

# LA NOTION DE GENRE EN SCIENCES DU LANGAGE

Verónica PORTILLO SERRANO  
Université de Franche-Comté

SOMMAIRE :

CHAPITRE I

LA NOTION DE GENRE DANS UNE PROBLEMATIQUE LOGICO-GRAMMATICALE

- 1.1. Grammaire de texte et/ou linguistique textuelle ?
- 1.2. La grammaire de texte
  - 1.2.1. La grammaire textuelle en France : Michel Charolles et Bernard Combettes
- 1.3. La linguistique textuelle
  - 1.3.1. Influence de la grammaire textuelle dans les travaux de Jean-Michel Adam
  - 1.3.2. Influence de la pragmatique dans la grammaire textuelle et dans les travaux de Jean-Michel Adam
  - 1.3.3. Evolution théorique et méthodologique chez Jean-Michel Adam
  - 1.3.4. Inclusion de la notion de *genre* dans les travaux de Jean-Michel Adam
- 1.4. La notion de *genre* dans l'analyse du discours

CHAPITRE II

LA NOTION DE GENRE DANS UNE PROBLEMATIQUE RHETORIQUE/HERMENEUTIQUE

- 2.1. La notion de *genre* chez François Rastier
- 2.2. Discussion sur la notion de *genre*
  - 2.2.1. En linguistique textuelle
  - 2.2.2. En analyse du discours et en poétique
  - 2.2.3. La notion de *genre* chez Jean-Paul Bronckart

CHAPITRE III

LA NOTION DE GENRE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE)  
ET DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (FLM)

- 3.1. La notion de *genre* chez des didacticiens du FLE
  - 3.1.1. La notion de *genre* chez Jean-Claude Beacco et Mireille Darot
  - 3.1.2. La notion de *genre* chez Jean Peytard et Sophie Moirand
- 3.2. La notion de *genre* en didactique du FLM
- 3.3. De l'utilité du *genre* en didactique du français
- 3.4. La notion de *type de texte* et la question des typologies en didactique des langues
- 3.5. La typologie séquentielle de Jean-Michel Adam dans les manuels destinés aux enseignants de FLM
- 3.6. La notion de *type de texte* dans les manuels de FLM
- 3.7. Le renoncement aux typologies en didactique des langues : un défi à relever
- 3.8. La notion de *genre* issue de la problématique rhétorique/herméneutique au sein de la didactique du FLE et du FLM. Un changement de paradigme souhaitable et/ou souhaité ?

**Résumé :** Le propos de cette étude est de montrer la place que la notion de genre occupe dans diverses disciplines en Sciences du Langage qui ont traité cette notion de façon plus accentuée à partir des années 1980 en France. Une analyse, portant sur le cadre épistémologique qui sous-tend des disciplines telles que la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours, est proposée afin de comprendre les raisons pour lesquelles ces disciplines n'ont pas élaboré de théories des genres. Dans cette étude la notion de type de texte, qui est proche de celle de genre, est également convoquée afin de rendre compte du rôle des typologies textuelles et des genres en didactique du français langue maternelle (FLM) et du français langue étrangère (FLE). Nous montrerons, en outre, les raisons pour lesquelles la notion de genre n'est guère présente en didactique du FLM et du FLE. Lorsqu'elle y est présente, cette notion est généralement instrumentalisée.

La notion de *genre* en sciences du langage occupe depuis les années mille neuf cent quatre-vingts, notamment en France, une place considérable dans les travaux des chercheurs, même si leurs points de vue sont partagés, parfois même très divergents, principalement en raison des fondements épistémologiques qui soutiennent leur réflexion. Ainsi, selon la discipline et l'auteur, parlera-t-on de « genre(s) du discours » ou de « genre discursif » ; de « genre(s) de discours » ; de « genre(s) de texte(s) » ou tout simplement de « genre(s) ».

Le syntagme « genre(s) du discours » est, d'après la traduction française des écrits du linguiste russe, d'ascendance bakhtinienne : « Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours*. »<sup>1</sup>. Celui de « genre(s) de discours » provient, selon une analyse de Sonia Branca-Rosoff, de la « tradition rhétorique gréco-latine aristotélicienne. »<sup>2</sup>.

Quoi qu'il en soit, l'utilisation d'un syntagme obéit, chez les chercheurs qui s'intéressent à cette notion, à des orientations propres au plan épistémologique dans lequel ils se situent. Ainsi, par exemple, en linguistique textuelle, Jean-Michel Adam emploie le terme « genres de discours » pour référer à la diversité des textes empiriques bien que dans ses travaux sur la notion de *genre*, il s'inspire surtout de Mikhaïl Bakhtine qui utilisait le syntagme « genres du discours » pour désigner la variété de « l'utilisation du langage » rattachée aux « domaines de l'activité humaine »<sup>3</sup>.

Cette notion, qui selon Simon Bouquet est « *aujourd'hui aussi multiforme qu'heuristique* »<sup>4</sup>, a éveillé dès l'Antiquité grecque l'intérêt de philosophes tels que Platon<sup>5</sup> et

---

<sup>1</sup> M. Bakhtine, 1984 : 265. En italiques dans le texte. N'ayant accès qu'à la traduction des écrits originaux, l'utilisation de ce syntagme n'est pas prise comme la seule plausible.

<sup>2</sup> S. Branca-Rosoff, 1999 : 7.

<sup>3</sup> M. Bakhtine, *op. cit.*

<sup>4</sup> S. Bouquet, 2004 : 4.

<sup>5</sup> Platon, dans *le Phèdre*, rend compte du rôle que les différentes sortes de discours jouent non seulement dans la vie quotidienne mais également dans l'art oratoire : « Puisque le propre du discours est de conduire les âmes, pour être un habile orateur, il faut savoir combien il y a d'espèces d'âmes ; or, il y en a un certain nombre, avec telles et telles qualités ; il y a par suite aussi tels et tels hommes. A ces distinctions correspondent respectivement autant d'espèces de discours, et c'est ainsi qu'il est facile de persuader tels hommes de telles choses par tels discours et par telle cause, tandis que tels autres résistent aux mêmes moyens de persuasion. Quand on s'est bien mis dans la tête ces distinctions, il faut en observer les effets dans la vie pratique et pouvoir les suivre vivement par la pensée ; [...] quand on est maître de tous ces moyens, qu'on sait en outre discerner les occasions de parler ou de se taire, d'être concis, émouvant, véhément, et s'il est à propos ou mal à propos de recourir à telle espèce de discours, apprise à l'école, alors on aura atteint la pleine perfection de l'art ; auparavant, non pas. » (1992 : 185-186).

Aristote. Ce dernier traite concrètement la question du *genre* dans ses ouvrages *Poétique* et *Rhétorique* ; ce traitement qui donne naissance à la rhétorique gréco-latine et à la théorie des genres littéraires n'a cependant pas permis de considérer l'étude des genres non littéraires dans « *des réflexions générales sur le sens au long des deux derniers millénaires.* »<sup>6</sup>.

Le premier étayage pour une théorie des genres, qui comprendrait non seulement les genres littéraires mais aussi les genres non littéraires, est vraisemblablement venu de l'herméneutique allemande au XIXe siècle avec Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher<sup>7</sup> dont Mikhaïl Bakhtine, selon François Rastier, s'est inspiré pour fonder sa théorie, sans cependant élaborer une théorie des genres d'une portée considérable.

Depuis les années quatre-vingts, de nombreux articles, consacrés non seulement à la notion de *genre* mais également à celle de *type*, sont parus en France dans plusieurs revues spécialisées. Nous en proposons ici un rappel.

En 1987, *Langue française* est la première revue à consacrer un numéro, « La typologie des discours », à la question des typologies sous la direction de J.-L. Chiss et J. Filliolet. Les notions de *genre*, de *type* de textes et celle de *séquentialité textuelle* y sont abordées.

Entre 1987 et 1989, *Pratiques*, revue de recherche en linguistique, littérature et didactique du français, publie deux numéros (n° 56 et n° 62) intitulés « Les types de textes » et « Classer les textes » ; ce sont principalement les types de textes, les types de séquences et l'hétérogénéité textuelle qui sont traités. En 1990 et en 1997 (n° 66 et n° 94) cette même revue aborde directement la question des genres dans « Didactique des genres » et « Genres de la presse écrite ».

En 1991, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 83, revue de didactologie des langues-cultures, publie « Textes, discours, types et genres ». Les importantes contributions de ce numéro, coordonné par Jean-Paul Bronckart, Daniel Coste et Eddy Roulet, problématisent la question des types et des genres par rapport à l'enseignement du français. Une place est également accordée aux propositions théoriques de Jean-Michel Adam concernant la typologie séquentielle.

En 1999, la revue *Langage et société* publie dans son numéro 87, sous le titre « Types, modes et genres de discours », des contributions qui abordent principalement les genres dans une perspective philosophique, psychosociologique et sociologique.

Enfin, en 1992 et en 1998, la revue *Langages* publie deux numéros intéressants bien que non directement consacrés à notre question : « Ethnolinguistique de l'écrit » (105) et « Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui » (129). Deux articles retiennent l'attention, celui de Jean-Claude Beacco (« Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières ») et celui de Simon Bouquet (« Linguistique textuelle, jeux de langage et sémantique du genre »). En 2004 *Langages* dédie un numéro entier au genre : « Les genres de la parole » (n° 153).

Si les importantes contributions de *Langue française* ont principalement amorcé le débat sur les problèmes posés par les typologies, celles de *Pratiques* (n°56 et n°62), ont au contraire proposé des études à propos de la catégorisation de textes dans la perspective, par exemple, de la psychologie cognitive<sup>8</sup>, mais également elles ont proposé des réflexions sur d'autres typologies, comme celle des séquences de J.-M. Adam. Bien que les numéros postérieurs de cette revue aient été consacrés aux genres, seul le numéro 66 traitait de la

---

<sup>6</sup> S. Bouquet, *op. cit.*

<sup>7</sup> A en juger par les écrits de l'auteur ; nous y reviendrons.

<sup>8</sup> Nous faisons référence à l'article de Jeanine Benoit et Michel Fayol : « Le développement de la catégorisation des types de textes », dans le numéro 62 « Classes les textes ».

question didactique, sans beaucoup de conséquences pour l'enseignement des langues en raison du traitement local des genres (le lexique, par exemple).

La revue *Etudes de linguistique Appliquée* (n°83) constitue un progrès considérable pour l'enseignement du français du fait que les problèmes posés par les typologies sont repris et que la notion de *genre* est placée au cœur de la question didactique, ce qui n'est pas le cas dans *Langage et société* et *Langages*. En revanche, le numéro 153 de cette dernière revue, paru en 2004, est particulièrement intéressant dans la mesure où il rassemble de riches apports provenant de divers horizons théoriques : analyse du discours (Jean-Claude Beacco), linguistique textuelle (Jean-Michel Adam), psychologie du langage (Jean-Paul Bronckart), sémantique des textes (François Rastier), entre autres.

Par rapport à la question des types de texte, nous tenterons de montrer dans cette étude que les typologies textuelles et séquentielles devraient être abandonnées au profit de l'étude des genres en didactiques des langues : les genres n'occupent pas encore de place centrale dans l'enseignement des langues bien qu'ils soient employés en tant que matériel didactique. Ce que nous visons concrètement est la possibilité de repenser l'intégration de la notion de *genre* à la didactique des langues au sein d'une nouvelle problématique qui apporterait, à notre sens, plus d'ouverture que la problématique dominante dans laquelle a été traitée la question des typologies.

Nous proposons donc dans cette étude une analyse qui permette de donner une solide assise théorique à ces propos. Elle est organisée en trois grandes parties dans lesquelles nous ferons l'état des lieux du traitement de cette notion dans plusieurs disciplines des sciences du langage. Nous proposerons une analyse du traitement de la notion de *genre* au sein de deux grandes problématiques que François Rastier nomme « logico-grammaticale » et « rhétorique/herméneutique ».

Il s'agira d'examiner dans un premier temps les raisons pour lesquelles des disciplines telles que la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours n'ont pas développé de théorie des genres. Par ailleurs, les travaux de Jean-Michel Adam en linguistique textuelle, concernant notamment la théorie de la structure séquentielle, seront l'objet d'un développement plus conséquent dans la mesure où ils ont eu des retentissements importants, d'abord en didactique du français langue maternelle (FLM) mais aussi en didactique du français langue étrangère (FLE). Le cadre épistémologique de l'auteur reste ancré, nous le montrerons, dans une problématique logico-grammaticale, même s'il soutient le contraire, ce qui pose problème en didactique des langues lorsque ses propositions théoriques sont reprises.

Nous rendrons compte dans un deuxième temps du développement de la notion de *genre* dans le cadre de la *Poétique généralisée* que développe François Rastier. Une confrontation de points de vue de divers auteurs se situant dans divers domaines de recherche sera, en outre, proposée.

Enfin, nous nous attacherons à faire apparaître la place qu'occupent les notions de *genre* et de *type* en didactique du français langue maternelle et en didactique du français langue étrangère. Nous nous intéresserons, alors, au traitement de la notion de *genre* chez différents didacticiens du français langue étrangère. Nous aborderons ensuite le rôle que jouent les typologies textuelles en didactique, ce qui nous amènera à exposer les raisons pour lesquelles nous estimons que la didactique du FLM et du FLE aurait intérêt à renoncer aux typologies textuelles et aux typologies séquentielles de Jean-Michel Adam.

*Il y a plus affaire à interpreter les interpretations qu'à interpreter les choses, et plus de livres sur les livres que sur autre subject : nous ne faisons que nous entregloser.*

*Michel de Montaigne, Essais, Livre III.*

## CHAPITRE I

### LA NOTION DE GENRE DANS UNE PROBLÉMATIQUE LOGICO-GRAMMATICALE<sup>9</sup>

La notion de *genre* n'a pas été l'objet d'étude centrale pour des disciplines en sciences du langage telles que la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours<sup>10</sup>. Occupées par la théorisation des notions de *texte* et *discours*, ces disciplines n'ont pas vu la nécessité de problématiser la notion de *genre* et, par conséquent, elles ne lui ont pas attribué une place prépondérante, ni développé de théorie des genres.

Dans ce qui suit nous analyserons, d'une part, les raisons pour lesquelles cette notion n'a pas intéressé la grammaire textuelle ni la linguistique textuelle (tout au moins dans un premier temps), et, d'autre part, nous expliquerons pourquoi elle n'occupe pas une place essentielle dans l'analyse du discours.

Au cours de notre exposé, la linguistique textuelle retiendra davantage notre attention dans la mesure où elle jouit d'une reconnaissance et d'une influence non négligeable en sciences du langage. Elle sera donc l'objet d'un développement plus conséquent par rapport à la grammaire textuelle et à l'analyse du discours.

#### 1.1. Grammaire de texte<sup>11</sup> et/ou linguistique textuelle ?

Bien que la grammaire de texte et la linguistique textuelle soient apparues à peu près à la même époque et qu'elles aient des points communs, le *Dictionnaire d'analyse du discours* les présente comme deux domaines différents. Ces domaines, selon ce dictionnaire, s'avèrent divergents en ce qui concerne leurs principes épistémologiques : alors que la grammaire de texte s'inscrit dans un prolongement de la grammaire générative où une théorie de la phrase est étendue au texte, la linguistique textuelle se présente comme une « translinguistique » se situant à côté de la linguistique de la langue et rendant compte de la cohésion et la cohérence des textes.

---

<sup>9</sup> Terme emprunté à François Rastier. Cette problématique « *privilégie le signe et la proposition et se pose donc les problèmes de la référence et de la vérité* » (2001a : 7). Dans cette conception l'unité, est aux yeux de l'auteur, un élément de vocabulaire textuel où la phrase est conçue comme un enchaînement de mots et le texte comme le résultat d'un enchaînement d'unités parmi lesquels les propositions et les séquences discrètes et localisables. Nous y reviendrons.

<sup>10</sup> « Analyse du discours » ou « Analyse de discours » ? Le *Dictionnaire d'Analyse du discours* emploie le premier syntagme comme dans son titre pour se référer à la discipline. Le choix du second syntagme dépend des linguistiques et des didacticiens.

<sup>11</sup> « Grammaire du texte » ou « grammaire de texte » ? Le *Dictionnaire d'Analyse du discours* emploie le dernier syntagme pour se référer à la discipline. Nous trouvons cependant très souvent le premier syntagme dans la littérature des linguistiques et des didacticiens. Le syntagme « grammaire textuelle » est également souvent employé.

Dans l'article intitulé « *Linguistique textuelle* » signé par Jean-Michel Adam, principal représentant de cette discipline dans le domaine francophone, nous lisons l'affirmation suivante :

« La **linguistique textuelle**, qui émerge vers la fin des années 60, ne se revendique pas, à la différence des grammaires\* de texte, de l'épistémologie générativiste »<sup>12</sup>.

Nous allons voir cependant, dans la partie consacrée à cette discipline, que la linguistique textuelle - représentée par ce linguiste - n'a pas tout à fait procédé à une rupture épistémologique avec les grammaires de texte.

## 1.2. La grammaire de texte

À partir de la fin des années soixante plusieurs projets de grammaires de texte voient le jour en Allemagne chez des linguistes tels que Heidolph (1966), Hartung (1967), Thümel (1970), Isenberg (1970), Bellert (1970) et Lang (1972). Comme leur nom l'indique, l'objet d'étude de ces grammaires est le texte, le texte en tant que concept abstrait. Elles ne placent donc pas au centre de leurs préoccupations ni le discours et ni le genre. Ces grammaires de texte ont pour but de produire la totalité de structures textuelles, censées être bien formées, d'une langue donnée. Les grammairiens du texte émettent l'hypothèse qu'il est possible de concevoir la production textuelle sur le modèle de la production de la phrase. Autrement dit, sur le modèle de la grammaire générative phrastique chomskyenne, ils définissent des mécanismes abstraits, des règles qui permettent de créer des structures profondes et des règles de transformation ayant la particularité de permettre la manifestation des structures de surface (linéarisation linguistique). Des concepts tels que « compétence textuelle », « performance textuelle », « représentation sémantique » (élément de composition du texte faisant partie de la structure profonde) et « cohérence textuelle » sont centraux pour la grammaire de texte.

Les travaux des linguistes allemands, dont il est question, ont été connus en France à partir des années soixante-dix notamment grâce aux revues *Langages* et *Linguistique et sémiologie*. La première dédie sa publication numéro 26, en 1972, à la grammaire générative en Allemagne. Des travaux sur la grammaire de texte des linguistes comme Lang, Thümel, Isenberg et Wunderlich y sont traduits. La deuxième dont le numéro 5 s'intitule « Textlinguistik », fait connaître en 1978 les travaux de Petöfi, Weinrich et Wunderlich, entre autres, en proposant des traductions des articles de ces auteurs.

Par ailleurs, au début des années soixante-dix est publié l'ouvrage *Essais de la théorie du texte* (1973). Cet ouvrage rassemble des articles parmi lesquels se trouve celui du linguiste néerlandais Teun A. Van Dijk, l'un des grammairiens du texte qui a influencé indirectement, à notre sens, la didactique de langues. Ses premiers travaux développés dans les années soixante-dix sont fortement imprégnés des positionnements épistémologiques de la grammaire générative. Dans l'article publié dans l'ouvrage en question intitulé « *Modèles génératifs en théorie littéraire* », T. Van Dijk ébauche le projet de la construction d'une grammaire textuelle qui « *devra spécifier formellement tous les textes grammaticaux d'une langue, avec leurs descriptions structurelles* »<sup>13</sup>. Le domaine de description qui intéressait l'auteur était la poétique et il considérait pertinent d'étendre le paradigme de la grammaire générative en l'appliquant et en l'adaptant à ses fins. Il

---

<sup>12</sup> J.-M. Adam, 2002 : 345. En gras par l'auteur.

<sup>13</sup> T. A. Van Dijk, 1973 : 86.

envisageait même la création d'une grammaire littéraire qui aurait pour tâche « *d'énumérer tous les textes littéraires avec leurs descriptions structurelles* »<sup>14</sup>. Si ce linguiste a emprunté des concepts à la grammaire générative et à la psychologie cognitive, il n'a pas nié, tout au contraire, sa dette envers la logique :

« Des règles et des contraintes spécifiques déterminent les conditions nécessaires et suffisantes pour enchaîner des phrases bien formées dans un texte : relations anaphoriques, pronominales, pro-verbales, adverbiales, temporelles, implicationnelles et présuppositionnelles. L'usage de la logique de la mathématique est devenu indispensable pour représenter de telles relations si complexes. »<sup>15</sup>

Ces propos nous intéressent dans la mesure où ils ont influencé certains linguistes comme Denis Slakta, introducteur de la grammaire de texte en France, qui reprend les idées de Teun A. Van Dijk lorsqu'il définit le texte comme une : « *séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin* »<sup>16</sup>.

Les travaux des linguistes allemands tels que Ihwe, Petöfi et Rieser s'inscrivent dans le cadre de ceux de Van Dijk. Leur projet d'élaborer une grammaire de la narrativité à partir d'une grammaire textuelle générale n'a vraisemblablement pas abouti. Les recherches ultérieures de Van Dijk portent sur un modèle cognitif de textualité dont Jean-Michel Adam s'est inspiré, en partie, pour fonder sa théorie des séquences. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

Après une période de recherches sur la compréhension de textes, en collaboration avec le psychologue américain Walter Kintsch, inscrites dans un cadre théorique cognitiviste, le linguiste néerlandais a porté postérieurement son attention aux discours racistes et a développé une théorie de l'idéologie et par la suite une théorie du contexte. Il se consacre à présent à l'analyse des discours notamment politiques s'inscrivant dans un cadre pluridisciplinaire qui implique, selon l'auteur, des domaines tels que la linguistique, la poétique, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et l'histoire.

Etant donné que nous venons de faire allusion de façon récurrente à la grammaire générative de Noam Chomsky et que nous y reviendrons dans la partie suivante, nous présentons ici brièvement les grandes lignes de sa théorie<sup>17</sup>.

Dès les années cinquante, N. Chomsky commence à développer une nouvelle conception de la linguistique qu'il a nommée « générative ». En réaction aux dogmes du distributionnalisme et afin de dépasser des pratiques des linguistes distributionnalistes telles que la description et la classification, cet auteur se fixait un but plus ambitieux : proposer des hypothèses à valeur *explicative*. Pour lui, il ne suffisait pas de décrire les phrases possibles ou ambiguës, il fallait les expliquer tout en les reliant à la nature générale de la faculté humaine du langage.

Pour ce faire, il propose une nouvelle définition de ce qu'est une grammaire tout en ayant distingué préalablement des notions comme compétence et performance<sup>18</sup> :

---

<sup>14</sup> *Ibid* : 87.

<sup>15</sup> *Ibid* : 86.

<sup>16</sup> J.-M. Adam, 2002 : 571

<sup>17</sup> Nous nous limiterons ici à l'exposition des principaux éléments qui ont influencé la grammaire textuelle et la linguistique textuelle sans retracer l'évolution de la théorie de l'auteur.

<sup>18</sup> « Nous établissons donc une distinction fondamentale entre la *compétence* (la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue) et la *performance* (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes). » N. Chomsky, 1971 : 13.

« La grammaire d'une langue se propose d'être une description de la compétence intrinsèque du locuteur-auditeur idéal. Si la grammaire est, de plus, parfaitement explicite – en d'autres termes, si elle ne fait pas simplement confiance à la compréhension du lecteur intelligent, mais fournit une analyse explicite de l'activité qu'il déploie – nous pouvons sans redondance, l'appeler : *grammaire générative*. »<sup>19</sup>

Pour qu'une telle grammaire puisse être adéquate, elle devait « assigner à chaque élément d'un ensemble infini de phrases une description structurale indiquant comment cette phrase est comprise par le locuteur-auditeur idéal. »<sup>20</sup>. Elle devait, en outre, engendrer tous les énoncés d'une langue d'une part, et d'autre part, elle devait représenter le savoir intuitif que les locuteurs ont de leur langue. Ce savoir devait être susceptible d'être traduit dans des mécanismes génératifs.

La grammaire d'une langue telle qu'il la concevait, devait être complétée par une grammaire universelle qui :

« [...] rende compte de l'aspect créateur de l'acte linguistique et formule les régularités profondes qui, étant universelles, sont omises dans la grammaire elle-même ; [...]. »<sup>21</sup>

Afin de pouvoir rendre compte de cet aspect créateur, ainsi que des régularités profondes, il fallait construire une théorie linguistique qui aurait pour tâche principale :

« [...] d'élaborer un traitement des universaux qui, d'un côté, ne sera pas contredit par la diversité effective des langues et qui, d'un autre côté, sera suffisamment riche et explicite pour rendre compte de la rapidité et du caractère uniforme de l'apprentissage linguistique, ainsi que de la complexité et de l'étendue remarquables des grammaires génératives qui sont le produit de cet apprentissage. »<sup>22</sup>

C'est ainsi qu'en s'inspirant de la Grammaire de Port Royal, Chomsky dégage, entre autres, des notions - qui ont eu des incidences sur la grammaire textuelle et la linguistique textuelle - telles que celle de « structure superficielle » ou « structure de surface » et celle de « structure profonde »<sup>23</sup> :

« Dans la théorie cartésienne de Port Royal, un syntagme correspond à une idée complexe et une phrase est subdivisée en syntagmes consécutifs, à leur tour subdivisés en syntagmes, et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'on atteigne le niveau mot. Nous dérivons ainsi ce que nous pourrions appeler la « structure superficielle » de la phrase en question. [...] Selon la théorie de Port Royal, la structure superficielle ne correspond qu'au son – à l'aspect corporel du langage ; mais lorsque le signal est émis, avec sa structure superficielle, une analyse mentale correspondante intervient,

---

<sup>19</sup> *Ibid* : 15. L'auteur précise plus loin la définition de cette grammaire : « j'entends simplement par grammaire générative : un système de règles qui assigne une description structurale à des phrases, d'une façon explicite et bien définie. » *Ibid* : 19.

<sup>20</sup> *Ibid*.

<sup>21</sup> *Ibid* : 17.

<sup>22</sup> *Ibid* : 46.

<sup>23</sup> Roland Donzé, dans son ouvrage intitulé *La Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal. Contribution à l'histoire des idées grammaticales en France*, a montré que même si les termes de structure profonde et de structure de surface ne se rencontraient pas dans Port-Royal, la thèse de Chomsky coïncide dans une certaine mesure avec la conception que les auteurs de cette grammaire avaient de la pensée et de la langue. Cependant, pour R. Donzé il est évident que l'analyse de Port-Royal et la conception de Chomsky reposent sur un rapport d'analogie qui manque de rigueur.

dans ce que nous pourrions appeler la structure profonde, structure profonde directement reliée non pas au son mais au sens. »<sup>24</sup>.

Ces deux sortes de structures sont liées, pour l'auteur, par des opérations mentales qu'il nomme « *transformations grammaticales* ». Il y aurait donc un couplage entre le son (structure superficielle) et le sens (structure profonde) dans chaque langue et ce couplage aurait lieu grâce à ces transformations grammaticales. Ainsi, Chomsky considère la grammaire d'une langue comme :

« [...] un système de règles qui caractérise les structures profonde et superficielle et leurs relations transformationnelles et qui – pour rendre compte de l'aspect créateur de l'utilisation du langage - les caractérise dans un domaine infini de structures superficielles et profondes couplées. »<sup>25</sup>.

Il estime par ailleurs que la grammaire d'un locuteur « *doit donc contenir un système fini de règles qui engendre une infinité de structures profondes et superficielles liées de façon appropriée* »<sup>26</sup>. Cependant, pour l'auteur, il ne suffit pas de règles engendrant ces deux sortes de structures mais aussi des règles « *qui relient ces structures abstraites à certaines représentations du son et du sens* »<sup>27</sup>. Ces représentations seraient universelles du fait qu'elles seraient composées d'éléments provenant de la « *phonétique universelle* » et de la « *sémantique universelle* »<sup>28</sup>.

La conception universaliste concernant la structure profonde de Chomsky<sup>29</sup> est issue de sa fréquentation des grammairiens et des philosophes :

« Les grammairiens philosophiques ont soutenu que les langues varient peu dans leurs structures profondes, alors qu'il peut y avoir une large variabilité dans les manifestations de surface. Il y a donc, selon ce point de vue, une structure sous-tendant les relations et les catégories grammaticales, et certains aspects de la pensée et de la mentalité humaines sont essentiellement invariants à travers les langues [...]. En bref, les théories de la grammaire philosophique et les plus récentes élaborations de ces théories postulent que les langues différeront peu, malgré une considérable diversité de réalisation superficielle, lorsque nous découvrirons leurs structures les plus profondes et que nous déterrerons leurs mécanismes et leurs principes fondamentaux »<sup>30</sup>.

Soulignons incidemment que plusieurs linguistes, parmi lesquels plus particulièrement le linguiste italien Tullio de Mauro, ont montré l'influence de la pensée aristotélicienne et de la pensée cartésienne concernant le langage dans la Grammaire de Port-Royal. Dans le chapitre intitulé « *L'aristotélisme linguistique* » paru dans son ouvrage

---

<sup>24</sup> N. Chomsky, 1968 : 32.

<sup>25</sup> *Ibid*: 33.

<sup>26</sup> *Ibid*.

<sup>27</sup> *Ibid*.

<sup>28</sup> *Ibid*.

<sup>29</sup> Le promoteur de la théorie de Chomsky dans le domaine francophone, le linguiste belge Nicolas Ruwet, confirme l'universalité de la structure profonde dans son ouvrage *Introduction à la grammaire générative* : « [...] en reconnaissant que le langage est articulé en une structure superficielle, on est entraîné beaucoup plus loin ; on est amené à postuler, non seulement un ensemble d'universaux formels (c'est-à-dire, d'universaux qui tiennent à la nature même des règles que nous avons admises), mais aussi un certain nombre d'universaux substantiels. Il semble en effet que la plus grande partie - peut être même la totalité - de la structure profonde soit universelle. En particulier, on est amené à admettre que la plupart des catégories, fonctions et relations grammaticales engendrées par les règles syntagmatiques de la base se retrouvent dans toutes les langues. » N. Ruwet, 1967 : 357.

<sup>30</sup> N. Chomsky, 1968 : 112-113.

*Une introduction à la sémantique*, Tullio de Mauro nous éclaire sur l'incidence de la pensée d'Aristote et de Descartes sur cette grammaire :

« Le point de vue aristotélicien put ainsi se couvrir, dans la France du XVII<sup>e</sup> siècle, de l'autorité nouvelle de Descartes. On comprend donc l'inspiration à la fois cartésienne et aristotélicienne de la *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal* (Arens, 1955, p. 72 et s.), dans laquelle on répétait exactement la thèse du rapport entre les formes et catégories linguistiques et les espèces syntaxiques d'une part, les concepts et les catégories d'ordre logique d'autre part. »<sup>31</sup>

Il montre également en citant Descartes que celui-ci ne fait pas partie des détracteurs d'Aristote comme certains auteurs ont l'habitude de le penser :

« Lisons un texte comme celui-ci : « Or l'assemblage qui se fait dans le raisonnement n'est pas celui des noms, mais bien celui des choses signifiées par les noms ; et je m'étonne que le contraire puisse venir à l'esprit de personne. Car qui doute qu'un Français et qu'un Allemand ne puissent avoir les mêmes pensées ou raisonnements touchant les mêmes choses, quoique néanmoins ils conçoivent des mots entièrement différents ? » Celui qui a écrit cela ne s'est pas encore rendu compte que la pensée est conditionnée par la langue et que, les langues étant dissemblables non seulement par le son mais aussi par l'acte significateur, la pensée est historiquement conditionnée. [...]. Du reste, il ne semble pas douteux que les idées de Descartes aient joué dans le sens d'un renforcement de l'aristotélisme linguistique, en se combinant avec celui-ci dans les traités des Messieurs de Port-Royal [...]. »<sup>32</sup>

Après cette parenthèse explicative, nous pouvons poursuivre la partie suivante.

### 1.2.1. La grammaire textuelle en France : Michel Charolles et Bernard Combettes.

Parmi des linguistes français qui ont subi l'influence de la grammaire de texte nous pouvons citer Michel Charolles et Bernard Combettes. Leurs travaux, tout au moins les premiers publiés sous forme d'articles dans les revues *Pratiques et Langue française* dans les années soixante-dix, sont devenus une référence en didactique de langues.

En 1976 apparaît dans cette revue (numéro 11-12) un des premiers articles de Michel Charolles consacré à la grammaire de texte intitulé : « *Grammaire de texte, théorie du discours, narrativité* ». Dans cet article l'auteur établit un bilan de lectures provenant de travaux des grammairiens du texte comme Van Dijk, Petöfi, Reiser et Bellert. Son bilan vise principalement les notions suivantes : compétence et performance textuelles, compétence et performance discursives, cohérence textuelle et discursive (macrostructure et microstructures) et pragmatique textuelle.

L'auteur y expose, après avoir évoqué les origines de la grammaire de texte<sup>33</sup>, les fondements de celle-ci en attirant l'attention sur les notions de compétence et performance transférées de la grammaire générative et transformationnelle (GGT) à la grammaire de texte (GT). La longue citation suivante en témoigne :

---

<sup>31</sup> T. de Mauro, 1969 : 56.

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> « Le projet d'une Grammaire de texte (GT) trouve ses origines dans une problématique à référence fondamentalement chomskyenne. D'une manière schématique on peut dire, qu'au départ au moins, la nécessité de construire une grammaire qui dépasse le cadre de la phrase est apparue quand : a) se sont révélées certaines insuffisances de la grammaire générative et transformationnelle (GGT) ; b) on s'est aperçu qu'il était possible de transférer au niveau textuel les attendus empiriques fondateurs de la GGT. » M. Charolles, 1976 : 134.

« La fondation d'une GGT repose sur un certain nombre de considérations empiriques qui méritent d'être rappelées car c'est à partir de leur simple transfert que se trouve définie une Grammaire de texte (GT).

1.2.1. *attendus empiriques et définition d'une GGT.* Chomsky définit les tâches et objectifs d'une GGT en partant des faits empiriques suivants : si tout sujet parlant une langue L est capable d'émettre, comprendre et paraphraser un nombre infini de phrases de L qu'il n'a jamais rencontrées ; si d'autre part, il est en mesure de formuler des jugements de grammaticalité sur une phrase donnée, c'est qu'il a intériorisé un certain nombre de règles linguistiques qui lui confèrent ces capacités. Ces règles constituent ce qu'on appelle sa *compétence linguistique*. Cette compétence n'apparaît jamais en elle-même mais se manifeste à l'occasion des *performances* qu'elle rend possible. La grammaire se présente alors comme un *modèle de cette compétence* du sujet idéal, c'est-à-dire comme un dispositif qui, à partir d'un nombre fini de symboles catégoriels, de règles de réécriture et de règles de transformation pourra énumérer et décrire toutes les phrases grammaticales de L et analyser toutes les phrases semi-grammaticales ou agrammaticales de L. La grammaire ainsi définie sera un pur modèle : son dispositif sera neutre par rapport aux problèmes de l'émission et de la réception qui relèvent de la performance et de la théorie que l'on peut en faire.

1.2.2. *Attendus empiriques et définition d'une GT.* Par transfert au plan textuel des attendus empiriques précédents on obtient : si tout sujet parlant une langue L est capable d'émettre, comprendre et paraphraser un nombre infini de textes L ; si, d'autre part, il est en mesure de formuler des jugements de textualité sur un texte donné, c'est qu'il a intériorisé un certain nombre de règles qui lui confèrent ces capacités. D'où il découle : - qu'il existe une compétence textuelle ; - qu'une GT devra se construire comme une modélisation de cette compétence textuelle ; - qu'il faut distinguer compétence et performance textuelle et prévoir une théorisation de cette dernière. »<sup>34</sup>

Selon Michel Charolles une grammaire de texte s'avère plus appropriée qu'une grammaire générative et transformationnelle à cause des raisons suivantes :

« a) une GT est plus « intéressante » qu'une GGT car elle est fondée sur des considérations « empiriquement plus satisfaisantes » que celles sur lesquelles reposent une GGT : à savoir que nous communiquons presque exclusivement à l'aide d'énoncés qui ont une dimension supérieure à la phrase. b) une GT est plus puissante qu'une GGT car elle va pouvoir rendre compte de phénomènes phrastiques et textuels : elle intégrera donc comme une de ses compétences de base une Grammaire de Phrase. »<sup>35</sup>

Il s'agirait donc d'une grammaire textuelle qui résulte de l'extension d'une grammaire de phrase sur le texte vu ici, par l'auteur, comme un ensemble d'énoncés dont l'étendue est supérieure à celle de la phrase. Remarquons incidemment que dans cette citation le terme « énoncés » est équivalent à « phrases réalisées dans une situation déterminée ».

Par ailleurs, dans son bilan, l'auteur souligne les apports de la sémantique générative américaine (Lakoff), ceux des systèmes logiques de l'époque et ceux de la pragmatique que les grammairiens du texte ont intégrés dans leurs analyses. De la sémantique générative américaine, les grammairiens du texte ont retenu la prééminence de la sémantique sur la syntaxe composante de base de la GGT<sup>36</sup>. Pour eux, l'unité minimale de composition du

<sup>34</sup> *Ibid* : 135. En italiques par l'auteur.

<sup>35</sup> *Ibid* : 136.

<sup>36</sup> Dans la sémantique générative, développée dans les années soixante-dix, un composant génératif donnerait lieu à toutes les structures sémantiques possibles auxquelles les transformations et les lois morpho-phonologiques seraient appliquées. Dans cette théorie, qui est analogue - concernant

texte en structure profonde est une « *représentation sémantique* » (RS) qui se présente sous la forme d'une proposition. Des systèmes logiques, ces grammairiens ont adopté le calcul de prédicats (pour représenter, par exemple, les propositions), la logique de relations (qui permettait de formaliser de relations d'équivalence, d'implication, etc.), les logiques modales (pour noter des modélisations de prédicat) et les logiques du temps et de l'action (pour représenter les relations temporelles). De la pragmatique, ils ont intégré, principalement, les notions de communication et d'actes de langage. Dans la présentation de cette partie, Michel Charolles évoque les débats que l'introduction du concept de communication<sup>37</sup> a provoqués chez certains grammairiens du texte et expose son point de vue qui s'accorde avec celui de Van Dijk. Pour lui, ce concept est tout à fait viable dans la mesure où « [...] (il) *permet surtout d'éviter l'élimination formaliste de tout un ensemble de problèmes liés aux participants à l'acte de communication et aux modalités de cet acte.* »<sup>38</sup>.

A l'époque où l'auteur a écrit cet article la distinction entre « *texte* » et « *discours* » était déjà stabilisée en sciences du langage. Les grammairiens du texte ont ressenti très tôt la nécessité de tenir compte du « *discours* » à tel point que l'on parlait à un moment donné d'une grammaire du discours :

« [...] le simple fait que l'appellation *Grammaire du discours* semble prévaloir dans les travaux les plus récents souligne cette *ouverture du texte (ensemble linguistique clos) vers le discours (ensemble linguistique rapporté à ses conditions de production.)* »<sup>39</sup>.

Bien qu'il y ait une prise en compte du discours dans les analyses textuelles, les grammairiens du texte séparent ces notions et leur objet d'étude. C'est ainsi qu'ils parlent, par exemple, de cohérence textuelle (« *relations qui s'établissent entre les représentations sémantiques* ») et de cohérence discursive (« *bonne formation pragmatique de la séquence* ») qui comporterait chacune des éléments et des contraintes propres. Ces deux notions constituent, en grammaire de texte, des « *jugements de textualité* » qui feraient partie de la compétence du sujet idéal. Concernant la cohérence discursive, l'auteur souligne l'importance que certains grammairiens du texte attribuent à la dimension pragmatique en explicitant les apports de disciplines venues d'ailleurs :

« Les théories les plus avancées essaient d'intégrer des informations issues de la psychologie cognitive (problèmes de conceptualisation, de mémorisation, d'organisation cognitive, théorie des « frames »...), de la logique épistémique et de la logique des actions dont les efforts conjugués visent à expliciter et mettre en forme les cadres de connaissance du monde »<sup>40</sup>.

Deux ans après la publication de l'article que nous venons de présenter, Michel Charolles publie en 1978, dans la revue *Langue française*, l'article intitulé « *Introduction à la cohérence des textes* »<sup>41</sup>. En s'inscrivant dans le cadre épistémologique de l'article dont il

---

son processus - à celle de la syntaxe profonde de Chomsky, le composant génératif sémantique serait universel du fait qu'il représenterait l'ensemble de significations qu'un homme est capable de produire, en revanche, le composant de surface se manifesterait dans les langues existantes.

<sup>37</sup> « [...] dans une GT, chaque proposition se voit attribuer, dès la structure profonde, *une proposition supérieure de communication* (encore appelée hyperphrase de communication) qui précise : a) les participants à l'acte de communication textuelle (émetteur et destinataire du texte par ex « Stendhal dit à moi ... ») et propositionnelle (émetteur et destinataire de la proposition par ex « que Julien dit à Mathilde que P. »). b) les coordonnées spatiotemporelles de l'acte de communication textuel et propositionnel ; c) l'acte de langage (Assertion, Question, Ordre ...) que constitue l'acte de communication textuel et propositionnel. » M. Charolles, 1976 : 138.

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> *Ibid* : 139. En italiques par l'auteur.

<sup>40</sup> M. Charolles, 1976 : 146.

<sup>41</sup> M. Charolles, 1978 : 7-39.

vient d'être question, d'une part, et dans une approche pédagogique<sup>42</sup>, d'autre part, l'auteur analyse les stratégies d'intervention déployées par les maîtres lorsqu'ils sont face à des textes écrits présentant des problèmes de cohérence. Il montre que bien que s'ils localisent les « *malformations textuelles* » de leurs élèves, ils ne possèdent pas des éléments théoriques au niveau textuel pour élaborer des séquences d'apprentissage adaptées et que leurs interventions pédagogiques tendent à être mal contrôlées et sans efficacité.

Partant du postulat que dans le texte aussi bien que dans la phrase il existe « *des critères efficaces de bonne formation instituant une **norme minimale de composition textuelle*** »<sup>43</sup> et que tout individu faisant partie d'une communauté linguistique dispose d'un système de règles intériorisées, à savoir, une compétence textuelle qu'une grammaire de texte modélise en fournissant « *l'ensemble (censément exhaustif) des règles de bonne formation textuelle* »<sup>44</sup>, l'auteur propose quatre méta-règles de bonne formation, conditions nécessaires à la cohérence de tout texte. Il insiste, comme dans son article précédent, sur l'importance de la prise en compte de la sémantique et de la pragmatique en attirant l'attention sur l'inutilité de parler de règles textuelles et de règles discursives car, pour lui, il ne devrait pas y avoir de frontières entre ces deux domaines mais un dialogue constant. Ces présupposés se trouvent dans les quatre méta-règles que nous reproduisons ici :

« 1) Méta-règle de répétition (MRI) : Pour qu'un texte soit (*microstructurellement ou macrostructurellement*) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. 2) Méta-règle de progression (MRII) : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. 3) Méta-règle de non-contradiction (MRIII) : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. 4) Méta-règle de relation (MR IV) : Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. »<sup>45</sup>

Dans chacune de ces méta-règles, l'auteur synthétise des concepts développés par des grammairiens du texte et propose des exemples fabriqués par lui. Les pronominalisations (anaphores, cataphores), les définitivisations, les référentiations déictiques contextuelles, les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence sont des éléments constitutifs de la cohésion concernant la première méta-règle. Les notions de thème et rhème, dont nous parlerons plus loin, constituent la deuxième méta-règle. Le principe de non-contradiction, issu de la logique, est omniprésent dans la troisième méta-règle où il est question des contradictions énonciatives, contradictions inférentielles et présuppositionnels, des contradictions de monde (s) et des contradictions de représentations du monde. Ces deux dernières sont, selon l'auteur, de nature pragmatique. Et la notion de *relation de congruence* est primordiale dans la dernière méta-règle qui est également, comme la précédente, de nature pragmatique. Cette notion énonce que « *pour qu'une séquence soit admise comme cohérente il est nécessaire que les actions, états ou événements qu'elle dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue* »<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> L'auteur souligne toutefois que ses propositions « ne sauraient en aucune manière apporter de « solutions » aux problèmes de pédagogie du texte écrit. » *Ibid* : 11.

<sup>43</sup> *Ibid* : 8. En gras par l'auteur.

<sup>44</sup> *Ibid*.

<sup>45</sup> *Ibid* : 14, 20, 22 et 31.

<sup>46</sup> *Ibid* : 31.

Sans nous attarder dans l'exposition de ces méta-règles ni sur les travaux postérieurs de cet auteur, qui portent essentiellement sur la cohésion et la cohérence<sup>47</sup> et dont l'approche cognitive est privilégiée dans ses travaux les plus récents<sup>48</sup>, nous présenterons Bernard Combettes dont les travaux ont également influencé la didactique de langues.

Bernard Combettes est considéré, avec Michel Charolles, comme un des spécialistes de la grammaire textuelle en France. Ses principaux travaux portent notamment sur la notion de progression thématique. Il est l'un des rares linguistes à s'être penché de près sur des productions d'élèves et à participer à l'élaboration de manuels destinés au collège. Parmi ses principaux ouvrages nous pouvons citer *Pour une grammaire textuelle* et *L'organisation du texte* parus en 1983 et 1992 respectivement. Par ailleurs, parmi les manuels où il a didactisé, en collaboration avec d'autres linguistes, des éléments de la grammaire textuelle, nous pouvons citer *Bâtir une grammaire, 6ème* (1977, 1978, 1999) et *De la phrase au texte* (quatre tomes : 1979, 1980, 1992 et 1993).

C'est principalement dans son ouvrage *Pour une grammaire textuelle* que l'auteur s'interroge sur les liens qui existent entre la théorie du niveau informationnel de l'Ecole de Prague, mieux connue comme « perspective fonctionnelle de la phrase », et la linguistique textuelle<sup>49</sup>.

L'origine de cette théorie, qui remonte au début du XXème siècle, est attribuée au linguiste tchèque Vilém Mathesius dont les travaux ont été fortement influencés par ceux de H. Weil, spécialiste français des langues classiques. En 1844 Weil publie un ouvrage intitulé *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes* dans lequel il établit une distinction entre « mouvement de la pensée » et « mouvement syntaxique » dans une phrase. Le premier mouvement serait le même dans les langues anciennes et dans les langues modernes. Ces langues s'appuieraient sur un ordre des mots considéré comme un reflet de l'ordre des idées. Le deuxième mouvement présenterait des différences importantes au niveau syntaxique dans ces langues.

V. Mathesius s'inspire des idées sur le « mouvement de la pensée » de Weil<sup>50</sup> pour développer sa théorie qui sera appelée « perspective fonctionnelle de la phrase ». Conformément à cette théorie, chaque phrase comporte un point de départ, désigné également comme *thème, base ou topique*, qui est connu du locuteur et de l'auditeur et un noyau, appelé aussi *rhème ou propos*, qui représente l'information que le locuteur a l'intention de communiquer à l'interlocuteur. Ainsi, le mouvement de la pensée irait du thème (éléments connus) au rhème (données nouvelles).

Les linguistes de l'Ecole de Prague distinguent normalement trois niveaux : grammatical, sémantique et thématique aussi appelé « niveau informationnel ». La perspective fonctionnelle de la phrase de Mathesius se situe dans ce dernier niveau qui est

---

<sup>47</sup> Et sur des notions liées à ces aspects tels que : coréférence, anaphores, chaînes de référence, expressions référentielles, entre autres. Ces notions sont traitées dans un ouvrage qui date de 2002 intitulé *La référence et les expressions référentielles en français*.

<sup>48</sup> Nous pensons notamment à un article intitulé « *Cohérence, pertinente et intégration conceptuelle* » où l'auteur montre l'intérêt de la théorie de l'intégration conceptuelle des linguistes cognitivistes G. Fauconnier et M. Turner pour l'analyse de processus d'interprétation et pour l'étude des opérations qui interviennent dans la cohérence textuelle. L'article dont il est question a été publié en 2005 dans un ouvrage dirigé par Philippe Lane intitulé *Des discours aux textes : modèles et analyses*.

<sup>49</sup> L'emploi du terme de linguistique textuelle est ici équivalent à celui de grammaire textuelle. À l'époque où le livre en question a été publié on commençait à parler de linguistique textuelle parmi les grammairiens du texte.

<sup>50</sup> Des idées dans lesquelles l'auteur avait introduit les notions de « point de départ » et de « but » de la phrase.

relatif à la manière dont l'information est agencée dans la phrase, niveau qui comporte « ses concepts, ses unités, sa structuration propre »<sup>51</sup>.

Même si Bernard Combettes dans *Pour une grammaire textuelle* reconnaît que les propositions de Mathesius concernant ce niveau, où les notions de thème et rhème sont centrales, ont été critiquées « en raison des trop grandes simplifications qu'elles entraînent »<sup>52</sup>, il leur accorde un intérêt dans la mesure où elles ont été l'objet de nouvelles propositions développées par des linguistes tels que J. Firbas et F. Travnicek. C'est notamment Firbas qui, s'opposant à une conception trop « psychologisante » du thème et du rhème chez Travnicek, va introduire la notion de « dynamisme communicatif ». L'auteur conçoit le développement de la communication selon le rôle que chaque élément de la phrase joue : si un élément permet le développement de l'information, alors son degré dans l'échelle du dynamisme communicatif sera plus élevé. En revanche, si un élément ne fait pas avancer l'information, il aura un degré inférieur. Cette conception du niveau informationnel le conduit à redéfinir les notions de thème et de rhème. La première est définie comme « l'élément qui porte le degré le plus bas de dynamisme communicatif » et le deuxième comme celle qui comporte « le degré le plus haut »<sup>53</sup>.

Dans ses analyses Combettes tient compte non seulement de la notion dont il vient d'être question mais aussi de celles introduites par Mathesius concernant les définitions de thème « élément connu » et de rhème « élément nouveau »<sup>54</sup>. Ainsi, lorsque l'auteur passe des analyses des phrases à des analyses des textes, il établit un lien entre la perspective fonctionnelle et la grammaire textuelle qu'il appelle « linguistique du texte » ou « linguistique textuelle ». Il introduit à ce moment-là la notion de « progression thématique » qu'il considère comme un des facteurs qui assurent la construction d'un texte (la cohérence textuelle) et à laquelle il attribue un rôle important pour ce qui est des problèmes de cohérence textuelle dans les productions écrites des élèves.

L'introduction de la notion de « progression thématique » amène l'auteur à distinguer trois possibilités de progression – « linéaire », à « thème constant » et à « thèmes dérivés »<sup>55</sup> - omniprésentes dans les grammaires textuelles et par la suite dans les analyses textuelles traditionnelles<sup>56</sup>.

---

<sup>51</sup> B. Combettes, 1988 : 11.

<sup>52</sup> *Ibid* : 12

<sup>53</sup> *Ibid* : 30.

<sup>54</sup> « Pour des raisons pratiques, nous continuerons à analyser comme rhème – et, par voie de conséquence, comme thème – des groupes syntaxiques, mais il faudra considérer que le dynamisme communicatif s'établit dans les rapprochements qui s'opèrent entre ces groupes plutôt que dans ces groupes eux-mêmes : le critère « élément connu »/« élément nouveau » n'est sans doute pas à rejeter totalement : on peut évidemment prévoir que des syntagmes « nouveaux » entreront plutôt dans des parties rhématiques, alors que les syntagmes « connus » seront plutôt thématiques ; [ ... ] » *Ibid* : 35-36. La double présence des deux points dans la même phrase se trouve dans le texte de l'auteur.

<sup>55</sup> Nous rappelons ici les définitions proposées par l'auteur : « La progression « linéaire ». Chaque rhème, dans chaque phrase, est « l'origine » du thème de la phrase suivante » ;... La progression à « thème constant » : Le même thème apparaît dans des phrases successives, alors que les rhèmes sont évidemment différents ;... La progression à « thèmes dérivés » : Les thèmes sont issus, dérivés, d'un « hyperthème », qui peut se trouver au début du passage, ou dans un passage précédent, etc. » *Ibid* : 91-92.

<sup>56</sup> Nous pouvons mentionner, à titre d'exemple, un ouvrage : celui de Lita Lundquist intitulé *L'analyse textuelle, méthode, exercices* publié en 1983. Dans cet ouvrage, la notion de progression thématique apparaît dans la partie consacrée au « niveau thématique ».

Ces types de progression sont reliés par l'auteur à la question de la typologie des textes qui est, d'ailleurs, très présente<sup>57</sup> dans la réflexion de l'enseignement et apprentissage du français langue étrangère (FLE). Ainsi lorsque Combettes rapproche la perspective fonctionnelle et la typologie des textes, il souligne que cette première « *interviendra lorsqu'il s'agira par exemple de relever les caractéristiques d'un texte « descriptif » ou d'un texte « narratif* »<sup>58</sup>. Les différentes possibilités de progression thématique sont donc sollicitées et un type de texte par rapport à un autre ne comportera pas la même progression thématique. La progression à thème constant sera, par exemple, fréquente dans les textes narratifs, la progression à thème linéaire dans les textes explicatifs et celle à thèmes dérivés dans les textes descriptifs.

Si ce linguiste procède à une analyse fine de textes écrits proposés par les manuels de lecture de l'école élémentaire et de ceux produits par les élèves à partir de laquelle il tire des conclusions intéressantes, il ne s'interroge pas sur le *genre* : ce qui reste central pour lui, c'est la question de la progression liée à celle de la typologie<sup>59</sup>. Il montre que les écrits des élèves sont dépourvus de progression du fait de la présence très marquée dans les livres de lecture de la phrase de base du type : syntagme nominal + syntagme verbal. L'auteur voit une solution à ce problème dans un travail de transformation de la progression thématique d'un texte, autrement dit, dans l'application de la perspective fonctionnelle dans les productions des élèves dont une expérience d'écriture scolaire, en classe de 5e, avait déjà été mise en place par A. Petitjean en 1982 en vue d'une amélioration des textes.

L'influence de la perspective fonctionnelle, et de façon générale de la grammaire de texte, est présente non seulement dans l'enseignement du français en tant que langue maternelle mais aussi dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Cette influence se traduit dans l'élaboration en didactique du FLE de méthodes pédagogiques qui visent à remédier aux malformations textuelles des productions écrites des apprenants. C'est le cas, par exemple, de l'ouvrage collectif « *Ecrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* » de Marie-José Reichler-Béguelin, Monique Denervaud et Janine Jespersen.

Dans cet ouvrage, les auteurs empruntent les concepts et les notions développés par ce qu'elles appellent « les grammaires de texte » et « la linguistique du discours » pour proposer des exercices qui permettent aux apprenants « *d'effectuer une observation ou une manipulation bien précise à partir d'un ou de plusieurs textes donnés* »<sup>60</sup>.

L'originalité de ce livre consiste en un examen de corpus de textes écrits par des élèves ou des étudiants présentant des anomalies, à partir desquelles les auteurs illustrent les problèmes de mise en texte. Ainsi une attention particulière est donnée aux anaphores, à la progression thématique et à la cohérence textuelle.

---

<sup>57</sup> Les typologies principales auxquelles on fait appel en FLE sont celle de Werlich et celle de Jean-Michel Adam. Nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur.

<sup>58</sup> B. Combettes, 1988 : 111.

<sup>59</sup> L'intérêt pour cette question liée à celle de la progression thématique est également présent dans son ouvrage collectif *Le texte informatif, aspects linguistiques* publié en 1988. Dans le chapitre 4, l'auteur illustre les divers types de progression, l'une des caractéristiques de ce type de texte. Dans l'avant-propos, il souligne l'importance du sujet en question : « La typologie des textes fait partie de ces notions qui ont surgi, ou ressurgi ces dernières années ; elle est sans doute une des plus fécondes par la variété des questions qu'elle soulève. » B. Combettes, R. Tomassone, 1988 : 5.

<sup>60</sup> M.-J. Reichler-Béguelin *et al.*, 1990 : 11.

Par ailleurs, ce livre, qui a l'avantage de s'adresser non seulement aux enseignants mais aussi aux futurs enseignants et aux élèves<sup>61</sup>, cherche à fonder la didactique du texte sur « une grammaire de fautes » dans le domaine de la cohérence textuelle.

Enfin, il est à remarquer que bien que plusieurs genres de textes soient utilisés pour illustrer des phénomènes de la grammaire textuelle ou pour susciter la production écrite, le terme « genre » n'est pas utilisé car les objectifs des auteurs sont « *plus proprement grammaticaux* »<sup>62</sup>, d'où leur « *choix de « regrammaticaliser » la question de la progression thématique en la rapprochant du problème des stratégies d'interprétation des anaphoriques [...]* »<sup>63</sup>. Autrement dit, des anomalies ou des déviations sont étudiées dans le but de stabiliser des règles du texte au niveau local mais l'inverse n'est pas fait, à savoir, partir du genre pour décoder ses caractéristiques.

Nous venons d'exposer les principaux principes de la grammaire textuelle et ses rapports avec la didactique des langues et plus particulièrement à la didactique du français langue étrangère. Dans ce qui suit nous présentons les grandes lignes de la linguistique textuelle.

### 1.3. La linguistique textuelle

A l'heure actuelle, le représentant le plus notoire de la linguistique textuelle dans le domaine francophone est Jean-Michel Adam. Auteur prolifique d'articles et d'ouvrages depuis les années soixante-dix, ce linguiste est la référence pour ceux qui, pour des raisons didactiques<sup>64</sup> - que ce soit dans l'enseignement du français comme langue maternelle ou étrangère - s'intéressent aux textes.

Depuis les années soixante-dix, les travaux de l'auteur sont consacrés à l'étude du texte. Mais c'est à partir des années quatre-vingt-dix qu'il commence à élaborer une « *théorie générale des structures séquentielles* », qu'il développera et approfondira principalement dans quatre ouvrages :

- *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, 1990 ;
- *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 1992 ;
- *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, 1999 ;
- *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 2005.

Le projet est non seulement de proposer une théorie singulière mais de fonder une linguistique textuelle. Ce projet est une constante dans les quatre ouvrages en question mais

---

<sup>61</sup> « [...] le professeur y trouvera, groupées systématiquement, des structures qui lui rappelleront probablement celles qu'il a chaque jour l'occasion de rencontrer au gré des travaux écrits qu'il corrige. Nous avons également pensé aux futurs enseignants de français, qui n'ont pas assez souvent l'occasion de s'entraîner à détecter des anomalies, et donc de prendre mieux conscience des critères au nom desquels ils sont jugés. » *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid* : 12.

<sup>63</sup> *Ibid* : 13.

