

## TROIS POINTS DE VUE POUR ENSEIGNER LES DISCOURS EXPLICATIFS

Jean-François HALTÉ

Promus dans la période récente, de façon plus ou moins nette, au rang d'objet d'enseignement, les discours forment un champ d'intervention didactique et pédagogique complexe dont l'enjeu socio-scolaire apparaît important. Dans la foulée de la narration, de l'argumentation, de la description, tous types traités ces dernières années dans *Pratiques*, le discours explicatif apparaît tout naturellement.

Il n'est question du discours explicatif dans le domaine de la didactique du français, à ma connaissance, que depuis les N<sup>os</sup> 51 de *Pratiques*, 69 et 72 de *Repères* (1). Une innovation dans le domaine des contenus d'enseignement résulte toujours d'au moins deux sources. D'une part, il faut que l'innovation apparaisse comme possible et ceci renvoie à une certaine disponibilité de savoirs sur la question. En l'occurrence la préoccupation de plus en plus vive des spécialistes du langage relativement à la pratique des discours met des connaissances à disposition. Mais, d'autre part, à côté de la conjoncture théorique, qui ne saurait prédire que la didactique la suive, il faut que, dans l'institution scolaire, il existe des besoins ou des enjeux qui justifient l'introduction d'un nouvel objet et ce, si possible, au-delà de la nécessité simple de renouveler périodiquement les contenus (2). Or, l'enseignement du discours explicatif (DE désormais) revêt des enjeux dont l'importance est évidente. Expliquer en effet, c'est **faire comprendre**. Faire comprendre et non pas simplement **dire**, c'est-à-dire agir sur l'autre au moyen du discours.

Lié crucialement à la compréhension, et celle-ci à l'apprentissage — apprendre, dit-on volontiers, c'est comprendre — le DE est omniprésent à l'école. Le maître, quand il enseigne, informe, argumente et explique : ce sont là ses pratiques discursives dominantes. L'élève, pour sa part, recourt aussi à l'explicatif — plus ou moins il est vrai selon les modes de travail pédagogique en usage —, soit qu'il ait à transmettre (paraphraser, reformuler...) des explications construites ailleurs, soit qu'il ait à construire des explications nouvelles (au moins pour lui !).

Parce que le **savoir expliquer** fait intégralement partie du métier d'écopier et que l'excellence dans ce métier est une condition évidente de réussite, le passage du D.E. comme moyen ordinaire d'enseignement / apprentissage au statut d'objet d'enseignement revêt un incontestable enjeu.

Si l'on se place dans une perspective où enseigner ne se réduit ni à informer métalinguistiquement, ni à simplement permettre l'acquisition fonctionnelle par la seule pratique, pour ainsi dire "sur le tas", mais bien à intervenir didactiquement et pédagogiquement de manière à organiser un apprentissage efficace... qu'enseigner ?

(1) Respectivement : N° 51 de *Pratiques* : Textes explicatifs, sept. 86, N° 69 de *Repères*, mai 86, N° 72 de *Repères*, mai 87.

(2) Voir Chevallard qui donne dans *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, 1984, parmi d'autres explications du phénomène de l'obsolescence des savoirs (notamment, bien sûr, le dépassement historique imputable au travail scientifique) celle qui consiste au nécessaire maintien de l'écart entre ce que proposent les maîtres et ce que savent les parents.

Nous n'aborderons ici que la question des objets d'enseignement, faute de place pour traiter le comment et le pourquoi (3).

## 1 – UNE DIDACTIQUE DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

Dans le N° 51 de *Pratiques*, il était question de "texte explicatif". Dans ceux de *Repères*, de "discours". Dans *Le fonctionnement des discours*, J.-P. Bronckart et alii proposent une typologie... des textes (4). Dans son article sur l'argumentation (5), M. Charolles évoque les typologies de textes et de discours et préfère parler de "conduites" argumentatives. J.-M. Adam, dans le numéro de *Pratiques* "Types de textes" et dans son analyse de *Langue Française*, inclut les textes dans les discours (6)... Ici même, D. Brassart et I. Delcambre parlent de "textes" et D. Brixhe et A. Retornaz de "discours"... Textes, discours, conduites, ne sont pas choisis au hasard mais renvoient à des champs de préoccupations qui diffèrent, qui s'articulent à des manières de penser différentes, qui ressortissent à divers champs théoriques de référence de sorte que les trois notions sont plus ou moins compatibles.

