

FRANCAIS FONCTIONNEL

ET APPRENTISSAGE

DE LA GRAMMAIRE

---

PAPIER DE TRAVAIL

B. E. L. C.

9 rue Lhomond

75005 PARIS





SA

1.2

Por

INVENTAIRE  
n° 3957 T

FRANÇAIS FONCTIONNEL

ET

APPRENTISSAGE

DE LA GRAMMAIRE.

Henri PORTINE

BELC, 1979. Paris.







A Estela CANABAL  
et Nadia AVISSE.

Ce travail a pour origine quelques réflexions développées assez rapidement lors d'une invitation de l'Ecole Nationale d'Etudes Professionnelles de l'Université Nationale Autonome de Mexico (Unité d'Acatlan) en octobre 1979.

Dans le titre et dans le corps du texte, l'expression "Français Fonctionnel" doit toujours être entendue comme une abréviation de "Enseignement fonctionnel du Français".



## AVANT-PROPOS

Dernièrement, l'enseignement des langues a subi trois vagues (subi, parce que la tradition reste vivace) : on a pris conscience que l'enseignement n'était ni seul, ni face à des robots et que la classe pouvait répondre à un autre schéma que celui du gavage des oies ; les productions d'une certaine longueur ont fait leur apparition autrement que sous la forme de textes de manuels ; l'action a pris le pas sur la connaissance. Ces trois assauts contre la forteresse ont laissé chacun une empreinte "enseignement" a été en grande partie remplacé par "didactique" tandis que les "apprenants" et la "créativité" devenaient éléments du vocabulaire fondamental ; "l'analyse du/de/des discours" a envahi nombre de publications ; la "compétence de communication" a été érigée en étalon des ambitions pédagogiques et de leurs stratégies baptisées dans la foulée "approches communicatives".

Bien entendu, s'il ne s'agit là que de marques partiellement fossilisées, elles désignent tout de même un passage emprunté par certains. Ce ne sont pas seulement des traces permettant à quelques ex-héros de dire "nous avons été jusque-là !". Aussi ne discuterons-nous ici ni des mérites comparés ni de la valeur des récits de conquête sur le savoir.

Mais un point reste obscur. Qu'est-ce qui sépare les Anciens des Modernes (et vice-versa) ? S'agit-il d'un no man's land ou d'un terrain vague où l'on s'expose à un "mauvais coup" ? Autrement dit, s'agit-il d'un conflit inéluctable ou peut-on poser un problème qui échappe aux partisans actuels de chaque position ?

.../...

<u>Quelle grammaire pour le français fonctionnel ?</u>	31
"Analyse" et "énonciation", 31 - Analyses de discours en français fonctionnel et grammaire, 32 - Quelques questions, 34.	
<u>Pratiques de l'enseignement de la grammaire en français fonctionnel.</u>	35
Place de la grammaire dans le cours de français fonctionnel, 35 - Insertion de la grammaire dans le cours de français fonctionnel, 36 - Lecture/écriture et grammaire, 37 - Enseignement explicite de la grammaire, 38 - Travail implicite/explicite, 39 - Envisageons des catégories syntaxo-sémantiques, 40 - Catégories "de base", 42 - Catégories permettant d'opérer sur un "énoncé de base", 47 - Liaisons inter-énoncés, 53 - Problème des phénomènes trans-phrastiques, 56- Quelques procédures, 57.	
<u>Pour ne pas conclure ...</u>	63
<i>Posface</i> (octobre 83)	65

### LA QUERELLE DE L'IMPLICITE ET DE L'EXPLICITE ...

L'enseignement traditionnel des langues illustre, sur la question de la grammaire, une position assez nette. L'apprentissage de la langue ne pouvait se séparer de l'acquisition effective de règles de grammaire au moyen d'un apprentissage généralement par coeur de formules auxquelles étaient souvent jointes des listes d'exceptions. A cet enseignement, appelé ici traditionnel, s'opposait la méthode directe fondée sur la conversation en langue étrangère. La pratique, dans ce deuxième cas, se substituait à l'apprentissage de règles de grammaire, celles-ci ne survenaient que lors de mises en point fortuites.

L'apparition des méthodes audio-visuelles qui popularisent les exercices structuraux (antérieurs à ces méthodes) va donner une large audience à la discussion du problème déjà sous-jacent à l'opposition entre méthodes traditionnelles et méthodes directes. En fait, la question, telle qu'elle va se poser est légèrement autre, car si les méthodes audio-visuelles apparaissent bien comme dérivées des méthodes directes, elles reposent de plus sur une conception structurale de la langue. C'est cette conception structurale qui va orienter et durcir le débat entre apprentissage de règles de grammaire et acquisition de la grammaire à travers des procédures ne comportant pas l'énoncé de règles.

On oppose alors un enseignement explicite qui porte sur un ensemble de règles précises et un enseignement implicite qui vise à faire acquérir des règles de la grammaire de la langue en les mettant en pratique.

.../...



Il y a là deux lectures différentes de la formule : "apprentissage des règles de la grammaire". Dans le cas d'un enseignement implicite, "apprentissage" signifie "acquisition que ce soit à un niveau conscient ou inconscient", et le terme "règles de grammaire" recouvre les règles dont on est bien obligé de postuler l'existence du fait que la communication fonctionne. Dans le cas d'un enseignement explicite, "apprentissage" signifie à la fois "acquisition que ce soit à un niveau conscient ou inconscient" et "mémorisation" (comme dans "apprentissage par coeur") et le terme "règles de grammaire" recouvre les règles que l'on a reconstruites à partir de l'observation de la langue. Autrement dit, dans le premier cas, on prend en considération la grammaire sous-jacente à la langue et, dans le second, on s'intéresse à la description grammaticale que l'on a forgée.

La discussion de l'opposition implicite/explicite est donc importante pour la méthodologie audio-visuelle intégrée qui repose sur une approche structuraliste, ce qui l'entraîne à viser la grammaire (effective) de la langue à travers la mise en pratique de descriptions assurées.

Dans cette optique la notion de situation prend une grande importance. On se propose d'enseigner à parler une langue en situation, sans toutefois (cf. plus loin) poser clairement la question : "qu'est-ce que la situation de communication ?".

On vise ainsi à instaurer une démarche pédagogique pour l'enseignement de la grammaire : ce qui amène à diminuer au maximum l'importance des règles explicites de grammaire, mais ne saurait les faire disparaître complètement (voir à ce sujet : ROJAS (C.) "L'enseignement de la grammaire" in : REBOULLET (A.) dir. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Paris : Hachette, 1971. Coll. F - pp. 107-121).

Il faut remarquer que la volonté de fonder une pédagogie de la grammaire sur une approche implicite n'est pas dépourvue de justifications. En effet, non seulement la grammaire traditionnelle (dont la linguistique contemporaine ne s'est pas encore véritablement séparée) présente de redoutables lacunes, non seulement l'étude de règles explicites entraînent un détour hasardeux dans l'abstraction (sur ces deux points : cf. ROJAS. op. cit),

.../...

mais la grammaire scolaire, dans sa constitution même, est liée à des événements socio-politiques (cf. CHERVEL (A.) ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Paris : Payot, 1977). Autrement dit, les descriptions grammaticales s'inscrivent dans un cadre idéologique donné dont on ne saurait faire abstraction. Cependant, ceci ne veut pas dire que les contraintes d'ordre idéologique disparaissent avec la suppression des règles explicites.

Mais, si une approche implicite, au moins partielle, peut se justifier (nous verrons dans la suite des limitations à ces justifications), cela ne signifie pas que les moyens envisagés par les méthodes structuro-globales audio-visuelles satisfassent à cet objectif. C'est sur ce point que les critiques ont généralement porté. Mais ce n'est pas cette question qui nous intéresse directement ici. Nous voudrions voir pourquoi cette querelle entre apprentissage implicite et apprentissage explicite de la grammaire n'a plus lieu d'être alors que la conception défendant les règles explicites a regagné une partie du terrain qu'elle avait perdu.

..... EST PASSEE DE MODE

A l'heure actuelle, cette discussion sur apprentissage implicite/ apprentissage explicite de la grammaire a perdu de son acuité. Cela semble dû aux changements dans les orientations de la pédagogie des langues. On peut distinguer trois nouveaux courants qui tendent à remplacer la méthodologie structuro-globale audio-visuelle : les nouvelles méthodes audio-visuelles, le (les) niveau(x)-seuil, les matériaux fonctionnels.

Les nouvelles méthodes audio-visuelles se dégagent de plus en plus du structuralisme. Cependant, et il y a là un paradoxe, elles restent dans le champ de l'audio-visuel intégré.

Les niveaux-seuil ne sont pas des méthodes mais des matériaux pédagogiques pouvant permettre, en principe, de construire des dossiers utilisables dans

.../...

la classe. Ils définissent (ou tendent à définir) un niveau de compétence minimale en s'appuyant, généralement, sur la notion (assez floue) d'acte de parole.

Les matériaux fonctionnels sont très divers et généralement peu assurés au niveau théorique (on essaie de construire "quelque chose qui marche"). C'est dans le domaine de la lecture, semble-t-il, que les efforts les plus théorisants ont été faits.



A ces nouveaux courants, correspondent trois attitudes possibles au niveau de la grammaire :

- le retour à la conception traditionnelle,
- définir un nouveau champ d'exploration pour un apprentissage implicite,
- définir une approche qui articule dialectiquement implicite et explicite.

La première solution semble difficilement acceptable depuis les critiques en grande partie pertinentes adressées par l'audio-visuel à cette conception.

La seconde solution semble avoir trouvé un nouveau souffle dans la notion d'acte de parole.

Cependant, le recours total à l'implicite ne va pas sans dangers. En effet, cela :

- (a) implique la présence obligatoire d'une situation-cadre sans permettre de voir ce qui, dans cette situation, est pertinent ;
- (b) marque que les exercices implicites reposent sur des descriptions effectuées plus ou moins intuitivement au préalable ;
- (c) empêche l'élucidation de certains points en relation avec la langue maternelle qui permet l'expression originelle de toutes les expériences.

Nous allons essayer de poser le problème en termes de relations dialectiques entre implicite et explicite en le replaçant dans l'ensemble de la problématique de l'enseignement des langues et plus particulièrement du français fonctionnel.

