

**EXPLICATIF, ARGUMENTATIF, DESCRIPTIF, NARRATIF
ET QUELQUES AUTRES
—Notes de Travail—**

Dominique Guy Brassart
Lille III

Introduction

Les emplois des mots «expliquer-explication» sont multiples et variés dans le langage naturel. «Retirer les plis», expliquer, ce peut être déplier, détailler ce qui était compacté, un peu à la manière de ces (petits) pliages japonais dont parle Proust, qui, une fois posés sur la surface de l'eau, se déploient en (grandes) fleurs. D'où la proximité entre explication et description : «Explique-moi comment est ta maison» est para-synonyme de «Décris-moi ta maison», avec sans doute des nuances de tons dans la réponse attendue-produite, orientation plus objective dans un cas, perspective plus subjective et évaluative dans l'autre. «Retirer les plis», ce peut être aussi rendre plat, faire disparaître les complications, les problèmes. D'où la fonction classique de l'explication : faire comprendre en réduisant les obstacles à la compréhension, mais aussi les proximités explication-argumentation («Explique-moi pourquoi il (ne) faut (pas) X, ...Y est préférable à Z») et peut-être explication-narration («Cette histoire nous explique comment/pourquoi le héros a tué le dragon»).

Dans ces rhétoriques contemporaines que sont, sur le marché de la formation permanente des cadres, les manuels «pour bien rédiger, bien faire un exposé, ...», on distingue communément trois grands types d'explication qui renvoient aux questions «Quoi ?», «Comment ?» et «Pourquoi ?» (Brown 1980, p. 27, Timbal-Duclaux 1983 p. 67). Les explications en «Quoi ?» de type «interprétatif» définissent une expression, précisent la signification d'un énoncé ou clarifient un problème. Les explications «descriptives» en «Comment ?» décrivent des mécanismes, des structures, des fonctionnements. Les explications de type «logique» en «Pourquoi ?» visent à expliciter : elles comportent des principes, des

généralisations, une évaluation des nécessités ou des valeurs, et font intervenir la notion de cause ou de motif.

Si l'explication est ainsi partout, dans la description, l'argumentation, l'injonction, voire la narration, est-ce parce qu'elle n'existe pas en tant que telle ? Dans la perspective d'une typologie et d'une didactique des textes écrits, peut-on essayer de clarifier un peu les choses ? Nous voudrions à la fois préciser à travers un début de revue de questions les conditions qui rendent possible la définition de l'explicatif (en pourquoi ?) comme type de texte spécifique et montrer en quoi les proximités, voire les confusions qui existent entre l'explication et d'autres types de textes, ne sont pas seulement l'effet de l'imperfection du langage naturel. Quelques conséquences d'ordre didactique seront enfin avancées.

Ce faisant, nous nous intéresserons ici non pas aux processus d'invention de l'explication, mais à la formulation verbale de l'explication découverte. C'est l'explication monologale écrite (voire orale) qui constitue notre domaine et non les conduites explicatives dialogales dans les interactions verbales orales (cf. par exemple Brixhe 1990, Cresas 1987, François 1986, Lambelin et Brossard 1980) ni même les phénomènes d'acquisition de connaissance à travers «l'apprentissage de textes» (cf. Vezin et Vezin 1986 pour une revue de cette question). Ce choix n'implique évidemment aucun jugement de valeur quant à l'intérêt de tel ou tel type d'approche.

1. Le point de vue de l'école de Neuchâtel sur l'explication (Grize, Borel, Miéville)

Nous avons montré ailleurs (Brassart 1988, p. 127-131) en quoi la focalisation exclusive sur la communication argumentative rendait difficile, sinon impossible aux membres de l'école de Neuchâtel, par exemple, d'accepter l'idée même d'un texte argumentatif théoriquement distinct du discours argumentatif : multiples sont en effet les voies (textuelles) par lesquelles on peut viser/obtenir (directement ou indirectement) un effet argumentatif. En est-il de même pour l'explication ? Le point de vue est ici un peu plus nuancé.

1.

On trouve sans doute dans telle ou telle publication de l'école de Neuchâtel des formulations qui tendent à réduire l'explication au «faire comprendre» : «L'explication est un processus par lequel on cherche à atteindre soi-même ou à faire atteindre à autrui un certain état de compréhension. L'explication est une démarche visant à la transformation d'un état de compréhension reconnu insatisfaisant en un autre jugé plus satisfaisant» (Morf et Leclerc, 1980, p. 84, cité par Charolles, 1981, p. 153 et Grize, 1981, p. 13). Mais cette approche est sinon récusée du moins fortement relativisée par ceux-là même qui rejetaient la notion de type de texte pour l'argumentation : «On lie souvent une fonction de 'faire

comprendre' à la définition de l'explication. Or ce n'en est qu'un aspect psychologique. Et cette caractérisation ne répond pas à elle seule à la question de savoir comment cette fonction parmi d'autres peut être remplie en partie grâce aux propriétés mêmes du discours : propriétés sémantiques, logiques et pragmatiques ; propriétés sémiotiques assurant dans un texte le repérage des précédents» (Borel, 1981, p. 26-27). Autrement dit, l'explication est bien susceptible d'être reconnue et traitée comme un «genre de discours» (*ibidem*, p. 21).

2.

En revanche, l'étude des discours en dehors de leur contexte, c'est-à-dire en tant que textes, est repoussée de manière réitérée et cette position épistémologique est appliqué à l'explication : «Un discours explicatif n'a pas de réalité pris isolément, c'est-à-dire sorti de son contexte, de ses rapports avec d'autres discours, de la situation qui le détermine et où il a ses effets (Borel, 1980, p. 22). «Une explication ne peut être une chose en soi, elle est essentiellement relative. Une des difficultés qu'on rencontre à vouloir isoler un objet d'étude dans le champ des discours pour l'insérer dans une typologie tient à ce qu'un type de discours n'a pas de réalité sémiotique lorsqu'il est isolé de son contexte, de ses rapports avec d'autres discours, des situations qui le déterminent et où il a ses effets. Cela est vrai aussi du discours explicatif. On ne borne pas un discours comme on borne un terrain, on ne le démonte pas comme une machine. C'est un signe de quelque chose, pour quelqu'un, dans un contexte de signes et d'expériences. Le discours est ainsi un processus qui, dans son déroulement même «fait signe», i.e. fournit des marques de la manière dont il faut le prendre» (Borel, 1981, p. 23). Encore faudrait-il s'entendre sur les mots quand on parle de «réalité» : les discours ne sont-ils réels qu'en tant qu'objets empiriques observables directement ? cette réalité substantielle accordée par la mise en œuvre effective et à chaque fois singulière du langage par des sujets spécifiés et dans des conditions particulières est-elle connaissable ? n'est-il pas également épistémologiquement légitime de s'abstraire de la performance des «tokens» et de construire des objets de connaissance, des «types» qui ont une réalité au moins théorique par leur structure ou leur forme ?

3.

Miéville (1981, p. 122-123) illustre la position de Borel en «analysant» deux micro-textes :

1. La forme régulière des cristaux s'explique par l'organisation d'une structure interne particulière : en effet, la structure cristalline est caractérisée par une succession de couches de molécules régulièrement ordonnées.
2. La supériorité de la race aryenne s'explique par l'existence d'une loi naturelle ; en effet, la loi première est caractérisée par une inégalité des races naturellement hiérarchisées.

S'il accepte de reconnaître en 1 l'expression d'une explication, même sommaire, il considère 2 comme étant de structure argumentative, alors que, fait-il remarquer, les indices linguistiques et la structure syntaxique sont semblables dans les deux textes. Autrement dit, «un même moule linguistique semble nous proposer parfois la perception d'une structure argumentative, parfois celle explicative, parfois celle de l'indécidable». Seule la connaissance des intentions de l'auteur, de la situation d'interlocution permet de décider.

Pourtant, paradoxalement, Miéville ne connaît pas les contextes qui ont présidé à la production de 1 et de 2 qui ont en quelque sorte le statut d'exemples de grammaire, ou du moins il ne nous en dit rien. Comment a-t-il donc pu formuler un jugement d'explicativité/argumentativité dans ces conditions ? S'il a reconnu pour 1 «une intention explicative, c'est que les objets du discours renvoient à l'univers de la connaissance physique dont on ne met pas en doute le pouvoir explicatif» et peut-être aussi que 1 «est caractéristique des manuels de physique élémentaire», 2 «offre un système d'objets dont nous refusons la force explicative. Nous résistons aux relations que le discours inscrit entre ces objets. Le micro-univers que construit ce discours s'ouvre à la réfutation, à la polémique» (c'est-à-dire à l'argumentation).

Et Miéville de conclure et de retrouver un des principes de l'école de Neuchâtel : «Une étude de l'explication ne peut être réalisée à l'écart de la pratique qui doit apparaître comme étant son champ de réalisation. Une explication n'existe qu'au moment où l'activité dans laquelle elle s'organise lui a assigné son rôle. Nous élargissons ainsi à l'explication une des conséquences liée à l'étude de l'argumentation (Borel et alii, 1983) : «Un discours n'est pas argumentatif par sa forme. Il l'est selon les circonstances dans lesquelles il est produit».

Jusqu'où peut-on suivre Miéville ? Doit-on reconnaître 1 comme une (bonne) explication par dogmatisme alors que la valeur d'une théorie scientifique peut précisément dépendre de sa falsifiabilité (Popper) ? Si l'on doit effectivement refuser de considérer 2 comme une explication pertinente, faut-il dans le même temps lui dénier sa **prétention** à l'explication ? D'une part en effet, ainsi que le rappelle lui-même Miéville, il s'est trouvé et il se trouve des gens qui ne mettent pas en doute le statut explicatif de 2, d'autre part rien n'autorise à considérer qu'une explication scientifique historiquement dépassée a cessé pour autant d'être structurée comme une explication. Ce que Miéville semble confondre et qu'il y a lieu de distinguer, c'est la prétention d'un énoncé à réaliser de manière conventionnelle, directement ou non, un certain acte de communication (la dimension illocutoire) et la réussite communicationnelle de cette tentative (la dimension perlocutoire), en l'occurrence l'explication-texte et l'explication-discours.

4.

Essayons de préciser les conditions de félicité pragmatique de l'acte de discours explicatif en le comparant aux actes de discours argumentatif et jussif.

On peut caractériser l'explication comme un acte de discours qui vise à établir dans le même temps qu'il le présuppose un contrat de communication particulier entre les énonciateurs. Celui qui explique prétend, par la façon même dont il met en scène son discours, parler au nom de la vérité, posséder et apporter au destinataire-énonciataire les informations «rationnelles» qui lui font défaut et qu'il peut même réclamer par une demande (en «Pourquoi ?» voire en «Comment ?») adressée à quelqu'un dont il pense qu'il est, en ce domaine au moins, plus compétent que lui. Comme dans la démonstration, le destinataire prétend s'effacer en tant que subjectivité évaluante et n'avoir a priori aucun intérêt personnel à ce que l'autre sache (croie) ce qu'il affirme sur le mode de la «on-vérité» (Berrendonner, 1982). Il coopère pacifiquement avec l'autre. L'inégalité qui le distingue temporairement n'est pas, à la différence du contrat jussif, jouée sur le mode de la supériorité hiérarchique institutionnelle et elle sera atténuée voire supprimée dès que l'explication aura été donnée et comprise. Dans ces conditions, le discours explicatif (en «pourquoi ?») peut fort bien être le masque énonciatif d'une argumentation qui ferait mine d'échapper au monde des opinions et à la violence polémique qui tend peu ou prou à l'habiter : un acte de discours direct explicatif (en «pourquoi ?») —et donc un texte explicatif (en «pourquoi ?») peut servir à accomplir indirectement un acte d'argumentation¹. Il est cependant nécessaire d'ajouter que cette dérivation illocutoire argumentative est vraisemblablement toujours marquée en surface linguistique (sur dérivation ou acte illocutoire indirect marqué/non marqué, cf. Anscombe, 1980). Alors que l'explication «classique» indique en quoi un état de choses est nécessairement ce qu'il est, l'explication à visée argumentative relève du domaine de l'obligation et de l'axiologie : on y explique par exemple, quand la visée comportementale est explicitée, pourquoi il (ne) faut (pas) faire X, on (ne) doit (pas) faire X, il est beau/bien/bon/... (laid/mal/mauvais/...) de faire X, ou encore pourquoi Y est beau/bien/bon/supérieur/... (laid/mal/mauvais/inférieur...). On aurait donc affaire à une même stratégie textuelle explicative mais à deux régimes énonciatifs distincts, l'énonciateur de l'«explication argumentative» utilisant un système d'indices linguistiques qui sont autant de «consignes d'interprétation» indiquant à l'énonciataire de comprendre l'explication comme un discours argumentatif. Ainsi s'explique sans doute le jugement d'argumentativité (discursive) portée par Miéville sur son second exemple.

