

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

Institut National
de Recherche Pédagogique
Centre de
Documentation-Recherche

ANALYSE DES DISCOURS

Linguistique et pédagogie

ou pédagogie et linguistique ?

Où en sont les recherches universitaires ?

Un dossier constitué par Christian Nique

51

1979

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Département des Études et Recherches Appliquées aux Enseignements Généraux
et à la Vie Scolaire

Français 1er Degré

S O M M A I R E

ANALYSE DES DISCOURS

- . Christian NIQUE - INRP
"Linguistique et Pédagogie" ou "Pédagogie et Linguistique" ? p. 1
o - 0 - o
- . Dominique MAINGUENEAU, Université d'Amiens
"L'analyse du discours" p. 3
- . Bernard GARDIN, GRECC, Université de Rouen
"Sociolinguistique et analyse de discours" p. 28
- . Michel BROSSARD, Université de Bordeaux
"Conduite de récit et origine sociale - Aperçus sur une
recherche" p. 46
- . Frédéric FRANÇOIS, Université de Paris V
"Analyser des "textes d'enfants". Pourquoi ? Comment ?" p. 51
- . Christian BACHMANN, Lucile DURO-COURDESSES, Jacky Simonin
Université de Paris XIII
"Du "schéma de la communication" à l'analyse des
communications pédagogiques" p. 66
- . Patrick CHARAUDEAU, Université de Paris Nord, INRP
"De l'analyse sémio-linguistique et de ses incidences dans
la pédagogie du français" p. 74
- . Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
"Définir le champ d'application de la linguistique à la
didactique du français" p. 83
o - 0 - o
- . Dans le courrier de "Repères" : p. 45, 65, 73, 82, 96.
o - 0 - o

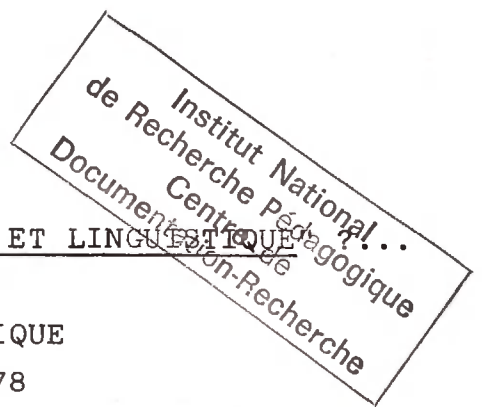
Bulletin réalisé par : Hélène ROMIAN
Responsable de l'Unité de Recherche
Français 1er Degré.

o - 0 - o

Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours.

o - 0 - o

Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous pays.



"LINGUISTIQUE ET PEDAGOGIE" OU " PEDAGOGIE ET LINGUISTIQUE"

Christian NIQUE

Novembre 1978

L'objectif majeur que les groupes de recherche en pédagogie du français à l'école élémentaire de l'INRP ont résolument pris depuis quelques années est d'essayer de mettre à jour et de déterminer les effets possibles de ce que l'on appelle les "variables pédagogiques" dans les phénomènes d'éducation ... Pour parler plus clair, il s'agit d'affirmer et de démontrer que la pédagogie existe, qu'il n'est pas indifférent de choisir telle démarche plutôt que telle autre, que les facteurs sociologiques et biologiques ne sont pas les seuls décisifs, que ce qui se passe à l'intérieur d'une classe a une incidence sur le devenir de l'homme et du citoyen que sera l'élève, que la pédagogie n'est pas un art mais une pratique sociale.

Plus spécifiquement, un bon nombre de nos travaux, depuis quelques années, essaient de montrer que les pratiques pédagogiques sont plus ou moins cohérentes, et que des cohérences différentes peuvent avoir des effets différents. C'est plus facile à affirmer qu'à prouver, et il est surtout difficile de caractériser les effets possibles de telle ou telle pratique. On sait bien maintenant que l'histoire de la langue est - de nombreux ouvrages l'expliquent - indissociablement liée à l'histoire de l'école obligatoire, mais on sait surtout le montrer après coup : il reste à mesurer les enjeux de ce qui se fait dans les classes françaises, de ce qui se ferait si on appliquait à la lettre les récentes Instructions Officielles, de ce qui se fera lorsqu'elles auront été reçues et interprétées par des milliers d'enseignants nécessairement différents, de ce que pourrait produire l'application généralisée du Plan de Rénovation, ou la mise en pratique des thèses du mouvement Freinet, de l'OCCE ou du GFEN. Nos connaissances progressent, et la revue "Repères" en témoigne, mais il reste beaucoup à faire.

C'est dire que "Repères" n'est pas une revue de linguistes, mais de chercheurs en pédagogie. Notre volonté n'est pas - en aucune manière ! - de chercher à appliquer telle théorie linguistique. Elle est de montrer que, par la complémentarité des recherches-innovations, des recherches-descriptions et des recherches-validations, la compréhension des variables pédagogiques (Cf ci-dessus) peut progresser.

Cependant, pour constituer la pédagogie en objet de connaissance, et, au niveau de la langue maternelle, pour essayer de comprendre les pratiques et leurs effets sur les locuteurs, sur les rapports des hommes à leurs parlers, sur ce que P. Bourdieu appelle le "marché linguistique", nous ne pouvons ignorer les connaissances nouvelles que les linguistes apportent sur la langue. Il n'est pas indifférent de savoir que la notion de "niveau de langue" est largement contestée, parce qu'elle masque les effets des discours sur les locuteurs (Cf Labov) ; il n'est pas indifférent de savoir que tout discours véhicule de l'implicite (Cf Ducrot), du non-dit qui peut avoir un effet sournois sur l'interlocuteur (Cf Austin), que les langues sont bien

.../...

plus régulières au niveau des phrases (Cf Chomsky) comme au niveau des textes (Cf Van Djick) que ce que l'on croyait, que la façon dont on "parle" aujourd'hui n'est pas sans relation avec le statut de la langue dans l'école de la Troisième (Cf Ozouf), etc. etc... On ne saurait se référer uniquement à la grammaire telle qu'on la connaissait il y a dix ans, aux fonctions du langage de Jakobson, à une rhétorique qui ignorerait les grammaires textuelles ou l'analyse de discours.

C'est dans cet esprit que nous avons demandé à des linguistes de nous présenter, dans ce numéro de "Repères", ce qui, à leur avis, peut intéresser des chercheurs en pédagogie, et, étant donné nos travaux en cours et l'ampleur du problème, nous avons choisi de commencer par le champ spécifique de l'analyse des discours. Ils nous présentent leurs hypothèses, leurs postulats, leurs méthodologies : à nous de nous interroger sur ce qui peut ou ne peut pas constituer un apport pour les recherches que nous poursuivons. Car nous pensons que ces travaux questionnent les nôtres, comme en retour les nôtres doivent les questionner. Mais, pour ce qui nous concerne, la linguistique n'est pas première. Avec un clin d'oeil, et à la lumière des analyses de textes d'enfants que nous avons faites, du Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français (1), des travaux sur la poésie à l'école (2), de la recherche "analyse de la langue : activité d'éveil" (3), des analyses des modes de communication dans les activités scientifiques, (4), nous pourrions dire que l'expression "Linguistique et Pédagogie" si souvent utilisée depuis 1970 (pardonne-nous, Emile ...), devrait être définitivement remplacée dans notre esprit par "Pédagogie et Linguistique". Et ce n'est pas une boutade

o - 0 - o

(1) "Recherches Pédagogiques" (en préparation)

(2) "Repères" N° 16 et 17 (en consultation dans les CRDP et CDDP), "Repères" N° 37, 38, 50 (disponibles).

Voir également "Activités poétiques", Collection INRP - Nathan en préparation.

(3) "Repères" N° 47.

(4) "Repères" N° 49.

L'ANALYSE DU DISCOURS

Dominique MAINGUENEAU
Université d'Amiens

CADRE DE L'ANALYSE DU DISCOURS

L'analyse du discours suppose une remise en cause d'une certaine interprétation de la dichotomie saussurienne langue/parole, celle qui fait de la langue le domaine de l'universel, du systématique pour l'opposer à la parole, domaine de l'individuel, de la liberté des sujets parlants. Cette interprétation était d'ailleurs renforcée par le fait que le "Cours de linguistique générale" renvoyait à la "parole", l'organisation syntaxique de la phrase. Contre cette conception, l'analyse du discours pose que la parole elle-même, obéit à un réseau systématique de contraintes, dont le fonctionnement échappe aux représentations des énonciateurs.

Malheureusement, l'analyse du discours souffre d'avoir trop bonne presse chez les uns et trop mauvaise chez les autres. Les premiers ont tendance à y voir une sorte de panacée aux problèmes linguistiques, l'amorce de cette "translinguistique" utopique qui réconcilierait enfin la langue avec le "concret", le "social", l'"histoire"... Les seconds la considèrent plutôt comme un ensemble disparate de techniques rudimentaires qui restent à l'extérieur de la méthodologie linguistique; pour eux l'analyse du discours est vouée à l'étude de l'"extralinguistique". Ce que ces positions extrêmes soulignent, c'est les problèmes que pose l'articulation de l'analyse du discours sur la linguistique : en fait-elle partie ? et, dans ce cas, il faut remodeler ses limites ; en est-elle totalement indépendante

Ces dernières questions sont en réalité dépendantes de la définition donnée au terme discours, et il s'en faut de beaucoup qu'il y ait un consensus sur ce point. Dans mon "Initiation aux méthodes de l'analyse du discours"⁽¹⁾ j'avais relevé pas moins de six définitions différentes de ce mot, toutes parfaitement reçues dans la littérature linguistique :

- Discours 1 : variante de la parole saussurienne
- Discours 2 : unité de dimension supérieure à la phrase, énoncé, message.
- Discours 3 : unité transphrastique intégrée à l'analyse linguistique, qui étudie les règles liant les unes aux autres, les phrases qui la composent.
- Discours 4 : en France essentiellement, on oppose énoncé et discours de la manière suivante :
 "L'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication, le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. Ainsi un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration "en langue"
 .../...

 (1) Collection : "Langue, Linguistique, Communication", Hachette Université. Présentation dans "Repères" N° 48.

- en fait un énoncé; une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours" (L. Guespin, "Langages", 23, p. 10)
- Discours 5 : dans le cadre des thèmes de l'énonciation, le discours c'est l'énoncé linguistique intégré à un acte d'énonciation ; par exemple, E. Benveniste entend ainsi "discours" : "toute énonciation suppose un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière" ; ce qui lui fait dire que "l'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours".
 - Discours 6 : on oppose souvent en sémantique la langue entendue comme ensemble d'unités aux effets de sens virtuels au discours conçu comme lieu d'une contextualisation imprévisible.

A cette liste, on pourrait ajouter une septième acception, celle qui est à l'oeuvre dans des syntagmes, tels le discours médical, le discours juridique, etc... où discours renvoie à un ensemble de contraintes typologiques. Nul doute qu'il n'existe encore d'autres usages de ce terme, mais il nous semble que les deux emplois dont l'analyse du discours a le plus besoin de se démarquer à l'heure actuelle sont discours 5 et discours 3 ; en effet, comme on va le voir, la principale difficulté pour asseoir discours 4 vient de ce que l'analyse du discours traverse le champ de l'énonciation comme celui de la linguistique textuelle :

. Les théories de l'énonciation ont tendance à utiliser l'opposition énoncé/discours à deux niveaux différents. A un premier niveau, comme le fait Benveniste, pour opposer une linguistique de l'énonciation à une linguistique qui analyse les énoncés comme de simples combinaisons d'unités, indépendamment de tout acte de communication : dans ce cas, le "discours" relève encore de la "langue" au sens saussurien, c'est-à-dire d'un système universel de règles, s'imposant aux locuteurs. A un deuxième niveau, il en va autrement : dans la perspective d'O. Ducrot (parmi bien d'autres) qui fait intervenir dans l'interprétation sémantique deux "composants", un composant linguistique (qui assigne un sens littéral aux énoncés) et un composant rhétorique (qui interprète l'énoncé en l'intégrant à une situation de communication déterminée). P. Charaudeau oppose ainsi "énoncé" et "discours" (1) :

Enoncé	+	"circonstances de communication"	=	Discours
Usage - consensus				Spécificité
Sens				Signification ;

autrement dit, "si on considère l'énoncé dans son cadre énonciatif, alors cet énoncé devient discours avec, outre son sens-consensus une signification spécifique".

 (1) "Etudes de Linguistique appliquée", N° 11, 1973.

Il est bien évident qu'une analyse du discours au sens de discours 4) travaille en principe au-delà de cette dernière distinction : l'interprétation sémantique est censée acquise et les mécanismes qu'elle cherche à dégager se situent sur un autre plan. Toutefois, et c'est là un très sérieux problème, il est impossible de considérer comme étanches le champ des "circonstances de communication" de Charaudeau et celui des "conditions de production" qui intéressent l'analyse du discours.

. Certains autres ont tendance à confondre l'analyse du discours avec la "linguistique textuelle", branche de la linguistique qui prend pour objet des régularités dépassant le cadre de la phrase. L'opposition n'y est donc pas entre "énoncé" et "discours" mais entre "phrase" et "discours", ou plus exactement "texte", nom donné à une unité linguistique transphrastique. L'analyse du discours, si elle prend appui sur les résultats obtenus par la linguistique textuelle, ne saurait pourtant en aucun cas se confondre avec cette dernière. Malheureusement, ici encore il n'y a pas de cloison étanche entre les deux disciplines, car la linguistique textuelle fait inévitablement intervenir des considérations liées à l'analyse du discours, par exemple, l'étude des temps du passé ne peut s'abstraire des problèmes de narratologie.

On s'en rend compte, l'analyse du discours recoupe l'ensemble des domaines de la linguistique ; de fait, si l'on revient à la définition de L. Guespin, on s'aperçoit qu'elle a l'immense mérite de définir l'analyse du discours comme un point de vue heuristique sur un objet linguistique. Il n'y a donc pas de sous-ensemble d'énoncés relevant a priori de l'analyse du discours, mais les mêmes énoncés sont passibles d'une analyse linguistique aussi bien que d'une approche en termes de discours et de conditions de production. Encore ne faudrait-il pas se méprendre sur ces "conditions de production" : cela ne signifie pas pour autant que l'analyse a pour unique objectif de "brancher" directement les structures linguistiques sur une topique historique et sociologique. Il y a une relative autonomie du niveau discursif, et ce qui en dernier ressort, détermine une perspective d'analyse du discours, c'est le fait de considérer son objet dans la singularité de son fonctionnement au lieu de n'y lire qu'une réalisation du système de la langue.

En fin de compte, la démarche de l'analyse du discours peut se résumer ainsi : sur un corpus défini à partir d'hypothèses d'ordre extra-linguistique, il convient de montrer comment ont été explorées les diverses ressources du système de la langue pour aboutir au fonctionnement de ce corpus-ci. A ce travail sur les réseaux de la langue il faut toutefois ajouter un certain nombre d'autres instances de codage, d'ordre typologique. En effet, les règles de la langue ne sont qu'une part des règles régissant la production d'un texte déterminé ; entre ces contraintes très générales, et chaque texte particulier, il y a une indétermination considérable, comblée par un ensemble de règles typologiques de divers ordres : très générales (argumentation, narration ...), relativement spécifiées (discours juridique, discours scientifique...), spécifiées (tel type d'énoncé journalistique, d'énoncé publicitaire ...). L'analyse du discours travaille donc dans deux directions complémentaires :

.../...

- a) elle cherche à faire une théorie de la typologie des discours, la plus fine possible ;
 b) elle cherche à construire un appareil méthodologique qui lui permettra d'aborder l'étude de corpus déterminés.

Ces corpus sont très souvent, et c'est d'ailleurs souhaitable, constitués de la mise en comparaison de plusieurs discours associés en fonction d'hypothèses d'ordre à la fois méthodologique et socio-historique. La comparaison, si elle est pertinente, s'avère extrêmement efficace : pour dégager la spécificité du fonctionnement d'un discours, la meilleure voie consiste précisément à le mettre en relation avec un autre, dont le statut est de le délimiter dans une conjoncture donnée. Dès lors qu'on récuse l'idée que c'est la conscience des Sujets qui organise les discours, une analyse non subjective des effets de sens passe par la prise en considération d'un réseau interdiscursif de différences/similarités. C'est là un des postulats majeurs du structuralisme dans les sciences humaines. Produire un discours, ce n'est pas prélever dans un dictionnaire idéal une suite de signifiés que l'on combine librement, c'est se situer à l'intérieur d'un filet extrêmement serré de contraintes tissé par le déjà dit et le dicible.

A priori l'analyse du discours n'est pas vouée exclusivement à l'étude de textes écrits, ni de textes historiquement consacrés. Son champ d'investigation est évidemment illimité, mais, pour des motifs heuristiques aisément compréhensibles, les chercheurs préfèrent avoir affaire à des objets denses, au "rendement" élevé, et dont les retombées socio-historiques sont importantes. L'analyse du discours ne focalise donc son intérêt sur tel ou tel corpus qu'au nom de préoccupations qui ne sauraient en aucun cas relever exclusivement du linguistique.

Dans la mesure où l'analyse du discours n'a pas d'objet linguistique qui lui soit spécifique, il n'existe pas de domaine de la linguistique qui lui appartienne de droit : pour aborder le moindre texte, lexicologie, syntaxe, phonétique etc... sont a priori exploitables de concert, quoique avec une incidence différente selon le corpus concerné. C'est d'ailleurs là un obstacle pour cette discipline : ceux qui la pratiquent sont censés disposer d'une culture linguistique diversifiée.

Les rubriques présentées ci-dessous ne sont donc distinguées aussi nettement que pour les besoins de l'exposition : une analyse bien menée peut fort bien les mettre en oeuvre sur le même objet ; en outre, elles n'ont rien d'exhaustif, dans la mesure où chaque type de corpus, de par sa nature, est à même de susciter une démarche spécifique centrée sur tel ou tel point de l'appareil de la linguistique.

L'APPROCHE LEXICOLOGIQUE

L'approche lexicologique structurale constitue une voie traditionnelle d'approche des textes. Par quelque biais qu'on la considère, elle s'organise autour de la notion de champ sémantique : l'unité lexicale n'y est objet d'étude que dans la mesure où elle s'intègre à un réseau de similarités/différences dont elle tire sa valeur. Il en va de même pour l'analyse du discours, qui construit ces champs à l'intérieur du discours, c'est-à-dire cherche à déterminer un système de relations originales, propre aux unités lexicales de tel corpus.

Il vaut donc mieux parler ici de mots que de lexèmes ou de morphèmes, qui supposent une analyse en langue ; c'est ainsi que Dubois oppose le morphème ("unité du lexique de la langue"), au mot, considéré comme "unité du discours" qui "ne relève pas du seul modèle linguistique" :

"Le mot et le morphème sont des unités qui ne peuvent pas être utilisées indifféremment comme base de l'analyse. Toute étude qui part du mot renvoie à l'analyse de l'énoncé, à une linguistique du discours, à une rhétorique, à la littérature, à l'écrit, surtout dans la mesure où il réalise l'énoncé rapporté. Toute étude qui prend pour base le morphème renvoie à la langue" (1).

La lexicologie structurale appliquée à l'analyse du discours vise essentiellement à intégrer le(s) mot(s) étudié(s) dans des paradigmes de termes le(s) délimitant et à considérer les environnements dans lesquels ils figurent. Soit, par exemple, le "même" mot dans deux discours concurrents ; pour comparer le statut de ces deux mots dans leurs discours respectifs, on relèvera dans chacun l'ensemble des contextes dans lesquels ils apparaissent : l'invariant, le "terme-pivot", ce sera donc le mot étudié. La démarche complémentaire consistera à placer dans le même paradigme les mots qui figurent dans les mêmes environnements que celui ou ceux qu'on considère ; c'est ici l'environnement qui est l'invariant. Les deux démarches sont tout à fait complémentaires, le mot se trouvant au lieu d'intersection de ces deux axes. Le plus souvent, il faut recourir à des manipulations syntaxiques pour maximiser le rendement des classes d'équivalence ; par exemple, si l'on a

1. "la démocratie, c'est l'avenir de la France"
 et 2. "Nous voulons la démocratie qui est notre plus sûre garantie politique",

on pourra revenir aux structures de base pour construire l'équivalence :

la démocratie est $\left\{ \begin{array}{l} \text{l'avenir de la France} \\ \text{notre plus sûre garantie politique} \end{array} \right\}$

C'est le linguiste américain Z. Harris qui a inauguré ces manipulations syntaxiques pour accroître l'efficacité de l'analyse du discours appliquée à des énoncés suivis (2).

Il faut cependant être conscients du fait que cette pratique a une incidence sur certains aspects de l'interprétation sémantique : par exemple il y a disparition en 1. de la tournure emphatique et en 2. du statut de présupposition (cf infra) de la relative apposée. Selon la méthodologie qu'on met en oeuvre, des choix heuristiques s'imposent nécessairement.

Ce qu'il faut bien voir, c'est que dans ce type d'étude, l'unité de base n'est pas le mot, mais la proposition. Certes, le mot reste le terme de référence, mais les paradigmes qu'il permet de constituer sont absolument indissociables des propositions où ils figurent. L'idéal, c'est de pouvoir extraire du corpus considéré un

/...

(1) "Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations" (Larousse) p. 68.

(2) "Langages", N° 13 - 1969 - pp. 8 - 45.

ensemble structuré de propositions de base qui décrivent un réseau de relations fondamentales :

- X est _____ / X n'est pas _____
- X veut _____ / X ne veut pas _____
- X fait _____ / X ne fait pas _____ etc...

On retrouve évidemment les structures syntaxiques essentielles posées comme la base sur laquelle s'édifient des paradigmes lexicaux, des classes d'équivalence grâce à l'invariance d'un co-occurrent.

Cette approche fondamentalement distributionnaliste n'exclut pas une prise en compte de la fréquence de ces relations de co-occurrences : il est nécessaire d'introduire une hiérarchie quand la distribution est très inégale. Ceci n'a pourtant rien de mécanique ; si un mot *x* se substitue dans le corpus à un mot *y* dans dix contextes de syntagmes verbaux et que, par ailleurs, *y* commute dans un seul contexte avec *z*, il n'est pas évident pour autant que l'identité $y = z$ soit négligeable : il peut se faire que *y* et *z* partagent un grand nombre de leurs modificateurs (adjectifs épithètes, syntagmes prépositionnels, relatives) et que cela oblige à complexifier le réseau d'interrelations. De toute manière, il convient, autant que possible, de prendre en compte le réseau dans sa totalité. L'essentiel, c'est de respecter la spécificité du texte étudié. Une telle approche, certes, s'avère assez élémentaire, mais elle atteint directement à un aspect fondamental du fonctionnement du discours tout en laissant une marge considérable d'initiative à l'analyste.

Considérons très rapidement l'exemple suivant : il s'agit de toutes les occurrences successives de mère dans les exercices d'un manuel de grammaire (Cours Moyen) de 1880 ; nous n'avons procédé à aucune manipulation syntaxique :

<ul style="list-style-type: none"> - SN 1 ma mère la mère la mère le coeur d'une mère la mère notre mère la mère une mère cette mère la mère les mamans la mère une mère une mère ma mère 	<ul style="list-style-type: none"> est bonne soigneson petit enfant pardonne est tendre sourit a guidé nos premiers pas presse l'enfant sur son coeur dévouée est inquiète sur la santé de son enfant soigne ses enfants ont assis les bébés sur leurs genoux a couché le bébé dans un berceau moelleu patiente agit patiemment m'apprenait à lire quand j'étais petit enfant.
--	--

- Complément de V

<ul style="list-style-type: none"> j'obéirai à aime chéris adore 	<ul style="list-style-type: none"> ma mère ta mère ta mère ta mère
--	--

.../...

On procède à quelques regroupements, sur une base syntaxique :

1. (SN₁ + copule + SA) : la mère + est + {dévouée, bonne, tendre, patiente}
2. (SN₁ + V + {le(s) bébé(s)
le(s) enfant(s)}) + SP) où V : {presse, a couché, a assis}
SP : {sur son coeur, dans un berceau
moëlleux, sur leurs genoux}
3. (SN₁ + V) : la mère + {pardonne, sourit, agit patiemment}
4. SN₁ + V + SN : la mère + soigne + {ses enfants
son petit enfant}
5. Il reste trois énoncés inclassables :
 - . ma mère m'apprenait à lire quand j'étais petit enfant
 - . notre mère a guidé nos premiers pas
 - . cette mère est inquiète sur la santé de son enfant.

Si la dernière, sur le plan sémantique, combine les groupes 1. et 4., les deux autres sont quasi synonymes, l'une sur le plan de la marche, l'autre de la lecture.

Le fait le plus massif, c'est que toutes les occurrences de mère sont liées, explicitement ou non, à l'enfant; ce lexème est donc totalement contraint; chose remarquable, car rien n'empêche a priori d'avoir des énoncés tels ma mère est blonde ou ma mère cueille des poires. On peut distinguer schématiquement.

- a) qualifications
- b) actions

a) Les qualifications sont supportées par un présent générique (est bonne/agit patiemment ...). Bonté, tendresse, patience, pardon et sourire supposent nécessairement l'autre actant, l'enfant. L'écopier-lecteur n'a aucune difficulté à se placer dans cette "case" vacante : par le possessif déictique (ma mère) ou par le mécanisme d'identification aux propositions universelles (ta mère est bonne, dévouée, etc.. puisque toutes les mères le sont).

b) Les actions sont de trois types : soigner l'enfant, le placer quelque part, lui enseigner des rudiments. Dans tous les cas, la relation du sujet à l'objet est radicalement dissymétrique, de la mère à l'enfant, sans réversibilité : l'enfant est malade, ou ignorant, ou incapable d'activité autonome. Infériorité soulignée par l'apparition sporadique de petit ou la commutation bébé/enfant. La mère est par excellence refus de la discontinuité : communication euphorique (sourire, tendresse), refus de rompre avec l'enfant qui transgresse la norme (patience, pardon), ou se trouve incapable de communiquer avec le monde (soins, apprentissage). Présence enveloppante qui trouve un accomplissement dans un contact physique qui absorbe totalement l'enfant : giron, poitrine, berceau, variantes d'un même lieu, pour un enfant qui est l'objet totalement passif.

La relation s'inverse quand mère est complément de V : par le JE et la promesse au futur, par l'impératif, l'enfant assume la dissymétrie, sous deux formes : amour/obéissance.

Ce lexème n'a pas été considéré au hasard : c'est parce qu'il

nous semblait que la métaphore mère/patrie avait un rôle nodal dans le discours scolaire de cette époque que nous l'avons étudié. De fait, cet amour, cette obéissance définit bien ce qui est attendu du futur citoyen : la rhétorique affective patriotique, d'une part (amour), et un ensemble de conduites sociales, d'autre part (obéissance). L'amour de la patrie et l'acceptation de sa place dans la formation sociale se fondent.

Pour le confirmer, il faut aussi étudier les occurrences de l'actant complémentaire, enfant. Faute de place nous ne le ferons pas ici, disons simplement que ce corpus nous montre l'enfant totalement démuné devant sa mère protectrice, mais tenu à la reconnaissance (Cf l'enfant honoré / doit respecter sa mère). Les deux sont complémentaires : l'infériorité infinie appelle la restitution infinie : cette relation est d'ailleurs explicitée à plusieurs reprises dans le manuel, comme dans ce texte :

"La chanson de la mère : Pendant que l'enfant sommeille, j'entends la mère qui chante doucement pour le bercer. La mère chante, elle dit : "Mon enfant, je ne crains pas la peine, car c'est pour toi que je travaille. Pour toi, je travaillerai le jour, pour toi je travaillerai la nuit". La mère chante encore : "Un jour, tu seras grand, mon fils ; alors tu seras beau et fort ; alors ta mère sera vieille, et toi tu soutiendras ta mère. Dors , mon enfant..."

C'est là une vraie mise en scène du contrat idéologique qui interpelle le sujet ("pour toi") ; l'enfant endormi et totalement vulnérable reçoit passivement le chant que lui enseigne la Loi : quand il aura quitté l'Ecole de la République et sera devenu citoyen, il devra assumer/reproduire les conduites enseignées pour payer sa dette infinie à la Mère-Patrie, restituer.

Ce n'est là qu'un maillon d'une démonstration très écourtée, mais pour laquelle la simple étude des co-occurents d'un terme-pivot s'avère une base de travail solide. De toute façon, rien ne peut dispenser d'esprit de finesse dans ce domaine : la stratégie heuristique variera nécessairement selon le corpus. L'important est d'accepter quelques principes de déontologie : relevés exhaustifs, non-altération des énoncés, ou explicitation de toutes les manipulations ... On aboutit à des réseaux où le sens n'apparaît pas comme un signifié stable fixé par un dictionnaire, mais comme un point de tension et de stabilisation provisoire à l'intérieur d'un jeu de délimitations plus ou moins dense : synonymes, antonymes ... inscrivent le mot dans un espace strict, où le recours aux "intentions" de l'énonciateur s'avère non pertinent. Les conclusions que l'on peut tirer d'une étude de ce type doivent servir à élaborer ou à valider une hypothèse globale sur le discours considéré. Cependant, il convient d'être prudent : il y a des contraintes typologiques pesant sur le vocabulaire d'un texte (vocabulaire politique, religieux, juridique, etc...) qui définissent des usages spécialisés du lexique; à l'intérieur de ces derniers, il y a des partitions plus fines (par exemple, pour le vocabulaire politique, un vocabulaire socialiste, communiste ...). Ceci est important : les mots ne sont pas indépendants de leur usage antérieur, même si leur insertion dans tel texte peut les amener à recevoir des valeurs sémantiques nouvelles.

LA LEXICOMETRIE

La statistique lexicale appliquée au discours est issue en France des travaux de P. Guiraud (1) et C. Muller (2) ; sous le nom de "lexicométrie", elle est essentiellement représentée par les recherches du laboratoire de lexicologie politique de l'E.N.S de Saint-Cloud, qui recourt systématiquement aux possibilités offertes par l'informatique. Le but de ces études est de mettre des mesures statistiques au service d'hypothèses d'ordre socio-historique. Nous n'allons pas donner ici le détail de la procédure mathématique mais résumer succinctement les principes directeurs de ces travaux (pour le reste, Cf. bibliographie).

Le recours à la seule fréquence absolue ne présente que très peu d'intérêt et correspond à une phase révolue de la lexicométrie; pour que la fréquence porte sens, il faut qu'elle débouche sur la construction de réseaux permettant de montrer que sur l'axe paradigmatique comme sur l'axe syntagmatique, tel corpus, possède significativement plus de caractères quantifiables d'un type déterminé que tel autre. En référant les discours à eux-mêmes, c'est-à-dire en prenant une norme à l'intérieur du corpus, on regarde si on peut repérer un écart significatif entre la répartition effective de tels(s) item(s) et le modèle théorique obtenu en faisant l'hypothèse que le (s) caractère(s) concerné(s) obéit seulement au hasard ("hypothèse nulle") ; il faut, dans ce cas, déterminer un seuil à partir duquel on considérera que l'hypothèse nulle est vérifiée, ou non. Si elle n'est pas vérifiée, c'est que l'émetteur a écrit de manière significative avec plus de ce caractère quantifiable que tel autre émetteur. Comme on le voit, c'est essentiellement la comparaison entre discours qui est fructueuse, le problème étant de mettre en relation un faisceau de discours concurrents eu égard à un invariant dans les conditions de production.

Le corpus est tapé sur cartes perforées (les morphèmes grammaticaux sont séparés des lexèmes, proprement dits) et divers programmes lui sont appliqués, les uns opérant sur l'axe paradigmatique, les autres sur l'axe syntagmatique.

+ Sur le premier axe on peut étudier en particulier la longueur des unités (phrases, mots ...), le coefficient de lexicalité (proportion des formes lexicales par rapport aux formes grammaticales), le coefficient de répétition (nombre d'items/ nombre de formes différentes). On peut également approcher la notion de structure lexicale d'un vocabulaire ; deux discours peuvent exploiter très différemment les fréquences des lexèmes : par exemple l'un peut avoir 50 formes de fréquence 1 et l'autre 20 formes de fréquence 2 et 2 formes de fréquence 5. Mais le plus intéressant est sans doute l'étude des mots spécifiques d'un discours donné, son vocabulaire original : on calcule pour chaque discours le pourcentage de formes qui lui sont propres, et, inversement, on fait l'inventaire des formes communes aux discours du corpus, en tenant compte aussi bien de la répartition que de la fréquence. Si l'on dispose d'un corpus étalé sur une diachronie convenablement périodisée il est possible d'étudier l'évolution de ces divers coefficients

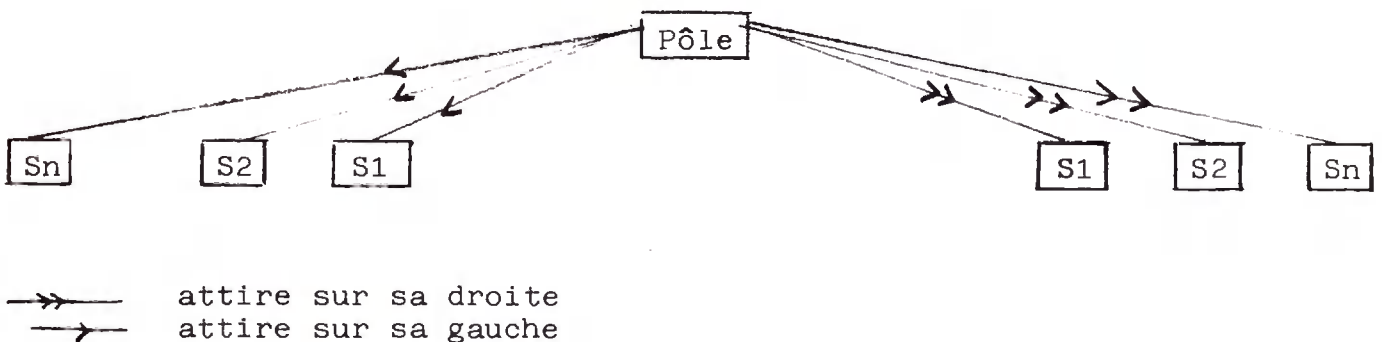
(1) "Problèmes et méthodes de la statistique linguistique" (PUF, 1960)
 "Les caractères statistiques du vocabulaire" (PUF, 1954)

(2) "Essai de statistique lexicale : le vocabulaire du théâtre de Pierre Corneille" (Larousse)
 "La statistique linguistique" (Hachette, 1974).

et les variations d'affinités ou d'antagonismes lexicaux entre les divers discours au fil des périodes considérées ; dans cette même optique on est alors à même d'évaluer la stabilité lexicale de chaque discours.

