

JUIN  
1983  
N°60

# REPÈRES

pour la rénovation  
de l'enseignement du français

où en sont  
les sciences du langage,  
les sciences  
de l'éducation ?



REPERES REPARAIT .....

- . L'état de recherches en cours à l'INRP, en Didactique et Pédagogie de la langue maternelle (école maternelle, école élémentaire).
- . Un outil dans la lutte contre l'échec scolaire, un outil de formation et de recherche, fait par des équipes d'enseignants-chercheurs des écoles et des universités.

REPERES

- . pour donner des idées d'innovation, donner à discuter,
- . faire le point sur l'apport des recherches à la pédagogie de la langue maternelle,
- . changer et connaître les pratiques des classes et les pratiques de formation,
- . contribuer à construire le changement pédagogique.

Adressez vos commandes au service  
des publications - I.N.R.P.

Ne joindre aucun titre de paiement,  
une facture vous sera envoyée

France	.le n°: 30F. abonnement 1983 : 80F
Etranger	.le n°: 40F. abonnement 1983 :100F
	.surtaxe aérienne en sus

Mars 1983 :

Numéro 59 : Et si le Français était une activité d'éveil ?

Pourquoi les actes de parole (raconter, argumenter, "poétiser"...), pourquoi les faits orthographiques ou syntaxiques ne seraient-ils pas objets d'activités d'éveil à la vie de la langue dans l'environnement culturel, proche ou lointain des enfants, éveil à ses modes de fonctionnement ?

Les essais d'innovation dans des classes présentés par diverses équipes inter-rogent, répondent aussi à leur façon.

Juin 1983 :

Numéro 60 : Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?

Sous le signe de savoirs foisonnants, éclatés, provisoires et de convergences relatives. Sous le signe de pratiques sociales diverses, analysées dans leurs variétés et leurs variations.

Des universitaires, Bernard Combettes, Viviane Isambert-Jamati, Christiane Macellesi, Maryvonne Masselot, Michel Moscato s'interrogent avec nous sur l'état des connaissances dans leurs champs de recherche respectifs.

Octobre 1983 :

Numéro 61 : Prendre en compte, d'abord, les pratiques culturelles des enfants.

Enfants des Z.E.P., enfants de migrants... Enfants de la T.V. et des B.D.... Enfants des Bouches-du-Rhône, de Haute-Garonne, de Lozère ou du Morbihan, de Seine-et-Marne, du Nord ou de la Seine...

Regarder, écouter ces "différences" d'ordres divers. Les reconnaître. Les comprendre. Les transformer en bases d'échanges. Elargir à l'ensemble des usages sociaux de la langue dans l'ensemble des médias. Les faire observer par les enfants. "Eveiller" à la signification des "différences" culturelles, langagières, à la vie de la "langue maternelle" dans la société.

S O M M A I R E

Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?

Numéro coordonné par Hélène ROMIAN, INRP

- PLURIELS. Quelle (s) problématique (s) de recherche aujourd'hui ?  
par HÉLÈNE ROMIAN, INRP p. 3
- OU EN SONT LES LINGUISTIQUES ? Des modèles d'analyse diversifiés :  
de l'énonciation aux grammaires "floues"  
par Bernard COMBETTES, Université de Nancy II p.13
- SEMILOGIE/SEMIOTIQUE. PEDAGOGIE/DIDACTIQUE DU FRANCAIS  
par Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté, CRELEF. p.29  
Résumé de la discussion,  
par Christian HUDELLOT, CNRS p.37
- OU EN EST LA SOCIOLINGUISTIQUE ?  
par Christiane MARCELLESI, Université de Haute Normandie p.39  
Résumé de la discussion,  
par Maurice MAS, EN de Privas p.51
- OU EN EST LA PSYCHOLOGIE DU LANGAGE ?  
par Michel MOSCATO, Université de Rouen p.57  
Synthèse de la discussion, par Micheline PROUILHAC, EN  
de Limoges p.61
- DES SCIENCES DE L'EDUCATION : UN PLURIEL IMPORTANT LORSQU'IL S'AGIT  
DE RECHERCHE  
par Viviane ISAMBERT -JAMATI, Université René Descartes,  
Paris V, ERA 281 p.65  
Synthèse de la discussion,  
par Gilbert DUCANCEL, INRP, EN d'Amiens p.88



## PLURIELS

Quelle (s) problématique (s) de recherche aujourd'hui ?

par HÉLÈNE ROMIAN

Ce numéro de *Repères* est - volontairement - très différent du précédent et du suivant, qui présentent des essais d'innovation pédagogique réalisés dans des classes.

Il rend compte d'un séminaire qui s'est tenu les 3 et 4 mai 1982 au Centre International d'Etudes Pédagogiques. Des professeurs d'école normale, des universitaires se sont interrogés, ensemble, sur les traits dominants de la conjoncture scientifique telle qu'elle se présente actuellement dans les domaines qui intéressent le plus la didactique, la pédagogie de la langue maternelle : les sciences du langage, les sciences de l'éducation.

Leurs débats peuvent sembler très loin des problèmes de la vie des classes, de l'échec scolaire, tels qu'ils se posent quotidiennement. La recherche, dans ses dimensions scientifiques, appelle précisément une prise de distance, voire un détour par rapport au quotidien, la traduction des questions que pose la pratique en termes de problèmes théoriques, de problèmes de recherche. Cette prise de distance, cette transposition sont nécessaires pour dépasser le vécu immédiat dans sa singularité et aller à des lectures "plurielles" permettant de mieux comprendre ce qui se passe, ce qui se joue réellement en classe. Elles devraient permettre en retour d'y intervenir plus efficacement, de réduire les effets des processus d'échec d'ordre socio-culturel, en connaissance de cause.

Réussirons-nous à trouver des stratégies pédagogiques propres à réduire sensiblement le "cancer" de l'échec scolaire ? Telle est la question qu'il faut lire en filigrane de tout ce numéro de "Repères", même si la relation n'est pas directe. La théorie, comme levier pour agir sur les Pratiques Sociales. Elle ne suffit pas, bien sûr, mais elle est nécessaire pour cesser de "reproduire", et entrer dans des stratégies de transformation, et en tous cas, poser les problèmes autrement.

Ce séminaire de mai 1982 s'inscrivait dans le cadre d'une enquête, menée de janvier à mai 1982 par le groupe INRP "Didactique du Français" (1), sur les besoins de recherche en matière d'enseignement de la langue maternelle. L'objectif de cette enquête de type "enquête - participation" étant de repérer et d'impliquer les personnes et les lieux susceptibles de participer à la constitution du dispositif de recherche projeté dans le champ, et de cerner différents aspects de la "demande sociale" en relation avec les besoins de formation, avec les aspects multiformes de l'échec scolaire.

-----  
(1) C'est ce groupe qui a donné naissance à l'Unité de Recherche Didactique et Pédagogie du Français (langue maternelle).

L'analyse de la conjoncture scientifique, effectuée notamment au cours de ce séminaire de mai 1982, constitue l'une des dimensions - fondamentale - de l'enquête. Celle-ci a porté également sur la conjoncture pédagogique (politique de la langue ...) et essentiellement sur la conjoncture pédagogique (besoins de formation ...) (2).

Les questions posées : où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ? Que peuvent-elles apporter à la didactique du français ? (et réciproquement ... ?) étaient vastes, périlleuses, mais incontournables. Nous ne pouvions, en deux jours, les traiter complètement. De toute façon, nous sommes là au coeur d'un problème complexe et difficile : les relations entre recherches de base, les sciences de structuralisme. Quoi qu'on en ait dit, nous avons pu construire, dans le contexte de cette conjoncture unificatrice, une problématique cohérente, prenant en compte dialectiquement la "libération" et la "structuration", la "parole" en situation et la "langue" (3).

Il y a 12 ans, nous avons inscrit la problématique pédagogique du Plan de Rénovation sur la double "lancée" de Chomsky/Piaget, de Martinet/Wallon. "Alliages" scandaleux pour des "puristes". C'était le temps de l'unification sous le signe des linguistiques formelles issues de structuralisme. Quoi qu'on en ait dit, nous avons pu construire, dans le contexte de cette conjoncture unificatrice, une problématique cohérente, prenant en compte dialectiquement la "libération" et la "structuration", la "parole" en situation et la "langue" (3).

Douze ans plus tard, les sciences du langage, les sciences de l'éducation sont en pleine crise (à l'image de la crise en général ?). Eclatement. Conflits. Foisonnement. Diversité. Hétérogénéité. Complexité. Variations. Une chose est sûre : nous sommes aux antipodes de la situation de 1969-70.

Quelle(s) problématique(s) d'action pédagogique nous donner aujourd'hui et pour les années à venir, qui tiennent compte des acquis collectifs et d'une conjoncture scientifique éclatée, conflictuelle ? Quelle(s) problématique(s) de recherche ?

Comme l'a souligné une collègue, ce séminaire a ouvert "des fenêtres vers d'autres possibles". Quels choix faire entre ces possibles, et selon quels critères ? Telle est la question cruciale dont nous aurons à débattre dans les mois à venir si nous voulons effectivement répondre à la demande sociale. Car on ne peut espérer trouver de réponse tout élaborée dans tel champ de recherche pédagogique, de construire nos propres réponses, d'ordre pédagogique, à nos questionnements propres. N'est-ce pas là que réside la raison d'être de la recherche pédagogique ?

Pas question donc de linguistique appliquée (ou de psychologie, de sociologie appliquées). C'est à dire que la pluri, l'inter-disciplinarité seront au coeur des débats et des travaux. Il s'agit de recherche pédagogique.

#### QUELLE(S) PROBLEMATIQUE(S) D'ACTION PEDAGOGIQUE ?

Vers un Plan de Rénovation n° II, qui nierait/dépasserait/intégrerait celui de 1970 ?

- 
- (2) Le traitement des données, recueillies par interviews et questionnaire, s'achève. La publication des résultats devrait intervenir dans les mois à venir.
  - (3) Voir F. Best - *Vers la liberté de parole*, Coll. INRP - Plan de Rénovation Nathan.

Nous étions, en 1970, en rupture avec l'idéologie de la langue-chaos, de la grammaire du bon usage. Nous lui avons opposé la langue-système, la communication orale et écrite fonctionnelle, l'analyse structurale de la langue. Aujourd'hui, quelle rupture ? Comme l'a rappelé Viviane Isambert-Jamati, il n'est pas de recherche qui ne s'inscrive en rupture par rapport aux "lieux communs", aux idées reçues. Quelles lignes de continuité par rapport aux acquis antérieurs ? La recherche ne part jamais de rien.

Aujourd'hui, ce n'est plus le problème des structures internes de la langue qui paraît premier, mais plutôt celui des relations entre langage et rapports sociaux, langage et construction de la personnalité. A noter : nous sommes ici dans la continuité du Plan, mais en rupture par rapport aux dérives d'une rénovation livrée aux aléas de l'initiative individuelle ou de l'édition privée (cf par exemple ce que sont devenus les "niveaux de langue" ou les "exercices structuraux" dans la pratique des classes). L'analyse des caractéristiques formelles de la langue n'en est pas pour autant évacuée de l'école : elle est resituée, ressourcée, réorientée (cf les articles de Bernard Combettes dans *Pratiques* n° 33 sur les grammaires, celui de Jean-Claude Chevalier dans le Supplément au n° 55 du *Français aujourd'hui* ... et *Repères* n° 55, un dossier de Christian Nique sur l'éveil aux faits de langue).

Par des chemins différents, ces articles de revue, les communications présentées au séminaire se rejoignent :

- . Contre le modèle théorique unique, des recherches multiformes, des "lectures plurielles" du réel
- . Contre l'impérialisme de la morpho-syntaxe, la prise en compte des recherches menées sur l'énonciation, les types de discours et leurs constructions, de la pragmatique ; d'une linguistique de la phrase aux linguistiques des usages sociaux et des fonctionnements des discours de la langue (y compris, par exemple, les discours pédagogiques en classe et leurs effets sur les pratiques langagières et métalinguistiques (4) des élèves (et inversement))
- . Contre la démarche dogmatique en matière de grammaire, fût-elle teintée de structuralisme, l'éveil à une approche scientifique des faits de langue en tant que celle-ci implique la construction d'un objet d'analyse, des hypothèses, des opérations de vérification de ces hypothèses et/ou des opérations de classement ...
- . Contre la linguistique (ou la psychologie ou la sociologie) appliquée, l'idée que les démarches et concepts du travail pédagogique ne se déduisent pas de manière linéaire et directe des concepts et des démarches d'une science-"mère" : elles sont à construire à partir de données issues de champs de recherche divers, à intégrer dans un cadre théorique cohérent, et c'est précisément ce qui fonde la recherche en pédagogie
- . Contre l'enfermement dans la langue, la prise en compte des recherches menées dans le champ de la sémiologie : vers des activités d'éveil aux aspects sémiotiques des conduites de "lecture/écriture" de productions pluri-codées (BD, TV, affiches, etc.) ? d'une pédagogie de la langue à une pédagogie cohérente de l'ensemble des modes de communication ?
- . Contre le formalisme, l'ancrage social des problématiques pédagogiques : la prise en compte des expériences culturelles, langagières, des représentations métalinguistiques des enfants telles qu'elles sont, et la diversification de ces expériences vers de nouvelles pratiques culturelles, langagières, métalinguistiques ; d'où une attention plus grande aux phénomènes de diglossie (parlers régionaux, créole, problèmes des enfants de migrants), aux rapports sociaux en classe, dans l'école mais aussi ceux de l'école avec son environnement, au rôle de(s) la norme(s),

-----  
(4) Métalinguistiques au sens le plus large : tout ce qui relève du métalangage ("métadiscours", "métaparole", analyses phonologiques, syntaxiques, lexicales .)

de la surnorme dans les processus d'échec, de réussite scolaires, attention plus grande aussi aux fonctions sociales de la langue, puissant instrument de socialisation/personnalisation vers une pédagogie de la diversité, du dynamique, du complexe, c'est-à-dire une pédagogie du vivant ...

Les publications (en cours) de l'unité de recherche français 1er degré en témoignent : le "style" pédagogique défini dans le Plan de Rénovation a permis l'évolution des travaux de l'INRP dans le sens des "longueurs d'onde" qui sont aujourd'hui explicitées par d'autres, dans d'autres champs de recherche. L'un des objectifs majeurs de l'unité de recherche n'était-il pas l'intégration des données et des concepts élaborés par les sciences du langage, les sciences de l'éducation, aux pratiques pédagogiques ? De ce point de vue, l'un des critères de la validité d'un "modèle" pédagogique serait sa capacité à évoluer, à s'inscrire dans le sens de l'évolution de ses sciences d'appui, à permettre, appeler les actualisations.

#### PROBLEMES DE RECHERCHE ("sortis" des discussions et communications)

Le champ et l'objet des recherches en didactique du français, en pédagogie de la langue maternelle.

Je reprendrai ici une distinction éclairante de Michel Moscato. Le champ du psycho-linguiste, c'est le langage en tant que symptôme. Le champ du didacticien, du pédagogue de la langue, c'est le langage en tant qu'acte et en tant qu'effet (et symptôme ?) dans un système d'interactions entre les discours de l'école (ceux des maîtres, des manuels ...) et les capacités langagières, métalinguistiques, sémiotiques des enfants.

Le champ serait à envisager dans une double dimension :

- . Au niveau de l'action : que faire en tenant compte des "symptômes" connus ?
- . Au niveau de la connaissance : quels effets observons-nous en relation avec quelles "variables" dans les modes de travail pédagogiques des maîtres ?

Une question incontournable :

L'objet d'une recherche en pédagogie de la langue (les variables prises en compte) est-il le même que celui du linguiste, du psychologue, du sociologue ?

Est-il légitime de chercher à déterminer des "variables pédagogiques" ?

(5)

#### Des pistes méthodologiques

Plusieurs thèmes ont été évoqués, à des niveaux de réflexion divers, entre autres :

- . L'importance des recherches sur le terrain dans les sciences sociales et l'intérêt des formes de recherche-action : partir du vivant, du complexe, hors des sentiers battus. Il est nécessaire de pousser plus loin la problématique de la recherche-action, de cerner, dans cet "ensemble flou" ce qui est plus ou moins "action", plus ou moins "recherche".
- . L'importance de la réflexion générale d'ordre épistémologique, méthodologique notamment, et d'une élucidation des pré-supposés idéologiques sous-jacents à toute recherche, dans l'amont des recherches (en opposition au pragmatisme anglo-saxon)
- . L'importance des études portant sur les représentations, les opinions des agents sociaux, les opérations cognitives (dimensions sémiotiques comprises) (en opposition à une focalisation sur des comportements et conduites directement observables) : par exemple, le rapport à la langue.
- . L'importance des travaux portant sur des discours propres à un champ de travail, de pratiques sociales (les discours pédagogiques ...)

-----  
(5) Voir H. Romian, A. Lafond, *Vers l'observation de variables pédagogiques*, INRP (en consultation dans les bibliothèques d'E.N., de CRDP, de l'INRP)



- L'importance des travaux portant sur des variations, et les facteurs de variation, d'où l'intérêt des méthodologies contrastives, "différentielles" :

- repérage des variations (ex : parlars régionaux),
- stratégies pédagogiques de prise en compte des variations,
- étude des attitudes, représentations des maîtres et des élèves à l'égard des variations,
- étude de discours (types de discours, discours d'un même groupe à plusieurs époques, discours de groupes différents ...).

- L'importance des processus, des stratégies d'appropriation plutôt que la reproduction.
- L'importance des interactions (situations ↔ productions, élaboration des faits de syntaxe ↔ élaboration du sens ...).
- L'élargissement des problématiques : de la phrase aux discours en situation, de la langue aux modes de communication, des formations à l'école à tous les systèmes de formation.

Les points qui suivent ont été disjointes dans la mesure où (me semble-t-il) ce sont ceux qui sont "venus le plus fort" et le plus souvent dans les discussions du séminaire.

### RECHERCHES A FAIRE SUR LA FORMATION DES MAITRES EN DIDACTIQUE DU FRANCAIS, PEDAGOGIE DE LA LANGUE

L'unité de recherche français 1er degré de l'INRP s'était donné un programme sur ce thème. Mais le groupe n'a pratiquement pas fonctionné, faute de moyens (6). Ce thème serait à reprendre.

Plusieurs pistes, entre autres :

- Les articulations entre recherche et formation des maîtres :
  - Comment éviter, par exemple, la "dérive" de notions comme les niveaux de langue, leur "récupération" en masquage de la bonne vieille norme ?
  - Quels produits de recherche pour la formation des maîtres ?
    - ouvrages de vulgarisation ?
    - outils pour la classe (maîtres/élèves) ?
- L'expérimentation de stratégies de formation à une pédagogie de la langue, comme dimension transversale de toutes les activités scolaires. De ce point de vue, 50 heures d'informations sur la langue sur 3 ans de formation, c'est une "erreur monumentale" (expression d'un participant) si l'on considère le "français" non pas comme une "discipline" parmi d'autres, mais comme l'outil du travail scolaire de tous les ins-tants.
- Les modes de construction de la cohérence pédagogique (cf notamment : les facteurs qui font "basculer" l'ensemble des pratiques).

-----  
(6) Voir le *Bilan de 5 années de recherches en didactique du français*, (en consultation dans les bibliothèques de CRDP, de l'INRP).

D'APPUI

Nous avons affaire à des champs de recherche aux contours encore mal définis, en pleine mouvance, lieux de conflits idéologiques et de débats scientifiques après. A l'intérieur même de chacun de ces champs, en sciences du langage, en sciences de l'éducation, les synthèses sont difficiles, voire impossibles : il n'y a pas une linguistique, une psychologie mais des linguistiques, des psychologies.

On en dirait tout autant de la "didactique du français"... à supposer que celle-ci existe en tant que discipline de recherche (si elle n'est pas reconnue, du moins elle commence à "tourner"). Il est symptomatique que l'on en soit à se poser la question de son insertion dans les champs existants : la didactique du français, est-ce l'affaire des sciences de l'éducation, celle des enseignants de français, celle d'équipes de recherche pluri/interdisciplinaires ? En d'autres termes, peut-elle avoir un statut scientifique et lequel ? Allons-nous attendre que les sciences du langage, les sciences de l'éducation se soient unifiées pour travailler ? Ce serait renvoyer toute recherche en didactique du français, en pédagogie de la langue aux calendes. Les problèmes de l'échec scolaire, nous "interpellent" ici et maintenant. Il faut agir. Or agir, c'est choisir. Quels choix ferons-nous ? Selon quels critères ? Quels ancrages théoriques nous donner ?

Si nous refusons que la didactique se réduise à une recherche "appliquée" nous nous trouvons devant le problème redoutable de la pluri, de l'interdisciplinarité.

Qu'est-ce qu'une recherche pluri ou interdisciplinaire ?

Ce qu'elle n'est pas (7) :

- La juxtaposition non cohérente d'utilisations réductrices, ou de savoirs à peu près dans des disciplines "à côté".
- L'éclectisme vague (cf la "notion" syncrétique de "science" de l'éducation).

Des voies possibles :

- L'utilisation d'outils élaborés dans d'autres champs, à condition d'explicitier les emprunts et les adaptations opérées.
- La recherche d'"analogies fructueuses" (7) dans les champs divers (cf plus haut : des pistes méthodologiques).

C'est donc bien au niveau de principes méthodologiques généraux que peuvent se construire des relations entre champs disciplinaires différents (ce qui suppose que chacun ait construit un corps théorique qui ait une certaine cohérence) (7), et non pas au niveau d'applications d'une science, ou pire d'une recherche donnée, plus ou moins "pointue".

L'accumulation pragmatique de tout ce qu'on sait dans divers domaines sans cadrage théorique, sans passerelles et sans filets, n'est, au mieux, qu'un tâtonnement nécessaire dans la recherche de telles "analogies" et "correspondances", ou si l'on préfère, des convergences d'intérêt scientifique.

Des cohérences à construire :

- Ces "analogies" ne sont pas "données" : elles sont fonction des questions auxquelles la recherche veut répondre, des problèmes à résoudre.

-----  
(7) S'inspire fortement des réflexions de Viviane Isambert-Jamati sur les sciences de l'éducation.

- Nos questions, nos problèmes sont d'ordre pédagogique : donnons-nous des "filtres pédagogiques".

Si nous examinons par exemple, les recherches en psychologie du langage, quels outils conceptuels, quelles méthodologies peuvent nous aider à répondre à notre questionnement ou en retour nous questionnent ?

