

POINTS DE VUE...
Questions de la Rédaction à
J.-M. Adam, M. Charolles, B. Combettes, J.-F. Halté

Rouge-Bleue-Jaune, Bleue-Jaune-Rouge,...

Les quatre textes qui suivent —et qui sont présentés selon l'ordre alphabétique du nom des rédacteurs— ont été produits dans des conditions un peu particulières. Les auteurs ont reçu un courrier leur demandant de réagir/répondre assez brièvement (12.000 signes au total) à trois questions posées sur trois feuilles libres et non numérotées. Par pure convention et sans référence aucune au «Jeu des 1.000 francs», on appellera ici ces déclencheurs «Question Rouge», «Question Bleue» et «Question Jaune» :

Question Rouge (QR)

Dans vos publications récentes, alors qu'il paraît qu'une approche typologique des textes est un de vos cadres de référence, le concept de texte explicatif est absent. Pourquoi ? Alors que parfois vous convoquez d'autres catégories comme «texte-expositif», «texte informatif»,...

Question Bleue (QB)

Comment expliquez-vous que le concept de texte explicatif présent à l'origine des recherches fondatrices en matière de typologie de textes, soit aujourd'hui quasi inexistant comme objet de recherches théoriques ? Pourquoi rencontre-t-on l'hypothèse texte explicatif et la construction de ce champ seulement dans des publications de «didactico-praticiens» (dans des revues comme *Pratiques* ou *Repères*) ?

Question Jaune (QJ)

Que peut-on dire en 1990 de la validité de modèles théoriques et didactiques fondés sur la notion de typologie de textes entendus comme prototypiques ?

Ce stratagème un peu primitif était censé réduire les interactions parasites que nous avons cru, peut-être à tort, déceler à la relecture d'un premier ordre des

questions. Par ailleurs, l'ordre librement choisi par chaque auteur aurait peut-être, pensions-nous, une signification repérable.

J.M. Adam et B. Combettes adoptent une même séquence «Bleue-Rouge-Jaune». Mais le premier, qui adhère au principe typologique, focalise «prototypique» dans QJ et esquisse une réponse qui prolongerait ce qu'il développe en traitant QR. Le second, qui semble persuadé que les questions lui ont été posées dans un ordre prescrit, répond à QJ en reprenant ce qu'il dit à la QB : il n'accepte que marginalement le principe typologique et la notion même de «prototypicalité» ne semble pas avoir de sens pour lui.

L'ordre de M. Charolles (QR-QJ-QB) articule en quelque sorte une grande réserve théorique, voire un refus épistémologique à l'égard de la prétention typologique en matière de textes (QJ) et la quasi nécessité pratique d'une approche typologique empirique par les enseignants techniciens, voire par les didacticiens théoriciens (QB).

Quant à J.F. Halté, il se libère semble-t-il du jeu des questions séparées pour «planifier» un discours argumentatif vigoureux, voire polémique, qui ne peut que faire regretter que la recherche commune dans laquelle des «Lillois» étaient impliqués ait dû s'arrêter avant terme : avec le temps, ils se seraient sans doute expliqués et compris...

Ces quatre rédacteurs sont tous des universitaires enseignants-chercheurs, linguistes et intéressés à des degrés divers par les problèmes d'enseignement-apprentissage du français, ce dont témoignent leurs rapports avec la revue *Pratiques*. Ce cousinage n'est cependant pas gémellité ou clonage. Si tous sont «linguistes» l'un est sans doute plus logicien voire épistémologue, un autre grammairien, un autre encore sémiologue, le dernier socio ou ethnolinguiste. Aucun ne se réclame prioritairement de la psycholinguistique.

Est-ce cette diversité en elle-même salutaire puisqu'elle interdit, en principe, les dogmatismes, qui explique la multiplicité des termes employés et de leurs acceptions ? «Conduite explicative», «discours explicatif», «séquence textuelle explicative», «intention explicative», «convention explicative», «genre explicatif», «genre textuel», «genre discursif», «schématisation explicative» entrent selon des modalités diverses et plus ou moins explicitées en concurrence avec «texte explicatif». Il est sans doute inévitable que ces configurations terminologiques variables renvoient à des architectures conceptuelles différentes, voire incompatibles, entre lesquelles il ne convient pas de trancher au nom du «vrai/faux» dès lors, du moins, que ces modèles ou approches sont épistémologiquement consistants et font preuve de suffisamment de force descriptive à l'égard des objets qu'ils construisent-taient.

Il est sans doute tout aussi inévitable que tel modèle se situe par rapport ou en opposition à tel autre. On peut constater en effet que l'approche typologique des textes ou séquences textuelles (Adam) est ici contestée à la fois «par le bas» au nom des micro-faits de langue ou de la modeste épistémologie qui préfère les rationalités locales aux théories totalisantes (Charolles, Combettes), et «par le

haut» au nom de la perspective encore plus globalisante de la communication sociale (Halté). Au lecteur de *Recherches* qui serait tenté de chercher un vainqueur, nous suggérons de considérer qu'il n'y a pas combat mais débat.

La rédaction

*
* *

Jean-Michel Adam
(Université de Lausanne)

Un texte explicatif ?

1. La notion de conduite explicative a été théorisée par les chercheurs réunis autour de Jean-Blaise Grize au Centre de Recherches Sémiologiques de l'Université de Neuchâtel (Suisse). Les numéros 36 (1980) et 39 (1981) des *Travaux du C.d.R.S.* ont rapidement été épuisés, ainsi que le n° 56 (Tome XIX) de la *Revue Européenne des Sciences Sociales* (Droz, Genève, 1981) avec les articles intéressants de J.-B. Grize, J. Kohler-Chesny et M.-J. Borel. De cette dernière, on peut lire aussi un article dans le n° 50 de *Langue Française* (Larousse, 1981). Ceci pour dire qu'avant les didacticiens, des sémiologues spécialistes du discours argumentatif ont considérablement fait avancer notre réflexion.