+ La lexicométrie syntagmatique, lexicométrie de "co-occurrences" complète la première approche. Le principe en est simple : on choisit pour pôle une forme lexicale et on comptabilise (dans les limites de la phrase) les lexèmes de ces voisinages, de gauche et de droite. On peut se contenter de dénombrer le nombre d'apparitions d'une forme dans l'entourage d'un pôle, mais il vaut mieux tenir compte aussi de la proximité de cette forme à l'égard du pôle (on s'arrange alors pour ne pas avantager les formes les plus proches au détriment des autres). Cette étude des co-occurents est en outre affinée par la prise en compte de la fréquence des formes dans le corpus : a priori une forme fréquente a davantage de chances d'apparaître au voisinage d'un pôle. Au terme de calculs complexes on isole un résidu de co-occurents significatifs, que l'on ordonne hiérarchiquement pour constituer des lexicogrammes, à un ou plusieurs paliers, selon que l'on prend ou non pour nouveau pôle un co-occurent du premier palier :

Lexicogramme à un palier :



Les graphes ainsi construits permettent de fructueuses comparaisons ; si on part de la même forme dans deux discours différents on peut comparer les lexicogrammes ainsi obtenus : nature des co-occurents, nombre de paliers, nombre de co-occurents, nombre de co-occurents communs, etc... De multiples voies de recherche s'ouvrent ainsi. De cette manière, on fera apparaître des fonctionnements divergents de lexèmes, apparemment synonymes en langue, comme le fonctionnement similaire d'unités lexicales au sens éloigné en langue. On dispose également d'une approche de la notion de stéréotypie.

Enfin, il est possible de combiner entre eux les multiples calculs opérés, de façon à caractériser chaque discours par un nombre restreint d'indices très synthétiques ; ces regroupements facilitent la mise en relation de ces statistiques avec des hypothèses d'ordre socio-historique.

La lexicométrie constitue un appareil méthodologique rigoureux et éprouvé ; son usage n'a rien de mécanique, bien au contraire : à chaque moment, l'initiative de l'analyse est sollicitée pour affiner progressivement la pertinence de ses résultats, jusqu'à ce qu'un faisceau satisfaisant d'hypothèses soit élaboré. Ceci dit, elle n'est jamais qu'une approche parmi les autres et ne saurait en aucun cas suffire à

.. / ...

fonder des conclusions. C'est la convergence des résultats de diverses approches qui doit primer. La démarche que nous avons présentée opère au seul niveau de la surface des textes, mais rien n'interdit d'utiliser les appareils statistiques sur des objets discursifs préalablement travaillés syntaxiquement et/ou sémantiquement, à la condition que ces manipulations soient parfaitement explicitées.

SUR L'"ANALYSE AUTOMATIQUE DU DISCOURS"

Nous passerons rapidement sur la méthode d'"analyse automatique du discours" de M. Pêcheux et ses collaborateurs (4), dans la mesure où elle est indissociable d'un traitement très complexe des données qui est hors de la portée de la grande majorité de ceux qui oeuvrent dans le champ de l'analyse du discours. Cette approche présente quelques particularités remarquables.

- Elle repose sur des présupposés philosophiques et épistémologiques bien spécifiés (le matérialisme historique, appréhendé surtout à travers la problématique althussérienne).

- Elle travaille de préférence sur des corpus "suscités" en fonction d'hypothèses liées à une théorie des idéologies (par exemple, on fait résumer à plusieurs groupes de cadres le même texte sous des titres différents...). C'est là une méthode essentiellement comparative.

- Le texte subit une régularisation syntaxique très poussée : il est totalement décomposé, de manière à entrer dans un schéma de phrase élémentaire constitué de cases correspondant à des catégories distinctes. Grâce à cela, le texte peut être transcrit sur cartes perforées.

- L'ordinateur met en comparaison réglée la totalité du texte, compare entre eux tous ces énoncés syntaxiques élémentaires et évalue sous certaines conditions leur degré de ressemblance, de façon à constituer des "domaines", c'est-à-dire des groupes présentant une suffisante affinité. On peut alors étudier les relations entre ces domaines.

Une telle méthodologie a l'avantage de considérer le corpus dans sa totalité, en partant du principe que les sujets émetteurs ne sont pas "à la source du sens" de leur discours mais qu'ils sont dominés par la formation discursive dans laquelle ils s'inscrivent. Mots, propositions n'ont pas de sens "en eux-mêmes" mais sont insérés dans un champ de substitutions, de paraphrases spécifiques de telle formation discursive.

L'ENONCIATION

L'énonciation constitue un domaine privilégié pour ceux qui s'emploient à exploiter la linguistique à des fins d'analyse du discours. La problématique de l'énonciation recouvre une multiplicité de champs de recherches qui ne sont pas rigoureusement articulés les uns sur les autres, mais qui ont tous une incidence immédiate sur l'analyse du discours. Nous nous contenterons d'en passer quelques-uns en revue en signalant rapidement l'intérêt qu'ils présentent de ce point de vue.

..../...

(4) Laboratoire de Psychologie Sociale de l'Université de Paris VII, associé au C.N.R.S

+ Embrayeurs et situation d'énonciation

Cette classe d'éléments linguistiques remarquables a la propriété de constituer un ensemble d'unités du code qui ne sont pas interprétables en dehors des énoncés dans lesquels ils apparaissent (Je - Tu, les déictique de lieu (ici - là, en-haut...), déictiques de temps (maintenant, demain, temps des verbes ...), démonstratifs (ce N - (ci), ça...)).

Ces embrayeurs offrent, entre autres choses, l'intérêt de constituer une base solide pour une typologie des discours, liée aux situations d'énonciation : on distingue ainsi un discours explicite ou autonome dont l'interprétation est renfermée dans le seul énoncé, d'un discours dont l'interprétation sémantique suppose une appréhension des instances de l'énonciation. Cette distinction traverse à la fois l'opposition entre l'"écrit" et le "parlé" et des partitions plus fines (par exemple, le discours scientifique mis en contraste avec le dialogue ou l'autobiographie...)

A cette problématique se rattache également la transmission différée d'énoncés antérieurs, c'est-à-dire la typologie du discours rapporté. Alors que le discours direct juxtapose les deux énoncés, le discours indirect transforme le discours cité en une simple complétive insérée dans le discours citant : dans ce cas sont transformés les embrayeurs relevant de l'énonciation du discours cité (personnes, temps adverbales de lieu ...). En revanche, le discours indirect libre, strictement réservé à l'écrit, mêle les caractéristiques des deux autres : dualité des énonciations et subordination. L'analyse du discours peut tirer beaucoup de profit de l'étude des processus de citation d'un texte, en tenant compte également de la "distance" que le discours citant introduit à l'égard de ce qu'il rapporte ("Si l'on en croit X" vs "Comme le dit si bien X") et du "statut" de la citation (citation d'autorité, connivence, etc...)

+ Discours, récit

Dans la droite ligne de ce problème des embrayeurs, E. Benveniste a mis en place la célèbre distinction entre discours et récit (ou histoire) qui analyse l'indicatif français en deux sous-systèmes complémentaires : le "discours", organisé autour de Je-Tu et du présent de l'énonciation, regroupe présent, passé composé et futur aux trois personnes verbales ; tandis que le "récit", dont le temps de base est le passé simple, ne connaît que la "non-personne", (la 3^e), sans référence aux instances d'énonciation ; l'imparfait est commun aux deux groupes. En fin de compte, l'opposition entre passé simple et passé composé n'est pas d'ordre aspectuel mais renvoie à deux modes d'énonciation différents : d'une part un énoncé lié au couple locuteur-allocutaire en situation, de l'autre un énoncé totalement coupé de l'énonciateur" où les événements semblent se raconter eux-mêmes". C'est là une bipartition très importante pour une typologie des discours.

+ Les fonctions du langage

Le modèle des fonctions du langage de R. Jakobson a été trop bien diffusé pour qu'il soit besoin d'en rappeler ici l'organisation. Signalons seulement qu'il a le mérite de se refuser à faire de la transmission de l'information l'unique fonction du langage et qu'il ébauche en outre une typologie des discours fondée sur la prise en

../...

compte de la fonction qui est dominante dans tel discours (par exemple, la fonction référentielle dans la narration, la fonction conative dans la polémique...) ; Jakobson parle même d'une hiérarchie variable des fonctions, selon les types, mais il faut bien avouer que ce modèle, s'il est opératoire à un niveau très général, devient difficile à manipuler dans le détail.

+ L'énonciation et son énoncé

L'étude de l'énonciation s'intéresse à la manière dont l'énonciateur se situe simultanément par rapport à son énoncé, à son interlocuteur et au référent. On utilise à cette fin divers concepts :

. Distance : l'énonciateur ne fait pas que transmettre de l'information, il signale qu'il assume plus ou moins son énoncé. La distance est minimale si le je de l'énoncé se confond avec celui de l'énonciation et maximale avec il. En fait, les choses sont souvent beaucoup plus subtiles : tel je peut être mis à distance (Cf le je d'un mathématicien dans un manuel). De nombreux indices linguistiques contribuent à instaurer cette plus ou moins grande distanciation.

. Transparence : la transparence maximale correspond à un effacement de l'énonciateur, l'énoncé étant censé assumé par le récepteur (cf une maxime, un manuel scolaire). En revanche il y a opacité maximale dans des types d'énoncés comme les poèmes lyriques (centrés sur le je) où le récepteur assume un énoncé ouvert sur un jeu d'ambiguïtés qui lui échappe; ici le locuteur impose sa présence à travers son discours et force le récepteur à l'assumer.

. Modalisation : il s'agit là des variations de l'adhésion du locuteur à son énoncé au cours de l'énonciation. C'est essentiellement l'intonation qui la marque de manière continue, mais il existe des modalisateurs spécialisés comme ceux qui expriment les modalités logiques (peut-être, il est certain que, évidemment, etc...) ou appréciatives (il est heureux que, hélas !, tant mieux !, etc...).

. Tension : on saisit ici l'énoncé comme relation à l'interlocuteur et au monde, désir de saisie. On opposera le discours sans tension (utilisant la non-personne, les aspects accomplis, etc...) aux discours tendus (exploitant le rapport je-tu, les verbes modaux du type vouloir pouvoir...) : d'une part, cas extrême, une définition scientifique ("Le chat est un mammifère"), de l'autre un programme politique ("il nous faut dès maintenant nous unir dans la lutte contre l'inflation...") D'un côté, le public est ignoré, de l'autre, on agit sur lui le plus possible.

+ Les actes de langage

Cette problématique très importante dérive de la notion de "verbe performatif" définie par J.L Austin; il oppose les verbes "constatifs" qui ne visent qu'à décrire un événement, aux verbes "performatifs" dont l'énonciation à elle seule revient à accomplir l'action signifiée par le verbe (Cf "je le jure"); le sens intrinsèque de ces verbes ne se laisse pas saisir indépendamment de l'action qu'ils permettent d'accomplir. Austin a ensuite généralisé cette question en montrant que toute énonciation renferme un "acte illocutoire" qui a pour fonction de modifier les relations entre les interlocuteurs : demander, conseiller, ordonner...
.../...

Au-delà des contenus, ce sont des rapports sociaux qui apparaissent, régis par un ensemble de conventions. Par exemple, le fait banal d'interroger quelqu'un revient en réalité à créer pour lui une situation nouvelle, à savoir l'alternative entre répondre ou être impoli.

Nous ne pouvons ici évoquer tous les problèmes linguistiques posés par les actes illocutoires ; en revanche, ce qu'il faut bien comprendre, c'est les implications de cette perspective quant à la conception que l'on se fait de l'activité linguistique : les performatifs, en particulier, font apparaître l'idée que des conventions sociales (qu'on pourrait être tenté de renvoyer à l'"extra-linguistique" peuvent en réalité définir la valeur des énonciations, et, plus important encore, que le sens des énoncés ne peut être établi indépendamment de la valeur de cette énonciation. Comme l'écrit O. Ducrot :

"La découverte des performatifs, puis sa généralisation dans la doctrine des actes illocutionnaires, montrent que certains énoncés ne peuvent se décrire sémantiquement sans que l'on fasse intervenir quelques uns des effets de leur énonciation (...) pour définir "la signification" de l'énoncé - ou ses significations, s'il en change selon les contextes - il devient nécessaire de prévoir les répercussions qu'il aura, en vertu des conventions de la langue, sur la situation de discours (...) L'analyse établie par Saussure entre la langue et le jeu des échecs prend alors une force nouvelle. La valeur sémantique de l'énoncé, comme celle d'une pièce des échecs, devrait se décrire, partiellement au moins, comme une valeur polémique. Faut-il maintenir ce "partiellement" ?" (1)

Explicitons ceci à l'aide de l'explication proposée par Ducrot pour l'interprétation de parce que et puisque. A première vue, en employant p parce que q, le locuteur annonce que le fait exprimé par q explique p (causalité), alors qu'en utilisant p puisque q le locuteur exprime que q permet de conclure p (déductibilité). En fait il faut faire intervenir ici la notion d'acte illocutoire (cf on ne trouve pas : *est-ce qu'il est venu puisque le livre est ici ? ni : * je suis heureux qu'il soit venu puisque le livre est ici, alors que c'est possible avec parce que) :

"en disant p puisque q je n'exprime pas l'idée que p se déduit de q, mais je déduis effectivement p de q (...) ce morphème contribue à transformer une parole en démonstration. Mais comment définir, maintenant, l'idée de démonstration, sans se référer à la stratégie du discours, à la situation dans laquelle elle introduit l'auditeur (...). Comme l'ordre n'est ordre que s'il crée l'alternative de l'obéissance et de la désobéissance, la notion même de démonstration veut que l'interlocuteur soit tenu, une fois qu'une démonstration lui a été proposée, ou bien d'admettre ce qu'on lui a dit, ou bien d'essayer une réfutation des arguments donnés. L'utilisation de puisque a donc pour effet ... de rendre nécessaire un tel choix, et d'interdire les répliques évasives comme: Tiens ? Ah, bon !" (2)

.../...

(1) O. Ducrot : "De Saussure à la philosophie du langage", avant-propos aux "Actes de langage" de J. Searle (Hermann, 1972), p.p. 33-34

(2) Cf ci-dessus, p.p. : 31-32

Une telle démarche, qui fait passer au premier plan l'idée que le langage peut constituer une action sur le récepteur dans le cadre d'une stratégie déterminée, a une grande incidence sur les relations entre linguistique et analyse du discours.

+ La présupposition

Dans cette même perspective, le concept de "présupposition" revêt une grande importance. Même si certains linguistes se refusent à y voir, comme Ducrot, un acte illocutoire, on ne peut que reconnaître le rôle déterminant qu'elle joue pour une analyse de discours.

On dit qu'une proposition A présuppose une proposition B si :

1. A vrai implique B vrai
2. A faux implique B vrai ;

implication qui reste également valide si A est transformée en question. Dans : c'est paul que j'aime ;

Il y a trois informations : (a) J'aime quelqu'un; (b) j'aime une seule personne (parmi celles sur lesquelles porte la conversation; (c) j'aime Paul. Or (a) et (b) n'ont pas le même statut que (c) dans la phrase. (a) et (b) sont des présupposés et (c) le posé de cette phrase : ces présupposés restent vrais même si la phrase est niée. Leur particularité, c'est qu'ils ne se situent pas au même niveau que le posé dans l'énoncé : un présupposé apparaît comme quelque chose d'évident, d'indiscutable, un "préconstruit" extérieur à l'énoncé. On ne dira pas que le locuteur pose le présupposé comme évident, qu'il l'affirme comme tel, mais qu'il fait comme s'il était impossible de le mettre en doute. Si l'interlocuteur conteste le posé, il reste dans les limites fixées par le discours, alors que s'il refuse le(s) présupposés(s), le dialogue tourne à l'agressivité et met directement en cause le locuteur. Si les présupposés se posent comme incontestables, c'est qu'il définissent le cadre du dialogue que le locuteur cherche à imposer pour la suite de la conversation. Par les présupposés, le locuteur établit une sorte de limitation des réponses éventuelles de l'interlocuteur. Dire, par exemple :

la crise économique a commencé en 1925 ;

c'est présupposer qu'il existe une telle crise économique, tandis que la phrase semble ne se préoccuper que de la date du début de cette crise. L'interlocuteur sera spontanément conduit à discuter de cette date, et ne pensera pas nécessairement à mettre en cause le groupe nominal sujet.

+ Les interférences

Nous voudrions signaler un phénomène très fréquent, qui met en cause l'homogénéité des discours, celui des interférences, lexicales ou affectant des unités plus vastes. Par ce terme on entend une rupture de la continuité du discours, soit par introduction d'éléments provenant d'un autre état de langue (interférence diachronique), soit par utilisation d'unités n'ayant pas la même aire d'usage (interférence diatopique), soit par l'apparition de mots de niveaux de langue différents (interférence diastratique), soit enfin par l'emploi de termes relevant

d'un autre type de discours (interférence diaphrasique).

Ces interférences peuvent avoir de multiples fonctions énonciatives : en employant par exemple un terme méridional, je peux revendiquer l'appartenance à la communauté des méridionaux, je peux aussi chercher à capter la sympathie d'un interlocuteur méridional. Le fait d'utiliser un lexème dépréciatif peut suffire à changer l'interprétation globale de l'énoncé... De toute façon, la signification des interférences ne peut être étudiée que dans le cadre d'un discours déterminé, en faisant intervenir aussi bien les instances d'énonciation que le fonctionnement des autres réseaux de sens de ce discours.

Les quelques points que nous avons relevés à l'intérieur du champ de l'énonciation sont bien loin de le recouvrir en sa totalité; en outre, il faut garder à l'esprit que ce que nous posons ici comme dissocié pour les besoins de l'exposition est intimement lié dans le cadre d'un texte déterminé.

LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE (OU GRAMMAIRE DE TEXTE)

Jusqu'ici, nous ne nous sommes pas écartés du cadre de la phrase ; c'est là une restriction tout à fait surprenante si on entend faire de l'analyse du discours : comment ne pas prendre en compte les organisations transphrastiques ? Certes, Z. Harris avait promu son analyse du discours pour étudier des énoncés suivis, mais sa méthodologie distributionnaliste était beaucoup trop fruste pour ouvrir des perspectives très prometteuses ; en France, la référence aux travaux de Harris sur le discours s'était donc faite, paradoxalement, dans le cadre de la phrase. Depuis une dizaine d'années, la situation a considérablement changé, en Europe essentiellement : une "grammaire de texte" (ou "linguistique textuelle") a vu le jour, qui vise à montrer qu'un texte est une unité linguistique spécifique, et non une simple succession de phrases. La linguistique textuelle ne se substitue pas à une linguistique de la phrase, elle la présuppose et s'articule sur elle.

Comme pour le domaine de l'énonciation, nous allons signaler quelques points importants, autour desquels gravitent de nombreux travaux. La question cruciale est ici de la cohérence textuelle ; toutefois il ne faut pas oublier que le but de l'analyse du discours n'est pas d'établir une théorie linguistique de la cohérence textuelle, mais de se fonder sur une telle théorie pour étudier l'articulation d'un discours sur ses conditions de production. Denis Slakta (1) propose même de distinguer entre cohésion et cohérence ; mais, dans la pratique, une telle partition est difficile à maintenir de façon nette :

"La cohésion se détermine linguistiquement au plan de la signifiante et du texte ; la cohérence s'ordonne au plan de la signification, comme reflet disparate "des conditions matérielles (historiquement déterminées) qui produisent les discours" C'est grâce en partie à la cohésion, à l'ordre de son texte que tout discours peut produire l'illusion d'une cohérence interne" (2)

 (1) "L'ordre du texte", "Etudes de Linguistique appliquée", No 19 (1975)/...
 (2) pp. 31.32, c'est nous qui soulignons.

Cette distinction, pour être comprise, suppose celle que Slakta a faite entre signifiante et texte, d'une part, signification et discours, d'autre part :

"La signifiante est à comprendre comme un système de règles linguistiques formelles dont la fonction est de déterminer, contradictoirement, un ensemble de possibilités et de contraintes, et qui portent sur la structure suivante : texte-phrase-morphème. La signification, au contraire, repose sur les transformations parallèles du TEXTE en DISCOURS concret, de la PHRASE en ENONCE et du MORPHEME en MOT. C'est dire que la signification est fonction d'un ensemble de normes sociales concrètes"(4)

Cette dualité correspond à peu près à l'opposition de L. Guespin entre énoncé et discours que nous citons au début de notre article (Nous n'utiliserons pas cette distinction cohérence/cohésion dans les paragraphes qui suivent).

+ Les anaphores

Tout texte cohérent constitue un développement linéaire où interviennent de nombreuses récurrences ; les anaphores, reprises d'un élément introduit antérieurement, jouent un rôle essentiel dans ces récurrences. Il peut s'agir de pronominalisations (d'un nom, d'un adjectif etc) ; la pronominalisation d'un GN ne se limite d'ailleurs pas au cas élémentaire de la substitution pure et simple, du type "Paul... Il" (Cf des exemples comme "tu as un ballon bleu et moi un rouge"). Il peut s'agir là aussi d'une opération sur les déterminants : un est repris par le, ou par ce, avec un raccourcissement éventuel du GN primitif (exemple : "un garçon aux cheveux roux ... le/ce garçon").

Il peut enfin s'agir de substitutions lexicales, et ce dernier point a un grand intérêt pour l'analyse du discours. Ces substitutions peuvent relever de la compétence linguistique (cf remplacement d'un hyponyme par un hyperonyme : "... un chien ... cet animal"...) ou d'une certaine connaissance du monde (cf: N. Chomsky... le linguiste américain... : tout le monde n'est pas censé savoir que Chomsky est un linguiste américain). Les substitutions offrent au discours le moyen d'imposer subrepticement des contenus : ce n'est pas la même chose que de reprendre assassinat par crime ou attentat politique. En outre, ces substitutions lexicales ont une incidence sur la cohérence d'un texte : pour celui qui ne connaît pas l'identité entre les deux unités lexicales coréférentes, tel texte semblera incohérent, alors qu'il en ira autrement pour celui qui la connaîtra.

+ Répétitions d'inférences et recouvrements présuppositionnels

Dans les cas précédents, il s'agissait de répétitions aisément perceptibles à la surface du texte; en fait, il n'en va pas toujours ainsi, comme dans les recouvrements présuppositionnels. Le cas le plus classique en est le couple question-réponse, où l'on voit

.../...

(4) Cf op.cit page précédente : p. 30.

nettement que les présupposés de chacune doivent se "recouvrir" ; avec: Est-ce que Pierre a rattrapé le voleur ?, on n'aura pas une réponse comme: *Non, il est brun ; en revanche, on peut avoir pour réponses cohérentes : - Non, il l'a abattu

- En fait, c'est son voisin qu'il a rattrapé, etc...
réponses compatibles avec une des presuppositions de la question (Pierre a fait quelque chose au voleur" ou "Pierre a rattrapé quelqu'un").

Ce qui peut également être répété, ce sont les conséquences que l'on peut tirer des phrases antérieures; elles ne doivent pas se contredire. Dans l'exemple suivant : "Le frère cadet de Jean n'habite plus à Lyon, mais à Nice. Comme son aîné il aime vivre sur la Côte d'Azur", on a affaire à une succession cohérente de deux phrases ; cette cohérence est renforcée par des répétitions : "comme son aîné" reprend le présupposé selon lequel "Jean a un frère plus jeune que lui" ; en outre, de la première phrase on peut inférer que le frère cadet de Jean habite sur la Côte d'Azur (puisque Nice en fait partie) ; inférence reprise dans la phrase suivante. En revanche, le texte semblerait bizarre si on avait : "il aime vivre en Autriche". Comme on le voit, un certain savoir encyclopédique intervient ici encore (Il faut savoir que Nice se trouve sur la Côte d'Azur) ; mais il faut admettre que bien souvent le récepteur est amené à enrichir ses connaissances rien qu'en postulant que le texte est cohérent.

Ces phénomènes, comme les anaphores contribuent de manière décisive à fonder la continuité d'un texte. Il est facile de comprendre que ces répétitions offrent un matériau très riche pour l'analyse du discours.

+ La progression thématique

Il s'en faut de beaucoup que les constituants syntaxiques des énoncés obéissent à l'ordre assigné par la structure profonde (SN 1 + V + SN 2, par exemple) ; on trouve aussi bien des phrases dont le thème ne coïncide pas avec le SN 1 : "Paul, je t'ai vu hier", "Ici, tout va mal"... Très souvent le thème d'une phrase correspond à ce qui est connu, donné, et le rhème (propos ou commentaire) aux éléments nouveaux, mais cela n'a rien de nécessaire. On peut affiner cette distinction en thème/rhème en une tripartition : Thème - Transition - Rhème (exemple: Mon frère (Th) a aperçu (Tr) son copain (Rh)), ou même distinguer une hiérarchie de thèmes et rhèmes. Mais, quelle que soit la complexité de l'analyse proposée, elle est directement liée à la notion de "progression thématique" d'un texte, liée elle-même à celle de "cohérence textuelle". Un texte se présente comme une succession de thèmes ; l'apparition de nouveaux thèmes assure la progression. F. Danes, par exemple, distingue trois grands types de progression :

. Une progression linéaire, où le rhème d'une première proposition devient le thème de la suivante, et ainsi de suite :

Pierre ((thème 1) a vu son amie (rhème 1)

↓
Celle-ci (thème 2) en a parlé à Jean (Rhème 2)

↓
Il (thème 3) lui
a dit...

../...

. La présence d'un thème constant à travers le texte, ce thème recevant des rhèmes différents :

Jean, est sympathique
 ↓
Il, est venu me voir hier
 ↓
Il revient demain

. La progression par thèmes dérivés à partir d'un "hyperthème", dans une énumération, en particulier :

mes amis, (hyperthème) m'ont tous dérangé
 ↙
Paul, (thème dérivé 1) pour me demander...
 ↘
Jean, (thème dérivé 2) parce qu'il...

Liste nullement exhaustive et qui n'exclut pas de multiples combinaisons. L'important, c'est que soit réalisé une sorte d'équilibre délicat entre la répétition et la progression, le connu et le nouveau.

+ Les temps verbaux

Longtemps étudiés dans le seul cadre de la phrase et du seul point de vue chronologique ou aspectuel, les temps verbaux tendent de plus en plus à être intégrés à une réflexion de linguistique textuelle : un linguiste comme H. Weinrich n'hésite pas à considérer que ces questions relèvent de la seule linguistique du texte (*). Ceci était d'ailleurs en germe dans l'opposition discours/récit. On peut déjà souligner l'importance de la répétition et des changements de temps dans l'organisation d'un texte ; c'est particulièrement important pour un temps comme l'imparfait qui, par son opposition au passé simple et au passé composé, permet de distinguer deux "plans" dans un texte : un "premier plan" événementiel marqué par la présence du P.S et du P.C., un "arrière-plan" à l'imparfait où est placé ce qui relève de la toile de fond, du descriptif. C'est là un point particulièrement controversé à l'heure actuelle (Cf bibliographie). J.M.Adam, par exemple, pense que dans le début d'"Un coeur simple", de Flaubert :

"Pendant un demi-siècle, les bourgeoises de Pont-l'Evêque envièrent à Madame Aubin sa servante Félicité. Pour cent francs par an, elle faisait la cuisine et le ménage, cousait, lavait, repassait..."

Le P.S. contribue à conférer aux bourgeoises le statut d'agent et l'imparfait à Félicité celui de patiente possédée par Mme Aubin.

L'étude détaillée de textes très divers montre que la notion de "premier plan" - "arrière-plan" est elle-même insuffisante : les changements de temps peuvent contribuer à des partitions très diverses, mise à distance dépréciative, changement de phase narrative, actualisation des événements etc...

.../...

 (*) "Le temps", (Seuil, 1975).

+ Cohérence microstructurelle et macrostructurelle

Certains grammairiens de texte distinguent deux niveaux dans l'organisation textuelle : le niveau macrostructurel et le niveau microstructurel.

Il est en effet facile d'imaginer qu'un texte apparaisse comme globalement incohérent (niveau macrostructurel) alors qu'il est constitué d'une série de sous-ensembles de phrases qui, eux, sont cohérents (niveau microstructurel). En d'autres termes, la cohérence d'un texte repose simultanément sur deux niveaux de contraintes. Le problème est alors de savoir si ces deux types de contraintes sont radicalement différents ou s'ils sont de même ordre ; d'autre part, on peut se demander s'il existe des procédures réglées permettant de passer des propositions de la micro-structure à celle de la macro-structure. T. Van Dijk justifie ainsi cette notion de "macro-structure" :

"Il nous faut donner quelques-unes des raisons qui nous ont amenés à postuler l'existence d'une structure textuelle profonde :

- a. La cohérence des textes (dans la structure narrative : l'intrigue, etc...),
- b. la possibilité de résumer un texte (résumé, titre, etc...),
- c. la possibilité d'apprendre par coeur le "contenu" d'un long texte (sans employer les unités lexicales du texte lui-même),
- d. la possibilité d'écrire des textes différents sur la base d'une structure profonde sémantique identique (comme dans le pastiche ou quand on fait un drame, un film d'un roman, etc) (1)

Ce qu'il y a de dangereux dans de telles formulations, c'est qu'elles risquent de réintroduire l'idée d'un contenu indépendant de sa forme, et donc l'opposition idéaliste fond/forme, qui est radicalement incompatible avec une perspective d'analyse du discours, pour laquelle il ne saurait être question d'éluder, en quoi que ce soit, le caractère irréductible de la surface du discours. Cela ne signifie pas pour autant qu'on n'ait pas le droit de postuler un niveau macrostructurel, bien au contraire, dès lors que ce concept est pertinent linguistiquement; en revanche, ce qu'il ne faut pas omettre, c'est d'articuler cette macro-structure elle-même sur les conditions de production du discours.

Les chercheurs qui postulent l'existence d'une macro-structure textuelle la lient le plus souvent à une "compétence textuelle", parallèle à la compétence phrastique de la linguistique de Chomsky : tout sujet parlant produit des énoncés cohérents et peut distinguer les textes cohérents de ceux qui ne le sont pas, de la même manière qu'il porte des jugements de grammaticalité sur les phrases. Cette compétence s'exerce également dans cette pratique paraphrastique très importante qu'est le résumé. Ainsi, pour T. Van Dijk :

 (1) Cité par J.J. Thomas in "Langages" N° 51 (1978) p. 30

"Puisque le sujet parlant peut produire/interpréter un nombre infini de discours différents, sa compétence est nécessairement une compétence textuelle. Il est très peu probable, et même impossible que la production et la perception d'énoncés textuels s'opère par une concaténation non réglée de phrases isolées" (*)

+ Grammaire narrative

Ces réflexions sur le niveau macrostructurel n'auraient probablement pas été possibles si les théoriciens de la grammaire de texte n'avaient disposé du modèle que leur offraient la narratologie, l'analyse structurale du récit issue des travaux de W Propp (Morphologie du conte). En effet, avant que ne se mettent en place les principes majeurs de la linguistique textuelle, s'étaient développées des "grammaires narratives" qui, considérant un récit comme un tout cohérent, le décomposaient en unités élémentaires (propositions narratives), elles-mêmes regroupées en séquences d'un niveau plus élevé. Ce qui amenait à poser que les locuteurs disposaient d'une "compétence narrative", d'un modèle socio-culturel du récit bien formé, fondé sur une macro-structure abstraite. Cela explique les liens privilégiés qui se sont tissés entre grammaire textuelle et grammaire narrative.

L'analyse du discours s'intéresse à l'analyse du récit dans la mesure où cette dernière lui permet d'améliorer considérablement sa typologie des discours ; en outre, elle lui offre des moyens d'investigation efficaces pour affronter l'étude de corpus déterminés. Toutefois il ne faut pas perdre de vue que la démarche d'analyse du discours ne doit pas être tautologique : il ne suffit pas d'appliquer soigneusement telle grammaire du récit à tel fragment de discours ; dans ce cas, on n'obtient jamais qu'une illustration du modèle offert par la grammaire. Ce qu'il faut, au contraire, c'est montrer comment la couche de signification proprement narrative s'articule sur l'ensemble des réseaux de sens d'un discours concret. Le récit n'est pas à considérer pour lui-même mais dans le cadre de la spécificité du discours, elle-même liée à ses conditions de production.

+ L'argumentation

Comme la narrativité, l'argumentation constitue un facteur de cohérence textuelle très important, qui dépasse habituellement le cadre phrastique. L'argumentation est une action complexe finalisée : il s'agit de faire adhérer un auditoire défini à une thèse de l'énonciation, grâce à un enchaînement structuré d'unités, les "arguments". Chaque argument, comme une séquence de récit, n'est qu'une étape dans une stratégie globale. Les arguments peuvent être hiérarchisés (tel "sous-argument" peut servir à en étayer un autre, qui contribue à valider un argument majeur, etc). L'ordre des arguments obéit lui-même à des lois qui ont été étudiées avec plus ou moins de rigueur dès la rhétorique antique ; enfin, les diverses unités utilisées n'ont pas le même statut : certaines sont des déductions fondées sur le formalisme logique le plus rigoureux, tandis que d'autres ne reposent que sur des liaisons lâches et des "axiomes" fondés sur de simples croyances propres à une communauté donnée.

.../...

(*) "Grammaires textuelles et structures narratives" in "Sémiotique narrative et textuelle", (Larousse, 1973), pp. 183 - 184

Il nous faut répéter ici ce que nous venons de dire pour l'analyse de la narrativité : rien ne sert de coder en termes de déduction formelle telle argumentation publicitaire ou politique si ce n'est pas une étape destinée à permettre la mise en relation des contraintes logiques avec le fonctionnement singulier d'un discours ou d'un type de discours. Il est impossible de dissocier la structure argumentative des phénomènes d'énonciation, du public visé etc... Il faut se demander, en particulier, quelles sont les prémisses de la démonstration, si elles sont explicitées ou non, quel est leur statut idéologique, mais aussi pourquoi les arguments obéissent à tel ordre etc... Il convient surtout de ne pas mesurer le discours à l'aide d'un système formel : les discours recourent le plus souvent à des modes d'argumentation qu'une saine logique jugerait "fautifs". (généralisation à partir d'un exemple, analogies partielles, etc), mais il ne sont tels que si l'on clôt l'argumentation sur elle-même, au lieu de l'intégrer au fonctionnement d'ensemble du discours et à ses instances d'énonciation.

