

CARACTÈRE CENTRAL DES SÉQUENCES TEXTUELLES DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE : Point de vue psycho-cognitif et réflexions didactiques

Michel GRANDATY

Équipe INRP «Constructions métalinguistiques»,
groupe de l'IUFM de Toulouse .

Résumé : Cette réflexion, qui se veut largement prospective, part des premiers résultats d'une recherche en cours portant sur l'apparition des phénomènes de substitution entre 3 et 6 ans, dans le cadre d'un doctorat en Sciences du Langage. Il semblerait, sur le plan cognitif, que la capacité à gérer des processus anaphoriques serait conditionnée par l'apparition d'un début de maîtrise du discours narratif. Ces résultats seront interprétés à la lumière de travaux aussi différents que ceux de J.M. Adam et M.A.K. Halliday. Sur le plan didactique, nous amorcerons la réflexion suivante : les séquences textuelles ont un rôle central dans l'apprentissage d'une langue, c.a.d. la mémorisation d'unités linguistiques et leur organisation en systèmes. C'est à partir de leur maîtrise que l'enfant part à la conquête du système adulte. Sous l'angle de l'apprentissage d'une langue seconde, cet article relie «degré de centralité des séquences» et «degré d'accessibilité à une langue étrangère» et plaide pour une démarche d'enseignement/apprentissage centrée sur des pratiques métalinguistiques.

Le langage peut être décrit comme une activité humaine qui s'enracine dans une situation et permet une interaction. Cette conception s'oppose à celle bien connue de la théorie de l'information qui envisage la communication comme un simple passage d'informations à partir d'un code unifié.

Sur le plan de l'apprentissage, tout se passe comme si l'élève opérât un va-et-vient constant du global au particulier, s'impliquant par approximations successives dans des interactions. La langue est commune aux membres d'une même communauté linguistique mais non les discours, leur style, les habitudes pragmatiques et les habitudes et styles de vie. Le langage est avant tout un acte social. L'intégration d'une langue étrangère à l'école primaire s'inscrit obligatoirement dans la dimension communicative du langage. Il s'agit en effet d'ouvrir les élèves à d'autres contextes situationnels et référentiels, plus extensivement dit à une autre culture. Certains articles de ce numéro s'attachent à le développer.

Qu'en est-il, par contre, du traitement psycholinguistique des représentations (images mentales et signes linguistiques) à travers les textes et discours issus des interactions langagières ?

Peuvent-elles faire l'objet d'un traitement didactique dès l'école primaire et surtout peuvent-elles, par le biais de leur approche en langue maternelle, prédisposer à un apprentissage réussi d'une langue seconde en collège ?

En prenant l'exemple des processus anaphoriques que nous étudions de manière longitudinale depuis trois ans en maternelle dans le cadre d'un doctorat portant sur les phénomènes de substitution entre 3 et 6 ans (approche psycholinguistique et cognitive) et en nous appuyant sur les premières observations conduites durant une année au sein du groupe INRP «Constructions Métalinguistiques», dans le cadre du groupe INRP de l'IUFM de Toulouse, nous nous situons dans la lignée de ceux qui insistent sur la nécessité de préparer l'activité langagière d'une langue seconde par une approche textuelle de la langue maternelle.

En termes de contenus et d'apprentissage, nous chercherons à montrer, par une réflexion qui est encore largement prospective, le caractère central et commun à plusieurs langues de ce qu'il est convenu d'appeler, à partir de recherches descriptives comme celle d'Adam (1990), des séquences textuelles : «... il est nécessaire de distinguer les schémas narratif descriptif, argumentatif, etc. des simples plans de textes (effets de segmentation)...».

En parlant de «degré de centralité», nous sous-entendons que la notion de séquence a, à la fois, une certaine validité dans le domaine textuel/descriptif et dans le domaine psycho-cognitif. Nous esquisserons ensuite certaines implications en termes de choix didactiques.

1. OPÉRATIONS LANGAGIÈRES : HYPOTHÈSE PSYCHO-COGNITIVE

Ce qui nous intéresse en l'occurrence, à la suite de travaux tels ceux de J.P. Bronckart & coll. (1985), M. Fayol (1985), M.A.K. Halliday (1976), c'est d'avoir quelques éléments de réponse sur le comment des choix discursifs d'un enfant quand il tente d'organiser séquentiellement les unités linguistiques et de relier son discours au contexte. A partir de quel âge utilise-t-il ces séquences quel que soit leur nombre réel ?

