

LES GENRES SCOLAIRES DES PRATIQUES LANGAGIÈRES AUX OBJETS D'ENSEIGNEMENT

Bernard SCHNEUWLY et Joaquim DOLZ
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève

Résumé : En devenant objet d'enseignement, tout genre textuel devient genre scolaire. L'article discute cette thèse en trois temps. Dans un premier temps, la centralité de la notion de « genre » pour la construction de capacités langagières nécessaires aux activités langagières est développée théoriquement et la notion est située par rapport à celle de « pratiques langagières ». Trois « idéaltypes » du traitement des genres dans l'enseignement de la production de textes oraux et écrits sont distingués. Ceci permet, dans un troisième temps, d'avancer quelques propositions pour le traitement didactique des genres à l'école. L'articulation de ces propositions avec la notion de pratiques langagières, introduite au début de l'article, aboutit à une série des questions qui sont considérées comme centrales dans le travail didactique futur.

Le concept de « pratiques sociales de référence » proposé par Martinand (1986, p. 137ss), est devenu monnaie courante dans le débat didactique, y compris dans celui de la didactique du français langue maternelle. Nous allons développer l'idée que c'est le genre qui est utilisé comme moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement de la production de textes oraux et écrits. Cette idée est discutée en trois pas : la notion de genre est située par rapport à celle de pratique langagière et d'activité langagière ; son fonctionnement dans le cadre scolaire est examiné ; une voie est esquissée pour mieux connaître et pour préciser ce fonctionnement. Les réflexions proposées débouchent sur des questions nouvelles qui nécessitent un programme de recherche dont l'urgence paraît grande.

1. PRATIQUES, GENRES ET ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

Si l'on considère le développement comme un processus d'appropriation des expériences accumulées par la société au cours de son histoire, les deux notions de pratique sociale et d'activité, et en conséquence celles de pratiques et activités langagières, sont fondamentales : la première fournit un point de vue contextuel et social des expériences humaines (et du fonctionnement langagier) ; la deuxième adopte un point de vue psychologique pour rendre compte des mécanismes de construction interne de ces expériences (notam-

ment, les capacités nécessaires pour produire et comprendre le langage). L'appropriation concerne aussi bien l'une que l'autre, dans la mesure où l'apprentissage qui conduit à l'intériorisation des significations d'une pratique sociale implique la prise en compte des caractéristiques de cette pratique et les dispositions et les capacités initiales de l'apprenant. Regardons de plus près ces deux notions.

1.1. Pratiques langagières

En ce qui concerne les *pratiques langagières*, le concept vise bien sûr les dimensions particulières du fonctionnement langagier par rapport aux pratiques sociales en général, le langage ayant une fonction de médiation par rapport à ces dernières. Dans le contexte de réflexion sur le rapport des apprenants aux pratiques langagières en général, à celles en cours dans les écoles en particulier, Bautier (1995 et ici même) a récemment donné des précisions intéressantes à ce concept. Les pratiques langagières impliquent **des dimensions à la fois sociales, cognitives et linguistiques** du fonctionnement du langage dans une situation de communication particulière. Pour les analyser, les interprétations que font les agents de la situation sont centrales. Ces interprétations dépendent de l'identité sociale des acteurs et des représentations qu'ils ont des usages possibles du langage et des fonctions qu'ils privilégient vu leur trajectoire. Dans ce sens, les pratiques sociales « sont le lieu de manifestations de l'individuel et du social dans le langage » (p. 203). Leur caractère est par conséquent hétérogène, les rôles, rites, normes et codes qui sont propres à la circulation discursive étant dynamiques et variables. Le rapport des acteurs aux pratiques langagières varie également et la distance qui peut les en séparer ou au contraire les en rapprocher a des effets importants sur les processus d'appropriation. Étudier le fonctionnement langagier comme pratiques sociales signifie donc analyser les différenciations et variations en fonction de systèmes de catégorisations sociales à disposition des sujets observés.

1.2. Activités langagières

En suivant Léontiev (1983), on peut considérer l'activité comme une structure du comportement, orientée par un motif contenu dans les conditions sociales qui la font naître. Parmi les différentes activités humaines, *l'activité langagière* agit comme interface entre le sujet et le milieu et répond à un motif général de représentation-communication. Elle prend toujours sa source dans les situations de communication, elle se déroule dans des zones de coopération sociale déterminées et elle accorde surtout aux pratiques sociales un rôle déterminant dans l'explication de son fonctionnement. Selon Bronckart (1996), les activités peuvent être décomposées en **actions**, ou structures de comportement non directement articulées aux motifs, mais orientées par des buts intermédiaires qui relèvent de la volonté consciente et qui impliquent une représentation de leur effet dans le cadre de la coopération et de l'interaction sociales. C'est le jugement social qui délimite les actions. Dans ce sens, l'activité peut être aussi définie comme un système d'actions. De manière plus concrète (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993), une action langagière consiste à **produire, com-**

