



Le modèle d'analyse des textes élaboré dans le cadre de l'ISD et son exploitation didactique

Ecaterina Bulea Bronckart ¹ (Université de Genève)

Résumé

Cet article rappelle d'abord les préoccupations à caractère pratique didactique et l'orientation théorique qui ont été à la base de la création, dès les années 1980, du modèle d'analyse des textes de l'Interactionnisme socio-discursif (ISD). Sont ensuite discutés, sous l'angle de leur pertinence théorique et méthodologique et des ouvertures qu'ils permettent, certains éléments de ce modèle, notamment : la distinction entre le deux versants, «processus» et «produit», du fonctionnement des textes, l'approche de la nature sémiologique des textes, et la conception trichotomique de la temporalité, impliquée dans la définition de la cohésion verbale et des types de discours. Sur cette base, sont énoncées un ensemble de propositions à caractère didactique, susceptibles d'orienter le travail des enseignants de langues, aussi bien dans le domaine de la production des textes que dans celui de la grammaire.

Mots-clés: ISD, architecture textuelle, sémiologie, didactique des langues

Abstract:

This paper first describes the practical or didactical concerns and the theoretical leanings which were the basis for the creation, in the eighties, of the text's analysis model peculiar to socio-discursive interactionism (SDI). It then discusses, from the point of view of their theoretical and methodological relevance and of the broadening they offer, some elements of this model and namely: the distinction between the two sides "process-product" of text functioning; the approach of the semiotic nature of the texts; and the trichotomous conception of temporality sustaining the analysis and definition of verbal cohesion and of discourse types. Upon these bases, a set of didactical proposals aiming at direct language teacher's work are presented, both in the field of text production and in the grammatical field.

Keywords: SDI, text architecture, semiology, language didactics

Préambule

Cet article se propose de poursuivre et d'approfondir les réflexions que nous avons amorcées lors de la conférence d'ouverture¹ des **4èmes Rencontres de l'Interactionnisme socio-discursif** (Genève, 17-19 juillet 2013), ayant trait aux origines, au statut et à certaines composantes du modèle d'analyse des textes élaboré dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif (désormais ISD). Le propos de cette contribution est de mettre ainsi en évidence quelques aspects fondamentaux du programme de recherche de l'ISD, en montrant, d'une part, que l'élaboration de ce modèle s'intègre dans l'élaboration, exigeante mais considérée comme condition *sine qua non*, d'un cadre théorique et épistémologique cohérent pour l'analyse et la conceptualisation du langage en général; d'autre part, que le travail d'élaboration de ce cadre, pour théorique qu'il soit, n'a jamais minimisé ou laissé de côté ni les analyses empiriques de données textuelles/discursives, ni les préoccupations d'intervention didactique et/ou formative.

Notre analyse sera structurée en quatre parties, d'inégale ampleur, et dont l'ordre ne retrace pas forcément la chronologie des travaux réalisés depuis les années 1980. Notre but est plutôt de signaler quelques moments clés et/ou mouvements forts au cours et au cœur de ce travail. On évoquera ainsi: - le point de départ problématisant de la construction du modèle, découlant d'une remise en question assez radicale de l'objet même d'étude de la psycholinguistique des années 1970; - l'investissement théorique et épistémologique consistant en l'examen critique approfondi des principales théories du langage alors disponibles; - quelques résultats du travail d'analyse des textes/discours, sous l'angle de leur réinvestissement dans la conception du modèle; - un ensemble d'ouvertures pour le domaine de l'enseignement des langues, et quelques propositions qui nous paraissent pouvoir guider dans le futur la poursuite de la ré-exploitation didactique du modèle.

1. Des motivations initiales d'ordre extralinguistique

Le point de départ, qui est aussi un premier mouvement important à signaler, pourrait être résumé par la formule «**des motivations extralinguistiques à l'élaboration d'un**

¹ Conférence intitulée *Quatre voix/voies de réflexion sur l'interactionnisme socio-discursif*, et prononcée avec Cristian Bota, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly.

modèle linguistique». Il nous semble intéressant et pertinent de rappeler que les raisons qui ont conduit à la mise en place du travail dont le résultat est le modèle d'analyse que nous connaissons aujourd'hui n'émanaient pas de la discipline linguistique proprement dite, et encore moins des courants d'analyse des textes et des discours. Ce point de départ non linguistique, mais, comme on le verra, profondément langagier, est explicité, entre autres, dans **Le fonctionnement des discours** (BRONCKART, BAIN, SCHNEUWLY, DAVAUD, PASQUIER, 1985; désormais *FDD*), ouvrage auquel il est toujours instructif de retourner², et dont le sous-titre est, rappelons-le, **«un modèle psychologique et une méthode d'analyse»**. L'avant-propos de cet ouvrage pose en fait clairement deux sources motivationnelles pour le travail entrepris, l'une d'ordre **pratique-didactique**, l'autre d'ordre **psychologique**:

(...) les questions et les doutes se sont fait jour, à propos du statut même de notre objet d'étude. «Le singe lèche l'ours que la danseuse embrasse»; «bébé-maman-laver»; «c'est par le gendarme que le facteur est poussé»; nul ne niera le charme vaguement surréaliste des séquences verbales sur lesquelles nous travaillions alors! [i. e. dix ans auparavant, dans le cadre de la psycholinguistique] Mais quel rapport existe-t-il entre les mécanismes qu'un sujet met en jeu pour traiter de tels énoncés, et les mécanismes qui sous-tendent le fonctionnement de la langue dans le cadre des activités humaines usuelles? Et comment dès lors appliquer dans le domaine de l'action et de la pratique (scolaire notamment) les données issues de ces recherches et savamment codifiées en termes de «procédures», de «stades» ou de «stratégies». (BRONCKART & *al*, 1985, p. 7)