- En d'autres termes, nous ne trouvons de réponses scientifiques tout élaborées aux problèmes d'ordre pédagogique que nous nous posons dans aucune discipline de recherche : il nous appartient de construire ces réponses, de nous donner un cadre de références théoriques cohérent.
- Il nous appartient, en tant que groupe de recherche pédagogique de construire notre objet de recherche, c'est-à-dire nos variables, nos hypothèses, dans l'ordre de la pédagogie ; et c'est là que réside la raison d'être fondamentale de la recherche en pédagogie (bien au-delà des "applications" de recherches dites "fondamentales".

Des problèmes à résoudre :

Concrètement, l'articulation de théories, d'explications issues d'approches scientifiques différentes pose problème. Par exemple, la constitution de corpus acceptables par les linguistes, les psychologues, les sociologues, les pédagogues d'un groupe de recherche, n'a rien d'évident.

Si le groupe de recherche ne fait que juxtaposer des compétences disciplinaires enfermées dans leur problématique propre, le problème est insoluble. Mais si le groupe se cherche des dénominateurs communs, il se produit dans et par le dialogue, dans et par le travail mené, des effets de formation réciproques. Tout groupe de recherche qui produit un travail scientifique est, quelque part, groupe de formation. Et ces effets de formation sont d'autant plus forts que le groupe est pluri ou inter-disciplinaire.

Pose également problème l'évolution rapide des sciences d'appui, qui peut conduire un groupe de didactique du français à se remettre en question avant même que le travail projeté soit arrivé à son terme (telle est l'expérience du groupe "Langue Ecrite" de l'INRP qui, "embarquant" en 1974 sur "l'analyse de textes d'enfants" a ensuite éclaté en plusieurs groupes : langue poétique, français/éveil, analyse de la langue). Deux écueils sont ici à éviter : la fuite en avant, l'entêtement dans une problématique insuffisante. Il faut se dire que, de toute façon, la problématique de recherches exploratoires (tel était le cas du groupe "langue écrite" INRP) est, par construction, évolutive, et par là-même, non-sécurisante.

Enfin, nous avons à travailler la notion de variables "pédagogiques" spécifiques, dans la mesure où elle est contestée par certains psychologues, et surtout, parce que nous avons à approfondir les travaux amorcés sur les "styles pédagogiques" (5) (6) (8) : une telle question, outre son intérêt scientifique, présente un très grand intérêt pratique pour la formation des maîtres.

Nous irons donc vers des "alliages" théoriques que d'aucuns jugeront "impurs". Mais qu'est-ce qui nous importe le plus ? Une "pureté" théorique (peut-être bien mythique ...), ou la dynamique de travail inter-disciplinaire qui seule, peut faire progresser la didactique du français hors des sentiers battus de la linguistique appliquée ? L'orthodoxie méthodologique ou l'expérimentation, la définition de stratégies de réduction de l'échec appuyées sur des méthodologies adéquates ?

-----  
 (8) Voir H. Romian, "Existe-t-il des styles pédagogiques ?" dans "Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.", *Recherches Pédagogiques* n° 116.

## "STRATEGIE(S) D'EXISTENCE" D'UN GROUPE DIDACTIQUE DU FRANCAIS (GDF)

Les problèmes théoriques évoqués ci-dessus trouvent leur corollaire dans le mode de fonctionnement - à définir - d'un GDF (ou tout autre sigle) de l'INRP. Plusieurs questions ont émergé.

### . Les objectifs du GDF

Un collègue pose la question : "sommes-nous des fabricants de théories scientifiques ou des utilisateurs de théories élaborées par d'autres ? Par rapport aux sciences d'appui, aux recherches de base dont il se "nourrit", le GDF serait un lieu d'intégration des recherches de base aux pratiques pédagogiques. Et c'est là que réside une raison d'être fondamentale des recherches en pédagogie, comme "médiation scientifique" entre "théorie" et "pratique", entre recherches universitaires et formation des maîtres.

Par rapport à notre champ propre : la pédagogie de la langue, nous sommes bel et bien des "fabricants de théories scientifiques". Autre raison d'être des recherches en pédagogie : construire la théorie des pratiques éducatives.

### . La collaboration des universitaires aux équipes de terrain

Compte tenu des cloisonnements institutionnels et des moyens réduits dont a disposé l'unité de recherche dans le passé, cette collaboration a été fort aléatoire, et le plus souvent ponctuelle.

Des solutions sont à chercher au niveau régional. Le contexte est maintenant plus favorable à une collaboration effective, à part entière : l'université est partie intégrante désormais, du ministère de l'Education nationale ; la participation institutionnelle de l'université à la formation des instituteurs implique l'organisation d'équipes de formation qui peuvent, tout "naturellement" susciter la création d'équipes de recherche.

Mais la régionalisation appelle des moyens. "Il faut susciter au plan national et régional des dynamiques qui permettront que se déclenchent les enveloppes aux points voulus et au moment voulu", est-il dit dans la discussion.

### . L'articulation entre les besoins, attentes et demandes des universitaires et ceux des instituteurs dans la future problématique de recherche

C'est l'un des problèmes-clés que nous aurons à résoudre. L'expression de la "demande sociale" à prendre en compte n'est pas univoque. Elle n'est pas de même nature selon les groupes d'agents sociaux considérés. Il nous faudra tenir compte de la conjoncture scientifique (la présente analyse), de la conjoncture pédagogique (les analyses résultant de l'enquête sur les besoins de recherche), de la conjoncture politique.

Si le problème était simple et facile, nous n'aurions pas eu besoin d'y travailler cette année. Si la "demande sociale" existait quelque part tout armée, ce ne serait pas un problème de recherche.

### L'articulation entre les recherches menées par les universitaires du GDF dans leur discipline propre à l'université et celles du GDF de l'INRP

Plusieurs solutions sont envisageables :

- a)- Le GDF "fédère" des recherches universitaires portant sur un problème donné dans une discipline de recherche donnée, auxquelles participent des pédagogues du groupe ; et se pose alors le problème des points de convergence en fonction de finalités, d'objectifs définis en commun.

- b)- Le GDF mène des recherches pédagogiques impliquant une compétence pluri-disciplinaire collective, une méthodologie élaborée en commun (en fonction d'un objet, de variables d'ordre pédagogique) ; et se posent alors d'une part le problème des dénominateurs communs, des "analogies fructueuses" entre champs de pratiques scientifiques et de pratiques empiriques différents, et d'autre part celui de la répartition des universitaires, de la prise en compte des recherches INRP dans les critères de carrière à l'université.
- c)- Le GDF admet des stratégies plurielles (a + b), évolutives (a + b + x) : la complexité du champ, l'état des questions scientifiques le justifient pleinement ; se pose alors le problème des moyens de répondre à cette conception pluraliste : l'INRP soutiendrait des recherches universitaires dites "associées" qui sont susceptibles de faire avancer ses propres recherches (un critère possible d'attribution des crédits de la direction des Enseignements supérieurs sur avis du conseil scientifique de l'INRP) ; les universitaires "associés" participeraient à des recherches INRP. Echange de bons procédés.

La solution c) cumule, à l'évidence, l'ensemble des problèmes évoqués. Mais c'est celle qui favorise le plus les effets de formation et de stimulation réciproques, c'est celle qui va le plus dans le sens d'une inter-disciplinarité vraie, impliquant l'approfondissement des champs disciplinaires concernés, c'est celle qui ménage le mieux des évolutions ultérieures vers des formes d'association plus poussées.

#### LES PRODUITS DE RECHERCHE

Cette question paraît à tous aussi fondamentale que celle des sciences d'appui de la didactique du français. Une recherche pédagogique qui n'est pas diffusée, c'est une recherche qui n'existe pas. Deux objectifs sont à prendre en compte :

. La reconnaissance par le public scientifique : il nous faut élaborer des "produits" au moins égaux en exigence scientifique à ce qui se fait dans les milieux universitaires (par exemple, encourager plus encore que par le passé, les membres du groupe, à produire des thèses universitaires).

. La vulgarisation : nous avons non seulement à produire des outils de formation des maîtres (en utilisant les acquis de l'unité de recherche français 1er degré de l'INRP), mais à innover en produisant des "outils pour la classe" (les outils du travail quotidien pour les maîtres, pour les élèves).

#### EN GUISE DE CONCLUSION

Nous ne partons pas de rien. Sachons utiliser les acquis collectifs, ceux de l'INRP, comme ceux du CRELEF, du CALEF, du CIELE (pour ne citer que des groupes de recherche universitaires représentés au séminaire). Et sachons aussi aller de l'avant. L'état d'éclatement des sciences d'appui potentielles, c'est peut-être la chance du GDF. Dans cette situation ouverte, aucune science ne peut prétendre imposer ses modèles. Il appartient à la recherche pédagogique de se construire les siens, d'affirmer son "identité" propre. Pluralisme, inter-disciplinarité sont à l'ordre du jour.

Hélène RDMIAN  
INRP.

LA GRAMMAIRE A TATONS

par Pascal BOUCHAROL

Coll. E3, Casterman, 1983

*Au sommaire :*

Propos préliminaires :

1. Propos liminaires

2. A propos de manuels

3. Et maintenant que vais-je faire ?

4. Et si on faisait un peu de linguistique ?

5. Les outils nécessaires à l'analyse

6. A propos du verbe

7. Un même point de vue sur la langue et la pédagogie

8. Quelques exercices possibles.

Post-face d'Anne-Marie HOUEBINE-GRAVAUD.

## O U E N S O N T L E S L I N G U I S T I Q U E S ?

Des modèles d'analyses diversifiés : de l'énonciation aux grammaires "floues"

par Bernard COMBETTES

Depuis quelque temps, l'expression "crise de la linguistique" est monnaie courante ; encore faudrait-il s'entendre sur ce terme de "crise" : deux précisions nous semblent devoir être apportées, qui limitent fortement cette notion. Il serait bon, d'une part, de délimiter le domaine de la linguistique qui est "en crise", en complétant, éventuellement, par "crise en morphosyntaxe". Il ne semble pas en effet que toutes les parties de la discipline soient actuellement en plein désarroi : la phonologie, la sémantique, continuent à élaborer de nouveaux concepts, de nouvelles méthodes, de même que ce qui touche à l'énonciation, à la pragmatique. S'il peut y avoir une impression de "coup de frein" (discutable, à notre avis), c'est sans doute dans le domaine de la syntaxe ; cette confusion montre bien l'assimilation souvent abusive linguistique/syntaxe, l'influence de la grammaire générative transformationnelle (GGT) étant prépondérante ici. D'autre part, il serait important de bien distinguer : crise dans la théorie/crise dans l'application. Cette dernière est sans aucun doute réelle ; qu'on se rappelle l'enthousiasme des années 60-70, où la linguistique, science-pilote, devait régler tous les problèmes de l'enseignement du français, comme elle avait permis de régler, croyait-on, ceux de l'enseignement des langues étrangères. La linguistique, qui voyait ses concepts et ses méthodes appliqués -souvent métaphoriquement- à des domaines fort divers, ne pouvait pas être ignorée. On sait que cet enthousiasme est quelque peu retombé, pour des raisons diverses et complexes, que nous ne prétendons pas analyser ici. On remarquera toutefois que le "rétrécissement" évoqué plus haut (syntaxe = linguistique) joue un rôle non négligeable dans cet échec : la prise en compte effective d'autres domaines que la morpho-syntaxe de la phrase aurait sans doute permis une autre approche. Il est possible, nous semble-t-il, de limiter cette "crise" à une crise dans l'application d'une certaine linguistique, plus exactement, d'un certain aspect de la linguistique [évidemment, le pas a été vite franchi qui consiste à jeter la pierre à l'ensemble du domaine].

### 1. ELARGISSEMENT

La coupure saussurienne langue/parole a eu pour effet de rejeter hors du champ de la linguistique tout ce qui semblait relever du "sujet", de la situation, du contexte ; ces éléments étant considérés comme du domaine de la parole et non de la langue (cf. aussi la dichotomie compétence/performance) ; et, effectivement, tout un courant de l'école structuraliste, et de la GGT, s'en tenant au système immanent de la langue, n'introduisent pas ce qui peut sembler extérieur à ce système (l'utilisation du système, les conditions dans lesquelles il est mis en oeuvre). La réaction contre cette tendance a sans doute toujours existé, mais elle s'est surtout développée ces dernières années ; nous prendrons trois exemples de cet élargissement, développant surtout le dernier, qui peut paraître moins connu que les deux autres.

### 1.1. Énonciation (au sens strict) :

A la différence de ce qui peut être constaté dans les travaux relevant de l'énonciation "au sens large" (cf. infra), le point de départ est ici constitué de phénomènes linguistiques précis, de sous-systèmes linguistiques : c'est par leur observation que l'on essaiera d'établir des "catégories énonciatives", d'analyser "l'inscription du sujet dans le système même de la langue". Certaines catégories linguistiques sont évidemment privilégiées :

- la personne (réflexion sur le "schéma" de l'acte de communication)
- les déictiques
- les catégories de l'espace, du temps (ici/maintenant)
- les modalités
- la "distance" par rapport au texte (cf. une opposition comme histoire/discours, par exemple)
- l'intervention du sujet dans le discours ("discours rapporté")
- ...

Ces phénomènes -ou, du moins, le rapport qu'ils établissent à l'énonciation- ne sont pas tous du même ordre ; la notion de sujet d'énonciation demeure cependant centrale : signes qui ne prennent de signification que par référence à l'émetteur (à sa "personne", à son "temps", à son "lieu"), signes qui sont utilisés par l'émetteur pour indiquer sa position par rapport à son énoncé, son implication dans cet énoncé (il ne s'agit plus alors de dénotation, comme dans le premier cas).

### 1.2. Pragmatique (ou, si l'on veut, énonciation au sens large)

[L'énonciation restreinte se présente souvent comme un élargissement de la "linguistique de la phrase", jugée trop limitée et, justement, peu apte à rendre compte des faits énonciatifs ; la pragmatique apparaît moins comme une critique d'une certaine linguistique que comme l'approche d'un domaine différent]. On partira ici plutôt de cadres naturels, logiques, pour essayer d'en retrouver une traduction dans la langue ; ce n'est plus tellement l'inscription du sujet dans la langue qui devient objet d'étude, mais le langage comme "acte" (la fonction primordiale mise en avant n'est plus la fonction référentielle, ni même le message lui-même, mais l'acte de langage), d'où l'accent mis sur :

- les "actes de parole"
- les présupposés
- les lois de discours (cf. les "maximes conversationnelles")

[On notera, dans cette problématique de l'énonciation -de type 1 ou de type 2- la remise en cause du "schéma classique" de la communication, qui privilégie la fonction référentielle ; en effet, même si Jakobson parle aussi de fonction conative, expressive, etc., l'accent est toujours mis, dans chacun de ces cas, sur le message. De plus, une réflexion sur l'énonciation amène à s'interroger sur la dissymétrie émetteur/récepteur, trop souvent masquée dans la présentation traditionnelle].



### 1.3. Linguistique textuelle

Née de la constatation de certaines limites de la linguistique de la phrase, la linguistique du texte opère un saut qui n'est pas seulement quantitatif : il ne s'agit pas "d'allonger" l'objet étudié, de passer de l'analyse d'une phrase à celle d'une séquence de phrases, tout en conservant les mêmes principes d'analyse. Même si certains termes se retrouvent utilisés -souvent métaphoriquement- dans le domaine de la linguistique du texte, il faut considérer que les régularités dont on a à rendre compte sont d'un ordre différent ; parallèlement à l'opposition compétence/performance que l'on établit d'ordinaire au niveau de la phrase, il semble possible de postuler une opposition identique dans le domaine du texte : le sujet parlant produit en effet des énoncés textuels cohérents ; il est capable de distinguer, parmi les suites de phrases, celles qui constituent un texte de celles qui n'en constituent pas un ; il peut aussi paraphraser un texte, en donner un résumé ... autant d'opérations qui sont utilisées -toutes proportions gardées- pour justifier l'existence d'une compétence phrastique. Le même raisonnement peut être appliqué à l'activité de production, ou de compréhension textuelle : "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 impensable, que la perception et la production d'énoncés textuels s'opèrent par la concaténation non-réglée de phrases isolées. La notion même de cohérence serait inexplicable dans une telle conception" (Van Dijk, *Grammaires textuelles et structures narratives*, in *Sémiotique narrative et textuelle*, Larousse, 1973, p. 183). Le parallèle avec le niveau phrastique peut d'ailleurs être poussé plus loin : tout comme l'on considère d'ordinaire qu'il y a des degrés de grammaticalité, on peut envisager des degrés de cohérence dans les textes ; par ailleurs, en ce qui concerne la formation, l'acquisition de la compétence textuelle, on considérera qu'il existe, parallèlement à l'acquisition des structures syntaxiques, un apprentissage des structures textuelles, s'opérant à partir des discours auxquels les enfants sont confrontés.

La notion centrale de la linguistique textuelle sera donc la notion de *cohérence* (correspondant, toutes proportions gardées, à la notion de *grammaticalité*). Pour illustrer concrètement cette notion, en nous appuyant sur des phénomènes linguistiques précis, nous partirons des "méta-règles" de cohérence dégagées par M. Charolles (*Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, *Langue française*, 38, 1978, 8-41).

Règle de répétition : "Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte" ; nécessité du caractère suivi d'un énoncé cohérent, évitant les "ruptures" ; la langue propose des ressources diverses pour traiter ce problème :

- pronominalisation
- définitivisation
- substitutions lexicales : avec la question de la distinction sémantique/pragmatique et la prise en compte des connaissances que partagent (ou ne partagent pas) les participants à l'acte de communication.

cf. - Picasso est mort il y a un ou deux ans. L'auteur des "Demoiselles d'Avignon" a légué sa collection personnelle au musée de Barcelone.

# - Picasso est mort il y a un ou deux ans. L'auteur du "Sacre du printemps" a légué sa collection personnelle au musée de Barcelone.

- recouvrements présuppositionnels : le rappel porte sur des contenus sémantiques non manifestés.

- cf. - *Est-ce que Philippe a vendu sa voiture ?*  
- *Non, il a vendu sa bicyclette.*  
- *Non, on la lui a volée.*  
- *\*Non, il a maigri.*

Règle de progression : "Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé ; on retrouve ici la problématique de l'analyse de la perspective fonctionnelle de la phrase (cf. infra 2.3.2.), de la progression thématique, un équilibre devant s'établir, dans le texte, entre les éléments thématiques (répondant à la règle 1) et les éléments rhématiques, assurant la progression sémantique.

Règle de non-contradiction : "Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par référence" : nécessité d'introduire ici la notion de "monde" possible ; réflexion sur la détermination des cadres cognitifs imposés par une société à ses membres.

Règle de relation : "Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'il dénote dans le monde représenté soient reliés" : les faits doivent être perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue.

Cette approche linguistique recoupe et "réutilise" évidemment d'autres domaines (énonciation, perspective fonctionnelle de la phrase, sémantique générative, présuppositions, etc.), mais il ne s'agit pas d'une simple "récupération" de concepts et d'analyses qui ont fait leur preuve ailleurs ; l'ambition de linguistes comme Petöfi, van Dijk, est bien d'élaborer une grammaire globale du texte, équivalent, dans son domaine, aux grammaires phrastiques chomskyennes, par exemple.

## 2. RETOUR A LA LINGUISTIQUE DE LA PHRASE

### 2.1. Méthodologie

Même si, comme nous le disions plus haut, la syntaxe peut sembler traverser une certaine "crise", il faut constater qu'un domaine au moins aura été stimulé (et stimulant) : celui de l'épistémologie et de la méthodologie ; en effet, à partir des recherches de la GGT, toute une réflexion s'est élaborée qui prend tout autant d'importance, sinon plus, que les résultats concrets obtenus dans l'analyse.

Nous ne choisirons que deux aspects de cette réflexion, aspects qui se résument bien dans les expressions souvent utilisées : "la grammaire se construit" "la construction de la grammaire ..." etc. Ce type d'expression peut recouvrir en fait deux attitudes différentes -intéressantes d'un point de vue épistémologique- qui d'ailleurs se complètent et vont souvent de pair (sans que cela soit obligatoire, toutefois). La "construction" peut désigner la démarche même du linguiste dans son raisonnement ; C. Nique a décrit cette méthodologie, dans laquelle il ne s'agit pas seulement d'observer, de dévoiler ce qui serait caché, mais d'adopter une démarche hypothético-déductive (cf. les cinq étapes principales distinguées par Nique : -étonnement devant un phénomène- description de ce phénomène - formulation d'hypothèses d'explication - expérimentation - conclusion) : on ne peut donc se contenter d'établir une sorte de "catalogue" de phrases, de liste, d'énumération, que l'on analyserait ensuite en espérant que la description proposée "épuiserait" le corpus ; le point de départ sera toujours constitué de phénomènes linguistiques, mais en nombre relativement limité, la question étant alors, à partir de ces quelques occurrences, d'élaborer certaines hypothèses ; la majeure partie du travail sera donc la validation de ces hypothèses par une expérimentation : c'est là que des phénomènes nouveaux devront être ajoutés, abordés, non plus pour former un corpus, mais comme preuves dans l'argumentation. L'avantage d'une telle approche est, nous semble-t-il, de ne jamais pouvoir être considérée comme définitive : des transformations supplémentaires, des paraphrases différentes peuvent toujours être essayées, qui modifient telle ou telle façon de voir.

Mais l'expression "construire la grammaire" peut aussi recouvrir le fait que la réalité, l'objet à analyser n'est pas un donné brut (qu'il s'agirait de dévoiler, d'explicitier, de décortiquer) : le fait de langue est construit par le linguiste à partir de présupposés implicites ou explicites, dans le cadre de théories, d'hypothèses avouées ou masquées. Comme l'écrit Benveniste "La réalité de l'objet n'est pas séparable de la méthode propre à le définir". La division en catégories qui nous semblent aussi évidentes et "naturelles" que les parties du discours, par exemple, est loin d'aller de soi. La tradition scolaire les présente comme un donné évident et définitif, au lieu d'insister sur le fait qu'il n'y a là qu'une grille construite à partir de l'observation d'un certain nombre de propriétés. On rejoint ici certaines questions abordées par un autre biais (cf. infra, grammaire relationnelle, grammaires floues) : les catégories, même les plus évidentes et les plus couramment admises par la tradition, doivent être relativisées, qu'il s'agisse d'unités (le phonème, par exemple), de catégories (les parties du discours), de "fonctions" [cf. la critique de la notion de c.o.d. par M. Gross, *Langue française*, n° 1,] ; la fonction apparaissant comme doublement construite en quelque sorte : si elle est bien un ensemble, un faisceau de caractéristiques, de propriétés morphosyntaxiques, où s'arrêter dans l'analyse ? Plus on ajoute de "manipulations", plus la notion se dilue ; mais ces caractéristiques syntaxiques elles-mêmes ne sont pas toujours définissables en termes de oui ou de non ; l'intuition des locuteurs va jouer et une gamme d'acceptabilité va s'établir, qui rendra difficile un découpage absolu, qui correspondrait à l'intuition de tous les locuteurs].

