



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

137-138 | 2008

La didactique du français

Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français

Jean-Paul Bronckart



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1154>

DOI : 10.4000/pratiques.1154

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2008

Pagination : 97-116

Référence électronique

Jean-Paul Bronckart, « Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1154> ; DOI : 10.4000/pratiques.1154

Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français

Jean-Paul Bronckart

Université de Genève

Comment articuler efficacement la didactique des textes-discours (ou de l'expression orale et écrite) à la didactique du système de la langue (ou de la grammaire) ? Si elle a fait l'objet de multiples réflexions et propositions au cours des dernières décennies, cette problématique reste néanmoins d'une totale actualité, dans la mesure où ces deux dimensions de l'enseignement du français demeurent largement disjointes dans les pratiques scolaires, et où le réinvestissement du savoir grammatical dans les activités ayant trait aux textes y reste ténu et globalement inefficace.

Il y a donc lieu de s'interroger encore sur les raisons de cette impasse, et les quelques réflexions que nous proposerons sur ce thème seront classiquement organisées en trois rubriques. Nous re-évoquerons d'abord les principes directeurs, les conditions de mise en œuvre et les résultats effectifs des réformes récentes de l'enseignement de la langue, qui visaient globalement à instaurer ce que Jean-François Halté avait qualifié de « configuration didactique moderne » (1992, pp. 21 et sqq.). Sous un angle plus théorique, nous nous interrogerons ensuite sur la nature des rapports qui peuvent être posés entre les activités langagières, les textes-discours et les langues, en sollicitant notamment pour ce faire les propositions fondatrices de Saussure et de Voloshinov. Nous formulerons enfin quelques propositions pour une « re-configuration » de la didactique du français, qui prendront appui à la fois sur les cadres théoriques sollicités, sur les résultats de recherches en cours et sur les constats issus de notre expérience propre de formateur d'enseignants dans le domaine grammatical.

1. Les aléas de l'instauration de la *configuration didactique moderne*

1.1. Enjeux et principes des mouvements de rénovation

Dans son *Que sais-je ?* sur *La didactique du français* cité ci-dessus, Jean-François Halté avait résumé, en quatre thèmes, les enjeux majeurs de l'instauration d'une nouvelle approche de l'enseignement du français. Tout d'abord, en raison de l'*obsolescence* des savoirs mobilisés dans la configuration ancienne, il était impératif de se doter d'un *nouveau système notionnel*, l'auteur relevant toutefois que la linguistique avait fourni, depuis longtemps et en abondance, un ensemble de références pertinentes, et que le problème résidait plutôt dans le choix de ces références et dans les conditions de leur nécessaire transposition didactique. Ensuite, eu égard à l'ancienne *sacralisation* des œuvres et de la littérature, il y avait lieu de se donner comme objet d'enseignement central les *textes*, et de les aborder d'un côté dans leur dimension globale d'unités effectives de toute production langagière, organisées selon des procédés communs et conceptualisables, d'un autre côté dans leur dimension spécifique, c'est-à-dire en tant qu'ils relèvent d'un genre particulier, articulé à des conditions contextuelles et à des objectifs communicatifs déterminés ; ce travail sur l'organisation interne des textes et sur les modalités de leurs interactions avec l'entour situationnel et praxéologique étant posé comme un préalable à l'enseignement de la littérature, voire comme une condition de son renouvellement. Dans le prolongement de cette centration, Jean-François Halté préconisait alors un mouvement allant « *de la langue au discours* », c'est-à-dire une démarche dans laquelle les acquis notionnels du travail portant sur le système de la langue seraient mis au service du travail de structuration textuelle, et il relevait à ce propos que « la grammaire de texte, en congruence avec les approches internes [...] offre une alternative intéressante à la grammaire de la phrase et des parties du discours » (*op. cit.*, p. 30). D'ordre méthodologique, le quatrième enjeu avait trait enfin à l'urgence de la mise en œuvre de pratiques d'enseignement susceptibles de mobiliser *l'activité* des élèves tout autant que leurs capacités d'observation, d'inférence et de conceptualisation.

Ces principes de la « modernité didactique » sont en fait bien anciens [ils avaient pour l'essentiel été énoncés dès la *Didactica Magna* de Comenius (*cf.* Prévot, 1981), et souvent reformulés ensuite, en particulier par les promoteurs de l'*Education nouvelle* et de l'*Education active*], et si Jean-François Halté prenait la peine de les rappeler, c'est parce qu'ils n'étaient de fait pas encore mis en œuvre en cette fin de XX^e, en raison de divers obstacles, dont deux lui paraissaient essentiels. D'une part la perpétuation, dans les programmes scolaires, d'une « dispersion des matières du français », instaurant en entités quasiment cloisonnées, et au plan notionnel et au plan de la temporalité didactique, les domaines de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison et de l'orthographe. D'autre part et surtout l'indécision subsistant quant aux finalités même de l'enseignement de la langue : aux yeux des décideurs scolaires, du public (et de nombre d'enseignants), les finalités modernes n'avaient pas supplanté les finalités anciennes (promouvoir un savoir grammatical stable et une connaissance des œuvres comme valeurs d'élite) mais s'y étaient de fait surajoutées, ce qui avait rendu introuvables, et la hiérarchisation des objectifs de cet enseignement, et leurs modalités d'articulation :

« Divers dans ses supports, dans ses exercices, dans ses préférences culturelles, dans ses référents théoriques, l'enseignement du français l'est aussi dans les objectifs effectivement poursuivis. La dispersion est telle que les bagages de connaissances factuelles, conceptuelles, pratiques de deux élèves de troisième enseignés dans des classes différentes peuvent être tout à fait incommensurables. Il n'y a pas, en dépit des programmes, de référentiel véritablement commun aux enseignants de français. » (Halté, *op. cit.*, p. 40)

1.2. Les innovations mises en œuvre

1.2.1. L'implantation d'une nouvelle didactique de la grammaire

Le premier mouvement d'innovation a porté, comme on le sait, sur le système de la langue, et a consisté essentiellement en l'*actualisation* des notions grammaticales de base. Dès les années 60, divers auteurs (*cf.* Genouvrier & Peytard, 1970 ; Roulet, 1972) avaient proposé des corpus de notions et de règles inspirés des linguistiques structurale et générative et destinés à se substituer au corpus traditionnel. Au prix d'un travail d'adaptation et de transposition de ce corpus, tenant compte en particulier des degrés de l'enseignement visés, ont alors été élaborés de multiples programmes de grammaire nouvelle (*cf.* Besson *et al.*, 1979 ; Revue *Enjeux*, 1985), dont certains ont été officiellement implantés dans les systèmes d'enseignement. Cette implantation a cependant suscité de lourdes controverses, auxquelles les autorités politico-scolaires des pays ou régions francophones ont réagi de manière contrastée : si la Suisse romande, par exemple, a maintenu un système de notions grammaticales en principe exclusivement inspiré des théories syntaxiques modernes, la France a finalement imposé un appareil notionnel mixte, combinant une approche traditionnelle des fonctions grammaticales (en termes de COD, COI et autres compléments circonstanciels) à une approche moderne des catégories et des groupes ; et à l'issue de divers remaniements, les communautés francophones de Belgique et du Canada ont adopté pour leur part des systèmes notionnels témoignant de dosages divers entre notions modernes et traditionnelles. Dans la mesure où les multiples ouvrages de référence et manuels circulent et s'échangent dans la francophonie, l'appareil grammatical s'y présente en conséquence aujourd'hui comme une sorte de chantier inachevé, dans lequel des restes d'objets anciens cohabitent avec des objets modernes plus ou moins assumés, et à propos duquel nous nous risquerons au bilan évaluatif qui suit.