Comme il ressort de cette citation, ce qui est remis en question des travaux conduits dans le cadre de la psycholinguistique des années 1970 ne relève pas de la méthode d'analyse (dont l'intérêt technique est même souligné), ni des catégories descriptives, ni, en soi, de l'agencement théorique et conceptuel alors en usage, mais d'abord et avant tout de l'objet d'étude même, de ses caractéristiques et de sa possible extension à l'activité quotidienne de parler. Dans quelle mesure les mécanismes mis en œuvre par les sujets pour traiter des échantillons langagiers présentés dans des conditions expérimentales, et donc "hors-contexte"³, sont-ils les bons candidats pour la compréhension du fonctionnement langagier "ordinaire"? La modélisation de ces mécanismes, effectuée sur la base de

² Cet ouvrage n'a pas été traduit en portugais, raison supplémentaire d'en évoquer ici la teneur.

³ Dans la mesure où l'expérience même est un contexte, mais, précisément, expérimental, en ce que son influence sur les phénomènes est contrôlée un maximum, des expressions comme "hors-contexte" sont à manier avec précaution. D'une certaine manière, bien sûr, rien n'est jamais "hors-contexte".

résultats obtenus dans ces conditions expérimentales, est-elle valable au-delà de la porte du laboratoire? Un sérieux doute quant à la crédibilité d'une réponse affirmative à ces questions a généré un renversement de perspective, renversement dont *FDD* constitue une des premières concrétisations: ce qui est remis au centre de la démarche de production de connaissance, et érigé en objet privilégié de recherche, c'est ce que les psychologues ou les psycholinguistes appellent (et relèguent au statut de) «validité écologique» des résultats expérimentaux. Ainsi, et contrairement aux approches — au demeurant toujours en vigueur chez ces derniers — selon lesquelles le fonctionnement concret ou quotidien du langage serait une problématique au mieux secondaire, voire potentiellement inexistante, puisque les modèles du fonctionnement du langage sont élaborés sur la seule base de dispositifs aseptisés, soigneusement mis à l'abri des influences imprévisibles des contextes praxéologiques ordinaires, l'approche relatée dans *FDD* rend cette dimension praxéologique et contextuelle centrale, en lui reconnaissant le statut d'**élément intrinsèque au fonctionnement langagier humain**.

Récusant de la sorte tout applicationnisme, ne pouvant nullement se contenter de l'idée d'«ajustement» *post-hoc* de modèles psychologiques expérimentaux aux situations concrètes (scolaires surtout), enfin préservant intacte l'exigence de rigueur nécessaire à l'élaboration d'un modèle du fonctionnement langagier digne de ce nom, le travail alors entrepris est mû par une préoccupation supplémentaire, qui justifie l'appellation de «modèle psychologique»: c'est que les unités linguistiques attestables dans les productions langagières concrètes sont à considérer non seulement sous l'angle de la linguistique descriptive, mais également comme des traces d'**opérations langagières**, mises en œuvre par les locuteurs, qui assurent précisément l'interface entre une certaine mise en forme textuelle et les paramètres du contexte de la production verbale; opérations langagières qui, du point de vue de leur nature, sont des opérations proprement **psychologiques**. Le schéma général ainsi mis en place renoue explicitement avec les travaux de Vygotski, de Luria, de Leontiev, ou encore de... Bakhtine⁴, et pourrait être caractérisé de «nouvelle psychologie interactionniste sociale», ou, plus précisément, de «psychologie interactionniste sociale techniquement armée au plan linguistique»: **psychologie interactionniste sociale** dans la

⁴ La référence à Bakhtine arrive dès la première page de l'ouvrage, dès le premier paragraphe, les auteurs de *FFD* étant dans le même état d'esprit que la plupart des auteurs qui, dans les années 1980, découvrent, citent et s'inspirent des ouvrages attribués à Bakhtine: ils ne se doutent pas (encore) du caractère problématique de cette auctorialité.

mesure où, contrairement aux approches psycholinguistiques de l'époque, le projet théorique de (re-)construction de l'objet d'étude «fonctionnement langagier» inclut de manière constitutive les dimensions sociales et praxéologiques du langage; mais **nouvelle psychologie interactionniste**, ou psychologie interactionniste **techniquement** armée au plan linguistique, dans la mesure où, comme en témoigne notamment la deuxième partie de *FDD*, la description technique et le classement des traces discursives observables des opérations psycho-langagières demeure une préoccupation centrale.

C'est donc sur cet arrière-fond problématisant qu'a été élaboré, ensuite réélabéré (sous la forme publiée en 1997, dans **Activité langagière, textes et discours**) le «modèle de production du discours» (1985), devenu «modèle de l'activité langagière» (1997); modèle qui, comme Bronckart le notait déjà en 1985, «s'est développé au gré des réponses fournies par les recherches empiriques et des remarques critiques formulées par les collaborateurs du projet» (BRONCKART, **Avant-propos à FDD**, p. 8); modèle enfin qui n'a cessé d'être réinterrogé, revu, mis à l'épreuve de nouvelles empiries, de nouveaux défis en matière d'intervention formative (voir DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001), ou soumis à la confrontation avec d'autres théories et modèles (voir, entre autres, BRONCKART, 2008 ; 2013 ; BRONCKART & BULEA, 2011).

2. Un investissement théorique incontournable

Le deuxième mouvement que nous soulignerons pourrait quant à lui être résumé comme suit : **«les motivations initiales extralinguistiques ne constituent nullement des raisons de faire l'impasse sur un profond et sérieux investissement d'ordre proprement linguistique»**.

