



Article professionnel

Article

1985

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## Typologie de texte et stratégies d'enseignement

---

Schneuwly, Bernard; Bronckart, Jean-Paul; Pasquier, A.; Bain, D.; Davaud, C.

### How to cite

SCHNEUWLY, Bernard et al. Typologie de texte et stratégies d'enseignement. In: Le Français aujourd'hui, 1985, n° 69, p. 63–71.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32493>

# typologie de texte et stratégie d'enseignement.

par B. SCHNEVWLY, J.P. BRONCKART,  
A. PASQUIER, D. BAIN, et C. DAVAUD\*

## I. Vers une théorie du texte

### A. De la nécessité d'une typologie de textes pour l'enseignement

Il était une fois un groupe de maîtres qui s'étaient donné pour tâche d'étudier les problèmes posés par la narration à des élèves de 12-15 ans. Pour standardiser la situation d'observation, le groupe décida de présenter à quelques classes un film d'animation : *La Main*, de Trinka, en demandant aux élèves de « raconter le film à l'intention de personnes qui ne l'auraient pas vu ». Ces enseignants eurent alors la surprise de découvrir que les élèves avaient interprété la consigne de façons très différentes et avaient produit, en conséquence, des textes très divers.

Plusieurs avaient reconstitué l'apologue illustré par le film : « Il était une fois un petit potier qui... » Certains analysaient le message philosophique qu'il cherchait à transmettre : « Ce film raconte en gros l'évolution du monde... » « Il exprime la volonté d'un homme qui fuit la société... » Un élève avait rédigé un résumé du scénario : « Un petit potier est persécuté par une main géante... » ; un autre faisait la critique de la réalisation cinématographique : « Je pense que les trucages étaient très bien faits. La musique etc. » ; un autre encore avait adopté la perspective et le style du reportage : « Nous nous trouvons dans la maison d'un potier. Il est en train de dormir... » Une narration sous forme de dialogue aurait également été possible. Par ailleurs, et ce fut le constat le plus important d'un point de vue pédagogique, plus d'un élève était passé en cours de rédaction d'un type de texte à un autre, sans s'en apercevoir, avec toutes les incohérences qu'entraînent généralement de tels franchissements inconscients de frontières textuelles : (suite du reportage supra) « Il se réveille et va à sa petite roulette [= son tour]. Il est en train de modeler un pot quand tout à coup on frappa à sa porte... »

Le groupe se rendit compte assez vite que le problème primordial ne se présentait pas pour les élèves au niveau des unités linguistiques à l'intérieur d'un genre textuel donné. Pour le dernier texte d'élève cité, une remarque ou une analyse du type : « Continue au présent », « Incohérence des temps » (formules souvent relevées dans les corrections des maîtres) était pédagogiquement non pertinente. Le problème se

\* Les trois premiers auteurs émargent à la F.P.S.E. (Section des sciences de l'éducation) de l'Université de Genève. Les deux suivants au centre de recherche du Cycle d'orientation (CRPP) de Genève. Les travaux expérimentaux évoqués dans ce texte ont été réalisés grâce à l'octroi d'un subside du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (crédit 1.165.0.80).

situait ailleurs ou plutôt avant, dans l'identification du type de texte que l'élève était en train de produire. Il se révéla assez vite qu'une analyse ou une intervention didactique nécessitaient le support d'une typologie des textes précisant les caractéristiques des situations de production en relation avec l'emploi de certaines unités linguistiques. Une telle conceptualisation devait par exemple permettre au maître et à l'élève de saisir les oppositions et les relations entre la situation de reportage et le récit, l'emploi des temps (présent, passé simple), de pronoms exophoriques ou anaphoriques (*nous, il*), de certains auxiliaires de modes (*est en train de*), d'organisateur temporels (*quand tout à coup*), et expliquer le passage soudain d'une perspective à l'autre (cf. le rôle dans ce cas de *tout à coup*, organisateur temporel et modulateur du rythme du récit, qui induit l'élève à l'utilisation du passé simple).