2. Dans mes propres publications sur la typologie des textes, en raison des travaux que je viens de citer, j'ai toujours maintenu, à côté du récit, de la description, de l'argumentation, de l'injonction-instruction et du dialogue, une catégorie typologique «explication-exposition» (voir mes articles de *Langue Française*, n° 74 (1987) : «Textualité et séquentialité. L'exemple de la description» et de *Pratiques* n° 56 (1987) : «Types de séquences textuelles élémentaires»). Préparant, avec J.-L. Chiss et A. Petitjean, un ouvrage sur les typologies et les types de «textes», je compte revenir sur les distinctions entre exposition et explication, explication et justification, sur les analogies entre la structure séquentielle explicative (dont je vais parler ci-dessous) et la structure du dialogue-conversation.

En ce moment, je trouve une confirmation de mes hypothèses de travail sur l'explication dans un ouvrage récent de J.-B. Grize, *Logique et langage* (Ophrys, 1990). Je le suis totalement lorsqu'il considère l'opérateur POURQUOI comme un critère de l'explication. Je me demande seulement si COMMENT ne joue pas souvent le même rôle. Lorsque J.-B. Grize écrit : «Le problème est maintenant de repérer les séquences discursives qui sont explicatives» (p. 105), je retiens qu'il adopte, lui aussi, un point de vue séquentiel, limitant son enquête à l'analyse de séquences explicatives sans parler de «textes explicatifs». Le texte est effectivement une unité trop hétérogène pour pouvoir subir une telle réduction typologique. Sur les rapports, à un niveau textuel, entre récit et explication, je renvoie à l'article d'Anne Leclaire-Halté : «Explication et récit dans les textes de fiction» (*Pratiques*, n° 67,

1990). Sa notion de «boucle explicative» comme discours second (cf. aussi J.-F. Halté dans *Pratiques*, n° 58, 1988) correspond à ce que j'appelle, de façon un peu moins métaphorique, une séquence insérée dans une séquence insérante d'un autre type (ici narratif). Je vais revenir sur ce point à la lumière d'un exemple dans un instant.

Pour J.-B. Grize, la «structure générale d'une séquence explicative» est la suivante : un premier opérateur [POURQUOI] fait passer d'une schématisation S-i, qui présente un objet complexe (O-i), à une schématisation S-q, qui fait problème (objet problématique O-q), puis un second opérateur [PARCE QUE] permet de passer de S-q à une schématisation explicative S-e (O-e). La séquence explicative de Grize est la suivante :

S-i	««POURQUOI»»	S-q	««PARCE QUE»»	S-e
[O-i]		[O-q]		[O-e]

Ceci correspond à la première partie de la structure séquentielle envisagée aussi bien par D. Coltier (*Pratiques*, n° 51, 1986) que par moi. Le premier opérateur introduit la première macro-proposition de la séquence explicative élémentaire, le second la deuxième macro-proposition, mais on trouve généralement une troisième macro-proposition qui peut soit être déplacée en tête de séquence, soit être effacée (effet d'ellipse). Ceci aboutit à la structure séquentielle de base que je proposais dans *Pratiques* n° 56 :

{	Pourquoi x ?	macro-proposition 1-Problème (ou Question)
	(ou Comment ?)	
	Parce que	macro-proposition 2-(Ré) Solution (ou Réponse)
	Macro-proposition 3-Conclusion-Evaluation	

Il serait facile de prendre un grand nombre d'exemples. Je choisis d'insister sur le fait qu'une séquence explicative peut certes se développer dans un ensemble narratif, mais qu'un récit peut fort bien venir s'insérer dans une séquence explicative (elle-même insérée dans un autre ensemble) en position de macro-proposition 2-Réponse. C'est le cas dans un célèbre discours de V. Giscard d'Estaing, discours du «bon choix pour la France» du 28 janvier 1978. Après 40 minutes de discours, le Président de la République de l'époque s'interrompt et présente son discours comme un objet complexe (O-i) : «Je vous ai parlé du bon choix pour la France». Afin de poser un objet problématique (O-q), il passe par un POURQUOI : «Je l'ai fait, vous l'avez vu, avec une certaine gravité. Il faut que je vous dise pourquoi [...]». En guise de Réponse-(Ré)solution, il choisit d'insérer une séquence narrative (récit autobiographique que j'analyse dans *Le Texte*

narratif, Nathan 1985, pp. 186-200) : «Je vous raconterai, pour cela, un souvenir d'enfance». La clause du récit manifeste bien le retour au niveau explicatif : «C'est pourquoi je vous parle clairement». Le passage de la *gravité* à la *clarté* correspond à une évaluation interne et intervient après une évaluation externe : les longs applaudissements qui éclatent juste à la fin du récit.

Sans développer davantage, faute de place, je note surtout que la complexité et l'hétérogénéité de ces formules usuelles de conduite explicative sont probablement à l'origine des assertions des adversaires de toute démarche typologique. Il me semble qu'un modèle séquentiel permet de dépasser de telles difficultés. Il nous rend avant tout attentifs à l'insertion de séquences hétérogènes : explication dans un récit ou récit dans une explication, par exemple.

3. Je n'ai pas la place de me pencher avec assez de précision sur l'apport de la réflexion actuelle sur la prototypie. Je dirai seulement qu'il s'agit d'une hypothèse de travail intéressante. Pour ne prendre qu'un exemple, le modèle de la structure séquentielle descriptive que j'ai proposé (voir Adam & Petitjean, *Le Texte descriptif*, Nathan, 1989) est un répertoire d'opérations (ancrage, aspectualisation, mise en relation, thématisation) qui présente une stabilité structurale évidente, mais une flexibilité suffisante pour donner lieu à des mises en textes très diverses. Le modèle quinaire de la séquence narrative élémentaire est probablement un prototype de récit comparable au moineau comme prototype de l'oiseau. Cette question délicate mériterait des développements dont la longueur excède largement les limites imparties.

