

Ecrire un récit d'aventures à l'école et à la clinique logopédique¹

Glaís SALES CORDEIRO
Isabel Cristina MICHELAN DE AZEVEDO
Vanda Lúcia PRADO MATTOS

Université de Genève
Colégio Arquidiocesano de São Paulo

Based upon a school-class work with textual genres in didactic sequences proposed by Dolz & Schneuwly (1996, 1997, 1998, 1999), the third class pedagogical co-ordinators and teachers from the «Colégio Arquidiocesano de São Paulo» (Brazil) have elaborated a didactic sequence for the teaching/learning of the genre adventure narratives.

In this article we present two students' productions before and after the teaching in order to analyse the development of their narrative capacities. This analysis is based on Bronckart's (1997) interactionist socio-discursive model.

Our results suggest significant changes concerning conflicts creation and resolution and their relation to the narrative's initial and final situations.

We may, therefore, build the hypothesis that a didactic sequence offers teachers a means to select, accurately, which dimensions they shall work with their students.

Besides, we think that this didactic device can inspire speech therapy re-education practices with children having written language troubles concerning narrative discourse.

1. Introduction

A l'école primaire plusieurs enfants éprouvent des difficultés lors de l'acte de l'écriture qui peuvent relever du fonctionnement du code écrit (rapport phonème-graphème, accentuation, ponctuation etc.), mais aussi et surtout de l'organisation discursive des textes appartenant à des genres différents.

Ces enfants sont parfois pris en charge par un logopédiste/orthophoniste qui leur établit un projet de rééducation.

Dans le cadre de cet article, nous présentons un projet de travail avec l'écrit à partir des genres textuels, tel qu'il est proposé par Dolz & Schneuwly

1 Ce texte a été élaboré à partir de l'article «Ecrire des récits d'aventures de voyages en 3e primaire», des mêmes auteurs, paru dans les Actes du colloque *Didactique des langues romanes* (Louvain-la-Neuve, janvier 2000).

(1996, 1997, 1998, 1999), développé par l'équipe des coordinateurs pédagogiques et des enseignants de la 3^e primaire (élèves de neuf ans) d'une école privée de São Paulo (Brésil), le «Colégio Arquidiocesano de São Paulo». L'équipe a élaboré une séquence didactique pour l'enseignement/apprentissage des «récits d'aventures de voyages».

Nous soutenons l'hypothèse que les principes de base d'une telle démarche constituent une source d'inspiration pour l'élaboration d'un projet de rééducation logopédique/orthophonique pour des enfants présentant des troubles du langage écrit concernant la dimension discursive de la production de textes.

Dans un premier temps, nous présentons brièvement les notions de genre textuel et séquence didactique, ainsi que le modèle didactique du genre choisi avec la séquence conçue pour son enseignement/apprentissage. Dans un deuxième temps, nous présentons l'analyse des productions de deux élèves avant et après la séquence didactique, en faisant appel au modèle interactionniste socio-discursif d'analyse de textes proposé par Bronckart (1997). Ensuite, nous essayons d'établir quelques pistes de réflexion concernant les apports de la démarche présentée aux pratiques logopédiques/orthophoniques.

2. Les genres textuels et les séquences didactiques destinées à leur enseignement/apprentissage

2.1. Les genres textuels: un point de départ pour le travail avec le langage

Un genre textuel est caractérisé par des formes langagières stables et conventionnalisées correspondant à des situations de communication précises. Selon Schneuwly (1994), il peut être comparé à un «méga-outil» utilisé par les interlocuteurs dans les différentes situations langagières et il est défini par trois dimensions (Dolz & Schneuwly, 1996, 1997)²: les contenus véhiculés, la structure communicative commune aux textes appartenant au genre, les configurations spécifiques des unités linguistiques composant le texte.

Dolz & Schneuwly (*op. cit.*) affirment que la production d'un genre dans une situation interactionnelle donnée requiert de la part de l'énonciateur des capacités langagières spécifiques qui ont trait aux trois dimensions évoquées. Ces capacités se construisent et se transforment dans un

2 Les auteurs s'inspirent de Bakhtine pour cette classification.

processus continu d'apprentissages sociaux, y compris les apprentissages scolaires.