L'angle d'attaque que nous avons personnellement choisi, les phénomènes de substitution, nous a été inspiré historiquement par les approches descriptives de Benveniste (1966 et 1974) et plus récemment de Adam (1987)(91) qui cherche à cerner rigoureusement le champ de la linguistique textuelle. Il y oppose le domaine des pratiques discursives - lieu du système de rapports qui, pour un discours donné règle les places, rôles, positions que peut occuper le sujet d'énonciation (ce qui peut être dit et comment le dire) - au texte étudié dans ses dimensions configurationnelle et séquentielle, qui se trouve dissocié des conditions de production. Dans ce cadre, il montre clairement que les phénomènes de substitution se situent à la fois dans le contexte limité de la séquence textuelle («continuité locale») mais aussi dans ce qu'il appelle l'orientation pragmatique configurationnelle (1990 ; p.98 à 103) en tant que «traces des opérations discursives».

Les phénomènes de substitution se situent ainsi, dans le cadre d'une grammaire textuelle, à deux endroits bien différents du système. L'intérêt d'analyser les processus anaphoriques sur un plan ontogénétique réside donc dans leur présence au niveau cotextuel local mais aussi global et contextuel.

Les premiers résultats de notre recherche nous incitent à formuler l'hypothèse, sur le plan psycho-cognitif, qu'un début de maîtrise de ces processus nécessite (à la fois ?/décalé ?/hiérarchisé ?) la prise en compte des processus d'ancrage énonciatif et, dans un type de texte donné (narratif pour notre recherche), la prise en compte du fonctionnement des contraintes locales de cette séquence textuelle. Sur un plan ontogénétique, les conditions de production impliqueraient une diversification des procédures langagières et par voie de conséquence des structures séquentielles.

Ces résultats corroborent d'autres approches semblables telles celle d'Espéret (1985) qui propose : «L'ontogénèse du langage correspond alors à l'appropriation progressive par l'enfant d'une gamme plus ou moins étendue de conduites langagières : le dialogue, l'argumentation, le récit.... les caractéristiques descriptives du système dans son ensemble (lexique maîtrisé, structures syntaxiques acquises, etc.) constitueraient le langage à un âge donné ; chacune de ces caractéristiques restant d'abord interprétable dans le cadre de la conduite où elle est apparue».

Incidentement, se pose alors le problème épineux, en dehors du texte narratif, de la réalité des configurations linguistiques repérables telles que s'attache à les décrire Schneuwly (1988) ou Coltier (1986) sur le texte explicatif par exemple. Ces six séquences textuelles de J.M. Adam (1990, p.87 ss), narrative, injonctive-instructionnelle, descriptive, argumentative, explicative, dialogale sont-elles toutes descriptibles en termes de configurations ?

Vaudrait-il mieux sur le plan didactique aborder le problème en termes d'intentions narrative, explicative etc. sur un plan illocutoire comme tendrait à le concevoir Hymes (1984) cité par Halté (1986) qui pose la question en termes similaires («le dyptique langue/communication laisse échapper un intermédiaire, une sorte d'interface entre deux domaines : le discours.») sans pour autant conclure ? Après avoir présenté notre recherche, nous reviendrons sur cette deuxième hypothèse en nous appuyant sur les travaux de M.A.K. Halliday.

2. L'EXEMPLE DES PRONOMS PERSONNELS, PHÉNOMÈNE DE SUBSTITUTION :

Le phénomène de substitution en français pose des problèmes aux linguistes et aux grammairiens. Ces derniers restent sur une définition assez traditionnelle de type «Port Royal» (souci d'élégance) où la substitution est essentiellement un problème de pronom : « plutôt que de répéter un élément déjà présent dans le contexte, on remplace par un autre élément» (Grévisse p. 314 , édition de mars 1986).

Seuls les linguistes dissocient clairement anaphore, cataphore, coréférence et déictiques.

Dans l'action de référer, les déictiques ont la particularité d'effectuer ce repérage non par rapport à d'autres unités internes du discours mais par rapport à quelque chose qui lui est extérieur : les données correctes de la situation de communication. In absentia, la substitution déictique s'opère sur des unités linguistiques qui représentent les éléments de la situation de communication dans le texte oral ou écrit.

C. Kerbrat-Orecchioni s'oppose à une définition extensive du phénomène. Elle distingue trois possibilités de dénomination d'un objet extra-linguistique :

- La référence absolue : «une fille blonde». Pour dénommer x, il suffit de prendre en considération cet objet x sans l'apport d'aucune information annexe ;
- La référence cotextuelle : «Pierre partira la veille de Noël» ;
- La référence déictique : «Je partirai demain».

Dans le cas des phénomènes de substitution, l'élève doit, pour linéariser un texte, se détacher d'une gestion simplement déictique et, pour gérer des informations nouvelles, rappeler celles abordées et les hiérarchiser.

Dans notre hypothèse, ces processus seraient universels mais leur réalisation varierait, au moins partiellement, d'une langue à l'autre.

Cela peut entraîner, sur le plan textuel, des stratégies différentes et des erreurs différenciées. Dans l'exemple, «je lui donne le sien», le pronom possessif nous renseigne sur le genre de l'objet possédé (le sac) mais pas sur le possesseur (une femme) alors qu'en anglais «her» lève avec beaucoup plus d'efficacité ce problème. De même, le fait que l'anglais possède le neutre dans le paradigme «it»/«he-she» évite la confusion française «quelqu'un/quelque chose» due au paradigme «il-elle». Même problème pour la forme complément où «le» reste ambigu par rapport à la paire «lo-le» de l'espagnol.