Lausanne, novembre 1990

*
* *

Michel Charolles
(Université de Nancy 2)

Concernant mes propres recherches et publications, la typologie des textes est un domaine qui m'a toujours paru extrêmement délicat et je m'y suis peu risqué. Je n'ai, en particulier jamais rien écrit sur les discours explicatifs. Pour ce qui est de l'argumentation, j'ai dirigé, il est vrai, un numéro déjà ancien de *Pratiques* consacré à l'argumentation (n° 28), mais l'article d'introduction que j'ai rédigé insistait justement sur la difficulté qu'il y a à repérer des formes propres aux discours argumentatifs, les démarches visant à inculquer ou faire partager des opinions étant très souvent indirectes.

Concernant la validité des différentes typologies textuelles, je ferai les remarques suivantes. L'interprétation comme quoi un discours est produit pour argumenter, expliquer, exposer, décrire, informer, louer, commémorer, (la liste ne

se limite pas aux verbes habituellement cités) repose sur des capacités intellectuelles de très haut niveau qui sont avérées chez l'adulte (au moins en situation expérimentale) et dont on peut suivre la genèse chez l'enfant. La capacité générale à discriminer et catégoriser des types de discours et d'interactions verbales suppose en effet la prise en compte par les sujets d'informations très diverses de caractère situationnel (appréhension du contexte extra linguistique en termes psychosociologiques), encyclopédique (connaissances liées au contenu du texte) et linguistique (en particulier : reconnaissance et interprétation des marques servant à indiquer plus ou moins spécifiquement telle ou telle opération associable à un type d'acte de langage et à un genre de discours particulier). C'est donc à partir d'une constellation d'indices de nature diverse que les sujets réussissent à attribuer un état intentionnel directeur à l'auteur d'un discours. Cette attribution se fait vraisemblablement en cours de traitement, elle influence l'interprétation ultérieure des données textuelles et il y a tout lieu de penser également qu'elle peut être révisée lorsque le besoin s'en fait sentir. Cette adaptabilité et le caractère «on line» des opérations en jeu sont également des sources de complication quand on cherche à schématiser la démarche des sujets, et il est impossible de n'en pas tenir compte dans l'élaboration de modèles typologiques. Partant de là, l'activité inférentielle (au sens large) permettant aux sujets parlants de reconnaître que telle ou telle production verbale vise plutôt à argumenter, expliquer, décrire, ... est trop complexe pour que l'on puisse en proposer une représentation générale (le problème de la simulation se pose en des termes différents car il n'implique pas que les systèmes aient une quelconque plausibilité psychologique). Au moins est-il exclu que la linguistique, même entendue comme une discipline très ouverte, puisse, à elle seule, en fournir une schématisation adéquate, ce qui ne signifie évidemment pas qu'elle n'a rien à dire sur le sujet. Je suis donc à priori sceptique quant à la validité des modèles théoriques généraux, certaines constructions me paraissant très réductrices, et scientifiquement irréalistes, quoique je comprenne bien par ailleurs les motivations de leurs instigateurs.

Dans ce contexte, il me semble que la seule démarche raisonnable consiste, pour le linguiste, à partir d'une réflexion disons philosophique (dans l'esprit de la philosophie du langage et de la phénoménologie) de ce que sont les actes d'expliquer, d'argumenter, etc., donc de se livrer à un travail d'élaboration conceptuelle dans le but de dégager des pistes pour l'observation. A défaut d'une telle approche on ne sait en effet quels aspects du discours risquent d'être significatifs, et donc on n'a aucune idée de ce qui a quelque chance d'être une marque plus ou moins propre au type de discours ou d'interaction que l'on a envie d'étudier. L'absence d'enquête «philosophique» (du genre par exemple de celle de C. Perelman à propos de l'argumentation, «enquête» qui demeure un modèle du genre, de même que les analyses sémiologiques de J.-B. Grize et de son équipe) me paraît limiter la portée d'entreprises, par ailleurs fort louables, qui se lancent plus ou moins directement dans la collecte d'indices et en proposent des traitements plus ou moins quantifiés.

Une fois que l'on a quelque raison de conjecturer qu'une forme d'expression est vraisemblablement associée de façon dominante à un type disons d'acte de discours (cette notion restant pour une large part à élaborer), on peut emprunter aux études locales qui lui ont déjà été consacrées, envisager des analyses originales, bref, se livrer à un travail linguistique relativement classique, pour revenir ensuite aux textes, non pas dans le but d'élaborer un modèle général, mais simplement d'affiner la représentation de leur fonctionnement tel que les formes d'expression examinées en donnent une image. C'est d'ailleurs un fait remarquable que ces études locales, non centrées sur le discours ou n'en proposant pas, en tout cas, une schématisation intégratrice, s'avèrent avoir des incidences beaucoup plus larges que leurs ambitions de départ le laisseraient supposer. Il n'est qu'à, pour donner un exemple, penser aux travaux de O. Ducrot et J.-C. Anscombe sur les connecteurs, dont les retombées sur la conception même de l'acte d'argumentation sont considérables, ainsi que ces auteurs l'ont au demeurant parfaitement montré eux-mêmes.

Maintenant, il est bien clair qu'au plan pédagogique on ne saurait arguer du caractère scientifiquement irréaliste de certains projets de recherche, ou de la non fiabilité des typologies textuelles générales existantes, pour se réfugier dans un enseignement qui ne tiendrait compte que des marques locales. Beaucoup de choses restent à faire à ce propos, mais le problème, comme on sait, n'est pas là.