<sup>64</sup> Mais non seulement. Les propositions théoriques de l'auteur intéressent, bien entendu, les linguistes.

c'est notamment dans le dernier que l'auteur souligne, dans son avant-propos, la prise de position nécessaire à la fondation de cette discipline :

« E. Coseriu, qui semble avoir été un des premiers, dès les années 1950, à employer le terme « linguistique textuelle », propose très justement, dans ses derniers travaux, de distinguer la «grammaire transphrastique» de la «linguistique textuelle» (1994). Si la première peut être considérée comme une extension de la linguistique classique, la linguistique textuelle est, en revanche, une théorie de la production co(n)textuelle de sens, qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse de textes concrets. C'est cette démarche que nous nommons analyse textuelle des discours. »<sup>65</sup>

Ce à quoi il ajoute plus loin :

« La tâche de la linguistique textuelle est de définir les grandes catégories de marques qui permettent d'établir ces connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels plus ou moins longs [...] La linguistique du texte doit donc élaborer des concepts spécifiques et définir des classes d'unités «intermédiaires [...]» entre la langue et le texte» (Combettes 1992: 107) [...]. »<sup>66</sup>

La linguistique textuelle, que l'auteur a peu à peu instaurée depuis l'apparition de son ouvrage *Éléments de linguistique textuelle*, se veut dégagée, d'une part, de l'empreinte de la grammaire textuelle :

« Les approches qu'on peut ranger dans ce qu'on appelle la grammaire de texte se caractérisent par la recherche d'une sorte de continuité entre les niveaux et méthodes de la linguistique classique et le niveau du texte. [...]. Le cadre conceptuel de ces indispensables et importantes recherches reste dominé par la morpho-syntaxe et par une conception très locale de la sémantique et de la pragmatique. »<sup>67</sup>

et, d'autre part, des « typologies de textes »<sup>68</sup> :

« Les découpages typologiques trop globaux, qui parlent de «texte narratif», de «texte descriptif», de «texte argumentatif», etc. ne permettent pas de tenir compte de l'hétérogénéité propre à la mise en texte. C'est évidemment la position - et, de ce fait, la limite - des typologies textuelles existantes. »<sup>69</sup>

Cette remise en cause de la grammaire de texte et cette contestation des typologies, de la part de l'auteur, sont reprises dans l'introduction de son ouvrage de 1999, où il explicite à nouveau pourquoi il se démarque de ces deux domaines :

« L'hétérogénéité et la complexité de son objet ont eu progressivement raison des ambitions structuralistes initiales de la linguistique textuelle: élaborer, d'une part, une «grammaire de texte» et présenter, d'autre part, des « typologies de textes». Ce double deuil étant aujourd'hui fait, la linguistique textuelle doit prioritairement se situer

---

<sup>65</sup> J.-M. Adam, 2005a/2008 : 10-11.

<sup>66</sup> *Ibid* : 46.

<sup>67</sup> J.-M. Adam, 1990 : 12.

<sup>68</sup> Les premières propositions de l'auteur, datant du début des années quatre-vingts, étaient proches de celles de linguistes comme Werlich ou de Beaugrande et Dressler. Le premier distinguait cinq types de textes (argumentatif, descriptif, narratif, expositif et instructif ou prescriptif) et le dernier en distinguait trois (descriptif, narratif et argumentatif).

<sup>69</sup> J.-M. Adam, 1990 : 91.

par rapport à deux domaines disciplinaires proches: l'analyse de discours et la pragmatique. [...]. »<sup>70</sup>.

Bien que l'abandon des domaines en question soit précisé à plusieurs reprises dans les ouvrages de l'auteur, il n'en reste pas moins, à notre sens, que le cadre épistémologique qui a fondé la grammaire textuelle n'a pas tout à fait été abandonné. Nous y reviendrons plus loin.

La théorie des structures séquentielles de l'auteur s'inscrit dans un cadre épistémologique dont les principes ont été puisés dans plusieurs disciplines : grammaire textuelle, psychologie cognitive, pragmatique, et analyse du discours.

Cette théorie a commencé à voir le jour à partir des années quatre-vingt-dix. Les premières propositions théoriques apparaissent dans *Eléments de linguistique textuelle* où le rejet de typologies était déjà patent, rejet qui trouvait sa raison d'être dans la constatation de l'hétérogénéité compositionnelle des textes. Elle est étayée et approfondie dans son ouvrage *Les Textes : types et prototypes* :

« La réflexion qu'expose le présent ouvrage est dominée par la volonté de penser linguistiquement la nature compositionnelle profondément hétérogène de toute production langagière. Cette hétérogénéité est généralement à la base du rejet des démarches typologiques. »<sup>71</sup>

Dans les deux ouvrages que nous venons d'évoquer, les présupposés épistémologiques ainsi que la conception du texte et de la textualité sont les mêmes. Le texte est conçu comme « *un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (discours)* »<sup>72</sup>. Pour éviter des confusions avec la notion de texte empirique, l'auteur recourt au terme « énoncé », dans son ouvrage de 1992 :

« Un énoncé - « texte » au sens d'objet matériel oral ou écrit, d'objet empirique -, observable et descriptible, n'est pas le texte, objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle. Cette définition du TEXTE comme objet abstrait, opposé au DISCOURS, est assez unanimement admise aujourd'hui. »<sup>73</sup>

L'opposition de ces notions tient, selon lui, au fait que « *le discours ne peut pas être l'objet d'une approche purement linguistique* »<sup>74</sup>. Ce qui ne l'empêche pas de prendre certaines précautions par rapport à ce choix :

« Le texte est un objet d'étude si difficile à délimiter qu'il est méthodologiquement indispensable d'effectuer certains choix. On peut laisser de côté, un instant, la dimension proprement discursive des faits de langue sans postuler pour autant une autonomie fictive des productions langagières: il s'agit seulement d'exposer un point de vue provisoirement limité sur un certain nombre de phénomènes, [...]. »<sup>75</sup>

Cette conception du texte en tant qu'objet abstrait va lui permettre de le définir, dans un premier temps, comme « *une suite configurationnellement orientée d'unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin* »<sup>76</sup>. Ainsi il émet l'hypothèse que le texte

---

<sup>70</sup> J.-M. Adam, 1999 : 17.

<sup>71</sup> J.-M. Adam, 1992/2001 : 16.

<sup>72</sup> J.-M. Adam, 1990 : 23.

<sup>73</sup> J.-M. Adam, 1992/2001 : 15.

<sup>74</sup> J.-M. Adam, 1990 : 23.

<sup>75</sup> J.-M. Adam, 1992/2001 : 16.

<sup>76</sup> J.-M. Adam, 1990 : 49.

« est une structure séquentielle fondamentalement hétérogène »<sup>77</sup>. Dans un deuxième temps, il le définit comme « une structure composée de séquences »<sup>78</sup>. La séquence est à son tour définie comme :

« une STRUCTURE, c'est-à-dire comme :

- un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles au tout qu'elles constituent ;

- une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie »<sup>79</sup>.

Définir le texte en tant que structure séquentielle permet, selon l'auteur, d'aborder l'hétérogénéité compositionnelle de façon hiérarchique. De ce point de vue, la séquence, unité constituante du texte, est « constituée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de *n* propositions »<sup>80</sup>.

La notion de « séquence », terme central dans la théorie de Jean-Michel Adam, trouve son origine dans l'inspiration des travaux de deux auteurs provenant d'horizons épistémologiques différents: les travaux en poétique du linguiste russe M. Bakhtine et les travaux en grammaire textuelle du linguiste hollandais T. A. Van Dijk.

A partir de la réflexion du linguiste russe sur les genres du discours dans son ouvrage *Esthétique de la création verbale*, Adam choisit - dans ses deux premiers ouvrages consacrés à sa théorie séquentielle - de suivre une ligne strictement linguistique et renonce à toute théorie de la discursivité représentée par Bakhtine et Foucault.

Dans un article de l'auteur, datant de 1989, intitulé « *Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation* », publié dans la revue *Langue Française*, nous trouvons un prélude à ce choix. Il conçoit les genres du discours de Bakhtine du point de vue linguistique en introduisant la notion de « séquence textuelle » :

« Pour aborder linguistiquement ces « genres du discours » - pour nous *types de séquences textuelles* -, la description est assurément un exemple particulièrement intéressant. »<sup>81</sup>

Par ailleurs, dans *Éléments de linguistique textuelle*, les propos concernant la notion de genres du discours du linguiste russe sont clairs :

« Mon hypothèse est que les genres sont probablement des codes « seconds » par rapport aux principes de régularité transphrastique que je choisis d'aborder. Les genres relèvent, de toute façon, d'un domaine de recherche extra-linguistique [...]. »<sup>82</sup>

Ce choix strictement linguistique l'amène à une bifurcation théorique, qui précise la distinction entre texte et discours, établie au début de ses travaux. Il lui permet également de légitimer le cadre conceptuel d'une linguistique pragmatique textuelle.

---

<sup>77</sup> *Ibid* : 117.

<sup>78</sup> J.-M. Adam, 1992/2001 : 20.

<sup>79</sup> *Ibid*: 28.

<sup>80</sup> *Ibid*: 29.

<sup>81</sup> J.-M. Adam, Françoise Revaz, 1989 : 61.

<sup>82</sup> J.-M. Adam, 1990 : 24.

L'auteur a cependant retenu des travaux de Bakhtine les principes de compositionnalité et d'hétérogénéité actualisés dans l'une de ses conceptions de la notion de texte, à savoir, en tant que « *structure séquentielle fondamentalement hétérogène* » :

« L'une des raisons qui fait que la linguistique ignore les formes d'énoncés tient à l'extrême hétérogénéité de leur structure compositionnelle et aux particularités de leur volume [...]. »<sup>83</sup>.

Avec la théorie séquentielle ancrée dans un cadre proprement linguistique Adam entend rendre compte de cette hétérogénéité.

Par ailleurs, le renoncement au traitement de la notion de *genre* dans les deux ouvrages en question ne l'a pas empêché de transposer la notion de « genre discursif » de Bakhtine à celle de « séquence ». Dans la partie intitulée « Problématique et définition » de son étude sur les genres du discours, le linguiste russe définit d'emblée les genres du discours comme des « *types relativement stables d'énoncés* »<sup>84</sup> et distingue deux sortes de genres :

« [...] Il importe, à ce point, de prendre en considération la différence essentielle qui existe entre le genre du discours *premier* (simple) et le genre du discours *second* (complexe). Les genres seconds du discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc.- apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique - plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel des énoncés d'autrui [...]. »<sup>85</sup>

Cette distinction est reprise par J.M. Adam dans *Les textes, types et prototypes* mais elle est interprétée autrement. L'auteur assimile la définition de Bakhtine de « genres du discours » à celle de « genres premiers » :

« Derrière certaines hésitations terminologiques et le caractère essentiellement programmatique des écrits du linguiste russe se profilent quand même deux hypothèses linguistiques fortes. La première a trait aux types relativement stables d'énoncés qu'il désigne comme genres du discours « premiers », présents aussi bien dans les genres littéraires (genres « seconds » par excellence) que dans les énoncés de la vie quotidienne. »<sup>86</sup>

Cette assimilation l'amène à inférer que ces « genres premiers » ou « types relativement stables d'énoncés », pour lui, seraient des formes élémentaires qui pourraient être considérées comme prototypiques :

« L'hypothèse bakhtinienne de « genres du discours » antérieurs - comme la langue elle-même - à la littérature, qu'ils dépassent par leur généralité, a le mérite de fonder la complexité des formes les plus élaborées sur un certain nombre de formes élémentaires qu'il faut probablement considérer comme prototypiques. En d'autres termes, des types relativement stables d'énoncés de base sont disponibles pour d'innombrables combinaisons et transformations dans les genres « seconds ». Ainsi, la structure élémentaire de la séquence narrative se trouve à la base de l'épopée, de la

---

<sup>83</sup> M. Bakhtine, 1984 : 288.

<sup>84</sup> *Ibid* : 265.

<sup>85</sup> *Ibid* : 267.

<sup>86</sup> J.-M. Adam, 1992/2001 : 12.

fable, de la plupart des romans, des narrations théâtrales classiques d'exposition ou de dénouement, mais également du reportage et du fait divers journalistique, de la narration orale ou de l'anecdote quotidienne. »<sup>87</sup>

Nous constatons dans cette citation une nouvelle assimilation : celle des « types relativement stables d'énoncés » à celle de « séquences » en tant que structures élémentaires. En fait, Adam procède à une transposition de la définition bakhtinienne de « genres discursifs » d'un champ à un autre :

« C'est à une hypothèse sur ces unités minimales de composition textuelle, formes fondamentales du langage ordinaire, que, déplaçant l'analyse de Bakhtine du champ socio-linguistique des genres discursifs en direction de celui plus étroitement linguistique de la textualité, seront consacrés les chapitres qui suivent. »<sup>88</sup>

Cette transposition est à l'origine, en partie, de l'existence de sa théorie séquentielle. Elle l'a conduit à proposer les cinq séquences prototypiques présentes dans ses travaux actuels :

« Mon hypothèse est la suivante: les «types relativement stables d'énoncés» et les régularités compositionnelles dont parle Bakhtine sont à la base, en fait, des régularités séquentielles. Les séquences élémentaires semblent se réduire à quelques types élémentaires d'articulation des propositions. Dans l'état actuel de la réflexion, il me paraît nécessaire de retenir les séquences prototypiques suivantes: *narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.* »<sup>89</sup>

Si Jean-Michel Adam ne reconnaît pas ouvertement le fondement de sa théorie, et plus précisément l'origine de sa notion de « séquence », dans les travaux de Bakhtine, il le fait en revanche dans ceux de T. Van Dijk et de Kintsch :

« Mes propres travaux doivent beaucoup aux thèses de celui qui collaborera très tôt avec le psychocognitivist Walter Kintsch. Ma théorie des séquences et la réflexion présente sur les genres sont issues d'une discussion des «superstructures textuelles» proposées par T. A. Van Dijk et de la théorie cognitive des schémas (Bereiter et Scardamalia 1982 et 1987, Kintsch 1982). »<sup>90</sup>

T. A. Van Dijk a introduit, dans les années soixante-dix, la notion de « superstructure »<sup>91</sup> afin d'éviter des confusions entre deux sortes de structures sémantiques globales que l'auteur distinguait : celles qui déterminent le contenu et celles qui déterminent la forme d'un texte. Les premières sont appelées, par l'auteur, des « macrostructures sémantiques » et les deuxièmes « superstructures ». Les macrostructures<sup>92</sup> sémantiques sont :

« [...] les structures sémantiques d'un niveau supérieur que l'on dérive des séquences propositionnelles à partir du texte à l'aide de macro-règles. Les macrostructures

---

<sup>87</sup> *Ibid* : 12-13.

<sup>88</sup> *Ibid* : 13.

<sup>89</sup> *Ibid* : 30. En italiques par l'auteur.

<sup>90</sup> J.-M. Adam, 1999 : 10.

<sup>91</sup> Plus précisément en 1978. L'auteur le souligne lui-même dans un article intitulé : « *Etudes du discours et enseignement* » paru dans la revue *Linguistique et sémiologie* : « *Linguistique et enseignement des langues* » (1980 : 72).

<sup>92</sup> La notion de « macrostructure » en tant que principe d'organisation textuelle fut introduite en Grammaire textuelle pour la première fois par Bierwisch en 1965. (Information trouvée dans l'ouvrage de T. A. Van Dijk *Text and Context : explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse* (1977 : 161).

définissent la notion intuitive de « sens global », de « thème » ou de « sujet de discussion » d'un texte ou d'un fragment de texte. »<sup>93</sup>

Les termes « séquence » et « structure » sont très récurrents dans l'article de l'auteur intitulé « *Études du discours et enseignement des langues* » que nous citons ici. Dans la partie « *Les structures du discours* », il consacre quelques lignes aux « structures de séquence », structures des phrases complexes ou composées ayant des caractéristiques structurales telles que la présence de connecteurs. Nous sommes tentée d'avancer que le terme (et non la conception du terme) de « structure séquentielle » adopté quelques années plus tard par Jean-Michel Adam dans sa théorie séquentielle viendrait de l'influence de ces propos :

« [...] une théorie linguistique plus adéquate ne devrait pas être coupée des structures séquentielles et textuelles des énoncés, et devraient être reliée à d'autres théories qui rendent compte de certaines propriétés du discours et de la pratique langagière. »<sup>94</sup>

Si nous suivons Adam, la théorie des séquences viendrait plutôt de la conception de la notion de superstructure ; Van Dijk définissant les superstructures comme « *des structures globales qui ressemblent à un schéma* »<sup>95</sup>. Pour l'auteur, contrairement aux macrostructures, ces superstructures « *ne déterminent pas un « contenu » global, mais plutôt la « forme » globale du discours* »<sup>96</sup>. Ainsi, les structures narratives d'une histoire, ou les structures argumentatives dans une justification, dans une démonstration ou dans une conférence sont, pour lui, des exemples typiques de superstructure. Quand à la forme globale, dont il parle, elle est conçue en termes de catégories schématiques :

« [...] nous pouvons avoir les catégories de prémisse et de conclusion comme principes globaux de l'organisation d'une argumentation, et celles d'exposition, de complication, de résolution (de l'intrigue), d'évaluation et de morale dans une histoire. »<sup>97</sup>

A l'époque où Van Dijk a fait ces propositions, il soulignait le fait qu'une théorie générale des superstructures n'en était qu'à ses débuts. Il hésitait à avancer l'affirmation selon laquelle tous les types de discours détiendraient une telle structure.

Dans ses premiers travaux Jean-Michel Adam a systématiquement fait appel à la notion de Van Dijk, notion qu'il a commencé à abandonner au fur et à mesure en raison de la confusion générée par ce terme qui désignait des unités textuelles trop vagues. Dans *Éléments de linguistique textuelle*, Adam commence à s'en écarter en distinguant les termes de « superstructures » et « structures séquentielles » :

« Convenons de distinguer les termes de «superstructures» et de structures séquentielles (je propose, plus bas, de réserver la notion de macro-structure (sémantique) au thème ou topic global du discours). Le terme de «superstructure» est en passe de devenir trop vague et générateur de confusions. T. A van Dijk l'utilise aussi bien à propos du sonnet que du récit (1984) et ailleurs de l'argumentation (1981). [...] En découle, en effet, la définition du sonnet comme l'exemple d'une «superstructure prosodique» et du récit comme d'une «superstructure sémantique». Il faut probablement envisager les choses autrement, en se débarrassant, à ce niveau de description, de la notion même de superstructure. »<sup>98</sup>

---

<sup>93</sup> T. A. Van Dijk *et al.*, 1980 : 22.

<sup>94</sup> *Ibid* : 19.

<sup>95</sup> *Ibid* : 26.

<sup>96</sup> *Ibid*.

<sup>97</sup> *Ibid*.

<sup>98</sup> J.-M. Adam, 1990 : 95-96.

Par conséquent, il propose de réserver cette notion « à la description d'un niveau cognitif, pré-linguistique, des arrangements d'événements, d'états-propriétés et des concepts »<sup>99</sup>.

Dorénavant ce qui pour Van Dijk et d'autres linguistes est une superstructure, pour Adam est une structure séquentielle :

« [...] enfin, l'approche globale de la dimension séquentielle tient compte de ce qu'on appelle les « superstructures » textuelles (que je préfère appeler structures séquentielles) comme le récit, la description, l'argumentation, etc. [...] »<sup>100</sup>

Dans son ouvrage *Les textes, types et prototypes* l'auteur abandonne le terme même de « superstructures » car, ici, sa théorie séquentielle commence à prendre forme véritablement :

« Le passage d'une théorie des superstructures à une hypothèse sur la structure séquentielle des textes et sur les prototypes de schémas séquentiels de base constitue l'objet du présent ouvrage. »<sup>101</sup>

A notre sens, l'influence du linguiste hollandais sur Adam n'en reste pas là. T. A. Van Dijk, l'un des représentants de la grammaire textuelle dans le monde anglo-saxon a été fortement imprégné des présupposés de la grammaire générative chomskyenne. De cette phase générativiste, le représentant de la linguistique textuelle a été également imprégné, notamment au début de ses travaux.

### 1.3.1. Influence de la grammaire textuelle dans les travaux de Jean-Michel Adam

En 1976, Jean-Michel Adam publiait un livre, en collaboration avec Jean-Pierre Goldenstein, intitulé *Linguistique et discours littéraire : théorie et pratique des textes* dans lequel un chapitre était consacré à la grammaire de texte. Les auteurs insistaient sur la nécessité de tenir compte de la perspective générativiste pour que cette discipline gagne en ampleur :

« Pour donner à la grammaire de texte toute sa portée, il faut revenir sur la perspective générative qui se développe aujourd'hui autour des linguistes soviétiques, allemands et hollandais. »<sup>102</sup>

Les postulats du modèle génératif occupent ici une place importante :

« Partant du principe que les hommes ne communiquent pas tant à l'aide de signes et de phrases que de textes, partant aussi du fait que les propriétés des signes et des phrases sont fonction de l'unité supérieure T (la « valeur » pour les signes et la « cohérence » pour les phrases sont des données textuelles), une Grammaire de Texte formulant des règles de concaténation des phrases s'impose. Pas plus qu'une phrase n'est une suite linéaire inorganisée de mots, un texte n'est une simple suite de phrases. Il reste à définir la *compétence textuelle* des sujets parlants. A partir de l'observation empirique d'un certain nombre de structures textuelles de surface, un modèle abstrait (structure profonde) peut être dégagé ; un modèle capable, à son tour, de produire des textes : un modèle génératif (générateur) de textes. »<sup>103</sup>

---

<sup>99</sup> *Ibid* : 97.

<sup>100</sup> *Ibid* : 25.

<sup>101</sup> *Ibid* : 14.

<sup>102</sup> J.-M. Adam, J.-P. Goldenstein, 1976 : 205.

<sup>103</sup> *Ibid*.

Partant de cette conception du texte et de ces présupposés épistémologiques, les auteurs analysent des textes littéraires. Ainsi, par exemple, lorsqu'ils examinent *La Modification* de Michel Butor, ils en tirent les conclusions suivantes :

« Si *la Modification* est, en structure profonde, « un simple décalque des formes romanesques alors communément admises », un résumé du récit ne peut qu'être conforme au modèle génératif proposé. La structure de surface du récit, résultat de transformations structurelles où se marque l'écriture spécifique de M. Butor, correspond à une structure profonde socio-discursive. »<sup>104</sup>

De cette phase générativiste, ce sont surtout les concepts de « compétence textuelle », de « marques de surface », - et par conséquent - de « structure profonde », qui ont été maintenus autour de la théorie séquentielle d'Adam.

C'est dans *Éléments de linguistique textuelle* que cet auteur émet une série d'hypothèses, pour le fondement de son projet d'une pragmatique textuelle, se rapportant à un cadre épistémologique d'origine chomskyenne par la notion de compétence textuelle qui était largement utilisée par les grammairiens du texte :

#### « HYPOTHESE DERIVEE 1.1

**Pour que les textes circulent dans une société, il faut admettre l'existence d'une compétence textuelle des sujets parlants et écrivants qui les rende aptes à produire et à comprendre des objets verbaux qui ont le caractère de la texticité. »**<sup>105</sup>

La compétence textuelle devrait, selon lui, pouvoir s'appliquer à sa théorie séquentielle. Cette compétence, tout comme les compétences communicative et discursive, résulterait de l'extension de la compétence linguistique :

« L'extension de la compétence linguistique (connaissance intériorisée de la langue par le sujet parlant) doit se faire certes dans le sens d'une compétence de communication (activité sémiotique générale des sujets, objet d'une pragmatique étendue) et d'une compétence discursive [...]. Cette double compétence permet de juger de l'appropriété contextuelle (acceptabilité-recevabilité ou pertinence) d'un discours. Mais également dans le sens d'une compétence textuelle générale

---

Nous remercions notre directeur de recherche de nous avoir signalé le contresens d'Adam sur la notion de « génératif ». En effet, Chomsky employait le terme « génératif » au sens mathématique, de reconnaissance formelle alors qu'Adam l'emploie ici au sens ordinaire, de production.

Dans *Introduction à la grammaire générative*, N. Ruwet souligne la confusion que ce terme peut entraîner : « Une grammaire explicite, qui énumère explicitement toutes et rien que les phrases grammaticales d'une langue [...]. Il faut ici prévenir le lecteur contre une confusion qui semble assez commune (20), malgré les mises en garde répétées de Chomsky [...]. Cette confusion consiste à prendre une grammaire générative pour une théorie de la production ou de l'émission des phrases par le locuteur (par opposition à une théorie de la perception ou de la compréhension, au niveau de l'auditeur) ; ainsi conçue, une grammaire générative introduirait « une certaine asymétrie dans la théorie grammaticale en ce sens que la grammaire prendrait le point de vue du locuteur plutôt que celui de l'auditeur » (Chomsky, 1957a, p. 48). Cette confusion tient évidemment à l'emploi des termes « grammaire générative » et « engendrer » (*to generate*, traduit parfois en français, chez Dubois notamment, par « générer »). Or ces mots sont d'un usage courant en mathématiques, et « engendrer » signifie simplement « énumérer explicitement au moyen de règles ». « Engendrer » n'est donc en aucun cas synonyme de « produire » ou d'« émettre », et la grammaire générative est tout à fait neutre vis-à-vis de la distinction du locuteur et de l'auditeur. » (1968 : 32-33).

<sup>104</sup> J.-M. Adam, J.-P. Goldenstein, 1976 : 211. En italiques par les auteurs.

<sup>105</sup> J.-M. Adam, 1990 : 108. En majuscules et en gras par l'auteur.

(permettant de produire des énoncés connexes et cohésifs) et particulière (permettant de reconnaître et de produire des séquences spécifiques : descriptives, narratives, explicatives, argumentatives, etc.). »<sup>106</sup>

L'autre aspect présent dans la théorie séquentielle d'Adam est celui des notions de « structure de surface » et de « structure profonde ». Elles ont une place dans la théorisation des séquences et plus précisément dans la définition de la séquence en tant qu'unité constituée de macro-propositions lesquelles sont constituées à leur tour de propositions :

« [...], une macro-proposition peut-être actualisée, en surface, par une seule ou par plusieurs propositions. Ce principe hiérarchique est à la base des cinq types de regroupements séquentiels dont il va être question. La connaissance des schémas prototypiques, plus ou moins renforcée par des marques linguistiques de surface, vient faciliter les opérations de regroupement de l'information en cycles de traitement. Soit une structure hiérarchique élémentaire qui vaut pour tous les textes [...]. »<sup>107</sup>

La macro-proposition, partie constituante de la séquence, serait donc une structure profonde dont les structures de surface seraient les propositions. De ce point de vue, la séquence ou schéma prototypique ou structure hiérarchique, comme l'auteur la nomme, serait une structure profonde universelle parce qu'elle est présente dans tous les textes.

Cette structure profonde qu'est la séquence est conçue également par Adam comme une catégorie dotée d'universalité et omniprésente dans tout texte :

« [...] dans la connaissance du monde des textes, les sujets utilisent des catégories dont il faut bien essayer de tenir compte. Le présent essai se présente ainsi comme une réflexion sur certaines catégories à la base de toute composition textuelle. »<sup>108</sup>

Cette conception universaliste concernant la structure profonde provient du cadre épistémologique de la grammaire générative chomskyenne qui, comme nous venons de le montrer, a influencé non seulement les grammairiens du texte mais aussi le principal représentant de la linguistique textuelle.

Nous avons explicité, plus haut, la dette épistémologique de l'auteur envers les travaux du psychocognitiviste Walter Kintsch et plus précisément sa théorie cognitive des schémas. Les travaux de cet auteur et ceux de Van Dijk ont été à l'origine, selon Adam, de sa théorie des séquences et sa réflexion sur les genres<sup>109</sup>. Cette inscription<sup>110</sup> dans la psychologie cognitive par le biais de W. Kintsch ne permettrait-elle pas de nous demander si Adam adhérerait aux postulats universalistes de ce psychocognitiviste ?

Le linguiste qui a le mieux su, à nos yeux, montrer les tenants et les aboutissants des recherches cognitives, est François Rastier dans *Sémantique et recherches cognitives*. L'auteur met en évidence les enjeux de l'universalisme dans le cognitivisme *orthodoxe* et dans la linguistique associée à ce dernier. En caractérisant les grandes conceptions du sens

---

<sup>106</sup> *Ibid.*

<sup>107</sup> J.-M. Adam, 1992/2001 : 30.

<sup>108</sup> *Ibid* : 15.

<sup>109</sup> Réflexion présente dans *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, 1999.

<sup>110</sup> Ou tout du moins l'influence dont l'auteur lui-même parle dans *Les textes, types et prototypes* : « Les recherches sur les catégorisations humaines menées en psychologie cognitive, et surtout utilisées aujourd'hui dans le domaine de la sémantique lexicale, ont eu une influence déterminante sur l'esprit général du présent ouvrage. » J.-M. Adam, 1992/2001 : 7.

dans le domaine des recherches cognitives, il montre qu'Aristote est à l'origine du fondement de l'universalisme en sémantique<sup>111</sup> :

« [...] depuis Aristote (et particulièrement le début du *Péri hermêneias*), la philosophie du langage se fonde sur un modèle triadique ; cf. I, 16a, 3-8 : « La parole est un ensemble d'éléments symbolisant les états de l'âme, et l'écriture un ensemble d'éléments symbolisant la parole. Et, de même que les hommes n'ont pas tous le même système d'écriture, ils ne parlent pas tous de la même façon. Toutefois, ce que la parole signifie immédiatement, ce sont des états de l'âme qui, eux sont identiques pour tous les hommes ; et ce que les états de l'âme représentent, ce sont des choses, non moins identiques pour tout le monde. » Aristote oppose très clairement la variété des signes vocaux et écrits à l'universalité des états d'âme et des choses : c'est là le fondement de l'universalisme traditionnel en sémantique. »<sup>112</sup>

Par ailleurs, dans son ouvrage F. Rastier souligne l'influence du postulat cognitiviste, et par conséquent universaliste, de Fodor<sup>113</sup> sur Kinscht qui a appliqué la théorie de Fodor à l'analyse textuelle, selon l'auteur. Ce rapprochement de Kinscht à Fodor nous permet-il d'inférer qu'il partageait les présupposés épistémologiques de ce dernier en s'inscrivant dans sa théorie ? C'est cette inférence qui nous a autorisé à avancer, plus haut, que J.-M. Adam adhérerait – tout au moins dans ses premiers travaux - aux postulats universalistes du cognitivisme. L'auteur a surtout été imprégné des travaux de W. Kinscht mais aussi des psychocognitivistes français Michel Fayol et Daniel Gaonac'h avec lesquels il a collaboré et dont les travaux portent sur la compréhension et la production textuelle. D'ailleurs, il ne manque pas d'exprimer sa dette envers eux :

« Ayant, dans un cadre transdisciplinaire, suivi de très près les travaux en particulier des laboratoires de Dijon (Fayol) et de Poitiers (Esperet, Gaonac'h, Passerault), je tiens à souligner ici une dette épistémologique qui transparait clairement dans mes *Éléments de linguistique textuelle* (1990). »<sup>114</sup>

Passons à présent à l'influence de la pragmatique dans la grammaire textuelle et dans les travaux de J.-M. Adam.

### **1.3.2. Influence de la pragmatique dans la grammaire textuelle et dans les travaux de Jean Michel Adam.**

Le *Dictionnaire d'analyse du discours* nous fait remarquer que le terme pragmatique est susceptible d'être utilisé en tant que nom (« La pragmatique ») et adjectif (« une approche pragmatique »), d'une part, et, d'autre part, qu'il est également susceptible de prendre plusieurs sens. Ainsi, il peut signifier une sous-discipline de la linguistique, un courant d'études du discours et une conception du langage.

En tant que sous-discipline de la linguistique, la pragmatique étudie les phénomènes qui relèvent de la « composante pragmatique » que Charles Morris proposa en 1938 dans sa célèbre tripartition des composantes (syntaxique, sémantique et pragmatique) de sa sémiotique logico-positiviste. Cette sous-discipline s'est développée notamment à partir des recherches en philosophie du langage sur les actes de langage : les auteurs à qui on attribue ces recherches sont le philosophe anglais John Austin et le philosophe américain John

---

<sup>111</sup> Tullio de Mauro, cité plus haut, parle aussi de l'universalisme chez Aristote : « La première systématisation méthodique de la conception de la langue comme répertoire d'éléments reflétant les éléments constitutifs d'une réalité unique, universelle, peut déjà se trouver dans l'exorde du bref et célèbre traité d'Aristote, *De l'expression* (Aristote, *de int.* 16 à 2.8). » (1969 : 37).

<sup>112</sup> F. Rastier, 2001b : 75.

<sup>113</sup> Le postulat de Fodor est « qu'il existe un langage de la pensée universel et indépendant des langues, le *mentais* (*mentalese*, cf. Fodor, 1975). » *Ibid* : 77.

<sup>114</sup> J.-M. Adam, 1999 : 15.

Searle<sup>115</sup>. Dans le domaine francophone, Moeschler et Reboul, deux auteurs qui se revendiquent de cette discipline, la définissent comme suit : « *On définira la pragmatique comme l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique* »<sup>116</sup>.

Parmi les études du discours, on nomme « approche pragmatique » celle qui repose sur le principe de coopération et les maximes conversationnelles du philosophe du langage Paul Grice. La pragmatique est considérée comme une théorie dont les notions centrales sont celles de connaissance partagée et d'inférence. Pour la conception inférentielle du sens, qui préside à ce courant d'étude, les locuteurs construiraient des inférences grâce au contexte et les maximes conversationnelles seraient partagées par les deux partenaires de la communication. La théorie de la pertinence, d'orientation cognitive, de Sperber et Wilson s'inscrit dans ce courant.

Comme conception du langage, la pragmatique<sup>117</sup> « *apparaît moins comme une discipline que comme une manière de caractériser un ensemble très diversifié de travaux qui récuse une étude immanente du système linguistique* »<sup>118</sup>. Pour Dominique Maingueneau, auteur de l'article consacré à la pragmatique dans le *Dictionnaire d'analyse du discours*, la pragmatique traverse l'ensemble des sciences humaines et désigne le croisement de plusieurs courants au sein desquels des idées sont partagées. Parmi ces courants, l'auteur cite les suivants :

« (1) la *sémiotique* inspirée du philosophe américain C.S. Peirce ; (2) la théorie des *actes de langage*, issue des recherches du philosophe anglais J.L. Austin, prolongée par J.R. Searle, sur la dimension illocutoire du langage, sur ce que l'on *fait* en parlant ; (3) l'étude des *inférences* que tirent les participants d'une interaction (H.P. Grice, D. Sperber et D. Wilson) ; (4) les travaux sur l'énonciation *linguistique*, qui se sont développés en Europe avec C. Bally, R. Jakobson, E. Benveniste, A. Culioli ; (5) les recherches sur l'argumentation ; (6) l'étude de l'*interaction* verbale, en particulier d'inspiration ethnométhodologique ou psychosociologique ; (7) certaines *théories de la communication*, comme celles de l'École dite de Palo Alto (G. Bateson, P. Watzlavick...). »<sup>119</sup>

Comme nous pouvons le voir, la notion de « pragmatique » englobe des champs d'étude provenant de divers horizons épistémologiques, ce qui fait que cette notion peut prendre une valeur instable et qu'un nombre considérable des phénomènes linguistiques soient abordés, depuis les années soixante-dix, sous l'étiquette « pragmatique ».

L'influence d'une certaine pragmatique s'est faite sentir très tôt (années soixante-dix) chez les grammairiens du texte anglo-saxons comme Teun A. Van Dijk et français comme Michel Charolles et Bernard Combettes.

---

<sup>115</sup> François Rastier a montré, dans plusieurs analyses, que les problèmes traités à l'heure actuelle par la pragmatique étaient déjà traités depuis la création de la rhétorique. C'est le cas des actes de parole dont Protagoras, par exemple, avait proposé des classements. Ce qui permet à l'auteur d'écrire que « *Austin a sans doute été le dernier à « découvrir » les actes de langage.* » (2001a : 135).

<sup>116</sup> Définition citée par D. Maingueneau, 2002 : 455.

<sup>117</sup> Ou, pourrions-nous dire, le « pragmatisme » comme le fait Herman Parret dans son article intitulé : « *Pragmatique philosophique et épistémologique de la pragmatique : connaissance et contextualité* ». L'auteur distingue le pragmatisme de la pragmatique : « le pragmatisme est une philosophie englobante, une ontologie et une éthique, avec l'accent sur une conception bien particulière de l'homme et de son action rationnelle dans et sur la réalité, tandis que la pragmatique est une branche de la 'science unifiée'. » (1980 : 11).

<sup>118</sup> D. Maingueneau, 2002 : 456.

<sup>119</sup> *Ibid* : 457. C'est l'auteur qui souligne en italiques.

Dans son article intitulé « *Modèles génératifs en théorie littéraire* », cité plus haut, Van Dijk parlait d'une nouvelle tendance qui commençait à se dessiner en linguistique à côté de la sémantique générative et de la grammaire textuelle, à savoir, « *l'élaboration d'une pragmatique* »<sup>120</sup>. L'auteur y constatait que certains linguistes recouraient déjà à une description non strictement linguistique en tenant compte des catégories faisant partie du processus de communication telles que : temps, lieu, situation, locuteur, auditeur, entre autres. Il déplorait cependant que certaines « *catégories pragmatiques* » aient été intégrées dans la grammaire de façon non pertinente. Pour lui, il était nécessaire de « *développer une théorie pragmatique autonome qui puisse être couplée avec les autres composants de la grammaire* »<sup>121</sup>. Mais en même temps, l'auteur soulignait que cette discipline était « *une théorie formelle* » et que cela impliquait « *qu'elle formule des règles et non pas des lois probabilistes* »<sup>122</sup>.

Michel Charolles, pour sa part, dans son article « *Grammaire de texte – Théorie du discours – Narrativité* », y consacrait une partie à la pragmatique en l'intitulant « *Les actes du langage et la pragmatique textuelle* ». Il intégrait les actes du langage dans ce qu'il appelait « *une structure supérieure de communication* » se trouvant dans la structure profonde :

« [...] dans une GT, chaque proposition se voit attribuer, dès la structure profonde, *une proposition supérieure de communication* (encore appelée hyperphrase de communication) qui précise : a) les participants à l'acte de communication textuelle (émetteur et destinataire du texte par ex « Stendhal dit à moi ... ») et propositionnelle (émetteur et destinataire de la proposition par ex « que Julien dit à Mathilde que P. »). b) les coordonnées spatiotemporelles de l'acte de communication textuel et prépositionnel ; c) l'acte de langage (Assertion, Question, Ordre ...) que constitue l'acte de communication textuel et propositionnel.»<sup>123</sup>

Bien que pour l'auteur l'introduction de la notion de « structure supérieure de communication » ait été très discutée à l'époque, elle était positive dans la mesure où la grammaire textuelle n'était plus prisonnière du « *postulat idéaliste du sujet chomskyen* ». C'est donc grâce aux acquis de la pragmatique qui s'y développait que la grammaire textuelle évoluait et s'enrichissait de nouveaux concepts.

Pour ce qui est de Bernard Combettes, l'auteur publiait un article, dans les *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain* (CILL), en 1985 dont le titre était « *Cohérence textuelle et pragmatiques* »<sup>124</sup>. Dans cet article il constatait que la discipline recouvrait divers champs de recherche mais qu'il était nécessaire de distinguer plusieurs directions dans cette discipline.

Ce grammairien du texte s'est donc donné pour tâche de les exposer, de les rapprocher de la problématique de la cohérence textuelle et il distingue des niveaux différents qui sont constitués en fonction des directions de recherche. Ainsi, il est question du contexte d'énonciation dans un premier niveau ; de la signification dérivée avec l'étude des phénomènes de présupposition ou d'implication dans un deuxième niveau ; des « actes de discours » dans un troisième niveau et des « maximes conversationnelles » de Grice dans un dernier niveau. Pour Combettes cette diversité, dans les niveaux, ne devait pas donner l'impression d'un éclatement qui « *ferait de la pragmatique un 'refuge' de tous les phénomènes dont ne peuvent rendre compte la sémantique ou la syntaxe* » car le point

---

<sup>120</sup> T. A. Van Dijk, 1973 : 89.

<sup>121</sup> *Ibid.*

<sup>122</sup> *Ibid* : 90.

<sup>123</sup> M. Charolles, 1976 : 138.

<sup>124</sup> B. Combettes, 1985 : 39-59.

commun qui permettait la jonction de ces différents niveaux était l'étude de « *l'utilisation du langage dans le discours* »<sup>125</sup>.

Ainsi, l'auteur intégrait les acquis de la pragmatique, qui étaient de mise à l'époque, à ses analyses sur la cohérence textuelle où il faisait ressortir la nécessité de tenir compte de la dimension contextuelle :

« [...] alors que les études transformationnelles « phrastiques » ne prennent pas en compte la dimension contextuelle, la renvoyant au domaine de la performance, les grammaires du texte, au contraire, sous peine de laisser de côté un grand nombre de faits, doivent évidemment intégrer les données non-linguistiques pertinentes. »<sup>126</sup>

Ce projet d'intégrer les données non-linguistiques a bien eu lieu<sup>127</sup> non seulement dans la grammaire du texte mais aussi dans la linguistique textuelle de Jean-Michel Adam dont les travaux ont été marqués, comme nous l'avons montré plus haut, par la grammaire du texte.

Influencé par les travaux du linguiste allemand Harald Weinrich - qui dans les années soixante-dix parle d'une « linguistique pragmatique » ou « linguistique instructionnelle » -, Jean-Michel Adam émet, dans *Eléments de linguistique textuelle* (1990), quatre hypothèses sur ce qu'il nomme une « pragmatique textuelle »<sup>128</sup>. Il emploie ce terme notamment dans ses travaux des années quatre-vingt-dix. Ainsi, par exemple, le terme en question est présent dans *Langue et Littérature. Analyses pragmatiques et textuelles* de 1991 et dans son article « *Pragmatique linguistique du texte écrit* », paru dans l'ouvrage *Quand interpréter, c'est changer* qui a réuni les actes d'un congrès international d'herméneutique ayant eu lieu à Neuchâtel en 1994.

Dans ces deux ouvrages ainsi que dans son livre de 1990, l'auteur fait appel aux propos de Weinrich concernant la « linguistique pragmatique » afin de justifier l'origine de l'utilisation du terme « pragmatique textuelle » et par la suite de s'inscrire dans sa conception de la textualité :

« Le signe linguistique est un segment textuel par lequel l'émetteur induit le récepteur à se comporter d'une certaine façon. [...] Le signe linguistique est un acte d'instruction dans une situation communicative et la linguistique qui correspond à cette théorie peut être appelée pragmatique ou plus exactement instructionnelle. »<sup>129</sup>

Voilà donc la base qui a permis à J.-M. Adam d'émettre des hypothèses pour la construction de sa pragmatique textuelle. Il est à remarquer que les propos de Weinrich remontent à 1977 et que les recherches en pragmatique commençaient à peine à prendre de l'essor et à devenir de plus en plus importantes.

Dans les quatre hypothèses que l'auteur émet pour une pragmatique textuelle, dans *Eléments de linguistique textuelle*, il inclut notamment des acquis de la grammaire

---

<sup>125</sup> *Ibid* : 40-41.

<sup>126</sup> *Ibid*.

<sup>127</sup> Parlant de l'importance de l'un des niveaux dont on a fait référence plus haut, B. Combettes attire notre attention sur le fait qu'« identifier « correctement » les embrayeurs, peut avoir des répercussions importantes au niveau de la cohérence du texte : savoir la réalité que recouvre je, ici, maintenant..., reconstruire une image du locuteur, du lieu, du moment d'énonciation, est évidemment lié à la façon dont va se construire aussi, parallèlement, la cohérence du texte. » (1985 : 45).

<sup>128</sup> L'auteur y fait remarquer que dans le domaine français on ne rencontre ce terme que chez deux auteurs F. Nef (1980) et F. Jacques (1987). J.-M. Adam, 1990 : 106-117.

<sup>129</sup> J.-M. Adam, 1990 : 31 ; 1991 : 16-17 ; 1995 : 39.

textuelle (notions de compétence textuelle, de cohésion, de cohérence, de progression, etc.) et ceux issus principalement des travaux de la linguistique instructionnelle de Weinrich, de la pragmatique de O. Ducrot, de la pragmatique textuelle d'Umberto Eco, de Benveniste mais aussi ceux issus de la tradition d'Austin et de Searle. Plus précisément, nous trouvons les éléments qu'il a intégrés de la pragmatique dans son hypothèse dérivée 2.2. :

**« L'effet de texte est le produit d'une double complétude : pragmatique (configurationnelle) et séquentielle. »<sup>130</sup>**

Cette « pragmatique-configurationnelle » est, pour J.-M. Adam, une dimension textuelle qui fait qu'une unité est signifiante dans un texte. Il distingue trois aspects de cette dimension pragmatique-configurationnelle : la composante sémantique-référentielle, la composante énonciative et l'orientation argumentative.

Par dimension sémantique-référentielle, l'auteur entend « *qu'un texte construit progressivement une représentation discursive et que, de plus, il peut globalement être résumé – quelle que soit sa longueur – par un titre (sous forme donc d'une ou de plusieurs propositions de synthèse)* »<sup>131</sup>. En s'appuyant sur la théorie des plans d'énonciation de Benveniste et de ses successeurs, Adam estime que la composante énonciative est nécessaire pour qu'un texte soit perçu comme un tout cohésif et cohérent et en conclut que l'homogénéité énonciative est extrêmement rare. Pour ce qui est du dernier aspect de sa dimension pragmatique-configurationnelle, il affirme que « *tout texte comporte enfin une orientation argumentative globale : un acte de discours, explicite ou non, qui résume l'orientation pragmatique du texte.* »<sup>132</sup>.

Dans son ouvrage postérieur de 1992 où la théorie séquentielle est exposée, l'auteur intègre également cette dimension pragmatique et précise une définition du texte de ce point de vue :

« Dans la perspective pragmatique et textuelle que je choisis d'adopter, un TEXTE peut être considéré comme une *configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction.* »<sup>133</sup>

Ces divers modules ou sous-systèmes correspondent d'une part à ce qu'il appelle « *configuration pragmatique* » et d'autre part à sa conception du texte comme suite de propositions. Ce que l'auteur appelait « *dimension pragmatique* » dans son livre précédent, deviendra « *configuration pragmatique* » dans cet ouvrage de 1992. Cette configuration comporte également les trois éléments, dont il vient d'être question, mais reformulés dans d'autres termes : « orientation argumentative » disparaît au profit de celui de « visée illocutoire »<sup>134</sup> et « composantes sémantique-référentielle et énonciative » restent sous les nominations de « cohésion sémantique (mondes) », pour la première, et de « repérages énonciatifs », pour la seconde. Ce qui donne le schéma suivant proposé par l'auteur :

---

<sup>130</sup> J.-M. Adam, 1990 : 112. En gras par l'auteur.

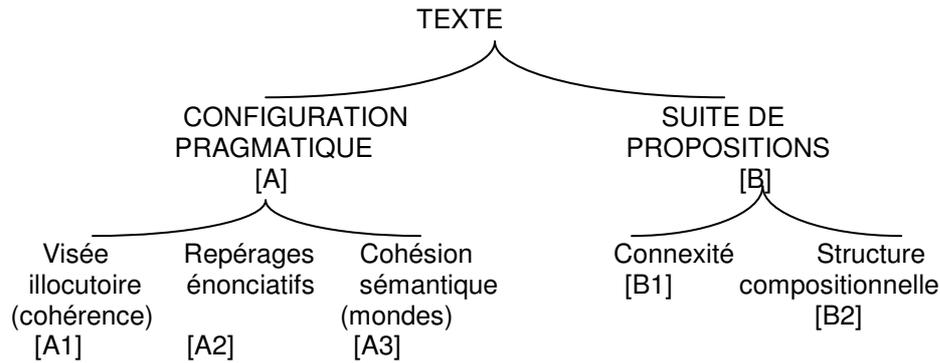
<sup>131</sup> *Ibid* : 99.

<sup>132</sup> *Ibid* : 103.

<sup>133</sup> J.-M. Adam, 1992/2001 : 21. En majuscules et en italiques par l'auteur.

<sup>134</sup> « La visée illocutoire globale définit tout texte comme ayant un but (explicite ou non) : agir sur les représentations, les croyances et/ou les comportements du destinataire (individuel ou collectif). ». *Ibid* : 22.

Schéma 1



Les trois éléments de la configuration pragmatique, partie constituante d'un texte, sont également repris autrement dans *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes* de 1999. Dans la délimitation du champ de la linguistique textuelle face au champ de l'analyse du discours, J.-M. Adam ne parle plus de configuration pragmatique comportant trois plans, ni de suite de propositions constituées de deux éléments ; il procède simplement à l'incorporation de cinq composants dans son schéma : texture phrastique & transphrastique (grammaire & style), structure compositionnelle (séquences & plans de texte), sémantique (représentation discursive), énonciation (ancrage situationnel & prise en charge) et orientation argumentative & actes de discours (illocutoire). Un élément important qu'il introduit - et qui se rapporte à la représentation discursive - est le concept de « *schématisation* » issu des travaux développés par Jean-Blaise Grize<sup>135</sup>.

Comme nous pouvons le constater, un remaniement a lieu à chaque ouvrage selon les enjeux théoriques et les mouvements de l'époque. C'est ainsi que J.-M. Adam commence à se demander si le terme de « pragmatique textuelle », qu'il avait employé dans ses livres et ses articles qui ont précédé cet ouvrage de 1999, avait toujours une place dans l'ensemble de ses travaux actuels :

« [...] la linguistique textuelle n'est-elle pas pragmatique textuelle? Dans la mesure où, en grec, *pragma* signifie « action », on peut dire que la pragmatique, et plus encore l'analyse des discours ont vocation à étudier ce que les locuteurs « font », moins avec la langue ou avec les mots et phrases isolés qu'avec les énoncés mis en textes qu'ils produisent. [...] Si la pragmatique a pour ambition d'étudier cette dimension des faits de discours, alors linguistique textuelle et analyse des discours ont quelque chose à voir avec la pragmatique. Mais si la pragmatique est plus une théorie de l'esprit qu'une science sociale, alors la linguistique textuelle, comme sous-domaine de l'analyse des pratiques discursives, n'a que peu à voir avec cette discipline que certains d'ailleurs situent résolument hors du champ de la linguistique. »<sup>136</sup>

Voilà donc les raisons pour lesquelles J.-M. Adam, le représentant de la linguistique textuelle, commence à délaisser une terminologie qui lui pose problème ; il se démarque notamment des travaux d'auteurs tels que Moeschler et Reboul qui, depuis une dizaine d'années, développent une « pragmatique du discours » ancrée dans les théories de l'esprit :

<sup>135</sup> « La théorie de la schématisation, développée par Jean-Blaise Grize dans le cadre des travaux du centre de recherches sémiologiques de l'université de Neuchâtel, propose un modèle de l'interaction verbale assez économique et assez fin pour présenter une alternative intéressante aux schémas classiques de la communication. Le concept de schématisation va nous aider à penser la relation entre le texte et l'interaction verbale que les schémas 1 et 3 ont située dans un dispositif théorique d'ensemble. » J.-M. Adam, 1999 : 101.

<sup>136</sup> *Ibid* : 119.

« Les orientations plus cognitives que sociodiscursives de cette pragmatique semblent l'éloigner définitivement de l'ancrage dans les sciences sociales qui était celui de la linguistique issue de Saussure et de Bally. De plus, son incapacité à réellement traiter dans leur continuité des textes de quelque ampleur peut amener à douter sincèrement de la dimension « discursive », voire même linguistique, de cette pragmatique. »<sup>137</sup>

Si dans cet ouvrage l'auteur hésite encore à propos de la pertinence du terme « pragmatique textuelle » dans ses travaux, il se résout à éviter son utilisation - dans son dernier livre *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours* - pour les mêmes raisons évoquées dans son ouvrage précédent<sup>138</sup>. Ce à quoi il ajoute les considérations suivantes :

« La pragmatique transphrastique réduit la textualité « aux enchaînements de deux énoncés et de deux répliques dialogales » (Sorin Stati 1990 : 12). C'est la limite de la pragmatique d'Oswald Ducrot et de la « pragmatique du discours » de Jacques Moeschler et Anne Reboul (1998). Ces derniers affirment que : « Le discours (ou les types de discours) ne sont rien d'autre que des suites d'énoncés » (1995: 235). Ce réductionnisme radical a pour conséquence le fait que non seulement le texte n'a, selon eux, pas d'existence théorique, mais que le discours, réduit aux unités qui le composent, « n'est pas une catégorie naturelle scientifiquement pertinente » [...] (ibid. : 246). »<sup>139</sup>

Bien que le terme en question - se rapportant aux travaux de O. Ducrot et de J. Moeschler et A. Reboul - soit écarté des propositions théoriques de J.-M. Adam, les trois aspects de ce qu'il a nommé la « dimension pragmatique-configurationnelle »<sup>140</sup>, dans *Éléments de linguistique textuelle*, sont aussi conservés dans son dernier livre (2005)<sup>141</sup>. Il y a seulement introduit un point dans la « composante énonciative » : la cohésion polyphonique.

La présence de ces trois aspects de cette « dimension pragmatique-configurationnelle » dans les quatre ouvrages, que nous venons de citer maintes fois, témoignent de l'intégration des travaux de la pragmatique que ce soit en tant que discipline (les actes du langage d'Austin et Searle) et en tant que conception du langage (l'énonciation linguistique d'Emile Benveniste).

Bien que l'intégration des acquis de la pragmatique, dans les travaux de l'auteur, lui permette d'élargir son champ d'étude en tenant compte des aspects qui étaient ignorés auparavant, cette intégration entraîne une certaine conception universaliste qui rejoint celle

---

<sup>137</sup> *Ibid* : 120.

<sup>138</sup> Il reformule ses propos dans ces termes : « Dès que le texte est défini comme une « occurrence communicationnelle » (De Beaugrande et Dressler 1981), la linguistique textuelle peut apparaître comme une **pragmatique textuelle**. Mais le terme « pragmatique textuelle », que j'ai moi-même employé dans le passé (1989a et b et 1995), n'est plus facile à utiliser aujourd'hui en raison de l'ancrage de la « pragmatique du discours » de Moeschler et Reboul dans les théories de l'esprit. » J.-M. Adam, 2005a/2008 : 35. En gras par l'auteur.

<sup>139</sup> *Ibid*.

<sup>140</sup> Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce terme est présent dans *Éléments de linguistique textuelle*, lequel devient « configuration pragmatique » dans *Les textes, types et prototypes*. Ces termes disparaissent dans ses deux derniers ouvrages où J.-M. Adam a affiné sa réflexion et a ajouté par la suite des éléments.

<sup>141</sup> Voici les niveaux ou plans de l'analyse textuelle dans cette dernière version : « texture (propositions énoncées & périodes), structure compositionnelle (séquences et plans de textes), sémantique (représentation discursive), énonciation (prise en charge) & cohésion polyphonique et actes de discours (illocutoire) & Orientation argumentative. » J.-M. Adam, 2005a/2008 : 36.

de la grammaire du texte et celle du cognitivisme. La pragmatique<sup>142</sup> a, certes, apporté une réflexion importante autour du texte s'opposant à la linguistique restreinte mais, comme le souligne François Rastier, elle « *a conservé un programme universaliste, et ne se préoccupe donc pas de la spécificité des langues, ni de la spécificité des formes textuelles.* »<sup>143</sup>.

En quoi la pragmatique est-elle universaliste ? Les grammaires du texte, d'abord, et ensuite, la linguistique textuelle ont intégré, de façon unanime et sans les contester, les recherches sur les actes du langage des philosophes du langage Austin et Searle. De par sa conception pragmatiste du langage et sa conception logico-empiriste<sup>144</sup>, dont elle est issue, la théorie des actes du langage est porteuse d'universalité bien que les analyses surtout celles de Searle soient fondées sur des phrases performatives. N. Dittmar et W. Wildgen ont relevé, dans leur étude « *Pragmatique psychosociale : variation linguistique et contexte social* », cette contradiction dès les années quatre-vingts :

« L'analyse de Searle suit ces principes d'une façon contradictoire. D'une part, elle essaie de rester au niveau du langage ordinaire de tous les jours [...], d'autre part, elle introduit un langage théorique très abstrait pour constituer une pragmatique universelle (voir Searle, 1969, 41). Cet accès est contradictoire et peu persuasif car on ne peut pas renoncer à toutes les informations concrètes du *contexte social* et aux catégories sociologiques pour rester sur le plan du langage ordinaire et quitter ce plan pour remplir ses ambitions philosophiques. »<sup>145</sup>

Des deux philosophes du langage, à qui on attribue communément la théorisation des actes, c'est Searle qui vraisemblablement avait le plus d'ambitions philosophiques car concernant les actes illocutionnaires « *la classification de Austin reste informelle et ne consiste qu'en une subdivision provisoire des verbes performatifs (Austin, 1962, 150-163)* », alors que Searle la remplace « *par un système de règles qui constituent et modifient les actes illocutionnaires.* »<sup>146</sup>.

Nous comprenons pourquoi Van Dijk, cité plus haut, prônait la constitution d'une théorie formelle, une pragmatique qui formule des règles au lieu de lois probabilistes, pour reprendre ses termes.

---

<sup>142</sup> Notamment les travaux de H. Weinrich (linguistique pragmatique), d'U. Eco (pragmatique textuelle) qu'ils développent dès la fin des années soixante-dix, et de J.-M. Adam depuis le début des années quatre-vingt-dix.

<sup>143</sup> F. Rastier, 2001a : 136.

En outre, nous voudrions ajouter ici d'autres propos de l'auteur parus dans un article en 1994 qui nous paraissent d'une extrême importance : « La pragmatique des indexicaux ne traite que de certains signes, alors que tous renvoient diversement à la situation. Celle des actes de langage suppose une philosophie de l'intentionnalité restée inévitablement spéculative, et qui ne tient pas compte du caractère culturel de ces actes, lesquels n'ont au demeurant pas de rapport définissable avec les structures linguistiques. Enfin, la pragmatique conversationnelle traite des échanges linguistiques sans se préoccuper de leur genre, et se fonde de fait sur une microsociologie. L'universalisme commun de ces trois secteurs de la pragmatique rappelle qu'elle est une partie de la philosophie du langage, et qu'elle ne traite pas le problème fondateur de la linguistique, celui de la diversité des langues. » F. Rastier, 1994.

<sup>144</sup> Lorsque nous utilisons ce terme nous faisons référence au courant de pensée qui prit son essor au début du XXème siècle et dont les membres publièrent en 1929 un Manifeste du Cercle de Vienne : « l'empirisme logique », nommé également « positivisme logique ». Ce courant de pensée accueillait des philosophes qui, en débattant sur des questions philosophiques et en intégrant les acquis de la physique et de la logique qui se développaient à cette époque-là, avaient l'intention de réformer la philosophie afin qu'elle puisse aspirer à la scientificité.

<sup>145</sup> N. Dittmar, W. Wildgen, 1980 : 714. En italiques par les auteurs.

<sup>146</sup> *Ibid* : 713.