Argumentation et ordre ne sont pas non plus sans ressemblances du point de vue pragmatique. Alors que ce n'est en principe nullement le cas de celui qui explique (en «pourquoi ?»), celui qui argumente et celui qui donne un ordre prétendent l'un et l'autre modifier la conduite de leur destinataire et le faire agir selon leur propre intention. Les effets perlocutoires de ces deux actes de discours

devraient se traduire par des comportements manifestes, encore qu'il puisse y avoir un délai, sinon un écart, entre l'installation de la conviction-persuasion et la manifestation d'une conduite conforme au nouvel état de croyances. La différence essentielle entre ordre et argumentation réside dans les stratégies langagières mises en œuvre et dans les rôles énonciatifs distribués par ces stratégies. Dans le contrat jussif, l'énonciateur prétend dans le même temps avoir légitimement le pouvoir hiérarchique d'ordonner et maintenir-placer l'énonciataire dans une position de dominé qui l'oblige, sous peine de désobéissance et de sanction, à exécuter l'ordre donné. L'ordre n'a donc quelques chances d'être obéi que si cette distribution inégalitaire des rôles est acceptée par l'autre et/ou repose sur une hiérarchie institutionnelle elle-même reconnue. L'acte d'ordonner n'a donc pas en principe à se justifier dans et par le discours puisque sa légitimité est en quelque sorte externe. Il peut viser à obtenir directement une modification du comportement de l'autre sans que ce dernier ait à en comprendre les tenants et aboutissants. Dans le contrat d'argumentation, à l'inverse, la relation interpersonnelle est plus égalitaire. L'argumentation reconnaît l'argumenté comme pouvant comprendre ou ressentir des énoncés qui sont bien sûr orientés vers une conclusion, mais qui ne se contentent pas de dire directement cette conclusion, qui peuvent même seulement la laisser entendre. La modification du comportement voulue par l'argumenteur, si elle se produit, sera (ressentie par l'argumenté comme étant) le fait d'un choix de l'argumenté au terme d'un parcours intellectuel et/ou affectif : elle sera l'effet indirect d'un changement ou renforcement de croyances. L'argumenté, enfin, peut, sans risque de sanction, contester la valeur des arguments avancés ou la pertinence des conclusions tirées par l'argumenteur. Il peut défendre son point de vue, effectivement en dialogue oral, tacitement en lecture, d'autant plus facilement que ce qui est mis en argumentation relève de l'opinion.

On perçoit ainsi les ressemblances et les différences entre explication et argumentation. Dans les deux cas, ce sont les représentations du destinataire qui sont en jeu : il s'agit de les modifier, mais non de les renforcer dans le cas de l'explication. On pourrait sans doute, comme le fait Le Ny (1989, p. 26-27), distinguer parmi les représentations le domaine des croyances et des opinions qui serait propre à l'argumentation, et le domaine des savoirs et des connaissances qui serait propre à l'explication et à la démonstration. Mais cette distinction de droit n'a pas une portée absolue, « objective » : elle relève de ce que je considère « subjectivement », en fonction d'un état historiquement donné de mes connaissances du monde, comme relevant des connaissances ou des croyances.

Ce changement de représentations se fait vers un système (plus) cohérent dans le cas de l'explication : à la source donc de la demande ou de l'offre d'explication, un état incohérent et insatisfaisant des représentations du destinataire, état perçu par lui ou provoqué temporairement par le destinataire. Tel n'est pas nécessairement le cas pour l'argumentation qui peut au contraire se heurter à un système de représentations très fortement structuré et modifiable seulement par

la reconnaissance par l'argumenté que la force des arguments avancés par l'argumenteur l'emporte sur ses propres représentations.

On retrouve ainsi, explicités par Grize (1981, p. 9-10), certaines des conditions extradiscursives qui font qu'un discours sera perçu comme explicatif :

- «1. Le phénomène à expliquer est incontestable : c'est un constat ou un fait. Personne ne cherche, en effet, à expliquer quelque chose qu'il ne tient pas pour acquis.
2. Ce dont il est question est incomplet. Le caractère lacunaire de la situation doit s'imposer, immédiatement (quand l'explication est réponse à une demande d'explication) ou non (quand, par exemple, il faut persuader l'auditoire que la question à laquelle l'explication va répondre se pose réellement).
3. Celui qui explique est en situation de le faire. L'interlocuteur doit lui reconnaître les compétences cognitives voulues. L'orateur doit encore être neutre et désintéressé, même si l'explication le sert, lui permet d'argumenter et d'accroître ce que Bourdieu appelle son «capital d'autorité». Mais là où il explique, il se doit d'être objectif».

5.

5.1.

Si, dans l'approche qui est celle de l'école de Neuchâtel, «le texte n'est pas considéré comme objet premier mais comme la manifestation d'une activité spécifiquement humaine qui est l'activité discursive» (Grize, 1974, p. 183), si «la nature du texte est commandée par celle de l'activité qui l'engendre, (si elle) résulte et désigne le projet d'un sujet discuteur» (*ibidem*, p. 186), il n'empêche que tout discours comporte une dimension proprement textuelle que doit décire la «logique naturelle» en tant que système des opérations logico-discursives qui permettent à un locuteur-scripteur de construire une schématisation et à un interlocuteur-lecteur de la reconstruire (sur ces concepts de l'école de Neuchâtel cf. par exemple Grize et Piérault-Le Bonniec, 1983, p. 171-179). Parmi ces opérations, certaines conduisent à la mise en relation, à l'organisation de deux ou plusieurs énoncés, i.e. à la construction de **configurations**.

Or, tout indique dans les travaux de Grize, Miéville ou Borel que l'explication relève de configurations caractéristiques, qu'elle «possède» une composante textuelle spécifique (Grize, 1981, p. 11) : pour être explicative, une schématisation doit comporter trois moments qui caractérisent les configurations explicatives, la composante textuelle de l'explication. Ainsi, pour Grize (*ibidem*), toute explication comporte :

1. Construction d'une schématisation initiale S_1 au terme de laquelle un phénomène du type FAIRE OU ETRE/DEVENIR est donné comme hors de contestation.
2. Introduction, explicite ou non, d'un POURQUOI.

3. Construction d'un prolongement S_e de S_1 , prolongement qui ne remet pas en cause la validité de S_1 et élargit le champ de la réalité.

De manière voisine, Miéville (1981, p. 127) propose un modèle formel de discours explicatif :

1. 0 ancrage de l'explanandum
- 2.a(0) sélection d'un aspect de l'objet 0 à partir duquel l'explanans va se développer.
3. adp (a(0)) développement des activités discursives particulières en respectant l'aspect sélectionné.

Quant à Borel, elle considère qu'«une rhétorique de l'explication a à décrire comment, dans un texte, se schématise une forme particulière de relation entre agents de la communication, propre à un genre de discours» (1981, p. 31). Elle précise également que «(d)u point de vue de son objet, un discours explicatif est une procédure dans laquelle un phénomène singulier (1) est rapporté à un schéma (2.1) puis est re-décrit en fonction de ce schéma (2.2). Cette procédure s'analyse en trois étapes :

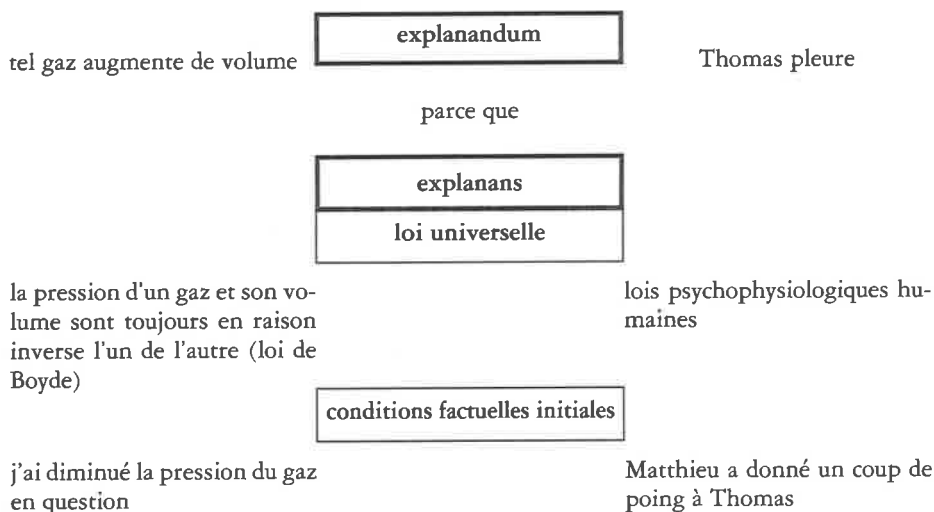
1. Ancrage de l'explication : l'explanandum est désigné en tant que singulier (= hors cadre, non classable), différent (= décalé par rapport à un état normal de l'objet) et il est décrit en fonction d'un problème à résoudre.
2. Production de l'explication : l'énoncé du jugement explicatif fait converger deux démarches différentes :
 - (2.1) une démarche interprétative : recherche d'une raison qui explique (explanans)
 - (2.2) une démarche justificative contenant des preuves factuelles ou déductives dans laquelle l'explanandum devient conséquence de la raison donnée et par là «expliqué». Si l'on répond «p parce que q» à la question «pourquoi p ?», quelque chose de l'ordre de la loi a joué, étayant la justification «car de p on tire q», qui peut n'être pas formulé ni même connu. L'explication a un caractère de nécessité» (*ibidem*, p. 36).

5.2.

Ainsi, contrairement à la dénégation de Borel (1981, p. 20) qui refuse toute relation entre son approche de l'explication et celle que propose la philosophie des sciences et Hempel en particulier, on ne peut que constater les évidents et sans doute inévitables ressemblances entre ces configurations neuchâtelloises et la description générale de l'explication scientifique telle que la propose par exemple Kahn (1988, p. 46).

Si l'on reprend la distinction classique (cf. également Hempel, 1972, p. 78) entre l'explanandum, ce qui est à expliquer, en l'occurrence un ou plusieurs faits, et

l'explanans, ce qui va permettre d'expliquer, nous avons l'impression que l'explanans se réduit à un ou plusieurs faits reliés à l'explanandum et que, donc, nous pouvons expliquer un fait par d'autres faits. En réalité, «les faits considérés comme explicatifs ne le sont que parce que nous supposons, même implicitement, l'existence d'une loi universelle» et «les théories explicatives contiennent toujours des lois générales ou universelles : seule en effet une loi peut être explicative». L'explication développée serait alors :



Adoptant un point de vue plus «abstrait», plus éloigné de la disposition apparente des catégories de base du texte explicatif, Hempel propose (1972, p. 79) de considérer les explications par subsomption sous des lois générales ou explications déductives-nomologiques (nomos = loi)² comme des «raisonnements déductifs dont la conclusion est la proposition explanandum E et dont l'ensemble des prémisses ou explanans consiste en lois générales $L_1, L_2, \dots, L_r$ et autres énoncés $C_1, C_2, \dots, C_k$ qui contiennent des affirmations relatives à des faits particuliers. La forme de ces raisonnements, qui constitue donc un type d'explication scientifique, peut être représentée par le schéma suivant :

$$\begin{array}{ll}
 L_1, L_2, \dots, L_r & \text{Propositions explanans} \\
 C_1, C_2, \dots, C_k & \\
 \hline
 E & \text{Proposition explanandum}
 \end{array}$$

On aura remarqué que le schéma retenu par Hempel est celui du syllogisme

classique (modus ponens) qui, dans son emploi dialectique et non plus logique sert également de base à la définition de l'argumentation en tant que type de texte, y compris dans la version que nous avons proposée (Brassart, 1988) d'après Toulmin : Donnée (Garant) Conclusion. Ainsi s'explique sans doute les proximités que nous avons signalées entre explication et argumentation. Activités langagières parentes parce que mettant en œuvre une même structure «profonde» de base, explication et argumentation se distingueraient d'une part du point de vue de leurs systèmes énonciatifs et des contrats de communication qu'ils rendent possibles, d'autre part du point de vue des macro-catégories sémantiques articulées par la structure de base commune. En particulier, ce n'est pas une loi scientifique générale qui permet le passage entre arguments et conclusion mais un topos. Faut-il pour autant en conclure que l'explication et l'argumentation sont, en tant que textes, deux genres différents relevant d'un seul et même type ? C'est ce à quoi nous essaierons d'apporter quelques éléments de réponse dans ce qui suit.

II. L'explicatif dans les typologies textuelles de J. M. Adam

1.

Le tableau qui suit résume les options typologiques prises par Adam à trois moments de l'évolution de son travail sur les textes.

Adam 1985 a	Adam 1985 b	Adam 1987 a
Type textuel	Type textuel-séquentiel	Type de séquentialités
narratif*	narratif	narratif*
descriptif*	descriptif	descriptif* (Adam 1987 b)
explicatif	expositif	explicatif-expositif
(variante : justificatif)	sous-type explicatif (variante : justificatif) et compte-rendu d'expérience	sous-type (?) explicatif (variante : justificatif) et ex- positif (dont compte rendu d'expérience)
argumentatif*	argumentatif	argumentatif*
(existence de sous-genres signalée mais non spécifiée)		(variantes classiques accep- tées par Adam ? : judiciaire, épidictique, délibératif, cri- tique (?))
injonctif	injonctif-instructif	injonctif-instructif*
prédicatif	prédicatif	ϕ
conversationnel	conversationnel	conversationnel*
rhétorique	rhétorique-poétique	sémiotique ou poétique-auto- télisque

* =type donnant lieu à la représentation figurative de sa «superstructure».