.../...

PARLER UNE LANGUE COMME ACTIVITE DE CONSTRUCTION DE PHRASES.

On a longtemps pensé qu'il fallait, dans l'enseignement des langues, partir d'éléments minimaux pour construire pas à pas des ensembles complexes. Cette idée a aussi été à la base de l'écriture et de la lecture. On disait que la lettre "f" correspondait au son (f) et la lettre "e" au son (e) et qu'en conséquence "f" + "e" donnait "fe" et se prononçait (fa). Il fallait très vite introduire des exceptions ("femme" correspond à (fam) ) et des cas particuliers ("calife" correspond à (kalif) ).

Au niveau de l'enseignement de la grammaire, ce type de procédure se réalise en deux temps. D'une part, on étudiera séparément les catégories (nom, verbe, adjectif, etc...). D'autre part, on étudiera la constitution de ce que l'on appelle généralement une phrase simple (article + nom + verbe, article + nom + verbe + article + nom), puis on passera à l'étude de phrases de plus en plus complexes (article + adjectif + nom + verbe, article + nom + verbe + préposition + article + nom, etc...).

Pour l'étude des catégories, on commence généralement par le nom, ce qui met en relief la conception aristotélicienne habituellement à la base de cette démarche. Puis on passe en revue les différents temps grammaticaux du verbe. Il est à noter que l'étude de ces temps se réduit très souvent à l'étude des flexions (la valeur sémantique des temps grammaticaux est

assez rarement explorée) et que l'on confond généralement temps (qui s'écoule) et temps grammatical. On remarquera que là où le français ne possède qu'un seul terme, l'anglais en a deux ; ce qui fait que l'on recourt parfois aux dénominations "temps-time" et "temps-tense" pour établir une distinction. L'étude des articles et des adjectifs va fréquemment de pair avec celles des noms.

L'étude de la phrase progresse étape par étape. Cela provient du fait que l'on lie "phrase" et "pensée". A une pensée simple correspondrait une phrase simple à une pensée complexe, une phrase composée. On cherche ainsi à progresser de façon cartésienne selon les "règles de la méthode".



Dans le cadre de la conception traditionnelle telle que l'on vient de l'esquisser, quelle place est faite à l'enseignement de la grammaire et quel but cet enseignement poursuit-il ?

On voit immédiatement que la grammaire a une très grande importance dans cette conception et que le but de l'apprentissage est l'acquisition d'une connaissance explicite : la description grammaticale des parties du discours et de la formation des phrases en fonction des catégories décrites.

Cette conception tombe sous le coup des critiques adressées à l'apprentissage explicite et dont il a été fait mention plus haut. Mais toutes les critiques possibles ont-elles été formulées lors de la querelle de l'implicite et de l'explicite ?

Nous avons mentionné l'aspect aristotélicien de la conception traditionnelle et nous avons expliqué la démarche suivie à l'aide de deux postulats qui lui serviraient de base : la construction d'ensembles composés à partir d'éléments décrétés simples, et l'affirmation d'un lien étroit "phrase" et "pensée".

.../...



L'aspect aristotélicien qui suppose de la substance en acte ou en puissance masque le fait que le monde n'est pas directement décrit mais est représenté à l'aide de langues diverses et de diverses manières. On comprend que, souvent, pour les défenseurs de cette conception, une langue puisse être un modèle (que ce soit le latin ou le français, d'ailleurs) de concision et de clarté pour toutes les autres. Il y a un état du monde bien écrit ou mal décrit. A cette conception nous opposerons la diversité des expériences et des représentations non pas d'un état du monde, mais du monde.

Le premier postulat est proche de ce que nous venons d'exposer. En effet, s'il y a un état du monde et si la clarté et la concision peuvent être l'apanage d'une langue, il convient "de diviser chacune des difficultés (...) en autant de parcelles qu'il se pourrait (...) de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusqu'à la connaissance des plus composés" (DESCARTES - Discours de la méthode. Deuxième partie).

Le second postulat (lien entre expression de la phrase et pensée recoupe ce qui vient d'être dit.

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle ne critique pas cet aspect de la conception traditionnelle tout simplement parce qu'elle ne pose jamais véritablement le problème du sens et de ce qui en découle : la composante sémantique de la grammaire. Cela explique que bien que se situant dans le cadre de l'apprentissage implicite - cette méthodologie reste dans le cadre de l'enseignement de la construction de phrases.

On reste donc à ce niveau prisonnier d'une conception globale de la langue : le rapport du langage au monde est considéré comme transparent. Tous les efforts vont donc porter sur le système formant un tout clos.

Si l'on pose la question d'un enseignement fonctionnel d'une langue, une telle conception ne saurait faire l'affaire car elle ne traite pas la diversité des expériences liée à la diversité des emplois d'une langue.

Toutes les expériences ne sont que des illustrations d'une expérience : celle de la connaissance du monde tel que, d'emblée et de façon unique, il se donne. La notion de français fonctionnel est donc, dans ses fondements mêmes, incompatible avec la conception traditionnelle de l'enseignement de la grammaire et avec l'enseignement structuro-global audio-visuel (c'est-à-dire avec une intégration totale de la méthodologie audio-visuelle aux procédures d'enseignement).

Cependant, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle ne repose pas sur la conception traditionnelle de l'enseignement de la grammaire. On part, en effet, directement de la phrase, on ne compose pas les éléments simples pour obtenir du complexe. De plus, on procède de façon implicite. Et, enfin, si on ne pose pas le problème du sens, ce n'est pas parce que l'on considère le réel comme totalement donné, c'est parce que l'on considère le réel comme totalement donné, c'est parce que la signification échappe à l'analyse du langage (conformément aux positions du distributionnalisme), et que le sens varie avec chaque situation-cadre. On liera donc des phrases avec des situations-cadres (comme dans la conception traditionnelle, on visait à lier des phrases et de la pensée).

Pour traiter le problème de la constitution du sens, nous sommes obligés de dépasser le cadre de la phrase et de nous tourner vers le discours. On ne peut en effet traiter la construction du sens parallèlement à la construction de la syntaxe. Tous les efforts faits en ce sens ont échoué. Et si la grammaire générative, après avoir abandonné le projet d'une sémantique comme interprétation de la syntaxe, se tourne à l'heure actuelle vers la construction de formes logiques associées aux phrases, c'est que la conception précédente ne pouvait donner satisfaction.

PARLER UNE LANGUE COMME ACTIVITE DE CONSTRUCTION DE DISCOURS.

Dans le chapitre précédent, nous avons affirmé que le problème de la constitution du sens nous obligeait à dépasser le cadre de la phrase et à nous tourner vers le discours. Avant de nous demander ce que l'on entend par "discours" et en quels termes on peut en envisager l'analyse il nous faut justifier cette affirmation.

Première constatation : le sens n'est pas seulement affaire de lexique. On ne tend pas un petit outil à quelqu'un à qui l'on demande de se creuser un peu la tête. Nous n'avons pas dit que le lexique n'intervenait pas, mais que, seul, il ne suffisait pas à permettre de rendre compte du sens.

Deuxième constatation : le sens d'une phrase peut varier selon la situation. "Quelle époque !" peut aussi bien traduire l'admiration que le mépris. "Jean devait venir" peut renvoyer soit à l'obligation, soit à la probabilité.

Troisième constatation : le sens d'une phrase ne coïncide pas forcément avec l'information (au sens strict) qu'elle véhicule. Si vous posez la question : "vous avez l'heure ?" et si l'on vous répond : "oui", en général, vous penserez à un malentendu.

Quatrième constatation : le sens d'une phrase ne peut pas toujours être élucidé sans recours au contexte. Ainsi, "l'idée du "trou noir"

.../...

trouve sa source dans ce concept de vitesse de libération..." (B. Carter et J.P. Luminet "Les trous noirs : maelströms cosmiques." La Recherche n° 94, nov. 1978) ne peut se comprendre (et n'a de sens) que si l'on se reporte à ce qui a été dit auparavant au sujet du concept de vitesse de libération (ou si on l'a enregistré en mémoire).

Cinquième constatation : le sens d'une phrase d'un texte peut exiger la connaissance d'autres textes (que l'on nommera alors l'intertexte du texte étudié). R. Boudon écrit : "Les paradigmes hyperculturalistes sont une version réductionniste des paradigmes de type wébérien" (Effets pervers et ordre social. Paris : P.U.F., 1977, p. 238), ce qui renvoie, entre autres, aux textes de Weber. Notons que la référence à l'intertexte est parfois beaucoup plus discrète.

Ces constatations nous amènent donc à nous pencher sur le discours, et non plus sur la phrase. Mais qu'entend-on par discours ?



Saussure distinguait "langue" et "parole" :

"En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup : 1) ce qui est social de ce qui est individuel ; 2) ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel." (Cours de linguistique générale. Paris : Payot, 1967, p. 30 - première édition : 1915).

"La langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement (...). La parole est au contraire un acte individuel ..." (Ibid.)

Certains linguistes ont fondé une notion de discours sur celle de parole (au sens saussurien). Il s'agirait des manifestations concrètes, effectives, de la parole d'un individu.

D'autres opposent énoncé et discours, celui-ci étant un énoncé dont on prend en compte les conditions de production.

Les grammairiens de texte opposent texte et discours. Le texte relève de la mise en fonctionnement d'un système. Le discours s'inscrit dans un

.../...



acte de communication. On peut donc considérer un ensemble de phrases soit sous l'angle textuel, soit sous l'angle discursif.

On peut aussi entendre par discours l'activité de production linguistique en tant que produit et qu'activité. On appellera alors "texte" le produit fini correspondant au discours. Dans ce cas, on cherchera à analyser le discours à travers l'étude des textes.

On pourrait donner d'autres acceptions du terme "discours". A vrai dire, l'ambiguïté règne souvent au sein du travail d'un même auteur. Et vouloir faire la liste des différentes significations données à "discours" relève de la gageure. On notera, par exemple, que Benvéniste oppose discours à histoire au chapitre 19 de Problèmes de linguistique générale, I (Paris : Gallimard, 1966) : le discours à la langue comme instrument de communication : "avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours" (Ibid, pp. 129-130), et oppose langue et discours : "l'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours" (Problèmes de linguistique générale, II, Paris : Gallimard, 1974, p. 81). Il n'est pas du tout évident que les trois termes de discours se recouvrent. De même, quand des sociolinguistes et des sociologues se rencontrent, il arrive que certains malentendus proviennent du fait qu'ils n'entendent pas toujours la même chose par discours.