S'agissant de cet investissement, on doit d'abord l'envisager sous l'angle de l'examen critique des théories du langage, qui s'est en partie déployé antérieurement à la démarche de *FDD*, et dont un premier aboutissement a été le livre de Bronckart de 1977, **Théories du langage, une introduction critique**. Y sont examinées, et parfois sévèrement critiquées, les théories de Skinner, de Piaget, de Saussure, de Sapir, de Hjelmslev et de l'école structuraliste européenne, de Chomsky, de Benveniste, de Culioli... Mais s'il a démarré dans les années 1970, ce travail d'analyse approfondie de théories sur la base de sources

primaires s'est poursuivi par la suite, avec l'examen des propositions de Wittgenstein, de Habermas, de Ricoeur, de Mead, de Bloomfield, de Coseriu, etc., etc., au point de devenir un axe de recherche fondamental de l'équipe qui allait se former plus tard, le groupe LAF (**Langage – Action – Formation**)⁵. C'est donc sur la base de ce type de lecture critique des approches théoriques qu'a été élaborée et soutenue une certaine prise de position épistémologique quant à la nature et au rôle du langage, qu'ont été bannis les raccourcis commodes, qu'ont été évités les éphémères effets de mode, que s'est clarifiée ou accentuée la préférence, parfois risquée eu égard à certains milieux linguistiques, pour certains auteurs et la récusation d'autres.

Mais bien que cet aspect théorique soit d'une extrême importance (nous en solliciterons quelques éléments ciblés plus loin), il n'est pas suffisant pour autant. Doit être simultanément souligné un autre type d'investissement linguistique, qui se nourrit bien entendu du précédent, mais qui concerne l'analyse des textes, voire, plus généralement, l'attitude envers le travail empirique. Dans un article publié en 1983 dans les **Archives de psychologie**, et intitulé **Pour une psychologie du langage**, Schneuwly et Bronckart qualifient l'analyse des textes d'«approche méthodologique longue et ingrate», tout en soulignant avec une insistante lucidité que c'est la seule démarche qui permette la «formulation complète d'une théorie de l'activité langagière». Si cette théorie était considérée en 1983 comme «certes encore lointaine», cela n'a pas empêché que soit entrepris un sérieux travail de recueil et d'analyse de textes, dont *FDD* rend d'ailleurs magistralement compte. Nous souhaitons rendre hommage précisément à ce «travail ingrat» réalisé par l'équipe genevoise de **Didactique des langues** de l'époque, en soulignant dans ce qui suit quelques lignes de force des résultats obtenus, qui se reflètent dans la conception et la teneur du modèle.

3. Des nobles résultats d'un travail «travail ingrat»

⁵ En témoignent aussi les récents ouvrages analysant les œuvres de Saussure (BRONCKART, BULEA & BOTA, 2010), ou de Bakhtine, Volochinov et Medvedev (BRONCKART & BOTA, 2011), ou encore la réanalyse en cours du statut réel des apports de Bloomfield à la didactique des langues. Nous n'entamerons pas ici une discussion à ce sujet, mais soulignerons simplement et fortement le fait que l'adhésion aux propositions théoriques soi-disant «dépassées» de Saussure et de Bloomfield, ou à celles controversées de Volochinov et de Medvedev n'est nullement une question de caprice, d'entêtement, ou de quelque projet subversif que ce soit; elle découle d'une attitude d'honnêteté théorique, parfois cher payée, et d'un travail d'exégèse long, minutieux et parfois déstabilisant, requérant que l'on fasse le deuil de croyances qui ont pu guider une bonne partie des recherches antérieures.

3.1. Le traitement des deux versants de l'activité langagière

On évoquera d'abord le traitement approfondi et distinct des deux versants de l'activité langagière: le versant **processus**, qui se traduit en un «modèle de la production de textes», et le versant **produit**, se concrétisant dans le «modèle de l'architecture textuelle» (BRONCKART, 1997).

On le sait, le versant **processus** est concerné notamment par les paramètres physiques et socio-actionnels de la situation d'action langagière (avec une insistance sur la pertinence de distinguer ces deux régimes contextuels⁶), par les diverses connaissances et représentations que les protagonistes de l'interaction mobilisent, par l'architexte et la nébuleuse de genres textuels qui le compose, par le processus d'indexation sociale dont ces genres font l'objet, enfin, par les processus d'adoption d'un modèle de genre et d'adaptation de celui-ci aux spécificités de la situation d'action langagière concrète; processus d'adoption-adaptation qui confère dynamique non déterministe à ce versant du modèle, dans la mesure où la spécificité de la situation et l'irréductible singularité des personnes impliquées colorent de manière toujours nouvelle et potentiellement imprévisible ces «façons de parler» collectivement partagées que sont les genres de textes.

Le versant **produit**, illustré par la métaphore du «feuilleté textuel», concerne quant à lui les mécanismes internes de structuration du texte: les mécanismes de planification thématique, de mise en forme discursive du contenu thématique (les types de discours), les mécanismes sériels de textualisation, comme la connexion et la cohésion, enfin, les mécanismes non sériels de prise en charge énonciative et de modalisation.

Notre intention n'est pas de décrire ici ces divers éléments et mécanismes; pour cela, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage même **Activité langagière, textes et discours** (BRONCKART, 1997), ou à diverses synthèses proposées dans des travaux qui l'utilisent (BRONCKART & MACHADO, 2004; BULEA, 2010; BUENO, 2007; CRISTOVÃO, 2007; DREY,

⁶ On peut noter déjà que l'absence de distinction entre les paramètres physiques et sociaux de la situation de communication constitue un problème didactique important: encore actuellement, nombre de manuels ou moyens d'enseignement, par souci de simplification, traitent de la «situation d'énonciation» sans différencier ces types de paramètres, ce qui a pour conséquence la réification et le figement des rôles sociaux des protagonistes (dont une des manifestations est l'expression même d'«auteur de chair et d'os»), et, en aval, la projection de la physicalité sur les instances textuelles comme celle du «narrateur» (projection de physicalité dont témoigne par exemple l'emploi du terme de «narratrice»).