## B. De la difficulté d'une théorie des textes

Il existe certes des propositions théoriques ayant trait au texte. Depuis deux millénaires, la Rhétorique s'est penchée sur les œuvres littéraires, et en a proposé divers classements, traditionnellement formulés en termes de *genre* : dramatique, narratif, poétique, scientifique, didactique etc. Il s'agit là indiscutablement d'objets langagiers qui diffèrent par l'un ou l'autre de leurs aspects, mais qui ont été abordés essentiellement sous l'angle de leurs règles de composition, et qui ont été utilisés en conséquence comme des *normes discursives*. Au début de ce siècle, les formalistes russes ont rompu avec cette tradition en proposant une démarche scientifique d'analyse des textes littéraires ; à la suite des travaux de Propp (1970), s'est notamment créée une discipline *narratologique*, que l'on peut définir comme l'analyse du mode d'organisation interne des textes du genre narratif, et qui a été brillamment développée par l'école française (Barthes, Brémond, Greimas, Genette, Todorov etc.). Les analyses et propositions conceptuelles issues de ce courant ne manquent pas d'intérêt (cf. Adam, 1984, pour une synthèse particulièrement claire), mais outre les limitations résultant de la centration sur un seul genre, les apports sont essentiellement d'ordre sémantique, et plus particulièrement d'une sémantique universalisante peu adaptée à l'explication du fonctionnement d'unités linguistiques précises dans le cadre d'une langue naturelle déterminée. Un troisième courant de pensée, inspiré à la fois du Cercle linguistique de Prague «deuxième manière» (Danès, 1964) et de la pragmatique, s'est caractérisé par la proposition de *typologies de texte*, plus ou moins systématiques. Les plus intéressantes d'entre elles envisagent le texte comme le produit de la situation dans laquelle il a été énoncé, et fondent par conséquent les types sur les caractéristiques extralangagières que sont les conditions matérielles et sociales de production (cf. notamment Halliday, 1977, ainsi que Steger & al., 1974). Ces propositions restent cependant vagues et «ad hoc», faute d'hypothèses précises sur l'ensemble des paramètres extralangagiers pertinents, et sur le mode d'interaction existant entre ces paramètres et les unités linguistiques apparaissant en surface du texte.

Comme le notait perspicacement R. Barthes, «le texte périmerait la linguistique, comme la linguistique est en train de périmer l'œuvre» (1968, p.8) ; produit d'un travail sur certaines des caractéristiques du milieu, à des fins manifestement sociales, le texte, *dans toutes ses caractéristiques linguistiques*, est avant tout un objet de *psychologie du langage* ; c'est un ensemble organisé de traces d'une activité spécifique, dont il convient de déceler les différents niveaux d'*opérations psychologiques* sous-jacentes. Pour combler les lacunes des typologies existantes et aboutir ainsi à un modèle pertinent, il convenait donc de formuler un modèle de psychologie du langage, et c'est à cette tâche

fort immodeste que nous nous sommes attelés depuis quelques années, en nous inspirant, en vrac, des travaux de Saussure (1916), Vygotsky (1934), Bakhtine (1924), Culioli (1978) et Simonin-Grumbach (1975). Nos propositions théoriques peuvent être résumées en quelques points.

1. Le comportement verbal, objet de la psychologie du langage, est une *activité complexe*, impliquant un ensemble de « facultés », et dont l'une des manifestations observables est le *corpus verbal*, c'est-à-dire l'ensemble des textes oraux ou écrits produits.

Les textes se présentent comme des suites d'énoncés à l'intérieur desquels les techniques de linguistique structuraliste permettent d'isoler des unités, que l'on qualifiera, pour cette raison, *unités linguistiques* (noms, auxiliaires, pronoms, etc.). La nature et l'organisation de ces unités dépendent largement de la langue naturelle utilisée.

2. Le comportement verbal s'inscrit dans le cadre des activités de *coopération sociale* propres à l'espèce, et son apparition est liée à l'émergence du travail comme forme spécifique d'entretien de la vie. Dès lors, le comportement verbal s'inscrit nécessairement dans une *institution sociale* (université, école, commerce, politique, publicité etc.) ; il est réalisé en fonction de *buts* diversifiés (convaincre, informer, obtenir qqc, divertir, détourner l'attention etc.), et il s'adresse enfin à des *destinataires* (le « public » visé), dont le statut est social, mais qui sont individualisables.

3. Le comportement verbal est aussi une activité *matérielle*, impliquant un locuteur, des interlocuteurs éventuels, un lieu et un moment de réalisation, en d'autres termes, un ensemble de paramètres *physiques* qui définissent la situation d'énonciation, au sens strict de ce terme.