Cependant, on est aussi incapable de définir la notion de phrase. Et, pourtant, d'une part, il existe des analyses linguistiques portant sur cette unité, et, d'autre part, on peut, à quelques exceptions près, en face d'un énoncé, dire si on le considère ou non comme une phrase. Il sera donc important de toujours donner les caractéristiques de ce que l'on appelle discours (à défaut d'une définition difficile, voire impossible, à construire) et on pourra mieux cerner cette notion en montrant comment on le travaille. Autrement dit, l'analyse de/dû discours, que nous apprend-elle sur le discours ?





A l'heure actuelle, il semble impossible de donner une vision globale, même schématique de ce que recouvre l'analyse du discours. Des ouvrages comme celui de Maingueneau (Introduction aux méthodes de l'analyse du discours, Paris : Hachette, 1976) ou comme celui de Coulthard (An Introduction to Discourse Analysis, Londres : Longman, 1977) montrent bien qu'on ne peut que livrer des éléments atomisés et souvent disparates.

On peut essayer de distinguer plusieurs types d'utilisation du discours à travers l'activité d'analyse :

1) Certains linguistes, bien que s'intéressant à la phrase ou aux énoncés (études phrastiques, c'est-à-dire dans le cadre de la phrase, ou interphrastiques, c'est-à-dire de la liaison entre phrases), mènent leurs recherches sur une plus grande unité parce que la phrase contient des éléments pouvant dépasser son cadre. Un exemple est célèbre : celui de l'anaphore. Un élément anaphorique est une formule sémantiquement vide en elle-même et qui prend une signification par sa place syntaxique (ex. ; "il" et "elle" renvoyant à des personnes, à des animaux ou à des objets, "qui" et "que" pronoms relatifs, etc...). Ces linguistes vont donc fonder leurs analyses et leur reconstruction de phrases (ou d'énoncés) sur des analyses de discours ou plus exactement sur des analyses de phrases en contexte (c'est-à-dire insérées dans du discours). On appellera fréquemment ce type de démarche : linguistique du discours.

2) Des linguistes s'intéressant au lexique ont très vite vu que le sens d'un élément lexical ne pouvait être étudié que si l'on examinait et classait ses occurrences dans les textes ou dans le(s) discours. C'est pourquoi on parle souvent à ce propos de recherches lexico-sémantiques. Ces travaux demandent l'élaboration de méthodes d'analyse du discours reposant fréquemment sur des procédures statistiques..

3) Des spécialistes de problèmes langagiers (l'argumentation, la sociolinguistique, par exemple) ont été amenés à construire eux aussi des méthodes d'analyse du discours du fait que l'objet de leurs recherches se situait non pas au niveau du phrastique, voire de l'inter-phrastique, mais sur le plan du discours.

.../...

4) Certains ont cherché à prendre comme unité le discours ou le texte pour tenter de mettre à jour ce qui en fait un tout, ou comment il se constitue et quelle est sa trame.

5) Des spécialistes de disciplines ne relevant pas du langage mais où l'utilisation de textes est fréquente (l'histoire, par exemple) ont cherché à mettre sur pied des analyses de textes en tant que manifestations de pratiques discursives.

L'énoncé de ces différentes approches ne nous donne rien, à vrai dire, sur le discours. Mais il nous fournit un indice : l'analyse du discours et ses méthodes sont toujours liées à un tout. Nous aurons donc, dans la suite, à nous poser une question : quelles analyses de discours sont envisageables (ou déjà réalisées) pour le français fonctionnel ?

On a parlé jusqu'ici, et à plusieurs reprises, de méthodes d'analyse de/du discours. Mais qu'entend-on dans ce contexte par méthode ? En général, une méthode suppose un ensemble d'actions à effectuer ou non, en fonction de décisions et selon un ordre prédéterminé. Le modèle de la méthode, c'est algorithme : un ensemble fini d'instructions permettant toujours d'obtenir un résultat qui ne varie pas en fonction de celui qui effectue les instructions, homme ou machine.

En fait, à part quelques systèmes automatiques, la plupart des méthodes d'analyse du discours relèvent du bricolage, dans la mesure où elles rendent parfois nécessaires des décisions plus ou moins ad hoc. Les procédures automatiques elles-mêmes sont souvent le fruit de bricolages parfois tâtonnants.

Nous ne devons donc pas espérer de résultats brillants et définitifs. Ce qui ne signifie pas que nous ne puissions recevoir de l'analyse du discours une aide précieuse. Cependant, avant de nous demander comment lier le français fonctionnel à l'analyse du discours, nous devons essayer d'éclaircir son rapport au(x) discours. Nous commencerons par le problème des rapports entre français fonctionnel et langue.

Cette question se justifie dans la mesure où le statut du français fonctionnel n'est pas clair. S'agit-il d'enseigner un dialecte (ou un

.../...

technolecte), une langue distincte de la langue "générale" ? S'agit-il de favoriser l'accès à certains types de discours ? S'agit-il d'enseigner un nouveau lexique ? Toutes ces questions doivent être, sinon résolues, au moins abordées car elles conditionnent en partie le rapport du français fonctionnel à l'enseignement de la grammaire.

FRANÇAIS FONCTIONNEL, LEXIQUE, SYNTAXE et SEMANTIQUE.

On a eu recours, fréquemment, ces dernières années, à la dénomination de langues de spécialité. Une formule comme "français fonctionnel" est elle-même ambiguë de ce point de vue. S'il y a langue, il faut déterminer (ou reconstruire) la grammaire de cette langue et l'enseigner.

La question qui va se poser est donc la suivante : qu'est-ce qu'une langue ? Notons que pendant très longtemps on a confondu langue et grammaire. Les linguistes sont partagés sur ce problème. Pour Saussure, la langue, "c'est un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus" (Cours de linguistique générale, op. cit.; p. 30). Plus loin, il compare langue et jeu d'échecs (ibid.; p. 125 et p. 149). Mais l'aspect système (seul développé dans les analyses saussuriennes) ne doit pas masquer l'aspect social : "il faut une masse parlante pour qu'il y ait une langue. A aucun moment, et contrairement à l'apparence, celle-ci n'existe en dehors du fait social, parce qu'elle est un phénomène sémiologique" (ibid., p. 112). Par contre, pour Chomsky (qui s'oppose là dessus aux études groupées sous le nom de sociolinguistique et réalisées dans les années 60-70), la notion de langue n'a pas d'existence : "qu'est-ce qu'une langue ? On dit par plaisanterie qu'une langue, c'est ce qui a une armée et une marine. Ce n'est pas un concept linguistique, ni une

.../...

définition linguistique. (...) les questions de langues sont toujours liées à celle du pouvoir." (Dialogues avec Mitsou Ronat. Paris : Flammarion, 1977, p. 196). Il est bien évident que les sociolinguistes sont en accord avec Chomsky sur l'aspect "pouvoir" des langues, mais là où ils divergent, c'est sur le problème de la possibilité ou non d'un concept "scientifique" de langue.

La notion de langue reste donc une notion à préciser. Que l'on pense aux querelles qui surgissent dès qu'il s'agit de dire si une forme d'expression régionale (une "région" est une notion relevant de la géographie politique) est une langue ou non.



Retenons de ce qui vient d'être dit que la langue suppose des phénomènes sociaux d'inter-communication. Cette formule est vague car, comme le remarque A. Martinet (Eléments de linguistique générale. Paris : A. Colin, 1967. Coll. U 2 p. 147), sur un territoire donné il se peut que chacun comprenne ses voisins immédiats mais que deux habitants provenant d'extrémités opposées ne puissent pas communiquer entre eux. La formulation "phénomènes sociaux d'inter-communication" doit englober cette caractéristique et permet de poser les problèmes d'une façon plus concrète que l'appellation saussurienne de "fait social".

Il s'agit donc de tenir compte d'écarts. Pour les écarts les plus importants on dira que l'on est en présence de deux langues. Quand les écarts seront minimes, on parlera de deux dialectes d'une même langue. Le terme "dialecte" recouvre des différences d'ordre géographique. Quand les différences seront fonction de variations sociales (qui ne relèvent pas forcément de l'appartenance à une classe sociale donnée), on usera du terme "sociolecte". La question qui se pose dans ce contexte est donc la suivante : le français fonctionnel d'une discipline donnée, forme-t-il une langue ou un "technolecte" ? Ou alors faut-il adopter une troisième solution : s'agit-il de discours spécifiques ?

.../...



Les variations minimales à l'existence d'une autre langue ou nécessaires pour postuler des technolectes doivent se trouver aux niveaux lexico-sémantique, syntaxico-sémantique et pragmatico-sémantique. Avant de nous interroger sur ce qu'il en est, il nous faut dire quelques mots sur le découpage que recouvrent nos trois dénominations. Le champ lexico-sémantique est l'objet de nombreuses études. On ne peut travailler le lexique sans référer au sens des combinaisons possibles des éléments lexicaux dans le discours. Le domaine syntaxico-sémantique correspond à l'organisation syntaxique dans ses rapports à la construction du sens. Séparer syntaxe et sémantique reviendrait à les poser toutes deux comme autonomes. Certaines catégories (celle de la modalité, par exemple) ne peuvent être étudiées de façon globale que si on lie construction de la structure syntaxique et construction du sens. Mais la signification varie aussi avec le contexte d'utilisation du langage, c'est pourquoi on appellera certains phénomènes pragmatico-sémantiques. On les trouve dans les effets liés à la pratique du langage comme dans ce qui apparaît dans l'énoncé : "Si vous prenez un tube contenant HC1...".

Nous laisserons de côté ici l'aspect pragmatico-sémantique qui pose de gros problèmes. Les différences qui apparaissent entre un français technique donné et une langue commune hypothétique résident principalement au niveau lexico-sémantique. Il y a quelques écarts syntaxico-sémantiques. Aussi ne parlerons-nous pas de langue de spécialité. On peut hésiter entre les notions de technolecte et de discours spécifique.