prendre, interpréter et / ou mémoriser un ensemble organisé d'énoncés oraux ou écrits (un texte, au sens général que nous donnons à ce terme en tant qu'unité linguistique). En tenant compte des différences de formes orale et écrite, entre production, compréhension ou mémorisation, on peut distinguer diverses modalités instrumentales de réalisation des actions langagières. Toute action langagière implique par ailleurs diverses capacités de la part du sujet : s'adapter aux caractéristiques du contexte et du référent (capacités d'action), mobiliser des modèles discursifs (capacités discursives) et maîtriser les opérations psycholinguistiques et les unités linguistiques (capacités linguistico-discursives).

1.3. Genres langagiers

Le problème est de savoir comment s'articulent les pratiques langagières, diverses dans leurs formes, et l'activité de l'apprenant. Nous faisons l'hypothèse que **c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants**. Par leur caractère intermédiaire et intégrateur, les représentations de caractère générique des productions orales et écrites constituent une référence fondamentale pour leur construction. Les genres constituent un point de comparaison qui situe les pratiques langagières. Ils permettent une entrée dans celles-ci qui évite une image éclatée d'elles lors de l'appropriation.

Les genres peuvent être considérés, en suivant Bakhtine (1984), comme des outils qui fondent la possibilité de communication. Il s'agit de formes relativement stables que prennent les énoncés dans des situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières. Les locuteurs reconnaissent toujours un événement communicatif, une pratique langagière, comme instance d'un genre. Celui-ci fonctionne donc comme un **modèle commun**, comme une **représentation intégrante** qui détermine un horizon d'attente (Jauss, 1970) pour les membres d'une communauté confrontés aux mêmes pratiques langagières (Canvat, 1996). La preuve de l'existence de ce modèle dans les pratiques langagières diverses est précisément le fait que le genre est immédiatement reconnu, comme une évidence, tout comme il s'impose, à celui qui est à l'aise dans la pratique en question, comme une forme évidente que doit prendre son énoncé - sauf si, bien entendu, il veut, par calcul conscient d'effets possibles, s'en démarquer, ce qui sera visible comme écart aussi bien pour lui que pour les autres acteurs dans la pratique visée.

Pour définir un genre en tant que support de l'activité langagière, trois dimensions semblent essentielles : 1) les contenus et les connaissances qui deviennent dicibles à travers lui ; 2) les éléments des structures communicatives et sémiotiques partagées par les textes reconnus comme appartenant au genre ; 3) les configurations spécifiques d'unités langagières, traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure. Le genre ainsi défini traverse l'hétérogénéité des pratiques langagières et dégage toute une série de **régularités** dans l'usage. Ce sont des dimensions partagées par

les textes appartenant au genre qui lui confèrent une stabilité de *facto*, ce qui n'exclut pas des évolutions parfois importantes.

L'apprentissage du langage se situe précisément dans l'espace situé entre les pratiques et les activités langagières. Dans ce lieu se produisent les changements successifs de l'activité de l'apprenant qui conduisent à la construction des pratiques langagières. Les genres textuels par leur caractère générique sont bien un terme de référence intermédiaire pour l'apprentissage. Sur le versant de l'usage et de l'apprentissage, le genre peut ainsi être considéré comme un *mega-outil* qui fournit un support à l'activité dans les situations de communication et un repère pour les apprenants. Mais quelle est la place effective des genres à l'école ?

2. LES GENRES À L'ÉCOLE

Dans sa mission d'apprendre aux élèves à écrire, à lire et à parler, l'école a toujours forcément travaillé sur des genres puisque toute forme de communication, donc aussi celle qui est centrée sur l'apprentissage, se cristallise dans des formes langagières spécifiques. La particularité de la situation scolaire réside dans le fait suivant qui complexifie fortement la réalité : il y a un **dédoublement** qui s'opère, où le genre n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement / apprentissage. L'élève se trouve nécessairement dans un espace du *comme si*, où le genre fonde une pratique langagière qui est nécessairement en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage. On peut distinguer au moins trois manières d'aborder l'enseignement de l'écriture et de la parole, toutes ayant en commun de poser centralement le problème du genre comme objet et les rapports complexes qui le lient aux pratiques de référence (voir aussi Marchand, 1987 et Vourzay, 1996, qui ont modélisé d'un autre point de vue ces démarches). Nous les décrivons comme **formes pures**, « **idéaltypes** ». Dans la réalité, elles n'apparaissent jamais comme telles, mais se présentent toujours sous des formes mixtes, avec des dominantes.