Dans son principe général, l'actualisation de l'appareil grammatical devait procéder d'une analyse des catégories et des règles propres à la langue française, analyse impliquant une claire dissociation des raisonnements syntaxiques et des raisonnements d'ordre sémantique. « Faire abstraction du sens » était la formule-choc de l'époque, qui, par son excessive concision (les productions langagières servent quand même à produire du sens) a d'emblée été source de graves malentendus. Ce qui était (ou aurait dû) être préconisé, c'était en fait de procéder *d'abord* à une étude strictement syntaxique, activant des manipulations diverses (déplacement, substitution, pronominalisation, etc.) pour mettre en évidence les comportements effectifs des entités langagières, et d'« épuiser » en quelque sorte les ressources et les résultats possibles de ce type d'analyse pour, *ensuite*, éventuellement procéder à l'examen de questions d'ordre sémantique. La pre-

mière approche devait conduire à identifier et à maîtriser quatre ensembles de notions de statuts différents :

- les sortes de phrases, selon la tripartition issue de la *Grammaire générative* (phrases de base, phrases dérivées simples, phrases dérivées complexes) ;
- les diverses catégories grammaticales ou parties du discours ;
- les groupes ou syntagmes en lesquels s’organisent localement ces catégories ;
- les fonctions assurées par les catégories et/ou les groupes dans l’organisation syntaxique des phrases.

Dans cette démarche, le recours à des raisonnements d’ordre référentiel, ayant trait au statut des actants ou des états/événements auxquels renvoie une phrase (« le sujet est l’être animé qui accomplit l’action exprimée par le verbe »), était à proscrire radicalement, parce que ces considérations sont à la fois inutiles et sources de permanentes confusions. Mais d’une part, cette approche référentielle pouvait aussi être introduite *par ailleurs*, à condition donc d’être dissociée de la précédente, ne fût-ce que pour mieux mettre en évidence l’indépendance des modalités de structuration syntaxique à l’égard des questions de crédibilité ou d’acceptabilité sémantique (montrer, par exemple, que si elle pose d’éventuels problèmes d’interprétation, une phrase comme « La délicieuse inconstance de la brouette sifflait un verre de Chablis » est parfaitement grammaticale). Et d’autre part, il n’était pas exclu de prendre en compte, tout en demeurant dans une perspective interne (ou non proprement référentielle), certaines des valeurs sémantiques affectées à des groupes (valeurs de temps, de lieu notamment), parce que leur identification constitue parfois une aide utile aux raisonnements relatifs aux fonctions grammaticales (à titre d’exemples, les groupes nominaux qui, en français, sont susceptibles de prendre la fonction de complément de phrase, ont toujours une valeur sémantique de temps ; et les compléments de phrase ne sont pas pronominalisables, sauf quand ils ont une valeur sémantique de lieu).

Eu égard à ces principes et objectifs, l’état de l’appareil grammatical en usage dans la francophonie, en dépit de ses variantes locales, nous paraît pouvoir être évalué comme suit.

D’un côté, quelques modalités d’approche et quelques ensembles de notions nouvelles semblent avoir été introduits avec succès, en particulier :

- la distinction des trois sortes de phrases, reposant elle-même sur la distinction des deux acceptions possibles de cette notion (la phrase en tant qu’entité graphique *vs* en tant que structure organisée autour d’une relation prédicative) ;
- la redistribution et le re-étiquetage de certaines catégories grammaticales, dont notamment le regroupement de diverses entités dans la classe des déterminants ;
- la mise en évidence des structures de groupes, avec l’identification de leurs règles de composition interne.

Mais d’un autre côté nombre de zones d’indécision subsistent, dont nous ne mentionnerons que les deux nous paraissant les plus problématiques. La première concerne la réorganisation et le re-étiquetage des catégories grammaticales sur la base de leur distribution objective. D’une part cette démarche est de-

meurée partielle ou incomplète, la distinction pourtant essentielle entre adverbes « déictiques » (*ici, maintenant, etc.*) et adverbes « standards » (*très, lentement, etc.*) étant par exemple généralement éludée, ce qui empêche notamment de comprendre que les premiers assurent toujours la fonction de complément (de phrase ou de verbe) et les seconds toujours la fonction de modificateur (de verbe, d'adjectif, d'adverbe) ; d'autre part, diverses entités linguistiques demeurent non catégorisées ou non étiquetées, en particulier celles apparaissant régulièrement à la jointure des phrases et celles marquant les transformations constitutives des phrases dérivées simples (le « c'est... que » des phrases thématiques par exemple), ce qui conduit la plupart des enseignants et des élèves à désigner ces entités par des termes « joker » (selon l'expression de Bain & Canelas-Trevisi, sous presse) dont la variabilité est évidemment garantie. La seconde a trait à la confusion qui subsiste entre l'analyse structurelle (portant sur les groupes et les modalités d'organisation de leurs constituants) et l'analyse fonctionnelle (portant sur le rôle que jouent ces mêmes groupes dans l'organisation syntaxique). A titre d'exemple, l'analyse de l'organisation d'ensemble de la phrase de base implique d'un côté l'identification de ses deux fonctions nécessaires (sujet et prédicat) et de ses deux fonctions facultatives (complément de phrase et modificateur de phrase), et d'un autre côté l'identification des groupes (nominiaux, verbaux, prépositionnels, adjectivaux ou adverbiaux) susceptibles d'assurer chacune de ces fonctions ; mais en réalité le statut des groupes et leurs fonctions sont très souvent confondus, comme en témoigne l'usage d'appellations hybrides comme « groupe sujet », « groupe complément de phrase », voire même « groupe permutable » ; et cette difficulté est évidemment encore accrue lorsque les appareils notionnels mélangent l'approche des fonctions fondée sur des critères syntaxiques (« complément du verbe » ; « complément du nom ») et celle fondée sur des critères sémantico-référentiels (« complément circonstanciel » ; « complément d'objet »). Dans cette situation confuse, que nous pourrions illustrer par bien d'autres exemples encore, la plupart des enseignants peinent à maîtriser eux-mêmes les notions qu'ils ont à enseigner, et sont en conséquence dans l'impossibilité de mettre en œuvre des démarches d'enseignement de type actif et inductif, ce qui génère une insatisfaction de plus en plus explicite de certains d'entre eux, insatisfaction exploitée comme on le sait par les divers courants prônant un retour à la tradition.

Outre les problèmes d'implantation et d'adaptation qui viennent d'être évoqués, deux éléments supplémentaires de bilan nous paraissent devoir être rappelés. Tout d'abord, les nouvelles grammaires n'ont de fait jamais rompu avec la tradition sur deux points essentiels : d'une part leur démarche reste fondamentalement centrée sur la phrase, toujours conçue comme unité faïtière indépassable de toute analyse syntaxique ; d'autre part les programmes en lesquels elles s'organisent continuent de promouvoir une progression didactique allant du simple au complexe, sur le modèle des manuels anciens. Ensuite, nous l'avons déjà évoqué et nous y reviendrons, si aux débuts de l'entreprise de rénovation les finalités de l'enseignement grammatical avaient été clairement énoncées (mettre en place une base notionnelle qui servirait d'appui au travail ayant trait à l'expression textuelle – et éventuellement au travail ayant trait à l'orthographe grammaticale), en raison des hésitations, voire des volte-face des autorités politico-scolaires, elles sont devenues aujourd'hui quasiment illisibles.

1.2.2. L'implantation de la didactique des textes/discours

Le mouvement de rénovation en ce domaine s'est déployé plus tardivement et a pris appui sur des références théoriques clairement disjointes de celles mobilisées pour la confection des nouvelles grammaires.

