Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 21 (1999)

Heft: 1

Artikel: Phrase et texte dans les documents pédagogiques : une histoire de désolidarisation et de recomposition de savoirs

Autor: Canelas-Trevisi, Sandra

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786126

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 01.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Phrase et texte dans les documents pédagogiques
Une histoire de désolidarisation et de recomposition de savoirs

Sandra Canelas-Trevisi

Dans un corpus de documents pédagogiques destinés aux enseignants de l'école primaire en Suisse romande, les objets d'enseignement phrase et texte révèlent leur filiation des savoirs théoriques explicitement désignés comme référence. Ce corpus est analysé avec un double objectif. Il s'agit d'abord de caractériser les transformations des objets théoriques de référence, décrivant ainsi la déconstruction d'un certain type de cohérence, celle des textes théoriques. Il s'agit ensuite de cerner les procédures de construction des objets d'enseignement en tant qu'objets discursifs planifiés et organisés dans les textes pédagogiques et soumis dès lors aux contraintes d'une nouvelle forme de cohérence. Qu'elles relèvent de la simple planification logique, de l'explication voire de la justification didactique de l'objet, les procédures qui assurent cette nouvelle cohérence sont révélatrices du fonctionnement des objets d'enseignement dans l'institution.

La didactique du français langue maternelle (DFLM) conceptualise le fonctionnement du contenu de la discipline français aux différents niveaux de l'institution éducative: au niveau de la sélection du contenu à enseigner par les responsables institutionnels, au niveau de sa mise en texte dans les documents pédagogiques et enfin au niveau de l'enseignement/apprentissage de ce contenu dans les classes. Inscrit dans cette vaste entreprise de conceptualisation, le présent article propose une analyse de documents pédagogiques[1]. Le corpus analysé est constitué de documents pédagogiques[2] destinés aux maîtres de l'enseignement primaire en Suisse romande. Dans ce corpus ont été retenus deux objets complexes qui jouent un rôle fondamental dans les programmes: la phrase et le texte.

1. Cadre théorique

Dans le débat très ancien sur les contenus enseignés et appris à l'école, la transposition didactique, issue de la didactique des mathématiques, joue le rôle du catalyseur depuis plus de quinze ans. En DFLM toutefois, la valeur heuristique des notions qui s'inscrivent dans la problématique de la transposition didactique est encore largement discutée. Nous commencerons donc par justifier l'emploi de certaines de ses notions dans l'analyse de notre corpus.

Les deux objets d'enseignement retenus se présentent comme des reformulations d'objets théoriques issus de théories clairement désignées: les théories distributionnelle et générative, pour la phrase, la théorie des textes et des discours élaborée par Bronckart et l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève, pour le texte. Comment interpréter cette revendication de filiation? Deux objections au moins nous interdisent de l'interpréter à la lettre. En effet, comme les recherches en histoire de l'enseignement ne cessent de confirmer (Chartier et Hebrard 1994, Chervel 1977), on sait que les objets *phrase* et *texte* se sont construits historiquement à travers des apports successifs de savoirs théoriques et de savoirs d'experts et qu'ils résultent de l'interaction entre la logique de l'institution éducative, entraînant la production de savoirs destinés à stabiliser son propre fonctionnement, et la pression sociale en faveur de l'entrée dans l'école des savoirs socialement valorisés, dont les savoirs théoriques.

Il est également connu que l'enseignement du français, comme d'ailleurs celui de nombreuses autres disciplines, vise, de manière plus ou moins explicite, la maîtrise de pratiques langagières socialement valorisées: savoir lire, écrire, parler, écouter, ainsi que l'indiquent les programmes de l'école primaire. Par conséquent, on s'accorde pour admettre que ce sont aussi des pratiques sociales multiples, et non seulement les pratiques de production du savoir scientifique, qui sont sélectionnées par les instances institutionnelles et qu'elles constituent de fait la référence des objets d'enseignement. Cela ne justifie pas pour autant à nos yeux la tendance à opposer pratiques et savoirs, comme s'il s'agissait de deux sources de contenus d'enseignement antinomiques. Ainsi que l'affirment, entre autres, Johsua et Dupin (1993) et Bronckart et Plazaola (1998), nous pensons en effet que l'intégration dans l'enseignement d'une pratique sociale implique nécessairement la conceptualisation de celle-ci, c'est-à-dire un début de modélisation des savoirs qui y sont développés et que l'individu doit posséder pour agir dans cette pratique, en respectant les conventions qui la définissent comme telle.

Aussi admettons-nous qu'une pluralité de savoirs de statut divers contribue à la constitution des objets d'enseignement *phrase* et *texte*: des savoirs théoriques, issus des pratiques de la recherche scientifique et des savoirs d'experts, produits, par exemple, dans la littérature, l'édition, le journalisme, les échanges économiques etc.

Malgré cette hétérogénéité constitutive, largement admise, la revendication de la filiation théorique constitue indéniablement un critère de valorisation des objets d'enseignement retenus. Le principe même de cette valorisation justifie le

questionnement didactique concernant le type de relation que l'objet d'enseignement entretient avec l'objet théorique de référence. De plus, nous considérons que la recherche de réponses à ce questionnement constitue une étape nécessaire dans le processus de conceptualisation des objets d'enseignement. Nous nous plaçons dès lors dans l'espace de problèmes que tente de théoriser à l'heure actuelle la transposition didactique et nous admettons que l'intégration des objets de savoir théorique dans le contenu d'enseignement est soumise à un ensemble de contraintes décrites par Chevallard à la suite de Verret, dans son ouvrage fondateur de 1985 et reprises par de nombreux chercheurs, notamment par Conne (1992). Ces recherches ont démontré que la délimitation de savoirs enseignables dans le continuum du discours scientifique conjointement à leur mise en séquence, requise par le déroulement temporel de l'enseignement, détruit le syncrétisme du discours théorique. Cet éclatement des notions rejette dans l'implicite des éléments essentiels à leur signification.