CONCLUSION

L'analyse du discours emprunte aux divers champs de la linguistique ; cette situation de dépendance fait qu'elle enrichit son appareil méthodologique avec cette dernière. D'abord fondée sur la lexicologie structurale et la syntaxe phrastique, l'analyse du discours a ensuite exploité intensivement les acquis des thèmes de l'énonciation avant d'intégrer ceux de la linguistique textuelle, les plus récents. Sans faire du triomphalisme béat, il est difficile de ne pas être conscient de la rapidité (une dizaine d'années) avec laquelle, en France, on est passé des procédures élémentaires de l'analyse de Z. Harris à la prise en compte des macro-structures textuelles, d'une lexicologie du mot à la pénétration de l'illocutoire au coeur des énoncés. Ceci dit, l'analyse du discours répète à son niveau les difficultés et les contradictions de la linguistique, en particulier la partition des recherches en syntaxe, pragmatique et sociolinguistique. L'analyse du discours possède cependant un avantage décisif : son objet n'étant autre que l'exploitation des possibilités de divers systèmes de contraintes par un corpus déterminé, toute analyse rigoureuse de la spécificité de son fonctionnement s'avère "payante". Il serait pourtant grand temps de réconcilier le pragmatisme éclectique et les méthodologies théoriquement fondées.

BIBLIOGRAPHIE

Ces éléments de bibliographie ne visent pas à établir les sources de cet article mais à indiquer au lecteur intéressé par tel ou tel aspect les moyens d'alimenter sa réflexion. Nous ne donnons ici que l'essentiel, sans souci d'exhaustivité, par conséquent.

+ Ouvrages sur l'analyse du discours

- D. MAINGUENEAU : "Initiation aux méthodes de l'analyse du discours" (Hachette, 1976)
 R. ROBIN : "Histoire et linguistique" (A. Colin, 1973)
 LANGAGES N° 13 : "L'analyse du discours" (1969)
 LANGAGES N° 23 : "Le discours politique" (1971)
 LANGAGES N° 41 : "Typologie du discours politique" (1976)

.../...

LANGUE FRANCAISE N° 9 (1971) : "Linguistique et société"
 N° 15 (1972) : "Langage et histoire."

+ Lexicologie appliquée au discours

On se reportera aux ouvrages précités, auxquels on peut ajouter :

J. DUBOIS : "Lexicologie et analyse d'énoncé" in "Cahiers de Lexicologie"
 volume XV, 1969 - 2

ainsi que la plupart des articles de LANGAGES N° 36 consacré à la néologie lexicale appliquée au discours politique. L'ouvrage collectif "Langage et idéologies" (Editions Ouvrières, 1974) par J. Guilhaumou, D. Maldidier, A. Prost, R. Robin opère directement au niveau des phrases de base construites autour de quelques mots-pôles.

+ Lexicométrie

- M. TCURNIER et Coll. : "Des tracts en Mai 1968, mesures de vocabulaire et de contenu" (A. Colin, 1975). C'est l'ouvrage majeur du laboratoire de Saint-Cloud.
- A. PROST : "Le vocabulaire des proclamations électorales de 1881, 1885 et 1889" (P.U.F., 1974). Cette étude présente une autre méthodologie lexicométrique, l'"analyse factorielle des correspondances", que nous n'avons pu exposer, en raison de sa complexité, et qui offre la particularité de projeter les données lexicales sur un nuage de points à deux dimensions.

+ Analyse automatique du discours

- M. PECHEUX : "Analyse automatique du discours" (Dunod, 1969)
- M. PECHEUX et Coll. : "Analyse du discours" (Langue et idéologies)
 LANGAGES N° 37, mars 1976)
- M. PECHEUX : "Les vérités de la Palice" (Maspero, 1976).

+ Énonciation

- . Embrayeurs : E. BENVENISTE : "Problèmes de linguistique générale" I, 5^e partie (Gallimard, Collection TEL)
 "L'appareil formel de l'énonciation" in LANGAGES N° 17.
- R. JAKOBSON : "Essais de linguistique générale" (Collection "Points"), chapitre 9.
- J. SIMONIN-GRUMBACH : "Pour une typologie des discours", in "Langue, discours, société" (Seuil, 1975), recueil dédié à E. Benveniste.
- . Discours rapporté : A. BANFIELD : "Le style narratif et la grammaire du discours direct et indirect" in "Change" N° 16-17.
- J. AUTHIER et A. MEUNIER : "Exercices de grammaire et discours rapporté" (Langue Française n° 33, 1977).

.../...

- . Discours/récit : E. BENVENISTE : op. cité supra
 B. COMBETTES et J. FRESSON : "Quelques éléments pour une linguistique textuelle" in "Pratiques" N° 6 (1975)
- . Fonctions du langage : R. JAKOBSON : "Essais de linguistique générale" Chapitre 11
- . Distance, transparence.. : J. DUBOIS : "Énoncé et énonciation", in "Langages" n° 13
 L. COURDESSES : "Blum et Thorez en mai 1936 ; analyse d'énoncés", in "Langue française", N° 9.
- . Actes de langage : J.L AUSTIN : "Quand dire c'est faire" (Seuil, 1970)
 : J. SEARLE : "Les actes de langage" (Hermann, 1972) avec une très intéressante introduction d'O. Ducrot.
 D. SLAKTA : "Essai pour Austin", in "Langue française" N° 21.
 B. MINEL : "Pour une théorie des pratiques discursives" in "Pratiques" N° 11-12 (1976)
- . Présupposition : O. DUCROT : "Dire et ne pas dire" (Hermann, 1972)
- . L'énonciation : LANGAGES : N° 17 ("L'énonciation")
- + Linguistique textuelle
- . Anaphorisation : J.C. MILNER : "Réflexions sur la référence" in "Langue française" N° 30 (1976)
 M. MAILLARD : "Essai de typologie des substituts diaphoriques" in "Langue française" N° 21 (1974)
- . Inférences et recouvrements présuppositionnels : I. BELLERT : "On a condition of the coherence of texts" in "Semiotica", 1970, II, 4
- . Progression thématique : F. DANĚŠ : "Functional sentence perspective and the organisation of the text" in "Papers on functional sentence perspective" (Mouton, La Haye, 1974)
 B. COMBETTES : "Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte" in "Pratiques" N° 13 (1977)
 : "Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants" ("Langue française" N° 38, 1978)
 J.F. HALTE : "Lire et écrire en situation scolaire"
 A. PETITJEAN : in "Langue Française" N° 38 (1978).

.../...

- . Temps verbaux : H. WEINRICH : "Le temps" (Seuil, 1973)
 J.M.ADAM : "La mise en relief dans le discours narratif" in "Le français moderne" (1976, N° 4)
 : "L'Imparfait/passé simple" in "Pratiques" n° 10 (1976)
 J. SIMONIN-GRUMBACH : "Linguistique textuelle et étude des textes littéraires" in "Pratiques" N° 13 (1977)
- . Micro/macro-structure : T. VAN DIJK : "Some aspects of texts grammars" (Mouton, La Haye, 1972)
 : "Grammaires, textuelles et structures narratives" in "Sémiologie narrative et textuelle" (Larousse).
 T.VAN DIJK et W. KINTSCH : "Comment on se rappelle et on résume des histoires" in "Langages" N° 40
 M. CHAROLLES : "Grammaire de texte. Théorie du discours - Narrativité" in "Pratiques" n° 11-12 (1976)
- . Narrativité : J.M.ADAM : "La cohérence des séquences de propositions dans la macro-structure narrative" in "Langue Française" N° 38 (1978)
 R. BARTHES : "L'analyse structurale du récit" in "Communications" N° 8 (1966)
 C. BREMOND : "Logique du récit"
 C. CHABROL (ed) : "Sémiotique narrative et textuelle" (Larousse, 1973)
 P. LARIVAILLE : "L'analyse (morpho)logique du récit" in "Poétique" N° 19.
- . Argumentation : Y. BLUM et J. BRISSON : "Implication et publicité" in "Langue française" n° 12.
 M.J. BOREL et G. VIGNAUX : "Stratégies discursives et aspects logiques de l'argumentation" in "Langue française" n° 12.
 O. DUCROT : "La preuve et le dire" (Mame, 1973)
 J.C. ANSCOMBRE : "L'argumentation dans la langue" et O. DUCROT : in "Langages" n° 42 (1976)
 J.C. ANSCOMBRE : "Même le roi de France est sage" in "Communications" n° 20 (1973)
- . Grammaire de texte : LANGUE FRANCAISE n° 8 : "Enseignement du récit et cohérence du texte". Voir en particulier l'article de M. Charolles : "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes" (p. 7 à 42)
 J.F. BOURDIN et P. DUHEM : "La grammaire de texte en pays de langue allemande" in "Langages" n° 26 (1972)
 E. LANG : "Quand une "grammaire de texte" est-elle plus adéquate qu'une "grammaire de phrase"?" in "Langages" n° 26
 B. COMBETTES : "Pour une linguistique textuelle" (Nancy, CRDF, 1975)
 D. SLAKTA : "L'ordre du texte" in "Etudes de linguistique appliquée" n° 19 (1975)
 "STUDIES IN TEXT GRAMMAR": Edité par J.S. Petöfi et H. Rieser, (Reidel Publishing company, Dordrecht, 1973).

SOCIOLINGUISTIQUE ET ANALYSE DE DISCOURS

B. GARDIN
GRECO

Université de Rouen

"Moi, j'te l'dis, heureusement qu'y a des
gens instruits et capables pour défend' l'
pauv' monde". (1788, p. 116)

La commande était : un article intitulé "sociolinguistique et analyse de discours" ; pour éviter l'écueil de l'article-catalogue nous avons choisi d'illustrer les relations analyse de discours sociolinguistique à partir des problèmes posés par l'étude d'un certain ensemble de données.

Nous avons choisi pour cela la séquence 26 du téléfilm de M. Failevic et D. de la Rochefoucauld : 1788, en ne nous intéressant qu'aux éléments linguistiques, tels qu'ils nous sont fournis par le scénario du film publié aux Editions Sociales : 1788, Luttés révolutionnaires pour une propriété paysanne (1978). (Cf. document annexé en fin de l'article).

1. SPECIFICITE DES DONNEES DE LA SOCIOLINGUISTIQUE

Les implications de notre choix doivent maintenant être dégagées :

Il nous permet tout d'abord d'illustrer le fait qu'on ne peut parler de l'analyse de discours française avec sa forte orientation vers le discours des organisations, sans faire référence à la spécificité de l'histoire française et notamment aux effets produits par la "Révolution", époque où justement se constitue le discours politique.

Notre projet ne peut pas produire un discours qui se présenterait comme une recherche en sociolinguistique. En effet, relevant de la fiction, ces données contreviennent à l'une des spécificités essentielles de la sociolinguistique : à savoir l'étude de données linguistiques observées dans leur contexte social, choix qui fait de cette discipline une discipline "séculière" en opposition à la linguistique "régulière". Lorsque Labov, auteur de cette opposition métaphorique (Sociolinguistique, Ed. de Minuit) dénonce le "paradoxe saussurien", il dénonce en effet l'attitude qui consiste après avoir affirmé la nature sociale de la langue à se contenter pour la décrire d'observer des productions sorties de leur matrice sociale, voire même d'un seul individu. Si la langue est sociale, c'est dans la vie sociale réelle qu'il faut aller l'observer, et l'on peut déjà dire que c'est cette spécificité qui lie

.../...

d'une manière étroite analyse de discours et sociolinguistique. (Voir là-dessus la très éclairante introduction de Encrevé à Sociolinguistique).

Il reste que notre choix a une valeur essentiellement heuristique, si le lecteur veut bien faire "comme si" nos données "réalistes" étaient réelles. Nous illustrerons ainsi cette spécificité dont nous venons de parler plus aisément que sur des données réelles, forcément plus touffues.

Ajoutons que nous aimons ce film et spécialement cette séquence, qui nous semble-t-il pourrait être étudiée en classe à partir des directions de travail que nous allons maintenant examiner. Faisons donc maintenant "comme si".

Notre séquence peut être qualifiée grossièrement de "réunion-débat" ; nous nous trouvons donc devant des données "dialogiques".

- (Sur l'analyse de réunion-débat, voir les travaux ici-même de L. Duro-Courdesses, Grumbach, J. Simonin).

- Le monologue n'existe pas pour la sociolinguistique. Un discours répond toujours à un autre discours et anticipe toujours sur un autre discours - de manière externe et nous le verrons de manière interne, c'est pourquoi étant donnée la nature sociale du langage tout discours qui se présente comme monologue doit être constitué par l'analyse en dialogue. La meilleure prise de position théorique sur ces problèmes est celle de Volochinov (nous continuerons à attribuer à Volochinov pour des raisons que nous avons exposées dans le n° 189 de La Pensée ("Volochinov ou Bakhtine") Le Marxisme et la philosophie du langage publié aux Editions de Minuit sous le nom de Bakhtine).

- Dernière conséquence de notre choix ; il nous empêche de rendre compte de nombre d'études relevant de notre titre, (cf. les travaux de F. François).

2. LES CONDITIONS D'EMERGENCE DU DISCOURS (CONDITIONS EXTERNES)

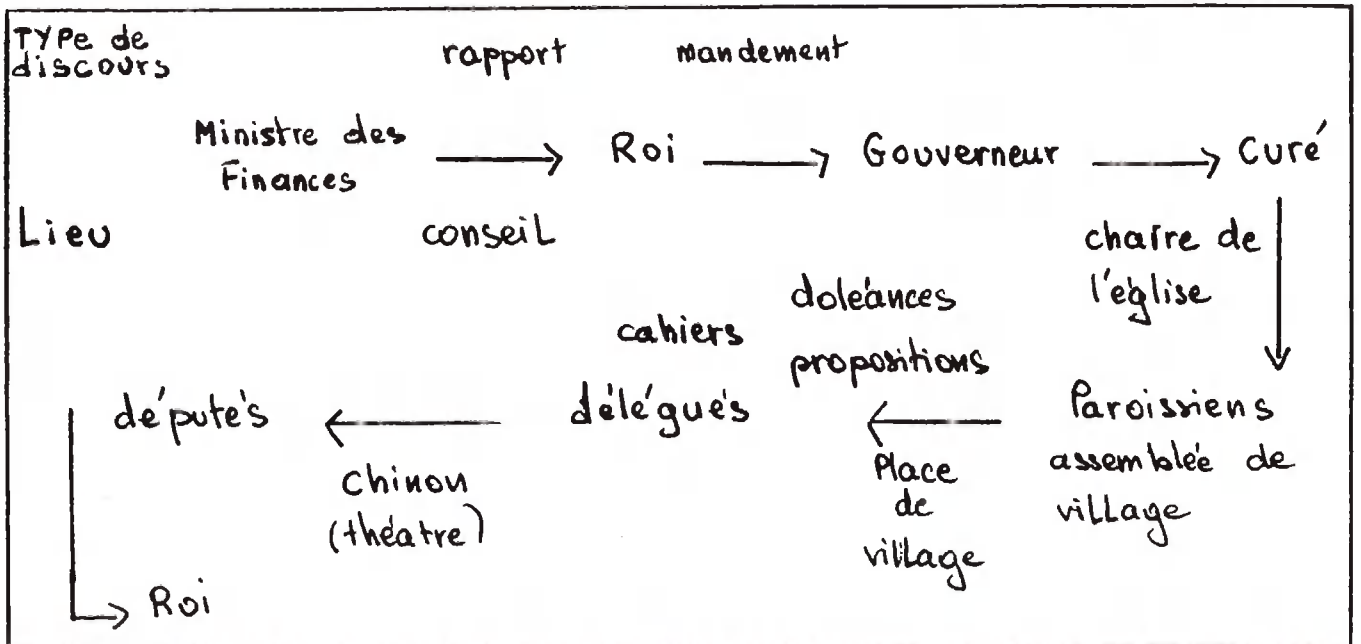
Historiquement c'est par un mandement royal que ce discours est rendu possible. C'est le roi qui "souhaite connaître les doléances de ses peuples", qui "désire que s'assemblent dans ses villes et villages, et dans le plus bref temps, les habitants pour conférer ensemble tant de remontrances plaintes et doléances que des moyens d'avis qu'ils auront à proposer, et pour élire, choisir et nommer des personnes dignes de confiance capables de transmettre ces remontrances et propositions" (p. 84 - 85).

C'est donc ici l'autorité suprême qui donne la parole à ses peuples en fixant le cadre de cette prise de parole ainsi que son contenu (un double discours : d'information et de "réformation". Voir là-dessus D. Slakta : "l'acte de demander dans les cahiers de doléances" Langue Française n° 9):

Nous pouvons ici généraliser et dire que c'est toujours une institution qui donne la parole, que ceci se fasse explicitement comme il en est ici, ou implicitement (chaque sujet ayant intériorisé les règles de distribution de la parole, se sent légitimé à prendre ou à ne pas prendre la parole). On pourra ainsi étudier ces processus ainsi que les mécanismes de leur reproduction dans les différentes institutions, à partir de la problématique de Bernstein (Langage et classes sociales, Editions de Minuit).

../...

Le schéma suivant qui représente le rapport de communication institué par le mandement royal entre le roi et ses sujets fait apparaître l'importance des médiateurs. C'est par divers "intermédiaires" que le discours du roi est rapporté aux sujets et il en sera de même pour la réponse de ces sujets. Nos données ne font ici que mettre en pleine lumière l'importance de ces processus dans les pratiques linguistiques quotidiennes ; nous aurons à y revenir.



Chaque participant à la communication occupe une situation sociale dans le rapport institutionnel, qui est ici constitué ; cette situation fonctionne au niveau du discours sous la forme d'un ensemble de représentations (en rapport avec la réalité objective et repérable dans les discours). Pour les paysans, on peut dire qu'ils acceptent l'image que le roi donne de lui dans le mandement : un bon roi qui peut faire disparaître tous les maux une fois qu'il les saura (p. 89). Quant à l'image qu'ils se font du rapport de communication lui-même, elle est sous le signe de la transparence puisqu'une fois le secrétaire choisi, il ne s'agit que de "coucher par écrit c'qu'on veut dire à notre bon roi" (sur la problématique de représentations, voir Pecheux, Analyse automatique du discours, 1969, Dunod, pp. 19-20).

S'agit-il d'une interprétation abusive ? Mais c'est l'assemblée de village qui est alors convoquée, la décision était prise au cabaret par le syndic du village et des hommes "influents". Les historiens nous apprennent que l'assemblée de villages : .../...

"était formée essentiellement des chefs de famille, en fait le plus souvent des laboureurs et des paysans les plus aisés...

Un certain flou semble régner en 1788 sur cette composition et les auteurs citent les doléances d'un cahier de Waziers (Douai), qui souhaitent qu'à l'avenir l'assemblée ne soit composée que des français de 25 ans, imposables et non assistés (p. 19). De toutes façons les femmes en semblent exclues (elles se tiennent d'ailleurs relativement à l'écart et debout dans le film). Le droit à la parole n'est donc pas réparti de manière égale dans la société.

3. LE TEMPS ET LE LIEU DU DISCOURS

L'assemblée de village est donc convoquée un dimanche matin après la messe, sur la place selon l'habitude semble-t-il : par contre à Chinon la réunion des délégués du baillage aura lieu dans un théâtre magnifique, avec des fauteuils ; mais "l'embêtant", dira Martineau, "c'est qu'on pouvait pas bouger, et pis qu'y avait pas assez d'air et avec tous ces cris, cte chaleur, quequ'fois j'ai piqué du nez ! donc tous les soirs à finir à des 2 - 3 heures du matin, j'ai point compris qu'cn n'commence point d'bonne heure le matin".

Ainsi Martineau (qui au niveau du village a pourtant la "langue bien pendue" : p. 87) ne dira-t-il rien, Guillaume étant "bien mieux placé que lui pour le faire".

Deux modes de vie, deux cultures entrent ici en contact, l'une la citadine étant prestigieuse - bien que contestée par Martineau et ayant pour effet de ne pas permettre la parole à l'autre.

Comme les enfants de milieu populaire interviewés hors de leur milieu, Martineau est "non verbal" (cf. Labov, "La logique de l'anglais non-standard" dans le parler ordinaire, Ed. de Minuit).

4. LA SÉLECTION DES RAPPORTEURS.

Si les rapporteurs du mandement royal sont sélectionnés par la structure administrative de l'Ancien Régime (gouverneur, curé), le choix des rapporteurs des doléances est l'objet d'une opération de sélection. Le problème se pose pour le secrétaire, les délégués qui seront envoyés à Chinon puis pour les députés aux Etats Généraux.

Rappelons ici l'importance quant à l'efficace du discours du rapport du rapporteur à l'auteur du discours rapporté, rapport reflet (transformé) des rapports sociaux réels (cf. Volochinov).

Le problème qui nous intéresse ici sera essentiellement celui du secrétaire.

Ce problème a déjà été évoqué dans une scène précédente. Si certains paysans savent écrire, ils se refusent dans ce cas précis, puisqu'il s'agit de "dame, écrire au roi" et notamment "sans rien oublier" et "dans l'ordre". La décision a déjà été prise de confier ce rôle à Guillaume, fils de Joseph, qui travaille dans une étude d'avocat à Chinon. Il a d'ailleurs une "belle main".

A ce niveau nous pouvons constater l'interiorisation de certaines normes de discours écrit chez ces paysans, qui en ignorent cependant la pratique.

Le problème du choix du secrétaire de séance se pose à nouveau au début de notre scène où Brissot, notaire et juge déjà catalogué comme homme du château revendique cette fonction qu'il a toujours exercée.

Guillaume lui rétorque le mandement royal et la volonté de l'assemblée (par le vote). L'assemblée intervient donc ici pour ratifier une décision prise par les hommes influents et s'oppose en même temps à la tentative de Brissot.

Le secrétariat apparaît donc comme une fonction importante, un enjeu qui donne lieu à une rapide passe d'armes ici, qui aboutit à évincer l'homme du château. Il ne s'agit plus cette fois d'un simple problème technique (savoir bien écrire) mais d'une alliance politique.

Joseph, le syndic, ayant déclaré l'assemblée ouverte, Guillaume précise le but de la réunion dont il souligne le caractère exceptionnel ("ce n'est pas une assemblée ordinaire, grande tâche, grand moment") et se tient prêt à écrire sous "la dictée".

Nous nous trouvons donc maintenant dans la phase d'élaboration du discours d'un locuteur intellectuel collectif : il s'agit bien d'un groupe social, l'assemblée de village unité collective réelle mais partielle, fondée sur une activité linguistique commune, et impliquée dans un processus historique (Marcellesi - Gardin, Introduction à la sociolinguistique, Larousse, p. 17). Notre travail relève donc à ce niveau de la "linguistique sociale" partie de la sociolinguistique qui étudie les discours des intellectuels locuteurs collectifs.

Relèvent de cette étude les travaux maintenant nombreux de "l'école française d'analyse de discours" sur le discours politique et syndical, qui se sont inscrits à la suite de la thèse de J. Dubois : Le vocabulaire politique et social de 1869 à 1872 (Larousse) :

Les travaux sur le discours socialiste et communiste de J.B Marcellesi (voir Langue française, N° 9, Langages, N° 23 et 41), de L. Guespin (Langages N° 41) ; les études de discours de presse (de D. Maldidier, Langages N° 23, Pratiques N° 13), de B. Gardin sur les discours de la CGT et du CNPF (Langages N° 41).

Pour une vue d'ensemble de ces questions, voir les introductions de L. Guespin aux N° 23 et 41 de Langages, J.B Marcellesi - B. Gardin L'Introduction à la sociolinguistique (Larousse), Maingueneau : Introduction aux méthodes de l'analyse de discours (Hachette).

5. LA PRISE DE PAROLE

Après la présentation de Guillaume, personne ne parle malgré les invitations de Joseph, puis sur une intervention de Martineau ("tu peux déjà mettre que") tout le monde se met à parler en même temps - brouhaha - intervention de Guillaume qui demande qu'on parle l'un après l'autre, de nouveau c'est le silence, qui sera rompu par une femme.

Répétons que nous n'avons pas à interpréter mais à illustrer.

Nous nous trouvons ici devant des comportements que certains sociolinguistes ont qualifié de non-verbaux. Le caractère solennel accentué par Guillaume aboutit à ne faire produire que du silence, comme il en est, dit Labov dans ces tests où l'enfant, appartenant à la culture des dominés, sait que tout ce qu'il dira risque d'être

../...

retenu contre lui. Ce que Guillaume demande, c'est une série de monologues. Il n'est pas étonnant alors de voir l'un des participants demander à Joseph de parler pour les autres, reconnaissant ainsi qu'il ne lui appartient pas, à lui, de tenir un discours "autorisé" sur ces questions ; voir sur cette question les travaux récents de P. Bourdieu, notamment dans Langue française N° 34.

C'est une femme qui rompt le second silence, qui historiquement ici conquiert le droit à la parole (elle n'est pas dans l'assemblée qui a à s'exprimer...) en s'en justifiant d'ailleurs "Puisque personne n'ose parler et qu'y faut bien qu'le roi sache la vérité". (Rosine prend donc appui sur le mandement royal, l'obligation de la communication pour transgresser la règle qui lui refuse la parole).

Quatre orateurs se succèdent alors sans interférer. Nous pouvons dire que le groupe s'est ici structuré, a produit ses mécanismes de régulation, a dépassé le stade initial (silence/brouhaha) et permet alors les discours individuels. Mais Guillaume intervient et brise cette suite de litanies.

6. LA_NORME_DISCURSIVE

Nous avons déjà constaté des phénomènes d'intériorisation de la norme dans une scène précédente. Ici, c'est Guillaume qui représente ce qu'on pourrait appeler la norme légitime, c'est-à-dire qu'il est ressenti implicitement comme tel au début du débat - ce qui est producteur de silence - et qui se présente ensuite explicitement comme le représentant de la norme discursive spécifique à cette situation, par un discours qui allie la condamnation et l'injonction.

- ça ne peut point se faire de cette façon là.
- le roi ne peut point entrer dans toutes vos histoires.
- c'est point possible.
- faut trouver ce qu'est commun à toutes les paroisses.
- faut mettre tout ça en ordre et en formules.

Nous nous permettons ici de caricaturer quelque peu et de dire que Guillaume oppose aux discours des paysans "en code restreint" un discours "en code élaboré" (cf Bernstein : Langage et classes sociales, Ed. de Minuit) : un discours détaché du contexte précis de sa production, un discours mariant concepts et généralités : qui parle de justice et non de Brissot et pose que seul ce discours est possible dans la situation présente puisqu'il s'agit d'écrire au roi "qui ne peut point entendre toutes vos histoires".

Nous nous trouvons ici devant un effet de "raréfaction" du discours, la raréfaction étant le revers de la production (Foucault dans l'ordre du discours - Gallimard - propose de valoriser dans l'étude la problématique de la raréfaction). Cette raréfaction s'effectue au nom des critères du général (ce qui est commun) d'une certaine composition (en ordre) et d'un certain style discursif (en formules, de fait il s'agira de la forme juridique). Le principe de cette raréfaction est admis par le groupe.

7. NORME_ET_VARIATION

Nos données nous permettent aussi de poser le problème de la variation linguistique et de la norme au niveau "formel". Notre texte

../...

présente un certain nombre de variables phonétiques (la variable sociolinguistique étant une grandeur pouvant prendre différentes valeurs).

Ainsi (\mathfrak{r}) dernière dentale peut se prononcer [r] ou ne pas se prononcer (prendre la valeur 1 ou zéro), il en est de même de certains (e) : [3asyi] / [3syi]. Ces valeurs sont à mettre en relation avec l'appartenance sociale des locuteurs et la situation du discours. (On pourra constater sur la variable (\mathfrak{r}) en français contemporain l'article de B. Lak, dans Langue française N° 34).

Pour une étude plus précise de la notion de variable, nous renvoyons à l'ensemble des travaux de Labov, aux commentaires de Encrevé dans l'introduction à Sociolinguistique, déjà citée, Langue française N° 34 et de Marcellesi - Gardin.

Un sondage rapide dans le texte fait apparaître les variations suivantes :

<u>Paysans</u>	<u>Guillaume</u>
t'es <u>pas</u> contente (Rosine)	le roi <u>ne</u> peut <u>point</u>
<u>j</u> 'va lui dire (Rosine)	<u>je</u> veux bien
y faut mett' <u>ça</u> en bon ordre (Gauthier)	faut mett <u>re</u> ça en ordre

Mais cette présentation est trop schématique (pourrait faire croire ici à 2 langues distinctes). En fait, il y a variation à l'intérieur même de l'ensemble du discours paysan et à l'intérieur même du discours de chaque locuteur. Ainsi Renaud réalise-t-il les deux valeurs de la variable (\mathfrak{r}) : not' pré / leur répondre et Guillaume varie dans ses performances quant au relatif qui : "faut trouver ce qu'est commun", "le Tiers Etat qui est tout".

N'oublions pas que Guillaume est d'origine campagnarde. On pourrait s'amuser à le comparer à ceux que Labov nomme les "paumés" ces adolescents des ghettos qui tentent de quitter le milieu d'origine et s'en différencient par leur comportement linguistique (Labov, "Le langage des paumés", dans le parler ordinaire).

A condition de ne pas oublier que nous faisons "comme si", nous pouvons voir ici fonctionner des variables sociolinguistiques, c'est-à-dire une variation liée à la structure sociale du rapport de communication (qui inclut l'appartenance sociale des locuteurs). Il reste que les différentes valeurs d'une variable ne sont pas à mettre sur le même plan. De même qu'au niveau de la structure du discours, Guillaume représente la norme en langue. Comme en écriture d'ailleurs puisqu'on dit de lui qu'il a "une belle main".

La situation est de fait plus complexe : aussi lorsque Guillaume rencontre le Comte pour affaire, celui-ci se moque-t-il de son style juridique : "A ma personne ? Tu es sûr qu'c'est pas à mon cheval ? A ma personne, quel foutu langage" (p. 55). L'antagonisme de classe se manifeste ici au niveau de la norme explicite (notons par ailleurs les aspects "peuple" du langage du comte, fait que nous pouvons rapprocher des remarques de Lafargue sur la tactique linguistique de la noblesse au début de la Révolution. Cf. Marcellesi-Gardin, p. 54.

Il est intéressant de noter que les auteurs n'ont pas oublié que la lutte pour la domination sociale et politique inclut la lutte pour la possession de la norme linguistique : le signe linguistique apparaît bien ici comme une arène et un enjeu. .. / ...

Telles sont du moins les normes que Guillaume explicite. Il reste à étudier si à ces normes ne s'en ajoutent pas d'autres implicites, c'est à l'étude contrastive de discours de Guillaume aux discours paysans à le montrer. Auparavant nous constaterons que la norme ici n'est encore qu'en projet : des normes s'affrontent en cette période puisque l'on sait que si le Tiers Etat de Chinon veut constituer ses cahiers en "Modèle" (p. 97) les historiens nous apprennent que la noblesse, le roi, ont fait circuler d'autres modèles.

Il est donc nécessaire de se livrer à une étude contrastive opposant d'une part le discours de Guillaume et des cahiers de Chinon, constitués pour l'étude en objet unique (nous posons donc que lorsque Guillaume parle il est représentatif du Tiers Etat de Chinon), et globalement le discours paysan, constitué en intellectuel collectif.

Nous proposerons de mener cette analyse contrastive à plusieurs niveaux :

8. LE RAPPORT SOCIO-VERBAL PAYSANS - ROI

L'étude de ce rapport socio-verbal - formulation empruntée à Volochinov - s'appuie sur la problématique de l'énonciation, telle que reformulée par J. Dubois dans Langages N° 13.

Si nous observons le rapport socio verbal existant entre locuteur et interlocuteur (les paysans et le roi) tel qu'il apparaît dans les discours, nous constatons de grandes différences entre le discours de Guillaume et des cahiers de Chinon d'une part et le discours des paysans. Notons tout d'abord qu'aucun des articles du cahier de Chinon ne mentionne le roi, seul apparaît l'institution ("les lois de la Monarchie", p. 105). C'est d'ailleurs aux Etats Généraux qu'il appartiendra de réformer (dans le mandement royal ils n'ont qu'un rôle d'intervention, c'est le roi qui promet d'"écouter" et de "pourvoir sur les doléances". Quant à Guillaume lui-même il mentionne "le roi" à deux reprises : au cours de l'altercation avec Brissot, comme argument juridique, puis en disant aux paysans que "le roi ne peut point entendre toutes leurs histoires" c'est-à-dire pour casser un certain rapport socio verbal que nous allons maintenant étudier. Par contre lorsqu'il ouvre la séance en présentant la situation, il ne mentionne en rien le roi mais accorde beaucoup de place aux Etats.

Au niveau du discours de Guillaume, le roi est donc à peu près inexistant discursivement. Les cahiers s'adressent aux Etats qui seront les initiateurs de la réforme ("les députés voudront bien"). Cette réforme apparaît parfois comme énoncée par la loi naturelle. "Que tout citoyen français est libre de sa personne".

Par contre, dans le discours paysan, le roi apparaît comme oreille complaisante aux malheurs des peuples :

- "Que nos malheurs finissent
- "Quand Louis les entendra, y s'ront bientôt finis" (p. 89).

Le roi est présent dans l'énoncé : "j'va lui dire au roi" (Rosine).

La crainte est de ne pas se faire entendre :

- "Mais comment qu'le roi y saura nos misères".

On peut peut-être estimer que Guillaume réussit à changer le rapport socio-verbal paysan - roi puisque dans la séquence 27 les habitants demandent aux délégués qu'ils accompagnent :

../...

- "Dites leur [aux Etats]" et
- "Que le roi nous entende".

et par la suite, on entendra un paysan dire (p. 116) "l'roi c'est ben l'un d'entre eux", eux référant à l'entourage royal.

(On pourra lire dans l'article de Slakta déjà mentionné une étude contrastive de la formulation de la demande dans plusieurs cahiers).

9. LA METHODE CONTRASTIVE

Pour Guillaume, substituer aux doléances des paysans les articles du Cahier de Chinon n'est qu'une substitution formelle : substitution de l'ordre et des formules au désordonné et au vague, substitution du particulier au général qui l'inclut par définition.

- Cf. Martineau : - "Et ça vaut pour Brissot, ça, Guillaume ?"
Guillaume : - "Pour Brissot et tous les autres Nicolas".

Mais il est nécessaire d'y voir de plus près ; d'autant plus que dans une scène précédente nous trouvons Guillaume et son père en conflit sur le fond. Au cours de cette scène, Guillaume qui vient d'arriver, lit à son père des extraits des cahiers de Chinon.