Dans son livre *Vers la compétence de communication* (7), D.-H. Hymes, s'interrogeant sur "la capacité à produire un acte de parole approprié à une situation nouvelle", distingue quatre types de questionnement touchant la parole :

a) *la possibilité au plan systémique* : il s'agit de savoir si oui ou non, le système linguistique intervenant dans la communication, permet telle ou telle réalisation langagière.

b) *la disponibilité au sujet*. Ce secteur touche à la "faisabilité" au plan des opérations psychocognitives et psycholinguistiques — il faut que le sujet puisse performer un discours — et à "l'accessibilité" au plan sociolinguistique et c'est ici "l'économie de la parole" d'une communauté qui est envisagée — il faut que le sujet ait une expérience sociale de la pratique langagière.

c) *l'appropriété contextuelle* : c'est-à-dire l'adéquation linguistique et sociale aux contextes de production : ce n'est pas le tout de dire quelque chose, encore faut-il que ce soit à propos.

d) *l'occurrence effective* : c'est-à-dire la performance elle-même, en tant qu'elle renvoie aux propriétés spécifiques des productions dans leur rapport aux trois entrées précédentes d'une part, à sa caractérisation comme phénomène "d'émergence" de l'autre. Toute parole est un événement inédit dans une situation inédite.

Appliquées à des discours produits, ces quatre dimensions permettent de juger un discours :

"Ainsi, on peut dire qu'un discours est grammatical (a), maladroit (b), trop formel (c), et rare (d) ; non grammatical, difficile, approprié, unique... etc (op. cit., p. 97)".

Un tel questionnement couvre assez bien nos préoccupations didactiques : l'enseignement doit déboucher sur une utilisation effective et efficiente du DE (d et c), et l'atteinte de cet objectif passe, dans le cadre des possibilités du système linguistique (a), par une prise en considération de l'ancrage socio-communicatif du discours et des tâches psycholinguistiques (b).

C'est le point de vue, dit-on, qui constitue l'objet. Dans la perspective d'un enseignement/apprentissage général de la compétence de communication, l'explicatif peut être abordé sous trois entrées qui recouvrent à peu près les distinctions proposées par Hymes, qui semblent être également nécessaires et qui paraissent complémentaires.

---

(3) Un ultime numéro de *Repères* sur le discours explicatif est en préparation qui ne traitera pratiquement que ce point.

(4) J.-P. Bronckart et alii : *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, 1985.

(5) M. Charolles, dans le N° 28 de *Pratiques*, in : "Formes directes et indirectes de l'argumentation" transcende la difficulté en traitant d'argumentation et de "conduite argumentative"...

(6) J.-M. Adam : *Pratiques* N° 56 : "Types de séquences élémentaires", *Langue Française* N° 74 : "Textualité et séquentialité", 1987.

(7) D. Hymes : *Vers la compétence de communication*, LAL, Crédif Hatier, p. 82 et suivantes, 1984.

## 2 – LE POINT DE VUE COMMUNICATIONNEL

### 2.1. – La base communicationnelle

“... La communication verbale, au sens actif du terme, peut être définie comme une interaction subjective circonstancielle, socioculturellement située et situante pour les protagonistes et intégrant, à différents degrés, une démarche commune de symbolisation qui la médiatise et l’oriente” (8).

Sommairement décrite, la communication met en jeu des **individus** développant entre eux, dans des **circonstances** socialement caractérisables, des **interactions** au cours desquelles ils poursuivent, chacun, certains **enjeux** que **médiatisent** toutes sortes de **symbolisations**, actualisant toutes sortes d’**objets** au moyen de **codes**, kinésiques, posturaux, vestimentaires, proxémiques, et bien sûr, langagiers. Ainsi définie, la communication excède le discours, si l’on considère celui-ci comme strictement limité à la verbalité.