2.

Quelques remarques méthodologiques s'imposent avant d'en revenir plus précisément à l'explicatif.

2.1.

On aura sans doute remarqué les changements dans la dénomination des objets typologisés : type textuel, puis (?) type textuel-séquentiel, enfin type séquentiel (ou de séquentialité). Cet abandon progressif du mot «textuel» s'explique selon nous de la manière suivante. En 1985a, Adam se réfère aux distinctions classiques issues de la pragmatique. Il distingue donc texte et discours. La relation entre texte et discours est homologue à la relation entre phrase et énoncé : en tant qu'il est l'objet d'un acte locutoire, le texte possède un potentiel illocutoire qui sera ou non accompli au cours de l'énonciation proprement dite (cf. Récanati, 1980). En 1985a, Adam «associe» ainsi, par exemple, les types textuels narratif, descriptif et explicatif au macro-acte de discours (direct) Asserter. Un discours est le produit (token) d'un événement énonciatif à chaque fois singulier et à ce titre il n'existe pas deux énoncés-discours identiques. Si l'on accepte de parler de types de (macro) actes de discours, c'est en partie par commodité et nécessité théorique de catégorisation d'événements pourtant fondamentalement non-répétables. «Texte» renvoie à des objets langagiers construits par l'analyse : puisque c'est à des discours que nous avons affaire dans l'activité langagière naturelle, les textes ne sont pas immédiatement observables, sauf, peut-être, à la manière des phrases-exemples de grammaire dans ces situations méta-langagières où l'on neutralise les conditions d'énonciation discursive à des fins de connaissance.

Mais dès 1985b, la distribution lexicale change : «texte» couvre aussi bien la dimension configurationnelle pragmatique que la dimension séquentielle proprement textuelle. Si l'on comprend bien, faute de reprendre la notion de potentiel illocutoire, «texte» désigne ici un objet quasi naturel que l'on prétend décrire y compris dans sa singularité d'événement énonciatif. Ce serait donc pour lever cette possible ambiguïté terminologique («texte» étant à la fois une catégorie dominante et une catégorie dominée dans l'arbre conceptuel 1985b p. 299) qu'en 1987 Adam généralise le terme de «séquentialité» comme catégorie dominée et maintient «texte» comme catégorie dominante (cf. l'arbre conceptuel 1987, p. 58). Parallèlement, «discours» change d'emploi. En 1985b, il continue à renvoyer aux macro-actes de discours dans leur diversité. En 1987 (p. 54), «discours» désigne ce que Foucault et Pêcheux appelaient des «formations discursives», par exemple le discours politique, religieux... Est-ce en raison de ce reclassement terminologique que la notion de macro-acte de discours semble avoir disparu, du moins dans sa diversité (Asserter, Prédire,), au profit d'un macro-acte général d'«Argumentation» ? Il conviendrait d'examiner cette question au regard de la distinction introduite par Anscombe et Ducrot (1983, p. 163-168) entre acte d'argumenter et acte d'argumentation.

2.2.

Il ne nous semble pas qu'il convienne de retenir dans une tentative de typologisation textuelle les «textes» qu'Adam identifie comme **rhétoriques** ou **poétiques-autotéliques**. Ainsi qu'il le signale lui-même (1987a, p. 77), il s'agit d'un «type très particulier de mise en texte réglé en «surface» en non plus super-structurellement». Autrement dit, ce sont les hypothèses du cadre de référence de la psycho-linguistique textuelle cognitive et ses modèles de la compréhension/composition qui ne peuvent plus jouer ici. Ce «changement» de problématique est possible dès lors qu'on l'énonce comme tel et qu'on en tire toutes les conséquences théoriques, soit, par exemple, l'existence de deux approches différentes des textes : l'une par les types de structures plus ou moins profondes (Kintsch et van Dijk), l'autre par les variations stylistiques en surface (Bronckart ?). Ajoutons que dans le cadre de la théorie des «schémas textuels», le poème et ses variantes peuvent être traités comme types d'écrits caractérisables mais aussi comme manifestations des différents types de textes : poèmes narratifs, descriptifs..

Pour des raisons comparables, nous ne retiendrons pas non plus la **conversation** même si Adam, à la suite des travaux de Roulet, en propose une description d'ensemble quasi schématique, superstructurelle. D'une part en effet, la conversation (naturelle) relève d'une co-gestion langagière alors que les autres types, monologiques, sont mono-gérés. D'autre part, lorsque l'intervention devient complexe et atteint une certaine étendue, elle est structurée comme un texte monologal, i.e. comme une argumentation, une description, ... (cf. Moeschler, 1985, p. 144-149).

2.3

Les hésitations manifestées par Adam quant à l'**injonctif** (ordre)-**instructif** (explicatif en «comment» ?) et au **prédicatif** peuvent être considérés comme significatives des difficultés de la typologisation textuelle. En 1985 comme en 1987, l'injonctif-instructif est défini comme incitant à l'action de manière directe. Pourquoi dans ces conditions lui associer le prédicatif alors que ce dernier ne semble pas fondamentalement porter sur l'action mais sur un état futur du monde (1987, p. 66) et que par ailleurs la super-structure typologique «SS In», qui se réduit en fait à une séquence linéaire et chronologique de propositions entre un début et une fin (*ibidem*, p. 68), décrit assez mal le prédicatif ? La raison de ce rapprochement, qui n'est pas dite par Adam, est selon nous à rechercher ailleurs. Injonctif, instructif et prédicatif sont en réalité des descriptions d'un genre particulier dans la mesure où elles portent sur des événements ou des états non encore réalisés : ce sont des descriptions anticipées d'actions ou d'états. La définition restrictive qu'Adam propose pour le descriptif («énoncés d'état», «arrangement dans l'espace»,

«structure achronique») l'empêche d'opérer cette réduction. Si l'on accepte, comme nous le proposons, d'inclure dans le descriptif les descriptions d'actions (dont les chroniques ou les «déroulements» de scripts, fondamentalement non narratifs) et d'états anticipés, injonctif, instructif et prédictif ne sont plus que des variantes du descriptif essentiellement marquées par leurs modes énonciatifs et les contrats de communication qu'ils établissent en tant que discours. Ainsi peut s'expliquer en termes de transpositions génériques et énonciatives la possibilité de passer de la description par Tournier de Vendredi occupé à préparer son fameux «poulet à l'argile» à la rédaction de la recette de cuisine correspondante. La proposition par Adam-Petitjean (1989) de traiter la recette non comme la réalisation du type homogène injonctif, mais d'un type hétérogène «descriptif dominant-injonctif dominé» (p. 171), et la description d'itinéraire comme une «séquence hétérogène injonctive dominante et séquence descriptive dominée» (p. 173), ne nous paraît pas concluante, non seulement parce que «la différence entre une recette et une description d'itinéraire est si mince qu'il semble que l'on pourrait faire l'économie de la théorisation dans ce dernier cas» (p. 174), mais surtout parce que la notion même de dominance (vs insertion) ne nous semble pas pertinente : elle confond inutilement ce qui est de l'ordre du texte ou de la séquentialité et ce qui est de l'ordre de l'énonciation et du discours. Où l'on retrouve les questions que nous nous posons plus haut sur argumentation et explication

3.

Quant à l'explicatif proprement dit, il convient d'abord de rapporter les précisions fournies par Adam lui-même (c'est nous qui soulignons) :

Adam 1985a : Asserter des énoncés d'état donne le type textuel descriptif (cf. le *dictionnaire* encyclopédique ou de langue, le guide touristique) (p. 41). Asserter comporte enfin un acte de type Expliquer (des concepts) ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un : il faut déplacer le type *expositif* de Werlich dans le sens d'un type textuel explicatif (discours didactique, discours scientifique et le discours politique comme variante justificative de l'explication) (p. 42).

Adam 1985b : Type textuel-séquentiel *expositif* : associé à l'analyse et à la synthèse, il vise à expliquer quelques chose ou à *donner des informations* à son propos. Ce type recoupe à la fois le sous-type explicatif (avec sa variante justificative) et le compte-rendu d'expérience (p. 304).

Adam 1987 : La séquentialité explicative-*expositive* : il faut placer dans ce type de séquentialité l'explication et sa variante la justification et l'*exposition* avec le cas particulier du compte-rendu d'expérience (renvoi à Kintsch et van Dijk, 1978 in Denhière, 1984, considéré comme plan de texte réalisant la superstructure explicative, cf. van Dijk, 1980, infra). La superstructure proposée est reprise de Coltier (1986, p. 8) :

Problème (ou question) / (Ré)solution (ou réponse) / Conclusion-évaluation, et peut être réduite à sa forme élémentaire : Pourquoi x (ou comment ?) + parce que + évaluation (p. 71-72).

Ces fragments appellent quelques commentaires critiques et justifient selon nous quelques reclassements typologiques.

3.1.

Adam propose en 1987 une description super-structurale de l'explicatif en tant que type de texte ou de séquentialité. Cette «SS Exp» est fort proche des configurations neuchâtelloises. Elle l'est aussi des «figurations» des philosophes des sciences comme Kahn ou Hempel, du moins si l'on procède à une synthèse cavalière qui donnerait quelque chose comme :

Explication = Explanandum + Explanans (lois générales ou probabilistes + faits particuliers) + Explanatum («ce qui a été expliqué»).

Dans ces conditions, on comprend mal pourquoi Adam intègre ce qu'il appelle l'expositif dans le type explicatif. Suffit-il qu'un texte «donne des informations» (cf. le pseudo type de texte «documentaire» ou «informatif» que l'on retrouve dans les I.O. pour le Collège (p. 46 Livre de Poche) mais aussi chez Schneuwly dans le titre de la publication de sa thèse chez Delachaux et Niestlé) pour qu'il soit explicatif ? Les articles de dictionnaire encyclopédique ou non, les manuels scolaires relèvent-ils de manière générale de l'explicatif ? Il nous semble que non pour au moins deux raisons.

D'une part, les documents dits expositifs ne comportent pas une phase initiale de problématisation, sinon parfois peut-être en guise d'introduction pour capter l'attention du lecteur. Cet argument n'est cependant pas décisif dans la mesure où cette phase peut également être absente dans des textes explicatifs qui se contentent d'une simple phrase d'annonce thématique et laissent au lecteur le soin de reconstruire quasi rétrospectivement l'explanandum à partir de l'explanans (et de l'explanatum, quand il est formulé).

D'autre part et surtout, le corps du texte explicatif, l'explanans, a la forme d'un raisonnement temporel-causal : or, rien de tel n'est nécessaire dans les textes dits expositifs. Nous proposons donc de ne pas retenir l'expositif comme type textuel ou séquentiel et de décrire ces documents, selon leurs propriétés d'organisation proprement textuelle, soit comme des descriptions (tel est quasi toujours le cas, par exemple, des fiches zoologiques que l'on trouve aujourd'hui en abondance dans les encyclopédies, les manuels, les publications pour la jeunesse comme Astrapi ou sur les images publicitaires offertes avec telle marque de chocolat (cf. annexe A : *La chèvre des Montagnes Rocheuses*. Cf. aussi Brassart-Delcambre, 1988, p. 44-45 et 47), soit comme des explications (cf. annexe B : *Mirage*, article extrait d'une

encyclopédie et que nous avons analysé et utilisé à des fins didactiques ailleurs, Brassart et alii, 1989)

3.2.

Une remarque complémentaire doit être faite ici sur les ressemblances apparentes entre explicatif et descriptif. Soient à comparer les deux textes cités en annexes B et C.

Le second, *Pétrole et Politique*, est un billet explicatif en «pourquoi» ? qui répond fort bien aux propriétés superstructurelles typologiques : la phase de problématisation longuement construite sur le mode du paradoxe «Pourquoi Q, puisque Q alors que P implique non-Q ?», puis la phase de résolution en deux temps : le mécanisme de la surproduction et les raisons-motivations des surproducteurs comme origine et cause première du processus «surproduction-baisse de prix». La coda élargit le propos et tend à établir une quasi loi. Plus rien n'échappe au lecteur : il a tout compris («c'était étudié pour»).