Cette réflexion sur les méthodes est, à notre avis, indispensable, surtout si l'on pense aux liens avec l'aspect "pédagogique" (qu'il s'agisse d'apprentissage, de formation continue, ou de toute activité du même ordre...) : quelle est la conception de la linguistique et de ses méthodes qui s'ouvre le mieux sur des activités de construction d'un savoir ?

## 2.2. Grammaire générative transformationnelle

Il nous est impossible de résumer ici les innovations essentielles de ces dernières années en grammaire générative, d'autant que ces développements sont clairement exposés par ailleurs. Nous nous contentons donc de renvoyer à la bibliographie, où nous avons essayé de classer les points principaux. Nous préférons insister sur d'autres approches, moins connues (ou moins accessibles) que le générativisme.

## 2.3. Autres approches

[L'exhaustivité étant pour le moins difficile, nous avons opéré un choix relativement arbitraire ; disons toutefois que les trois tendances présentées ci-dessous nous paraissent parmi les plus intéressantes d'un point de vue pédagogique, qu'il s'agisse de l'enseignement ou de la formation des maîtres].

### 2.3.1. La grammaire relationnelle (relational grammar)

Approche qui s'écarte nettement de la GGT, même si les objectifs généraux et la démarche (hypothético-déductive) demeurent, en gros, identiques.

[On remarquera que la grammaire relationnelle a tendance à rechercher et à étudier systématiquement des langues fort éloignées de l'anglais (ou des langues indo-européennes) ; il y a là une sorte de rupture avec la tradition chomskyenne : cf. le reproche souvent fait à la GGT de généraliser, de chercher des universaux à partir de l'anglais].

Dans le modèle standard (restreint) de la GGT, les "fonctions" grammaticales ne sont pas des données primitives, mais des unités dérivées. Elles sont construites à partir de catégories syntaxiques (SN, S Prép., ...) et de leur place dans la représentation arborescente, d'où l'importance de la notion de "dominance" (sera sujet le SN placé à gauche du SV et immédiatement dominé par P, sera objet direct le SN immédiatement à droite de V et dominé par SV, etc.) ; ce qui est premier, ce sont les règles de structuration, de passage de la structure profonde à la structure de surface ; les fonctions constituent un phénomène secondaire.

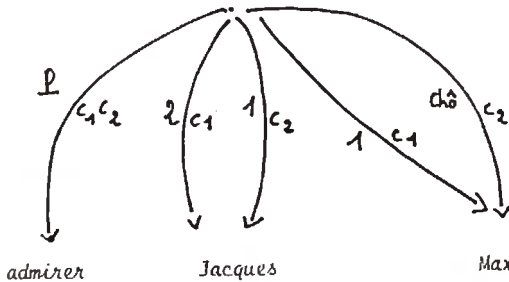
La grammaire relationnelle revendique, au contraire, l'aspect premier des fonctions ; comme principe d'analyse : les relations grammaticales ("sujet de -", "objet de -", etc.) sont indispensables :

- pour formuler des universaux linguistes.
- pour caractériser les classes de constructions grammaticales.
- pour construire des grammaires adéquates.

Les relations grammaticales ne peuvent être définies en termes d'autres notions comme : ordre des mots, structure de phrase, indices morphologiques ; ce sont des éléments primitifs de la théorie linguistique. L'analyse linguistique établira ainsi :

- quels éléments établissent entre eux des relations grammaticales.
- quelles sont les relations établies.
- le niveau auquel ces relations s'exercent.

Le "passage" de l'actif au passif (Max admire Jacques - Jacques est admiré par Max), pour prendre un exemple simple, pourra être représenté par le diagramme :



où P = Prédicat

1 = Sujet

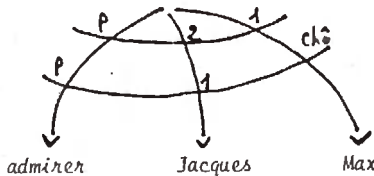
2 = Objet

ch<sub>0</sub> = "chômeur" (un élément qui, à un certain niveau, entretenait une relation avec le verbe : sujet direct ou indirect, et qui se trouve "rétrogradé" en "circonstant").

C1, C2 = niveau (strate) 1, niveau 2.

(au niveau 1 - phrase active - "Jacques" est en rapport d'objet avec le prédicat, "Max" est en rapport de sujet ; au niveau 2 - phrase passive - "Jacques" est en rapport de sujet, "Max" devient élément "chômeur").

Ce qui peut aussi se résumer en :



Cette analyse des relations entre les éléments de la phrase et, surtout, des modifications qui surviennent dans ces relations (promotion d'un élément en fonction de sujet, rétrogradation d'un sujet en objet ou en circonstant, etc.) s'accompagne de la notion de "hiérarchie" des fonctions : à partir d'une structure comme le passif, qui est constituée de la promotion d'un SN en fonction de sujet, on constatera que, dans certaines langues, c'est seulement l'objet direct qui peut prétendre à cette promotion ; dans d'autres, c'est l'objet direct, mais aussi l'objet indirect ; dans d'autres enfin, l'objet direct, l'objet indirect et les circonstants. Mais on ne trouve pas de langue où l'objet indirect deviendrait sujet du passif, alors que l'objet direct ne pourrait le devenir, on ne rencontre pas de langue où un circonstant pourrait être promu en sujet, alors que l'objet direct et l'objet indirect ne le pourraient pas.

Même raisonnement en ce qui concerne les "pronoms relatifs", par exemple : certaines langues ne possèdent que le relatif-sujet ; d'autres ont un relatif-sujet et un relatif-objet direct ; d'autres un relatif-sujet, un relatif-objet direct, un relatif-objet indirect, etc. ; mais on ne rencontre apparemment pas de langue qui aurait un relatif-objet direct, mais pas de relatif-sujet, ou qui aurait un relatif-circonstant, mais pas de relatif-objet direct, etc. D'où la notion de "hiérarchie d'accessibilité", qui recoupe celle établie pour le passif et qui peut être vérifiée sur d'autres phénomènes :

Sujet > objet direct > Objet indirect > Circonstant > comp. du nom > Compl. du comparatif

Approche intéressante, car on rejoint là le problème des "grammaires floues" (cf. infra 2.3.3.), l'établissement de telles échelles permettant de mieux rendre compte des variations d'acceptabilité, de grammaticalité.

### 2.2.3. La syntaxe "fonctionnelle"

[Ce terme de "fonctionnel" est relativement gênant ; en effet, le "fonctionnalisme" tel qu'il se définit, en France, du moins, ne rejoint que très partiellement l'optique de cette syntaxe "fonctionnelle"].

S'appuyant sur l'analyse du niveau "thématique" (analyse de l'énoncé en éléments "connus ou supposés connus", points de départ de la phrase : les éléments thématiques, et en éléments "nouveaux", porteurs d'information : les éléments rhématiques), l'approche appelée d'ordinaire "Perspective fonctionnelle de la phrase" a souvent eu tendance à considérer que niveau thématique et niveau syntaxique étaient nettement distincts (de même que le niveau sémantique), chaque plan devant être étudié à part. Une tendance se fait jour, qui vise à montrer que, dans certains cas, les niveaux ne sont pas si séparés que cela et que des phénomènes syntaxiques ne peuvent être correctement interprétés que si l'on prend aussi en considération l'organisation thématique des éléments ; en effet, la perspective fonctionnelle a parfois une influence sur des "mécanismes" qui, à première vue, peuvent paraître purement syntaxiques ; c'est surtout, comme nous allons le voir sur un exemple précis, le degré d'application d'une règle, le degré de généralisation d'une propriété, qui vont se trouver affectés par la prise en considération du niveau thématique. Considérons le cadre syntaxique suivant : - dans une coordination de deux propositions, qui contiennent un constituant commun, il est possible -parfois même obligatoire- d'effectuer, dans la seconde de ces propositions, un effacement de ce constituant :

- *Bruno mange des pommes et Max mange des cerises = Bruno mange des pommes et Max des cerises.*
- *Bruno se lève à 7 heures et Max se lève à 10 heures = Bruno se lève à 7 heures et Max à 10 heures.*
- *Bruno est en pleine forme et Max est très fatigué = Bruno est en pleine forme et Max très fatigué.*

Dans ces trois exemples, c'est le verbe qui a été supprimé ; mais cette opération d'effacement peut concerner d'autres éléments, le sujet en particulier, et, dans ce cas, l'effacement devient obligatoire :

- *Bruno cherche dans son dictionnaire et Bruno traduit ce texte : Bruno cherche dans son dictionnaire et traduit ce texte.*
- *Bruno a vécu à Nîmes pendant 3 ans et [Bruno a vécu]à Marseille pendant 10 ans.*

Par ailleurs, il est aussi possible de supprimer un ensemble :  
verbe + complément(s) :

- Bruno a vécu à Dijon pendant dix ans et Max a vécu à Dijon pendant cinq ans : Bruno a vécu à Dijon pendant dix ans et Max pendant cinq ans.
- Bruno joue au tennis avec plaisir et Henri [joue au tennis] avec ennui.
- Bruno va au cinéma une fois par semaine et Max [va au cinéma] une fois par mois. etc.

Dans ce cadre général, nous allons nous attacher à présent à un cas précis : certaines phrases, après cette opération d'effacement, sont de structure ambiguë; une interprétation s'impose d'ordinaire -elle est même parfois la seule possible- mais une hésitation peut subsister. Il s'agit de la construction : GN<sub>1</sub> + Verbe + GN<sub>2</sub> + X + et + GN<sub>3</sub> + Y, le problème étant de savoir à quel GN de la première phrase correspond le GN<sub>3</sub> = est-il un "ancien sujet", parallèle alors à GN<sub>1</sub> ? Est-il un "ancien complément", symétrique alors de GN<sub>2</sub> ? Cette progression est en effet théoriquement ambiguë ; elle peut correspondre à :

- Bruno lit Le Monde le samedi et Max le mardi = Max [lit le Monde]le mardi  
 GN<sub>1</sub> V GN<sub>2</sub> X et GN<sub>3</sub> Y

ou à :

- Bruno lit Le Monde le samedi et Le Figaro le mardi = [Bruno lit]le Figaro le mardi.  
 GN<sub>1</sub> V GN<sub>2</sub> X et GN<sub>3</sub> Y

Les caractéristiques sémantiques jouent évidemment un grand rôle ici ; dans la phrase : Max a acheté une voiture hier et une moto le mois dernier, il est difficile de comprendre que "une moto a acheté une voiture". Nous envisagerons donc le cas où sujets et objets relèvent des mêmes catégories sémantiques (animés, humains, par exemple) :

- Max présente Marie à Paul et Pierre à Philippe = [Max présente Pierre à Philippe]
- Max préfère Marie à Paul et Pierre à Philippe = [Max préfère Pierre à Philippe]
- Max compare Marie à Paul et Pierre à Philippe : [Max compare Pierre à Philippe.]

Il est difficile de donner à ces phrases un second sens, qui serait : Pierre (présente, préfère, compare) Marie à Philippe. Pour obtenir cette interprétation, une répétition du verbe, accompagné d'un pronom, paraît indispensable : Max présente Marie à Paul et Pierre la présente à Philippe. La règle semble claire : le sujet de la deuxième proposition est effacé, l'emporte, en quelque sorte, sur le complément essentiel. Mais faisons de Marie le thème de la phrase, en supposant un contexte du type : Et Marie que lui est-il arrivé ?

- Marie, Max l'a présentée à Paul et Pierre à Philippe. C'est ici l'interprétation 2 qui s'impose ; il est pour ainsi dire impossible d'interpréter : Max a présenté Pierre à Philippe, alors que cette lecture était naturelle dans notre premier exemple. Il en irait de même dans :

- Cette étudiante, Max l'a rencontrée à 10 heures et Charles à 11 heures.
- Cette étudiante, Max la compare à Paul et Valérie à Philippe. etc.

L'emploi de la construction détachée, qui fait de cette étudiante le thème propre de la phrase, l'utilisation du pronom de reprise, permettent une autre lecture que celle que l'on attendait. L'explication de ce phénomène peut être recherchée dans le cadre de la perspective fonctionnelle : c'est l'organisation thématique qui entre ici en jeu : tout se passe comme si l'effacement, dans la seconde proposition, concernait le GN thématique, les éléments restants, non effacés, étant les constituants rhématiques, porteurs d'information nouvelle ; les tests habituels, tels que l'interrogation, montrent bien que ces phrases avec thème détaché ne répondent pas à une question du type : *Qu'a fait Max ? (??) Cette étudiante, Max l'a rencontrée à 10 heures et Charles à 11 heures*, ni même à une question comme : *Qu'ont fait Max et Charles ?*, mais bien à : *Qu'en est-il de ... ? Qu'est-il arrivé à ... ? Qu'est-ce qui s'est passé pour ... ?* etc. Ainsi la règle d'effacement n'apparaît-elle pas comme "uniquement syntaxique" (on ne peut affirmer que l'effacement concerne systématiquement le sujet, ou l'objet, etc.) : la nature thématique (ou rhématique) des constituants doit être prise en considération. On pourrait rétorquer que l'important, dans ces exemples, est la place du pronom avant le verbe, ou la nature grammaticale du pronom qui l'empêcherait d'être "symétrique" d'un groupe nominal construit avec un nom et que l'effacement ne peut concerner que deux groupes parfaitement identiques ; mais cette influence de la perspective fonctionnelle sur la syntaxe peut se détecter aussi lorsque des éléments nominaux sont postposés au verbe : ainsi, en jouant sur l'opposition défini/indéfini, opposition qui permettra de mieux délimiter éléments thématiques et éléments rhématiques, on peut imaginer les enchaînements :

- [*Vous connaissez X, le professeur de grec ?*] Et bien, un étudiant a interrompu cet enseignant à deux reprises et une étudiante quatre fois.
- [*Vous connaissez X ?*] Max a rencontré cet imbécile trois fois et Jules quatre fois.
- [*Vous connaissez X ?*] Max apprécie cet enseignant pour son humour et Bruno pour son amabilité.

Les groupes objets directs (*cet enseignant, cet imbécile*) constituent les thèmes, annoncés par le contexte ; le reste de la proposition est rhématique ; il est donc difficile de mettre en parallèle *cet enseignant et Bruno*, dont on n'a pas spécialement parlé et qui va se trouver sur le même plan - au niveau thématique que le groupe *Max* ; le phénomène inverse est aussi possible :

- [*Vous connaissez X ?*] Cet enseignant apprécie Bruno pour son humour et Max pour son amabilité.
- [*Vous connaissez X ?*] Cet enseignant a rencontré un étudiant à 10 heures et une étudiante à 11 heures.

phrases dans lesquelles la progression thématique correspond bien à :

- [*Vous connaissez X ?*] Cet enseignant/a rencontré un étudiant à 10 heures et une étudiante à 11 heures

(Thème)

(élément rhématique)

alors que l'on avait, dans les exemples précédents :

- [*Vous connaissez X ?*] Max a rencontré cet imbécile trois fois et Jules quatre fois.



(Thème)  
(éléments rhématiques)

On peut évidemment s'interroger sur les divers degrés qui régissent la hiérarchie des éléments rhématiques (les groupes *trois fois* et *quatre fois* apparaissant comme des rhèmes propres) ; l'essentiel ici est que le groupe *cet imbécile*, qui, d'ailleurs, pourrait être remplacé par un pronom, soit le plus bas sur l'échelle du dynamisme communicatif et, ainsi, ne puisse correspondre au groupe *Jules*. Ainsi pourrait-on dire que la seconde proposition imite, en quelque sorte, la structure thématique de la première, permettant l'effacement des éléments les plus "connus", les plus thématiques.

On constate donc que l'application de la règle d'effacement ne se fait pas d'une manière qui serait "purement syntaxique" ; il n'est pas possible de donner une définition stricte du type : le groupe supprimé est le sujet de la phrase coordonnée, etc. Entrent en jeu des facteurs liés à la perspective fonctionnelle, qui font que les phrases vont paraître plus ou moins acceptables selon que tel groupe sera thématique, tel autre groupe rhématique ; nous ne prétendons certes pas que la progression thématique dans la phrase conditionne obligatoirement les applications de toutes les règles de syntaxe ; d'ailleurs, dans l'exemple que nous venons de citer, d'autres facteurs - sémantiques, essentiellement- devraient être pris en considération ; nous voulons seulement mettre l'accent sur le fait que, dès qu'il s'agit d'opérations de déplacements, de substitutions, d'effacement, le niveau thématique ne doit pas être négligé et intervient dans la plus ou moins grande grammaticalité des énoncés.

### 2.3.3. Les grammaires "floues"

Cette dénomination de "grammaire floue" ne désigne pas, en réalité, une "école" linguistique particulière, qui adopterait des procédés d'analyse différentes de celles des autres courants ; le rapport aux autres théories n'est donc pas identique à celui qui s'établit entre, par exemple, la GGT et la grammaire relationnelle. On pourrait considérer, à la limite, que les concepts de base de la grammaire floue sont "adaptables" aux théories linguistiques particulières.

Considérant que la plupart des théories ne rendent pas compte de façon satisfaisante du phénomène des "degrés" de grammaticalité, certains linguistes ont mis l'accent sur les "fluctuations" plus que sur les "régularités" et ont fait de cette idée de degré l'objet même de la linguistique. Certes, les travaux de syntaxe -qu'il s'agisse de structuralisme ou de générativisme- prennent en considération les variations, mais les renvoient trop souvent au niveau de la performance individuelle, au domaine du contexte, de l'accessoire : la règle s'applique ou ne s'applique pas, l'acceptabilité joue ensuite, suivant les circonstances. Au contraire, pour les "grammaires floues", c'est l'existence d'une hiérarchie (de la phrase acceptable à la phrase non-acceptable), d'une gamme -et, par là-même, l'existence de divergences entre les locuteurs, qu'il faut observer et expliquer. [Le terme de "grammaire floue" qu'un linguiste comme Lakoff a proposé pour désigner cette nouvelle approche reprend le terme de "logiques floues" (appelées aussi logiques pluraivalentes) ; se distinguant de la logique bivalente qui n'admet que deux valeurs (vrai ou faux) pour une proposition,

les logiques floues acceptent une multiplicité de valeurs, entre le vrai et le faux, constituant ainsi des degrés de vérité]. Les grammaires floues trouvent leur application aussi bien dans le domaine de la sémantique que dans celui de la syntaxe : dans le premier, on considérera qu'une unité va appartenir "plus ou moins" à une classe ; quels sont, par exemple, les termes qui entreront dans la catégorie "oiseau" ? *Rouge-gorge*, *aigle*, sont à coup sûr, de cette catégorie ; *poulet*, *canard*, *oie*, le sont sans doute moins, *pingouin*, *pélican*, moins encore ; *chauve-souris*, "presque pas", etc. Dans le domaine syntaxique, on considère ainsi qu'une dichotomie du type : "une règle s'applique ou ne s'applique pas" est insuffisante ; les règles s'appliquent à un certain degré ; de même, les éléments grammaticaux ne sont pas conçus comme membres ou non-membres d'une catégorie, mais comme y appartenant à un certain degré. Dans l'application d'une règle syntaxique, plusieurs "facteurs" sont mis en oeuvre, eux-mêmes susceptibles d'être hiérarchisés : le degré d'application de la règle sera alors la somme, la combinaison de ces diverses hiérarchies. Ces facteurs ne se divisent donc pas en deux catégories : facteurs favorables à un certain degré.

Quels sont ces divers facteurs ? S'appuyant essentiellement sur des opérations de déplacement, de thématisation, Lakoff distingue deux facteurs principaux (1) :

- la nature du groupe syntaxique à déplacer (la "victime")
- la configuration syntaxique, la structure dans laquelle se trouve ce groupe (l'"îlot syntaxique").

Mais on ne considérera pas qu'il n'y a que deux sortes de "victimes", que deux sortes d'"îlots syntaxiques", les uns qui permettraient les transformations, les autres qui les bloqueraient ; ces deux facteurs sont orientés, progressifs, organisés en degrés. Ce qu'il convient de juger, c'est la plus ou moins bonne "position" de ces facteurs sur une échelle.

Prenons un exemple précis : le déplacement d'un circonstanciel, dans le cadre : principale + subordonnée ; le circonstanciel se trouvant, au départ, placé dans la subordonnée et venant en début de phrase :

- je pense qu'il viendra demain = Demain, je pense qu'il viendra.

On est bien en présence d'une règle dont l'application va dépendre principalement de deux facteurs, facteurs que nous venons d'évoquer :

- la "victime" : le constituant soumis au déplacement, le circonstant.
- l'"îlot syntaxique" : le type de la subordonnée dans laquelle se trouve la "victime".

Remarquons au passage qu'il faudrait aussi prendre en considération la présence éventuelle d'autres compléments que le circonstant ; l'emploi d'objets directs ou indirects, en plus du circonstant, changerait quelque peu le problème. Nous simplifions volontairement en ne citant que des phrases à un complément.

-----  
 (1) On ne peut évidemment se limiter à ces deux facteurs ; dans l'étude de certaines règles, il faudra, comme nous le verrons, envisager d'autres critères.

On constate, d'une part, que certains circonstants ont une liberté de déplacement plus grande que d'autres, et ceci déjà dans des phrases simples. Ainsi les "compléments de temps ou de lieu" apparaissent-ils comme libres :

- *Je suis venu hier = Hier, je suis venu.*
- *Les élèves lisent dans cette salle = Dans cette salle, les élèves lisent.*

mais les "compléments de manière" ou de "moyen" ont un comportement moins stable ; les uns semblent fonctionner comme ceux que nous venons de citer :

- *Il a répondu sans la moindre hésitation = Sans la moindre hésitation, il a répondu.*
- *Il est sorti sans dire un mot = Sans dire un mot, il est sorti.*

D'autres sont davantage dépendants, soudés au verbe :

- *Il mange sans pain = (?) sans pain, il mange*
- *Il s'exprime à mots couverts = (?) à mots couverts, il s'exprime.*
- *Il marche à petits pas (?) à petits pas, il marche (2).*

On peut voir que, même dans une construction sans autre complément, sans intonation particulière, la coupure n'est pas très nette entre circonstants déplaçables et circonstants non-déplaçables.