La “matrice” communicationnelle proposée est d’une grande complexité puisqu’elle prétend intégrer “tous” les éléments constitutifs et modélisants d’une communication donnée en positionnant les locuteurs comme les lieux d’intégration de l’ensemble. Très puissante, cette modélisation est à considérer comme un cadre, permettant de se représenter les tâches impliquées dans la communication et d’éviter tout réductionnisme. Chaque point de la matrice renvoie en effet au possible travail de disciplines autonomes. Certes, le tracé systématique des interdépendances et des interactions entre les déterminants, reste pour une large part à faire. Il n’empêche : la compétence de communication, – terme entendu ici comme l’intégrateur de l’ensemble des compétences linguistique, textuelle, discursive, classiquement repérées, mais aussi des compétences culturelle, sociale, idéologique... se forme, génétiquement, dans cette matrice complexe et que, pratiquement, il faut en tenir le plus grand compte.

Le repérage par les participants des divers déterminants de la communication, leur permet d’interpréter les messages et d’orienter leur participation aux événements. On conçoit que les éléments situationnels, contextuels – le lieu institutionnel, le moment, la circonstance sociale, le dispositif, le nombre des participants... – pèsent d’un poids décisif sur “l’occurrence” de ce qui peut être dit ou fait dans une occasion déterminée.

### 2.2. – La boucle explicative : l’explication dans le tissu discursif

Dans la communication ordinaire, la parole, le discours, constitue l’une des formes possibles de médiatisation de l’interaction. S’appuyant sur un code verbal fait d’unités linguistiques “digitales” (9), la parole, plus “efficace” pour certains buts que les autres modes de communication, est utilisée pour orienter l’interaction selon les fins des protagonistes.

Dans ce cadre, le DE survient lorsqu’un **dysfonctionnement** lié à la **compréhension** d’un phénomène quelconque apparaît dans l’interaction et la perturbe. Dès lors, l’interaction engagée, avec ses propres objets et enjeux, est **suspendue**. Le DE prend pour **objet** nouveau le phénomène qui forme obstacle – de quelque nature qu’il soit – et pour **enjeu** le rétablissement de l’interaction première. Pour cette raison, on peut le qualifier de “**métacommunicationnel**”, puisqu’il prend pour objet un phénomène de communication, et de **métafonctionnel**, puisque il prend pour enjeu la fonctionnalité première de l’interaction. Enfin, il traite l’obstacle en question de manière **objective**, en visant à instaurer (ou restaurer) une compréhension défaillante. Il se distingue par ce trait de l’argumentation, – qui vise à convaincre qu’il faut changer de croyances – et de l’information – qui se contente de proposer des données, qu’une structure d’accueil et de compréhension soit en place ou non.

(8) J.-M. Doutreloux : “Vers une modélisation de la communication pédagogique”, *Langue Française* N° 70, mai 1986. La conception de DE qui est exposée dans ces pages a été élaborée avec lui dans un travail effectué dans le cadre de l’INRP.

(9) “Digital” : on trouvera dans *Une logique de la communication*, p. 60 et suivantes, P. Watzlawick et alii, Points Seuil, 1972 (1967 pour l’édition originale), des développements intéressants notre propos sur la communication analogique, centrée sur la relation, et la communication digitale, centrée sur les contenus. Les langages, “digitaux”, grossièrement, reposent sur l’arbitraire du signe tandis que dans les langages “analogiques” les relata entre signes et référents reposent sur la ressemblance.