2.1. Disparition de la communication

Dans le dédoublement mentionné, se produit un renversement où la communication disparaît presque totalement au profit de l'objectivation, le genre devenant **une pure forme langagière dont la maîtrise est le but**. Par ce renversement, le genre, d'outil de communication, se transforme en forme d'expression de la pensée, de l'expérience ou de la perception. Que le genre demeure une forme particulière de communication entre élèves et enseignants n'est pas du tout thématiqué, les genres traités étant considérés comme en dehors de toute contrainte communicative. Dans cette tradition, les genres scolaires sont les points de référence centraux pour la construction, à travers les plans d'études et les manuels, de la progression scolaire, notamment dans le domaine de la rédaction / composition. Des suites relativement stéréotypées balisent l'avancée à travers les degrés scolaires, la plus connue et canonique, qui peut cependant subir des variations importantes, étant « description - narra-

tion - dissertation », genres auxquels s'ajoutent, selon les périodes, le compte rendu, le résumé, le dialogue.

L'origine historique complexe de ces genres scolaires phares, aussi bien littéraire que rhétorique, ne nous intéresse pas ici. Leurs caractéristiques intrinsèques par contre sont centrales. Nous les résumerons comme suit. Il s'agit d'authentiques **produits culturels de l'école** élaborés comme outils pour développer et évaluer progressivement et systématiquement les capacités d'écriture des élèves. Ils sont donc les formes que prennent les conceptions du développement et de l'écriture. Très schématiquement on peut dire que l'écriture, la production de textes écrits, est conçue comme représentation du réel tel qu'il est ou de la pensée telle qu'elle se produit. Ceci signifie, du point de vue développemental, que les genres doivent s'ordonner selon une suite qui va de ceux qui décrivent les réalités les plus simples (description d'objets ou d'événements simples) à celles des plus complexes, plus particulièrement la pensée. Les genres étant conçus comme des formes de représentations de différentes réalités, **leur forme ne dépend pas de pratiques sociales**, mais de la réalité elle-même. Ils ne sont donc pas des formes, historiquement variables, de résolution de problèmes communicatifs complexes qui impliquent de se référer à des réalités en fonction de situations communicatives changeantes, mais des modèles particulièrement réussis de représentation du réel. Les textes « classiques » appartenant à ces genres fonctionnent dès lors comme des modèles concrets pour l'enseignement qui définissent la norme du « bon français ». Bien qu'ayant leur origine dans la tradition littéraire et rhétorique, la définition et la description des genres scolaires ne se fait pas tant par rapport à des genres historiquement situés correspondant à des pratiques langagières, mais par rapport à des impératifs considérés comme étant ceux des objets décrits : logique de l'objet ou de la pensée. Les genres sont **naturalisés**.

2.2. L'école comme lieu de communication

L'école est prise comme authentique lieu de communication et les situations scolaires comme occasions de production / réception de textes. Les élèves se trouvent ainsi dans de multiples situations où l'écrit devient possible, où il est même nécessaire. Plus encore : le fonctionnement de l'école peut être transformé de telle manière que les occasions de produire des textes se multiplient : dans la classe entre élèves ; entre classes d'une même école ; entre écoles. Ceci produit forcément **des genres nouveaux**, toute nouvelle forme de communication produisant les formes langagières qui la permettent. Freinet est sans doute celui qui est allé le plus loin dans cette voie qui prend au sérieux l'école comme authentique lieu de production et d'utilisation de textes. On pensera ici notamment au texte libre, à la conférence, à la correspondance scolaire, au journal de classe, aux romans collectifs, aux poèmes individuels.

Il s'agit, dans cette conception aussi, de genres scolaires, mais qui sont le **résultat du fonctionnement même de la communication scolaire** et dont la spécificité est le résultat de ce fonctionnement. Dans la pratique en classe, les genres ne sont pas référés à d'autres, extérieurs à l'école, qui pourraient être considérées comme modèles ou sources d'inspiration. La situation de commu-

nication est vue comme générant quasi automatiquement le genre qui, lui, n'est ni décrit ni enseigné, mais qui s'apprend par la pratique langagière scolaire, à travers les contraintes mêmes de la situation et les interactions avec d'autres. La **naturalisation** est ici **d'un autre ordre** : le genre naît naturellement de la situation. Il n'est d'ailleurs pas traité comme tel, n'est pas décrit ni encore moins prescrit, ni thématisé comme forme particulière que prend un texte. Le genre n'apparaît pas comme tel dans le processus d'apprentissage ; il n'est pas un outil pour le scripteur qui réinvente à chaque fois la forme langagière qui lui permet la communication. On apprend à écrire en écrivant, dans une progression qui est, elle aussi, conçue comme naturelle, se faisant selon **une logique dépendant du seul processus interne de développement**.

