

Présentation

RACONTER ET DECRIRE : POUR UNE APPROCHE DES TYPES TEXTUELS NARRATIF ET DESCRIPTIF

Nous lisons quotidiennement des discours dans lesquels nous identifions spontanément des noyaux NARRATIFS ou DESCRIPTIFS, mais aussi ARGUMENTATIFS. De la même manière, les élèves comprennent (à peu près) ce que leur professeur leur demande lorsqu'il déclare : « RACONTEZ... » ou « DECRIVEZ... ». En ce sens, on peut parler d'une compétence descriptive comparable à la compétence textuelle narrative des sujets-parlants. A la réception comme à la production, certains grands types textuels semblent faire partie de la compétence linguistique des individus.

Les articles qui suivent postulent que l'hypothèse des types textuels est une hypothèse forte qui intéresse le théoricien de l'analyse des discours comme le pédagogue. Elle peut aider le second à ne choisir qu'avec circonspection des textes ou des séquences textuelles aux régimes de lecture-compréhension fort différents.

L'isolement didactique et théorique des types narratif et descriptif (pour le type argumentatif, voir Pratiques n° 28) ne doit pas déboucher sur une simplification abusive. De la même façon qu'il n'existe pas de récit sans unités (sous-phrases ou séquences) descriptives ni sans fonction (voire unités) argumentative(s), il est fréquent de voir une argumentation recourir au récit ou à la description. Les discours réels se caractérisent précisément par une telle hétérogénéité textuelle. Il s'agit toujours d'une question de dominante. D'un point de vue pédagogique, il est essentiel d'aider les élèves à repérer les réseaux de cohésion-cohérence que les types textuels confèrent aux (séquences des) discours. L'hétérogénéité des discours réels déroute logiquement les élèves et les lecteurs adultes dans la mesure où l'école, obsédée par la lecture-apprentissage et par la lecture-vénération (des grands auteurs), oublie de se préoccuper de développer des compétences en lecture.

Le projet du présent numéro est double : il s'agit, d'une part, de faire le point sur ce qu'on sait des types narratif et descriptif ; il s'agit, d'autre part, de rendre compte de

démarches accomplies dans des classes de 6^e et de 4^e. Ces deux composantes dirigent les articles d'A. Petitjean et de C. Masseron sur le narratif ; le second aspect (pédagogique) est absent des articles de J.-M. Adam et A. Petitjean uniquement parce que deux articles ont déjà insisté dans *Pratiques sur le travail en classe* : il s'agit de « L'ordre des choses ou une expérience de description méthodique » de J. Ricardou (numéro Spécial-Cerisy) et « Apprendre à écrire un texte de fiction » d'A. Petitjean (n° 27).

Les articles d'A. Petitjean et de C. Masseron dessinent les grandes lignes d'une progression sur le récit. A. Petitjean passe, avec ses élèves, de la narration orale à une fable de La Fontaine. Ce glissement repose certes sur la recherche d'une structure narrative de base (le comment des récits), mais surtout sur la mise en place d'une réflexion négligée par la tradition narratologique sur le pourquoi des récits, sur les indices évaluatifs qui portent la trace de la situation d'échange verbal et qui constituent autant d'instructions de (« bonne ») lecture du raconté. Avec la réflexion sur le genre fantastique, l'imaginaire, les effets de lecture, les systèmes de croyance sont interrogés.

C'est aussi la diversité des attitudes (et donc des compétences) de lecture qu'abordent les articles consacrés à la description. Non seulement on ne lit pas un texte ou une séquence descriptive comme un texte ou une séquence narrative, mais la diversité des discours (publicitaire, littéraire fictionnel, politique, journalistique, etc.) appelle des pactes de lecture très différents. Une connaissance des fonctions et des fonctionnements textuels, des systèmes de croyances et des savoirs encyclopédiques doit aider le théoricien comme le pédagogue dans sa classe. Mieux cerner quels obstacles un élève peut rencontrer au hasard de ses lectures, savoir quelles élucidations peuvent être essayées et émettre des hypothèses sur les processus cognitifs, telles sont les grandes directions de travail qui ont présidé à la mise au point de ce numéro qui appelle un numéro prochain plus directement consacré à la lecture.

Jean-Michel ADAM