En revanche, à lire *Mirage* on pouvait avoir l'impression que l'auteur n'explique pas réellement pourquoi il y a des mirages mais seulement comment les mirages se produisent dans notre monde, et donc être tenté de l'identifier comme relevant de l'explicatif en «comment» ?, i.e. du descriptif, au même titre que les textes dits injonctifs-instructifs voire prédictifs dont nous avons montré plus haut qu'ils devaient être traités comme des descriptions d'actions. En réalité, cette confusion doit être rejetée selon nous. Dans l'explication en «comment» ?, l'enchaînement des actions ou des faits est purement chronologique et à ce titre **contingent**, même si nous avons le sentiment que ce qui se produit avant est la cause de ce qui le suit («post hoc, ergo propter hoc» disait jadis la scolastique). Si, dans telle recette de cuisine, les légumes doivent être épluchés avant d'être cuits et qu'ainsi l'ordre chronologique, l'algorithme procédural ne peut être bousculé, il ne s'en suit évidemment pas que l'épluchage soit la cause de la cuisson ! Dans l'explication en «pourquoi» ?, dans l'explicatif proprement dit, c'est un ordre temporel-causal **nécessaire** qui prime, même si l'explanans ne permet pas de remonter jusqu'à un principe premier, à un explanans qui n'aurait pas besoin d'explication. Expliquer le mirage, c'est expliquer comment il se produit nécessairement quand les conditions requises sont réunies. Cette approche n'est pas sans rapport avec les discussions qui ont opposé les rationalistes et les empiristes, telles que O'Neil (1972, p. 191 et 194) les rappelle³ :

«Dans sa version extrême, ce que le rationaliste attend d'une bonne théorie scientifique, c'est qu'elle donne la raison ultime des choses, ou du moins s'en rapproche⁴, et qu'elle n'ait pas besoin elle-même d'être expliquée en tant que «principe premier qui ne peut être que premier», explanans qui n'a besoin d'aucune explication».

«A l'opposé, les ultra-positivistes ou empiristes rejettent les théories les plus spéculatives comme commettant le péché métaphysique et déplorent le fait qu'une séparation apparaisse entre l'explication et la description lorsque l'on parle de lois et de concepts explicatifs. Pour eux, l'explication n'est qu'une description plus détaillée et l'activité théorique doit se limiter à l'analyse et à la mise en ordre de ce qui a été observé.

3.3

Un mot sur le justificatif qu'Adam traite comme une variante de l'explicatif. Pour Grize (1981, p. 8) en revanche, il convient de les distinguer. La justification serait une réponse à «pourquoi AFFIRMER cela ?» (ex. : 1 «Toute la dignité de l'homme est dans la pensée (= p), a dit Pascal. Toute notre dignité consiste donc en la pensée (= q)»). L'explication répondrait à «pourquoi FAIRE cela ou ETRE/DEVENIR tel ?» (ex. : 2 «Je vous écris parce que j'ai l'ennui de vous» ; 3 «Le train a du retard parce qu'il neige»). En 1, «l'autorité de Pascal d'une part, celle de la logique (p implique q) justifient les deux assertions et la pensée se déplace d'une proposition vraie à une proposition vraie». Affirmer renvoie à des raisons qui relèveraient d'«une certaine façon de preuve». En 2 et 3, on resterait au niveau des faits : c'est l'ennui qui entraîne la lettre (raison-motivation), la neige le retard du train (raison-cause). La relation justificative serait une relation entre propositions, la relation explicative entre des objets, soit une distinction «de dicto»/ «de re» : on justifierait des paroles, ses propres paroles (?), on expliquerait des faits (par d'autres faits).

Ce clivage présenté par Grize comme étant sa convention recoupe-t-il l'intuition commune ? Ne peut-on demander à quelqu'un de justifier un acte (surtout si on le trouve injustifiable...) ? Ne peut-on justifier quelque chose par des faits ? Ne peut-on demander à quelqu'un d'expliquer un propos, non pas seulement de le définir-décrire (explication en «quoi ?»), mais de montrer en quoi il est nécessaire ? Mais peut-être convient-il de prendre en compte les domaines évoqués. La demande de justification peut être d'ordre moral (montrer en quoi le faire ou le dire est «juste» i.e. bon-bien...), et la réponse tendra vers l'argumentation. La demande peut être d'ordre «cognitif» (montre en quoi le faire ou le dire est «juste» i.e. nécessaire-vrai...), et la réponse tendra vers l'explication, voire la démonstration. Dans ce dernier cas, cependant, le justificandum n'est pas totalement assimilable à un explanandum : on demande une justification «cognitive» non pas tant parce qu'on n'a pas compris l'explanans, mais parce que cet explanans n'est pas ou n'apparaît pas suffisamment développé (on a la réponse à l'explanandum, mais pas (tout/assez) le parcours explicatif). Comme on le constate, les choses sont loin d'être simples et claires et il serait sans doute intéressant d'étudier les emplois de «justifier» et d'«expliquer» dans les consignes magistrales, d'analyser les représentations que les maîtres mais aussi les élèves se font de ces consignes et des opérations qu'elles impliquent.

4.

En 1985a et en 1987, Adam propose un essai d'application ou d'illustration de son concept d'«explicatif» en citant le même texte dans les deux cas : un passage de Jules Verne par ailleurs cité dans un manuel de sciences physiques de 6^e, d'où le titre en majuscules qui oriente la lecture (cf. infra).

PROPRIETES PHYSIQUES DE LA MATIÈRE

Une aventure au pôle Nord...

Le capitaine Hatteras, le docteur et leur compagnon font partie d'une expédition pour explorer les environs du pôle Nord. Ils viennent de se construire une maison de glace mais ils n'ont plus rien à manger et voilà qu'un ours affamé les suit : que faire ? Ils n'ont plus de balles pour leur fusil !

«Demain, dit-il, je tuerai cet ours !

- Demain! fit Johnson, qui semblait sortir d'un mauvais rêve.
- Demain.
- Vous n'avez pas de balle !
- J'en ferai.
- Vous n'avez pas de plomb !
- Non, mais j'ai du mercure !»

Et, cela dit, le docteur prit le thermomètre : il marquait à l'intérieur +10° C. Le docteur sortit, plaça l'instrument sur un glaçon et rentra bientôt. La température extérieure était de 47°C au-dessous de zéro. «A demain, dit-il au vieux marin : dormez et attendons le lever du soleil».

Le lendemain, aux premiers rayons du jour, le docteur, suivi de Johnson, se précipita dehors et courut au thermomètre : tout le mercure s'était réfugié dans la cuvette, sous la forme d'un cylindre compact. Le docteur brisa l'instrument et en retira de ses doigts, prudemment gantés, un véritable morceau de métal, très peu malléable et d'une grande dureté. C'était un vrai lingot.

«Ah ! Monsieur Clawbonny, s'écria le maître d'équipage, voilà qui est merveilleux ! Vous êtes un fier homme !

- Non, mon ami, répondit le docteur, je suis seulement un homme doué d'une bonne mémoire et qui a beaucoup lu.
- Que voulez-vous dire ?
- Je me suis souvenu à propos d'un fait relaté par le capitaine Ross dans la relation de son voyage : il dit avoir percé une planche d'un pouce d'épaisseur avec un fusil chargé d'une balle de mercure gelé : si j'avais eu de l'huile à ma disposition, c'eût été presque la même chose, car il raconte également qu'une balle d'huile d'amande douce, tirée contre un poteau, le fendit et rebondit à terre sans avoir été cassée.

L'ours fut tué par la balle faite avec le mercure du thermomètre.

Jules Verne, *Les aventures du capitaine Hatteras*
(Adam, 1985a, p. 43, 1987, p. 72-73)

Or, l'interprétation avancée par Adam diffère sensiblement à deux ans d'intervalle. En 1985a (p. 42), il considère que «le discours explicatif apparaît lorsque l'on passe nettement de l'évaluatif (marqué par les points d'exclamation de la réplique «Ah ! M. Clawbony») à l'objectif. Le docteur domine à la fois son interlocuteur et son sujet. La présence de l'interdiscours (du capitaine Ross) donne au discours une garantie scientifique supplémentaire». On aurait donc une boucle explicative insérée dans un texte d'allure narrative, voire une justification «de dicto» au sens de Grize. Le docteur n'explique pas «de re» la fabrication de la balle à partir du mercure mais développe, expose-dilate, paraphrase son énoncé thématique Q «je suis un homme qui a une bonne mémoire et qui a beaucoup lu» et par là le justifie et appuie la réfutation argumentative non-P «je ne suis pas un fier homme» : «non pas P, mais Q puisque/c'est-à-dire O (= Q')». Ne pourrait-on dans ces conditions traiter O («je me suis souvenu à propos...») comme une micro-séquence textuelle «définition-description» (explication en «quoi» ?) du thème-titre Q, qui appuie Q fonctionnellement, en tant qu'acte de langage indirect d'argumentation, dans la réfutation «non-P mais Q» ?

Très différente est la lecture de 1987 (p. 73) : «Ce bel exemple de recatégorisation d'un récit (assez conforme au projet vernien, en fait) peut être entièrement relu sur la base de la SS. Exp. Le résumé en italiques pose le Problème et, après la Ré-solution, l'évaluation finale est développée nettement (à partir de : «Ah ! Monsieur Clawbony...»).

Cette approche donnée sur le mode de l'évidence nous semble poser une série de problèmes sur lesquels nous reviendrons plus loin. Tout récit, qui se différencie précisément d'une description d'actions, d'une chronique par le fait qu'un problème est posé à un personnage (mais, à la différence du roman policier classique, pas nécessairement au lecteur) n'est-il pas susceptible de cette «recatégorisation» au moment de sa (re-)lecture ? Tout récit est-il explicatif ?

Dans l'extrait de Jules Verne, le problème à résoudre est d'abord d'ordre diégétique. Si «explication» il y a, elle porte sur un «comment faire ?» et elle est donc selon nous de nature descriptive (cf. «le poulet à l'argile»). Il n'y a pas là à proprement parler d'explanandum. Ou plutôt il existe un explanandum potentiel (pour le lecteur critique du moins !) : par quels processus nécessaires s'opère la transformation du mercure liquide en balle ? C'est précisément cette explication scientifique qui n'est pas énoncée par le docteur/Jules Verne, ni demandée par Hatteras, en l'occurrence que :

- le mercure se concentre dans la partie inférieure du thermomètre en raison de la température très basse et conformément aux «lois scientifiques» qui régissent cet appareil
- le mercure devient très dur parce qu'il a gelé : il se solidifie à 39°C en dessous de zéro.

Tout cela est peut-être évident et connu des protagonistes du récit, mais ne l'est

certainement pas des élèves de 6^e... sauf si précisément ils viennent de l'apprendre ou ont été sensibilisés à ce type de phénomènes au cours d'une leçon de sciences traitant des propriétés physiques de la matière. Autrement dit, le texte de Jules Verne cité dans le manuel n'a pas une fonction didactique «directe» (apprendre aux lecteurs-élèves de nouvelles connaissances en les contextualisant) : il n'est donc pas représentatif du projet vernien. Il constitue en fait un exercice d'application de la leçon et la question que le maître pourrait poser aux élèves pour les orienter serait non pas «comment le docteur arrive-t-il à faire une balle ?», mais plutôt «comment se fait-il que le mercure se transforme en balle ?» ou encore «pourquoi le docteur s'y prend-il de cette façon pour faire une balle ?». L'activité de lecture ainsi déclenchée consisterait à mobiliser des connaissances nouvellement acquises pour comprendre un texte partiellement opaque et inférer le «raisonnement» qui sous-tend la conduite du docteur, le «pourquoi» de sa démarche. Le texte retenu n'est donc pas explicatif et ne comporte même pas une boucle explicative (en «pourquoi ?») puisqu'elle est à construire dans la résolution du problème suggéré sinon posé aux élèves par le sur-titre (et les questions du maître).

III. Schéma textuel explicatif spécifique/Méta-schéma/schéma cognitif non-textuel ?

1.

On ne trouve pas, à notre connaissance, de références précises à l'explicatif en tant que tel dans les travaux de Kintsch et/ou de van Dijk. En revanche, les textes expositifs sont considérés comme spécifiques et relevables en tant que type de la théorie générale des schémas textuels prototypiques. «Ce qu'il faut, déclare Kintsch dans sa contribution à un ouvrage collectif entièrement consacré à la «lecture de matériel expositif» (1982, p. 93), c'est une extension explicite des modèles actuels de la compréhension aux types de textes importants pour l'éducation, telle la prose expositive, (alors que) jusqu'à présent, la recherche psychologique a porté quasi exclusivement sur les récits». «La représentation des textes expositifs requiert exactement la même chose que les textes narratifs : une représentation du contenu plus une macrostructure qui est en partie déterminée par des considérations spécifiques aux types de textes» (*ibidem*, p. 100). Sont importantes pour le traitement des textes expositifs, comme des autres types de textes, les connaissances générales du domaine évoqué par le texte mais aussi les connaissances sur les structures textuelles conventionnelles dans la mesure où elles fournissent des schémas tout faits et sont sources de stratégies spécifiques de compréhension (*ibidem*, p. 97).

Quelles pourraient être ces stratégies spécifiques pour la prose d'exposition ? Les suggestions de Kintsch (*ibidem*) sont essentiellement programmatrices et, nous semble-t-il, plutôt confuses. D'une part, il s'essaie à traiter, en guise d'exemple de l'expositif, la définition ou le texte explicatif en «quoi ? (descriptif selon nous), du point de vue de la production et de la compréhension en référence aux

notions de cadre de connaissances (frame) et de genre prochain/différences spécifiques, c'est-à-dire à des notions qui ne paraissent pas spécifiquement textuelles.