A vrai dire, choisir entre ces deux notions (technolecte/discours spécifiques) est impossible sans une étude approfondie reposant sur un grand nombre de données. Mais, par contre, en fonction du choix fait, l'analyse, au moins à l'heure actuelle, ne sera pas la même.

Si l'on cherche à étudier le français économique (par exemple) en tant que technolecte, on cherchera à travers l'étendue du corpus recueilli à repérer les différences lexico-sémantiques et syntaxiques (en relation

.../...

avec un sens donné) par rapport à un "corpus banalisé". Ce corpus banalisé devra être constitué par une enquête. On cherchera l'intersection des textes lus par un assez grand nombre de personnes. Cependant, on n'échappera pas à une détermination sociale du corpus banalisé.

Si l'on cherche à étudier le français économique en tant que champ de discours produits par des sujets énonciateurs ("sujet énonciateur" est pris ici dans le sens de "ce qui chez un locuteur donné en fait une instance sociale productrice de discours" ; nous y reviendrons quand nous examinerons les rapports entre énonciation et grammaire), on procédera différemment. On cherchera ce qui caractérise linguistiquement, structurellement et au niveau des "représentations", les discours produits dans la discipline.

Dans les deux cas, on sera amené à effectuer des analyses de discours, mais pas dans le même sens. Si l'on travaille un "français fonctionnel" donné, en tant que technolècte, on procédera selon les options (1) et (2) décrites plus haut (cf. p. 12). Si l'on cherche à le constituer en champ discursif, on se place dans le cadre des options (4) ou (5) mentionnées (cf. p. 13).

Nous nous placerons, par choix, dans le second cas. Qu'il soit bien clair qu'il n'y a là nulle tentative d'invalider la première orientation.

## FRANÇAIS FONCTIONNEL, DISCOURS ET ENONCIATION.

La question qui se pose maintenant est la suivante : comment déterminer le rapport du français fonctionnel au discours. Ce n'est qu'à la suite que nous pourrons enfin entrer totalement dans le problème de l'enseignement de la grammaire, après un long détour sans lequel on n'aurait pu procéder que dogmatiquement.

Enumérons les questions :

- Comment reconnaître un discours de spécialité ?
- Comment l'aborder ?
- Comment se lie-t-il aux pratiques sociales, au savoir ?
- Comment l'analyser ?

Le postulat à la base de toutes ces questions est clair : on suppose que règne une certaine systématité dans le(s) discours de la discipline. A ce postulat correspond une option pédagogique : on veut enseigner le français fonctionnel sans avoir recours (ou le moins possible) à un matériel "général" (mais sans clôture sur les besoins). A cette option pédagogique correspond une question : peut-on imaginer un ensemble pédagogique fonctionnant sur les discours de la spécialité, sans recours à d'autres sources ? Cette question pourrait se formuler autrement : quelles analyses de discours pour la pédagogie du français fonctionnel ?

Quelles caractéristiques doit présenter une telle analyse de discours ? Elle doit être suffisamment fine pour ne pas risquer d'induire

.../...



chez l'étudiant, lors de son utilisation, des généralisations hâtives et fausses. Mais elle ne doit pas être trop fine afin d'être assez facilement utilisable et reproductible sur plusieurs documents (en fait, sur les documents appartenant soit au domaine que l'on veut cerner, soit à un sous-ensemble "caractérisable" de ce domaine). Cet équilibre délicat devra être respecté... dans la mesure du possible.



Les questions qui viennent d'être évoquées n'ont pas à être traitées ici. Sinon, on aurait l'ambition de décrire le français fonctionnel, ce qui dépasse largement le cadre de l'enseignement de la grammaire. Cependant, notre problème interfère avec ces questions.

La première pose un problème général que nous n'aborderons pas. La seconde, par contre, est plus importante pour nous. Elle réfère aux problèmes de clôture, de limites et de découpages. On ne saurait tout analyser, il faut donc répartir les éléments en trois groupes : ce que l'on ignorera (et qui, éventuellement, ne sera l'objet que d'une lecture rapide), ce que l'on analysera le plus minutieusement possible et ce qui servira de documents de contrôle lesquels permettent de confirmer ou non les résultats des analyses, Le découpage des textes va privilégier certaines formes et donc influencer sur l'enseignement de la grammaire.

La troisième question va nous amener à prendre en compte les phénomènes relevant de l'énonciation, le sujet énonciateur étant considéré comme un sujet socialisé et en rapport au savoir. Les notions d'énonciation et de sujet énonciateur seront traitées au chapitre suivant. Ce recours obligatoire à l'énonciation provient de notre choix fait au chapitre précédent. Si l'on avait décidé de décrire les "français fonctionnels" comme des technolectes, on aurait pu, par contre, se placer hors des phénomènes énonciatifs (mais ce n'était pas obligatoire). Le problème de la prise en compte de l'énonciation va modifier profondément non seulement la conception de la grammaire que nous allons devoir mettre en jeu, mais aussi la façon d'enseigner la grammaire. Ces deux problèmes seront au centre de la suite de ce travail.

La dernière question posée en tête de ce chapitre est étroitement liée, au moins en ce qui nous concerne ici, à la précédente.

## ENONCIATION ET GRAMMAIRE.

Le titre de ce chapitre peut faire supposer que l'on va répondre à la question "qu'est-ce que l'énonciation ?" Une telle prétention serait des plus téméraires. Ou alors on doit se contenter d'une définition très sommaire : l'énonciation c'est le fait de proférer des paroles. On peut donc considérer les phénomènes d'énonciation de deux façons :

- comme la simple émission de parole indépendante de l'énoncé produit ;
- comme un phénomène inscrivant les énoncés dans un "réel" et y laissant, de ce fait, des traces.

Prenons l'énoncé : "Jean doit venir demain, s'il ne rate pas le train.". Dans le premier cas, on considérera "doit" comme un élément signifiant la probabilité. Dans le second cas, on estimera que cette valeur sémantique de "doit" est liée à un réseau de significations englobant le sujet émetteur, le récepteur et Jean.

Dans le premier cas, on ne tiendra pas compte de l'énonciation dans l'étude du langage. Dans le second cas, on sera en présence d'études cherchant à prendre en compte les phénomènes énonciatifs. On remarquera que l'on ne prétend pas intégrer l'énonciation à la théorie, mais la prendre en compte. Cette distinction est due au fait que :

- l'énonciation préexiste à l'acte langagier,
- on ne peut la définir de façon formelle.

.../...

Si l'on décide de prendre en compte l'énonciation, on a alors le choix entre deux possibilités :

- comprendre "sujet énonciateur" comme strict équivalent de "sujet émetteur" ;
- essayer de construire un concept de "sujet énonciateur" à partir de la notion de "sujet émetteur".

La première possibilité est illustrée par Benveniste et par la théorie des actes de langage (Austin, Searle, et, sur un plan un peu différent, Ducrot). La seconde se trouve dans les travaux qui s'inspirent entre autres de Bakhtine.

Attention : Certains éléments linguistiques peuvent recevoir un traitement plus adéquat dans une théorie prenant en compte l'énonciation que dans une autre. Cela ne signifie pas que ces éléments ne peuvent pas être traités "hors énonciation". Le phénomène de l'anaphore, par exemple, semble pouvoir être traité en grammaire générative sans recours aux données énonciatives.



On a donc deux pôles opposés :

- une conception faible, l'énonciation comme pur acte d'émission de sons ;
- une conception forte, l'énonciation comme construction d'énoncés et inscription de l'instance productrice dans les énoncés.

S'il est facile de concevoir la première notion, la seconde est nettement moins évidente. Essayons de la rendre plus claire. Un cas simple du point de vue de l'explicitation (mais complexe au niveau de l'analyse) est celui des modalités. Un locuteur peut produire des énoncés contenant une relation totalement prise en charge ou non. Prenons l'énoncé : "Jean va venir". Il contient une relation entre "la venue de quelqu'un" et "Jean". Cette relation est présente dans les énoncés (1) à (4) :

.../...

- (1) Jean va venir.
- (2) Jean doit venir.
- (3) Il paraît que Jean va venir.
- (4) Je ne pense pas que Jean vienne.

On pourrait imaginer de nombreux autres exemples illustrant la même relation. Dans l'énoncé (1), la venue de Jean (la relation) est posée comme certaine. Dans les trois énoncés suivants, le sujet producteur de l'énoncé exprime une certaine incertitude (qui, d'ailleurs, est de plus en plus forte). On dira que la modalité du premier énoncé est du certain et que celle des trois autres est du non-certain (on pourrait imaginer d'autres types de modalités).

D'une part, l'énoncé (1) exprime la prise en charge totale du locuteur alors que les énoncés (2) à (4) expriment une certaine distance du locuteur. Il y a bien construction d'un énoncé en fonction des conditions d'énonciation. D'autre part, ces conditions d'énonciation sont marquées dans les énoncés ("Ø", "doit", "il paraît que", "je ne pense pas que"). Il y a donc bien aussi inscription de l'instance productrice dans les énoncés.

On pourrait aussi analyser les énoncés (1) à (4) en fonction de la première notion d'énonciation. Ce qui est apparu ci-dessus comme éléments de la construction des énoncés et de l'inscription de l'instance productrice (le sujet énonciateur) deviendrait alors simples phénomènes de sens.

Cependant, la situation va se compliquer très vite. En effet, non seulement, on va avoir toutes les interprétations possibles entre ces deux pôles, mais encore aura-t-on deux tendances (déjà évoquées) dans le second pôle : celle du sujet énonciateur individualisé et celle du sujet énonciateur socialisé. Dans ce deuxième cas, le sujet énonciateur sera considéré comme différent du locuteur ; non pas autre, mais construction conceptuelle à partir de la diversité des locuteurs et de leurs rapports à la formation sociale dans laquelle ils s'inscrivent.



.../...

Cette dernière dichotomie s'éclaire si l'on s'interroge sur le rapport entre discours spécifiques et énonciation. Considérer les discours comme les produits de simples locuteurs (donc d'individus), c'est se condamner à ne pouvoir rien déduire des analyses car, dans ce cas, les sujets énonciateurs ne représentent qu'eux-mêmes et ne livrent que des manifestations idiolectales. Nous devons donc considérer les sujets énonciateurs comme les représentants d'instances sociales s'adressant à des auditeurs occupant eux aussi des places socialisées. Nous distinguerons "l'auditoire" qui renvoie à l'image, inscrite dans le discours, ces "auditeurs" qui sont soit les individus concrets destinataires, soit les instances visées (c'est-à-dire ce qui chez les individus concrets correspond à la relation "sujet producteur-discours - auditoire").