On constate, d'autre part, que les îlots syntaxiques se trouvent aussi hiérarchisés, certains permettant sans problème le déplacement, l'extraction du circonstant, les autres s'échelonnant jusqu'à bloquer totalement la transformation. Comparons :

- *Il est possible qu'il mange en ce moment = En ce moment, il est possible qu'il mange.*
- *Il est possible qu'il ait mangé hier = Hier, il est possible qu'il ait mangé.*
- *Je crois qu'il a mangé hier = Hier, je crois qu'il a mangé.*
- *Je veux qu'il mange demain = Demain, je veux qu'il mange.*
- *Je regrette qu'il ait mangé hier = (?) Hier, je regrette qu'il ait mangé.*
- *Je te demande s'il a mangé hier = \*Hier, je te demande s'il a mangé.*

Ainsi le type de subordonnée (complément d'un impersonnel, d'un verbe de "volonté", interrogative indirecte...) va-t-il jouer un rôle dans l'acceptabilité plus ou moins grande de la phrase ; les deux facteurs -victimes et îlots syntaxiques-peuvent être réunis dans le tableau suivant :

-----  
(2) On suppose que ces phrases sont prononcées sans une intonation particulière, qui correspondrait à un phénomène de thématisation. En particulier, elles ne correspondent pas à des questions comme : Comment mange-t-il ? Avec ou sans pain ? (qui pourrait d'ailleurs entraîner : sans pain qu'il mange !)

## Bibliographie Sommaire

### 1.1. Énonciation

- C. FUCHS - *Les problématiques énonciatives : Esquisse d'une présentation historique et critique*, in DRLAV, 25 (Dans le champ pragmatico-énonciatif), 1981, 35-60. (3)
- *Langages*, n° 17, 1970 : *L'énonciation* (T. Todorov).

### 1.2. Pragmatique

- B.N. GRUNIG - *Plusieurs pragmatiques*, in DRLAV, 25, 1981, 101-118.
- F. FLAHAULT - *La parole intermédiaire*, Le Seuil, 1978.
- *Langue française*, n° 42, 1979 : *La pragmatique* (A.M. Diller et F. Récanati).

### 1.3. Linguistique textuelle

- M. CHAROLLES - *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, *Langue française*, 38, 1978 (7-41)

### 2.1. Méthodologie en linguistique de la phrase :

- C. NIQUE - *Grammaire générative : hypothèses et argumentations*, A. Colin, 1978 (chapitre 1).
- B. COMBETTES - J.P. LAGARDE, *Un nouvel esprit grammatical*, *Pratiques*, 33, 1982 (13-49)
- J.C. MILNER - *Arguments linguistiques*, Mame, 1973.

### 2.2. La grammaire générative

- sur :
  - le cycle transformationnel
  - le noeud "E" ("expression")
  - le complémentiseur
  - la notation en barres
- Voir : C. NIQUE - *Grammaire générative : hypothèses et argumentations*, A. Colin, 1978 (chapitre 2).
- sur : - la théorie des "traces" :
  - B.N. GRUNIG - *La clôture chomskyenne*, DRLAV, n° 24, 1981.

-----  
(3) La revue DRLAV émane d'un groupe de recherche en linguistique, et est publiée avec le concours du Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII et de l'ERA 964 du CNRS (responsable : Blanche-Nöelle Grünig) - S'adresser 26 rue Mousset-Robert F 75012 Paris

	<i>il est possible</i>	<i>je crois</i>	<i>je suis surpris</i>	<i>je demande si</i>
<i>hier</i>	+	+	?	*
<i>avec attention avec sincérité</i>	?	?	*	*
<i>mot à mot</i>	?	*	*	*

Il semble ainsi possible d'expliquer pourquoi :

- *Hier, il est possible qu'il ait plu* (les deux facteurs ont une position forte)

diffère de :

- *Mot à mot, il est possible qu'il lise* (un facteur "fort" : "flot syntaxique" ; un facteur faible : "victime")

et, plus encore de :

- *Mot à mot, je demande s'il a lu* (les deux facteurs ont une position faible sur leurs hiérarchies respectives).

L'hypothèse que l'on peut énoncer, en ce qui concerne l'intuition du locuteur, est que cette hiérarchie, obtenue par combinaison de plusieurs facteurs, va rester constante d'un locuteur à l'autre, mais que le seuil d'acceptabilité le long de cette hiérarchie va varier (ce qui, dans le tableau, est traduit par ? sera remplacé, pour certains locuteurs, par \* ou par +) ; en revanche, la progression de *il est possible* à *je demande si* ne semble pas devoir subir de modification.

C'est donc la "variation" qui devient objet d'étude ; elle n'est plus considérée comme marginale, exceptionnelle, en quelque sorte, mais elle est replacée au cœur même de la langue. Puisque les règles s'appliquent, dans la majorité des cas, "plus ou moins", c'est ce "plus ou moins" qu'il faudra mettre en avant, élucider ; ce sont les facteurs -et nous avons vu qu'ils pouvaient être nombreux- de ces variations qui seront le but même de l'analyse. Tout ceci présuppose d'ailleurs une idée de la langue, comme système, sans doute (les diverses échelles d'acceptabilité sont ordonnées), mais comme système formé de "degrés", plus "instable" que ne le laisseraient penser les oppositions simples de certaines théories de la "communication" ou de "l'information" ; à ramener des fonctions du langage à des fonctions informatives, "le langage instrument de communication", on s'expose évidemment à simplifier quelque peu, à considérer que la langue doit être la même pour tous, que les règles syntaxiques s'appliquent de la même façon pour tous les locuteurs et que, finalement, les variations sont des phénomènes annexes. L'attitude adoptée ici ne va pas dans ce sens : si les locuteurs font preuve d'un certain "flou" dans leurs jugements, c'est que la langue elle-même est constituée de degrés et non de structures binaires, du moins en ce qui concerne syntaxe et sémantique.

Bernard COMBETTES  
Université de Nancy II

- cf. aussi : *Grammaire transformationnelle, théorie et méthodologies*, Université de Paris VIII, 1982.

qui contient, entre autres :

- N. CHOMSKY - *Principes et paramètres en théorie syntaxique*, 9-66.

### 2.3.

#### 2.3.1. Grammaire relationnelle :

- '- rien de disponible en français sur le plan général.
- sur la "hiérarchie" des "fonctions", une application :

G. IOUP - *Paramètres pour la portée des quantificateurs en langue naturelle*  
*Etudes de linguistique appliquée*, 19, 1975, 7-29.

#### 2.3.2. Syntaxe "fonctionnelle" : rien de général et d'accessible en français.

Un exemple précis toutefois de ce genre d'analyse :

- K. OLSSON-JONASSON - *Thème, rhème, vocus et la construction avec attribut de l'objet*, *Linguisticae Investigationes*, V, 1, 1981, 137-168.

Dans le même domaine, mais avec une problématique assez "personnelle" :

- P. BLUMENTHAL - *La syntaxe du message. Application au français moderne*, Niemeyer, Tübingen, 1980.

#### 2.3.3. Grammaires floues

- G. KLEIBER et M. RIEGEL - *Les grammaires floues*, in R. Martin, éd., *La notion de recevabilité en linguistique*, Klincksieck, 1978, 67-123.

SEMIOLOGIE / SEMIOTIQUE  
PEDAGOGIE / DIDACTIQUE DU FRANCAIS

par Maryvonne MASSELOT

Toute tentative de bilan sur ce que A. Helbo nomme "le champ sémiologique" ne saurait qu'échouer faute d'affirmer les objectifs de ce bilan. Ce séminaire les fixe très précisément : dans ces journées, nous avons pour tâche de cerner une problématique et de définir les outils méthodologiques qui sont à notre disposition dans le domaine des sciences de la communication. C'est dans cette double perspective que doit s'organiser notre "mise au point" sémiologique. Visée essentiellement opératoire qui implique :

- une description de l'évolution terminologique entraînant la définition de l'objet et/ou des objets assignés à la sémiologie
- une définition de la méthodologie
- des propositions enfin dans la perspective de travail du groupe de didactique du français.

### 1. BILAN TERMINOLOGIQUE

Le flou terminologique qui a entouré les écrits sémiotiques pour le lecteur français est d'une double nature. Il est en premier lieu dû aux confusions lexicales : dès 1969, Benveniste a tenté de définir le champ de la science : sémiologie. Quelques années plus tard (1976), Sebeock, au congrès de l'Association internationale d'études sémiotiques, signale l'extension de la sémiologie au-delà des pratiques sémiotiques usuelles, jusqu'à l'ensemble des systèmes de communication.

La deuxième raison d'une confusion entre sémiologie et sémiotique tient à la diversité des écrits français et au fait que, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, en Amérique du Nord en particulier, nous ne voyons pas se développer une école ou un cercle de sémiotique, mais une grande diversité de travaux liée à la diversité des fondements théoriques et des objets analysés.

Sur ces deux plans, il convient de clarifier les points de vue, en tentant d'éviter les synthèses réductrices. Toutefois la problématique que définit le questionnement adressé par la didactique et la pédagogie aux autres pratiques, entraînera, dans un deuxième temps, un choix nécessaire, essentiellement méthodologique.

#### 1.1. L'évolution

Il suffit de lire l'article du *Dictionnaire de linguistique* Larousse pour voir clairement apparaître que l'opposition entre la linguistique post-saussurienne et Barthès est constituée par la définition d'une hiérarchie entre *linguistique* et *sémiologie* : pour Saussure, la linguistique appartient à la sémiologie, pour Barthès la sémiologie est englobée dans la linguistique.

Comme Engler (1968) le fait remarquer, les notes de Saussure montrent qu'il n'avait posé que des questions et non des définitions, puisqu'il propose, ailleurs, le terme de signologie. Le dictionnaire Larousse cerne d'ailleurs clairement le problème en opposant :

- l'étude des systèmes de signes en corrélation avec la vie sociale : SEMIOLOGIE
- l'étude des modes de fonctionnement d'un système donné : SEMIOTIQUE

C'est en ce sens qu'on peut parler de sémiotique picturale, de sémiotique textuelle ou musicale. C'est aussi dans le droit fil de cette opposition terminologique que Ducrot-Todorov parlent d'une "sémiologie non verbale" qui serait donc l'étude des systèmes de signes non-verbaux (que Cassirer appelle les systèmes symboliques) en relation avec la vie sociale, ce qui tend à proposer un champ d'étude d'une importante extension.

## 1.2. Quel(s) objet(s) pour la sémiologie ?

Pour comprendre quelle est l'importance du "champ sémiologique", il convient de parcourir les travaux des centres. Il en ressort que le champ sémiologique est traversé par deux parcours différents :

- le premier marqué initialement par Buysens est celui que G. Mounin en France définit comme l'analyse et la description de "tous les systèmes de communication entre les hommes et les animaux" ;
- le second légifère sur le statut et tend vers une construction épistémologique d'un objet sous-tendant les objets variés des investigations sémiotiques.

Ce que A.J. Greimas définissait en 1974 dans un article du *Monde* comme : "La construction des structures logico-abstraites sous-jacentes à l'effervescence des formes figuratives".

Cette double orientation recouvre la diversité théorique qui masque pour le lecteur non averti l'unité du projet sémiologique. Diversité théorique qui est relayée par l'éventail des pratiques sémiotiques c'est-à-dire qu'un projet sémiologique axé sur les systèmes de communication se construira à partir d'une théorie de type linguistique (Jakobson, Hjelmslev, Greimas par ex.) ou logique (Frege, Carnap), tandis qu'un projet sémiologique axé sur le statut du signe s'articulera autour d'une typologie comme celle de Peirce par exemple. En superposant à cette partition, l'éclatement quasi stellaire des pratiques sémiotiques, il est facile de comprendre pourquoi le tableau des recherches en sémiologie peut apparaître confus, voire contradictoire.

## 1.3. Les objets sémiotiques

L'inventaire des recherches sémiotiques serait beaucoup trop fastidieux et trop long. D'autre part, le travail mené par A. Helbo (voir la bibliographie) rend inutile et caduque une telle entreprise.

Pour clarifier et comprendre ce que ces recherches peuvent apporter à la didactique du français, il est facile de classer les objets sémiotiques en relation avec les Codes mis en usage dans les discours, dans les actes de communication. Le "bloc" le plus accessible, du moins aux enseignants de français est celui de la sémiotique dite linguistique connue sous des dénominations variables :

- sémiotique du texte, textuelle, littéraire
- sémiotique de la narrativité (URSS, Roumanie avec S. Marcus)



Chaque école se construit son modèle à partir de fondements théoriques diversifiés :

- modèle actantiel de Greimas
- théorie des micro/macrostructures de Van Dijk
- trichotomie de Max Bense (issue de Peirce)
- taxinomie de Frye au Canada.

Autre "bloc" important, celui de la sémiotique visuelle (la dénomination privilégie ici le récepteur) qu'on oppose en

- sémiotique visuelle iconique dont les objets spécifiques sont la peinture et la photographie (Italie, France, Canada, Espagne)
- sémiotique visuelle non iconique (architecture, mode en particulier).

Au croisement des sémiotiques verbale et non verbale, toute la sémiotique verbo-iconique (théâtre, cinéma, télévision) qui a la spécificité de s'attacher à des messages pluricodiques ("polyphonique" disent, avec moins de clarté peut-être pour le linguiste, Bateson et Watzlawick).

D'une pluricodicité d'autant plus complexe d'ailleurs que les messages verbo-iconiques ressortissent aussi des

- sémiotique musicale (Nattiez au Canada)
- sémiotique gestuelle / kinésique / proxémique.

Ici s'ouvre une problématique transdisciplinaire ; si les études de P. Bouissac (Canada) sur le geste ou le célèbre numéro de *Langages* (10-Pratiques et langages gestuels) émanent en priorité de linguistes, la kinésique et la proxémique se développent essentiellement avec le champ de la sémiologie musicale (J. Cosnier à Lyon, H. Montagner à Besançon, Birdwhistell ou l'école de Palo-Alto en Amérique du Nord). Comme la plupart de ces noms renvoient aussi au champ de l'éthologie, il est clair que le fameux "tripode" de Sebeock (médecine, philosophie, linguistique) se trouve illustré et réalisé : l'objet sémiotique n'est pas clos sur un code mais est constitué des relations entre systèmes.

Or, étudier le fonctionnement d'un système de signes revient inéluctablement à dépasser l'objet codé pour affronter la relation à la communication, la relation à la société et à l'idéologie, donc à déboucher sur l'entreprise sémiologique.

Mais c'est là, peut-être que la méthodologie, dans sa diversité peut sembler variable (en particulier en sémiotique littéraire) par réduction à ce que Benveniste nomme l'analyse intra-linguistique opposée à la sémiologie de deuxième génération qui serait l'analyse translinguistique du procès général de communication (sans anthropocentrisme, reproche fait par Benveniste à Peirce, par Sebeock à Barthès).

Les procédures méthodologiques requises par la sémiologie diffèrent quelque peu des procédures sémiotiques essentiellement linguistiques mises en oeuvre dans les analyses textuelles.

Présentées ici sous forme de postulats pour la clarté des recherches en didactique, elles sont, dans leur formulation même, issues de l'ouvrage d'Anne Henault cité en bibliographie.

## 2. LA METHODOLOGIE

### 2.1. Postulats

1. Ce que nous connaissons de la signification est forme et non substance.
2. La forme de la signification s'organise en système de relations.

### 2.2. Procédures

1. Principe d'abstraction qui consiste à poser le point de vue auquel on examine un effet de sens ; mise en perspective des éléments observés qui permet d'établir les rapports des éléments de signification perçus. Dans ce cas, il ne s'agit en aucun cas d'analyser la substance.

2. Mouvement de réduction par étapes.

L'analyse ne suppose pas la segmentation en unités minimales, mais le regroupement des unités liées par une relation

- puis l'examen de l'identité des relations.

Ainsi se construit une figure dynamique rendant compte de la production de l'idée et du sens.

Cette double procédure semble particulièrement importante pour la pédagogie.

## 3. SEMILOGIE ET ENSEIGNEMENT

et = dans ?

= au secours de ?

... bref il convient maintenant de faire le point en fonction de nos objectifs :

- que peut apporter la sémiologie aux problèmes de la didactique du français ?

ou plus précisément :

- est-ce que les fondements théoriques, les outils méthodologiques, les pratiques sémiotiques peuvent aider l'enseignant dans sa classe,

ou l'enseignant dans sa formation et sa réflexion,

ou l'élève en situation d'acquisition d'apprentissage ?

- est-ce que la sémiologie est en elle-même un objet didactique ?

A cette question, il est facile de répondre par l'affirmative : au niveau de l'enseignement universitaire, il existe de nombreux cursus incluant l'enseignement de la sémiologie, plus à l'étranger d'ailleurs qu'en France.

Un certain nombre d'expériences pourtant témoignent de l'extraordinaire fécondité de ce travail. Véritable lieu d'interdisciplinarité, la sémiologie constitue dans une UER de lettres le point de rencontre entre linguistes, littéraires, historiens, philosophes, sociologues,

psychologiques (liste non exhaustive). Elle est aussi le lieu de rencontre avec d'autres UER parfois lointaines. Une valeur de "Sémiologie et linguistique" à Besançon a permis de rencontrer des étudiants de médecine (et plus précisément de psychiatrie), des beaux-arts et même des juristes venus à la sémiologie pour y puiser "un supplément d'âme" !

Ce qui est vrai de la formation des étudiants l'est a fortiori de la formation des maîtres. Les pratiques sémiotiques exigent une telle rigueur méthodologique qu'elles constituent pour tout maître un outil privilégié d'approche des productions des élèves ou des messages multi-formes qu'ils reçoivent. A ce titre, elles sont "décapantes" puisqu'elles transforment en attitude active la passivité du récepteur, et distancient les jugements de valeur, voire les interprétations subjectives (en particulier face aux productions d'enfants).

Les études sémiotiques constituent un impératif pour la formation des maîtres à un double titre :

- . maîtrise de la description et de l'analyse de toutes les productions codiques
- . description et analyse spécifiques des productions d'enfants en relation avec les actes de communication.

En remontant le fil des questions, il apparaît que les pratiques didactiques peuvent aussi être appréhendées comme des pratiques sémiotiques à plusieurs niveaux : lecture et production de schémas, grilles, graphes (cf. R. Gimeno, 1981) dans les activités d'éveil, de mathématiques ; pratiques de codes non linguistiques (musique, expression corporelle, danse) ; initiation à une lecture critique des productions codiques (apprendre à lire un texte linguistique ou non, image, tableau, photo, spectacle). Mais surtout, dès les premiers temps de la scolarisation préélémentaire et en particulier dans les procédures d'apprentissage de l'écrit, pratiques multiples des codes, des passages d'un code à un autre (transcodage) des règles de contrainte du fonctionnement de la communication, de l'appropriation des outils à la situation, sans oublier la dimension esthétique de ces pratiques.

Là réside sans doute l'authentique "ouverture de l'école sur la vie" puisque l'école devient lieu de confluence des possibles dans leur richesse et leur diversité.

Se dessinent alors plusieurs pistes :

- a) la sémiologie s'enseigne (on vient de le voir)
- b) ces pratiques fondent des menées didactiques diversifiées
- c) les analyses sémiologiques sont des outils privilégiés pour la didactique. En tant que pratiques méthodologiques.

### 3.1. Postulats sémiologiques et pratiques didactiques

En posant que nous ne connaissons de la signification que la forme et non la substance, la sémiologie désigne à l'enseignant un objet codé (monocodé ou pluricodé).

Dans la multiplicité des messages qui traversent le monde contemporain ou le champ clos de la classe, le récepteur pratique une sélection, non raisonnée (la communication se caractérise par sa rapidité) et immédiate. Ce qui est normal et opératoire pour l'homme de la rue ne l'est plus pour l'enseignant, et ce à plusieurs titres :

- en premier lieu "l'échec à l'échec" passe par la prise en compte de toutes les formes de communications dans leur spécificité
- en second lieu, l'enseignant n'est pas un récepteur comme les autres.

La fonction magistrale (quelles que soient les stratifications institutionnelles et les stéréotypes qui la composent) donne à l'enseignant un pouvoir fondé sur un savoir : pouvoir de juger, d'apprécier, de classer voire de noter. En corollaire, l'enseignant devrait savoir analyser les productions de ses élèves en tant que performances sémiologiques et non pas seulement dans leur contenu substantiel (qui est le plus souvent lié à la fonction de reproduction décrite par P. Bourdieu).

Or que se passe-t-il ? Sont auscultés, le bon fonctionnement codique (correct/incorrect) la pertinence par rapport à la consigne, la face linguistique (1) de la production mais rarement la forme sémiologique c'est-à-dire les éléments encodés et leur organisation systématique.

Comme tout récepteur, le maître vérifie la cohérence du message, sa signification globale, sa réception par autrui. Ces pratiques, normales quand "tout se passe bien", perdent toute leur efficacité quand l'émetteur n'a la domination ni du code ni de la situation de communication ; c'est le cas de tout élève qui commence à découvrir les systèmes codés (enseignement préélémentaire) ou qui rencontre des difficultés dans les "apprentissages traditionnels" (2). Dans ce cas, le plus dommageable est, pour certains enfants, la place privilégiée faite au système linguistique et l'obligation dans laquelle ils sont de réduire la communication à des exercices d'expression dans un écrit qu'ils connaissent mal. Sémiologiquement, tous les codes sont égaux et si la présence de la langue, socialement primordiale, demeure la visée de l'école, elle n'est pas methodologiquement le fondement de son cheminement didactique.

Paradoxalement, le questionnement adressé par la didactique du français à la sémiologie conduit à une distanciation par provision du code linguistique. En visant les éléments encodés et non le contenu global du message dans un premier temps, la sémiologie apprend au maître qu'il servira d'autant mieux la pédagogie de la langue qu'il la fondera sur les autres indices codés dans des actes sémiologiques non-verbaux. Viser la forme de la signification sous toutes ses manifestations codiques revient à élargir (encore dira-t-on) la compétence magistrale : le maître aura besoin (idéal ou utopie ?) d'une formation théorique lui permettant d'observer sur le même plan les composantes kinésiques, graphiques ou linguistiques de la communication scolaire, le fonctionnement de la réception des messages, les stratégies par lesquelles l'enfant va se constituer un savoir codique, les trajets inter et transcodiques qu'il construit dans son appropriation de la communication.

- 
- (1) Ceci correspond à la tradition de l'école française, à savoir à pérenniser les pratiques que le plan et les travaux de ce groupe ont fortement renouvelées. (Voir M. Masselot-Girard "Les exercices de langage : un siècle de législation pré-élémentaire *Langue française* n° 47 sept 1980)
  - (2) Par exemple tous les cas de non-communication que relatent les enseignants de "classes d'adaptation".