Dès les années 80, se sont développés divers programmes de recherches relevant de l'analyse de discours (ou de la linguistique textuelle, ou des sciences du texte) qui, d'une part visaient à identifier (et à classer) les divers genres de textes du français contemporain, d'autre part visaient à décrire les règles de structuration de tout texte, quel que soit le genre dont il relève. Si la démarche de classement des genres s'est révélée problématique, pour des raisons analysées notamment par Chiss (1987), d'importantes avancées ont été réalisées dans le domaine de la structuration textuelle : Adam (1990 ; 1999) a progressivement construit une conception globale de la textualité et distingué divers « types de textes » (narratif, argumentatif, descriptif, etc.), en se fondant sur leurs modalités spécifiques d'organisation séquentielle ; nous avons contribué pour notre part (Bronckart *et al.*, 1985 ; Bronckart, 1997) à l'élaboration d'un modèle de l'architecture textuelle qui différencie notamment les genres de textes en tant qu'unités communicatives, et les « types de discours » en tant que formes énonciatives, linguistiquement marquées, entrant dans la composition des genres (types interactif, théorique, narratif, etc.). Pour leur part, Roulet *et al.* (1985) ont particulièrement analysé les modalités de structuration des échanges oraux ordinaires. Et la plupart de ces travaux étaient, implicitement ou explicitement, orientés par une demande sociale émergente, ayant trait aux programmes relatifs à l'expression écrite et orale, en l'occurrence à la nécessité de *diversifier* les sortes de textes à ériger en objets d'enseignement : ne plus s'en tenir aux seuls textes à caractère narratif ou argumentatif, mais proposer un éventail de textes qui soient adaptés aux situations de communication qu'un apprenant peut rencontrer dans sa vie scolaire et sociale.

Dans cette perspective, ont alors été proposés divers classements de textes (en genres ou en types), adaptés des modèles théoriques évoqués ci-dessus et destinés, d'une part à orienter le travail des enseignants de la scolarité obligatoire, d'autre part à organiser la formation des maîtres en ce domaine (*cf.* Beacco, 1991 ; Mas & Turco, 1991 ; Schneuwly, 1991). Et ce type de démarche s'est prolongé parfois en une réorganisation du programme d'expression écrite, centrant le travail, à chaque degré, sur une seule et même « famille de genres ».

Dans le contexte suisse romand, a été entreprise parallèlement une démarche d'élaboration, avec des enseignants, de schémas de leçons qualifiés de *séquences didactiques* (*cf.* Schneuwly & Dolz, 1997). Le principe général de ces séquences est de tenter d'intégrer (et de hiérarchiser) deux visées :

- partant du constat qu'il existe dans l'*architexte* de la communauté des ensembles de genres textuels adaptés à des situations de communication ou d'activités déterminées, il s'agit d'abord de rendre l'élève conscient de cette correspondance, et de le rendre apte à choisir les modèles pertinents pour une activité langagière donnée ;
- sachant par ailleurs que les élèves rencontrent divers problèmes techniques ou linguistiques lors de la rédaction des textes, il s'agit de subordonner à la première visée, adaptative, une visée seconde de maîtrise de sous-ensembles de processus de structuration des textes. Dans cette perspective, les séquences sont

organisées comme suit (cf. Dolz *et al.*, 2000). Est d'abord entrepris un important travail de conception de la séquence, impliquant :

- le choix même du genre à enseigner, qui doit tenir compte de son utilité/finalité pratique et de la possibilité de le faire fonctionner dans la situation de classe ;
- la constitution d'un corpus d'exemplaires de textes relevant de ce genre, qui soient adaptés aux capacités présumées des élèves ;
- l'élaboration d'un *modèle didactique* de l'objet à enseigner, par transposition des références théoriques ayant trait à l'organisation de ce genre. La séquence proprement dite se déroule alors en trois phases. La première est centrée sur les dimensions fonctionnelles des genres : les élèves ayant à élaborer un projet communicatif susceptible de se concrétiser en une production écrite ciblée, la classe engage d'abord une réflexion sur les divers paramètres de la situation concernée (statut des interlocuteurs, contraintes du type de média, etc.), ainsi que sur les différents éléments de contenu qui pourraient y être mobilisés ; elle entreprend ensuite une recherche d'exemplaires de genres qui paraissent adaptés à cette situation et à ce contenu ; chaque élève rédige enfin un texte adapté au projet retenu. La deuxième phase a trait à la maîtrise technique de certaines des règles ou des procédés organisant le genre retenu (gestion des organisateurs, des reprises anaphoriques, de la temporalité, des voix énonciatives, etc.) ; en tenant compte des difficultés identifiées dans les textes produits par les élèves, l'enseignant propose des ensembles d'activités ou d'exercices organisés en modules spécifiques. Dans la troisième phase, une situation de communication semblable à la précédente est définie, et les élèves ont à rédiger un second texte qui y soit adapté ; et l'examen de ces textes finaux permet alors à l'enseignant d'évaluer les progrès accomplis et de mesurer l'efficacité des activités didactiques mises en place.

Cette démarche des séquences présente cependant un caractère relativement rigide, qui a suscité des réserves chez les didacticiens moins centrés sur les objets-genres, et plus sensibles à l'hétérogénéité/créativité textuelle ainsi qu'aux processus généraux que les élèves mettent en œuvre dans leur appréhension des textes, en production comme en compréhension. Par ailleurs, les tenants des séquences ont pris conscience du fait que si cette démarche contribuait indiscutablement à la clarification des objectifs et aux conditions de préparation des tâches, elle n'assurerait pas pour autant que l'apprentissage effectif en classe se déroule conformément à ces objectifs. Des recherches ont dès lors été entreprises pour déterminer dans quelle mesure ce « travail prescrit » se réalisait effectivement dans les leçons. Canelas Trevisi (1997) a par exemple montré que certaines séquences étaient régulièrement détournées de leur objectif, parce que les élèves manifestaient d'autres types d'intérêts et d'autres modalités d'approche des textes sous étude. Et divers constats analogues (cf. Nidegger *et al.*, 1997) ont engendré un nouvel axe de recherche, centré sur l'analyse du « travail didactique réel ».

Parallèlement à l'instauration de la démarche des séquences, se sont développés des travaux moins centrés sur le produit « texte », et visant à prendre en compte les multiples paramètres régissant *l'activité d'écriture*. Un ensemble de recherches ont porté sur la nature des *tâches scolaires* relatives à l'écrit (en particulier sur les tâches de révision et de réécriture) et sur les contraintes qu'elles exerçaient sur les processus mis en œuvre par les élèves (cf. Revue *Pratiques*, 2000, 105-106). D'autres travaux se sont centrés sur les réactions spécifiques des apprenants aux tâches proposées, et Plane (1996) a notamment élaboré un ré-

pertoire des *résistances* que manifestaient les apprenants confrontés à ce type d'activité : représentation du texte comme production irréversible « intouchable » ; insécurité affective engendrée par l'exigence même de révision ; obligation de centration sur des dimensions locales au détriment de la globalité du texte, etc. Les travaux de ce type ont été exploités pour élaborer une conception intégrée de *didactique de l'écriture*, particulièrement illustrée par l'approche de Reuter (1996), qui tend à atténuer la rigidité programmatique des séquences, à davantage tenir compte des dimensions socioculturelles de l'activité d'écriture, à diversifier et à mieux contextualiser les exercices pratiques à conduire en situation de classe.

1.3. Comment articuler didactique de la langue et didactique des textes/discours ?

Comme il ressort de ce qui précède, les mouvements de rénovation ayant trait respectivement à la grammaire et à l'expression ont été nettement disjoints, quant à la temporalité de leur mise en œuvre, quant aux références théoriques sollicitées, et la plupart du temps quant aux acteurs didacticiens qui y étaient impliqués. Mais s'il s'est progressivement estompé, pour les raisons évoquées plus haut, l'objectif d'articulation des deux démarches et de re-exploitation des acquis grammaticaux au service de l'enseignement textuel n'a pas été complètement perdu de vue ; et diverses propositions ont été formulées sur ce thème, que nous regrouperons en trois ensembles.