Ce type de difficultés semble relever d'une approche didactique de collègue si l'on se situe dans le cadre d'une grammaire traditionnelle.

Or, les premiers résultats de notre recherche doctorale plaident pour une introduction rapide de l'étude des types de discours, qui seuls, permettraient par la suite, une intégration cohérente des unités linguistiques particulières aux langues étrangères.

3. LES STRUCTURES SÉQUENTIELLES : POINT NÉVRALGIQUE D'UN TRAITEMENT COMMUN LANGUE MATERNELLE, LANGUE ÉTRANGÈRE

L'étude exploitée se situe en production et concerne 3 classes différentes dans un simple souci de diversification des approches pédagogiques et/ou d'origine sociale des enfants (classe d'application/de centre ville/de ZEP). Ils sont suivis dans une perspective diachronique pendant 3 années (1990-93).

L'approche est psycho-cognitive et porte sur l'analyse des stratégies d'apprentissage des substitutions entre 3 et 6 ans.

Le protocole proposé se compose d'une suite ordonnée de sept images constituées d'actions effectuées par deux enfants (garçon et fille). Ils jouent au ballon dans la rue puis se réfugient dans un car à cause de la pluie. Ce choix correspond à certaines nécessités :

- images séquentielles (cadre, complication, action, résolution) ;
- script familier ;
- représentation cognitive des séquences d'action (reconstruction, facilitée sur le plan symbolique, de conduites déjà maîtrisées sur le plan sensori-moteur) ;

- absence de référents secondaires ;
- consigne claire : «*raconte ce qui se passe !*»

Pour éviter certains blocages ou des traitements déictiques généralisés, l'observateur qui enregistrerait tout au magnétophone (caché) n'était pas censé connaître les images et ne pouvait pas les voir lors de la passation du protocole. Parallèlement à ce protocole et pour vérification, nous avons enregistré les enfants sur les mêmes consignes, en leur donnant une revue pour enfants contenant un récit avec texte dans l'image afin d'éviter d'induire des descriptions juxtaposant des tableaux (François, 1984).

Dans une première étape, les enfants ne font que produire des substitutions à classer dans la catégorie générale des déictiques. L'exemple enregistré d'un discours de moyenne section est typique d'un certain nombre de réponses :

«Des arbres/de l'herbe/des nuages/un petit garçon une petite fille et un ballon/un nuage gris///je vois un orage/! pleut/là il est en train de courir parce qu'ils veulent pas se mouiller et là i monte(nt ?) dans le car et là i sortent du car parce qu'i voi(en)t l'arc-en-ciel!».

Face aux images qui doivent permettre de raconter une histoire à l'adulte qui ne les voit pourtant pas, l'enfant fait référence à la situation matérielle de production («*je vois*»; «*là*») et établit une stratégie déictique généralisée («*là i*»).

J.M. Adam (1990, p.102) citant l'un des quatre discours polaires de J.P. Bronckart et de son équipe, le discours en situation (DS), parle de «détermination situationnelle ou déictique des unités». On retrouve, par ailleurs, la fonction d'étiquetage longuement étudiée par A. Karmiloff-Smith (1979) («*un*», «*dés*»). Le protocole n'est pas en cause, même s'il mériterait dans un cadre autre quelques commentaires (Adam, Fayol, François, Karmiloff-Smith...).

Au même âge, nous trouvons aussi des récits de ce type :

*«Il était une fois une petite fille et un petit garçon/ils se lançaient une balle/et euh après elle l'a lancée à son frère/i zont laissé tomber la balle par terre//i yavait une tempête/après i sont allés dans le car, i sont pas mouillés/après i rentrent chez eux/... (*inaudible*).../ alors i zont vu l'arc-en-ciel!».*

On peut constater un début de maîtrise de l'anaphore à travers l'emploi de «*une balle/la balle*» qui est à opposer au traitement déictique de «*le car*», «*l'arc-en-ciel*». On observe aussi la constitution d'un réseau anaphorique qui part de «*un, une* → *ils* → *elle, son* → *i, eux*». De même, «*une balle* → *elle l'a lancée*». Notons à la suite de A. Karmiloff-Smith qu'il s'agit toujours de la reprise du sujet thématique du début d'énoncé (une fille et un garçon).

Ce qui nous intéresse ici c'est moins de dater le passage d'un usage essentiellement exophorique vers un traitement anaphorique (pour une synthèse de la question, lire G. De Weck (1991)) des unités que d'essayer de comprendre dans quelles conditions se fait ce passage qualitatif.