Si la langue cesse d'être l'objet sur lequel se focalisent les apprentissages, c'est donc pour la mieux maîtriser

- dans sa spécificité codique formelle
- dans sa spécificité codique fonctionnelle
- dans les systèmes pluricodiques qu'instaurent en particulier les médias.

Il ne s'agit pas de discerner ou d'analyser au niveau de ce séminaire des séquences pédagogiques mais de stigmatiser, fortement, un comportement magistral : le temps de la scission entre motricité, dessin, lecture, écriture, "expression", est un temps révolu. Il appartient à la recherche en didactique du français de promouvoir une pédagogie des actes sémiologiques non normative, dans laquelle les messages des enfants seront non jugés mais décrits, voire auscultés en termes de

- saisies d'indices
- construction des systèmes codiques
- multiplication des transcodages.

Exigences qui impliquent l'accès à une multiplicité de messages et l'interférence constante avec la diversité du monde familial et social.

### 3.2. Sémiologie et pratiques méthodologiques

Bien loin des prospectives, ce point amène à des constatations souvent inconfortables parce que mouvantes. Non que cette mouvance soit le fait de la méthodologie (ce serait inquiétant !) mais parce que le changement comportemental né d'une pratique diversifiée des actes sémiologiques amène à construire des outils d'observation et d'analyse adéquats. Tel outil parfaitement adapté aux activités graphiques se révélera inefficace pour une séquence de motricité ou l'approche du monde sonore. Il convient donc de construire un outil plus puissant pour lequel le maître pourra appréhender l'éventail pluricodique.

Dans le droit fil des procédures mises en évidence par A. Henault, le cheminement méthodologique serait, dans les premières années de la scolarité :

- cibler l'effet de sens à dominer ou à produire
- choisir les formes codiques (éléments signifiants) qui les porteront --> encodage  
ou repérer les éléments porteurs --> décodage
- identifier les relations entre les éléments pour constituer des "blocs de signifiés"
- regrouper des relations par identité de signifiés
  - dans un même code
  - dans des opérations transcodiques

Ainsi la lecture d'un flash publicitaire par exemple ne peut être conçue comme un acte mais comme le résultat du traitement d'une série d'éléments signifiants parmi lesquels, entre autres :

- l'occupation de l'espace visuel
- les variables de la substance codique
  - lignes
  - formes
  - couleurs } —> constitués en blocs de signifiés iconiques
- la substance sonore (voix, bruits, musiques)
- les trajets dans l'espace visuel des variables signifiantes

"Cibler l'effet de sens à dominer" pourrait hypothétiquement être :

- construire le récit produit par le message publicitaire,

Repérer les éléments porteurs :

- le trajet d'une couleur, d'une forme par exemple

Par réduction :

- identifier les transferts de signifiés par relation entre signifiants donc les formes de représentation du réel et les figures rhétoriques qui en résultent.

Dans cette perspective, l'acquisition du code écrit (grapho-scriptural) s'analyse comme une opération complexe fondée sur des saisies d'indices, antérieures aux apprentissages scolaires proprement dits, mais qui les conditionnent par des stratégies d'appropriation encore inconnues. Les observations précoces (dès deux ans) montrent que l'effet de sens produit par un livre illustré ou par un magazine illustré n'est pas de même nature : en deçà de la préhension du code, l'enfant projette des intuitions d'écrit dont le maître doit tenir compte pour définir la cible la meilleure (3).

Dans les procédures de contrôle, cette démarche fait obligatoirement apparaître les incompétences qu'elles soient de nature :

- technique : non domination d'un code
- sémique : difficulté à produire ou à saisir les indices pertinents
- systémique : possibilité de mettre en évidence ou en action les réseaux relationnels.

La sémiologie devient, en didactique, un moyen de diagnostic et de thérapie (lexique médical utilisé volontairement puisque la sémiologie fait, comme telle, partie du cursus des études médicales), ce qui suppose une structure scolaire différente de celle que nous connaissons actuellement. Au-delà des performances d'un enfant, selon les mêmes procédures il est fructueux d'observer les échanges dialogiques, l'interaction verbale ou non-verbale à l'intérieur d'un groupe en situation scolaire.

Les deux phases abstraction/réduction se complexifient et s'enrichissent au cours de la scolarité et devant la "polyphonie" des messages (3).

Le travail mené par les équipes du CRELEF dans cette direction n'a sans doute pas le poli d'un modèle clos (tel le carré sémiotique) ou le fini d'une théorie constituée. En adoptant les principes méthodologiques de l'analyse sémiologique, nous avons été amenés à formuler nos objectifs en termes d'appropriation des savoirs et de conquête des pouvoirs.

Ne serait-ce pas là un avatar de "l'échec à l'échec" ?

Maryvonne MASSELOT  
Université de Franche Comté  
CRELEF

-----  
(3) Voir bibliographie.

## Bibliographie

Toutes les références requises sont dans :

- A. HELBO (ss la dir.) - *Le champ sémiologique*  
Ed. complexe, Bruxelles , 1979.
- A. HENAU - *Les enjeux de la sémiotique*, PUF, 1979.
- M. MASSELOT-GIRARD - *Cahiers du CRELEF*, n° 3-5-6-10-13.  
Faculté des Lettres de Besançon 25030 Cédex  
Publiés par le CRDP de Besançon.

## Résumé de la discussion

par Christian HUDELLOT

Anne-Marie Houdebine, en partant de l'exemple de l'image publicitaire demande que soit précisée la notion d'éléments codés, et en vient à s'interroger sur la façon dont les éléments chromatiques, iconiques, graphiques, verbaux, culturels, ... fonctionnent comme mode.

Maryvonne Masselot rappelle qu'elle n'a pu, dans les limites de son exposé, insister sur celles des recherches actuelles qui s'attachent au problème des indices en voie de codage (cf. l'équipe de T.A. Sebeok) et s'accorde avec A-M. Houdebine pour noter que dans une communauté complexe, les mêmes éléments participent, pour certains de ses membres à une production codée, alors que pour d'autres ils sont en voie de devenir des éléments communicatifs, tandis que pour d'autres encore, ils peuvent ne pas faire sens. Ce qui nous ramène au fait que la circulation d'un non-dit peut entraîner des modifications de sens par contagions/ inférences successives.

Hélène Romian, reprenant l'idée que dans sa démarche la sémiologie ne vise pas tant la réduction à des éléments ultimes que leurs regroupements significatifs, pense qu'il existe certainement des procédures similaires dans la lecture. Ainsi la tendance qui a mis davantage l'accent sur différents niveaux structurels (comme la syntaxe) nous a sans doute conduits à sous-estimer la complexité de la lecture. M. Masselot rappelle qu'effectivement, pas plus que dans toute autre interprétation sémiotique, il n'y a dans la lecture de trajet linéaire. Se pose alors l'hypothèse d'une école qui fonctionne parfois comme un filtrage réducteur, voire cas-trateur, qui prive l'enfant du recours à des procédures interprétatives qui lui soient propres tout en étant équivalentes à celles qu'on tend à lui imposer.

Jacqueline Zonabend en conclut qu'il faut donc aider les enfants à utiliser les procédures intuitives qu'ils mettent en oeuvre dès la maternelle quand ils font des "hypothèses" de sens à partir d'un support sémiographique.

Evelyne Charmeux note qu'il y a encore 4 ou 5 ans on travaillait surtout en insistant sur des problèmes de segmentation ; mais depuis qu'on a mis l'accent sur la mise en relation il est possible de partir du vécu effectif de l'enfant, et ce dès le préélémentaire. Quant à la segmentation, c'est davantage un problème d'écriture que de lecture.

A.M. Houdebine revient sur le problème des unités codiques en notant qu'on ne peut mettre en relation des éléments qui relèvent plus du continu que du discontinu. Toutefois, M. Masselot nous rappelle qu'on a pu démontrer expérimentalement qu'il est possible de reconstituer un objet dont il n'a été perçu que quelques indices visuels. Plutôt que d'unités codiques, A-M. Houdebine suggère que l'on parle d'un prélèvement d'indices qui signifie par leur mise en relation.

Françoise Sublet propose à titre d'exemple le cas des enfants qui, contrairement aux adultes, donnent une interprétation satisfaisante des indices chromatiques et morphologiques dans des dessins animés du genre Goldorak. Mais M. Masselot se demande s'il ne s'agit pas là d'une illusion ; en fait l'enfant investit ces indices du sens que leur confèrent d'autres indices associés. On peut dire alors de ces enfants qu'ils se sont construit un savoir.

Christian HUDELOT  
CNRS

## ELEMENTS DE SEMIOLINGUISTIQUE

par Patrick CHARAUDEAU  
Hachette-Université, 1983

### AU SOMMAIRE :

1. Une problématique sémiolinguistique de l'étude du langage : Parcours de reconnaissance. Du savoir qu'on investit dans le signe. L'acte de langage comme mise en scène. Les différents ordres d'organisation de la matière langagière ou appareils langagiers. De la compétence sémiolinguistique.
2. Analyse des stratégies et contrats de parole de certains genres discursifs : sur l'interprétation sémiolinguistique des textes. A propos du genre information. A propos du genre publicitaire. A propos du genre instructions officielles. A propos du genre littéraire.



par Christiane MARCELLESI

Cet article a été conçu, à l'origine, comme un des exposés qui ont été présentés dans le cadre d'une des journées de travail que nous avons passées à l'INRP. Il s'agissait, ce jour-là, de "faire le point de la conjoncture scientifique" ; le projet était ambitieux, mais il était surtout l'occasion de mettre à jour notre réflexion et nos connaissances sur les orientations de recherche. Cet exposé ne se prétend en rien article "de recherche" original, mais se veut plutôt synthèse à caractère didactique de notions, de concepts, de méthodes de travail et de points d'histoire de la linguistique depuis longtemps familiers aux sociolinguistes. Je fais suivre cet exposé du compte rendu du débat enrichissant qu'il a suscité au sein du groupe.

#### 1. LINGUISTIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE - LANGAGE ET RAPPORTS SOCIAUX

Rappeler la nécessité d'étudier les problèmes linguistiques en tant que parties prenantes des processus sociaux peut paraître étrange. Si les hommes se ressemblant ou se distinguent parce qu'ils sont avant tout le produit de rapports sociaux semblables ou au contraire différents, le langage ne peut être en marge de ce réseau de rapports. Il est lui-même déterminé par ces rapports qu'à son tour il détermine. Le langage n'est donc pas un simple véhicule d'échange : la communication linguistique est relation sociale avant d'être transfert d'information. Le langage est né du besoin de relations sociales. Engels déjà, dans *La dialectique de la nature*, met l'accent sur le rôle joué par le travail sur l'origine et le développement à la fois du langage et de la conscience.

"D'abord le travail, après lui, puis en même temps que lui, le langage : tels sont les deux stimulants essentiels sous l'influence desquels le cerveau d'un singe s'est peu à peu transformé en un cerveau d'homme, qui le dépasse de loin en taille et en perfection ... Le développement du cerveau et des sens qui lui sont subordonnés, la clarté croissante de la conscience, le perfectionnement de la faculté d'abstraction et de raisonnement ont réagi sur le travail et le langage et n'ont cessé de leur donner, à l'un et à l'autre des impulsions sans cesse nouvelles pour continuer à se perfectionner". Enfin Engels note un élément qui donne, dit-il, une "nouvelle et puissante impulsion : la société"

Dès le début donc de l'histoire humaine, travail, fabrication de l'outil, développement du langage et de la conscience, développement des rapports sociaux, sont intimement liés et en rapport d'interaction.

Voir : Tran Duc Thao - *Recherches sur l'origine du langage et de la conscience*, Editions Sociales, 1969

Louis Guespin - *Langage, travail, théorie de la personnalité* dans *La Pensée*, n° 209

Il aurait donc pu sembler évident que ce qu'on désigne très schématiquement comme "aspect social du langage", tout cet ensemble de rapports sociaux, à la fois cause et effet du langage, ne pouvait être laissé en dehors du champ d'étude de la linguistique.

Or, il n'en a pas été ainsi. La linguistique formelle (structuralisme, théorie chomskyenne), a occupé le terrain pendant plus de la moitié du XXème siècle. La linguistique formelle a mis entre parenthèses le sujet parlant ainsi que les déterminismes sociaux qui pèsent sur le discours de celui-ci. Dans cette perspective, le langage est isolé de son contexte social, et les variations linguistiques, ainsi que la causalité externe de ces variations, sont éliminées du champ de ce type d'étude.

Au niveau de l'application pédagogique de ces différentes théories et méthodes d'analyse à l'enseignement du français, nous pouvons dire qu'elles ont sous-tendu, de 1960 à 1980, nombre de recherches, d'expériences et de nouveaux manuels scolaires. Comme l'écrit J. Cl. Chevalier dans un article récent du *Français aujourd'hui* (sept. 1981 - suppl. au n° 55) : "la linguistique apparaît aux novateurs-et particulièrement chez les pédagogues- comme le modèle organisateur. Les grands systèmes, le structuralisme, la grammaire transformationnelle sous la forme de Harris répandue par Gross, de Chomsky répandue par Ruwet, s'imposent aux recherches pédagogiques, leur donnant un sens. Les propositions de Chomsky surtout fascinent : une disposition par niveaux, articulante à la syntaxe phonologie et sémantique dans une démarche formalisée, concilie apparemment souplesse et rigueur scientifique. Non sans un certain terrorisme inhérent à toute discipline qui cherche à s'imposer : de larges portions de l'analyse de la langue, comme l'étude du discours, les problèmes de genèse, sont suspendues, censurées ou du moins tenues en lisière".

J. Cl. Chevalier montre que le recours, en pédagogie du langage, aux théories et aux méthodes de la linguistique formelle, n'est pas sans intérêt : l'enfant sera habitué à considérer les caractéristiques formelles des langues, en s'appuyant non plus sur des critères variés et souvent peu scientifiques, mais sur des critères formels objectifs. Il s'habitue aussi à regrouper les structures selon leurs caractéristiques syntaxiques, à découvrir la simplicité et la rigueur du système sous la complexité de surface.

Mais existe le danger (auquel n'ont pas échappé certains enseignants et producteurs de manuels) d'une part de pratiquer, comme le faisait déjà la grammaire traditionnelle, l'enseignement de la grammaire pour la grammaire, de faire de cet enseignement une sorte de jeu d'esprit, de noyer le langage sous les "arbres", de remplacer un formalisme par un autre formalisme. D'autre part d'oublier, derrière ce jeu des formes et des structures, l'enfant, l'apprenant, utilisant son langage dans la situation même de la communication, l'organisation du groupe social au sein duquel il s'exprime, les types de discours qu'il produit et auxquels il se trouve confronté, les interactions dans lesquelles il se trouve inscrit. En France, le problème aigu de l'échec scolaire, dont on sait que l'une des bases essentielles réside dans les différences d'utilisation du langage par les enfants, a conduit les chercheurs et les spécialistes en didactique du français à se tourner vers une discipline en voie de développement, et qui semblait devoir apporter une réponse aux questions posées par les enseignants : pourquoi l'échec scolaire ? Pourquoi les différences linguistiques ?

Comment y remédier ?

A l'étranger en effet, et en France, depuis plus d'une décennie, certaines recherches sont venues renouveler la réflexion sur le langage en tant que pratique sociale : recherches anglo-saxonnes, françaises, recherches dans les pays socialistes. L'intérêt de ces recherches n'a pas échappé aux pédagogues, car il porte la perspective d'un renouvellement méthodologique, prenant au sérieux l'ancrage social et culturel des apprenants.

Ces recherches et travaux que nous regrouperons sous l'étiquette de sociolinguistique, associées aux travaux concernant l'énonciation, les fonctions du langage, la pragmatique, devraient amener à un renouvellement profond de l'apprentissage et de l'utilisation du français à l'école.

D'où la nécessité pour les enseignants d'une formation, non seulement en linguistique formelle, mais aussi- j'oserai même dire, surtout - en sociolinguistique.

## 2. LA SOCIOLINGUISTIQUE : PROBLEMES GENERAUX ET CONCEPTS

### 2.1. En guise d'introduction : tentative de définition

Les préoccupations sociolinguistiques ne datent pas de notre époque : les classiques du marxisme, les travaux de Paul Lafargue sur la langue française avant et après la Révolution, les hypothèses de Marr vers 1930 et la polémique qui s'est déroulée à ce sujet en 1950 avec l'intervention de J. Staline, (voir, outre l'*Introduction à la sociolinguistique, Langage et classes sociales* : le marxisme, n° 46 de *Langages*, Larousse, 1977), sont autant de jalons sur la voie de la réflexion concernant la place et le rôle du langage dans les rapports sociaux. Marcel Cohen a, lui aussi, tenu une place importante dans l'évolution de cette réflexion. Volochinov en a marqué également une étape essentielle (*Le marxisme et la philosophie du langage*. Bakhtine (Volochinov), Ed. de Minuit, 1976).

Toutefois, il nous faut aujourd'hui considérer la sociolinguistique comme un champ de recherches spécifique. Conçue ainsi, elle cherche à découvrir selon quelles constantes les facteurs sociaux, et, d'une manière générale, la vie en collectivité, déterminent les différences dans la langue et dans l'utilisation qu'en font les personnes qui la parlent. L'un de ses buts est de mettre en évidence les relations de cause à effet qui existent entre les divisions de la société en classes et en groupes d'un côté, les variétés de langue et d'utilisation de la langue de l'autre. On peut, parmi les facteurs sociaux, faire intervenir l'état social de celui qui parle et l'état social de celui à qui l'on parle, les conditions sociales de la communication (genre de discours), la manière dont on utilise la langue dans la vie en société, ce qu'on pense du comportement verbal, etc. On peut ajouter comme faisant partie de la sociolinguistique les études portant sur la variation géographique de la langue, ainsi que celles qui tendent à planifier la langue, quand on cherche les moyens de freiner, de contrôler, d'atténuer les variations linguistiques.

## 2.2. Quelques points de l'histoire de la sociolinguistique

Je n'exposerai pas ici les grands débats historiques qui ont précédé de loin la constitution de la sociolinguistique en tant que discipline : je les cite simplement pour mémoire, en expose l'essentiel et renvoie pour le détail à l'*Introduction à la sociolinguistique*. Il s'agit :

2.2.1. Des philosophes allemands, plus spécialement de la réflexion de Wilhelm von Humboldt : pour lui, la culture vient du peuple, la langue façonne et exprime l'esprit du peuple, l'âme de la nation dans ce qu'ils ont de plus spécifique. La diversité des langues doit être mise en rapport avec la diversité des mentalités.

2.2.2. Sapir et Whorf : Linguistes américains, dont les thèses se rapprochent de celles de Humboldt. Pour Sapir, la langue est formée dans le monde social, et ce n'est qu'après qu'elle agit sur la manière dont la société conçoit le monde. La langue organise dans une proportion importante toutes nos réflexions et contribue à conditionner notre manière de concevoir le monde objectif. La langue est présentée par Sapir comme un "puissant instrument de socialisation".

Pour Whorf, au contraire, comme pour Humboldt, le monde extérieur n'est qu'un chaos sans l'intervention du système linguistique : pour lui, la grammaire ne reproduit pas seulement les idées, elle les modèle. La connaissance qu'un peuple a du monde est relative à sa langue ; Donc, autant de langues, autant de visions du monde. On aboutit à un relativisme intégral.

2.2.3. Marr et des disciples : Marr présente la langue comme une superstructure et un phénomène de classe. On ne parle plus d'évolution linguistique, mais de bonds (ou de révolutions) ; la dialectique du changement linguistique est marquée constamment par la naissance et la résolution des contradictions, ce qui a pour effet la liquidation des systèmes anciens et l'apparition de systèmes nouveaux. Ce sont les changements de la base économique et sociale qui produisent les changements dans la superstructure, qui n'est plus seulement constituée par les conceptions et les institutions politiques, juridiques, religieuses, artistiques et philosophiques de la société, mais aussi par la langue.

Pour Marr, la langue est aussi un phénomène de classe. Selon lui, le langage a d'abord été lié à des pratiques magiques, puis à des moyens de production : il permettrait de maintenir en esclavage ceux qui ne le connaissent pas, d'où son caractère de classe. On a montré l'insuffisance de ces thèses du point de vue même du matérialisme historique : elles méconnaissent les caractères propres de la langue, qui, historiquement, n'évolue jamais comme une superstructure ni comme un phénomène de classe, même si certains de ses éléments sont superstructurels ou enjeux de luttes de classes.

### 2.3. Les concepts de la sociolinguistique (voir : Introduction à la sociolinguistique)

Les principaux concepts de la sociolinguistique telle que nous l'entendons d'individuation, de covariance et de contraste :

2.3.1. L'individuation implique une création, dans les éléments de langue utilisés, de formes, de combinaisons, d'emplois nouveaux. Elle relève donc de phénomènes d'innovation par lesquels on introduit des unités lexicales ou grammaticales à l'intérieur de la phrase ou du discours. Le changement peut être un changement par rapport à une forme antérieure du discours de la même personne, ou par rapport à d'autres personnes. L'innovation peut être délibérée, simplement constatée ou inconsciente. L'individuation se manifeste, notamment, par les marques de rejet : par son discours, celui qui parle indique que les mots qu'il emploie entrent ou n'entrent pas dans son discours, qu'ils sont assumés ou non assumés, rejetés ou présentés comme particuliers au discours d'autres groupes.

Du point de vue de sa fonction, on entend par individuation l'ensemble des processus par lesquels un groupe social acquiert un certain nombre de particularités de discours qui peuvent permettre de reconnaître, sauf masquage ou simulation, un membre de ce groupe (par ex. les argots, l'emploi de termes particuliers par des spécialistes dans une profession, l'emploi de certains types de phrases, les stéréotypes, les slogans, les mots d'ordre, certains emplois spécifiques de certains types de discours).

2.3.2. Le concept de Covariance n'a pas, dans la pratique des chercheurs français, notamment dans le domaine de l'étude du discours politique, la même signification que dans l'école sociolinguistique américaine. Dans cette dernière, et chez les chercheurs français qui s'en inspirent, on a pensé que la variation liée de la langue et de la société pouvait être étudiée point par point, au coup par coup. Dans l'école française proprement dite au contraire "la covariance est l'hypothèse que les phénomènes linguistiques sont liés aux facteurs historiques selon le principe d'une correspondance générale. Aussi remplacera-t-on le champ considéré dans l'histoire" (J. Dubois - *Vocabulaire politique et social* .).

2.3.3. La méthode contrastive peut s'appliquer à tous les éléments de la langue ou du discours. Théoriquement la comparaison peut se faire entre le système propre à un groupe et le système standard. Dans la pratique, le contraste doit plutôt être étudié par comparaison entre deux séries de textes ou de discours : ceux du même groupe à deux époques différentes et son existence, ceux de deux ou plusieurs groupes différents.