4. Le comportement verbal réfère enfin à des objets, des événements ou des « contenus de pensée » qui constituent une réalité indépendante. Celle-ci est accessible au travail cognitif des interlocuteurs (qui peuvent « se représenter » n'importe quel aspect du réel), mais elle est largement structurée par les pratiques sociales qui s'exercent sur elles.

5. Sur le plan méthodologique, deux analyses sont à distinguer. La première a pour but d'isoler et de classer les unités linguistiques pertinentes dans le cadre d'une langue naturelle concernée. La seconde est centrée sur les opérations dont ces mêmes unités sont la trace, et elle exige une autre démarche, de l'ordre de la psychologie expérimentale. Les paramètres extralingagiers (ou plus précisément les représentations sociales construites à leur propos) constituent les variables indépendantes, que nous tentons de contrôler. Nous recueillons des textes produits dans des conditions précises, et nous analysons les unités linguistiques qu'ils contiennent à l'aide d'une *grille d'analyse de texte*. Les résultats obtenus sont interprétés en terme de dépendance des unités linguistiques par rapport aux paramètres extralingagiers, ce qui nous permet d'élaborer et de tester un modèle d'opérations langagières, que nous ne pourrions évidemment présenter dans le cadre qui nous est imparti (cf. Bain & al., 1982 et 1985).

## II. Vers une didactique du texte

Comme la langue d'Esopé, une formulation nouvelle dans le domaine des sciences du langage peut constituer la meilleure ou la pire des choses ! Notre modèle et notre grille d'analyse peuvent par conséquent devenir eux aussi d'exécrables instruments pédagogiques

contribuant à l'instauration de nouvelles normes textuelles, plus contraignantes parce que plus précises et plus techniques. Nous ne pourrions malheureusement éviter totalement cette exploitation de nos travaux (qui semble déjà en marche) ; mais nous pouvons montrer comment «faire autrement», dans le cadre d'une «nouvelle» didactique des langues. La démarche didactique que nous préconisons se caractérise d'une part par une inversion des rapports entre disciplines de référence et pratiques pédagogiques, d'autre part par un renouvellement de l'analyse de l'ensemble des aspects de la pédagogie des langues. L'«inversion des rapports», c'est le pôle critique de la démarche ; le «renouvellement de l'analyse», c'est le pôle positif et programmatique. La perspective que nous critiquons est celle qui va des disciplines scientifiques *vers* les pratiques éducatives, et que l'on qualifie généralement de démarche d'application ; au cours des décennies passées, elle a pris deux formes concrètes, la *psychopédagogie des langues*, d'inspiration globalement piagétienne, et la *linguistique appliquée*, d'inspiration structuraliste ou générativiste. La première démarche est puérocentrique et se caractérise par son *silence social* ; tout se passe comme si les psychopédagogues voulaient ignorer les finalités sociales à l'œuvre dans l'enseignement des langues : partir du langage de l'enfant certes, mais pour aller où ? La seconde démarche semble admettre que la linguistique pourrait – par elle-même – résoudre les problèmes pédagogiques liés au choix des programmes, du modèle grammatical ou des exercices scolaires. En opposition à ces deux tendances, la didactique des langues se propose de *remettre le pédagogique au premier plan*, d'analyser (et c'est ici l'aspect positif) les finalités sociales à l'œuvre, au niveau des discours officiels comme à celui des pratiques langagières de la classe, et d'articuler à cette analyse les démarches de rénovation de programmes et de méthodes.

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons quatre formes concrètes que peut prendre la didactique des langues telle que nous la concevons. La première est une critique d'une pratique de linguistique appliquée contemporaine : l'utilisation pédagogique de la dichotomie discursive de Benvéniste. La deuxième pose le problème (d'ordre historique) de la prééminence du genre narratif à l'école. La troisième relate une enquête effectuée auprès du corps enseignant secondaire genevois, au sujet des consignes explicites données pour la production de textes écrits par les élèves. La dernière enfin commente quelques essais d'introduction en classe de «pédagogies du texte».