Les sujets énonciateurs s'inscrivent dans une formation sociale qui se caractérise par ses modes de production (économiques et de valeurs), qui produit des positions diverses s'affrontant, et qui engendre un cadre socio-culturel. Au niveau du français fonctionnel, la formation sociale est surtout présente sous la forme de lieux de savoirs (conjoints à des pouvoirs). Les sujets énonciateurs seront donc, dans leur socialisation même, représentants de ces lieux de savoirs (où se constituent les savoirs et d'où ils se disent). Les sujets énonciateurs seront, de ce fait, aussi des sujets épistémiques. On peut entendre cette dernière notion en deux sens différents. Selon une première acception, proche de celle de Piaget, le sujet épistémique correspond à un sujet moyen au niveau du savoir. Selon une seconde acception, moins unifiée, un sujet épistémique renvoie à une des positions constituant le savoir. Nous aurons donc dans les deux chapitres suivants à nous prononcer sur ce problème. Nous devons, au préalable, nous interroger sur les positions linguistiques actuelles travaillant sur l'énonciation.



De plus en plus, l'énonciation est prise en compte dans les différentes théories linguistiques ou sémiotiques (grammaire de texte, sémiotique de l'école de Greimas, etc.). Cependant, seulement deux courants constitués (à

.../...

notre connaissance) reposent pleinement sur une prise en compte des phénomènes énonciatifs : celui centré sur les actes de langage, plutôt anglo-saxon, et celui visant à constituer une théorie du (des) sujet(s), plutôt européen. D'autre part, certains linguistes comme J. Dubois s'intéressent à la problématique de l'énonciation sans la mettre au centre de leurs préoccupations, et d'autres essaient d'élaborer une notion d'énonciation "sociale" ou "socialisée" à partir des travaux de M. Bakhtine.

La "théorie des actes de langage" est principalement issue de l'école analytique anglaise (connue aussi sous le nom d'école d'Oxford) et surtout des travaux d'Austin. La version la plus globale, à l'heure actuelle, est celle donnée par J. Searle. Il distingue (cf. éléments bibliographiques : Les Actes de Langage, p. 61) :

- "(a) énoncer des mots (morphèmes, phrases) = effectuer des actes d'énonciation ;
- (b) référer et prédiquer = effectuer des actes propositionnels ;
- (c) affirmer, poser une question, ordonner, promettre, etc. = effectuer des actes illocutionnaires."

La notion d'acte de parole, utilisée en pédagogie des langues, ne recouvre pas exactement celle d'acte de langage.

La théorie du (des) sujet(s) (appellation non-officielle) se constitue au long des oeuvres de C. Bally, E. Benveniste, et, actuellement, A. Culioli. On pourrait ajouter à cette liste G. Guillaume, bien qu'il ne traite pas explicitement de l'énonciation. Il s'agit pour ces linguistes de représenter les constructions langagières d'un sujet en fonction de son activité de repérage (qu'est toute activité langagière). On pourrait dénommer la version actuelle (A. Culioli) : "théorie des opérations cognitives et langagières". Le sujet énonciateur repère des notions (comme "être cheval") par rapport à une situation-origine, lie ces notions à l'aide d'une relation (comme "manger") et détermine, quantifie, modalise, etc. (ce qui est toujours un accroissement de la précision du repérage).

Ces deux courants linguistiques sont de plus en plus à l'origine des travaux en didactique des langues.



.../...

De tout ce qui a été dit jusqu'à présent, il ressort qu'une grammaire qui chercherait à prendre en compte les phénomènes énonciatifs :

- se placerait non pas au niveau de la phrase, mais à celui de la constitution des énoncés et de leur composition en discours ;
- opérerait non pas sur des catégories syntaxiques (comme "nom", "adjectif"), mais sur des catégories syntaxico-sémantiques (temps-time, aspects, modalités, anaphoriques, déictiques, etc.).
- traiterait d'actes langagiers (détermination, quantification, modalisation, aspectualisation, etc.).

Mais une grammaire construite selon ces normes seules poserait de redoutables problèmes de compréhension aux non-initiés. Il faudrait donc envisager des solutions qui tiennent compte de cet aspect.



ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES SUR L'ÉNONCIATION. (non-exhaustifs)

- A) Les deux principaux courants mentionnés sont illustrés dans :
- BALLY (C.) Linguistique générale et linguistique française. Berne : Francke. 1ère éd. : 1932. Nouvelle éd. : 1944. (voir surtout pp. 77-83).
- BENVENISTE (E.) "L'appareil formel de l'énonciation." in : Problèmes de linguistique générale, II. Paris : Gallimard, 1974. pp. 79-88.
- BENVENISTE (E.) Problèmes de linguistique générale, I. 5ème partie, pp. 223-285. Paris : Gallimard, 1966.
- CULIOLI (A.) "Valeurs modales et opérations énonciatives." Le Français Moderne, 1978 n° 4. Paris : d'Artrey. pp. 300-317. (Article difficile. La note 4, pp. 302-303, résume partiellement le système.)
- SEARLE (J.R.) Speech acts. C.U.P., 1969, Trad. française : Les Actes de langage. Paris : Hermann, 1972. (surtout chap. 2 et 3).
- B) Ouvrage de base sur l'énonciation, structure sociale :
- BAKHTINE (M.) Le Marxisme et la philosophie du langage (surtout chap. 5, 6 et 7) Paris : Ed. de Minuit, 1977 (publié en russe à Leningrad en 1929-30 sous le nom de Volochinov).
- C) Articles portant sur l'énonciation
- DUBOIS (J.) "Énoncé et Énonciation". Langages n° 13. Paris : Didier-Larousse, 1969, pp. 100-110
- JAKOBSON (R.) "Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe". (publié en anglais en 1957) in : Essais de linguistique générale. Paris : éd. de Minuit, 1963 - pp. 176-196.

## QUELLE GRAMMAIRE POUR LE FRANÇAIS FONCTIONNEL ?

Ce qui vient d'être dit pourrait inciter à penser que la solution se trouve dans la problématique de l'énonciation. De plus, nous serions à la mode. Mais comme il est apparu, il s'agit d'une notion complexe, difficilement maniable si on ne la situe pas dans un réseau de liens avec d'autres notions plus familières.

Avant d'entreprendre ce travail, il convient de souligner un problème au sujet de l'énonciation : la complexité de l'analyse dans le détail entraîne une pratique de "picorage". On choisit certains éléments, effectuant un tri qui n'a rien d'évident pour le non-initié. On saisit une modalité ici, une détermination là. Il ne s'agit nullement de remettre en cause cette pratique, sinon l'étude d'un texte de deux ou trois pages en prendrait au minimum une soixantaine. Par contre, ce qu'il faut imaginer, ce sont des relais entre la contemplation du texte et ce "picorage", permettant à l'étudiant d'acquérir les intuitions nécessaires à une telle pratique. Un enseignement judicieux de grammaire peut, entre autres, favoriser ce passage.

Cependant, tout enseignant (même s'il est linguiste) raisonne, en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, en des termes qui dépendent des catégories qui lui ont servi de fil conducteur au cours de sa propre scolarité et qui, surtout, lui permettent d'avoir une vue d'ensemble de la matière à enseigner (toutes les descriptions linguistiques sont encore

.../...



fragmentaires, au moins pour celles qui relèvent de l'énonciation). De plus, on ne saurait échapper au cadre socio-culturel qui nous entoure. De ce fait, on raisonne souvent (et même généralement) à l'aide de parties du discours (nom, adjectif, verbe, etc.) et de fonctions (sujet, compléments, etc.) même si de telles catégories (surtout les fonctions) sont beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît et assez mal adaptées à une approche énonciative. Il faudra en tenir compte.



Nous devons donc cerner les phénomènes énonciatifs qui apparaissent indispensables à la constitution de descriptions grammaticales servant de base à un enseignement de la grammaire (implicite ou explicite) en français fonctionnel. Ces phénomènes sont de deux types : les éléments généraux qui dessinent les contours de la notion d'énonciation à mettre en oeuvre, et les catégories syntaxico-sémantiques principales qui devront avoir une place dans les descriptions.

Les éléments généraux de la notion d'énonciation ont été évoqués plusieurs fois dans ce qui précède. Ils sont fonction du problème (général) de la situation, du type d'analyse de discours à mettre en place et de la notion de sujet énonciateur la plus adéquate au français fonctionnel et à la démarche choisie.

La question de la situation a été mentionnée (cf. p. 4) sans qu'aucun développement n'en ait encore été donné. Pourtant cette question est primordiale aussi bien pour la linguistique que pour la didactique des langues. Ne pas traiter de la notion de situation, c'est admettre la notion naïve qui se trouve de façon assez floue dans le langage courant. Il est curieux que de nombreux auteurs aient cherché à rendre compte de la notion d'audio-visuel alors que très peu ont examiné celle de situation. Cela explique que l'on considère généralement, en didactique des langues, le terme de situation comme clair et qu'il est pris, tout aussi généralement, dans le sens de la situation-cadre, ce qui entoure l'acte langagier. Mais deux situations ne sont jamais exactement identiques. De plus, lorsqu'on

.../...

met l'émulsiant "en situation", qu'est-ce qui nous permet d'affirmer qu'il saura faire de lui-même les transferts nécessaires à la réutilisation de ce qu'il apprend, du point de vue des situations variées auxquelles il va se trouver confronté ? Une ambiguïté montre que l'on n'est pas au clair sur cette notion : on parle parfois de "situations réelles". Y aurait-il des situations concrètes qui ne seraient pas réelles ? Si l'on fait cette distinction entre "situation réelle" et "situation pédagogique", c'est certainement parce que l'on sent bien que la situation n'est pas tout à fait cette réalité concrète qui est prise généralement en considération. On distinguera donc situation-cadre, ou situation de communication, et situation d'énonciation qui est le faisceau d'éléments pertinents à la réalisation d'un acte langagier donné (on trouvera plus de précisions dans : GROS (N.), PORTINE (H.) "Le concept de situation dans l'enseignement du français". Le Français dans le Monde n° 124. Paris : Hachette-Larousse, 1976. pp. 6-12.