Revenons à la question de l'universalité dans la pragmatique. Sans la remettre en cause, elle a été assumée par des auteurs<sup>147</sup> comme Hermann Parret qui, dans son analyse « *Pragmatique philosophique et épistémologie de la pragmatique : connaissance et contextualité* », définit les contours de la pragmatique par rapport aux actes du langage :

« [...], les *actes-type* étant des universaux du discours, la pragmatique sera « transcendantale » puisque ces actes-types sont les conditions de possibilité de toute discursivité intentionnelle. Est-il trop téméraire de prétendre qu'une certaine pragmatique *formelle*, qui utilise à fond la théorie des modèles et se situe clairement sous le règne de la valorisation de vérité et celui de la compétence homogène des interlocuteurs idéaux, est, finalement, plus « mentaliste » que la praxéologie et la pragmatique analytique ? »<sup>148</sup>

Ce point de vue résume l'espace théorique dans lequel s'inscrit la pragmatique, partie de la sémiotique entendue comme philosophie du langage, qui est celle du positivisme logique dont le réalisme non critique et la conception naïve de l'objectivité sont, selon une analyse approfondie sur la question de François Rastier, les principales caractéristiques. La tripartition de la sémiotique que proposa Charles Morris en syntaxe, sémantique et pragmatique, marque pour l'auteur « *l'incidence majeure du positivisme logique sur les sciences du langage* »<sup>149</sup>.

Si nous suivons cet auteur, la fondation formelle de cette sémiotique « *est issue de Peirce, dont s'inspire Morris, et de Frege, que suit Carnap.[...] La gnoséologie qui la sous-tend, dans sa version ordinaire, est celle du positivisme logique : la linguistique y est fondée à partir de la sémiotique des langages formels (cf. Chomsky, Montague). La sémiotique du paradigme dit symbolique des recherches cognitives constitue le développement majeur de ce courant.* »<sup>150</sup>. Par l'influence, que ce soit directe ou indirecte, de Chomsky, les grammaires du texte et la linguistique textuelle (de par ses références à la pragmatique et à la psychologie cognitive, surtout dans un premier temps, par J.-M. Adam), partagent les principes du positivisme logique et, par conséquent, ceux de la sémiotique formelle ou « *logico-grammaticale* » comme François Rastier la nomme.

Cette sémiotique « *logico-grammaticale* » se caractérise, selon l'auteur par « *l'ambition d'engendrer par des règles et des lois des phrases voire des textes possibles* », elle penche, en outre, « *vers le dogmatisme, celui des postulats et des axiomes* » et elle « *visé une fondation transcendantale* »<sup>151</sup>.

Ces propos décrivent parfaitement bien, selon nous, le cadre dans lequel la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et la pragmatique se trouvent. Le projet de la première d'engendrer des textes par des règles a échoué, la deuxième (celle de J.-M. Adam) a dû revenir sur ses postulats et les soumettre à un remaniement, dont il sera question plus bas, et la dernière « *reste prise dans la problématique du positivisme logique, qui présidait*

---

<sup>147</sup> Chez J.-M. Adam elle n'est jamais revendiquée mais nous pourrions dire qu'elle est latente, par exemple, dans *Éléments de linguistique textuelle* lorsqu'il écrit : « tout texte comporte enfin une orientation argumentative globale : un acte de discours, explicite ou non, qui résume l'orientation pragmatique du texte. » (1990 : 103).

<sup>148</sup> H. Parret, 1980 : 40. En italiques par l'auteur.

<sup>149</sup> F. Rastier, 1994.

<sup>150</sup> F. Rastier, 2001a : 65-66.

Par rapport au positivisme logique l'auteur ajoute : « Au XXe siècle, le positivisme a conjugué le formalisme au physicalisme la plus chosiste. Ainsi, l'empirisme du positivisme logique n'a malgré son nom rien d'inductif : il normalise préjudiciellement le réel par son assimilation au matériel, selon une ontologie objectiviste pauvre. » *Ibid* : 67-68.

<sup>151</sup> *Ibid* : 69.

Les propos d'Hermann Parret (citation 151) concernant la pragmatique reflètent bien le cadre épistémologique de cette sémiotique logico-grammaticale.

chez Morris et Carnap à sa définition, et se trouve ainsi conduite à réduire les formes rhétoriques en les plaçant sous la juridiction ultime de jugements de vérité. »<sup>152</sup>.

Abordons à présent le point qui concerne l'évolution théorique et méthodologique qui existe dans les travaux de Jean-Michel Adam : la jonction texte/discours qui y entraîne l'inclusion de la notion de *genre*.

### 1.3.3. Evolution théorique et méthodologique chez Jean-Michel Adam.

Nous avons retracé, *supra*, la conception de la notion de texte, en tant qu'objet abstrait, dans la théorie séquentielle de l'auteur notamment dans ses ouvrages de 1990 et 1992. Nous avons également exposé les raisons pour lesquelles il a procédé à la séparation des notions de texte et de discours dans ses recherches des années quatre-vingt-dix. Nous avons, par ailleurs, montré l'inscription, ne serait-ce qu'indirecte, des travaux de cet auteur dans le cadre épistémologique de la grammaire textuelle, de la psychologie cognitive et de la pragmatique, ce qui nous a permis de soulever la question de l'universalité et l'incidence de cette conception sur le principal représentant de la linguistique textuelle dans le domaine francophone.

Regardons maintenant à quel moment et pour quelles raisons l'intégration de la notion de discours entraîne le rapprochement avec l'analyse du discours (AD)<sup>153</sup> et surtout la prise en compte de la notion de *genre* dans ses analyses postérieures.

Dans l'introduction de *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, paru en 1999, J.-M. Adam souligne que son livre est l'aboutissement d'une réflexion qu'il avait entreprise dans deux de ses ouvrages précédents *Éléments de linguistique textuelle*, publié en 1990 et *Les textes : types et prototypes*, publié en 1992. Si les grandes lignes de ces ouvrages sont conservées, une « *théorie d'ensemble qui s'est affinée* » est exposée, dans cet ouvrage de 1999, en tenant compte de « *la relation du texte au(x) genre (s) et à l'interdiscours* »<sup>154</sup>.

Conscient des limites de sa conception antérieure strictement linguistique du texte et de la textualité, l'auteur y met en premier plan les relations de l'AD avec la linguistique textuelle sans remettre en question les fondements ni le cadre épistémologique de sa théorie séquentielle. Il procède simplement à l'adjonction des éléments qu'il estime manquants :

« Pour la linguistique textuelle que je développe depuis une dizaine d'années, un texte est formé par la combinaison-composition d'unités élémentaires et il s'agit de décrire et de théoriser une compositionnalité qui doit être approchée par niveaux d'organisation et de complexité. [...] La linguistique textuelle ne prétend pas que ces niveaux d'organisation définissent à eux seuls et régissent de façon autonome l'unité interactionnelle complexe et toujours singulière qu'est un texte. [...]. En d'autres termes, aux contraintes générales qui mènent des propositions à l'unité texte, il faut ajouter des contraintes qui sont, à la fois, celles de *l'interaction* en cours, avec ses

---

<sup>152</sup> *Ibid* : 136.

<sup>153</sup> Pour nous référer à cette discipline, nous utiliserons dorénavant ce sigle.

<sup>154</sup> J.-M. Adam, 1999 : 17 : « Les pages qu'on va lire se situent dans le prolongement de la réflexion amorcée dans *Les Textes : types et prototypes*, publié en 1992 dans la même collection que le présent ouvrage. [...] Ces pages se situent également dans le prolongement des *Éléments de linguistique textuelle*, publiés en 1990 [...] Les analyses textuelles proposées en 1990 ne prenaient pas en compte les déterminations génériques qui seront au centre du présent ouvrage. L'étude des connecteurs *certes* et *mais* a été partiellement révisée depuis (Adam 1997a), mais les grandes orientations de l'ensemble de la deuxième partie restent globalement valables. ». En italiques par l'auteur.

paramètres situationnels et psychosociaux [...], celles de *la langue choisie* et celles enfin des *genres discursifs* [...]. »<sup>155</sup>

C'est cette nouvelle façon d'envisager la textualité qui lui permet de définir la linguistique textuelle comme un « *sous-domaine de l'analyse des discours* »<sup>156</sup>. En suivant, d'une part, l'aphorisme énoncé par Ferdinand de Saussure « *La langue n'est créée qu'en vue du discours* », et d'autre part, la théorie de la discursivité de M. Bakhtine, l'auteur reconnaît l'importance des notions de « discours » et de « genre » dans l'analyse textuelle qu'il se propose de fonder<sup>157</sup>, à tel point qu'il estime qu'une « *linguistique de la langue ne va pas sans une linguistique du discours qui la complète* »<sup>158</sup>.

Que devons-nous entendre par une « linguistique de la langue » et une « linguistique du discours » ? Pour répondre à cette question Adam fait appel à Dominique Maingueneau, pour qui :

« La linguistique de la *langue*, du système, est constamment doublée par une linguistique du *discours* qui, au lieu de replier le langage sur l'arbitraire de ses unités et de ses règles, l'étudie en mettant en relation avec quelque référentiel social, psychologique, historique..., en le considérant comme l'activité de sujets qui interagissent dans des situations déterminées. (Maingueneau 1995 : 6.) »<sup>159</sup>

Cette conception du discours va permettre à Adam de situer l'objet texte « [...] *entre la prise en compte de conditions de production et d'interprétation en grande partie extralinguistiques (dimension discursive des faits de langue) et les linguistiques de la phrase (linguistiques classiques, de la morphosyntaxe à la pragmatique) et des agencements transphrastiques (linguistique du texte comme objet, cette fois, abstrait et général).* »<sup>160</sup>. Remarquons incidemment que, dans ces propos, l'AD (dont il sera question ultérieurement) est la seule discipline nouvellement sollicitée car la pragmatique, comme nous l'avons vu, était déjà intégrée dans ses analyses textuelles des textes.

Une fois justifiée sa conception du discours et une fois énoncée la nécessité de tenir compte des acquis de l'AD dans les analyses des textes, Adam procède à l'instauration des tâches et des objets - lesquels supposeraient à la fois une séparation et une complémentarité - de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours :

« La linguistique textuelle a pour tâche de décrire les principes *ascendants* qui régissent les agencements complexes mais non anarchiques de propositions au sein du système d'une unité TEXTE aux réalisations toujours singulières. L'analyse du discours [...] s'attarde quant à elle prioritairement sur la description des régulations

---

<sup>155</sup> J.-M. Adam, 1999 : 18. En italiques par l'auteur.

<sup>156</sup> *Ibid.* Remarquons que le syntagme « analyse du discours » devient « analyse des discours » pour l'auteur. Les raisons sont les suivantes : « A l'**analyse de/du discours**, qui est une théorie générale de la discursivité, nous préférons substituer une **analyse DES discours** attentive à la diversité des pratiques discursives humaines. » (1999 : 40). En gras et en majuscules par l'auteur.

<sup>157</sup> « L'ambition est de présenter ainsi une alternative linguistique cohérente aux manuels littéraires d'explication de textes et de stylistique qui ont, ces dernières années, envahi le marché éditorial. » *Ibid* : 19.

<sup>158</sup> *Ibid* : 32.

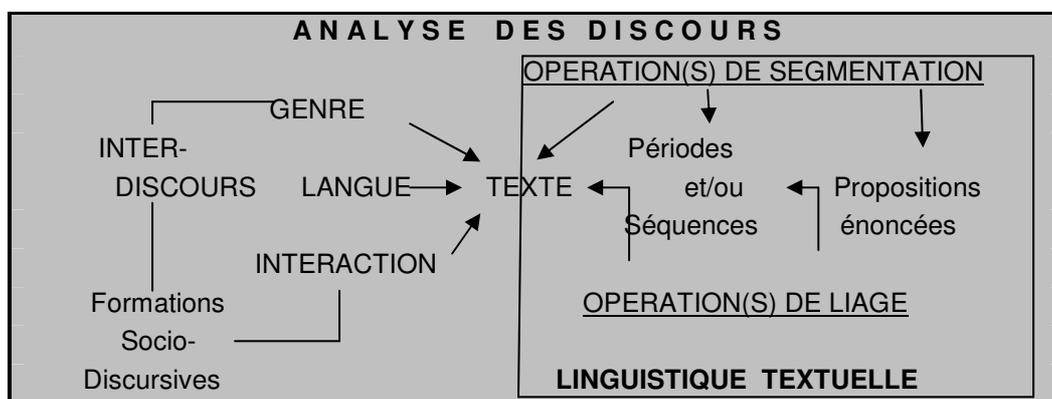
<sup>159</sup> *Ibid.* Les italiques proviennent de l'auteur.

<sup>160</sup> *Ibid* : 33. Ce à quoi l'auteur ajoute : « [...] *entre la dimension proprement sociodiscursive des faits de discours et les faits de langue, nous donnerons une place à la théorie des agencements compositionnels et aux outils descriptifs macrolinguistiques qui sont élaborés dans le champ de la linguistique textuelle.* » (1999 : 32).

descendantes que les situations d'interaction, les langues et les genres s'imposent aux composantes de la textualité. »<sup>161</sup>

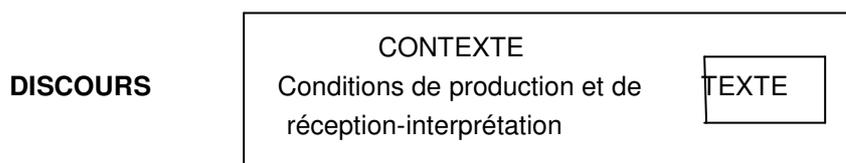
Ces principes ascendants (qui correspondent aux déterminations textuelles de la linguistique textuelle) et descendants (qui correspondent aux déterminations discursives de l'analyse du discours) sont représentés par le schéma suivant :

Schéma 2



Comme nous pouvons le voir le champ de la linguistique textuelle est délimité dans ce schéma. Par ailleurs, il est à remarquer que le *genre*<sup>162</sup> reste dans le champ de l'analyse du discours bien qu'il soit, selon l'auteur, caractérisable par des propriétés textuelles.

Dès lors que la linguistique textuelle devient, pour J.-M. Adam, un sous-domaine de l'analyse des pratiques discursives, cet auteur se voit contraint de revenir sur ses propos jadis émis concernant les définitions de texte et de discours. Les formules « Discours = Texte + Conditions de production », d'une part, et d'autre part, « Texte = Discours – Conditions de production », maintes fois citées par l'auteur, deviennent celle-ci :



Ainsi, il stabilise un certain nombre de définitions qui témoignent de l'inclusion du texte dans le champ de l'analyse des discours :

« **a. LE TEXTE comme objet abstrait** est l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités [...] au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. Cet objet abstrait était celui des « grammaires textuelles », il reste, dans une autre configuration épistémologique, l'**objet théorique de la linguistique textuelle**. **b. LE DISCOURS**. Parler de discours, c'est ouvrir le texte (d), d'une part, sur une situation d'énonciation-interaction toujours singulière et, d'autre part, sur

<sup>161</sup> *Ibid* : 35. En italiques par l'auteur. Remarquons d'emblée que l'étude des genres est « prioritairement » confié à l'analyse du discours.

<sup>162</sup> « un genre de discours est caractérisable certes par des propriétés textuelles (encadré de la partie droite), mais surtout comme une interaction langagière accomplie dans une situation d'énonciation impliquant des participants, une institution, un lieu, un temps et les contraintes d'une langue donnée [...]. » *Ibid* : 36.

l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris – en particulier celle des genres (c). **c. LES GENRES DE DISCOURS** sont le moyen de penser cette diversité socioculturellement réglée des pratiques discursives humaines. [...] **d. LES TEXTES comme objets concrets, matériels, empiriques.** [...]. Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une **analyse textuelle.** »<sup>163</sup>

Parmi ces définitions, celle de texte (a) et celle de discours - qui expriment deux façons d'envisager la textualité - reflètent, selon Adam, la complémentarité de deux points de vue sur le même objet, à savoir, le texte en tant qu'objet empirique. Ces points de vue se traduisent dans des approches diverses : celles « *qui visent le général, l'universel, le reproductible (approches logico-grammaticales) et qui sont appelées à croiser celles qui sont attentives au singulier, à l'unique (approches stylistiques articulant historicité et interprétation).* »<sup>164</sup>

Ces propos prouvent que l'auteur admet que sa théorie séquentielle qui conçoit le texte comme objet abstrait se situe dans une approche logico-grammaticale qui se complète grâce aux approches provenant de l'analyse du discours. Ceci est confirmé par ces propos :

« Dès le début des années 1980, la linguistique textuelle ajoute à l'observation des faits cotextuels de texture et de structure, celle de l'intentionnalité et de l'acceptabilité du texte, c'est-à-dire un jugement de pertinence contextuelle. De cette façon, la linguistique textuelle se sort du piège logico-grammatical de la décontextualisation qui marque ses origines. »<sup>165</sup>

Nous nous demandons si cette adjonction des éléments manquants est suffisante pour que l'on se sorte du « piège logico-grammaticale ».

La complémentarité des deux points de vue, dont il est question plus haut, est scellée principalement grâce à l'introduction de la notion de « schématisation » de Jean-Blaise Grize. Le schéma suivant que l'auteur propose montre la composante textuelle et discursive de ce qu'il appelle les schématisations textuelles :

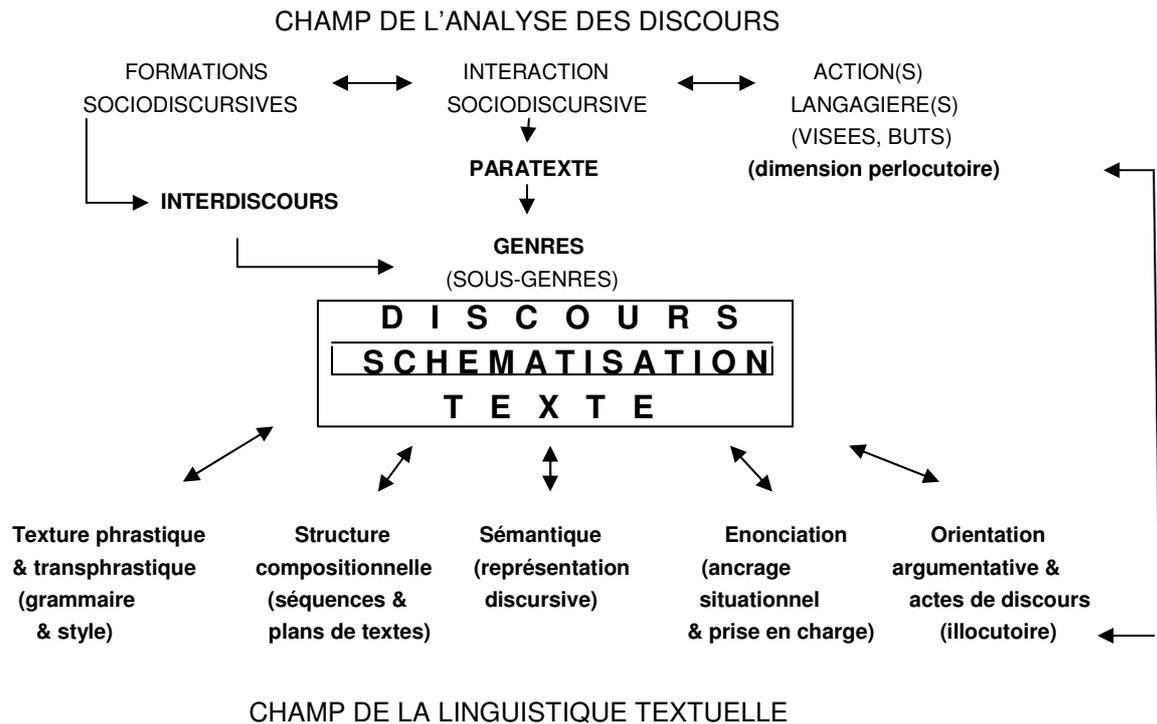
---

<sup>163</sup> *Ibid* : 40. En gras par l'auteur.

<sup>164</sup> *Ibid*.

<sup>165</sup> *Ibid* : 41.

Schéma 3



Par rapport à son livre de 1992, où le texte comportait une partie appelée « configuration pragmatique » comprenant trois composants et une partie intitulée « suite de propositions » comprenant deux composants, ces deux grandes parties disparaissent dans ce remaniement, comme nous l'avons signalé plus haut, au profit de cinq composants du champ de la linguistique textuelle. Ces composants commençaient à se dessiner dans le livre précédent sous d'autres termes. Dans cet ouvrage les bases posées précédemment ont été complétées et améliorées : ainsi, par exemple, le composant « repérages énonciatifs » devient « énonciation » (ancrage situationnel & prise en charge). Il va sans dire, par ailleurs, que sa théorie séquentielle est reprise ici dans le composant « structure compositionnelle ».

L'évolution théorique et méthodologique du livre de 1999 de l'auteur, dont nous venons d'exposer les grandes lignes, reste présente dans son dernier ouvrage de 2005<sup>166</sup> dont, d'ailleurs, une deuxième édition revue et augmentée a été publiée en 2008. Dans cette dernière édition divers points théoriques sont clarifiés, des recherches récentes sont ajoutées<sup>167</sup>. Les deux premiers chapitres de *Linguistique textuelle* de 1999 sont, par ailleurs, développés et les propositions concernant la théorie séquentielle exposées dans *Les textes : types et prototypes* de 1992 sont en partie remaniées.

Comme nous venons de le voir, à part quelques remaniements théoriques comportant l'incorporation de certains concepts et quelques renoncements concernant le

<sup>166</sup> « Entre mes *Éléments de linguistique textuelle* (1990) et *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes* (1999), l'évolution théorique et méthodologique la plus importante est venue du renoncement à la décontextualisation et à la dissociation entre *texte* et *discours* que préconisait encore mon essai de 1990. Les pages qui suivent s'inscrivent dans la perspective d'un positionnement théorique et méthodologique qui situe résolument la linguistique textuelle dans l'analyse de discours. » J.-M. Adam, 2005a/2008 : 10-11.

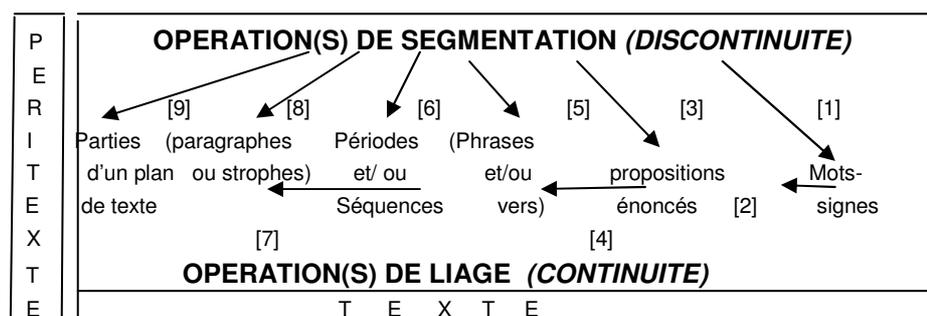
<sup>167</sup> Comme celle de la structuration non séquentielle des textes (chapitre 5) et celles des opérations de liage, où l'auteur fait des remaniements conceptuels et intègre des nouvelles notions comme celle de « collocation » issue des recherches de Jean-Marie Viprey (chapitre 3).

terme pragmatique et la grammaire de texte, il n'y a pas eu de grands changements épistémologiques dans la théorie de l'auteur.

Nous avons montré que par son inscription épistémologique, ne serait-ce qu'indirecte à la grammaire du texte (qui est récusée dans ses derniers travaux), à la pragmatique, à la psychologie cognitive et à l'analyse du discours (dont il sera question brièvement dans la partie suivante), les travaux s'inscrivent dans une problématique que François Rastier nomme « logico-grammaticale ». Cette problématique privilégie, comme nous l'avons énoncé plus haut, le signe et la proposition. Dans cette conception l'unité est, aux yeux de l'auteur, un élément de vocabulaire textuel où la phrase est conçue comme un enchaînement de mots et un texte comme le résultat d'un enchaînement d'unités parmi lesquelles les propositions et les séquences.

Cette conception a toujours été présente chez Adam depuis la formalisation de sa théorie séquentielle dans *Les textes, types et prototypes* jusque dans son dernier livre de 2005. Il suffit de regarder le schéma suivant que l'auteur propose pour représenter deux types d'opérations de textualisation : la segmentation et le liage textuel.

Schéma 4<sup>168</sup> :



Le texte est constitué d'une combinaison d'unités où l'unité de base est le signe (mots-signes), ce qui entraîne, dans les termes de François Rastier, la détermination du global par le local par des formes de compositionnalité représentées dans ce schéma. L'auteur voit dans cet agencement textuel une extension du principe logico-grammatical de compositionnalité dans le texte.

Nous allons clore cette partie consacrée à la linguistique textuelle d'Adam par une brève exposition de la notion de *genre* dans les travaux de cet auteur. Après quoi, nous ferons une courte incursion dans le domaine de l'analyse du discours afin de dégager la place que cette discipline a donnée à cette notion.

### 1.3.4. Inclusion de la notion de *genre* dans les travaux de Jean-Michel Adam.

Jean-Michel Adam introduit dans ses travaux la notion de *genre* lorsque ses propositions théoriques sont tournées vers l'analyse du discours et qu'il considère la linguistique textuelle comme un sous-domaine de l'analyse des discours.

Cette notion est introduite dans le chapitre 3 intitulé « *Types de textes ou genres de discours* » de *Linguistique textuelle* (1999). C'est en s'appuyant notamment sur les travaux

<sup>168</sup> J.-M. Adam, 2005a/2008 : 38.

de M. Bakhtine, F. Rastier et J.-P. Bronckart<sup>169</sup>, trois auteurs qui l'avaient déjà traitée à différents époques, qu'Adam l'intègre dans ce chapitre. Il y précise cependant que c'est à l'analyse des discours qu'appartient l'étude du « genre » du fait de son intégration dans le champ de cette discipline. Il signale, par ailleurs, qu'une théorie de la langue et une théorie textuelle (il fait référence à sa théorie) viennent compléter ce qui fait défaut à l'analyse des discours :

« Les recherches développées, d'une part, dans le champ général de la linguistique classique – définie comme théorie de la langue – et, d'autre part, dans celui de la linguistique textuelle – définie comme théorie de la complexité des agencements de propositions au sein de l'unité texte – fournissent la partie linguistique des données dont l'analyse des discours a besoin. »<sup>170</sup>

C'est donc à cette discipline qu'appartient la tâche « *d'intégrer des données sociohistoriques dans l'analyse* » en proposant « *des catégories et des concepts qui permettent de penser les conditions psychosociales de production et de réception* »<sup>171</sup>. En renvoyant l'étude du *genre* à l'analyse du discours, l'auteur déliait la linguistique textuelle d'une responsabilité qu'elle n'aurait pas à assumer mais à intégrer une fois que les études auraient porté leurs fruits. C'est vraisemblablement pour cette raison que l'auteur n'a pas développé de théorie des genres et qu'il a formulé trois hypothèses en s'inspirant des travaux du cercle Bakhtinien (Bakhtine, Medvedev, Tomachevski et Volochinov) à partir desquelles il pouvait incorporer les conclusions tirées de ses analyses des textes.

Dans sa première hypothèse<sup>172</sup> la question qui est soulevée est celle de l'évolution et de la disparition des genres<sup>173</sup>. Cette évolution et cette disparition sont liées aux formations sociales des différentes pratiques sociodiscursives. Concernant cette évolution, l'hypothèse de Bakhtine se rapportant aux genres premiers, qui donnent naissance aux genres seconds, y est rappelée. La conclusion de J.-M. Adam, à cette première hypothèse, est que vu le nombre considérable de genres existants, il est impossible de procéder à la réalisation d'une typologie générale des genres<sup>174</sup>.

Dans sa deuxième hypothèse<sup>175</sup>, Adam affirme qu'« *un genre n'est jamais qu'un prototype et qu'un texte singulier ne relève guère que plus ou moins d'un genre* »<sup>176</sup>. Pour lui, les genres comportent deux principes complémentaires : un principe centripète d'identité et un principe centrifuge de différence. Le premier est lié au passé, à la répétition, à la reproduction et est gouverné par des règles. Le deuxième se tourne vers le futur, vers

---

<sup>169</sup> Signalons d'emblée que les travaux de ces trois auteurs sont issus de cadres épistémologiques divergents de celui d'Adam. Ceux du premier ont leur origine dans une tradition littéraire principalement ; ceux du deuxième s'inscrivent dans une tradition rhétorique/herméneutique de l'interprétation ; et ceux du dernier se situent dans le cadre de ce que l'auteur nomme « l'interactionisme socio-discursif ». Nous reviendrons aux travaux de ces auteurs dans le chapitre suivant.

<sup>170</sup> J.-M. Adam, 1999 : 86.

<sup>171</sup> *Ibid.*

<sup>172</sup> « **Les genres sont d'une infinie diversité** » *Ibid.* : 88. En gras par l'auteur.

<sup>173</sup> La même question avait déjà été soulevée par Jean-Paul Bronckart dans son ouvrage *Activité langagière, textes et discours* de 1996.

<sup>174</sup> J.-P. Bronckart avait déjà également évoqué ce point mais formulé autrement. Il y explique les raisons pour lesquelles les classements de genres sont divergents et partiels et pour lesquelles « aucun d'entre eux ne peut prétendre constituer un modèle de référence stabilisé et cohérent. » (1996 : 76).

<sup>175</sup> « **Le caractère normé des genres, sans interdire la variation, rend non seulement possible l'interaction verbale, mais il lui est indispensable** » J.-M. Adam, 1999 : 90. En gras par l'auteur.

<sup>176</sup> *Ibid.*

l'innovation et déplace les règles. Ce dernier facteur d'innovation est lié, selon l'auteur, aux conditions de chaque acte d'énonciation :

« [...] la situation d'interaction et les visées ou buts contraignent plus ou moins l'énonciateur à respecter le principe d'identité ou, au contraire, à s'en libérer en introduisant plus ou moins de variations novatrices, de décalages, en jouant tant avec la langue qu'avec les genres disponibles. »<sup>177</sup>

Et enfin dans sa troisième hypothèse<sup>178</sup>, après un court examen des idées de Bakhtine, Tomachevski et Volochinov, Adam en conclut que le noyau normatif, que les genres possèdent, tout en étant stable et contraignant, est beaucoup plus flexible que les formes de la langue. Ce qui l'amène à définir le texte par rapport au genre comme un « *objet de tension entre les régularités interdiscursives d'un genre et les variations inhérentes à l'activité énonciative de sujets engagés dans une interaction verbale toujours historiquement singulière* »<sup>179</sup>. Le genre est alors vu comme l'horizon du texte tant pour l'énonciateur que pour l'interprétant. Par ailleurs, les genres peuvent être définis comme des catégories :

« [...] - **pratiques-empiriques** indispensables tant à la production qu'à la réception-interprétation ; - **régulatrices** des énoncés en discours et des pratiques sociodiscursives des sujets (depuis les places qu'ils occupent jusqu'aux textes qu'ils produisent) ; - **prototypiques-stéréotypiques**, c'est-à-dire définissables par des tendances ou gradients de typicalité, par des faisceaux de régularités et des dominantes plutôt que par des critères très stricts. »<sup>180</sup>

Ayant énoncé ces caractéristiques, l'auteur termine sa réflexion concernant les genres en admettant l'urgence, dans une perspective didactique, de les remettre au centre des préoccupations.

Son dernier ouvrage de 2005 et la dernière édition (2008) de celui-ci n'accordent pas d'étude approfondie à la notion de genre bien qu'elle soit présente dans les analyses des textes<sup>181</sup>. Dans ses analyses, J.-M. Adam procède normalement, après avoir présenté le genre auquel appartient son texte, à une identification des séquences et le décrit en intégrant des notions issues des diverses disciplines (pragmatique et analyse du discours principalement).

L'auteur commence cependant à attribuer aux genres une place primordiale dans certains de ses travaux. Nous pensons particulièrement à son article de 2004, publié avec la collaboration d'Ute Heidmann, intitulé : « *Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)* ». S'inspirant de Benveniste et de Bakhtine, les auteurs soulignent l'incidence de la langue et du genre sur les plans de l'organisation textuelle<sup>182</sup> et proposent

---

<sup>177</sup> *Ibid* : 91.

<sup>178</sup> « **Les genres influencent potentiellement tous les niveaux de la textualisation** ». *Ibid*.

<sup>179</sup> *Ibid* : 93.

<sup>180</sup> *Ibid* : 93-94. En gras par l'auteur.

<sup>181</sup> Concernant ces analyses, il est à remarquer que l'auteur a tendance à reprendre les mêmes exemples dans ses ouvrages. Ils sont bien entendu toujours remaniés à chaque fois qu'il ajoute une nouvelle notion. Ainsi, pour donner un exemple, l'analyse textuelle d'un récit de Jorge Luis Borges intitulée « Le Captif » apparaît dans son livre de 1999 (p. 96-100), dans celui de 2005 et dans sa deuxième édition de 2008 (p. 210-223) que nous citons ici. Nous trouvons par ailleurs cette même analyse dans des publications diverses comme celle dirigée par Philippe Lane *Des discours aux textes : modèles et analyses* (2005 : 13-38).

<sup>182</sup> « Situait la linguistique du discours dans une postérité de Benveniste et de Bakhtine, (Adam 1999, 2001a & 2002c), nous pensons que la double détermination des énoncés par une langue et par la généricité affecte potentiellement tous les plans de l'organisation textuelle ». J.-M. Adam et U. Heidmann, 2004 : 62.

les concepts de « *généricité* » et « *effet de généricité* » qui permettraient de montrer la complexité de la « mise en discours » et la lecture-interprétation.

Pour ce faire, ils considèrent qu'il faudrait déplacer la problématique du genre comme catégorie liée aux textes, à leurs yeux statique, vers une problématique dynamique :

« L'étiquette *genre* et les noms de genres – « conte de fées », « Märchen », « tragédie », « fait divers », etc. – ont tendance à réduire un énoncé à une catégorie de textes. La *généricité* est, en revanche, la mise en relation d'un texte avec des catégories génériques ouvertes. Cette mise en relation repose sur la production et/ou la reconnaissance d'*effets de généricité*, inséparables de l'effet de textualité. Dès qu'il y a texte – c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'une suite d'énoncés forme un tout de communication –, il y a *effet de généricité* - c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours. La *généricité* est une nécessité socio-cognitive qui relie tout texte à l'interdiscours d'une formation sociale. »<sup>183</sup>

Les concepts de *généricité* et d'*effet de généricité* posés, les auteurs affirment qu'un texte « *n'appartient pas, en soi, à un genre, mais il est mis, à la production comme à la réception-interprétation, en relation à un ou plusieurs genres.* »<sup>184</sup>. Affirmation qui viendrait confirmer l'hypothèse que J.-M. Adam avait émise en 1999, citée plus haut, où il avançait qu'un texte ne relève guère que plus ou moins d'un genre.

Le passage de la notion de *genre* à celle de *généricité* représente, pour les auteurs, un changement de paradigme dans la mesure où leurs propositions mettraient en évidence une « dynamique socio-cognitive » - pour employer les termes des auteurs - qui n'existerait pas dans le rapprochement d'un texte avec son genre. C'est ainsi qu'au lieu de se pencher sur les caractéristiques des genres, ils optent pour :

« [...] la mise en évidence d'un processus dynamique de *travail* sur les orientations génériques des énoncés. Ce travail s'effectue sur les trois plans de la *production* d'un texte, de sa *réception-interprétation* et sur le plan intermédiaire très important de son *édition*. »<sup>185</sup>

A partir de ce programme, ils exemplifient leurs propositions avec des contes de Perrault et des frères Grimm en s'inscrivant dans la théorie de l'« Analyse textuelle des discours » à laquelle ils ajoutent « une dimension comparative ». Ce qui les amène à concevoir une définition du texte intégrant trois composantes qui sont en interaction continue, la textualité, la transtextualité et la *généricité* :

« La *généricité* affecte en effet les différents plans de la textualité et de la transtextualité, mais, réciproquement, ces différents plans manifestent la *généricité* d'un texte de façon souvent inégale. Par textualité et transtextualité nous désignons les forces centripètes qui assurent l'unité et l'irréductible singularité d'un texte donné et les forces centrifuges qui ouvrent tout texte sur une multitude d'autres (fragments de) textes. Pour étudier la diversité des façons dont tout texte entre « en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette 1982 : 7), nous parlons, après Genette, de « transtextualité ». »<sup>186</sup>

Concernant la cette notion de « transtextualité », ils dégagent des plans<sup>187</sup> qui sont contraints par les genres et qu'ils exemplifient dans leurs analyses des contes évoqués plus

<sup>183</sup> *Ibid.* En italiques par les auteurs.

<sup>184</sup> *Ibid.*

<sup>185</sup> *Ibid.* : 63. En italiques par les auteurs.

<sup>186</sup> J.-M. Adam et U. Heidmann, 2004 : 68.

<sup>187</sup> Les auteurs distinguent les plans : « péritextuel, épitextuel, hypertextuel, co-textuel et intertextuel ».

haut. Ils reformulent les plans ou niveaux, composant la « textualité »<sup>188</sup>, que J.-M. Adam avait formulés dans sa théorie du texte proposée en 1999.

Bien que ces auteurs conçoivent leurs propositions concernant le genre comme un changement de paradigme et qu'ils aient l'intention de montrer, grâce à leur étude, la dynamique socio-cognitive s'établissant entre un texte et son genre<sup>189</sup>, il n'en demeure pas moins que parmi leurs propositions nous en reconnaissons certaines de François Rastier énoncées des années auparavant<sup>190</sup>, d'une part, et, d'autre part, nous constatons que malgré la reconnaissance du rôle du genre sur les niveaux de textualité qu'ils proposent, leur étude continue à s'inscrire, en grande partie, dans la problématique dont il a été question tout au long de ce chapitre<sup>191</sup>.

#### 1.4. La notion de *genre* dans l'analyse du discours.

Ce qu'on appelle analyse du discours aujourd'hui en France recouvre plusieurs orientations théoriques qui se sont développées ces dernières années. Des centres de recherche tels que le CEDISCOR (Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés), dirigé par Sophie Moirand, Paris III ; le CAD (Centre d'analyse du discours), dirigé par Patrick Charaudeau, Paris XIII ; et le CEDITEC (Centre d'étude des discours, images, textes, écrits, communications), dirigé par Simone Bonnafous à l'Université Paris XII, pour en citer quelques-uns, en témoignent.

Depuis sa création dans les années soixante en France et jusqu'aux années quatre-vingt, l'AD, dominée principalement par les modèles philosophiques de Louis Althusser et de Michel Foucault, n'a pas porté attention à la notion de *genre* car son projet linguistique était en priorité la description des rapports entre discours et idéologie.

En outre, la conception du « discours », par opposition à celle du texte, définie par Guespin (1971) comme l'étude linguistique des conditions de production d'un texte, n'a pas permis non plus de donner une place à cette notion dans ces recherches du fait de l'importance attribuée aux recherches sur le discours<sup>192</sup> et les discours.

La notion de « conditions de production », caractéristique fondamentale de la définition du discours, représente aux yeux de François Rastier, la raison pour laquelle l'étude des genres a été laissée au second plan :

---

<sup>188</sup> Les auteurs distinguent six niveaux : « sémantique, énonciatif, argumentativo-pragmatique, stylistique, compositionnel et matériel du média ».

<sup>189</sup> « Le passage du *genre* à la *généricité* est un changement de paradigme. La mise en relation d'un texte considéré dans sa clôture avec une catégorie générique constituée généralement en essence diffère profondément de la dynamique socio-cognitive que nous nous proposons de mettre en évidence ». *Ibid* : 62-63.

<sup>190</sup> Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

<sup>191</sup> Il suffit de regarder leur conception de la textualité, dont les niveaux – notamment celui du principe de compositionnalité - font partie, et leur « schématisation dynamique de la complexité » proposée dans leur article en question.

<sup>192</sup> Il va de soi qu'une série des termes utilisés en analyse du discours comportent l'adjectif « discursif/ve » : formation discursive (Michel Foucault), pratique discursive, univers discursif, champs discursif, espaces discursifs (Dominique Maingueneau), etc. Par ailleurs, ce dernier auteur prônait, en 1976, une « théorie du discours » : « L'analyse du discours a pour spécificité de chercher à construire des modèles de discours en articulant ces modèles sur des conditions de production ; il s'agit donc de mettre en relation ces deux instances grâce à une « théorie du discours » (1976 : 18).

« [...] la notion de *conditions de production* a été transposée du matérialisme historique et utilisée par l'Analyse du discours pour instaurer une transcendance du sens à l'égard du texte, car ces conditions sont considérées de fait comme des déterminations causales. [...] On comprend alors que pour l'Analyse du discours l'étude des genres textuels semble au mieux secondaire, car relevant de la dimension de l'énoncé ; au pire gênante, car elle suppose un rapport au social par des normes intralinguistiques dont relèvent les genres, et non par les « conditions de production », dans lesquelles résident les causes sociales externes auxquelles on réduit les textes. »<sup>193</sup>

Cette étude des genres, dont parle l'auteur, bien que secondaire est abordée chez certains auteurs qui se revendiquent de cette discipline tels que Dominique Maingueneau qui, dans plusieurs de ses ouvrages, a notamment exposé les phases de constitution de l'AD : il aurait été marqué aussi par « *une mutation interne qui affecte les sciences du langage* ». <sup>194</sup> Cette mutation consiste en « *l'émergence du thème **pragmatique**, sous l'influence de la philosophie analytique anglo-saxonne, mais aussi du développement des théories de l'énonciation, qui impose à la linguistique un véritable changement de paradigme.* »<sup>195</sup>.

Dès lors que l'AD intègre de nouveaux courants de recherche, de nouvelles orientations naissent chez les analystes du discours. Ainsi, Dominique Maingueneau se dirige plutôt dans une orientation pragmatique<sup>196</sup> sans pour autant écarter des savoirs des courants qu'il estime nécessaires à l'analyse. Par l'influence de la pragmatique cet auteur aurait donc porté son attention aux genres depuis les années quatre-vingts<sup>197</sup>.

Une première apparition de la notion qui nous concerne se trouve dans son livre *Genèse du discours* (1984) où, en parlant de la réception des textes littéraires, l'auteur accorde à cette notion un rôle non négligeable :

« Nous sommes renvoyé ici à une problématique des « genres », si l'on élargit un peu les implications de cette notion usuelle. On a en effet spontanément tendance à lui conférer un statut essentiellement formel, celui, d'un ensemble de propriétés stylistiques, alors que le genre définit aussi les conditions d'utilisation des textes qui relèvent de lui. »<sup>198</sup>

Cette prise de conscience de l'importance du rôle de genre se trouve également dans son ouvrage *Nouvelles tendances en analyse du discours* (1987) où l'auteur montre les apports de la pragmatique à l'analyse du discours :

« Dans la voie ouverte par la pragmatique on a tendance à passer d'une conception du genre comme ensemble de caractéristiques formelles, de procédés, à une conception « institutionnelle » [...]. Cela ne signifie pas que l'aspect formel soit secondaire, bien évidemment, mais seulement qu'il faut articuler le « comment dire » sur l'ensemble des facteurs du rituel énonciatif. »<sup>199</sup>

---

<sup>193</sup> F. Rastier, 2001 a : 245-246. En italiques par l'auteur.

<sup>194</sup> G.-E. Sarfati, 1997 : 105.

<sup>195</sup> *Ibid.* En gras par l'auteur.

<sup>196</sup> Conclusion que Johannes Angermüller a tirée de son étude « L'analyse du discours en Europe » publiée par Simone BONNAFOUS et Malika TEMMAR dans l'ouvrage collectif « *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* » (2007 : 14).

<sup>197</sup> Nous avons trouvé des traces de cette attention dans sept ouvrages qui vont de 1984 à 2004.

<sup>198</sup> D. Maingueneau, 1984 : 152.

<sup>199</sup> D. Maingueneau, 1987 : 24.

A propos de ce rituel, la notion de « contrat » générique est mise en relief lorsqu'il énonce que « *chaque genre suppose un contrat spécifique par le rituel qu'il définit* »<sup>200</sup>. Par ailleurs, comme J.-M. Adam, il considère qu'un texte relève de plusieurs genres et qu'ils sont d'un nombre indéfini étant donné la variation des lieux et des époques. Si l'auteur fait le constat que « *l'AD ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le genre quand elle aborde un corpus* » et que « *l'énoncé libre de toute contrainte relève de l'utopie* »<sup>201</sup>, il n'accorde cependant pas de place centrale à cette notion :

« L'explicitation des conditions génériques, [...] ne représente pas une fin pour l'AD. Pour elle ce ne sont que des contraintes *a priori* qu'elle intègre dans le but de rendre compte d'autre contraintes, celles de la formation discursive qu'elle veut étudier. Si elle considère par exemple des manifestations surréalistes ce ne sera pas dans l'intention de les analyser comme des échantillons du genre « manifeste », mais plutôt pour comprendre comment le discours surréaliste investit les règles propres à ce genre. »<sup>202</sup>

Cette même affirmation est reprise dans son ouvrage *l'Analyse du discours* (1997), sauf qu'elle est formulée autrement :

« Souvent l'étude des genres de discours ne représente pas une fin pour l'AD. Elle s'y intéresse alors pour accéder au dispositif complexe qu'impliquent les positionnements. Si elle étudie des manifestes surréalistes, ce ne sera pas seulement pour réfléchir sur les manifestes et les analyses comme des échantillons de ce genre, mais plutôt pour comprendre selon quelles modalités le surréalisme les investit. »<sup>203</sup>

Ces propos sont quelque peu contradictoires avec ceux que l'auteur a formulés dans son livre *Les termes clés de l'analyse du discours* (1996) où il signale, dans son entrée « genres de discours » que l'analyse du discours « *leur accorde un rôle central* »<sup>204</sup>. Ce revirement lui fait convenir que « *le genre de discours a une incidence décisive sur l'interprétation des énoncés* » et qu'« *on ne peut pas interpréter un énoncé si l'on ne sait pas à quel genre le rapporter* »<sup>205</sup>.

L'intérêt croissant porté à cette notion, amène l'auteur à consacrer un chapitre dans *Analyser les textes de communication* (1998) dans lequel la question des typologies est abordée<sup>206</sup>. Par rapport à ce sujet il distingue les genres de discours et les types de discours, les premiers relèvent des deuxièmes<sup>207</sup> et il souligne que pour l'AD il serait idoine de s'appuyer sur des typologies discursives dont les caractérisations tiennent compte non seulement des fonctions du langage mais aussi des types et des genres de discours et des composantes énonciatives.

Comme dans son livre précédent (1996), les genres de discours sont définis comme « *des dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si certaines conditions*

---

<sup>200</sup> *Ibid* : 23.

<sup>201</sup> *Ibid* : 26.

<sup>202</sup> *Ibid* : 25.

<sup>203</sup> D. Maingueneau, 1997 : 24. Cet ouvrage est, comme le souligne l'auteur lui-même, le résultat d'un remaniement de *l'Analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive*, publié en 1991. Ce remaniement consiste en la suppression du concept d'archive lequel a provoqué plusieurs malentendus. Dans ces deux ouvrages, la partie consacrée aux genres du discours a été reprise presque entièrement de son livre précédent *Nouvelles tendances en analyse du discours*.

<sup>204</sup> D. Maingueneau, 1996 : 44.

<sup>205</sup> *Ibid* : 45.

<sup>206</sup> Il y est question des trois sortes de typologies : « communicationnelles », « de situations de communication » et « linguistiques et discursives ».

<sup>207</sup> « Ainsi le talk-show constitue-t-il un *genre de discours* à l'intérieur du *type de discours* « télévisuel », [...] ». D. Maingueneau, 1998/2005 : 49.

*socio-historiques sont réunies* »<sup>208</sup>. En outre, ils sont conçus comme des activités sociales exposées à des conditions de réussite tout comme les « *actes de langage* ». Ainsi, l'auteur définit-il le genre également comme un « *acte de langage d'un niveau de complexité supérieure* »<sup>209</sup>.

Cette conception du genre, pourrions-nous dire pragmatique, permet de lui attribuer des caractéristiques externes qui font ressortir un aspect du genre. Les caractéristiques invoquées sont : le contrat, le rôle et le jeu. La première caractéristique implique que les participants respectent des règles implicites mutuellement connues et qu'ils soient soumis à des sanctions si celles-ci sont transgressées. La deuxième caractéristique implique que ces participants aient un statut déterminé<sup>210</sup>. Et la dernière caractéristique comprend des règles du discours préétablies, connues des interlocuteurs et dont la transgression les met hors-jeu. Au lieu d'être rigides, ces règles comportent des variations, ce qui fait que les genres peuvent se transformer.

Ces caractéristiques externes des genres sont vraisemblablement du ressort de l'AD car pour ce qui est de leur organisation textuelle, il appartient à la linguistique textuelle de s'en occuper :

« Tout genre de discours est associé à une certaine *organisation textuelle*, qu'il revient à la linguistique textuelle d'étudier. Maîtriser un genre de discours, c'est avoir une conscience plus ou moins nette des modes d'enchaînement de ses constituants sur différents niveaux : de phrase à phrase mais aussi dans ses grandes parties. »<sup>211</sup>

Nous assistons avec ces propos à une césure de la notion de genre dont l'étude serait répartie entre deux disciplines : l'AD qui s'occuperait de ses caractéristiques externes et la linguistique textuelle qui prendrait en charge ses caractéristiques internes. C'est sur ce point que Dominique Maingueneau rejoint Jean-Michel Adam qui, comme nous l'avons vu *supra*, plaçait l'étude du genre du côté de l'AD.

Les travaux postérieurs de D. Maingueneau sont axés sur la catégorisation des genres. En 1999, l'auteur avait proposé de répartir les genres en trois grandes catégories<sup>212</sup> : a) *les genres auctoriaux* qui proviendraient de l'auteur lui-même ou d'un éditeur. Le caractère auctorial de ces genres serait présent dans les indications paratextuelles. Ainsi, parmi ces genres on trouverait l'essai, la dissertation, les aphorismes, le traité, etc. ; b) *les genres routiniers* qui seraient « *ceux qui correspondent le mieux à la définition du genre de discours comme dispositif de communication défini socio-historiquement* »<sup>213</sup>, parmi lesquels se trouveraient le magazine, le boniment de camelot, le débat télévisé, la consultation médicale, entre autres ; c) *les genres conversationnels* qui auraient une composition et une thématique instables, et dont les transformations seraient très récurrentes.

Cette tripartition générique posant divers problèmes que l'auteur reconnaît et relève lui-même, une nouvelle distinction est faite. Dans cette distinction, il discerne seulement deux régimes de généricité : celui des « *genres conversationnels* » et celui des « *genres institués* » dans lesquels sont regroupés les genres routiniers et les genres auctoriaux de sa

---

<sup>208</sup> *Ibid* : 47.

<sup>209</sup> *Ibid* : 51.

<sup>210</sup> « Quand un agent de police fait un contrôle d'identité, il intervient en tant qu'agent de la force publique, non en tant que père de famille de trois enfants, homme brun, moustachu, avec un accent toulousain ou alsacien, etc. ». *Ibid* : 55.

<sup>211</sup> *Ibid* : 54. En italiques par l'auteur.

<sup>212</sup> L'auteur les reprend dans son étude intitulée « *Retour sur une catégorie : le genre* » parue en 2004 dans l'ouvrage collectif *Texte et discours : catégories pour l'analyse* dont il sera question dans ce qui suit.

<sup>213</sup> D. Maingueneau, 2004 : 109.

première répartition<sup>214</sup>. Malgré la prétention à l'exhaustivité de son étude, l'auteur reconnaît le caractère rudimentaire de ces distinctions<sup>215</sup>. Il convient, par ailleurs, qu'il y ait diverses classifications des productions discursives qui se fondent sur d'autres critères.

Cette façon de procéder par catégorisation ou classification des genres obéit à une conception particulière issue de la pragmatique qui dans une « *voie dogmatique postule des fonctions a priori du langage* »<sup>216</sup>. Elle obéit également à une problématique « *normative* »<sup>217</sup> dans laquelle on cherche « *à subsumer les genres sous des catégories générales.* »<sup>218</sup>.

Cette vision très pragmatique du genre et la division concernant son étude empêchent de le concevoir dans un ensemble unifié d'où la difficulté de le traiter et l'impossibilité d'élaborer des propositions concrètes pour son analyse<sup>219</sup>. Nous avons d'une part, l'AD qui s'attaque à son étude (dirions-nous externe) liée aux conditions de production et d'autre part, la linguistique textuelle qui s'occupe de son organisation interne conçue grâce à un principe de compositionnalité.

Comme nous venons de le voir, ni la linguistique textuelle, ni l'AD n'ont développé une théorie des genres bien qu'elles en aient reconnu récemment l'importance. L'impossibilité de développer une telle théorie tient surtout, comme nous l'avons vu, au cadre épistémologique qui régit ces disciplines.

Le *genre* est, en revanche, l'objet d'une étude approfondie donnant lieu à une théorie pour d'autres disciplines qui se situent dans un autre cadre épistémologique divergent de celui dont il a été question dans ce chapitre. Il en sera question dans le chapitre suivant.

---

<sup>214</sup> Parmi les genres institués de cette nouvelle distinction D. Maingueneau distingue encore quatre modes que nous n'exposons pas ici car nous n'estimons pas que ce soit pertinent pour notre propos.

<sup>215</sup> Il reconnaît également la difficulté de traiter la notion de genre : « Même abondamment retravaillée depuis les années 1980, cette notion reste un des lits de Procuste de toute réflexion sur le discours. » (2004 : 109).

<sup>216</sup> F. Rastier, 2001a : 238.

<sup>217</sup> *Ibid.* L'auteur inscrit cette problématique normative dans une tradition logico-grammaticale.

<sup>218</sup> *Ibid.*

<sup>219</sup> Il est possible qu'en raison de cela Jean-Claude Beacco ait fait, dans une étude récente consacrée aux genres, les propositions suivantes : « la « question des genres discursifs » en linguistique gagnerait en clarté si l'on reconnaissait, au préalable, le statut épistémologique particulier de la notion de *genre discursif* ou *genre de discours*. On avancera que celui-ci est de nature pré-linguistique car il s'agit d'une notion de statut épistémologique ambigu, [...]. » (2004 : 109).

L'auteur propose que l'on reconnaisse que cette notion « porte en elle d'expérience humaine, collective et réflexive, de la communication verbale » et que l'on examine « comment celle-ci peut être (et a été) construite pour être articulée et/ou intégrée à des dispositifs théoriques concernant le langage et les langues. » *Ibid.*

Il estime, par ailleurs, qu'elle peut être étudiée pour ce qu'elle est, à savoir : « une catégorie ordinaire, intrinsèquement floue mais qui peut-être objectivée, de la communication verbale. ». En tant que « catégorie ordinaire », cette notion relèverait, aux yeux de l'auteur, de trois points de vues théoriques : « 1) de la « linguistique populaire » (ou *folk linguistics*), domaine de la sociolinguistique, en tant qu'un genre discursif est une forme de représentation métalinguistique ordinaire de la communication, entrant dans le savoir commun, 2) de descriptions linguistiques, en tant qu'un genre discursif est un objet verbal distinct de l'énoncé, du texte, de l'acte de langage, du type de textes... 3) de l'analyse du discours, au sens strict, en tant qu'un genre discursif est une forme structurant la communication sociale, constitutif de lieux, dont la configuration relève de la conjoncture socio-historique, dans lesquels s'ancrent les formations discursives et s'appréhende le sens sociétal. » *Ibid.*

## CHAPITRE II

### LA NOTION DE GENRE DANS UNE PROBLEMATIQUE RHETORIQUE/HERMENEUTIQUE<sup>220</sup>

#### 2.1. La notion de *genre* chez François Rastier

Nous avons montré, dans le chapitre précédent, que la notion de *genre* n'a pas été un objet d'étude pour la grammaire du texte d'une part, et, d'autre part, n'a pas été réellement problématisée par la linguistique textuelle et l'AD à cause de leur inscription épistémologique dans un paradigme logico-grammatical. Dans tous les cas, ce détachement théorique et conceptuel n'est pas surprenant dans la mesure où ces deux premières disciplines se sont focalisées sur les notions de *texte* et de *type*<sup>221</sup>, notamment. Pour ce qui est de l'AD, c'est surtout la notion de *discours* qui est au centre de l'attention de cette discipline.

Nous avons également, tout particulièrement, mis en évidence que bien que Jean-Michel Adam exprime son renoncement au paradigme logico-grammatical, ses travaux y restent ancrés, ne serait-ce que par le maintien de sa théorie séquentielle jusque dans ses derniers travaux. Cette théorie résulte, comme nous l'avons vu, d'un principe de compositionnalité qui énonce que le sens d'une macro-proposition est obtenu par composition de ses propositions.

Nous avons vu, par ailleurs, que même si le modèle séquentiel de l'auteur a été créé dans le but d'abandonner radicalement la conception des « types de textes » issue des grammairiens de texte, sa conception de la structure compositionnelle des textes - où les séquences sont définies par des combinaisons d'unités de niveau inférieur à savoir, les macro-propositions et les propositions - revient à réduire le texte à un principe logico-grammatical.

Nous avons enfin montré que malgré l'intérêt récent de l'auteur pour la notion de *genre* (plus précisément à partir de 1999), cette notion n'a ni été l'objet d'une théorisation ni occupé une place centrale dans la plupart de ses travaux ; elle est cependant intégrée dans ses analyses. Pour donner un exemple précis, lorsque l'auteur analyse un texte, il le situe souvent par rapport à son genre et il s'attache ensuite à faire ressortir, entre autres, sa structure compositionnelle, autrement dit, le nombre de séquences que le texte comporte<sup>222</sup>.

Cette étude du texte et du genre relève, comme l'a souligné maintes fois François Rastier dans ses travaux, d'une problématique dominante en sciences du langage, à savoir, une problématique logico-grammaticale dans laquelle le signe et la proposition sont

---

<sup>220</sup> Terme emprunté également à François Rastier dont le développement sera l'objet dans ce chapitre.

<sup>221</sup> Notions dont l'étude s'inscrit également dans ce paradigme logico-grammatical.

<sup>222</sup> Voir par exemple l'analyse, qui d'ailleurs a été reprise plusieurs fois dans différentes publications, d'un texte de Jorge Luis Borges « Le captif » (1999 : 96-100), (2005 : 13-38), (2008 : 210-223). Nous avons vu dans le chapitre précédent que cette démarche d'analyse ne s'applique pas à son étude de 2004 intitulé : « *Des genres à la généricité* ».

privilegiés même si le texte est traité<sup>223</sup>. Cette problématique, que l'auteur appelle également « *problématique du signe* », s'oppose à une autre problématique qui « *prend pour objet les textes et les discours dans leur production et leur interprétation* »<sup>224</sup>. L'auteur la nomme « *problématique du texte* » ou « *problématique rhétorique-herméneutique* »<sup>225</sup> du fait de son origine dans la tradition rhétorique et herméneutique.

L'opposition de ces deux problématiques réside dans leurs principes épistémologiques :

« La première entend expliquer ce que dit le langage, et pourquoi ; notamment comment le concept vise le référent. Elle a une visée explicative : les lois de la pensée expliquent celle du langage, après que l'analyse du langage a permis de discerner les lois de la pensée. La seconde, pour autant que l'on puisse la caractériser généralement, pose plutôt la question des conditions, non des causes : le contexte social et historique permet de comprendre un texte, là où la grammaire ne permet que de le déchiffrer. Ces conditions permettent d'apprécier le comment du texte : son organisation, liée à sa situation, et à la tradition où il prend place. »<sup>226</sup>

Nous sommes ici face à deux conceptions contraires de la langue ayant chacune des incidences sur l'étude du *texte* et par la suite du *genre*.