L'enseignant a une tâche bien particulière, différente de celle du linguiste ou du psychologue professionnels, il se situe dans un champ spécifique d'intervention sociale qui a (ou devrait avoir) ses propres services de recherche, travaillant sur leurs propres énigmes, avec leurs méthodologies, etc. L'enseignant de français est là, est-il besoin de le rappeler, pour aider les élèves à développer leurs capacités d'expression et de compréhension. Son travail consiste avant tout à fabriquer des outils, des activités, des programmes... de nature à solliciter ces capacités et à les transformer. Il travaille donc forcément au niveau du texte, son objet naturel est le discours, celui des élèves, des médias, de la littérature..., sous leurs différentes formes. Cela explique sûrement, soit dit en passant, que les revues pédagogiques s'intéressent tant (beaucoup plus en tout cas que celles de linguistique) aux travaux dans ce domaine.

Dès lors il faut concevoir, me semble-t-il, l'enseignant comme un médecin (plutôt généraliste) qui n'attend pas que les biologistes fondamentalistes se soient mis d'accord pour soigner ses patients. L'enseignant, comme le médecin, travaille aussi dans une institution qui a ses propres règles de fonctionnement et qui est soumise à des pressions a priori sans rapport avec les déterminations intervenant dans le développement des travaux de science non directement appliquée. Partant, si l'on veut bien admettre que la conception d'activités didactiques ne saurait être coupée des savoirs théoriques développés dans tel ou tel secteur de la recherche fondamentale (linguistique pour le cas qui nous intéresse), l'exploitation ou le transfert de ces connaissances au plan pédagogique ne saurait non plus être conçu

de façon réductrice. C'est aux didacticiens à théoriser cette médiation. La tâche est beaucoup plus compliquée qu'on ne le croit généralement, le problème relevant des fonctionnements institutionnels mettant en jeu des agents maîtrisant des savoir-faire très élaborés, fonctionnements qui sont évidemment d'une complexité redoutable.

Pour revenir au point discuté ici, je pense que la meilleure religion en la matière consiste encore à former les maîtres à un niveau tel qu'ils soient informés des travaux de la recherche fondamentale liés aux matières qu'ils ont à enseigner, et aussi (surtout) des énigmes et querelles en cours dans les domaines abordés. J'exclus donc que l'on puisse leur présenter telle ou telle typologie comme étant la bonne, ce qui, fort heureusement, n'a plus guère cours. Mais il faut aller plus loin, remonter au pourquoi des difficultés, aux conséquences qui en découlent sur les choix scientifiques, etc. Pour le reste, j'aurais tendance à penser, par incompetence et sous-information sur le sujet, que l'on peut s'appuyer sur l'expertise pratique des maîtres pour l'invention de démarches didactiques appropriées. Je serais donc partisan, à propos de la typologie des textes, comme d'autres sujets (la lecture par exemple), d'une formation et information ouvertes, non dogmatiques et non dissimulatoires. Le fait que les savoirs théoriques sur lesquels un enseignant peut s'appuyer ne soient pas stabilisés, voire conflictuels, comme c'est le cas à propos de la typologie textuelle, n'est pas forcément un facteur d'inhibition au plan de la pratique pédagogique. Ce peut même être un puissant facteur d'imagination et d'innovation, à condition, évidemment de préparer les maîtres à cette situation, qui est, du reste, la plus courante.

Pour ce qui est maintenant de la dernière question que vous posez (dernière en ce sens seulement que je ne l'ai pas encore abordée) et qui concerne l'abandon relatif des recherches théoriques sur le discours explicatif, je crois que vous êtes un peu injuste. Ce thème a fait l'objet de plusieurs publications du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel (Cf. *Cahier*, n° 36 notamment), publications sur lesquelles les collaborateurs des numéros 51 et 58 de *Pratiques* se sont au demeurant largement appuyés. A ces recherches relativement proches du champ linguistique, il faudrait ajouter celle des épistémologues, qui, depuis notamment le Cercle de Vienne, se sont toujours intéressés à l'explication dans les différentes sciences. Je signale à ce propos les travaux d'«épistémologie pratique» de J.-C. Gardin sur les constructions interprétatives en archéologie, mais aussi dans les humanités littéraires, qui sont tout à fait passionnantes (cf. J.-C. Gardin éd., *La logique du plausible*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1981).

Pourquoi le discours explicatif préoccupe-t-il, majoritairement selon vous (mais cf. ci-dessus), les didacticiens ? La raison de cette prédilection me semble résider dans le fait que ce type de discours (pour parler vite) est des plus fréquents à l'école. La salle de classe est en effet un lieu privilégié d'explication : le maître explique constamment, de même que les élèves à qui l'on demande d'en faire autant, pour le professeur, pour leurs camarades,... et à propos de toutes sortes de sujets dans

toutes sortes de matières. Comme il est un fait bien connu que les élèves ne comprennent pas toujours ce qu'on leur explique, je ne suis pas sûr qu'une des motivations de l'intérêt des didacticiens pour le discours explicatif, ne vienne pas du désir (d'ailleurs plus ou moins affiché) de rechercher les règles de la «bonne» explication. Or, là encore, je crois que certaines mises en garde s'imposent. Il est en effet exclu qu'aucun modèle du discours explicatif fournisse jamais les critères de la bonne explication, tout au plus ces «modèles» (à supposer qu'on puisse les élaborer) pourront-ils fournir quelques indications sur la rhétorique des discours prétendant expliquer. De là à savoir si les discours conformes à cette rhétorique sont plus aisément compréhensibles que d'autres qui y sont moins conformes, c'est une tout autre question. Enfin il est bien clair que ce qui fait qu'une explication explique (autrement dit qu'elle constitue une explication recevable dans un champ de connaissances donné) n'a rien à voir avec le discours exposant cette explication, le problème est en effet avant tout d'ordre épistémologique, la validité d'une explication dépendant en premier lieu des règles d'établissement du vrai dans une discipline à un moment de son histoire. A moins que l'on ne s'intéresse aux interventions explicatives disons ordinaires du genre «expliquer à son voisin pourquoi la bourse baisse ou monte» dans lesquelles les critères de validité sont évidemment beaucoup plus flous. Mais justement ces démarches sont tellement dépendantes de variables situationnelles que l'on voit difficilement quels critères de validité (autres qu'interactifs) un peu stables pourraient permettre d'en apprécier la pertinence.