Nous retenons donc le principe que des contraintes spécifiques pèsent sur le processus de la transposition et nous voulons tester leur pertinence pour l'analyse des objets d'enseignement *phrase* et *texte*. Mais notre objectif n'est certes pas de rétablir des critères d'intégrité de l'objet d'enseignement à la lumière de la théorie de référence. La tentative de caractériser de manière détaillée le processus de la transposition est au service d'un objectif de tout autre nature: déceler, décrire et comprendre les procédés employés pour créer la cohérence des objets d'enseignement dans les documents pédagogiques.

Nous inscrivant dans le cadre théorique élaboré par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève, nous considérons que le contenu des documents pédagogiques ne peut pas être analysé s'il est fait abstraction des déterminations multiples dont les textes sont porteurs. Autrement dit, l'analyse des documents pédagogiques en tant que textes est nécessaire pour dégager les coordonnées discursives à travers lesquelles se concrétise l'objet d'enseignement.

En effet, la mise en texte des objets d'enseignement transposés, qu'ils soient issus de savoirs théoriques, de savoirs d'experts ou des deux, implique nécessairement le choix de formes discursives, d'un mode de planification et d'organisation particuliers. Aussi, la description des objets d'enseignement requiert-elle la prise en compte non seulement des procédés de déconstruction des objets de référence, mais également des procédés de construction textuelle d'objets discursifs planifiés et organisés dans des textes particuliers. Nous nous attendons à ce que cette construction de l'objet discursif révèle des procédés multiples allant de l'établissement de la simple cohérence logique à l'explication voire jusqu'à la justification de sa pertinence didactique.

Un double questionnement oriente dès lors notre analyse:

- Quelles transformations subissent les deux objets de savoir théorique? Ces transformations révèlent-elles des analogies, malgré la grande distance épistémologique et institutionnelle qui sépare les objets *phrase* et *texte*?
- Les textes pédagogiques révèlent-ils des procédures de justification de l'objet d'enseignement présenté et si oui lesquelles?

2. Objets théoriques et objets d'enseignement: quelles relations?

La première phase de notre analyse vise à cerner de quelle manière le processus de transformation des savoirs théoriques de référence se concrétise dans un corpus de documents pédagogiques. Pour chacun des deux objets, pour la phrase d'abord et pour le texte ensuite.

Nous présenterons d'abord les caractéristiques fondamentales de l'objet théorique de référence. Cette brève description n'échappe pas aux inconvénients de toute simplification à outrance, mais nous ne pouvons en faire l'économie pour notre démonstration.

Nous décrirons ensuite les objets d'enseignement dans chacune des quatre séries de documents pédagogiques. Dans ces documents, ont été analysés tous les extraits où il est question des deux objets retenus. Le descriptif met en relief les aspects sémantiques de l'objet d'enseignement qui renvoient explicitement à l'objet théorique de référence.

Enfin, nous présenterons les résultats de la comparaison entre objet transposé et objet de référence. Il s'agit de caractériser les transformations que les objets *phrase* et *texte* ont subi et de cerner des analogies éventuelles.

La phrase dans les théories de référence

Les théories qu'on désignera du terme générique de structuralistes et la théorie générative, dans sa version de 1965, retenues comme référence dans les documents pédagogiques seront présentées ici de manière schématique. Cette présentation, tout en se voulant factuelle, ne peut toutefois échapper à la surdétermination qui résulte, d'une part, de notre perspective didactique, d'autre part du regard critique que la littérature linguistique des trente dernières années nous amène à porter sur la notion de phrase qui émerge de ces théories (Berrendonner 1990, Gary-Prieur 1985).

On sait en effet que cette notion ne rend compte que d'un sous-ensemble d'énoncés de la langue, ceux qui relèvent de la langue écrite normée. On peut faire l'hypothèse que c'est justement pour cela que les théories en question ont été sélectionnées par les instances institutionnelles – tout au moins que cet aspect a constitué une sorte de valeur ajoutée à leur notoriété et à leur position épistémologique forte dans le champ de la linguistique. Mais il s'agit là d'un autre débat.

Rappelons que le premier principe de la démarche structuraliste est la constitution d'un corpus limité, considéré comme représentatif de la langue. Ce corpus est composé d'éléments distincts, appelés énoncés et phrases. Selon Dubois (1965), l'énoncé est constitué d'un ensemble de phrases et ses frontières dépendent «de la durée de la communication parlée» (*op. cit.*, p.11), mais cet auteur admet également qu'un énoncé peut être constitué d'une seule phrase.

Dans ce même ouvrage de 1965, la phrase est définie d'abord comme l'unité de rang supérieur «issue de la juxtaposition de plusieurs syntagmes de catégories

différentes» (ibidem). Mais on précise ensuite que la phrase peut être constituée d'un seul syntagme, nominal comme par exemple: *Silence!*, ou verbal, comme par exemple: *Viens!*. Quant au syntagme, il est formé de la juxtaposition de segments, le segment (terme générique) étant la plus petite unité, appelée également morphème ou monème (termes techniques). Le syntagme peut toutefois ne comporter qu'un seul segment. Soit par exemple le segment *Moi?*, prononcé par un locuteur surpris d'être interpellé de manière inattendue. Dans la logique de la description esquissée, on analysera ce segment comme un syntagme qui constitue à lui seul une phrase qui est un énoncé.

On peut constater que dans ces définitions interviennent deux points de vue difficilement compatibles. D'une part, une position largement représentative des recherches structuralistes, qui tend à attribuer une identité relativement autonome à tout élément, qu'on l'appelle phrase ou énoncé, répondant à certains critères de la communication en cours (placé entre le début et la fin du contour d'intonation). D'autre part, la tentative de réinvestir la notion de phrase, issue de la tradition grammaticale.