Pour la problématique logico-grammaticale, le signe - qui demeure dans la référence - et la proposition, qui a un rapport étroit avec la vérité, se trouvent, selon l'auteur, dans une relation de représentation à des choses, à des états de choses et à des concepts ou à des propositions mentales. Cette relation de représentation, souligne-t-il, qui n'est en rien dynamique, « *est caractéristique de la conception théorique de la connaissance* »<sup>227</sup> de laquelle il s'écarte.

En revanche pour la problématique rhétorique-herméneutique, dans laquelle l'auteur se situe, les textes ne sont pas conçus comme des objets d'étude abstraits mais comme des performances sémiotiques engagées dans des pratiques. C'est pour cela qu'il prône leur étude au sein des pratiques où ils sont produits et interprétés du fait que celles-ci se chargent de configurer leurs normes. Autrement dit, les textes sont le résultat des pratiques auxquelles ils appartiennent. Et l'auteur d'en conclure que :

« Dans la mesure où les textes constituent l'objet empirique de la linguistique, elle ne peut en rester au face-à-face spéculatif entre ces deux abstractions, le langage et la pensée. »<sup>228</sup>

Dans cette problématique, contrairement à la problématique logico-grammaticale, la notion de *genre* occupe une place cruciale.

---

<sup>223</sup> Dans son article « *Linguistique textuelle : typologie (s) et séquentialité* » publié en 1987, Jean-Michel Adam inscrivait la linguistique textuelle dans cette problématique : « Pour la linguistique textuelle, le morphème, la phrase, la proposition sont des unités qui n'ont pas de sens que par et pour l'activité sémiologique proprement humaine : tout texte est donc un signe produit par et pour quelqu'un dans une situation donnée. » J.-M. Adam, 1987 : 25.

<sup>224</sup> F. Rastier, 2001a : 7.

<sup>225</sup> « Issue de la sophistique, et par ailleurs des herméneutiques juridiques, littéraire et religieuse, la problématique rhétorique/herméneutique conçoit le langage comme le lieu de la vie sociale et des affaires humaines : les affaires de la cité, pour le droit et la politique, mais aussi le lieu de l'histoire culturelle, tradition et innovation, déterminée par la création et l'interprétation des grands textes. » *Ibid* : 133.

<sup>226</sup> F. Rastier, 1996a.

<sup>227</sup> *Ibid*.

<sup>228</sup> *Ibid*.

Comme le fait remarquer François Rastier, c'est la poétique qui par tradition a traité dès l'antiquité la question des *genres*. Etant donné que cette discipline ne s'est occupée que des genres littéraires, l'auteur propose que l'on envisage la question avec une vision unifiée sur les genres littéraires et les genres non littéraires en introduisant le terme « *poétique généralisée* ». Celle-ci :

« [...] devra rompre avec l'universalisme traditionnel de la poétique transcendante et assumer une tâche nouvelle : décrire la diversité des discours (littéraire, juridique, religieux, scientifiques, etc.) et leur articulation aux genres. »<sup>229</sup>

Si l'on attribue à Bakhtine<sup>230</sup> l'application de la notion de genre à l'ensemble des productions verbales écrites et orales indépendamment des écrits littéraires, l'idée remonterait au moins, à Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher :

« Originellement le tout est compris comme genre – des genres nouveaux ne se développent aussi qu'à partir d'une sphère plus étendue, en dernier ressort à partir de la vie. »<sup>231</sup>

Théologien, philosophe et philologue allemand, Schleiermacher fut, aux yeux de Peter Szondi<sup>232</sup>, le fondateur de l'herméneutique théorique - science de l'interprétation des textes - dans laquelle l'acte de compréhension, objet central de sa théorie, n'existe que dans l'interprétation elle-même :

« En partant, dans sa fondation de l'herméneutique, du fait de la compréhension, Schleiermacher ne s'élève pas seulement au-dessus des différences qui séparent les œuvres de l'Antiquité et de l'Écriture sainte ; il élargit le champ de l'herméneutique, en faisant de tout ce qui appartient à la langue comme objet de la compréhension, l'objet de sa théorie, à savoir de l'herméneutique. »<sup>233</sup>

Dans l'herméneutique de Schleiermacher, la compréhension devient possible grâce à la prise en compte du paramètre historique et du *genre* dans l'interprétation :

« Dès le début de l'interprétation technique, il faut que soit donnée la manière dont l'objet et la langue étaient données pour l'auteur [...]. Pour la première, il faut prendre en compte l'état dans lequel le genre particulier auquel l'ouvrage appartient se trouvait avant son époque [...]. Ainsi pas de compréhension exacte de ce type sans connaissance des œuvres littéraires apparentées de l'époque, et de ce qui était donné à l'auteur comme modèle stylistique avant lui. Une étude complexe de ce genre est irremplaçable en relation avec cet aspect de l'interprétation (& 5, p. 108).»<sup>234</sup>

Mais si cette citation laisse entrevoir que Schleiermacher ne se référait qu'aux œuvres littéraires, ses écrits nous prouvent qu'il estimait que non seulement les textes

---

<sup>229</sup> F. Rastier, 2001a : 227.

<sup>230</sup> Nous lisons par exemple dans une étude consacrée au genre : « Bakhtine est le premier qui a posé la nécessité d'une étude linguistique sur le genre. Il a remarqué que la diversité des genres du discours n'a pas de terrain commun pour leur étude, et que les traits communs à tous les genres du discours sont abstraits et inopérants. Par là il a posé le problème général des genres du discours qui n'avait jamais été posé. » N.-S. Lee, 2003 : 25.

<sup>231</sup> F. D. E. Schleiermacher, 1987 : 68.

<sup>232</sup> Philologue hongrois né à Budapest en 1929 et mort à Berlin en 1971. Elève du philologue Emil Staiger et du philosophe Theodor W. Adorno, Szondi fonda un important Institut de théorie littéraire à l'Université libre de Berlin. Il a par ailleurs écrit plusieurs ouvrages sur le théâtre et la poésie lyrique et d'essais sur divers auteurs tels que Molière, Diderot, Benjamin, Celan, etc.

<sup>233</sup> P. Szondi, 1989 : 112.

<sup>234</sup> Cité par Peter Szondi. *Ibid* : 131-132.

relevant du discours littéraire étaient l'objet de l'herméneutique, mais aussi les textes issus d'autres discours tels que les textes oraux comme la conversation :

« [...] l'herméneutique ne [doit] pas en outre être limitée seulement à des ouvrages littéraires ; car je me surprends très souvent en pleine conversation à des opérations herméneutiques, quand je ne me contente pas d'un degré habituel de la compréhension, mais que je cherche à savoir comment, chez l'ami, a bien pu se faire le passage d'une pensée à une autre, ou quand j'explore les opinions, les jugements, les aspirations qui sont en jeu pour qu'il s'exprime sur un sujet de conversation de telle manière et non de telle autre. »<sup>235</sup>

L'herméneutique de cet auteur établit, selon Peter Szondi, une rupture avec l'herméneutique traditionnelle du fait de sa conception novatrice qui va à l'encontre des postulats de la grammaire et de la poétique de son temps :

« S'il a fait éclater la linguistique, comme la poétique de son temps, par la hardiesse de vues qui anticipent les acquisitions du XX siècle, il y est parvenu, me semble-t-il, grâce à cette conception de l'herméneutique comme inversion de la grammaire et de la poétique. »<sup>236</sup>

Pour Szondi, le fondateur de l'herméneutique théorique a posé les fondements pour une critique stylistique et une analyse des formes qui rendent possible la reconnaissance de l'individualité et l'historicité des phénomènes. C'est dans ce sens-là que Schleiermacher « *n'est pas seulement un précurseur, il représente aussi le dépassement de l'historicisme et de la philosophie de la vie, ce qui n'implique pas que l'historicisme aussi n'ait pas pu se réclamer de lui.* »<sup>237</sup>.

Par rapport à la question du *genre*, nous venons de voir que ce théoricien non seulement a estimé que les textes non littéraires étaient dignes d'étude, mais il a aussi soutenu qu'il n'y a pas de compréhension sans la prise en compte du genre.

En outre, il est à rappeler également ici qu'il n'a pas manqué de souligner, dans ses écrits, l'incidence de cette notion dans les productions singulières :

« [...] Sans la connaissance du genre, on ne peut pas trouver la particularité des productions singulières, de même que sans connaissance de la période de la langue. »<sup>238</sup>

Il n'a pas non plus cessé de souligner le poids du global sur le local dans la compréhension et son rapport avec le *genre* non exclusivement littéraire :

« 19. La compréhension du détail est donc conditionnée par la compréhension du tout. [...] »

21. La représentation générale du tout limite à elle seule la diversité du détail en l'incorporant à un genre déterminé.

Car tant les éléments matériels que les éléments formels ont des sphères différentes dans la poésie et la prose, dans l'exposé scientifique et l'exposé familial. »<sup>239</sup>

---

<sup>235</sup> *Ibid* : 113.

<sup>236</sup> *Ibid* : 133.

<sup>237</sup> *Ibid* : 118.

<sup>238</sup> F. D. E. Schleiermacher, *op. cit* : 100.

Les écrits de Schleiermacher ont eu, selon François Rastier, une influence profonde sur la théorie de Bakhtine<sup>240</sup>. Ce linguiste, devenu célèbre par ses travaux sur le dialogisme et sur la polyphonie, et, par ailleurs, par son importante étude sur les genres du discours parue dans son ouvrage *Esthétique de la création verbal*, n'a cependant pas élaboré une théorie des genres d'une portée considérable<sup>241</sup>.

La raison réside, à en juger par ses écrits, dans le fait que sa conception du texte - il va sans dire que lorsque l'on traite du genre, la notion de texte en est inséparable - relève, à notre sens, de la problématique logico-grammaticale malgré ses amples travaux en poétique.

Dans son étude philosophique « *Le problème du texte* »<sup>242</sup>, Bakhtine ne traite pas le texte du point de vue d'une seule discipline mais d'un point de vue éclectique :

« Notre étude se dira philosophique principalement pour des raisons négatives. En effet elle ne traite ni de linguistique, ni de philologie, ni de littérature, et ne relève d'aucune spécialisation. Quant aux raisons positives, les voici : notre étude se situe dans les sphères limitrophes, aux frontières de toutes les disciplines mentionnées, à leur jointure, à leur croisement. »<sup>243</sup>

Dans cette étude le texte est conçu comme un « *ensemble cohérent de signes* » qui reflète la pensée :

« Le texte (oral ou écrit) en tant que donné premier de toutes ces disciplines, et, plus généralement, de toute la pensée philosophique-humaniste (qui inclut la pensée religieuse et philosophique à sa source), le texte représente une réalité immédiate (de la pensée et de l'émotion), la seule qui soit susceptible d'engendrer ces disciplines et cette pensée. »<sup>244</sup>

De surcroît, l'auteur ne conçoit pas seulement le texte comme une représentation de la pensée mais aussi comme le « *reflet subjectif d'un monde objectif* »<sup>245</sup>, autrement dit, comme « *l'expression d'une conscience qui reflète quelque chose* »<sup>246</sup>. Et le problème de la compréhension du texte est réduit au reflet d'un reflet :

« Lorsque le texte devient objet de cognition, nous pouvons parler du reflet d'un reflet. La compréhension d'un texte, c'est précisément le juste reflet du reflet. À travers lui le reflet d'autrui, on va à l'objet reflété. »<sup>247</sup>

---

<sup>239</sup> *Ibid* : 81.

<sup>240</sup> Pour l'auteur sa théorie dérive de la dialectique de Schleiermacher.

<sup>241</sup> Aux yeux de l'auteur, l'entreprise de Bakhtine « n'a pas fait preuve d'une capacité descriptive notable » car « il n'a pas proposé de critères linguistiques pour la description des genres ». Ce à quoi, il ajoute : « Reprenant *in petto* bien des thèmes de l'idéalisme allemand, puisés notamment dans la dialectique de Schleiermacher, il n'a pas pu résoudre la contradiction entre le vœu d'une théorie des genres, de tradition philologique, et les théories de la polyphonie et du dialogisme qui exploitent le thème moderniste de l'hétérogénéité, issu de la théorie romantique du roman. » F. Rastier, 2004a : 121.

<sup>242</sup> Dont le titre de l'édition originale est : « Le problème du texte dans les domaines de la linguistique, de la philologie, des sciences humaines. Essai d'une analyse philosophique. ».

<sup>243</sup> M. Bakhtine, 1984 : 311.

<sup>244</sup> *Ibid*.

<sup>245</sup> *Ibid* : 322.

<sup>246</sup> *Ibid*.

<sup>247</sup> *Ibid*.

Cet attachement au reflet de la « chose » par le texte ne concerne pas pour cet auteur que le texte, l'énoncé - qu'il a tendance d'ailleurs à nommer « texte » - établit également un rapport à la chose :

« Le rapport à l'énoncé d'autrui ne peut pas être séparé ni du rapport à la chose (qui fait l'objet d'une discussion, d'un accord, d'une rencontre) ni du rapport au locuteur lui-même.»<sup>248</sup>

Ce reflet de la « chose » par le texte et l'énoncé, d'une part, et sa vision représentationnelle du langage<sup>249</sup> nous renvoie à une conception du langage dominante en sciences du langage que François Rastier nomme « ontologique ». Cette conception ontologique est une des caractéristiques principales de la « problématique du signe » ou « problématique logico-grammaticale ».

L'ontologie étant la théorie de l'Être, et comme telle partie constituante de la métaphysique - qui est considérée, par Aristote, comme la « *science de l'Être en tant qu'Être* »<sup>250</sup> -, a non seulement présidé, souligne François Rastier, « à la définition comme à la classification des signes » mais, en plus, elle « est présupposée par toute la tradition logico-grammaticale au fondement des sciences du langage. »<sup>251</sup>.

En concevant le texte comme un ensemble des signes qui reflètent un monde objectif - ce monde étant peuplé de choses - et qui, en outre, représentent la pensée, Bakhtine résume parfaitement une tradition ontologique qui remonte à Parménide, son fondateur<sup>252</sup>. Cet auteur s'inscrit ainsi dans deux formes de réalisme, l'un instauré par Parménide et l'autre fondé par Aristote.

Le premier appelé « réalisme ontologique », qui « *fonde de ce qu'on appellera plus tard la métaphysique en unissant la pensée à l'Être* »<sup>253</sup>, concerne la relation entre représentations mentales et choses représentées, autrement dit, la représentation des choses par des concepts. Dans ce postulat référentiel, qui « *sous-tend l'ensemble de la tradition logico-grammaticale* »<sup>254</sup>, la signification est conçue simplement comme une référence. Comme nous venons de le voir, Bakhtine n'a pas échappé à cette conception référentialiste de la signification.

Le second appelé « réalisme logique », dont le fondateur affirmait « *que les représentations (pathemata) sont partout identiques* »<sup>255</sup>, établit la relation entre signes et représentations dans laquelle ce sont les signes qui représentent des concepts.

---

<sup>248</sup> *Ibid* : 332.

<sup>249</sup> Présente aussi dans sa conception de la « proposition » : « Une proposition représente une pensée relativement achevée, directement rattachée à d'autres pensées du même locuteur, à l'intérieur du tout que constitue l'énoncé ; une fois sa proposition terminée, le locuteur fait une pause, avant de passer à la pensée qui fait suite à sa propre pensée, qui prolonge, complète, fonde la pensée précédente. » *Ibid* : 279.

<sup>250</sup> F. Rastier, 2004b.

<sup>251</sup> *Ibid*.

<sup>252</sup> « Dès la création magistrale de l'Être par Parménide, la thèse réaliste, qui porte sur les contenus de pensée, se fonde ainsi sur la postulation de l'Être. Le principe parménidien admis, l'Être, qu'on le place dans les Idées ou dans les choses, demeure indépendant de la pensée et la connaissance peut être réputée objective, indépendante de tout point de vue particulier. » F. Rastier, 2007.

<sup>253</sup> *Ibid*. Sur les deux formes de réalisme, nous suivons l'analyse de François Rastier présente dans son étude « Du réalisme au postulat référentiel » dont les références viennent d'être citées.

<sup>254</sup> *Ibid*.

<sup>255</sup> *Ibid*.

Dans ces deux formes de réalisme, bien qu'elles s'opposent depuis des siècles, non seulement « *le sens a toujours été rapporté à l'Être* »<sup>256</sup> mais il est appréhendé comme « *une représentation, et le langage un instrument de représentation* »<sup>257</sup>.

Les observations de François Rastier ici exposées lui permettent de formuler la réflexion suivante à propos du réalisme :

« Par son fondement ontologique non questionné, le réalisme reste le plus important des postulats métaphysiques qui empêchent encore la linguistique d'affirmer son autonomie épistémologique et favorisent son démembrement entre les sciences de la cognition et les disciplines de la communication. »<sup>258</sup>

Or, c'est précisément grâce aux questionnements du fondement ontologique de la linguistique que cet auteur propose, dans plusieurs de ses travaux depuis au moins une vingtaine d'années, l'étude des langues, des textes et des genres en partant d'une nouvelle épistémologie issue des acquis de la rhétorique<sup>259</sup> et de l'herméneutique.

Si les propositions de l'auteur, concernant une « *Sémantique des textes* », s'inscrivent dans un cadre épistémologique qui va à l'encontre d'une épistémologie dominante (logico-grammaticale), son projet intellectuel est d'une autre envergure. Ce projet, que l'auteur nomme « *sémiotique des cultures* », consiste en la restitution de « *l'unité des sciences humaines, et la réflexion sur le sémiotique en tant que domaine scientifique, plutôt que sur la sémiotique en tant que science* »<sup>260</sup>, mais aussi en la redéfinition de la spécificité des sciences humaines et sociales.

Cette sémiotique des cultures entretient, pour l'auteur, une vocation épistémologique qui est celle de :

« [...] fédérer les sciences de la culture autour des concepts de langage et d'interprétation, déplacer l'opposition métaphysique entre le sujet et l'objet en une distinction relative entre l'interprétation et le signe, restituer la complexité radicale des textes et autres performances sémiotiques, sans chercher à les unifier dans une totalité. Comme une totalité se définit par l'unité à soi, elle n'a pas véritablement de sens, puisque le sens est fait de différences irréductibles : la sémiotique des cultures se trouve donc devant la nécessité constitutive de rompre avec les ontologies, tant celle des sciences de la nature que celle des sciences logico-formelles. »<sup>261</sup>

L'auteur voit, dans le développement de ce projet, un enjeu pour les années à venir du fait que cette sémiotique des cultures serait la seule perspective qui puisse contrecarrer

---

<sup>256</sup> F. Rastier, 1997 : 144.

<sup>257</sup> « Dans tous les cas, le langage est dépossédé du sens, qui lui devient extrinsèque, ou du moins il ne trouve de sens que dans un rapport à une « autre chose », physique ou idéale, à l'égard de laquelle il n'a qu'une fonction ancillaire. » *Ibid.*

<sup>258</sup> F. Rastier, 2007.

<sup>259</sup> La précision suivante est toutefois nécessaire : « Le retour du rhétorique n'est pas une résurrection de la rhétorique en tant que discipline ; l'empire rhétorique a été démembré, les conditions et le statut de la parole publique ont été irréversiblement bouleversés. En outre, les oublis intéressés se sont multipliés, et l'on a décrété la fin de la rhétorique pour mieux se partager ses dépouilles. Voici quelques exemples : Lakoff et Johnson ont triomphalement découvert voici vingt ans les catachrèses, alors que Ducrot réinventait les *topoi*. Les théoriciens du *blending*, Fauconnier et Turner, viennent de découvrir certaines formes de la *contaminatio*. Adam présente comme une nouveauté la théorie des séquences, qui reprend celle des figures non tropes, comme la description. » F. Rastier, 2001a : 133.

<sup>260</sup> « En effet, l'omniprésence des signes rend pour ainsi dire impossible la constitution de la sémiotique comme discipline. » *Ibid* : 282.

<sup>261</sup> *Ibid* : 284.

les programmes réductionnistes qui mettent en péril les sciences de la culture, comme par exemple, celui du computationnalisme issu des recherches cognitives.

La concrétisation de ce projet se traduit chez l'auteur dans le traitement du texte et de son interprétation inscrits dans une problématique rhétorique/herméneutique.

Nous avons, plus haut, abordé brièvement l'herméneutique, plus précisément celle de Schleiermacher. Nous allons, dans ce qui suit, expliciter les liens des travaux de François Rastier avec l'herméneutique considérée comme théorie de l'interprétation des textes.

L'herméneutique a été depuis sa création considérée comme un art qui s'occupait d'expliquer des textes fondateurs : littéraires, juridiques et religieux. L'auteur nous fait remarquer qu'elle n'a jamais eu d'autonomie en tant que discipline et qu'elle expliquait ses textes à partir de réflexions philosophiques, des préceptes et des règles d'interprétation obéissant ainsi à des objectifs éthiques et religieux :

« Des interprétations stoïciennes d'Homère à celles des premiers Pères de l'Eglise, c'est la conformité à la morale ou à la loi qui guide et justifie l'interprétation. Les méthodes de l'allégorèse extrêmement puissantes, servent l'affermissement du magistère dogmatique de l'Eglise. »<sup>262</sup>

Cette façon de procéder n'est plus de mise durant la Réforme, précise-t-il, grâce à l'introduction, par Flacius Illyricus, d'une méthode dans laquelle le sens littéral était redéfini et redécrit en tenant compte du contexte global du texte. Par ce geste, le texte fut l'objet d'une attention considérable étant donné que cette méthode permettait la création des critères descriptifs, propres à celui-ci, tout en le reconnaissant comme une totalité. Cette prise en compte de la totalité du texte a été remarquable dans la mesure où elle ne permettait pas de lectures partielles pratiquées, par exemple, par l'allégorisme.

Plus tard, au XVIII<sup>e</sup> siècle Schleiermacher vient proposer les fondements d'une herméneutique théorique qui, comme il a été mentionné plus haut, tient compte de l'étude non seulement des textes écrits littéraires et religieux mais aussi des textes oraux relevant du quotidien comme la conversation. Il a par ailleurs, vers la fin de sa vie, dessiné une « *théorie transcendantale des conditions subjectives de l'interprétation* » en tentant ainsi « *d'unifier une science générale des textes et une philosophie transcendantale de la compréhension* »<sup>263</sup>.

Selon Rastier, les successeurs de Schleiermacher, tels que Dilthey et Heidegger, ont choisi une voie spéculative. Avec le premier, « *le paradigme du texte s'affaiblissait, et le sentiment vécu devenait l'origine et la fin de toute compréhension* »<sup>264</sup>. Pour ce qui est du second, « *l'ontologisation de l'herméneutique allait conduire à faire fi des contraintes philologiques, à délibérément « faire violence au texte », ouvrant la voie à l'antinomisme dérisoire des déconstructionnistes.* »<sup>265</sup>.

Cet ancrage ontologique de l'herméneutique et son involution spéculative amènent l'auteur à proposer sa désontologisation en tenant compte du projet d'une « *herméneutique matérielle* », dessiné auparavant par Peter Szondi. Repris de Schleiermacher ce terme se réfère, précise l'auteur, à une démarche ambitieuse de l'herméneutique critique de tradition philologique :

---

<sup>262</sup> F. Rastier, 1996b : 24.

<sup>263</sup> *Ibid* : 25.

<sup>264</sup> *Ibid*.

<sup>265</sup> *Ibid*.

« La puissance d'une herméneutique critique n'a pas encore été mise à profit par les sciences du langage : il reste à unir, au sein d'une sémantique des textes, les acquis de la philologie et de la linguistique comparée, pour restituer aux sciences du langage leur statut de disciplines herméneutiques. »<sup>266</sup>

Les sciences, souligne-t-il, n'ont pas la possibilité de régler toute interprétation et doivent aussi être interprétées vu leur condition de formations culturelles. C'est dans ce sens-là qu'elles ont besoin d'une perspective herméneutique.

Il faudrait néanmoins distinguer, dans cette perspective herméneutique, les implications d'ordre épistémologique et gnoséologique. Concernant le premier ordre, il est question de ne pas diviser les sciences de l'esprit et les sciences de la nature. Pour ce qui est du second ordre, cette perspective permettrait de « *proposer des principes communs pour récuser l'objectivisme, la réduction de la description scientifique à l'explication causale et l'ontologie spontanée du représentationnalisme.* »<sup>267</sup>

Dans cet ordre d'idées, l'auteur ne va pas jusqu'à parler d'un « *paradigme* » herméneutique car il préférerait parler simplement de « *perspective* » herméneutique en faisant ressortir sa valeur critique :

« L'herméneutique n'est pas pour nous une doctrine métaphysique directrice, et nous acceptons cette hypothèse : « Le point de vue herméneutique serait [...] celui qui récuse par principe toute idée selon laquelle le sujet humain aborderait son réel à partir de structures filtrantes données, qu'elles soient logiques ou esthétiques. L'herméneutique serait l'antitranscendentalisme par excellence, la doctrine qui dit que toute forme du comportement cognitif de l'homme s'élabore toujours comme rectification interprétative d'elle-même » (Salanskis, 1997, p. 413). Cette ambition peut s'illustrer dans les sciences du langage. »<sup>268</sup>

Le projet d'une herméneutique matérielle de Peter Szondi est donc pour François Rastier d'un intérêt indéniable dans la mesure où il comporte trois thèmes épistémologiques principaux sur lesquels sa « *Sémantique des textes* » est fondée :

« [...] le thème anti-dogmatique ou critique ; le thème anti-transcendental ou descriptif (empirique) ; le thème anti-ontologique ou sceptique. Ils répondent d'une part aux besoins d'une sémantique qui doit penser la diversité des textes, au sein d'une sémiotique des cultures : pour cela, il faut rompre avec le préjugé que le sens témoigne de l'être, et doit être jugé à l'aune métaphysique de la référence et de la vérité. »<sup>269</sup>

Pour l'auteur, l'herméneutique matérielle « *unifie l'herméneutique et la philologie dans une sémantique de l'interprétation.* »<sup>270</sup>. Cette unification est à l'origine d'une réflexion engagée sur l'unité des deux plans du langage, contenu et expression et c'est ceci qui justifie la dénomination d'herméneutique matérielle.

Bien que cette herméneutique ne soit pas une philosophie, elle requiert, aux yeux de l'auteur une « *épistémologie* », une « *méthodologie* » et une « *déontologie* » :

---

<sup>266</sup> F. Rastier, 2001a : 99.

<sup>267</sup> *Ibid* : 100.

<sup>268</sup> *Ibid*.

<sup>269</sup> F. Rastier, 1997 : 122.

<sup>270</sup> F. Rastier, 2001a : 101.

« L'épistémologie est celle des sciences de la culture. La *méthodologie* unit la critique philologique et le comparatisme linguistique. La *déontologie* est imposée par le caractère fondamentalement situé de l'activité interprétative [...] »<sup>271</sup>

La « *Sémantique des textes* », qui se situe par rapport à ces trois axes et qui précise les contraintes linguistiques sur l'interprétation, participe à l'unification des disciplines de la lettre et celles de l'esprit<sup>272</sup>. Par ce geste, elle contribue, selon son concepteur, à trois objectifs : le remembrement des sciences du langage et des disciplines du texte ; la réunification de l'herméneutique et de la philologie ; et le rétablissement de la dimension critique au sein de l'activité descriptive des sciences de la culture. Il s'agit d'un programme qui « *demande de reconnaître la dimension critique de la philologie, la dimension textuelle de la linguistique et la dimension linguistique de l'herméneutique.* »<sup>273</sup>

L'étude du *texte* se situe donc par rapport à ce cadre épistémologique qui vient rompre radicalement une conception abstraite, rigide et statique du texte et de la textualité, - mais aussi plus largement du sens - relevant de la problématique logico-grammaticale dominante.

Dans la « *Sémantique des textes* » de François Rastier, la conception du texte, provenant de la problématique rhétorique/herméneutique dans laquelle l'auteur se situe, est donc dégagée de l'ontologie des traditions philosophiques et herméneutiques<sup>274</sup>.

Le texte y est défini par l'auteur - non comme un objet théorique de la linguistique textuelle qui le conçoit comme une structure composée de séquences - mais comme « *une suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque.* »<sup>275</sup>. Alors que la définition limitée de la linguistique textuelle ne tient compte que des textes écrits, cette définition comprend non seulement les textes écrits et oraux mais aussi ceux représentés par d'autres codes conventionnels tel que le Morse.

Les trois caractéristiques fondamentales de cette définition doivent être comprises comme suit :

« (i) Le texte est attesté : il n'est pas une création théorique comme l'exemple de linguistique forgé par le linguiste. (ii) Il est produit dans une pratique sociale déterminée : c'est là un principe d'écologie. Bien que non suffisante, la connaissance (ou la restitution) de cette pratique est nécessaire, ne serait-ce que parce qu'elle assure la délimitation du texte. (iii) Il est fixé sur un support : c'est la condition de son étude critique, supposant débat des conjectures. Cette condition empirique rompt

---

<sup>271</sup> *Ibid.* En italiques par l'auteur. Nous attirons l'attention, concernant ces derniers propos, sur la précision suivante de l'auteur : « L'interprétation est située car elle prend place dans une pratique sociale, et obéit aux objectifs définis par cette pratique. Comme ils définissent à leur tour les éléments retenus comme pertinents, on doit abandonner l'idée d'une interprétation totalisante et définitive, car l'interprétation d'un texte change avec les motifs et les conditions de sa description. Chacune à leur manière, les herméneutiques juridique et religieuse ont posé sinon résolu ce problème. ».

<sup>272</sup> « Une sémantique des textes doit lier la « lettre » du texte, entendu au sens philologique et grammatical, avec son « esprit », c'est-à-dire les diverses interprétations qu'il contraint et suscite, et donc éviter deux attitudes unilatérales, que nous nommerons le « littéralisme » et le « spiritualisme ». » *Ibid.* : 27.

<sup>273</sup> *Ibid.* : 102.

<sup>274</sup> « [...] pour elles, un texte est tout d'abord un écrit ; sa lettre fixée, il fait référence, pour la philologie ; il fait autorité, pour l'herméneutique juridique ; il fait la loi, pour l'herméneutique religieuse. » *Ibid.* : 14.

<sup>275</sup> *Ibid.* : 21.

avec le privilège exclusif de l'écrit et rappelle que la substance de l'expression n'est pas définitoire du texte. »<sup>276</sup>

Le fait que le texte soit défini comme une unité empirique ne suppose pas, souligne l'auteur, la fixité de sa signification, l'intention de son auteur, ses références ostensives, ni enfin l'interprétation de ses destinataires. Car c'est la description linguistique qui se charge de caractériser ces quatre éléments.

Contrairement aux grammaires de texte et à la linguistique textuelle qui présupposaient des universaux textuels dont certains détermineraient la textualité, les propositions théoriques de l'auteur ne postulent pas d'universaux textuels. Pour lui, « *s'il existe des règles de bonne formation, elles restent relatives aux genres, non à la textualité. Les universaux en la matière ne sont que des « essences nominales », en d'autres termes des concepts qui paraissent utiles pour décrire les discours, les genres et les textes.* »<sup>277</sup>

Remarquons d'emblée, dans ces propos, l'importance qu'il attribue aux genres. A ses yeux, ce sont les genres qui régissent les textes qui, d'ailleurs ne se limitent pas à des suites linguistiques d'une longueur considérable puisqu'ils peuvent être composés d'une phrase, d'un mot ou d'une énumération.

Dans la problématique rhétorique/herméneutique la compréhension d'un texte s'explique par l'interprétation car la compréhension au sens fort suppose, selon lui, un sujet psychologique et philosophique. C'est pour cela que dans cette problématique, cette question de la compréhension est laissée à la philosophie et à la psychologie.

Par ailleurs, c'est l'herméneutique philosophique qui se charge de traiter le problème du temps vécu, celui de la subjectivité et celui du sens du vécu - qui n'est pas à confondre avec celui des textes -, dont la problématique rhétorique/herméneutique est déliée.

Ainsi, dans cette problématique le sens des textes n'est pas rapporté au sens du vécu. Il n'est pas non plus immanent au texte mais à ses pratiques d'interprétation effectuées par un interprète :

« On doit reconnaître que le sens n'est ni dans l'objet (texte), ni dans le sujet (interprète), mais « dans » leur couplage, au sein d'une pratique sociale. Pour l'interprète comme pour l'énonciateur s'imposent deux contraintes *in praesentia*, la situation et le contexte, et deux contraintes *in absentia*, le genre et l'intertexte. »<sup>278</sup>

Par cette affirmation, l'auteur souligne la dimension historique du texte, de sa situation et de la pratique dont il relève. Par ailleurs, il n'admet pas que le sens soit une représentation ni que le langage soit un instrument. Il récuse ainsi toute ontologie :

« Que l'Etre soit ou non une doxa qui ne veuille pas s'avouer pour telle, convenons que l'Etre n'est pas le domaine du sens – et c'est pourquoi le langage ne peut rien en dire. »<sup>279</sup>

Revenons à la question de l'interprétation. Elle est définie comme un *parcours* :

« Toute interprétation consiste en un parcours : ainsi, pour passer d'un mot interprété à son voisin qui ne l'est pas encore, il faut propager par présomption des traits déjà

---

<sup>276</sup> *Ibid* : 22.

<sup>277</sup> *Ibid*.

<sup>278</sup> *Ibid* : 125.

<sup>279</sup> *Ibid* : 131.

actualisés, et/ou faire détour par des interprétants relevant de la doxa (dont les topoï, qui sont des axiomes normatifs) ou d'autres textes connus dans le corpus. »<sup>280</sup>

Lorsque l'on effectue des parcours interprétatifs François Rastier recommande de distinguer une interprétation « inintéressante » d'une interprétation « intéressante ».

Une interprétation inintéressante ne tient compte que des passages du texte en ignorant le contexte, la textualité et l'intertextualité ; elle donne priorité donc au local et ne voit le global que comme son extension ; elle ne tient pas compte des autres textes lors de la caractérisation du texte ; en outre, elle procède à un parcours en ayant des préconceptions dans le but de prouver une thèse ou une théorie.

Une interprétation intéressante tient compte, en revanche, de quatre types de contraintes que nous transcrivons ici :

« *Contraintes critiques.* – Sa méthodologie est explicite. Elle satisfait aux impératifs philologiques touchant non seulement la langue, mais l'histoire. Elle s'adapte aux conventions du genre textuel. *Contraintes herméneutiques.* – Elle observe ou construit dans le texte quelque chose d'encore inaperçu, et qui ne pourra être négligé par la suite : elle enrichit les parcours interprétatifs, voire en trace un qui reste exemplaire. Elle ménage enfin la place de ce qu'elle n'a pas vu. *Contraintes historiques.* – Elle récuse ou intègre d'autres lectures. Elle donne source à d'autres interprétations : elle entre dans l'histoire du texte, en rupture souvent avec cette histoire, mais inaugure en son sein une lignée interprétative. Elle conduit même à modifier l'interprétation d'autres textes. *Contraintes éthiques.* – Elle engage son auteur, qui doit assumer une déontologie. Elle ne se prétend pas la seule possible, ni la meilleure, la plus économique ou la plus exhaustive. Elle transforme enfin le simple besoin de comprendre en désir d'interpréter. »<sup>281</sup>

Comme nous pouvons le voir, dans la problématique rhétorique/herméneutique le *genre* fait partie intégrante des contraintes participant au processus interprétatif. Il s'y trouve au même niveau de ces contraintes et prend la même valeur qu'elles.

Alors que dans la problématique logico-grammaticale, le *genre* ne joue qu'un rôle secondaire du fait qu'il est abordé, par l'analyse du discours, d'un point de vue « externe » par rapport au texte<sup>282</sup>, dans cette problématique le *genre* occupe une place primordiale à cause du rôle indéniable qu'il joue dans l'interprétation d'un texte :

« [...] le genre instaure un contrat interprétatif, si bien que les régimes d'identification et de construction des tropes diffèrent avec les genres. Par exemple, dans le genre merveilleux, on ne trouve guère de métaphores, ou du moins le régime métaphorique est « allégé » : en effet dans les mondes qu'ils construisent, tout devient pour ainsi dire littéral, et par exemple, dans le conte, des Bottes de sept lieues n'ont rien d'hyperbolique et permettent de franchir littéralement cette respectable et désuète distance. »<sup>283</sup>

Le rôle du *genre* ne se limite pas à l'interprétation mais aussi à la production d'un texte car, par ses normes, il la régit :

« Tout texte en effet relève d'un genre, et par là d'un discours (juridique, pédagogique, etc.) qui reflète par ses normes l'incidence de la pratique sociale où il

---

<sup>280</sup> *Ibid* : 118.

<sup>281</sup> *Ibid* : 128. En italiques par l'auteur.

<sup>282</sup> L'étude du genre se réduisant, comme nous l'avons vu, à une typologie.

<sup>283</sup> *Ibid* : 162.

prend place. Même la violation des normes grammaticales, telles qu'elles sont édictées par les linguistes, dépend des normes du genre et du discours considéré. »<sup>284</sup>

Mais cette influence du genre ne pourrait pas se limiter à la production et à l'interprétation d'un texte car elle est également présente dans des aspects de la langue tels que la morphosyntaxe et la phonétique :

« On ne saurait négliger par exemple que même la morphosyntaxe varie selon les genres et les discours. Joëlle Tamine a montré ainsi que l'apposition prend un déterminant ou non selon qu'elle se trouve dans le roman ou dans le journal, [...] (1976, p. 139). Même la phonétique varie avec les genres, comme le montre l'étude des genres câlins, connus pour leurs fricatives et leurs voyelles antérieures. »<sup>285</sup>

C'est précisément cette fonction considérable du genre qui justifie le projet de François Rastier, d'une « *poétique généralisée* », qui aurait comme objet d'étude non seulement les genres littéraires mais aussi les genres non littéraires.

Le genre, en tant qu'objet d'étude, se justifie au départ par un constat : « *l'humanité est caractérisée par la spécification des pratiques et la division corrélatrice du travail.* »<sup>286</sup>. Ces pratiques, de caractère naturellement social, se divisent en domaines sémantiques articulés par des discours<sup>287</sup> et du fait qu'il n'y a pas de pratique générale non spécialisée, souligne l'auteur, la normativité est sous l'emprise du concept de « *langue générale* ».

Etant donné que les échanges linguistiques apparemment les moins prémédités, telle la conversation chez le coiffeur, prennent place et sont codifiés par les pratiques sociales, ils sont du ressort d'un discours et d'un genre :

« Toute interaction tend en effet à se normer, et les échanges interpersonnels qui nous paraissent spontanés relèvent de règles du jeu interpersonnel et du contrat social. Aussi, la conversation, par exemple, ne constitue pas un genre ni un discours – malgré une opinion ordinaire en analyse conversationnelle : de l'entretien d'embauche à la conversation de cantine, nous disposons tous de dizaines de genres conversationnels spécifiques, liés à des pratiques différentes. »<sup>288</sup>

Du fait que les pratiques sociales sont divisées en activités spécifiques, un système de genres - lequel est sujet à des transformations - établit une correspondance avec elles. Les genres sont toutefois spécifiques aux discours qui sont susceptibles de s'influencer mutuellement. Mais cela n'empêche pas que chaque système générique ne soit autonome et qu'il évolue conformément à ses propres lois.

Outre leur rôle dans la production et l'interprétation des textes, les genres sont également médiateurs :

« Doublement médiateur, le genre assure non seulement le lien entre le texte et le discours, mais aussi entre le texte et la situation, tels qu'ils sont unis dans une pratique. Le rapport entre la pratique et le genre détermine celui qui s'établit entre l'action en cours et le texte écrit ou oral qui l'accompagne. »<sup>289</sup>

---

<sup>284</sup> *Ibid* : 143-144.

<sup>285</sup> *Ibid* : 31.

<sup>286</sup> *Ibid* : 228.

<sup>287</sup> Le terme *discours* doit être entendu ici comme : « types d'usages linguistiques codifiés qui correspondent à des pratiques sociales différenciées et articulent des domaines sémantiques propres : on distingue ainsi le discours politique, le discours scientifique, etc. » *Ibid* : 227.

<sup>288</sup> *Ibid* : 228.

<sup>289</sup> *Ibid* : 229.

Leur étude doit, estime l'auteur, devenir une tâche primordiale, sinon prioritaire, pour la linguistique « *dans la mesure où le lexique, la syntaxe, pour une bonne part, et l'ensemble des structures textuelles sont contraintes par les genres* »<sup>290</sup>. Cette discipline devrait, par ailleurs, permettre l'articulation entre les connaissances sur la structure de la langue et les observations sur la structure des textes, compte tenu du fait que les textes sont régis par des normes et non par des règles.

Ainsi la linguistique, en tenant compte de deux perspectives méthodologiques, à savoir, une perspective comparatiste et une historique, deviendrait une « *linguistique des genres* » où seraient également articulées la linguistique de la langue et la linguistique de la parole grâce à l'étude des genres, des textes et des normes.

Les genres sont donc considérés comme un « *niveau d'analyse fondamentale* ». Cette affirmation trouve sa justification dans les cinq thèses suivantes :

« (i) Tout texte est donné dans un genre, et perçu à travers lui : aussi la langue est-elle actualisée dans des genres, [...]. (ii) Le genre l'emporte sur les autres régularités linguistiques. C'est même *le discours, voire le genre qui détermine la langue* [...]. (iii) Corrélativement, les normes de discours et de genre permettent la traduction [...]. (iv) Les régularités de genre l'emportent sur les régularités idiolectales ou stylistiques. (v) Le genre reste le niveau stratégique d'organisation où se définissent trois modes fondamentaux de la textualité. Le mode *génétique* détermine ou du moins contraint la production du texte ; ce mode est lui-même contraint par la situation et la pratique. Le mode *mimétique* rend compte de son régime d'impression référentielle (cf. l'auteur, 1992 b). Enfin, le mode *herméneutique* régit les parcours d'interprétation. »<sup>291</sup>

Les thèses (i), (ii) et (v), notamment, résument ce qui vient d'être exposé à propos de cette notion.

Dans la « *poétique généralisée* » ou linguistique des genres la conception du *genre* en tant que « *lignée de réécritures* », relevant de la problématique/herméneutique, ne se confond pas avec celles de « *classe* » et de « *type* » issues de la problématique contraire.

Dans la première conception du genre, le texte est conçu comme une « *génération* » dans une lignée de réécritures. Les différences qui s'établissent dans le rapport qui a lieu entre les textes et leurs genres, ainsi que dans le statut des genres, tiennent aux discours. Ainsi, « *dans les discours normatifs, les textes sont produits et interprétés sur le mode de la permanence, comme des occurrences de leur type ; dans les discours normés, mais non normatifs, ils sont produits et interprétés comme des transformations de leurs sources.* »<sup>292</sup>

Dans la deuxième conception du genre, d'ascendance logico-grammaticale, comme « *classe* », le problème auquel il faut faire face est celui des taxonomies qui entraînent des variabilités de critères. Ces critères sont normalement multipliés et par conséquent affaiblis ce qui empêche leur hiérarchisation.

Et dans la dernière conception de genre comme « *type* », le rapport entre type et occurrences doit être caractérisé. Les types de textes ne sont cependant que des modèles hypothétiques et leurs occurrences ne comportent pas vraiment les indications de leur type.

Pour la conception du *genre* appartenant à la problématique rhétorique/herméneutique, il s'agit de créer et hiérarchiser des critères descriptifs dans le but d'analyser leurs interactions. Les genres étant définis par un faisceau de critères, la

---

<sup>290</sup> *Ibid* : 230.

<sup>291</sup> *Ibid* : 231-234. En italiques par l'auteur.

<sup>292</sup> *Ibid* : 252.

cohésion de ce faisceau joue un rôle déterminant car elle structure la textualité, aussi bien au plan du signifié qu'au plan du signifiant.

Dans cette problématique, par ailleurs, la description des changements historiques du faisceau permet de retracer l'évolution du genre de texte. En revanche, les « types de textes », qui ne sont fondés que sur un critère, ne peuvent pas être décrits du point de vue diachronique du fait qu'ils ne tiennent pas compte des évolutions.

En outre, la poétique généralisée ne conçoit pas l'existence de genres transdiscursifs puisqu'il suffit du contact que les genres ont avec d'autres genres, dans d'autres contextes, pour les modifier :

« [...] un proverbe par exemple n'a pas le même sens dans un discours ludique ou dans un discours juridique ; la lettre commerciale n'a presque rien de commun avec la lettre personnelle du discours privé, car la corrélation entre contenu et expression demeure critériale pour définir le genre. »<sup>293</sup>

Le projet d'une typologie transdiscursive ne fait donc pas partie de la poétique généralisée :

« [...] par exemple, un texte technique ne peut être assimilé à un texte scientifique ; et même dans des discours aussi proches que les discours scientifiques, les genres ne sont pas exactement comparables, car chaque discipline a ses traditions et ses normes. »<sup>294</sup>

Une typologie des genres serait, aux yeux de François Rastier, cependant nécessaire dans la mesure où celle-ci permettrait une typologie des textes. Pour la poétique, un genre ne peut pas être qu'un type parmi d'autres car les critères typologiques, proposés par la linguistique de corpus, ne sont efficaces que grâce à la prise en compte de la différence des genres. En outre, il n'a pas été possible jusqu'à présent, précise l'auteur, de produire des faisceaux de critères stables et cohérents qui ne tiennent pas compte des genres et des discours, ni qui ne comportent une pertinence théorique et pratique. C'est pour cela qu'une théorie des genres est nécessaire à la typologie des textes.

Il y a trois arguments qui justifient la classification des textes en partant du genre reconnu comme niveau de base. Premièrement, il n'existe pas de genres qui revêtent une grande importance par rapport à d'autres puisque ce sont les discours et les pratiques qui regroupent leurs critères. Deuxièmement, les éléments constitutifs des genres impliquent eux-mêmes les genres. Enfin, des restrictions concernant soit le plan de l'expression, soit celui du contenu, définissent les sous-genres comme c'est le cas, par exemple, dans le roman policier.

Nous venons de présenter les principaux éléments que propose François Rastier et qui sont constitutifs d'une théorie des genres.

Dans la partie suivante, nous procéderons à une discussion dans laquelle seront exposés différents points de vue par rapport à la notion dont il est question ici.

## **2.2. Discussion sur la notion de *genre***

### **2.2.1. En linguistique textuelle**

---

<sup>293</sup> *Ibid* : 253.

<sup>294</sup> *Ibid*.

Nous avons, dans le chapitre précédent, exposé la conception de la notion de *genre* chez deux auteurs qui représentent, à l'heure actuelle, en France ces deux disciplines dont les présupposés épistémologiques relèvent, dans la totalité pour l'une et en partie pour l'autre, d'une problématique logico-grammaticale : la linguistique textuelle et l'analyse du discours.

Nous avons montré que si ces auteurs n'ont pas développé de théorie des genres dans leur discipline respective, en revanche ils ont intégré la notion à leurs travaux et à leurs analyses en faisant quelques propositions<sup>295</sup>.

En ce qui concerne Jean-Michel Adam, l'intégration de la notion de *genre* a eu lieu - surtout à partir de la fin des années quatre-vingt-dix - grâce à l'influence des travaux d'auteurs tels que Mikhaïl Bakhtine, Jean-Paul Bronckart et François Rastier, principalement. Bien qu'au départ l'auteur ait intégré cette notion dans ses travaux et reconnu son importance, elle ne commence à devenir objet d'étude pour lui que récemment car il considérait que c'était à l'analyse du discours de s'en occuper. La linguistique textuelle, étant pour lui un sous-domaine de l'analyse du discours, elle n'aurait donc à traiter que de la structure interne des textes.

Ainsi, le *genre* n'est pas ignoré dans les dernières analyses de l'auteur. Il en tient compte en partant de trois hypothèses qu'il a formulées - comme nous l'avons vu - en s'inspirant principalement de Bakhtine et que nous ne répéterons pas ici si ce n'est que pour les commenter.

Dans le développement de sa première hypothèse, Adam reprend la thèse de Bakhtine sur les genres premiers et les genres seconds<sup>296</sup>. Ces derniers - se présentant surtout à l'écrit - proviendraient des genres premiers qui se seraient constitués dans l'échange verbal spontané et seraient donc principalement oraux. Les genres seconds - étant plus complexes et évolués - non seulement assimileraient et transformeraient les genres premiers mais aussi ils perdraient le rapport immédiat au réel que ces derniers auraient.

Adam fait donc sienne cette thèse sur l'origine des genres seconds. Les exemples suivants que fournit l'auteur, en se référant à l'impossibilité de procéder à une typologie de genres, sont parlants :

« [...] une « forme simple » (Jolles 1972) ou un « genre primaire » (Bakhtine 1984) comme la devinette orale a progressivement donné naissance à un genre médiatique de programme de divertissement de la radio puis de la télévision [...]. Le genre populaire de la devinette, comme question avec réponse cachée aboutissant à une récompense ou à une punition, qui plonge dans la nuit des traditions mythiques et religieuses, a son pendant cultivé scolaire et universitaire dans le genre discursif de l'épreuve d'examen (reçu/collé, admission/rejet). »<sup>297</sup>

L'auteur verrait donc l'origine du genre second « épreuve d'examen » dans le genre premier « devinette ». Ce rapprochement n'est pas, à notre sens, pertinent dans la mesure où ces deux genres relèvent de deux pratiques sociales tout à fait différentes et par la suite de deux discours distincts : le premier du discours universitaire et le second du discours médiatique.

En examinant la thèse en question de Bakhtine, François Rastier formule des éléments de réflexion qui la contestent, selon nous, de façon probante :

---

<sup>295</sup> Nous y ferons appel au cours du développement de cette partie.

<sup>296</sup> Nous en avons parlé dans le chapitre précédent.

<sup>297</sup> J.-M. Adam, 1999 : 88-89.

« (i) Pourquoi d'hypothétiques genres « premiers » auraient-ils une précellence, pourquoi leur antériorité historique supposée leur conférerait-elle une portée étiologique ? On peut douter que la théorie des genres premiers donne accès à celle des genres seconds. (ii) Si l'on tient compte des descriptions ethnologiques et ethnométhodologiques, rien ne permet de penser que l'échange oral, jugé « simple » et « spontané », ne soit pas toujours déjà ritualisé. La spontanéité reste un thème édénique. (iii) Les genres écrits ne sont pas dérivés des genres oraux : qu'en serait-il du billet d'avion, de la feuille de sécurité sociale, etc. ? (iv) L'oral n'a pas un meilleur rapport au réel que l'écrit – à moins que l'on ne confonde le réel et la situation, et qu'on ne limite la situation au *hic et nunc*, comme l'a toujours fait le positivisme. »<sup>298</sup>

Cette thèse de Bakhtine montre encore une fois, par la référence que Jean-Michel Adam en fait, son inscription - d'une façon ou d'une autre - dans les présupposés de la problématique logico-grammaticale.

Dans ses analyses comme dans ses hypothèses sur le genre, J.-M. Adam affirme, d'une part, qu'un genre « *n'est jamais qu'un prototype et qu'un texte singulier ne relève guère que plus ou moins d'un genre* »<sup>299</sup> ; et d'autre part, qu'un texte « *est rarement monotypique* »<sup>300</sup> et relèverait donc de plusieurs genres.

L'auteur illustre ces affirmations avec le célèbre texte d'Emile Zola « J'accuse ! », publié dans le journal *L'Aurore*, le 13 janvier 1898 :

« **Le genre choisi** est doublement mixte : il s'agit d'abord d'une lettre ouverte et d'un article journalistique d'opinion. Mais il s'agit également d'un texte qui adopte toutes les caractéristiques du genre rhétorique judiciaire (accuser/défendre) et du genre épideictique (il fait successivement la louange du président Félix Faure et le blâme de la plupart des acteurs de l'affaire). [...] La combinaison générique permet à « J'accuse ! » de prendre la forme d'un texte adressé au plus haut magistrat de l'Etat, de s'inscrire dans un quotidien qui augmente la prise en charge des propos en l'élargissant de l'auteur lui-même à la rédaction de *L'Aurore*. Enfin, la rhétorique judiciaire permet de monter en avant l'acte illégal d'accusation que Zola entreprend [...] »<sup>301</sup>

François Rastier, qui considère qu'un texte ne relève pas de plusieurs genres, pose l'objection suivante par rapport à cet exemple :

« De fait, les critères qui permettraient différents classements n'ont pas le même poids : qu'une lettre ouverte paraisse dans un journal, rien de plus ordinaire ; qu'elle lance un défi judiciaire, cela fait également partie des ressources du genre. Ainsi, la caractérisation correcte du genre permet d'ordonner l'ensemble de caractères spécifiques du texte, même et surtout s'il en transgresse les normes. »<sup>302</sup>

Mais comment caractériser correctement un genre ? Comment le repérer sans se tromper ? Pour l'auteur, la réponse se trouve dans le rôle des discours. Selon lui, les discours différencient parfaitement leurs genres :

« [...] par exemple, dans le discours juridique, on ne peut confondre le réquisitoire et la plaidoirie, l'arrêté et le texte de loi ; dans le discours technique, aucune ambiguïté entre la notice d'utilisation et le bon de garantie, etc. Le discours littéraire occidental a

<sup>298</sup> F. Rastier, 2001a : 260. En italiques par l'auteur.

<sup>299</sup> J.-M. Adam, 1999 : 90.

<sup>300</sup> *Ibid* : 37.

<sup>301</sup> *Ibid*. En gras et en italiques par l'auteur.

<sup>302</sup> F. Rastier, 2001a : 263.

certes récemment brouillé certaines frontières entre ses propres genres, mais cela ne fait point d'obstacle au programme d'une poétique généralisée. »<sup>303</sup>

Si l'on revient aux travaux de J.-M. Adam, nous avons souligné dans le chapitre précédent que l'un des traits les plus caractéristiques de sa théorie était la notion d'hétérogénéité textuelle, cette hétérogénéité se rapportant aux séquences. Tout texte relevant peu ou prou d'un genre contiendrait un nombre indéterminé de séquences qui seraient, parmi les cinq théorisées par l'auteur, soit les mêmes soit la combinaison des cinq.

Nous avons montré que cette conception de l'hétérogénéité était issue des travaux de Bakhtine. L'hétérogénéité étant devenue un postulat de la linguistique textuelle, postulat qui, précise François Rastier, « demeure cependant romantique au sens fort du terme, car il ne convient qu'au genre éponyme du romantisme, le roman. »<sup>304</sup>. La théorie bakhtinienne, poursuit l'auteur, « a prolongé l'influence de ce postulat, tout en masquant sa provenance, pour d'évidentes raisons de fierté nationale et de bienséance politique. »<sup>305</sup>.

L'hétérogénéité textuelle de Bakhtine qu'Adam adopte est contestée par Rastier avec l'argument suivant :

« Hors des pratiques ludiques ou littéraires, les genres composites restent d'ailleurs bien rares, car la plupart des textes obéissent à des normes explicites : rapports d'activité, ordres de mission, sans parler des chèques et des billets à ordre. Que serait l'hétérogénéité de la notice de montage ? »<sup>306</sup>

L'auteur convient cependant qu'une certaine « hétérogénéité » est possible :

« [...] s'il s'agit d'inégalités qualitatives entre sections d'un texte, la thèse est triviale mais vraie ; s'il s'agit de provenances diverses, c'est faux pour la plupart des discours, mais trivial pour les discours littéraire, où tout texte en réécrit d'autres. »<sup>307</sup>

Dans le même ordre d'idées cet auteur poursuit ses objections concernant la théorie séquentielle de J.-M. Adam. Le terme visé cette fois-ci est celui de « séquence ».

Nous avons retracé, *supra*, l'origine de ce terme dans les travaux de l'auteur et montré que ce terme a vu le jour grâce aux influences de deux auteurs appartenant à des disciplines divergentes : Bakhtine (poétique) et Van Dijk (grammaire du texte). François Rastier suppose, pour sa part, que la théorie séquentielle d'Adam aurait été une reprise de la théorie des figures non tropes, développée par la rhétorique :

« Avant d'être restreinte à quelques tropes, la rhétorique définissait des unités du palier de la période ou du paragraphe comme des figures non tropes, par exemple la description ou le dialogue. La théorie des figures non tropes a été revivifiée implicitement en linguistique, ces figures étant appelées des séquences. »<sup>308</sup>

Par ailleurs, nous convenons avec l'auteur que la théorie séquentielle réduit le texte à une combinaison séquentielle et donc à un principe logico-grammatical. Nous ne le suivons

---

<sup>303</sup> *Ibid.*

<sup>304</sup> *Ibid.*

<sup>305</sup> *Ibid* : 264.

<sup>306</sup> *Ibid.*

<sup>307</sup> *Ibid.*

<sup>308</sup> *Ibid.*

cependant pas lorsqu'il soutient que J.-M. Adam « appelle *types de texte* les séquences »<sup>309</sup> car cet auteur est très clair sur ce point :

« J'ai consacré plusieurs articles, entre 1987 et 1992, et un livre (1992) à tenter d'expliquer pourquoi il est, à mon sens, profondément erroné de parler de « types de textes ». L'unité « texte » est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité. C'est pour cette raison que j'ai, à la différence de la plupart de mes prédécesseurs anglo-saxons, proposé de situer les faits de régularité dits « récit », « description », « argumentation », « explication » et « dialogue » à un niveau moins élevé dans la complexité compositionnelle, niveau que j'ai proposé d'appeler *séquentiel*. »<sup>310</sup>

Nous ne le suivons pas non plus complètement lorsqu'il ajoute que l'auteur définit les genres comme « *des types de successions de séquences* »<sup>311</sup>.

Adam a certes, dans les années quatre-vingts, non seulement fait le rapprochement entre les « genres du discours » de Bakhtine et les « types de séquences textuelles » mais aussi il a transposé cette notion du linguiste russe du champ sociolinguistique au champ de la linguistique textuelle.

Mais à partir de son ouvrage de 1999, lors de l'évolution théorique et méthodologique de ses propositions, il ne fait plus le rapprochement en question car ayant délimité les champs d'étude du *texte* et du *genre* - l'un à celui de la linguistique textuelle et l'autre à celui de l'analyse du discours-, ce dernier est conçu principalement comme une notion utile dans les analyses textuelles.

Concernant le rôle des séquences, nous reconnaissons, après François Rastier qu'il n'est pas premier ni définitoire comme le conçoit la théorie séquentielle :

« [...] la notion de séquence ne peut définir celle de genre mais la complète à un palier d'analyse inférieur ; mieux *le genre détermine les séquences*, et non l'inverse : c'est là un effet ordinaire du principe que le local détermine le global<sup>312</sup>. Aussi, l'on ne peut tabler sur une compositionnalité générique : un genre n'est pas défini par ses séquences, au sens où il se réduirait simplement à un effet de leurs combinaisons. »<sup>313</sup>

Avec ces propos l'auteur n'en récusé pas l'étude : tout au contraire, il estime qu'une linguistique de textes se doit de décrire les séquences qu'il nomme, d'ailleurs, « *configurations* » - sorte de figures non tropes de la rhétorique - aux niveaux mésosémantique et macrosyntaxique.

Nous avons, dans le chapitre précédent présenté une étude récente de Jean-Michel Adam et Ute Heidmann intitulé « *Des genres à la généricité* » : les concepts de « *généricité* » et de « *effet de généricité* » sont introduits afin de mettre en évidence la complexité de la mise en discours et de la lecture-interprétation en les plaçant dans une problématique, que les auteurs qualifient de dynamique.