*
* *

Bernard Combettes
(Université de Nancy 2)

Question 1 :

Il me semble d'abord utile de revenir sur le présupposé contenu dans la première partie de la question : on peut en effet se demander si le texte explicatif (T.E.) a jamais été «présent» dans les «recherches fondatrices en matière de typologie de textes». En réalité, il ne paraît pas qu'il y ait eu disparition progressive du T.E., qui se maintiendrait dans les travaux de didactique : depuis les origines, il y a bien «quasi-inexistence». Il suffit de reprendre la description très détaillée que propose A. Petitjean (*Pratiques*, 62, juin 89, 86-125), pour constater que le T.E. n'apparaît que dans le classement produit par W. Schmidt (p. 113) : s'opposant à «informer» (= transmettre une connaissance), à «activer» (= faire agir un destinataire), «expliquer» constitue la troisième des «fonctions communicatives» fondamentales. Les autres typologies — pourtant fort diverses — n'évoquent pas le cas du T.E. La question devient alors, plus simplement, si l'on peut dire : Pourquoi le T.E. n'apparaît-il vraiment en tant que tel que dans les travaux de didactique ? Je verrais volontiers les sources de cette dissymétrie dans les motivations, les objectifs, les raisons, etc., qui amènent les chercheurs à parler de types de textes.

D'un côté, les «théoriciens», qui, explicitement ou implicitement, ne considèrent pas la construction d'une typologie comme une fin en soi, mais comme la possibilité de mettre les types de textes en relation avec «autre chose», cet autre chose étant en l'occurrence, majoritairement, le domaine linguistique ; en effet, dans bon nombre de cas, l'opération de classement n'apparaît que comme un développement (inévitable ?) de la «linguistique du texte» ; le but initial ne se trouve pas modifié : il s'agit toujours de dépasser le cadre de la phrase, d'expliquer certains faits de langue par une approche plus large, dans un domaine différent, etc. Dans d'autres cas, il est vrai, la typologie semble être, en elle-même, objet de recherche : on remarquera toutefois qu'il y a, dans les critères utilisés, une grande importance accordée à la langue en général, à des faits linguistiques précis en particulier, qu'il s'agisse de l'approche communicationnelle, de l'approche énonciative etc.... A partir de cette constatation, on comprendra que le T.E. se trouve pour le moins négligé : pour qu'il soit nettement identifié et caractérisé, il faudrait détecter des marques qui lui soient spécifiques. Or ces marques —à supposer qu'elles existent— n'ont pas été clairement isolées : si l'on regarde en détail les faits de langue concernés par la mise en relation langue/texte, on constate que les principaux domaines analysés (énonciation, avec les faits de «distance», de modalisation ; connaissance partagée, avec les problèmes de présupposition, d'inférence ; opposition du premier plan et du second plan...) permettent sans doute de distinguer, avec les difficultés que l'on connaît, texte argumentatif et texte informatif (ou expositif), mais ne conduisent guère à établir une catégorie T.E. Un problème se pose alors : est-ce l'analyse linguistique qui n'est pas assez fine, assez «poussée», et qui passe à côté des caractéristiques du T.E. ? Ou bien est-ce que le T.E. ne se distingue pas du texte informatif (ou du texte argumentatif) ? J'opterais, pour ma part, pour la deuxième hypothèse, renvoyant plutôt le T.E. à une «conduite» (ou à un «discours»), sans en faire vraiment un type de texte (sur tout cela, cf. J.-F. Halté, dans *Pratiques*, n° 58, p. 459).

D'un autre côté, les «didacticiens», qui, effectivement, font grand usage du concept de T.E., sont essentiellement attentifs —et c'est normal— à la dimension pédagogique, aux problèmes d'enseignement ; l'accent mis sur le T.E. se justifie, de façon naturelle, par l'importance, en situation scolaire, des activités d'explication : «Parce que le savoir expliquer fait intégralement partie du métier d'écolier (...), le passage du discours explicatif comme moyen ordinaire d'enseignement/apprentissage au statut d'objet d'enseignement revêt un incontestable enjeu» (J.-F. Halté, *art. cit.*, p. 3) ; ou encore «Se documenter, compléter les cours par la lecture des manuels, «faire une interrogation écrite», constituer un dossier, représentent, et dans toutes les disciplines, autant de situations où les élèves doivent comprendre ou produire «des textes qui expliquent». Travailler systématiquement ce type de texte, peut apporter aux élèves une aide dans leur pratique quotidienne» (D. Coltier, *Pratiques*, n° 51, p. 3). On voit comment une sorte de glissement se produit : de l'importance des situations d'explication on fait découler l'existence du T.E., ce qui est pour le moins discutable. Je note d'ailleurs, en m'en

tenant à la revue *Pratiques*, l'hésitation constante entre *texte* et *discours* lorsqu'il s'agit d'« explicatif », alors que le « narratif », le « descriptif », « l'argumentatif », n'entraînent apparemment pas le même flottement et sont caractérisés comme types de *textes*. En résumé : si l'on appelle types de textes l'argumentatif et l'informatif, il me semble difficile de classer au même niveau, sur des critères de même ordre, l'explicatif ; je dirais plutôt qu'il y a démarche, conduite, explicative (si l'on veut : situation explicative, discours explicatif...), démarche qui « passe » par le texte informatif *ou* par le texte argumentatif.