Ainsi, les auteurs avancent l'idée qu'une démarche d'enseignement/apprentissage organisée autour des genres textuels permet à l'enseignant l'observation et l'évaluation des capacités langagières des élèves, avant et pendant l'enseignement, en lui fournissant des indications pour l'intervention didactique. Pour les élèves, le travail sur les genres constitue, d'une part, un moyen d'être confrontés à des situations sociales effectives de production et réception des textes, et, d'autre part, une façon de les maîtriser de mieux en mieux.

L'ensemble des activités et des exercices proposés par l'enseignant pour l'enseignement d'un genre textuel est appelé par Dolz & Schneuwly «séquence didactique». Cette notion sera développée en détail quelques pages plus loin.

2.2. *La modélisation didactique du récit d'aventures de voyages: une étape préalable à la préparation d'une séquence didactique*

Avant la construction d'une séquence didactique pour l'enseignement/apprentissage d'un genre textuel, il faut, d'une part, vérifier les connaissances qu'en ont déjà les élèves, et d'autre part, en élaborer le modèle didactique.

En ce qui concerne les élèves, il a été remarqué, lors d'une production initiale, que toutes sortes de personnages apparaissaient dans leurs textes (rois, princesses, sorcières, astronautes, etc.) et que les actions se succédaient sans être vraiment enchaînées dans la progression de l'aventure. L'analyse réalisée a orienté le choix des ateliers de la séquence didactique³ et aussi l'évaluation des productions initiale et finale des textes des élèves.

Quant à la modélisation didactique du genre, celle-ci implique la caractérisation du genre de référence (selon les aspects évoqués plus haut) et sa «scolarisation», c'est-à-dire les transformations que doit subir le genre en vue de son enseignement, et quelques décisions didactiques par rapport aux objectifs et aux dimensions à enseigner. Autrement dit, le genre présenté et travaillé à l'école «est toujours une variante du genre de référence, construite dans une dynamique d'enseignement/apprentissage

3 Le plan de la séquence didactique sera présenté plus loin.

pour fonctionner dans une institution dont le but premier est précisément celui-ci» (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 34).

Dans le cas présent des récits d'aventures de voyages, les coordinateurs pédagogiques et les enseignants de la 3e primaire ont réuni des récits d'aventures de voyages en haute mer ayant lieu entre le XVIe et le XVIIIe siècles⁴ et ont essayé d'en dégager les éléments généraux les plus marquants du point de vue linguistique⁵ et du contenu. L'équipe a analysé quelques exemplaires classiques du genre (*Moby Dick*, *Robinson Crusoé*, entre autres) et a puisé les instruments théoriques surtout dans l'ouvrage de Bakhtine (1979/1997).

Il a été relevé que ce genre apparaît en tant que roman de voyage pendant le XVIIème siècle dans le but d'ouvrir de nouvelles perspectives pour l'action de l'homme sur le monde et de lui prouver sa capacité de réalisation (courage, générosité, etc.). Dans les textes l'élément de base est l'aventure, son développement dévoilant une éthique d'action. Le motif orientant l'aventure correspond, la plupart du temps, aux valeurs idéologiques de l'époque en question.

Le récit commence par la présentation de l'objectif que le protagoniste pourra concrétiser s'il parvient à surmonter plusieurs difficultés (des tempêtes, de longs voyages, des pirates, des maladies). Selon Dolz & Wirthner (1999, p. 21), «le récit d'aventure est un genre narratif qui présente des événements imprévus comportant des risques, vécus par un ou plusieurs héros.»

Le héros ou le **protagoniste** n'a pas de caractéristiques particulières et se trouve souvent en **déplacement**. «Les héros d'une aventure», affirment encore Dolz & Wirthner (*op. cit.*), «sont des personnages audacieux, téméraires, qui vivent une série de péripéties ou une affaire dangereuse dans un lieu inconnu qu'ils sont amenés à explorer». Ils ne sont pas le centre de l'attention de l'écrivain, son but étant plutôt de mettre en évidence la diversité statique du monde (pays, ethnies, groupes sociaux, habitudes). Les situations contrastantes, succès/insuccès, bonheur/malheur sont aussi assez fréquentes (Bakhtine, 1979/1997).

Le **temps** n'a pas trop d'importance dans ce genre, car le temps historique n'est pas présent. Seul le temps de l'aventure est pris en compte: il y a juxtaposition d'instantanés contigus (heures, jours) organisés dans une pro-

4 L'équipe a limité la recherche à ce type de récit parce que, parallèlement, les élèves devaient lire une adaptation de *Moby Dick*.