- Guillaume : - "Que tous les droits seigneuriaux insolites pesant sur des communautés [...] soient rachetables".
Joseph : - "Rachetable" ? r'lis voir un peu l'début pour voir [...] insolites, c'est pas insolites qu'y faut dire, c'est injuste et s'y sont injustes, faut-y racheter ?"

Nous nous trouvons là au coeur de la revendication économique des paysans. Ce que montre bien la dernière séquence du film où l'on voit le paysan riche Tessier annoncer à Joseph les événements de la nuit du 4 août.

- Tessier : - "Tous les droits des seigneurs ont été décrétés rachetables ; nous allons les racheter, Coquard, nous allons les racheter enfin"
Joseph : - "Vous, M'sieu Tessier, mais nous aut' paysans avec quoi qu'on va s'en défaire ?"

Dans la séquence dont nous nous occupons, "l'analyse de discours à entrée lexicale" (cf. Marcellesi, Langages N° 41) s'impose pour comparer les propositions des deux discours.

Il serait nécessaire de :

- 1) constituer systématiquement l'index de chaque discours ; effectuer cette opération à partir de chaque sémantique...
- 2) constituer la liste des éléments lexicaux communs, des éléments propres à chaque discours ;
- 3) comparer les propositions dans lesquelles entrent ces éléments communs. Contraster ainsi les discours sur gabelle, juges, lois, par exemple.

Voici par exemple la liste des animés dans les deux discours :

(pour la problématique générale, de l'analyse contrastive, voir Marcellesi-Gardin, Introduction, pp. 230, 241).

.../...

/ DISCOURS PAYSAN /

on (= le seigneur)

Maître Brissotjuge

l'château

roi

gabelous

enfant (2)

poupon

nourrice

seigneur

les pauvres

famille (2)

le comte (2)

bandits

gardes (2)

femme

gros fermier

manouvrier

l'église

curé

chanoine

l'homme

marchand

domestiques

meurt la faim

représentant de la commune

/ DISCOURS DE GUILLAUME /roi

Ceux de Lerné

paroisses

Royaume

les députés aux Etats Généraux

juges

citoyen

peuple

Tiers Etat

l'homme

représentant de la commune

seigneurBrissot

Une comparaison rapide fait apparaître l'importance et la variété du vocabulaire social dans le discours-paysan, son inexistence dans le discours de Chinon (sauf Tiers-Etat employé pour la revendication politique). Par contre, citoyen, Etats Généraux, sont présents dans le discours de Chinon, sont absents du discours paysan.

L'étude des discours sur justice, juste notamment à partir du dialogue entre Guillaume et son père ferait peut-être apparaître une opposition entre

Justice économique des paysans	/	justice "juridique"
les droits sont injustes	/	la propriété est juste
		le droit rachetable.

importance du discours politi-	↔	importance du discours économique
que et juridique (Chinon)		et social

.../...

Ainsi dans cet échange entre Guillaume et son père :

Guillaume : - "Il y a toujours ces grands principes constitution, justice, liberté de la presse ... dont il faut parler".

Joseph : - "nous, tout c'qu'on d'mande c'est d'pouvoir garder nos bêtes et cultiver nos champs s'lon l'usage et qu'le produit nous en revienne pour une bonne et juste part" (p. 99).

- litanie (discours paysan) / discours politique
fondée sur la croyance qu'il revendicatif de Chinon
suffit que le roi entende

et en même temps

radicalisme (discours paysan) / réformisme (Chinon).

Ainsi l'article concernant la gabelle qui envisage déjà si "l'état des finances et des besoins ne le permet pas" le maintien de cet impôt quitte à le réduire (= discours réformiste) est bien en retrait par rapport à l'indignation de Rosine.

Le discours paysan et le discours du Tiers de Chinon présentent donc des différences assez importantes. Il reste que l'intervention de Guillaume a pour effet de ramener les paysans au constat de leur incompétence : "comment faut-y faire alors", à la situation d'assistés, ce qui permet à Guillaume

- 1) de proposer alors le cahier de Chinon comme modèle "si vous voulez je vais vous lire ce que nous à Chinon nous avons rédigé" (p. 104)
- 2) par un second coup de force discursif d'opérer un transfert de sujet d'énonciation en substituant au discours paysan qu'il devait recueillir le discours des cahiers de Chinon. Nous pouvons parler ici de violence symbolique. Notons que cette violence ne peut s'exercer qu'avec le consentement des violentés (sinon, il faudrait la violence physique). C'est parce qu'aidés par Guillaume les paysans reconnaissent leur incompétence discursive qu'il en est ainsi, et c'est avec leur consentement que Guillaume effectue le transfert.

"Peut-on dire mes amis que l'assemblée confie à ses représentants le soin de défendre les habitants de ce village dans le souci du bien commun tel qu'il est défini dans le cahier du district de Chinon

- c'est bon, ça va, oui" (p. 100).

L'élection de Guillaume comme représentant du village concrétisera ce transfert.

La communauté paysanne n'a donc pas pu se constituer en intellectuel locuteur collectif jusqu'au bout puisqu'il lui a fallu en fin de compte adopter le discours d'un autre collectif (et on a vu que ce n'est pas dans l'enthousiasme que cela se fait, ni sans une certaine lucidité) (cf. L'attitude de Prouveau qui ne vote pas pour Guillaume et auparavant l'insistance de Martineau : "marque bien tout de même qu'le comte nous a pris nos communaux"). En d'autres termes, le groupe n'est pas parvenu à une véritable "individuation linguistique" au niveau de l'écrit. (Sur la notion d'"individuation linguistique", voir Marcellesi, Langages N° 41 et Marcellesi-Gardin, p. 231). ..//...

Défions nous ici du discours moral et de l'analyse en terme de "flouage". Si l'assemblée de village réussit à se débarrasser de Brissot l'homme du château, à acquérir par rapport au château l'indépendance discursive, elle ne peut le faire qu'en demandant l'aide de Guillaume, fils de paysan, mais appartenant à un autre groupe social. C'est Guillaume qui devient le porte parole du groupe, mais cette alliance et cette délégation de parole ne se fait pas sans perte pour les paysans ; la parole paysanne ne pourra parvenir à Versailles, exister politiquement qu'à travers une autre parole dans laquelle elle se reconnaît sans la connaître vraiment, sans en être le véritable auteur. (Si dans notre film Martineau ne dépassera pas Chinon alors que Guillaume sera député aux Etats Généraux, rappelons que dans la réalité aussi les Etats Généraux ne comprendront aucun paysan).

10. LE DISCOURS RAPPORTE. LE ROLE DU RAPPORTEUR.

Secrétaire, Guillaume doit rapporter les discours des paysans. Ceux-ci savent déjà avant le début de la séance que ce rôle ne peut être purement mécanique, il s'agira de mettre tout cela en ordre. Mais Guillaume, nous l'avons vu, va au-delà de ce rôle puisque :

- 1) il refuse de rapporter les discours particuliers au nom d'une certaine norme discursive ;
- 2) il rapporte comme modèle possible le discours des cahiers de Chinon (à la composition duquel il a participé) ;
- 3) il rapporte finalement le discours de l'assemblée sous la forme d'une adhésion au discours du cahier de Chinon ;
- 4) il sera élu rapporteur de ce discours de l'assemblée, c'est-à-dire finalement rapporteur de son propre discours, ou plutôt du groupe (nous = le Tiers Etat de Chinon), auteur du cahier.

Si donc l'assemblée s'identifie au Tiers Etat de Chinon au niveau discursif, on a vu que cela ne s'effectue pas sans violence. Notons que notre texte ne présente pas ici quelque chose d'exceptionnel. Les discours rapportés se constatent toujours dans les discours politiques, dans tous les discours pourrait-on dire dans la mesure où ceux-ci sont considérés dans leurs relations aux pratiques sociales. Parler, c'est toujours confronter ses mots aux mots des autres, de manière externe et interne.

Sur cette problématique, voir Volochinov, et les articles de Gardin et Marcellesi dans Langages N° 41.

(Ce point de vue pourrait être adopté systématiquement pour l'étude de notre scène, notamment pour la longue intervention de Guillaume : "quels que soient les services que tu rends, lui dit-on ...").

Si nous disons que la position de Guillaume est proche de celle du sociolinguiste (il s'agit de recueillir des discours), on peut constater ici ce que Labov a constaté au cours de ses enquêtes. La confrontation de la norme dominante et du vernaculaire ne permet pas à celui-ci d'émerger, de se constituer en discours, mais aboutit à son occultation ou à sa désagrégation (cf ici : "comment faut-y faire, alors ?"). C'est ainsi, note Labov, qu'on a pu qualifier des enfants comme non-verbaux alors qu'ils ne parlaient pas à cause de la méfiance que pouvaient leur inspirer le lieu, l'interviewer ... les mêmes enfants observés dans leur milieu par un observateur appartenant à leur culture, se révélaient d'une grande prolixité (la logique de l'anglais non-standard," dans Le parler ordinaire). //...

C'est à partir de ces constatations que Labov abandonne l'interview classique et se fait remplacer au niveau de la collecte des données par un observateur membre du groupe dont il veut étudier la langue (voir là-dessus l'introduction de Encrevé à Labov : Sociolinguistique).

Lorsque Labov note que la grammaire du vernaculaire noir ne pourra qu'être l'oeuvre de grammairiens noirs, nous serions tentés de transposer et d'écrire que le discours paysan n'aurait pu être recueilli que par les paysans eux-mêmes. Mais la classe paysanne n'a pas produit ses propres intellectuels. Elle dépend toujours des "gens instruits" pour la formulation de ses revendications, pour accéder au niveau politique. Mais nous l'avons vu, tout rapporteur analyse, prend parti sur le contenu et la forme à partir de la position sociale qu'il occupe.

"Le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi, ce par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer" (Foucault, L'ordre du discours, p. 12).

En guise de conclusion, nous reviendrons sur le problème posé par notre choix. Nous avons dit qu'il nous permettait essentiellement d'effectuer un travail d'illustration. Il reste que notre opposition fiction / réalité n'est guère dialectique ; aussi ne faut-il pas plutôt dire, ce qui rehaussera l'intérêt de notre travail, que les directions d'analyse que nous avons envisagées si elles étaient poursuivies, si on leur adjoignait l'étude des conditions de production du téléfilm, si on les contrastait à des études semblables sur d'autres documents actuels ou du passé, aboutiraient à une analyse de discours sociolinguistique qui pourrait s'intituler : Le discours de 2 historiens en 1978 sur la rédaction des cahiers de doléances en 1789.

Et sans doute est-il significatif de notre époque, au sens étroit du terme, que la problématique de la prise de parole y prenne une telle importance.

o - 0 - o

ANNEXE : Séquence 26

Extérieur église

p. 99

Après la messe.

Brissot entouré par les gens du château, est déjà assis à une table.

De leur côté, les villageois endimanchés installent une autre table où viennent s'asseoir Guillaume et Joseph Coquard.

Brissot : Que comptez-vous faire ?

Guillaume : Rédiger les doléances des villageois et les aider à y mettre de l'ordre.

Brissot : C'est à moi, monsieur, que revient cette tâche, je l'ai toujours faite.

Guillaume : Toujours, peut-être, mais pas cette fois : le roi, monsieur, désire que les habitants communiquent ensemble ; ce sont les mots du mandement royal qui ne dit rien de vous, monsieur, ni de vos pareils.

../...

Pendant ce temps, l'assemblée s'est mise en place, c'est-à-dire que les hommes sont au centre, soit assis sur les bancs ramenés de l'église, soit debout. Tandis que les femmes et les enfants se tiennent en spectateurs.

Brissot (p. 100) : Je suis un habitant de ce village, ce que vous n'êtes point.

Guillaume : Vous faites donc partie de l'ensemble et devez vous soumettre à sa volonté ;

(Martineau intervient par un : "bien dit")

Je suis moi, fils de paysan et propriétaire dans ce village d'un champ que mon père culture.

Martineau : Votons, Guillaume, votons ; c'la départagera. Qui est pour Guillaume ?

(tous ou presque, plus ou moins vite, lèvent la main)

Qui est pour Maît'Brissot ?

(seuls les gens du château lèvent la main)

L'partage est fait.

Brissot, suivi des autres, quitte la place sous une plaisanterie et des rires.

Joseph : J'déclare l'Assemblée ouverte.

Un grand silence embarrassé.

Plusieurs voix : Vas-y Guillaume, parlez donc.

Guillaume : Bon, mes amis, mes amis, cette assemblée n'est pas une assemblée ordinaire : d'une part, nous allons y exprimer nos doléances, ce qui jamais ne s'est fait, d'autre part, nous allons élire deux d'entre nous pour vous représenter au district de Chinon. A leur tour, vos deux représentants conjointement à ceux des autres paroisses, seront appelés à désigner les deux députés de notre province devant aller siéger à Versailles, sur les bancs du Tiers Etat ; mes amis, c'est pour cela que nous sommes réunis ; c'est une grande tâche et c'est un grand moment. Je suis prêt à écrire sous votre dictée.

(p. 101)

Il se rassied et trempe sa plume dans l'encrier.
Silence.

Joseph (à Pagès) : Alors, Antoine, on a brûlé ta maison, t'as rien à dire ?

(silence d'Antoine)

Et toi Renaud ?

.../...

Renaud : C'que j'ai à dire, chacun l'sait ben.

Silence.

Joseph : Et les bois, et les prés ?

Le berger : T'as qu'à parler pour nous, Joseph.

Joseph : Bon sang ! j'vas pas parler tout seul.

Martineau (à Guillaume) : Tu peux déjà mettre que Maît' Brissot, y devrait point être juge quand y nous attaque !

A. Pagès : Tout'd'façon, y'a point d'lois, c'est l'château qui décide.

Et d'un seul coup tout le monde se met à parler en même temps.
Au bout d'un moment.

Guillaume (p; 102) : Mes amis, mes amis, s'il vous plait, attendez
s'il vous plait, mes amis ...

(Le silence se fait)

Si vous parlez tous en même temps, je ne peux rien écrire : s'il vous plaît, j'aimerais que vous parliez l'un après l'autre.

Silence.

Joseph : Qu'èqu' tu disais, René ? J'ai vu qu'tu parlais, c'est l'moment qu'on t'entende ...

(L enfant garde le silence)

Et toi, Alcide, tu parlais aussi toi ...

(Même silence gêné de Gauthier)

Alors ?

Et soudain

Rosine Martin : P'isque personne n'ose parler et qu'y faut ben qu'le roi sache la vérité, j'va'lui dire moi, Rosine, la femme Martin, et j'aurai point peur d'lui conter la méchante manière dont nous trait' ses gabelous qui viennent jusque dans nos maisons tâter la soupe : toi, y m'disent, ça s'ra 18 livres en vente forcée de sel ; t'as eu un enfant c't'année, 2 livres en plus ; t'es pas contente, 4 livres ; un poupon n'mange point d'sel, tu dis, la nourrice en mangera pour deux. 6 livres à 15 sols la livre de sel, 24 journées d'salaire données à la gabelle, plus les droits du seigneur, plus la taille, plus les pauv' à nourrir, plus les mauvais traitements, quelle dignité peut-on trouver là à vivre ?

.../...

(p. 103)

- Renaud : Avec 15 sols la journée que j'gagne, quand il y a d'l'ouvrage, et l'sel à 15 sols la livre, le pain à 4 sols la livre, le beurre à 24 sols, sans avoir une perche de terrain pour planter nos légumes, faut nourrir une famille de 8 et v'là qu'le comte ferme les communaux à not'seule vache ! Et si on va couper not'herbe sur not'pré, y nous trait' comme des bandits et ses gardes nous frappent sans qu'on puisse leur répondre.
- Antoine : Moi, pour un cens restant dû, les gardes du château m' brûlent la maison où qué j'suis né, j'dois déguerpir pour point faire d'la prison et point laisser femme et enfants trop démunis, et la terre, l'comte la loue à un gros fermier qui n'est point d'la commune et qui s'ra bientôt par ici l'seul à vivre, à tenir tous les manouvriers sous sa coupe, donnant c'qu'il veut par jour.
- Le berger : Ici, les terres paient la dîme pour qu'l'église fasse une école, mais d'école y'en a point, pa'cque le bon argent n'va point au curé, mais aux chanoines qui l' dépensent ailleurs, si bien qu'on est même p'us dans l'cas d'élever nos enfants dans l'instruction qu'est due à l'homme.
- Antoine : Ecris, Guillaume : dans c'te village, 300 arpents de bonne terre ont été pris par l'comte pour les louer d'un lot à un marchand d'la ville qui les a clos et soustrait à la pâture commune, 300 arpents qui pourraient nourrir 30 familles et 60 domestiques qui tantôt s'raient mariés ; au lieu d'ça, y sont obligés d'partir célibataires dans les villes pour avoir d'l'occupation ; écris Grandjean Julien, David Germain, et bien d'autres qui sont d'venus des meurt-la-faim. Ecris, Guillaume.
- (p. 104)
- Guillaume : Je veux bien écrire, Antoine, je veux bien écrire, mais ça ne peut point se faire de cette façon-là ; le roi ne peut point entendre toutes vos histoires, ça n'en finirait pas ; et si ceux de Lerné, de Saint-Germain, de Thizay font de même et toutes les paroisses de tout le royaume, non, c'est point possible : faut trouver ce qu'est commun à toutes les paroisses, faut mettre tout ça en ordre et en formules.
- Gauthier : Comment faut-y faire, alors ?
- Guillaume : Comment faire ? Si vous le voulez, je vais vous lire ce que nous, à Chinon, nous avons rédigé. Tu parlais de gabelle, Rosine, écoute donc ... (il lit) "Les députés aux Etats Généraux voudront bien s'occuper de l'abolition de la gabelle, et si l'état des finances et des besoins ne le permet pas, d'aviser au moyen de faire distribuer le sel au plus bas prix possible".

(Tête de Rosine)

C'est toi, Nicolas qui parlait de justice ?

Martineau : J'parlais d'Brissot.

Guillaume cherche dans ses papiers.

.../...

(p. 105)

- Guillaume : Voilà, article 23 : (il lit) "Que tous les tribunaux d'exception soient supprimés et qu'il n'y ait plus qu'une seule classe de juges".
- Martineau : Et ça vaut pour Brissot, ça, Guillaume ?
- Guillaume : Pour Brissot et tous les autres, Nicolas ; c'est toute l'administration de la justice qu'il faut réformer, les lois criminelles, la procédure. Il faut que tout citoyen ... attend ... (il cherche et lit) article 18 "Que tout citoyen français est libre dans sa personne, dans ses actions, dans ses biens, quand l'usage de sa liberté n'est point contraire aux lois de la monarchie". Vous comprenez, mes amis, c'est ça, il faut aller au fond des choses : qu'est-ce qui empêche le bonheur du peuple ? C'est que le tiers Etat qui est tout dans la nation, n'est rien dans l'ordre politique ; quels que soient les services que tu rends, lui dit-on, quels que soient tes talents, quelle que soit ton utilité qui est première, tu iras jusque-là et tu ne passeras pas outre ; à toi le labeur, à toi les charges, à toi le soin de produire tout ce qui est utile à l'homme, aux autres les privilèges. Il faut abolir les privilèges, il faut que tous aient les mêmes droits et les mêmes devoirs, il faut sortir de l'obscurantisme de l'Ancien Régime pour les lumières nouvelles de la liberté et de l'égalité.

Silence.

- Prouveau (p.106) : Mais comment qu'le roi, y saura nos misères ?
- Gauthier : P'isqu'on t'dit qu'y faut mett' ça en bon ordre !
- Lenfant : Il sait mieux qu'nous.
- Gauthier : Va, Guillaume, fais pour le mieux si c'est ça.
- Joseph : Tout l'monde est-y d'accord ?
- Voix : C'est bon, Ça va, Oui.
- Guillaume : Peut-on dire, mes amis, que l'assemblée confie à ses représentants le soin de défendre les habitants de ce village dans le souci du bien commun tel qu'il est défini dans le cahier du district de Chinon ?
- Martineau : Marque bien tout d'même qu'le comte nous a pris nos communaux, et sans titre.

Approbations.

- Guillaume : S'il n'a pas de titre, il devra vous les rendre. Pas de seigneur sans titre.
- Martineau : Voilà !
- Joseph : Et pour les représentants de la commune ?
- Renaud (p. 107) : Faut qu'y ait Nicolas !
- Joseph : Si tu veux. Qui est pour Martineau Nicolas ?
- (très grande majorité de mains qui se lèvent)/...

Qui est contre ?

(seulement quelques mains)

L'affaire est réglée et pis.

Martineau : Eh ben, j'estime qu'y faut qu'y ait Guillaume aussi.
Silence.

Martineau : Fais donc voter, Joseph, pour Guillaume.

Jcseph : Qui est pour ?

(majorité)

Qui est contre ?

(personne)

Martineau (à Prouveau) : Tu n'as point voté, c'coup-ci...

Prouveau : J'suis point contre, mais j'aime mieux r'en dire, vu qu'j'ai pas compris tout c'que l'Guillaume a dit.

(rires)

Vous pouvez ben rire, j'sais qu'j'suis pas l'seul ! ...

o - o - o

/ DANS LE COURRIER DE REPERES /

"PRATIQUES"

N° 21 - septembre 1978 : " ProESIES"

Cinq articles entrecoupés d'un texte intersticiel rédigé collectivement :

- J.F. HALTE "Etude d'un poème de J. Prévert. Approche théorique en classe : les productions qui s'ensuivent"
- B. GROMER "Entraînement à la lecture des textes poétiques et à leur production"
- G. JEAN "La pratique poétique à l'école maternelle élémentaire"
- D. DELAS "Quand la forme et l'espace du poème font sens"
- Y. JANOT "Comment un travail sur la langue peut être embrayeur de productions poétiques"

La revue interviendra ultérieurement sur le roman, l'orthographe, l'écrit scolaire, l'histoire littéraire...

S'adresser à "Pratiques", 2 bis, rue des Bénédictins
57000 - METZ

CONDUITE DE RECIT ET ORIGINE SOCIALE

APERCUS SUR UNE RECHERCHE

Michel BROSSARD - Bordeaux

Nombreux sont les auteurs qui ont fait l'hypothèse que les conduites verbales constituaient l'un des maillons susceptible d'expliquer la liaison entre l'origine sociale et la réussite ou l'échec scolaire.

D'emblée, deux questions se posent :

- a. Peut-on mettre en évidence des différences dans l'emploi que des enfants d'origine sociale différente font du langage ?
- b. Ces différences peuvent-elles être hiérarchisées et, si oui, au nom de quel critère va-t-on décider qu'une production est "supérieure" à une autre ?

La question était ainsi formulée il y a quelques années et c'est pour tenter d'y répondre que furent mis au point des indices de longueur, de diversité lexicale, de complexité syntaxique, etc... Certains crurent identifier des différences dans l'emploi des pronoms, des adjectifs, de la subordination. Mais il était clair que les constats empiriques étaient fragiles et les supports théoriques souvent inexistant. Bernstein eut le mérite de construire une théorie des emplois différentiels du langage en fonction des formes de socialisation propres aux différentes classes sociales (1). La manière dont les membres d'une classe vivent leurs rapports inter-personnels et leurs rapports aux objets était ce qui permettait de comprendre ce qu'ils font du langage et comment ils l'emploient. Pourtant, de là, Bernstein crut pouvoir caractériser par des traits spécifiquement linguistiques les usages les plus probables que l'on ferait du langage dans les différentes classes sociales. Mais très vite des auteurs comme Lawton (2) montrèrent qu'en faisant varier les situations de production on ne retrouvait pas les résultats de Bernstein. On ne pouvait en effet parler de différences stables quelle que soit la situation de production. C'était une erreur d'avoir voulu étudier les conduites verbales comme s'il s'agissait d'objets naturels" indépendamment des situations dans lesquelles l'enfant se trouve placé, indépendamment de la tâche proposée (récit, explication etc...), indépendamment du contenu transmis.

De plus un même contenu peut être communiqué par des procédures linguistiques différentes et aucune raison linguistique ou psychologique ne nous autorise à décréter que telle procédure est supérieure à telle autre si du point de vue de la communication elles ont la même efficacité.

..../...

(1) Bernstein (B), "Langage et classes sociales", Ed. de Minuit, Paris, 1975.

(2) Lawton (D) , "Social class, language and education", Routledge and Kegan Paul editions, London, 1968.

C'est pour tenter d'avancer dans ces questions que notre groupe s'est constitué aux alentours des années 1974 (1). Nous voudrions au cours de ces quelques pages rendre compte de quelques aspects de la recherche que nous menons actuellement.

Nous avons proposé à des enfants de deux milieux sociaux relativement contrastés (2), deux types de tâche.

- Dans la première tâche l'enfant doit raconter à l'un de ses camarades une histoire en images. Celui-ci n'a pas accès aux images mais il sait par ailleurs qu'il devra restituer l'histoire.
- Dans la seconde tâche on demande à l'enfant d'expliquer les règles d'un jeu de ballon. Etant donné que nous n'avons pas fini de dépouiller les productions de cette seconde épreuve, nous n'en parlerons pas ici.

Notre population s'étend de la Grande Section de maternelle au CM 1. Enfin à partir du Cours Élémentaire 1ère année, nous avons demandé aux enfants une production écrite sur le même thème.

Nous pouvons donc effectuer deux types de comparaisons :

- comparaisons par niveaux scolaires et
- comparaisons par milieux.

De quoi s'agit-il dans la première de ces deux épreuves ? Une certaine information est apportée à l'enfant à partir des images. Pour s'acquitter de la tâche, l'enfant doit savoir que les images présentées forment une "suite", c'est-à-dire que chaque nouvelle image redonne les informations déjà fournies mais apporte aussi des informations nouvelles qui renseignent sur les transformations survenues et l'enfant doit savoir que l'ordre de cette suite est un ordre gauche-droite (3).

Nous sommes donc ici dans une situation à référent connu, à l'intérieur d'une tâche dont les contraintes sont explicitées par l'expérimentateur.

De ce fait nous avons des critères inhérents à la tâche à l'aide desquels il devient possible d'interroger les productions des enfants.

..../...

-
- (1) Il s'agit du Centre Inter-Universitaire d'Etude du Langage de l'Enfant (C.I.E.L.E.) qui regroupe des enseignants, des psychologues scolaires, des chercheurs. Plusieurs disciplines sont représentées : psychologie, linguistique, sciences de l'éducation. Une première partie de nos recherches va paraître dans un numéro de "Psychologie et Education", Editions de Toulouse Le Mirail, (1978).
 - (2) Les milieux sont établis à l'aide de la cote socio-culturelle Zazzo-Hurtig. Nous avons donc le milieu M 1 culturellement défavorisé et le milieu M 3 culturellement favorisé.
 - (3) Si au Cours Élémentaire la totalité des enfants connaît cette règle culturelle, il existe des enfants à la Grande Section et au CP qui ne cherchent pas à construire une histoire.

S'il existe des différences dans les productions, ces différences ne seront pas évaluées "in abstracto" comme c'est le cas lorsque l'on effectue un simple travail de comptage. L'analyse de la tâche à réaliser fournit les moyens de s'interroger sur le sens des différences observées. Dans certains cas ces différences peuvent concerner le contenu transmis, dans d'autres cas, il peut s'agir de procédures linguistiques équivalentes. Il peut s'agir de différences au niveau des stratégies énonciatives, dans la manière dont l'enfant se situe par rapport à son récit et dans les choix réthoriques auxquels il peut procéder.

Nous avons considéré qu'il existait un récit minimum c'est-à-dire un certain nombre d'informations nécessaires à transmettre pour qu'un "destinataire quelconque" (c'est-à-dire un récepteur appartenant à la même culture) puisse comprendre l'histoire. A ces informations constitutives du récit nous avons donné le nom d'éléments minimaux. Il s'agit d'informations relatives aux actants et aux procès et à leur mise en ordre. (Personnages dans une voiture - Départ de la mère - Garçon passe à l'avant ...). Compte tenu du caractère contraignant de la tâche (l'enfant sait qu'il doit effectuer un travail de mise en mots) de la grande familiarité pour l'enfant des événements qui se déroulent, enfin de la relative simplicité de l'histoire, nous avons fait l'hypothèse qu'à partir d'un certain niveau de développement, tous les enfants transmettent les éléments minimaux nécessaires à la compréhension du récit, cette mise en mots pouvant par ailleurs se faire selon des procédures linguistiques différentes.

Cette hypothèse générale se formule en deux temps :

Hypothèse 1 : Quels que soient les milieux sociaux d'origine et à partir d'un certain niveau génétique (qu'il nous faut encore préciser), il n'y a plus de différences quant à la présence explicite des éléments minimaux constitutifs d'un récit à référent connu.

Hypothèse 2 : Néanmoins on peut constater, à éléments minimaux identiques, une diversité quant aux procédures linguistiques utilisées : choix lexicaux, organisation syntaxique du message.

A ces deux hypothèses, Claudine Fabre et Joelle Rethore en ont ajouté une troisième. Elles ont recherché dans les éléments non-minimaux des indices du "savoir raconter". Elles se sont demandé si, en tant qu'acquis culturel, le "savoir raconter" ne différencie pas plus nettement les enfants que l'activité proprement référentielle. (Pour des raisons de place nous ne parlerons pas ici de cet aspect de la recherche).

Les deux premières hypothèses commandaient la construction de deux types de grilles : des grilles d'analyse de contenu et des grilles d'analyse linguistique.

Les grilles de contenu, élaborées par Eric Espéret, sont au nombre de deux : la première permet d'établir quels sont les éléments minimaux transmis par l'enfant sans tenir compte de la structuration du récit. La seconde grille permet de dégager parmi les quatre enchaînements considérés comme nécessaires, le nombre d'enchaînements effectivement présents dans le récit de l'enfant. ..//...

La grille de dépouillement de la forme linguistique, construite par Frédéric François vise à mettre en relation les structures linguistiques et l'efficacité linguistique. Outre la prise en considération des unités et de la diversité lexicale, une analyse plus précise a été faite de l'organisation syntaxique et plus précisément de la nature des prédicats et des expansions (1).

Nous n'indiquerons que quelques résultats relatifs aux productions orales.

Tout d'abord l'analyse de variance ne confirme pas l'effet-plafond que nous supposions : au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité de la Grande Section au Cours Moyen, les enfants transmettent davantage d'éléments minimaux et structurent mieux leurs récits.

Contrairement à notre première hypothèse, les enfants de M III transmettent significativement plus d'éléments minimaux que ceux de M I, ceci pour tous les niveaux scolaires.

Enfin l'hypothèse 2 se trouve elle aussi infirmée. Selon le niveau scolaire, les enfants se différencient dans les procédures linguistiques utilisées mais en revanche il n'existe pas de procédures linguistiques qui caractériseraient les enfants selon le milieu.

Qu'est-ce à dire sinon que la tâche homogénéise les productions de l'ensemble des enfants (pour la plupart ils ne recourent à des énoncés qui ne comportent qu'un petit nombre d'expansions), mais aussi que les enfants de M 3 utilisent les mêmes procédures avec plus de rendement et cela d'autant mieux qu'ils avancent dans leur scolarité.

Sur le plan génétique quelques observations supplémentaires doivent être faites : les enfants de la Grande Section et du CP semblent se comporter différemment en comparaison des enfants des autres niveaux. La conduite de récit n'est pas encore définitivement acquise. Certains enfants font une lecture "image par image" sans que l'on puisse toujours savoir si pour l'enfant l'ensemble des énoncés constitue un récit. Ceci se traduit sur le plan linguistique par un nombre élevé d'adverbes "là... ici"), de pronoms fonctionnant comme "déictiques" ("elle s'en va"), d'une succession de prédicats nominaux ("un garçon").

Cette conduite disparaîtra progressivement pour laisser place à une autre stratégie : l'enfant fera la présentation des personnages à l'aide d'un prédicat nominal qui fonctionne comme "annonce d'une histoire à venir" suivi de prédicats verbaux. L'enfant utilise alors les pronoms comme moyen de reprise c'est-à-dire comme anaphoriques ("c'est une maman, elle va au marché...").

.. / ...

(1) Nous ne pouvons rentrer dans le détail de ces différentes grilles. Nous renvoyons donc le lecteur aux textes de E. Espéret et de F. François de l'ouvrage déjà cité.

Il semblerait enfin (mais un "retour aux textes" serait nécessaire pour vérifier cette hypothèse) qu'il existe deux stratégies de mise en mots de l'histoire : l'une recourrait surtout à des prédicats nominaux, l'autre à des prédicats verbaux. La seconde serait plus efficace dans la mesure où elle est significativement liée à un nombre plus élevé d'éléments minimaux transmis.

Nous n'avons fait là que retracer de manière très schématique les lignes directrices de notre recherche. Indiquons pour conclure la direction dans laquelle nous pensons désormais travailler.

La recherche dont nous venons de parler se situe, tout au moins initialement, encore à l'intérieur d'une problématique où l'on pensait saisir des caractéristiques linguistiques d'un milieu social. Or il semble qu'il faille remettre en question cette façon de travailler. Les situations et les tâches au sein desquelles les enfants sont amenés à user du langage, jouent en fait un rôle déterminant. L'enfant raconte-t-il, explique-t-il, cherche-t-il à convaincre ? Ces différents "actes de paroles" vont entraîner des mises en fonctionnement qualitativement différentes de la langue.

Quels sont les usages que l'école suscite ? Il semblerait que les actes de raconter et de décrire aient été largement privilégiés au détriment des conduites explicatives, démonstratives ou argumentatives.

Mais il ne suffit pas de faire varier les situations pour en observer ensuite les effets. Il faut construire le concept de situation de verbalisation afin d'identifier les caractéristiques qui rendent compte des variations systématiques dans les usages du langage.

Les interlocuteurs auxquels s'adresse l'enfant, le contenu, les buts poursuivis sont quelques-unes de ces caractéristiques. Or il n'est pas sûr que d'un groupe social à un autre les locuteurs utilisent les mêmes "signaux" pour indiquer au destinataire dans quel type d'interlocution on se trouve. On peut supposer que les enfants qui à l'école maternelle se mettent hors-circuit, sont précisément ceux qui ont du mal à identifier le type de situation que la maîtresse propose.

C'est donc vers une analyse des situations, des tâches proposées et des opérations nécessaires pour les résoudre que nous nous orientons.

ANALYSER DES "TEXTES D'ENFANTS". POURQUOI ? COMMENT ?

Frédéric FRANCOIS

Paris V

On voudrait ici non tant présenter des résultats (x) que quelques remarques rapides sur ce qu'on a fait et ce qui reste à faire.