Question 2 :

Je crois n'avoir jamais insisté sur le T.E. ; la raison de cette discrétion est contenue dans les lignes qui précèdent : comme je me place dans une optique délibérément « linguistique », la grammaire du texte et les notions qui en relèvent sont avant tout un moyen de travailler autrement sur la langue — tant au plan théorique qu'au plan didactique — et c'est l'interaction faits de langue/structures textuelles qui me paraît intéressante : comment des constructions, des marques, des oppositions, offertes par la langue, sont-elles utilisées, « exploitées », pour coder, traduire, des concepts qui ne relèvent plus de la phrase, mais du texte. Dans une telle perspective, le T.E. a effectivement peu de place : on constate en effet que ces interactions, ce codage, ne sont pas vraiment propres au T.E., mais en fait, plus largement, caractérisent le texte informatif (opposé, par exemple, à l'argumentatif). Ainsi, je reconnais qu'il y a « exagération » — c'est le moins qu'on puisse dire — lorsque je place l'article « Le fonctionnement des nominalisations » dans le n° 58 de *Pratiques (Discours explicatifs)* et lorsque j'intitule : « Le texte explicatif : aspects linguistiques » un article qui conviendrait tout aussi bien pour le texte informatif (les mêmes questions se trouvent d'ailleurs traitées dans l'ouvrage : *Le texte informatif : aspects linguistiques !*) ; c'est dire que je ne vois pas très bien où sont les différences — en ce qui concerne le *type* de texte — entre les deux. Cette position n'est toutefois pas « absolue » : il est possible qu'un travail fin et précis montre que le T.E. existe bel et bien, avec ses marques spécifiques ; il est possible aussi, plus « modestement », que l'on analyse ce qui relève, dans la conduite explicative, du texte informatif, et ce qui relève du texte argumentatif : ce serait déjà un progrès. J'avoue ne pas trop m'intéresser à ces questions dans la mesure où la typologie elle-même n'est pas un objectif : « les notions intermédiaires », que je vais évoquer dans le paragraphe suivant, me suffisent, si l'on peut dire.

Question 3 :

Pour répondre à cette question, je continuerai à me placer dans la même optique : liaison langue/texte. Vue sous cet angle, la problématique de la typologie des textes (domaine théorique aussi bien que domaine didactique) ne me semble pas entièrement satisfaisante. Je pense qu'elle permet de « faire l'impasse » sur

certains niveaux d'analyse, pourtant fondamentaux. En effet, même si l'on s'intéresse aux questions du «codage» dont je parlais plus haut, on peut avoir tendance à établir des relations trop «rapides», trop immédiates, entre faits de langue et types de textes. Or, il semble bien que ces relations s'établissent par l'intermédiaire d'autres domaines, tels, par exemple, que le traitement de la «connaissance partagée», la «mise en relief» (opposition des plans : premier plan/second plan), la «distanciation» (opposition récit/discours), la gestion de la progression de l'information (problématique thème/rhème)... Ces notions, ces domaines, ne sont pas des «types» de textes, ils ne sont pas non plus des faits de langue, il s'agit plutôt de regroupements de divers phénomènes linguistiques, qui, justement, assurent de façon plus ou moins rigide, stricte, ce codage textuel. En se plaçant au plan de la production, on pourrait dire, par exemple, que le locuteur n'a pas à «choisir», à utiliser, les «bonnes» formes linguistiques adaptées au texte argumentatif, mais doit gérer une série de modules (énonciation, mise en relief, etc.) qui devront être traités de façon cohérente par rapport au type de texte. Je crains un peu que ces études de détail ne se trouvent «escamotées» si l'on privilégie tout de suite la typologie des textes. Ce niveau intermédiaire de «notions textuelles» me semble fondamental : certes, le «type» de texte va «influencer» le traitement qui sera fait de ces notions (un exemple précis : le choix du premier plan, opposé au second plan, ne s'opère pas de la même manière dans un texte informatif et dans un texte argumentatif), mais il est nécessaire, avant de voir l'influence du type de texte, d'avoir une description et une analyse satisfaisantes du codage de chacune de ces notions par les faits de langue. L'accent mis sur la typologie a peut-être fait oublier cet aspect des choses ; mais encore une fois, le point de vue que je développe est, avant tout, celui d'un linguiste.

*
* *

Jean-François Halté
(Université de Nancy 2)

Texte, discours, et didactique de l'explicatif

Dans le cadre de la recherche didactique que nous avons conduite à l'I.N.R.P.¹ nous avons constitué notre objet comme «discours» explicatif en le rattachant globalement à la problématique communicationnelle. Discours avons-nous dit, et non pas texte, parce qu'il nous semblait que l'objectif ultime d'une didactique de l'explicatif était non pas l'apprentissage d'une «superstructure textuelle» ou d'un «schéma prototypique»

1. — Voir les nos 69, 72 et 77 de *Repères*, ainsi que les n° 51 et 58 de *Pratiques*.

mais bien la capacité à recourir en situation à des stratégies explicatives plutôt qu'à d'autres et à performer langagièrement ces stratégies non seulement au plan de leur architecture structurale mais aussi à celui de leur efficacité communicationnelle. Dans cette perspective, discourir, ce n'est pas uniquement actualiser une superstructure textuelle abstraite, c'est aussi, en la mettant en mots, l'incarner dans des choix de langue particuliers : lexicale, syntaxe, registres..., dans des heuristiques spécifiques : types d'explications associées à types de phénomènes, dans des genres distincts : écrits scientifiques, vulgarisation, situations diverses d'explications « conversationnelles »... bref, discourir explicativement de façon efficace implique la mobilisation, la mise en interaction et la mise en congruence de compétences diverses. On parle généralement de « compétence de communication », en conformité avec le modèle de communication qui nous a servi de base, pour désigner cette macro-compétence, qui joue sur l'intégration des différents déterminants de la communication, et l'on pourrait la spécifier en « compétence interactionnelle » pour faire saillir le fait que l'intégration dépend, de façon cruciale en dernière instance, de la gestion de l'interaction entre les communicants.