Le DE, en somme, forme une **boucle**, une sorte de parenthèse dans une interaction en cours. Eu égard à son insertion dans le flux communicationnel, et à sa fonction, le DE, plus spécifiquement peut-être que d'autres discours, fait l'objet de **négociations** entre les protagonistes. Elles portent tant sur les tours de parole, les thèmes (objets) et la manière de les traiter (10) que sur l'opportunité même du DE : en vertu des lois de conversation (11), on ne suspend pas impunément une interaction en cours, risquant la digression et l'impertinence communicationnelle. Concrètement, le locuteur contrôle la bonne interprétation de ses dires et, selon la nature des rétroactions, la qualité de son calcul, anticipe un obstacle possible de son allocataire ou répond à ses sollicitations. Parmi les comportements liés à la négociation, il faut intégrer les méta-discours dont A. Borillo signale l'importance. Fondamentalement destinés à contrôler le déroulement de l'interaction et portant tout aussi bien sur la saisie du code de discours — "c'est-à-dire, comme on dit..." —, que sur la référence aux conditions énonciatives du discours — "vous avez compris ma question" —, ou à la mise en construction du discours — "j'aborderai en premier lieu..." —, les méta-discours régulent la communication (12). A la suivre, d'ailleurs, incidemment, le terme métadiscours s'appliquerait tout entier au DE, puisqu'aussi bien il sert "à expliquer le code, à expliquer les conditions énonciatives (garantes) d'intelligibilité, à expliquer l'organisation, le déroulement du discours" (p. 50), ce dont le DE est, entre autres, capable.

### 3 — LE POINT DE VUE DISCURSIF

#### 3.1. — La fonction explicative du discours

En raison du rapport aux enjeux et objets de l'interaction première un DE peut cacher d'autres fins, argumentatives par exemple, et n'être qu'une stratégie discursive particulière. Telle explication en effet peut n'avoir d'autre but ultime que de "placer" celui qui la propose, au plan des relations, dans une position d'autorité. Tel acte direct d'explication peut être le moyen d'accomplir indirectement un autre acte. Telle suite organisée d'actes directs ou indirects de discours, enfin, doit être interprétée par rapport à la totalité du discours et au "macro-acte" qu'il poursuit dans le cadre de la réalisation de son enjeu : l'explication peut n'être, par exemple, qu'un moment dans une information ou dans une argumentation (13).

En somme, la fonction (explicative) d'un discours n'est pas inhérente à sa forme, et le discours explicatif ne forme pas nécessairement le tout d'un discours :

"Un discours, dit M.-J. Borel (14), n'a pas de réalité pris isolément, c'est-à-dire sorti de son contexte, de ses rapports à d'autres discours, de la situation qui le détermine et où il a ses effets".

Telle narration peut servir une intention, un but, une visée... explicative (15). Ceux-ci — but, intention, visée — peuvent être en retour correctement perçus ou interprétés de façon divergente :

"Comprendre un discours, saisir "l'intention" qui s'y exprime, ce n'est pas — ou pas seulement — extraire ou reconstituer des informations pour les intégrer à ce qu'on connaît déjà : c'est identifier la fonction de cette information dans la situation de discours où elle est produite". (Jean Caron (16)).

(10) C. Kramsch : *Interaction et discours dans la classe de Langue*, LAL, Credif Hatier, 1984. Voir aussi, sur le thème de la négociation, E. Roulet et alii : *L'articulation du discours en Français contemporain*. P. Lang, Berne, 1985.

(11) Voir les célèbres maximes de Grice, "Logique et conversation" in *Communication* N° 30, 1978, et, pour une application pédagogique, "Voulez-vous jouer au bac belge?", J.-F. Halté, *Pratiques* N° 33.

(12) A. Borillo : "Discours ou métadiscours?", *DRLAV* N° 32, 1985.

(13) Pour ces problèmes d'actes directs et indirects, voir les articles de Ducrot et Anscombre dans le N° 32 de *Communications* (1980) et l'article de M. Charolles cité plus haut.

(14) M.-J. Borel : "Discours explicatif", *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, CDRS N° 36, pp. 21-22, Neufchâtel, 1980.

(15) On relira avec profit les pages 38 à 40 de M. Charolles, intitulées : "Typologie des textes et des discours", dans le N° 28 de *Pratiques*, 1980. Si elles concernent l'argumentation, elles sont transposables pour l'explication.

(16) J. Caron : *Les régulations du discours*, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, p. 87, 1983.

S'il en va bien ainsi, alors les discours à fonction explicative sont potentiellement innombrables et ne sont identifiables comme tels qu'à condition de les interpréter dans leur contexte particulier (17).