Une première approche se fonde sur le constat que les langues naturelles fournissent un ensemble de ressources particulières dont certaines sont nécessairement re-exploitées dans les procédés d'organisation des textes, et elle vise, d'une part à identifier les sous-ensembles de ressources de langue qui sont significativement remobilisées dans l'organisation des textes, d'autre part à examiner les transformations de statut que subissent ces ressources selon qu'on les saisit au niveau du système (phrastique) ou à celui du fonctionnement textuel. Les travaux de Combettes sont particulièrement illustratifs de cette approche. Dans une première étude (1987), cet auteur s'est centré sur les conditions sous lesquelles les notions construites dans l'étude de la langue (qu'il qualifiait de « faits linguistiques ») pouvaient être exploitées pour l'analyse des modalités d'organisation propres à chaque « type de texte » (au sens d'Adam). Il a notamment mis en évidence que les types textuels ne pouvaient se définir et se reconnaître par le constat de l'occurrence d'un seul « fait linguistique privilégié » (l'imparfait, par exemple), mais qu'ils se caractérisaient par des configurations spécifiques d'unités de statuts divers, et il a en outre soutenu que ces configurations n'étaient en réalité pas attestables au niveau global du « type » mais à des niveaux infra-ordonnés, en l'occurrence à celui de « structure[s] intermédiaire[s], qui correspond[ent] à une certaine « attitude », à une certaine position du locuteur, dans le domaine de l'énonciation » (*op. cit.*, p. 9), anticipant de la sorte la distinction que nous avons introduite pour notre part entre le niveau global du « genre de texte » et les niveaux locaux des « types de discours » (*cf.* 2.3, *infra*). Dans cette perspective, il a montré que la transition de la langue au texte impliquait une démarche de *reclassement*, des entités ayant un statut linguistique différent du point de vue de l'organisation de la phrase devant être regroupées en une seule et même

catégorie du point de vue de leur contribution à l'organisation des textes (*cf.* le reclassement en organisateurs, en marques anaphoriques, etc.). Et il a montré encore que le statut fonctionnel effectif de certaines unités, comme les temps des verbes, ne pouvait être identifié dans la perspective phrastique, mais dans la seule perspective de leur contribution à l'organisation textuelle. Dans son ouvrage *Pour une grammaire textuelle* (1988), Combettes a par ailleurs tenté d'élaborer un corpus de notions qui pourrait constituer une sorte de *sas* favorisant la transition entre approches de la langue et du texte ; sollicitant à cet effet les courants issus de l'*Ecole de Prague*, il a préconisé que, dans le domaine proprement grammatical, les notions construites dans une perspective systémique soient réexaminées et re-décrites dans une perspective fonctionnelle (en termes de « thème », « rhème », « taux d'information », etc.). Et il a ensuite démontré comment ces notions intermédiaires pouvaient être efficacement mobilisées pour l'analyse des mécanismes de progression thématique. En collaboration avec Charolles enfin (1999), ce même auteur, dans le cadre d'un bilan des apports potentiels des courants d'analyse du discours, a étoffé en quelque sorte le corpus de notions « à validité intermédiaire », par emprunt aux courants plus récents de pragmatique et de linguistique cognitive.

Nous regrouperons en un deuxième ensemble des propositions et/ou prises de position qui semblent fondées sur le constat de l'impossibilité et/ou de l'inutilité d'une articulation véritable des deux approches, quand bien même les raisons de ce diagnostic, tenant aux orientations propres de leurs auteurs, peuvent être bien différentes. Dans *De la phrase aux énoncés* (2000), Béguelin a proposé un corpus notionnel très solidement argumenté, qui, dans sa teneur même, a d'évidentes parentés avec le corpus nouveau que se proposait de construire Combettes. Mais d'une part, en se fondant sur ses recherches propres et sur celles de Berrendonner en matière de syntaxe (*cf.* Berrendonner, 1990 ; Berrendonner & [Reichler-]Béguelin, 1989), cette auteure récuse de fait la pertinence de la notion de phrase, et, partant, celle de l'essentiel des démarches et des notions actuellement en usage dans l'enseignement grammatical : le corpus notionnel qu'elle décrit ne serait donc pas destiné à s'articuler à celui des notions phrastiques, mais à s'y substituer. D'autre part l'analyse des mécanismes d'organisation « trans-énoncés » qu'elle propose ne relève pas d'une approche proprement textuelle qui examinerait, de manière « descendante », les contraintes exercées par les structures globales sur les phénomènes locaux (les notions de genre ou de type textuels sont significativement absentes de cet ouvrage), mais relève explicitement d'une approche « ascendante », visant à remobiliser les acquis des analyses de micro-syntaxe au service de la compréhension des phénomènes de *macro-syntaxe*. Ce type de démarche ne consiste donc pas en la recherche d'un mode d'articulation entre les didactiques de la langue et du texte telles qu'elles se pratiquent actuellement, mais à proposer une nouvelle approche globale destinée en définitive à se substituer à l'une et à l'autre. Dans une perspective au contraire résolument centrée les genres de textes comme unités effectives du fonctionnement langagier, Rastier a, dans de nombreux articles et ouvrages (1989 ; 2001 ; 2006), fermement soutenu que le paradigme « logico-grammatical » qui sous-tend les approches syntaxiques et donc tout type de grammaire des phrases, était, aux plans épistémologique et méthodologique, radicalement incompatible avec le paradigme « rhétorique/herméneutique » qui serait seul pertinent en matière d'étude des textes :

« L'ontologie logico-grammaticale attribuée aux unités textuelles la discrétion et la présence, l'identité à soi et l'isonomie, à l'image naïve des objets physiques. La conception rhétorique/herméneutique admet en revanche que les objectivités qu'elle construit soient continues, parfois implicites, varient dans le temps et selon leurs occurrences et selon leurs contextes, connaissent entre elles des inégalités qualitatives et ne relèvent pas uniformément des mêmes règles. » (Rastier, 2006, p. 100)

Adhérent clairement au second paradigme, cet auteur a progressivement élaboré un cadre d'analyse textuelle centré sur l'analyse des interactions entre les quatre « composantes sémantiques » de la textualité (thématique, dialectique, dialogique, tactique), ainsi que sur celle des « zones » énonciatives qui y sont construites (identitaire, proximale, distale) et visant à identifier les mécanismes régissant les « parcours de sens » au travers de ces sous-dimensions des textes. Ce modèle particulièrement riche et complexe n'a pas été assorti de propositions didactiques concrètes, mais en tout état de cause, l'argumentation sur laquelle il s'appuie revient à considérer que, parce qu'elles s'articulent à des conceptions du langage qui sont incompatibles, les approches de la langue et celles du texte ne peuvent faire l'objet de quelque articulation que ce soit. Comme autre exemple de cette forme de « résignation », on mentionnera encore la position de Schnewly, selon laquelle la didactique du texte pourrait en définitive se passer de tout arsenal métalangagier, l'enseignement de la grammaire pouvant dans cette perspective être considéré comme « une introduction dans un mode de pensée disciplinaire autonome [...] sans être subordonné à une utilité extérieure étroite » (1998, p. 269).