Compte tenu de sa généralité, il est clair que cette notion théorique est intrinsèquement d'un intérêt opératoire contestable : tout y est dans tout, et réciproquement. Elle a le mérite cependant, au plan didactique, de renvoyer expressément au concret-complexe du discours, c'est-à-dire à des objets pourvus de réalité tangible et susceptibles à ce titre de gouverner les représentations empiriques sur lesquels la didactique s'appuie constamment : le chemin de l'apprentissage dans les domaines langagiers part du concret, complexe mais accessible, lieu de la construction des réfléchissements structurants, passe par le simple abstrait, lieu de l'analyse, de l'objectivation et éventuellement de la correction des dimensions de structuration et revient au concret complexe, lieu de réinvestissement du détour.

C'est dans ce cheminement, que l'on rencontre, entre autres, la problématique typologique... L'actualité de la recherche sémiotique, linguistique et psycholinguistique rend l'approche typologique incontournable. Sa vocation à classer et à caractériser les textes en fait un outil didactique indispensable et, moyennant certaines précautions touchant, schématiquement, à des phénomènes de réification réductrice, relativement efficace.

Quelques remarques à propos de typologie :

a. Les bases typologiques sont très diverses. Sans préjuger de leur fiabilité respective, elles peuvent rendre des services didactiques différents et complémentaires. Nous avons eu en référence dans les publications concernant les travaux mentionnés plus haut, deux types d'entrées typologiques. L'une, étroite, passe par la prise en compte de la « conventionnalité » textuelle et relève en son fond d'une approche sémiotique inspirée de Wehrlich et reprise par J.M. Adam en termes de « foyer conceptuel ». On considère par exemple, dans ce cadre, l'explication comme une tâche cognitive « d'analyse et de synthèse de représentations conceptuelles » qui s'effectue langa-

gièrement par la mobilisation d'une forme «conventionnelle», forme qui reflète directement l'organisation des représentations². L'autre, plus large, relève de «l'intentionnalité». Dans cette approche, on privilégie quelque peu l'entrée communicationnelle en considérant les textes comme relevant globalement d'une «intention» de communication, d'un acte ou d'un macro-acte de discours, direct ou indirect. Le discours effectivement produit est rapporté aux marques internes de l'intention certes, mais aussi aux éléments externes, déterminants du discours. Les «intentions explicatives» peuvent en effet se réaliser de façon indirecte en dehors de tout recours à la conventionnalité explicative, de sorte que, pratiquement, la maîtrise de tout type conventionnel (y compris «explicatif» bien entendu) peut être une aide importante pour l'apprenti explicateur. On peut «faire comprendre» (expliquer), faire apprendre (informer), «faire croire» (argumenter) en dehors de la mobilisation des structures conventionnelles respectives. Nombre de situations de communication se rencontrent où se pose, notamment, le problème de la légitimité de l'explicateur et où par conséquent l'efficacité explicative passe précisément par le recours à des stratégies indirectes susceptibles de «ménager la face» de l'interlocuteur³. Il n'y a pas coïncidence nécessaire entre les résultats de l'une et de l'autre approche. Il s'en suit au plan didactique que l'on ne peut assimiler en aucun cas la maîtrise du schéma prototypique (conventionnel) du texte explicatif avec la capacité à expliquer.

b. Au plan théorique, à ma connaissance, il n'existe pas aujourd'hui de typologie des textes telle qu'elle puisse à la fois couvrir en puissance et discriminer finement tout le champ des textes. Certaines catégories sont en effet, dans l'état actuel de la recherche, plus «typologisantes» que d'autres : informer, pour citer un type que l'on dit proche de l'explicatif, semble bien vague et sa description en termes de SST reste sujette à caution... Les chercheurs, significativement, oscillent de façon ad hoc en fonction de leurs besoins propres entre l'intentionnel et le conventionnel. Dès lors que l'on quitte le terrain apparemment solide du récit ou de la description, types où intention et convention se recoupent étroitement —l'intention narrative par exemple, ne pouvant se réaliser autrement qu'en mobilisant un «récit»—, il semble bien que la notion de type soit à consistance variable.

c. Ces considérations n'impliquent pas qu'il faille renoncer à l'aide typologique. Il faudrait au contraire l'affiner. Dans le cadre de la recherche que nous avons faite nous n'avons pas dépassé la définition suivante de la superstructure : position du problème, résolution, conclusion⁴. Cette définition, on en conviendra, est assez pauvre, à telle enseigne que ses vertus heuristiques sont faibles. Pour améliorer son rendement, il

2. — Voir A. PETITJEAN, «Les typologies textuelles» in *Pratiques*, n° 62, 1989.

3. — Selon la formule célèbre de I. Goffmann.

4. — Les collègues de Lille qui ont le plus fait référence à la notion de schéma en restent à cette présentation initialement proposée par D. COLTIER dans *Pratiques*, n° 51, 1986.

faudrait spécifier beaucoup plus finement les différentes phases (la notion de paradoxe pour «position du problème» est-elle fiable, l'idée de résolution en «pourquoi» vs «comment» est-elle fiable etc...).