2011; GUIMARÃES, MACHADO & COUTINHO, 2007; LOUSADA, 2006; MIRANDA, 2010; entre autres). Si nous en évoquons la teneur c'est pour mettre en évidence le **traitement distinct** de ces deux versants, traitement qui nous paraît extrêmement important au plan méthodologique: d'une part, dans la mesure où il constitue un garde-fou précieux contre toute interprétation déterministe, mécaniste ou unilatérale de l'influence de la situation de communication, ou du contexte de production, sur le texte produit; d'autre part, en ce que se donner **des réseaux terminologiques différents** pour l'analyse différenciée des deux versants c'est en fait se donner les moyens de mieux saisir, analyser, et ensuite tenter de conceptualiser les **interactions** qui s'instaurent entre ces derniers, et sur lesquelles nous reviendrons sous 3.4.

3.2. La nature sémiologique des textes

Un deuxième aspect du modèle de l'architecture textuelle qui nous paraît important consiste en l'insistance sur la **nature sémiologique des textes**, cette essence sémiologique étant **techniquement** abordée, au plan structurel, dès l'infrastructure textuelle. Cette infrastructure, niveau le plus profond de l'organisation des textes, est de fait conçue comme ayant un caractère biface, comportant un versant «contenu» et un versant «expression», ce qui reconduit —mais ne reproduit pas pour autant !!!— la structure biface des entités sémiotiques de l'ordre du signe, que Saussure (1916; 2002) avait brillamment conceptualisée. Tout en étant conçus comme interdépendants au plan du fonctionnement, les versants «contenu» et «expression» de la production langagière sont envisagés chacun du point de vue de leur régime spécifique d'organisation:

- Sur le versant «contenu», le régime d'organisation est celui de la **planification générale du contenu thématique**, ou du plan du texte, qui concerne les thèmes ou les éléments de connaissance qui y sont mobilisés, et leur déploiement dans le successif;
- Sur le versant «expression», le régime d'organisation est celui des **types de discours**, envisagés comme modalités de gestion énonciative du contenu thématique, ou comme des configurations discursives mobilisant chacune un sous-ensemble spécifique (et identifiable) de ressources linguistiques.

Et comme nous avons eu l'occasion de le montrer dans un ensemble de travaux d'analyse de textes ayant comme contenu thématique l'agir humain (le travail notamment), l'«accouplement» — pour reprendre un terme saussurien — entre ce type de contenu thématique et les configurations discursives différentes que sont les types de discours produit des macro-signes, que nous avons nommés **figures d'action** (BULEA, 2009, 2010; BULEA, FRAGA LEURQUIN & DELANO VIDAL, 2013), qui se construisent au fil du texte et se trouvent dans un rapport de différenciation mutuelle. Chaque figure constitue ainsi une forme linguistique non seulement en vertu des caractéristiques linguistiques qu'elle comporte, mais également de par le fait que cette même figure est **différente** des autres; différence qui est certes descriptible linguistiquement, mais qui est aussi ressentie comme telle, par exemple lors de la lecture contrastive de fragments de texte comportant des figures d'action différentes, ou lors du passage d'une configuration à une autre⁷.

3.3. Une conception trichotomique du temps

Le troisième aspect que nous mettrons en évidence concerne la minutieuse analyse, dans le cadre du modèle, du statut et de la codification de la temporalité, conduisant, sur la base de l'exploitation des propositions de Reichenbach (1947) en particulier, à la conception trichotomique du temps. Cette conception remet en question l'approche binaire du temps, qui admet :

- que les valeurs de temporalité sont exprimées par les seuls déterminants des verbes (ou temps des verbes; pour le français: PRESENT, PASSE COMPOSE, PASSE SIMPLE, IMPARFAIT, etc.);
- et que ces valeurs s'analysent exclusivement en termes de relations posées entre le moment de la parole et le moment du procès exprimé par le verbe; d'où l'analyse en termes de simultanéité, d'antériorité et de postériorité.

Selon la conception trichotomique ici défendue, l'analyse des relations temporelles devrait prendre en compte, non pas deux, mais trois paramètres: au moment de la

⁷ Certains enseignements en sciences de l'éducation que nous avons l'occasion de dispenser sont à cet égard très instructifs, car ils constituent une occasion privilégiée de tester le ressenti de cette différence auprès d'un public d'étudiants non linguistes, ou très peu au fait des catégories linguistiques et de leur exploitation scientifique.

production et au moment du procès doit s'ajouter ce que Reichenbach qualifiait de «moment psychologique de référence»: la valeur d'un temps du verbe résulte en fait de la relation qui est posée entre le moment du procès et, soit le moment de la parole, soit ce «moment psychologique de référence». Sans pouvoir développer davantage cet aspect, notons encore que cette conception trichotomique du temps a conduit à une ré-analyse de la cohésion verbale, et à la conceptualisation **d'axes de référence temporelle**, envisagés dans leurs rapports au types de discours.