D'autre part, d'après un manuel classique de rhétorique (Brooks et Warren, 1949), il distingue, a priori et de manière informelle en l'absence d'un formalisme adapté, différents (quasi) types de textes expositifs (*ibidem*, p. 98-99) :

A. Relations général-particulier

1. Identification «Qu'est-ce que c'est ? du point de vue de l'espace et du temps»
2. Définition «Qu'est-ce que c'est, du point de vue des relations sémantiques». Forme : genre + différences.
3. Classification : Forme : $A = \text{union } A_i$.
4. Illustration : du particulier au général.

B. Relations objet-objets

5. Comparaison et contraste.

C. Relations Objet-partie

6. Analyse.

- 6.1. Analyse structurale «Comment est-ce organisé ?»
- 6.2. Analyse fonctionnelle «Comment ça marche ?»
- 6.3. Analyse causale «Qu'est-ce qui provoque ça ? Quelles conséquences est-ce que cela a ?»

L'expositif est décidément un «genre(?)» fourre-tout qui comprend plusieurs types : on retrouve ici les mêmes problèmes (descriptif ou explicatif ?) que ceux analysés plus haut à propos des catégories d'Adam. Par ailleurs la référence à la rhétorique classique ne devrait être que provisoire dans l'optique épistémologique qui est celle de Kintsch : elle est normative et sa plausibilité psychologique n'est pas assurée puisqu'elle dit comment les gens devraient écrire et non comment ils écrivent. Kintsch reconnaît qu'il «n'a pas encore de preuve que les étudiants utilisent ces stratégies spécifiques à l'expositif². Mais même s'ils ne les utilisent pas spontanément, en leur enseignant ces stratégies, nous devrions pouvoir les aider à devenir de meilleurs lecteurs-rédacteurs» (*ibidem*, p. 99). Ce postulat de bon sens apparent nous paraît redoutable quant à la possibilité même de constituer une didactique cognitive des textes (cf. Brassart, 1990).

Van Dijk (1980, p. 65) emploie également l'expression «discours expositif» pour désigner le type de texte que l'on peut rencontrer sous la forme de l'article scientifique, dans les manuels et les encyclopédies. Mais l'extension du terme est plus restreinte que chez Kintsch. D'une part l'expositif est décrit comme ayant «souvent une structure argumentative, i.e. relevant d'un schéma comprenant

diverses prémisses et une conclusion», ce qui correspond au moins pour partie à ce que nous avons dit plus haut de l'explicatif en «pourquoi» ? et exclut nettement le descriptif (explicatif en «quoi» ? ou en «comment» ?). D'autre part, une superstructure spécifique, plus complète et plus précise que l'esquisse de 1978 (Kintsch et van Dijk 1978-1984, p. 117), est proposée pour rendre compte du rapport de recherche (en psychologie expérimentale) en tant que genre quasi institutionnel de l'explicatif (van Dijk, 1980, p. 120, cf. figure 1). Des variations de structure sont a priori possibles pour les conférences, les monographies, et les discours scientifiques en général.

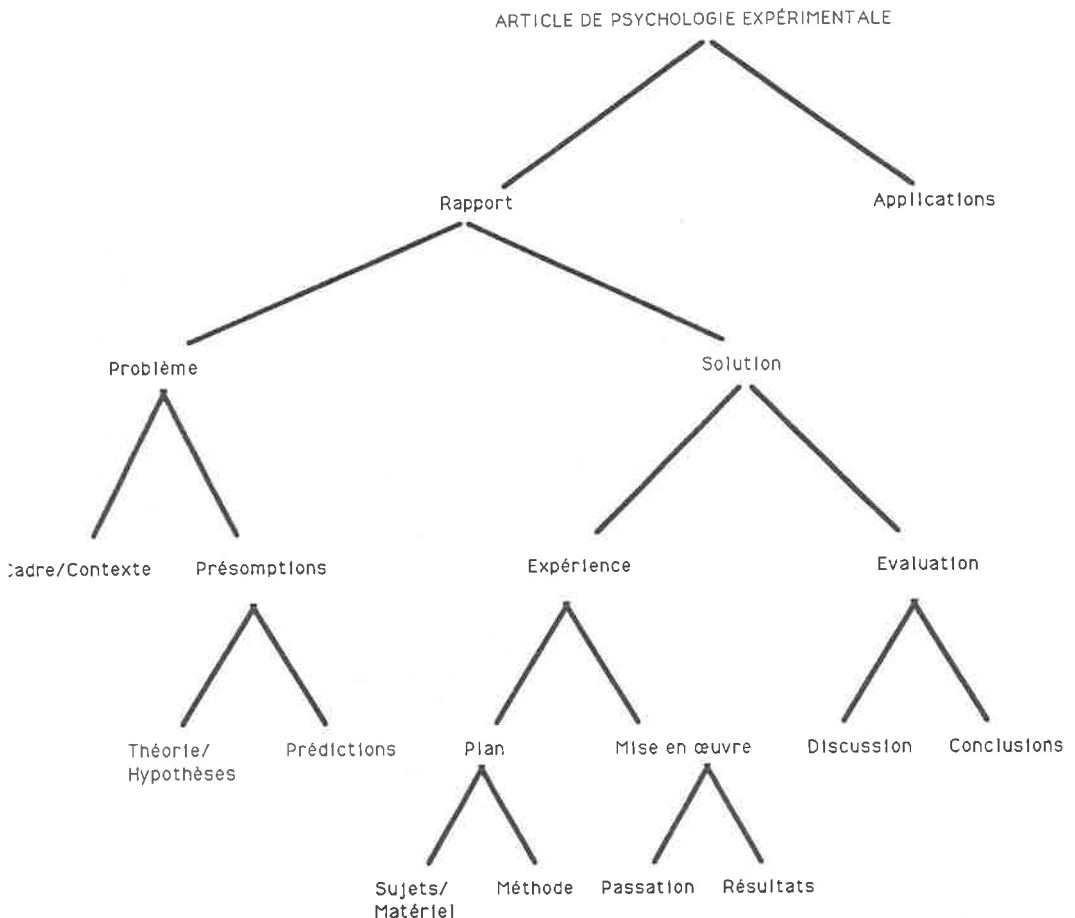


Figure 1 : Superstructure de texte explicatif : «article scientifique» (d'après Van Dijk 1980, p. 120).

Si la distinction entre «expositif»-explicatif et argumentatif n'est pas explicitement formulée, van Dijk précisant même que «souvent, le schéma argumentatif est intégré dans plusieurs des catégories du schéma «article scientifique» (*ibidem*, p. 120), il est cependant clair que l'on a affaire à deux types de textes différents puisque van Dijk décrit une superstructure textuelle argumentative spécifique et différente de celle du rapport de recherche (*ibidem*, p. 119, cf. Brassart, 1988, p. 144-145).

2.

2.1

Un autre passage du même ouvrage de Van Dijk (1980) nous semble mériter une certaine attention. Une piste d'investigation théorique et expérimentale y est esquissée, qui, à notre connaissance, n'a pas été reprise et développée par la suite mais qui peut impliquer un certain nombre de conséquences importantes pour la didactique.

Van Dijk (p. 109) se pose la question de la généralité des superstructures. Il postule qu'il n'y a pas nécessairement de schéma conventionnel pour toutes les sortes de discours et affirme par ailleurs que certains types de discours (articles scientifiques, formulaires religieux ou juridiques, conférences) ont des schémas institutionnalisés, sans préciser la différence qu'il y aurait à faire entre schémas conventionnels (psychologiquement plausibles ?) et schémas institutionnalisés (forgés par des rhétoriques particulières, au sens de Kintsch *supra* ?). Mais surtout il envisage (p. 110-111) la possibilité d'une **méta-superstructure textuelle**, d'un **méta-schéma** comprenant quatre ou cinq méta-catégories de base répondant à des contraintes générales d'ordre sémantique, pragmatique et contextuel, qui recevraient une nature et une fonction plus spécifique pour divers types de discours. Dans tout texte, il y aurait :

- une **Introduction** : elle spécifie les présuppositions nécessaires par rapport auxquelles quelque chose de «nouveau», d'«intéressant»,... peut être dit (ex. : connaissances «contextuelles», lieu et place, participants principaux, état actuel ou problème, thème, plan global... (cf. énoncé thématique),
- et une **Conclusion** : conclusion au sens strict, clôture, mais aussi résumés, décisions à mettre en œuvre.

Le corps du discours semble plus libre et, comprendrait :

- un **Problème** : après l'introduction, il énonce quelque chose de nouveau ou d'intéressant par rapport à la situation ou au problème mentionné dans l'introduction, ou quelque chose d'inattendu ou de problématique par rapport au cours ou à l'état des choses,
- une **Résolution** : comme suite-réponse au Problème,
- et une **Evaluation** : catégorie pré-finale qui discute et évalue les résultats et leurs

conséquences, signale les problèmes en suspens, mentionne la pertinence des informations pour le lecteur-auditeur⁶.

Cependant, la généralité de cette méta-structure textuelle est telle qu'on peut se demander si elle est proprement textuelle. Autrement dit, et c'est peut-être là une des raisons du non-développement de cette approche par van Dijk, ce serait une des options importantes des modèles du traitement cognitif des textes élaborés par Kintsch, van Dijk et d'autres représentants de ce courant qui serait mis à mal. Comprendre des textes n'aurait rien de spécifique, mais relèverait des modèles généraux de la compréhension fondés sur l'activation de connaissances schématiques non textuelles (dont les scripts ou «scénarios» et les «frames»), les opérations de résolution de problème et d'attribution causale.

Seraient ainsi renforcées les critiques de Black et Bower (1980), Schank et Abelson (1977) ou Le Ny (1989, p. 116 et 210-221) à l'égard des «grammaires du récit ou de textes» et, plus généralement, des théories des «schémas textuels prototypiques». L'argumentation des détracteurs est globalement la suivante : les catégories textuelles spécifiques comme «épisode», «essai» et «résultat» sont inutiles dans un modèle de la compréhension puisque pour comprendre que X est le «résultat» d'un «essai» Y, on doit savoir ce que sont X et Y et quelle est la relation sémantique particulière qui les relie, autrement dit on ne peut classer l'un comme «essai» et l'autre comme «résultat» avant de les avoir compris. Si tel est le cas, pourquoi un lecteur s'embarrasserait-il de cette tâche supplémentaire ? Il suffit donc d'étudier les structures de connaissances générales que le lecteur mobilise pour comprendre des textes. Puisque dans les récits ces connaissances portent essentiellement sur les actions humaines, les buts, les causes et les relations temporelles, comprendre une histoire est une activité de résolution de problème, d'articulation des buts et des actions, de constitution de plans. L'argumentation développée pour les récits pouvant également valoir pour l'explicatif, l'argumentatif, ..., on est donc passé d'un modèle spécifique aux types de textes à un modèle général de la compréhension.

2.2.

A titre d'illustrations, le texte «Le Père La Souris» (cf. infra) peut, selon la perspective théorique retenue, donner lieu à deux formalisations» différentes qui sont censées évoquer deux traitements cognitifs différents :

Le Père La Souris

Le vieux Père La Souris allait tous les jours se promener en ville. Il n'aimait pas les enfants. Quand il en rencontrait dans la rue il leur criait :

«Allez-vous en, vilains garnements !»

Un jour, comme d'habitude, il faisait sa petite promenade, quand il perdit soudain tous les boutons qui tenaient les bretelles de son pantalon.

Des dames passaient par là.

«A l'aide, au secours», cria le Père La Souris.

Mais les dames furent scandalisées :

«C'est affreux ! Votre pantalon est tombé !»

Et elles s'éloignèrent à toute vitesse.

Le Père La Souris courut chez lui et appela à l'aide. Mais sa femme lui répondit :

«Tu as l'air d'un imbécile à te promener en caleçon».

Et elle lui donna un bon coup sur la tête.

Le Père La Souris en pleura de douleur.

Des gamins passaient par là.

«Pauvre vieux grand-père» dirent-ils, «nous allons t'aider ; voilà du chewing-gum pour retenir ton pantalon».

«C'est vrai !» dit le Père La Souris, «mon pantalon est bien tendu maintenant. Ce chewing-gum est extraordinaire. Mon pantalon ne tombera plus jamais».

En effet, son pantalon ne tomba plus jamais. Et, par la suite, le Père La Souris fut toujours gentil avec les enfants.