Dans cette impasse, les enjeux de la description entraînent la mise à l'écart des énoncés «tout venants» au profit d'un sous-ensemble de ceux-ci, qui présentent l'agencement le plus *régulier* des catégories d'unités de la langue. Ainsi, on considère que des énoncés comme *Viens!* ou *Moi?* ne représentent pas de manière intéressante les possibilités d'organisation catégorielle de la langue et, de fait, on choisit la phrase écrite normée comme terrain d'investigation privilégié.

Cette investigation se fonde sur des procédures d'analyse explicite, qui constituent une rupture nette avec la tradition grammaticale. Il s'agit de classer les constructions de la langue selon une approche inductive, qui consiste à appliquer les procédures de segmentation et de substitution aux phrases du corpus.

Prenant l'attitude de l'observateur d'une langue inconnue, le linguiste commence par isoler un segment de phrase en faisant l'hypothèse qu'il est porteur de sens; il vérifie ensuite cette hypothèse sur les phrases du corpus. Si le même segment apparaît dans des environnements multiples, on considère que la pluralité d'occurrence plaide en faveur de son statut d'unité signifiante. On va alors répertorier l'ensemble des environnements du segment en question (sa distribution). Enfin le constat empirique que les segments ayant la même distribution partagent des propriétés spécifiques autorise le linguiste à les regrouper dans la même classe.

Dans l'analyse en constituants immédiats (ACI), les procédures de segmentation et de substitution sont appliquées selon la hiérarchie des niveaux ou rangs d'analyse: on segmente d'abord la phrase, ensuite le syntagme ensuite le mot pour aboutir aux unités minimales, les morphèmes.

Le modèle de la théorie générative qui a servi de référence à l'enseignement (la théorie standard qui se présente comme un modèle hypothétique) se fonde sur l'hypothèse que la structure de la phrase minimale, formée d'un groupe sujet et d'un groupe prédicat, constitue la structure de base de la langue. Il est fait également l'hypothèse que de cette phrase de base dérivent toutes les autres phrases de la langue, par l'application d'un ensemble de règles réunies dans un dispositif comprenant trois niveaux.

- Au premier niveau, les catégories de la langue et leurs possibilités combinatoires sont analysées à partir des acquis de l'analyse en constituants immédiats et décrits par un ensemble de règles, appelées règles de réécriture. Ces règles, que la pédagogie a réinvesties, ne produisent pas de phrases de la langue, mais des schémas syntaxiques (ou indicateurs syntagmatiques).[3]
- Au deuxième niveau, l'indicateur syntagmatique est soumis aux règles d'insertion lexicale.
- Au troisième niveau enfin les règles de transformation opèrent sur l'indicateur syntagmatique de base. Un premier ensemble de règles de transformation, les transformations obligatoires (comme l'accord des verbes, par exemple), produit les phrases noyaux de la langue, ou phrases de base.

Le second ensemble de règles de transformation, les transformations facultatives, produit les phrases dérivées. Les règles de transformation sont censées rendre compte des différences entre les phrases dérivées et les phrases de base sous-jacentes.

Cet appareil de règles se veut une représentation des faits de langue «en tout point détaillée, aussi bien dans les parties où l'observation et l'expérimentation sont possibles que dans les parties où l'observation et l'expérimentation directes sont ou impossibles ou prématurées» (Milner 1989: 139). Le caractère conjectural de ce dispositif, le fait qu'il comporte des parties intrinsèquement arbitraires, les contraintes logiques qui le régissent font en sorte qu'il n'a d'intérêt que s'il est relié à un programme de recherches.

C'est en effet par la définition rigoureuse des procédures admises que peut être assuré le contrôle du dispositif, à travers l'explicitation de l'itinéraire permettant de passer des données observables au dispositif abstrait. Par exemple, des contraintes précises limitent les opérations admises dans les transformations: addition, effacement, déplacement, remplacement d'un seul élément à la fois. Bien entendu, il s'agit-là d'un principe idéal, que les recherches n'adoptent pas toutes de la même manière. Rappelons que l'évolution de la théorie générative a entraîné l'abandon de l'appareil des transformations. La notion de transformation n'a pas été rejetée, mais les recherches ont abouti à la conclusion que le premier dispositif transformationnel ne constituait pas la représentation la plus adéquate des phénomènes étudiés.

La phrase dans les documents pédagogiques

Dans *Maîtrise du français* (ci-après Mdf), qui est l'ouvrage méthodologique fondateur de la rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande, l'objet d'enseignement phrase est construit essentiellement dans la section *Syntaxe*, qui se compose de deux parties: *Introduction théorique* et *Application*.

L'*Introduction théorique* propose une présentation factuelle de l'unité *phrase*, définie selon les principes des théories de référence, notamment à partir du postulat de la grammaire générative:

toute phrase réalisée suppose une structure abstraite générée par un ensemble de règles, dont la première est P→ GN + GV, sur laquelle opèrent ensuite les transformations. Cette règle correspond à la structure profonde de la phrase déclarative non marquée, c'est-à-dire positive, neutre, non passive (Mdf, p. 341*).*

Cette phrase de base, appelée phrase P dans les documents pédagogiques, constitue le cadre de l'analyse des catégories et des fonctions et en même temps le modèle à l'aune duquel sont analysées toutes les phrases de la langue.

Les *Ateliers* présentent des activités qui préfigurent le déroulement d'une situation d'enseignement idéalisée, construite autour de l'enseignement/ apprentissage des notions présentées dans l'*Introduction théorique*. L'enjeu des *Ateliers* est de conduire *les élèves à manipuler leur langue en vue d'une activité de réflexion, qui favorise la maîtrise progressive de constructions fondamentales* (*Ibid.*, p. 352).