3.4. Un modèle ouvert, orienté «interactions»

Enfin, le dernier aspect que nous soulignerons ne concerne pas une composante du modèle en particulier, mais le statut d'ensemble de celui-ci; statut qui illustre ce qui nous paraît relever d'un autre mouvement significatif. En prolongement des formules notées aux points 1 et 2 de cet article, le mouvement dont il est question ici pourrait être décrit de la manière suivante: **«un investissement linguistique théorique et empirique important, pour un modèle cohérent, mais un modèle toujours ouvert et orienté interactions»**. Le modèle du fonctionnement textuel et la théorie du langage qui lui est sous-jacente sont à envisager aussi du point de vue d'un réseau d'interactions qui concernent, d'une part, des rapports entre les divers niveaux du fonctionnement langagier, d'autre part, des rapports entre le fonctionnement langagier et le fonctionnement psychologique et social. Mentionnons, sans prétention d'exhaustivité, quelques exemples:

- les interactions qui s'établissent entre les divers paliers de l'organisation textuelle (infrastructure textuelle, mécanismes de textualisation, mécanismes de prise en charge énonciative, etc.);
- l'interaction entre les versants «contenu» et «expression» de la production langagière, et cela suivant le palier de structuration du texte auquel on se situe (de ce point de vue, les «figures d'action» mentionnées ne constituent qu'un exemple, situé au palier discursif);
- l'interaction entre langage et langues, une des manières de l'envisager dans le cadre du modèle de l'architecture textuelle étant l'analyse des rapports entre «mondes discursifs», d'une part, et «types de discours» et leur marquage dans une langue

particulière donnée d'autre part; problématique qui ouvre potentiellement vers l'analyse comparative des langues, au plan du marquage que ces dernières mettent en œuvre pour coder des opérations psycho-langagières tendanciellement universelles.

- l'interaction entre les genres de textes et les contextes sociaux et communicatifs dans lesquels ils sont mobilisés, ou les sphères d'activité sociale au sein desquelles ils sont exploités;
- les interactions entre genres de textes, types de discours, ou autres unités et structures linguistiques et fonctionnement psychologique des personnes: problématique qui a été présente dès le **FDD**, et que l'on peut caractériser comme celle des interactions entre modes de structuration linguistique et opérations psycho-linguistiques; et qui a connu un développement ultérieur important, de par le réinvestissement du modèle dans la compréhension des processus de développement chez l'adulte;
- enfin, l'interaction entre langue(s) et textes/discours.

Nous avons choisi de fournir ci-dessous un rapide éclairage de ce dernier type d'interaction en raison de son statut emblématique de la démarche épistémologique générale de l'ISD. Sur ce plan, il nous semble crucial de rappeler que l'approche de l'ISD a toujours récusé, outre les déterminismes unilatéraux, toutes les formes de dualisme, qu'il s'agisse du dualisme cartésien initial, opposant **physique** et **psychique**, ou de sa reformulation spécialisée opposant pensé et langage (ou **noèse** et **sémiose**). Si l'ISD s'est construit sur la prise de conscience de la stérilité de ce type de posture épistémologique, la réflexion s'est poursuivie concernant le statut d'un ensemble de «produits dérivés» de celle-ci, comme certaines dichotomies ayant cours dans le domaine du langage, par ailleurs attribuées à tort à Saussure. Celle qui nous concerne ici est bien sûr la dichotomie **langue – discours**: dichotomie à tendance dualiste, et non simple distinction, en ce que la langue est associée au virtuel, à l'irréel, tandis que le discours est, lui, associé à la réalité et à la matérialité. On le sait, ce clivage entre virtuel et réel, maintes fois repris par les approches discursives contemporaines pour (mieux) asseoir leur légitimité et identité, se double de celui entre collectif et individuel, à la langue étant attribuée la propriété du collectif et au discours celle de l'individuel.

La perspective interactionniste adoptée par l'ISD rompt avec ce type d'approche, pour instaurer en ce domaine une conception éminemment **intégrée, interactive, dynamique et évolutive**. Le traitement de cette problématique prend résolument appui sur la théorie saussurienne authentique (voir BRONCKART, BULEA & BOTA, 2010). Il convient d'abord de souligner que, pour Saussure, et au-delà de ce que le **Cours de linguistique générale** (1916) laisse croire, c'est la **pratique verbale** des locuteurs qui est la manifestation première de l'ordre du langagier:

Toutes les modifications, soit phonétiques, soit grammaticales (analogiques) *se font exclusivement dans le discursif*. [...] Toute innovation arrive par improvisation, en parlant, et pénètre de là soit dans le trésor intime de l'auditeur ou celui de l'orateur, mais se produit donc à propos du langage discursif. (SAUSSURE, 2002, p. 95; les italiques sont du texte d'origine)

Mais cette primauté n'est que logique, et non pas ontologique, dans la mesure où, comme Saussure s'empresse de le souligner, la pratique verbale laisse des traces, engendre des dépôts, qui s'accumulent et s'organisent, d'une part dans l'appareil psychique de chaque individu, formant ce qu'on peut appeler la **langue interne**, d'autre part, dans le collectif, formant ce que l'on peut appeler la **langue collective**.

[...] toute la langue entre d'abord dans notre esprit par le discursif, comme nous l'avons dit, et comme c'est forcé. Mais de même que le son d'un mot, qui est une chose entrée également dans notre for intérieur de cette façon, devient une impression complètement indépendante du discursif, de même notre esprit dégage tout le temps du discursif ce qu'il faut pour ne laisser que le mot. (*ibid.*, p. 118)

A la suite de Saussure, et avec Saussure, on soutient que ces trois entités, discours, langue interne et langue collective se co-construisent et co-évoluent, étant le siège d'une **permanente interaction**: les signes langagiers sont mis en œuvre dans les textes/discours; ils font l'objet d'une appropriation par les personnes et s'organisent en une langue interne; ils sont ensuite extraits de ce même appareil pour être réinjectés dans de nouveaux textes, sous le contrôle des normes de la langue collective. On le voit, savoir s'il faut attribuer la primauté ontologique à la langue ou au discours est une question du même type que celle de la primauté de la poule ou de l'œuf...