Cela dit, tenir un discours à fonction explicative présuppose, outre le savoir nécessaire sur l'objet et sur le rapport de l'autre à l'objet, des conditions sociales de légitimité : "on n'explique pas n'importe quoi à n'importe qui" (18). Le calcul des enjeux de l'interaction est toujours décisif. Les rôles de propositéur et de demandeur d'explication ne se distribuent pas au hasard. Le demandeur est en position ordinairement basse, puisqu'il ne comprend pas, le propositéur en position haute, puisqu'il sait. Dans certaines situations, l'examen scolaire par exemple, le demandeur, en position statutairement haute, somme l'autre d'expliquer. Il est clair alors, en dépit du métadiscursif, que le sollicité n'explique pas vraiment au plan intentionnel, mais argumente indirectement sur sa capacité d'expliquer : il "feint" seulement d'expliquer, action qui le conduit néanmoins à mobiliser les moyens du discours explicatif (19).

Si le DE émerge dans la dyssymétrie des statuts et des savoirs, il aboutit, par son développement, quand il est efficient, à la symétrie sur le second plan. Expliquer, c'est rendre l'autre pareil à soi, au plan des savoirs, dans les limites de l'enjeu de l'interaction première. Celle-ci impose toujours de "ménager la face" de l'interlocuteur (20). La tâche difficile de l'examiné dans la situation évoquée ci-dessus, de ce point de vue, est intéressante : il lui faut trouver le compromis discursif qui ne le présentera ni comme "trop malin" — il ne doit pas en savoir plus que ses examinateurs sous peine de "menacer la face" — ni comme trop maladroit — il doit montrer qu'il sait. Peut-être est-ce là, dans ces jeux complexes de la légitimation à expliquer, que trouvent leur raison d'être certains traitements indirects (21) : faute de pouvoir expliquer directement en prenant le risque d'usurper une position haute proscrite, les locuteurs contournent l'obstacle en expliquant sans donner l'apparence qu'ils expliquent.

### 3.2. — L'inscription dans un genre

La fonction explicative du discours est mise en œuvre dans des **types** de discours divers. Avec cette notion, on sort de l'approche pragmatique et linguistique au sens étroit pour désigner, avec D. Maingueneau, une "dispersion de textes que leur mode d'inscription historique permet de définir comme un espace de régularités énonciatives" (22).

A suivre un instant M. Foucault, dans sa "leçon inaugurale au Collège de France" (23), auquel Maingueneau renvoie, la question du discours renvoie aux mécanismes de la production sociale des discours — contrôle, sélection, organisation, distribution (p. 10), aux fonctionnements de pouvoirs qu'ils impliquent et permettent, à la reconnaissance et à la délimitation des "types", etc. Le terme réfère également à la "pratique discursive" (Foucault, Maingueneau, op. cit.) de groupes sociaux ou d'institutions énonciatrices de discours au sein d'une organisation sociale historiquement déterminée.

En restreignant le vaste propos (à la fois philosophique, historique, épistémologique) des auteurs cités ci-dessus aux modestes nécessités d'une réflexion didactique sur l'explicatif, on rappellera, avec J.-P. Bronckart (24), que les discours sont cruciallement déterminés par les "lieux sociaux" ou les institutions sociales où ils sont produits et diffusés. A cet égard, les institutions prescrivent des éléments aussi radicaux que qui (et sous

(17) C'est ce qui fait dire à J. Caron (voir note 16) qu'on est "renvoyé à la totalité indéfinie des déterminations empiriques. Domaine inanalysable, informe, dont on ne voit pas bien comment orienter méthodologiquement l'approche". (op. cit., p. 53).

(18) M. Ebel : "L'explication comme fait de discours", *CDRS* N° 36, Neufchâtel. On se reportera avec profit à cet article où M. Ebel rapporte d'autres points fort importants.

(19) Voir J.-R. Searle : "Le statut logique du discours de la fiction" in *Sens et expression*, éd. de Minuit, 1979.

(20) Voir E. Goffman : *La mise en scène de la vie quotidienne*, deux vol., Paris, Minuit, 1973.

(21) D'autres trouvent sans doute leur source dans la nécessité de l'adaptation à l'autre (un récit à fonction explicative, pour un enfant, plutôt que l'exposé aride d'une "structure d'intellection"), ou dans l'adéquation au genre et à la situation : il n'est pas toujours bien venu d'asséner un discours scientifique...

