

Les Carnets du
Cediscor

Les Carnets du Cediscor

Publication du Centre de recherches sur la didacticité
des discours ordinaires

5 | 1998

Manuélistion d'une théorie linguistique

Table ronde

André Collinot et Geneviève Petiot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/284>

ISBN : 2878541685

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1998

Pagination : 137-140

ISBN : 2878541685

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

André Collinot et Geneviève Petiot, « Table ronde », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 5 | 1998, mis en ligne le 15 avril 2009, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/284>

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

Les carnets du Cediscor

Table ronde

André Collinot et Geneviève Petiot

- 1 On retiendra principalement des interventions de J. Authier-Revuz, J.-C. Chevalier, S. Delesalle, M.-L. Elalouf, É. Genevay, A. Meunier... les réflexions suivantes que nous présentons regroupées par thèmes. Il ne s'agit pas d'une simple retranscription mais d'une recontextualisation à partir des éléments recueillis à l'écoute de la bande enregistrée.

1. Le manuel scolaire en tant que tel est pris dans un réseau de contraintes.

- 2 La fabrication d'un manuel de français tient de l'art de la « cuisine ». Sa réussite commerciale et accessoirement pédagogique dépend d'un subtil dosage entre les textes officiels, les travaux des linguistes et de leur perception, enfin de l'intérêt des éditeurs.

1.1. Les contraintes institutionnelles

- 3 L'enseignement de la langue en France est une affaire d'État. Il a toujours été centralisé, encadré par le pouvoir politique. Les Instructions ministérielles continuent à se succéder périodiquement. Elles s'efforcent de maîtriser dans une impossible synthèse la masse considérable des rapports archivés à l'Inspection Générale, et qui échappent le plus souvent à toute diffusion. C'est que les Instructions Officielles, les Programmes, leur mise en œuvre pédagogique restent du ressort d'un aréopage d'experts. Assumant un rôle d'observatoire et de décision, l'Inspection Générale a pour mission de gérer les savoirs et leur application dans les classes. Gérer les savoirs signifie arbitrer les débats et les luttes d'influences entre les spécialistes du domaine et les responsables de la pédagogie au sein du Comité National des Programmes.
- 4 Officialisée dans les textes ministériels, l'énonciation ne court-elle pas le risque de devenir la nouvelle orthodoxie en matière d'enseignement du français ?

1.2. Les contraintes didactiques

- 5 Les théories linguistiques ne sont pas immédiatement monnayables en manuels scolaires et par là traduisibles telles quelles en discours pédagogiques. D'où le recours aux ouvrages intermédiaires qui jouent ainsi un rôle de filtre interprétatif des savoirs linguistiques. Ces manuels intermédiaires organisent, unifient et systématisent ce qui est fondamentalement hétérogène chez les linguistes. Les enseignants peuvent certes y trouver leur compte car il leur est difficile, eu égard à la lourdeur de leur tâche, d'inscrire leurs pratiques pédagogiques directement dans les théories linguistiques. Il y a un risque : celui d'une fétichisation d'une mode qui met en avant un aspect d'une théorie, fige un moment d'une recherche et jette le trouble dans l'emploi d'une terminologie. On se rappellera l'engouement pour les versions « adaptées » de la GGT et leurs dérivés en matière de schémas arborescents de phrases.