Ce ne serait qu'à l'apparition d'un début de maîtrise de la séquence narrative que l'enfant marquerait un début d'intégration des procédés anaphoriques. En cela - le traitement d'unités linguistiques dépend bien, en partie, des séquences textuelles - nous rejoignons nombre de travaux antérieurs, à commencer par ceux de Fayol (1985) et Schnewly (1988).

Ontogénétiquement, nous irons jusqu'à proposer que certaines unités linguistiques ne pourraient être comprises, retenues, intégrées en mémoire à long terme que si et seulement si les séquences textuelles sont en voie de maîtrise. Les recherches résumées par M. Fayol dans son livre *«Le récit et sa construction»* font état de plusieurs étapes dans l'acquisition du récit. L'enfant *«ne disposerait pas des moyens linguistiques lui permettant de mener à bien une narration avant 3 ans»*. En fait, il vaudrait mieux inverser la formulation : apprendre les pronoms personnels, qui sont un des moyens linguistiques permettant une narration réussie, reviendrait à découvrir le rôle et l'existence de ces unités à l'intérieur de séquences narratives, explicatives, descriptives... Seul leur usage approximatif au sein de situations de communication précises permettrait des ébauches de structuration et la création de paradigmes croisés puis complets au fil des années.

Cette hypothèse à l'intérêt d'éclairer l'écart très important que l'on constate dans les recherches dès qu'il s'agit de dater l'apparition des anaphores. L'explication courante étant que l'on constate l'influence des situations dans lesquelles les sujets sont interrogés.

Dans notre hypothèse, il faudrait nécessairement coupler l'apparition des phénomènes linguistiques transphrastiques et des séquences discursives dont il reste à prouver la validité psycholinguistique. C'est donc moins la datation des phénomènes anaphoriques que celui des séquences discursives qu'il conviendrait d'éclaircir.

Sur le plan cognitif, ce début de maîtrise devrait alléger la mémoire de travail (Baddelley, 1986). C'est ce que nous avons essayé de repérer.

A la suite de ces premiers résultats nous avons fait passer aux enfants une autre épreuve qui est en cours de traitement statistique. Il s'agit de *«dire ce que l'on voit»* à partir d'images isolées qui décrivent une action (nager, manger, descendre un escalier...), les personnages étant différents (fille, garçon, adulte). Sans préjuger des traitements quantitatifs, il semblerait que, de manière assez nette, les enfants qui n'ont pas encore manifesté de conduite narrative ont tendance à reproduire une même stratégie de traitement linguistique ou phrastique. Par exemple : *«elle mange ; elle nage ; elle monte l'escalier...»* ou *«un garçon ; une fille ; un garçon...»*. Alors que les enfants qui ont intégré une certaine pratique discursive varient leurs réponses en tenant compte le plus possible de l'image, sans se cantonner dans une routine en partie inadéquate (elle = garçon, fille, adulte). Par exemple : *«c'est un garçon qui mange ; là, je vois une maman, elle nage ; la petite fille monte dans l'escalier...»*

Tout se passe comme si les enfants qui n'ont pas encore intégré de conduite de récit se trouvaient en surcharge cognitive et se cantonnaient dans une seule stratégie. Les autres, au contraire, semblent s'adapter avec plus de souplesse au protocole.

Si un tel lien de cause à effet existe, nous ne pouvons pas le décrire à partir de la notion de mémoire à court terme qui décrit le phénomène en terme de conservation/diminution de la trace mnésique. Il nous faut faire appel à ceux qui tel Baddelley (1986) critiquent cette notion et préfèrent parler de mémoire de travail, lieu de mobilisation pour une tâche en fonction des objectifs du sujet. Pour prendre une comparaison, la mémoire de travail agirait comme un faisceau lumineux à la recherche d'informations dans la mémoire à long terme.

L'intégration d'un grand nombre d'unités linguistiques, celles en particulier qui échappent au seul domaine de la phrase, se feraient donc à partir du moment où la mémoire à long terme pourrait receler un ensemble de conduites discursives coordonnées de type, Raconter, Expliquer etc... ce qui éviterait toute surcharge pour la mémoire de travail dans la gestion et l'intégration de ces unités transphrastiques.

Sur le plan du coût cognitif, tout se passe comme s'il y avait un fossé entre la complexité de traitement linguistique des déictiques et celui de l'anaphore. Dans le premier cas, il s'agit d'une stratégie primitive de cohésion lexicale. L' anaphore, au contraire, se définit par des problèmes de linéarisation qu'elle permet de résoudre.

Il pourrait y avoir deux systèmes échelonnés dans le temps :

- Premier système où les déterminants servent à étiqueter (un ballon) ou à référer au contexte situationnel («le garçon» ; avec souvent le geste de pointer du doigt) et où les pronoms ont une simple valeur de déictique.
- Deuxième système où toutes les unités se réorganisent à partir des valeurs anaphoriques. Sur le plan du système adulte, l'essentiel est alors en place mais il manquera longtemps l'ensemble des marques de surface.