Un troisième type d'approche émane de didacticiens directement impliqués dans la formation des enseignants de langue ainsi que dans des démarches d'expertise et d'appui aux institutions scolaires, et qui, sachant pour cette raison que toute nouvelle réforme notionnelle globale (comme celles proposées par Combettes ou Béguelin) est aujourd'hui absolument illusoire, tentent d'identifier les conditions d'une meilleure articulation entre les deux didactiques telles qu'elles se pratiquent. Dans son évolution actuelle, la démarche genevoise des séquences didactiques s'inscrit résolument dans cette perspective, et le manuel de Dolz *et al.* (*S'exprimer en français*, 2001) fournit en particulier de nombreux exemples de re-exploitation et de re-catégorisation des notions phrastiques au service de la maîtrise des divers procédés textuels. Les didacticiens du Québec nous semblent avoir fait un pas supplémentaire dans cette direction, en ce qu'ils proposent que la perspective textuelle soit immédiatement intégrée dans le cadre de l'enseignement proprement grammatical. Présentée notamment dans le recueil *La grammaire au cœur du texte* (édité par Bergeron & De Koninck, 1999) et dans la remarquable *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui* (Chartrand *et al.*, 1999), leur démarche présente trois caractéristiques à nos yeux essentielles : tout d'abord un réinvestissement de l'appareil notionnel phrastique, visant à parachever la réforme qui y a été introduite, en montrant par exemple l'utilité du travail sur la phrase de base (*cf.* Paret, 1999), la nécessité de définitivement distinguer les structures et les fonctions des groupes, ou encore celle de clarifier les conditions d'identification des compléments de phrase (*cf.* Léger & Morin, 1999) ; ensuite une démarche méthodologique dans laquelle l'identification des phénomènes grammaticaux s'effectue simultanément sur des exemples de phra-

ses et de textes, et où la codification de ces phénomènes est directement assortie d'un examen de leur statut ou de leur rôle, au sein des phrases d'une part, au sein du texte d'autre part ; enfin l'élaboration d'un programme intégrant étroitement les domaines de l'orthographe, du lexique, de la conjugaison et de la syntaxe, et qui s'organise en chapitres ayant trait aux divers mécanismes à l'œuvre dans la structuration textuelle [la connexion, la progression thématique et les mécanismes anaphoriques qui y sont impliqués, l'organisation temporelle, les voix et modalisations, etc. (cf. Chartrand, 1999 ; Simard, 1999)].

En raison de leur contexte même d'élaboration, les propositions didactiques qui viennent d'être évoquées ont fait l'objet de démarches d'implantation dans les classes, ce qui devrait permettre de mettre en place des recherches d'évaluation de leur efficacité. Si l'on ne dispose pas encore de recherches sur ce thème pour le Québec, dans le contexte genevois Bain & Canelas-Trevisi (sous presse) ont analysé en détail la fréquence et les conditions d'exploitation des notions grammaticales dans le cadre d'une séquence portant sur le texte argumentatif, et le bilan qu'ils proposent est pour le moins mitigé. D'un côté, ils relèvent un taux non négligeable d'utilisation de termes grammaticaux, qui sont mobilisés surtout pour le traitement de problèmes orthographiques, mais aussi pour l'examen de la plupart des mécanismes de structuration textuelle (choix d'un genre, planification, cohésion nominale, cohésion verbale, modalisation notamment). Mais d'un autre côté, ils mettent en évidence un ensemble de phénomènes plus négatifs dont notamment les trois suivants : le taux d'emploi de la terminologie grammaticale varie considérablement selon les enseignants, certains d'entre eux rechignant donc à se conformer aux recommandations, ou n'ayant guère confiance dans les capacités grammaticales des élèves ; les notions régulièrement mobilisées ne constituent qu'un sous-ensemble très restreint de l'appareil grammatical (en l'occurrence les catégories de nom, verbe, adjectif, adverbe et pronom), ce qui témoigne sans doute de la relative non-maîtrise des autres catégories, dont les occurrences sont dès lors désignées par des termes divers, au statut de « joker » ; enfin et surtout, les élèves ne sollicitent quasiment jamais de leur propre chef les notions grammaticales ; 82% de celles-ci sont énoncées par les enseignants, et les 18% imputables aux élèves sont quasi toujours induites par le manuel ou par les consignes de l'enseignant.

Cette recherche confirme donc l'échec relatif des tentatives d'intégration des deux didactiques, mais elle fournit aussi de très précieuses indications sur les causes du mal, qui orienteront nos propositions conclusives. Mais ces dernières nous paraissent devoir s'appuyer également sur un réexamen théorique des rapports pouvant être posés entre l'ordre des textes/discours et celui de la langue.

2. Des rapports entre textes/discours, langue et leur entour extralangagier

Depuis la bi-partition radicale entre langue et parole (ou discours) malencontreusement attribuée à Saussure par les rédacteurs du *Cours de linguistique générale* (ci-après *CLG*), les sciences du langage se sont construites en divers courants, avec aux deux extrêmes celui des partisans de l'autonomie et de la prééminence d'un système syntaxique et celui des partisans de la prééminence des textes et des œuvres (en tant que seules empiries langagières effectives), auxquels s'ajoutent nombre de courants intermédiaires (centrés sur l'énonciation, l'organisation

fonctionnelle, la dimension pragmatique, etc.). Les tenants de ce diverses options ne se parlent guère, et se préoccupent peu des conditions d'articulation de leur objet propre avec ceux des autres. S'il y a bien, en arrière-fond de cette situation, la pesanteur de la tradition logico-grammaticale que dénonçait Rastier (2001), avec sa crispation improductive sur l'élucidation des rapports entre structures des langues et, soit structures présumées du monde, soit structures présumées de l'esprit-cerveau, pesanteur dont les sciences du texte ont eu raison de se dégager pour se centrer sur les conditions effectives de mise en œuvre des interactions verbales, il n'en demeure pas moins que les langues et leur systématique « existent », au sens où elles sont vécues comme telles et par les individus et par les communautés. Il nous semble dès lors qu'au-delà des questions d'orientation épistémologique et méthodologique, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la nature des rapports qu'entretiennent, entre elles et avec leur entour, les entités langue et textes/discours. Réflexion que nous engagerons en trois temps : le premier convoquant la clarification des rapports entre langue(s) et discours proposée dans l'œuvre réelle de Saussure ; le second s'alimentant aux thèses fondatrices de Voloshinov quant au statut des genres de textes et au rôle qu'ils jouent dans le développement psychique et social ; le troisième examinant la problématique de l'architecture interne des textes et du statut de ses composantes.

2.1. Textes/discours et « degrés » de langue chez Saussure

Si le terme de « discours » n'apparaît pas dans la *CLG*, on en trouve néanmoins de multiples occurrences dans les notes manuscrites de Saussure ainsi que dans les cahiers d'étudiants ayant suivi ses cours ; et l'auteur a par ailleurs entrepris de longues études sur la chanson des *Nibelungen* ainsi que sur d'autres corpus de textes, études relevant manifestement de l'« analyse de discours » (cf. Turpin, 2003). Sa position était en fait que les discours/textes ⁽¹⁾ constituent le *milieu de vie* premier des phénomènes langagiers : c'est dans le cadre de leur mise en œuvre synchronique, ainsi que dans le cours de leur transmission historique, que les valeurs significatives des signes se construisent, et qu'elles se transforment en permanence.

« Toutes les modifications, soit phonétiques, soit grammaticales (analogiques) se font exclusivement dans le discursif. Il n'y a aucun moment où le sujet soumette à une révision le trésor mental de la langue qu'il a en lui, et crée à tête reposée des formes nouvelles [...] qu'il se propose, (promet) de "placer" dans son prochain discours. Toute innovation arrive par improvisation, en parlant, et pénètre de là soit dans le trésor intime de l'auditeur ou celui de l'orateur, mais se produit donc à propos du langage discursif. » (Saussure, 2002, p. 95)

Quel est alors le rapport existant entre ces discours et LA LANGUE ? Une première acception de ce dernier terme a été proposée par Saussure lors des trois *Conférences* qu'il a prononcées en 1891 lors de l'inauguration de sa chaire genevoise. L'auteur y souligne d'abord l'inéluctable *continuité* des faits de langage et en vient à déclarer qu'il n'existe en fait qu'*une seule langue*, à l'œuvre depuis l'émergence de l'espèce : « j'insisterais encore une fois sur l'impossibilité radicale, non seulement de toute rupture, mais de tout soubresaut, dans la tradition

(1) De manière générale, Saussure utilisait le terme de « discours » ou de « parole » pour qualifier les textes.

continue de la langue depuis le premier jour même où une société humaine a parlé » (*ibid.*, p. 163). Il pose ainsi que la langue constitue une entité *ontologiquement une*, ou encore qu'existe un stock de ressources qui seraient perpétuellement redistribuées dans le temps et dans l'espace, les diverses communautés situées dans ces coordonnées n'en exploitant, par convention, que des sous-ensembles restreints.