Ces *manipulations* sont le produit de la transposition des procédures théoriques. Le deuxième *Atelier*, consacré à la structure de la phrase, illustre clairement la démarche, susceptible d'être appliquée à des corpus de plus en plus complexes. L'enseignant invite les élèves à manipuler des phrases déclaratives, qu'il a lui-même sélectionnées. Il s'agit de découper intuitivement la phrase pour faire émerger la notion de groupe (les constituants immédiats); de trouver ensuite des unités diverses qui peuvent occuper la place du groupe repéré. Ces manipulations (issues de la transposition des procédures de segmentation, substitution) sont articulées aux manipulations de suppression, déplacement et pronominalisation qui sont plutôt liées à la démarche générative, comme le montre l'extrait suivant.

(...) on peut travailler sur des phrases comme

1. Dans la soirée, un orage a éclaté.
2. Des éclairs illuminaient le ciel.
3. Bientôt, une pluie très violente s'est mise à tomber
4. Devant un immeuble, des passants attendaient que l'averse cesse.
5. Trois enfants pataugeaient dans les flaques.

Les élèves essaient intuitivement un découpage des phrases. La lecture à haute voix des exemples retenus constitue un support utile pour délimiter les groupes.
Une pause, à l'oral, ainsi que la ponctuation, à l'écrit, les aident à isoler dans la soirée *(1),* devant un immeuble *(4).*
Bientôt *(3) risque de provoquer des hésitations puisque le groupe n'est formé que d'un seul mot. C'est l'occasion de placer des exercices de commutation:*

Bientôt,
Dès quatre heures
Dans l'après-midi

Hier
Ce matin
Avant le souper
Brusquement
Tout à coup

On observe que bientôt – *comme* brusquement, hier – *peut commuter avec des groupes formés de plusieurs mots; il constitue bien un groupe.*
Pour assimiler dans les flaques *(5) aux groupes qu'on vient de repérer, les élèves ne peuvent pas utiliser les pauses, ni la ponctuation. D'autres critères doivent entrer en ligne de compte.*
On essaie, par exemple, de supprimer dans la soirée, bientôt, devant un immeuble, *pour constater que la phrase reste une phrase, malgré la disparition de ces groupes. Ils sont donc facultatifs. On manipule de la même manière* dans les flaques *(5) pour arriver à la même conclusion (...)*
Après avoir éliminé les groupes facultatifs, les élèves vont prendre conscience de l'existence de deux groupes fondamentaux de la phrase et les délimiter (..) (Ibid., pp. 356-357*).*

Dans les *Moyens d'enseignement romands* , la notion de phrase est mise en texte dans la partie *Notices théoriques* du *Livre du maître*, qui comprend une présentation factuelle des notions et des fiches d'activités. Institutionnellement, ces moyens d'enseignement s'inscrivent dans le prolongement de Mdf, qui demeure l'ouvrage méthodologique de référence. Les caractéristiques fondamentales de l'objet phrase demeurent donc inchangées, mais les auteurs s'éloignent de la présentation factuelle de Mdf, sous un double point de vue, ainsi que le montrent les extraits ci-dessous. Premièrement, les auteurs ne se situent pas dans la droite ligne d'un savoir théorique de référence, mais ils adoptent un point de vue large qui reflète la conflictualité du champ théorique. Deuxièmement, ils explicitent et mettent parfois en discussion les décisions de transpositions prises dans Mdf.

Selon les écoles linguistiques, l'intonation participe ou non de la structure de la phrase. Pour faciliter au maximum la tâche des élèves et des maîtres, nous avons choisi la solution pédagogique la plus simple, celle que proposent de nombreux théoriciens comme J. Dubois, Kerbrat-Orecchioni, Serbat, Halliday, Fillmore. Pour eux, l'intonation fait partie de la composante syntaxique... (Notices théoriques: chapitre La phrase).
La phrase P ne doit pas être confondue avec ce que les linguistes appellent structure profonde. En effet, en grammaire générative transformationnelle, les phrases réalisées sont toutes *le résultat de transformations à partir de* structures profondes abstraites *(donc même les phrases que nous appelons phrases P). Ajoutons que la notion de transformation a évolué au cours des vingt dernières années et qu'elle évoluera sans doute encore.*
Cela dit, la notion de phrase P n'a guère d'importance dans l'apprentissage de la langue; *en outre les spécialistes ne sont pas d'accord entre eux. (Ibid.)*

La phrase produit de la transposition: remarques

Les manipulations constituent une tentative de restituer la logique des méthodes d'analyse explicite de la langue, proposées dans les théories.

Pour ce qui est des procédures de segmentation et de substitution, on peut dire que le pouvoir explicatif, limité, qu'elles ont dans la théorie est préservé dans les documents pédagogiques. A partir d'un corpus trié en vue d'une activité particulière, les élèves sont en mesure de découper une phrase exemple et de trouver des segments qui peuvent commuter à une place donnée de celle-ci. Leur intuition les aide à effectuer la manipulation en permettant le contrôle de leur propre action. C'est le consensus du groupe des locuteurs qui fonctionne comme critère de vérification. Quant au tri des exemples, il reflète les limites théoriques du travail sur un corpus essentiellement constitué de phrases de la langue écrite normée.

Il en va autrement pour ce qui est du modèle de la théorie générative. Les documents font état du dispositif des règles de la théorie lorsqu'ils adoptent la notion de phrase de base. Au niveau théorique en effet, les étiquettes des trois positions syntaxiques de la phrase de base, groupe nominal, groupe verbal, groupe prépositionnel, constitue bien une hypothèse, donc un élément du dispositif abstrait, et non pas une réalité observable.

Or nous avons rappelé que cette représentation hypothétique de la réalité puise ses justifications dans un ensemble d'hypothèses constitutives d'un programme de recherche. Dans les documents pédagogiques, même si les règles reflètent la cohérence du dispositif abstrait, leur emploi est foncièrement et nécessairement autre. L'enseignant et les élèves n'exercent aucun contrôle sur l'appareil des règles: ils ne peuvent pas le modifier, comme le font les chercheurs, s'ils constatent qu'il est inadéquat pour décrire certaines phrases. Par conséquent, cet appareil de règles perd la valeur heuristique qu'il est censé avoir dans la théorie et devient un instrument de classement plus qu'un moyen d'explication.