4. Ouvertures et propositions didactiques

Nous formulerons dans cette dernière partie un ensemble de commentaires, en partie à caractère rétrospectif, en partie à caractère prospectif, lesquels, bien qu'ils portent sur des aspects différents, convergent dans la mise en évidence de certaines ouvertures du modèle de l'activité langagière de l'ISD vers des problématiques proprement formatives et didactiques, en particulier ayant trait à la didactique des langues.

4.1. Exploitations de l'interaction entre langue et discours

La dynamique permanente entre langue et discours que nous avons discutée ci-dessus est intéressante à envisager au plan théorique, mais elle l'est aussi au plan didactique. Comme l'ont montré, de manière totalement indépendante de l'approche de l'ISD, les travaux de Py notamment (voir les textes réunis dans GAJO, MATTHEY, MOORE & SERRA, 2004), une des conditions de l'apprentissage des langues⁸ par les élèves réside en la mise en œuvre d'un double processus de décontextualisation / recontextualisation: la décontextualisation d'abord, en ce que ce processus libère des unités ou des structures linguistiques du contexte d'origine, ces unités et structures devenant ainsi disponibles, c'est-à-dire re-mobilisables dans de nouveaux contextes; la recontextualisation ensuite, en ce que ce processus concrétise, ou rend effective la re-mobilisation que le processus de décontextualisation rendait possible (voir BULEA & JEANNERET, 2007). Or, s'il est bien vrai que non seulement la recontextualisation, mais aussi une certaine forme de décontextualisation peut avoir lieu dans le discours, le stockage et la généralisation des produits de cette décontextualisation ont quant à eux lieu dans la langue; langue qui, comme Saussure l'a montré, au niveau interne soumet les produits de la décontextualisation à un autre processus, tout aussi nécessaire à l'apprentissage parce que présentant un caractère proprement structurant, le processus de **classement** d'unités.

⁸ Les travaux de Py ont porté surtout sur l'apprentissage des langues étrangères, mais cet aspect peut sans problème être étendu à l'acquisition des langues en général, et quel que soit l'âge des apprenants.

En prolongement de ce qui précède, et s'agissant cette fois plus spécifiquement de l'apprentissage des langues étrangères et de la problématique de l'interlangue, les réflexions saussuriennes portant sur la langue interne permettent de concevoir la dynamique de structuration qui caractérise ce qu'un individu connaît et vit progressivement comme langue. Pour autant que l'on accepte — et c'est notre cas — que l'interlangue est une forme de langue interne, ou, du moins, une étape fonctionnelle dans la constitution de celle-ci, et non pas un objet dénué de statut linguistique, l'approche saussurienne met en évidence une des raisons pour lesquelles cette interlangue ne peut qu'être un objet «hautement instable», pour reprendre l'expression de Py, instabilité qui est à la base de l'évolution de cette même interlangue: c'est que si cette instabilité est en effet due en partie au caractère contextuel de l'interaction et du discours, elle est due également au caractère intrinsèquement actif de l'instance «langue interne» elle-même, et plus précisément aux opérations mentales et sémiotiques (de classement) qu'elle met en permanence en œuvre.

Enfin, et s'agissant cette fois de la vaste problématique de la formation des adultes, et notamment de la formation des enseignants, au travers de dispositifs d'analyse de l'activité (entretiens d'autoconfrontation, entretiens d'explicitation, instructions au sosie, entretiens semi-dirigés utilisés pour l'analyse de l'activité, etc.), la dynamique entre discours, langue interne et langue collective permet de comprendre, du moins en partie, le type de processus en jeu, à savoir la réorganisation de la langue interne de la personne et de ses réseaux de significations (y compris les significations attribuées à l'agir, au travail, au métier) sous l'effet des discours provoqués en situation d'analyse de pratiques. Certaines exploitations du modèle de l'architecture textuelle dans des recherches effectuées au Brésil (ABREU-TARDELLI, 2006; BUENO, 2007; LOUSADA, 2006; MACHADO, 2004; MACHADO, LOUSADA & FERREIRA, 2011; PEIXOTO, 2011; etc.) en témoignent de fait, même si leurs auteurs formulent cette problématique en usant d'autres termes.

4.2. Exploitations didactiques du modèle d'analyse des textes

Au début des années 1980, dans le cadre de la rénovation de l'enseignement de la discipline «français», une attention particulière a été accordée à la diversification des genres de textes à enseigner, dans le but de sensibiliser les élèves à cette diversité, de leur faire

comprendre que les textes ne diffèrent pas seulement par leur thématique, mais aussi par leurs propriétés linguistiques et compositionnelles. Cette centration s'est traduite, en classe, par la présence d'activités de comparaison et de **tri de textes**, consistant en l'identification, puis la conceptualisation des propriétés différentielles des genres; et si cette démarche visait la maîtrise progressive d'une plus grande variété de genres, elle était considérée également par certains didacticiens comme apte à favoriser des apprentissages cognitifs plus généraux (voir GARCIA-DEBANC, 1989), dont la capacité à observer, à comparer, à identifier des indices pertinents de différenciation, etc.