---

<sup>309</sup> *Ibid* : 265.

<sup>310</sup> J.-M. Adam, 1999 : 82.

<sup>311</sup> F. Rastier, 2001a : 265.

<sup>312</sup> Suivant Schleiermacher et selon le contenu de cette citation, nous devrions plutôt lire ici : « le global détermine le local ».

<sup>313</sup> F. Rastier, 2001a : 265.

Dans cette problématique les auteurs préfèrent la notion de « *généricité* » à celle de « *genre* » car elle serait une nécessité « socio-cognitive » qui rattacherait tout texte à l'interdiscours d'une formation sociale. Ils ne procèdent donc pas à une caractérisation mais à la mise en évidence d'un processus se rapportant aux orientations génériques des textes. Leur analyse se fonde en tenant compte des trois plans du texte : sa production, sa réception-interprétation et son édition. La prise en compte de ces trois éléments les amène à reconfigurer leur définition du texte. Si dans la conception abstraite du texte et de la textualité de J.-M. Adam, la notion de *genre* ne joue pas de rôle transcendant, dans cette étude le texte est défini par rapport aux trois éléments reliés qui le composent et interagissent de façon permanente : la textualité, la transtextualité et la généricité.

L'intégration de la « généricité » dans leur définition du *texte* entraîne des effets notamment dans la conception de textualité. Les auteurs reformulent donc les propositions antérieures de J.-M. Adam en ajoutant trois niveaux aux trois déjà présents dans la composition de la textualité : niveau sémantique, niveau stylistique et niveau matériel du média. Ce qui est surtout à remarquer dans la reformulation de leurs propositions est la reconnaissance de la part des auteurs de l'incidence des *genres* sur ces niveaux :

« Au **niveau sémantique**, outre les bases thématiques et les configurations des motifs, le régime d'interprétation des énoncés est soit vériconditionnel (et factuel), soit fictionnel et il dépend entièrement des genres considérés. Au **niveau énonciatif**, outre le statut des (co)énonciateurs, leur degré d'implication et de prise en charge des énoncés, la cohérence polyphonique liée à la succession des points de vue sont en grande partie sous l'influence directe du (des) genre(s) au(x)quel(s) le texte est rapporté. Au **niveau argumentativo-pragmatique**, les buts, sous-buts et intentions communicatives des énoncés successifs ainsi que d'un texte entier se marquent dans des valeurs illocutoires qui sont inséparables du cadre imposé par les choix génériques. Le **niveau « stylistique »** et phraséologique (texture micro-linguistique) est en étroite relation avec les genres. [...]. Le **niveau compositionnel** – c'est-à-dire pour nous les plans de textes, les agencements de séquences (descriptives, narratives, argumentatives, explicatives ou dialogales), le rapport entre texte et image dans certaines formes textuels pluri-sémiotique - est très largement affecté par la généricité. Il faut encore ajouter le **niveau matériel du média** (média-support, longueur, mise en page et mise en forme typographique) qui a été longtemps négligé alors qu'il joue un rôle important, impliqué dans la généricité. »<sup>314</sup>

Sur les six niveaux de textualité qu'ils distinguent, les auteurs attribuent cette incidence des *genres* à Bakhtine<sup>315</sup> en faisant référence à cette citation :

« L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le *tout* que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. (Bakhtine 1984 : 265) »<sup>316</sup>

<sup>314</sup> J.-M. Adam, U. Heidmann, *op. cit* : 70-71. En gras par les auteurs.

<sup>315</sup> « La citation suivante de Bakhtine souligne bien l'importance de l'interdiscours et l'impact de genres sur les différents niveaux micro-linguistiques ou plans de la textualisation [...] ».

*Ibid* : 70.

<sup>316</sup> *Ibid*. En italiques par les auteurs.

Bien que dans cette citation il n'y ait aucune occurrence du terme *genre*, nous pourrions considérer que le terme *énoncé* peut se substituer à celui de genre si l'on tient compte que Bakhtine définit les genres comme des « types relativement stables d'énoncés ». En supposant que nous lisons « genre » au lieu d'« énoncé »<sup>317</sup>, nous ne trouvons nulle part ce que justifierait l'affirmation des auteurs concernant l'impact des genres sur les plans de la textualité. En parlant de trois composantes de l'énoncé - à savoir son contenu, son style et sa composition - et non du « genre », le linguiste russe souligne certes l'importance du rôle de l'énoncé dans les domaines de l'activité humaine, mais il n'en relève en aucun cas « l'impact », pour reprendre le terme des auteurs, sur les plans de la textualisation comme ils le prétendent.

Le recours à Bakhtine a pour finalité, à notre sens, de ne pas vouloir admettre et reconnaître que François Rastier, qui n'a cessé de parler du rôle des genres au moins depuis l'apparition de son ouvrage *Sens et textualité* en 1989, est à l'origine de cette réflexion qu'ils attribuent à Bakhtine.

Bien que dans les références de leur article, l'auteur ne soit pas mentionné, il nous paraît difficile de penser qu'ils ne connaissent pas abondamment ses travaux : Jean Michel Adam notamment le citait surtout dans ses publications des années quatre-vingt-dix<sup>318</sup>.

Dans les propositions des auteurs concernant les niveaux de textualité, nous reconnaissons celles de François Rastier surtout dans le niveau sémantique et le niveau énonciatif où les auteurs soulignent l'incidence des genres sur l'interprétation dans le premier et sur leur influence sur le choix énonciatif dans le second. L'auteur a maintes fois insisté dans l'ensemble de ses travaux, comme nous venons de le voir *supra*, sur le rôle du genre dans l'interprétation d'un texte et sur la textualité en général<sup>319</sup>.

---

<sup>317</sup> Comme vraisemblablement les auteurs le font.

<sup>318</sup> Nous trouvons par exemple une longue citation dans *Éléments de linguistique textuelle* de 1990 : « F. Rastier, lui, n'hésite pas à partir du fait que : « Il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens restreint de mise en linguistique). En d'autres termes, la langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'œuvre dans une suite linguistique, car d'autres codifications sociales, le genre notamment, sont à l'œuvre dans toute communication verbale » (1989 :37). Tout naturellement, il en vient à appuyer la réflexion typologique sur la définition suivante de la notion de genre : « Un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un *genre* est ce qui rattache un *texte* à un *discours*. Une typologie des genres doit tenir compte de l'incidence des pratiques sociales sur les codifications linguistiques. [...] L'origine des genres se trouve donc dans la différenciation des pratiques sociales. Et il ne suffit pas de dire, avec Todorov, que nos genres sont issus de ceux qui le précédaient ; il faudrait encore montrer comment les genres se forment, évoluent et tendent à disparaître avec les pratiques sociales auxquelles ils sont associés » (1989 : 40). » (1990 : 23-24). En italiques par l'auteur.

Une partie de cette citation se retrouve aussi dans *Les textes, types et prototypes* : « C'est dire qu'au-delà des formes élémentaires de séquentialisation dont je vais parler, des codifications sociales – génériques – sont à l'œuvre dans toute communication verbale (Rastier 1989 : 37), codifications qui, de toute évidence, ne relèvent pas d'une théorisation strictement linguistique et que je suis bien obligé, de ce fait, d'écarter provisoirement de ma réflexion. » (1992/2001 : 15).

Enfin, dans *Linguistique textuelle*, l'auteur le sollicite également : « Si l'on tient à parler de « types » au niveau global et complexe des organisations de haut niveau, il ne peut s'agir que de types de pratiques sociodiscursives, c'est-à-dire de *genres*. Suivant une formule heureuse de François Rastier « un *genre* est ce qui rattache un *texte* à un *discours* » (1989 : 40). Ce qui signifie que le genre rattache – tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation – un texte toujours singulier à une *famille de textes*. » (1999 : 83).

<sup>319</sup> Voir si nécessaire les citations 286, 287, 288, 316 et 317 de ce chapitre. La dernière citation concerne plutôt le niveau compositionnel où les auteurs admettent également l'influence du *genre* sur la structure compositionnelle du texte dont les séquences font partie. François Rastier l'avait déjà précisé dans son étude de 2001.

Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que le concept de *généricité* a permis aux auteurs de poser qu'un texte n'appartient pas à un genre du fait qu'il est simplement mis en relation avec un ou plusieurs genres non seulement lors de sa production mais aussi de sa réception. Un texte ne relèverait donc que plus ou moins d'un genre comme J.-M. Adam l'affirmait dans *Linguistique textuelle*. Ces thèses s'opposent, comme nous l'avons vu plus haut, à celles de François Rastier<sup>320</sup>.

Le concept en question a permis également aux auteurs d'introduire le thème de la transformation des genres par les textes comme suit :

« La généricité des textes résulte d'une interaction discursive, d'un dialogue continu entre les trois instances énonciative (auctoriale), éditoriale et lectoriale. Elle est, à la fois, un travail textuel de conformisation et de transformation, voire de subversion d'un ou de plusieurs genre(s) donné(s). Pour la plupart, les textes opèrent un travail de transformation d'un genre à partir de plusieurs (plus ou moins proches). La prise en compte de cette hétérogénéité générique est le seul moyen d'approcher la complexité de ce qui relie un texte à un interdiscours. »<sup>321</sup>

Cette question de la transformation était aussi déjà présente dans la théorie de Rastier lorsqu'il concevait le genre non comme une classe ni un type mais comme une lignée de réécritures dans laquelle les textes sont « *produits et interprétés comme des transformations de leurs sources.* »<sup>322</sup>. En outre, au sein cette lignée, précise l'auteur, « *un texte compte, pour ainsi dire, des ancêtres, des rivaux, mais point de « patrimoine générique » qui lui serait transcendant. Il n'est pas une occurrence d'un genre, mais un moment dans une série de transmissions, dans une tradition faite de ruptures.* »<sup>323</sup>. Ce à quoi il faudrait enfin ajouter la précision suivante :

« Comme tout usage modifie et configure potentiellement la langue, chaque texte atteste et modifie son genre. Mais ces perturbations locales ne sont sensibles qu'au sein d'une stabilité globale, et en retour le genre configure le texte. Ainsi le genre et le texte, en quelque sorte, s'interprètent-ils mutuellement. »<sup>324</sup>

Malgré le changement de paradigme dans l'étude du *genre* que J.-M. Adam et U. Heidmann ont adopté, il demeure que leurs propositions, concernant la textualité comme élément constitutif de la définition du texte, continuent à s'inscrire dans une problématique logico-grammaticale du fait que la théorie séquentielle est reprise dans l'un des niveaux constitutifs de la textualité, à savoir, le niveau compositionnel.

Il est à remarquer, par ailleurs, que bien qu'il soit explicité que leur définition du texte est inséparable de la textualité, de la transtextualité et de la généricité, le texte n'est pas clairement défini. Les auteurs utilisent pourtant ce terme sans cesse. Comment faut-il donc concevoir un texte dans ce nouveau paradigme ? A juger par l'introduction de leur article, un texte serait « *une suite d'énoncés qui forme un tout de communication* »<sup>325</sup>.

---

Il est à rappeler, par ailleurs, que François Rastier a exposé l'ensemble de sa théorie des genres dans « *Arts et Sciences du texte* » publié en 2001. L'étude de J.-M. Adam et d'Ute Heidmann étant apparu en 2004, nous ne pouvons pas nous empêcher de penser que les auteurs ont eu connaissance de cet ouvrage et surtout de la teneur des propositions de son auteur.

<sup>320</sup> L'auteur en a d'ailleurs nuancé une récemment, à nos yeux, de façon tout à fait pertinente. Nous y reviendrons.

<sup>321</sup> J.-M. Adam et U. Heidmann, *op. cit* : 67.

<sup>322</sup> F. Rastier, 2001a : 252.

<sup>323</sup> F. Rastier, 2004a : 124.

<sup>324</sup> *Ibid.*

<sup>325</sup> « Dès qu'il y a texte - c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'une suite d'énoncés forme un tout de communication -, [...] » J.-M. Adam et U. Heidmann, *op. cit* : 63.

Ces propos nous paraissent imprécis d'autant plus qu'ils font penser à la définition de texte de H. Weinrich comme une « *suite signifiante (jugée cohérente) de signes entre deux interruptions marquées de la communication* »<sup>326</sup>. Si dans le cadre de la théorie séquentielle d'Adam le texte était défini comme une « *structure composée de séquences* »<sup>327</sup>, dans cette nouvelle perspective la structure est devenue une suite non de séquences mais d'énoncés, ce à quoi il faut adjoindre la finalité de la communication.

Leur conception du texte, qu'ils résument dans un schéma, nous paraît en outre énigmatique lorsque nous lisons la conclusion de leur article :

« Tout texte est défini par les forces centripètes qui en assurent l'homogénéité (partie la plus sombre du schéma) et par les forces centrifuges de la transtextualité (partie supérieure grisée, plus claire). Ce qui place tout texte réalisé au milieu de deux champs de forces et implique une double dimension de l'analyse textuelle des discours que résume le schéma suivant : [...] »<sup>328</sup>

Dans les forces centripètes se trouvent les six niveaux, auxquels nous avons fait allusion plus haut, constitutifs de la textualité et dans celles qu'ils nomment centrifuges se trouvent le genre, l'interdiscours, la transtextualité et ses plans (péri-texte, épitexte, hypotexte, etc.). Si tout texte est défini nécessairement par ces deux sortes de forces, que peut-on penser de cette petite annonce trouvée sur la porte d'une voisine :

« MERCI  
DE FERMER LA PORTE  
PETIT CHAT  
CHEZ OPHELIE ET LAZARE »

Est-elle digne d'être nommée texte ? Vraisemblablement non, si tout texte devait contenir les éléments des deux forces auxquelles ils se réfèrent, car où se trouveraient ici les séquences, les énonciateurs et le péri-texte ?

En relisant cette dernière citation, nous sommes frappée de la formulation par deux fois de « *tout texte* » dans laquelle il demeure, à nos yeux, une certaine quête d'universalité présente dans les grammaires du texte.

### 2.2.2. En analyse du discours et en poétique

Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que l'analyse du discours ne s'est guère occupé de la notion de *genre* pendant longtemps. Ce n'est qu'à partir des années quatre-vingts et grâce à l'influence de la pragmatique que Dominique Maingueneau, un des principaux divulgateurs des travaux de l'analyse du discours en France, a commencé à s'y intéresser en admettant l'importance de son rôle mais en affirmant, dans un premier temps, que son étude ne représentait pas une fin pour l'analyse du discours.

Toujours influencé par la pragmatique, cet auteur se penche de plus en plus sur la question du *genre* et convient avec J.-M. Adam que l'étude en revient exclusivement à l'analyse du discours car l'organisation du texte relève de la linguistique.

---

<sup>326</sup> J.-M. Adam, 2002 : 572.

<sup>327</sup> J.-M. Adam, 1992/2001 : 20.

<sup>328</sup> J.-M. Adam et U. Heidmann, *op. cit* : 71.

Ainsi Maingueneau définit-il le *genre* comme un acte de langage ou dispositif de communication dont l'existence dépend des conditions socio-historiques réunies en lui attribuant des caractéristiques externes telles que contrat, rôle et jeu.

Cette répartition étant faite, l'auteur s'attaque à une catégorisation des genres<sup>329</sup>, d'abord, en trois grandes catégories et ensuite en seulement deux catégories à cause des problèmes posés par la première catégorisation. Dans ces catégorisations nous voyons encore une fois l'emprise de la pragmatique qui cherchait à postuler des fonctions *a priori* et à mettre les genres dans des catégories générales. L'auteur reconnaît non seulement le caractère rudimentaire de ses distinctions mais aussi la difficulté de traiter cette notion.

Ces aveux prouvent que l'incidence des postulats dogmatiques de la pragmatique sur l'analyse du discours, à qui la linguistique textuelle a confié la tâche de s'occuper du *genre*, n'apporte pas de grandes perspectives dans son étude.

Nous avons fait allusion, *supra*, à l'étude traditionnelle du *genre* par la poétique<sup>330</sup>. Bien que l'étude de cette notion, appliquée exclusivement aux textes littéraires, ait été pendant des siècles son objet central<sup>331</sup> et qu'elle ait engagé l'élaboration d'une théorie des genres, cette discipline « *n'a pu véritablement se développer que dans la problématique rhétorique/herméneutique* »<sup>332</sup>. Dans le cadre de cette problématique, des rhétoriciens et des poètes ont opté pour une voie descriptive des genres auxquels ils étaient confrontés à leur époque, sans forcément recourir à des classements *à priori*, jugés insuffisants.

En revanche, une autre voie dans l'histoire de la poétique est représentée par la poétique transcendantale. Cette poétique se situe dans une problématique logico-grammaticale du fait de son universalisme et de son attitude face aux genres et aux textes étudiés, comme celle que François Rastier nous rappelle : projeter un nombre réduit de genres exprimant des fonctions *a priori* du langage sur des textes. Ces fonctions du langage renverraient à « *une anthropologie anhistorique des genres, tributaire de la philosophie du langage, [...]* »<sup>333</sup>.

Ce refus d'historicité est également présent chez la poétique idéaliste allemande qui se servait d'une typologie des catégories transcendantales ou anhistoriques, à savoir, celle des genres diomédiens<sup>334</sup> tout en affirmant l'historicité des genres.

Il n'est pas sans intérêt de signaler que les typologies fonctionnelles qui ont prédominé, surtout, au cours de la deuxième moitié du XXe siècle, définissaient les genres comme des fonctions *a priori* du langage. C'est le cas de celles de Hallyday (école fonctionnaliste anglaise) et Jakobson (école fonctionnaliste pragoise) mais aussi de celles des linguistes anglo-saxons tels que Longrance, de Beaugrande et Dressler et Van Dijk. Longrance distinguait ainsi quatre types de discours : narratif, procédural, expositif et exhortatif ; Beaugrande et Dressler trois : descriptif, narratif et argumentatif ; et Van Dijk deux : narratif et argumentatif.

---

<sup>329</sup> Catégorisation que nous avons exposée dans le chapitre précédent et que nous jugeons infructueux de répéter ici.

<sup>330</sup> Nous exposons brièvement ici les grandes lignes d'une étude critique de François Rastier sur cette discipline.

<sup>331</sup> Nous ne faisons pas ici d'histoire du *genre littéraire* dans cette discipline car ce n'est pas spécifiquement l'objet de notre étude. Il serait, en outre, oiseux de s'y aventurer du fait de la bibliographie abondante sur le sujet.

<sup>332</sup> F. Rastier, 2001a : 234.

<sup>333</sup> *Ibid* : 258.

<sup>334</sup> Par genres diomédiens il faut entendre « la tripartition des genres épique, lyrique et dramatique qui remonte à Diomède, au IVe siècle de notre ère ». *Ibid* : 239.

Ces typologies de caractère fonctionnel, souligne François Rastier, « *transcendent les divisions en discours et en genres sans permettre de les fonder.* »<sup>335</sup>. Selon lui, au cas où les fonctions du langage existeraient, elles devraient être fondées par une typologie interculturelle du fait que les cultures codifient de façon très diverse l'usage de leurs fonctions.

Le problème de la fonction des genres, ajoute-il, peut être posé à condition de renoncer à l'idée que le langage est déterminé par un nombre réduit de fonctions *a priori*. Un rapport peut donc être établi entre la fonction des genres et la structure des textes qui en relèvent :

« Si chaque genre occupe une fonction propre dans une pratique sociale, chaque texte la spécifie ; par exemple, dans le discours culinaire, toutes les recettes ont une fonction didactique, mais ne sont pas pour autant équivalentes... Les fonctions attestées des textes varient avec les pratiques sociales, et leur nombre reste imprévisible. En créant, dans des situations nouvelles, de nouveaux genres, nous créons sans cesse de nouvelles fonctions du langage. »<sup>336</sup>

Malgré un apport important à l'étude du *genre* de la part de la poétique, la réflexion concernant la notion de *genre* serait toujours sous l'emprise de l'ontologie romantique :

« La réflexion sur les genres reste pourtant tributaire de l'ontologie romantique, qui concevait deux formes de la totalité : la monade de l'œuvre, dont dérive la notion moderne de Texte comme structure close, et l'hénade de l'Intertexte (ou de l'Architexte) qui vaut pour la totalité de la littérature. Le genre, notion impure, historique et fluctuante, n'appartient à aucun de ces deux niveaux ontologiques, car il n'est ni singulier comme l'œuvre, ni universel comme l'Intertexte : conçu alors comme une généralité relative, une simple classe sans incidence sur la textualité, il est renvoyé à un problématique architexte, et le texte en est « dépossédé », comme si l'architexte n'était pas fait d'autres textes, et en premier lieu d'autres textes *de même genre.* »<sup>337</sup>

Nous venons de voir que l'étude du *genre* au sein de la poétique reste ancrée, d'une façon ou d'une autre, dans la problématique logico-grammaticale, peu prometteuse comme celle empruntée par la linguistique textuelle et l'analyse du discours.

Regardons à présent comment cette notion est envisagée dans un autre champ d'étude : l'interactionisme socio-discursif.

### 2.2.3. La notion de *genre* chez Jean-Paul Bronckart

Jean-Paul Bronckart est, à présent, le représentant le plus important d'un programme de recherche qu'il a lui-même nommé « interactionnisme socio-discursif »<sup>338</sup> : programme de recherche qui se situe dans le cadre épistémologique de l'interactionnisme social.

L'interactionnisme social, en tant qu'entité épistémologique, accueille des courants en philosophie et sciences humaines provenant de divers horizons. Ces courants, bien que divers, sont cependant unifiés grâce à un positionnement qui les amène à convenir que « *les propriétés spécifiques des conduites humaines constituent le résultat d'un processus*

---

<sup>335</sup> *Ibid* : 259.

<sup>336</sup> *Ibid* : 260.

<sup>337</sup> *Ibid* : 263. En italiques par l'auteur.

<sup>338</sup> Sans prétendre à l'exhaustivité, nous ne présenterons ici que les grandes lignes de ce programme de recherche exposées par l'auteur dans son ouvrage : « *Activité langagière, textes et discours* ».

historique de **socialisation**, rendu possible notamment par l'émergence et le développement des **instruments sémiotiques** »<sup>339</sup>.

Parmi l'ensemble de travaux qui traitent les processus d'hominisation, précise l'auteur, l'interactionnisme se réfère, lorsqu'il s'agit d'aborder cette question, notamment aux travaux de Hegel (*Phénoménologie de l'esprit*), de Marx et Engels (*Thèses sur Feuerbach*, *Capital* et *Dialectique de la nature*), de Cassirer (*La Philosophie des formes symboliques*) en philosophie ; de Leroi-Gourhan en anthropologie ; de Morin en socio-anthropologie, et de Habermas et Ricoeur en socio-philosophie.

Par ailleurs, lorsqu'il est question des structures et modes de fonctionnement sociaux, la référence provient, selon lui, des travaux sur les représentations de Durkheim mais aussi de Bourdieu et Moscovici.

En ce qui concerne les faits langagiers, l'interactionnisme se rapporte aux approches qui les traitent en tenant compte des conduites humaines socialement contextualisées. Les auteurs convoqués sont Vion (interactions verbales), Bakhtine (genres textuels) et Foucault (formations discursives) principalement. Ce courant tient compte également des apports théoriques de Saussure sur le caractère arbitraire du signe.

Et pour ce qui est des processus de construction de la personne, l'interactionnisme puise ses réflexions dans les travaux de deux figures majeures en psychologie : Piaget et Vygotsky.

Les travaux de Jean-Paul Bronckart relèvent principalement d'une psychologie du langage ancrée dans les principes épistémologiques de l'interactionnisme social. L'auteur a été notamment influencé par l'œuvre de Vygotsky qui, à ses yeux, « *constitue le fondement le plus radical de l'interactionnisme en psychologie* »<sup>340</sup>.

Par ses références théoriques, l'ensemble des travaux de J.-P. Bronckart se situent en dehors des courants mentalistes et biologisants qui prédominent en sciences du langage. L'auteur récusé surtout les théories réductrices du cognitivisme en psychologie et du chomskysme en linguistique.

Dès lors son inscription dans une psychologie interactionniste sociale l'amène à « *aborder l'étude du langage dans ses dimensions discursives et/ou textuelles* »<sup>341</sup>. Ainsi, sa conception des textes et des discours peut se résumer comme suit :

« D'une part les textes et/ou discours constituent les seules manifestations empiriquement attestables des actions langagières humaines (la langue n'est qu'un *construct* ; les phrases et les morphèmes ne sont que des « découpes abstraites »), et d'autre part c'est au niveau de ces unités globales que se manifestent le plus nettement les relations d'interdépendance entre les productions langagières et leur contexte actionnel et social. »<sup>342</sup>

L'auteur conçoit le texte comme une « *production verbale située* » qui peut être écrite et orale. Les textes qu'ils soient oraux ou écrits comportent, selon lui, des caractéristiques communes :

« [...] chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit ; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de

---

<sup>339</sup> J.-P. Bronckart, 1996 : 19. En gras par l'auteur.

<sup>340</sup> *Ibid* : 22.

<sup>341</sup> *Ibid* : 12.

<sup>342</sup> *Ibid*. En italiques par l'auteur.

son contenu référentiel ; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes ; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne. »<sup>343</sup>

Si ces propos témoignent d'emblée d'une opposition à la conception du texte des grammaires de texte<sup>344</sup>, ils laissent entrevoir une certaine influence de la linguistique textuelle de Jean-Michel Adam lorsqu'il parle d'articulation de phrases suivant des règles compositionnelles.

Cette influence s'avère lorsqu'il emprunte à Adam, à un moment donné, des éléments de sa théorie séquentielle pour expliquer, dans ses travaux, la mise en place de ce qu'il nomme « *l'infrastructure textuelle* »<sup>345</sup>. J.-P. Bronckart est néanmoins en désaccord avec J.-M. Adam en ce qui concerne certaines propositions terminologiques et certains présupposés épistémologiques sur lesquels ce dernier auteur a fondé sa théorie.

De fait, ce qui est reproché par Bronckart à Adam n'est pas vraiment la dimension séquentielle de la textualité mais le traitement purement linguistique de la dimension pragmatique qu'il a intégré à l'ensemble de sa théorie :

« [...] si l'on peut admettre que la dimension séquentielle de la textualité pourrait faire l'objet d'une approche linguistique pure (c'est d'ailleurs cette dimension qui a été plus particulièrement exploitée dans les ouvrages d'Adam), le statut d'une approche purement linguistique de la dimension pragmatique nous paraît plus problématique. [...] En réalité, la démarche d'Adam ne consiste jamais à « faire abstraction du contexte » pour saisir la dimension textuelle « pure », mais elle consiste plutôt en une « saisie abstraite » des paramètres contextuels qui sont par ailleurs indispensables pour se prononcer sur les phénomènes linguistiques observés. »<sup>346</sup>

En outre, la conceptualisation d'Adam s'avère problématique pour l'auteur du fait de la variété contradictoire des cadres épistémologiques sur lesquels s'appuie sa théorie séquentielle :

« Si les propositions de Bakhtine, Culioli, Foucault, Rastier et Ricoeur peuvent, de fait, s'inscrire dans une conception interactionniste sociale des rapports entre action, langage et pensée, celles de Kintsch, de Van Dijk, de Milner et des autres cognitivistes et/ou générativistes sollicités relèvent d'une perspective radicalement opposée. »<sup>347</sup>

Sans revenir sur les présupposés universalistes et représentationnalistes qui priment dans les épistémologies de ces derniers auteurs cités, il est à remarquer que c'est en raison

---

<sup>343</sup> *Ibid* : 74.

<sup>344</sup> L'auteur récusé fermement l'emprise que la grammaire générative a exercée sur les travaux traitant les textes du point de vue de leur organisation syntaxique interne sans tenir compte des paramètres contextuels externes. En outre, il rejette le postulat des grammaires de texte qui affirme l'existence d'une compétence textuelle innée et universelle.

<sup>345</sup> L'infrastructure textuelle est, pour l'auteur, un des trois niveaux superposés dont un texte est organisé : « Nous concevons l'organisation d'un texte comme un **feuilleté** constitué de trois couches superposées : *l'infrastructure générale du texte*, les *mécanismes de textualisation* et les *mécanismes de prise en charge énonciative*. ». L'infrastructure textuelle qui est le « niveau le plus « profond » est constitué par le plan général du texte, par les types de discours qu'il comporte, par les modalités d'articulation de ces types de discours, ainsi que par les séquences qui y apparaissent éventuellement. » *Ibid* : 120-121. En gras et en italiques par l'auteur.

<sup>346</sup> *Ibid* : 148.

<sup>347</sup> *Ibid* : 149.

de ces postulats que J.-P. Bronckart désapprouve la conception d'Adam d'une pragmatique idéale qui institue des marquages instructionnels et qui ignore l'activité psychosociale présente dans toute production textuelle.

Enfin, concernant les séquences - telles qu'Adam les avait conceptualisées - l'auteur a montré, dans ses travaux, que les occurrences réelles de celles-ci dans les textes étaient presque inexistantes.

Après cette partie introductive sur les travaux de l'auteur, centrons-nous maintenant sur la notion de *genre*. De par son inscription dans le mouvement de l'interactionnisme socio-discursif dont le fondement épistémologique est bien étayé, Jean-Paul Bronckart rencontre en grand partie<sup>348</sup> dans son analyse du *genre* les propositions faites par François Rastier.

L'auteur explique l'origine du *genre* de texte par la façon dont les textes, en tant que produits de l'activité humaine, sont reliés au fonctionnement des formations sociales dont ils sont issus, selon diverses circonstances, besoins et intérêts. Etant donné le caractère varié et évolutif des contextes sociaux, diverses sortes de texte, ayant des caractéristiques communes, ont été constituées au cours de l'histoire.

L'apparition d'une sorte de texte obéit à des facteurs de nature diverse : émergence de nouvelles pratiques sociales, apparition de nouvelles circonstances d'échanges, survenue de nouveaux supports de communication, etc.

La multiplicité des sortes de textes, apparue depuis l'antiquité grecque, a rendu nécessaire la délimitation et l'étiquetage de ces sortes de textes traités sous la dénomination de « genres de texte », ce qui a donné lieu à différents classements :

« Chez Diomède, chez Aristote et chez la plupart de leurs successeurs, cette notion de genre ne s'appliquait qu'aux textes à valeur sociale ou littéraire reconnue : distinction, dès l'Antiquité, des genres épique, poétique, mimétique, fictionnel, lyrique, apodictique, etc. ; distinction à partir de la Renaissance, des formes littéraires écrites nouvelles que constituent le roman, l'essai, la nouvelle, la science-fiction, etc. Mais au cours de ce siècle, et plus particulièrement depuis Bakhtine, cette notion a été progressivement appliquée à l'ensemble des productions verbales organisées : aux formes écrites usuelles (article scientifique, compte rendu, fait divers, publicité, etc.), et à l'ensemble des formes textuelles orales, qu'elles soient normées ou qu'elles relèvent du « langage ordinaire » (exposé, récit d'événements vécus, conversation, etc.). »<sup>349</sup>

La référence à Bakhtine permet à l'auteur d'affirmer dès lors que toute sorte de texte pouvait être susceptible d'être nommée « *genre* » et que par la suite tout texte pouvait « *donc être considéré comme relevant d'un genre déterminé* »<sup>350</sup>.

Si l'étude de cette notion dans la théorie de François Rastier porte principalement sur sa fonction herméneutique et ses implications tant dans l'interprétation que dans la réception, celle de Jean-Paul Bronckart repose notamment sur les implications des locuteurs dans la production de textes.

Ainsi, l'auteur explique la singularité des textes empiriques non seulement par une référence nécessaire, de la part du locuteur, aux modèles de genres mais aussi par le rôle que jouent les représentations de celui-ci concernant la situation dans laquelle il se trouve.

---

<sup>348</sup> Nous reviendrons ultérieurement sur deux divergences qui se rapportent à cette notion.

<sup>349</sup> *Ibid* : 75.

<sup>350</sup> *Ibid*.

Autrement dit, pour l'auteur, un texte singulier est le résultat de la référence à un modèle générique et de la prise des décisions qui se rapportent aux modalités d'application de ces modèles :

« La notion de texte singulier ou empirique désigne donc une unité concrète de production verbale, qui relève nécessairement d'un genre, qui est composée de plusieurs types de discours, et qui porte également les traces des décisions prises par le producteur individuel en fonction de la situation de communication particulière qui est la sienne. »<sup>351</sup>

Le modèle en question, précise l'auteur, se trouve dans l'intertexte qui est composé des genres de textes produits par des générations antérieures. Ils sont utilisés tels qu'ils sont mais ils sont aussi susceptibles d'être transformés par de nouvelles formations sociales. En outre, leur utilisation est régie par les valeurs d'usage des formations sociales : la pertinence de leur utilisation dépend donc de la situation d'action dans laquelle ils se trouvent.

L'ensemble des genres de textes constitue un réservoir où demeurent des modèles que les locuteurs empruntent inévitablement. Pourtant, ces derniers ne connaissent que partiellement les fonctions et les caractéristiques linguistiques des genres qu'ils empruntent. Cela tient, selon l'auteur, à l'exposition aux genres de chaque individu au cours de son développement personnel et à la façon dont il les appréhende :

« En fonction des circonstances de son développement personnel, chaque agent a été exposé à un nombre plus ou moins important de genres ; il a appris à reconnaître certaines de leurs caractéristiques structurales, comme il a expérimenté pratiquement (en un apprentissage social par *essais* et *erreurs*) leur appropriation à des situations d'action déterminées. »<sup>352</sup>

Le choix d'un modèle, ajoute-t-il, dépend d'une connaissance réelle des genres et de leurs conditions d'utilisation. Il n'a pas lieu sans une confrontation entre deux valeurs : celles que le locuteur - tenant compte de ses représentations du contexte physique et socio-subjectif - accorde aux paramètres de la situation dans laquelle il agit, d'une part, et celles qu'il attribue aux genres demeurant dans l'intertexte, d'autre part.

Par ailleurs, ce choix ne s'accomplit pas sans une décision stratégique qui le caractérise :

« [...] le genre adopté pour réaliser l'action langagière devra être efficace eu égard au but visé ; il devra être approprié aux valeurs du lieu social impliqué et aux rôles que celui-ci génère ; il devra enfin contribuer à promouvoir l'« image de soi » que l'agent soumet à l'évaluation sociale de son action. Et ces différents critères de décision peuvent éventuellement se trouver en compétition. »<sup>353</sup>

Toute décision d'emprunt comporte, pour l'auteur, « *une large part de liberté* ». Nous transcrivons ici les exemples qui justifient son affirmation :

« [...] pour réaliser son **action langagière orale**, l'enseignant concerné pourrait, en se fondant sur une certaine représentation de l'efficacité et de la conformité à l'institution scolaire, emprunter à un genre monologue injonctif (voire menaçant) ; mais il pourrait aussi estimer que l'emprunt à un genre dialogue et maïeutique aurait une efficacité équivalente, tout en contribuant à préserver son image de pédagogue ; et il pourrait encore, dans une autre lecture de sa situation d'action, emprunter à un genre narratif

---

<sup>351</sup> *Ibid* : 79.

<sup>352</sup> *Ibid* : 104.

<sup>353</sup> *Ibid*.

et conter les malheurs des élèves qui refusent de s'inscrire aux cours de rattrapage. De même, [...], pour réaliser son **action langagière écrite**, la députée pourrait, en fonction de la lecture de sa situation d'action, soit s'inspirer du modèle du tract, et entrer ainsi en dialogue rhétorique avec ses destinataires, soit emprunter au modèle de l'*éditorial*, et exposer plus théoriquement la signification éthique et scientifique de cette votation, soit encore s'inspirer d'un des genres narratifs et raconter ses propres expériences en la matière, ou même se lancer dans l'élaboration d'une parabole à caractère moralisateur, etc. »<sup>354</sup>

Ces exemples, précise l'auteur, montrent que les représentations d'une situation d'action que le locuteur a intériorisées ne sont qu'une base qui conditionne la prise de décision d'un emprunt. Le locuteur agirait, à partir de cette base, selon l'efficacité et l'appropriété des genres disponibles.

Si l'on convient avec François Rastier que la production d'un texte est contrainte par la situation et par la pratique et que toute interaction est normative au point que même les conversations les plus spontanées sont réglées par le contrat social, on peut se demander si l'on a véritablement « une large part de liberté » lorsque l'on emprunte un genre, si l'on peut vraiment choisir, si l'on peut décider à notre aise.

Pour reprendre le deuxième exemple que nous venons de citer, la députée en question adoptera plutôt un genre (tract, éditorial, dialogue rhétorique, entre autres) en fonction de sa situation d'action mais aussi et surtout en fonction de la pratique qui est régie par les normes sociales. C'est ici, à notre sens, que s'applique également le principe du global sur le local au niveau des pratiques humaines : l'incidence du contrat social sur le choix d'un genre.

Le *genre* joue ainsi, selon François Rastier, le rôle de médiation symbolique entre le social et l'individuel :

« [...] le genre partage tout à la fois le caractère public de l'action individuelle socialisée et de la norme sociale où elle prend place. Utiliser des genres idiosyncrasiques, c'est ne pas encore appartenir à la société, comme l'enfant qui apprend à parler, ou en être rejeté, comme l'aliéné. Les performances sémiotiques sont sanctionnées comme convenantes ou non, qu'il s'agisse d'écrire des rapports d'activité ou de danser le *paso doble*, en fonction de leur conformité aux normes du genre. »<sup>355</sup>

Etant donné que les performances sémiotiques auxquelles nous participons sont constamment soit approuvées soit condamnées, notre marge de liberté dans l'utilisation des genres est assez restreinte. Nous sommes toujours en train de nous adapter aux situations qui changent en permanence et auxquelles nous sommes confrontés :

« [...] tant au cours de l'énonciation que de l'interprétation, le sujet n'est pas ou pas seulement un manipulateur de catégories transcendantales. Il est triplement situé dans une *tradition* linguistique et discursive ; dans une *pratique* que concrétise le genre textuel qu'il emploie ou qu'il interprète ; dans une *situation* qui évolue et à laquelle il doit s'adapter sans cesse. »<sup>356</sup>

Aussi subissons-nous sans cesse des ajustements qui nous permettent de nous intégrer dans un groupe social.

---

<sup>354</sup> *Ibid* : 104-105. En gras et en italiques par l'auteur.

<sup>355</sup> F. Rastier, 2001a : 272. En italiques par l'auteur.

<sup>356</sup> *Ibid* : 49. En italiques par l'auteur.

L'apprentissage et l'appropriation des genres jouent un rôle primordial non seulement parce que ce sont des facteurs cruciaux d'intégration et de socialisation mais aussi, comme J.-P. Bronckart<sup>357</sup> et F. Rastier<sup>358</sup> le soulignent, parce qu'ils contribuent à la constitution de la personne humaine et à l'affirmation de la personnalité.

Dans le rapport qui s'établit entre un texte empirique et un genre, ce dernier auteur affirmait, dans ses premières propositions, que « *tout texte relève d'un genre* »<sup>359</sup>. La thèse est très forte car improbable. Il a été donc amené à formuler autrement le rapport entre un texte et un genre :

« On dit ordinairement qu'un texte appartient à un genre. Cette proposition mériterait d'être renversée : le genre appartient au texte, qui contient des indications de son genre (dans son titre, dans son support, mais aussi dans son lexique, dans son mode compositionnel, etc.). »<sup>360</sup>

Jean-Paul Bronckart pour sa part s'accorde avec les premières propositions de l'auteur lorsqu'il affirme que « tout texte empirique est réalisé par *emprunt à un genre*, et il relève donc lui-même toujours d'un genre »<sup>361</sup>.

Si nous sommes d'accord avec le principe, nous nuancerions ces derniers propos comme le fait l'auteur lui-même lorsqu'il attire l'attention sur le fait que l'emprunt à un genre n'aboutit presque jamais sur une copie exacte de son modèle :

« S'il s'inspire nécessairement d'un modèle existant, le processus d'emprunt ne débouche cependant quasi jamais sur une copie intégrale ou sur une reproduction exacte d'un exemplaire de ce modèle. »<sup>362</sup>

Comme nous venons de l'explicitier, plus haut, nous sommes continuellement en train de nous adapter dans des pratiques sociales à des situations spécifiques et dans ce processus d'adaptation il y a toujours des ajustements qui sont peu ou prou réussis. Cela tient, comme le fait remarquer Bronckart, au fait que l'incidence des facteurs sociaux, lors de la production d'un texte, n'est ni directe ni mécanique car ces facteurs passent par « *l'appareil psychique* » des sujets qui produisent les textes :

« [...] tout genre est le produit d'une *action langagière* qui est orientée par les connaissances particulières dont disposent les agents, en ce qui concerne d'une part les relations d'interdépendance entre champs pratiques et champs génériques, en ce qui concerne d'autre part les paramètres socio-subjectifs de leur propre situation d'action. »<sup>363</sup>

En outre, indépendamment de cet aspect, il faudrait tenir compte de la notion d'« *écart* ». Notion fondamentale qui constitue l'activité du langage et dont Antoine Culioli parle, lors d'un entretien avec Claudine Normand, en les termes suivants :

---

<sup>357</sup> « L'appropriation des genres constitue dès lors un mécanisme fondamental de socialisation, d'insertion pratique dans les activités communicatives humaines. [...] c'est dans ce processus général d'appropriation des genres que se façonne la personne humaine. » J.-P. Bronckart, 1996 : 106.

<sup>358</sup> « Si par les positions énonciatives et interprétatives qu'ils codent, les genres dessinent « en creux » la personne comme ensemble de rôles sociaux, la personnalité s'affirme, voire se constitue par l'usage singulier des genres. » F. Rastier, 2001a : 273.

<sup>359</sup> *Ibid* : 143.

<sup>360</sup> F. Rastier, 2004a : 123.

<sup>361</sup> J.-P. Bronckart, 1996 : 111. En italiques par l'auteur.

<sup>362</sup> *Ibid* : 106.

<sup>363</sup> J.-P. Bronckart, 2008 : 89. En italiques par l'auteur.

« Nous avons, d'un autre côté, un écart de soi par rapport à soi-même ; on l'a lorsqu'on s'entend brusquement : « Pourquoi est-ce que j'ai dit ça ? », où on s'aperçoit...bon ! tout un ensemble d'ajustements ; on a un écart par rapport à autrui, non seulement par rapport à autrui en tant que corps, alors là au sens matériel du terme, devant vous, mais à travers l'idée que vous vous faites de lui et de ce qu'il va penser de ce que vous pensez de lui, par exemple ; et puis on a tout simplement l'écart d'un groupe à un autre groupe, d'une génération à une génération, etc. Et tout cela va faire ce qui est l'activité de langage. »<sup>364</sup>

Cet écart dont parle Culioli n'est pas nécessairement volontaire. Il nous échappe la plupart du temps, nous nous écartons malgré nous, parfois même dans les interactions les plus ritualisées. Et même s'il nous arrive de vouloir nous écarter à notre gré, nous savons que notre marge de manœuvre est restreinte : c'est là où nous prenons conscience qu'il faut nous adapter, ce que nous faisons constamment. Aussi, avons-nous besoin d'un repère, d'un horizon d'attente, dont parlait Hans Robert Jauss<sup>365</sup>, si nécessaire dans nos échanges. On comprend bien pourquoi Bakhtine disait que si les genres du discours n'existaient pas, l'échange verbal ne serait pas possible<sup>366</sup>.

Si cet écart est présent chez des locuteurs d'une langue maternelle qui partagent le même milieu sémiotique, il n'est pas étonnant qu'il soit encore plus présent chez ceux qui apprennent une langue étrangère et qui n'ont pas la possibilité de partager ce milieu lorsqu'ils se trouvent dans leur pays d'origine. Et même s'ils se trouvaient dans le pays où l'on parle la langue étrangère qu'ils apprennent, l'écart reste important lorsqu'ils n'ont pas la possibilité d'intégrer un milieu sémiotique et de s'y adapter. Il est bien connu que certains groupes d'apprenants restent entre eux, ce qui ne facilite pas leur apprentissage de la langue ni, par conséquent, leur intégration à un milieu sémiotique déterminé.

Ainsi, au lieu de dire que « *tout texte relève d'un genre* », nous dirions qu'un texte relève de la représentation que possède un sujet d'un genre, de la façon dont il le perçoit et de sa capacité à s'adapter à ses normes.

Nous allons clore cette discussion par la présentation de deux points de divergence entre Jean-Paul Bronckart et François Rastier qui concernent deux questions qui se rapportent à la notion de genre.

Dans une étude récente J.-P. Bronckart<sup>367</sup> a exprimé total accord avec les thèses de François Rastier concernant les textes et les genres de textes en tant qu'objets d'une science du langage. Il y a cependant deux points qui font qu'il s'éloigne des propositions de ce dernier auteur : la notion de « discours » et la question de « classements de genres ».

François Rastier définit *le discours* comme :

« [...] un usage de la langue normé par une classe de pratiques sociales participant d'une même sphère d'activité. »<sup>368</sup>

---

<sup>364</sup> A. Culioli, C. Normand, 2005 : 259.

<sup>365</sup> « [...] toute œuvre littéraire appartient à un genre, ce qui revient à affirmer purement et simplement que toute œuvre suppose l'horizon d'une attente, c'est-à-dire d'un ensemble de règles préexistant pour orienter la compréhension du lecteur (du public) et lui permettre une réception appréciative. » H. R. Jauss, 1986 : 42.

<sup>366</sup> « Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible. » M. Bakhtine, *op. cit.* : 285.

<sup>367</sup> J.-P. Bronckart, 2008.

<sup>368</sup> F. Rastier, 2003.

Cette définition de la notion « discours » pose problème à J.-P. Bronckart parce qu'elle ne s'applique pas forcément aux occurrences de ce terme présentes dans les écrits de l'auteur :

« Si les expressions de « discours littéraire » ou de « discours juridique » peuvent paraître compatibles avec la définition proposée, comment les discours « ludiques », « privés », « fictifs », ou encore les descriptions « cliniques » ou « romanesques », pourraient-ils être considérés comme « des usages normés de la langue *relevant de pratiques sociales d'une même sphère d'activité* » ? Comment le « discours technique » ne transcenderait-il pas les sphères d'activité ? Et comment comprendre encore, sur la base toujours de la définition donnée, la différence posée entre « discours normé » et « discours normatif » ? »<sup>369</sup>

Bien que la pluralité d'acceptions que recouvre ce terme soit gênante, elle n'est pas pour l'auteur d'une grande importance. Ce qu'il récuse est le fait que les « types de discours »<sup>370</sup> soient différenciés indépendamment de leur réalisation en textes :

« [...] procéder à cette différenciation préalable des « usages de la langue » impliquerait nécessairement la sollicitation de critères non linguistiques (des attitudes, des habitus, des modes de penser ?), ce qui reviendrait donc, curieusement, à rétablir une forme de prééminence des dispositions sociocognitives eu égard aux propriétés de la textualité même. »<sup>371</sup>

Cette position conduit l'auteur à exprimer son scepticisme à l'égard d'une « typologie de discours », l'une des entreprises typologiques faisant partie du projet du comparatisme linguistique de la poétique généralisée dont il a été question plus haut.

Par ailleurs, ce que Bronckart reproche à Rastier est le placement des discours dans le registre linguistique alors que ces derniers sont, pour lui, des phénomènes appréhendés en dehors de la textualité :

« Comme en atteste le statut universel ou anthropologique des critères censés discriminer les types de discours (juridique, religieux, privé, public, normé, ludique, etc.), ce phénomène discursif relève en fait clairement du registre praxéologique, au même titre d'ailleurs que le « cours d'action » qui ne constitue en définitive que sa déclinaison ou son déploiement temporalisé. Nous récusons en conséquence cette conception de « types de discours » qui seraient définissables indépendamment des genres de textes qui les concrétisent, [...]. »<sup>372</sup>

L'auteur utilise cependant le terme de *discours* mais dans une acception différente. En s'inspirant de Michel Foucault, il emploie ce terme pour « désigner des formes d'organisation linguistique (*supra-ordonnées eu égard à la prédication et infra-ordonnées eu égard aux genres*) qui sont indissolublement liées à des formes de déploiement des processus de pensée (ou des raisonnements) »<sup>373</sup>.

---

<sup>369</sup> J.-P. Bronckart, 2008 : 44. En italiques par l'auteur.

L'auteur ne parle pas de « discours » dans cette conception mais d'« *activités langagières* » qui « se déploient dans des sphères d'activités pratiques différentes, et qui peuvent notamment avoir, au-delà de ces sphères et de leur contraintes des caractéristiques privés, fictives, ludiques, etc. »  
*Ibid.*

<sup>370</sup> F. Rastier définit les discours comme « des types d'usages linguistiques codifiés qui correspondent à des pratiques sociales différenciées et articulent des domaines sémantiques propres : on distingue ainsi le discours politique, le discours scientifique, etc. » (2001 a : 227).

<sup>371</sup> J.-P. Bronckart, 2008 : 44.

<sup>372</sup> *Ibid* : 45.

<sup>373</sup> *Ibid.*

Etant donné que ces formes d'organisation linguistique comportent, selon lui, de fortes régularités de structuration linguistique, elles s'organisent en types<sup>374</sup> qui sont constitutifs des genres :

« Un même type de discours peut donc apparaître comme élément constitutif de nombreux genres différents. La *narration*, par exemple, apparaît généralement comme type majeur dans les genres roman, nouvelle, conte, polar, etc., mais elle peut aussi apparaître comme type mineur dans les genres encyclopédie, manuel, monographie scientifique, etc. Le *discours interactif* apparaît comme type majeur dans les genres conversation, interview, pièce de théâtre, etc., mais il apparaît tout aussi fréquemment comme type mineur dans les genres romans, conte, nouvelle, etc. »<sup>375</sup>

Ces types de discours évoluent comme les genres, précise-t-il, à cause de leur statut de modèles qui sont disponibles dans l'interdiscours. En outre, lorsque le sujet fait appel à ces modèles lors de la production d'un texte, il les adapte et les transforme en même temps. Mais ces transformations sont moindres par rapport à celles des genres :

« [...] dès lors qu'ils sont conditionnés par les ressources linguistiques disponibles en langue, et que ces ressources sont à la fois limitées et systémiques, les types de discours ne se modifient que sous des aspects très limités, [...] »<sup>376</sup>

Par ses propos l'auteur justifie le fait d'avoir accordé une grande importance à ces types de discours et d'avoir procédé à un classement de discours et non de genres.

Contrairement à Rastier, qui prône une typologie de genres<sup>377</sup>, Bronckart estime qu'un classement en genres n'est pas possible à cause du caractère historique des textes qui font que certains genres disparaissent, d'autres réapparaissent, d'autres se transforment et enfin de nouveaux genres apparaissent. Ce phénomène empêche, selon lui, une délimitation nette des frontières entre genres.

De plus, d'autres facteurs renforcent la thèse de l'impossibilité d'un tel classement :

« [...] les genres ne peuvent jamais faire l'objet d'un classement rationnel, stable et définitif. D'abord parce que, comme les activités langagières dont ils procèdent, les genres sont en nombre tendanciellement illimité ; ensuite parce que les paramètres susceptibles de servir de critères de classement (finalité humaine générale, enjeu social spécifique, contenu thématique, processus cognitifs mobilisés, support médiatique, etc.) sont à la fois hétérogènes, peu délimitables et en constante interaction ; enfin et surtout parce qu'un tel classement de textes ne peut se fonder sur le seul critère aisément objectivable, à savoir les unités linguistiques qui y sont empiriquement observables. »<sup>378</sup>

Si les genres ne peuvent pas être l'objet d'un classement, les types de discours en tant que formes spécifiques de sémiotisation seraient, en revanche, susceptibles de classement :

« Quel que soit le genre dont ils relèvent, les textes sont en effet composés, selon des modalités très variables, de segments de statuts différents (segments d'exposé

<sup>374</sup> L'auteur distingue quatre types de discours fondamentaux : « discours interactif », « récit interactif », « discours théorique » et « narration ». Vu qu'une discussion sur ces types n'est pas notre objectif, une présentation nous semble oiseuse.

<sup>375</sup> J.-P. Bronckart, 1996 : 254-255. En italiques par l'auteur.

<sup>376</sup> *Ibid* : 256.

<sup>377</sup> « [...] toute typologie des textes procéderait d'une typologie des genres » F. Rastier, 2001 a : 254.

<sup>378</sup> J.-P. Bronckart, 1996 : 138.

théorique, de récit, de dialogue, etc.). Et c'est au seul niveau de ces segments que peuvent être identifiées des régularités d'organisation et de marquage linguistiques.»<sup>379</sup>

L'auteur renforce sa thèse concernant l'existence des « *types de discours* » avec une analyse de Gérard Genette, où il est question de la distinction des notions de « mode » et de « genre », qu'il reprend et commente.

La notion de *mode* est d'un intérêt primordial pour Bronckart parce que les *types de discours*, qu'il décrit et conceptualise depuis un certain temps, sont pour lui les *modes* dont parle Genette. Il justifie comme suit l'utilisation des termes « *discours* » et « *type* » :

« Si nous utilisons à ce niveau le terme de *discours*, ce n'est pas, [...], par souci entêté d'originalité, mais parce que nous soutenons que c'est sur ce plan « modal » que se manifestent le plus fondamentalement les options prises par les humains quant aux « conditions normées d'usage des ressources d'une langue » (et non, donc, à un niveau surplombant la textualité même, comme l'implique de fait l'acception majoritaire du terme de « discours » qu'exploite François Rastier). Et si nous utilisons le terme de *type*, c'est parce que les analyses empiriques de corpus, effectuées sur des textes relevant de plusieurs langues naturelles, ne nous font pas rejeter l'hypothèse de l'existence d'un nombre restreint de configurations discursives, définissables en compréhension et en extension. »<sup>380</sup>

Dans *Introduction à l'architexte*, Genette démontre, selon l'auteur, que dans l'antiquité grecque, notamment chez Platon, Diomède et Aristote, la notion de genre - comme on l'entendait à la Renaissance et à l'époque romantique et même comme la conçoit aujourd'hui François Rastier -, n'était pas traitée. Ces auteurs utilisaient le terme de « *mode* » pour décrire des « façons de sémiotiser » dont la nature ne dépendrait pas de pratiques sociales.

Les *modes* traités par les anciens ne remplaceraient pas ni n'infirmieraient la notion de genre car ils auraient été conçus par Aristote et Platon, notamment, comme des entités différentes des genres. Ceci étant, l'intérêt de ces auteurs aurait porté sur l'étude des rapports qui s'établissaient entre ces deux notions. De cette analyse de Genette Bronckart infère, sur ce point, que ces *modes* sont des entités qui ne dépassent jamais la taille d'un texte, qui sont présents dans des textes relevant d'un genre et qui s'identifient à des sections ou des segments.

Ces modes présenteraient, par ailleurs, un caractère universel sur le plan du signifié et seraient marqués au niveau linguistique sur le plan du signifiant. Il serait ainsi nécessaire d'analyser les formes de réalisation de ces modes en évitant de les confondre avec les genres. Cette confusion serait apparue depuis la Renaissance où l'on ne différenciait pas les modes des genres ou bien lorsqu'on les distinguait, on ne saisissait pas réellement leurs différences, ce qui expliquerait que le terme de « mode » ait été assimilé à celui de « genre ».

Cette assimilation aurait conduit à la transposition de la notion de mode à celle du niveau supra-ordonné des *architextes* où les *modes*<sup>381</sup> seraient définitoires dans la constitution de classes de genres. Si Bronckart convient avec Genette que cette transposition est dangereuse du fait qu'elle affirme que « tous les genres s'inscrivent dans

---

<sup>379</sup> *Ibid.*

<sup>380</sup> J.-P. Bronckart, 2008 : 61.

<sup>381</sup> Entendus comme : « configurations linguistiques spécifiques empiriquement attestables dans des segments de textes et dénotant une « attitude énonciative » à caractère anthropologique ». *Ibid* : 60.

des *catégories surplombantes à caractère anhistorique* »<sup>382</sup>, il admet que la thèse « de l'existence d'*archigenres* demeure néanmoins aujourd'hui encore bien vivace »<sup>383</sup>.

La vivacité de cette thèse s'explique principalement, selon l'auteur, par le fait qu'il est impossible de procéder à un classement de genres « stable » et « définitif », ce qui aurait amené à chercher une solution qui permettrait d'organiser les genres en créant la notion d'*archigenre* :

« [...] l'impossibilité de classement n'est que la conséquence de l'hétérogénéité et du caractère généralement facultatif des sous-systèmes contribuant à la confection de la textualité. C'est manifestement pour faire pièce à ce genre de difficulté qu'a émergé la conception des « *archigenres* » (cf. Genette, 1986), comme catégories surplombant et organisant la distribution des genres : la catégorie de l'« attitude narrative » ou des « textes narratifs » engloberait des genres comme le roman, la nouvelle, le reportage, l'autobiographie, etc. ; la catégorie de l'« attitude argumentative » engloberait des genres comme le sermon, la monographie scientifique, l'exposé didactique, etc. »<sup>384</sup>

L'auteur reconnaît que si cette approche doit être récusée car elle « revient en fait à transférer, à un niveau supra-ordonné eu égard aux genres, les propriétés des « modes » factuellement infraordonnés à ces mêmes genres »<sup>385</sup>, elle mérite cependant un éclaircissement concernant les relations qui s'établissent entre le niveau des genres et celui des types de discours.

Etant donné qu'un genre, précise l'auteur, est presque toujours composé de plusieurs types de discours, une analyse qui montrerait la présence d'un type discursif dans un genre donné s'avère nécessaire. Cette analyse devrait également montrer la façon dont les types de discours propres à un genre seraient distribués et articulés. Les résultats de ces analyses contribueraient à la caractérisation des genres. En outre, une analyse des modalités linguistiques - où seraient montrés les enchaînements de certains types dans d'autres - contribuerait aussi à cette caractérisation. Cette dernière proposition se fonde sur la thèse de l'auteur selon laquelle on distingue « dans les textes relevant d'un même genre, d'une part un type de discours dominant ou *majeur*, et d'autre part des types de discours dominés ou *mineurs* (cf. *ATD*, pp. 257-261) »<sup>386</sup>.

Cette distinction l'amène à soutenir que ce qui est pointé par la notion d'*archigenre* :

« [...] ce sont des ensembles de genres témoignant de la dominance d'un type de discours donné : la catégorie des « genres narratifs » ou des « textes narratifs » engloberait ainsi l'ensemble des genres au sein desquels le type de discours narratif est instauré comme *majeur* par rapport aux autres types susceptibles d'y être mobilisés ; la catégorie des « genres interactifs », l'ensemble de genres où le discours interactif est *majeur*, etc. »<sup>387</sup>

Cette conception de l'*archigenre*, souligne-t-il, n'est intéressante que dans la mesure où l'on tient compte des dimensions « fonctionnelle » et « psychologique » dans lesquelles les personnes établissent des rapports avec la textualité. En tenant compte, par exemple, d'un niveau d'approche exclusivement linguistique, les types de discours se limiteraient à

---

<sup>382</sup> *Ibid* : 61. En italiques par l'auteur.

<sup>383</sup> *Ibid*. En italiques par l'auteur.

<sup>384</sup> *Ibid* : 86.