Arnold Lobel

Sept histoires de souris, (Ecole des Loisirs 1974)

soit une macro-structure sémantique dérivée du schéma narratif :

SITUATION INITIALE	Le PLS n'aime pas les enfants. Le PLS se promène en ville
COMPLICATION	Le PLS perd les boutons de ses bretelles
RESOLUTION 1	Le PLS demande de l'aide à des dames
EVALUATION 1	Les dames s'enfuient sans aider le PLS
MORALE 1	*Les dames sont méchantes
RESOLUTION 2	Le PLS va demander de l'aide chez lui
EVALUATION 2	L'épouse refuse d'aider le PLS et le frappe
MORALE 2	*L'épouse est méchante
RESOLUTION 3	Des enfants arrivent
EVALUATION 3	Les enfants aident le PLS
MORALE 3	*Les enfants sont gentils
EVALUATION	Le pantalon du PLS ne tombe plus
MORALE	Le PLS est gentil avec les enfants

* = information inférée.

soit une formalisation inspirée de la notion d'espace de problème (cf. Richard, 1990, p. 120 sq.), en l'occurrence une chaîne temporelle-causale établissant un pont entre un état initial et un état terminal :

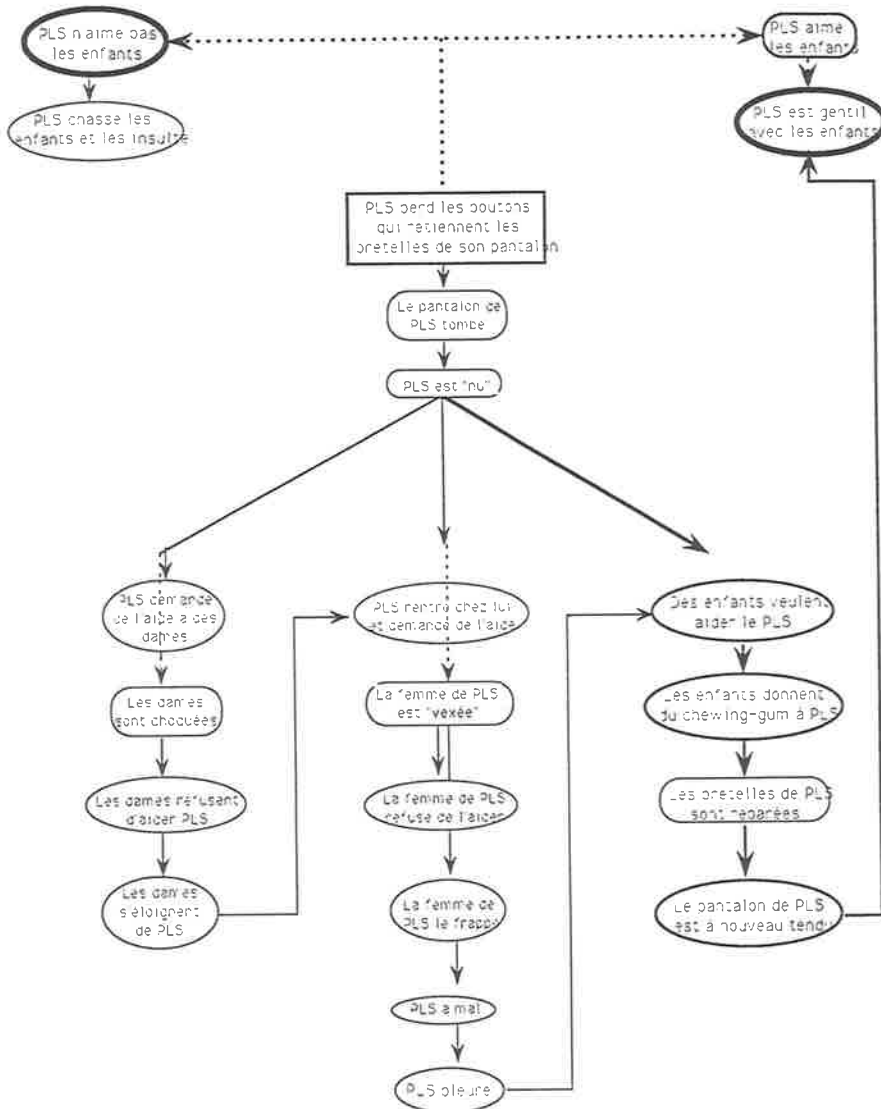


Figure 2 : Formalisation possible du Père la Souris comme «espace de problème».

De la même façon, on pourrait opposer à la représentation que nous avons proposée dans un autre article de ce même numéro de *Recherches* (Brassart et Deroo, p. 93) pour rendre compte du texte explicatif «Pourquoi les feuilles tombent», cette formalisation en «espace de problème» :

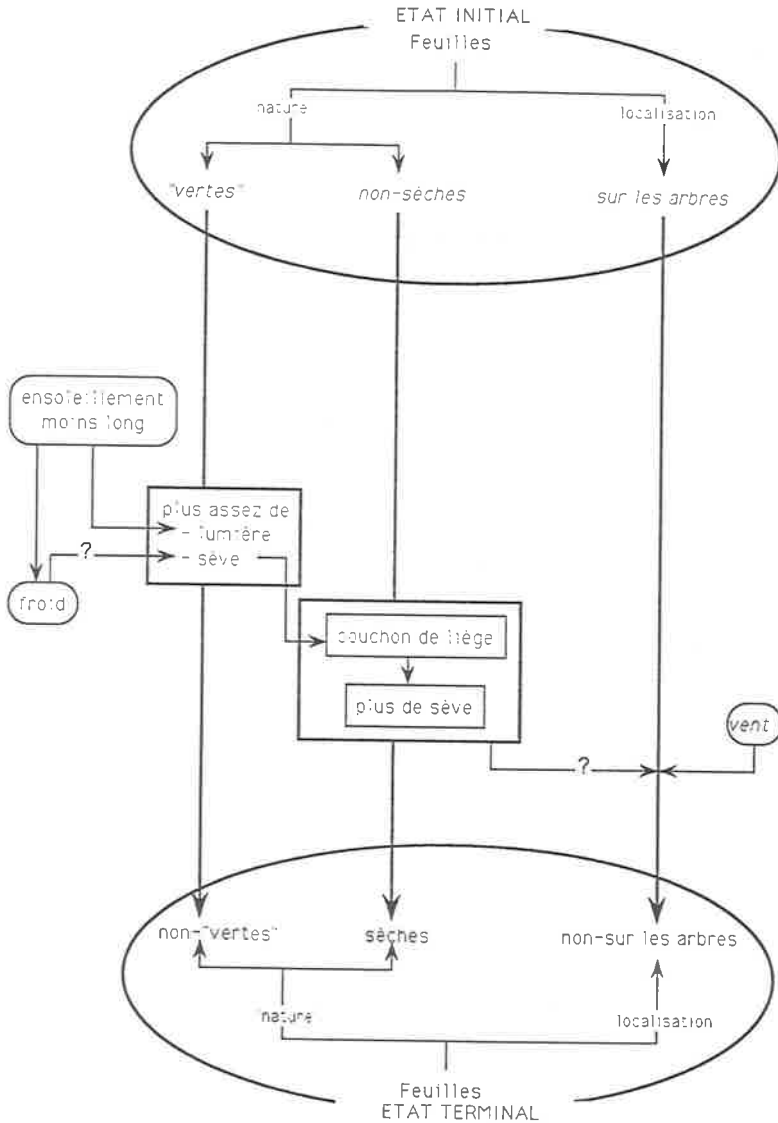


Figure 3 : esquisse d'un réseau conceptuel/espace de problème pour le texte explicatif «Pourquoi les feuilles tombent».

Fondamentalement parents quant au mode de traitement qui leur serait applicable en compréhension (et peut-être en va-t-il de même pour la composition ou du moins pour la planification), narratif, explicatif en «pourquoi» ? et argumentatif (en tant qu'espace de problème articulant état initial/terminal de croyances, thèse antérieure/nouvelle thèse) ne se différencieraient que par leurs systèmes énonciatifs, leurs marques de surface et les contrats de communication qu'ils établissent, et d'autre part, par les thèmes ou domaines qu'ils évoquent (domaine de l'action, domaine des connaissances, domaine des croyances).

2.3.

Les positions de Black-Bower, Schanck-Abelson, Le Ny se posent comme des théories alternatives aux modèles spécifiquement textuels et non comme des variantes descriptives. On peut cependant envisager d'autres modes d'articulations théoriques. Tel est le cas de l'approche d'Armbruster (1986, p. 255) qui considère qu'il existe «au moins deux types de schémas textuels opérant au niveau supérieur (des opérations de lecture) : ceux qui concernent la structure ou les modèles (patterns) d'organisation que l'on trouve dans une grande variété de textes, ceux qui concernent les structures spécifiques à des genres particuliers ou à des types de contenus. *Les schémas les plus généraux semblent recouvrir les modèles fondamentaux de la pensée humaine.* Ces schémas sont reflétés dans quelques structures textuelles de base» (c'est nous qui soulignons). Parmi les plus communs il distingue :

- simple liste : une liste d'items ou d'idées dans laquelle l'ordre de présentation est indifférent
- séquence temporelle : événements connectés par des relations séquentielles
- cause/effet : interaction entre au moins deux idées ou événements, l'un étant considéré comme une cause ou une raison, l'autre comme un effet ou un résultat
- problème/résolution : semblable à cause/effet, sauf que les deux facteurs en interaction sont un problème et une solution à ce problème.⁷

«D'autres schémas textuels sont spécifiques à des genres de textes (par exemple, il apparaît qu'il y a des schémas textuels pour les récits, les articles de journaux et les rapports de recherche scientifique) ou à des types de contenus (par exemple le «schéma structural» de Brooks et Dansereau, 1983, cf. note 5, ou ce qu'Armbruster appelle les «frames», les cadres de connaissance)». Cependant, Armbruster se contente de signaler ces deux types de modèles, l'un général et textuel par application, l'autre spécifiquement textuel ou thématique, sans préciser leurs relations.

Kintsch (1982, p. 96) argumente quant à lui une solution intégrative de

«compromis». Il admet volontiers que l'activation de schémas textuels spécifiques ne suffit pas à rendre compte de la compréhension de textes dans tous ses aspects. Toutes sortes de connaissances sont nécessaires pour comprendre par exemple des récits, dont celles qui portent sur les plans, les buts et les actions parce que tel est le thème conventionnel des récits, et le processus de compréhension peut être relié à une espèce de tâche de résolution de problème. Mais ces connaissances sont générales et «trans-textuelles» et elles doivent être distinguées de tout ce qui est en soi spécifique au récit. Dans cette tâche de résolution de problème, les connaissances «spécialisées» de tel type de texte dotent le lecteur (ou producteur) d'un ensemble important de stratégies de résolution de problèmes spécifiques à ce texte, si bien que ce texte sera organisé selon la connaissance de sa structure textuelle. Savoir comment est construit un récit et ce à quoi on peut s'attendre (processus top-down, anticipations textuelles généralisées) facilite la tâche de résolution de problème dans laquelle le lecteur est engagé. «Les schémas textuels servent de guides et contrôles aux processus stratégiques de compréhension. Comme dans le cas des autres stratégies, il est certes possible de se passer de ces stratégies, mais être capable d'employer des stratégies organisationnelles spécifiques peut être une aide puissante au lecteur» (*ibidem*).

Nous préférons pour notre part, parce que cela nous paraît didactiquement plus riche, traiter ce problème en termes de vicariance : «chaque individu dispose probablement d'une pluralité de processus adaptatifs lui permettant, dans des situations comparables, d'émettre, à des coûts plus ou moins élevés, des réponses adaptatives plus ou moins efficaces» (Reuchlin et Bacher, 1989, p. 82). On peut donc envisager qu'un même texte puisse faire l'objet de plusieurs types de traitements cognitifs, potentiellement également efficaces, selon des paramètres de la tâche mais aussi selon les sujets, en fonction de leur développement mais peut-être aussi de leur «style cognitif»⁸.

Ainsi tel sujet pourrait lire/écrire un texte singulier «relevant» de tel ou tel type (narratif, explicatif,...) en mobilisant des procédures de traitement cognitif spécifiques à ce type de texte particulier, en activant le schéma textuel prototypique spécifique qu'il s'est construit pour traiter les textes de ce type. Mais ce même sujet, dans d'autres conditions, ou un autre sujet pourraient faire face à la même tâche en mobilisant des procédures générales de traitement de l'information langagière et non-langagière non spécifiques à tel type de texte mais relevant des opérations générales de la pensée. Il s'agit là d'un vaste domaine de recherches dont on perçoit l'impact qu'elles pourraient avoir sur la diversification des pratiques et des contenus didactiques.

Le cas du descriptif étant réservé, on peut en effet, a priori, concevoir les opérations spécifiques de traitement textuel et les schémas textuels prototypiques comme des spécialisations, secondes donc, des opérations cognitives générales

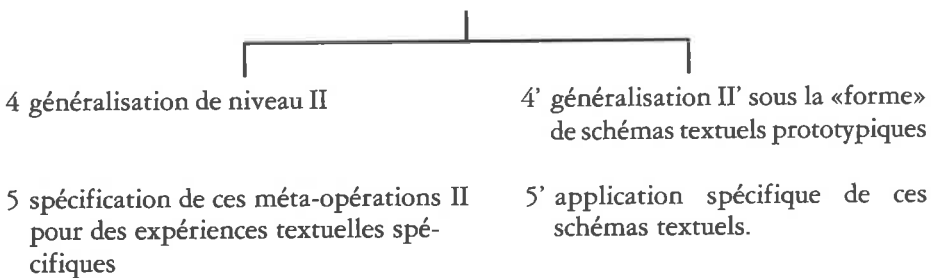
(«résolution de problème» et enchaînement causal). Faut-il dans ce cas, en didactique des textes, privilégier le développement cognitif général, à titre de quasi «pré-requis», pour ensuite aider les élèves à spécialiser ces opérations sur des objets particuliers, i.e. des textes de types différents ?