De ce fait, certains phénomènes demeurent très problématiques à expliquer. Par exemple, on admet que le complément de phrase est généralement un groupe prépositionnel ou un groupe adverbial. Dans le cas où des compléments de phrases présentent la structure des groupes nominaux, comme *ce matin, ce soir*, en faisant appel à une grande régularité de la structure de la phrase de base, on recourt à la notion d'effacement: ces groupes sont qualifiés de groupes prépositionnels ayant subi l'effacement de la préposition. Or, pour justifier cette analyse, qui va à l'encontre de l'observation des données, l'enseignant ne peut qu'apporter des indices tendant à justifier le principe de l'effacement. Il dira par exemple que la préposition réapparaît en surface si le syntagme inclut un complément du nom: *au petit matin.* Mais l'élève va devoir admettre une opération sur laquelle il n'exerce aucun contrôle. Il s'agit d'admettre l'existence de la structure de base, sans pouvoir la déterminer davantage, sinon par les propriétés qui sont systématiquement attribuées aux trois positions syntaxiques: sujet, prédicat, complément de phrase (Milner, *op. cit.).*

Le texte dans la théorie de référence

Au risque d'évoquer des évidences, on commencera par souligner la différence fondamentale entre les sources théoriques des documents pédagogiques analysés: la linguistique de la phrase d'une part et une théorie des textes et des discours, d'autre part. A partir de la matérialité de la langue, qui est multiforme et insaisissable dans sa totalité, les théories distributionnelle et générative se donnent comme objet d'étude des ensembles de phénomènes qui ont trait à la forme, sonore et graphique des termes, aux relations entre les termes, à leur sens et analysent ces phénomènes indépendamment des situations sociales et matérielles dans lesquelles ils se manifestent.

Inversement, la théorie des textes et des discours qui a été retenue se donne comme objet l'activité langagière, appréhendée à travers les pratiques verbales articulées aux diverses formes d'actions humaines. A cet objet est appliquée une démarche d'interprétation visant à expliquer les actions langagières comme formes de l'action humaine. Les actions existent dès lors qu'il s'établit entre le membre d'un groupe social un accord minimal qui se réalise au travers du langage, dans le cadre d'interactions sociales que le langage contribue largement à instituer et à stabiliser. Les productions verbales effectives, extrêmement variées, qui sont articulées aux situations de communication diverses constitutives d'une langue donnée sont les textes, seul produit observable de l'activité langagière. La démarche externe est donc centrée sur l'étude des textes.

S'il est indéniable que chaque texte révèle des caractéristiques spécifiques, de nombreux sous-ensembles de textes présentent des caractéristiques communes: type de plan, mode d'organisation du contenu, configuration d'unités de la langue. L'explicitation de ces régularités, que tentent de restituer les classements typologiques, requiert la théorisation de l'objet empirique. Cette théorisation se fonde sur deux ordres de notions: d'une part, l'explicitation de la relation que le texte entretient avec son environnement (le contexte situationnel), d'autre part les choix que le sujet psychologique opère en interaction avec ce qu'il connaît des données disponibles dans l'intertexte: le choix d'un genre, les choix d'un type de discours et enfin les choix des matériaux linguistiques.

Tout texte relève dès lors d'un genre, c'est-à-dire d'une manière de faire les textes qui s'est stabilisée plus ou moins fortement dans une formation sociolangagière. Le texte reflète également les choix relatifs aux paramètres du contexte: le contenu et la situation matérielle et sociale de production. Le contenu peut être mis à distance par rapport à l'interaction en cours (textes de l'ordre du RACONTER) ou être situé dans le monde de l'interaction en cours (textes de l'ordre de l'EXPOSER). Parallèlement, la situation de production peut être impliquée dans le texte, qui en exhibe alors les traces, ou ne pas y être impliquée. Ce double choix binaire (mise à distance / présence, implication / non implication ou autonomie) aboutit à des prototypes psychologiques que traduisent quatre grands types de discours, repérables en français: le récit, la narration, le discours en situation et le discours théorique. Les genres de textes et les types de discours, constitutifs des genres, sont des modèles existant dans l'intertexte, considérés comme le réceptacle des représentations sociales et l'espace dans

lequel se construisent les connaissances. Cette conceptualisation montre les limites des démarches typologiques, par ailleurs inévitables; en effet, si tout individu va puiser des modèles dans l'intertexte il va le faire à partir de ses connaissances et de sa biographe personnelle.

Le texte dans les documents pédagogiques

Dans *Approche textuelle,* l'auteur précise que son but est essentiellement d'apporter des informations/explications au sujet d'une notion très complexe: le texte comme produit de l'activité langagière. Pour aborder cette notion, l'auteur reprend à son compte la démarche de classement typologique des textes, en s'appuyant sur le principe emprunté à la théorie que la variété des formes des textes est liée à la variété des contextes dont les textes sont issus.

> *L'approche textuelle que nous proposons repose sur une classification des textes, une* typologie *établie à partir des marques linguistiques observables dans les textes, qui sont la trace d'opérations de l'émetteur sur les caractéristiques du contexte de production et sur le contenu référentiel (Approche textuelle,* p. 1*).*

Le document présente les opérations de traitement du contexte et du contenu, qui constituent le fondement de la théorie de référence, à travers des textes fortement contrastés, comme par exemple le discours en situation, le texte théorique et la narration. L'enjeu est de définir les types à partir du contexte et de montrer la pertinence du classement typologique par la présence de marques spécifiques dans chaque texte (temps de verbes, organisateurs, déictiques etc.)