En ce sens, nous rejoignons les travaux de Fayol et Lété (1987) qui postulent à partir d'une étude sur la ponctuation l'existence de capacités précoces à ponctuer un texte. Lors de l'Atelier international de Mons intitulé «Des architectures textuelles à leur traitement cognitif» et organisé dans le cadre de recherches en sciences cognitives du laboratoire Prescot de Toulouse (Oct 1992, non publié), M. Fayol, revenant sur sa recherche de 87, a insisté sur le fait que, très tôt, la ponctuation dans le cadre étudié n'est ni phrastique ni aléatoire. Il s'agit d'une mise en place du système adulte dont les marques de surface sont moins élaborées.

Sur le plan cognitif, on pourrait faire l'hypothèse que de nombreux phénomènes linguistiques sont fonctionnellement acquis assez tôt mais que l'acquisition des marques de surface du système adulte est plus ou moins longue à faire. Par contre la mémoire serait en état de stocker les informations linguistiques.

Dans cette perspective, le problème devient essentiellement didactique et les rapprochements interlangues souhaitables. Un enfant bilingue, à partir de l'apprentissage d'un même phénomène (ici les substitutions), aurait paradoxalement la facilité de se trouver confronté à un problème métalangagier plus ou moins explicite : pourquoi deux langues répondent-elles à un même problème par deux systèmes de surface plus ou moins différents ? De plus, dans le cadre des apprentissages précoces et des expériences d'introduction d'une langue vivante en maternelle, dans les régions frontalières en particulier, on pourrait fixer le démarrage de ces activités en même temps que l'apparition des types de discours. A notre sens, en grande section de maternelle. La confrontation de choix différents en surface d'un fonctionnement de base commun (par ex. les substitutions) pourrait faciliter l'intégration de ces unités différentes. Chez un enfant bilingue, cela faciliterait, à un certain niveau d'abstraction, les catégorisations. Il y aurait là une passerelle privilégiée entre langue maternelle et langue étrangère. Le problème est de savoir à partir de quel âge peut-on passer d'un rapprochement implicite à un rapprochement explicite de type métalinguistique ?

D'autres observations, que nous avons menées à Toulouse dans le cadre des recherches du groupe INRP «Constructions Métalinguistiques», tendent, dans un premier temps, à valider ces conduites discursives moins en termes de séquences qu'en termes de fonctions.

Ainsi, c'est majoritairement le type d'écrit qui est retenu comme critère de classement (c.a.d. son étiquetage social) lorsque les enfants ont à faire face à une situation problème de type «tri de livres» entre 3 et 5 ans. Ils répondent alors en classant les supports sous des écrits divers appelés, B.D., poème, histoire... A partir de 5-6 ans, c'est la fonction discursive qui devient un élément premier de classement. Ainsi, B.D. et histoire ont tendance à être regroupées sous le terme générique de «ça raconte», indiquant l'intégration d'une conduite narrative et sa validité en termes de critère classificatoire pour l'enfant. Tout se passe comme si avant d'être mémorisées/analysées en termes de configurations linguistiques stables et proches d'une compétence adulte attendue, les séquences décrites par J.M. Adam, ou leur équivalent, étaient gérées en termes d'éventail d'intentions discursives. Notons que, dans le cadre d'un schéma explicatif portant sur l'adulte et statique dans le temps, Adam (1990, p.96) décrit trois niveaux : niveau cognitif des superstructures schématiques, niveau linguistique des structures séquentielles et enfin de textualisation. Dans une optique dynamique (ontogénèse) et d'apprentissage, nous proposons à la réflexion l'hypothèse suivante : à travers des interactions, l'enfant accède à un début de maîtrise des deux niveaux linguistiques en activant les processus cognitifs par le biais d'intentions communicatives (explicative, narrative etc.).

Pour résumer notre position actuelle, proche de certains travaux en pathologie du langage (Hupet, 1990), nous partirons à la suite de Halliday, de l'hypothèse générale que la fonction précède la structure et que la maîtrise en compréhension allège la mémoire de travail en production.

L'enfant accéderait d'abord à un ensemble déterminé de fonctions discursives qui lui permettrait sur le plan cognitif de stocker en mémoire à long terme des configurations linguistiques assez pauvres en marques de surface et au regard du système adulte considéré. Une démarche didactique allant jusqu'au collège et fondée sur une approche métalinguistique devrait permettre une amélioration sensible de ces configurations telles que s'attache à les décrire J.M. Adam. Nous concédons que cet auteur tient à éviter la confusion entre intentionnalité et séquences textuelles (1990, p.94-98), mais nous situons notre réflexion dans le champ de l'apprentissage et de l'ontogénèse. En dehors des séquences narratives, J.M. Adam est le seul à avoir élaboré un modèle descriptif aussi complet. Notons au passage qu'il se refuse désormais à situer les séquences poétiques au même niveau descriptif : «on se demande si le poétique n'est pas, avant tout, un mode de planification qui vient se superposer à une séquentialité d'un des six types précédents. Plutôt qu'à une superposition, il semble qu'on ait affaire à un double travail...». (1990, p. 90).