Mais on peut aussi imaginer un processus développemental plus complexe et plus dialectique qui tiendrait compte du fait que le contact des enfants avec les «textes» (au sens très large, incluant les textes lus à l'enfant par un adulte, les textes en images fixes ou non,...) est (un peu ?) moins précoce que l'expérience de situations-problèmes et d'enchaînement temporel-causal :

1. expériences spécifiques non-textuelles
2. généralisation de niveau I
3. spécialisation-spécification de ces méta-opérations I pour des expériences spécifiques nouvelles, non-textuelles ou textuelles
4. généralisation de niveau II
5. spécification de ces méta-opérations II pour des expériences textuelles spécifiques
6. éventuelles généralisations III sous la «forme» de schémas textuels prototypiques
7. application spécifique (éventuelle) de ces schémas textuels prototypiques à des objets textuels singuliers.

Un même texte pourrait ainsi être traité par des méta-opérations génériques de type II ou des opérations spécifiquement textuelles de type III. On peut même imaginer, enfin, que des expériences confrontant les enfants à des objets textuels aient des effets cognitifs généraux (cf. généralisation II par rapport à l'«étape» 2) et/ou spécifiquement langagiers : dans cette hypothèse, l'«étape» 3 constituerait un nœud expérientiel d'où partiraient deux branches non nécessairement exclusives :

1. expériences spécifiques non-textuelles
2. généralisation de niveau I
3. spécialisation-spécification de ces méta-opérations I pour des expériences spécifiques nouvelles, non-textuelles ou textuelles.



Voilà qui peut compliquer/enrichir singulièrement la tâche des enseignants et contribuer à prévenir la tentation de concevoir la didactique comme une (simple) psycho-linguistique appliquée, voire une grammaire de texte appliquée... Il ne faudrait pas en effet confondre «les mots et les choses» et prendre les formalisations ou modélisations construites par les chercheurs pour tenter de rendre compte des objets -(construits)-textes ou de leur traitement par des sujets avec les objets -(empiriques)- textes eux-mêmes ou les processus de traitement effectifs.

En d'autres termes «enseigner les arbres textuels ou autres schémas quinaires» comme naguère on «enseignait les arbres syntagmatiques phrastiques», ne peut tenir lieu, a priori et à soi seul, d'une didactique des textes écrits. Il y faut une ingéniosité didactique et pédagogique bien supérieure dont sont capables ces spécialistes que sont les maîtres.

Annexe A

La chèvre des Montagnes Rocheuses

Les chèvres des Montagnes Rocheuses ne craignent pas d'être dérangées par l'homme. Elles vivent à plus de 4.000 m d'altitude sur des pics élevés et escarpés où seuls les alpinistes ont des chances de les apercevoir.

Elles sont bien protégées du froid. Elles ont une peau épaisse et une abondante fourrure faite de poils très longs. Elles semblent lourdes et pourtant elles se déplacent facilement sur les rochers et peuvent franchir des précipices. Leurs pattes courtes et puissantes sont terminées par des sabots aux bords effilés qui forment des sortes de crampons.

Les chèvres des Montagnes Rocheuses sont rarement attaquées par les loups et les pumas car ils ne grimpent jamais si haut dans la montagne. Les aigles parviennent parfois à capturer des petits... mais leur plus grand ennemi est la neige.

Quand la neige est trop épaisse, les chèvres des Montagnes Rocheuses ne peuvent plus trouver d'herbes et de lichens pour se nourrir. Elles essaient alors de descendre vers les régions boisées moins enneigées. Elles n'y arrivent pas toujours car la couche de neige les empêche de passer. Un grand nombre d'entre elles meurent alors de faim. Il arrive aussi qu'elles soient englouties par une avalanche.

Annexe B

Mirage

Il arrive fréquemment que les marins, au cours de leurs voyages, croient apercevoir une terre alors que leur navire se trouve en plein milieu de l'Océan. Quand ils veulent approcher de ce rivage, il disparaît.

Les voyageurs, dans le désert, voient des lacs qui n'existent pas.

Quelquefois, dans les régions arctiques, les explorateurs distinguent au loin de hautes montagnes. Quand ils tentent de s'en approcher, elles s'évanouissent.

La plupart des gens pensaient que les voyageurs étant épuisés, fiévreux, ces «hallucinations» n'étaient dues qu'à la fièvre.

En 1798, le savant français Gaspard Monge expliqua ces phénomènes.

Les mirages ne sont pas les produits de l'imagination, mais les réflexions d'objets qui existent réellement à quelque distance de l'endroit où l'on voit le mirage. Aussi curieux que cela paraisse, ce sont les couches d'air, quand elles sont plus chaudes ou plus froides que celles qui s'étendent au-dessus ou au-dessous d'elles, qui font office de «miroirs». En effet, les rayons du soleil ne se réfractent pas de la même manière dans les couches d'air d'une densité ou d'un échauffement inégal. Souvent, l'image réfléchie est inversée ou déformée.

Lorsque les voyageurs du désert croient voir de l'eau, ce qu'ils voient, en réalité, c'est l'image réfléchie du ciel.

Depuis quatre cents ans, les habitants de Reggio di Calabria, en Italie, prétendent voir une étrange cité, en Sicile, juste de l'autre côté du détroit de Messine. Ce que voient en réalité les habitants de Reggio di Calabria, ce sont les réflexions de bâtiments situés à plusieurs kilomètres de l'endroit où la ville mystérieuse semble s'élever.

(Voir LUMIERE - ILLUSION D'OPTIQUE)

(Encyclopédie du Livre d'Or, Ed. des Deux Coqs)

Annexe C

Billet

Pétrole et politique

L'impossible est arrivé : les prix du pétrole, qu'on croyait durablement repartis à la hausse, se sont à nouveau effondrés. Il ne s'agit plus cette fois d'un accès de faiblesse saisonnier. Voilà maintenant trois mois que les cours stagnent aux alentours de 14 à 16 dollars le baril, selon les qualités, soit environ 20% de moins qu'en début de l'année. Lundi 18 juin les cours à New-York sont même repassés sous la barre des 16 dollars, pour la première fois depuis... décembre 1988 !

A la veille de l'été, le cartel de l'OPEP se retrouve une nouvelle fois au bord du gouffre, alors qu'il se croyait tiré d'affaire pour de bon. Que s'est-il passé depuis six mois pour compromettre une situation *a priori* des plus favorables ?

Car rien, du pont de vue strictement économique, n'explique la rechute. La demande reste depuis deux ans fondamentalement orientée à la hausse. La production hors de l'OPEP continue à décliner. Et la demande adressée au cartel, estimée à 22 millions de barils/jour est *a priori* suffisante pour permettre à tous ses membres de maintenir un rythme d'extraction raisonnable, proche du maximum dans la plupart des cas.

Rien sauf l'indiscipline de l'OPEP. Et c'est là que le bas blesse : contrairement aux engagements pris en mai, au cours d'une conférence extraordinaire, l'OPEP n'a pas ramené sa production au niveau requis, et continue à dépasser son plafond de plus d'un million de barils/jour, alors que les cuves sont pleines... Inconscience ou calcul ?

Le fait est que les deux principaux coupables, le Koweït et les Emirats arabes unis sont précisément ceux qui ne peuvent justifier leur indiscipline par des besoins financiers pressants. Il est clair par contre que ni l'un ni l'autre ne voient d'un bon œil l'Irak, leur encombrant voisin, se poser de plus en plus en grande puissance militaire dans la région.

Et Bagdad n'a qu'un point faible : les revenus nécessaires pour financer sa reconstruction. Casser les prix du pétrole est le plus sûr moyen de casser en même temps les ambitions irakiennes. Les pays du Golfe ont l'habitude de ce genre de tactique. N'avaient-ils pas de la même manière en 1986, réduit l'Iran à merci en provoquant un effondrement des cours du brut fatal pour la République islamique ?

V.M.

Le Monde 20.6.90

NOTES

1. «L'explication dans son exercice naturel (vs scientifique) est dans le champ de l'argumentation» (Borel, 1981, p. 21). «La pratique réelle du discours explicatif n'échappe pas à la polémique : dans la pratique on ne fait qu'argumenter (obéir à des intérêts), dans la norme, on prend une distance par rapport à ces intérêts» (*ibidem*, p. 28, note 19).

2. Les explications scientifiques peuvent aussi être probabilistes (Hempel, 1972, p. 90 et 104) comme dans :

la probabilité pour que des gens en contact avec une personne atteinte de rougeole l'attrapent est élevée

Pierre a été en contact avec une personne atteinte de rougeole

Pierre a attrapé la rougeole

$p(O, R) = r$ la probabilité de la relation entre O et R est r ($0 \leq r \leq 1$)

i est un cas de R

i est un cas de O avec une probabilité r

3. Cf. également Kahn (1988, p. 43-45), qui renvoie aussi à O'Neil, sur les théories descriptives vs explicatives en sciences :

«Il existe deux types de théories scientifiques :

1. Des théories qui sont avancées pour combler des vides dans la connaissance des faits et anticiper leur observation. Ce genre de théories peut ainsi facilement, en principe, convertir ses énoncés en énoncés d'observation, lorsque la science pourra se procurer les pièces manquantes du puzzle (cf. théorie de Harvey sur la circulation sanguine suppose l'existence de capillaires joignant les extrémités des veines à celles des artères ; il suffit du microscope pour transformer cette supposition théorique en énoncés d'observation). Ces théories sont purement descriptives et sont alors directement contrôlables par l'expérience ; deux théories rivales de cette sorte ne peuvent pas décrire le même type de phénomènes. Ce genre de théorie, simple anticipation des faits observables, ne fait pas communément intervenir de lois générales. Si ce type de théorie correspondait à la forme normale des théories scientifiques, le problème de l'empiricité de la connaissance ne poserait pas beaucoup de difficultés, car tous les énoncés théoriques seraient directement contrôlables. Mais ce n'est pas le cas, et les théories descriptives sont en fait plutôt rares et rudimentaires.

2. Il existe aussi, et même surtout, des théories qui ne sont pas seulement des descriptions anticipées des faits, mais des explications des phénomènes. La fonction de la théorie de Darwin, par exemple, n'est pas de décrire mais d'expliquer, de rendre compréhensible un certain nombre de faits comme la relation entre le tatou actuel et certains restes fossiles... Elle ne suppose pas des faits qu'une observation ultérieure permettra d'établir. Il n'est pas nécessaire à l'établissement de son bien-fondé que quelqu'un observe un jour une espèce en train d'évoluer.

Comment les théories expliquent-elles les phénomènes ? En les impliquant. Cela signifie que si les circonstances étaient telles que le suppose la théorie, les faits à expliquer devraient en découler. En d'autres termes, une théorie est explicative lorsqu'elle permet des conséquences prédictives (des implications vérifiables) por-

tant sur des phénomènes déjà observés, ou des phénomènes nouveaux, ou encore des phénomènes ne tombant pas sous l'actualité de l'observation. Les théories explicatives sont soumises à un contrôle expérimental indirect, par l'intermédiaire des implications vérifiables de la théorie, et non direct comme dans les théories descriptives. D'autre part, deux théories explicatives rivales ne portent pas sur des phénomènes différents (des descriptions différentes) mais sur des explications différentes des mêmes faits. Le critère de choix d'une théorie dépend principalement de l'étendue et de la variété des phénomènes qu'un type unifié d'explication permet de subsumer : une théorie est supérieure à une autre parce que son pouvoir explicatif est plus grand».

4. Cf. la critique de cette prétention par Bernard (1984, p. 78-83) qui distingue de ce point de vue les mathématiques des sciences expérimentales (notre commentaire).
5. Quelques résultats expérimentaux sont disponibles qui répondent plus ou moins précisément au souci de Kintsch.

Brooks et Dansereau (1983) sur la prose expositive scientifique :

Un «schéma structural» est construit par analyse de contenu à partir des réponses fournies par 30 étudiants à la question «Quelles sont les catégories d'information importantes pour comprendre une théorie scientifique ?». Il comporte les catégories Description-Résumé / Inventeur-Histoire / Conséquences / Preuves / Autres théories / Autres (!). Il ne s'agit donc pas d'un schéma textuel au sens de Kintsch et van Dijk. Dans une première expérience, des étudiants reçoivent 12 heures d'entraînement à ces catégories, entre autres par des lectures guidées de textes. Leurs rappels d'un texte scientifique sont comparés à ceux d'étudiants qui n'ont pas connu d'entraînement spécifique. Dans une seconde expérience, on compare le rappel d'un texte qui respecte les catégories du «schéma structural» au rappel d'une version de ce texte qui ne le respecte pas, les lecteurs du premier texte ayant 1 h 30 d'information sur le «schéma». Les résultats confirment les effets attendus dans les deux cas.