(22) D. Maingueneau : *Genèses du discours*, Mardaga éditeur (1984), p. 5.

(23) M. Foucault : *L'ordre du discours*, Gallimard, 1970.

(24) J.-P. Bronckart donne dans *Le fonctionnement des discours* une liste programme des lieux sociaux en question, p. 33.

quel statut) peut parler à qui (sous quel statut complémentaire), de quoi (de quels objets, ou thèmes), de quelle manière, sous quels cadres de référence, etc. Dans cette perspective, énonciative, les types de discours, se discriminent par des faisceaux de facteurs hétérogènes qui les rendent à la fois socio-empiriquement repérables et théoriquement difficiles à cerner. Il relève pratiquement ainsi de la compétence (inter)-discursive (25) ordinaire des sujets que de reconnaître les discours politique, publicitaire, scientifique, religieux, littéraire, journalistique, etc. et, à l'intérieur de ces grandes enveloppes, de distinguer des variétés ou genres.

Parmi ceux-ci, le discours scientifique avec ses genres — dont le discours de vulgarisation et le discours didactique — est, plus que tout autre, en relation privilégiée avec l'explication. Les "chartes" (26) définissant les institutions où ces discours sont produits stipulent leur mission fondamentalement explicative. Les théories scientifiques sont épistémologiquement décrites, entre autres traits, par le critère d'adéquation explicative aux phénomènes dont elles prétendent rendre compte. De là, sans doute, le fait que, dans la petite littérature consacrée à l'explicatif, le type prioritairement pris en exemple est le discours scientifique.

Pour autant, on explique dans tous les types et dans tous les genres. Seulement, si, dans tous les genres le recours à l'explicatif est tributaire des conditions d'insertion communicationnelle évoquées plus haut, si, de même, la mise en jeu de la fonction explicative du discours est tributaire des mêmes articulations du direct et de l'indirect, on n'explique cependant pas de la même façon, selon que l'on tient un discours scientifique ou religieux, littéraire ou journalistique. Il se peut, à la rigueur, que l'on explique la même chose, que l'on tente de traiter le même obstacle — les origines de l'homme par exemple —, mais, assurément, selon que parle le théologien ou le paléontologue, il est probable que l'explication prenne des allures fondamentalement différentes, en particulier au plan du "ressort" explicatif, c'est-à-dire de la structure d'intellection du phénomène concerné. On n'explique pas de la même façon que l'homme descend d'Adam ou qu'il descend du singe.

#### 4 — LE TEXTE EXPLICATIF

Cherchant, dans sa thèse consacrée au "discours" argumentatif, à construire son objet de recherche, D. Brassart (27), référant à van Dijk, cadre ainsi la notion de texte :

"En tant qu'objet "empirique", un discours est un énoncé ou une énonciation de nature verbale qui a des propriétés textuelles et qui doit en outre être caractérisé contextuellement, en tant qu'acte de langage ou de discours accompli dans certaines conditions de communication. Le texte est un objet construit par l'analyse (scientifique), comme structure abstraite du discours, dont les superstructures typologiques sont pour ainsi dire la "macrosyntaxe" (p. 85).

Selon ce genre de présentation, le texte est une structure abstraite, formelle, constituant le **noyau dur** du discours en quelque sorte débarrassé des problèmes de sa production et de sa réception, appréhendable par des méthodologies éprouvées relevant de la linguistique textuelle et de la psycholinguistique.

##### 4.1. — La superstructure textuelle de l'explicatif

Envisagé comme "structure abstraite" du discours, le texte est un objet élaboré par la théorie sémiotique de façon ascendante. A partir d'un texte concret, constitué de ses phrases ou propositions concrètes — les **microstructures**, il est possible de fournir une sorte de résumé, sémantiquement équivalent — les **macrostructures** —, puis d'analyser celles-ci de manière à les ordonner à un niveau supérieur où disparaît le sens cotextuel des

(25) Compétence dont il faut postuler l'existence, quand bien même on ne sait pas aujourd'hui la modéliser jusqu'au bout. Le cas n'est pas rare où le savoir faire dépasse les possibilités d'une analyse théorique.