5 Cette dimension sera explorée plus en détail dans la rubrique 3.1.

gression temporelle, qui est justement l'un des aspects les plus difficiles à gérer par les élèves. Ce genre de récit est donc caractérisé par des expressions temporelles telles que «une seconde après», «le jour même», «quelques minutes plus tard» etc., présentes lors de la narration de luttes ou de batailles, et des expressions comme «pendant la journée», «le soir» etc., utilisées pour situer une action.

Dans ce type de roman l'écrivain veut, avant tout, faire passer l'ébauche de l'image d'un homme statique et a-historique qui vit des moments conflictuels successifs.

Destinés originalement aux adultes, les récits d'aventures de voyages d'auteurs renommés deviennent de plus en plus accessibles au jeune public grâce aux nombreuses adaptations disponibles sur le marché.

La présentation de la séquence didactique proprement dite permettra au lecteur d'apprécier les adaptations qu'a subies le genre de référence pour devenir un genre scolaire en fonction des choix réalisés par l'équipe.

2.3. L'organisation de la séquence didactique

La phase qui suit la modélisation didactique du genre est la préparation de la séquence didactique destinée à son enseignement/apprentissage.

Selon Pasquier & Dolz (1996), le terme «séquence» se réfère à la construction d'ateliers d'enseignement/apprentissage, une série d'activités et d'exercices suivant un ordre déterminé afin de résoudre, progressivement, les difficultés des élèves.

L'objectif principal est de travailler avec un genre textuel précis, en établissant un rapport entre les capacités langagières des élèves, les pratiques de référence et la complexité textuelle. Chaque séquence doit s'organiser à partir d'un projet d'appropriation des dimensions constitutives du genre. Sa structure de base comporte la production d'un premier texte (afin de délimiter les capacités et les difficultés des apprenants), les ateliers et la production finale (où l'apprenant reprend les connaissances acquises au long de la séquence).

La séquence didactique doit se dérouler dans une période de temps relativement courte et selon un rythme adapté aux possibilités d'apprentissage des élèves. Les activités et les exercices proposés doivent être variés et amener les élèves à distinguer les savoir-faire qu'ils ont déjà de ceux qu'ils doivent acquérir.

A long terme, un enseignement organisé en séquences didactiques doit donc permettre aux élèves d'avoir un accès progressif et systématique aux

outils communicatifs et linguistiques nécessaires à la production de textes appartenant aux différents genres.

La séquence didactique construite pour l'enseignement/apprentissage des récits d'aventures de voyages en 3e primaire a été composée des étapes suivantes:

a) Présentation du projet de travail

Dans cette étape, les enseignants ont expliqué aux élèves que pendant une période de deux mois, dans les classes de langue maternelle, ils travailleraient autour des récits d'aventures de voyages pour qu'ils en connaissent les caractéristiques afin de produire eux-mêmes un texte appartenant à ce genre.

b) Production initiale

Les élèves ont produit un premier texte individuel sans aucune orientation spécifique. Ils ont été informés qu'ils allaient comparer et analyser les productions réalisées avant et après la séquence didactique.

c) Ateliers

Atelier 1: Recherche sur des récits d'aventures de voyages

Dans cet atelier les élèves ont exploré des ouvrages originaux et des adaptations pour apprendre à identifier le titre, le nom de l'auteur, les personnages typiques, les caractéristiques spatiales et temporelles du genre, ainsi que les moments d'action, d'aventure et de suspense et les unités linguistiques qui les indiquent.

Atelier 2⁶: Recherche sur les types de narrateurs

Cet atelier a été réalisé pour que les élèves apprennent à distinguer l'auteur du narrateur et à écrire un récit à la 1re ou à la 3e personne.

Atelier 3: Caractéristiques culturelles des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles

Cet atelier était destiné à la découverte des caractéristiques culturelles de l'époque: professions, mode de vie de familles riches et pauvres, vêtements, embarcations et armes utilisées.

Atelier 4: Identification, fonction et caractéristiques des personnages dans une aventure de voyages

L'objectif de cet atelier était de repérer et de caractériser le protagoniste, ses compagnons et l'antagoniste. Les élèves devaient aussi identifier l'objectif, les actions et les situations vécues par le protagoniste.