Sur le plan de l'apprentissage, ces orientations nous amènent à réutiliser la classification, à un stade pré-linguistique, de Halliday.

L'apprentissage du langage au tout début se fonde sur la nécessité de communiquer qui se manifeste par les fonctions suivantes :

- Instrumentale : «je veux...» ;
- Régulatrice : «fais ce que je te dis...» ;

- Interactionnelle : «vous et moi, nous...» ;
- Personnelle : «me voici... j'exprime...» ;
- Heuristique : «dis moi pourquoi...» ;
- Imaginative : «faisons semblant...» ;
- Informative : «j'ai quelque chose à te dire...» ;

Sur le plan ontogénétique, après l'apparition des fonctions citées par Halliday et l'apparition du langage, nous ferons l'hypothèse qu'apparaissent des fonctions d'une plus grande complexité que les précédentes mais logiquement reliées. En l'état des recherches, nous proposons d'utiliser les intitulés des unités d'Adam et de leur accorder une valeur heuristique dans le champ psycho-cognitif, quitte à invalider certaines d'entre elles par la suite. Nous aurions ainsi les fonctions discursives suivantes :

- Injonctive : «je fais faire...» ;
- Narrative : «je raconte...» ;
- Informative-explicative : «je donne à savoir, à comprendre...»
(question→réponse) ;
- Descriptive : «je donne à voir...» ;
- Argumentative : «je donne des raisons en vue d'une conclusion...»
(ce n'est ni prouver, ni démontrer) ;

La séquence conversationnelle («j'interagis dans un dialogue...» : alternance des prises de parole, organisation structurale des interactions verbales, construction de la relation interpersonnelle pour reprendre la catégorisation de C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 157) nous paraît relever d'un autre paradigme et pouvoir inclure les autres.

Si cette approche est justifiée, le premier travail résidera en une hiérarchisation des modes d'apparition de ces pratiques de base ainsi que dans une chronologie relative de leur ordre d'apparition. J.M. Adam à un niveau cognitif pré-linguistique donne, lui, l'inventaire suivant : arrangements d'événements («récit»), états-propriétés («description»), concepts («exposition», «explication»). La recherche du groupe INRP «Constructions Métalinguistiques» devrait pouvoir analyser les liens entre explicatif/narratif. D'un point de vue didactique, il ne s'agit pas de suggérer la recherche d'une progression préétablie mais plutôt d'apprentissages différenciés relativement interdépendants /indépendants. Enseigner une langue, maternelle ou non, passerait par des pratiques pédagogiques exploitant les séquences décrites.

Dans une logique d'apprentissage, l'approche par fonctions discursives puis séquences textuelles (niveau B chez J.M. Adam) devrait vraisemblablement être première par rapport au traitement de certaines unités linguistiques. (En fait toutes celles qui sont transphrastiques). L'apparition des séquences narratives, descriptives, explicatives, conditionnerait en majeure partie la construction de savoirs grammaticaux sur les unités linguistiques participant par exemple aux phénomènes de substitution. C'est ce qu'une recherche comme celle du groupe INRP «Constructions Métalinguistiques» s'efforce de vérifier ou d'invalider.

Sur le plan diachronique nous aurions donc plusieurs étapes jalonnant l'apprentissage du langage :

Intentions de communiquer, avant l'apparition du langage et après (dimension pragmatique et fonctions de Halliday) → Fonctions discursives de type narrative, explicative → Vers l'intégration de configurations textuelles. Sur le plan didactique, entre les fonctions discursives et les séquences textuelles, il y aurait ainsi à développer des pratiques métalinguistiques.

4. IMPLICATIONS DIDACTIQUES POUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

L'axe principal qui devrait structurer les contenus d'une langue à enseigner résiderait dans cette approche qui ne tient pas compte ici du problème de l'unité phrastique.

Dans cette hypothèse, la fonction narrative, par exemple, se développerait à partir de types de discours entendus et utilisés socialement (conte lu, récit oral, etc...). Ce début de compréhension, relayé par la prise de conscience d'une fonction essentielle de la communication humaine, « raconter », s'ancrerait sur un début de maîtrise d'unités linguistiques à dominantes transphrastiques plus ou moins spécifiques, d'autant mieux retenues qu'elles seraient typiques d'un de ces modes de discours.

Un document interne à la recherche INRP « Constructions Métalinguistiques » portant sur le texte explicatif propose : « Il s'agit plutôt de considérer (et de travailler) les textes, les séquences explicatives successives, leurs ressemblances, leurs décalages, les compléments, les reformulations, d'un point de vue performatif comme autant d'actes langagiers d'explication toujours complets-incomplets.... ».