C'est dans ce contexte général qu'a été entrepris, à Genève, le projet d'exploitation de la typologie textuelle élaborée par l'équipe de **Didactique des langues** et formalisée dans **FDD** (BRONCKART *et al.*, 1985). Dans une première phase de ses travaux, cette équipe avait élaboré une «grille d'analyse» des propriétés linguistiques de chaque type de discours, qui était directement destinée à la formation de enseignants (voir BAIN *et al.*, 1982): l'objectif était que les enseignants prennent conscience de ces spécificités, pour pouvoir sélectionner les textes ou les segments de textes contenant les sous-ensembles d'unités ou de régularités qui constituaient leurs objets d'enseignement. Dans une phase ultérieure, cette équipe de recherche a conçu et produit une série de **séquences didactiques**, aujourd'hui bien connues au Brésil, ayant trait à l'expression écrite ou orale (voir DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001). Conformément à l'analyse des deux versants de l'activité langagière (voir 3.1., *supra*), une part des activités préconisées par ces séquences visait à mettre en évidence les relations d'interdépendance entre propriétés des situations de communication et propriétés linguistiques des textes produits. Comme l'indiquait par exemple Bain,

[...] une classification des types ou genres de textes n'a d'intérêt pour le pédagogue que si elle met en relation les types de discours, marqués par l'utilisation de certaines unités linguistiques, et les situations de communication qui vont susciter ou déterminer leur production. [...] Dans ce cas, la typologie risque moins d'être utilisée comme un simple moyen d'étiqueter des textes, activité relativement stérile sur le plan didactique; elle se présente comme un modèle de fonctionnement du discours, à partir duquel l'enseignant pourra élaborer ses stratégies didactiques. (1987, p. 49)

Si elles ont engendré un incontestable enrichissement des activités didactiques relatives aux textes, ces démarches ont cependant été obérées par l'imprécision subsistant quant aux rapports entre «genres de textes» et «types de discours», comme en atteste

notamment le début de la citation de Bain, *supra*: les facteurs externes, dont ceux concernant la situation de communication, contribuent certes au choix d'un genre, mais un même genre comporte généralement plusieurs types de discours différents, et des genres textuels distincts peuvent mobiliser les mêmes types de discours. Il n'y a donc **pas de lien direct** entre les paramètres externes de la communication et les propriétés linguistiques d'un type de discours; et la sous-estimation de ce phénomène nous paraît engendrer de multiples difficultés et confusions didactiques.

4.3. Des réexploitations didactiques encore à envisager

Nous formulerons pour clore un ensemble de réflexions et propositions, qui nous paraissent susceptibles de fournir quelques orientations de clarification dans le domaine de la didactique des langues, notamment en ce qui concerne l'enseignement des textes.

a) Nous soutiendrons d'abord que, en dépit des redoutables questions théoriques et didactiques qu'il pose, **le genre textuel** constitue un objet d'enseignement fondamental dans un programme de langue, pour quatre raisons au moins. Premièrement, et comme l'a montré récemment Bronckart (2013), parce que les genres de textes constituent «les cadres organisateurs de la 'vraie vie' des signes» de la langue, ces derniers ne se constituant, ne se transformant et ne prenant leurs valeurs significatives que dans la mesure où ils sont mis en œuvre et en circulation dans des textes. Deuxièmement, et comme l'a montré avec clarté Schneuwly (1994), en raison du rôle que les genres jouent dans le développement psychologique humain. Pour cet auteur, le genre peut être considéré comme un «méga-outil» c'est-à-dire comme un moyen de connaissance, non seulement de la diversité des formes d'expression langagière, mais aussi des activités et des enjeux auxquels les genres sont socialement articulés ou adaptés. Troisièmement, et comme l'a soutenu Garcia-Debanc (1989), en raison de l'ouverture vers des apprentissages cognitifs plus généraux que permet le travail sur et avec les genres, en particulier la démarche différentielle et comparative impliquée dans le tri de textes. Quatrièmement enfin, en raison du rôle proprement médiateur que le genre textuel nous paraît jouer, cette fois entre paramètres externes de la (situation de) communication et propriétés linguistiques internes aux textes. Comme il ressort du modèle de l'architecture textuelle de 1997, ces propriétés sont attestables à des niveaux d'organisation textuelle infra-ordonnés, conceptualisés en termes

de types de discours ou de séquences, qui n'entretiennent pas de lien direct avec les paramètres externes de la communication. Dès lors, et c'est précisément en cela que réside l'une de ses spécificités majeures, c'est le genre qui assure l'interface entre extralinguistique et linguistique dans la mise en forme textuelle.

b) Nous soulignerons également l'utilité d'un travail articulé aux principes de diversification des genres textuels; mais ce travail nous paraît devoir tenir compte premièrement de **critères praxéologiques**, à savoir les rapports des genres aux activités sociales, professionnelles et culturelles générales, et leurs rapports aux média et supports qui véhiculent les textes. Ces critères nous paraissent devoir être soigneusement distingués, à la fois au plan théorique et didactique, d'une part de ceux qui concernent les paramètres de la situation de production des textes — cette dernière n'étant nullement assimilable ou superposable à l'activité sociale à laquelle un genre est articulé, ni au média de diffusion de celui-ci —, d'autre part de ceux qui portent sur les modes d'organisation interne des textes.

c) Au plan proprement didactique, la distinction évoquée ci-dessus autorise, voire requiert, une autre distinction encore, entre les activités portant sur les genres textuels à proprement parler, ayant comme finalité de sensibiliser les élèves à la **diversité textuelle** et générique ainsi qu'à l'articulation entre genres textuels et sphères d'activité humaine, et les activités visant la **maîtrise de l'organisation textuelle interne**, qui porteraient sur les structures infra-ordonnées comme les séquences ou les types de discours, ou encore sur d'autres mécanismes de textualisation. C'est seulement dans un deuxième temps, et suite à ces activités différenciées, que devrait être posée la question du rapport entre généricité textuelle et propriétés linguistiques dominantes et/ou récurrentes, ou encore celle de l'influence d'un certain genre sur le mode de manifestation de certains mécanismes linguistiques. Cette question déboucherait ainsi effectivement, entre autres, sur le constat de la prédominance d'un certain type de discours, ou d'une certaine catégorie de séquences, à l'intérieur d'un (genre de) texte; phénomène qui re-pose, nous semble-t-il, sur des bases plus solides la question du statut des appellations, autrement fort problématiques, de «genres narratifs», «argumentatifs», etc. Respecter ces temps didactiques distincts permettrait de traiter ces désignations sur des bases notablement différentes, en ce qu'elles contribuent à clarifier les niveaux auxquels il est pertinent de les associer, à saisir éventuellement les raisons de ce «deuxième degré» possible d'appellation, et surtout à dé-naturaliser (ou éviter de naturaliser) le statut linguistique de la généricité — ce qui ne rend

pas pour autant cette dernière moins langagière ou moins sémiotique !