Atelier 5: Les étapes d'écriture d'un récit d'aventures de voyages

Dans cet atelier les élèves ont pu réunir les éléments nécessaires à l'écriture du texte final (création et caractérisation des personnages; établissement de l'objectif que le

6 Cet atelier a été fortement inspiré de l'atelier 2 «*Sur les traces du narrateur*» de la séquence didactique *Le récit d'énigme: le livre à compléter*, élaboré par Joaquim Dolz en collaboration avec le groupe Polar (DIP, Genève, 1995).

protagoniste doit atteindre et des difficultés à surmonter; organisation des aventures dans l'espace-temps; création d'un titre).

d) Production finale

Les élèves ont produit un texte basé sur l'atelier 5. Une fois le texte terminé, l'enseignant a suggéré des modifications aux élèves qui décidaient de les intégrer ou non dans leur texte. Ensuite, ils ont comparé leurs productions initiale et finale. Pour finir, l'enseignant a proposé une mise en commun des caractéristiques principales du genre et a réalisé une évaluation finale au cours de laquelle les élèves ont lu les textes des uns et des autres pour les commenter.

3. L'analyse des productions des élèves selon les principes d'un modèle interactionniste socio-discursif

Bronckart (1997) propose un modèle d'analyse et de description des textes assez complexe en établissant un rapport entre les conditions de production et l'organisation du texte, produit matériel qui en résulte. Afin de comprendre «l'architecture interne des textes», l'auteur reprend la métaphore du «feuilleté» évoquée par Haller (1995) et hiérarchise les textes en trois niveaux superposés: «l'infrastructure générale», les «mécanismes de textualisation» et les «mécanismes de prise en charge énonciative».

Le niveau de base, «l'infrastructure générale», correspond au «plan général du texte», aux «types de discours» et à leurs conséquentes articulations et, finalement, aux «séquences» organisant le contenu thématique véhiculé dans le texte.

Les «mécanismes de textualisation», la deuxième «couche» du «feuilleté textuel», rendent possibles les enchaînements hiérarchiques, logiques et temporelles à travers la «connexion», la «cohésion nominale» et la «cohésion verbale».

Finalement, dans le dernier niveau constitué par les «mécanismes de prise en charge énonciative», on a accès aux différentes instances énonciatives («responsabilités énonciatives») et «voix» qui s'expriment dans le texte, ainsi qu'aux évaluations faites concernant quelques aspects du contenu thématique, les «modalisations».

Pour mieux évaluer les effets de la séquence didactique sur les productions des élèves, les enseignants de la 3^e primaire ont décidé d'analyser les textes produits avant et après sa réalisation en adaptant le modèle proposé par Bronckart à leurs besoins, c'est-à-dire en limitant l'analyse à ce qui a été focalisé dans la séquence didactique. Les aspects suivants ont été choisis:

a) la pertinence du contenu thématique mobilisé dans le texte; b) les séquences qui l'organisent et la progression thématique; c) la responsabilité énonciative.

Pour des raisons d'espace nous n'examinerons que l'organisation des séquences narratives et la progression thématique à l'intérieur des textes analysés de deux élèves, Fred et Camila.

3.1. *L'organisation séquentielle du contenu thématique dans les récits d'aventures de voyages de Fred et de Camila*

En suivant Bronckart (1997), nous pourrions dire qu'un récit d'aventures de voyages est un genre appartenant à l'ordre du raconter dont le type de discours le plus courant est la narration.

Dans une narration, le contenu thématique est développé à travers des séquences ou segments narratifs, descriptifs et dialogaux. Les premiers sont fondamentaux pour le déroulement de la trame et, par conséquent, les plus fréquents, tandis que les deux autres s'y accrochent et en dépendent. Comme nous l'avons dit plus haut, nous nous limiterons ici aux segments narratifs.

En général, une séquence narrative (Adam, 1992, cité par Bronckart, 1997) s'organise en cinq phases obligatoires:

- «*situation initiale*» où sont présentés les éléments de base préparant le déroulement de la trame;
- «*phase de complication*» où est créée une tension due à l'introduction d'un élément perturbateur;
- «*phase d'actions*» rassemblant les événements déclenchés par la phase précédente;
- «*phase de résolution*» où des nouveaux événements rendent possible la résolution totale ou partielle des conflits antérieurs;
- «*situation finale*» qui apporte un nouvel état d'équilibre.

Dans un récit d'aventures de voyages, ces cinq phases peuvent s'organiser de façon plus complexe, la phase d'actions menant à d'autres phases de complication et d'actions et aussi à des situations finales transitoires.