Apprendre ou préparer à apprendre une langue étrangère en primaire reviendrait donc à reconnaître dans un premier temps des caractéristiques fonctionnelles communes à plusieurs langues dont il reste à faire l'inventaire.

Dans l'exemple retenu des pronoms personnels, ce n'est pas leur connaissance qui serait à viser mais un paradigme provisoire des phénomènes de substitution. L'enjeu didactique porterait sur une première observation dans sa langue maternelle et sur la découverte des stratégies développées dans la langue seconde. Comment une langue quelconque résout-elle le problème commun des substitutions ?

On voit bien que le fait de ne pas mettre l'accent sur de simples unités linguistiques et leur « traduction » en langue seconde permet d'aborder au cycle 3 des phénomènes grammaticaux par le biais d'un comportement métalinguistique sans attendre les simples démarcations proposées par les grammaires traditionnelles. Sur l'ensemble des trois cycles, les observations effectuées dans le cadre des recherches du groupe INRP « Constructions Métalinguistiques » permettent de classer les comportements réflexifs dont le langage est à la fois l'objet d'étude et l'instrument en trois types d'activités (classement provisoire en l'état de la recherche, donc révisable) :

- Formulations (Citations, Désignations, etc..) et reformulations sans métalangage explicite ;
- Productions réflexives avec recours à un métalangage ;
- Activités réflexives avec recours à une métalangue (terminologie grammaticale...).

En référence aux travaux de Ducancel (1984) (87), le traitement didactique par résolution de problème devient prioritaire dans cette comparaison interlangue. Rappelons la définition qu'en donne G. Ducancel (1984, p.2) :

«Il y a problème lorsque le sujet ne dispose pas immédiatement d'une réponse de routine applicable à la situation. La résolution de problème se distingue donc des conduites de routine, des conduites automatiques ou qui relèvent d'un conditionnement, des conduites consistant seulement en l'application d'un savoir».

Ajoutons que cette situation est déterminée par les besoins et représentations de l'élève (dans la réalité de la classe, d'un groupe d'élèves). Le processus démarre au niveau de l'élève qui, soumis à une perturbation, doit parvenir à définir le problème et à le prendre en charge (ce qui n'implique pas obligatoirement de le résoudre). La réponse n'est pas introduite de l'extérieur, elle est construite par l'élève (en fait, le groupe d'élèves) en prenant appui sur les ressources internes et l'enseignant (l'expert) qui reste non-directif.

Par conséquent, le recours à cette situation (provoquée donc par l'enseignant) est complémentaire du recours aux situations fonctionnelles où l'on apprend à comprendre «qui discourt, avec qui et pour quoi faire ?». L. Dabène commente dans ce même numéro quelques activités réalisées.

Dans le cadre de la recherche INRP «Constructions Métalinguistiques» par l'équipe de l'école maternelle Ricardie de Toulouse, nous cherchons à créer les conditions d'émergence d'intentions discursives narrative et explicative et à amener les élèves à avoir des comportements métalinguistiques :

Exemples de discours en section de moyens :

- a) *«un jour i (le bébé éléphant) voudrait aller se promener la nuit/la mère voulait pas qu'i s'échappe la nuit pour aller sur la plage/il est allé quand même à la mer et il a rencontré un crocodile et sa mère elle avait raison/le crocodile il était très méchant».*
- b) *«i sont trop lourds les éléphants quand on les porte/on peut pas les soulever/i zont pas de griffes/i zont des défenses pour se défendre/i peuvent mordre aussi/il(s) crache(nt) de l'eau sur nous des fois/il(s) respire(nt) avec sa trompe/il(s) marche(nt) dans la boue/c'est vrai c'est dans ce livre-là» ;*

La production était précédée par deux types de situations-problème. Les élèves avaient d'abord à trier des documents qui portaient tous sur l'éléphant. A cet âge ils mélangent des critères de type «c'est inventé», «ça existe» et ne parviennent à dissocier les récits des documentaires qu'en s'appuyant en partie sur le statut des images. La deuxième situation portait sur la question suivante : «ce texte est-il écrit dans ce livre ou cet autre livre ?». Privés d'images, ils font référence soit à des passages descriptifs («ils ont des défenses»), soit à la portée pragmatique («il ne faut pas les tuer»). Nous nous trouvons confrontés à des productions proche du constat de M. Fayol sur la ponctuation. Tout se passe comme s'ils étaient capables assez rapidement de produire des séquences différentes par le biais de repérages d'intentions différentes sans réellement pouvoir expliciter des choix linguistiques (étape de «reformulation sans métalangage»). Le guidage doit donc être plus serré. S'ils peuvent difficilement parler de planification, il faut alors leur donner des cadres de référence. En section de grands, après avoir visité des serres nous avons relevé

des questions. A partir de l'une d'elle («*d'où vient la tige des fleurs ?*») et après recherche dans des documentaires nous avons abordé une activité d'écriture collective par dictée à l'adulte :