### 3. LA SOCIOLINGUISTIQUE FRANÇAISE

Nous avons vu, au début, qu'après avoir rendu compte d'un grand nombre de faits, la linguistique s'est trouvée incapable d'intégrer de manière satisfaisante la variation dans les cadres formels existants, et ne pouvait répondre à des questions qu'elle refusait de se poser, mais que la vie lui posait, celles de la place et du rôle des phénomènes langagiers dans la société ; cette incapacité a conduit à la mise en cause de la linguistique formelle et au succès de la discipline communément

désignée par le terme de sociolinguistique, ou encore de linguistique sociale. Après les premières réflexions, et même les polémiques, dont nous avons parlé plus haut, après aussi les travaux de J. Dubois et de L. Guilbert, qui, dans leurs thèses, n'ont pas oublié d'intégrer la langue dans la vie sociale et qui ont fait école, la sociolinguistique a récemment connu en France un développement rapide : développement des recherches en analyse du discours politique (J.B. Marcellesi : *Le Vocabulaire du Congrès de Tours* ; D. Maldidier : le *Vocabulaire de la guerre d'Algérie*) ; des groupes de recherche en sociolinguistique se forment : Greco de l'Université de Rouen, linguistes groupés autour de J.C. Chevalier, P. Encrevé, P. Bourdieu ; équipe de R. Lafont. D'autres groupes, orientés d'abord autrement infléchissent leurs recherches vers la sociolinguistique : équipe à l'origine dialectologique de J.L. Fossat à Toulouse, groupe à orientation d'abord grammaticale à Tours avec N. Gueunier, équipe de provenance psycholinguistique avec A. Tabouret-Keller, équipe "Langage et Ecole" de F. François etc .

L'importance prise par le colloque de Rouen (1978 - 150 participants) témoigne du développement important de cette orientation de recherche, du "basculement" de la linguistique vers la sociolinguistique.

### 3.1. La socio-linguistique française : un champ de problèmes

La sociolinguistique française pourrait sembler une sorte de fourre-tout, dans la mesure où tant de chercheurs si différents peuvent s'y reconnaître.

Déjà Fishman, d'une manière très large, la définissait comme "l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une communauté linguistique". Et Halliday, au XIème Congrès des linguistes, définissait quinze domaines sociolinguistiques, depuis la "démographie linguistique", jusqu'à "la théorie du texte".

En fait, une définition au sens strict du terme englobe dans la sociolinguistique tout ce qui n'est pas description formelle d'un code unique. Notre groupe, le Greco, dans sa pratique de recherche, donne au mot un sens plus restreint, couvrant les problèmes qui nous intéressent plus particulièrement, c'est-à-dire la manière dont les rapports de classe et les processus historiques ont affaire avec le langage et réciproquement, ce que nous désignons comme "linguistique sociale". Notons encore, pour mieux comprendre l'importance du champ couvert par la sociolinguistique, cette réflexion de Labov, selon lequel "il n'y a pas de véritable linguistique sans sociolinguistique, et [que], de ce fait, la sociolinguistique est la linguistique véritable".

### 3.2. Quelques spécificités de la sociolinguistique française

3.2.1. C'est d'abord à travers l'analyse sociodifférentielle du discours politique que les chercheurs français se sont déclarés sociolinguistiques (thèses de J. Dubois, J.B. Marcellesi, D. Maldidier)

3.2.2. La tradition lexicologique française ayant toujours été un tant soit peu sociolinguistique (voir : les travaux sur le vocabulaire technique de L. Guilbert et de ses élèves, les travaux déjà cités plus haut sur le vocabulaire politique), c'est cette tradition qui a donné naissance à l'analyse de discours. Rien d'étonnant à ce que non seulement le discours

politique, mais aussi le discours des enfants, le discours sur les femmes, le discours des travailleurs donnent lieu à des recherches sociolinguistiques.

3.2.3. Autre singularité : l'importance que prend dans la discipline la réflexion générale préalable. Les thèses présentent souvent des prises de position globales sur l'histoire, les rapports sociaux et les conflits de groupes (je renvoie par exemple à la discussion sur la nation de "milieu" et la remise en cause de cette notion comme critère sociologique de mise en rapport avec le langage). Notre article *Langage, rapports sociaux et école*, paru dans le n° 209 de *La Pensée*, rend compte de cette discussion. La discussion et la réflexion portent également sur les critères qui peuvent paraître pertinents et être pris en compte dans une analyse contrastive du langage.

Nous sommes loin de l'empirisme anglo-américain. Notre sociolinguistique apparaît ainsi comme plus théorisante, plus idéologisée, et plus ambitieuse, au moins dans ses intentions.

3.2.4. L'infléchissement général de la linguistique française vers une nouvelle mise en question des grammaires formelles et une nouvelle réflexion touchant aux rapports langage/société dans un cadre matérialiste (retour à la discussion à propos du marxisme, relecture de Volochinov et de Gramsci), renforcent encore la tendance aux remises en cause épistémologiques et idéologiques concernant la sociolinguistique elle-même.

3.2.5. Enfin la découverte, d'abord de Bernstein, puis de la dialectologie et de l'ethnographie de la communication anglo-américaines, avec B. Gardin et P. Encreve, a été concrétisée par la publication des trois volumes des oeuvres de Labov aux Editions de Minuit, et met l'accent, en sens inverse, sur l'importance des techniques de recherche sur le terrain.

### 3.3. Les tendances et orientations de recherche de la sociolinguistique française

Schématiquement, je dégagerai trois tendances :

#### 3.3.1. La linguistique socio-différentielle

Un ensemble de variables, généralement phonétiques ou phonologiques, est articulé sur une composante sociologique ("groupes" ou "milieux") ou géographiques (quartiers, régions ...). On décrit à la fois les performances obtenues en contrastant divers paramètres et les opinions des sujets face aux réalisations ou à la norme : divers travaux d'orientation voisine sont en cours ou ont été présentés : Marie-Alix Boumendil présente dans sa thèse de 3ème Cycle, la "*Méthodologie d'une enquête sociolinguistique effectuée auprès de sujets parisiens*". Nicole Gueunier et ses collaborateurs ont conduit dans une perspective labovienne une étude qui contraste les situations de Tours, Limoges, Limoges, Lille et St-Denis de la Réunion. A.M. Houdebine s'est centrée, dans sa thèse, sur une région, le Poitou, sur laquelle elle a pratiqué une enquête à grande échelle, dans laquelle elle propose une nouvelle conceptualisation des rapports du locuteur à son discours. P. Encreve et B. Lacks décrivent de façon socio-différentielle les traitements, l'un des liaisons, l'autre des groupes consonantiques en français parlé.

### 3.3.2. Langue et travail

Outre le travail théorique de R. Lafont : *Le travail et la langue* (Flammarion, 1978) la question est étudiée entre autres par les groupes animés par J.L. Fossat à l'Université de Toulouse Le Mirail. La problématique est essentiellement celle de la description de plusieurs champs sémantiques du travail pour les sociétés agricoles et paysannes et des vocabulaires des diverses professions qui ont trait à la vie rurale. Il ne s'agit pas ici de linguistique sociodifférentielle, mais de la description d'un vocabulaire spécifique d'une activité sociale : le travail. Je renvoie également à l'article de L. Guespin, *Langage et travail, de l'anthropologie à la théorie de la personnalité*, *La Pensée* n° 209.

### 3.3.3. Une linguistique de la crise : la linguistique sociale

Si la linguistique française se présente comme englobante, c'est surtout parce qu'elle tend à regrouper toutes les recherches sur le langage qui touchent aux luttes politiques et sociales, au point que ce qui put paraître comme marginal finit par constituer l'essentiel. C'est ainsi que chaque pays a la linguistique de sa crise, de ses tensions sociales : les USA ont la sociolinguistique des ghettos (Labov), l'Italie, celle des migrations, l'Espagne, celle du problème catalan, la RFA celle de la Sprachbarrier.

En ce qui concerne la sociolinguistique française (et nous parlerons cette fois de la linguistique sociale), nous relevons quelques champs de recherche particulièrement productifs.

### 3.3.4. Les recherches sur la maîtrise de la langue : le langage à l'école (ou sociolinguistique scolaire)

Ce champ se trouve à la confluence de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie, toutes disciplines qui bénéficient d'une longue tradition d'autonomie en France. Mais la sociolinguistique a pratiquement annexé ces recherches. Le n° 32 de *Langue Française* (Ch. Marcellesi, *Aspects socio-culturels de l'enseignement du français*) se situe dans le droit fil de la linguistique sociale, ainsi que les recherches menées par la même et par R. Legrand (Voir l'article *Langage, rapports sociaux et école*, *La Pensée* n° 209). Il en va de même pour les travaux de M. Brossard (Voir *Développement cognitif, langage et classes sociales : quelques hypothèses*, *La Pensée*, n° 190), d'E. Esperet (voir *Langage, milieu et intelligence*, *Revue Française de pédagogie*, n° 29, 1975. *Etude d'un questionnaire sociolinguistique par l'analyse des correspondances*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 39, 1977. *L'étude des différences sociales dans les pratiques linguistiques scolaires*, *Psychologie de l'Education* n° 4, 1978) et de F. François (*Langue de l'enfant, classes sociales, école*, Université Paris Descartes, et n° 190 de *La Pensée*, dirigé par le même) J. Boutet de son côté, dans son intervention au Colloque de Rouen (Voir *Actes du Colloque*), met l'accent sur la critique de l'institution scolaire.

Cette sociolinguistique de l'éducation s'appuie, quand ce ne serait que pour en prendre le contre-pied, sur les travaux de Bernstein, de Bourdieu, de Passeron, de Baudelot et Estabiet, de Snyders, etc.



A côté de ces travaux descriptifs et explicatifs du langage de l'enfant, en relation avec son milieu ou avec la situation de communication, il faut signaler la tentation de pallier les handicaps : d'où les tentatives diverses qui se réclament d'une sociolinguistique appliquée, avec Quemada, Porcher (Voir article dans *Le Français dans le Monde*, n° 121), Genouvrier (Voir thèse de doctorat *Pour une pédagogie du Français, langue maternelle*, Tours, 1979). Plusieurs numéros de *Langue Française* se sont penchés sur ce problème pratique comme sur ceux posés par l'enseignement aux adultes, et par l'alphabétisation des travailleurs migrants.

Enfin, il faut ajouter tous les travaux concernant la prise en considération du langage en action, en situation, en interrelation : notions de situations de communication, de registres de langues, de fonctions du langage ; typologie des discours, pragmatique et analyse conversationnelle, ouvrent des perspectives nouvelles à la pédagogie ; la mise en action du langage par l'enfant, les relations sociales liées par le discours, l'adaptation à des situations nouvelles par le langage, les réflexions du maître sur son propre discours et sur les effets de ce discours sur celui de l'enfant, sont autant de points que les différents champs de la sociolinguistique peuvent permettre de faire avancer.

3.3.5. L'analyse de discours : du discours politique d'abord, comme témoins de tensions et de conflits sociaux, mais aussi discours des femmes, discours des enfants à l'école et hors de l'école, discours du maître.

Pour ce qui nous concerne, l'analyse du discours des enfants et de celui du maître, à l'école, en interrelation, pourra permettre d'éclaircir certains points de tensions et de difficultés.

3.3.6. Les travaux concernant l'aliénation linguistique s'occupent de l'ensemble des jugements que les communautés humaines portent sur leurs langues. En ce qui concerne la situation dans laquelle entrent en conflit des langues de statut différent, appelée diglossie, selon une acception récente, on peut admettre qu'elle implique toujours une situation conflictuelle entre communautés et groupes sociaux. De nombreux travaux portent ainsi sur les rapports de domination entre langues (n° 25 de *Langue Française* sur l'enseignement des langues régionales, travaux de R. Lafont sur l'occitan, article de D. Baggioni, dans le n° 209 de *La Pensée*, sur la langue nationale). Sur ce problème encore de la langue nationale, je renvoie à l'ouvrage de Balibar et Laporte, *Le Français national*, Hachette. De son côté, le groupe de Rouen (Gréco) essaie de cerner les questions de l'hégémonie culturelle (Voir l'article de J.B. Marcellesi, dans les *Cahiers de Linguistique Sociale*, n° 1 consacré aux problèmes de la Norme. Du même *Quelques problèmes de l'hégémonie culturelle en France, langue nationale et langues régionales*, dans *International Journal of Sociology of Language*, n° 21).

Les travaux concernant l'étude des communautés créoles se développent également (F. Prudent, Gréco, Rouen ; J. Bernabé, Institut de Lettres, Centre Universitaire Antilles/Guyanne ; ERA 754, patronnée par D. François et animée par A. Bentolila) ainsi que toute la recherche organisée autour de Robert Chaudenson sur le créole réunionnais.

Ce problème de l'aliénation linguistique peut avoir des répercussions pédagogiques et nécessite lui aussi une réflexion scientifiquement fondée sur les travaux produits : il ne manque pas en France de régions où les enfants se trouvent en situation de diglossie et d'aliénation linguistique : soit par l'existence et l'utilisation, à côté de la langue nationale, d'un dialecte ou d'une langue régionale, soit par l'utilisation quotidienne et familiale d'un registre de langue tellement différent de celui de l'école que l'enfant se trouve dans une véritable situation de diglossie à base sociale.

3.3.6. De plus une réflexion de type sociolinguistique met en cause le discours de l'idéologie dominante dans le domaine des langues minorées. Un exemple de ce discours est celui de la Norme. Il est courant de dire la place qu'il tient dans l'institution et la sélection scolaire. J.P. Kaminker et D. Baggioni traitent de ce problème dans le n° 209 de *La Pensée* (*La norme, gendarme ou bouc émissaire*). D'autre part le n° 1 des *Cahiers de Linguistique Sociale* (Greco, Rouen), rend compte d'un colloque organisé sur cette question dans le cadre des activités du CALEF (Centre d'Application de la Linguistique à l'Enseignement du Français, qui, faute de moyens, a dû cesser de fonctionner depuis plusieurs années).

F. François, de son côté, par son analyse en Norme et Surnorme des contraintes qui pèsent sur l'utilisation du langage, permet de mettre l'accent sur ce qui est l'une des sources de la ségrégation scolaire : la surnorme.

Les problèmes posés par la norme sont trop vastes pour que nous puissions nous étendre sur cette question. Je renvoie donc aux ouvrages cités. Mais il faut dire que la sociolinguistique a à connaître d'abord des problèmes réels de la norme du français. Enseigner le français, c'est d'abord bien le connaître, non pas seulement ni tellement dans sa forme standard surtout écrite, mais dans ses variations géographiques, sociales et stylistiques (au sens labovien du terme). Aucune instance politique ou pédagogique ne peut régler cette question sans l'information de la sociolinguistique, information d'autant plus indispensable qu'est grande la place prise par une définition sociale et non linguistique de la norme dans une sélection scolaire fondée sur les variations dans l'utilisation du langage. Voir la communication présentée par F. François, D. François et Ch. Marcellesi dans le cadre de la préparation du Colloque "avorté" "Réussir à l'école", *Prise en compte par l'école des variétés du français*.

## CONCLUSION

Langage et école, discours politique, aliénation linguistique, politique des langues : tels sont les points sur lesquels se polarise la sociolinguistique française. On y reconnaît les points sensibles de la crise qui frappe le pays. C'est ce qui a permis de dire qu'en France la sociolinguistique est la linguistique de la crise (Voir J. B. Marcellesi *La Pensée* n° 209). Ceci explique d'autre part qu'en France la sociolinguistique est un lieu d'affrontements idéologiques et politiques. Cela contrairement à l'empirisme de la sociolinguistique anglo-américaine qui est la seule sociolinguistique étrangère dont la sociolinguistique française puisse s'inspirer, faute de connaître celle, très riche pourtant, des pays socialistes. La conséquence est une certaine difficulté à faire la jonction entre la théorie et la pratique : d'où parfois le caractère décevant des résultats qui restent à fleur de phénomène alors que les préludes théoriques et le projet avaient pu susciter l'enthousiasme.

A noter enfin que si la sociolinguistique est un lieu d'affrontements idéologiques, c'est en sociolinguistique que les idéologies différentes, sinon opposées, se heurtent le plus, dans la mesure où de nombreux ouvrages de sociologues posant le problème du rôle de l'institution scolaire dans la sélection, ont radicalisé, ou au contraire relativisé, ce rôle ; d'Illich à Baudelot et à Snyders, les points de vue sont différents, et la sociolinguistique n'est pas sans refléter ces différentes tendances. Néanmoins, il est évident qu'une recherche nouvelle en didactique du français devra donner une priorité à la sociolinguistique et à ses différents champs de recherche : il est en effet évident que les différences d'utilisation du langage par les enfants, les difficultés langagières ont pour une grande part leur origine dans les différences sociales, dans les milieux et les modes de vie différents. La sociolinguistique, et en particulier la sociolinguistique scolaire, peut permettre de mieux élucider les rapports entre langage, échec scolaire, milieu social et rapports sociaux et, à partir de là, de mieux pointer les nécessités et les priorités en didactique du français.

Christiane MARCELLESI  
Université de Haute Normandie

### Références bibliographiques

#### LIVRES

- C. BACHMANN. J. LINDENFELD. J. SIMONIN. Langage et communications sociales, Crédif, Hatier.
- B. BERNSTEIN. Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social, Ed. de Minuit.
- J. FISHMAN. Sociolinguistique, Labor et Nathan.
- B. GARDIN. D. BAGGIONI. L. GUESPIN. Pratiques linguistiques, pratiques sociales, PUF.
- W. LABOV. Sociolinguistique, Ed. de Minuit.
- W. LABOV. Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis, Ed. de Minuit.
- J.B. MARCELLESI et B. GARDIN. Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale, Larousse.
- VOLOCHINOV (BAKHTINE). Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, Ed. de Minuit.

#### ACTES DE COLLOQUES

Sociolinguistique. Approches. Théories. Pratiques, Actes du Colloque de Rouen, 2 vol. PUF.

Les situations de Diglossie, Actes du Colloque de Montpellier, Cahiers de linguistique sociale, Université de Rouen, n° 415.

## NUMEROS SPECIAUX DE REVUES

### Langue française

- N° 9 Linguistique et société (dirigé par J.B. MARCELLESI).  
N° 25 L'enseignement des "langues régionales" (dirigé par J.B. MARCELLESI).  
N° 29 L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés (dirigé par B. GARDIN).  
N° 32 Aspects socio-culturels de l'enseignement du français. (dirigé par C. MARCELLESI).  
N° 34 Linguistique et sociolinguistique (dirigé par P. ENCREVE).

### Langages

- N° 46 Langage et classes sociales : le marrisme. (dirigé par J.B. MARCELLESI).  
N° 61 Bilinguisme et diglossie. (dirigé par J.B. MARCELLESI).

### La linguistique

1982/1. Bilinguisme et diglossie. (dirigé par A. TABOURET-KELLER)  
Le français dans le monde, n° 121, Pour une sociolinguistique appliquée.

### La pensée

- N° 190 Classes sociales, langage, éducation, Numéro dirigé par F. et D. François.  
N° 209 Langage et processus sociaux, Numéro réalisé par le GRECSO.

### Divers

N. GUEUNIER. Sociolinguistique plus ou moins sauvage dans Le français d'aujourd'hui, n° 56, déc. 1981.

D. FRANCOIS, F. FRANCOIS, C. MARCELLESI. Prise en compte par l'école des variétés de français, Rapport rédigé à l'intention du ministère en 1980 et distribué aux séances de travail du colloque "Réussir à l'école".

par Maurice MAS

La discussion qui suit l'exposé de Christiane Marcellesi s'organise essentiellement autour de trois points qui, malgré le temps limité, permettent de faire un tour assez complet des problèmes posés.

### 1. SOCIO-LINGUISTIQUE ET IDEOLOGIE

Une première question, sur les rapports entre socio-linguistique et idéologie, oriente la réflexion dans une direction épistémologique : la socio-linguistique, influencée dans ses thèmes et dans ses conclusions par une idéologie, reste-t-elle une discipline scientifique ?

De la discussion se dégagent deux éléments de réponse :

a/ Cette question ne se pose pas que pour la socio-linguistique mais elle concerne toute science. Il faut en effet se méfier de l'ambiguïté du mot "idéologie", qui désigne :

- soit un système d'idées, de valeurs, d'attitudes ; dans ce sens, toute science, y compris la socio-linguistique, est inscrite dans un champ idéologique ;

- soit un fonctionnement idéologique, qui consiste à masquer les véritables rapports et conflits sociaux, sous le prétexte hypocrite de la neutralité ; dans ce sens, on peut dire que la socio-linguistique, loin de masquer ces problèmes sociaux, cherche au contraire à les intégrer dans son analyse.

Une science serait-elle plus ou moins "valable" selon qu'elle prétend se situer en dehors de tout débat idéologique ou qu'elle ne masque pas son ancrage idéologique ?

b/ Pour apprécier la validité d'une science, il faut surtout s'attacher à la solidité de ses principes, de ses méthodes, de ses hypothèses, compte tenu du fait qu'une hypothèse est toujours marquée par une idéologie. Par exemple, en linguistique, les hypothèses formelles de Chomsky sont marquées d'idéologie, de même que le corpus "neutralisé" des distributionnalistes.

En conclusion, la science ne peut se situer en dehors des rapports sociaux ; et ce n'est donc pas un reproche à faire à la socio-linguistique que de dire qu'elle est "idéologique".

## 2. LE STATUT DE LA SOCIO-LINGUISTIQUE

Un grand nombre de questions et d'interventions s'organisent autour de la manière dont est perçue, de l'extérieur, la socio-linguistique, en particulier en ce qui concerne :

- ses rapports avec la linguistique,
- l'existence de plusieurs socio-linguistiques,
- la diversité des champs de la socio-linguistique.

### 2.1. Socio-linguistique et théories linguistiques

Pour faire des études de corpus, les socio-linguistiques doivent recourir à des théories linguistiques : l'observateur extérieur a l'impression qu'il règne dans ce domaine une grande diversité, qui paraît peu compatible avec la rigueur scientifique.

A ce reproche, on peut répondre en refusant d'une part d'opposer socio-linguistique et linguistique, et d'autre part en réfléchissant aux conditions d'apparition et de développement de la socio-linguistique ; on pourra alors admettre que :

- le socio-linguiste est un linguiste spécialisé dans un champ de recherche.

- la linguistique a évolué, et la socio-linguistique a été constituée en tant que champ de recherche par des linguistes en réaction contre les abus du formalisme et les limites du générativisme. Il n'y a donc pas des linguistiques opposées ou concurrentes, mais une évolution de la linguistique, due à un tarissement de certaines directions de recherche.