Les *Cahiers* constituent des propositions d'activités autour des genres de textes variés. Nous en avons retenu trois, centrés sur la narration. Les activités sont explicitement organisées comme des séquences didactiques, ce qui signifie qu'elles se fondent sur deux grands principes régulateurs, comme le soulignent Schneuwly et Bain (1993). La première forme de régulation est la référence au modèle du fonctionnement langagier que nous avons évoqué, qui décrit le contexte social d'une activité langagière donnée, les caractéristiques des formes textuelles les plus typiques qui la concrétisent (les genres) et les diverses opérations en jeu dans la lecture et l'écriture d'un genre textuel dans un contexte donné. Le deuxième principe pose qu'une séquence didactique s'intègre toujours dans un projet de classe où elle puise sa dimension communicative.

Dans le *Cahier 33*, par exemple *J'écris des histoires*, il s'agit pour les élèves de produire une histoire à partir d'une série d'images. En premier lieu, l'enseignant amène les élèves à s'approprier le projet. Ensuite, les élèves vont produire une histoire adaptée à une suite d'images qui leur est fournie. En un troisième temps, l'enseignant identifie les difficultés des élèves à partir des textes produits et retient une sélection d'activités parmi celles que proposent les ateliers, en faisant participer l'élève à ce choix. Enfin, au cours de la dernière phase de la séquence, les élèves réécrivent le texte initial en s'appuyant sur ce qu'ils auront appris.

Le texte produit de la transposition: remarques

Dans *Approche textuelle*, on relève le même écrasement des niveaux du modèle théorique, qui a été relevé pour la phrase. La typologie est extraite de l'appareil conceptuel de la théorie de référence et, par conséquent, ce n'est pas la conception du texte comme produit de l'interaction langagière qui est à la base de l'objet transposé, mais la notion de la diversité des textes, comme constat empirique. De ce fait, la seule justification de cette diversité posée consiste à la montrer, en multipliant les exemples de textes produits dans des conditions contrastées.

Dans les *Cahiers*, en revanche, les résultats du processus de transposition sont nettement différents. Ce qui est transposé est effectivement un modèle de l'activité langagière articulé à un projet pédagogique. Dans le cadre de la séquence didactique, les textes avec lesquels l'élève entre en contact et ceux qu'il est amené à produire sont d'emblée mis en relation avec un contexte particulier. Cette mise en relation concrète apporte à l'élève des critères de contrôle de sa propre production, qu'il pourra lui-même tester. L'apport de savoir didactique permet de rétablir la cohérence des niveaux du modèle théorique de référence. Certes le modèle de référence n'est pas par définition exhaustif et l'objet d'enseignement demeure partiel, mais les critères de manipulation de cet objet sont explicites et demeurent sous le contrôle de l'enseignant, et, ce qui est le plus important, des élèves.

3. Au-delà de la «transposition classique»

L'analyse révèle que les deux objets théoriques *phrase* et *texte* revendiqués comme référence ont subi des transformations analogues. Dans les deux cas, on constate en effet que les multiples composantes de l'objet entretenant des relations de solidarité fortes dans la théorie ont toutes été transposées: appareil des règles et opérations de transformations, pour la phrase, notion de contexte social et matériel et d'opérations sur le contexte, pour le texte. Mais dans les deux cas, la distinction de niveaux emboîtés qui est posée dans les modèles théoriques est neutralisée dans l'objet d'enseignement.

Ces analogies se manifestent dans la majorité des extraits tirés de Mdf, *Notices théoriques* et *Approche textuelle*. Mais les *Cahiers* et, partiellement, les *Ateliers* de Mdf, laissent entrevoir des procédés spécifiques, que les critères de la transposition ne permettent pas véritablement d'analyser. En outre, ayant repéré d'abord les aspects sémantiques de l'objet d'enseignement qui renvoient explicitement à l'objet théorique de référence, ayant ensuite caractérisé les transformations que l'objet théorique a subies, nous sommes amenée à constater que cette approche n'échappe pas totalement à l'illusion de l'autonomie du sens. Ce dernier serait conçu comme une entité pouvant se soustraire à l'influence des situations d'interaction dans lesquelles sont produits les textes mul-

tiples qui concrétisent les objets *phrase* et *texte* en tant qu'objets de discours. Or ces textes, produits dans des situations diverses, constituent la seule matérialisation aussi bien des objets de savoir théorique que des objets d'enseignement. L'analyse des objets d'enseignement en tant qu'objet de discours est dès lors nécessaire pour comprendre leur fonctionnement dans le contexte de l'institution éducative.

Sans nous attarder dans le cadre de cet article sur la méthode d'analyse adoptée (Canelas-Trevisi 1997), nous nous limitons à indiquer les deux catégories d'analyse fondamentales: le type de plan sous-jacent à la construction de l'objet d'enseignement et les voix qui s'expriment dans le texte, voix porteuses d'informations, d'explications, d'opinions (voix de l'auteur, voix sociales émanant soit de la recherche scientifique, soit de l'institution éducative). Les résultats des analyses des textes de notre corpus font apparaître une ligne de clivage nette entre deux sous-ensembles de documents pédagogiques: d'une part ceux qui présentent l'objet d'enseignement, en alignant des informations ou, plus rarement, en apportant des éléments explicatifs, d'autre part ceux qui mettent en scène l'opérationalisation de cet objet dans la classe. Ces deux types de présentation traduisant un traitement didactique différencié de l'objet théorique de référence.

Le premier sous-ensemble comprend la majorité des extraits de l'*Introduction théorique* de Mdf, de *Notices théoriques* et d'*Approche textuelle*. Ces extraits, qui révèlent l'écrasement des niveaux du modèle théorique de référence, sont des textes à visée informative neutre, présentant le contenu de manière factuelle, sans aucune problématisation. La forme de planification massivement adoptée est l'organisation cognitive du contenu (plan expositif neutre). Les interventions des voix de l'auteur ainsi que d'autres instances sociales sont rares.