Dans le même ordre d'idée, il conviendrait sans doute d'avancer dans des modélisations spécifiant des genres à partir de types dominants. La démarche «sémiotique» qui a consisté jadis à dériver pour le récit des modèles spécifiques de genre (voir l'important travail accompli sur le conte populaire) à partir d'une matrice fondamentale pourrait peut-être être étendue aux autres types. On améliorerait alors le «rendement» didactique des types, tout en se rapprochant des structures plus superficielles (et plus «concrètes» !)⁵.

Il revient au didacticien, selon le cas, soit de faire des choix parmi les instruments théoriques disponibles, soit de cumuler des approches complémentaires. En l'occurrence, je pense qu'il faut recourir aux deux approches, conventionnelle et intentionnelle. Le problème de la stratégie didactique générale reste posé : lequel des deux parcours envisageables, - du conventionnel à l'intentionnel, selon un mouvement «ouvrant», ou, au contraire, de l'intentionnel au conventionnel, selon un geste de resserrement -, est le plus payant en termes d'apprentissage ? L'efficacité didactique se juge non seulement à l'orthodoxie du cadre théorique de référence mais aussi à l'aune du coût en temps et en difficultés d'apprentissage.

Je penche plutôt pour une démarche conforme au principe évoqué plus haut, démarche qui privilégie en son début les entrées les plus globales, les moins «textualistes». D'autant plus que l'entrée typologique n'épuise pas le thème. Dans l'expression «texte explicatif» en effet, la mention de «texte», prise dans son sens trivial, me semble, en définitive, plus importante. L'objet concret complexe auquel les apprenants ont affaire est un texte, c'est-à-dire une unité qui, dans la plupart des cas, se présente sous une forme polytypologique. Rares sont les textes qui, derrière une intention dominante globalement calculable, ou sous une construction conventionnelle identifiable, ne brassent pas de l'argumentatif, de l'explicatif, de l'informatif, voire du narratif et du descriptif. On n'a pas rendu compte de ces objets complexes quand on les a décantés en divers squelettes homogènes : leur efficacité communicationnel tient précisément à ce que l'entrée typologique défait, à savoir l'intrication, l'hétérogène, le «mélange» comme dirait Frédéric François.

Parce que l'entrée typologique réduit au même, elle fait bon ménage avec la théorie des processus rédactionnels, lesquels privilégient —au moins dans la littérature didactique— les opérations de planification par rapport aux opérations de mise en texte et de révision, considérées de fait comme secondes et réputées dès lors grandement facilitées. Je crains qu'il n'y ait là quelque illusion par trop simplificatrice.

5. — A cet égard, le travail de l'équipe lilloise sur les «terribles lézards...», in *Pratiques*, n° 58 (1988) est plus intéressant pour ce qu'il fait apparaître de diversités stratégiques, de bougés par rapport à un idéal schématique, que pour le schéma de base lui-même.

De deux choses l'une : ou bien la planification, guidée éventuellement par un schéma, est si avancée qu'elle est « écrite » dans la tête au point qu'il ne s'agit plus que de la graphier, ou bien la planification est lâche, à gros traits peu spécifiques, et la tâche de suite n'est plus de simple graphie mais bel et bien d'écriture. Dans ce dernier cas passer d'un « plan », — d'une esquisse macrostructurelle appuyée sur un schéma superstructurel à un texte implique des opérations d'expansion — comment passer d'une sorte de pré-texte à effet de résumé à un texte idéalement développé — au cours desquelles le plan se trouve quasi nécessairement modifié ne serait-ce que parce qu'en général, *c'est en écrivant que l'on trouve ce que l'on veut dire*⁶. Si les choses se passent bien ainsi, il s'en suit que les superstructures typologiques ne constituent que des guides heuristiques partiels dont on peut même avancer qu'ils créent autant de problèmes qu'ils n'en résolvent. Si la séquentialité⁷ est la règle des textes concrets, comme on tend à le penser, alors, la planification efficace résulte de prévisions portant non pas sur une superstructure unique mais sur une évaluation des contraintes liées à l'objet du discours, à la nature de l'interaction et à la qualité de la cohésion textuelle, évaluation qui conduit à la polytypologie et d'une façon plus générale, à l'hétérogénéité (variations énonciatives entre autres...). Il me semble, pour conclure, que les modèles didactiques fondés sur la typologie de textes constituent des outils à la fois précieux et limités. Il convient de les manipuler avec précaution et de les combiner avec d'autres. Le discours explicatif a dans l'école une importance considérable dans la mesure où il est impliqué comme but d'apprentissage et plus encore comme moyen général d'apprentissage. Dans cette perspective, il serait intéressant de recueillir et d'analyser des données sur les discours didactiques des enseignants. Il serait de même intéressant d'observer des situations à finalité explicative. On apercevrait sans doute que les démarches explicatives requièrent des conduites, au sens large, qui, au plan langagier ne se traduisent pas nécessairement ou pas uniquement par des « textes » ou des « discours » explicatifs. Pédagogiquement, il est plus que plausible que le fait de construire des situations, de donner des matériels permettant l'élaboration d'explications, de mettre en place des contextes où intégrer des informations⁸, etc, soit décisif, tant pour le développement général des capacités à comprendre que pour le développement de la capacité à lire et à produire des discours explicatifs : comme souvent, la ligne la plus droite n'est pas forcément la plus courte.

6. — Je n'ai guère la place de développer ici ce point capital, voir « Savoir écrire savoir faire » in *Pratiques*, n° 61, 1989.

7. — C'est la partie du travail de J.M. Adam qui me semble la plus prometteuse didactiquement.

8. — C'est l'hypothèse sur laquelle travaille en ce moment D. Brixhe (voir son travail « L'explication d'un jeu », *Pratiques*, n° 58, 1988).