- science relativement jeune, la socio-linguistique doit encore s'efforcer d'élaborer des méthodes plus rigoureuses pour mettre en relation, de manière plus scientifique, plus formalisée, les rapports sociaux et les rapports linguistiques.

### 2.2. Plusieurs socio-linguistiques ?

Un autre aspect, lié au précédent, inquiète les observateurs : on a l'impression qu'il existe actuellement plusieurs socio-linguistiques.

Dans la mesure où la linguistique n'est plus unifiante et où ses diverses branches sont conscientes de leurs limites, on assiste de plus en plus à l'apparition de "fédérations" de linguistes différents, réunis sur des "terrains", ce qui peut conduire à penser qu'il n'y a pas une mais des linguistiques, une mais des socio-linguistiques françaises.

Cependant, cette tendance à se grouper en équipes pluri-disciplinaires, qui est en même temps une nécessité et un indiscutable facteur de diversité, n'est-elle pas aussi une tendance générale de la science, qui conduit à une élimination progressive du travail individuel au profit d'un travail de groupe ?

2.3. La diversité des champs de la socio-linguistique, qui apparaît à certains comme l'indice d'une science encore insuffisamment constituée, peut s'expliquer par la diversité des cheminements qui y conduisent. En effet plusieurs itinéraires peuvent conduire à la socio-linguistique :

- par rupture, en réaction contre un formalisme excessif.
- par continuation et réorientation à l'intérieur d'un domaine initial : c'est le cas des dialectologues qui, depuis toujours, sont socio-linguistes, puisqu'ils prennent pour objet d'étude la variation plus que l'homogénéité linguistiques.
- par continuation et approfondissement dans le même domaine : c'est ainsi que, en publiant en 1947, sous un label "linguistique", un article sur les causes sociales des variations linguistiques, A. Martinet a fait un travail qu'on qualifierait aujourd'hui de socio-linguistique.

En conclusion sur ces problèmes, on peut constater que la socio-linguistique, science encore récente, laisse apparaître ses tâtonnements et ses imperfections. Mais une meilleure connaissance de sa genèse, de ses hypothèses, de ses objectifs et de ses méthodes nous permet maintenant d'envisager le rôle qu'elle peut jouer dans nos recherches sur la pédagogie de la langue.

### 3. A QUOI PEUT SERVIR LA SOCIO-LINGUISTIQUE ?

Sur cette question, fondamentale dans un tel débat, tout le monde est d'accord : la socio-linguistique peut beaucoup apporter à la recherche pédagogique. Deux tonalités différentes se dégagent des diverses interventions :

- les uns insistent surtout sur les dangers à éviter,
- les autres envisagent plus directement les modalités de rapports fructueux entre socio-linguistique et pédagogie de la langue.

#### 3.1. Les dangers à éviter

Il est certain que la socio-linguistique devrait alimenter une réflexion pluri-disciplinaire destinée à ré-orienter les recherches sur la pédagogie de la langue. Mais il faut éviter de retomber, avec la socio-linguistique, dans certains abus ou maladresses du passé, par exemple :

- introduire prématurément à l'école des concepts mal digérés, et donc plus ou moins déformés : ainsi, si elle est mal exploitée pédagogiquement (et c'est le cas dans certains ouvrages actuels) la notion de "niveaux de langue" peut être très dangereuse.
- substituer à l'impérialisme de la linguistique formelle celui de la socio-linguistique.

Il y a là un problème très important qui nous concerne tous, chercheurs en pédagogie, formateurs de maîtres, auteurs de manuels ; il est indispensable que les nouvelles recherches qui vont être entreprises soient vigilantes sur ce point.

### 3.2. Sur le plan des rapports entre socio-linguistique et pédagogie de la langue, on peut porter deux "regards" :

3.2.1. Un regard sur les travaux de l'Unité Français 1er Degré montre que les préoccupations d'ordre socio-linguistique n'ont jamais été absentes de l'esprit des équipes. Par exemple :

- Le Plan de Rénovation parlait déjà des rapports entre situations et productions langagières des enfants, de l'importance de l'ancrage socio-culturel des enfants, etc.
- Les 4 derniers numéros de *Repères* :
  - . n° 55 : *Pour une pédagogie de l'éveil scientifique*
  - . n° 56 : *Eveil à la langue écrite au Cours Préparatoire*
  - . n° 57 : *Usages scientifiques, usages expressifs, poétiques de la langue*
  - . n° 58 : *Interdisciplinarité : Français / Eveil scientifique*vont dans un sens socio-linguistique en envisageant la langue comme facteur de socialisation.
- Sur le plan méthodologique, l'analyse contrastive (des pratiques pédagogiques des maîtres, par exemple) est en rupture avec les pratiques tendant à inculquer aux maîtres une norme.
- Le mode de travail des équipes de recherche de l'Unité Français 1er Degré a toujours été, comme en socio-linguistique, l'analyse sur le terrain.
- Les travaux de ces équipes ont toujours pris en compte ce qui n'est pas "normé" (par ex. : le n° 53 de *Repères*, *Pour une pédagogie de l'oral* contient en particulier une étude sur *L'occitan à l'école*).

Il est donc naturel que notre groupe se retrouve dans les concepts de la socio-linguistique : la socio-linguistique doit nous aider à repartir mieux et plus solidement.

3.2.2. En se tournant vers l'avenir de la Recherche en pédagogie de la langue, dont nous sommes en train de construire les fondations, on se doit de réfléchir aux relations entre pédagogie et sciences d'appui : comment concilier la complexité nécessaire de ces sciences et la non moins nécessaire simplicité qu'exige l'efficacité pédagogique ? Le problème est d'autant plus important que, dans les conditions actuelles de la formation des maîtres, la population à laquelle s'adressent les formateurs ne s'accommodera pas de la complexité.

Les réponses à ce problème débordent largement les domaines de la socio-linguistique et de la pédagogie du français.

Au premier abord, elles paraissent surtout liées aux moyens donnés (ou à donner) :

- à la lutte contre l'échec scolaire,
- à la diffusion de l'information auprès de tous les enseignants concernés,
- à la formation des maîtres,

et c'est en tant que citoyens et/ou syndiqués que nous avons à contribuer à la recherche de solutions.



Cependant, si l'on ramène le problème à ses aspects strictement pédagogiques, on peut déjà entrevoir des pistes de recherche à prospecter, par ex. :

- s'engager dans des travaux d'innovation contrôlée, sur des terrains "en grandeur nature", en prenant en compte les aspects socio-linguistiques des problèmes,
- contribuer à la vulgarisation en produisant des outils pour la classe, qui sont sans doute un des meilleurs moyens pour la recherche d'être efficace auprès des maîtres.

C'est sur l'affirmation de cette double nécessité (travail sur le terrain, production d'outils pour la classe) que s'est terminée la discussion qui

- d'une part a contribué à mieux faire connaître à tous la socio-linguistique,
- d'autre part a cherché à définir les conditions d'une collaboration entre recherches en socio-linguistique et en pédagogie.

Maurice MAS  
EN de Privas

#### TRAVAILLER EN PROJET

*Pratiques*, n° 36, décembre 1982

#### AU SOMMAIRE :

- . Jean-François HALTE, *Apprendre autrement à l'école*  
Anita WEBER, *Savoirs sociaux et savoirs scolaires*
- . Jean-François HALTE, *Travailler en projet - Vivre au Moyen Âge : un projet pluri-disciplinaire - Ecrire un roman historique en classe de 5<sup>e</sup> - Ecrire ensemble.*
- . Marie-Christine MALLEN, *Guide méthodologique pour la pratique de l'enquête d'opinion.*  
Liliane SPRENGER-CHAROLLES, *Documentation/Pédagogie de la documentation.*

## L'ANALYSE TEXTUELLE

Méthode, exercices

par Lita LUNDQUIST

Coll. Textes et non textes, Cedec, 1983

### *Au sommaire :*

1. Le niveau pragmatique : Facteurs extra-linguistiques - Typologie de textes - Forme particulière de représentation - Le point de vue - Actes de discours et stratégie argumentative.
2. Le niveau thématique : thème. Cohérence. Texte. Cohérence textuelle.
3. Le niveau sémantique : le mot - la phrase - le texte.
4. Le niveau syntaxique : Syntaxe et texte - Syntaxe et outils d'analyse - Syntaxe et facteurs extra-textuels.
5. Le niveau rhétorique : les cinq disciplines de la rhétorique - Quelques figures rhétoriques - Rhétorique et traduction - La rhétorique de nos jours.
6. Le niveau idéologique : Idéologie et pragmatique - Idéologie et thématique. Idéologie et sémantique - Idéologie et syntaxe - Idéologie et rhétorique.

par Michel MOSCATO

La psychologie du langage concerne l'étude des processus mentaux mobilisés par l'individu dans les divers rapports qu'il entretient avec le langage-langue. La psychologie du langage recouvre de nombreux domaines liés aux aspects cognitifs et non cognitifs de la personnalité. Du fait de ma spécialité, la psychologie expérimentale, je ne traiterai du sujet proposé que sous l'angle du fonctionnement cognitif.

Ce bref exposé reprend en partie des chapitres II et III du petit ouvrage publié en collaboration avec mon ami Jacques Wittwer, *La Psychologie du langage*, PUF, coll. Que-sais-je.

Parmi ses multiples fonctions, le langage en possède deux qui sont essentielles et complémentaires :

- le langage permet à l'individu de communiquer des significations grâce à un instrument : la langue ;
- le langage est une fonction cognitive, c'est-à-dire qu'il permet au sujet de traiter de l'information et qu'il participe au développement des processus en jeu dans l'acquisition des connaissances.

Ces fonctions posent, entre autres, aux psychologues trois types de questions :

- questions relatives à l'élaboration des significations,
- questions relatives au codage verbal des significations,
- questions relatives à la genèse des procédés de codage.

Les travaux développés sur ce sujet peuvent être regroupés en quatre grandes tendances. Ces tendances sont différentes :

- par rapport aux substrats théoriques sur lesquels elles s'appuient,
- par rapport aux méthodes utilisées et aux aspects des problèmes qu'elles traitent,
- par rapport aux conclusions qu'elles présentent.

## I. TRAVAUX PARTANT D'UNE THEORIE PSYCHOLOGIQUE POUR ETUDIER LE LANGAGE

### 1. Le néo-béhaviorisme

Ce courant est issu des travaux américains sur l'apprentissage (ex. travaux sur la généralisation sémantique). Dans cette perspective, l'acquisition du langage est considérée comme un cas particulier d'apprentissage. Osgood et Bousfield, notamment, ont mis l'accent sur le rôle médiationnel du langage dans la généralisation et dans la formation des significations. Skinner, quant à lui, après avoir proposé sa théorie du

conditionnement opérant, l'a pris comme modèle d'explication des processus en jeu dans l'acquisition du langage (Cf. B.F. Skinner, *Verbal Behavior*, 1957).

Les travaux des néobehavioristes n'ont pas toujours été compris par les linguistes enfermés dans les traditions structuralistes. Il reste cependant que ces travaux ont largement contribué à préciser la notion de signification (rapports signifiés - signifiants, signifiants - signifiés, signifiants - signifiants) mais ils demeurent inadéquats pour l'analyse des organisations textuelles complexes.

## 2. Les travaux soviétiques

C'est également en s'appuyant sur l'étude des mécanismes d'apprentissage et du conditionnement, et en se référant à Pavlov, que les psychologues soviétiques ont envisagé la question du langage. Les travaux sur la généralisation sémantique ont conduit à envisager le langage comme un deuxième système de signalisation, les signes verbaux étant à la pensée ce que les stimuli physiques sont à la perception (Pavlov, Ivanov, Smolenski, etc.). Ce type d'approche s'est enrichi considérablement grâce aux recherches de Vygotski, le langage est nécessaire à la mise en place des structures mentales contrairement aux idées de Piaget pour lequel le langage est à la fois non nécessaire et non suffisant. A l'inverse de Piaget, le langage égocentrique ne disparaît pas dans la thèse de Vygotski, il est intériorisé et devient pensée verbale (langage intérieur).

L'importance du langage dans le développement de la pensée a été particulièrement analysée par les psychologues marxistes qui soulignent le lien dialectique unissant pensée et langage (Leontiev, Galperine, etc.).

## 3. L'épistémologie génétique

L'apport des travaux de Jean Piaget pour l'étude du langage est sans doute le plus fructueux, le plus utile mais malheureusement le moins bien compris. Pour Piaget (Cf. paragraphe 2), le langage est une condition non nécessaire et non suffisante pour le développement de la pensée. Les travaux de Madame Sinclair (*Acquisition du langage et développement de la pensée*, Dunod, 1967) et ceux de E. Ferreiro (*Les relations temporelles dans le langage infantin*, Droz, 1971) ainsi que les nombreuses contributions genevoises, font apparaître que "les structures syntaxiques montreraient des isomorphismes avec les structures logiques décrites par Jean Piaget et (que) l'acquisition du langage se ferait par structuration active des schémas solidaires contemporains" (H. Sinclair, 1967, p. 149). On peut cependant remarquer que peu de recherches ont été réalisées sur les rapports entre les structures opératoires et les structures linguistiques chez les adolescents. On trouvera dans l'ouvrage de J.P. Bronckart (*Théories du langage : une introduction critique*, Mardaga, 1977) des analyses détaillées des idées de Piaget en matière de langage.

## II. TRAVAUX PARTANT D'UNE THEORIE LINGUISTIQUE, NOTAMMENT DE LA GRAMMAIRE GENERATIVE ET TRANSFORMATIONNELLE

Les conceptions de Chomsky, notamment celles développées dans *Structures Syntaxiques* (1957) et dans *Aspects de la Théorie de la Syntaxe* (1965) ont donné lieu à de nombreuses réalisations expérimentales se donnant pour objectif de prouver la réalité psychologique des concepts proposés par la grammaire générative. Les travaux ont porté sur la perception de phrases, la compréhension et la production verbales, la mémorisation de phrases : études sur le groupe des transformations IPN (Interrogatives, passives et négatives), étude sur le rôle des facteurs sémantiques dans l'actualisation de diverses fonctions cognitives.

Dans *Le Langage et la Pensée* (1970), Chomsky insiste sur le fait qu'en analysant les processus linguistiques on analyse simultanément les processus de la pensée. Si certains psychologues se sont laissés séduire par la "révolution chomskienne", il est admis aujourd'hui que les hypothèses susceptibles d'être émises à partir du modèle de la compétence sont très insuffisantes pour pénétrer la complexité des mécanismes sous-jacents à la compréhension et à la production de phrases et que la dichotomie compétence / performance constitue une explication erronée des rapports entre le langage et les activités cognitives.

## III. TRAVAUX DE SEMANTIQUE PSYCHOLOGIQUE

Dans le domaine de l'étude du développement sémantique, de nombreux chercheurs ont centré les débats sur la question de la validité des hypothèses élaborées à partir de la théorie des traits sémantiques (H. Clark, 1973), en prenant, dans la plupart des cas des tâches de compréhension comme paradigme expérimental. Dans la perspective développée par Clark, la complexité sémantique d'un mot est définie par le nombre de traits - ou unités sémantiques - que comporte ce mot (Cf. également, Bierwisch, J. Lyons). On peut ainsi distinguer les mots simples des mots complexes par le nombre de traits (ou de sèmes) contenus dans ces mots. Dans le cas des paires antonymes (cf. Moscato et Wittwer) comme par exemple *grand* vs *petit*, *long* vs *court*, *gros* vs *mince*, etc. le terme indiquant le pôle négatif de l'échelle contient généralement davantage de traits que son opposé. C'est la raison pour laquelle *grand*, *long* et *gros* sont des adjectifs sémantiquement moins complexes que *petit*, *court* et *mince*. A la complexité sémantique s'ajoute la complexité spatiale et dimensionnelle. Ainsi, si le couple *grand* vs *petit* est suffisamment général pour pouvoir s'appliquer à n dimension indépendamment du contexte spatial, et dans ce cas possède une grande extension sémantique, il n'en est pas de même pour les couples comme *haut-bas*, *long-court*, *large-étroit* qui sont plus spécialisés dans la mesure où il ne décrivent qu'une seule dimension et que cette dimension fait référence à une spatialité définie et limitée, notamment à la verticalité. Partant de ces considérations, les tenants de la théorie des traits ont pu établir une hiérarchie dans la complexité des couples d'adjectifs dimensionnels dont le tableau suivant rapporte quelques exemples.

Degré de complexité	Couples
1	<i>grand vs petit</i>
2	<i>haut vs bas</i>
3	<i>long vs court</i>
4	<i>large vs étroit</i> <i>gros vs mince</i>

Selon les hypothèses de Clark, la hiérarchie de complexité correspond à l'ordre d'acquisition des couples par les enfants. Dans le domaine de la compréhension verbale, cette correspondance a été vérifiée expérimentalement par de très nombreux auteurs (Cf. l'ouvrage de G. Bramaud du Boucheron, *La mémoire sémantique de l'enfant*, PUF, 1981). D'une façon générale les travaux confirmant le modèle sont suffisamment nombreux et congruents pour que l'on puisse accepter l'idée que la hiérarchie est organisée vers 4 ans au niveau de la compréhension verbale. Peu de recherches ont été réalisées dans le domaine de la production verbale.

D'autres conceptions de la sémantique psychologique ont été développées, notamment en France celle de J.F. Le Ny (Cf. *La Sémantique Psychologique*, PUF).

#### IV. TRAVAUX DE PRAGMATIQUE PSYCHOLOGIQUE

La pragmatique psychologique se préoccupe des conditions et des contextes des réalisations linguistiques dans le cadre des fonction inter et intra communicantes du langage. Sur ce point, on lira avec profit le récent ouvrage de J. Caron : *Les régulations du discours* (PUF, 1983).

#### V. CONCLUSION

Actuellement, les travaux les plus en pointe, en matière de psychologie du langage, portent sur les thèmes suivants :

- les débuts du langage et la perception de la parole,
- la compréhension et la production textuelles (psycholinguistique textuelle).

Où en est la psychologie du langage ? La psychologie du langage en est là où s'affrontent les tendances en psychologie.

Il est clair cependant que l'éclatement des problématiques en psychologie ne peut que contribuer à un développement dans la diversification des approches et des analyses des situations scolaires.

Michel MOSCATO  
Université de Rouen

## SYNTHESE DE LA DISCUSSION

par Micheline PROUILHAC

Pourrait-on formuler la question de la diversité des approches théoriques en supposant qu'un même objet  $x$  est constitué dans tel type d'approche scientifique en objet  $x'$ , dans tel autre type en objet  $x'' \dots$  ;  $x'$ ,  $x'' \dots$  étant des variantes d'un objet unique ? Auquel cas la didactique s'articulerait sur ces diverses facettes.

La question est de savoir comment mener une recherche expérimentale dans laquelle interviennent plusieurs disciplines.

- Il faut - élaborer une problématique commune,  
- émettre des hypothèses,  
- mener une expérimentation destinée à valider ou non les hypothèses.

L'expérimentation, qui repose sur plusieurs méthodes (méthode statistique, approche procédurale ...), peut choisir la méthode la plus adéquate ou confronter les différents résultats de plusieurs méthodes.

Un problème reste posé en amont de la démarche même, celui de la validité du corpus d'étude, de la difficulté à constituer en commun un corpus valide pour une équipe de chercheurs de formations différentes et ayant des modes d'intervention différents.

Un groupe de recherche comme celui de la didactique du français présente des caractéristiques particulières :

La recherche pédagogique doit avoir l'ambition de "fabriquer de la théorie" en pédagogie. Il existe une spécificité du champ pédagogique, sorte de synthèse fonctionnelle des apports des différentes disciplines. L'intérêt du lieu INRP comme lieu de recherche est de ne pas reproduire les cloisonnements disciplinaires de l'Université. Un groupe comme celui-ci est "condamné" à travailler non sur les seuils d'appartenance mais sur les interactions. Il s'agit moins d'une juxtaposition de compétences que d'une prise en charge commune d'un problème défini en commun.

Quant à la question des corpus, il apparaît que les pédagogues ne savent que faire des corpus recueillis en situation expérimentale. Ce qui les intéresse, ce sont les situations habituelles de la classe.

La notion de situation "naturelle" et de situation expérimentale reste à préciser. Dans la première, il est difficile de cerner ce que l'on va mesurer, véritable situation de "chasse aux papillons". La seconde ne peut mettre en relief qu'un processus dont les limites sont cernées. Mais tout reste contrôlable.

Pourquoi évacuer un troisième type : les situations de simulation utilisées dans les techniques éducatives ? Ce sont des situations de formation construites donc artificielles, en général réduites, où l'on choisit de ne travailler que certains éléments de la situation pédagogique.

Si dans la formation, s'établit une dialectique entre les deux directions (situation de formation naturelle, situation de simulation), pourquoi dans la recherche n'accepterait-on pas les deux directions ?

On a pu parler d'un certain impérialisme de la démarche expérimentale. A partir de l'expérience en recherche de l'éducation, on peut dire que la méthode expérimentale n'est pas la seule démarche scientifique. Il y a démarche scientifique dès qu'on met en relief des invariants.

Ce serait un faux débat que d'opposer telle ou telle méthode. Il faudrait plutôt faire l'inventaire des objets à étudier, des méthodologies existantes, compte-tenu des compétences, et voir ce qui est le plus adéquat aux objectifs de la recherche.

Micheline PROUILHAC  
EN de Limoges

#### Pour en savoir plus

- Aimard, P. - *Le langage de l'enfant*, Paris, PUF, 1981
- Bronckart, J.P. - *Théories du langage : une introduction critique*. Liège, Mardaga, 1977.
- Costermans, J. - *Psychologie du langage*, Liège, Mardaga, 1980
- Moscato, M. et Wittwer, J. - *Langage et aspects cognitifs de la personnalité*. *Bulletin de Psychologie*, 1978-1979, XXXII, 49-56
- Moscato, M. et Wittwer, J. - *La Psychologie du Langage*. Paris, PUF 1981 (2ème édition).
- Moscato, M. et Piérault-Le Bonniec, G. (Eds) - *Ontogenèse des processus psycholinguistiques et leur actualisation*. Rouen, Publication de l'Université de Rouen, à paraître.



Oléron, P. - *L'enfant et l'acquisition du langage*, Paris, PUF, 1979.

Rondal, J.A. - *Langage et éducation*, Liège, Mardaga, 1978.

Rondal, J.A. - *Votre enfant apprend à parler*, Liège, Mardaga, 1979.

Rondal, J.A. - *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Liège, Mardaga, 1983.