Un des dangers qui nous menace nous semble être le technologisme qui a joué et joue un tel rôle dans les relations entre pédagogie et recherche. Il y a des problèmes d'acquisition de la lecture : on invente une nouvelle méthode. On "rénovent" la grammaire avec des arbres ou des transformations. On risque maintenant de "rénovent" la pratique de la narration ou de la dissertation par l'introduction de la sémantique de l'analyse textuelle ou de l'analyse de discours. Or une telle greffe peut être inopérante ou dangereuse. Inopérante, à nos yeux parce que ces méthodes d'analyse-multiples - ne peuvent prétendre dominer leur objet comme les progrès de la phonologie ou de la syntaxe leur ont permis d'être effectivement des instruments de découverte et d'explicitation. Tout d'abord parce que s'il existe un certain nombre de procédures de structuration du texte aussi fortement codés que les structures syntaxiques de la phrase ou du syntagme, pour l'essentiel, les procédures d'organisation textuelle ne peuvent être exprimés, comme l'objet abstrait qu'est la phonologie ou la syntaxe considérée isolément, par un ensemble fini de règles. Comme il y a une grammaire de la phrase, il y a bien des procédures en petit nombre qui contribuent à assurer la continuité textuelle. Ainsi les relations entre temps successifs (**) ou le système des anaphoriques dans la mesure où ils permettent l'identification des participants. Mais d'une part la continuité textuelle est primordialement assurée par la continuité thématique : la relation des énoncés les uns aux autres par leur sens indépendamment de marques formelles particulières : "Il fait beau. Je sors". D'autre part, ces relations constitutives du texte ne sont pas contraignantes comme le sont les relations grammaticales. Il fait partie de la réflexion linguistique actuelle de mettre en évidence l'existence d'une langue - ou plutôt d'un sous-code - du récit, du commentaire de la discussion. C'est là - à notre sens - la source d'un progrès pédagogique considérable. Cela nous évitera en particulier d'exiger des enfants l'utilisation d'outils de subordination dans des tâches, comme celles de description, où l'on s'en passe parfaitement, alors qu'il est "naturel" d'avoir recours à l'expression de l'hypothèse ou de la concession en situation de discussion. Mais ces sous-codes ne constituent pas des genres intangibles. Rien n'oblige à faire un récit au passé simple, à bannir JE du discours scientifique, à utiliser "quoique" (et non "quand même") pour exprimer la concession. De même qu'un texte n'est pas obligé

.../...

(*) On pourra consulter les numéros collectifs de :
 "La Pensée", "Classes sociales, Langages, Education" n° 190, Déc. 1976
 "Psychologie et Education" n° 4, Volume 2, Université de Toulouse
 Le Mirail, Décembre 1978.

(**) Cf H. Weinrich : "Le Temps."

d'être un récit ou un commentaire. Tout ceci n'est pas obligé, sauf si bien sûr le récepteur-juge en décide autrement, parce qu'il a été habitué lui-même à en décider autrement.

Ce technicisme de l'analyse de textes risque d'être inopérant pour une seconde raison. La linguistique structurale s'est constituée à partir de la possibilité d'isoler (*) provisoirement son objet. dans une "linguistique interne". Mais ni l'analyse du contenu communiqué, ni celle de la pragmatique du texte, de ce à quoi sert ce texte ne peuvent se séparer de l'étude de l'ensemble des données extralinguistiques, des savoirs, des pratiques, des implicites, des attentes dans lesquels entrent ces textes.

Une telle problématique structurale risque d'être même néfaste, dans la mesure où elle risque de nous faire oublier l'essentiel. La réflexion sur les textes et leur pourquoi n'a elle-même de sens que par rapport à une réflexion sur la crise globale de l'école. Il y a crise des modèles de discours parce qu'il y a crise de la signification même de l'école. C'est sur cette crise que nous voudrions tout d'abord revenir, crise de l'école et crise du "texte scolaire".

Un certain type d'inculcation culturelle ne peut plus fonctionner. Mais il n'y a pas de modèle structuré de remplacement et il ne peut pas y en avoir.

La comparaison avec les textes de l'école triomphante de Jules Ferry est toujours éclairante. En voici un au hasard (presque) (**): "2ème leçon : Qualités nécessaires à la ménagère : propreté - ordre - économie - activité.

La jeune fille doit s'efforcer d'acquérir le plus tôt possible les qualités nécessaires à la bonne ménagère : la propreté, l'ordre, l'économie, l'activité.

La propreté conserve la santé, elle rend agréable l'intérieur le plus modeste : c'est l'élégance du pauvre ...".

Le jeu des demandes et des modèles de discours scolaire est complexe. On connaît l'analyse de Baudelot et Estabiet du double réseau des futurs élus et des futurs exclus, du mécanisme de l'intégration-exclusion. On connaît les analyses de Bourdieu sur les privilèges culturels et la pédagogie du bon goût et de l'implicite. Elles sont en un sens admises. Paradoxalement, séparées des analyses concrètes de ce qui se passe en classe, elles se mettent à fonctionner à leur tour comme mythe. On tend alors à remplacer le mythe du déterminisme héréditaire par celui du déterminisme social (ou à les combiner).

Si sur le plan de l'emploi, de la qualification, du chômage, de la volonté politique de restreindre le coût de la pédagogie, on est en face de contraintes massives, qui se traduisent en ce qui concerne

 (*) Cf. F. François in "Langue Française", "Le fonctionnalisme en syntaxe", Paris, Larousse

(**) A. Hannedouche et E. Demailly : "Livret d'Enseignement ménager" Paris, Delagrave, 1919.

les destins individuels sous forme de fortes prévisibilités ; il y a fatalisme à écrire : telle société de classe = telle école = tel langage. Sur la question qui nous occupe, on peut présenter cette simplification pseudo-matérialiste sous trois grands chapitres, ce à quoi on voudrait opposer qu'on masque ainsi une partie de la réalité et que les facteurs les plus généraux ne sont pas forcément historiquement dominants.

a) La relation des classes sociales sur le plan des rapports de production, de pouvoir, de consommation (en particulier de consommation culturelle) se recoupe avec une relation différente au langage. Le langage et comme moyen de travail et comme source de plaisir étant - pour dire vite - l'apanage des classes dominantes ou de certaines couches de ces classes. Ceci se traduit sur le plan linguistique chez ceux qui se sentent exclus du "langage supérieur" par un sentiment massif d'insécurité linguistique et par là-même d'hostilité et d'inintérêt, soit sur le mode auto-agressif "moi je n'y comprends rien", soit sur le mode hétéro-agressif "c'est du baratin". On notera qu'en dehors de certaines différenciations phonologiques, intonatives d'"accent" de la forme du discours, (ainsi bien sûr que de l'utilisation de l'écrit) ce sentiment de différenciation porte d'une part sur le lexique spécialisé de tel domaine et son interprétation d'autre part sur les différents genres ou sous-codes linguistiques (le récit, la discussion, le discours).

C'est l'objet de ces notes d'essayer de préciser le rôle de l'école ou plutôt les rôles de l'école à l'égard de ces deux domaines : l'organisation de la signification lexicale et la conduite du discours.

Cette sociologie globale, sans doute partagée par la majorité des "intéressés" peut se compléter par deux autres idées :

b) par rapport à l'inégalité ou plutôt au contraste de classe à l'égard du langage, l'institution scolaire dans son ensemble en remet. Et pour ces raisons liées au système linguistique : - ainsi la différence entre la structure de l'oral et de l'écrit en français, les difficultés de l'orthographe font que l'accent est mis de façon unilatérale sur cette acquisition de l'orthographe. Mais aussi pour des raisons de classe. Les enseignants sont en majorité issus des "couches moyennes" et ils tiennent avant tout à manifester que leur langue est différente de celle des "couches inférieures", ouvriers ou paysans.

c) Ce à quoi s'ajouteraient l'ensemble des facteurs qui font que la communication scolaire est une communication fictive, un jeu de rôles auquel en moyenne les enfants privilégiés auraient plus de facilité à s'adapter que les autres. Pour reprendre la classification jakobsonienne des lieux à partir desquels peut s'analyser le fonctionnement du langage, on aurait :

- un référent fictif : la réalité soit de la vie quotidienne, soit de la vie sociale, de la sexualité, de la politique, des "vrais fantasmes" serait exclue.

.../...

- un code fictif : on apprend à parler en fonction de l'écrit. Cet écrit est l'écrit des auteurs de morceaux choisis, ON valorise sans raison la complexité syntaxique ou ce qu'on appelle d'un terme révélateur "l'enrichissement" lexical

- un récepteur fictif : on écrit ou on est censé écrire ou parler pour dire quelque chose, mais on sait bien que le vrai récepteur sera le maître qui vous juge avant tout sur le fait d'avoir ou non bien parlé.

- Corrélativement l'émetteur est fictif. C'est un sujet fabriqué, qui se définit entièrement par le fait de parler parce qu'il faut parler, non parce qu'on a besoin ou envie de dire quelque chose.

- Contact ou plus largement conditions de la communication fictives., en particulier tabou porté sur la communication gestuelle, sur le rire, le bruit, etc...

- Message fictif dans ce cadre, en particulier par la surévaluation de l'énoncé assertif minimal ou enrichi par rapport à toutes les autres structures linguistiques possibles (ordre, question, etc...)

D'où l'idée de l'école machine à apprendre aux enfants à recevoir la parole d'en haut et à se tenir calme.

Mais l'analyse linguistique du message et de son sens prendra sens elle-même différemment selon qu'on considère cette image comme une vérité inscrite dans la situation de classe de l'école ou comme un mythe.

Or, il nous semble qu'une telle image se caractérise par son statisme, qu'elle fait des enseignants des robots de la machine à reproduire les rapports de classe. Pour revenir vite sur les trois points.

a) L'inégalité linguistique et le sentiment d'insécurité linguistique sont des faits massifs. Que l'enfant d'ouvrier qui se sait destiné à être ouvrier ou chômeur n'ait pas le même rapport au langage comme source de plaisir, comme instrument de travail et comme signe d'identification que l'enfant de cadre ou de médecin est également une réalité statistique.

Mais face à la théorie des deux codes, des langues de classe ou d'une dichotomie enfants de travailleurs "manuels" - langage pratique/ enfants de travailleurs "non-manuels" - langage théorique ou élaboré, on doit rappeler que les quelques enquêtes empiriques déjà effectuées n'indiquent rien de tel.

Tout d'abord de même que les comparaisons génétiques ou les tests mesurent les différences en oubliant l'hérédité commune à l'espèce ou toutes les capacités communes à l'ensemble des enfants, de même ici on oublie tout ce qui est commun à l'ensemble des locuteurs d'une même langue. Sur le plan phonologique, lexical et syntaxique, Mais aussi sur le plan de l'information, de l'organisation de leur expérience. Les causes de cette dernière uniformisation sont évidemment multiples : rôle de l'école elle-même, des mass-média... Reste que la différenciation culturelle extra-scolaire, ne serait-

.../...

ce que sur le plan de la langue est moins importante maintenant qu'il y a 100 ans.

Lorsqu'on utilise les critères usuels de la différenciation linguistique (correction formelle, complexité syntaxique "richesse lexicale", longueur) et en laissant provisoirement de côté le problème de leur signification, on constate que le calcul de moyennes par groupes d'enfants issus de classes sociales différentes, même lorsqu'il aboutit à des résultats différenciateurs - ce n'est pas toujours le cas - reste profondément fallacieux. En effet la variation intra-groupe est toujours beaucoup plus importante que la variation inter-groupes.

Lorsqu'on trouve des différences importantes entre groupes d'enfants, il ne s'agit pas de différences de ce qu'on pourrait appeler la compétence linguistique générale, mais de différences dans l'acquisition d'un sous-code déterminé correspondant à une conduite déterminée : conduite du récit ou modèle spécifique de la discussion. Mais ces différences ne constituent pas des handicaps irréversibles et cumulatifs (si les conditions de la scolarité ne les rendent pas tels).

b) En ce qui concerne le rôle de l'école comme lieu de l'inculcation - répression culturelle, on dira rapidement que le danger nous semble ici de confondre des déterminismes d'ordre différent. Oui, l'école est une école de classe en ceci qu'elle contribue à reproduire la division de la société en classes. Non il n'y a pas de fatalité à ce qu'elle fonctionne comme inculcation des valeurs de la classe dominante. Le combat idéologique dans la presse ou à la télévision est un combat inégal parce que les contraintes économiques et politiques y pèsent à plein. Il dépend largement des enseignants que leur classe fonctionne d'une façon ou d'une autre.

Le choix des modèles culturels, des occasions de parler, de la distribution du droit à la parole, de la valorisation ou non de tel ou tel critère du "bien" ou "beaucoup" parler reste largement lié à l'initiative des enseignants quelles que soient les contraintes des effectifs, des manuels de l'inspection ou des examens.

c) De même l'existence de l'école comme lieu de la communication fictive doit être reconsidérée. L'école est un lieu à part. Ce lieu à part peut effectivement être celui de la demande fictive, de la valorisation d'une mini-culture, du refus de prendre en considération ce qui n'est pas littérature. Mais là aussi, il nous semble qu'il n'y a pas de déterminisme simple. Que l'école soit un lieu "coupé du réel" ou il n'est pas immédiatement nécessaire de gagner sa vie, où l'erreur est possible sans entraîner de conséquences matérielles où le jeu, la mise à distance sont possibles n'a évidemment pas que des conséquences négatives. D'où l'ambivalence du mot d'ordre d'ouverture de l'école sur la vie. Fondamentalement, si l'on veut dire par là ouvrir l'école sur les problèmes effectifs, refuser les tabous politiques sociaux et sexuels, le mot d'ordre est juste et l'on sait qu'il reste beaucoup à faire pour qu'il en soit ainsi. Mais il ne doit pas signifier que la communication à l'école pourrait ou devrait être la même que dans l'échange quotidien. Il est bien entendu que la capacité à tenir compte du point de vue d'autrui, à reformuler son propre discours, à recevoir des informations sur ce qu'on ignore

.../...

n'est pas une capacité naturelle qui se développe spontanément dans l'exercice quotidien de la vie. C'est bien à fabriquer un tel sujet à l'aise dans le langage, que nous avons, en ce qui nous concerne à travailler.

MODELES THEORIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

L'analyse des textes en milieu scolaire ne nous semble pas pouvoir se placer hors de la réflexion sur la crise de l'école et sur celle des modèles scolaires. On ne peut examiner ici toutes les raisons de l'éclatement culturel, aussi bien du modèle moral du "chacun à sa place et tout ira bien" que du modèle culturel du bon devoir. A l'époque de la photographie, du cinéma et de la télévision (mais ces raisons techniques ne sont pas les seules) la description et le récit ne peuvent plus fonctionner pour l'enfant sur le modèle de la marquise de Sévigné, de Flaubert ou plutôt de leur équivalent scolaire. De même, les conditions du débat idéologique public ne permettent pas de faire passer la dissertation en trois parties pour la forme nécessaire de l'argumentation correcte.

Nos instruments d'analyse ne sont pas ici innocents. On sait que la grammaire sert pour une part, faible à notre avis, à prendre conscience de la réalité du maniement linguistique. Pour une part plus forte à ne considérer comme vrai langage que ce qui est conforme au modèle décrit par la grammaire. D'où l'embarras face à des énoncés tels que : "c'est pour quand tu en auras besoin" ou même "il s'agit d'avancer !".

De même, sémantique et analyse textuelle constituent bien un effort nécessaire pour sortir d'une analyse purement formelle grammaticale, qui plus est limitée au seul cadre de la phrase. Mais en même temps les modèles théoriques qui nous en sont actuellement fournis risquent de nous empêcher de percevoir la réalité du maniement linguistique, essentiellement à cause de leur nature "structuraliste-interne", calquée sur une phonologie ou une syntaxe abstraite. D'où appliquée à la pédagogie une nouvelle forme de sur-norme : ne considérer comme valables que les procédures linguistiques que la théorie a pris en compte.

Nous emprunterons nos exemples à trois domaines sur lesquels nous travaillons actuellement : celui des valeurs sémantiques et de leur explicitation, celui de la conduite du récit ou d'explicitation d'une règle du jeu, celui de la mise en mots de "l'objet abstrait" dans l'argumentation. Dans chacun de ces domaines, nous avons cherché à isoler des normes, des comportements linguistiques-cognitifs que l'enfant doit développer et des surnormes, images réductrices de ces normes.

LA SEMANTIQUE N'EXISTE PAS

On ne peut fuir l'idée qu'être à l'aise dans le langage c'est ne pas être prisonnier de ses propres codages, être capable de reformuler son propre discours, de se rendre compte que le même mot n'est pas utilisé dans le même sens par moi et mon interlocuteur. Autrement dit on posera qu'on ne peut pas trouver d'école qui fasse l'économie des conduites de reformulation comme maniement spécifique du langage. .../...

Face à cette réalité, la pratique traditionnelle de la définition, que ce soit celle des dictionnaires de l'école ou des tests consiste à ne considérer qu'une toute petite part des conduites de reformulation effectivement possibles et à écarter les autres : une montre, j'en ai une ; une fourchette, c'est pour manger ou une spirale, c'est un truc comme ça (+ geste adéquat) ne sont pas considérées comme de bonnes définitions.

Le point qui nous intéresse ici est que ces décisions arbitraires ou plus exactement correspondant à une pratique culturelle restrictive se trouvent confortées par la recherche structuraliste en sémantique, qui vise à considérer le signifié comme ensemble discret de traits sur le modèle phonologique. On fera alors comme si le signifié pouvait être analysé par une suite de dichotomies : nom : concret/abstrait, concret : animé / inanimé, animé : humain / non humain et corrélativement l'on attendra de l'enfant qu'il définisse par le genre prochain et la différence spécifique.

S'il y a là sur-norme, c'est qu'il y a extension indue à l'ensemble du lexique de ce qui fonctionne pour une toute petite partie du lexique ou plutôt pour une toute petite partie de son utilisation:

De telles définitions par combinaisons de traits constituent en effet non la mise en évidence d'un système signifié réel sous-jacent au maniement effectif du langage, mais une pratique caractéristique d'un certain usage. En effet :

- 1) Au niveau même des relations intraverbales, tous les termes ne se définissent pas de la même façon : les qualités par l'opposé, les actions par un synonyme ou par une circonstance : rire c'est quand on est content, les objets fabriqués par le but ...
- 2) Pas plus qu'en phonologie, on ne rend compte ici du chiffre magique 2 : la série brûlant, chaud, tiède, froid, glacé doit-elle être réduite à des suites de dichotomies ? Il n'y a là ni exigence de la pensée, ni exigence de la réalité.
- 3) La définition ostensive, par l'exemple, par le geste ou par le recours à un autre code : dessin par exemple ne présente intrinsèquement aucune infériorité naturelle sur la définition intralinguistique. Cependant, la pratique scolaire vise souvent à faire accomplir uniquement par le langage des tâches que personne n'accomplirait uniquement par le langage, mais en ayant recours à un codage énéactif ou iconique selon la terminologie de Brunner., en faisant ou en dessinant . La proposition légitime : "l'enfant doit apprendre à se servir du langage pour rendre présent un objet absent" est subrepticement transformée en "l'enfant ne se servira que du langage pour rendre présent l'objet absent".
- 4) Le maniement effectif du langage ne présuppose pas que tout le lexème doive rentrer de façon univoque dans un genre prochain. Une pomme est certainement un fruit, une pomme de terre un légume, le melon ne sera pas obligatoirement l'un ou l'autre. Et cette classification n'empêchera pas la pomme de commuter pratiquement avec la pomme de terre dans l'accompagnement du boudin. La discrétion n'est pas ici obligatoire : on aura plutôt des centres et des périphéries, des bons exemples et des marges (le chien est un meilleur

.../...

animal que le microbe ou l'oursin), que des genres et des espèces. Cette utilisation des "bons exemples" correspond bien à la pratique spontanée de l'enfant. Il nous reste à en faire la théorie pour qu'elle ne soit pas réprimée.

5) Il n'est pas vrai que les oppositions les plus générales (animé-inanimé, concret-abstrait...) constituent des choix obligatoires "L'Assemblée a décidé", "La vérité guide nos pas" sont des énoncés aisément compréhensibles. Mais qu'on ne comprendra pas mieux lorsqu'on aura gravement posé la question de savoir s'il s'agissait de concrets ou d'abstraites, d'animés ou d'inanimés.

6) Les "traits" ou plutôt les caractères pertinents sont ceux qui sont actualisés soit par le contexte linguistique soit par la pratique extra-linguistique, soit par la connaissance du champ pratique cognitif déjà déterminé. "Le paquet est lourd" sera nettement spatial, "c'est un esprit lourd" non spatial. Mais le choix n'est pas forcé ni dans "il fait lourd" ni dans "il est lourd" qui renverra non à l'esprit ou au corps mais à l'"union de l'âme et du corps". D'autant que le déplacement métaphorique du champ est toujours possible et qu'esprit lourd sera ou non physiquement connoté sauf si, explicitement on précise : "malgré sa légèreté apparente, c'est un esprit lourd".

7) L'analyse en traits constitue donc comme le distinguo de l'argumentation une conduite linguistique spécifique, non la mise en évidence de la structure linguistique sous-jacente. Confondre la façon dont sont rédigés les dictionnaires et la façon dont la signification fonctionne effectivement est grave. C'est encore plus grave de croire que la capacité à trouver des concepts n'a de sens qu'en s'exprimant sous forme de définition. Conceptualiser n'est pas isoler, comme dans les tests, le trait couleur, forme et/ou dimension qui permet de regrouper des plaquettes de bois. D'abord parce que conceptualiser c'est découper un champ de pertinence qui n'est pas déjà manifeste dans le réel ou dans le langage. D'autre part parce qu'on ne cherche pas "des concepts" dans un espace théorique vide. L'enfant, comme l'homme de science part du déjà codé, de ce qui est organisé par la pratique ou le discours transmis. Soit ce précodage fonctionnera. Ce qui se passe à chaque instant dans l'échange verbal pratique : je dis "pousse ta chaise" et il pousse sa chaise. Soit le travail verbal sera non un travail d'invention pure mais de rectification du précodage en fonction de l'expérience extra-linguistique "ils sont tous les deux gentils mais celui-là est plus gai".

8) Le renvoi au Panthéon du sens qu'est la pratique de l'analyse en traits fait identifier les cas de sens qui relèvent de la langue (de la pratique linguistique de chacun au moins en tant que récepteur), de ceux qui relèvent de sous-codes spécifiques (opération chirurgicale, financière, mathématique) avec les déplacements métaphoriques que cela suppose, enfin ceux qui relèvent d'un codage conflictuel qui sont l'objet d'une lutte pour l'appropriation, significations qui sont justement celles qui font problème pour l'enfant mais qui sont généralement tabouisées ou châtrées par la pratique définitionnelle.

En bref, il nous semble donc ici qu'illusion théorique et erreur pratique se renforcent mutuellement. C'est une illusion de croire qu'il y a une seule façon pour le sens d'exister, c'est une erreur de croire que le signifié réside dans les oppositions déjà codées et non

dans le travail de codage. De même c'est appauvrir la pratique de la signification à l'école que de réduire la monstration du sens à la conduite définitionnelle. Il est bien entendu qu'un exemple ou un contre-exemple manifestent bien plus le "travail du concept" que la répétition de "le courage est une vertu".

IL NE PEUT Y AVOIR DE GRAMMAIRE DE TEXTE

De même qu'on a essayé de montrer que le signifié n'était pas dans les mots mais dans le travail de confrontation du précodage linguistique à l'expérience extra-linguistique ou de conflit des différents codages. De même, s'il y a bien des conditions nécessaires pour qu'un texte fonctionne, ces nécessités ne constituent pas un ensemble homogène et fini de règles.

Ici encore, nous devons reconnaître ce qui relève de la norme, de la nécessité d'un certain type de communication et ce qui relève de la surnorme, d'un des modèles possibles, d'une des façons, seule valorisée, de répondre à cette exigence normative. Ou bien, en un autre sens apparenté de surnorme, ce qui est pris dans son contenu même pour une exigence de la raison, du discours hors situation, mais qui en fait ne l'est pas.

On emprunte ici deux exemples à l'analyse de la conduite de description de bande dessinée. Tout d'abord, il est vrai que l'enfant doit acquérir les moyens qui permettent d'une part d'identifier le même participant au cours du récit (on parle ici de la capacité à exprimer l'identité de ces participants, non de la capacité à percevoir cette identité malgré leur différence formelle dans les différentes images), d'autre part de rendre compte de la successivité des procès. Tout se passe comme si le tout jeune enfant voyait ses capacités de codage de l'expérience limitées à l'identification d'un participant "un chien" ou à celle d'un procès codé soit par un verbe seul "court" soit par un verbe accompagné d'un sujet indéterminé "i court". Plus tard vers (trois ans) la phrase à verbe + un ou deux participants constitue la forme préférentielle de codage de l'expérience (et elle est effectivement suffisante pour coder un procès de même que la seule utilisation du nom + geste ou intonation suffit à exprimer un désir). La conduite : relier plusieurs énoncés thématiquement apparentés est effectivement la nécessité "linguistico-cognitive" essentielle (qu'il s'agisse d'un récit, du lien question-réponse d'une discussion) à laquelle se trouve confronté l'enfant de 3 à 5 ans. Même si, comme l'objet théorique auquel ont été accoutumés les enseignants étant la phrase, on tend parfois davantage à enseigner aux enfants à faire des phrases. Alors que, soit c'est une nécessité fictive : dans le dialogue, en effet, il est "normal" de parler par syntagmes, soit c'est une pédagogie inutile : les enfants ont en effet acquis ce type de langage dans la pratique extra-scolaire. Alors qu'il est vrai que le "langage pratique" se contente d'un seul message ou d'un seul échange question-réponse pris dans l'échange des gestes et des pratiques. L'unité thématique du discours est bien à acquérir et non donnée. Mais il y a surnorme à ne pas voir par exemple dans le cas du récit, l'ensemble des procédures de présentation d'une part, d'expression de l'identité d'autre part possibles. Sur le premier point, tout d'abord à peu près n'importe quelle fonction syntaxique peut être utilisée : prédicat nominal : "c'est (il ya) un petit garçon

sujet : "le petit garçon (le petit garçon, il) court"
 objet : "je vois un petit garçon"
 Complément : "c'est une maman avec son petit garçon"

On notera que, même si c'est effectivement rare, il n'est pas nécessaire d'identifier les participants dès le premier énoncé : Ce sera même une forme d'"élaboration linguistique" : il se dépêche pour ne pas être en retard. C'est un petit garçon.

De même l'utilisation des modalités nominales est effectivement beaucoup plus variée que le sacro-saint : un d'abord, le ensuite. Dans le relevé que nous avons fait, des types de présentation du petit garçon, héros d'une histoire en images, on voit que sur 78 textes (de la Grande Section au CM 1), un + nom en fonction sujet n'apparaît qu'une seule fois. Que trois stratégies sont au contraire fréquentes : il (6), le + nom (10), le + nom + il (7fois). En revanche si la fonction est complément, le premier terme introduit aura été "la mère" et la modalité dominante sera le possessif (ses enfants) : 11 fois. On aura également "un" six fois, numéraux 6 fois et "le" 4 fois.

En fonction prédicat enfin, "un", ou "des" l'emportent (11 fois) suivi des numéraux (10 fois).

Si l'on s'occupe maintenant de l'expression de l'identité, du personnage, héros du récit, on constate qu'elle se manifeste par la prédominance croissante de la fonction sujet (66 et 60 fois), la diminution du pluriel (on ne tient plus compte de la présentation des enfants mais de ce que fait le plus actif : le garçon), la possibilité croissante d'utiliser le pronom sujet.

Sur ce point, nous sommes obligés de modifier un peu ce que le titre du paragraphe avait de provocateur : il ne s'agit pas de dire qu'il n'y a pas, sur ce problème présentation-continuité des participants, de grammaire de texte, mais qu'il y a un petit nombre de stratégies fortement équivalentes (qu'il n'y a donc pas à en préférer. Mais de plus ces stratégies se trouvent liées de façons complexes aux autres niveaux de codage. Syntaxique : ainsi dans la première présentation, on aura sujet → singulier, complément ou prédicat → pluriel (déterminisme évidemment seulement statistique). Lexical et par là lié à la structuration sociale du contenu si le codage lexical est celui de la relation mère-enfant (que rien dans le dessin ne marque explicitement) ; alors, on a toutes les chances d'avoir un pluriel et l'apparition des enfants en fonction complément. Autrement dit, si la relation est marquée en termes de "maternité", elle le sera aussi en termes de fraternité : on n'a jamais eu comme présentation une mère avec sa fille ou une mère avec son petit garçon, alors que on a eu fréquemment : "c'est un petit garçon".

L'étude de ces choix corrélés reste, à notre connaissance, à faire. Mais l'on voit les dangers d'une pédagogie qui, isolant les seuls éléments grammaticaux ou textuels oublierait que c'est sur la base du contenu lexical codé que les enfants peuvent éventuellement acquérir d'abord des conduites syntaxiques, ensuite des conduites textuelles.

Si l'on considère la mise en relation des procès, on se trouve devant une situation différente. Tout d'abord, aucun moyen grammatical n'est ici nécessaire. Un grand nombre de textes sont construits uniquement au présent. On n'a analysé que les textes de Grande Section et de CM 1. On a en maternelle, 60 présents sur 81 verbes dans une classe, 75 sur 86 dans l'autre, 82 sur 109 et 91 sur 104 en CM 1. De même aucun instrument de subordination n'est nécessaire et les seuls instruments de connexion entre énoncés ("et puis", "et alors") sont facultatifs et, comme on sait, objet de réprobation sur-normative.

Les implications du sens des lexèmes (on part avant d'arriver, on desserre le frein avant de démarrer) sont en fait la base principale, en tout cas la seule nécessaire de la prétendue grammaire de texte. Si l'on se donne alors comme objet d'étude l'apparition des autres modalités temporelles marquées, des relations de non-linéarité dans le récit et des instruments de subordination, on s'aperçoit qu'elles obéissent à des mécanismes variés, liés en particulier aux implications des lexèmes. Ainsi le passé composé (second temps avec 31 apparitions) apparaît 5 fois en relation avec l'énoncé "la mère est sortie". Le plus souvent, il apparaît de façon non canonique en contraste avec le présent, marquant ainsi l'aspect événementiel : "i touche aux vitesses"... "tout à coup il a touché au frein à main", "il a fait démarrer la voiture"... Tantôt son apparition est liée à la présence de la subordination, liée elle-même à l'inversion de la relation chronologique, qui dépend à son tour de l'introduction d'une relation d'"intentionnalité" "la dame est pas contente parce qu'il a enlevé le poteau". Mais, bien sûr, ici encore, la relation peut être exprimée sous forme de simple succession. "i tape dans un poteau, la dame est pas contente".

La réflexion anti-normative est donc ici double. D'une part, la succession des verbes est le moyen suffisant d'expression des relations textuelles. D'autre part ce sont ces relations lexicales, qui conditionnent l'utilisation éventuelle des modalités (comme instrument de contraste) et des subordonnants. Cela en opposition à une pédagogie de la grammaire comme fin en soi, mais aussi à un modèle trop simple des structures textuelles de la dichotomie récit-commentaire par exemple.

Ceci revient à dire que l'organisation des procédés textuels ne relève pas comme la structure syntaxique du fortement codé.

Mais il faut ajouter que les contenus mis en mots ne relèvent pas du tout d'une nécessité interne. Il faut - nécessité matérielle - qu'un texte commence et finisse. Mais il n'y a aucune nécessité interne qu'il comporte une introduction - présentation ou une conclusion. De même le récit peut se suffire à lui-même et fonctionner très bien sans comporter par exemple d'obstacles ou de solutions. L'institutionnalisation d'un modèle canonique du récit relève en fait de l'extrapolation à partir d'un petit nombre d'exemples non d'une contrainte propre à la forme linguistique ou au contenu communiqué.

C'est à une difficulté du même ordre que nous avons rencontrée lorsque nous avons voulu chercher la relation entre les moyens linguistiques utilisés par les enfants et les éléments communiqués. L'intention était semble-t-il louable. Il s'agissait justement,

.../...

non de valoriser en soi la longueur, la diversité lexicale, ou la complexité syntaxique mais de se demander à quoi elles servaient. Mais cela exigeait que l'on puisse établir la liste des éléments nécessaires pour que le récit (ou dans un autre cas l'indication explicite d'une règle du jeu : la balle au prisonnier) soit intelligible. Nous nous sommes alors heurtés à des difficultés qui éclairent peut-être la diversité de la procédure de mise en mots.

a) Les implications sémantiques des unités font qu'un objet ou un procès peuvent ne pas être indiqués explicitement : la voiture est indiquée par "la maman descend, le petit garçon touche au volant", l'indication de qui a gagné par "il faut toucher ceux de l'autre camp".

b) Nous tendons à privilégier le discours plus explicite en oubliant que l'explicitation totale est contraire à la nature même du langage et que la sélection de ce qui doit être explicité relève beaucoup plus de la pragmatique linguistique que de la sémantique du contenu. On retombe ici sur le problème de la situation scolaire : expliquer une règle à qui, à quelqu'un qui la connaît ou qui ne la connaît pas, réellement à un camarade ou au maître à travers le camarade, pour quoi faire : pour qu'il y joue, pour qu'il reconnaisse le jeu, pour prouver sa compétence linguistique, avec quelle participation des codages extralinguistiques (gestes, dessins ...).

Disons en conclusion que si on peut avec Halliday (*) distinguer dans un texte - une composante idéationnelle, un mode de codage de la réalité à une composante interpersonnelle : qui parle à qui, à une composante textuelle (ce qui fait que le texte n'est pas qu'une somme de mots), nous devons éviter de considérer que les deux dernières composantes sont codées de la même façon que la première. Déjà dans le cas de la première, il est naïf de se représenter l'organisation sémantique comme ensemble de choix a) discrets b) obligatoires. De même, s'il est vrai qu'il est caractéristique du langage de n'être pas seulement porteur d'information, descripteur d'univers mais de pouvoir assumer la relation même d'interlocution, la part codée de cette relation est (par exemple au niveau des pronoms personnels, des verbes modaux) très faible par rapport aux modalités de la prise de parole, à l'intonation, à la reprise ou à la non reprise des paroles de l'autre, à l'ensemble des relations de connivence ou d'hostilité. Autrement dit, le recours aux moyens fortement codés est ici de faible importance par rapport au style. C'est-à-dire à l'utilisation à l'intérieur de l'ensemble texte des procédures phonologique, lexicale, syntaxique, supraphrastique, aux relations entre énoncés qui sont forcément "classiques" ou "baroques", marquées par la continuité ou la rupture il en est de même pour les relations proprement textuelles (qui ne sont d'ailleurs pas entièrement séparables des relations interpersonnelles). Des relations de type figure-fond, thème-propos ancien-nouveau, donnée-commentaire-élément de base - remarque incidente ou objection sont inséparables de l'interlocution elle-même. Mais surtout ce ne sont pas des relations

.../...