<sup>385</sup> *Ibid*.

<sup>386</sup> *Ibid*. En italiques par l'auteur.

<sup>387</sup> *Ibid* : 87. En italiques par l'auteur.

montrer des segments des textes présentant « des configurations différenciées d'unités et de structures »<sup>388</sup>.

En revanche, une approche où le sujet est concerné n'est pas dépourvue d'intérêt puisque cela peut aboutir à des analyses comme celles que nous propose l'auteur :

« [...] - Etant en permanence confrontés aux genres, les personnes s'en construisent des connaissances qui sont notamment objectivement fondées sur les effets produits par les propriétés linguistiques des types majeurs que ces derniers comportent. - Mais la prise en compte de ces propriétés linguistiques des types majeurs demeure cependant généralement implicite ou non technique (un interprétant ordinaire n'a pas nécessairement pris connaissance de l'analyse technique des types proposée dans *ATD* !), et les connaissances qui se construisent font donc abstraction de ces propriétés linguistiques, pour donner lieu à des intuitions globales de « ce qu'est raconter », « ce qu'est commenter », « ce qu'est décrire », ainsi qu'à une certaine connaissance des divers genres où se manifestent particulièrement ces attitudes discursives. »<sup>389</sup>

Ces intuitions, précise-t-il, créent des cadres interprétatifs et conçoivent des horizons d'attente grâce auxquels des valeurs à caractère narratif ou argumentatif, entre autres, sont susceptibles de se projeter sur certains genres sans que leurs propriétés linguistiques soient prises en compte.

Malgré l'importance attribuée à la notion de type de discours, Bronckart admet la portée du rôle du *genre* sur leur distribution et leurs modalités d'enchâssement :

« S'agissant enfin de la composante *organisation discursive* de l'infrastructure textuelle, on peut admettre que la distribution des types de discours (ou les possibilités d'occurrence de ces types) ainsi que leurs modalités d'enchâssement (base de la différenciation entre types majeurs et mineurs) sont déterminées par les genres, même si des études empiriques sont encore nécessaires pour mesurer le degré de généralité de ce type de dépendance et les éventuelles variantes de sa manifestation. »<sup>390</sup>

Mais l'auteur pose que les types de discours existent indépendamment des activités sociales et des genres :

« [...] les types de discours en eux-mêmes doivent être considérés comme des entités échappant aux contraintes des activités sociales et des genres : leurs propriétés linguistiques définitoires sont attestables quel que soit le genre au sein duquel ils apparaissent (même si certaines de leurs propriétés, non définitoires, peuvent être "colorées" par le genre adopté) et leur construction relève d'opérations à caractère plus que vraisemblablement anthropologique. »<sup>391</sup>

Cette thèse de types de discours ou de modes, dans les termes de Genette, témoigne d'une méfiance à l'égard de tout déterminisme provenant du social et de l'historicisme ; méfiance qui le conduit à tenir compte des permanences à caractère universel inaltérables par les activités sociales et les genres agissant dans la production de textes.

A partir du moment où ils sont conçus comme des entités universelles, les types de discours ne seraient-ils pas l'objet d'une réification? Etant donné que ces types de discours

---

<sup>388</sup> *Ibid.*

<sup>389</sup> *Ibid.*

<sup>390</sup> *Ibid* : 89.

<sup>391</sup> *Ibid.*

ont été attestés, il est indispensable de ne pas les ignorer en didactique mais il serait, à notre sens, périlleux de ne mettre en avant que leur universalité. Se méfier de toute historicité mais aussi de toute universalité est, nous semble-t-il, un atout qui permet de continuer à dialoguer dans un équilibre constant.

### CHAPITRE III

## LA NOTION DE GENRE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE) ET DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (FLM)<sup>392</sup>

En didactique des langues étrangères, plus précisément en didactique du français langue étrangère (DFLE) et en didactique du français langue maternelle (DFLM), la notion de *genre* n'occupe pas encore de place centrale, ni dans les travaux de la plupart des didacticiens, ni dans les manuels de langue, malgré l'intérêt que certains didacticiens avisés ont porté et portent à la question. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

Depuis que des recherches, s'inscrivant dans le champ de l'analyse du discours, ont commencé à prendre de l'essor, la didactique des langues n'a pas hésité à les incorporer à son champ d'étude<sup>393</sup>.

Ainsi, la notion de *discours*, centrale pour cette discipline, a été intégrée dans la littérature produite par les didacticiens<sup>394</sup>, ce qui a conduit à la distinguer de celle de *texte*<sup>395</sup>.

Quelle différence faut-il donc entendre entre *texte* et *discours* en didactique des langues? Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* établit cette différence dans son article qui définit le terme *discours* :

« Bien que l'un et l'autre puissent être utilisés dans le domaine de l'oral et dans celui de l'écrit, discours s'oppose souvent à texte. On peut considérer le texte comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même (on est alors dans l'approche de la « grammaire de texte », ou de la « linguistique textuelle »). En revanche, on parlera

---

<sup>392</sup> Ces deux sigles seront repris dorénavant dans ce qui suit.

<sup>393</sup> Notre intention n'est pas ici de retracer l'apparition du terme *discours*, qui remonterait selon Daniel Coste au milieu des années soixante-dix, ni celle du terme *genre*, dans les articles et les ouvrages publiés sur l'enseignement/apprentissage du FLE ou du FLM, mais d'évoquer les travaux de certains auteurs qui nous paraissent saillants du fait de l'importance attribuée à la notion de *genre*.

<sup>394</sup> L'intégration des acquis de l'analyse du discours a amené certains didacticiens à substantiver l'adjectif « discursif » : « L'enseignement et l'apprentissage ont tout à gagner à cette remise en circulation et à ce rétablissement d'une continuité, le discursif opérant comme médiation entre grammaires et textes. Simplement affirmer la centralité du discursif n'a de sens, pour la didactique comme pour la théorie linguistique que si, dans le même mouvement, l'unité grammaticale et la diversité des textes se trouvent confirmées. » D. Coste, 1991 : 86.

<sup>395</sup> Voici l'avis d'un didacticien averti : « La didactique ne saurait, quant à elle, faire l'économie de la distinction entre discours et textes. Et, de toute évidence, cette distinction a pour enjeu la différence à établir entre la linguistique et ses conditions de production/interprétation (dans les conceptions où, par exemple, on définit le discours comme le texte plus son contexte d'actualisation), mais aussi la différence entre la régularité d'un fonctionnement discursif et la diversité des réalisations textuelles. » *Ibid* : 87.

de discours à propos de l'objet socio-historiquement situé et adressé (on se situe alors dans l'«analyse du discours »). »<sup>396</sup>

Ce même dictionnaire corrobore, dans l'article qui définit le terme *texte*, la différence explicitée dans celui sur le *discours* :

« La notion de texte reste cependant de nature très grammaticale et formelle : les grammaires de texte sont censées analyser les règles de bonne formation du texte qui lui donnent sa cohésion. Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence. »<sup>397</sup>

Cette opposition semble être reprise chez la plupart de didacticiens mais elle ne s'impose pas automatiquement<sup>398</sup>. Elle n'instaure cependant pas de coupure définitive entre ces deux termes : un texte, oral ou écrit, devient discours dans la mesure où il est traité par rapport à son contexte de production.

### 3. 1. La notion de *genre* chez des didacticiens du FLE

#### 3.1.1. La notion de *genre* chez Jean-Claude Beacco et Mireille Darot

Dans les années quatre-vingts notamment, Jean-Claude Beacco a mis en place ce qu'il nommait « *une analyse didactique de discours* »<sup>399</sup> en intégrant surtout un appareil théorique issu des travaux sur l'énonciation, parmi lesquels se trouve la Théorie des Opérations Énonciatives d'Antoine Culioli, l'une des références les plus importantes dans les analyses de l'auteur.

Dans l'ouvrage *Analyse de discours, lecture et expression*<sup>400</sup>, réalisé en collaboration avec Mireille Darot, les auteurs partent du constat que bien que l'on utilise des textes dans la

---

<sup>396</sup> J.-Pierre Cuq, 2003 : 73.

<sup>397</sup> *Ibid* : 236. Ces deux dernières citations nous permettent de constater l'influence prégnante de la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours dans la didactique du français langue étrangère.

<sup>398</sup> Bien que la plupart des analystes du discours s'accordent à définir le discours par rapport au texte comme « l'inclusion d'un texte dans son contexte (= conditions de production et de réception) » (J.-M. Adam, 2002 : 571), on trouve, en lisant les textes des didacticiens, diverses acceptions relevant des oppositions classiques : discours vs langue, discours vs phrase, discours vs énoncé. La prolifération des acceptions de ces termes peut être déroutante lors de la lecture de la littérature existante mais non seulement dans le domaine de didactique du FLM et du FLE mais aussi dans l'ensemble des sciences du langage, d'autant plus que ces termes acquièrent leur sens selon l'auteur - qui lui est susceptible, d'ailleurs, d'employer plusieurs acceptions d'un terme, souvent sans le préciser, dans un seul ouvrage - et selon le courant auquel il se réfère ou dans lequel il s'inscrit.

<sup>399</sup> « Si l'analyse de discours a désormais titre à faire partie intégrante de la didactique du français langue étrangère, la raison en est moins dynamique interne des « sciences du texte » que la demande pédagogique : à objet nouveau (la communication non coupée de ses assises sociolinguistiques), description nouvelles. Mais une telle analyse didactique de discours ne pouvait pas être une simple expansion des théories déjà constituées qui occupent le domaine. Tributaire de ses conditions mêmes d'émergence, elle se doit de présenter à la fois un appareil conceptuel économique et une forte puissance descriptive [...]. » J.-C. Beacco, 1985 : 115.

<sup>400</sup> Conçu, comme il est précisé dans la préface, non seulement pour les enseignants de français langue étrangère mais aussi pour ceux de français langue maternelle : « Ce petit ouvrage ne prétend pas faire autre chose qu'être utile, tout simplement, au professeur de français langue

classe de langue en tant que supports pour assurer la compréhension et la production écrites, on tend à négliger leur fonctionnement, à méconnaître leur dimension textuelle :

« Cette méconnaissance traditionnelle de la dimension textuelle de toute production langagière conduit en effet à considérer le texte écrit en particulier, comme un simple conglomérat de mots dont certains appellent une explication, comme un réservoir à exercices d'acquisition et de fixation des régularités morpho-syntaxiques de la langue ou comme un prétexte à interprétations ou interpolations de nature culturelle. »<sup>401</sup>

Bien que ces pratiques soient justifiables pour les auteurs, ils estiment qu'elles confinent la didactique des langues dans le cadre de la phrase. C'est la raison pour laquelle ils se proposent, en faisant appel à l'AD, de dépasser ce cadre et en concevant cette discipline « *en première approximation comme description des textes dans leur matérialité linguistique.* »<sup>402</sup>. C'est ainsi qu'ils considéraient, à l'époque où ils ont publié leur ouvrage, que « ***l'analyse de discours fait maintenant partie intégrante de la « nouvelle » didactique des langues étrangères*** ». <sup>403</sup>

L'AD, que les auteurs mettent en place, « *tend à se substituer à des inventaires pédagogiques universalistes, comme le Français fondamental* »<sup>404</sup>. Elle est ainsi considérée, par ces auteurs, comme un instrument permettant la mise en évidence du fonctionnement des documents utilisés en classe de langue.

Par ailleurs, quant à l'appareil théorique qui sous-tend leurs analyses, les auteurs se réfèrent principalement aux travaux d'Antoine Culioli sur les opérations énonciatives mais aussi à ceux de J. L. Austin et J. R. Searle sur les actes du langage, et à ceux de D. Hymes sur le concept de compétence de communication. La référence à ce cadre théorique montre clairement l'inscription dans une certaine conception de l'AD :

« Dans le domaine de la linguistique et parfois dans celui de la didactique des langues, on entend par analyse de discours l'établissement d'une relation entre le linguistique (des textes politiques par exemple) et le non-linguistique (infrastructure sociale, formation idéologique, etc.). En ce qui nous concerne, **il s'agit de mettre en correspondance des textes** et un niveau relativement moins profond de leurs conditions de production: **l'événement communicatif.** »<sup>405</sup>

Cet événement communicatif, notion issue des travaux de Hymes, est conçu par les auteurs comme un « ***genre d'échange langagier qui se caractérise par le fait qu'il est soumis à un protocole (« qualité » des participants, réglage du tour de parole, contenu, etc.)*** »<sup>406</sup>.

C'est par le recours à cette notion de l'événement communicatif qu'ils portent une attention particulière, à nos yeux, à la notion de *genre* même si ce terme n'est pas mis en avant :

« De ce type de communication ritualisée dont les normes, d'origine culturelle, ont une incidence sur la forme linguistique elle-même, on citera des exemples particulièrement

---

étrangère d'abord, mais à celui de langue maternelle également. En leur apportant, plus que des techniques, une méthode. » J.-C. Beacco, M. Darot, 1984 : 3.

<sup>401</sup> *Ibid* : 5.

<sup>402</sup> *Ibid*.

<sup>403</sup> *Ibid*. En gras par les auteurs. Remarquons incidemment que les auteurs n'emploient pas le syntagme « analyse **du** discours » mais « analyse **de** discours ».

<sup>404</sup> *Ibid*.

<sup>405</sup> *Ibid* : 6. En gras par les auteurs.

<sup>406</sup> *Ibid* : 7. En gras par les auteurs.

saillants comme la conférence de presse, la soutenance d'une thèse à l'université, la « réception » à l'Académie française, ou plus communément: les salutations, prises de congé, lettres de condoléances, d'excuse, etc. A la limite, toute production langagière peut relever de régularisations de cet ordre. »<sup>407</sup>

Par ces propos les auteurs avaient perçu l'importance du rôle du *genre* dans la langue. Néanmoins, un rôle primordial n'a pas été conféré à cette notion, dans l'ouvrage en question, car la notion sur laquelle l'attention était portée était celle de *discours*.

Cette notion acquiert, d'ailleurs, chez les auteurs un nouveau sens en le définissant comme « **le modèle auquel des textes doivent se conformer** si l'on désire qu'ils soient tenus pour **appropriés** »<sup>408</sup>.

Ainsi dans ce cadre, analyser du discours a pour finalité, pour eux, la détermination de la « matrice discursive »<sup>409</sup> d'un ensemble de textes, qui est déterminée par son appartenance à un événement communicatif.

L'objectif des analyses de discours des auteurs est non seulement de déterminer la matrice des textes mais aussi de mettre en évidence les similitudes linguistiques entre textes. Cette mise en évidence passe par une recherche opérée à deux niveaux :

« [...] - un plan macro-structural qui est constitué d'unités de nature différente mais de forme comparable : des opérations discursives qui recouvrent des **actes de parole** (ou intentions de communication comme : apprécier, demander, conseiller), **des opérations cognitives** (ou éléments des processus de constitution du savoir comme : définir, classier, interpréter), **des opérations métadiscursives** qui explicitent l'organisation d'un texte comme conclure, faire une transition, annoncer un développement; - un plan linguistique qui est constitué par les traces **des opérations prédictives et énonciatives** (cf. p. 23) mises en œuvre dans le cadre d'un événement communicatif donné. »<sup>410</sup>

L'intérêt des analyses de ces auteurs pour le lecteur-enseignant, lit-on dans la préface de leur ouvrage, réside dans une exposition claire et simple, à travers des textes relevant de divers genres, des phénomènes récurrents dans les textes analysés.

L'introduction de l'analyse de discours, notamment par Jean-Claude Beacco, dans la didactique de langues étrangères a apporté, à notre sens, un nouveau souffle à cette discipline si nous pensons à l'emprise des typologies et de la linguistique textuelle sur cette discipline.

Dans son étude intitulée « *Textes et modalisation : perspectives didactiques* », parue dans *Langue française* en 1985, l'auteur soulignait que :

« La finalité d'une analyse didactique de discours n'est pas de caractériser des textes dans leur intégralité mais de fonder, à côté d'autres disciplines, des processus

---

<sup>407</sup> *Ibid.*

<sup>408</sup> *Ibid.* En gras par les auteurs.

« Cette acceptation de « discours » au sens de matrice de textes est donc à distinguer de celle que ce concept reçoit dans les conceptions anglo-saxonnes, où « discours » est à interpréter le plus souvent comme « énoncés » ou « suites d'énoncés » en situation. » J.-C. Beacco, M. Darot, 1984 : 161.

<sup>409</sup> « **Les matrices discursives** sont donc à concevoir comme un ensemble de régularités perceptibles à différents niveaux d'analyse et entretenant entre elles des relations complexes. »

*Ibid.* En gras par les auteurs.

<sup>410</sup> *Ibid.* : 7. En gras par les auteurs.

formatifs destinés à monter ou à stimuler une compétence discursive en langue étrangère. »<sup>411</sup>

La constitution d'une telle analyse didactique des discours a été instaurée en tenant compte de divers paramètres tels que le type de texte<sup>412</sup>, les connaissances implicites et les représentations que les sujets ont des textes, et des modèles discursifs<sup>413</sup>.

Cette analyse avait principalement pour intention de faire « *l'inventaire des marqueurs (et de leurs agencements) qui matérialisent les régularités de séries textuelles ainsi définies [...]* »<sup>414</sup>. Cette démarche d'analyse était, pour l'auteur, applicable sans aménagements en didactique des langues étrangères. Son application aurait apporté une contribution importante à la compréhension et l'expression en langue étrangère<sup>415</sup>.

Par ailleurs, en 1991 Jean-Claude Beacco publie dans *Etudes de linguistique appliquée*, revue de didactologie des langues-cultures, une importante étude qu'il intitule « *Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites* », dans laquelle est soulevée la nécessité pour la didactique de recourir aux genres.

Ayant fait le constat qu'un certain nombre de catégories sont présentes chez les locuteurs d'une communauté linguistique par le biais de représentations peu ou prou confuses et variables, l'auteur souligne que les genres, qu'il appelle « types de textes », sont présents chez ces locuteurs dans les mêmes circonstances et par ce fait, sont d'utilité dans l'enseignement/apprentissage :

« [...] des types de textes sont inscrits et circulent dans le métalangage naturel sous forme de noms de genres : éditorial, reportage, mode d'emploi, procès-verbal, dissertation, fait divers, manuel, lettre, circulaire, rapport... [...] Bien qu'hétéroclites quand on les considère en bloc, les genres demeurent cependant, à des degrés divers, présents à la conscience de certains locuteurs, qu'ils en soient ou non directement producteurs ou consommateurs. Ils sont donc utilisables dans l'enseignement/apprentissage : vague modèles de textes, ils sont actifs en ce qu'ils peuvent être ancrés dans la compétence communicative des locuteurs. »<sup>416</sup>

Cet ancrage des genres dans la compétence communicative des locuteurs et leur utilisation dans l'enseignement/apprentissage impose, pour l'auteur, « *toute leur supériorité sur les typologies de textes « scientifiques » mais extérieures que la didactique est conduite à solliciter* »<sup>417</sup>. Contrairement à ces typologies « scientifiques » qui sont « des montages

---

<sup>411</sup> J.-C. Beacco, 1985 : 115.

<sup>412</sup> « Si un texte est toujours descriptible comme une entité unique et irréductible à d'autres, il n'en demeure pas moins analysable en tant que réalisation d'un type de texte. Toutes les proximités de texte à texte qui ne s'établissent pas au niveau référentiel invitent à postuler l'existence de modèles textuels abstraits qui régulent la forme de séries textuelles. » *Ibid.*

<sup>413</sup> « De tels modèles discursifs [...] sont, toutes choses égales d'ailleurs, culturellement variables (voir par exemple l'écrit scolaire dit « dissertation », « essay », « tema », etc.). Ceci invite à raccorder le concept de matrice discursive à celui d'événement de communication au sens où l'entend Hymes (1964) : activités ou parties d'activités directement régies par les règles ou les normes de la parole. » *Ibid.* : 116.

<sup>414</sup> *Ibid.*

<sup>415</sup> « [...] l'analyse de discours est à même de contribuer à la mise en place progressive d'une compétence de lecture et de production en langue étrangère parce qu'elle propose des observations réutilisables dans d'autres textes d'une même série. Mais la didactique des langues étrangères en se donnant le discours comme objet et comme objectif, a créé elle-même ce nouvel appel de « grammaire ». » *Ibid.* : 127.

<sup>416</sup> J.-C. Beacco, 1991 : 23.

<sup>417</sup> *Ibid.*

conceptuels », précise l'auteur, les genres textuels ne sont pas universels vu leur caractère instable et variable, d'une communauté linguistique à une autre.

Il considère, par ailleurs, qu'une catégorisation psycho-sociolinguistique, comme celle qu'A. Wierzbicka a élaborée<sup>418</sup>, aurait un rôle à jouer en didactique pour les raisons suivantes :

« On peut estimer que cette typologie naturelle ou mieux cette catégorisation psycho-sociolinguistique des genres verbaux, et des textes en particulier, peut remplir un rôle en didactique de l'interprétation-production [...]. Sa nature d'objet pré-linguistique lui assigne des fonctions particulières dans le processus d'enseignement/apprentissage [...]. La connaissance nominaliste d'un genre est au moins en mesure d'assurer une certaine familiarité avec l'événement de communication dans lequel il prend place. Elle autorise donc des anticipations sur la situation de communication : le contenu de l'échange, son cadre, les destinataires/destinataires, les fonctions et les finalités de l'échange. Si le locuteur est capable d'assigner un genre à un texte, il peut donc en reconstituer le cadrage communicatif. »<sup>419</sup>

L'auteur conseille d'utiliser ce repérage socio-linguistique pour des phases pédagogiques comme celle de l'approche globale de la lecture d'un texte et de le relier avec des « séries textuelles » afin de faire l'inventaire des caractéristiques d'un genre. Cette façon de procéder est nécessaire dans le domaine du français langue étrangère, précise-t-il, du fait que les apprenants ne sont pas toujours conscients que les genres sont marqués culturellement.

La mise en place de ce repérage serait essentielle dans la mesure où elle permettrait de dépasser des pratiques qui ne privilégient pas de dimension communicative effective :

« Cette sensibilisation à la situation de communication dans laquelle s'insère un genre est par ailleurs indispensable si l'on souhaite sortir, à l'aide des techniques de simulation, de l'écrit-évaluation scolaire qui n'a pas de dimension communicative claire. »<sup>420</sup>

Le repérage global dont il est question est la seule activité prônée par l'auteur car le genre n'est pas, à ses yeux, utilisable à l'état brut :

« Il peut en effet se produire qu'à un genre soient associées une ou plusieurs caractéristiques formelles précises qui ne constituent pas des indications de genre, ce qui supposerait qu'elles lui soient propres [...]. »<sup>421</sup>

Contrairement à François Rastier, pour qui le *genre* agit sur la morphosyntaxe<sup>422</sup> et sur la textualité en général<sup>423</sup>, Jean-Claude Beacco émet la réflexion suivante :

---

<sup>418</sup> « [...] il faut compter avec le répertoire de *speech genres* que chaque culture élabore, « *folk-names* » soutient A. WIERZBICKA (1985) qui constituent une source de connaissances irremplaçables des routines communicatives caractéristiques d'une société donnée [...]. » *Ibid* : 24.

<sup>419</sup> *Ibid*.

<sup>420</sup> *Ibid* : 25.

<sup>421</sup> *Ibid*.

<sup>422</sup> « On ne saurait négliger par exemple que même la morphosyntaxe varie selon les genres et les discours. » F. Rastier, 2001a : 31.

<sup>423</sup> « Les genres sont en effet définis par un *faisceau* de critères, et doivent d'ailleurs leur caractère d'objectivité à la multiplicité de ces critères. La cohésion du faisceau des critères, tant au plan du signifié qu'à celui du signifiant, structure la textualité et détermine la sémiosis textuelle. »

« Il ne s'agit pas d'avancer que tout genre recouvre un modèle textuel et présente donc des relations fortes avec certains secteurs de la morphosyntaxe : les relations de similitude entre textes relevant d'un même genre sont descriptibles en termes de thématique (et donc de lexique), de « dispositio » (et donc de planification) ou de stratégies argumentatives, tous niveaux qui débordent le cadre d'entrées morphosyntaxiques. »<sup>424</sup>

Malgré cette limitation assignée à la notion de *genre*, l'auteur reconnaît que la didactique peut en tirer profit en faisant apparaître à travers des textes des espaces homogènes dans lesquels les matrices discursives, ou modèles textuels, pourraient être mis en évidence :

« Rien n'empêche cependant de retenir le genre comme cadre d'une analyse où précisément l'on s'attacherait à examiner les ressemblances de texte à texte. Ces proximités linguistiques, non perçues par les locuteurs, constitueraient l'invariant de ces paquets de textes, et seraient plus ou moins constantes selon les genres considérés. Et c'est ce degré de proximité entre les textes relevant d'un même genre, c'est-à-dire la nature de la matrice discursive qui les informe partiellement, qui est susceptible d'investissements didactiques. »<sup>425</sup>

Ceci posé, l'auteur formule, dans une perspective didactique, le projet de caractérisation des constantes linguistiques des modèles textuels ou matrices discursives. Dans ce projet, il s'agirait d'analyser des invariants génériques tenant compte des considérations théoriques d'E. Benveniste concernant l'opposition « Histoire/discours » :

« Examiner les marqueurs d'une opération énonciative dans le cadre d'un même processus cognitif (*interpréter, représenter, valider, comparer, etc.*) ou à travers les processus cognitifs qui affleurent dans une série textuelle permet de regrouper des marqueurs équivalents. Ces catégories se présentent comme des classes plus ou moins fournies de marqueurs dispersés qui caractérisent la résistance d'une matrice discursive. »<sup>426</sup>

Cette caractérisation évoquée par l'auteur et sa proposition de repérage global du genre apporterait, à ses yeux, des critères de sélection des textes exploitables pour « une didactique de l'interprétation/production ». Il propose donc de privilégier la lecture/production des textes :

« [...] - appartenant à des genres qui ont des correspondants dans la culture de l'apprenant ou qui entrent dans son expérience communicative [...] ; - présentant des caractéristiques iconiques et spatiales saillantes et interprétables ; - présentant des constantes de disposition ; - mettant en œuvre des processus cognitifs ou des actes de langage aisément reconnaissables (*conseiller, inviter, protester, définir, citer ...*) parce que proches de l'expérience communicative des apprenants ; - mettant en œuvre pour chaque processus cognitif/acte de langage des réalisations linguistiques peu nombreuses qui peuvent tendre vers le texte stéréotypé, extrêmement répétitif, dont le modèle est particulièrement évident (petites annonces, horoscopes, bulletins météo, faits divers, brèves, ...). »<sup>427</sup>

En proposant ces critères, l'auteur n'a pas l'intention de fonder une typologie des textes mais d'attirer l'attention sur le fait que de tels critères contribueraient à caractériser

---

*Ibid* : 253.

<sup>424</sup> J.-C. Beacco, 1991 : 25.

<sup>425</sup> *Ibid* : 26.

<sup>426</sup> *Ibid* : 27. En italiques par l'auteur.

<sup>427</sup> *Ibid*. En italiques par l'auteur.

des textes sur trois plans : sur le plan linguistique, sur celui de leur organisation linéaire et sur celui de la familiarité communicative d'intérêt pour les apprenants.

### 3.1.2. La notion de *genre* chez Jean Peytard et Sophie Moirand.

Dans la mouvance des travaux sur le « *discours* » et la « *discursivité* », Jean Peytard et Sophie Moirand constataient, dans l'avant-propos de leur ouvrage *Discours et enseignement du français*, que la didactique et la pédagogie du français ne pouvaient pas se passer des acquis issus de l'Analyse de discours :

« Placer la didactique et la pédagogie du français dans l'espace de la problématique « analyse (s) de discours » ressortit à l'évolution des sciences du langage. Non pas que toute approche des langues à enseigner serait déterminée unilatéralement par les théories et les pratiques d'analyse du discours, mais parce que, de manière prégnante, dans les deux dernières décennies, la discursivité a élargi son champ, de réflexions, d'analyses, de méthodologies. Autrement dit, il n'est plus possible de ne pas prendre en compte « une linguistique de discours », dans l'enseignement du français, aujourd'hui. »<sup>428</sup>

C'est ainsi que les auteurs exposent les éléments du domaine de l'AD qu'ils considèrent nécessaires de retenir pour l'enseignement du français en posant les bases conceptuelles et descriptives d'une linguistique de discours.

Dans leur chapitre intitulé « *Les objectifs d'une analyse de discours* », les auteurs se posaient trois questions qui reflétaient le rapport établi entre le discours et l'enseignement des langues :

« [...] quelle est la place de l'analyse de discours dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle ? Quels objectifs didactiques nécessitent de recourir à des descriptions discursives ? A des objectifs didactiques différents correspondrait-il des analyses de discours différenciés ? »<sup>429</sup>

La réponse à la première question est d'intérêt pour nous car elle énonce, parmi quatre projets, celui qui pose la nécessité de décrire les genres auxquels les étudiants sont confrontés :

« Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, l'objectif d'une étude des discours ne peut être seulement de décrire le fonctionnement des Textes et des Documents à l'intérieur des grandes aires discursives où ils sont produits ; en tout cas pas seulement. [...] On développera quatre sortes de projets qui font appel à l'analyse de discours, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et, par conséquent, du français : L'élaboration de programmes ou de matériaux d'enseignement centrés sur des objectifs précis. Intervient alors la nécessité de décrire les genres de discours que les étudiants auront à comprendre ou à produire. »<sup>430</sup>

Quels sont les propositions des auteurs pour décrire les genres en question ? La réponse immédiate est la sensibilisation aux faits de langue et aux faits culturels.

Pour sensibiliser, par exemple, à un genre médiatique, les auteurs conseillent de disposer « *de documents représentant différents types de structures discursives* » telles que des « *opérations de référence* » ou « *de la polyphonie énonciative* »<sup>431</sup>. Les auteurs

<sup>428</sup> J. Peytard, S. Moirand, 1992 : 7.

<sup>429</sup> *Ibid* : 83.

<sup>430</sup> *Ibid* : 84.

<sup>431</sup> *Ibid* : 88-89.

conseillent ensuite de procéder à une analyse qui permettrait, dans le cas des interviews, pour ne donner qu'un exemple, d'observer et de décrire :

« [...] ce qu'elles partagent avec les conversations en face à face : une forme extérieure simulant une situation d'échange, l'enchaînement dialogal, la progression thématique, certaines règles de coopération, les marques d'intervention, d'ouverture et de fermeture, de tours de parole ; ce qui les différencie des conversations en face à face : la non-réversibilité des rôles, la visée des interventions du journaliste, le fil directeur que suit l'interviewer [...] »<sup>432</sup>

La quatrième et dernière partie de l'ouvrage des auteurs est particulièrement intéressante dans la mesure où une exemplification des cadres théoriques a lieu. En partant des corpus relevant d'un genre spécifique, ils dégagent les caractéristiques des textes faisant partie du corpus en les décrivant tant au niveau de la forme que du contenu. Ainsi, lorsqu'ils font l'analyse de « *La lettre de la BNP* », ils la décrivent comme suit :

« Il s'agit d'un genre qui s'apparente au bulletin d'information d'une entreprise ou d'un organisme avec ses sous-rubriques, un éditorial, un sommaire, mais dont les formes discursives oscillent entre plusieurs documents traditionnels des relations entreprises-clients : la lettre d'information commerciale (que le client potentiel reçoit à son domicile personnel), le bulletin d'information sur les services, les produits, les nouveautés d'une entreprise (que l'on reçoit généralement lorsqu'on est déjà client d'entreprise) et le dépliant publicitaire mis à la disposition des clients, dans les halls de réception des entreprises. »<sup>433</sup>

Après une description détaillée comme celle-ci, les auteurs s'attachent à repérer ce qu'ils appellent les structures discursives récurrentes : structure dialogique, hétérogénéités énonciatives<sup>434</sup>, dialogisme interactionnel<sup>435</sup>, fonctions du langage, etc. :

« Si partir des fonctions permet de retrouver les traces linguistiques ou les représentations, en particulier dans une langue et une culture « autre » que celle de l'analyste, partir des traces actualisées de l'énonciation et de l'interdiscursivité permet à l'analyste d'inférer les fonctions et les représentations qui se manifestent dans les discours qui circulent à l'intérieur d'un domaine dont il n'est pas forcément spécialiste. On voit donc ce qu'une linguistique de discours apporte pour la « connaissance » des milieux professionnels et scientifiques. »<sup>436</sup>

Par ailleurs, des analyses sont conçues dans le but de concrétiser des projets didactiques : elles sont destinées aux enseignants et réunissent des textes d'origines diverses auxquels les étudiants sont familiarisés. Elles permettraient, selon les auteurs, de confectionner des « descriptifs » comportant des lignes directrices rangées dans des catégories telles que structure discursive, genre de discours, degré d'hétérogénéité, visée pragmatique, entre autres.

---

<sup>432</sup> *Ibid* : 90.

<sup>433</sup> *Ibid* : 164.

<sup>434</sup> « [...] on étudie, systématiquement, les variations et les régularités des formes, contenus et fonctions des hétérogénéités énonciatives (**dialogisme intertextuel**), que l'on repère au travers des segments cités, guillemetés à l'écrit, bornés de pauses à l'oral, ou à la présence de verbes ou de termes métalinguistiques ou de propos narrés, que le locuteur glisse ou dans lesquels il se glisse au fil du texte, du document ou de la conversation. » *Ibid* : 170. En gras par les auteurs.

<sup>435</sup> « Quant au **dialogisme interactionnel**, que l'on repère à la présence de marques personnelles, de formes d'injonctions, des questions rhétoriques ou d'hypothèses, sa fonction semble moins participer à une visée essentiellement persuasive, [...] » *Ibid*. En gras par les auteurs.

<sup>436</sup> *Ibid* : 177.

Bien que ces propositions soient d'un intérêt indéniable, elles ne représentent qu'un point de départ pour de nouveaux projets car les auteurs reconnaissent qu'il reste « *de nombreux travaux à faire pour ceux qui désirent décrire ou enseigner le fonctionnement du langage verbal tel que les langues l'actualisent dans les textes et les documents de l'environnement culturel.* »<sup>437</sup>

Cet intérêt des didacticiens, inscrivant leurs travaux dans ce qu'ils nommaient la linguistique de discours, par la notion de *genre* témoigne d'une observation fine concernant le rôle que les genres peuvent jouer en didactique de langues, et plus précisément, dans l'activité interprétative de lecture et de production des textes en classe de langue.

Si les apports des travaux des didacticiens que nous venons d'évoquer sont considérables, il semblerait, d'après J.-C. Beacco, qu'ils n'ont pas eu de grands retentissements auprès des enseignants ni dans les manuels de langue :

« Les apports de l'analyse de discours à la mise au point de syllabus et de curriculums spécifiques et leur incidence sur les pratiques d'enseignement, peuvent apparaître comme décevantes quantitativement et, ce qui est plus grave, de manière qualitative (Beacco 1989), sous réserve d'inventaire, bien entendu. »<sup>438</sup>

L'auteur attribue cet impact restreint de l'AD sur la didactique à des facteurs tels que : manque d'ouvrages de référence rassemblant des analyses des discours<sup>439</sup>, descriptions des genres de textes dispersées et d'accès difficile du fait de leur publication dans des périodiques à la place des ouvrages commercialisés<sup>440</sup>, et enfin la confusion à laquelle les utilisateurs de ces descriptions sont exposés, à cause du grand nombre de catégorisations peu compatibles<sup>441</sup>.

### 3.2. La notion de *genre* en didactique du FLM.

L'introduction de genres de textes dans l'enseignement du français langue maternelle obéit à une nécessité, maintes fois constatée par les didacticiens, de diversifier l'enseignement du français. Ainsi Jean-Paul Bronckart résumait, en 1991, comme suit le principe de diversification en didactique du FLM :

« [...] a) diversifier l'enseignement pour l'adapter à la diversité objective des élèves ; b) diversifier l'enseignement pour préparer les élèves à la maîtrise des divers textes en usage en français contemporain. »<sup>442</sup>

Le premier motif trouve ses fondements, selon l'auteur, dans une constatation faite par la psychopédagogie : malgré les rapports fort divers que les élèves entretiennent avec l'école et avec la langue du fait de leur milieu et de leur bagage culturel, ils ont la capacité

---

<sup>437</sup> *Ibid* : 162.

<sup>438</sup> J.-C. Beacco, 1996 : 186.

<sup>439</sup> « Pas de démarche canonique rassurante pour l'utilisateur, pas non plus d'ouvrage de référence où les analyses des discours déjà effectuées seraient rassemblées, pour consultation facile. »  
*Ibid* : 187.

<sup>440</sup> « [...], il existe des descriptions, en vrac, des faits divers, horoscopes, reportages et enquêtes journalistiques, documentation interne aux entreprises tracts syndicaux, [...]. Mais ces analyses sont éparées, d'accès malaisé parce qu'elles sont le plus souvent publiées dans des périodiques et ne bénéficient donc de la visibilité d'un ouvrage commercialisé. » *Ibid*.

<sup>441</sup> « Les descriptions des langues et des discours sollicités dans les matériels d'enseignement sont ainsi faiblement convergentes et congruentes. » *Ibid*.

<sup>442</sup> Jean-Paul Bronckart, 1991 : 63.

d'accomplir toutes sorte d'actions langagières requises par la société même si cela se manifeste selon leurs capacités, et par conséquent, de façon hétérogène d'où parfois les écarts des normes de la langue. Partant de ce constat, la mise en place d'une « *démocratisation de l'enseignement* »<sup>443</sup> peut avoir lieu.

Le second motif, qui est celui qui nous intéresse, se rapporte précise l'auteur à la diversité des écrits sociaux. Ce motif, ajoute-t-il, trouve également sa source dans une constatation : pendant longtemps dans l'enseignement du français on a pris comme base un nombre limité de genres de textes qui ne faisaient pas forcément partie des genres de textes sociaux ; c'est en raison de cela qu'on a pu parler des genres scolaires et des genres non scolaires ou sociaux. Il faisait remarquer, en outre, que cette constatation avait permis de viser depuis les années soixante-dix à la « *socialisation de l'élève* » :

« [...] il conviendrait d'introduire en classe des genres de textes dont la maîtrise est jugée indispensable pour la vie sociale et professionnelle des apprenants (dialogues oraux, textes argumentatifs, explicatifs, informatifs, etc.), et donc de briser la dichotomie entre textes scolaires et non scolaires. »<sup>444</sup>

Considérant que les différents genres de textes sont de nature complexe, il estimait que leur maîtrise de la part de l'élève requérait :

« [...] la mise en place de démarches pédagogiques nouvelles qui, pour la plupart, ressortissent à la *didactique du projet* (ateliers de production de textes, séquences d'activités centrées sur un groupe d'unités linguistiques ou sur un mécanisme de textualisation, etc.). »<sup>445</sup>

C'est ainsi qu'une didactique de la diversification, qui puise ses fondements dans le courant de la psychologie d'interactionnisme social, a été proposée<sup>446</sup>. Partant de deux motifs, dont il vient d'être question, cette didactique a élaboré un projet pédagogique qui se dessine comme suit :

« [...] la diversité et les capacités initiales des élèves seraient d'abord exploitées, enrichies et complétées dans le cadre d'une didactique différenciée ; les compétences ainsi acquises seraient ensuite utilisées dans des démarches orientées par la didactique du projet et visant à l'appropriation par l'élève des caractéristiques propres aux différents genres de textes sociaux. »<sup>447</sup>

Afin de mener à bien ce projet l'auteur propose des éléments d'analyse qui peuvent expliquer la diversité textuelle<sup>448</sup> se trouvant dans les textes. Il y expose des éléments de conceptualisation issus des résultats de ses recherches qui font apparaître l'existence des « types de discours » qui :

---

<sup>443</sup> Moireau et Mouvet, qui ont analysé cette première motivation, conseillaient, selon J.-P. Bronckart, que pour appliquer ce principe il fallait « assurer aux élèves l'égalité des acquis scolaires, ce qui implique que l'on connaisse et que l'on tienne compte de leur état de départ, puis que l'on adopte une démarche pédagogique susceptible d'assurer les transitions entre cet état initial et l'état souhaité. » *Ibid* : 64.

<sup>444</sup> *Ibid.*

<sup>445</sup> *Ibid.* En italiques par l'auteur.

<sup>446</sup> Cette didactique n'a pas été proposée sans une analyse englobant les perspectives et les problèmes à laquelle J.-P. Bronckart et B. Schneuwly ont procédé. Nous n'en rendons pas compte ici car il en serait inapproprié à notre propos dans cette partie.

<sup>447</sup> Jean-Paul Bronckart, 1991 : 64.

<sup>448</sup> « [...] la diversité textuelle n'est qu'un reflet (et une « traduction ») de la diversité des actions humaines, et toute théorie des discours doit dès lors être articulée à une théorie de l'agir communicationnel. » *Ibid* : 66.

« [...] constituent une manière de traduction de la diversité des actions langagières, sous l'effet des décisions de pertinence et d'efficacité prises par l'agent et dans le cadre des possibles offerts par la langue naturelle utilisée. »<sup>449</sup>

Constatant donc l'existence d'un « *effet de typicité* », qui se manifeste par des caractéristiques communes à des textes, il précise cependant que chaque texte présente une « *singularité* » irrécusable :

« [...] il est rare que deux textes, même lorsqu'ils relèvent du même type discursif, présentent exactement les mêmes caractéristiques linguistiques ; il existe de la diversité intra-type, et, conséquence inéluctable, des problèmes de frontières inter-type. »<sup>450</sup>

L'auteur propose un certain nombre d'opérations - que nous ne présenterons pas ici - afin de rendre compte de cette singularité et d'établir les relations existantes entre types discursifs et textes singuliers. Disons seulement qu'il est conscient du caractère incomplet de ses propositions face à la diversité textuelle, ce à quoi il ajoute que malgré la multiplication des critères proposés, « *le « malaise dans la classification » que diagnostiquait CHISS (1987) tient au fait qu'une typologie des discours est à la fois indispensable et utopique ; elle doit proposer des critères de classement des textes, et identifier dans le même temps l'ensemble des paramètres susceptibles de perturber ce classement.* »<sup>451</sup>.

C'est pour cela qu'en dépit de ce malaise, il trouve dans les typologies un apport important pour la didactique de la diversification mais avec certaines réserves :

« [...] la démarche de typologisation n'en constitue pas moins une source d'emprunt pertinente pour la didactique de la diversification. A condition d'admettre que ce sont les hypothèses, les problèmes, et les méthodes, plutôt que les modèles théoriques fermés, qui constituent le matériau le plus riche (et le moins dangereux) pour fonder une action didactique. »<sup>452</sup>

Partant de trois principes, l'auteur propose donc la mise en œuvre d'une didactique de la diversification dans laquelle la question du genre de textes introduits à l'école est posée. Ainsi suggère-t-il que les genres de textes retenus devraient être représentatifs de la diversité des textes sociaux afin qu'ils puissent amener à l'identification des difficultés « techniques » que tout genre de texte comporte.

Il fait remarquer, par ailleurs, que même s'il y a une tendance au « *ré-équilibre des genres* » dans les programmes de l'école obligatoire romande (Suisse), ceux-ci sont élaborés en tenant compte des typologies plutôt que d'une connaissance des textes en usage. Ce qui présente des dangers que l'auteur traduit comme suit :

« Danger d'abord mineur résultant du fait que les modèles disponibles s'adressent avant tout aux textes homogènes [...] et ne proposent qu'une analyse très limitée de la structure des textes à hétérogénéité dynamique. Danger plus grave ensuite de

---

<sup>449</sup> *Ibid.*

<sup>450</sup> *Ibid* : 67.

<sup>451</sup> *Ibid* : 68.

<sup>452</sup> *Ibid.*

réification de ces hypothèses théoriques et de leur transformation en « modèles scolaires. »<sup>453</sup>

Dans la question que J.-P. Bronckart se pose concernant la maîtrise textuelle souhaitée pour les apprenants, il vise des activités de « *reconnaissance* » dans lesquelles une sensibilisation se rapportant aux relations d'interdépendance entre le texte et le contexte a lieu. Sa proposition est donc la suivante :

« [...] partir d'un texte et inférer le type d'action langagière qu'il traduit, les caractéristiques de l'espace communicatif auquel il s'articule, et les décisions discursives successives auxquelles il a donné lieu. »<sup>454</sup>

De ces propositions nous pouvons dégager le rôle qui est accordé aux genres de textes. Bien que les considérations didactiques - que nous n'avons pas exposées dans leur totalité ici - soient d'extrême importance et que nous ne saurions négliger, il semblerait que les genres soient ici vus comme des instruments dont on peut tirer profit, entre autres, pour le repérage des types d'actions langagières. Ce qui placerait les genres en position secondaire par rapport aux types.

Dans cet esprit de la didactique de la diversification, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly publiaient, en 1998, un ouvrage intitulé *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, dans lequel la question de genres de textes était centrale dans l'enseignement. Bien que leurs propositions fournissent des repères indispensables pour les enseignants, on peut regretter la conception instrumentaliste que ces auteurs ont de cette notion :

« Les genres peuvent être considérés de ce point de vue comme des *outils* qui fondent la possibilité de communication (et d'apprentissage). Développons cette métaphore du genre comme outil. Un agent doit agir langagièrement (parler ou écrire) dans une situation définie par un but, un lieu social et des destinataires. Comme dans toute action humaine, il va utiliser un outil – ou un ensemble d'outils – pour agir : une fourchette pour manger, une scie pour abattre un arbre ; l'action de parler, elle, se réalise à l'aide d'un genre qui est un outil pour agir langagièrement. C'est un outil sémiotique constitué de signes organisés de manière régulière ; [...] ; c'est pourquoi nous l'appelons parfois « méga-outil » pour dire qu'il s'agit d'un ensemble articulé d'outils, un peu comme une usine ; mais fondamentalement il s'agit d'un outil qui permet de réaliser une action dans une situation particulière. Et apprendre à parler, c'est s'approprier des outils pour parler dans des situations langagières diverses, c'est-à-dire s'approprier des genres. »<sup>455</sup>

Ces propos suscitent en nous quelques réactions. Traiter le genre comme un outil dont on peut se servir, comme un artefact, nous paraît bien réducteur. Suggérer, en outre, qu'on peut utiliser aisément cet outil nous amène à penser que nous avons la possibilité de choisir n'importe quel genre et à n'importe quel moment. Or, nous avons vu, dans le chapitre précédent, que le genre nous contraint, bien qu'il nous arrive d'avoir la possibilité de choisir<sup>456</sup>. Enfin, dire « qu'apprendre à parler, c'est s'approprier des outils », reflète incontestablement une conception instrumentale de la langue dont les répercussions négatives ont été soulignées par bon nombre d'auteurs. Au plan didactique, une telle conception a des incidences sur l'élaboration des matériels, nous semble-t-il, mais nous ne

---

<sup>453</sup> *Ibid* : 71.

<sup>454</sup> *Ibid* : 72.

<sup>455</sup> J. Dolz, B. Schneuwly, 1998 : 64-65. En italiques par les auteurs.

<sup>456</sup> L'idiolecte reflète, à nos yeux, d'un choix qui concerne le registre de langue dans lequel nous nous sentons mieux à l'aise. Choix qui obéit quand même à des contraintes d'un milieu et d'une situation.

saurions pas en discuter ici car ce n'est pas dans nos compétences actuelles. Laissons donc les didacticiens avisés en juger.

### 3.3. De l'utilité du *genre* en didactique du français

Tant en DFLE qu'en DFLM les genres sont souvent mobilisés par les didacticiens ou utilisés par les enseignants en classe de langue.

Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, lorsque Sophie Moirand parle du rôle de l'enseignant dans la sélection des textes pour la classe de langue, elle conseille de « *diversifier les genres et les types de textes* » et précise, en bas de page, la différence qu'elle fait entre ces termes :

« 1. J'entends par *genres* de textes : tracts, articles de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc. J'entends par *types* de textes : « déictique », argumentatif, narratif, descriptif, etc. »<sup>457</sup>

En outre, dans son ouvrage *Une grammaire des textes et des dialogues*<sup>458</sup>, l'auteur utilise divers *genres de textes* (faits divers, articles de presse, recettes de cuisine, lettres commerciales) pour exemplifier ses propos concernant les règles de la grammaire textuelle et propose aux enseignants, à la fin de chaque chapitre, des genres de textes - que l'auteur appelle « des documents » - qu'ils peuvent utiliser en classe de langue<sup>459</sup>.

Il existe vraisemblablement une nuance dans l'utilisation des termes « genres de textes » et « types de textes » chez cet auteur<sup>460</sup>. Le premier serait lié à la notion de texte en tant qu'objet empirique utilisable en classe de langue alors que le second renverrait à une notion abstraite et générale du texte issue des grammaires du texte et de la linguistique textuelle. Quoi qu'il en soit, ces deux termes désignent des « ensembles » de textes.

Qu'en est-il de l'utilisation du terme *genre de texte* dans les manuels et en classe de langue ?

Dans les manuels de français langue étrangère (FLE)<sup>461</sup>, ce terme n'est quasiment jamais employé pour désigner, comme le fait Sophie Moirand, les documents servant à exemplifier des notions propres à la textualité. Dans la plupart des cas, les vocables « texte » et « document » sont sollicités de façon récurrente. Le terme *genre* est en revanche utilisé assez souvent lorsqu'on fait référence aux genres littéraires : conte, fable, roman, etc.

En ce qui concerne son utilisation en classe de langue, il est difficilement employé par les enseignants pour parler d'un article de presse, d'une recette de cuisine ou d'une

---

<sup>457</sup> S. Moirand, 1990a : 157. En italiques par l'auteur.

<sup>458</sup> Ouvrage dont l'avant propos énonce l'objectif, à savoir : « apprendre à connaître le fonctionnement des textes et des dialogues » (1990b). Dans ce même avant propos nous apprenons qu'il est « destiné à l'autoformation du professeur de langue » (1990b : 3).

<sup>459</sup> Par exemple, dans le chapitre 2, l'auteur se sert de trois faits divers, d'un poème, d'une conversation téléphonique et des extraits d'un article journalistique pour illustrer la progression et la cohésion du texte (S. Moirand, 1990b : 46-54).

<sup>460</sup> Cette nuance est présente dans les deux ouvrages de l'auteur que nous venons de citer.

<sup>461</sup> Pour ce qui est des manuels de didactique du français langue maternelle (DFLM), Anita Tcherkeslian-Carlotti fait remarquer, dans une étude intitulée « *Le discours : rapports de savoirs. Des théories linguistiques aux manuels scolaires de l'enseignement secondaire* », que « la notion de genre est peu présente dans les manuels de collège, mais lorsqu'elle apparaît, elle est généralement associée à la notion de texte (comme dans les instructions officielles). » (2004 : 170).

lettre commerciale. Ils se limiteront simplement à nommer le dit document ou à utiliser le terme « texte ».

Qu'on les nomme « documents », « textes », « genres de textes » ou simplement par leur nom, les recettes de cuisine, les contes, les articles d'opinion, les lettres commerciales, les horoscopes - parmi tant d'autres - sont utilisés par les uns dans les ouvrages de didactique<sup>462</sup>, et par les autres comme matériel didactique<sup>463</sup>. Toujours est-il que les genres de textes sont « utilisés » mais la notion de *genre* n'est véritablement pas problématisée<sup>464</sup>. Ainsi pourrions-nous dire que le rôle du *genre* en didactique du français, et par la suite dans la classe de langue, est secondaire dans la mesure où la notion sert à classer des documents dans le but de les utiliser en classe. Elle est donc instrumentalisée.

Si la notion de genre a été reléguée à un rôle accessoire et si elle n'a pas encore été l'objet d'étude centrale, c'est - comme nous l'avons montré dans le premier chapitre - parce que la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours, dont la didactique des langues a mobilisé les acquis, ne l'ont pas problématisée - tout au moins au départ pour ce qui est de la linguistique textuelle et l'analyse du discours - et par conséquent ne lui ont pas conféré une place prépondérante<sup>465</sup>.

Par ailleurs, même si les méthodes d'apprentissage du FLE prennent en compte la diversité de genres de textes et de discours bien avant les linguistes et cela grâce aux acquis de la pragmatique<sup>466</sup>, il reste cependant le constat que cette discipline n'a pas non plus problématisé, comme nous l'avons vu, la notion de *genre*, ni proposé de théorie des genres.

---

<sup>462</sup> Par exemple, pour illustrer des phénomènes de la grammaire textuelle. L'ouvrage le plus représentatif est, à nos yeux, celui de Sophie Moirand *Une grammaire des textes et des dialogues* dont nous avons parlé plus haut. Nous rapportons ici les objectifs de l'auteur énoncés dans l'avant-propos : « Cet ouvrage veut être, tout d'abord, un outil de révision et de clarification de notions dont on entend parler à propos de la compréhension ou de la production en langue étrangère ou maternelle ou seconde. Il cherche également à présenter les outils dont on se sert actuellement pour décrire les textes et les conversations, descriptions qui fournissent toujours une foule d'idées d'activités et d'exercices à pratiquer en classe de langue. Il voudrait enfin que l'on s'interroge - à partir des exemples proposés de « mise en texte » -, sur le fonctionnement du langage verbal et qu'on en déduise des principes d'élaboration de programmes de langue. » (1990b : 3).

<sup>463</sup> Les genres sont naturellement présents en tant que supports d'apprentissage dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues » dans le chapitre intitulé : « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur », plus précisément dans la section consacrée au texte. De fait, on différencie les textes (oraux et écrits) mais non les genres et les types. Ainsi par exemple, les genres de l'oral sont présentés comme suit : « Les genres et les types de textes comprennent à l'oral, par exemple : - les annonces publiques et les instructions ; - les discours, les conférences, les exposés, les sermons ; - les rites (cérémonies, services religieux) ; les spectacles (théâtre, lectures publiques, chansons) ; - les commentaires sportifs (football, boxe, courses cyclistes, courses de chevaux, etc.) ; - les informations radio ou télévisées ; - les débats publics et contradictoires ; - les conversations personnelles en face à face ; - les conversations téléphoniques ; - les entretiens d'embauche ; - etc. » *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2005 : 76).

Nous pouvons nous demander quelle est la conception du genre présente dans le cadre européen à partir du moment où l'on considère, par exemple, les discours en tant que genres.

<sup>464</sup> En tout cas, ce semblerait être la tendance.

<sup>465</sup> Nous n'incluons naturellement pas dans ces affirmations les travaux des didacticiens, concernant le *genre*, dont il a été question plus haut.

<sup>466</sup> « [...] On peut aisément montrer, par l'examen attentif des méthodes d'apprentissage du FLE, que la prise en compte effective de cette pluralité des genres de discours a été plus précoce et rapide chez les didacticiens que chez les linguistes, ceux-ci s'étant montrés très réticents à l'égard des notions venues de la pragmatique. » J.-P. Cuq, 2003 : 74.

### 3.4. La notion de *type de texte* et la question des typologies en didactique des langues.

Depuis que les grammaires du texte et la linguistique textuelle ont vu le jour, à partir des années soixante-dix en France, la notion privilégiée par rapport à celle de « *genre* », en didactique du FLM et du FLE, est celle de « *type* »<sup>467</sup> qui se traduit dans les typologies textuelles proposées par de nombreux linguistes.

Lorsque les grammaires de texte, poussées par un souci d'universalité, ont apporté une définition grammaticale du *texte* comme une « *séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin* »<sup>468</sup>, la notion de *type de texte* a vu le jour, dans les années soixante-dix, et avec elle la mise en place de nombreuses typologies de textes notamment en Allemagne (E. Werlich, 1975, E. Gülich & W. Raible, 1975, H. Isenberg, 1978, etc.). Avec ces typologies l'établissement de catégories stables et universelles des textes était visé. Aussi ignoraient-elles la diversité des réalisations discursives en proposant des grammaires spécifiques.

Face aux innombrables typologies<sup>469</sup> proposées par les linguistes, des didacticiens ont été amenés à proposer des typologies de typologies pour mieux s'y retrouver. Ainsi, par exemple, si nous suivons une étude d'Eddy Roulet, Schneuwly (1987) et Petitjean (1987) distinguent au moins quatre grandes espèces :

« [...] - les typologies fonctionnelles, fondées sur l'étude des fonctions des discours (dans la perspective de BÜHLER et de JAKOBSON) ; - les typologies énonciatives, qui traitent principalement de l'influence des conditions d'énonciation (interlocuteurs, lieu et temps) sur l'organisation discursive (voir les modèles inspirés par BENVENISTE et le travail de BRONCKART & al., 1985) ; - les typologies situationnelles, fondées sur l'analyse des situations de communication (dans la perspective de HALLIDAY, 1978 ; [...] ) ; - les typologies cognitives, qui traitent principalement de l'organisation cognitive, pré-langagière, sous-jacente à l'organisation de certaines séquences (narrative, descriptive, etc. ; voir les modèles de WERLICH, 1975 et ADAM, 1987). »<sup>470</sup>

Parmi ces diverses typologies, celles qu'on nomme « cognitives » issues des travaux d'Egon Werlich<sup>471</sup> et Jean-Michel Adam<sup>472</sup>, sont selon E. Roulet, celles qui sont

---

<sup>467</sup> Ainsi Daniel Coste, dans une étude datant de 1991, affirmait que : « Pour la didactique, la question de savoir si on a besoin ou non des typologies de textes ne saurait vraiment se poser : il est clair, en tout état de cause, que sont à l'œuvre chez les apprenants scolarisés des classements qu'on dira « spontanés », presque par antiphrase, mais pour signifier aussi que ces mises en ordre incontournables pédagogiquement n'ont bien entendu rien des typologies savantes ». Ce à quoi l'auteur ajoute, entre parenthèses, une réflexion, à nos yeux, très pertinente: « (Il vaudrait en revanche la peine de se demander si et jusqu'à quel point certaines typologies savantes ne sont pas des tentatives de reconstruction qui ont à rendre raison, entre autres, des artefacts de la tradition pédagogique, quand elles n'en sont pas elles-mêmes insidieusement victimes). » (1991 : 79).

Par ailleurs, Marie-Paule Péry-Woodley affirmait, deux ans plus tard, qu'« au-delà des préoccupations didactiques, la démarche typologique est centrale pour une linguistique du discours : elle représente une façon de penser la systématicité en *parole*. » M.-P. Pery-Woodley, 1993 : 103. En italiques par l'auteur.

<sup>468</sup> J.-M. Adam, 2002 : 571.

<sup>469</sup> « [...], aujourd'hui, le problème est moins de trouver une typologie de référence que de choisir parmi toutes les typologies – il en a été relevé plus d'une centaine – qui sont offertes sur les marchés linguistique et didactique. » E. Roulet, 1991 : 117.

<sup>470</sup> *Ibid* : 117-118. En majuscules par l'auteur.

<sup>471</sup> L'auteur distingue cinq types de textes : « - le texte descriptif (lié à la perception dans l'espace) ;

généralement adoptées comme cadre de référence par certains didacticiens de FLM<sup>473</sup>. Ces typologies auraient été, d'après l'auteur, reprises et appliquées aveuglement sans se demander si elles étaient pertinentes et cohérentes par rapport aux objectifs visés, alors qu'elles soulevaient « *de nombreux problèmes, relevés tant par des didacticiens (BEACCO, BOUCHARD, DE GAULMYN, SCHNEUWLY) que par des linguistes (CHISS et CHAROLLES).* »<sup>474</sup>

Malgré ces problèmes maintes fois soulevés, à juger par leur présence dans les manuels, la typologie d'Egon Werlich reprise et complétée par Adam est assez prisee par des didacticiens, tant de FLM que de FLE<sup>475</sup>, dans l'élaboration des manuels et par les enseignants influencés par ces manuels.