Mais dès ces mêmes *Conférences*, Saussure souligne aussi que cette langue universelle connaît des « états » successifs, et comme on le sait, c'est sur le statut de ces états qu'ont surtout porté ses réflexions et ses enseignements ultérieurs. Dans une première acception, la langue comme état, c'est un « réservoir » (ou un « trésor ») de *valeurs signifiantes* issues des textes, telles que celles-ci se « déposent » dans le « cerveau » du sujet parlant.

« Tout ce qui est amené sur les lèvres par les besoins du discours, et par une opération particulière, c'est la *parole*. Tout ce qui est contenu dans le cerveau de l'individu, le dépôt des formes entendues et pratiquées et de leur sens, c'est la *langue*. » (Saussure, in Komatsu & Wolf, 1996, pp. 65-66)

Si Saussure considère ici que ce dépôt est localisé « dans le cerveau », dans d'autres passages il peut mentionner tout autant « la conscience des sujets parlants » ou la « sphère associative interne », ces diverses expressions désignant manifestement ce que nous qualifierons d'*appareil psychique des personnes*. Il ajoute que les formes intériorisées sont *réorganisées* dans cet appareil psychique ; elles y font l'objet de *classements* mobilisant les processus d'*association*, qui donnent lieu à la constitution de *séries* de termes entretenant entre eux des rapports de ressemblance-différence, selon des critères d'ordre sonore ou sémantique. Si elles sont bien issues des textes, les entités signifiantes s'organisent donc dans la sphère associative interne sous des modalités différentes de celles de l'organisation linéaire de la textualité, et cette organisation constitue un premier « degré » d'état de langue, que nous qualifierons de *langue interne*.

Mais Saussure a soutenu que la langue avait aussi son siège dans la collectivité : « La langue est l'ensemble des formes concordantes que prend [le] phénomène [de langage] chez une collectivité d'individus et à une époque déterminée » (2002, p. 129). Dans cette autre approche, il souligne que la langue demeure toujours sous le contrôle ultime du social, en l'occurrence des *accords* ou *conventions* qui s'y établissent : « La langue est un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre l'usage du langage, qui est virtuel chez tout individu » (in Engler, 1989, p. 32). Cet état de langue collectif est donc le niveau où s'exerce le contrôle social, ou encore l'activité *normative* des générations de locuteurs, et nous le qualifierons dès lors de *langue normée* (« degré » de langue qui est par ailleurs celui que tentent d'appréhender et de décrire les grammairiens ou linguistes).

La langue interne doit être clairement distinguée de la langue normée. La première a une organisation qui est co-déterminée : ses ingrédients lexicaux et syntaxiques sont d'essence collective, mais leur instanciation (le choix de ces ingrédients) et les modalités de leur classement dans la sphère associative dépendent de facteurs liés à l'histoire de vie des personnes. Quant à la seconde, elle fait nécessairement abstraction de ces déterminismes psychologiques singuliers, tout en étant soumise à d'autres types de déterminismes, d'ordre collectif.

En tentant de résumer la position effective de Saussure quant aux unités d'a-

nalyse possibles d'une science du langage, on peut considérer que celui-ci pose d'abord deux niveaux dont l'existence est indiscutable mais dont on peut douter qu'ils puissent constituer les objets d'une démarche proprement linguistique : d'une part *l'activité langagière*, d'autre part la *langue universelle* en tant que manifestation sémiotique continue de cette activité, et en tant que renvoyant à un stock de ressources dont l'extension semble finie. Mais il soutient aussi que la mise en œuvre effective de ces deux entités par les groupes humains, dans des circonstances historiques et géographiques variables, requiert la prise en compte des trois autres niveaux, qui constituent, eux, indiscutablement, des objets d'une science du langage.

a) Les *textes*, comme aspects déterminants du milieu humain, et comme *premier lieu de vie des signes*, dans le cadre desquels les valeurs de ces signes se re-fabriquent en permanence.

b) La *langue interne*, comme système d'organisation psychologique des valeurs signifiantes extraites des textes, système qui est soumis aux contraintes conventionnelles de la langue normée dont attestent les textes, mais qui est marqué aussi par l'histoire de vie et les propriétés particulières des personnes ; cette langue interne constituant un *deuxième lieu de vie des signes*.

c) La *langue normée*, comme système d'organisation des valeurs signifiantes des signes géré cette fois par les groupes sociaux et soumis à leurs normes propres de fonctionnement. Il s'agit là d'un *troisième lieu de vie des signes*, à caractère second ou abstrait : la « langue française » est une entité que personne ne peut percevoir ; elle n'existe donc qu'en tant que produit d'un travail de reconstruction par généralisation et abstraction, travail aux résultats incertains comme en témoignent les multiples modèles de structuration de cette langue aujourd'hui en concurrence.

Ces trois lieux de vie sont fondamentalement *interdépendants*, se sont évidemment simultanément co-construits, et au plan du fonctionnement synchronique, sont le siège d'un *mouvement dialectique permanent* : les signes et leurs valeurs sont mis en œuvre dans les textes ; ils font l'objet d'une appropriation par les personnes et sont réorganisés dans l'appareil psychique de ces dernières selon des modalités singulières (langue interne) ; ils sont ensuite extraits de ce même appareil pour être réinjectés dans de nouveaux textes, sous le contrôle des normes de la langue éponyme, la dimension individuelle de ce dernier processus étant à l'origine des dimensions créatives (ou stylistiques) des nouvelles productions, la dimension sociale de certaines de leurs dimensions normatives (ou génériques).

2.2. Les genres de textes et leur rapport à l'entour extralingagier

Voloshinov⁽²⁾ (1926/1981 ; 1929/1977) a jeté les bases d'une approche radicalement nouvelle du statut des textes et de leur rôle dans le déploiement de la vie psychique et sociale, dont nous ne pourrions relever que trois aspects centraux dans le cadre de cette contribution.

(2) Les textes signés Voloshinov, comme ceux signés Medvedev, ont longtemps été attribués à Bakhtine sur la base des allégations de ce dernier. Les documents historiques aujourd'hui disponibles (cf. Bota & Bronckart, 2008 ; Brandist *et al.* 2004) montrent que Bakhtine a délibérément menti sur ce point (et sur bien d'autres), et que son imposture a été « couverte » par ses admirateurs, pour des raisons notamment financières et idéologiques.

Comme nombre de linguistes russes des années 20, cet auteur était engagé dans le débat sur le statut des œuvres littéraires/poétiques, et critiquait fermement la position des « formalistes », en soutenant que ces œuvres constituaient des produits de modalités particulières de *communication sociale*, et qu'elles devaient en conséquence être appréhendées en tant que *formes textuelles* spécifiques, en une démarche comparant leurs conditions de production et leurs propriétés internes avec celles des textes « ordinaires ». Et c'est cette position continuiste qui l'a conduit à généraliser la notion de *genre* à toutes les sortes de textes, et à tenter de définir ces genres en se fondant essentiellement sur le type d'interaction sociale/verbale dont ils étaient le produit.

Il a par ailleurs soutenu que le méthodologie d'analyse des textes devait s'organiser en un programme *descendant*, consistant à étudier d'abord les activités d'interaction verbale dans leur cadre social concret, à identifier ensuite les genres textuels mobilisés dans ces interactions, et à procéder enfin à l'examen des multiples propriétés linguistiques formelles de chacun des genres. Programme qui a orienté, comme on le sait, une large part des courants contemporains d'analyse de discours.