(*) M. A.K. HALLIDAY : "Explorations in the Functions of Language"
Edward Arnold, Londres, 1973.

qui aient leur moyen de codage propre : le sujet grammatical peut être le thème mais ça n'est pas forcé. Davantage, il n'est pas nécessaire que tout message soit ainsi codé : il n'est pas forcément décidable dans un récit que quelque chose est figure et que quelque chose est fond. Ça n'est pas par hasard que le roman a pu transgresser la notion même d'événement pour imposer un codage sous forme d'"il y a". Notre littérature ne nous donne pas une forme canonique du "bon récit". En introduisant une logique des grandes unités nous risquons simplement d'éliminer la plus grande partie des procédures discursives possibles. Il est ou il devrait être ici entendu que dans une situation à finalité pratique, je peux parler de succès ou d'échec de la communication, mais que récit court ou long, avec ou sans conclusion, homogène ou hétérogène n'entrent pas dans une échelle hiérarchique...

LE CONCRET ET L'ABSTRAIT

On sait combien cette dichotomie fonctionne activement dans l'évaluation scolaire, présélectionnant le succès ou l'échec.

Or, ici, aussi, il nous semble nécessaire, non, comme on le fait parfois de reprendre les mêmes valeurs en inversant les signes en appelant l'abstrait verbalisme et le concret spontanéité, mais de voir que face aux textes, une telle dichotomie est inadéquate, qu'elle ne fonctionne tout simplement pas.

Rappelons pour mémoire que comme il y a moins de mots que de choses ou de procès, ce qui est premier c'est la nécessaire abstraction du signe par rapport à la réalité et non le concret donnée première. Seront donc tout autant caractéristiques les mécanismes d'actualisation du discours (par des actualisateurs, déictiques, anaphoriques, la détermination ou par la situation elle-même) que l'éventuel processus de généralisation.

Comme dans les cas précédents, la surnorme se manifeste d'abord ici et dans le choix d'un contenu (la valorisation du générique comme tel) et dans la croyance en un parallélisme bi-univoque entre généralité, abstraction et procédés codés de leur manifestation. Dans les discussions entre enfants qu'on étudie actuellement, on ne rencontre que peu ou pas d'énoncés formellement génériques du type "tous les" ou "beaucoup pensent" mais on rencontrera beaucoup de formes non-nobles du générique : "il y en a des qui" ou "oui mais des fois". De même que le nom déverbatif ou désadjectival (le retour ou la beauté) ne sont la condition ni nécessaire ni suffisante de l'expression d'une relation générale.

Mais surtout, l'analyse des textes ne peut non plus se faire ici en fonction d'une grille préétablie. Il nous faut plutôt retrouver empiriquement les fonctions effectives jouées dans le dialogue. En effet de nouvelles situations de communication entraînent l'apparition de nouvelles stratégies linguistiques que nous n'aurions pas pu déduire d'un manuel de rhétorique ou de considérations trop générales sur le développement cognitif. A partir du codage élémentaire une situation - un message, le premier comportement de "complexification du discours" est assurément de pouvoir combiner plusieurs déterminations : pouvoir dire du même objet "il est gentil", "il est

../...

gros", ce à quoi s'ajoute la possibilité dans mon discours ou dans celui de l'autre de juxtaposer deux assertions opposées : "il est gentil non il mord". Il n'y a pas là discours concret ou abstrait mais capacité à pouvoir tourner autour de l'objet.

De la même façon, le langage permet, par des discours aussi banaux que "moi aussi un chien j'en ai un" le comportement fondamental de relier à une situation présente ou à celle qui a été actualisée par le discours de l'autre, un objet absent (dans un ensemble à la fois idéationnel, textuel et interpersonnel).

Il nous semble en particulier important de noter que l'examen des textes d'enfants nous amène à réfléchir sur les modalités mêmes de la discussion entre adultes. L'argumentation y procède, elle aussi, par autre chose que des relations de type inclusif, mais par des reformulations, des incidentes très fréquemment par des exemples typiques fonctionnant comme contre-exemples "oui mais regarde en Chine"... Comme chez l'enfant, un des arguments les plus fréquents pourrait normativement passer pour une absurdité ; c'est le déplacement : "mais toi qui dis ça"... Ce n'est un illogisme que si l'on a présupposé d'abord qu'une discussion devait constituer un objet thématiquement homogène. Mais il est au contraire fondamental qu'un des pouvoirs du langage soit au contraire de rapprocher ce qui à première vue n'a pas de rapport.

POUR FINIR, QUELQUES REMARQUES

Il nous semble donc que l'analyse scientifique est à faire et non pas déjà faite. En résumant à l'excès, on peut dire que jusqu'ici deux types d'études ont connu le succès. Ou bien, on a étudié les aspects fortement codés du langage : le système phonologique et les grandes règles de la grammaire. Le danger pratique de ce progrès scientifique est qu'on risque de mettre l'accent exclusivement sur ce dont on a fait la théorie : d'éléments nécessaires du codage linguistique, phonologie et grammaire risquent alors de se transformer en fin en soi.

Ou bien, on étudie à travers le langage un comportement cognitif sans beaucoup s'occuper de la façon précise dont le langage est manié. Ici aussi la recherche théorique se transforme en exclusivisme pratique. Ainsi Piaget ayant à juste titre mis l'accent sur ce qu'il appelle réversibilité, on cherche avant tout à fabriquer des "enfants réversibles".

C'est au contraire le rôle spécifique des moyens linguistiques de mettre en mots la réalité qui nous semble devoir être étudié actuellement. Sur le plan théorique une telle recherche, à notre sens, doit se méfier des modèles préétablis. Ainsi Propp a fait avancer la science en trouvant dans les contes qu'il étudiait des parentés structurales. Mais il serait trompeur de croire qu'il existe une sorte de grammaticalité sous-jacente à tout ce qui a le droit de s'appeler récit, comportant par exemple épreuve et solution. La difficulté de l'analyse de la mise en mots provient de ce qu'elle n'est pas actualisation d'une compétence textuelle, mais phénomène de mélange entre des phénomènes fortement codés grammaticaux, des

../...

phénomènes faiblement codés (il n'y a jamais un seul mot juste), des modèles culturels contradictoires et une réalité extra-linguistique qui résiste plus ou moins à cette mise en mots.

Dans l'état actuel des choses, on ne peut envisager une étude complète des textes. Cela n'a peut-être pas de sens. En revanche, ce qu'on doit envisager, c'est la mise en évidence de contradictions dominantes. Chez le tout jeune enfant acquisition ou non-acquisition des structures de bases de l'énoncé. Plus tard, conflit entre modèles culturels ou rôle de tel ou tel contenu (On s'aperçoit toujours avec surprise que celui qui ne parle pas se met à parler quand on change le champ du discours)...

Dans la mesure même où les facteurs de variation sont nombreux et mal connus, ils nous semblent relever non d'une grandiose étude programmée sur ordinateur, mais d'une recherche multidimensionnelle menée en collaboration avec les enseignants. Par exemple ; variation temporelle : nous avons tous le sentiment intuitif qu'il se passe quelque chose entre le début et la fin d'une année scolaire. Nous ne nous donnons que rarement les moyens de tester ce qui évolue. Ou bien l'étude systématique de la reprise-modification par l'enfant des modèles transmis. L'enfant n'est ni "créateur" ni machine à répéter : il sélectionne et modifie. De telles conduites peuvent être systématiquement analysées dans le cadre même de la pratique scolaire.

L'étude de ces reprises-modifications doit en même temps nous mettre en garde contre les modèles normatifs : nous croyons savoir ce que doit être un récit, une définition, un argument. Il nous semble au contraire important de voir, avant d'établir une norme, que l'enfant est capable de comportements que nous risquons de ne pas recevoir parce qu'ils ne correspondent pas à notre attente. C'est dans cette ouverture du champ de nos attentes qu'on peut trouver le premier bénéfice immédiat d'une recherche forcément longue.

o - 0 - o

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"LE FRANCAIS AUJOURD'HUI"

Revue de l'A.F.E.F.

Des éléments de réflexion, des documents pour la pratique pédagogique quotidienne.

Titres prévus pour l'année 78-79

N° 43	septembre 78 :	Les contes
N° 44	décembre 78 :	Dans toutes nos classes, des enfants de migrants
N° 45	mars 79 :	Pratiques interdisciplinaires
N° 46	juin 79 :	Une année de français en seconde
N° 47	septembre 79 :	Le journal dans la classe de français

Prochain Congrès de l'A.F.E.F. : 2, 3 et 4 juin 1979

Thème : Les pratiques interdisciplinaires.

DU "SCHEMA DE LA COMMUNICATION" A L'ANALYSE
DES COMMUNICATIONS PEDAGOGIQUES

Christian BACHMANN
Lucile DURO-COURDESSES
Jacky SIMONIN

Paris XIII

Depuis quelques années, il a été décidé, à l'Institut de Formation et de Recherche pour l'Enseignement du Français (I.F.R.E.F - Université de Paris XIII), de considérer comme problématique ce qui, pour nombre de recherches linguistiques, constitue un postulat indiscuté : la notion de communication.

LES LINGUISTIQUES ET LA COMMUNICATION

La linguistique appliquée, à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix, a largement mis en avant l'idée selon laquelle le langage est un instrument de communication. Cette formulation n'était pas dénuée d'arrière-pensées polémiques : dans un champ encore largement dominé par un discours officiel privilégiant l'aspect esthétique du langage, il n'était pas inutile de rappeler avec force l'utilisation quotidienne du discours, dans les médias, dans les écrits professionnels ou publicitaires ou simplement dans les conversations de tous les jours. Cette thèse, de plus, était en parfaite harmonie avec le fonctionnalisme de A. Martinet, dont le rôle, pour la diffusion de la linguistique en France, a été central. Pour Martinet, la langue est "l'outil qui permet aux gens de langue française d'entrer en rapport les uns avec les autres" (Martinet, 1960, p. 9). Cette fonction de communication, "fonction centrale", à la fois "façonne la langue" et "maintient l'outil en bon état de marche" (Ibid. p. 177 et 178). Certes le langage peut être "support de pensée", moyen d'expression personnelle ou esthétique, mais la communication reste déterminante : partout le soliloque se trouve "raillé". Une telle conception, même lorsqu'elle était jugée sommaire, avait le privilège de la clarté polémique. De plus, elle s'intégrait fort bien à la notion saussurienne du "circuit de la parole", et permettait de l'éclairer.

Lorsqu'il fallait définir avec davantage de précision ce que recouvrait le terme de "communication", un cadre s'offrait : celui défini par R. Jakobson dans plusieurs articles fréquemment cités (Linguistique et poétique, Linguistique et théorie de la communication, etc. repris dans Jakobson, 1963). Jakobson développait cette théorie à un moment où se multipliaient, dans le monde anglo-saxon, les instituts, les départements et les centres consacrés à l'étude des communications.

.../...

C'était "le temps des ingénieurs", comme le dit R. Escarpit (Escarpit, 1976, p. 15), qui élaboraient la théorie mathématique de la communication et la théorie de l'information. En 1952, Jakobson affirmait : "il est un fait que la linguistique et la recherche des ingénieurs convergent, du point de vue de leur destination" ; de plus, les ingénieurs en communication, par leurs études fournissent "des possibilités de quantification prometteuses" (Jakobson, 1963, p. 28), ce qui était précieux, à un moment où l'on croyait communément que, dans les sciences sociales, il n'y avait pas de salut hors de la mathématique et de la statistique.

Issu de préoccupations extrêmement formalistes, le schéma jakobsonien de la communication a été paradoxalement retourné contre la linguistique formelle. En effet Jakobson rappelait deux évidences :

Le langage ne peut être réduit à sa fonction référentielle. On ne parle pas simplement pour échanger des informations sur le monde. Comme le rappelait Jakobson dans une formulation cependant réservée : "si la visée du référent ... est la tâche dominante de nombreux messages, la particularité secondaire des autres fonctions à de tels messages doit être prise en considération par un linguiste attentif" (Jakobson, 1963, p. 214). Il est en effet courant que les linguistes réduisent les échanges sociaux à une transmission d'information. D. Crystal, par exemple oppose, dans la relation médecin/malade, un discours trop technique à un discours trop imprécis, dans le cas de milieux sociaux défavorisés (Crystal, 1971, p. 15). C'est faire peu du cas des déterminants sociaux qui structurent le rapport des acteurs aux pratiques médicales. En réintroduisant des fonctions autres que référentielles, Jakobson se rattachait à l'entreprise du Cercle de Prague. Ce dernier liant étroitement étude de la langue et recherches anthropologiques, ambitionnait de créer "un modèle des moyens et des fins" qui rendrait capable d'"analyser tous les ressorts du langage du point de vue des tâches qu'ils accomplissent" (Jakobson, 1973, p. 314). La tradition formaliste en linguistique privilégiait un langage coupé de son contexte social, que U. Weinreich, dans un de ses derniers articles, jugeait bien "particulier" ("Special use of speech") : une prose plate sans émotion, ni humour (Weinreich, 1966, p. 399). Par le biais d'une analyse des diverses fonctions du langage, son ancrage psychique et social pouvait être pris en compte. Il serait trop long d'énumérer les articles et les divers travaux de recherche qui, dans le domaine français, ont tenté de réintroduire, dans l'étude de la syntaxe ou du sens, et par recours à la notion jakobsonienne de "fonction" le sujet de son discours.

L'étude des structures du langage ne peut être coupée de fonctions qu'il remplit. Contre une autonomisation absolue des structures syntaxiques ou phonologiques, la théorie jakobsonienne montrait que les structures linguistiques peuvent et doivent être étendues par rapport aux situations de communication qui les font naître. Des analyses comme celles qu'il donne des catégories verbales ont constitué une des pierres angulaires de "théorie de l'énonciation" dont le développement a été extrêmement rapide. Le problème était peut-être posé de façon confuse, et les théories de l'énonciation tendaient à confondre gaïement ce qui relevait de la psychanalyse (le sujet et sa parole), de la psychologie sociale (l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé) voire de la théorie politique. (Le cadre idéologique qui gouverne les représentations de l'acteur social). Il ne s'agit pas d'entreprendre

ici de définir avec davantage de précisions les différents problèmes qui recouvrent la notion d'énonciation dont l'importance demeure extrême. En particulier, un de ses effets a été de poser avec force la question de l'analyse interne et de l'analyse en linguistique.

Cependant, le cadre théorique dans lequel s'est développée la théorie de Jakobson est aujourd'hui daté. Elle relève d'une époque où était de mise la construction d'un modèle du social qui aurait rêvé la rigueur des théories issues des sciences de la nature. Les études produites dans ces domaines comme celui des télécommunications, et qui avaient abondamment recours à des notions d'"information" et de "communication" constituaient un cadre de référence idéal. Pendant un certain temps se sont multipliées, souvent en dehors de toute référence sociologique, les tentatives d'interpréter les interactions quotidiennes, les mass média ou le langage poétique à la lumière des notions importées de théories que leur rattachement direct aux mathématiques rendaient prestigieuses.

Aujourd'hui, il ne semble plus qu'un cadre théorique puisse rendre compte de la complexité de situations réelles, mettant aux prises des acteurs socialement localisés, insérés dans des institutions variées et hiérarchisées, et mettant enfin en oeuvre des stratégies complexes, dont témoigne leur discours. L'extrême abstraction mécaniste du schéma "Emetteurs/récepteurs" le rend peu apte à la description de situations précises, et notamment à la saisie des rapports de force qui interviennent nécessairement dans toute communication sociale.

Les recherches entreprises à Paris XIII sont parties d'un tel constat. S'il est vrai, comme l'a souligné récemment J.C. Milner, (Milner, 1978) que toute linguistique se doit de poser à son origine, une théorie de la communication, il peut s'avérer intéressant d'explorer ce que, d'un point de vue désormais strictement sociologique, peut recouvrir un tel terme.

L'APPROCHE ETHNOMETHODOLOGIQUE

Il a été souvent affirmé, en particulier dans la tradition française, que la linguistique était de plein droit une science sociale. Il a même été fait état, et de façon fréquente, de liens unissant les conceptions de Saussure et celles de Durkheim, à un tel point qu'il s'est avéré possible de parler d'un "sociologisme" de Saussure déclarant que la langue était une institution sociale.

Encore reste-t-il à préciser de quelle sociologie il est question. Il est certain que la tradition structuraliste ouverte par Saussure repose sur une conception sociale de la langue : celle qui privilégie dans les productions des locuteurs, une théorie de la pratique comme exécution d'un modèle pré-établi (pour reprendre ici une expression employée par Ecurdieu dans sa théorie de la pratique - Bourdieu, 1972) ; point de vue de P. Bourdieu qualifié d'"objectiviste", qui favorise dans le domaine sociologique comme dans celui de la linguistique une autonomisation absolue de l'objet. Ce qui débouche, en sociologie sur la mise au premier plan de concepts tels que "culture" "mode de production" ou "classe" conçue comme origine des pratiques sociales, consacre en linguistique, par le biais d'une notion comme celle de "langue", pensée comme système autonome, la coupure entre extra et intra-linguistique.

.../...

Une autre direction pourrait sans doute être explorée, qui permettrait d'aborder sous un autre angle l'étude du langage. C'est celle qui, en sociologie, n'occulte pas le problème de la construction de l'organisation sociale par les acteurs. Cet angle d'attaque est certes central dans les problématiques de l'"énonciation" et des "actes de langage". Mais il s'agirait désormais de considérer, dans le cadre d'études sociolinguistiques, ce qu'implique sociologiquement une telle option - en précisant, bien évidemment qu'une telle clarification sociologique ne met pas en doute la validité d'approches logiques et analytiques.

Cette orientation sociologique a été surtout illustrée aux Etats Unis, dans des travaux comme ceux de G.H Mead ou de Schutz, désormais classiques (Mead G.H 1934 - Schutz 1962). Elle trouve des prolongements aujourd'hui, dans les travaux des éthnométhodologues (Garfinkel 1967) et dans ceux d'E. Goffman. L'hypothèse centrale est la suivante : du point de vue sociologique les pratiques sociales ne sont pas seulement issues de normes intériorisées, comme l'avancent Durkheim et le fonctionnalisme. Elles sont aussi le produit d'une construction par les acteurs sociaux. Les individus construisent leur "réalité" en définissant et en interprétant les situations dans lesquelles ils se trouvent. L'accent peut être mis, comme le fait Garfinkel, sur tout ce qui est "tenu pour acquis" par les acteurs lors de leurs échanges quotidiens. Dans un essai célèbre, Schutz décrit comment un étranger à une communauté sociale assigne un ordre et une cohérence aux situations nouvelles qu'il affronte, reconstituant ainsi le consensus implicite des membres de la communauté. (Schutz, 1964 p. 91 à 105). Dans la même direction, Goffman (Goffman 1974 p. 10), à la suite de Bateson, analyse le "cadre" de perception qui fait qu'un couple qui s'embrasse peut être décrit comme "un homme disant au revoir à sa femme", comme "John faisant attention au maquillage de Mary" ou de toute autre façon.

Dans cette organisation des perceptions sociales, le langage joue bien évidemment un rôle central. Un des axiomes de l'éthnométhodologie est qu'il existe un lien indiscutable entre la manière dont les individus agissent et la façon dont ils "parlent" l'univers social.

Il n'est pas possible, dans la limite de ces quelques pages, de développer pleinement ces thèmes (pour qui s'y intéresserait, nous renvoyons à des recueils comme ceux de J.D. Douglas (Douglas, 1971) ou de R. Turner (Turner, 1974). Indiquons simplement qu'il y a là sans doute une possibilité de fonder sociologiquement l'analyse du langage dans son contexte social. Une telle approche pourrait éviter de tomber dans l'illusion du "pouvoir des mots". Bourdieu y voit en effet "le principe de l'erreur dont l'expression la plus accomplie est fournie par Austin (et Habermas après lui) lorsqu'il croit découvrir dans le discours même, c'est-à-dire dans la substance proprement linguistique de la parole, le principe de l'efficacité de la parole" (Bourdieu 1975, p. 184). Cette approche logiciste met entre parenthèses les conditions sociales de production du langage, en autonomisant de façon absolue les produits symboliques (langage, "systèmes conceptuels" etc) et en les érigeant en déterminants des pratiques sociales. Mais il y a aussi, dans l'apport éthnométhodologique, la possibilité de réfuter le sociologisme, qui ne voit dans la parole qu'un pur instrument au service des rapports de force sociaux, qu'un simple outil dans des rapports d'oppression de classe, par exemple.

.../...

En bref, il nous a semblé qu'une approche théorique capable de rendre compte d'une "communication" sociale - et d'une communication pédagogique en particulier - ne pouvait être recherchée que dans une sociologie qui tente de préciser le statut du sujet dans les pratiques sociales. Comme toute organisation sociale, la relation entre l'enseignant et les enseignés est "négociée" (1) pour reprendre le terme adopté par les ethnométhodologues. Chaque partenaire apporte dans la classe sa propre définition de la réalité sociale, et sa compréhension du monde. Ce sont ces décalages et ces affrontements successifs qui doivent être négociés, à travers des contraintes issues de la société globale et des procédures qui régulent les interactions dans la classe.

L'APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE

L'exploration d'un tel cadre théorique ne peut être qu'une oeuvre de longue haleine : dès le départ se pose le problème des données. En effet, comme le remarque Hymes (Hymes 1974), si les informations concernant les structures linguistiques des langues du monde sont désormais relativement abondantes, il n'en est pas de même pour ce qui touche à l'utilisation sociale du langage, domaine presque inexploré. C'est pour remédier à cette absence que s'est constitué le champ des "ethnographes de la communication" qui se sont consacrés au recueil et à l'analyse de "manifestations du langage" ("speech events") dans toute une série de sociétés industrialisées ou non à travers le monde.

Ces recherches ont mis en relief que le discours n'était pas simplement un problème de choix - choix des morphèmes et des "sujets" de conversations - mais qu'il était lié à un ensemble complexe de facteurs : les contraintes grammaticales aussi bien que les éléments prosodiques, les structures du discours aussi bien que les rôles sociaux, les stratégies interactionnelles aussi bien que les normes sociales. C'est ainsi qu'est apparu un concept comme celui de "compétence de communication", avancé par Hymes, et qui est aujourd'hui largement repris dans les recherches linguistiques consacrant l'acquisition des langues secondes (cf. par exemple E. Rculet et H. Holey, 1976, ou les travaux du conseil de l'Europe : un nouveau seuil). Ce concept désigne un problème fondamental pour qui étudie le langage dans son contexte social : parler à quelqu'un n'implique pas seulement la connaissance des règles de grammaire (au sens de Chomsky) ; il faut également maîtriser des règles touchant à l'utilisation sociale du langage. C'est cette double réalité que tente de cerner le terme de "compétence de communication".

Ainsi, sur la base de données précises issues du domaine pédagogique, J. Cook-Gumperz 1975 décrit quels principes d'interaction l'enfant doit acquérir avant de parler : modes de coopération, d'interaction et processus d'influence qu'il met en oeuvre concurremment à des pratiques proprement linguistiques (J. Cook-Gumperz 1975). L'articulation de ces divers types d'interaction, dans différentes sociétés (voir travaux de C. Mitchell-Kernan et de Keith. t. Kernan sur le développement

/...
 (1) Précisons que le terme de "négociation" est pris en son sens sociologique de "co-construction interactionnelle" et ne revêt pas de connotation politique.

des systèmes d'insultes, à Samoa et en Amérique, in Sanchez et Blount, 1975) peut sans aucun doute éclairer de façon extrêmement importante l'analyse des processus de socialisation.

L'apport de Hymes est double : il définit tout d'abord un domaine relativement inexploré, celui de l'utilisation quotidienne du langage. Non que ce domaine ne soit jamais mentionné, bien au contraire. Il existe toute une tradition de linguistes "sociaux". Mais, comme le fait remarquer Labov (Labov, 1972, traduction française 1976, p. 363), des autres comme Whitney, Meillet, Vendryes, Jespersen ou Sturtevant "n'en savent pas plus que les autres sur l'impact de la sureté sur la langue ; ils en parlaient plus, c'est tout". La connaissance du social se réduit fréquemment comme le fait remarquer Labov, à des expériences imaginaires ("Prenons deux enfants et supposons...") des références littéraires (Robinson, l'antiquité grecque ou latine) ou de vagues remarques de sens commun.

Dans ce champ, Hymes contribue à introduire les techniques semblables à celles éprouvées, dont bénéficie l'ethnographie (voir par exemple, dans Gumperz et Hymes 1972, le travail de J. Sherzer et de R. Darnell : Outline guide for the Ethnographic study of speech use). Les aspects gestuels, spatiaux, mimiques, l'"ambiance" d'une interaction seront ainsi soigneusement explicités. Le langage s'insère dans un tel cadre, et y joue chaque fois un rôle qui lui est propre.

Un seul exemple peut mettre en évidence l'intérêt de telles investigations dans le domaine des langues maternelles. Chaque pédagogue sait, depuis les travaux de Jakobson et de Rosenthal qu'il existe un lien entre les attentes du maître et les résultats obtenus par les élèves. On sait également que l'analyse de cet "effet Pygmalion" ne passe pas uniquement par l'examen des échanges verbaux stricto sensu entre enseignant et enseignés : des séquences magnétoscopées mettent à jour les aspects non-verbaux qui doublent, remplacent ou parfois contrecarrent le verbal. L'analyse des mécanismes gestuels, spatiaux, intonatifs, tels qu'ils s'exercent à l'insu de l'enseignant dans le quotidien de la classe, pourrait fournir des outils permettant un meilleur contrôle de ce "langage silencieux", pour reprendre une expression de E.T Hall, qui joue aussi bien entre les cultures qu'entre les classes sociales, et qui est constitutif du processus de discrimination scolaire.

Ces quelques éléments permettent sans doute d'indiquer comment s'orientent les préoccupations de l'I.F.R.E.F en ce qui concerne les problèmes désignés sous le nom d'"analyse du discours".

Un choix en ce qui concerne l'examen du discours pédagogique considéré comme communication sociale, et saisi dans des interactions spontanées, dans le cadre de la classe ;

Un recueil de données s'inspirant d'approches comme celles de Hymes, et visant à saisir le langage à l'école dans le cadre d'une "ethnographie de la communication" ;

Des outils d'analyse qui privilègient les stratégies discursives : ce qui indique tout aussi bien la mise en évidence de règles sociolinguistiques telles qu'ont pu les définir Jacks et Schegloff dans leurs analyses de conversation, ou Labov avec ses derniers travaux sur les interactions dans le cadre de psychothérapie, que de règles issues plus directement d'approches sociologiques (cf. travaux des ethnométhodologues).

.../...

Ce travail est de longue haleine ; de plus il est minutieux et fastidieux. Cependant, cinq minutes d'enregistrement d'une classe peuvent être du plus grand intérêt : quelles sont les stratégies de l'enseignement, l'image qu'il donne du savoir, et de lui même ; quels sont les ancrages culturels des enfants, leurs distances à la culture scolaire, leurs techniques de résistance et de collaboration. Ce sont toutes ces questions que soulève une analyse des communications pédagogiques. A l'horizon, elles visent à poser une question dont la réponse n'est pas aussi évidente qu'on le croyait autrefois : que fait donc l'enseignant, dans la classe, en utilisant le langage ?

o - 0 - o

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. 1972 : "Théorie de la pratique précédée de mois d'études d'éthnologie Kabyle" (Droz, Genève, 282 p.).
- BOURDIEU P. 1975 : "Le langage autorisé" (in. "Actes de la recherche en sciences sociales", Novembre 1975, N° 5-6, p. 183 à 190).
- COOK - GUMPERZ J. 1975 : "The child as practical reasoner." (in Sanchez et Blount 1975, p. 137 à 162).
- CRYSTAL D. 1971 : "Linguistics" (Penguin Books 268 pages) .
- DOUGLAS J.D (ed) 1971 : "Understanding everydaylife. Toward the reconstruction of sociological knowledge." (Routledge et Kegan Paul, London, 358 pages)
- ESCARPIT R. 1976 : "Théorie générale de l'information et de la communication" (Hachette, Paris, 218 pages).
- GARFINKEL H. 1967 : "Studies in ethnomethodology" (Prentice Hall, 288p.)
- GOFFMAN E. 1974 : "Frame Analysis" (Harper Row, 288 p.).
- GUMPERZ J. et HYMES D. 19 : Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication (Holt, Rinehart et Winston 598 pages).
- HYMES D. 1974 : "Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach" (University of Pennsylvania Press. 246 pages).
- JAKOBSON R. 1963 : "Essais de linguistique générale", t. 1 (Editions de Minuit, Paris, 258 Pages).
- JAKOBSON R. 1973 : "Essais de linguistique générale", t. 2 (Editions de Minuit, Paris, 320 pages).
- LABOV W. 1972 : "Sociolinguistic patterns", (University of Philadelphia Press, 344 pages). (Traduction française, 1976, Editions de Minuit, Paris, 460 pages).
- MARTINET A. 1960 : "Eléments de linguistique générale", (Armand Colin, Collection V 2, 320 pages).

.../...

- MEAD G.H 1934 : "Mind, self and society" (University of Chicago Press. traduction française aux PUF par J. CAZENEUVE).
- MILNER J.C 1978 : "L'amour de la langue" (Editions du Seuil, Collection "Connexions du champ freudien" dirigée par J. LACAN, 140 pages).
- E. ROULET et H. HOLEC Eds 1976 : "L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes" (N° spécial du Bulletin CILA. Neuchâtel, 184 pages).
- SANCHEZ M. and BLOUNT B.G 1975 : "Sociocultural dimensions of language use" (Academic Press, 404 pages).
- SCHUTZ A. 1962 : "Collected Papers" (Editions A. Brodersen The Hague M. NIJHOFF).
- TURNER R. (Ed) 1976 : "Ethnomethodology" (Penguin Books 288 pages).
- WEINREICH V. 1966 : "Explorations in semantic theory" (Current trends in linguistics" 3; Ed. TA Sebeok Mouton La Haye, 168 p.).

o - o - o

DANS LE COURRIER DE REPERES

"LES MOTS ONT LA PAROLE..."

"Pratiques", N° 20, juin 1978

Au sommaire :

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Poésie : J.P. Goldenstein | "Du monde entier au coeur du mot, proposition de travail sur un recueil de poèmes de Blaise Cendrars" |
| J.P. Goldenstein | "Poétique / Pratique (Daniel Delas)" |
| Ecriture : J. Ricardou | "Ecrire en classe" |
| A. Petitjean | "Romanciers à 13 ans" (Pascal Bouchard) |
| Vocabulaire : J. Bastuji | "Les théories sur le vocabulaire : éléments pour une synthèse" |
| F. Mazière | "Les leçons du vocabulaire" |
| Lecture critique d'ouvrages parus | |

S'adresser à A. Petitjean, 2, rue des Bénédictions -
57000 - METZ

DE L'ANALYSE SEMIO-LINGUISTIQUE ET DE SES INCIDENCES

DANS LA PEDAGOGIE DU FRANCAIS

P. CHARAUDEAU

Université Paris-Nord
I.N.R.P

O. PREALABLES

Il est toujours difficile de présenter par écrit et dans un espace réduit une réflexion qui se situe au point de convergence d'une observation de la pratique pédagogique et d'une activité de pensée théorisante. On risque constamment de tomber dans un piège ; celui d'un exposé trop théorique délié de l'expérience concrète ou à l'inverse, celui d'une description littérale de l'expérience dont on ne peut tirer aucune généralité ; celui d'un exposé technique sur un problème particulier qui ne permet pas de saisir la cohérence de l'ensemble théorique dans lequel il s'inscrit. Bref, le risque d'être trop partiel ou trop abstrait, trop précis ou trop flou.

De plus, nous sommes convaincus que le savoir ne se construit pas de façon linéaire mais par à-coups, à force d'échanges de paroles, tant il est vrai que la compréhension d'un discours n'est jamais totale, chaque sujet interprétant ayant ses propres points d'ancrage dans le discours de l'autre, points d'ancrage à partir desquels il construit son savoir.

Aussi avons-nous choisi de poser aussi clairement que possible une problématique de l'approche des faits de langage en essayant de montrer que c'est cette problématique qui doit induire un comportement pédagogique nouveau. Mais, évidemment, chaque lecteur dira ...

1. POSITION DU PROBLEME

1.1. Qu'est-ce qu'on communique ?

Soit cette phrase : "fermez la porte".

1) Pour qui connaît ce qu'on appelle la "langue française", cette phrase a un sens ; c'est-à-dire que de la façon la plus empirique qui soit, on comprend quelque chose. Et l'on serait même en mesure de décomposer une partie de l'information contenue dans cette phrase.

Par exemple :

- (-) // il s'agit de l'acte de fermer //
- (-) // il s'agit d'une porte déterminée //
- (-) // cet acte doit être accompli par l'interlocuteur //
- (-) // le locuteur semble donner un ordre //

.../...

2) Essayons, maintenant, d'imaginer différentes circonstances de communication qui auraient pu présider à la production de cette phrase :

(-) Le sujet parlant reçoit dans son bureau un collaborateur qu'il a convoqué pour lui confier une mission secrète. On pourrait alors supposer que cette même phrase signifie, en plus de son sens immédiat :

// personne ne doit entendre ce que je vais vous confier //

(-) Le sujet parlant est en train de parler dans une salle dont la porte est ouverte. On pourrait alors supposer une autre signification :

// les bruits du couloir me gênent //

(-) Le sujet parlant est dans une pièce où la fenêtre est ouverte et s'adresse à un interlocuteur qui vient de rentrer en laissant la porte ouverte. Gageons que la signification sera, alors :

// je suis en plein courant d'air //

3) On peut donc faire la constatation suivante :

Toute phrase, considérée comme un acte de communication, c'est-à-dire entourée de ses circonstances de communication, véhicule de l'information explicite - celle qui semble attachée à la phrase - et de l'information implicite - celle qui semble attachée aux circonstances de communication puisqu'il suffit de changer celles-ci pour que cette information change conjointement.