L'exemple le plus représentatif, à notre sens, est celui de la didactisation de cette typologie par Bernard Combettes en français langue maternelle.

Comme nous l'avons vu, dans le premier chapitre, cet auteur a relié les apports de la « Perspective fonctionnelle » de l'Ecole de Prague à la typologie des textes dans les années quatre-vingts. Il corrélait à l'époque une des trois possibilités de progression thématique (à thème constant, à thème linéaire et à thèmes dérivés) à un type de texte. Celles-ci serviraient à caractériser un type de texte : ainsi, par exemple, la progression à thème constant serait caractéristique des textes narratifs.

Parmi les manuels où l'auteur et ses collaborateurs ont didactisé des éléments de la grammaire du texte, se trouve *De la phrase au texte* (1980) où la question de la typologie des textes était abordée. Quatre types de textes étaient traités : narratifs, descriptifs, argumentatifs et expositifs. Pour les traiter les auteurs proposaient une série d'extraits de textes relevant de divers genres et demandaient dans les consignes d'identifier des éléments

---

- le texte narratif (lié à la perception dans le temps) ; - le texte expositif (lié à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles) ; - le texte argumentatif (lié au jugement et à la prise de position) ; - le texte instructif (lié à la prévision du comportement à venir et à l'action). Chacun de ces types de textes se caractérise par des marques linguistiques de surface, comme l'emploi de certains temps (l'imparfait dans le cas du texte descriptif, le passé dans le cas du texte narratif, l'impératif dans le cas du texte instructif) ou l'utilisation de connecteurs logiques (dans le cas des textes expositif et argumentatif). » K. Canvat, 1999 : 70-71.

<sup>472</sup> L'auteur avait proposé en 1985 dans *Le français dans le monde* n° 192 une typologie où il distinguait huit types de textes : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, prescriptif, prédictif, conversationnel et rhétorique.

<sup>473</sup> Cet auteur l'a remarqué lors du colloque « Types de textes, progression et programmes d'étude », ayant eu lieu en 1989 et organisé à l'université de Genève par J.-P. Bronckart et D. Coste : « De fait, les travaux présentés au colloque, du moins pour la langue maternelle (je pense en particulier à certaines expériences genevoise et grenobloise et aux manuels vaudois), adoptent généralement comme cadre de référence le module de WERLICH/ADAM. » E. Roulet, 1991 : 118. En majuscules par l'auteur.

<sup>474</sup> *Ibid.* En majuscules par l'auteur.

Pour une présentation des dits problèmes, voir cette même étude où l'auteur procède à un examen critique de ces typologies. Une présentation de ces problèmes serait inappropriée ici pour notre propos.

<sup>475</sup> « La typologie peut-être la plus utilisée en didactique, aussi bien dans la tradition anglo-saxonne que francophone, est celle issue de la rhétorique, qui distingue quatre grandes types : *narratif, descriptif, expositif, argumentatif* [...]. Werlich en donne une interprétation cognitive, en définissant les types en fonction de « foyers conceptuels » dominants, comme la perception dans le temps pour la narration, ou la prise de position dans l'argumentation (Werlich, 1975). » M.-P. Péry-Woodley, *op. cit.* : 99.

Les typologies de Werlich et d'Adam sont reprises, de nos jours, dans différents sites d'apprentissage du français comme langue étrangère. Voir par exemple « Oisifle.com » : [http://www.oasisfle.com/documents/typologie\\_textuelle.htm](http://www.oasisfle.com/documents/typologie_textuelle.htm)

qui caractérisaient tel ou tel type de texte : par un travail de déduction et de comparaison, les élèves étaient censés maîtriser ces types de textes.<sup>476</sup>

La didactisation des typologies n'a pas toujours eu lieu de façon automatique et en questionnant leur pertinence.

Ce sont justement des didacticiens, plus attentifs car concernés, qui se sont interrogés sur la typologie qu'il fallait pour la didactique. C'est le cas de Bernard Schneuwly qui, dans son article « *Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies* », proposait en 1987 trois critères susceptibles d'aider le didacticien à choisir une typologie parmi la multitude existante :

« 1. La typologie doit comprendre un nombre pas trop élevé de types que l'élève peut apprendre et maîtriser assez facilement. 2. Les types introduits doivent être facilement repérables. La base de typologisation et les critères d'assignation d'un texte donné à un type particulier doivent pouvoir être appliqués aisément en utilisant des critères extralinguistiques ou linguistiques. 3. La connaissance des types de textes doit apporter des informations nouvelles et pertinentes sur le fonctionnement des textes : utilisation d'unités linguistiques particulières, structure textuelle, rapport au contexte, normes sociales à appliquer. »<sup>477</sup>

L'auteur proposait ceci en précisant que ce sont les objectifs concrets qui seront décisifs au moment de faire le choix de la typologie la plus utile mais que le choix définitif dépendra d'une « *question de goût ou de finition et de solidité scientifique des typologies de textes.* »<sup>478</sup>.

Un autre didacticien qui s'est interrogé à propos des typologies pertinentes pour la didactique, est Daniel Coste : il posait trois principes qui seraient nécessaires à toute typologie.

Le premier principe prône l'affirmation de « *la diversité de textes, l'unité du grammatical et la centralité du discursif* »<sup>479</sup>. L'auteur déconseille ici d'opposer l'approche de « *grammaire de phrase* » avec celle de « *grammaire de texte* » dans l'enseignement/apprentissage des langues. Selon lui, la didactique ne peut pas ignorer trois niveaux sur lesquels il faut travailler :

« [...] - au niveau des règles lexico-morpho-syntaxiques qui opèrent comme contraintes mais aussi comme jeux offrant latitudes et variations à l'intérieur du système, à quelque usage que celui-ci soit mis ; - au niveau des enchaînements et des organisations du discours (plusieurs plans, non nécessairement de même ordre,

---

<sup>476</sup> Nous transcrivons ici les consignes pour l'étude du premier chapitre qui concerne les textes narratifs et descriptifs : « 1. Les deux passages que nous vous proposons sont tirés d'un même roman de Balzac : *Les Chouans* ; ces deux extraits ne remplissent pas la même fonction à l'intérieur de l'œuvre. Essayez de voir, dans une première lecture, les caractéristiques qui distinguent l'un et l'autre passage : il peut s'agir de phénomènes très divers : choix de certains compléments, emploi de certains verbes, utilisation des « temps » du verbe... Contentez-vous, pour l'instant de relever, sans les classer, les points qui vous semblent être propres à chacun des textes. [...] 2. Vous relèverez, dans chacun de ces textes, les divers éléments qui soulignent le fait que dans le texte (a), il s'agit d'une description de phénomènes « dans l'espace », alors que, dans le texte (b), les actions se déroulent « dans le temps » : il s'agit, essentiellement, de compléments. Vous les classerez en trois rubriques grammaticales : - groupes nominaux ou groupes prépositionnels ; - adverbess ; - subordonnées [...]. » (1980 : 5-7).

<sup>477</sup> B. Schneuwly, 1987 : 58.

<sup>478</sup> *Ibid* : 59. Ce à quoi l'auteur ajoutait : « Il existe déjà quelques exemples pratiques d'utilisation de connaissances typologiques (Chiss et Filliolet, 1984 ; Adam, 1985 ; Bain, Pasquier et Schneuwly, 1984). ».

<sup>479</sup> D. Coste, *op. cit* : 84.

étant ici à distinguer comme le propose CHAROLLES ou, plus avant, ADAM) ; - au niveau des textes, à penser chacun comme unité délimitée et comme hétérogénéité traversée d'autres textes, comme toujours irréductible à une classification unique mais aussi comme toujours produit, saisi, interprété (ne serait-ce que dans ses séquences constitutives) en relation (d'adhérence ou de rupture) à tels ou tels prototypes disponibles en mémoire. »<sup>480</sup>

La prise en compte de ces trois niveaux ne doit pas, précise-t-il, provoquer l'oubli de la grammaire phrastique ni des représentations socio-pragmatique reliées à la diversité des pratiques textuelles dans une culture donnée.

Le deuxième principe conseille la coexistence et non la mise en séquence de trois niveaux : grammatical, discursif et textuel. Ce principe s'appliquerait tant à des « débutants » qu'à des étudiants « avancés » en procédant à des façons d'agir diverses et avec des variations selon le niveau :

« [...] il est clair que l'articulation des trois axes distingués doit se faire en synchronie et non dans la durée découpée d'un cursus. Ceci d'autant plus que, complémentairement, la diversité textuelle ne saurait être désormais abordée et travaillée uniquement à propos de plans de texte ou de « contenu » : les aspects « micro »-linguistiques y ont pleinement leur rôle comme entrant dans l'étude et la pratique de la diversification. »<sup>481</sup>

Et enfin le troisième principe recommande de « *diversifier aussi les modes de catégorisation des textes* »<sup>482</sup>. L'auteur considère que, puisque les classements de textes sont inévitables, il vaudrait mieux pencher pour la multiplicité des typologies, ce qui éviterait qu'une seule typologie ancrée devienne la norme.

Il estime, en outre, que trois étapes doivent être distinguées. Dans la première étape des textes écrits et oraux, autrement dit des documents authentiques, devraient être introduits au début d'un cursus d'apprentissage à partir du moment où ils ressortissent à des usages quotidiens auxquels les apprenants sont confrontés. Ces textes comportant des caractéristiques génériques, l'auteur juge nécessaire d'y réfléchir étant donné la diversité de pratiques textuelles dont les apprenants ne sont pas toujours conscients<sup>483</sup>. Même s'il les nomme pratiques (la petite-annonce, le faire-part, le programme de spectacles, etc.), l'auteur, comme d'autres didacticiens, avait perçu la nécessité d'effectuer une réflexion et un travail sur les genres.

Dans la deuxième étape, il est conseillé de procéder à un travail descriptif et distinctif des documents authentiques et des genres textuels, à savoir pour lui, le commentaire composé, le résumé, la description canonique, entre autres. Cette distinction faite, l'auteur précise que ces derniers devraient être pris en compte et analysés selon les règles rhétoriques qu'ils comportent.

---

<sup>480</sup> *Ibid* : 85. En majuscules par l'auteur.

<sup>481</sup> *Ibid* : 86.

<sup>482</sup> *Ibid* : 87.

<sup>483</sup> « Le travail principal étant sociopragmatique : mise en relation de certaines caractéristiques des documents écrits et sonores avec la nature de leurs émetteurs et récepteurs, les canaux et supports utilisés, le caractère direct ou différé de l'change, les contraintes d'espace ou de durée, la visée communicative, en bref, les diverses dimensions d'un classement empirique à base énonciative, à l'intérieur d'un ensemble de paramètres sociaux. » *Ibid*.

C'est seulement à partir de ce moment que, dans la troisième étape, il conseille de mobiliser si nécessaire les typologies issues des constructions théoriques explicitées<sup>484</sup>.

En dépit des réflexions et des considérations de ces didacticiens, d'après leur forte présence dans les manuels de FLM et de FLE, il semblerait que les typologies ont été intégrées sans en tenir compte. Nous y reviendrons.

Nous ne voudrions pas clore cette partie sans évoquer brièvement les travaux de Francine Cicurel sur « la lecture » en FLE, et plus précisément, son ouvrage *Lectures interactives en langue étrangère* qui comme l'auteur le souligne dans son avant-propos « propose une auto-formation à la méthodologie interactive, permettant à l'enseignant d'aborder de façon autre la lecture en classe. »<sup>485</sup>.

L'approche de la lecture que l'auteur nomme « interactive » se fixe pour objectif la facilitation de la réceptivité du texte par le lecteur. Cette réceptivité n'a lieu, précise-t-elle, que si l'on met l'accent sur la production d'hypothèses et d'idées anticipatrices chez l'apprenant qui possède des connaissances non seulement linguistiques mais aussi encyclopédiques qu'il faut « réactiver ». Lorsque cela arrive, ajoute-t-elle, un phénomène d'interaction entre le lecteur et le texte se produit. Ainsi, la méthodologie interactive se fonde sur les présupposés suivants :

« L'idée de départ de la méthodologie interactive est qu'un texte en langue étrangère contient **trop d'éléments d'informations à capter à la fois** et qu'il faut alléger la lecture en donnant ou en faisant découvrir des repères solides (indices visuels, structuration du texte, reconnaissance du thème, de l'idée principale, etc.). »<sup>486</sup>

Cet auteur tient cependant à attirer l'attention sur la nécessité de détenir des informations, qui pourraient répondre à des questions que pose l'enseignement de la lecture, concernant :

« [...] les processus cognitifs et les façons diversifiées dont le lecteur aborde un texte ; les types de texte que l'on peut proposer en classe ; les bases d'une démarche méthodologique interactive qui établit un lien entre le lecteur et les textes et induit des activités pédagogiques spécifiques. »<sup>487</sup>

Ce à quoi elle ajoute par rapport aux propositions de son ouvrage :

« Mais si cet ouvrage propose des démarches pédagogiques parfois assez concrètes, il importe que l'enseignant ne perde pas de vue la nécessité de les choisir et de les **adapter** selon le type de public (âge, habitudes de lecture, objectifs de formation...) et le type de textes. »<sup>488</sup>

Ces propos nous interrogent dans la mesure où une certaine conception du texte est établie d'emblée, dans laquelle les types de texte occupent une place considérable, comme

---

<sup>484</sup> « Parce qu'elles ont valeur plus générique, moins empirique, que celles que permet d'inférer la fréquentation des documents authentiques ou l'examen des genres scolaires, mais aussi parce qu'elles permettent de dégager des transversalités et des régularités que les autres modes de classement pouvaient faire prendre de vue. Mais, d'un autre côté, elles-mêmes se trouvent relativisées par les approches antérieures, qu'elles complètent et contestent tout à la fois, sans pour autant les invalider ni s'y substituer. » *Ibid* : 88.

Après vérification dans le texte de l'auteur, il manque vraisemblablement « une » au début de cette citation.

<sup>485</sup> F. Cicurel, 1991 : 7. En italiques par l'auteur.

<sup>486</sup> *Ibid.* En gras par l'auteur.

<sup>487</sup> *Ibid.*

<sup>488</sup> *Ibid.* En gras par l'auteur.

nous pouvons le constater également dans ce qui suit lorsqu'il est question de la reconnaissance des schémas formels :

« Selon leur fonction, leur destination, leur support, les textes ont une organisation différente. Le lecteur sera guidé dans son approche du texte s'il reconnaît le type textuel. On parle de *schémas formels* du texte pour désigner l'organisation des éléments qui le constituent. Ainsi une structure narrative se retrouve dans une nouvelle, un roman, mais aussi dans un fait divers ou un fait politique. Une structure descriptive sera identifiée dans des guides touristiques mais aussi au sein de textes littéraires ou encore dans des revues de décoration. Le lecteur qui a déjà abordé dans sa langue maternelle ce type de textes, même s'il ne peut explicitement dire qu'il s'agit de telle ou telle structure a cependant intériorisé un type de déroulement textuel qu'il retrouve dans sa lecture en langue étrangère. A l'enseignant d'identifier l'appartenance à tel type de texte en relevant les éléments formels caractéristiques. »<sup>489</sup>

Ces observations suscitent en nous deux commentaires. Premièrement, il est incontestable que la notion de type textuel est privilégiée par rapport à celle de genre de texte. Cette dernière notion, bien qu'évoquée à maintes reprises dans l'ouvrage en question, n'occupe pas de place centrale. Elle est instrumentalisée comme dans l'ouvrage destiné aux enseignants de S. Moirand que nous avons abordé *supra*<sup>490</sup>.

Deuxièmement, lorsqu'il est présupposé que le fait d'avoir intériorisé un certain type de déroulement textuel dans sa langue maternelle et que cette intériorisation se manifesterait dans la lecture en langue étrangère, cela suppose que l'on admet une certaine universalité de ces types de déroulement textuel présente dans toutes les langues et qu'il suffirait de les retrouver et des les transférer d'une langue à l'autre. Or, si cela peut arriver avec des langues proches du français comme l'espagnol ou le catalan, nous sommes loin de penser que des langues aussi différentes que le chinois ou le japonais puissent comporter le même type de déroulement textuel, et par conséquent, les mêmes « types de textes ».

Malgré l'importance donnée aux types de texte dans la lecture interactive, l'auteur a perçu de façon assez fine le rôle que pouvait jouer le genre dans les projets de lecture :

« Les stratégies de lecture dépendent pour une part du texte lui-même, de son écriture, de son genre, de sa finalité (on ne lit pas identiquement un programme de spectacles affiché sur une colonne Morris, une contravention reçue dans son courrier ou un manuel de géographie) et, pour une autre part, du **projet** que le lecteur forme. »<sup>491</sup>

---

<sup>489</sup> *Ibid* : 13. En italiques par l'auteur.

<sup>490</sup> Par exemple, lorsque l'auteur propose l'entrée dans un texte selon l'architecture discursive, plusieurs genres de textes sont sollicités pour illustrer dans quelle structure discursive on peut les utiliser : « L'enseignant, en choisissant son texte, s'est demandé quelle était la structure discursive dominante du texte et, en fonction de cela, il sélectionne une/des entrées en rapport avec cette structure. Nous donnons quelques exemples de structure discursive que l'on peut trouver : - **Une structure événementielle** lorsqu'un récit est *narré* ; fait divers, fait de société, fait politique, brèves, etc. [...] - **Une structure « dialoguée »** ; le texte se présente sous la forme d'un message épistolaire. [...] - **Une structure informative** dans laquelle un fait ou un objet est présenté (textes de description, comptes rendus, guides) [...] - **Une structure argumentative** qu'on retrouve lorsque l'auteur du texte cherche à convaincre. On peut observer sur quoi porte l'argumentation (vendre, voter...) et la suite des arguments utilisés (textes critiques, publicitaires, d'opinions). » *Ibid* : 49-50. En gras et en italiques par l'auteur.

<sup>491</sup> *Ibid* : 18. En gras par l'auteur.

L'importance conférée au *genre* est aussi présente dans les contextes d'apprentissage où trois composants<sup>492</sup> de la compétence de lecture sont en interaction :

« Dans un contexte d'apprentissage, on sera particulièrement sensible au jeu interactionnel entre les trois composants et on encouragera l'observation à propos du genre de texte (texte de vulgarisation ? actes de colloque ? ouvrage de références ?). L'étudiant peut faire des hypothèses à partir d'indices existant dans le texte et à partir des pré-connaissances que lui, lecteur spécialiste du domaine, ne manque pas d'avoir. »<sup>493</sup>

La place attribuée aux genres se trouve, dans le même ordre d'idées, dans les études récentes de l'auteur. Nous pensons particulièrement à une étude intitulée « *Dispositifs textuels et persuasion clandestine* », parue en 2000. Dans cette étude l'auteur recommande de :

« [...] - Repositionner le texte dans un circuit scripteur/genre des textes/effet recherché/obtenu et encourager les verbalisations, les commentaires, les jugements (spontanés ou argumentés) des lecteurs. »<sup>494</sup>

Si le genre est pris en compte, il reste le constat que la notion de type de texte reste prégnante chez l'auteur dans sa conception de la pratique de lecture :

« Il suffit d'observer notre propre pratique de lecture pour constater que nous mettons en place des usages diversifiés d'un texte : l'étudier, le parcourir des yeux, en relire des passages, n'en lire qu'une partie. La situation, l'objectif poursuivi, le type de textes, la curiosité, le temps dont on dispose déterminent des trajectoires différentes d'un lecteur à l'autre. »<sup>495</sup>

### **3.5. La typologie séquentielle de Jean-Michel Adam dans les manuels destinés aux enseignants de FLM.**

La théorie séquentielle de Jean-Michel Adam a eu des retentissements importants auprès de certains didacticiens de FLM surtout lors de la conception des manuels destinés aux enseignants.

L'auteur n'a d'ailleurs jamais caché son intérêt de contribuer, par ses propositions, à la réflexion didactique. C'est peut-être pour cela que des didacticiens ont tenu compte de ses propositions. Dans l'avant-propos de la première édition (1992) de *Les textes, types et prototypes*, il écrivait :

« Confronté à l'hétérogénéité de tout discours et dans l'état présent de nos connaissances, mon propos n'est pas de mettre un point final au(x) débat(s) en cours en proposant une typologie de plus ou LA typologie définitive. J'espère seulement contribuer à une classification de quelques-unes des questions qui se posent dans le

---

<sup>492</sup> Les composants auxquels l'auteur fait référence sont les suivants : « - le composant connaissance de la langue, - le composant connaissance du domaine de référence, - le composant connaissance du genre du texte et de ses règles d'organisation. » *Ibid* : 31.

<sup>493</sup> *Ibid.*

<sup>494</sup> F. Cicurel, 2000 : 302.

<sup>495</sup> *Ibid* : 294-295.

champ de la théorie linguistique et, de façon urgente semble-t-il, dans la réflexion didactique. »<sup>496</sup>

Il précise néanmoins que ses recherches n'étaient pas « *immédiatement applicables* » et qu'elles devaient « *être repensées dans le cadre spécifique de la didactique et du terrain éducatif.* »<sup>497</sup>.

Sept ans plus tard, cet intérêt était présent dans l'introduction de *Linguistique textuelle* (1999) même s'il ciblait ici des domaines spécifiques :

« Ces études de cas proposeront des modèles d'analyse assez variés et assez développés pour que nous puissions espérer entrer dans la complexité et dans la singularité des textes réalisés, c'est-à-dire dans leur historicité propre. L'ambition est de présenter ainsi une alternative linguistique cohérente aux manuels littéraires d'explication de textes et de stylistique qui ont, ces dernières années, envahi le marché éditorial. »<sup>498</sup>

Le succès des propositions théoriques de la théorie de l'auteur fut tel qu'elles connurent des applications presque immédiates jusque, comme l'auteur le dit lui-même, « *dans des instructions officielles d'enseignement du français* »<sup>499</sup>. Dans ce qui suit nous illustrons comment elles ont été intégrées dans quelques manuels de FLM destinés aux enseignants.

Commençons avec l'ouvrage de Claude Vargas intitulé *Grammaire pour enseigner. 1, L'énoncé, le texte, la phrase*. Cet ouvrage a été conçu dans le but de répondre aux besoins des programmes officiels concernant la maîtrise du texte<sup>500</sup>.

Il a été conçu, également, pour permettre aux enseignants du premier et du second degré d'acquérir les savoirs requis pour former les élèves dans la maîtrise de l'écrit.

En intégrant les acquis de la grammaire textuelle et de la théorie séquentielle de J.-M. Adam, l'auteur didactise les notions les plus saillantes (la progression, l'anaphore, la cohérence et la cohésion) de la grammaire textuelle dans une partie qu'il nomme « *l'organisation textuelle* » et celles de la théorie séquentielle dans une partie qu'il intitule « *la typologie des textes* ». Dans cette seconde partie, la typologie issue des travaux de Werlich<sup>501</sup> est d'emblée critiquée, ce qui l'amène à intégrer la typologie séquentielle d'Adam. L'auteur voit dans la notion de type de texte un vecteur de « *fausses représentations* » :

« Notons dès l'abord que la notion de type de texte est pernicieuse en ce sens qu'elle risque de provoquer de fausses représentations. En effet, elle tendrait à donner l'impression qu'un texte est une entité homogène, alors qu'en réalité tout texte est *hétérogène*. Ainsi, par exemple, un récit, un conte, un roman, etc., sont des textes à

<sup>496</sup> J.-M. Adam, 1992/2001 : 9. En majuscules par l'auteur.

<sup>497</sup> *Ibid.*

<sup>498</sup> J.-M. Adam, 1999 : 19.

<sup>499</sup> *Ibid.*

<sup>500</sup> « [...] alors qu'elle était auparavant réservée au secondaire (et au supérieur), la *grammaire textuelle* a fait officiellement son entrée à l'école élémentaire (*La maîtrise de la langue à l'école*, ministère de l'Éducation nationale et de la culture, CRDP. Savoir lire, 1992), ouvrant ainsi aux enseignants du premier degré un champ nouveau de connaissances à maîtriser. Cette ouverture a été confirmée par les nouveaux programmes de 1994 : désormais, la grammaire de texte, le problème de la définition de la phrase dans le texte, etc. ne peuvent plus être ignorés par les instituteurs et les professeurs des écoles. » C. Vargas, 1995 : 1. En italiques par l'auteur.

<sup>501</sup> Les cinq grands types de texte de l'auteur servent actuellement selon, Vargas, « de cadre de référence et d'analyse pour de nombreux travaux relatifs à la lecture ou à la production d'écrits à l'école élémentaire et au collègue, ainsi que pour la pratique des maîtres. » *Ibid.* : 81.

*dominante* narrative, mais contenant des séquences descriptives et, éventuellement, des séquences explicatives (voir en particulier les romans de Jules Verne) ou argumentatives (cf. les *Contes* de Voltaire). »<sup>502</sup>

Ces propos nous montrent que l'hétérogénéité constitutive de tout texte, postulée par Adam, est admise sans la moindre réserve, ce qui n'est pas étonnant étant donné le succès de la théorie de cet auteur auprès de certains didacticiens ; succès qui tient vraisemblablement à son caractère novateur et aux réponses qu'elle est censée apporter face à l'échec de typologies issues de la grammaire de texte.

L'intégration de la thèse de l'hétérogénéité amène l'auteur de l'ouvrage dont il est question à récuser la notion de types de texte au profit de celle de types de séquences :

« [...] davantage que de types de textes, on devrait parler en toute rigueur de *types de séquences*. On gardera constamment présent à l'esprit qu'un texte dit narratif ou argumentatif est un texte dont la caractéristique générale est d'être narratif ou argumentatif, mais qu'il contient des séquences de type différent. »<sup>503</sup>

Il est à remarquer que bien que les types séquentiels de J.-M. Adam soient convoqués, le nom de cet auteur n'est jamais mentionné. Il est également à noter qu'il n'y a aucune présentation de ce qu'est une séquence ni d'explication sur chacune des séquences évoquées. En revanche, on présente les caractéristiques des types de texte qui, d'ailleurs, ne sont pas définis en tant que tels<sup>504</sup>.

Il est à noter enfin que dans les exercices qui sont proposés, on demande de caractériser un texte et de repérer ses différentes séquences sans faire allusion au genre dont relève le texte<sup>505</sup>. L'utilisation du terme *genre* est réservée principalement aux textes littéraires et aux textes journalistiques, les premiers étant traités, selon l'auteur, surtout dans l'enseignement secondaire alors que les seconds sont plus l'objet d'étude dans l'enseignement élémentaire<sup>506</sup>.

La didactisation de la théorie des séquences d'Adam est également présente dans le domaine littéraire. Nous pensons notamment à l'ouvrage de Karl Canvat *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre*

---

<sup>502</sup> *Ibid.* En italiques par l'auteur.

<sup>503</sup> *Ibid* : 81. En italiques par l'auteur.

<sup>504</sup> Nous présentons ici quelques exemples des caractéristiques attribuées aux types de texte : « Au-delà de l'approche empirique, on peut tenter de caractériser les « types de texte » par des critères formels en se référant : **Aux connecteurs** : - temporels pour les textes narratifs, - spatiaux pour les textes descriptifs, - logiques pour les textes argumentatifs et explicatifs, - les textes de type injonctif ne sont pas caractérisés par des connecteurs spécifiques. [...]. **Aux temps et aux modes verbaux** : les textes narratifs et descriptifs utilisent généralement (mais pas forcément) les temps du passé, alors que les textes argumentatifs et explicatifs recourent plutôt au présent, et les textes injonctifs à l'impératif ou à l'infinitif. [...] » *Ibid* : 82. En gras par l'auteur.

<sup>505</sup> Voici une des consignes : « Caractériser le texte suivant, et analysez les diverses séquences qui le composent : » *Ibid* : 84.

<sup>506</sup> « En affinant la description, on distinguera des *genres*. Ainsi les textes littéraires se subdivisent en grandes genres comme la comédie, la tragédie, le drame, le roman, la poésie, etc. [...] Cette problématique concerne beaucoup plus l'enseignement secondaire que l'enseignement élémentaire qui, pour les textes littéraires, s'en tient en gros, dans sa réflexion didactique et ses supports d'activités pédagogiques, au conte ou au récit, au roman, à la poésie et, parfois aux « pièces » (de théâtre). Par contre, l'enseignement élémentaire apparaît plus concerné par les genres journalistiques (peut-être sous l'effet des campagnes « la presse à l'école »), et les distinctions entre fait divers, éditorial, reportage (généralement sportif), petites annonces, etc. » *Ibid* : 81. En italiques par l'auteur.

*littéraire*, destiné principalement aux enseignants de français<sup>507</sup>. Si l'auteur accorde une place primordiale à la notion de *genre*<sup>508</sup>, ses propositions ne dépassent pas la problématique logico-grammaticale.

En proposant un modèle « *qui articule, en les dépassant, les approches partielles disponibles (sémiotique, pragmatique, sociologique, linguistique...)* »<sup>509</sup>, l'auteur ne fait qu'intégrer les travaux qu'il considère les plus novateurs. Après avoir retracé l'évolution des conceptions de cette notion en littérature, il arrive à la conclusion que la plupart des modèles existants sont redondants et dépourvus de pertinence didactique, ce qui l'amène à prendre partie pour les modèles « pragmatique » et « typologique » :

« L'examen de l'évolution des conceptions de la notion de genre a permis d'observer un glissement d'une conception « classique », fondée sur l'évidence, le respect de la norme et de la hiérarchie, à une conception « moderne », « soupçonneuse », prônant l'originalité, la différence. L'analyse critique de différents modèles a permis de montrer leur relative redondance, leur autonomie par rapport aux pratiques et leur faible pertinence didactique. Seuls les modèles « pragmatique » et « typologique » présentent un réel intérêt : pour M. Bakhtine, J.-M. Adam et J.-P. Bronckart, les genres sont des formes communicatives extrêmement hétérogènes, mais néanmoins réglées, à travers lesquelles se distribuent les activités discursives. »<sup>510</sup>

Si ces trois auteurs échappent aux critiques et reproches de l'auteur<sup>511</sup>, ce sont seulement les travaux de J.-M. Adam qui sont convoqués lorsqu'il s'agit de prendre partie pour une typologie :

« Aux catégories distinguées par Genette, il paraît souhaitable d'ajouter celle de « type », théorisée ces dernières années par la linguistique textuelle : les types (ou prototypes) sont des formes d'organisation textuelle globale et abstraite (donc stables et invariables), reposant, à un niveau « profond », sur des opérations cognitives en principe universelles et s'actualisant « en surface », selon les cultures et les moments, dans les genres, dont ils régulent l'hétérogénéité. Les types (ou prototypes) sont donc des catégories surperordonnées aux autres et, si l'on s'en rapporte aux propositions de J.-M. Adam sur les (proto) types de séquentialité, on en distingue cinq : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. »<sup>512</sup>

Par ces propos C. Kanvat a bien saisi, nous semble-il, l'enjeu de la notion de *type* dans la linguistique textuelle. Nous comprenons pourquoi cette notion, à caractère universaliste, l'a emporté sur la notion de *genre*.

La typologie séquentielle est ainsi intégrée dans ses propositions didactiques dans la partie consacrée aux « types et genres » :

---

<sup>507</sup> Mais aussi « aux formateurs d'enseignants, aux inspecteurs et aux chercheurs en didactique » (K. Canvat, 1999). Précision trouvée dans la couverture de l'ouvrage.

<sup>508</sup> « La notion de genre est une unité intégrante pour l'enseignement/apprentissage de la littérature. Elle est, en d'autres termes, un pivot autour duquel bâtir un certain nombre de compétences travaillées isolément, notamment en lecture et en histoire littéraires. » *Ibid* : 7.

<sup>509</sup> *Ibid*.

<sup>510</sup> *Ibid* : 285.

<sup>511</sup> « Les théories des genres apparaissent, en quelque sorte, comme un « ordre du discours » : les genres sont étiquetés, enfermés dans des définitions abstraites présentées comme définitives ; avec un dogmatisme qui nie toute souplesse et toute relativité. Seuls les modèles de M. Bakhtine, de J.-M. Adam et de J.-P. Bronckart échappent à ce reproche, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'ils ne s'attachent pas exclusivement à la « littérature » et que leur souci n'est pas d'abord d'ordre classificatoire. » *Ibid* : 75.

<sup>512</sup> *Ibid* : 81.

« Il est possible, en utilisant avec souplesse la typologie séquentielle de J. M. Adam sur des exemples simples, de faire prendre conscience aux élèves de l'hétérogénéité de tout texte, constitué de séquences très différentes subordonnées à une « dominante. »<sup>513</sup>

Pour exemplifier sa proposition l'auteur fournit trois exemples assez succincts où la fable, le roman et les pièces de théâtre sont concernés par l'hétérogénéité dont il parle. Mais qu'en est-il des genres tels que le poème qui n'est en rien hétérogène ? Admettre l'hétérogénéité de tout texte sans la questionner nous paraît délicat d'autant plus qu'il n'y a pas de démonstration claire de cette hétérogénéité dans ses exemples<sup>514</sup>.

Dans cette même partie consacrée aux « types et genres », il relie les genres littéraires aux « prototypes ». Ainsi, à partir d'un groupement de textes relevant des genres littéraires, il conseille de familiariser les élèves avec les principaux prototypes textuels en repérant les indices d'appartenance des textes aux prototypes et en s'interrogeant sur leurs divergences et leurs similitudes avec les textes non littéraires. Il dégage par la suite les catégories suivantes :

« 1. Genres « littéraires » relevant du prototype narratif : la fable, le conte merveilleux, la nouvelle (policier, de science-fiction...), le roman (policier, sentimental, à suspense) [...] 2. Genres « littéraires » relevant du prototype descriptif : le blason, certains sonnets, certains madrigaux, le portrait [...] Les descriptions insérées dans les romans, les nouvelles, etc. relèvent, bien entendu, elles aussi, du prototype descriptif. 3. Genres « littéraires » relevant du prototype argumentatif ; certains sonnets, l'essai [...] 4. Genres « littéraires » relevant du prototype explicatif : le récit étiologique [...] De nombreuses séquences insérées dans les romans ont une fonction explicative. »<sup>515</sup>

Nous sommes ici face à la problématique du classement des genres par les prototypes textuels, ce qui nous renvoie, nous semble-t-il, au problème de la détermination du global par le local : les prototypes seraient définitoires de la classification des genres littéraires.

Si nous restons dans le domaine de la didactique du texte littéraire, il est intéressant de constater le succès de la typologie des textes et de la linguistique textuelle. Dans un article publié par *Les cahiers de l'asdiffle*, Isabelle Gruca proposait une approche du texte littéraire dans lequel elle prônait l'étude des invariants typologiques en vantant la pertinence des théories typologique et séquentielle en didactique du FLM :

« Dans une deuxième étape, il est nécessaire de centrer les activités sur les invariants du texte, mis en valeur par différentes théories : la typologie des textes, la linguistique textuelle, l'intertextualité. C'est dans ce domaine que la didactique du FLM a réalisé des avancées spectaculaires. Un rapide examen des manuels conçus pour les collèges et les lycées révèle des axes de lecture pertinents. Le groupement de textes,

<sup>513</sup> *Ibid* : 151. Remarquons incidemment que le postulat d'hétérogénéité est encore une fois repris sans être discuté.

<sup>514</sup> Voici la façon dont ils sont présentés : « La fable « Le loup et l'agneau », par exemple, est ainsi constituée d'un récit à fonction argumentative encadrant un dialogue (qui sert, tout à la fois, d'action et de résolution au récit) : le type séquentiel dominant est ici narratif et le type dominé, dialogal-conversationnel [récit [conversation] récit]. De même, la plupart des romans comprennent de nombreuses séquences descriptives plus ou moins longues « encadrées » par du récit : le type séquentiel dominant est ici narratif et le type dominé, descriptif. [récit [description] récit]. De même enfin, les pièces de théâtre, constituées pour l'essentiel d'échanges et de répliques, présentent souvent des monologues à fonction narrative. [...] le type séquentiel dominant est ici dialogal-conversationnel et le type dominé, narratif [conversation [récit] conversation]. » *Ibid*.

<sup>515</sup> *Ibid* : 142-149.

que l'on retrouve dans les programmes des baccalauréats et des diplômes universitaires, témoigne de la pertinence de ces théories. Par ailleurs, un simple aperçu des publications plus théoriques montre l'impact de ces recherches dans le monde universitaire. »<sup>516</sup>

Si l'auteur insiste sur la pertinence de ces théories dans les manuels et même dans le monde universitaire, elle ne précise pas en quoi elles sont réellement pertinentes. Il lui arrive d'ailleurs d'assimiler le « type de texte » à la « séquence » dans ses propositions :

« [...] on s'occupe beaucoup à l'heure actuelle du texte argumentatif et du texte poétique. Je prendrai donc le texte descriptif pour illustrer mes propos [...] L'énumération de ces quelques éléments constitutifs de la séquence de base du type descriptif, qui relèvent tous de la linguistique appliquée, traverse non seulement les écrits véhiculés par la littérature française, mais aussi par les littératures étrangères. »<sup>517</sup>

L'appel à la théorie séquentielle, dont les séquences seraient issues des types textuels, est justifié par l'explicitation du profit que le lecteur peut en tirer :

« Toujours est-il que la reconnaissance des éléments constitutifs des séquences de base des différents types textuels contribuera à assurer l'autonomie du lecteur et à susciter le plaisir du texte qui, comme Roland Barthes l'a souligné, provient à la fois de la reconnaissance d'éléments connus (les invariants) et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code général et littéraire. »<sup>518</sup>

Nous avouons ne pas comprendre en quoi la reconnaissance des séquences dans les textes rendrait un lecteur autonome. En tout cas, il n'est pas précisé par rapport à quoi le lecteur serait autonome. En outre, nous doutons que la simple identification des types séquentiels sans un projet concret de lecture, qui vise l'exploitation des éléments créatifs, donne envie de lire davantage.

### 3.6. La notion de *type de texte* dans les manuels de FLM.

Dans une étude datant de 2004, Anita Tcherkeslian-Carlotti, fait le constat suivant :

« Les manuels solaires reprennent les quatre formes de discours présentées par les instructions officielles, c'est-à-dire, narration, description, explication et argumentation. Ces formes de discours peuvent être également nommées types de discours ou types de texte. »<sup>519</sup>

Ce constat nous permet d'en faire un autre : dans un souci de ne pas se limiter au système de la langue, le terme *discours* est devenu omniprésent dans la littérature de la didactique des langues mais aussi dans le plus grand nombre des manuels scolaires<sup>520</sup>.

Revenons à la question qui nous occupe. En analysant les définitions du *discours* ainsi que ses lieux d'inscription<sup>521</sup>, à partir d'un corpus composé de 36 manuels de collège,

<sup>516</sup> Isabelle Gruca, 2001 : 52-53.

<sup>517</sup> *Ibid* : 53-54.

<sup>518</sup> *Ibid* : 54.

<sup>519</sup> A. Tcherkeslian-Carlotti, *op. cit* : 170.

<sup>520</sup> « Devenu le maître mot de l'enseignement du français au sein des dernières instructions officielles pour le collège, le discours se retrouve dans la plupart des manuels scolaires. » *Ibid* : 163.

<sup>521</sup> Nous transcrivons ici les conclusions auxquelles l'auteur est arrivé par rapport à cette notion : « [...] la notion de discours se présente comme une notion polysémique. Cette polysémie entraîne des

l'auteur a observé dans cette étude non seulement les fluctuations terminologiques mais aussi les difficultés de différenciation de certaines notions :

« Le discours, le texte ou l'énoncé, selon la terminologie adoptée par le manuel, va se présenter sous une forme nommée dominante qui satisfera une intention. Comme l'évoquent les manuels, toute production est hétérogène et donc plusieurs formes de discours peuvent être mêlées dans un texte (*Grammaire pour lire et pour écrire*, Delagrave ou *Grammaire, discours, texte, phrase* de Belin par exemple). C'est la raison pour laquelle certains manuels emploient les notions de « passages », de « séquences » (terme emprunté à la théorie de J.-M. Adam) ou de « dominante ». Mais une même forme de discours peut avoir des sens différents selon la situation dans laquelle elle est employée (une narration peut avoir pour but de raconter, ou d'argumenter, par exemple). Ainsi, la notion de « forme de discours », d'une part, et celle de « texte », de « type » et de « genre » d'autre part, sont mal différenciées. »<sup>522</sup>

Ces propos nous permettent de constater encore une fois que le postulat de l'hétérogénéité séquentielle d'Adam est également présent dans les manuels en question même si le terme de *séquence* est remplacé par d'autres qui lui sont équivalents. Par ailleurs, il est à noter qu'il n'y a pas véritablement de consensus par rapport aux « formes de discours »<sup>523</sup> parmi les didacticiens et que ce concept n'est pas stabilisé.

C'est aussi le cas du concept d'hétérogénéité compositionnelle :

« L'hétérogénéité des productions langagières est bien présente dans les savoirs scientifiques, mais sous des terminologies variées (par exemple, J.-M. Adam parle de « séquences textuelles » alors que Bronckart parle de « types de discours »). Cependant cette hétérogénéité compositionnelle est confondue dans les manuels avec une nouvelle hétérogénéité qui relève du cadre énonciatif. Les manuels emploient alors l'expression de « texte mixte ». Ces textes mixtes comportent les « deux types d'énoncés » (*Grammaire et expression quatrième* de Nathan). Or, cette notion de « texte mixte » peut renvoyer à la combinaison des différentes formes de discours (*Grammaire quatrième* Bordas). »<sup>524</sup>

En ce qui concerne les « types de textes », l'auteur a relevé deux approches différentes dans les manuels scolaires :

« [...] soit, il s'agit d'une variante terminologique de la notion de « formes de discours » avec l'emploi des notions de dominante ou pôle (acception que nous avons pu noter dans les instructions officielles), soit, il s'agit d'une notion qui vient se distinguer de celle de formes de discours. Dans la distinction de « types de textes » et

---

flottements terminologiques et conceptuels. Lorsque le discours est confondu avec l'énonciation, les manuels ne font plus la distinction entre la langue et le langage. Ensuite, lorsque le discours renvoie à un système d'énonciation, les variations terminologiques abondent. Les programmes officiels renomment l'opposition récit/discours de Benveniste, « énoncé coupé » et « énoncé ancré » dans la situation. Cette nouvelle terminologie va subir des modifications au sein des manuels scolaires : « ancré ou dépendant »/« coupé ou non dépendant », ou bien « temps du récit » dans l'énoncé coupé de la situation d'énonciation et « temps de la parole » dans l'énoncé dépendant de la situation, etc. Ainsi, certaines variations terminologiques combinent les notions proposées dans les documents officiels avec les concepts développés dans la théorie de Benveniste. » *Ibid* : 171.

Dans cet écart entre les savoirs scientifiques et les savoirs didactisés, le problème auquel nous faisons face est, nous semble-t-il, celui de la réception ou plutôt de l'interprétation des théories linguistiques par les concepteurs des manuels.

<sup>522</sup> A. Tcherkeslian-Carlotti, *op. cit* : 170. En italiques par l'auteur.

<sup>523</sup> Ce terme comprend vraisemblablement, selon cet auteur, la narration, la description, l'argumentation, l'explication, etc.

<sup>524</sup> *Ibid*. En italiques par l'auteur.

« formes de discours », le type de texte comprend une ou plusieurs formes de discours. Alors que par ailleurs, dans les instructions officielles, ce n'est pas le type de texte qui peut être composé de plusieurs formes de discours, mais le texte seulement. »<sup>525</sup>

Remarquons, grâce à ces précisions, qu'il existe aussi un décalage au niveau de la réception et interprétation des théories entre les instructions officielles et les manuels scolaires.

Ce phénomène d'écart a lieu non seulement en France, dont il vient être question, mais aussi en Suisse romande. Une étude publiée en 2000, par M.-C. Rosat avec la collaboration de J.-P. Bronckart, montre, entre autres, les difficultés de distinction des notions : « types discursifs », « types textuels » et « genres ».

Les auteurs ont analysé, à partir d'un corpus constitué d'extraits des manuels de FLM destinés aux enseignants, deux séries de manuels conçus pour l'enseignement secondaire dans lesquelles des types de textes sont traités selon le degré d'enseignement :

« Les deux séries de manuels, *Pratique de la langue* (ci-après *PL*) et *Langue et Parole* (ci-après *LEP*) traitent des caractéristiques des types de textes au programme des trois degrés de l'enseignement secondaire (7<sup>ème</sup> : texte narratif ; 8<sup>ème</sup> : texte informatif ; 9<sup>ème</sup> : texte argumentatif), ainsi que de notions transversales, comme celles de modalisation et de discours rapporté. »<sup>526</sup>

L'objectif de leur analyse était, d'une part, la comparaison de la façon dont des notions se rapportant à « **la prise en charge énonciative** (ci-après PCE) »<sup>527</sup>, sont traitées dans ces deux séries, et d'autre part, l'identification des notions retenues dans ces manuels tout en analysant les modalités de leur transposition didactique.

Les auteurs ont remarqué que les sources théoriques, auxquelles les concepteurs avaient fait appel, différaient d'une série de manuels à l'autre :

« Dans la série *PL*, les instances énonciatives et les procédés linguistiques relatifs à la PCE sont essentiellement définis à partir du modèle du *fonctionnement des discours* (Bronckart & al., 1985), c'est-à-dire en fonction d'un modèle de **production** de divers types discursifs, et l'intégration d'autres apports théoriques n'apparaît que localement. Dans la série *LEP*, les notions relatives à la PCE sont par contre surtout décrites en référence à des théories à caractère **interprétatif** : la narratologie (Genette, 1972), la pragmatique linguistique (Ducrot, 1984), la linguistique pragmatique-textuelle (Adam, 1990). Mais cette série sollicite aussi la linguistique énonciative (Authier, 1978) et la psychologie du discours (Bronckart & al., 1985). »<sup>528</sup>

En ce qui concerne la conceptualisation des types de textes, qui nous intéresse, les résultats de l'analyse ont permis aux auteurs de conclure que les trois types de textes - à savoir, narratif, informatif et argumentatif - programmés pour les trois années scolaires impliquées, sont « *envisagés tantôt en termes de types discursifs, tantôt en termes de types textuels, tantôt en termes de genres.* »<sup>529</sup>

---

<sup>525</sup> *Ibid.*

<sup>526</sup> J.-P. Bronckart, M.-C. Rosat, 2000 : 17. En gras par les auteurs.

<sup>527</sup> *Ibid* : 19. En gras par les auteurs.

<sup>528</sup> *Ibid.* En italiques et en gras par les auteurs.

<sup>529</sup> *Ibid* : 47.

Quant à la première série des manuels (*PL*), les auteurs ont observé que la présentation, des types informatif et argumentatif, restait problématique du fait que la spécificité du premier type n'était pas explicitée et que les caractéristiques du second type se limitaient seulement à la présentation de la défense-justification d'un point de vue<sup>530</sup>.

Pour ce qui est de la seconde série des manuels (*LEP*), il a été montré que bien que les concepteurs se soient inspirés des théories issues des différents champs d'étude, ils n'ont pas réussi à proposer dans leur programme une conception unifiée et générale des types de textes :

« Les textes narratif, informatif et argumentatif sont évoqués par le biais des notions de **type discursif**, de **type textuel** et de **genre**, sans que les distinctions entre ces concepts soient explicitées. Les apports des différentes théories pour la caractérisation des types, s'ils présentent l'intérêt de pouvoir être didactiquement complémentaires, restent souvent juxtaposés, et gagneraient à être mieux articulés entre eux (cf. le texte informatif : descriptif et/ou théorique). »<sup>531</sup>

Les deux études, que nous venons de présenter, non seulement confirment la place conférée à la notion de « type de texte » en didactique du FLM, mais aussi elles reflètent une problématique que nous ne saurons pas traiter dans le cadre de cette recherche : la question de la transposition didactique reliée à celle de la réception/interprétation des théories par les didacticiens. Nous nous contentons donc ici de l'évoquer.

Les chercheurs en didactique sont largement partagés sur la première question. Les uns estiment que cette notion est non seulement « insuffisante » pour les sciences humaines, mais « inadéquate », alors que les autres la considèrent « indispensable ».

Parmi ceux qui sont du premier avis se trouve Claude Vargas qui, dans son article « *La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration* », publié en 2004, montre que certains manuels ne procèdent pas à une transposition didactique de savoirs linguistiques mais à une « recomposition didactique »<sup>532</sup> dans laquelle ont lieu des emprunts linguistiques nouveaux sans qu'ils soient réellement articulés. Il propose donc le concept de « reconfiguration », susceptible de modélisation, lequel consiste en l'emprunt de savoirs déjà-là afin de « les retravailler et les articuler entre eux afin de construire un **objet cohérent nouveau** »<sup>533</sup>.

L'auteur justifie sa proposition en ces termes :

« [...] la recherche d'une **reconfiguration didactique** de savoirs déjà-là, dans le cadre d'une axiologie donnée, est de nature à mettre la didactique des disciplines à l'abri de toute suspicion d'applicationnisme. Ajoutons enfin que les notions de recomposition et de reconfiguration permettent mieux que la notion de transposition de penser l'élaboration de savoirs à enseigner pour les disciplines qui n'ont pas de savoirs savants de référence. »<sup>534</sup>

---

<sup>530</sup> « [...] les dimensions polémiques et dialogiques de ce type étant jugées trop complexes pour être prise en considération. » *Ibid.*

<sup>531</sup> *Ibid* : 48. En gras par les auteurs.

<sup>532</sup> L'auteur entend par « recomposition » : « une opération consistant à assembler, à arranger différemment des éléments empruntés à des compositions ou des configurations différentes pour constituer un tout, ce tout ne formant pas un objet réellement cohérent, n'étant pas susceptible de modélisation ». C. Vargas, 2004 : 39.

<sup>533</sup> *Ibid.* En gras par l'auteur.

<sup>534</sup> *Ibid* : 47. En gras par l'auteur.

Il se demande, d'ailleurs, si le passage de la recombinaison des savoirs à celui de leur reconfiguration ne serait pas un des facteurs qui contribuerait à la reconnaissance institutionnelle de la didactique en tant que science à part entière. Aux didacticiens d'en juger.

Parmi les didacticiens qui voient dans la notion de « transposition didactique » une nécessité même, nous pouvons citer Bernard Schneuwly<sup>535</sup>. L'auteur souligne qu'indépendamment du fait que la transposition didactique du savoir a des effets considérables - explicités d'ailleurs par des chercheurs issus de diverses disciplines (mathématiques, biologie, géographie, physique, etc.) - le principe même de transposition apporte deux effets fondamentaux :

« [...] - le corps des savoirs qui fonctionne comme un tout en tant que savoir utile est fragmenté en éléments lors de la transposition, notamment pour des raisons de séquentialisation des contenus pour l'enseignement et de progression pour le fonctionnement du système scolaire ; - les situations d'usage ne peuvent être transposées telles quelles, ne peuvent être reproduites fidèlement en classe ; elles se transforment nécessairement, prennent une autre signification dans le contexte scolaire ; et cela affecte bien entendu les savoirs enseignés qui ont nécessairement une tout autre fonction que dans le cadre habituel ; il est donc nécessaire de construire, éventuellement en imitant les aspects originaux, un contexte nouveau pour les savoirs enseignés. »<sup>536</sup>

En outre, l'auteur précise qu'en concevant le savoir enseigné non comme une simple vulgarisation d'un savoir de départ ni comme le produit appauvri d'un savoir savant, il doit surtout « être considéré comme une création hautement originale, collective, souvent séculaire de l'institution scolaire en fonction de sa mission première qui est celle d'enseigner, de transmettre des savoirs et des savoir-faire pour préparer des sujets adaptés à la société »<sup>537</sup>. Ainsi par exemple, ajoute-t-il, ce que vise tout enseignement est la transformation de la capacité d'agir dans des situations données et cela n'a lieu que grâce à des savoirs utiles<sup>538</sup>. Il conclut qu'il existe la possibilité de traiter et de concevoir le savoir enseigné comme la condition indispensable du développement des fonctions psychiques (hypothèse avancée par Vygotsky), étant donné que ce savoir provient des deux processus les plus puissants issus de la transposition : la désynchronisation et séquentialisation.

Si la notion de transposition didactique est nécessaire du fait de ses implications positives, il faudrait considérer nous semble-t-il dans la réflexion autour de ce concept, le rôle joué par l'interprétation des théories lors de la conception du matériel didactique<sup>539</sup>.

---

<sup>535</sup> « Le fait que certains problèmes ne peuvent être pensés qu'à travers le concept de transposition m'amène à conclure qu'il est indispensable, aussi et surtout en DFLM. » B. Schneuwly, 2005 : 47.

<sup>536</sup> *Ibid* : 49.

<sup>537</sup> *Ibid*.

<sup>538</sup> « L'enseignement mathématique ne vise pas à produire des mathématiciens, pas plus que l'enseignement du français des écrivains ou des grammairiens. Le savoir mathématique tout comme le savoir rhétorique ou grammatical, permettent de résoudre plus efficacement des problèmes liés à des pratiques particulières, mais présupposent en même temps et rendent possible des manières différentes d'aborder des problèmes, changent le mode de pensée. » *Ibid* : 51.

<sup>539</sup> Cette question, qui nous paraît d'une extrême importance, ne saurait être traitée ici car elle n'entre pas dans les objectifs de notre recherche actuelle. Elle constitue cependant l'un des thèmes sur lesquels nous voudrions orienter nos recherches ultérieures dans une perspective rhétorique/herméneutique.

### 3.7. Le renoncement aux typologies en didactique des langues : un défi à relever.

Nous venons de retracer la place qui est accordée aux types de texte en didactique du FLM et du FLE. Malgré l'intérêt de plus en plus grandissant de la part des didacticiens pour la notion de *genre*, il semble que la notion de *type de texte* reste encore dominante dans l'enseignement du français. Ceci n'est pas étonnant si l'on pense à l'emprise que la problématique logico-grammaticale, dont il a été question dans le premier chapitre, a exercé sur la didactique.

La forte influence de la notion de *type de texte* dans les manuels de langue et dans l'enseignement du français, en tant que langue maternelle ou langue étrangère, a naturellement des incidences sur les productions des apprenants.

Nous avons vu, plus haut, que les manuels scolaires reprennent les quatre types de textes présentés par les instructions officielles, c'est-à-dire, narration, description, explication et argumentation, même s'ils peuvent être nommés types de discours. Les élèves mais aussi les étudiants, car les types de textes sont également abordés dans l'enseignement supérieur, sont donc exposés à ces types de textes, par le biais même de différents genres de textes. Il est donc tout à fait normal que leurs productions reflètent, peu ou prou, des éléments appartenant aux modèles présentés, surtout si le travail sur le texte vise le type textuel.

La problématique du type de texte étant dominante, les élèves et les étudiants sont familiarisés très tôt avec la notion de type de texte et habitués à reconnaître et à produire des textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, entre autres. En revanche, nous pourrions dire, de façon générale, qu'ils n'ont pas la compétence de produire des genres de textes car ceux-ci ne sont pas, dans la plupart des cas, un objet mais un moyen d'étude pour l'apprentissage de la langue. On apprend, par exemple dans une classe de FLE<sup>540</sup>, à raconter une histoire avec un conte, la négation avec une annonce publicitaire ou le passé composé avec une chanson.

La centration sur les types de textes - et plus récemment, les séquences textuelles<sup>541</sup> - dans l'enseignement du français nous amène à nous demander ce qu'ils y apportent réellement.

Dans une importante étude, où des productions d'élèves de deux collèges de la banlieue parisienne ont été l'objet de son analyse, Elisabeth Bauthier a montré qu'à partir de consignes « *structurantes* »<sup>542</sup>, que les élèves produisent des types de textes<sup>543</sup> qui restent

---

<sup>540</sup> Une collègue, qui travaille dans l'enseignement secondaire, nous disait que les genres sont un « prétexte » pour étudier certains aspects de la langue étrangère à apprendre. Elle est enseignante d'espagnol en France.

<sup>541</sup> Nous ne sommes pas sûre que la théorie séquentielle d'Adam soit opérante pour tous les textes que nous utilisons en classe de langue. Notre pratique d'enseignement nous a révélé que l'on ne trouve pas forcément des séquences partout.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'analyser des textes, on a tendance à choisir les textes qui exemplifient bien les théories et la didactique n'est pas épargnée de cette pratique, nous semble-t-il.

<sup>542</sup> Voici une consigne « structurante » relevée par l'auteur : « J'ai ...ans, j'ai appris des choses chez, moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce j'attends ? » E. Bauthier, 1993 : 70.

Cette consigne induirait plus facilement, selon elle, des réponses de type « liste » et une structure répétitive, alors qu'une consigne moins « structurante » comme celle-ci : « Faites votre bilan de savoir », induirait des productions plus complexes comme des récits ou des descriptions. Or, ce n'est pas le cas, précise l'auteur, car on trouve souvent des « listes » en réponse à cette dernière

très proches de l'idée qu'ils se font des « *modèles scolaires* ». De façon générale, elle remarque que dans le cas de ces collèges, les élèves produisent soit une énumération des savoirs (de base et non scolaires), soit des descriptions de soi, chronologiques ou non ou bien des récits. Ils répondent, bien entendu, aux consignes ou aux questions posées même si leurs réponses n'y correspondent pas forcément parce qu'il leur arrive de détourner consignes et questions. Toujours est-il qu'ils ne font que répondre aux questions posées :

« On pourrait même dire que les réponses manifestent de l'« obéissance » à la consigne jusque dans leur forme même (reprise de la forme donnée dans la question) et dans le contenu, au sens où il n'y a pas d'énoncés qui ne soient des réponses au sens strict à la consigne. On peut dire aussi que cette forme minimale de discours ne permet pas d'utiliser le langage pour faire autre chose que de répondre à cette consigne, ou plutôt de s'acquitter de la tâche. Le fait de « s'acquitter de la tâche » peut être interprété de deux façons différentes mais non exclusives. La première [...] : s'acquitter de sa tâche peut correspondre à l'idée que ces élèves se font de leur « métier d'élève ». Si l'école c'est faire son métier d'élève, on doit nécessairement s'acquitter des tâches que l'on donne à faire mais sans qu'il soit besoin d'en faire plus, sans que l'on voit quoi faire d'autre langagièrement et cognitivement. On peut aussi voir dans ce type de pratique une « stratégie » (même inconsciente) pour éviter de prendre des risques, pour survivre à un moindre coût dans l'univers scolaire. »<sup>544</sup>

Si écrire un récit ou une description, c'est ne répondre qu'à la consigne ou « s'acquitter de la tâche », alors cela veut dire qu'il n'y a pas véritablement d'enjeu langagier, d'autant plus que les élèves ne produisent que des « formes minimales du discours » - pour reprendre le terme de l'auteur - imposées par l'école sans que la prise en compte des pratiques discursives sociales reliées aux genres soit réellement opérée :

« Les sujets semblent se situer tout entiers dans une transparence du langage, dans lequel les choses sont comme elles sont, le langage les disant comme telles. Ils sont présents au monde mais sans que le système symbolique qu'est le langage serve de médiation pour s'approprier ce monde, le construire. Les pratiques langagières de ces élèves apparaissent peu liées aux fonctions cognitives du langage. La langue écrite apparaît ne pas être utilisée en tant que telle, ce qui pose la question de la familiarité avec une pensée discursive (référence est faite ici aux travaux de Goody). »<sup>545</sup>

Grâce à son analyse, l'auteur arrivait à la conclusion qu'il était nécessaire de considérer les discours écrits, que l'on traite à l'école, comme pratiques sociales et sociocognitives.