Roën et Piché (1984) sur la prose expositive :

Un certain nombre de textes expositifs sont manipulés du point de vue des marques de cohésion et des énoncés méta-textuels ou «prédicats rhétoriques» (i.e. des énoncés qui informent quasi directement le lecteur sur les catégories textuelles qu'il va ou est en train de lire : ex : «cette conclusion...»). On compare leurs rappels par de jeunes étudiants. Aucune différence significative n'est enregistrée.

Kintsch et Yarbrough (1982) sur les «essays» :

On fait lire à des étudiants de collège 10 «essays» bien vs faiblement organisés rhétoriquement et on leur demande un rappel. Les résultats montrent un effet positif des versions «bien organisées». K. et Y. concluent que indices explicites (cf. «prédicats rhétoriques» supra) utilisés par un rédacteur pour inciter les lecteurs à structurer dans les «bonnes versions» activent les schémas appropriés chez les sujets qui les utilisent pour organiser leurs rappels des textes. Reconnaître des formes et des indices rhétoriques peut donc être une aide au contrôle et au guidage du macro-traitement des textes.

Horowitz (1985, cf. note 7 infra) sur les relations «cause-effet» dans les textes d'histoire :

On entraîne (3 heures sur 6 semaines ?) sur le modèle textuel «cause-effet» dans les

textes d'histoire des étudiants d'origine mexicaine qui ont des difficultés dans les traitements de haut niveau en lecture. Différents moyens pédagogiques sont utilisés, dont l'information magistrale, la figuration schématique des variantes du modèle travaillé, la mise en œuvre sur des textes par reconnaissance, soulignement des relations. Des effets positifs sont enregistrés dans les contrôles (questions sur un texte d'histoire).

Pour le récit : Trabasso et van den Broek (1985) : effets de manipulations de textes quant aux chaînes causales et catégories métatextuelles sur les rappels, résumés, jugements d'importance. Egalement van den Broek (1989) : relation entre jugement d'importance et chaîne causale (cf. Le Ny, 1989, p. 210-221).

6. Cette méta-séquence «Introduction-Problème-Solution-Evaluation-Conclusion» n'est pas sans rappeler la méthode SPRI ou eSPRI que promeut Timbal-Duclaux (1983) : eSPRI = entrée en matière facultative (introduction) / Situation / Problème / Résolution (ses grandes lignes) / Information (le détail de la résolution) / terminez (conclusion) (p. 73 sq.). Elle se veut à la fois une méthodologie générale de résolution de problème et un plan générique de composition de textes écrits à partir duquel on peut concevoir des variantes de plans (p. 101-102) :

- plan descriptif (dominante S),
- plan problématique (dominante P),
- plan à thèse (dominante R),
- plan pragmatique (dominante I).

Ou encore :

- plan commercial et juridique : (SP) + (RI) Problème - Solution (p. 107),
- plan de rapport : (SPR) + (I(Principe (le pourquoi ?) - Application (le comment ?) (p. 113),
- plan journalistique (I) + (SPR) (p. 121),
- plan universitaire SPR₁R₂R₃I (p. 131).

Les catégories du modèle sont également appliquées aux récits (p. 139) et à la publicité rédactionnelle (p. 166).

Si l'on retrouve des variantes de la méthode eSPRI chez d'autres «conseillers en formation», c'est que «la méthode eSPRI correspond à la démarche naturelle de l'esprit humain qui veut pouvoir comprendre et expliquer» (p. 95). «La méthode SPRI n'est qu'une manière particulière de présenter la méthode scientifique en général» (p. 12 et 95).

Voir également les 5 types principaux de plans reconnus comme valides par Brown (1978, p. 82 sq.) pour bâtir une bonne explication, structurer clairement un exposé :

- classique (= expositif-thématique ?)
- centré sur un problème
- par enchaînement logique ou séquentiel (= chaîne causale sur un problème aussi ?)
- comparatif
- à thèse (également possible sur un problème).

7. Voir également Horowitz (1985, p. 450 et 452). Elle affirme, en reprenant les catégories de Grimes (1975), que cinq grands patrons ont été mis en évidence dans les textes scolaires :

- ordre temporel : récit, discipline histoire

attribution (structure de liste) : description
 «adversatif» (comparer-contraster) : en maths, sciences, histoire...
 covariance (cause-effet) : science mais aussi récit
 réponse (problème-solution) : sciences sociales.

«Les textes utilisés à l'école ou dans la vie professionnelle sont des réseaux de multiples modèles. Par exemple, un chapitre d'un manuel de sciences peut contenir un modèle rhétorique-majeur, par exemple un modèle organisateur «problème-solution» suivi par des modèles «cause-effet», «comparaison-contraste», ou autres. Un lecteur compétent peut suivre de manière critique et s'approprier la modélisation (patterning) créée par l'auteur sans s'y perdre. Il peut aussi, pendant ce processus, reconnaître les modèles-clés qui constituent certains types de textes. L'usage des modèles peut être automatique et inconscient chez les lecteurs et les rédacteurs» (p. 534-535), mais le rédacteur peut aussi proposer au lecteur des indices «explicites» sous la forme de «prédicats rhétoriques» (p. 450) ou énoncés métatextuels (cf. note 5 : Roen et Piché, 1984).

Le statut de ces patrons ou modèles (ou motifs ?) textuels (text patterns) n'est à notre avis pas très clair : s'agit-il de structures rhétoriques des textes, de schémas rhétoriques?

8. On peut imaginer dans cette perspective de vérifier si une formulation légèrement différente du «Père La Souris», censée définir dès le départ un espace de problème pour le lecteur, aurait des effets sur les stratégies de traitement. Un peu comme dans les romans policiers classiques, ce mode d'ouverture «accrocheur»(?) peut peut-être favoriser une lecture «résolution d'énigme» («pourquoi a-t-il changé radicalement ?»). On notera cependant que cette mise en énigme ne concerne que le lecteur et non pas également, comme dans les romans policiers classiques, un enquêteur-acteur appartenant au monde du texte. Elle n'est qu'une ruse de communication, de «captatio benevolentiae», dont le point faible est, de ce même point de vue, de révéler immédiatement la fin de l'histoire.

Le vieux Père La souris allait tous les jours se promener en ville. Pendant longtemps, il n'avait pas aimé les enfants. Quand il en rencontrait dans la rue il leur criait :
 «Allez-vous en, vilains garnements !»
 Mais un jour il fut transformé : il ne fut plus méchant avec eux et se mit à les aimer.
 Ce jour-là, comme d'habitude, il faisait sa petite promenade, quand il perdit soudain tous les boutons qui tenaient les bretelles de son pantalon.

...

La suite sans changement....

Ce type de mise en mots n'est pas sans rapport avec la rédaction souvent retenue par les journalistes dans les faits divers ou récits de presse : un premier paragraphe au passé composé résume l'événement et dresse un rapide bilan, il est suivi par une narration détaillée et chronologique au passé simple.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM J.-M. (1985 a), «Quels types de textes ?», *Le Français dans le Monde* 192 (39-43).
- ADAM J.-M. (1985 b), «Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture», *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, XIV, 4 (293-304).
- ADAM J.-M. (1987 a), «Types de séquences textuelles élémentaires», *Pratiques* 56 (54-79).
- ADAM J.-M. (1987 b), «Textualité et séquentialité. L'exemple de la description», *Langue française* 74 (51-72).
- ADAM J.-M. & PETITJEAN A. (1989), *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.
- ANSCOMBRE J.-C. (1980), «Voulez-vous dériver avec moi ?», *Communication* 32 (61-124).
- ANSCOMBRE J.-C. & DUCROT O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- ARMBRUSTER B.B. (1986), «Schema theory and design of content-area textbooks», *Educational Psychologist* XXI, 14 (253-267).
- BENOIT J. & FAYOL M. (1989), «Le développement de la catégorisation des types de textes», *Pratiques* 62 (71-85).
- BERNARD C. (1965-1984), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Flammarion.
- BERRENDONNER A. (1982), *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minuit.
- BLACK J.-B. & BOWER G.H. (1980-1984), «La compréhension des récits considérée comme une activité de résolution de problème», in G. Denhière (Ed.), 1984 (275-311) (Trd.).
- BOREL M.-J. (1980), «Discours explicatif», *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 36 (19-41).
- BOREL M.-J. (1981), «L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique», *Langue Française* 50 (20-38).
- BOREL M.-J., GRIZE J.-B. & MIEVILLE D. (1983), *Essai de logique naturelle*, Berne, Peter Lang.
- BRASSART D.G. (1988), «Pourquoi et comment analyser le texte argumentatif (écrit) ?», *Recherches* 9 (123-164).
- BRASSART D.G. (1990), «Une didactique cognitive du «Français Langue Maternelle» (et des textes écrits plus particulièrement) ?», in Brassart D.G. et alii, *Perspectives didactiques en Français*, Collection «Didactique des Textes», Diffusion Pratiques.
- BRASSART D.G. & DELCAMBRE I. (1988), «Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif», *Pratiques* 58 (43-73).
- BRASSART D.G. & alii (1989), «Didactique du texte explicatif : interventions spécifiques ou transversales ?», *Repères* 77 (76-94).
- BRIXHE D. (1990), «Les interactions entre élèves dans la construction des discours explicatifs», *Psychologie Scolaire* 71 (7-20).

- BROEK P. van den (1989), «Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements», *Child Development* 60 (286-297).
- BROOKS L.W. & DANSEREAU D.F. (1983), «Effects of structural schema training and text organization on expository prose processing», *Journal of Educational Psychology* LXXV, 6 (811-820).
- BROWN G. (1980), *Bien faire un cours, un exposé, une conférence : enseigner, exposer, expliquer*, Paris, Editions d'Organisation (Trd.).
- CHAROLLES M. (1981), «Comprendre et expliquer», *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XIX, 56 (153-171).
- COLTIER D. (1986), «Approche du texte explicatif», *Pratiques* 51 (3-22).
- CRESAS (1987), *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF.
- DENHIÈRE G. (1984) (ED.), *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*, Lille, PUL.
- DIJK T. A. van (1980), *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- FRANÇOIS F. (1986), «Quelques conduites d'explication chez l'enfant», Communication au stage *Le langage : de la recherche fondamentale aux applications pédagogiques*, Dijon, Laboratoire de Psychologie-Mafpen.
- GRIMES J. E. (1975), *The thread of discourse*, La Haye, Mouton.
- GRIZE J.-B. (1974), «Argumentation, schématisation et logique naturelle», *Revue Européenne des Sciences Sociales* 32 (7-14).
- GRIZE J.-B. (1981), «Logique naturelle et explication», *Revue Européenne des Sciences Sociales* XIX, 56 (7-14).
- GRIZE J.-B. & PIERAULT-LE BONNIEC G. (1983), *La contradiction. Essai sur les opérations de la pensée*, Paris, PUF.
- HEMPEL C. (1972), *Eléments d'épistémologie*, Paris, A. Colin (Trd.).
- HOROWITZ R. (1985), «Text patterns», *Journal of Reading*, Février (448-454) et Mars (534-541).
- KAHN P. (1988), *Théorie et expérience*, Paris, Editions Quintette.
- KINTSCH W. (1982), «Text representation», in : W. Otto et S. White (ed.) *Reading expository material* (87-102), New York, Academic Press.
- KINTSCH W. & DIJK T.A. VAN (1978-1984), «Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes», in : G. Denhière (Ed.), 1984 (85-142) (Trd.).
- KINTSCH W. & YARBROUGH J.-C. (1982), «Role of rhetorical structure in text comprehension», *Journal of Educational Psychology* LXXIV, 6 (828-834).
- LAMBELIN G. & BROSSARD M. (1980), «Etudes de quelques aspects d'une conduite d'explication», *Langages* 59 (53-61).
- LE NY J. F. (1989), *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF.
- MIEVILLE D. (1981), «Explication et discours didactique de la mathématique», *Revue*

Européenne des Sciences Sociales XIX, 56 (115-152).

MOESCHLER J. (1985), *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Crédif-Hatier.

MORF A. & LECLERC S. (1980), «Les aspects cognitifs du discours d'explication», *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 36 (83-93).

O'NEIL W. M. (1972), *Faits et théories*, Paris, A. Colin (Trd.).

RECANATI F. (1980), «Qu'est-ce qu'un acte locutionaire ?», *Communication* 32 (190-215).

REUCHLIN M. & BACHER F. (1989), *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris, PUF.

RICHARD J. F. (1990), *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, A. Colin.

ROEN D. H. & PICHE J. L. (1984), «The effects of selected text-forming structures on college freshmen's comprehension of expository prose», *Research in the teaching of English* XVIII, 1 (8-25).

SCHANK R.C. & ABELSON R.P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

TIMBAL-DUCLAUX L. (1983), *La méthode SPRI*, Paris, Retz.

TRABASSO T. & van den BROEK P. (1985), «Causal thinking and the representation of narrative events», *Journal of Memory and Language* 24 (612-630).

VEZIN J. F. & VEZIN L. (1986), «Apprentissage de textes et acquisition de connaissances», *Revue Française de Pédagogie* 75 (81-104).

*

* *