A partir d'un des livres : a) donner les images à classer ; b) inventer le texte : «*Mettre la graine et attendre qu'il pleuve/on attend qu'il y ait du soleil et du jour/elle pousse /les racines poussent/elle devient plus grande/elle grandit de plus en plus/les feuilles poussent/la fleur s'ouvre/les abeilles vont faire du miel/la fleur fane/elle fait pousser des fruits/des graines tombent des fruits et après ça recommence*». Par rapport au texte sur l'éléphant, nous arrivons ainsi à passer d'une structure de liste à une chronologie. Nous partons du principe que même si ces enfants ne sont pas encore capables à un niveau de «textualisation» (cf supra J.M. Adam) d'avoir des comportements ouvertement métalinguistiques, ils peuvent avec plus de facilité travailler au niveau des structures séquentielles. Notre priorité n'est plus de les faire progresser dans un type de séquence (narrative par ex.) mais de leur faire comparer des types de discours différents en termes d'intention et de configurations.

Sans souscrire totalement à l'approche de J.P. Narcy (notion de pré-requis par exemple) nous le rejoignons lorsqu'il affirme que les conditions d'étude d'une langue maternelle vont conditionner la plus ou moins grande accessibilité à une langue étrangère. C'est donc un problème de contenu où les approches textuelles devraient prendre la part belle sur des approches traditionnelles et aussi un problème de traitement didactique par le biais d'activités favorisant un raisonnement métalinguistique (situations-problèmes). Ce serait un faux problème que de poser la difficulté en termes de terminologie à harmoniser. Plus radicalement, il faut faire l'inventaire des caractéristiques d'une langue qui, telles les substitutions (niveau de textualisation) ou les séquences textuelles, permettent d'engager bien à l'avance les réflexions indispensables à un apprentissage réussi d'une langue seconde.

En conclusion, nous insisterons sur l'urgence de l'introduction généralisée d'une approche textuelle à l'école primaire et sur l'importance que revêt la mise en place des cycles dans le cadre d'activités à dominante métalinguistique. En cycle 1 et en cycle 2, il nous paraît important d'écouter, de lire et de produire les divers types de discours à partir de signes fermés afin de les comparer. Ces comparaisons peuvent être faites à plusieurs niveaux dont le tableau du groupe INRP Eva (1991, p.57) donne une première idée. Le cycle 3 devrait pouvoir débiter des comparaisons interlangues moins par comparaison d'unités (les articles par ex.) que par analyse des points importants caractérisant chaque configuration textuelle et leurs marques de surface dans une langue donnée. Il reste aussi à suivre les travaux de linguistique textuelle à caractère descriptif pour mieux cerner les points importants et leur degré de traitement à l'école primaire ainsi que les tentatives de description procédurale en psychologie cognitive.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J. M. (1984), *Le récit*. Paris, P.U.F.
- ADAM, J. M. (1987), Textualité et séquentialité : l'exemple de la description. *Langue française*, n° 74, 51-72.
- ADAM, J. M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- BADDELLEY, A. (1986), *Working Memory*. Oxford, Oxford University Press.
- BENVENISTE, E. (1966 et 74), *Problèmes de linguistique générale*, 1&2, Paris, Gallimard.
- BRONCKART, J.P. & coll. (1985), *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- COLTIER, D. (1986), Approches du texte explicatif. *Pratiques*, n°51, 3-22.
- DE WECK, G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfants : étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DUCANCEL, G. (1984), Résoudre des problèmes en français : Problématique de la recherche. *Repères* n° 62, 1-4.
- DUCANCEL, G. (1987), Construire des savoirs en résolvant des problèmes. *Repères* n° 71, 67.
- ESPERET, E. (1985), Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. Dans M. Moscato, G. Pieraut-LeBonniec (Eds) : *Le langage : construction et actualisation*, Presses Universitaires de Rouen, 179-196.
- FAYOL, M. (1985), *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M. & LETE B. (1987), Ponctuation et Connecteurs : Une approche textuelle et génétique. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 2, n°1, 57-71.
- FRANÇOIS, F. et al. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, P.U.F.
- GROUPE EVA, INRP (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette/INRP.
- HALLIDAY, M.A.K. (1976), *Learning how to mean*. London, Arnold.
- HALTE, J.F. (1986), Les pratiques explicatives. *Repères*, n° 69, 3-14
- HYMES, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, LAL, Crédif Hatier.
- HUPET, M. (1990), *Pragmatique et pathologie du langage*. Paris, Nespoulous J.L. & Leclercq M. (Eds).
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979), *A functional approach to child language : a study of determiners and reference*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990), *Les interactions verbales*. Tome 1, Paris, Armand Colin.

KESIK, M. (1989), *La cataphore*. Paris P.U.F.

SCHNEUWLY, B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B. , ROSAT, M.C.& DOLZ, J. (1989), Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue Française*, n° 81, 52-69.