#### A. Du mauvais usage de propositions théoriques.

Nombre de manuels récents fondent leur approche de la temporalité dans le texte sur les concepts présentés par Benvéniste notamment dans son article *Les relations de temps dans le verbe français* (1966). On sait – les présentations résumées de cet article ne manquent pas – que Benvéniste y distingue deux plans d'énonciation : le discours et l'histoire. Le premier est caractérisé par son articulation aux paramètres de la situation d'énonciation (interlocuteurs, moment et lieu de production), le second par l'absence d'une telle articulation. La prise en compte de la situation se traduit au niveau de l'énoncé par la présence d'unités spécifiques, les *déictiques* (ou embrayeurs) : les pronoms de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> personne, les adverbes de type *ici* ou *maintenant*, et un sous-ensemble de temps du verbe (exclusion du passé simple et du passé antérieur) ; l'absence de rapport à la situation d'énonciation se traduit, inversement, par l'absence de déictiques et par la présence d'autres unités : des pronoms à la 3<sup>e</sup> personne (qualifiée de «non personne»), un autre sous-système de temps du verbe (imparfait, plus-que-parfait, passé simple, prospectif). On remarquera que l'imparfait

et le plus-que-parfait sont des temps communs aux deux plans d'énonciation ; ils prennent une valeur « discours » lorsqu'ils apparaissent conjointement avec les déictiques et avec les temps présent et passé composé ; ils prennent une valeur « histoire » lorsque les déictiques sont absents et que le passé simple est également utilisé.

Ce type d'analyse peut-il être utilisé en classe pour l'étude de textes, en production et/ou en compréhension ? Nous ne le pensons pas, et ceci pour deux raisons principales.

La première a trait à la théorie elle-même. Telle qu'elle est formulée, l'analyse de Benveniste ne permet pas de rendre compte de faits quotidiennement observés, et elle reste imprécise sur de trop nombreux points. Que faire, par exemple, des textes autobiographiques écrits au passé simple et à la première personne ? Doit-on les considérer comme des productions bâtarde, ou marginales ? Que faire du conte oral, qui possède des caractéristiques de l'histoire, mais qui devrait en être exclu du fait de son oralité ? Et le passé simple ? S'il s'agit bien d'un temps du passé, il est antérieur au moment d'énonciation et est donc, au moins partiellement, un déictique. D'autres points restent obscurs. Comment admettre que « l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » soit la caractéristique du seul discours, comme l'affirme Benveniste ? Comment traiter le texte théorique, et le type d'articulation qu'il suppose avec la situation d'énonciation ? Etc.

La seconde raison est d'ordre plus général. Comme la plupart des écrits de linguiste, le texte de Benveniste ne constitue pas, en lui-même, une méthodologie d'analyse de texte ; il s'agit d'une réflexion théorique, sans intentions pédagogiques particulières, qui ne prétend pas cerner l'ensemble des problèmes, et qui se présente plutôt, au contraire, comme une voie de recherche à suivre. Utiliser brutalement cette réflexion initiale dans la pratique scolaire, c'est prendre le risque de momifier ce qui ne fait que commencer à vivre. Comme nous l'écrivions plus haut, une proposition linguistique, quelle qu'elle soit, ne constitue pas un modèle pédagogique ; elle peut éventuellement servir de base de réflexion pour l'élaboration d'un tel modèle. L'oubli de ce principe élémentaire a parfois conduit les auteurs de manuel, et les enseignants, vers des démarches qui engendrent plus de confusion que de clarté. Il n'est malheureusement pas rare de voir des enseignants interdire, en production écrite, l'emploi du passé simple à la première personne ; il n'est pas rare d'en rencontrer qui sanctionnent des passages du passé simple au présent au seul nom de la fidélité à la théorie benvenistienne !

La pédagogie du texte est une pratique, et comme telle, elle doit affronter un ensemble de problèmes qu'aucune théorie linguistique ne traite aujourd'hui de manière exhaustive. La pédagogie du texte se doit donc d'*intégrer* diverses conceptions, dans une démarche qui tire à cohérence, non des références théoriques, mais du programme didactique qu'elle s'est construit, en fonction de ses objectifs propres.

#### B. De la mort du petit chaperon rouge ; les élèves auraient-ils des opinions ?

Ce n'est un secret pour personne que le genre narratif, et son corrolaire le genre descriptif, dominent l'enseignement de la « composition scolaire » tout au long de la scolarité obligatoire. Comment en est-on arrivé là, alors qu'il semble difficile de nier que les enfants, même très jeunes, émettent des opinions, font part d'un avis souvent très ferme, argumentent avec force et expliquent sans retenue ?