1.3. Les contraintes culturelles : la tradition pédagogique française

- 6 L'école en France dès l'enseignement des collèges jésuites (*cf.* le système de la *praelectio*) a mis, au premier plan de la pédagogie de la langue, l'étude du texte littéraire. Le but ultime a toujours été et reste encore (*cf.* les concours de lettres) l'explication de texte. D'où le couple indissociable au siècle dernier de la rhétorique et de la grammaire devenu analyse stylistique et grammaticale d'un texte littéraire extrait des œuvres inscrites au programme de littérature française.
- 7 C'est à cette tradition que l'on doit le succès du couple « récit-discours » hérité de l'interprétation biaisé du chapitre « Les relations de temps dans le verbe français » détaché de l'ouvrage de Benveniste *Problèmes de linguistique générale* (Gallimard, 1966). Il n'est pas question ici d'entrer dans le détail de la distorsion opérée par les manuels dans l'exploitation pédagogique de ce que Benveniste avait observé à propos de l'emploi des temps verbaux, l'opposition entre énonciation historique et énonciation de discours, mais seulement de remarquer l'un des effets de la prédominance du souci littéraire sur celui de la langue.
- 8 De même à partir de la notion benvenistienne de la subjectivité, les manuels ont élaboré toute une stratégie de repérage du locuteur/auteur et de son vouloir dire sans s'inquiéter davantage des confusions inhérentes à la transmission des savoirs par les manuels intermédiaires dans leur souci de systématisation et de simplification des travaux en cours. L'exemple le plus pertinent est à prendre dans la présentation du style ou discours direct, indirect, indirect libre. Les manuels se contentent, après avoir revendiqué par ailleurs leur adhésion au sujet locuteur de l'énonciation, de reprendre la traditionnelle description de ces faits *énonciatifs* sans la moindre mise en œuvre de leur fonctionnement spécifiquement *énonciatifs*.
- 9 Enfin il faut signaler la collusion entre ces notions linguistiques et les procédures d'une stylistique en mal de scientificité.

2. Les effets de la manuélistion

2.1. Le couple « narrateur/personnage »

- 10 C'est le plus souvent en ces termes que les auteurs de manuels se réfèrent explicitement ou non à des notions héritées d'une lecture partielle et partielle de Benveniste. On plaque directement des catégories littéraires sur des formes de langue. Or celles-ci ont un fonctionnement spécifique dans le système différentiel de la langue. Le texte pourrait être le terrain propice à une étude qui conduirait à un repérage de ces formes de langue. Mais là encore se dévoile l'objectif prioritaire : l'explication littéraire. Ainsi le point de départ de l'analyse du texte est-il l'effet stylistique avant son ancrage dans la langue.

2.2. L'opposition forme/sens

- 11 Cette opposition se traduit le plus souvent en stéréotypes « expression/contenu », « forme/fond ». On peut rappeler à ce propos, la thèse de Benveniste sur la double signifiante de la langue : la signifiante sémiotique de la langue-forme, la signifiante sémantique de la langue-discours. Ce double système est constamment à l'œuvre dans la langue si bien qu'il est difficile de les dissocier. Il reste que pour Benveniste, « au fondement de tout, il y a le pouvoir signifiant de la langue, qui passe bien avant celui de dire quelque chose » (Benveniste, 1974 : 229). Autrement dit c'est de par son ancrage dans le système de la langue que le discours produit du sens. Cette réflexion corrobore les observations qui ont été faites ci-avant (2.1.).

2.3. La trilogie « grammaire du discours/grammaire de texte/grammaire de la phrase »

- 12 Cette nouvelle *vulgate* officielle juxtapose trois objets distincts relevant d'approches linguistiques spécifiques. Leur interférence dans les manuels de français risque de jeter le trouble non seulement dans les terminologies en usage, mais plus gravement encore dans l'ordonnement des séquences didactiques. Comment, en effet, passer de l'un à l'autre de ces domaines d'objets ? Dans quel ordre ? Ou bien tout simplement comme on peut le relever dans certains manuels, en mélangeant les notions importées de l'une ou l'autre de ces approches selon les besoins de l'explication des textes ?

2.4. Tradition/modernité

- 13 C'est sur cette dernière antinomie que nous concluons les discussions qui ont animé la Table Ronde. La pédagogie de la grammaire reste entravée par un souci constant de respecter une tradition qui aurait fait ses preuves et un désir d'innover, sans cesse déplacé vers de nouveaux objets. Entre tradition et modernité, l'hésitation se manifeste d'abord en amont, au niveau officiel, aussi se retrouve-t-elle tout « naturellement » dans les manuels scolaires. Quant à savoir ce qu'il en est dans les classes, de la pratique effective des maîtres et des élèves, la question reste ouverte.

- 14 Nous espérons ne pas avoir indûment trahi les intervenants dans notre souci de présenter leurs points de vue sous forme de texte, prenant ainsi le risque d'avoir, à notre tour, systématisé et donc réduit la diversité et toutes les nuances de leurs réflexions.
-

AUTEURS

ANDRÉ COLLINOT

Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, CEDISCOR

GENEVIÈVE PETIOT

Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, CEDISCOR