*Langage, fonctionnement cognitif et personnalité : psychologie du langage et psycholinguistique* : Numéro spécial de *Rééducation Orthophonique*, n° dirigé par M. Moscato, à paraître fin 1983.

*Langage, fonctionnement cognitif et personnalité : approches cliniques et évaluation* : Numéro spécial de *Rééducation Orthophonique*, n° dirigé par H. Beauchesne et M. Moscato, à paraître fin 1983.

#### VERS L'ECRIT AVEC ALFONIC

Ecoles maternelles et cours préparatoire

par Jeanne VILLARD, André MARTINET et Jeanne MARTINET

avec la collaboration de Denise BOYER, Albert et Gilberte DOMINICI

Collection Pédagogie pratique à l'école

Classiques Hachette, 1983

#### *Au sommaire :*

L'alphabet Alfonic - Apprendre à lire - Alfonic et les parents -

Un peu de linguistique - la segmentation - les questionnaires

phonologiques - L'utilisation d'Alfonic (généralités pédagogiques) -

L'introduction des phonèmes - L'association des phonèmes - Créativité

et imagination - Les ateliers - La correspondance scolaire - La rela-

tion Ecole maternelle - Cours préparatoire - Le cours préparatoire.

LIAISONS-HESO

n° 9, janvier 1983, C.N.R.S.

Relevé, entre autres :

"Le code phonographique du français : typologie des règles et étude statistique" de D. JACQUEMIN et V. LUCCI, Institut de phonétique de Grenoble.

Conclusion :

"Si l'orthographe ne comportait que des valeurs de base, son fonctionnement serait proche de celui d'une écriture phonétique ou phonologique, ce qui n'est évidemment pas le cas en français. Mais il faut souligner l'importance relative des correspondances bi-univoques de base dans notre système phonographique. De plus, en prenant en compte également les "valeurs de position" qui renvoient à des relations stables en contexte, on constate que le fonctionnement actuel de notre orthographe est de façon nettement prédominante d'un type phonographique polyvalent. En fait les lettres renvoient à la prononciation dans près de 90 % des cas.

La méthodologie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture devrait s'appuyer sur la connaissance des divers types de mises en relations phonographiques et sur leurs fréquences relatives"

HESO, CNRS, 27 rue P. Bert, 94204 Ivry-sur-Seine

par Viviane ISAMBERT - JAMATI

Qu'il me soit permis de préciser tout d'abord que j'écris ici en mon nom propre, et nullement au nom de l'ensemble des enseignants - chercheurs de sciences de l'éducation ou de ceux de mon UER. Je le fais avec mon histoire personnelle, insérée que je suis à la fois dans les institutions universitaires de sciences de l'éducation et dans les institutions CNRS de sociologie. On peut me reprocher d'être relativement nantie des deux côtés, mais qu'on me fasse l'amitié de prendre aussi mon propos comme un effort pour voir clair, même si le plaidoyer pro domo ne saurait en être totalement absent, pas plus qu'il n'est absent du propos de nombreux partisans d'une science de l'éducation ...

Je prends nettement position, du point de vue de la recherche, pour des sciences de l'éducation, à savoir des recherches prenant toutes l'éducation comme objet, mais menées dans une série de perspectives scientifiques bien distinctes. Une science, y compris une science humaine, me paraît devoir s'appuyer avec une certaine cohérence sur un corps théorique. C'est pourquoi chacune construit ses objets d'une façon qui lui est propre, détermine des dimensions pertinentes et spécifiques, établit (et parfois mesure) les liens entre ces dimensions. Les hypothèses, selon moi, doivent être menées jusqu'au bout, sans jouer par ricochet d'un cadre de référence à un autre.

De plus si la démarche scientifique comporte nécessairement une rupture, ce n'est pas seulement une rupture avec la pensée commune, mais aussi avec les autres sciences humaines.

Les emprunts d'une discipline à une autre sont souvent sur le mode analogique. Or que gagne-t-on à introduire dans une problématique mise en oeuvre, plus ou moins opérationnalisée, des notions tirées d'une discipline qu'on ne pratique par soi-même ? Ne viennent-elles pas boucher un trou de la connaissance, faisant illusion au chercheur lui-même et le dispensant d'aller plus loin pour comprendre les faits humains dans le cadre de référence qu'il s'était donné ? Des notions que l'on n'a pas manipulées soi-même, articulées en hypothèses, mises à l'épreuve par une série d'observations, et dont on n'a pas travaillé les critères et la définition au sein d'une conception théorique plus large, ont peu de chance de faire progresser la pensée. En outre le risque d'abandonner la rigueur est d'autant plus grand que l'on n'a pas toujours recours aux références les plus élaborées : ce sont très souvent des notions plus ou moins vulgarisées qui sont ainsi empruntées.

Que dans une minorité de cas, chez des chercheurs très au courant de plusieurs corps de connaissances, ayant effectivement pratiqué plusieurs disciplines, des rapprochements fructueux se fassent, il serait absurde de le nier. Si tous ceux qui récuse les frontières, qui prétendent à la pluridisciplinarité, étaient d'abord de très bons spécialistes de plusieurs disciplines, ce serait autre chose. Mais j'ai bien peur que ce ne soit rarement le cas ; ainsi j'irai plus loin : il est des cas au contraire où le refus de toute référence disciplinaire

permet des démarches infrascientifiques, bref, dispense de penser. A vrai dire, il est, à mes yeux, tellement difficile de faire progresser tant soit peu une des sciences humaines, cela suppose déjà tant de culture et tant d'exigence que la multiplicité des compétences chez un chercheur et la capacité de synthétiser des données aussi multiples m'apparaissent comme gageure.

Enfin la méfiance que j'exprime ici à l'égard de la fusion de plusieurs approches chez un même chercheur ne signifie nullement le rejet de l'approche d'un même champ par une équipe interdisciplinaire. Si les réponses données demeurent distinctes, si l'on se garde du syncrétisme, les résultats des uns peuvent stimuler les autres, mais on ne saurait se leurrer sur l'intégration de la problématique.

Quant aux transferts de techniques ou de notions très délimitées d'une discipline à une autre, ils sont parfaitement légitimes, mais ne suffisent pas à fonder la multidisciplinarité du chercheur. C'est une pratique banale, parfaitement légitime, mais d'un autre ordre. Toute discipline peut devenir ancillaire pour une autre dans une démarche donnée : si un démographe cherche à comprendre la nuptialité dans une région donnée au cours du 19<sup>ème</sup> siècle, il lui faudra emprunter des techniques de dépouillement d'archives mises au point par les historiens. Toute discipline peut aussi contribuer à l'explication d'un sous-ensemble limité de faits entrant dans la problématique d'une autre, mais ce n'est pas fusion ! Le psychologue généticien qui étudie des faits de langage chez l'enfant devra connaître certaines catégories linguistiques - il ne deviendra pas linguiste pour autant.

+ +  
+

A propos de l'analyse scientifique des faits éducatifs, la question unité-multiplicité n'est certes pas neuve. En 1897 un livre d'A. Bain paraissait en Grande Bretagne, dans une optique psychologisante, et s'intitulait *Education as a science*. Et la Sorbonne comprenait à la même époque une chaire de "Science de l'Education", occupée successivement par F. Buisson et par E. Durkheim. Ce dernier, faut-il le rappeler, déclarait cette science parfaitement constituée ... mais l'assimilait à la sociologie de l'éducation.

Les faits institutionnels ont donné tort au père de la sociologie. Lorsque les sciences humaines ont connu une forte croissance dans tous les pays industrialisés, c'est avant tout la psychologie qui a développé des recherches relatives à l'enfant et à son éducation. Aussi est-ce souvent en se détachant des départements universitaires de psychologie que sont nés ceux des sciences de l'éducation. Des sociologues y sont venus plus tard, à titre individuel, les départements de sociologie n'ayant que peu contribué à la création des "sciences de l'éducation". Plus tard encore, d'autres disciplines ont été associées. Aucune d'elles, en tout cas, ne saurait aujourd'hui prétendre au monopole.

Plutôt qu'un monopole, y-a-t-il une discipline nouvelle, et intégrée ? Je ne vois pas d'autre réponse que celle que j'ai présentée plus haut, l'éducation n'étant qu'un objet (ou un ensemble d'objets) au sein des faits humains. Mais je reste ouverte à tout débat avec ceux qui expliciteraient la nature d'une science spécifique.

Est-ce trahir l'institution à laquelle j'appartiens ? Je ne le pense pas du tout. C'est absolument à juste titre, à mes yeux, qu'il existe des départements de sciences de l'éducation, distribuant des diplômes intitulés ainsi. J'en souhaite au plus haut point la multiplication. Mais ne comprennent-ils pas, pour la plupart, des spécialistes divers qui, parmi les champs analysés par leur discipline, travaillent particulièrement sur les faits éducatifs ? Les enseignements qu'ils donnent sont distincts les uns des autres et la pluralité de ces enseignements procure aux étudiants une multiplicité d'angles de vue sur l'éducation. Chaque étudiant ne devient pas un chercheur dans chaque discipline étudiée ! On peut espérer, en revanche, qu'il devienne capable d'éclairer ses pratiques éducatives par sa familiarité avec plusieurs corps de connaissances. C'est une culture élargie à plusieurs disciplines qui l'aidera à concevoir des interventions pertinentes. De la même façon qu'un médecin généraliste aura été formé grâce à des disciplines diverses, alors que les médecins - chercheurs, eux, sont très spécialisés. Pour former des chercheurs il faut au contraire une spécialisation. C'est pourquoi au Troisième Cycle de sciences de l'éducation chaque thèse valable adopte, à propos d'un aspect du champ éducatif, une optique disciplinaire donnée. A ce niveau, en effet, la formation doit s'approfondir du point de vue des concepts et des méthodes ; elle doit parfois aussi s'ouvrir sur des champs autres que l'éducation pour la saisir dans ses relations avec bien d'autres aspects de l'humain.

Enfin peut-on penser, comme je l'ai entendu énoncer récemment, qu'il faille proclamer la spécificité des recherches sur l'éducation, afin de rendre accessible à nos étudiants licenciés ou maîtres les postes de recherche qui peuvent se créer ? Quelle que soit l'importance que j'attache aux "débouchés" de nos diplômes, je ne puis changer ma conviction (et mon expérience) en matière de recherche. Pour qu'ils deviennent chercheurs, il leur faut un complément de formation.

Mais je ne prétends pas prophétiser. J'ignore ce que sera l'organisation des connaissances en sciences humaines dans vingt ou trente ans. Il est possible que d'autres cadres de référence se soient développés, et qu'existent, bien constituées, des disciplines centrées sur l'objet. Dans ce cas les faits m'auront, à mon tour, donné tort.

Viviane ISAMBERT JAMATI  
Université René Descartes  
Paris V ERA 281  
Mai 1982

## SYNTHESE DE LA DISCUSSION

par Gilbert DUCANCEL,

1. Les participants ont posé la question de l'existence et de la place des sciences de l'éducation.

a. Institutionnellement : existe-t-il des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, ou des sociologues, des psychologues, des historiens, etc. qui travaillent dans le champ de l'éducation ? Quelles relations entretiennent-ils avec les enseignants-chercheurs des sciences du langage ? Dans certaines universités, ces relations sont difficiles. Où se situe la didactique du français ? L'acception du terme "didactique" est souvent étroite : contenus ayant trait à la matière et moyens pour les transmettre. Dans ce cas, la didactique du français tend à se réduire à une linguistique appliquée, et la qualification en linguistique qualifie pour enseigner la didactique. N'y a-t-il pas tendance en sciences de l'éducation, en didactique, à se dire "science" pour s'institutionnaliser, parce que la demande sociale est impérieuse, et parce que l'institution universitaire exige ce label ?

Viviane Isambert, sur ce terrain, répète que, sociologiquement, les sciences de l'éducation sont une institution. Il existe des gens qui ont chacun une spécialité, comme enseignants et comme chercheurs, et qui, ensemble, réfléchissent, travaillent, recherchent dans le champ de l'éducation. Parmi eux, il y a des gens qui s'appellent "didacticiens". Font-ils autre chose que de la linguistique appliquée ? On peut penser qu'ils préfèrent s'en démarquer pour des raisons de statut.

En ce qui concerne la formation des enseignants, la question de la place des sciences de l'éducation ne se résout pas facilement. A la limite, une trop grande spécialisation des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation appelés à intervenir dans la formation comporte un risque. La multiplicité des intervenants est également gênante. Les départements de sciences de l'éducation demandent donc des postes pour la formation des enseignants, mais il n'y a pas là de contradiction avec ce qui a été dit des sciences de l'éducation dans l'exposé : il ne s'agit plus exclusivement des référents théoriques de la recherche.

b. Épistémologiquement, il est gênant de définir une science par son objet : c'est un point de vue qui caractérise une science, les objets pouvant être multiples.

Faut-il absolument distinguer les sociologues enseignant en sciences de l'éducation des autres sociologues dont la recherche porte sur l'éducation ? Ce n'est pas sûr. Même question (et même réponse) pour les psychologues.

A un certain moment, dans certaines circonstances, toute science humaine peut devenir "de l'éducation".

Diverses interventions posent le problème redoutable de la didactique, qui, évidemment, préoccupe le groupe au premier chef. Les actes pédagogiques sont des actes complexes, qui, en première analyse, impliquent quatre variables : enseignant (s) ; élèves ; matière (s) ; environnement. Ces variables se réalisent en modalités nombreuses et de niveaux différents. L'interaction complexe de ces modalités relève-t-elle d'une juxtaposition d'approches : psychologie génétique, psychologie sociale, sociologie des groupes, sociologie du système éducatif, socio-linguistique, etc. ? A coup sûr. Mais n'y a-t-il pas besoin d'une science de la praxis, qui traite la complexité dans un système complexe, qui intègre les informations fournies par les sciences du langage et les sciences de l'éducation dans la formation et la recherche en matière d'enseignement de la langue maternelle ? Cette science de la praxis aurait-elle un objet propre, une méthodologie propre ?

Viviane Isambert considère que cette recherche de synthèse est (d'autres disent : des mises en relation explicites) légitime. Mais on ne peut demander à la science que ce qu'elle peut donner. Son évolution ne se fait pas sur mesure, ne vise pas à répondre directement et immédiatement à telle et telle demande sociale. D'autre part, cette demande, qui peut, elle-même, être objet d'analyse et de connaissance par une ou plusieurs des sciences de l'éducation, ne saurait constituer à elle seule le fondement d'une science à construire ...

## 2. La question centrale reste celle des apports des sciences de l'éducation aux recherches pédagogiques futures sur l'enseignement de la langue maternelle.

a. Une première façon de répondre renvoie à ce qui a été dit de la complexité des actes pédagogiques. Le travail que l'"Unité de Recherche français 1er degré" a poursuivi pendant douze ans était-il réellement interdisciplinaire, ou bien a-t-il utilisé des outils proposés par d'autres champs de recherche, a-t-il été pluridisciplinaire ? Notre groupe a toujours été et restera pluri-catégoriel, pluri-compétent, pluri-disciplinaire. Nous avons utilisé des notions, des concepts, des méthodologies venant, entre autres, des sciences de l'éducation. Nous aurons besoin de notions, de concepts, de méthodologies qu'elles nous offriront, et que nous souhaiterions mieux définir encore. Mais nos recherches peuvent aussi contribuer à cette meilleure définition. En tout cas, notre problématique devrait tourner le dos à l'éclectisme vague, et, comme le dirait Viviane Isambert, sur ce plan aussi, nous conduire à prendre conscience de notre situation, de notre identité, et de nos emprunts. Ce qui est sûr, c'est que la didactique et nos recherches sont affaire d'équipes, et que le travail de ces équipes rendra vraisemblablement nécessaires à la fois des apports des sciences de l'éducation, et leur élargissement à des chercheurs en sciences de l'éducation.

b. Une seconde façon de répondre consiste à envisager la prospective des recherches du groupe

Il semble, en particulier pour un certain nombre de raisons évoquées plus haut, et compte tenu de l'expérience passée que nous avons vécue et analysée, qu'on ne pourra pas longtemps encore juxtaposer des emprunts aux différentes sciences de l'éducation et aux différentes sciences du langage. Mais, en même temps, cela dépendra de ce que nous ferons. D'où la question cruciale des axes du programme et de l'organisation de la recherche. Il semble qu'on ne puisse raisonnablement envisager une seule méthodologie, un seul cadre de référence théorique, un seul type de terrain, un seul type de produit. Dans un champ éminemment complexe, on peut imaginer des recherches "classiques" qui visent à mesurer l'effet d'une variable "v", les autres étant, autant que faire se peut, contrôlées ou neutralisées. A l'inverse, nombre de personnes répondent au questionnaire d'enquête sur les besoins de recherche, ou réunies en groupes pour notre enquête par interviews, insistent sur l'interaction des variables, et sur la nécessité d'embrasser les problèmes réels du terrain. De ce point de vue, il est question de mise en place, de description, d'évolution, et d'évaluation de "cohérences" (ou de contradictions !). Il semble que plus nous irons dans la seconde direction, plus nous serons contraints d'utiliser des méthodologies et des concepts spécifiques et réellement opératoires. Or, ces méthodologies et ces concepts devraient alors être interdisciplinaires - ce qui ne signifie pas exclusifs des autres, comme, par exemple, l'utilisation des concepts de modèle pédagogique et de modes de travail pédagogique par l'ancien groupe "Français - Eveil scientifique". Il y aura, de toute façon, à résoudre dialectiquement la contradiction entre les apports disciplinaires et les dimensions interdisciplinaires, mais cela n'est pas nouveau pour nous. Encore faut-il prendre garde que, sous couvert de résolution dialectique des contradictions, nous ne nous abandonnions à un praticisme myope ...

Gilbert DUCANTEL  
INRP, EN d'Amiens



LIRE OU NE PAS LIRE

*Le français aujourd'hui*

n° 61, mars 1983

Au sommaire :

1. Lire et vivre : Stanislas TOMKIEWICZ, *L'expression : un détour préalable à la lecture* . Nicole ROBINE, *Lectures de jeunes travailleurs et réminiscences scolaires* . Marie-Jeanne NOE, *La lecture et les jeunes de banlieue* .
2. Qu'est-ce que lire ? : Bernard DEVANNE, Hêlène MATHIEU, *Les zigzags d'Azor, suivi de quelques livres à faire des livres* . Liliane SPRENGER-CHAROLLES, *Quelques observations sur la lecture et la compréhension* . Antoine ROUX, *Lire les images* . Françoise SUBLET, *Les jeunes, la lecture et la télévision* . Viviane BUHLER-BERVILLE, *Vous me lirez ça pour lundi ...* . Claire GRUZON, *Une expérience de lecture collective en première E* .
3. Points de vue : Un entretien avec Jean GATTEGNO. Du côté des bibliothécaires. Germaine FINIFTER, *Littérature pour la jeunesse : La création en France, aujourd'hui* . Jean PERROT, *Enquête sur ma lecture, Aimer lire ou les séductions de l'album* .

Imprimé par  
INSTAPRINT – TOURS

C.P.P.P. N° 1257 ADEP  
Le Directeur de la Publication : F. BEST

Dépôt Légal 2ème trimestre 1983

PUBLICATIONS DE L'UNITE DE RECHERCHE INRP  
FRANCAIS 1er DEGRE  
Novembre 1982

---

"PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE"

- . Brochure I.P.N., 1970, hors commerce
- . Reproduction dans : "L'Enseignement du Français vu par ceux qui l'enseignent",
- . Cahiers de L'Enseignement Public, F.E.N., 1970

"REPERES pour la rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire",  
Revue de l'Unité de Recherche, 58 numéros parus entre 1970 et 1980.  
En consultation dans les C.R.D.P., C.D.D.P., Ecoles Normales.

"RECHERCHES PEDAGOGIQUES", "L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE"

- n° 46, "Aspects linguistiques", 1971
- n° 47, "Principes de l'expérience en cours", 1971
- n° 61, "Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique", 1973

COLLECTION I.N.R.P. - PLAN DE RENOVATION

- .. "7 - Activités de grammaire", par C. Gruwez et L. Malossane, 1977, Ed. Nathan
- .. "2 - Vers la liberté de parole", par F. Best, 1978, Ed. Nathan
- .. "9 - Orthographe : avec ou sans dictée ?", par M. Chaumont, 1980, Ed. Nathan
- .. "10 - Poésie pour tous", par F. Sublet, P. Lasselas, G. Jean, 1982, Ed. Nathan

"ESSAI D'EVALUATION DES EFFETS D'UNE PEDAGOGIE DU FRANCAIS", Ed. I.N.R.P.

- .. "3 - Vers l'évaluation des capacités syntaxiques d'élèves de CM1", par J.M. Principaud, 1980
- .. "2 - Vers l'observation de variables pédagogiques - Un questionnaire d'identification des Pédagogies du Français", par H. Romian, A. Lafond, 1981
- .. "1 - Que peut la pédagogie ? Variables pédagogiques, facteurs sociologiques et performances linguistiques d'élèves de CM1", par C. Barré, A. Lafond, G. Ducancel, sous presse
- .. "4 - Vers l'évaluation des capacités lexicales et sémantiques d'élèves de CM1", par C. Barré de Miniac, M. Pêchevy, sous presse
- .. "5 - Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CM1", par F. Sublet.  
En vente à l'INRP = 50 F. TTC + port : 10 F  
Service des publications - 29 rue d'ULM - 75230 Paris cedex 05

"ASPECTS DE LA LANGUE ORALE", Ed. de l'I.N.R.P.

- .. "Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au C.P. - Etudes phonologiques" -  
Ouvrage collectif sous la direction de A.M. Houdebine, par A.M. Houdebine,  
D. Hadjaj, E. Espéret, G. et J. Konopczinski, J.P. Goudaillier, sous presse

APPRENTISSAGES PREMIERS DE LA LANGUE ECRITE, Ed. de l'I.N.R.P.

- .. "Devenir Lecteur - Trois C.P. à St Etienne, Poitiers, Toulouse", par L. Lassablière,  
M. Agniel et A.M. Houdebine, J. Patte, D. Sirvan et E. Charmeux, "Recherches  
pédagogiques", n° 112, I.N.R.P., 1982.
- .. Objectifs, pratiques et outils des pédagogies de l'écrit au C.P.", par H. Romian,  
J. Zonabend, G. Laterrasse et M. Masselot, E. Charmeux, J. Manzon, H. Mesliand et  
Y. Bianco, "Recherches Pédagogiques", n°116, sous presse

EVEIL/FRANCAIS

- .. "Eveil scientifique et modes de communication", "Recherches Pédagogiques", n°117  
I.N.R.P., en collaboration avec l'unité de Recherche Sciences expérimentales,  
sous presse