Dans une étude des « genres scolaires » proposés par les méthodologies de Suisse Romande et d'autres régions francophones, Schneuwly (1984) montre que la dominance du genre narratif peut trouver un cadre d'explication historique et idéologique.

Si les méthodologies du début du siècle dernier insistaient sur les genres utilitaires (la lettre est une rescapée de ce genre dans les plans d'étude actuels), elles estimaient aussi que les élèves d'école primaire étaient capables d'effectuer des explications de proverbe ou de rédiger des « méditations ». L'accent porté, dès 1850, sur le littéraire au détriment de l'utilitaire, l'influence des textes d'auteurs (norme du « beau français »), ont progressivement conduit à ce genre particulier qu'est la narration scolaire, texte neutre, sans contexte, vidé de tout contenu idéologique explicite, qui permet particulièrement bien de transmettre un modèle de « l'homme général », abstrait, et à l'abri des rapports sociaux. Ce mouvement a été accentué au cours de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle par l'intérêt nouveau porté au vécu de l'enfant : la volonté de placer l'élève au centre des préoccupations de la pédagogie a conduit à une sorte d'infantilisation de l'école ; comme si l'enfance n'était que le monde de l'« histoire » qu'on raconte, de l'« histoire » à raconter, comme s'il était évident que l'enfant ne dit que des histoires. A partir aussi du conte traditionnel, la narration scolaire a pris racine dans une vision idéalisée d'un pseudo-monde enfantin situé en dehors de toute réalité physique et sociale. Ce genre narratif est par ailleurs très bien représenté dans la littérature enfantine contemporaine où prédomine le système temporel imparfait/passé simple, canon de ce genre scolaire.

Il n'est pas impossible non plus que l'impact de la psychologie génétique, situant le début des opérations formelles logico-argumentatives autour de 12-13 ans, ait en quelque sorte légitimé l'infantilisation des contenus scolaires. L'assimilation du texte d'idées à la dissertation, à des propositions argumentatives portant sur des concepts, a sans doute également un lien avec cette interprétation sauvage des propositions de la psychologie génétique.

Aucun argument acceptable ne permettant d'éliminer le texte discursif (argumentatif ou informatif) des activités langagières orales ou écrites proposées en début de scolarité obligatoire, il nous paraît urgent de « modifier la tendance » dans deux directions :

- sur l'axe discursif, il s'agit, bien entendu, de réhabiliter la formation aux textes informatifs et argumentatifs, oraux et écrits ;
- sur l'axe narratif, il s'agit de donner aux élèves les moyens d'une réelle maîtrise, et notamment de former aux *différents types* de récits. Même si la narration reste davantage un jeu sur la langue (la langue pour la langue !), on peut l'enseigner autrement en insistant à chaque fois sur la situation interactive (buts à atteindre, destinataires) ; elle sera d'autant mieux ancrée à l'univers des textes possibles qu'elle se construit parallèlement au texte discursif pour lequel le but est généralement bien défini (l'échange de journaux de classe et les débats avec un destinataire-pair ne seraient-ils pas des activités qui pourraient s'insérer très tôt dans le cursus scolaire ?)

### C. Des conditions de production écrite à l'école

Une de nos hypothèses de travail est que le flou entourant la situation de production à l'école, que les nombreux implicites et « cela va de soi », que l'intériorisation progressive par les élèves de certaines attentes du maître ou de l'institution scolaire, sont à l'origine de très nombreuses « fautes » commises par les élèves, et dûment sanctionnées par les maîtres.

Une enquête exploratoire sur les consignes de rédaction proposées aux élèves du Cycle d'Orientation de Genève tente d'identifier les pratiques actuellement en vigueur dans les exercices scolaires de production de textes écrits et de décrire les situations dans lesquelles les élèves sont les plus fréquemment placés pour produire un texte.