(26) Malinowsky nomme ainsi l'ensemble des éléments qui stipulent les valeurs et les missions d'une institution et en déterminent l'existence et le fonctionnement. In *Pour une théorie scientifique de la culture*, Points Seuil.

(27) D. Brassart : "Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans" : *Le discours argumentatif, étude didactique*. Thèse de Doctorat, Strasbourg, 1987.

propositions mais où apparaissent par contre les liens fondamentaux qui les unissent ou les dimensions d'intellection sous lesquelles elles prennent sens. On obtient ainsi des **superstructures** caractéristiques.

Sur des principes très comparables en leur essence, V. Propp, et de très nombreux chercheurs à sa suite, réduisaient jadis l'extrême diversité des contes et récits qu'ils étudiaient à des structures de base communes et très simples. En procédant de la même manière, on peut rechercher l'existence d'un type textuel, explicatif, hypothèse sur laquelle repose le travail de I. Delcambre et D. Brassart ici-même et que partageait également D. Coltier en proposant, dans le N° 51 de *Pratiques*, l'articulation de "trois moments" essentiels : de questionnement (ou de problématisation), de résolution, de conclusion (28).

#### 4.2. — Le schéma de l'explicatif

Avec les psycholinguistes, l'étude de ces superstructures prend un intérêt supplémentaire. Il semble en effet que les sujets disposent en mémoire de "schémas prototypiques", analogons psychologiques des superstructures. Ils les utilisent de façon passive : lisant, ils "rangent" les propositions dans les cases prévues et s'appuient sur le schéma pour traiter l'information et la mémoriser, et active : lisant ou produisant des textes, ils anticipent sur le texte à venir et mettent en place des hypothèses directrices de lecture ou le planifient en prévoyant de façon ordonnée les "idées" à développer (29). On ne sait pas, faute de travaux sur la question, si un tel schéma existe pour l'explicatif. On ne voit pas pourquoi cependant, s'il en va ainsi avec le récit, il n'en irait pas de même avec d'autres textes, dès lors (30) que l'intuition les repère.

#### 4.3. — Problèmes en suspens

Restent que "problématiser", "résoudre", "conclure" désignent des opérations indissolublement langagières et cognitives. Que veut dire chacun des termes ? Comment s'effectue, dans la tête, chacune des opérations ? Comment se traduisent-elles dans les mots ? Existe-t-il plusieurs manières de poser un problème et de le résoudre ? Quels chemins à parcourir entre les micro, les macro et les superstructures (31) ?

Reste aussi que ces grandes catégories, trop peu spécifiées, valent tout autant pour le texte explicatif et le texte argumentatif et ne prennent finalement leur valeur qu'à sortir de l'approche proprement textuelle pour rejoindre celle des actes et des fonctions de discours.

Reste enfin, quand même, que... les textes supportent les discours. D'une part, les énoncés proférés par les locuteurs (à l'oral ou à l'écrit) sont nécessairement pourvus d'une forme : on ne peut imaginer d'énoncés un tant soit peu conséquents qui soit totalement atypiques, tout au plus peut-on admettre que des structures soient non (ou mal) exploitées, en production ou en réception. Ces formes, repérables, ne sont pas forcément exclusives les unes des autres. Mieux même, J.-M. Adam montre que, loin d'être l'exception, le mélange des types est plutôt la règle, ce qui l'amène à analyser les textes en référence à la "séquentialité" textuelle (32). C'est ainsi que dans tel genre, littéraire ou paralittéraire coïncident, séquentiellement, diverses superstructures : ici même, A. Leclaire-Halté montre que dans le roman policier on raconte et on explique et, surtout, que l'insertion de l'un dans l'autre n'est pas sans effet. D'autre part, il faut y revenir, les formes ne garantissent nullement la manière d'interpréter l'énoncé et son énonciation. Si les structures textuelles sont "conventionnellement orientées" vers l'exécution d'un macro-acte de langage déterminé — les textes explicatifs visent à expliquer, les arguments servent à convaincre, etc. — il s'en faut, comme on le disait plus haut, qu'il y ait implication certaine du type textuel mobilisé à l'acte discursif engagé.