Regardons, dans le **tableau 1**, comment les cinq phases d'une séquence narrative⁷ se présentent dans les textes⁸ produits par Fred avant et après la séquence didactique.

Tableau 1 – Productions de Fred

Fred		
	Production Initiale	Production finale
Situation initiale	Un jour d'été, un Monsieur appelé Elvis prezilie est parti voyagé en bateau il a préparé les valises et est parti en Mongolie dans le bateau il a eu plusieurs fans il a voyagé pendant deux mois en arrivant en Mongolie Elvis a dû traverser 200,000 mil kilomètres il voyageait pour donner quelques concerts quand il est arrivé dan une ville il a donné un concert et est parti dans une autre ville.	Un jour, deux frères, un qui s'appelait Colin et l'autre Sílvio ont embarqué dans un navire. L'objectif de frères était de conquérir Maroc, celui qu'avait Ahab.
Complication + Actions	Une voiture a touché la voiture d'Elvis et il a casé le crane	Ahab commandait une caravelle qui est partie d'un port de l'angleterre. Sur le chemin Ahab a pillé un bateau portugais qui venait dans sa direction.
		Un peu plus tard, le navire Hollandais avec des pirates ecossais a embarqué les deux capitaines Colin et Ahab se sont trouvés en haute mer. Et la bagarre a commencé: les marins se sont préparés et un des marins de Colin a atteint la calavelle où il y avait les marins et Ahab avec une balle de canon et la caravelle est partie en l'air.
Résolution	et il est mort plusieurs fans pleurent.	Colin et ses marins habitaient alors une petite maison.
Situation finale	Et sa famille après être au courant de la mort d'Elvis sont partis en avion en mongolie, ont pleulé et sont retourné au brésil.	Ils voulaient habiter au Maroc parce que le pays a atiré aussi ils sont devenus très riches pour avoir conquis Maroc.

7 Dans tous les textes des élèves, il ne figure qu'une séquence narrative, étant donné qu'une seule aventure de voyage est racontée.

8 Les textes ont été traduits en essayant de transposer en français les différents types d'erreurs d'orthographe et de ponctuation des élèves.

Grosso modo, les résultats du **tableau 1** nous révèlent que lors de la production initiale Fred ne maîtrise pas les principes d'organisation d'une séquence narrative caractéristique d'un récit d'aventures de voyages. Dans la situation initiale, il définit le lieu où se déroule l'histoire mais l'époque et l'objectif du protagoniste ne sont pas précisés. On vérifie aussi que Fred a de la peine à passer à la phase suivante de complication de la trame. Celle-ci se résume à une seule phrase comportant un élément perturbateur et sa résolution est immédiate. La situation finale est présente, mais ne maintient pas un rapport avec la situation initiale comme c'est le cas dans le genre de référence.

Dans sa production finale, Fred est capable de mieux respecter les contraintes d'organisation textuelle du genre, en mettant en rapport les deux événements proposés, en créant des conflits et en essayant d'y proposer une résolution plausible. La définition de l'époque où se déroule l'histoire et de l'objectif de l'aventure du protagoniste dans la phase de la situation initiale constituent des éléments qui ont également retenu son attention.

Passons maintenant aux productions de Camila, présentées dans le **tableau 2**.

Tableau 2 – Productions de Camila

Camila		
	Production Initiale	Production finale
Situation initiale	Dans un jour de soleil le Dr. Lucy se réveille et a dit – c'est aujourd'hui le grand jour. Aujourd'hui est le jour de la de Lucy aller faire une recherche sur des animaux sauvages, elle ira partir d'ici une heure à la forêt tropical (en Afrique). Elle irait partir en avion.	Londres, Angleterre 1747. Ma famille possédait quelques terres au nord de l'Angleterre, mais nous habitions à Londres. (...) Nous étions quatre: moi (John), mon frère (Daniels), ma mère et mon père. Moi et mon frère avions pratiquement le même rêve: partir à la conquête de nouvelles terres, mais lui, étant ambitieux, voulait seulement habiter (avoir une terre rien qu'à lui). Moi, pour aider les pauvres (pour qu'ils ne dorment plus dans la rue) et pour moi je voulais avoir une terre rien qu'à moi.