L'analyse des fiches remplies par les enseignants montre clairement que l'enseignement de la composition est organisé en termes de genres (narration, description, composition d'idées). Conformément au plan d'études et aux hypothèses développées sous B, on note une dominance absolue de la narration en 7<sup>e</sup> année (12-13 ans), dominance partiellement brisée en 9<sup>e</sup> (14-15 ans) où la composition d'idées joue le rôle d'une propédeutique au moment du passage au post-obligatoire. Le genre textuel n'est cependant pas discuté ou thématisé en tant que tel, et il n'est jamais mis en relation avec la situation de production. Souvent, le titre constitue la seule information fournie aux élèves, qui ont appris au cours de leur scolarité à reconnaître les situations dans lesquels ils sont mis (situations qui appellent une réponse sous forme d'un genre textuel particulier). Si les attentes d'enseignants sont parfois précises ou spécifiques, si le maître semble avoir ce qu'il attend des élèves, ce qu'il souhaite lire, les consignes données par contre ne reflètent guère ses attentes, et tout se passe comme si les élèves étaient mis au défi de deviner les intentions du maître.

Comme nous l'écrivions plus haut, il nous paraît indispensable de dépasser cette situation et de fournir aux élèves des informations précises sur les conditions de réalisation des textes ; ceci conduirait vraisemblablement à des textes plus conformes aux attentes, et, par conséquent, évaluables en fonction de critères d'efficacité communicative, et plus seulement en fonction des normes de contenu et de formes en vigueur.

#### D. De quelques expériences en classe

Les outils conceptuels de la typologie de texte peuvent entrer de deux manières différentes dans un contexte pratique d'enseignement : d'une part en contribuant à la définition de nouvelles activités destinées à traiter les difficultés que les élèves rencontrent dans la lecture ou la production de textes ; d'autre part en permettant de préciser et de transformer les tâches données aux élèves. Deux exemples illustreront ces deux articulations théorie-pratique.

Nous avons présenté ailleurs (Bain & al., 1984) une unité d'enseignement centrée sur les types de texte à l'école primaire. Nous présentons dans ce qui suit une première expérience, réalisée sur le thème des *organisateurs textuels* (cf. Pittard, 1984).

Ce travail constitue en réalité la réponse donnée par l'enseignante aux questions des élèves, qui avouaient fréquemment ne pas savoir comment lier les phrases. L'objectif général était de constituer le paradigme des unités qui assurent cette fonction de liens, en l'occurrence les organisateurs textuels, unités relativement hétérogènes du point de vue syntaxique, mais que l'on peut définir dans une perspective de typologie textuelle (cf. Bain & al., 1985). La classe des organisateurs textuels comporte, en termes traditionnels, des conjonctions, certains adverbess, certains circonstanciels de temps et d'argumentation, ainsi que certaines marques de ponctuation. Ces unités ont en commun de ne pas participer organiquement à la constitution des syntagmes verbaux ou nominaux, ni à celle des propositions ; elles s'articulent à des structures déjà formées et jouent un rôle au niveau de la construction du discours. Les organisateurs varient en fonction des types de texte ;

ainsi, les organisateurs temporels sont caractéristiques de la narration, et les organisateurs logico-argumentatifs propres au discours théorique.

Le travail en classe s'est déroulé en cinq étapes (12 heures) :

1. Travail sur 4 textes argumentatifs et narratifs (2 textes réels et 2 composés de logatomes ainsi que d'organismes caractéristiques de la narration ou du discours théorique). Les élèves ont groupé les textes par types, en se basant sur l'analyse des organisateurs. Les textes logatomiques ont ensuite été transcrits en textes «normaux». Une liste d'organismes a été établie (et sera ensuite systématiquement complétée).
2. Lecture d'un texte argumentatif dont les organisateurs avaient été retirés. Les élèves devaient combler les lacunes en utilisant une liste mise à leur disposition.
3. Distinction entre organisateurs de l'oral et de l'écrit à travers la lecture d'un extrait d'Achille Talon, et par comparaison avec les organisateurs préalablement recensés.
4. Analyse de plusieurs textes argumentatifs sur le même thème (droit de vote à 18 ans) ; d'abord analyse de contenu, puis repérage des organisateurs textuels et de leur fonction de mise en évidence de la structure du discours (les résultats indiquent que cette procédure partant des organisateurs contribue largement à une meilleure compréhension du texte).
5. Production d'un texte argumentatif (réagir par lettre destinée à un quotidien à un texte proposant d'élever l'âge minimum pour l'obtention du permis-vélocycle de 14 à 16 ans), avec une attention particulière portée sur les organisateurs (dans les phases de composition, de correction et de discussion «évaluative»).