2.3. Négation de l'école comme lieu spécifique de communication

Dans ce troisième type, on fait **comme si** les genres fonctionnant dans les pratiques langagières pouvaient entrer tels quels dans l'école, comme s'il y avait **continuité absolue entre l'extérieur de l'école et son intérieur**. Les genres entrent sans encombre dans l'espace scolaire. Il s'agit en fait d'une négation de l'école comme lieu particulier de communication. Les exigences de diversifier les écrits, de créer des situations authentiques de communication, de parler / écrire pour de bon, de se référer aux textes authentiques sont les emblèmes de l'approche. Les démarches pédagogiques, elles, peuvent être diverses : privilégier plutôt une voie fonctionnelle qui fait confiance aux contraintes mêmes de la situation et aux possibilités de découvertes plus ou moins spontanées de celles-ci ou insister sur des nécessités d'instrumentation, l'une n'excluant d'ailleurs pas l'autre.

La représentation du genre à l'école peut alors être décrite comme suit : **il s'agit d'amener l'élève à la maîtrise du genre tel qu'il fonctionne réellement dans les pratiques langagières de référence**. Ces dernières constituent donc, sinon une norme à atteindre immédiatement, du moins un idéal qui reste en point de mire. Il en découle que des textes authentiques du genre considéré entrent tels quels à l'école. A l'intérieur de celle-ci, il s'agit de **(re-)créer des situations** qui sont censées reproduire celles des pratiques langagières référence, avec un souci de diversification clairement marqué. Ce qui est visé est la maîtrise aussi parfaite que possible du genre correspondant à la pratique langagière pour qu'ainsi outillé l'élève puisse répondre aux exigences communicatives auxquelles il est confronté. Il n'y a pas, dans ce type d'approche, de possibilité de penser la progression puisque c'est la nécessité de maîtriser des situations données qui est au centre de la conception. On pourrait dire que cette approche tend vers la dissolution de l'école comme lieu particulier d'enseignement / apprentissage dans les pratiques sociales qu'elle reproduit, l'enseignement visant quasi immédiatement la maîtrise des outils nécessaires pour fonctionner dans ces pratiques.

Il ne s'agit pas de nier aucun des apports de ces « **idéaltypes** », mais de définir les **contributions possibles de chacun** dont on peut déterminer comme suit quelques points forts et faibles :

points forts	points faibles
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - nécessité de créations d'objets scolaires pour un enseignement / apprentissage efficace - pensée en progression 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - progression comme processus linéaire, du simple au complexe défini à travers l'objet décrit ; - approche purement représentationnaliste, non communicationnelle
<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - forte prise en compte de la particularité des situations scolaires et utilisation de celles-ci - importance du sens de l'écriture - accent sur l'autonomie des processus d'apprentissage dans ces situations 	<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - non prise en compte explicite et non utilisation des modèles externes - non modélisation des formes langagières et donc non enseignement
<p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - mise en évidence des apports des pratiques de référence - importance du sens de l'écriture - insistance sur la dimension communicationnelle et la variété des situations 	<p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - négation de la particularité des situations scolaires comme lieux de communication transformant les pratiques de référence - absence de réflexion sur la progression et le développement

3. VERS UNE RÉVISION DES GENRES SCOLAIRES

Il nous paraît possible de procéder à une **réévaluation** des différentes approches discutées **par une prise de conscience de la centralité des genres** comme objet et outil de travail pour le développement du langage. Ceci passe par un travail lent, long, complexe d'évaluation des acquis d'une part, et le développement de nouvelles pistes de travail d'autre part.

Dans ce travail, il est important de tenir compte de ce qui suit :

a) toute introduction d'un genre à l'école est le résultat d'une décision didactique visant des objectifs précis d'apprentissage qui sont toujours de deux types : il s'agit d'apprendre à maîtriser le genre premièrement pour mieux le connaître ou l'apprécier, pour mieux savoir le comprendre, pour mieux le produire à l'école ou ailleurs, et, deuxièmement, pour développer des capacités qui dépassent le genre et qui sont transférables dans d'autres genres proches, ou lointains. Ceci implique une **transformation** au moins partielle du genre pour

que ces objectifs soient atteints et atteignables avec le maximum d'efficacité : simplification du genre, accentuation de certaines dimensions etc.

b) par le fait que le genre fonctionne dans un autre lieu social que celui qui est à son origine, il subit forcément une transformation. Il n'a plus le même sens ; il est notamment toujours - nous venons de le dire - genre à apprendre, même s'il reste genre pour communiquer. C'est ce **dédoublément** dont nous avons parlé plus haut qui constitue le facteur de complexification principal des genres à l'école et de leur rapport particulier aux pratiques langagières. Il s'agit de mettre les élèves à la fois dans des situations de communication qui soient le plus possible de vraies situations de communication, qui aient un sens pour eux en vue de mieux les maîtriser en tant que telles, tout en sachant que les objectifs visés sont (aussi) autres.