Complication	En arrivant là bas elle a retrouvé son fiancé Jack. – Chérie pourquoi tu ne m’a pas prévenu que tu viendrais? ici c’est trop dangereux pour toi.	(...) ⁹ Quand nous grandîmes nous fûmes travailler dans des magasins d’aliments de mon père, mais deux ans après, nous décidâmes de partir à la recherche de notre rêve. Chacun gagna un navire avec de la nourriture (du pain, du vin, de la viande séchée et de l’eau) et des armes (un canon, des épées, un arc et une flèche et des poignards).
Résolution	– Non Jack je sais me débrouiller et à part ça j’ai mon équipe pour me protéger.	
Complication	Le deux ont décidé de se promener dans la forêt, les deux sont rentrés dans un lieu où il n’y avait que l’entrée c’est-à-dire c’était un endroit où l’entrée était la sortie,	
Actions	et toutàcoup un lion est rentré par l’entrée et a commencé à se rapprocher des deux doucement et Lucy s’est évanouie son fiancé étant riche il était très gonflé et s’est évanoui	En 1750 nous partîmes vers les terres de la côte brésilienne. Nous avons fait un pari: celui qui trouverait en premier une île, gagnerait un sac d’or. Quelques amis vinrent avec nous et d’autres personnes, qui avaient déjà de l’expérience, furent engagées pour nous accompagner.
Résolution	c’est a ce moment la que George le roi de la forêt a sauvé Lucy. George l’a amené chez lui et Muky (le singe) l’a soigné	Passé une semaine, rien n’avait changé. Pas de signe de terre et pas de signe du navire de Daniels,
Complication	quand Lucy s’est réveillée et a vu que le singe parlait elle s’est évanouie une nouvelle fois	mais le jour suivant, nous aperçûmes le bateau de Daniels et il était fâché contre son équipage, parce que Daniels avait dit qu’il ne donnerait au cune partie de l’île qu’ils pourraient trouver.
Situation finale (transitoire)	et après quelques heures elle s’est réveillée et a commencé à parler avec George lucy a mangé beaucoup de fruits et a déjeuné une almelette de fruits.	

9 Nous avons supprimé une séquence descriptive qui n’affecte pas le contenu de la narration.

Actions + Résolution		Et alors les marins du bateau de Daniels le retinrent pour qu'il ne frappe personne.
Complication	George a remarqué qu'il aimait Lucy	Une semaine après, alors que nous dormions, des moustiques commencèrent à nous mordre, et un marin cria «la Terre, la Terre, la Terre est proche».
Actions	a près 2 jours Lucy a retrouvé le fiancé qui est parti à New York. Lucy a décidé d'amener George à New York pour connaître une grande ville.	Et, comme les deux bateaux étaient proches une lutte commença. De façon inattendue Daniels toucha notre bateau et fit un trou, nous descendîmes donc les canots avec tout l'équipage et, en quelques heures, notre bateau coula.
Résolution		Lorsque nous arrivâmes sur la plage, Daniels et son équipage n'étaient pas arrivés, et un de nos marins aperçut le bateau de Daniels qui coulait parce qu'en touchant le nôtre il fit un trou au sien et fit naufrage. Daniels et trois autres marins furent mangés par les requins.
Complication	Lucy a remarqué qu'elle aimait George et aujourd'hui il était sa fête de fiançailles mais elle n'avait pas le courage de parler avec Jack pour cette raison n'a rien dit.	Mais notre plus grand problème était comment nous allions retourner à Londres, si notre bateau avait coulé.
Actions	le lendemain George a été obligé de retourner à la forêt parce qu'un lion était très malade et il a essayé de le guérir Et Lucy a dit aux parents – Je ne veux pas me marier avec Jack mais avec George – mais chérie Jack est riche et pourra te donner ce que tu voudras – non maman.	
Situation finale	Lucy est partie pour la forêt et sa mère a été obligée d'accepter Lucy n'a communiqué qu'à ses proches et les deux se sont mariés à leur façon elle comme mariée et lui comme Tarzan.	Au bout d'un mois, nous étions déjà convaincus qu'il n'y avait aucun moyen. C'est alors que je aperçus un bateau qui avait un drapeau anglais sur la poupe. Nous retournâmes alors en Angleterre, mais, comme sécurité, je laissai vingt marins dans l'île pour que personne ne la vole avant que j'y revienne et, donc, mon rêve se réalisa comme je voulais.