Cette approche des textes s'inscrivait cependant pour Voloshinov dans une perspective bien plus large, ayant trait au rôle que jouent les productions verbales dans le développement psychologique et social. Il soutenait d'un côté que les configurations de signes attestables dans les textes (ou, en termes saussuriens, la réélaboration permanente des valeurs de ces signes dans la textualité) constituaient une forme de réfraction de l'idéologie ambiante ou de la « psychologie du corps social », et d'un autre côté, adhérant explicitement aux thèses de Vygotski (1925/1994), il soutenait que c'est l'appropriation et l'intériorisation des signes véhiculés par les textes qui constitue la condition du développement psychologique permanent des personnes.

Sous ce dernier angle, l'approche de Voloshinov est d'une part compatible avec celle de Saussure, en ce que tous deux posent que les valeurs signifiantes de la textualité font l'objet d'une intériorisation, et se réorganisent donc nécessairement dans ce lieu d'ancrage que constitue la *langue interne* ; elle pose d'autre part que les textes constituent un *lieu de vie intermédiaire* des représentations humaines, ou encore un lieu de mise en interface entre les représentations collectives et les représentations individuelles, telles que les avait magistralement analysées Durkheim (1898).

2.3. Les niveaux de structuration interne des textes

Si elles n'avaient que partiellement été abordées par Voloshinov (dans ses études des diverses formes de discours rapporté – cf. 1929/1977, pp. 161-220), les modalités de structuration interne des textes ont depuis lors fait l'objet de nombreuses études, ayant abouti à d'importants modèles de l'architecture textuelle, dont notamment celui élaboré par Adam dans une perspective plutôt ascendante (centrée sur l'articulation des propositions, des macro-propositions et des séquences) et celui élaboré par Rastier, dans une perspective clairement descendante (centrée sur les parcours isotopiques de significations). Nous avons pour notre part élaboré une approche (cf. 1997) qui se distingue des précédentes sur deux point majeurs.

Notre modèle pose d'abord l'existence de *types de discours*, comme entités

structurantes intermédiaires, en ce qu'elles sont d'un côté infraordonnées eu égard aux genres et d'un autre côté constituent les cadres linguistiques de rang supérieur régissant la distribution d'une bonne part des marques syntaxiques et énonciatives. Ces types correspondent aux « modes d'énonciation » dont Genette (1986) avait clairement souligné qu'ils ne devaient pas être confondus avec les genres, et ils se construisent sur la base de deux types d'opérations. Les premières explicitent le rapport existant entre les coordonnées organisant le contenu thématique d'un texte et les coordonnées du monde externe dans lequel se déploie l'action langagière dont le texte est issu. Les secondes ont trait à la mise en rapport entre, d'une part les différentes instances d'agentivité (personnages, groupes, institutions, etc.) et leur inscription spatio-temporelle, telles qu'elles sont mobilisées dans un texte, et d'autre part les paramètres matériels de l'action langagière en cours (agent producteur, interlocuteur éventuel et espace-temps de production). Pour le premier type d'opération, soit les coordonnées du monde discursif sont présentées comme clairement *disjointes* de celles du monde de l'action langagière, soit cette mise à distance n'est pas opérée, et les deux sortes de coordonnées sont dès lors nécessairement *conjointes*. Cette première distinction revient ainsi à distinguer les mondes discursifs de l'ordre du RACONTER vs de l'ordre de l'EXPOSER. Pour le second type d'opération, soit un segment de texte explicite le rapport que ses instances d'agentivité entretiennent avec les paramètres matériels de l'action langagière, soit ce rapport n'est pas explicité et les instances d'agentivité entretiennent alors un rapport d'indifférence avec les paramètres de l'action langagière en cours. Une seconde distinction générale peut ainsi être posée entre les mondes discursifs exhibant, soit un rapport d'*implication*, soit un rapport d'*autonomie*, à l'égard des paramètres de l'action langagière. En croisant ces deux distinctions, on aboutit alors à l'identification de quatre mondes discursifs, qui sont traduits par ces configurations d'unités et de processus linguistiques que nous qualifions de types de discours : le monde de l'EXPOSER impliqué se réalise en *discours interactif*, le monde de l'EXPOSER autonome en *discours théorique*, le monde du RACONTER impliqué en *récit interactif* et le monde du RACONTER autonome en *narration*.

Notre modèle pose ensuite l'existence de divers mécanismes contribuant à l'instauration de la cohérence thématique (connexion, cohésion nominale) et de la cohérence interactive (voix et modalisations), procédés abondamment décrits en linguistique textuelle, mais que nous analysons dans leurs rapports de dépendance, soit avec les types de discours qu'ils « traversent », soit avec le genre dont relève l'ensemble du texte.

Si le modèle que nous avons élaboré demeure bien évidemment imparfait et pourrait notamment, comme nous l'avons montré (*cf.* 2008), être complété par l'introduction de certains mécanismes mis en évidence par Rastier, pour la problématique didactique qui nous occupe, l'important est que l'approche des textes prenne en compte l'existence de niveaux de structuration intermédiaires.

3. Comment poursuivre la *re-configuration* de la didactique du français ?

Sur la base des deux types d'analyses proposées dans ce qui précède, et nous fondant également sur notre expérience de formateur d'enseignants en matière de grammaire, nous nous risquerons pour clore à énoncer brièvement quatre

principes et/ou orientations qui nous paraissent devoir être adoptés pour poursuivre la démarche de reconfiguration de l'enseignement du français que Jean-François Halté appelait de ses vœux.

3.1. Pertinence et nécessité de l'articulation des didactiques de la langue et des textes

Dans son approche évoquée sous 2.1., Saussure a clairement mis en évidence que le fonctionnement langagier procède d'une *circulation permanente* des signes, de leurs valeurs et de leurs modalités d'organisation, entre ces trois lieux d'ancrage que constituent les textes, la langue interne et la langue normée. Ce à quoi on pourrait ajouter, en prenant appui sur Piaget aussi bien que Vygotski, que les apprentissages humains requièrent généralisation et donc *conceptualisation*. La maîtrise de certaines notions relatives à la langue, telle que son organisation est assumée et décrite dans une communauté donnée, ne peut donc que constituer un appui au développement des capacités textuelles. Pour remplir ce rôle, l'appareil notionnel doit certes être conçu dans une perspective rompant définitivement avec la tradition logico-grammaticale, ou acceptant définitivement l'*autonomie radicale* des entités sémiotiques, quel que soit leur niveau de structuration, eu égard à l'ordre du référentiel ; mais au prix de quelques ajustements, un tel appareil peut être proposé sur la base des théories syntaxiques disponibles.

Cette première articulation doit être suivie d'une seconde, entre approche des textes profanes et approche des textes littéraires, pour les raisons évoquées en particulier par Voloshinov : *désacraliser* l'œuvre, c'est montrer qu'elle ne constitue qu'une des formes possibles de la communication sociale ; forme dont les enjeux particuliers et les procédés spécifiques qu'elle mobilise ne peuvent être véritablement compris et maîtrisés que lorsqu'on les situe dans la continuité des enjeux et des procédés des textes profanes, et qu'on les compare avec ces derniers.

3.2. Une nécessaire re-clarification des finalités de l'enseignement du français

Sur ce point, on ne peut que prôner le retour aux finalités originelles des mouvements de rénovation : l'objectif fondamental de l'enseignement du français a trait au développement des capacités de production et d'interprétation des textes, et le travail grammatical vient en appui à ce développement, sous l'angle de la maîtrise des structures et procédés d'organisation discursive et sous l'angle de la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Et comme le montre l'extraordinaire faiblesse des connaissances grammaticales de la plupart des francophones en dépit du nombre d'heures d'enseignement subies en ce domaine, la maîtrise des notions grammaticales non finalisées, et donc non re-exploitées, se perd rapidement et inéluctablement.