La deuxième expérience a trait au texte narratif ; une enseignante a proposé à des élèves de 7<sup>e</sup> latino-scientifique (12-13 ans) d'écrire des contes en utilisant un canevas structural inspiré de Propp (Carré & Debyser, 1978). Toutes les dix minutes environ, l'enseignante donnait une consigne pour l'étape suivante du conte, ainsi que diverses suggestions à titre indicatif.

L'analyse des textes produits a montré que le cadre strict fourni aux élèves leur permettait de créer de bonnes histoires, mais qu'ils rencontraient néanmoins certains problèmes de «mise en texte». Un texte narratif peut en effet être analysé comme le résultat de l'enchaînement de deux perspectives énonciatives : le récit et la description des événements d'une part, le discours direct des acteurs du récit d'autre part. Les élèves oubliaient fréquemment ce changement de perspective, ce qui se traduisait par l'emploi de temps du verbe et d'organismes textuels inappropriés. Une sensibilisation à la problématique des changements de perspective d'énonciation, et à leurs conséquences sur l'emploi de certaines unités linguistiques a dès lors été entreprise.

### III. Vers l'avenir

Outre la recherche purement théorique, qui se poursuivra, les expériences didactiques de type IIc et II d devront être systématisées et diversifiées, avec, nous l'espérons, le concours de nombreux enseignants.

## RÉFÉRENCES

- Adam, J.M. (1984), *Le récit*, Paris, P.U.F., «Que sais-je ?».
- Bakhtine, M. (1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Ed. de Minuit (trad. 1977)
- Barthes, R. (1968), Linguistique et littérature, *Langages*, 12, 3-8
- Benveniste, E. (1966), Les relations de temps dans le verbe français, in : *Problèmes de linguistique générale, I*, Paris, Gallimard, 237-250.
- Care, J.M. & Debyser, F. (1978), *Jeux, langage et créativité dans la classe de français*, Paris, Hachette-Larousse.
- Culioli, A. (1978), Cours de DEA, Paris, Université de Paris VII.
- Danes, F. (1964), A three-level approach to syntax, *Travaux linguistiques de Prague, I*, 225-240.
- Halliday, M.A.K. (1977), Text as semantic choice in social contexts, in : T.A. Van Dijk & J.S. Petöfi (Eds), *Grammars and descriptions*, Berlin, de Gruyter.
- Propp, W. (1970), *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.
- Saussure, F. (de) (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- Simonin-Grumbach, J. (1975), Pour une typologie des discours, in : *Langue, discours, société. Pour Emile Benveniste*, Paris, Seuil, 85-121.
- Steger, H., Deutrich, H., Schank, G. & Schüz, E. (1974), Redekontellation, Redekontellationstyp, Textemplar, Textsorte im Rohmen eines Sprachverhaltensmodells, *Gesprochene Sprache*, 39-97.
- Vygotsky, L.S. (1934), *Thought and Language*, Cambridge, M.I.T. press (trad. 1962).

## Travaux de l'équipe de didactique des langues

- Bain, D., Bronckart, J.P., Davaud, D., Pasquier, A. & Schneuwly, B. (1982), *Classification de textes pour la rédaction et l'analyse*, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 28, 74pp.
- Bain, D., Pasquier, A. & Schneuwly, B. (1984), Modèles d'enseignement et fonctionnement de la langue. Préparer une approche communicative, *Les Sciences de l'Education*,
- Bain, D., Bronckart, J.P. & Schneuwly, B. (1985), Typologie du texte français contemporain, *Bulletin CILA*, sous presse.
- Bronckart, J.P. (1983), Cas et prédicats, *La linguistique*, 19, 29-53.
- Schneuwly, B. (1984), *Le texte discursif écrit à l'école*, thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.P. (1983), Pour une psychologie du langage, *Archives de Psychologie*, 51, 155-160.

## Documents internes (disponibles à la FPSE ou au CRPP)

- Collectif, *Instructions pour l'analyse de texte*.
- Collectif, *Grille d'analyse de textes. Version adaptée pour l'enseignement*, septembre 1984.
- Collectif, *Les conditions de production écrite à l'école*, septembre 1984.
- Pittard, J., *Sensibilisation à l'organisation d'un texte*, septembre 1984.
- Pittard, J., *Pratique de la correction*, 1985.