Le type d'analyse du discours à utiliser en français fonctionnel relève, nous l'avons vu, à la fois de la catégorie des travaux effectués par des spécialistes de disciplines utilisant le médium "langage" et de celle des études sur le langage prenant comme unité le discours (cf. p. 13). D'autre part, nous avons évoqué (cf. ci-dessus) la nécessité d'éviter au maximum le "picorage". Ces trois considérations influent sur le type d'analyse de discours à mettre en place en français fonctionnel, et, par là même, sur le problème de l'enseignement de la grammaire.

La notion de sujet énonciateur la plus adéquate semble être celle donnée au chapitre précédent. Il s'agirait de prendre en compte des "sujets socialisés à dominante épistémique" (épistémique étant pris au sens de : "renvoyant à une des positions constituant le savoir").

Ces trois notions (situation, analyse de discours, sujet énonciateur) et les catégories syntaxico-sémantiques principales constituent la trame des descriptions grammaticales à l'usage du français fonctionnel, trame dont il va être question.



.../...

Les analyses devront élucider les paramètres de l'utilisation d'une catégorie syntaxico-sémantique donnée (modalité inter-sujets, modalité appréciative, aspect, etc.). Ces paramètres sont :

- situationnels (telle valeur modale liée à tel type de situation) ;
- sociaux (place sociale du sujet énonciateur) ;
- épistémiques (places dans le champ des savoirs).

Cependant, traiter unitairement d'une catégorie syntaxico-sémantique semble actuellement impossible. D'autre part, toujours se référer à des marques effectives de ces catégories ("devoir", "devrait", etc.) rend la tâche difficile à réaliser sans recourir à plusieurs tomes pour une seule catégorie. Un moyen terme peut être adopté : traiter les catégories syntaxico-sémantiques comme transversales et recourir aux parties du discours. Cette atomisation des constituants des catégories syntaxico-sémantiques ne serait pas tenable en linguistique. Elle ne se justifie qu'au niveau de la didactique des langues. Dans ce cas, elle permet aussi de tenir compte de ce que nous avons remarqué au début de ce chapitre : on a beaucoup de mal, à l'heure actuelle, à raisonner sans référence aux parties du discours et aux fonctions. On ne saurait, pour des raisons théoriques mais aussi pour des raisons de compréhension, construire actuellement une grammaire de l'énonciation. Aussi ne peut-on poser que des éléments en vue de la construction d'une telle grammaire.

Les analyses de discours utilisées en français fonctionnel (cf. les travaux de J.C. Beacco et M. Darot et ceux de D. Lehmann, et S. Moirand, etc.) mettent à jour certains éléments constitutifs de discours spécifiques. Il est déjà possible d'orienter un enseignement grammatical sur ces données en étudiant leur fonctionnement dans le cadre défini ci-dessus.



## PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN FRANÇAIS FONCTIONNEL.

Nous allons nous pencher sur la dernière question : comment faire ? Faut-il travailler parallèlement au reste du cours ou intégrer la pratique grammaticale à l'ensemble ? Et comment ? Nous terminerons sur quelques exemples plus ou moins développés.

Travailler la grammaire parallèlement au reste du cours de français fonctionnel ne peut être que difficilement envisagé dans la mesure où cela nous ramènerait à une conception explicite et nous ferait retomber sous le coup de toutes les critiques faites au début de notre entreprise à cette vision de l'enseignement de la grammaire.

Intégrer le travail grammatical à la pratique du français fonctionnel permettra, par contre, de mettre en place un système dialectique implicite/explicite. De plus, cela nous évitera de tomber dans une pratique aride de la grammaire en rendant possible un travail centré sur des activités qui, en apparence, sont sans lien avec la grammaire, comme les jeux, par exemple. Une remarque est importante : c'est la prise en compte des phénomènes de l'énonciation qui va nous permettre ce décroisement de l'enseignement grammatical.

Le recours à l'énonciation va rendre impossible une tendance actuelle assez forte en français fonctionnel : le retour à des pratiques pédagogiques traditionnelles où les rôles d'enseignant et d'apprenant sont clairement fixés et déterminés et où l'enseignement relève uniquement d'une transmission

.../...

de savoir. Il sera nécessaire de réactualiser, au niveau du français fonctionnel, des activités élaborées dans le cadre d'enseignements de langues "plus généraux".



Intégrer l'enseignement de la grammaire au français fonctionnel suppose que, d'une part, on ne se limite pas à la lecture de textes (ce qui n'autorise qu'un travail ponctuel) et que, d'autre part, on ne fasse pas une distinction radicale entre "français général" et "français fonctionnel".

Si on se limite à la lecture de textes, on ne sera jamais en présence que de phénomènes particuliers. On peut constituer des dossiers comprenant des illustrations diverses, dans la discipline, d'un point grammatical se trouvant dans le (ou dans l'un des) texte(s) principal (principaux). Ces dossiers peuvent être élaborés au préalable par l'enseignant pour certains. Pour d'autres, ils seront constitués par les étudiants. Cette pratique permet d'éviter le prélèvement par l'enseignant d'un point grammatical dans un texte et le traitement magistral de ce problème.

Si l'on fait une distinction radicale entre les cours de "français général" et ceux de "français fonctionnel", automatiquement les derniers vont apparaître comme le lieu des discours techniques, ce qui empêchera tout travail s'éloignant un tant soit peu de la vision traditionnelle de la transmission du savoir, fût-il grammatical.

Remarquons en outre que puisque les sujets énonciateurs sont socialisés, les textes portent sur des marques de cette socialisation (cf. sur un plan "plus général", notre article "Valeurs socio-culturelles, modalisations et enseignement de la civilisation" à paraître dans Die Neueren Sprachen). On peut donc lier enseignement de la grammaire et enseignement de la civilisation. On pourrait de même insérer les prises de position (dans le champ du savoir) dans l'enseignement grammatical.

.../...



On en trouvera aisément dans les assertions, dans le degré de prise en charge des énoncés, dans la construction (dans le texte) de l'auditoire (distinct, rappelons-le, des auditeurs) et dans nombre d'appréciatifs. On voit que les traces de ces positions (activité épistémique du sujet énonciateur) recoupant celles des valeurs socio-culturelles (cf. article cité). Cela n'a rien de surprenant si l'on convient que les formes de savoir(s) sont liées à la formation sociale en place.

On peut donc imaginer une intégration totale de l'enseignement grammatical aux cours de français fonctionnel conçus comme des lieux de pratiques langagières centrées sur un objectif mais non fermées sur celui-ci :

- au niveau implicite, en travaillant les textes (lecture, écriture collective ou non de textes, comparaison et regroupement de documents) ;
- au niveau explicite, en étudiant systématiquement tel ou tel point avec "exercices de grammaire" à l'appui ;
- au niveau implicite/explicite, en travaillant sur des simulations ou sur des jeux de rôle, notamment.

Nous qualifions d'implicite/explicite la troisième solution parce qu'elle est implicite dans la mesure où l'on joue sans théorisation ni élucidation, dans un premier temps, et qu'elle est explicite dans la mesure où, par la suite, on analyse ce qui s'est passé. En fait, au niveau du déroulement, la dichotomie peut (de façon bénéfique) être moins nette. On aura alors un va-et-vient dialectique entre l'activité implicite et l'activité explicite.

Reprenons, en les exemplifiant, les trois types de travaux que nous venons d'énumérer.



Les travaux de lecture et sur la lecture peuvent prendre plusieurs formes : exercices de lecture à haute voix, exercices de reconstruction de textes (on essaie de reconstituer le texte sous sa forme originelle),

.../...



exercices de réécriture de textes (on dispose un texte sous différentes formes plus ou moins complètes, cf. "Argumentation, discours de spécialité et documents authentiques." Communication faite au CRAPEL en mars 78, texte repris dans : Anthobelc, 1 Paris : B.E.L.C., 1979 pp. 47-63, notamment pp. 56, 57, 62), exercices de prédictions sur un texte. Tous ces exercices mettent en jeu, de façon implicite, une activité grammaticale de repérages de formes et de classements.

L'écriture de textes peut se faire de deux façons : elle peut être individuelle ou collective. L'écriture individuelle ne pose de problèmes qu'au niveau de la correction des productions (cf. sur ce point, CHAROLLES (M.) "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes." Langue Française n° 38. Paris : Larousse, 1978, pp. 7-41. La question de la cohérence concerne les points grammaticaux). L'écriture collective pose aussi des problèmes au niveau de la production elle-même. Il s'agit en effet de mettre en place des procédures collectives d'élaboration, de rééquilibrage et finalement d'écriture. Cela suppose une préparation aux travaux de groupes.

Comparer des textes amène à effectuer des transformations grammaticales (implicitement). Regrouper des textes consiste à délimiter ce qui appartient à l'intertexte, cela suppose principalement un travail sur les modalités et sur les valeurs aspectuelles.

°  
° °  
°

L'étude explicite de points grammaticaux suppose l'élaboration d'exercices. Cependant, on distinguera la partie "enseignement" de la partie "exercices". Prenons le cas de la prise en charge. On aura trois niveaux :

- celui de la description. A partir d'analyses de discours on recueille un certain nombre de données (pronoms personnels utilisés, utilisations d'éléments référentiels, modalités du certain et du non-certain, modalités appréciatives) marquent le degré de prise en charge des

.../...

énoncés. On remarquera que toutes ces traces d'une opération relèvent de questions grammaticales incluant les phénomènes énonciatifs :

- Celui de l'enseignement. On fait repérer par les étudiants certaines de ces marques, on les aide à les classer (ce qui revient à attribuer à chaque trace une valeur à choisir parmi un ensemble de valeurs potentielles).
- Celui des exercices. On peut, par exemple, demander aux étudiants de construire des classes de paraphrases des marques de prise en charge. On peut aussi transformer les paramètres de la situation originelle du texte (en modifiant les rapports entre sujet énonciateur et auditeurs potentiels, ou en inscrivant le sujet producteur dans une position autre que la sienne par rapport au savoir constitué, etc.). Ces exercices ne préjugent pas de ceux que l'on peut aussi faire au niveau implicite/explicite.