3.3. Une meilleure intégration des didactiques de la langue et du texte

En l'état actuel des programmes, ces deux didactiques continueront de faire l'objet de démarches distinctes, ou parallèles, et si elle est en quelque sorte imposée, cette dissociation a aussi sa raison d'être : le travail sur les textes a une visée directement pratique et se déploie en une logique descendante, centrée d'abord sur le choix de genres adaptés aux situations de communication, ensuite sur

les niveaux intermédiaires de structuration (types de discours, procédés de cohérence thématique, procédés de cohérence interactive), enfin sur les conditions d'usage des diverses unités et structures mobilisables à ces différents niveaux ; le travail sur la langue a quant à lui une visée instrumentale, et consiste en la construction de formes de raisonnements aboutissant à la maîtrise de notions « faisant système » (les sortes de phrases, les catégories, les groupes, les fonctions).

Mais il conviendrait d'intensifier les mécanismes d'*aller-retour* entre ces deux domaines. D'un côté, comme le suggèrent les didacticiens québécois, en procédant à l'identification des entités grammaticales en prenant des exemples soit dans des phrases décontextualisées soit dans des textes, et en indiquant d'emblée le statut et le rôle de ces entités, au sein des phrases d'une part, au sein du texte d'autre part. D'un autre côté, dans le cadre des activités ayant trait aux textes, en remobilisant explicitement les notions phrastiques, et en analysant les transformations de statut et de fonction qu'elles subissent à ce niveau.

3.4. Une condition simple, mais impérieuse

Un des obstacles majeurs à l'efficacité de l'une et l'autre didactiques tient à nos yeux à un phénomène plutôt simple : l'insuffisante capacité de différenciation et d'étiquetage des diverses sortes d'unités de la langue, qui est attestable tant chez les étudiants universitaires et les futurs enseignants que chez les élèves. Et de tous les « retours aux fondamentaux » que certains voudraient aujourd'hui imposer, celui-là seul nous paraît utile et légitime ; cette maîtrise est une condition sine qua non de l'efficacité de l'une et l'autre didactiques, en ce qu'elle porte sur des entités qui sont, à la fois, des « catégories grammaticales » et des « parties du discours ».

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1990) : *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
— (1999) : *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- BAIN, D. & CANELAS-TREVISI (sous presse) : « L'utilisation de la grammaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline française », in J. Dolz & C. Simard (Ed.). *Les pratiques de l'enseignement grammatical*. Québec : AIRDF - Presses de l'Université Laval.
- BEACCO, J.-C. (1991) : « Types ou genres ? catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite », *Études de linguistique appliquée*, 83, 19-28.
- BÉGUELIN, M.-J. (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- BERGERON, R. & DE KONINCK, G. (Ed.) (1999) : *La grammaire au cœur du texte*. Québec : Les publications Québec français.
- BERRENDONNER, A. (1990) : « Pour une macro-syntaxe », *Travaux de linguistique*, 21, 25-36.
- BERRENDONNER, A. & [REICHLER-]BÉGUELIN, M.-J. (1989) : « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue Française*, 81, 99-124.

- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979) : *Maîtrise du français*. Paris : Nathan.
- BOTA, C. & BRONCKART, J.-P. (2008) : « Voloshinov et Bakhtine : deux approches radicalement opposées des genres de textes et de leur statut », *Linx*, 56, pp. 67-83.
- BRANDIST, G., SHEPERD, D. & TIHANOV, G. (Ed.) (2004) : *The Bakhtin Circle ; in the master's absence*. Manchester : Manchester University Press.
- BRONCKART, J.-P. (1997) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- (2008) : « Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. Hommage à François Rastier », *Texte* [http://www.revue-texte.net.], XIII, 1.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985) : *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- CANELAS-TREVISI, S. (1997) : *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- CHAROLLES, M. & COMBETTES, B. (1999) : « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours », *Langue française*, 212, 76-116.
- CHARTRAND, S. (1999) : « Les composantes d'une grammaire du texte », in R. Bergeron & G. De Koninck (Eds.), *La grammaire au cœur du texte* (pp. 20-23). Québec : Les publications Québec français.
- CHARTRAND, S., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, C. (1999) : *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*. Québec : Graphicor.
- CHISS, J.-L. (1987) : « Malaise dans la classification », *Langue française*, 74, 10-28.
- COMBETTES, B. (1987) : « Types de textes et faits de langue », *Pratiques*, 56, 5-17.
- (1988) : *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001) : *S'exprimer en français. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- DURKHEIM, E. (1898) : « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- ENGLER, R. (1989) : *Edition critique du “Cours de linguistique générale” de Ferdinand de Saussure*. Wiesbaden : Otto Harrassowitz.
- GENETTE, G. (1986) : « Introduction à l'architexte », in G. Genette et al. (Ed.). *Théorie des genres* (pp. 89-159). Paris : Seuil.
- GENOUVRIER, E. & PEYARD, J. (1970) : *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
- HALTÉ, J-F. (1992) : *La didactique du français*. Paris : PUF, « Que sais-je ».
- KOMATSU, E. & WOLF, G. (1996) : *Premier cours de linguistique générale (1907) d'après les cahiers d'Albert Riedlinger*. Oxford/Tokyo : Pergamon.
- LÉGER, V. & MORIN, F. (1999) : « Le complément de phrase. Un exemple de renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale », in R. Bergeron & G. De Koninck (Eds.), *La grammaire au cœur du texte* (pp. 54-56). Québec : Les publications Québec français.
- MAS, M. & TURCO, G. (1991) : « Des typologies de textes à l'élaboration d'outils

- pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe », *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 89-99.
- NIDEGGER, Ch., REVAZ, N. & WIRTHNER, M. (1997) : « Apprendre à écrire par la séquence didactique : richesses et difficultés de la démarche », *Education et recherche*, 19, 55-72.
- LA RÉÉCRITURE (2000) : *Pratiques*, 105-106.
- PARET, M.-C. (1999) : « De l'utilité de la phrase de base », in R. Bergeron & G. De Koninck (Ed.), *La grammaire au cœur du texte* (pp. 52-53). Québec : Les publications Québec français.
- PLANE, S. (1996) : « Ecriture, réécriture et traitement de texte », in J. David & S. Plane (Ed.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-78). Paris : PUF.
- PRÉVOT, J. (1981) : *L'utopie éducative : Comenius*, Paris, Belin.
- RASTIER, F. (1989) : *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- (2001) : *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- (2006) : « Formes sémantiques et textualité », *Langages*, 163, 99-114.
- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- ROULET, E. (1972) : *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C. & SCHELLING, M. (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- SAUSSURE, F. (de) (1916) : *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Saussure, F. (de) (2002) : *Ecrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- SCHNEUWLY, B. (1991) : « Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies », *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 131-141.
- (1998) : « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile ? », in J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 267-272). Berne : Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997) : « Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement », *Repères*, 15, 27-40.
- SIMARD, C. (1999) : « Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue », in R. Bergeron & G. De Koninck (Ed.), *La grammaire au cœur du texte* (pp. 6-9). Québec : Les publications Québec français.
- TERMINOLOGIE GRAMMATICALE (1985) : *Enjeux*, 8.
- TURPIN, B. (2003) : « La légende de Sigfrid et l'histoire burgonde », *Cahiers de l'Herne – Saussure* 76, 351-429.
- VOLOSHINOV, V.N. (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minit [Edition originale : 1929].
- (1981) : « Le discours dans la vie et le discours en poésie », in T. Todorov (Ed.), *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique* (pp. 181-215). Paris : Seuil [Edition originale : 1926].
- VYGOTSKI, L.S. (1994) : « La conscience comme problème de la psychologie du comportement », *Société française*, 50, 35-50 [Edition originale : 1925].