Pour bien comprendre le rapport entre les objets langagiers travaillés à l'école et ceux qui fonctionnent comme référence il faut donc, à notre avis, partir du fait que le genre travaillé à l'école est **toujours une variante** du genre de référence, construite dans une dynamique d'enseignement / apprentissage, pour fonctionner dans une institution dont le but premier est précisément ceci. Comment décrire cette variante ? Il nous semble que la voie empruntée actuellement en didactique pour aborder ce problème peut être décrite par ce que nous proposons d'appeler l'élaboration de **modèles didactiques** de genres. Dans un modèle didactique, il s'agit d'explicitier la connaissance implicite du genre en se référant aux savoirs formulés aussi bien dans le domaine de la recherche scientifique que par les experts. Devant la multiplicité des savoirs de référence en jeu dans l'élaboration de modèles, l'on peut théoriser une démarche didactique qui comprend **trois moments en forte interaction** et en perpétuel mouvement que nous décrivons comme l'application de **trois principes** dans le travail didactique :

- principe de légitimité (référence à des savoirs savants ou d'experts) ;
- principe de pertinence (référence aux capacités des élèves, aux finalités et objectifs de l'école, aux processus d'enseignement / apprentissage) ;
- principe de solidarisation (mise en cohérence des savoirs en fonction des buts visés).

La forme très fortement interactive du mouvement en fonction des trois principes est primordiale : l'application d'aucun d'entre eux n'est indépendante des autres et c'est précisément l'intrication profonde des trois qui constitue l'une des dimensions de la constitution de l'objet scolaire défini par sa modélisation didactique. Un modèle didactique présente donc en résumé deux grandes caractéristiques :

- 1) il constitue une synthèse à visée pratique, destinée à orienter les interventions des enseignants ;
- 2) il dégage les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues.

A l'évidence, à l'intérieur de chacune de ces dimensions, une **progression** est envisageable, qui peut aller de la simple sensibilisation en réception à un approfondissement très poussé en production.

Nous avons dit que toute introduction du genre à l'école en fait nécessairement un genre scolaire, en fait une variante du genre d'origine. Ce qui change, ce sont les types et les degrés de variation. Nous allons en illustrer quelques-unes qui nous paraissent particulièrement significatives en en présentant les modèles didactiques, fortement résumés, tels qu'ils ont été élaborés pour planifier l'enseignement, à savoir élaborer des séquences, penser la progression, concevoir des possibilités de différenciation.

3.1. Le débat : lieu de manipulation ou outil collectif de réflexion

L'école actuelle favorise la création de conseils de classe dans lesquels les élèves se regroupent pour débattre de manière démocratique de la vie de la classe ou de l'école. Le conseil de classe est un moment de parole particulier pour régler des conflits, pour analyser et améliorer le fonctionnement de la classe et pour prendre collectivement des décisions. Il s'agit d'un lieu d'**argumentation à partir de vrais enjeux** pour les élèves. Beaucoup d'enseignants se plaignent pourtant de la difficulté d'une partie importante des élèves à participer, à prendre la parole en public, à discuter les problèmes avec les autres, à étayer ou réfuter un point de vue. Par ailleurs, dès que les enjeux sont importants, il semble difficile de prendre de la distance, de couper la dynamique des échanges et d'organiser un enseignement sur les mécanismes de débat. On peut dès lors se poser la question de savoir si les situations authentiques d'argumentation, qui sont sans doute des lieux essentiels d'apprentissage, sont vraiment ceux où peuvent se faire de manière optimale l'observation, l'analyse et l'exercice de capacités nécessaires à l'argumentation et au débat. On peut en plus se demander si le débat n'est pas également un genre qui peut se pratiquer à d'autres fins qu'à celles de la régulation de la vie scolaire. Mais alors, **quel débat** travailler en classe ?

Le débat est un genre immédiatement reconnaissable par tout un chacun. Dans ses formes les plus caricaturales – qui sont en même temps peut-être ses **formes prototypiques** tant les modèles télévisés dominent les représentations – il fonctionne comme événements qui opposent dans une lutte sans merci des contradictoires qui tentent, par tous les moyens, notamment par la persuasion, la théâtralisation, les coups d'éclats, les effets de manche voire les demi- et contrevérités de dominer, voire ridiculiser l'adversaire. L'écoute de ce dernier ne sert qu'à trouver la faille qui permet de mieux le désarçonner. Le but de l'entreprise n'est pas tant de trouver une réponse à une question, que de faire à tout prix triompher une position au détriment de l'autre. Le figement, l'incapacité d'apprendre, le non respect de l'autre sont tendanciellement le lot de ces événements médiatiques qui d'ailleurs tirent une partie de leur intérêt précisément de leur dimension belliqueuse. Que pourrait-on apprendre de ce genre ainsi pratiqué et tel qu'il domine dans les représentations communes ? N'enseignerait-on pas à travers lui une vision de l'argumentation comme combat où la question de la vérité tendrait à disparaître ? Où la possibilité d'apprendre et de s'enrichir de l'autre est niée ? Où les subtiles mécanismes de déplacement de chacun par la transformation des significations de sa propre parole grâce à l'intégration de

celles des autres ne sont guère perceptibles ? Où domine la vision de l'argumentation comme pure technique rhétorique ?