Ainsi, les analyses des textes confirment que, tout en revendiquant le droit de transformer les objets théoriques pour les adapter aux enseignants et, plus largement, aux contextes de l'institution éducative, foncièrement différente de l'institution de la recherche scientifique, les auteurs des documents pédagogiques ne s'engagent pas dans l'explicitation de leur démarche didactique. Partant du principe que le choix d'une forme de planification est en relation avec un but communicatif de l'ordre de la clarification, la mise en texte révèle que les objets d'enseignement sont généralement considérés comme non problématique et non contestables par l'instance énonciative qui est à l'origine du texte. Ceci est en contradiction avec l'intention déclarée d'apporter aux enseignants des éléments nouveaux, destinés à provoquer un changement des pratiques qui, par définition, ne peut se réaliser de manière anodine.

Cette contradiction laisse penser que la crédibilité des objets d'enseignement, qui n'est pas construite dans les textes, est le produit de la valorisation sociale d'un savoir particulier *épistémologiquement fort,* renforcée ultérieurement par l'autorité de l'instance institutionnelle d'où émanent les documents. La pertinence didactique est juste affirmée, elle n'est pas prouvée. Le texte est enfermé dans une logique discursive qui interdit de montrer les limites des théories de référence, puisque leur validité supposée est le seul garant de la pertinence de l'objet d'enseignement.

Le second sous-ensemble comprend la majorité des extraits des *Ateliers* de Mdf et des *Cahiers*. ainsi que quelques extraits de *Notices théoriques*. Ce sous-ensemble révèle des stratégies visant à justifier ou à problématiser l'objet d'enseignement.

Deux types de stratégies ont été relevées:

- solliciter des savoirs didactiques (c'est le cas notamment des *Cahiers*);
- solliciter des savoirs théoriques nouveaux (c'est le cas des *Notices théoriques*).

Dans les *Cahiers*, la mise en texte de l'objet d'enseignement restitue les étapes de l'opérationalisation dans la classe. Ces extraits montrent la situation d'enseignement construite autour de l'objet d'enseignement/apprentissage, découpé et organisé en fonction du déroulement des activités de la classe. On pourrait considérer que le but est de faire agir maître et élèves selon un schéma actionnel particulier et que la forme de planification repérable dans ces extraits est le plan descriptif-injonctif, dont la recette de cuisine constitue le prototype. Or dans les extraits en question, la visée injonctive s'accompagne de justifications, de commentaires, d'évaluations, d'exemples. En effet, l'enchaînement des actions procède d'une forme d'idéalisation de la situation d'enseignement, qui doit néanmoins demeurer vraisemblable. Cette vraisemblance demande dès lors à être construite dans le texte, ce qui n'est pas du tout nécessaire pour le déroulement d'activités gestuelles largement prévisibles, que donne à voir le plan descriptif-injonctif. De même, maître et élève sont mis en scène comme des personnages, dont les rôles relèvent partiellement d'une fiction qui demande à être construite. Ces extraits se situent donc entre la construction d'un monde vraisemblable et l'exposé d'une procédure réglée par une logique évidente et relativement indépendante des agents. Le savoir didactique garantit la cohérence et la vraisemblance de la mise en scène.

Les extraits des *Notices théoriques* mettent en scène la voix d'un auteur qui s'appuie sur des voix sociales pour, d'une part, relativiser la pertinence de la référence théorique – les spécialistes ne sont pas d'accord entre eux – et d'autre part pour mettre en discussion la simplification apportée par la transposition. La voix de l'auteur se définit en relation à des textes théoriques multiples d'une part, aux documents de la rénovation et aux commentaires de tous ordres qui ont été produits autour du contenu de l'enseignement rénové, d'autre part. Le texte semble ainsi émaner d'une double instance énonciative: celle qui est porteuse du discours institutionnel et celle qui le relativise en s'appuyant sur des voix multiples. Dans cette arène discursive, certaines clarifications apportent des précisions sans doute utiles pour faire fonctionner l'appareil d'analyse, alors que d'autres clarifications sont des remises en question radicale de cet appareil. Contrairement aux *Cahiers*, ce n'est pas le savoir didactique qui est sollicité, mais des savoirs théoriques nouveaux, apparemment sélectionnés par leur intérêt intrinsèque, sans aucune justification de leur pertinence didactique.

4. Conclusion

Les analyses de notre corpus nous permettent de faire une première évaluation de la démarche adoptée.

Malgré le caractère composite des objets d'enseignement *phrase* et *texte* on peut dire que le recours à une démarche d'analyse directement inscrite dans la problématique de la transposition permet de caractériser et de comparer les transformations que deux objets théoriques, issus d'horizons épistémologiquement très éloignés, ont subi lors de leur intégration dans le contenu d'enseignement.

Les analyses des contraintes discursives qui régissent la mise en texte des objets d'enseignement dans les documents pédagogiques du corpus confirment l'intérêt de cerner dans ces objets, non seulement le produit de la transposition, mais également les traces du processus global de production de textes issus d'un contexte particulier. Cette démarche d'analyse nous a permis d'identifier des manières de faire multiples, allant de la reproduction de l'enchaînement logique du texte scientifique (qui aboutit à des extraits informatifs neutres très peu explicites), à la construction de l'objet à travers l'apport de savoirs didactiques (qui aboutit à des scénarios narrativisés), en passant par la confrontation de positions théoriques (qui aboutit à des extraits polyphoniques, de fait pas forcément plus explicites que les premiers).

A l'heure où de nouveaux moyens d'enseignement commencent à être envisagés, l'analyse des phénomènes liés à la mise en texte des objets d'enseignement constitue, nous semble-t-il, une étape nécessaire pour l'élaboration de critères de construction de ces objets qui soient pertinents du point de vue didactique.

Notes

[1] Nous appelons documents pédagogiques les textes conçus pour être utilisés dans les institutions scolaires, destinés aux enseignants (notices théoriques, instructions officielles, notices méthodologiques...) et aux élèves (manuels, fiches...).