°  
° . °  
°

Le travail au niveau implicite/explicite se fera principalement à partir de simulations, de jeux de rôle, etc. Ces deux modes d'exercices ne fonctionnent pas de la même façon.

Les simulations sont vécues comme telles sans "distanciation". Le travail explicite qui va leur faire suite consistera donc en une reprise de la simulation. Il faut, cependant, éviter les questions du genre : "Alors, qu'est-ce qui s'est passé ?"

La mise en place des simulations ne peut se faire sans un travail sur les références (à construire) qui y sont incluses (plans à négocier, personnages divers, etc.). De plus, toute simulation doit être précédée d'un travail linguistique si l'on ne veut pas qu'elle soit inefficace. En fait, ce type de travail est plutôt explicite/implicite/explicite.

Les simulations seront suivies de débats qui comprendront des phases d'explicitation. On peut les réaliser soit sous forme de nouvelles simulations (la simulation précédente étant, par exemple, considérée

.../...

comme un examen devant un jury qui doit ensuite en débattre), soit sous forme de travaux de groupe. Cette démarche qui suit les simulations a un effet correcteur, elle permet d'éliminer l'aspect "jeu gratuit" qui nuit à l'efficacité des simulations.

Les jeux de rôle fonctionnent différemment puisqu'ils reposent sur un enjeu. D'autre part, ils permettent une "distanciation". Il n'y aurait donc pas grand sens à les faire suivre d'une activité réflexive. Cependant, la manipulation des jeux de rôle est assez délicate. La partie explicitation sera coupée du jeu de rôle. Elle pourra prendre la forme de travaux de groupes.

Exemplifier les procédures dont il vient d'être question sera plus simple si l'on passe d'abord en revue les différentes catégories syntaxico-sémantiques sur lesquelles on travaille lorsqu'on se place du point de vue de l'énonciation. Nous ne le ferons que très rapidement. Pour un travail plus en profondeur, on pourra se reporter à : "Eléments pour une grammaire de l'énonciation". 1. L'anaphore (B.E.L.C, 1979) et fascicules à paraître.

Pour cette présentation, nous resterons dans le cadres des catégories et donc en-deça de ce qui leur est sous-jacent dans une théorie donnée : actes de langage ou opérations cognitives et langagières. Ces catégories peuvent se répartir en trois groupes. Premier groupe : ce qui se situe au niveau de l'énoncé de base (notion localisé + prédication). Deuxième groupe : ce qui porte sur un énoncé de base (localisation modalisation, double repérage du discours rapporté). Troisième groupe : ce qui lie deux énoncés de base (asyndète, liaison syntaxico-sémantique de composition, anaphore). A ces trois groupes, on pourrait en ajouter un quatrième qui fonctionne au niveau du discours. En fait, les composantes de ce dernier groupe seraient empruntées aux trois autres et se trouveraient réunies selon un mode de fonctionnement que l'on qualifie parfois de "transphrastique", c'est-à-dire opérant dans des phrases tout en créant un réseau dans le texte. Pour ce dernier groupe, il faudrait

construire un grand nombre d'analyses de discours spécifiques. Aussi nous limiterons-nous à quelques mots sur ce sujet ; Donner des listes n'est pas très utile. Il est préférable que les enseignants s'entraînent à les repérer.

Appartiennent au premier groupe les catégories de la détermination, de la quantification, du temps (time), de l'aspect, de la modalité de base, de la deixis, et une partie de la modalité appréciative. Les catégories de la localisation spatio-temporelle, de la modalité du certain et du non-certain, de la modalité inter-sujets, du discours rapporté, et une partie de la catégorie de la modalité appréciative font partie du second groupe. Quant au troisième, il regroupe les catégories de l'anaphore, de la cause, de la conséquence de l'hypothèse, etc... Il convient de remarquer que le terme de catégorie n'est pas totalement homogène dans notre propos. Certains éléments devraient être regroupés. Mais nous ne cherchons pas ici à construire une théorie linguistique. Notre but est à la fois plus modeste (la classification n'a pas à être rigoureuse) et plus téméraire (nous affrontons l'activité langagière directement dans sa globalité). Nous voudrions constituer une liste de catégories qui ne soient pas trop malaisées à utiliser tout en étant suffisamment opératoires pour l'enseignement (fonctionnel) des langues.

Nous allons essayer d'explicitier les catégories que nous venons d'énumérer et nous les illustrerons à l'aide d'énoncés. rapport entre une catégorie et un énoncé n'est pas bi-univoque (sinon à un énoncé correspondrait une catégorie et vice-versa). Un énoncé est un ensemble complexe renvoyant à plusieurs catégories. IL COMPORTE DES TRACES DE L'ACTIVITE DU SUJET PRODUCTEUR DU MESSAGE ( THEORISEE EN ACTES DE LANGAGE OU EN OPERATIONS COGNITIVES ET LANGAGIERES), TRACES QUE L'ON PEUT CLASSER SELON DIVERSES CATEGORIES (CONSTRUITES A LA SUITE D'OBSERVATION) QUI N'APPARTIENNENT PAS AU LANGAGE, MAIS QUI ONT ETE ELABOREES POUR RENDRE COMPTE DU LANGAGE. La notion d'énoncé de base n'a pas, elle non plus, d'existence réelle. C'est une entité virtuelle que l'on pose pour simplifier le problème. On ne rencontrera, dans nos exemples, aucun énoncé de base puisque "ça n'existe pas". Cette entité virtuelle se



compose d'une notion prédicative ("être triangle") localisée à l'aide d'une détermination et/ou d'une quantification ("un triangle") et qui sert de point de départ à une prédication ("avoir trois côtés") qui est munie d'une marque de temps (actuel, par exemple), d'une marque aspectuelle (valeur générale), d'une orientation (passif/actif, notamment) appelée "voix" (catégorie dont nous traiterons pas ici) et d'une modalité de base (assertion). Nous obtenons l'énoncé : "un triangle à trois côtés".

La détermination est difficilement séparable de la quantification. Toutes deux portent sur des notions.

Une notion (par exemple, "être triangle") doit toujours être considérée comme une classe collective (au sens de Lesniexki). Nous avons pris, au lycée, l'habitude de manipuler des ensembles dans une théorie de type Zermelo-Franckel (il existe de multiples théories des ensembles, toutes plus ou moins équivalentes, celle qui "règne actuellement sur le marché" est la théorie ZF). La notion d'ensemble que nous connaissons, qu'il s'agisse d'ensembles discrets ou non, est fondée sur le modèle du sac de billes : elle présente une certaine homogénéité et le tout n'est jamais que l'ensemble des éléments qui le compose. Lesniewski appelle "classe distributive" ce type d'ensemble. Par contre, certains ensembles (au sens courant du terme) ne sauraient répondre à ces conditions. Qu'on songe au corps humain. Un poumon en est un élément, mais en est aussi un (et en même temps) la fonction respiratoire. Une telle confusion de niveaux est difficile à opérer dans un ensemble de type ZF. De plus, le corps humain est quelque chose de plus que la simple "addition" de ses éléments. On dira que l'on est en présence d'une "classe collective". Cette distinction nous allons la reprendre hors du champ de la construction lesniewkienne.

Il serait parfaitement ridicule de concevoir la notion comme renvoyant à une classe distributive (qui est celle qui nous vient

directement à l'esprit, rappelons-le, du fait de la prédominance de la théorie ZF dans l'appareil scolaire). C'est pourquoi nous avons distingué assez soigneusement ces deux types de classes. Si l'on ne prend pas cette précaution (et c'est le cas dans certains ouvrages), et si l'on s'exprime en termes de classes, le lecteur ou l'auditeur ne peut que sombrer dans l'erreur ou le scepticisme. En effet, concevoir la notion "être triangle" comme une classe distributive revient à prétendre que l'on convoque l'ensemble des triangles du monde dans sa tête et que dire "un triangle" revient à en sélectionner un. Ce serait tomber dans un réalisme des plus primaires, pour ne pas dire primitifs. Il convient de concevoir la notion comme renvoyant à une classe collective, ensemble de propriétés dont certaines sont plus ou moins floues, correspondant à la représentation que l'on se fait des triangles. Détermination et quantification équivalent alors à poser l'existence d'un ou de plusieurs éléments appartenant simplement à cette classe (c'est-à-dire possédant certaines propriétés la caractérisant) ou représentant cette classe (c'est-à-dire posant les propriétés qui la caractérisent). Dans les énoncés "dessinez un triangle" et "le triangle de gauche est-il isocèle ?", les formules "un triangle" et "le triangle" relèvent du premier cas. Dans les énoncés "un triangle a trois côtés" (propriété définitoire) et "le triangle est une figure géométrique", les formules "un triangle" et "le triangle" relèvent du second cas (que l'on appellera "cas du générique").

On peut faire deux remarques : "un" ne peut avoir valeur de générique que dans une définition ("un lion est un mammifère de la famille des félidés", "un piston est un disque cylindrique se déplaçant à frottement doux dans un cylindre") ou dans un énoncé du type "un lion, ça vit en Afrique" (on énonce une propriété au sujet d'un objet ou d'un être vivant en s'opposant à ce qui était dit ou sous-entendu auparavant). Seconde remarque : dans "prenons un triangle rectangle", "un" renvoie à la fois à du particulier ("un triangle") et à du générique (on considère un représentant de la notion de triangle rectangle).

.../...



Les traces de détermination/quantification sont : un, des, le, la les, ce, cette, ces, tous les, tout, chaque, chacun, presque tous les, un peu de, etc... Outre l'opposition particulier/générique, on y trouve l'opposition/discret/compact ("tous les moteurs à explosion", "tout le pétrole"), particularisant/généralisant ("chaque pupitre comporte...", "tous les pupitres comportent ..."), etc...

Le terme "temps" est ambigu en français. Il désigne (entre autres) aussi bien le temps grammatical (présent de l'indicatif, passé-composé, imparfait, etc...) que le temps qui s'écoule (passé, présent, futur). En anglais, il existe deux termes tense et time. Comme en français on n'a pas de formule à opposer à "temps grammatical", on pourra recourir à temps-tense (pour désigner présent, imparfait, passé-simple, etc...) et à temps-time (pour renvoyer à passé, présent, futur).