S'il est bon que les élèves connaissent les mécanismes de ces variantes du débat pour en être victimes le moins possible, il paraît peu intéressant d'en faire un objet d'apprentissage / enseignement, ni pour développer leurs capacités et représentations de l'argumentation, ni en tant qu'outil pour réfléchir collectivement sur des problèmes sociaux qui peuvent se poser à eux. La modélisation didactique du genre doit donc s'orienter vers des variantes moins « belliqueuses » et **construire un genre scolaire** qui insiste sur des dimensions potentielles mais qui se manifestent peu dans les prototypes les plus répandus.

Nous avons ailleurs décrit en détail un tel modèle. Les aspects suivants paraissent essentiels (De Pietro, Erard et Kaneman, 1996). L'objet d'un débat est toujours une question sociale controversée pour laquelle des solutions diverses sont envisagées. Le débat peut alors être conçu, idéalement, comme un outil de construction collective d'une solution (Klein, 1980). Venant avec des positions différentes, non nécessairement contradictoires, d'ailleurs, par rapport à la question posée, chaque participant au débat présuppose chez les autres, participants ou auditeurs, la faculté de raison et la volonté de trouver à travers le raisonnement une solution collectivement acceptable à la question. Ceci signifie que chacun est prêt à mettre en jeu sa position qui dès lors évolue forcément dans la discussion. Le débat proprement dit est constitué de l'ensemble des interventions qui, chacune, apportent leur éclairage à la question controversée. Le débat apparaît ainsi comme la construction conjointe d'une réponse complexe à la question, comme outil de réflexion qui permet à chaque débattreur (et à chaque auditeur) de préciser et de modifier sa position initiale. Cette modification se fait essentiellement par l'écoute, la prise en compte et l'intégration du discours de l'autre. Chaque argument, chaque exemple, le sens de chaque mot se transforme continuellement par le fait même qu'ils se confrontent à ceux des autres débatteurs, par le fait que chacun est continuellement en train de se situer par rapport aux autres interventions (François, 1993).

Cette dynamique fait du débat **un formidable outil** d'approfondissement des connaissances, d'exploration de champs d'opinions controversées, de développement de nouvelles idées et de nouveaux arguments, de construction de significations nouvelles, d'appréhension des autres et de transformation d'attitudes, de valeurs et de normes. Le travail scolaire portera par conséquent essentiellement sur les modes de mise en jeu de sa propre position sous la forme de développement d'arguments et de modalisation d'énoncés, sur la possibilité pour chacun, à travers le fonctionnement du débat, d'intervenir librement quand il le souhaite, sur la capacité de centrage sur les objets en jeu et de rebondissement sur de nouveaux thèmes, sur le respect de la parole des autres et sur son intégration dans son propre discours. C'est cette variante de débat qui correspond également aux finalités de l'école et qui permet le développement de capacités langagières, notamment argumentatives, essentielles.

3.2. L'interview radiophonique : un genre à savoir et faire savoir aux autres

L'interview est un **genre journalistique de longue tradition** qui rend compte d'un entretien entre un journaliste (interviewer) et un spécialiste ou une personne qui présente un intérêt particulier dans un domaine (interviewé). Une interview consiste donc à faire parler cette personne « experte » à des titres divers sur un problème ou sur une question dans le but de communiquer les informations fournies à des tiers qui représentent, théoriquement au moins, la demande d'informations. Contrairement à une conversation ordinaire, l'interview présente un caractère structuré et formel dont le but est de satisfaire les attentes du destinataire (André-Larochebouvy, 1984 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990).

De nombreux auteurs (pour une revue de la question, voir Pekarek, 1994) considèrent l'interview comme une **pratique langagière largement standardisée**, impliquant des attentes normatives spécifiques pour les interactants, comme dans un jeu de rôles : l'interviewer ouvre et clôt l'interview, pose des questions, suscite la parole de l'autre, incite à la transmission d'informations, introduit de nouveaux sujets, oriente et réoriente l'interaction ; l'interviewé, une fois qu'il accepte la situation, est obligé de répondre et de fournir les informations demandées. Généralement, les deux interactants occupent des rôles publics institutionnalisés ; la nature du rapport social et interpersonnel conditionne fortement la relation qui s'instaure entre les deux. Par rapport à d'autres genres proches, l'interview garde un lien fondamental avec l'univers médiatique. Son lieu social de production est la presse écrite, la radio ou la télévision. L'exigence de médiatisation préside à toutes les activités qui y sont déployées. Dans l'interview radiophonique, le rôle des participants et les échanges impliqués subsument toujours la présence d'un tiers, le public du média. Par ailleurs, dans l'interview radiophonique, la cogestion directe en temps réel des échanges, malgré la possibilité de certaines manipulations à la diffusion, reste une de ses caractéristiques constitutives.