4) Pour essayer de répondre à la question "qu'est-ce qu'on communique ?", on devra donc se demander :

- a. Quelle est la nature du rapport Explicite/Implicite et est-il possible d'étudier l'Explicite sans tenir compte de l'Implicite ?
- b. Corrélativement, puisque l'Implicite dépend des circonstances de communication et de la place des interlocuteurs dans l'acte de discours, est-il possible de les intégrer dans une analyse du langage ?

1.2 Que connaît-on du signe ?

On croit toujours connaître le sens des mots comme si on était certain de la constance et de l'objectivité de leur valeur sémantique (c'est ce que fait le dictionnaire ; c'est ce que fait l'adulte qui répond à l'enfant ; c'est ce que fait l'enseignant avec ses élèves). Pourtant, si l'on y regarde de plus près, combien d'actes de discours dans lesquels ladite valeur constante du mot n'est pas présente (du moins en totalité).

Par exemple, on s'accorde à dire que "table" est // un meuble sur pieds // (cf. dictionnaire Robert). Or, si l'on considère le dialogue suivant : " - Où est-ce qu'on mange ? - Sur la table", on constatera que "table" n'aura le trait définitionnel / sur pieds / que s'il y a comme autre réponse possible : " - par terre". Mais si dans les autres réponses possibles on a : " - sur la table roulante" ou " - sur les genoux" ou " - sur le comptoir", le trait définitionnel / sur pieds / serait non-pertinent pour signifier chacune de ces oppositions, et, à la place, on aurait le trait / espace plus ou moins grand / ou / commodité plus ou moins grande / ou / plus ou moins de temps (pour manger) / .

.. / ...

Dès lors deux questions se posent :

- 1) Le mot a-t-il une valeur stable ou uniquement contextuelle ?
- 2) Corrélativement, si l'on peut reconnaître au mot une valeur stable, quel est le statut de cette valeur et sa place dans une théorie générale du langage ?

1.3 Est-ce que la notion de vérité a quelque chose à voir avec le langage

Le problème pourrait être posé ainsi : est-il faux de dire que "la baleine est un gros poisson" ?

En zoologie, la baleine est un "mammifère" comme la vache. Or, pour le sens commun la baleine vit dans l'eau, nage, plonge, et pourra être pêchée comme tout autre poisson. Dira-t-on alors, que seule la zoologie se trouve dans le vrai (ce qui la constituerait en référence universelle) Ou, dira-t-on que c'est le sens commun qui a raison (que deviendrait la science !) ? ou, dira-t-on encore que les deux ont raison selon l'expérience que chacun décrit/construit (ce qui conférerait à la vérité une valeur seulement relative, et, dès lors, la notion de vérité a-t-elle une raison d'être ?) ?

2. HYPOTHESES SEMIO-LINGUISTIQUES

2.1 La communication comme ensemble d'actes langagiers

- 1) L'Explicite comme témoin d'une activité structurelle :
La symbolisation référentielle

Reprenons l'exemple "Fermez la porte".

On admettra que le sens de cette phrase peut être saisi par opposition à d'autres phrases alternatives. Par exemple il n'a pas été dit : "Ouvrez la porte", ni "Fermez la fenêtre", ni "Fermez une porte". Ces autres phrases alternatives, dont on sait qu'elles mettent en oeuvre des rapports d'opposition (le paradigmatique) et des rapports de combinaison (le syntagmatique), aboutissent à la formation de ce que nous appellerons des "paraphrases structurelles" dont la caractéristique essentielle est qu'elles sont exclusives les unes des autres. La production de ces paraphrases structurelles permet que se mette en place, dans le langage, un jeu de reconnaissance morpho-sémantique constructeur de sens, qui renvoie à la réalité environnante (activité référentielle qui relève d'un mouvement externe de "valant pour"), en la conceptualisant (activité de symbolisation qui relève d'un mouvement interne de systématisation des valeurs de différence). C'est ce qu'on peut appeler l'activité de symbolisation référentielle qui tend à clore le langage sur lui-même.

- 2) L'Implicite comme témoin d'une activité sérielle :
La signifiante discursive

Si l'on se reporte aux significations implicites que nous avons dégagées à partir de "Fermez la porte" selon des circonstances de communication particulières, on dira que l'interprétation de cet acte de discours dépend également d'un autre type de paraphrases. En effet cette fois, la paraphrase "Je suis en plein courant d'air" n'est pas exclusive de "Fermez la porte" (on peut dire, par exemple : "Fermez la porte parce que je suis en plein courant d'air"), mais lui est complémentaire. Le jeu de reconnaissance que ce type de paraphrase met en

.../...

place n'est plus constructeur de sens dans une clôture structurelle, mais constructeur de signification d'une totalité discursive dans une ouverture sérielle (au sens qu'il s'agit d'un jeu de renvois à quelque chose d'autre qui se trouve avant ou après l'acte de profération de la parole). C'est ce qu'on peut appeler l'activité de Signifiante discursive qui n'est plus uniquement dirigée vers la référence, mais qui renvoie à l'acte de langage lui-même comme condition de réalisation des signes, de sorte que ceux-ci ne signifient plus pour eux-mêmes mais pour une totalité discursive qui les dépasse.

Voilà donc définies les deux activités langagières de base qui président à la construction des actes de langage.

D'une part, la Symbolisation référentielle, tournée vers le "de quoi" parle le langage à travers un jeu de construction structurelle qui tend à refermer le sens sur lui-même.

D'autre part, la Signifiante discursive, tournée vers le "comment" parle le langage à travers un jeu d'interpellation des signes les uns par les autres qui tend à ouvrir la Signification sur une contextualité qui les dépasse.

3) L'interaction Explicite/Implicite ou interaction des activités structurelle et sérielle

Reprenons notre exemple et interrogeons-nous sur ce qui est sémantiquement en cause pour la compréhension de "porte" dans chaque circonstance de communication.

- dans le cas où cet énoncé signifierait // je suis en plein courant d'air //, "porte" serait compris comme // moyen d'empêcher le passage de l'air vers l'intérieur //.

- dans le cas où l'énoncé signifierait // les bruits du couloir me gênent //, "porte" serait compris comme // moyen d'empêcher le passage du bruit vers l'intérieur.//

- dans le cas où l'énoncé signifierait // personne ne doit entendre ce que je vais vous confier //, "porte" serait compris comme // moyen d'empêcher le passage de la parole vers l'extérieur //.

On peut au regard de ces cas, faire une double constatation :

a) ce qui est sémantiquement en cause pour la compréhension de "porte" est à chaque fois différent (prétendre qu'il s'agit pourtant d'une seule et même porte, c'est nous renvoyer à la réalité physique et non à un fait de langage).

b) on constate, cependant, la présence d'une constante / moyen d'empêcher / ; mais, en même temps, il serait aisé de montrer que cette constante n'est pas générale, puisqu'elle ne serait pas présente dans d'autres contextes du type : "Je terminerai la porte cette semaine" dont le sujet parlant serait un ébéniste. Dans ce cas "porte" serait // un meuble ou objet de bois à confectionner //.

Ceci nous amène à dire que, d'une part, l'activité sérielle de la signifiante discursive remet en cause ce que le consensus culturel voudrait fixer en un lieu définitif (le "sens des mots" institutionnalisé par le dictionnaire), et que, d'autre part, l'activité structurelle de la symbolisation référentielle s'efforce, dans le même temps, d'élaborer des constantes, mais des constantes partielles faute de pouvoir récupérer la totalité discursive de chaque acte de communication.

.../...

2.2 Conséquences théoriques et pratiques

1) La situation énonciative et les protagonistes de la communication

- a) Soit le dialogue : X - Est-ce que tu viens ?
Y - Tu te fiches de moi ?

Devant un tel dialogue la réaction est immédiate : la réponse de Y à X sous forme de question, dépend d'un échange de propos antérieur à ces deux énoncés ; ce qui nous permet de dire que la question de X renferme un implicite non perceptible par une personne extérieure à l'acte de communication, et que la réponse-question de Y est, en fait, une réaction à cet implicite ; qu'elle-même véhicule un autre implicite, et que cet autre implicite ne peut être décodé par une personne extérieure à l'acte de communication considéré. On voit, dès lors, que chacun des interlocuteurs a produit son discours en fonction de ce qu'il sait de l'autre, ou, plus exactement, de ce qu'il croit savoir de l'autre.

- b) Soit, maintenant, cet autre dialogue : X - Où est Jean ?
Y - Jean est en voyage.

A première vue, on pourrait penser qu'il s'agit d'un échange beaucoup plus explicite que le précédent, puisque à une demande de localisation l'interlocuteur répond en révélant cette localisation. Mais cette impression de simplicité et de clarté n'est qu'apparente. Il suffit, en effet, de préciser les circonstances de communication de cet échange pour vérifier qu'il n'y a pas d'acte de discours, aussi clair soit-il en apparence, sans implicite.

Admettons que X aille voir Jean chez lui. La réponse peut vouloir signifier : // Jean est absent pour un moment // ou // Jean a oublié que vous veniez le voir // ou // Jean est parti pour affaire // ou // Jean est allé se changer les idées //, etc. On voit que pour chacun de ces implicites il faudrait supposer qu'il existe un certain type de relation entre les interlocuteurs. Imaginons par exemple que X soit "un-homme-qui-courtise-Y" et que Y soit "la-femme-de-Jean". Il se pourrait, alors, que la réponse de Y véhicule l'information implicite // nous sommes tranquilles pour un moment //.

Ceci nous permet de dire que l'implicite du discours dépend de la relation de savoirs qui unit les interlocuteurs, c'est-à-dire d'un ensemble de discours antérieurs qui leur permet de se reconnaître tel, l'un à l'autre. Finalement, implicite et savoirs que les interlocuteurs ont l'un sur l'autre sont indissociables et se définissent réciproquement.

- c) Soit, enfin, cet énoncé : " -Ici" prononcé par le président d'une assemblée (JE) qui s'adresse au porteur d'un micro balladeur en désignant une personne de l'assemblée qui a levé la main.

Si l'on considère que le porteur du micro est l'interlocuteur (TU) du président, on peut penser que l'implicite de son discours sera : // Je vous indique le lieu où vous devez porter le micro //.

Mais si l'on considère que c'est la personne ayant demandé la parole qui est l'interlocuteur, l'implicite sera, alors : // je vous donne la parole //.

Ceci nous amène à constater qu'un discours peut, selon la situation énonciative qui le détermine, s'adresser à plusieurs TU interlocuteurs. Non point la totalité du discours, mais des portions de ce discours, créant ainsi un jeu de dialogues et sous-dialogues entre les différents protagonistes que la situation énonciative mettra en scène.

Nous sommes maintenant en mesure de répondre à la question posée
Nous ferons une série de conclusions à partir de ces observations :

. Ce qui définit un acte de communication, ou acte de discours, (et par conséquent ce qui permet de l'étudier), c'est le rapport existant entre l'énoncé explicite et l'ensemble des implicites que celui-ci sous-tend.

. Or, on a vu qu'il n'est pas possible de dégager ces implicites si on n'interroge pas tout l'environnement (matériel et imaginé) qui conditionne la production de l'acte de discours.

. Cet environnement, qu'il est convenu d'appeler la situation énonciative, fait donc partie intégrante de l'étude du langage (et n'est pas à rejeter dans l'extra-linguistique ou dans le stylistique). Cette situation énonciative, nous l'avons vu, est constituée d'un ensemble de savoirs qui circulent entre les protagonistes de la communication.

. Enfin, on a vu que pour un acte de discours il pouvait y avoir plusieurs interlocuteurs institués (ou imaginés) par le sujet parlant (JE) et que, en retour, interpréter un message c'était faire des hypothèses sur l'intentionnalité du sujet parlant c'est-à-dire l'instituer d'une façon partielle.

Ceci nous amène à poser :

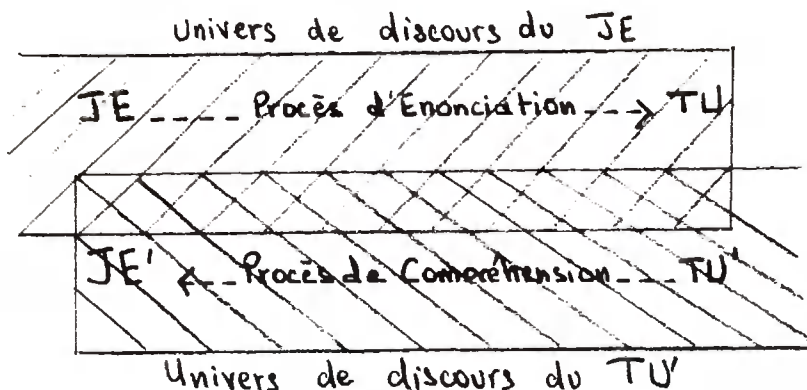
- que le TU n'est pas un simple "receveur" de message, mais un sujet produisant (construisant) une interprétation en fonction de son point de vue sur la situation énonciative qui lui permet de prêter certaines intentions au JE.

- que corrélativement, ce TU interprétant n'est pas le même que le TU destinataire auquel s'adresse le JE.

- que corrélativement encore, le JE découvre la disjonction TU destinataire / TU interprétant en même temps qu'il découvre l'image que lui renvoie, de lui-même comme sujet parlant, le TU interprétant.

Ainsi, l'acte de communication linguistique n'est plus conçu comme la simple production d'un message par un Emetteur à l'adresse d'un Récepteur, mais comme une rencontre dialectique entre deux processus (Enonciation/Compréhension) qui partent chacun d'un protagoniste physique, chaque protagoniste ayant un statut de parole double.

L'acte de communication devient alors un acte d'intercompréhension.



2) Le signe linguistique

D'après ce que nous avons vu sur l'Explicite, l'Implicite et les actes langagiers, nous savons que le signe est soumis à une double tension puisqu'il est à la fois le lieu d'une clôture sémantique (la symbolisation référentielle) qui correspond à la nécessité d'établir un contrat collectif entre les membres d'une communauté socio-linguistique, et le lieu d'une ouverture sémantique (la signifiante discursive) qui correspond à l'acte individuel de discours, lequel détourne le signe du contrat collectif.

Nous venons de voir, d'autre part, que la totalité discursive dépendait de la relation Explicite/Implicite qui met en jeu une interrelation entre les signes en rapport avec la situation énonciative de l'acte de discours.

Il en résulte :

a) le signe linguistique, loin d'être le lieu d'une connaissance fixe et définitive, "se monte" à travers une somme d'actes de discours dont chacun est porteur de deux activités langagières qui se mettent en cause réciproquement. Le signe n'est pas dans la langue. Il n'existe que dans et par l'acte de discours, seul lieu de convergence de la parole collective et individuelle. Il n'est donc pas de dictionnaire possible pour la description de ce signe.

- Le langage étant pluriel dans sa signifiante discursive, la notion de vérité ne peut être pertinente s'agissant de la totalité d'un acte de communication.

- S'agissant de l'aspect contractuel de l'activité de langage qui essaye de construire une représentation de l'univers à travers des consensus (symbolisation référentielle), on parlera de degré de cohérence à l'intérieur de chacun de ces systèmes de représentation (notion d'isotopie). Mais aucun de ceux-ci ne peut être déclaré plus vrai qu'un autre. Si "cheval" est défini // mammifère, équidé, solipède // en zoologie, cette définition ne peut être considérée plus vraie que // viande rouge, ferme, à goût particulier // qui correspond au domaine d'expérience: Nourriture.

Toute hiérarchie en la matière serait affaire de décision, c'est-à-dire de pouvoir.

En conclusion, nous dirons qu'une analyse sémio-linguistique prend comme objet d'étude la totalité discursive (Explicite et Implicite) des actes de communication en tenant compte de la double activité langagière que nous avons définie.

Ainsi, cette analyse est linguistique en ce qu'elle cherche les consensus sous les signes (ce qui correspond à l'activité de symbolisation référentielle) ; elle est sémiotique en ce qu'elle élucide le jeu d'intertextualité des actes de communication en interrogeant les savoirs qui circulent entre les protagonistes de l'acte de communication (ce qui correspond à l'activité de signifiante discursive).

3. ANALYSE SEMIO-LINGUISTIQUE ET HYPOTHESES PEDAGOGIQUES

3.1 De la compétence en question

On admettra que ce qui est en cause dans la relation pédagogique c'est la construction des compétences des individus. Or, de quoi est faite cette compétence ?

../...

1) La compétence peut être considérée comme un "capital de savoir", ces savoirs étant eux-mêmes considérés comme l'ensemble des expériences que chaque individu a intégré (construit) dans le champ de la signification, et qui deviennent ainsi ensemble de discours. Ce capital de savoir qui conditionne donc (de façon consciente ou non) tout acte de communication que ce soit dans le processus d'Énonciation ou dans celui de Compréhension, constitue ce qu'on appellera la compétence discursive du sujet communiquant.

2) Cette compétence discursive individuelle ne peut, cependant, être saisie en totalité, car cela supposerait que l'on soit en mesure de maîtriser tous les mécanismes intellectuels et affectifs se rapportant à l'idiosyncrasie de chaque individu. Il faut donc prendre pour objet d'étude le capital de savoirs qui se trouve être construit par chaque acte de communication au point de rencontre des différents processus d'énonciation et de compréhension, ce que nous avons déjà appelé l'Intercompréhension.

3) Ce capital de savoirs n'est donc pas ce système clos de relations abstraites qui existerait hors de l'acte d'énonciation, tel que le définit la linguistique structurale sous le terme de langue, ou tel que le définit la linguistique générative sous le terme de compétence linguistique.

Cette compétence discursive d'intercompréhension doit être au centre de l'acte pédagogique. C'est elle qui justifie que l'intervention pédagogique cherche à mettre en place une stratégie qui permette aux élèves de prendre conscience des situations discursives dans lesquelles les place la société en essayant de repérer l'interaction des paroles collectives et individuelles.

3.2 Comment nous parle le langage

La deuxième hypothèse que nous permettent de faire nos observations antérieures, c'est que l'acte pédagogique devrait s'intéresser davantage au "comment" nous parle le langage, par opposition au "de quoi" nous parle le langage ; car il semble en effet que le "de quoi" ne se monte dans les compétences qu'en fonction du "comment". Cela revient à dire qu'on ne peut se poser le problème de l'enseignement du contenu d'une discipline sans se poser le problème de la stratégie de cet enseignement ; car cette stratégie n'est pas une simple ornementation ; elle conditionne le contenu lui-même au point de le transformer.

Autrement dit, il faut s'interroger sur la signification des marques linguistiques, non plus pour elles-mêmes, mais en relation avec les situations d'intercompréhension. Découvrir à travers celles-ci les contrats de parole qui s'instituent entre les protagonistes de la communication. Faire comprendre que selon la situation énonciative "bon" peut signifier // on commence //, // c'est fini //, // c'est bien //, // tu as suffisamment parlé //, // peut-être, mais ... //, c'est-à-dire qu'il peut servir à établir des actes énonciatifs d'ordre, de jugement, d'incitation, d'évaluation, etc, que le choix de tel mot ou expression ("des clous") plutôt que tel autre ("ça n'est guère possible") est destiné à marquer une agression ou une complicité entre les interlocuteurs, que le jeu des marques temporelles dans un récit (ou lorsqu'on raconte une histoire) peut servir à signifier comment s'implique le narrateur et/ou comment il implique le lecteur.

.../...

Ainsi, pensons-nous, une certaine façon d'aborder le langage permet-elle de faire des hypothèses nouvelles dans le domaine de la réflexion pédagogique dont l'essentiel est qu'il faut donner la priorité aux stratégies discursives et non aux contenus des discours.

o - 0 - o

/ DANS LE COURRIER DE REPERES /

"LE JOURNAL ET L'ECOLE"

Jacques GONNET, Collection E 3 Orientations,
Casterman, 1978

Au sommaire :

- I. Ambiguïtés : de quoi parle-t-on ? - La méfiance - Oppositions et auto-critiques - L'huile sur le feu - Presse écrite, presse audio-visuelle - Quelle presse écrite ?
- II. La presse adulte dans l'enseignement : les plaidoyers - Variations sur la revue de presse - La presse témoin de la vie des jeunes - La presse en situation multi-media - Production d'un journal de type adulte.
- III. L'enfant, l'adolescent imprimeur-journaliste : le journal scolaire, les motivations, organisation du journal scolaire, formes et contenus - Les journaux extra-scolaires, objectifs et projets, formes et contenus.
- IV. Itinéraires : Formation des maîtres, adolescents en situation d'échec scolaire - La découverte de la pluralité des discours par les jeunes - Intérêt et limites de la presse adulte en classe, dialogue avec les journalistes - La presse adulte, point de départ, point d'aboutissement des enquêtes - la relation des jeunes élèves à la presse adulte en situation multi-media - Qu'est-ce que l'outil-journal pour les jeunes enfants ? le journal scolaire - Incursions du journal scolaire vers le journal adulte - Rôle du documentaliste dans l'introduction de l'outil-journal des adultes et des jeunes dans l'établissement - Trois élèves de CM 2 après une expérience de journal scolaire, le rôle du maître - Deux élèves de IIIème après une expérience de journal lycéen, produit à l'aumônerie, le rôle de l'animateur - Six élèves de Ière après une expérience de production d'un journal - Le dialogue avec les adultes.

Guide pratique : Imprimer, diffuser un journal - Bibliographie.

DEFINIR LE CHAMP D'APPLICATION DE LA LINGUISTIQUEA LA DIDACTIQUE DU FRANCAIS

M.M. DE GAULMYN

Université de Lyon II

avec la collaboration et les critiques
de B. et R. ANGLARET, S. BENOIT, F.
GEORGES, A. SONZOGNO.

I. PREALABLES

En dépit de son titre qui induit un projet spatial (champ) et théorique (définir) cet article est le récit d'une expérience de 7 années et le témoignage de l'évolution d'un groupe ou plus exactement de deux groupes :

1) Une équipe expérimentale de linguistique appliquée à la rénovation du français dans le 1er cycle secondaire, rassemblant des enseignants de plusieurs établissements sur leurs lieux de travail pour élaborer une pédagogie concertée, de 1971 à 1976. Leur travail est exposé dans l'ouvrage collectif "La linguistique appliquée", CRDP de Lyon, 1975.

2) Un groupe de recyclage et de recherches en didactique du français réunissant depuis 1973 à l'Université de LYON II des enseignants volontaires de Lyon et sa région, groupe comportant des permanents issus de la première équipe ou non, et des participants renouvelables chaque année.

Le travail de rédaction nécessaire pour cet article unifie et embellit le vécu ordinaire des réunions hebdomadaires pour le projeter dans la forme d'une synthèse ordonnée.

Nous tenterons d'expliquer la dérive d'une recherche sur la didactique du français, selon des lois ignorées sur le moment mais peut-être décelables après coup, lois dépendantes de 2 facteurs : la demande des enseignants qui a évolué et l'apport de la linguistique qui s'est modifié. Partis du postulat - ou du pari - que la linguistique offrait des possibilités à des applications pédagogiques en classe de français et menés par la recherche de motivations et de renouvellement d'intérêt chez les enseignants et leurs élèves, nous avons fait le tour du champ que prétend couvrir l'enseignant de français : grammaire, orthographe, expression orale, expression écrite, lecture de textes, diction, poésie, analyse de contenu, résumés et prises de notes, vocabulaire, stylistique, genres littéraires, histoire de la culture

.../...

et vernis culturel, logique argumentative et cohérence narrative, correspondance et établissement de dossiers, exposés, débats et tables rondes... Ce champ comprend des savoirs, objet d'enseignement à dispenser : "les lettres", et surtout des savoir-faire, compétence de communication à exercer : savoir et (aimer) lire, savoir écrire, savoir dire (et redire), savoir parler (et écouter)... Les savoirs proprement dits sont dépréciés et peu rentables dans le système des valeurs dominantes actuellement, tandis que les savoir-faire sont au contraire hautement appréciés et conditionnent l'accès au pouvoir et aux gros salaires. Il semble que l'enseignant de français des classes secondaires voit son rôle dévalué quand il se place du côté des savoirs à transmettre, s'il se déclare impuissant à agir sur le savoir faire et s'il rejette la responsabilité des incompétences sur les apprentissages antérieurs, sur des causes individuelles propres à l'élève ou des raisons générales qui tiennent à la société. L'instituteur lui-même, essentiellement chargé d'exercer les savoir-faire, se déclare impuissant à agir contre un déterminisme socio-culturel statistiquement responsable des échecs en lecture, orthographe, expression écrite et orale. C'est l'école maternelle sur laquelle se cristallisent tous les espoirs d'égaliser les chances et de combler les handicaps vis à vis du langage. Plus l'enseignant est élevé en grade, chargé de diplômes et plus ses élèves sont grands, plus il est chargé de transmettre un bagage culturel dévalué, la littérature, et ne fait que constater et apprécier la présence ou l'absence des savoir-faire acquis (voir les appréciations des livrets scolaires). Tandis que l'enseignant non spécialiste, chargé des premiers apprentissages, le moins élevé dans la hiérarchie des grades et des fonctions, se trouve chargé du rôle redoutable d'éveiller le goût de lire, parler, écrire.. et se voit ensuite accusé des échecs. Aussi une demande des enseignants de français est-elle souvent de pouvoir évaluer l'effet de leur enseignement à terme sur les savoir-faire réels de leurs élèves et de trouver des techniques pour exercer et développer ces savoir-faire par des voies différentes, lorsque les voies habituelles ont abouti à des échecs, des dégâts ou des blocages.

II. UN ELAN D'OPTIMISME

En 1968 la linguistique s'est répandue dans les milieux pédagogiques et s'est trouvée liée, accidentellement par les circonstances, et logiquement par l'argumentation développée, à 2 sortes de faits :

1) La remise en cause des rapports pédagogiques dans les institutions éducatives : famille et école ; le choc de mai 68 ; la prise de parole chez ceux qui n'avaient pas la parole et découvraient qu'ils avaient quelque chose à dire.

2) Le changement des programmes scolaires de mathématiques et l'extension des mathématiques modernes : la grammaire dite moderne, prenait naturellement le relais et pouvait espérer jouir des mêmes facilités d'expansion.

On a dit bien des fois combien l'enseignement de la langue française se voyait complètement remis en cause par l'arrivée massive dans l'enseignement secondaire des enfants qui n'avaient pas subi l'imprégnation culturelle d'un milieu privilégié, qui n'avaient ni les "mots de la tribu", ni le langage des initiés, ni le désir de se l'approprier. Tandis que l'enseignement primaire s'orientait vers la préparation à l'entrée en 6è, c'est-à-dire vers une transmission des

.../...

savoirs préalables, l'arrivée effective de tous les enfants en 6è dénonçait d'une part le rôle sélectif d'un enseignement du français adapté aux besoins de renforcement et de renouvellement contrôlé d'une classe privilégiée et d'autre part le handicap socio-culturel de ceux pour lesquels la culture littéraire n'était ni un héritage, ni un objectif accessible et souhaité, même pas le luxe dont ils pouvaient rêver, mais une contrainte supplémentaire dans un système éducatif passivement subi et vécu dans la monotonie de l'ennui. A l'extension des élèves correspondait un accroissement considérable du nombre d'enseignants, héritiers déclassés du savoir, floués dans leurs ambitions de pouvoir effectif, ou premiers bénéficiaires de l'extension de l'enseignement secondaire et supérieur, fonctionnaires situés politiquement dans l'opposition au pouvoir politique, supportant mal d'être voués au renforcement des cadres de la société bourgeoise et à la sélection d'élèves qui profiteraient mieux qu'eux-mêmes de la prospérité capitaliste. Aussi comme les mathématiques modernes dans leurs premières applications pédagogiques paraissaient moins sélectives et suscitaient un enseignement d'un type nouveau, non dogmatique, par étapes progressives, enchaînant les observations aux déductions et ménageant des récapitulations, la grammaire moderne s'est un peu trouvée créditée des mêmes espoirs (il suffirait d'un fichier bien fait).

La grammaire moderne se voyait donc portée par un désir de renouvellement de l'enseignement - demande de recyclage - et un désir d'adaptation aux élèves démunis sur le plan culturel - demande d'une pédagogie -. On lui demandait plus qu'elle ne pouvait donner, par la seule grâce des récents travaux de linguistique structurale et le renom de la théorie générative et transformationnelle : résoudre les problèmes des élèves et ceux des enseignants, le problème du nombre des élèves et de leurs disparités, le problème de l'évolution sociale en matière d'éducation, le problème de la diversité de formation des maîtres (réduite généralement à une information sans formation pédagogique), le problème de la discordance des styles de rapports avec les élèves.. c'était toucher aussi au problème de l'uniformisation théorique et de la rigidité de l'institution scolaire, au problème de l'émiettement des responsabilités pédagogiques diluées dans les horaires scolaires et réparties dans les hiérarchies administratives qui régissent les carrières des fonctionnaires, voire au problème épineux d'utiliser un magnétophone sans panne et sans gêner la classe contigüe derrière une mince cloison ...

Dans l'approche que des enseignants ont faite de la linguistique pour rénover la grammaire française, les problèmes d'éducation et d'institution scolaire se trouvaient mêlés à ceux propres de l'enseignement et de la transmission des connaissances. Rénover le français pour sauver les élèves d'un échec prévisible avec les méthodes traditionnelles, mais aussi pour changer les relations et assainir l'atmosphère entre collègues d'établissement, ménager dans le cadre fixe des horaires une marge de liberté où soient possibles la concertation entre enseignants, la co-animation du même groupe d'élèves par plusieurs enseignants, les activités hors programme scolaire avec des groupes réduits. En dépit du titre de son ministre, l'enseignant de français ne se définit pas comme éducateur, il affiche ou il recherche une compétence à enseigner et renvoie la responsabilité éducative à la famille, c'est-à-dire peut-être aux média et au groupe des pairs. Mais les tâches de l'enseignement sont toujours liées à des tâches éducatives, c'est-à-dire aux réactions et aux interactions d'un groupe social fait d'une collection d'individus soumis dans ce groupe et ailleurs à des pressions variées

.../...

et confrontés à des modèles de valeurs différents. Et c'est en classe de français, langue maternelle, moyen d'expression, système de communication, véhicule et reflet des modèles de culture et de morale, que la confusion entre enseignement et éducation est inévitable et que se produisent les conflits entre modes d'éducation (ou c'est qu'il ne s'y passe rien).

Pour tenter d'échapper à cette confusion des rôles, génératrice de malaise chez l'enseignant qui se trouve mis en question comme adulte face à des jeunes, et donc dépossédé de l'habit de sa fonction enseignante, la linguistique a pu paraître comme un remède, science humaine avec certaines des apparences d'une science exacte, science de la langue qui servirait de science pour enseigner la langue. Lorsqu'on souffre d'avoir à corriger, noter, réduire en moyennes, classer avec une fausse assurance ces objets aussi mal évaluables qu'émouvants que sont des copies de français, et lorsqu'on renonce à décompter des fautes d'orthographe trop nombreuses, on est prêt à apprécier une grammaire qui se présente avec des airs d'algèbre et de science naturelle, totalement explicite et décomposable en éléments, dont les résultats sont déductibles des propriétés observées et classées à partir de manipulations simples. Enfin une grammaire qui ne privilégie pas le flair de ceux qui savent mettre les étiquettes justes et l'habitude de ceux qui font du latin, mais qui donne à tous les mêmes chances de classer et de calculer ! Pour renforcer cet espoir, on a multiplié les critiques de la grammaire d'avant, traditionnelle, historiciste, latinisante et conservatrice, littéraire et normative, confusionniste, assortie d'exceptions, prescriptive et non descriptive. Haro sur le complément d'attribution ! et vive les élèves qui ne savent rien et ne sont donc pas déformés ! Nous étions prêts, avec le soutien d'un "Peytard et Genouvrier" tout neuf, à planter joyeusement des arbres syntagmatiques la tête en bas, ce qui à vrai dire, nous gênait un peu.

III. APPLIQUER LA LINGUISTIQUE A LA GRAMMAIRE

La linguistique s'offrait un peu à l'enseignement de l'orthographe, beaucoup à celui de la morphologie, passionnément à celui de la syntaxe, très peu à celui de vocabulaire. En effet l'analyse sémique componentielle, qui structurait si bien les sièges du salon, offrait moins de ressources à la réflexion sur le vocabulaire et sur son usage en discours que les jeux éducatifs et les jeux de société, les bandes dessinées type Schtroumff, le détournement des tests psychologiques et des slogans publicitaires. Pour l'orthographe un remède radical était l'alphabet phonétique : arriver à voir transcrite la langue comme on l'entend, non comme il faut l'écrire, permet de saisir toute la perversité de notre orthographe et permet aussi de mesurer les facteurs positifs de lisibilité du code graphique. En morphologie les déterminants, les pronoms, les marques de genre et de nombre se sont fait classer et mettre en graphes, pour obéir au distributionnalisme. La syntaxe gouvernée par le structuralisme et le formalisme a segmenté la phrase en groupes constituants et classé phrases de base, phrases dérivées, phrases enchâssées. Des problèmes difficiles ont aussitôt surgi : "les compléments de phrases" refusent d'obéir aux tests prévus pour les classer à part des "compléments de verbe" : le verbe "être" et son attribut accordé au sujet donnent des ennuis et le verbe "avoir" se révèle plus proche du verbe "être" que des verbes transitifs (1). Il a fallu choisir entre le principe du découpage binaire

 .. / ...
 (1) Voir "La linguistique appliquée" Lyon CRDP 1975 - ouvrage collectif - particulièrement pages 47 et 92.

et l'adoption d'un schéma ternaire pour la formalisation des phrases en arbres. Il a fallu décider du sort des pronoms sujet atones, indisociables du groupe verbal, donc mal placés dans la case du groupe nominal sujet (2). Il a fallu répondre à des situations inattendues, mais riches d'enseignement lorsque, par exemple, après avoir expliqué à des élèves les mystères de la coupe binaire et des méthodes de substitution, ils coupent hardiment après "que" dans la phrase : "je suis bien sûr que cet homme va sauter du pont", en arguant que "je suis bien sûr que" peut se paraphraser par "sûrement" (3). L'enseignement qu'on en tire est double : une discussion théorique des enseignants sur les auxiliaires, semi-auxiliaires, verbes opérateurs servant de périphrase introductrice d'énoncés ; une démonstration de l'intérêt pédagogique d'une telle grammaire : le professeur ne détient pas la solution juste, mais il propose une méthode et construit avec les élèves un système qu'ils peuvent vérifier et discuter à chaque étape. Ainsi les difficultés rencontrées étaient stimulantes, à condition d'appartenir à un groupe d'enseignants pour résoudre ces difficultés ou d'accepter qu'elles soient insolubles jusqu'à nouvel ordre, c'est-à-dire d'accepter que la grammaire soit une construction provisoire et inachevée faite d'hypothèses sur la langue que les paroles transgressent et déjouent. Stimulante aussi était la nécessité d'avoir toute une grammaire à reconstruire, les exemples à inventer et les manipulations à choisir et à adapter à ses élèves, en prenant directement aux articles et aux livres théoriques au fur et à mesure de leur parution, sans l'intermédiaire de manuels de vulgarisation et de recueils d'exercices. Ce n'est plus vrai actuellement puisqu'ont été éditées et amalgamées aux manuels avec plus ou moins de bonheur, sous forme d'exercices en série, les manipulations réglées de phrases qui entraînent dans une pédagogie active et inventive où elles devaient susciter le doute et la réflexion et non vérifier l'application d'une consigne indiscutable imprimée d'avance (4). Aussi parmi les causes de l'évolution de notre groupe lyonnais qui de l'application pédagogique proprement dite est passé à la formation permanente des enseignants, il entre le désir de connaître des secteurs de la linguistique, puis de la sémiologie et de la sociolinguistique, dans lesquels l'application directe de la recherche théorique à la pédagogie est impossible et l'application indirecte est encore à inventer.