d) Enfin, se donner des critères solides pour distinguer le plus clairement possible, y compris au plan terminologique, les phénomènes qui relèvent de la grammaire de la phrase et ceux de la grammaire dite «de texte» (recouvrant les mécanismes de connexion, cohésion, etc.). A ce propos, l'usage du terme «grammaire» à tous les niveaux de fonctionnement du langagier nous paraît problématique, car inadéquat au plan théorique et inapte à fournir des repères utiles au plan didactique.

Nous espérons avoir montré, au travers de ce parcours mi-historique mi-théorique, que le modèle d'analyse des textes élaboré dans le cadre de l'ISD ne s'est jamais voulu figé ou autosuffisant. De par son caractère transdisciplinaire et évolutif, c'est à une mise en œuvre toujours recontextualisée, à une mise en dialogue avec d'autres modèles complémentaires, et, finalement, à une permanente revivification de la réflexion fondatrice ayant trait au statut du langage que ce modèle nous invite.

Références bibliographiques

ABREU-TARDELLI, L. S. *Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BAIN, D. D'une typologie à une didactique du texte. *Enjeux*, 11, 1987, pp. 49-68.

BAIN, D., DAVAUD, C., BRONCKART, J.-P., PASQUIER, A. & SCHNEUWLY, B. *Classification de textes pour la rédaction et l'analyse*. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 28, 1982.

BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997. (Traduction portugaise: BRONCKART, J.-P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/2003.)

BRONCKART, J.-P. *Théories du langage. Une introduction critique*. Liège: Mardaga, 1977.

BRONCKART, J.-P. Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier. *Texto! [En ligne], Dialogues et débats*, 2008. URL : <<http://www.revue->

texto.net/index.php?id=86>.

BRONCKART, J.-P. Les genres de textes, cadres organisateurs de la «vraie vie» des signes. In M. MONTE & B.G. PHILIPPE (Ed.) *Genres et textes : déterminations, évolutions, confrontations. Hommage à J.-M. Adam*. Lyon: PUL, 2013.

BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C., & PASQUIER, A. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris-Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.

BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & BOTA, C. (Ed) . *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève: Droz, 2010.

BRONCKART, J.-P. & BOTA, C. *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève: Droz, 2011.

BRONCKART, J.-P. & BULEA, E. Clause, phrase, proposition? Des enjeux d'un débat conceptuel. In G. CORMINBOEUF & M.-J. BÉGUELIN (Ed), *Du système linguistique aux actions langagières. Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner* (pp. 209-219). Bruxelles: De Boeck Dukulot, 2011.

BRONCKART, J.-P. & MACHADO, A.-R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A.-R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese de Doutorado, LAEL/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. Types de discours et interprétation de l'agir : le potentiel développemental des « figures d'action ». *Estudos Linguísticos / Linguistics Studies*, 3, 2009, Edições Colibri/CLUNL Lisboa, 135-152.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E. & JEANNERET, T. Compétence de communication, processus compétentiel et ressources: les apports des sciences du travail et des sciences du langage. In: VERDELHANBOURGADE, M. (Ed.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. (pp. 85-110). Bruxelles: De Boeck Université, 2007.

BULEA, E., FRAGA LEURQUIN, E. & DELANO VIDAL, F. O agir do professor e as figuras de ação : por uma análise interacionista. In L. BUENO, M.-A. PAULINO TEIXEIRA LOPES & V.

- L. LOPES CRISTOVÃO (Org.), *Gêneros textuais e formação inicial : uma homenagem à Malu Matencio* (pp. 109-132). Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M. de M., MACHADO, A.-R.; COUTINHO, A. (Org.) *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (Dir.) *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, 2001.
- DREY, R. *O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado*. Tese de Doutorado, Unisinos, São Leopoldo, 2011.
- GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D. & SERRA, C. *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris: Didier, 2004.
- GARCIA-DEBANC, C. Le tri de textes: modes d'emploi. *Pratiques*, 62, 1989, pp. 3-51.
- GUIMARÃES, A.M. de M., MACHADO, A.-R.; COUTINHO, A. (Org.) *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- LOUSADA, E. G. Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- MACHADO, A.R. & BRONCKART, J.P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *Delta* no 21/2. p. 183-214, 2005.
- MACHADO, A. R. ; LOUSADA, E. G. & FERREIRA, A. D. (Org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, v. 1., 2011.
- MIRANDA, F. *Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010.
- PEIXOTO, C. Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- REICHENBACH, H. *Symbolic logic*. Berkeley : University of California Press, 1947.

SAUSSURE, F. DE. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1916.

SAUSSURE, F. DE. *Ecrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard, 2002.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. REUTER (Ed.), *Les interactions lecture- écriture* (pp. 155-174). Bern : Lang, 1994.

SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P. et le Groupe didactique des langues, Université de Genève. Pour une psychologie du langage. *Archives de psychologie*, 51, 1983, pp. 155-160.

¹ **Ecaterina BULEA BRONCKART, Profa. Dra.**
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)
Groupes LAF et GRAFE
Ecaterina.Bulea@unige.ch

Recebido em 05/06/2014
Aprovado em 05/07/2014