A partir de l'analyse d'interviews réalisées par des élèves - l'interview est un genre déjà largement pratiqué dans le cadre scolaire - et d'un premier corpus d'interviews radiophoniques, une synthèse des **dimensions enseignables** de ce genre a été élaborée (Dolz, Erard, Moro, 1996). Nous avons mis en évidence que ce genre, tout en étant un outil pour acquérir et construire des connaissances, peut valablement se constituer en un modèle simplifié susceptible de faciliter l'apprentissage du rôle de médiateur, de la cogestion et de la régulation de la conversation formelle.

Trois dimensions nous paraissent essentielles de ce point de vue :

1. L'étude du **rôle d'interviewer**, conçu comme médiateur dans une situation de communication entre un interviewé, spécialiste dans un domaine particulier, et un public destinataire, généralement novice, constitue un moyen de développer le comportement interactif verbal des élèves. En l'occurrence, l'enseignement organisé de l'interview contribue à la construction d'une représentation d'un rôle public différente de l'identité privée des interlocuteurs. Ce faisant les élèves commencent à prendre conscience de la place et des fonctions de l'interviewer, de l'interviewé et du public dans une interview radiophonique.

Apprendre à jouer le rôle d'interviewer suppose l'intériorisation du rôle des deux autres actants. On cherche ainsi à établir des instances internes de régulation permettant à l'élève de conduire à bon escient la tâche d'interviewer.

2. L'étude de l'**organisation interne de l'interview** : les différentes parties qui composent la structure canonique globale d'une interview (ouverture, phase de questionnement ou noyau et clôture) et la planification de la phase de questionnement permettent un apprentissage de quelques caractéristiques essentielles du genre interview, en lien avec le rôle de l'interviewer.

3. Le travail sur la **régulation locale**, en cours d'interview, des tours de parole, la formulation de questions et l'utilisation de la part de l'interviewer d'interventions de relance permettent d'étoffer, de poursuivre et de reprendre le thème abordé par l'interviewé, avec de nouvelles questions ou commentaires.

L'interview radiophonique, qui présente une relative simplicité du point de vue contextuel et dans le marquage des rôles, facilite l'accès à d'autres genres et constitue de notre point de vue un lieu qui permet la distanciation de l'élève. En se déplaçant dans le contexte d'une émission radiophonique, en accentuant le jeu fictionnel d'interview, l'élève apprend à traiter et à intérioriser un rôle social pour lui et le rôle des autres partenaires.

3.3. Le résumé : un genre scolaire réinterprété ou : de la nécessité de reconstruire la logique énonciative d'un texte

Dans un certain nombre de travaux, Bernié (1994 ; 1996) essaie de réinterpréter, à travers un modèle didactique complexe, ce qui est en jeu dans le résumé scolaire traditionnel qu'il appelle « institutionnel ». Il s'agit de **dépasser la vision de la tradition scolaire** à propos d'objets qu'elle a elle-même produits – cette production démontre d'ailleurs la thèse chère à André Chervel de la créativité du système scolaire produisant une véritable culture –, à savoir que le résumé serait la représentation, en réduction, du texte à résumer, le problème de l'écriture se réduisant à un simple acte de transcodage de la compréhension du texte, ce que rend parfaitement l'expression multiples fois utilisée « écrire c'est exprimer ses idées ». L'exercice implique au contraire un travail complexe sur les textes en vue d'un but et d'un destinataire – défini ici par le contrat scolaire –, travail qui laisse des traces linguistiques spécifiques dans le texte. Les concepts de « schématisation » des contenus et de « fictionalisation » des paramètres contextuels désignent ce travail et les traces laissés dans le texte.

L'injonction sémantiquement paradoxale sous-jacente au résumé institutionnel – dire en moins de mots, mais du même point de vue énonciatif ce que l'auteur du texte à résumer a voulu dire – ne peut être suivie que par **une activité complexe de paraphrase** à travers laquelle le « résumeur » rejoue, dans son résumé, la « dramatisation discursive » en œuvre dans le texte à résumer, à partir d'une compréhension des différentes voix énonciatives qui y agissent. Loin d'une activité qui pourrait se réduire à l'application de quelques règles simples, formalisées par le cognitivisme, comme celles de condensation, d'élimination et de généralisation, l'exercice « résumé » doit être considéré comme un genre **poussant à l'extrême l'attitude métalinguistique** face à un texte

dont il faut reconstruire la logique énonciative, la situation scolaire de communication étant précisément celle de demander la démonstration de la capacité de cette attitude.