(28) Voir D. Coltier, *Pratiques* N° 51 : "Approches du texte explicatif".

(29) Voir sur la théorie du schéma, présentation et critique : *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1985.

(30) Encore que J. Adam, dans l'état actuel de son travail "trouve" un type "expositif/explicatif" (*Langue Française*, op. cit., note 23), que J.-P. Bronckart et alii distinguent le "Discours théorique" qui renvoie nettement au discours scientifique de notre propos et un "but" — clarifier — qui couvre aussi bien argumentation qu'explication...

(31) Voir les remarques de M. Charolles, dans son article cité sur l'argumentation, p. 38.

(32) J.-M. Adam, voir note 6.

## 5 – CONCLUSION

Le parcours accompli fait état de trois dimensions, communicationnelle, discursive et textuelle. Du texte comme organisation formelle, "macrosyntaxique", au discours comme lieu de la mise en œuvre de fonctions et d'effets, le "noyau dur" se délite, puisque tout "texte" peut expliquer. Des actes de discours aux genres, une nouvelle dispersion apparaît, qui éparpille en fin de compte la notion centrale de compréhension en la renvoyant à des spécifications touchant l'organisation sociale et culturelle de la mise en scène des objets. Des genres à la communication comme phénomène "total", le problème s'élargit encore.

Ces trois points de vue, communicationnel, discursif, textuel reflètent un état de la recherche dans les sciences du langage. Il manque, d'ailleurs, le niveau proprement linguistique évoqué ici même par B. Combettes, où certains phénomènes particuliers, comme la nominalisation, sont spécifiés par leur inscription dans les types et les genres. Ces différentes approches ne sont pas utilement conciliables au plan théorique parce qu'elles sont élaborées dans des régions de la recherche différentes. Pourtant, elles sont sans cesse interconnectées dans la pratique : comment la "structure abstraite" du discours qu'est censé être le texte n'aurait pas de rapport avec le discours lui-même ? Comment les "orientations conventionnelles" des textes ne seraient-elles pas essentiellement liées aux fonctions du discours, à la pensée de la finalisation de la communication ? Comment isoler des macrostructures sémantiques au plan du texte sans en passer par le type et le genre du discours ?

En l'absence d'une théorie générale des discours, de l'action et de l'organisation sociale, — théorie peut-être bien illusoire dans son objet et ses méthodes —, la sagesse didactique conseillerait de n'abandonner aucune des trois (quatre !) entrées, sans réduction ni nivellement.

Au plan pratique, si l'on se place dans une stricte logique de l'organisation des concepts, il faudrait aller des plans les plus généraux — notions de communication, discours, texte — aux plans plus spécifiques des types de discours et de textes, ou l'inverse, en passant par ces problèmes transversaux, comme l'exemplification que traite D. Coltier dans le cadre de l'explicatif, mais qui pourrait l'être dans celui de l'argumentatif. Il est sans doute tentant pour l'esprit de commencer par le "noyau dur" de l'explicatif, la superstructure textuelle, en l'explorant dans les écrits scientifiques les plus propres à la manifester clairement, quitte à étendre ensuite la réflexion dans les zones du discours et de la communication où le noyau dur se disperse. On risque, ce faisant, dans les deux cas : qu'on aille du général au particulier ou l'inverse, des écueils pédagogiques. Il ne suffit pas en effet d'enseigner. Encore faut-il qu'"ils" apprennent : c'est en fonction d'hypothèses non évoquées ici que peut se décider le profil général de l'intervention didactique. Les différents points de vue "analysent" en effet abstraitement une réalité qui s'appréhende toujours, concrètement et fonctionnellement dans toute sa complexité.

En tout état de cause, dans la mesure où l'intervention didactique vise, en définitive, le savoir expliquer, — et non pas simplement l'information "métalinguistique" sur le D.E. — les points de départ du travail sont plutôt à rechercher dans l'usage motivé du D.E. c'est-à-dire dans la mise en place de situations de projet requérant la mise en œuvre d'explications. C'est en expliquant, c'est pour expliquer, que les apprenants pourront développer des projets d'apprentissage plus "méta" de l'explicatif.