L'énumération, la description, le récit que les élèves produisent ne se réduisent qu'à des pratiques scolaires qui, comme l'auteur l'a montré, ne leur permettent pas tout à fait de participer au langage et donc de s'intégrer au milieu sémiotique dans lequel ils vivent.

---

consigne et des récits et des descriptions avec la première et aussi des textes divergeant tant par leur genre que par leur longueur et ce avec la même consigne.

<sup>543</sup> Pour parler de textes narratifs, descriptifs ou argumentatifs, l'auteur ne parle pas dans son article de « types de texte » mais de « genres de discours » : « Par genre de discours, on entend la forme textuelle dominante en relation avec ce qui est fait avec le langage (décrire, argumenter, illustrer une affirmation, donner une information, analyser...), l'organisation du texte (le texte peut-être un récit, une énumération, l'alternance de l'un et de l'autre,) et les principes d'engendrement et d'enchaînement des énoncés. » *Ibid* : 70.

<sup>544</sup> *Ibid* : 76.

<sup>545</sup> *Ibid*.

Les élèves étant confrontés, dans la plupart des cas, aux types de textes (dans ce cas, l'auteur parlait de description, argumentation, récit) transformés en genres scolaires<sup>546</sup>, ils ne sont généralement pas formés à la production de textes relevant des genres qui circulent dans la société. Elisabeth Bauthier, qui a beaucoup travaillé sur la question en FLM, parlerait d'une inexistence de « *démocratisation de l'enseignement* ». Pourtant, elle souligne que la prise en compte des usages langagiers<sup>547</sup>, pour nous les genres non scolaires, a été posée depuis la fin des années soixante :

« Elle apparaît et disparaît périodiquement de la scène didactique. Ces mouvements se font le plus souvent en fonction de la conception dominante de la langue à un moment donné, des objectifs assignés à l'enseignement de la langue et au-delà à l'école, et du souci plus ou moins dominant de démocratisation de l'enseignement. »<sup>548</sup>

Ceci expliquerait, en partie, que bien qu'on ait certains genres en classe, pour quelles que raisons que ce soit, les apprenants des niveaux élémentaire, secondaire et universitaire tendent souvent à distinguer difficilement non seulement le genre du texte du type de texte, mais aussi les genres et les types entre eux.

Dans une étude relativement récente (2002), réalisée au collège, Arielle Noyère constatait que « *les élèves n'ont pas de représentation très construite de ce qu'est une explication et qu'il existe de nombreuses confusions entre explicatif, descriptif et argumentatif.* »<sup>549</sup>. Ce à quoi elle ajoutait que « *les genres scolaires comme les genres sociaux, sont, pour beaucoup d'élèves, des catégories floues.* »<sup>550</sup>. Ces observations ne s'appliquent pas seulement aux élèves car les étudiants sont aussi concernés. Nous avons pu le constater lors de nos pratiques d'enseignement d'une langue étrangère en milieu universitaire.

Indépendamment des raisons d'Elisabeth Bauthier, que nous venons de citer, nous verrions aussi les causes dans la réception-interprétation des théories linguistiques (concernant les notions de *type* et de *genre*) par les didacticiens. Leur interprétation a, comme nous l'avons vu plus haut, des incidences sur les manuels et par la suite sur les enseignants à qui sont destinés ces manuels. Le processus est d'une grande complexité car ces enseignants interprètent également ce qu'ils reçoivent et en fonction de leur interprétation vont construire un savoir qui s'éloignera forcément des théories. L'intérêt ici est, nous semble-t-il, de disposer d'une théorie provenant d'un cadre épistémologique dont la conception de la langue ne soit pas réductrice, ni universaliste, ni limitative<sup>551</sup>. Les notions de type de texte et de typologies sont issues justement d'un cadre épistémologique assez restreint.

Quoi qu'il en soit, les typologies posent de nombreux problèmes soulignés, parmi d'autres, par Bernard Schneuwly. Dans son article « *Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies* », après avoir retracé les propositions typologiques les plus saillantes de l'époque, il concluait en 1991 que :

---

<sup>546</sup> « En devenant objet d'enseignement, tout genre textuel devient genre scolaire. » J. Dolz, B. Schneuwly, 1997 : 27.

Certes les auteurs parlent de « genres », mais nous pourrions le dire aussi des types dans la mesure où ils sont devenus des pratiques scolaires stabilisées.

<sup>547</sup> Par usages langagiers, l'auteur entend par exemple : « l'argumentation, la recette de cuisine, la lettre, ou les registres de langue. » E. Bauthier, D. Bucheton, 1997 : 12.

<sup>548</sup> *Ibid.*

<sup>549</sup> A. Noyère, 2002 : 226.

<sup>550</sup> *Ibid* : 239.

<sup>551</sup> L'étude des types de texte (argumentatif, descriptif, narratif, etc.) ne s'applique généralement qu'aux textes écrits.

« [...] a) Les typologies correspondent à un intérêt de recherche particulier ; aucune ne prétend (ou ne peut prétendre) refléter l'ordre réel des textes produits dans notre société ; il s'agit de constructions d'objets de connaissances ayant pour but la compréhension de certains phénomènes précis et limités. b) Les typologies sont encore très provisoires ; elles se contredisent partiellement, surtout dans des champs d'exploration voisins (les innombrables typologies fonctionnelles en sont une illustration flagrante), changent très rapidement, sont partiellement *ad hoc* (voir par exemple l'analyse que fait BRASSART, 1991, des types proposés par Adam) et posent souvent des questions insolubles de classement d'un texte donné dans un type (un même texte classé dans différents types ; BRASSART, 1990). »<sup>552</sup>

Il soulignait, en outre, qu'étant donné la nature déductive des démarches typologiques et leur caractère complet et fini en apparence, elles sont plus sollicitées en didactique que les démarches empiriques. Etant donné que les travaux dans le domaine n'étaient pas très développés, il incitait à « une très grande prudence » :

« Les typologies de textes telles qu'elles existent actuellement ne doivent pas devenir telles quelles des objets de connaissance pour les élèves. Il serait à notre avis dangereux que ceux-ci aient à apprendre des classifications extrêmement abstraites par rapport aux textes auxquels ils sont confrontés et qui servent des buts très éloignés de ceux poursuivis dans le cadre scolaire. »<sup>553</sup>

Il signalait alors deux risques majeurs, à ses yeux :

« [...] - un danger d'arbitraire, les élèves devant se soumettre, sans critères clairs et précis, au jugement dernier de l'enseignant ; - un danger de rigidification dans les pratiques scripturales qui devraient se conformer à des critères trop simples ou élaborés dans un contexte qui n'est pas du tout celui de l'écriture. »<sup>554</sup>

Le fait qu'il déconseillait l'application des typologies dans les classes ne signifiait pas l'exclusion, pour lui, du traitement des observations en classe des « *genres ou sortes de textes* »<sup>555</sup>.

Par ailleurs, il expliquait les raisons pour lesquelles les typologies disponibles à l'époque n'étaient pas en mesure d'apporter des éléments pour l'élaboration de plans d'étude ou de progressions :

« [...] - Aucune recherche n'est menée démontrant que le développement du langage écrit se fait selon une logique suivant des types de textes, la maîtrise de l'un étant le présumé pour celle d'un autre ; [...]. – Les « progressions », à savoir les domaines dans lesquels l'institution scolaire décide d'investir du temps pour développer les

---

<sup>552</sup> B. Schneuwly, 1991 : 133. En majuscules et en italiques par l'auteur.

<sup>553</sup> *Ibid* : 134.

<sup>554</sup> *Ibid*.

<sup>555</sup> Ces réflexions ont vraisemblablement permis par la suite à l'auteur de centrer ses travaux dans l'emploi des genres de textes en classe de langue. Dans l'ouvrage dont il a été question plus haut, consacré à l'enseignement de l'oral par les genres, qu'il a publié en collaboration principalement avec Joaquim Dolz, trois raisons, qui justifient le choix de la notion *genre* qu'ils ont fait par rapport à celle de *type*, sont explicitées : « a) les textes empiriques produits de l'action langagière sont hétérogènes du point de vue des types (Bronckart, 1997 ; Adam, 1992) ; b) il s'agit de constructions théoriques, d'outils de recherche pour comprendre certains phénomènes linguistiques ; c) leur transposition sur le terrain didactique contient un grand risque de dérives applicationnistes et normatives dénoncées par de nombreux auteurs, notamment dans le domaine du texte narratif (voir par exemple François, 1988, 1993) : application schématique de la structure conventionnelle, emploi aveugle de l'imparfait et du passé simple, etc. » J. Dolz, B. Schneuwly, 1998 : 66.

capacités des élèves, ne sont pas l'expression d'un quelconque processus naturel, mais le produit de décisions complexes, essentiellement politiques et idéologiques (dans lesquels interviennent les connaissances scientifiques comme une composante) concernant des objectifs de l'enseignement. »<sup>556</sup>

Si B. Schneuwly attribuait à sa pratique didactique le fait d'atténuer l'importance des typologies pour la didactique, il admettait que l'école avait besoin des mécanismes régulateurs concernant les pratiques scolaires et qu'elle avait intérêt à appliquer deux principes : celui de la diversification et celui de la progression. C'est dans le premier principe où les typologies proposées pouvaient jouer un rôle du fait qu'elles apporteraient des éléments contribuant à une réflexion sur les pratiques en vigueur. L'auteur, se situant dans le courant de l'interactionnisme socio-discursif, et par conséquent, accordant une place primordiale à la notion d'« action langagière »<sup>557</sup>, proposait qu'une « *différentiation des actions langagières en fonction de contextes de complexité croissante* »<sup>558</sup> devait amener à une conceptualisation qui conduirait à la construction d'une progression.

La proposition de ce projet impliquait, pour lui, la mise en place de trois réflexions, parmi lesquelles, celle qui précisait la nécessité de procéder à des descriptions du fonctionnement des genres ou sortes de textes utilisés en classe, en reconnaissant néanmoins que les travaux sur les typologies de textes rendaient des « *services inestimables* »<sup>559</sup>.

Si l'auteur conseille d'être très prudent, à cause des raisons exposées, avec l'introduction des typologies en classe il ne propose pas de les abandonner totalement car il leur accorde, malgré tout, une importance considérable.

Notre pratique d'enseignement d'une langue étrangère nous permettra ici d'avancer, à la suite de Jean-Michel Adam,<sup>560</sup> que la didactique aurait tout intérêt à abandonner la place

---

<sup>556</sup> B. Schneuwly, 1991 : 134.

<sup>557</sup> « *L'action langagière, véritable objet de la séquence didactique* » *Ibid* : 135. En italiques par l'auteur.

<sup>558</sup> *Ibid* : 138.

<sup>559</sup> *Ibid*.

<sup>560</sup> Sur ce point nous sommes, en partie, d'accord avec l'auteur lorsque la question, sur l'utilité des typologies dans une perspective didactique, lui fut posée : « Ma réponse est, au niveau théorique et méthodologique, plutôt radicale. En dépit de ce que j'ai pu écrire encore au début des années 1980, sous l'influence des travaux anglo-saxons, pour moi, d'un point de vue épistémologique et théorique, **le concept de types de textes est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique.** [...] Je conclurai en insistant sur le fait que les classements par les genres me paraissent plus pertinents. Le croisement des grandes catégories de la mise en texte dominante et des genres de discours présente un intérêt non négligeable [...]. » J.-M. Adam, 2005c : 16. En gras par l'auteur.

Remarquons simplement que cette idée de classement de genres était déjà présente chez François Rastier dans son étude intitulée « Poétique généralisée » paru en *Arts et Sciences du texte*, en 2001. (p. 227-273).

Le point où nous ne serions pas d'accord avec l'auteur est celui où il évoque le croisement des catégories de la mise en texte, en se référant à sa théorie séquentielle, avec les genres. Il parle ainsi de : « **Genres narratifs** comme le conte et la fable, genres à dominante narrative (c'est-à-dire) possédant un cadre narratif enchâssant). [...] **Genres de l'argumentation** comme le plaidoyer, la harangue politique, le syllogisme (cadre séquentiel argumentatif enchâssant). [...] **Genres de l'explication** comme le conte étiologique et les notices explicatives (cadre enchâssant du type *Pourquoi ?>Parce que*). [...] **Genres descriptifs** comme la poésie descriptive, le portrait, la fiche automobile, le guidé touristique, [...]. **Genres conversationnels** comme le genre épistolaire, avec ses sous-genres du courrier personnel et administratif, du courrier du lecteur dans la presse, de l'interview, de la pièce de théâtre, de la devinette, du dialogue philosophique (cadre dialogal enchâssant). [...] Cette façon de classer les discours me

qu'elle confère aux types de textes et aux typologies (celle de la structure séquentielle d'Adam incluse) et plus précisément de les récuser complètement au profit de la notion de *genre* traitée dans le cadre rhétorique/ herméneutique que propose François Rastier. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

La didactique ferait mieux de se passer d'elles, nous semble-t-il, non seulement à cause des réflexions des didacticiens que nous venons d'exposer, mais également parce qu'elles relèvent d'une problématique logico-grammaticale véhiculant, comme il a été montré par l'auteur, d'ambitions universalistes et ethnocentristes, dont le caractère abstrait ne tient pas compte de la diversité des pratiques sociales et des genres. Et si nous incluons dans l'abandon des types de textes, les propositions de Jean-Michel Adam concernant les séquences, c'est parce qu'elles sont ancrées dans cette problématique même si l'auteur soutient le contraire. La didactique, surtout celle du FLM qui reprend ces thèses, ne tirerait pas grand profit, à nos yeux, d'une théorie où la vision du texte reste non seulement abstraite mais aussi limitative.

Malgré l'évolution qu'a subie sa théorie, l'auteur continue à définir le texte comme il le concevait au départ, c'est-à-dire, indépendamment du discours, même s'il considère qu'il s'agit de deux concepts complémentaires :

« A la différence de certains de mes collègues, je pense que les domaines du **texte** et du **discours** sont à la fois différents et complémentaires. **Nous avons besoin du concept de texte**, d'une part, pour expliquer la complexité des agencements de phrases (objet de la linguistique transphrastique ou de ce que certains appellent encore les « grammaires de texte ») et, d'autre part, pour tenir compte de l'irréductibilité de chaque énoncé-texte singulier (les énoncés textes complets que nous analysons). »<sup>561</sup>

Un an avant que ces propos aient été prononcés (2004), l'auteur définissait le texte, d'un point de vue universaliste, dans la conclusion de l'article « *Des genres à la généricité* » qu'il a publié avec Ute Heidmann :

« Tout texte est défini par les forces centripètes qui en assurent l'homogénéité [...] et par les forces centrifuges de la transtextualité [...]. Ce qui place tout texte réalisé au milieu de deux champs de forces et implique une double dimension de l'analyse textuelle des discours [...]. »<sup>562</sup>

---

semble constituer une approche pertinente, pas uniquement axée sur ce qui a malencontreusement été pris pour une « typologie de textes ».

J.-M. Adam, 2005c : 10-12. En italiques et en gras par l'auteur.

Cette façon de procéder dans le classement nous gêne car cela reviendrait, nous semble-t-il, à faire transcender les séquences dominantes (narrative, argumentative, explicative, descriptive et dialogale) présentées ici sous la nomination de « genres », en d'autres termes, à les placer au-dessus des genres.

<sup>561</sup> J.-M. Adam, 2005c : 3. En gras par l'auteur.

<sup>562</sup> J.-M. Adam et U. Heidmann, 2004 : 71.

Nous avons besoin dans l'enseignement des langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères, des théories qui conçoivent le « texte » non comme un « objet grammatical »<sup>563</sup> mais comme un objet empirique, inscrit dans des pratiques sociales diverses, puisque que c'est un support indispensable dans nos pratiques pédagogiques. En outre, nous avons besoin de théories dont la conception de la langue ne soit ni universaliste ni instrumentaliste.

Or, lorsque l'on mobilise les acquis de théories dont la conception de la langue est issue d'un cadre épistémologique comme celui de la problématique logico-grammaticale, il n'est pas surprenant qu'il y ait des conséquences assez néfastes se reflétant dans les productions des apprenants. On a beaucoup travaillé, en didactique, sur les analyses des erreurs de leurs productions en recourant, entre autres, à la grammaire de texte et à la linguistique textuelle pour essayer de trouver des solutions, et parfois, pour dénoncer les « malformations » textuelles mais on s'est peu interrogé, nous semble-t-il, sur le cadre épistémologique qui sous-tend les disciplines auxquelles on fait référence.

Continuer, de surcroît, à accorder une grande importance aux types de texte ne peut pas mener très loin car il n'a pas été démontré, à notre connaissance, que la notion de type de texte contribue réellement et de façon déterminante et efficace à la compréhension et à la production des textes chez les élèves et chez les étudiants<sup>564</sup>.

De nos jours, les typologies bénéficient pourtant d'une bonne réputation auprès des didacticiens du FLE. Il suffit de consulter le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, publié en 2005, pour s'apercevoir du rôle conféré aux types textuels, par exemple dans le développement de certaines compétences, lors de l'activité scripturale de types de textes chez les apprenants :

« L'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite

---

<sup>563</sup> Nous avons emprunté le terme à Jean-François Halté qui décrit avec justesse ce que sont devenus les termes « Texte » et « Discours » en didactique : « L'élévation du Texte et du Discours au statut d'objets grammaticaux de première grandeur, au même rang que la phrase, est d'abord **un geste très fort de promotion symbolique**. Consécration officielle, elle certifie leur valeur et leur dignité en tant que savoirs sur le marché des biens scolaires. Cette promotion **relance la grammaire dans ses place et fonctions** et incidemment, mais très essentiellement, reconstruit la grammaire comme « la » matière regroupant toutes les références savantes de l'enseignement du français. Il s'agit bien d'une « **Promotion** ». Avant d'être officiellement nommées, les objets Texte et Discours ont beaucoup circulé dans les classes à propos des difficultés concrètes en lecture et écriture. Progressivement, la qualité des textes et des discours, est devenue un analyseur brut de l'action didactique et de sa réussite [...]. Les « mal dit » et autres « incorrect » ne suffisent plus à rendre compte des problèmes rencontrés en production écrite, il faut emprunter à la sémiotique, à l'analyse du discours, à la narratologie, à la linguistique textuelle, à l'analyse littéraire, façon Genette. Un ensemble disparate de notions a bientôt circulé dans les milieux enseignants et préparé l'avènement officiel des nouvelles « grammaires ». » (2004 : 16). En gras par l'auteur.

<sup>564</sup> Dans son analyse concernant les typologies et les productions des apprenants, Marie-Paule Péry-Woodley, qui a beaucoup travaillé sur les productions des étudiants anglophones apprenant le français, concluait que : « La réflexion typologique s'impose non seulement parce que nombre de marqueurs de la cohérence textuelle sont spécifiques à un type de texte, mais aussi parce que la cohérence peut également se définir en fonction de l'événement communicatif dans son ensemble, en termes d'adéquation à la situation, et donc, dans un contexte d'apprentissage, en termes de respect du type de texte exigé. » (1993 : 102). S'inscrivant principalement dans un cadre logico-grammaticale, ces conclusions nous semblent assez limitatives du fait que la notion de *genre* n'a pas été problématisée.

sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous l'angle général.»<sup>565</sup>

D'un autre côté la typologie séquentielle, de la structure compositionnelle du texte de J.-M. Adam, qui vraisemblablement a eu du succès en didactique, est prise en compte dans cet ouvrage, dont les concepteurs confondent d'ailleurs, malgré l'auteur<sup>566</sup>, les séquences avec les types de textes:

« Jean-Michel Adam, dans son analyse des schémas textuels prototypiques, met en valeur un certain nombre d'énoncés stables ou de régularités compositionnelles qui lui permettent de définir cinq schémas prototypiques des séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. [...] Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes. »<sup>567</sup>

La maîtrise de ces divers types de texte passe d'abord par leur identification grâce à différents genres de textes. Ainsi, c'est le cas du « *type prédictif qui se réalise, par exemple, dans le bulletin météorologique ou l'horoscope, le type injonctif qui s'actualise dans la recette de cuisine et dans toutes les notices de montage, etc.* »<sup>568</sup>. Remarquons incidemment l'instrumentalisation subie ici par le genre de texte au profit de la notion de « type de texte ».

L'influence de la problématique logico-grammaticale en didactique du FLE, étant très forte<sup>569</sup>, ces mêmes concepteurs regrettent qu'« *une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation textuelle ou une théorie qui proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production de texte dans leur exhaustivité n'existent pas à ce jour.* »<sup>570</sup>.

---

<sup>565</sup> J.-P. Cuq, I. Gruca, 2005 : 187.

Il est à remarquer que des précisions sur les compétences dont il est question ne sont pas apportées. Elles ne sont qu'évoquées.

<sup>566</sup> Dans la note de la quatrième édition (2001) de *Les textes, types et prototypes*, il écrivait : « [...] je ne pensais pas, en 1992, que les propositions du présent ouvrage connaîtraient un certain succès et des applications jusque dans des instructions officielles d'enseignement du français. Malheureusement, si l'hypothèse de (proto)types de séquences a été souvent retenue, elle a été généralement modifiée dans sa composition (le type dialogal étant presque systématiquement remplacé par l'instructionnel-injonctif) et surtout peu mise en rapport avec ce qui la justifiait au départ : la contestation des typologies de textes et la mise en cause des grammaires de texte. Le titre volontairement problématique de cet ouvrage étant souvent pris au premier degré, on persiste à considérer son contenu comme un exemple de typologie textuelle. » (1992/2001 : 9-10).

<sup>567</sup> J.-P. Cuq, I. Gruca, *op. cit.* : 172.

<sup>568</sup> *Ibid.*

<sup>569</sup> « [...] il apparaît que la psychologie cognitive et les linguistiques textuelles peuvent apporter de sérieuses contributions à la didactique du FLE. » *Ibid.* : 189.

<sup>570</sup> *Ibid.* : 186. Il y a vraisemblablement dans cette citation un problème de concordance que nous n'avons pas corrigé : si « n'existent pas » se réfère à « une grammaire » ou à « une théorie », alors ce serait « n'existe pas ».

### 3.8. La notion de *genre* issue de la problématique rhétorique/herméneutique au sein de la didactique du FLM et FLE. Un changement de paradigme souhaitable et/ou souhaité ?

Nous avons montré, *supra*, que la notion de *type de texte*, issue d'une problématique logico-grammaticale, reste majoritairement ancrée dans l'enseignement du français langue maternelle en France principalement au niveau secondaire, malgré l'introduction des genres non scolaires grâce à la didactique de la diversification.

En ce qui concerne, l'enseignement du français comme langue étrangère, nous avons vu que l'on confère également à cette notion une place non négligeable bien que, grâce aux approches communicatives influencées par la pragmatique et par la sociolinguistique, des « documents authentiques » relevant de différents genres aient été introduits en classe de FLE.

Nous avons, en outre, exposé les raisons, soulignées par de nombreux auteurs, pour lesquelles nous considérons que la notion de *type de texte* et les typologies n'ont plus de raison d'être en didactique des langues.

Nous proposons, en revanche, le traitement de la notion de *genre* au sein d'une problématique rhétorique/herméneutique. Dans cette problématique, la description, l'argumentation, le dialogue ou la description, pourraient être traités comme le faisait jadis la rhétorique dans le cadre de la théorie des « figures non tropes »<sup>571</sup> que J.-M. Adam a revivifiée, aux yeux de François Rastier, dans sa théorie séquentielle en linguistique.

Nous avons vu, par ailleurs que l'apport des didacticiens qui traitent cette notion - inspirés d'un côté par les travaux d'Hymes, et de l'autre côté, par ceux de Bakhtine - est essentiel. Leurs travaux d'un intérêt indéniable, développés à partir de la prise en compte du genre et de son introduction en classe de langue, ont eu des conséquences significatives dans l'enseignement du FLM et du FLE.

Il semblerait cependant que cette notion n'occupe pas encore une place centrale en didactique car elle est majoritairement instrumentalisée. Nous convenons que l'utilisation des genres de textes, en classe de langue, est une pratique incontournable mais réduire les genres à des instruments<sup>572</sup> conduit à minimiser leur rôle.

Or, si l'on convient avec François Rastier que « *la langue ne se produit et ne se perçoit qu'à travers des genres* »<sup>573</sup>, la didactique des langues aurait intérêt à intégrer les considérations exposées dans la théorie des genres que cet auteur a développée depuis

---

<sup>571</sup> « Au palier mésosémantique et macrosyntaxique, une linguistique des textes doit bien entendu décrire les *configurations* qui correspondent aux figures non tropes. Si des indices « formels » peuvent contribuer à déceler ces configurations, ils ne se limitent pas aux « marques » de l'énonciation représentée : ainsi, un *exemple*, dans un texte didactique d'expert, pourra signaler un cas particulier, un cas régulier, une situation non attestée, etc. [...]. Les figures non tropes ou *configurations* pourraient cependant être considérées comme des genres inclus. Cette inclusion paraît normale pour les genres inclus qui sont ordinairement classés dans la catégorie ambiguë du péritexte. Un titre, une dédicace, un avant-propos, des notes de l'auteur, supposent ordinairement un ouvrage [...]. Ces genres inclus obéissent à des normes tout aussi strictes que d'autres : un titre de traité n'obéit pas aux mêmes règles qu'un titre de thèse ou d'essai. » F. Rastier, 2001a : 265-266.

<sup>572</sup> Cela reviendrait à instrumentaliser la langue et donc à la concevoir de façon réductrice. Plusieurs auteurs, dont F. Rastier principalement ont montré les limites de cette conception ontologique : « [...], le sens n'est pas une représentation, ni le langage un instrument : il est une part du monde où nous vivons, sinon ce monde même. » *Ibid* : 131.

<sup>573</sup> *Ibid* : 273.

quelques années, d'autant plus que sa réflexion s'inscrit dans une problématique d'une importance considérable : la notion de *genre* est traitée dans un cadre qui comprend non seulement une conception de la langue, mais aussi une certaine conception du sens et de l'interprétation - cruciales dans l'enseignement d'une langue -, dans une problématique qui va à l'encontre de tout dogmatisme et de tout réductionnisme.

La prise en compte de la théorie des genres de François Rastier, par la didactique du FLM et du FLE, apporterait alors un nouvel éclairage concernant l'apprentissage des genres dont certains auteurs tels que Schleiermacher, comme le fait remarquer François Rastier, avaient déjà saisi les enjeux au XIX<sup>ème</sup> siècle :

« Si apprendre c'est abandonner les genres idiosyncrasiques, « le langage malgré tout est quelque chose de partagé en commun et la médiation de la communauté, et [les jeunes enfants] abandonnent rapidement leurs inventions linguistiques pour s'intégrer dans la vie de la langue commune » (1876, p. 231 ; trad. Berner, 1995, p. 207). »<sup>574</sup>

Nous comprenons pourquoi pour François Rastier le genre n'est pas « *une instance abstraite* »<sup>575</sup>, nous sommes confrontés sans cesse aux genres oraux et écrits que nous maîtrisons, bien ou mal, selon le milieu dans lequel nous participons à la vie sociale.

Si le genre, qui aux yeux de l'auteur n'est ni singulier ni universel, joue un rôle crucial dans l'intégration à un milieu sémiotique donné, il ne lui accorde cependant pas une autorité exclusive :

« Sans prétendre qu'il n'y a de lois que du genre, il demeure tout de même l'instance historique majeure d'actualisation et de normalisation de la langue. »<sup>576</sup>

Le rôle du genre ne concerne pas pourtant seulement la langue mais d'autres systèmes sémiotiques :

« Le problème du genre dépasse enfin les sciences du langage, car l'on trouve des problèmes analogues à propos des autres sémiotiques (langage, musique, danses) sont ordinairement décrites comme des systèmes isolés, c'est dans certains genres plurisémiotiques, comme l'opéra, le cinéma, le site interactif, qu'elles trouvent des modes réglés d'interaction ; en d'autres termes, l'étude des genres commande celle de l'intersémiotique. Ainsi la poétique occupe-t-elle sans doute une place éminente au sein de la linguistique, mais aussi de la sémiotique. »<sup>577</sup>

La problématique logico-grammaticale, qui a vraisemblablement dominé le paysage non seulement en sciences du langage mais aussi en didactique des langues, a certes apporté des éléments qui ont contribué à la réflexion didactique mais dont les limites, soulignées par plusieurs auteurs, ne peuvent mener qu'à des impasses.

---

<sup>574</sup> *Ibid.*

<sup>575</sup> « [...], le rapport d'un texte à ses voisins n'est pas médié par une abstraction architextuelle, mais par les parcours intertextuels propres à leur genre commun. ». F. Rastier, 2004a : 125.

<sup>576</sup> F. Rastier, 2001a : 272.

L'auteur et D. Malrieu ont montré récemment grâce aux résultats d'une analyse d'un corpus de 2500 textes, l'incidence du genre sur les variations morphosyntaxiques : « Les résultats, à affiner, mais cependant probants, confirment la corrélation entre les variables globales de genre, champ générique et discours d'une part, et d'autre part les variations morphosyntaxiques, locales par définition. Ainsi, les conditions d'application de la grammaire, censée représenter la langue dans sa pureté systématique, varient-elles selon les discours, champs génériques et genres. » F. Rastier, 2004a : 125.

<sup>577</sup> *Ibid* : 123.

S'intéresser, en revanche, davantage aux travaux issus de la problématique rhétorique-herméneutique apporterait, à nos yeux, de nouveaux éléments qui permettraient de concevoir de nouvelles réflexions, du point de vue linguistique, susceptibles d'apporter de meilleures perspectives que celles de la problématique logico-grammaticale. Ces réflexions pourraient aboutir, par exemple, à la conception de manuels où la place du genre serait centrale.

Si l'on convient, par ailleurs, du caractère culturel et historique des langues, au lieu d'établir des règles d'indentification, tantôt des typologies tantôt d'éléments de la grammaire textuelle dans les textes, il serait beaucoup plus fructueux, en didactique des langues, de les décrire et les caractériser, comme il a été maintes fois proposé par des auteurs comme J.-C. Beacco, J.-P. Bronckart, D. Coste et B. Schneuwly, mais dans une nouvelle perspective, c'est-à-dire, en tenant compte aussi des considérations et des propositions théoriques de François Rastier.

Les caractérisations proposées par certains didacticiens ne tiennent vraiment compte que des aspects se rapportant à l'énonciation et à la situation de communication. Ainsi, par exemple, dans l'ouvrage déjà évoqué, Joaquim Dols et Bernard Schneuwly proposent, dans une perspective bakhtinienne, de caractériser les genres de textes oraux en partant de trois dimensions constitutives à la définition de « tout genre » :

« 1) les *contenus* qui deviennent dicibles à travers lui (le fait de réaliser un exposé théorique sur la vie des animaux détermine par exemple la pertinence et le caractère des contenus à développer) ; 2) la *structure communicative* particulière des textes appartenant au genre (dans le cas de l'exposé, cette structure se présente comme un instrument au service de l'apprentissage et de la transmission de connaissances, elle implique l'organisation interne d'un exposé oral et prend la forme d'un monologue comportant un plan avec différentes phases ou rubriques généralement explicites) ; 3) des *configurations spécifiques d'unités linguistiques* : trace de la position énonciative de l'énonciateur, des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure (le locuteur qui expose dit *JE* à certains endroits ou parle de manière neutre à d'autres ; les marques langagières du plan du texte : les chaînes d'expression désignant un même objet discursif à travers le texte, l'intonation structurant le texte à différents niveaux, etc.). »<sup>578</sup>

Ces propositions, on le voit bien, s'inscrivent dans un cadre d'analyse dont les principes ont été empruntés à la pragmatique mais aussi à la linguistique textuelle. Dans les séquences didactiques que les auteurs proposent on voit plus clairement la présence de ces disciplines mais aussi celle de la grammaire textuelle<sup>579</sup>.

Si le cadre dans lequel les auteurs ont développé leur travail concernant l'introduction du « genre » en salle de classe peut être discutable, à cause notamment des présupposés épistémologiques qui le sous-tendent et dont il a été question dans le premier chapitre, nous ne pouvons que reconnaître la valeur de la démarche didactique de caractérisation qui a certainement dû porter ses fruits.

Il ne serait pas inutile cependant de considérer les propositions descriptives pour la caractérisation des genres de François Rastier d'autant plus qu'elles permettent de décrire et

<sup>578</sup> J. Dolz et B. Schneuwly, 1998 : 65. En italiques et en majuscules par les auteurs.

<sup>579</sup> Lorsqu'il s'agit, par exemple, de caractériser « l'exposé », les auteurs considèrent que ce genre permet d'étudier dans son organisation interne la planification d'un texte : « Autrement dit, ce genre nous fournit une occasion privilégiée pour travailler les capacités de planification d'un texte (relativement) long. La planification d'un exposé exige d'abord de procéder à un tri des informations disponibles, à des regroupements des éléments retenus et, enfin, à leur hiérarchisation en distinguant les idées principales des idées secondaires dans le but de garantir une progression thématique claire et cohérente en fonction de la conclusion visée. » *Ibid* : 144.

de caractériser des textes relevant de n'importe quel genre. En outre, concernant cette caractérisation, il ne serait pas vain non plus de tenir compte des propositions de Jean-Paul Bronckart, qui ont été évoquées dans le chapitre précédent, concernant les types discursifs, car elles nous semblent également complémentaires avec celles de l'auteur dans la mesure où il a été attesté que certains genres sont constitués de divers types discursifs.

Dans son projet concernant la constitution d'une « *Poétique généralisée* », où l'auteur expose sa théorie des genres, François Rastier pose un cadre conceptuel qui permet leur caractérisation<sup>580</sup> :

« Pour établir le cadre conceptuel d'une sémantique des genres, on peut concevoir la production et l'interprétation des textes comme une interaction non séquentielle de composantes autonomes : thématique, dialectique, dialogique et tactique [...]. Chacune des composantes peut être la source de critères typologiques divers, mais ne suffit pas à caractériser un genre. Les critères dialogiques ou « énonciatifs », quelle que soit leur importance, ne jouissent d'aucune prééminence de principe. »<sup>581</sup>

Ces quatre composantes sont constitutives du plan du signifié<sup>582</sup> :

- **La thématique** rend compte du sujet du texte grâce au repérage des isotopies génériques qui relèvent des domaines sémantiques. La thématique rend également compte des thèmes spécifiques, à savoir, des ensembles récurrents de sèmes spécifiques que l'auteur a nommé des « molécules sémiques ».
- **La dialectique** traite des intervalles de temps représenté et fait apparaître, selon le niveau, des unités de base. Ainsi, si un texte comporte, par exemple, un niveau dit « événementiel », on fera apparaître des acteurs, des rôles et des fonctions qui structurent le texte.
- **La dialogique** permet de rendre compte de la modalisation des unités sémantiques et d'établir une typologie des énonciateurs dans le texte.
- **La tactique** explicite la disposition linéaire des unités sémantiques.

Ces propositions permettent à l'auteur de formuler une hypothèse concernant leur définition du point de vue sémantique<sup>583</sup> :

« [...] sur le plan sémantique, les *genres* seraient définis par des *interactions normées* entre les composantes que nous venons d'évoquer. Subsidièrement, les caractères particuliers de chaque texte sont définis par une interaction propre de composantes sémantiques, qui spécifie l'interaction définitoire du genre. Au plan sémantique, seules la thématique et la tactique sont nécessaires dans tout texte : c'est le cas limite de l'énumération. »<sup>584</sup>

---

<sup>580</sup> Rappelons que ses propositions se situent plus largement dans le cadre d'une « sémantique des textes » que l'auteur a proposé depuis les années quatre-vingts.

<sup>581</sup> F. Rastier, 2001a : 247.

<sup>582</sup> L'auteur a proposé également de décrire le genre au plan du signifié avec les composantes suivantes : « Médiatique (écrit, oral, polysémiotique), rythmique, prosodique-tonale et distributionnelle (sections). » *Ibid* : 249. En revanche, des propositions descriptives pour ces composantes n'existent pas encore à ce jour, à notre connaissance. Pour ce qui est des composantes du signifié, nous ne les résumons que brièvement ici.

<sup>583</sup> Autrement l'auteur définit le genre comme un « programme de prescriptions (positives ou négatives) et de licences qui règlent la production et l'interprétation d'un texte. » *Ibid* : 299.

<sup>584</sup> *Ibid* : 247. En italiques par l'auteur.

Ces propositions descriptives<sup>585</sup>, contrairement à celles de J.-M. Adam, ont l'avantage de permettre de décrire non seulement des genres littéraires mais aussi toute sorte de genres. Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que dans la conception de texte de cet auteur il serait difficile de décrire, par exemple, une petite annonce<sup>586</sup>. En outre, ses derniers travaux sur ce qu'il nomme « la généricité », ne pourraient pas, à nos yeux, nous rendre service en didactique dans la mesure où ce qui est primordial, comme maints didacticiens l'ont souligné, c'est le recours à une caractérisation des genres que nous utilisons en classe de langue et non forcément la mise en évidence d'un processus se rapportant aux orientations génériques des textes qu'il propose.

L'ensemble des travaux de François Rastier, à notre sens, devraient être considérés par la didactique du français, et plus précisément, intégrés à sa réflexion dans la mesure où sa conception de la langue, du langage, du sens et de l'interprétation viennent rompre avec une tradition dominante. En outre, ses travaux, dont les fondements sont héritiers d'une riche tradition<sup>587</sup>, s'écartent de tout type de réductionnisme en sciences du langage tout en gardant un regard critique face à ses propres pratiques.

Dans ce même ordre d'idées, les considérations de J.-C. Beacco et de J.-P. Bronckart principalement, sur la notion de *genre*, exposées *supra*, nous paraissent complémentaires à celles de F. Rastier dans la mesure où les différents points de vue de ces auteurs viennent élargir et enrichir la réflexion nécessaire non seulement au développement de la *linguistique des genres* - l'un des projets de ce dernier auteur -, mais aussi à celui de la didactique du FLM et du FLE.

Ce que nous proposons concrètement est donc de repenser l'intégration de la notion de *genre* en didactique des langues au sein d'une problématique rhétorique-herméneutique.

Cela impliquerait naturellement une étude approfondie de la transposition didactique car il ne serait pas prudent de procéder à une application sans avoir réfléchi aux incidences en classe de langue. Autrement dit, il s'agirait de didactiser une nouvelle conception de la langue. Il s'agirait, en outre, d'établir ou rétablir un dialogue entre linguistes et didacticiens dans cette nouvelle problématique pour que puisse exister un véritable échange permettant de continuer, comme le soulignait récemment J.-L. Chiss l'implication des sciences du langage dans l'enseignement/apprentissage des langues :

---

<sup>585</sup> Il est important de préciser que la description des interactions entre composantes que l'auteur propose tient compte des quatre ordres de la description linguistique : paradigmatic, syntagmatic, référentiel et herméneutique. Ils peuvent être présentés comme suit : « En effet, chacun des types de repérage d'une unité sémantique que permettent les quatre composantes est susceptible de quatre sortes de description. On peut décrire ainsi une forme sémantique quelconque par rapport à un répertoire de formes, et l'on en fait alors une description paradigmatic ; comme une part d'un enchaînement de formes (description syntagmatic) ; comme le résultat d'un parcours de constitution ou de reconstitution (description herméneutique) ; par rapport à des formes non linguistiques (description référentielle). » *Ibid* : 42.

<sup>586</sup> Les exemples qu'il utilise pour illustrer sa théorie sont, la plupart du temps, des textes relevant du discours littéraire.

<sup>587</sup> La sémantique interprétative, théorie de l'auteur qui se trouve au carrefour de la linguistique et de l'herméneutique et qu'il a élaboré dans les années quatre-vingts, se situe dans la lignée des travaux des auteurs tels que Saussure, Hjelmslev, Greimas, Pottier et Coseriu.

Cette théorie, parfois appelée aussi « sémantique des textes », est également un courant de recherche issu de la tradition des auteurs que nous venons d'évoquer. Cette tradition est cependant, dans les termes de l'auteur, « faite de ruptures » ; tradition qui a permis le développement de ce courant de recherche singulier qui apporte, à notre sens, une contribution d'un intérêt considérable en sciences du langage.

« [...] les conceptions du *langage* portent des enjeux didactiques, c'est aussi le fait des conceptions de la structure et du fonctionnement des *langues*. On ne saurait se contenter en didactique du français de *poser* que la langue est un système pour mieux ne pas en tirer les conséquences sur son usage, sa mise en œuvre. Les avancées conceptualisatrices dans cette didactique devraient permettre un effacement de la vindicte anti-applicationniste s'exerçant surtout au détriment de la linguistique pour que se continue une des richesses intellectuelles de la tradition française et francophone, à savoir l'implication des spécialistes des sciences du langage dans les problèmes d'enseignement/apprentissage des langues. »<sup>588</sup>

C'est dans cet ordre d'idées que nous dirions qu'on ne saurait se contenter d'affirmer, comme le fait Jean-Michel Adam, qu'un texte « *n'appartient pas, en soi, à un genre mais qu'il est mis, à la production comme à la réception-interprétation, en relation à un ou plusieurs genres* »<sup>589</sup> pour ne pas l'intégrer dans la réflexion didactique dans une perspective qui va à l'encontre de la problématique dominante jusqu'à présent en sciences du langage.

Dans l'état actuel de notre réflexion nous ne sommes pas en mesure de faire des propositions concrètes d'ordre didactique comme celles, par exemple, d'Eliane Lousada (2004)<sup>590</sup> d'autant plus que cela requerrait un projet solide issu d'un travail progressif auprès des étudiants. Nous espérons le mettre en place dans les années à venir dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère au Mexique.

Une étude très récente, où des usages du texte - comme objet d'enseignement lié à la discipline *français* - ont été analysés dans l'enseignement élémentaire en Suisse, a montré la contradiction, existante au sein d'une même séquence d'enseignement, du texte comme objet d'enseignement.

D'une part, des textes réifiés en artefacts sont utilisés pour que l'apprenant maîtrise un type de texte, et d'autre part, des textes relevant d'un genre sont sollicités - dans un premier temps, afin de familiariser les apprenants avec les genres sociaux, et dans un deuxième temps, afin qu'ils produisent eux-mêmes des textes de genre - après un travail sur le contexte énonciatif, les conditions de production et les dimensions langagières :

« Les séquences du premier ensemble utilisent les textes, les plus souvent transformés en artefact, pour construire une compétence rédactionnelle abstraite, en négligeant la textualisation au profit du mouvement argumentatif (le plan dialectique), tandis que les séquences du deuxième ensemble mettent à la disposition de l'apprenti scripteur des textes modèles, homogènes, appartenant à un genre déterminé. D'un côté, diversité des textes prétextes et généralisation de la situation argumentative, abstraite des conditions de production de textes empiriques, au service du *prototexte argumentatif*, et de l'autre, homogénéité et singularité des textes de genre dont les enseignants soignent l'authenticité (apprêtée ou reproduite). »<sup>591</sup>

Bien que la coexistence de ces pratiques dans une même séquence d'enseignement soit contradictoire, l'analyse a montré que ces deux démarches ne s'excluent pas mutuellement :

---

<sup>588</sup> J.-L. Chiss, 2005 : 92. En italiques par l'auteur.

<sup>589</sup> J.-M. Adam, U. Heidmann, *op. cit* : 62.

<sup>590</sup> L'auteur place au centre de ses préoccupations didactiques le genre de texte. Si ses propositions didactiques sont d'un intérêt non négligeable, les genres de textes sont conçus essentiellement comme des outils : « Outre le genre comme unité d'enseignement (Lousada, 2002a) à partir de laquelle le programme sera organisé, [...], nous avons également adopté la notion de genre entant qu'outil agissant sur le processus d'apprentissage [...]. Dans cette deuxième approche, le genre serait envisagé comme un vrai outil pour le développement de trois types de capacités langagières [...]. » E. Lousada, 2004 : 2.

<sup>591</sup> C. Ronveaux, 2009 : 163. En italiques par l'auteur.

« [...] le modèle orienté vers les genres textuels ne remplace pas le modèle du prototexte, mais se superpose à lui. La sédimentation se présente comme la superposition dans la synchronie du cours de l'action didactique de plusieurs logiques didactiques obéissant à des modèles d'enseignement par les textes distincts, ni compatibles ni complémentaires. »<sup>592</sup>

La conclusion à laquelle est arrivé l'auteur de cette étude est que malgré la réforme mise en place, dans les années soixante-dix concernant la diversification de l'enseignement, il n'y a « *ni continuité, ni rupture, mais adaptation par une sorte d'instillation de nouveaux contenus et de nouvelles démarches* »<sup>593</sup>.

Nous pouvons souhaiter que dans cette adaptation, le traitement du genre de texte au sein d'une problématique rhétorique/herméneutique, remplace un jour celui du type de texte et que ce soit grâce à un travail issu d'une collaboration de linguistes et de didacticiens, comme cela a été le cas jusqu'à présent.

---

<sup>592</sup> *Ibid* : 164.

<sup>593</sup> *Ibid*.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM Jean-Michel, 2005a/2008, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.
- 2005b, « La « translinguistique des textes » à l'œuvre. L'exemple d'un récit de Jorge Luis Borges », in LANE P. (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 11-38.
  - 2005c, « La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion « dépassée » ? », in « Classer les textes », *Recherches*, p. 11-24, téléchargé sur <http://www.recherches.lautre.net/>
  - 2002, Entrées « Grammaire de texte » (p. 288-289), « linguistique de texte » (p. 345-346), « Texte » (p.570-572), in CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir.), *Dictionnaire d'Analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil.
  - 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Éditions Nathan.
  - 1995, « Pragmatique linguistique du texte écrit. Aspect des recherches actuelles », in BÜHLER P. & KARAKASH C. (éds.), *Quand interpréter, c'est changer. Pragmatique et lectures de la Parole*, Actes du Congrès international d'herméneutique, Neuchâtel, 12-14 septembre 1994, Genève, Labor et Fides, p. 33-54.
  - 1992/2001, *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Éditions Nathan.
  - 1991, *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*, Bruxelles, Liège, Mardaga.
  - 1990, *Eléments de Linguistique textuelle*, Bruxelles, Liège, Mardaga.
  - 1987, « Linguistique textuelle : typologie (s) et séquentialité », in CHISS J.-L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C., ROMIAN H., SCHNEUWLY B. (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3<sup>e</sup> colloque international de didactique du français, Namur, 09 -1986, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, p. 23-33.
- ADAM Jean-Michel, GOLDENSTEIN Jean-Pierre, 1976, *Linguistique et discours littéraire : théorie et pratique des textes*, Paris : Librairie Larousse.
- ADAM Jean-Michel, HEIDMANN Ute, 2004, « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », in BOUQUET S. (dir.), « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, p. 62-72, téléchargée sur <http://www.armand-colin.com/revues>.
- ADAM Jean-Michel, REVAZ Françoise, 1989, « Aspects de la structuration du texte descriptif : marqueurs d'énumération et de formulation », in ADAM J.-M. & FAYOL M. (dir.), « Structuration de textes : connecteurs et démarcations graphiques », *Langue française*, n° 81, Paris, Larousse, p. 59-98.
- ANGERMÜLLER Johannes, 2007, « L'analyse du discours en Europe », in BONNAFOUS S. & TEMMAR M. (éds.), *Analyse du discours et Sciences Humaines et sociales*, Paris, Editions Ophrys, Collection « Les chemins du discours », p. 9-22.
- BAKHTINE Mikhaïl, 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTHIER Elisabeth, BUCHETON Dominique, 1997, « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? », in DABENE M. & DUCANCEL G. (éds.), « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école », *Repères*, n° 15, Paris, INRP, p. 11-16.
- BAUTHIER Elisabeth 1993, « Aspects de la diversité langagière. Le savoir et le dire au collège », in MOIRAND S. & PEYTARD J. (coord.), « Configurations discursives », *Semen 8*, Groupe de recherches en linguistique, informatique et sémiotique (Grelis), Annales littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Diffusion Les Belles Lettres, p. 65-86.
- BEACCO Jean-Claude, 2004, « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre

- discursif », in « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, p. 109-119.
- 1996, « Linguistique de discours et enseignement de langues », in MOIRAND S. (coord.), « Les discours : enjeux et perspectives », *Le français dans le monde*, Numéro spécial, Vanves, France, EDICEF, p. 183-192.
  - 1991, « Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 19-28.
  - 1985, « Textes et modalisation : perspectives didactiques », in BEACCO J.-C. (dir.) « Descriptions pour le français langue étrangère », *Langue française*, n° 68, Paris, Larousse, p. 115-128.
- BEACCO Jean-Claude, DAROT Mireille, 1984, *Analyse de discours, lecture et expression*, Paris, Hachette/Larousse.
- BOUQUET Simon, « Linguistique générale et linguistique des genres (Introduction au numéro) », in « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, p. 3-14.
- BRANCA-ROSOFF Sonia, 1999, « Types, modes et genres : entre langue et discours », in *Langage et société*, n° 87, Paris, L&S, p. 5-24.
- BRONCKART Jean-Paul, 2008, « Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue », *Texte !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>.
- 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé S. A.
  - 1991, « Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 63-74.
- BRONCKART Jean-Paul, ROSAT Marie Claude, 2000, « Les manuels d'enseignement du français langue maternelle », in BRONCKART J.-P. (dir.), *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues*, Fribourg, Suisse : Editions Universitaires Fribourg Suisse, p. 17-52.
- CANVANT Karl, 1999, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- CHAROLLES Michel, 2005, « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », in LANE P. (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 39-74.
- 2002, *La référence et les expressions référentielles en français*, Paris, Ophrys.
  - 1991, « Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration », in SCHNEDECKER C. (coord.), « Le résumé de texte », *Pratiques*, n° 72, Metz, CRESEF, p. 7-32.
  - 1978, « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in CHAROLLES M. & PEYARD J. (éds.), « Enseignement du récit et cohérence du texte », *Langue française*, n° 38, Paris, Larousse, p. 7-39.
  - 1976, « Grammaire de texte – théorie du discours – narrativité », in « Récit », *Pratiques*, n° 11-12, Metz, CRESEF, p. 133-154, téléchargé sur <http://www.pratiques-cresef>
- CHISS Jean-Louis, 2005, « Sciences du langage : le retour », in CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, Editions de Boeck Université, p. 79-94.
- CHOMSKY Noam, 1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Éditions du Seuil. Traduit de l'américain par Jean-Claude Milner.
- 1968, *Le langage et la pensée*, Paris, Petite bibliothèque Payot. Traduit de l'américain par Louis-Jean Calvet.
- CICUREL Francine, 2000, « Dispositifs textuels et persuasion clandestine », in CICUREL F. (coord.), « Les textes et leurs lecteurs », *Etudes de linguistique appliquée*, n°119, Paris, Didier Erudition, p. 291- 304.

- 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- COMBETTES Bernard, 1988, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Paris/Bruxelles De Boeck-Duculot.
- 1985, « Cohérence textuelle et pragmatiques », in FRANCARD M. (éd.), « Pragmatique et enseignement du français », *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, Louvain-La-Neuve, Cabay, p. 39-59.
- COMBETTES Bernard, TOMASSONE Roberte, 1988, *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- COMBETTES Bernard, FRESSON Jacques, TOMASSONE Roberte, 1980, *De la phrase au texte, classe de troisième*, Paris, Librairie Delagrave.
- COSTE Daniel, 1991, « Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 75-88.
- CUIOLI Antoine, NORMARD Claudine, 2005, *Onze rencontres sur le langage et les langues*, Paris, Editions Ophrys.
- CUQ Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DITTMAR Norbert WILDGEN Wolfgang, 1980, « Pragmatique psychosociale : variation linguistique et contexte social », in PARRET Hermann (dir.), *Le langage en contexte : études philosophiques et linguistiques de pragmatique*, Volume 3, Amsterdam, John Benjamins B.V., Collection « Etudes en linguistique française et générale », p. 631-721.
- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- 1997, « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement », in DABENE M. & DUCANCEL G. (éds.), « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école », *Repères*, n° 15, Paris, INRP, p. 27-40.
- DONZE Roland, 1971, *La Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal. Contribution à l'histoire des idées grammaticales en France*, Berne, Editions Francke Berne.
- GRUCA Isabelle, 2001, « Littérature et FLE : bilan et perspectives », in GRANDMANGIN Michèle (éd.), *Les cahiers de l'asdifle. La recherche en FLE*, N°12, Actes de 25° et 26° Rencontres, La Beaume-les-Aix, Mars 2000, Paris – Septembre 2000, Paris, Association de didactique du français langue étrangère, p. 44-56.
- HALTE François, 2004, « La grammaire au cœur des apprentissages ? », in VARGAS C. (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 11-23.
- JAUSS Hans Robert, 1986, « Littérature médiévale et théorie des genres », in GENETTE Gérard, TODOROV Tzvetan (dir.), *Théorie des genres*, Paris, Éditions du Seuil, p. 37-76.
- LEE Nam-Seong, 2003, *Identité langagière du genre*, Paris, L'Harmattan.
- LOUSADA Eliane, 2004, « Production orale et écrite en langue étrangère : le genre de texte comme outil pour le développement d'un ensemble de capacités », *Marges linguistiques*, M.L.M.S. Editeur, téléchargé sur : <http://www.marges-linguistiques.com>
- LUNDQUIST Lita, 1983, *L'Analyse textuelle : méthode, exercices*, Paris, CEDIC.
- MAINGUENEAU Dominique, 1998/2005, *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin.
- 2004, « Retour sur une catégorie : le genre », in ADAM J.-M., GRIZE J.-B., ALI BOUACHA M. (éds.), *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, collection « Langues », p. 107-118.

- 2002, Entrée « Pragmatique », in CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir.), *Dictionnaire d'Analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil, p. 454-457.
  - 1997, *L'Analyse du discours*, Paris, Hachette.
  - 1996, *Les termes clefs de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.
  - 1991, *L'Analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
  - 1987, *Nouvelles tendances en analyse des discours*, Paris, Hachette.
  - 1984, *Genèse du discours*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
  - 1976, *Initiation aux méthodes de l'Analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MAURO DE Tullio, 1969, *Une introduction à la sémantique*, Paris, Payot. Traduit de l'italien par Louis-Jean Calvet.
- MOIRAND Sophie, PEYTARD Jean, 1992, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette F.L.E.
- 1990a, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
  - 1990b, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
- MONTAIGNE Michel de, 1979, *Essais, Livre III*, Paris, GF-Flammarion.
- NOYERE Arielle, 2002, « Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? », in « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, Metz, CRECEF, p. 225-242.
- PARRET Herman, 1980, « Pragmatique philosophique et épistémologique de la pragmatique : connaissance et contextualité », in *Le langage en contexte : études philosophiques et linguistiques de pragmatique*, Volume 3, Amsterdam, John Benjamins B.V., Collection « Etudes en linguistique française et générale », p. 7-189.
- PÉRY-WOODLEY Marie-Paul, 1993, *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*, Paris, Hachette.
- PLATON, 1992, *Le Banquet – Phèdre*, Paris, GF- Flammarion, Traduction, notices et notes par Émile Chambry.
- RASTIER François, 2007, « Du réalisme au postulat référentiel », *Texto !*
- 2004a, « Poétique et textualité », in « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, p. 120-126.
  - 2004b, « Ontologie (s) », *Texto !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=538>.
  - 2003, « Le langage comme milieu : des pratiques aux œuvres », *Texto !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=545>.
  - 2001a, *Arts et Sciences du texte*, Paris, Presses Universitaires de France.
  - 2001b, *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France.
  - 1997, « Herméneutique matérielle et sémantique des textes », in RASTIER F., SALANSKIS J.-M., SCHEPS R. (éds.), *Herméneutique : textes, sciences*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 119-148.
  - 1996a, « Problématiques du signe et du texte », *Texto !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=563>.
  - 1996b, « Pour une sémantique des textes – questions d'épistémologie », in RASTIER F. (dir.), *Textes & Sens*, Paris, Didier Erudition.
  - 1996c/2009, *Sémantique interprétative*, Paris, Presses Universitaires de France.
  - 1995, « Communication ou transmission », *Texto !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=569>.
  - 1994, « Sur l'immanentisme en sémantique », *Texto !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=571>.
  - 1989, *Sens et textualité*, Paris, Hachette.
- RASTIER François, CAVAZZA Marc et ABEILLÉ Anne, 1994, *Sémantique pour l'analyse : de la linguistique à l'informatique*, Paris-Milan-Barcelone, Masson.
- REICHLER-BÉGUELIN Marie-José, DENERVAUD Monique, JESPERSEN Janine, 1990, *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.

- RONVEAUX Christophe, 2009, « Les usages du texte, entre prototype et textes de genre », in DAUNAY B., DELCAMBRE I., REUTER Y. (éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion, p. 153-165.
- ROULET Eddy, 1991, « Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 117-130.
- RUWET Nicolas, 1967, *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Librairie Plon.
- SARFATI Georges-Elia, 1997, *Éléments d'Analyse du discours*, Paris, Éditions Nathan.
- SCHLEIERMACHER Friedrich Daniel Ernst, 1987, *Herméneutique*, Paris, Les éditions du Cerf /PUL, Traduit de l'allemand par Christian Berner.
- SCHNEUWLY Bernard, 2005, « De l'utilité de la transposition didactique », in CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, Editions de Boeck Université, p. 47-58.
- 1991, « Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 131-141.
  - 1987, « Quel typologie pour l'enseignement ? Une typologie des typologies », in CHISS J.-L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C., ROMIAN H., SCHNEUWLY B. (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3<sup>e</sup> colloque international de didactique du français, Namur, 09 -1986, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, p. 53-63.
- SZONDI Peter, 1989, *Introduction à l'herméneutique littéraire*, Paris, Les éditions du Cerf.
- TCHERKESLIAN-CARLOTTI Anita, 2004, « Le discours : rapports de savoirs. Des théories linguistiques aux manuels scolaires de l'enseignement secondaire », in VARGAS Claude (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 164-172.
- VAN DIJK Teun A., 1980, « Etudes du discours et enseignement », in « Linguistique et enseignement des langues », *Linguistique et sémiologie*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 11-81.
- 1977, *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of discourse*, London, Longman Group Limited.
  - 1973, « Modèles génératifs en théorie littéraire », in BOUAZIS C. (dir.), *Essais de la théorie du texte*, Paris, Editions Galilée, p. 81-99.
- VARGAS Claude, 2004, « La création des savoirs en grammaire : de la recombinaison à la reconfiguration », in VARGAS Claude (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 35-48.
- 1995, *Grammaire pour enseigner/1. L'énoncé, le texte, la phrase*, Paris, Armand Colin.