On peut ainsi considérer le résumé scolaire comme variante d'un genre ou d'un ensemble de genres aussi varié que la fiche de lecture, le résumé incitatif et le compte rendu conversationnel d'un film. Ceci permet d'une part de le traiter et analyser dans la perspective du genre dont il fait partie - la large gamme des résumés - et de décrire des techniques d'écriture, au sens large du terme, qui sont propres aux variantes de ce genre, et d'autre part de définir sa spécificité par rapport aux autres variantes. De nombreuses pistes pour l'enseignement des genres sont ainsi ouvertes à travers la variation des genres comme principe de progression à travers les cycles de l'école et à travers le travail sur des contenus que sont les techniques d'écriture spécifiques. Le « résumé scolaire » n'est qu'un point d'aboutissement extrême dans une longue série de résumés contextualisés, mais qui devient, par le fait même qu'il **pousse à l'extrême** l'une des dimensions présentes dans toute activité résumante, un axe d'enseignement / apprentissage essentiel pour le travail d'analyse et interprétation de textes et donc ainsi un outil intéressant d'apprentissage.

4. DE NOUVELLES QUESTIONS...

L'**hypothèse** ici développée peut, en conclusion, être formulée comme suit : la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci comme outil et rend possible le développement de capacités langagières diverses qui y sont associées. L'objet de travail étant, en partie du moins, décrit et explicité, il devient accessible à tous dans les pratiques langagières d'apprentissage.

Les problèmes théoriques associés à cette hypothèse sont extrêmement complexes et soulèvent un ensemble de **questions** qu'on peut peut-être mieux formuler en réintroduisant la notion de pratique langagière telle que nous l'avons définie au début : Comment fonctionnent les pratiques langagières d'apprentissage ayant pour objet des genres qui sont l'outil d'autres pratiques langagières simulées en classe ? Quelles interprétations font les élèves, en fonction de leur trajectoire et de leur situation, de ces situations d'apprentissage qui impliquent nécessairement ce dédoublement ? Agissent-ils à deux niveaux à la fois : celui de la pratique langagière d'apprentissage et, à travers le genre travaillé, celui de la pratique langagière visée ? Quelles sont les interactions entre les deux en fonction des expériences des élèves ? Qu'est-ce qu'ils apprennent dans ces situations ? Peut-on ainsi construire des capacités langagières ? Sont-elles ensuite transférées des pratiques langagières d'apprentissage vers le dehors et par qui ? Transforme-t-on plus généralement le rapport des élèves - et desquels ? - au langage ? Cette situation de **double rupture** - avec le quotidien connu et avec les pratiques langagières de référence - constitue-t-elle réellement une condition d'apprentissage pour tous, comme nous l'assumons implicitement ? Des réponses à ces questions ne nous proviendront que d'une analyse des pratiques langagières mêmes dans le cadre scolaire. Il s'agit là sans doute d'un domaine de recherche à développer de toute urgence.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDRÉ-LAROCHEBOUBY, D. (1984) : *La conversation quotidienne. Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Paris, Crédif.
- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.
- BERNIÉ, J.-P. (1994) : Contre « l'effet archipel » : éléments pour une évaluation formative de l'activité résumante. *Le Français dans tous ses états*, 24, 47-64.
- BERNIÉ, J.-P. (1996) : Quelle linguistique pour une culture de l'écrit ? Approche « communicationnelle » des textes et discours et didactique du lire-écrire. Document de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences du langage, Université du Mirail, Toulouse.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : Units of analysis in psychology and their interpretation. In A. Tryphon et J. Vonèche (Eds.) : *Piaget-Vygotsky : The social genesis of thought* (pp. 85-106). New York, Erlbaum.
- CANVAT, K. (1996) : Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, 5-30.
- DE PIETRO, J.-F., ERARD, S. et KANEMAN, M. (1996) : Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 40 (à paraître).
- DOLZ, J., ERARD, S. et MORO, C. (1996) : L'interview radiophonique. Un genre à enseigner. *Enjeux*, 40 (à paraître).
- DOLZ, J., PASQUIER, A. et BRONCKART, J.-P. (1993) : L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.
- JAUSS, H.-R. (1970) : Littérature médiévale et théorie des genres. *Poétiques*, 1.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin.
- KLEIN, W. (1980) : Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*, 38/39, 9-56.
- LÉONTIEV, A.-N. (1984) : *Le développement du psychisme*. Paris, Editions Sociales.
- MARTINAND, J.-L. (1986) : *Connaître et transformer la matière*. BERNE, LANG.
- MARCHAND, F. (1987) : *Didactique du Français* (tome 1). Paris, Delagrave.
- PEKAREK, S. (1994) : *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans l'interview semi-directive de recherche*. Bâle, Acta romanica basiliensis (Vol. 2).
- VOURZAY, M.-H. (1996) : *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2 (non publié).