Contrairement à Fred, Camila connaît bien les principes d'organisation d'une séquence narrative avant même la séquence didactique. Son premier texte est long et comporte cinq phases de complication qui déclenchent des

actions et aboutissent à une résolution des conflits créés. On trouve, néanmoins, quelques ruptures dans le développement de la trame comme dans l'avant-dernière phase d'actions. Dans la situation initiale, Camila précise le lieu où se déroulera l'histoire sans pour autant préciser l'époque. L'objectif de l'aventure du protagoniste est présenté, mais il n'est pas repris dans la situation finale en fonction de la nature des événements proposés tout au long du récit.

Dans sa deuxième production, des changements importants surviennent. La situation initiale de la séquence narrative est très bien délimitée en ce qui concerne l'époque et le lieu du récit. D'autre part, l'objectif de l'aventure du protagoniste est mieux développé que dans la production précédente et textuellement repris à la dernière phrase dans la situation finale. On peut encore rajouter que dans les phases de complication, action et résolution, Camila respecte les contraintes propres à la séquence narrative ainsi que celles imposées par le genre. Elle est capable de contrôler une multitude d'événements et conflits proposés, en établissant des rapports entre eux et en les résolvant à l'aide d'habiletés humaines.

Face aux résultats obtenus, nous sommes amenées à faire l'hypothèse que les activités proposées dans les ateliers 1, 4 et 5 ont permis à ces deux élèves de s'approprier les outils langagiers de base pour l'organisation séquentielle du contenu thématique dans un récit d'aventures de voyages.

Il faut néanmoins souligner que la production finale de Fred reste encore lacunaire surtout au niveau des phases de complication, action et résolution et que celle de Camila est plus proche du genre de référence. Etant donné que les deux élèves ont des points de départ différents, la qualité des progrès réalisés grâce à la séquence didactique est aussi distincte.

4. Conclusions et implications logopédiques/orthophoniques

Les résultats de l'analyse de l'organisation des séquences narratives dans les productions de Fred et Camila, élèves de la 3^e primaire du «Colégio Arquidiocesano de São Paulo», avant et après la séquence didactique nous révèlent des transformations importantes dans leurs capacités langagières.

Les deux élèves ont été capables d'organiser un contenu thématique compatible avec le genre et de façon adéquate en fonction des différentes phases d'une séquence narrative, en enchaînant les actions des personnages dans la progression de l'aventure.

Selon les enseignants, l'élaboration et le travail avec une séquence didactique pour l'enseignement/apprentissage d'un genre textuel spécifique leur

permettent d'identifier avec plus de précision les différentes dimensions textuelles à enseigner et, par conséquent, d'observer et d'évaluer les capacités langagières des élèves afin d'intervenir d'une façon plus efficace auprès d'eux.

Pour notre part, nous pensons qu'un projet logopédique/orthophonique de rééducation du langage écrit peut et **doit** être également organisé à partir des genres textuels puisque, comme le remarque Schneuwly (1994), ils constituent des «méga-outils» utilisés par les interlocuteurs dans toutes les situations langagières.

Nous soutenons l'idée qu'en partant des genres, le logopédiste/orthophoniste peut construire des «séquences thérapeutiques» selon les besoins de chaque patient et l'objectif du traitement. Suite à une première production, le professionnel pourra effectuer un bilan des qualités et difficultés du patient et concevoir un projet d'intervention concernant les dimensions affectées.

A ce propos, nous rajoutons que le modèle d'analyse de textes proposés par Bronckart (1997) se présente également comme un outil à la disposition du logopédiste/orthophoniste, qui peut l'aider à décortiquer les productions du patient et, ainsi, déterminer plus précisément les aspects à travailler lors de l'intervention thérapeutique.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bakhtine, M. (1979/1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux, *Actes du Colloque 'La définition des contenus de l'école pour tous'*. Marseille: IUFM d'Aix-Marseille (CD-ROM).
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1999). A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale, *Enseigner: avec ou sans manuels?* (pp. 117-132). Saint-Lô: Centre Régional de Documentation de Basse Normandie.
- Dolz, J. & Wirthner, M. (1999). Quand la description devient un outil pour raconter. *Les cahiers pédagogiques*, 373, 21-23.
- Haller, S. (1995). *La réponse faite à Beuchat*. Mémoire de licence, Genève, UNIGE-FAPSE.
- Pasquier, A. & Dolz, J. (1996). Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos. *Cultura y Educación*, 3, 31-41.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne: Lang.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: des pratiques aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.