IV. LE_PIEGE_DE_L'ARBRE

Pour en revenir à la grammaire des phrases, la prudence pédagogique et le bon sens réaliste nous ont conduits à présenter comme "transformations", non des opérations réalisées sur des structures profondes abstraites mais des opérations faites par association directe de phrases réalisées en surface, ce qui entraînait un gauchissement et toutes sortes d'approximations par rapport à la théorie générative, qui s'en trouvait d'autant affaiblie. Il ne s'agissait pas tant dans notre esprit de choisir entre Harris et Chomsky (5), c'est-à-dire entre le vent du Nord qui soufflait de Paris pour Chomsky et le vent du midi qui soufflait de Provence pour Harris ; il s'agissait plutôt de faire

 (2) Voir "La linguistique appliquée" : p. 97

(3) Voir "La linguistique appliquée" : p. 106

(4) Constatation que nous tirons de l'étude des manuels de 6è et de l'enquête réalisée sur l'usage des manuels de grammaire par le groupe de didactique du français en 1977-1978.

(5) Voir J.C Milner "Arguments linguistiques", Paris, Mame, 1973.

profiter les élèves de ce qui était opératoire et simplificateur pour eux : une présentation du passif, de l'interrogation, des phrases clivées ou emphatiques, des impersonnelles, des enchâssements de complétives et des greffes de relatives, des infinitifs et des nominalisations, à partir d'une phrase de base postulée telle parce qu'économique pour en dériver un bon nombre d'autres. De même la formalisation par arbres n'avait pour nous d'intérêt que comme schéma qui éclaire et qui frappe, ou comme croquis qui suscite l'invention et la discussion, quitte à prendre le risque de faire des arbres que tout vrai linguiste désavouerait avec horreur. Nous avons rapidement senti les limites de l'efficacité des arbres pour analyser des phrases variées, leur caractère mécanique et les solutions "ad hoc" (outre la consommation de papier). Trier et rectifier les phrases pour qu'elles tombent à bon escient sous chaque branche, c'est déjà les avoir analysées, avoir repéré les inversions, transposé les impersonnels, supprimé les clivages, renvoyé les circonstanciels à leur place, décidé du sort des adverbes et d'un noeud pour caser les appositions : Une technique de visualisation des résultats n'est pas une technique de découverte.

Nos arbres syntagmatiques sont donc restés de chétifs arbustes, une étape dans l'explication du modèle de fonctionnement de la phrase, sans prétendre suivre les développements de la théorie transformationnelle qui ont depuis considérablement surchargé leurs arbres en coiffant le symbole "P" d'autres symboles préalables. L'introduction par Dubois (6) du noeud "Constituant de phrase" semblait répondre à la nécessité de rendre compte du rapport de la phrase à la situation d'énonciation : modalisation par le locuteur, intention argumentative dirigée sur le récepteur, thématisation commandée par le contexte, toutes choses dont la lecture de Benveniste et Jakobson nous faisait regretter l'absence dans la syntaxe. C'était une façon de rapprocher le modèle de la compétence grammaticale de la réalité des performances. Au contraire le noeud "Complémentiseur" introduit par Chomsky et Milner (7) renforçait le seul modèle de compétence, en proposant une représentation abstraite, préalable à toutes les dérivations transformationnelles, qui unifie les phrases simples, les interrogatives, les complétives, les relatives et les comparatives. Plus récemment le noeud "Expression" introduit par exemple par Banfield (8), reprenant sous une forme modifiée l'hypothèse d'un performatif "je dis" sous-jacent à chaque énoncé, tente d'expliquer par deux opérations distinctes, le rapport de l'énoncé à son énonciation, et la construction syntaxique de l'énoncé comme phrase. Au fur et à mesure que les théoriciens partis du postulat de la phrase butent sur des faits qui remettent en cause leur postulat, ils font précéder le noeud "P" d'un autre noeud dans l'indicateur des dérivations ; de syntagmatique qu'il était, l'arbre de représentation risque de devenir outil de classement des niveaux d'analyse dégagés successivement par une étude de plus en plus raffinée. C'est du reste ce que nous avons fait nous-mêmes en nous inspirant de la partition suggérée par Ducrot entre composant linguistique et composant rhétorique (9).

Pour un énoncé donné, soit une unité d'énonciation perçue comme achevée à l'oral, soit à l'écrit une phrase complexe, nous distinguons

- .. / ...
- (6) J. Dubois et F. Dubois "Eléments de linguistique française", Paris, Larousse, 1970.
- (7) Appliqué à la pédagogie par H. Huot in "Langue française" n° 22 - Voir "La linguistique appliquée" page 100.
- (8) A. Banfield - "Le style narratif et la grammaire des discours direct et indirect" in "Change" 16-17 - 1973.
- (9) O. Ducrot "Dire et ne pas dire", Paris, Hermann, 1972.

différents niveaux d'analyse et d'interprétation :

1) un contenu informatif qui assure la référence, séparé en éléments lexicaux, arguments et prédicats, et en éléments de relation, subordonnants, coordonnants et déterminants.

2) une mise en discours décomposée en :

- facteurs relatifs à l'énonciation, comprenant les indices situationnels et les indices de modalité.
- facteurs rhétoriques, comprenant les informations préalables, conventions, implicites et présupposés, et les stratégies d'argumentation et d'expressivité ou manipulation.

En exigeant une analyse plus fine des significations supportées par un énoncé, la grammaire de la phrase en vient à se rapprocher d'une stylistique.

V. UNE COMPÉTENCE FUYANTE

Ces difficultés avec l'évolution de la formalisation syntaxique menaient à distinguer les objectifs du professeur de langue et d'expression, de ceux du linguiste (et à choisir les premiers plutôt que les seconds), sans cesser de suivre les développements de la linguistique, parce que nous croyons que les résultats auxquels les linguistes aboutissent sont fructueux et peuvent croiser le projet du pédagogue. Nous n'avons pas l'ambition de croire que les questions posées par les pédagogues allaient influencer directement sur les recherches théoriques générales. Pourtant dans le cadre limité de la linguistique lyonnaise, l'application a orienté la recherche, tout autant que l'application s'appropriait la recherche. Ainsi pour le postulat de la phrase canonique, comme pour les problèmes posés par les lexicalisations et les rapports entre classes lexicales et classes syntaxiques des verbes, comme pour les adverbes et mots de liaison qui renvoyaient moins à l'énoncé qu'à l'énonciation, comme enfin pour la frontière arbitraire posée entre compétence et performance, frontière théorique dont nous cherchions vainement les traces sur le terrain.

Que de dilemmes ! Ne pas se préoccuper du sens, pourvu qu'il y en ait un acceptable ; conserver la structure formelle dans toutes les transpositions et conserver à peu près le sens, ou calculer la modification du sens structurel : des distinctions si subtiles versaient dans l'absurde. Et que dire des astérisques à poser devant les phrases impossibles, vite relayées par les points d'interrogation devant les phrases douteuses, ce qui introduisait déjà du graduel (approximatif) dans le binaire. Le recours à l'intuition de grammaticalité des élèves leur supposait une compétence sans défaillance et sans fantaisie, une audace dans le jugement qui leur permette de rejeter des phrases déjà énoncées et rendues acceptables de ce fait même, surtout si elles étaient émises par le professeur.

Ecartée au départ, la norme se réintroduisait en force sous le nom de sentiment syntaxique juste, plus exigeante peut-être que la norme fixe, autoritaire, édictée de l'extérieur qu'est l'orthographe, et plus subtile à manier que la norme qui fait rejeter les absurdités lexicales. Telle phrase impossible isolée devenait acceptable remise en contexte, ou avec une virgule ajoutée à propos ; telle phrase n'était reçue comme grammaticale que par l'autorité de l'enseignant ; tel bel exemple d'ambiguïté structurale très démonstratif pour l'enseignant se voyait ambigu dans d'autres sens non prévus. .../...

Il se passait pour les ambiguïtés ce qui devait se retrouver pour les présumés : le professeur qui prétendait n'en faire découvrir qu'un, s'en trouvait submergé par une collection. Et il se passait pour le tri des phrases grammaticales au cours des manipulations la même chose que pour des corrections de rédactions où l'enseignant essaye de faire sentir et corriger par les élèves des fautes dont ils conviennent mal ou qui ont cessé de les intéresser depuis longtemps.

La méthode qui se réclamait de la linguistique voulait que les élèves construisent eux-mêmes la grammaire, c'est-à-dire qu'ils produisent des phrases, les manipulent, les classent et forment des règles d'après les contraintes observées. Ce qui est rentable pour mettre en évidence des fonctionnements syntaxiques simples et des micro-systèmes grammaticaux se révèle trop coûteux s'il faut multiplier les tests et les opérations et conduire un enchaînement subtil d'arguments. Rien qu'avec le passif, telle phrase métaphorique, tel complément d'objet un peu lexicalisé réservent des problèmes. Nous ne voulons pas dire que l'argumentation fine menée par des linguistes sur les différentes sortes d'inversion, les différentes sortes de relatives, l'ordre des transformations et les conditions sur les transformations, ne sert pas à l'application pédagogique parce qu'elle n'y sert pas directement. Le travail d'élaboration pédagogique est entièrement à créer et la demande d'une pédagogie du français ne peut s'adresser directement à des linguistes qui fournissent des structures et des hypothèses, mais non des formes d'expression (sketches, exercices à trous, appariements de phrases en désordre, histoire à terminer), etc... Des élèves peuvent inventer un règlement d'immeuble ou de lycée sans savoir qu'ils travaillent ainsi la nominalisation des verbes ; et décrire une figure géométrique, assez exactement pour qu'un autre puisse la reproduire sans l'avoir devant les yeux, est un exercice de langage.

Nous touchons là à la question souvent débattue des dosages et des passages entre la grammaire "implicite" et la grammaire "explicite". C'est une question qui s'est trouvée embrouillée encore par l'illusion de faire passer la grammaire sous forme de jeux de créativité et gadgets récréatifs (style code secret, bulles de B.D et images en désordre) et de parvenir sans douleur aux raisonnements abstraits et aux lois générales. En fait l'objectif que l'enseignant propose à ses élèves, dès la maternelle, est peut-être le même, prendre plaisir à parler et prendre la parole, donner la parole et savoir écouter, avoir un pouvoir sur le langage et prendre du pouvoir par le langage, ce qui passe par le dénombrement et la désignation des outils langagiers, ceux dont dispose l'élève, ceux dont les autres disposent face à lui.

Il n'en reste pas moins qu'il existe un saut impossible à franchir par les seules manipulations praticables dans une classe, pour passer d'un type de démonstration faite d'observations sur des phrases empiriquement classées, à un autre type de raisonnement fait des déductions d'une hypothèse construite. On peut classer des ressemblances et des différences structurales sans pouvoir pour autant construire de grammaire systématique. Les élèves ont plus besoin de prolonger le processus évolutif de leurs performances et de diversifier leurs performances que de systématiser eux-mêmes le code dont ils disposent ou qu'ils sont censés posséder. Le grammairien présume que la compétence de son informateur est sûre et systématique pour travailler sur elle, tandis que l'enseignant suppose que la compétence de ses élèves est malléable et modifiable par de nouvelles performances, et il sait que

../...

ses élèves ne représentent pas une projection dans le réel de la compétence du locuteur idéal. Il existe deux usages très différents de la compétence : lorsqu'elle s'exerce dans l'usage linguistique normal pour communiquer une signification et lorsqu'elle s'exerce selon l'usage "métalinguistique" ou "épilinguistique", de façon consciente. Au bout de quelques pages d'argumentation linguistique, aucun adulte n'est plus certain de son intuition de grammaticalité, mais il la retrouve intacte lorsqu'il parle pour dire quelque chose. La compétence grammaticale n'est pas testée par des exercices à consigne strictement grammaticale qui mettent en oeuvre une compétence métalinguistique, mais de tels exercices peuvent paradoxalement induire des énoncés révélateurs, poétiques, libérés des tabous, censures et stéréotypes qui s'exercent lorsque la consigne de l'exercice porte sur le contenu signifié à exprimer.

VI. PARLER CE N'EST PAS FAIRE DES PHRASES

Tous nos problèmes avec la linguistique structurale et générative tournaient autour du postulat de l'autonomie affirmée du syntaxique par rapport au sémantique (en fait ce n'était que par rapport au lexique, la sémantique était toujours là, mais cette distinction ne cessait de poser les problèmes des lexicalisations), autour du postulat de la définition de la phrase canonique, unité de la langue, isolée de tout contexte, réduite à sa seule structure syntaxique (mais attention à la définition logique : le thème ne coïncide pas automatiquement avec le sujet du verbe) et autour du postulat de l'autonomie de la compétence saisissable à travers les performances dont elle devait pourtant se distinguer.

La grammaire n'avait de valeur que liée à l'expression, travail sur l'expression, occasion et incitation à s'exprimer. La primauté de l'écrit ayant cédé en linguistique structurale à la priorité de l'oral, la langue structurée en phonèmes avant de l'être en lettres, nous nous sommes évidemment mis à l'écoute de l'oral, magnétophone et alphabet phonétique aidant. Il n'a pas fallu longtemps pour découvrir que nous avions été trompés et que les linguistes savaient trop bien écrire pour avoir même pu s'entendre parler. Entre oraliser des phrases écrites et transcrire des paroles enregistrées, quel abîme ! Si nous voulions abandonner la pratique du "Taisez-vous et faites une phrase !" et donner vraiment la parole aux élèves, il n'y avait plus de phrases du tout, mais toutes sortes d'éléments pouvant constituer des phrases à condition de les remodeler après coup. Il existe des lois propres à l'énonciation orale, des lois de filtrage et de transpositions spécifiques du transcodage de l'oral (temporel impalpable) à l'écrit (spatial matérialisé). Combien de fois faut-il passer la même bande pour arriver à entendre et réussir à transcrire tout ce que l'on censure en écoutant, pour mieux entendre ce qui est dit ... et quel monstre illisible obtient-on avec une transcription passablement exacte ! Les gens les mieux intentionnés croient à la débilité profonde du locuteur. Ainsi la langue s'est pour nous fracturée en deux codes, le locuteur partagé entre émetteur et récepteur, la compétence a du s'écarteler pour rester de ce monde ou se réfugier dans l'abstraction la plus pure.

La phrase canonique n'était plus la donnée empirique de base, elle est devenue horizon à construire, étalon de mesure, cadre sous-jacent chez le récepteur pour guider son écoute et projet inachevé chez l'émetteur. Les différences structurales pertinentes s'articulaient autour de l'opposition : "groupe figé" vs "groupe non figé",/...

"stéréotype émis d'un trait "vs" inattendu, détaché par des pauses". Le groupe du nom s'affirmait indépendamment du groupe verbal, chacun tendant à l'autonomie prédicative. La supériorité des structures bien formées et intégrées cédait à l'intérêt du "ré-élaboré expressif". Du coup les fautes, accrocs, contaminations syntaxiques, rupture de temps verbaux prenaient la valeur d'indices de complexité et de modalisation. Les critères qualitatifs de l'oral étaient à inventer... et les critères de la linguistique tendaient seulement à déprécier l'oral parce qu'ils supposaient une comparaison implicite à l'écrit (phrases inachevées, ou frustes, pauvreté des outils syntaxiques, carence et approximation du lexique, redondances ... (10).

Au fil des transcriptions phonétiques nous apprenions que les difficultés à transcrire et l'intranscriptible étaient plus significatifs que le transcrit. Des enseignants ont audacieusement engagé des élèves de 6^e et 5^e dans la voie d'une recherche scientifique en les initiant à des transcriptions assez exactes de leurs histoires enregistrées, puis à la grammaire de leurs énoncés oraux, mise en regard dans un deuxième temps avec la grammaire de leurs productions écrites relevant du code de la phrase achevée et ponctuée. Ils ont trouvé un plaisir certain à faire de la grammaire (et à l'inventer de toutes pièces) sur du français bien réel, point trop éclairé ni censuré (11).

VII. LE RETOUR DE LA RHETORIQUE

Mais la conception de deux systèmes distincts de l'oral et de l'écrit n'a pas résisté à l'épreuve des faits. Les passages sont constants d'un système à l'autre, les locuteurs baignent dans les deux systèmes et les pratiquent tous les deux. L'école compte logiquement que l'influence d'un enseignement oral stimule et développe le goût et l'habileté à écrire et que la fréquentation par la lecture de textes écrits incite à mieux parler. Cependant les expressions de "niveaux de langue", puis de "registres de communication" nous ont paru artificielles et suspectes. Celle du "rôle social" à jouer, c'est-à-dire de convenance à un type de discours et d'adaptation à une situation donnée, nous a paru meilleure, encore qu'il ne s'agisse pas de rôle emprunté à endosser ou débiter avec art, mais de la voix de la personne même. C'est un exercice scolaire de transposition que de traduire en langage distingué (ou châtié, académique...) ce qui a été énoncé une première fois et enregistré sur le vif. Justement le seul langage qui convenait à la situation était l'énoncé saisi au vol qui avait son efficacité, parce qu'il transmettait non des informations traduisibles en d'autres mots, mais une signification globale construite par l'interaction. C'est encore un exercice scolaire que d'inventer les répliques qui conviennent à une situation ou à des interlocuteurs donnés, mais c'est un objectif pédagogique que de rendre plus aisée l'adaptation à des situations variées et de fournir des critères pour juger de l'efficacité d'une parole.

Nous lisons Bernstein et Labov, et nous avons déjà par Ducrot découvert quelques thèses d'Austin et Searle. Apprendre à voir sous la limpidité informative et la transparence communicative, les effets d'opacité et de brouillage, le dit et le non-dit, l'affiché et le camouflé, renvoyait aux stratégies du sujet parlant pour argumenter, modaliser, plaire ou convaincre et posait les problèmes de la référence et du rapport des paroles au réel.

.../...

(10) "La linguistique appliquée" p. 17-32.

(11) "La Linguistique appliquée" p. 11-17 ; p. 43-45.

Chaque énoncé se dédoublait en présupposé et posé, valeur implicite et conteru explicite. La définition des actes illocutoires a vite débordé la classe des verbes "performatifs" (déjà plus large que celle des "délocutifs" et celle des actes juridiques) et a envahi tout le langage. Nous pensions avoir un outil descriptif pour sortir du cadre artificiel des récits-monologues adressés au seul micro et aborder la conversation, l'échange polémique, le débat argumenté. Mais en croyant réduire à une logique les règles des échanges verbaux, nous débordions du verbal dans l'étude générale des comportements et des interactions ritualisées. Et notre ignorance nous faisait tomber dans une sorte de psychologie des intentions de parole où nous cherchions à mettre en rapport des indices linguistiques un peu disparates avec une caractérologie subjective (leader, autoritaire, persuasif, flatteur, hypocrite) et un catalogue d'attitudes sociales (soumission, révolte, contre-attaque, recul...). Nous sentions bien que les discours reçus commandent le locuteur dans le temps même où il se croit maître de son discours ; nous savions que ce locuteur ne "colle" au réel que par l'intermédiaire des mots qui ont déjà servi à nommer ce réel. Même le locuteur qui calcule consciemment ses effets suppose que son interlocuteur est soumis aux lois des discours qui produisent tels effets. On ne peut parler du "sujet d'énonciation" sans voir que si c'est la parole qui l'institue comme sujet, il n'existe pas ailleurs que dans la parole. On ne peut parler de discours sans parler aussi d'idéologie, c'est-à-dire tenter d'abord de définir la sienne et la place dont on peut parler avec quelque vérité scientifique au sujet de l'idéologie d'autrui.

La linguistique appliquée avait alors subi une forte dérive. Partis du projet d'agir directement sur le "savoir-faire" des élèves, nous en venions à contribuer au "savoir" des enseignants (ou plutôt d'une poignée d'enseignants bénévoles et volontaires) et à poser moins les problèmes de l'application pédagogique que ceux de la formation initiale et continuée des enseignants. Partis d'une grammaire méthodique, résolument formelle, aux objectifs définis et très limités (la structure de la phrase), nous étions conduits par la logique même des réactions des élèves vers la psycholinguistique et la sociolinguistique, ou du moins vers ce que les sémanticiens, logiciens et pragmaticiens en avaient annexé par le rajeunissement d'une rhétorique oubliée. Enseignant la langue maternelle (et non les rudiments d'une langue seconde) nous ne pouvions éviter les problèmes des relations entre les compétences (individuelles et communes) des locuteurs réels et le modèle de compétence stimulée et montée artificiellement par les grammairiens ; prendre en compte le français parlé, le nôtre et celui des élèves, c'est abandonner les phrases toutes faites qui servent d'exemples aux manuels ; chercher quand, où, avec qui on parle (et on se tait), ce qu'on fait en parlant et comment temps, lieu et locuteurs font parler, c'est abandonner les consignes d'exercices d'expression prévues d'avance par les manuels. En voulant prendre dans notre expérience quotidienne la définition de situations réelles d'expression orale et écrite, nous constatons la passivité des auditeurs que nous sommes : lecteurs d'affiches, récepteurs et transmetteurs de messages anonymes, consommés et oubliés, collectionneurs de slogans et manipulateurs de boutons. Aussi fallait-il inverser au maximum les rôles pour que la classe devienne atelier d'écriture (12) équipe conceptrice, équipe de rédaction et qu'il s'y réalise des objets finis comparables à un roman, une émission, un reportage, un journal, une mise en scène ...

.. / ...

(12) Hommage à la lecture suggestive de E. BING "Et je nageai jusqu'à la page", Paris, 1976.

VIII. RACONTER DES HISTOIRES ET FAIRE DES TEXTES

L'appui théorique nécessaire pour évaluer objectivement la réussite des productions et pour ménager des progressions, nous est venu par deux voies : la sémiotique narrative ou narratologie et la grammaire de textes ou linguistique textuelle. C'était nous mettre à la mode (avec le retard de la province sur Paris). Et c'était lancer un pont entre les histoires orales enregistrées par les élèves, les nouvelles et les contes féériques ou fantastiques, les textes romanesques au programme et les lectures de loisir, puisque le modèle s'appliquait aussi bien au Chaperon rouge qu'à Maigret, aux aventures des Compagnons de la Croix-Rousse de Bonzon qu'au petit fût de Maupassant.

Le type de discours le mieux étudié est effectivement le récit, dont plusieurs grammaires sont proposées à la suite de Propp. Après la lecture de Barthes, Genette et Todorov, nous nous sommes attachés à celle de Greimas et de ses disciples (13) dont le modèle sophistiqué, le langage hermétique sont aussi décourageants pour des profanes qu'excitants pour la curiosité des initiés. Si rebutantes que soient les analyses narratives publiées après coup, le travail de proposition, discussion, mise au point d'une analyse à plusieurs est intéressant et ouvre très vite des perspectives d'application avec des élèves. La manipulation des éléments de grammaire narrative et le recours à sa terminologie permettent de lire efficacement des textes, mettent à jour les structures des "actants" et des "programmes narratifs" et révèlent les thèmes et les figures, les rapports symboliques entre personnages, lieux, objets et éléments naturels, l'enchâssement des récits les uns dans les autres, toute la richesse inépuisable d'un bon texte, tout autant que l'univers sémantique du jeu d'oppositions abstraites réductibles au fameux "carré sémiotique". Nous revendiquons (peut-être paradoxalement) pour la formation continuée ou parallèle des enseignants, le droit au bricolage et à l'irrespect vis à vis des propositions des chercheurs et des théoriciens, et l'accès au savoir non édulcoré des spécialistes, par des lectures et des exposés, soutenus d'une transmission et d'une réappropriation orales.

A l'étude des discours narratifs nous avons relié tout le travail mené à partir de Benveniste, puis de Weinrich (14) sur les temps verbaux et les oppositions temporelles et aspectuelles. Tous les indices linguistiques relevés comme traces du sujet d'énonciation et éléments organisateurs de l'énoncé (pronominalisation, anaphores, "déixis", mots de liaison, liens chronologiques et logiques, verbes, adverbes, et adjectifs subjectifs, enchaînement par les présupposés, etc...) servent au projet d'une grammaire du texte. L'unité n'en est plus la phrase isolable de tout contexte et sans considération de son énonciation, mais une séquence définie à la fois par la cohérence référentielle de l'énoncé et l'orientation pragmatique de l'énonciation. En fait, de même que la phrase écrite se laisse assez bien segmenter par la ponctuation, le texte écrit se laisse segmenter par la mise en page de l'éditeur. Mais à l'oral, le texte comme la phrase est une réalité flottante ou potentielle, facilement dissous dans le flux des intertextualités et des discours parallèles, et c'est l'opération soit de transcription, soit de transposition qui constitue un texte dans la fragile continuité des paroles échangées.

../...

(13) La revue "Pratiques" a entre autres ouvert des voies d'accès n° 11-12 et 14.

(14) WEINRICH "Le temps", trad. Paris, le Seuil, 1973. Applications : " la linguistique appliquée" p. 115.

L'analyse textuelle ramène des enseignants à la pratique de la rédaction de textes avec, comme objectif, le progrès de la cohérence, cohérence interne au texte et externe par rapport à ses conditions de production. Beaucoup de faits de langue sur lesquels une grammaire de phrase aboutit à des impasses, s'expliquent dans le cadre du texte. Mais le risque est grand, dès que le texte dépasse quelques lignes, de se fier dans le balayage, le tri ou le classement des seuls faits à retenir, à l'intuition entachée des préjugés et des a priori culturels chers à toute la tradition des explications de textes, donc de perdre, malgré le vernis de quelques termes savants, tout le bénéfice de l'esprit scientifique qu'avait introduit la linguistique : se réclamer d'une grammaire de textes pour faire la stylistique de morceaux choisis. On ne sait pas encore si les nouvelles rhétoriques, celle de l'argumentation logique et du mode illocutoire, celle des figures sémantiques, jeux de signifiants et connotation, redeviendront une pédagogie de l'art de parler et d'écrire ou du plaisir de lire des honnêtes gens.

IX. ENVOI

Enfinement à quoi sert la linguistique ? Faire qu'existe quelque part un lieu amical et ouvert, un club de lectures, un cercle de discussions, un centre d'échanges d'idées, une rencontre entre générations, qui ouvre à des étudiants-professeurs des contacts avec des professeurs encore étudiants, c'est déjà quelque chose ... Avoir naïvement relaté notre évolution nous expose aux critiques : oui, nous avons suivi les modes intellectuelles. Cui, la linguistique, si elle ne sert pas aux élèves, sert à faire plaisir aux professeurs. Oui, nous devons résister à l'usure. Non, la linguistique ne répare pas les handicaps socio-culturels et elle n'est pas révolutionnaire parce qu'elle a été anti-conformiste. Oui, on peut être linguiste et pédagogue ennuyeux, ou répressif, voire pervers ...

Mais la linguistique n'est pas responsable de tous les maux de l'enseignement du français : le laisser-aller pédagogique, la non-directivité comme alibi, l'absence d'objectifs mesurables et de progrès capitalisables, la démagogie, la confiance dans la nature, le recours au jeu, l'abandon de l'écrit, l'abandon de la littérature, etc... Sérieusement abordée, la linguistique encourage l'esprit de méthode, l'exigence scientifique, le doute, offre un projet pédagogique plus cohérent, renouvelle les exercices, fournit des grilles d'évaluation, elle ne mène pas vers la facilité ; la linguistique n'est pas une panacée, mais n'est pas non plus un refuge. Malheureusement elle peut se réduire au gadget et au bricolage improvisé. Chacun sait que le bricolage peut être la meilleure des choses, un artisanat et un art de s'adapter, ou le pire des sabotages. Et le risque est grand parce que les enseignants, considérés comme interchangeable et rigoureusement équivalents, voient se succéder des élèves sans connaître la solidité de leurs échafaudages pédagogiques, sans entretenir ni réparer eux-mêmes un fonctionnement que personne n'a garanti !

On peut dire à sa décharge que la linguistique a été victime du mépris des responsables de haut niveau et de leur méfiance pour toute initiative traduisant un esprit d'entreprise. On peut parler de l'absence de formation linguistique et psychologique des enseignants, sauf volontaires et franc-tireurs, de l'uniformisation administrative et de la parcellisation absurdes, génératrices d'irresponsabilité et de fuite ...

.../...

On a d'autre part accusé les linguistes d'avoir prêté le flanc aux critiques en donnant entre eux l'image du désaccord, en proposant des systèmes qu'ils remettent en cause et qu'ils réévaluent au fil de leurs recherches. C'est assez curieux de faire à la linguistique un reproche de sa vitalité, alors qu'on l'admire communément pour d'autres sciences, telle la biologie. La linguistique a ébranlé la certitude, peut-être confortable, d'une norme unique et unifiante, ainsi que la foi dans l'immobilisme de la grammaire, creuset de certitudes, recueil de dogmes et catalogue de règles. La linguistique a contribué à dire que la langue est un bien commun, le lieu et l'instrument des échanges et des méprises, un code reçu et un jeu imprévu, le tissu des interactions sociales plutôt que le trésor des représentations et des symboles culturels. Mais les linguistes, comme les grammairiens de la tradition, peuvent se laisser prendre à la tentation de fonder en raison l'usage qu'ils décrivent et d'édicter comme règles les régularités qu'ils observent et que leur méthode rend observables. Heureusement ils ne détiennent pas le pouvoir et ne sont pas autorisés à poser les bornes de la grammaticalité. Finalement il vaut mieux qu'entre la linguistique et l'enseignement de la langue il n'existe pas les rapports d'une science à sa technologie. Pour qu'elle reste science sans se figer en normes et qu'elle continue à interroger nos certitudes de professeurs, la linguistique doit sans cesse s'ouvrir à de nouveaux domaines d'étude, et tenter d'intégrer à ses systématisations un peu de la diversité des paroles, des textes et des discours et un peu de la dynamique du langage.

A ce compte elle est utile, non pour s'appliquer à l'enseignement mais pour que des enseignants s'y appliquent.

o - 0 - o

DANS LE COURRIER DE REPERES

"ENSEIGNEMENT DU RECIT ET COHERENCE DU TEXTE"

"Langue Française", N° 38, mai 1978, Larousse

Numéro dirigé par Michel CHAROLLES et Jean PEYTARD

Au sommaire :

- J. Peytard "Le récit des écoliers : enjeu d'une pratique"
- M. Charolles "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes"
- C. Nique, C. Lelièvre "Le texte écrit d'élève : production d'un sujet, ou produit de déterminations ?"
- J.F. Halté, A. Petitjean "Lire et écrire en situation scolaire"
- B. Combettes "Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants"
- F. Fillol, J. Mouchon "Approche des notions de cohérence et de cohésion sur un corpus oral"
- J.M. Adam "La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative"
- L. Cherchi "L'ellipse comme facteur de cohérence"

Allez aux sources :

- Plan de Rénovation (dit Plan Rouchette) dans "LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS VUE PAR CEUX QUI L'ENSEIGNENT".

(Les Cahiers de la FEN) - 1971.

- Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogiques"

"RECHERCHES PEDAGOGIQUES" n° 61, I.N.R.D.P. 1973 (analyse de contenu du Plan)

FERNAND NATHAN

collection

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire
ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

VIENT DE PARAITRE

VERS LA LIBERTE DE PAROLE ~~49,00F~~

Ref: 185801

Par Francine BEST

En commande : 38 F
à l'éditeur

LIBERATION
DE LA PAROLE

STRUCTURATION DE
LA LANGUE

LIBERATION DU
LANGAGE

VIENT DE PARAITRE

Activités de grammaire ~~48,50F~~

Ref: 185806

Par Claudine GRUWEZ - Louise MALOSSANE

En commande : 36 F
à l'éditeur

- Des séquences de classe commentées, des réflexions théoriques élaborées et contrôlées collectivement, des pistes de recherche.
- La mesure de ce qu'il est possible de faire ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant les mutations nécessaires.
- Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres, pour la formation initiale et continue des maîtres du 1er degré.
- Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6è et de la 5è.

► "La liberté de parole n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour le maîtriser (...). L'entraînement à la communication n'y suffit pas; des exercices systématiques d'apprentissage de la langue (...) peuvent très certainement donner aux enfants - et en particulier aux plus défavorisés d'entre eux - une liberté de parole effective."

► Libération de la parole/Structuration de la langue/Libération du langage. La finalité de ce processus est d'aider tous les enfants à conquérir le pouvoir de la parole.

CONNAISSEZ-VOUS "REPERES" ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré.

Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale

"Un outil de travail indispensable pour les professeurs d'Ecole Normale"

Une directrice d'Ecole Annexe

"Un stimulant [..] Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique

"L'intérêt primordial est dans la liaison étroite : travail dans la classe <--> réflexion <--> information-documentation <--> réflexions <--> travail en classe etc..."

Un IDEN

"Seule ouverture (très souvent) sur une pédagogie ou une recherche pédagogique scientifiques"

Un professeur de Sciences de l'Education

"Informations indispensables [..] auxquelles on peut se référer soit pour les travaux personnels de recherche soit - et ceci est lié à cela - pour l'enseignement universitaire"

ABONNEZ-VOUS A REPERES

60 F . 6 numéros par an

Abonnement pour l'étranger : 70 F Vente au numéro : 12 F

Pour recevoir gratuitement d'anciens numéros de "Repères" encore disponibles, pour vous abonner,

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

Unité de Recherche Français 1er Degré

I.N.R.P. - E.R.P.A.

29, rue d'Ulm

75 230 Paris Cedex 05