[2] Cet article est rattaché à une recherche qui d'une part étudie les documents du corpus ci-dessous dans leur totalité, y compris les fiches pour l'élève, et qui d'autre part analyse les interactions en classe autour des objets d'enseignement. Dans la liste sont indiquées entre parenthèses les partie des documents 1 et 2, plus particulièrement analysées dans l'article.

a. BESSON, Marie-Josèphe et al. (1979), *Maîtrise du français*, Office romand des éditions et du matériel scolaire. (*Syntaxe*, pp. 335-449).
b. Commission romande des moyens d'enseignement (1984-1988), *Moyens d'enseignement romands*, Français 2p à 6p. (*Notices théoriques*).
c. Commission romande des moyens d'enseignement (1987), *Approche textuelle* , Moyens d'enseignement romands, 5p et 6p.
d. Enseignement primaire du Canton de Genève, Service du français, (responsable: Auguste Pasquier):

d.1. VODOZ, Françoise et ZANONE, Yvonne (1991), Le type narratif: «un conte», séquence didactique 3P-4P, *Cahier* no 1.
d.2. VODOZ, Françoise et ZANONE, Yvonne (1994), J'écris un conte, séquence didactique 4P, *Cahier* no 26.
d.3. DOLZ, Joaquim et Pasquier, Auguste (1994), J'écris des histoires: contes et histoires courtes pour enfants, *Cahier* no 33.

3 Soit par exemple, la règle P → SN + SV (Phrase se réécrit Syntagme nominal plus Syntagme verbal)
Cette règle décrit la structure catégorielle de la phrase de base. Elle indique également que les deux syntagmes sont d'importance égale et qu'ils sont tous les deux nécessaires. Elle fournit enfin une indication sur les catégories qui occupent de façon privilégiée les deux positions de la structure.

Références bibliographiques

Berrendonner, Alain (1990). Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique, 21*, 110-135.

Bronckart, Jean-Paul & Schneuwly, Bernard (1991). La didactique du français langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche, 1,* 8-26.

Bronckart, Jean-Paul & Plazaola-Giger, Itziar (1998). La transposition didactique; Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques , 97-98,* 35-58.

Canelas-Trevisi, Sandra (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Faculté des sciences de l'éducation.

Chartier, Anne-Marie & Hebrard, Jean (1994). Lire pour écrire à l'école primaire. L'invention de la composition française dans l'école du XIXe siècle. In: Y: Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 23-90). Berne: Lang.

Chervel, André (1977). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.

Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage et Postface à la deuxième édition (1991).

Conne, François (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 12, 2,* 221-270.

Dubois, Jean (1965). *Grammaire structurale du français: nom et pronom*. Paris: Larousse.

Gary-Prieur, Marie-Noëlle (1985). *De la grammaire à la linguistique - L'étude de la phrase.* Paris: Armand Colin.

Johsua, Samuel & Dupin, Jean-Jacques (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: P.U.F.

Milner, Jean-Claude (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris: Editions du Seuil.

Schneuwly, Bernard (1995). De l'utilité de la transposition didactique. In: J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français - Etat d'une discipline* (pp. 47-62). Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Schneuwly, Bernard & Bain, Daniel (1993). Pour une évaluation formative dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 51-79). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

«Satz» und «Text» in pädagogischen Dokumenten. Ein Geschichte des Auflösens und Neuverbindens von Wissen.

Zusammenfassung

In einem Korpus von pädagogischen Dokumenten für Primarlehrer der französischen Schweiz werden die Lerninhalte «Satz» und «Text» explizit aus linguistischen Theorien abgeleitet. Der Korpus wird aus zwei Blickwinkeln analysiert. Es geht zuerst darum, die Transformationen zu beschreiben, denen die theoretischen Gegenstände unterworfen sind, wenn sie Lerngegenstände werden, und den Kohärenzverlust zu charakterisieren, den sie dabei erleiden. Es soll dann bestimmt werden, welche textuellen Prozeduren die Lerngegenstände «Satz» und «Text» als solche konstituieren, und wie sie in den pädagogischen Texten gemäss neuen Formen und Kriterien der Kohärenz geplant und organisiert werden. Seien sie Ausdruck logischer Planung oder liege ihnen eine didaktische Erklärung oder Rechtfertigung zugrunde, die Prozeduren, die zur Bildung der neuen Kohärenz beitragen, erlauben Rückschlüsse auf das Funktionieren der Lerninhalte in schulischen Institutionen.

Frase e testo nei documenti pedagogici – Una storia di frammentazione e di ricomposizione del sapere

Riassunto

In un corpus di documenti pedagocici destinati agli insegnanti della scuola elementare della Svizzera francese, gli oggetti frase e testo derivano da delle teorie designate in modo esplicito comme sapere di riferimento. Questo corpus è analizzato con un doppio obiettivo. In un primo tempo, si tratta di caratterizzare le trasformazioni degli oggetti teorici che costituiscono il sapere di riferimento e di descrivere la disorganizzazione di un certo tipo di coerenza, propria dei testi teorici. In un secondo tempo, si tratta di identificare i procedimenti di costruzione testuale degli oggetti frase e testo, il modo in cui sono pianificati e organizzati nei testi pedagogici secondo le esigenze di una nuova forma di coerenza. Che siano riconducibili alla semplice schematizzazione logica, alla spiegazione o alla giustificazione didattica, i procedimenti attraverso i quali si crea questa nuova forma di coerenza rivelano il funzionamento degli oggetti dell'insegnamento nell'istituzione scolastica.

«Sentence» and «text» in pedagogical documents. A history of splitting up and of recomposition of knowledge.

Summary

In a corpus of teaching documents aimed at teachers in the primary school of Frenchspeaking Switzerland, the learning contents «sentence» and «text» are explicitely derived from linguistic theories. The corpus is analyzed from two points of view. Firstly, it involves characterizing the transformations of the theories of reference, so marking the dismantling of a certain type of coherence, that of theoretical texts. Secondly, it involves defining the constructional procedures of teachin contents and characterizing how these contents are planned and organized following new forms and constraints of coherence in pedagogical texts. The procedures which assure this new coherence reveal the functioning of learning contents in schools.