L'ambiguïté initiale du terme "temps" en français entraîne de nombreuses confusions. C'est ainsi que certains grammairiens ont cru pouvoir dire qu'en français le verbe n'avait pas de valeur aspectuelle. C'est un non-sens. Ce n'est pas parce que le passé-composé est un temps (tense) qu'il ne renvoie qu'à un temps (time) qui serait le passé. Une marque de temps-tense est une trace qui renvoie à la fois à la catégorie du temps (time) et à celle de l'aspect, et même, éventuellement ; à celle de la modalité. Ainsi la marque "-rait" (temps-tense : présent du conditionnel), dans l'énoncé "Jean prendrait l'avion..." correspond (en fonction du contexte) à la fois à une valeur temporelle (temps-time) que l'on peut dénommer "actuel" (présent débordant sur le futur), à une valeur aspectuelle que l'on peut appeler dans ce cas "non-accompli", à une valeur modale de l'ordre de l'hypothétique (non-certain). On marquera que la marque du temps-tense privilégie dans certains cas une valeur parmi les trois construites, ici la valeur modale. D'autre part, l'énoncé donné en exemple suppose un autre énoncé sous entendu ; Jean prendrait l'avion ... (il y serait déjà, ce serait plus simple, plus rapide, plus cher, etc...)

.../...

La catégorie du temps-time correspond donc à passé/présent/futur. En fait, à proprement parler, le présent n'existe pas, ce n'est qu'un point (le moment de l'énonciation) séparant le passé de l'avenir. Le moment de l'énonciation peut être pris comme référence ("le voilà ! Il arrive."), être considéré comme un prolongement du passé (Jean est encore là"), ou être envisagé comme le point de départ du futur ("Jean est déjà parti"). Le temps-tense du présent ne renvoie pas forcément au moment de l'énonciation. C'est pourquoi nous avons recouru à plusieurs reprises à une valeur temporelle que nous avons appelée "actuel" et qui renvoie à un temps-time englobant le moment de l'énonciation et le prenant pour repère.

La catégorie de l'aspect recouvre plusieurs oppositions : duratif/ponctuel, accompli/non-accomplis, à valeur situationnelle/à valeur générale, itératif/non-itératif, perfectif/imperfectif, etc... Le ponctuel peut se diviser en inchoatif aoristique, et résultatif.

L'aspect se transcrit non seulement à travers les marques des temps-tense, mais aussi à l'aide de formulations telles que "commencer à + infinitif" qui renvoie à du ponctuel indiquant un point de départ (inchoatif).

Si le procès indiqué par le prédicat est ponctuel et porte sur le but visé (exemple : "arriver à + infinitif"), on pourra l'appeler un résultatif. Quand un ponctuel n'est ni un résultatif, ni un inchoatif, en général, c'est un aoristique (exemples : H.G Wells mourut en 1946", "quand l'acide atteint le niveau..."). Nous avons déjà donné un exemple pour la valeur générale (propriété définitoire). L'opposition imparfait/passé-composé est souvent considérée comme équivalente à non-accomplis/accomplis.

La marque aspectuelle peut aussi appartenir au sémantisme du verbe ; "cherchons ..." (imperfectif, c'est-à-dire duratif et non-résultatif), "calculons ..." (itératif).

Il manque encore à l'heure actuelle une théorie capable d'unifier le problème de l'aspect qui apparaît toujours comme multiforme.

La modalité de base est de deux types : mode de l'énoncé (assertif, négatif, exclamatif, interrogatif) et valeur de possibilité (certain/non-certain). L'assertion peut relever du certain ("le fer est un métal") ou du non-certain ("l'alliage obtenu serait...").

A ce niveau (appelé "modalité de base"), on ne considère que les formes simples du mode de l'énoncé et de la valeur de possibilité.

Remarquons que, comme pour la catégorie de l'aspect, une valeur modale peut être attachée au sémantisme du prédicat. Cependant, cela semble rare au niveau de la modalité de base. Les cas fréquents sont ceux de verbes opérant sur une proposition comme "sembler que", "sembler + infinitif", etc...

La catégorie de la deixis est primordiale. C'est elle qui "ancree" l'énoncé dans une situation. Les déictiques les plus courants sont "je", "tu", et certains emplois de ce que l'on nomme adjectif démonstratif ("ce", etc...) ou pronom démonstratif ("celui-ci", etc...)

Des propos généralisant (fréquents dans les écrits scientifiques et techniques) n'ont pas recours aux déictiques. Par contre, un enseignant, même pour une discipline scientifique, utilisera généralement de nombreux déictiques.

La catégorie de la modalité appréciative est délicate à construire. Elle semble transversale à de nombreuses autres.

On trouve des traces de modalité appréciative dans le sémantisme de certains verbes comme "améliorer" ("l'utilisation de cette technique améliore les résultats").

On en trouve aussi dans l'élaboration des énoncés de base, (c'est-à-dire qu'elles ne sont pas initialement présentes au niveau lexical) : "le baryum a joué un rôle important dans la découverte de la fission de l'uranium".

Dans le langage courant, l'appréciation à une grande importance pour la sélection lexicale. Il n'en va pas de même dans les textes strictement techniques.

Les catégories que nous avons regroupées dans la deuxième classe ont en commun d'opérer sur ce que nous avons appelé "énoncé de base" et qui n'est qu'une abstraction destinée à simplifier les problèmes. Que signifie, dans ce contexte, "opérer" ? Prenons un premier exemple : "l'adjonction de mémoires à cellules permet de donner à l'ordinateur une capacité de mémoire à accès direct pratiquement illimitée". On peut analyser cet énoncé de la façon suivante : "(X ADJOINDRE mémoires à cellules à ordinateur) PERMETTRE (X DONNER à l'ordinateur une capacité de mémoire...)". Cette analyse partielle qui n'est absolument pas formelle, distingue deux énoncés de base ("ADJOINDRE..." et "X DONNER...") et un opérateur ("PERMETTRE"). Le premier énoncé de base se réalise, dans l'énoncé effectif, sous la forme d'une nominalisation ("l'adjonction de ..."), la seconde sous la forme d'une proposition infinitive ("donner à l'ordinateur..."). Il y a deux autres possibilités de réalisations (selon les opérateurs) : une complétive et un effacement. On a une complétive ("que...") dans "remarquons que si la vitesse croît...", l'opérateur étant ici "REMARQUER". On a un effacement dans : "on admet B comme barycentre". Cet énoncé peut en effet être paraphrasé (par tout locuteur francophone) par "on admet que B soit le barycentre (cherché)". Jusqu'à présent, tous les opérateurs que nous avons mentionnés étaient des verbes. On peut aussi avoir des formes prédicatives comme "il est nécessaire que...".



Les localisations spatio-temporelles permettent de lier un énoncé à un contexte ou à une situation. Une localisation spatiale peut être du type : "dans une mémoire à tores magnétiques, ...". Une localisation temporelle peut être du type : "après un signal de détection, un tore...", "... un tore initialement à l'état 1 ...", "il y a dix ans, on ne savait pas ...", "dpuis 10 ans, on sait que...".

D'un point de vue linguistique, les localisations temporelles appartiennent à la catégorie du temps (time). Mais, au niveau de l'enseignement, il semble (au moins actuellement) préférable de les distinguer. On y perd en finesse et en pouvoir de généralisation, mais on y gagne en clarté, surtout sur le plan de la pratique, sans tomber pour autant dans la fantaisie.

Ces localisations ne sont pas compatibles avec n'importe quel élément. Ainsi, "après..." peut difficilement se poser avec la trace d'un temps-tense renvoyant à l'hypothétique (le discours imaginaire enfantin fournit cependant des contre-exemples à ce principe).

La catégorie des modalités du certain et du non-certain, au sein du deuxième groupe, comporte des valeurs relevant de l'assertion et des valeurs de degrés de la possibilité. Ces deux types de valeurs caractérisent le mode de prise en charge des énoncés : "on sait que ...", "il est certain que ...", "un disque magnétique peut stocker ...", "l'utilisation de cette technique doit permettre de ...

Si "pouvoir" indique la possibilité, "devoir" marque la probabilité. Il faut aussi distinguer la possibilité unilatérale, la possibilité bilatérale et la contingence. Ces trois modalités nous viennent de la logique. La possibilité unilatérale est la possibilité de faire (ou de l'existence). La possibilité bilatérale est la possibilité à la fois de faire et de ne pas faire (ou de l'existence et de l'inexistence). La contingence est la non-nécessité de faire (ou de l'existence). Il n'est absolument pas certain que ces trois modalités aient une quelconque

existence en langue. Il est tout à fait possible, par exemple, que l'on ne trouve que la possibilité bilatérale dans le langage non-logique, alors qu'en logique, elle n'apparaît que dans certains types de calculs.

D'autre part, il serait erroné de penser qu'une marque soit transparente. Par exemple, "certainement" ne renvoie pas du certain, mais comporte des traces de doute. Ce phénomène est fréquent. Il faut se méfier d'une approche naïve. Une attitude pseudo-savante se rencontre aussi. Il s'agit de celle qui consiste à dire que, logiquement, "certainement" doit renvoyer à du certain. Dans ce cas, si l'on trouve cette marque et qu'elle comporte une nuance de doute, cela signifierait que l'auteur aurait commis une faute de logique. Il faut se méfier des raisonnements si hâtifs. Ceux qui n'hésitent pas à émettre de tels propos ne sont que de mauvais prophètes qui "plaquent" leur logique primaire sur des phénomènes extrêmement complexes. Malheureusement, ce genre de réaction se trouve parfois chez des enseignants de formation classique. Celle-ci favorise ce genre de réactions.

La catégorie de la modalité inter-sujets peut être illustrée, au niveau du langage courant, par "vouloir", "devoir" (obligation), "pouvoir" (permission), par l'injonction (liée à la forme exclamative dont il a été question lors de la modalité de base), etc...

On remarquera qu'une trace peut renvoyer à des phénomènes divers. C'est, par exemple, le cas de "devoir" qui peut avoir pour valeur aussi bien la probabilité (cf. modalité du certain et du non-certain) que l'obligation.

D'autre part, la dénomination "inter-sujets" peut prêter à confusion. L'énoncé "X doit voter, la loi l'exige" pose une obligation au même titre que "X doit rentrer, son père en a décidé ainsi". Cependant si dans le second cas, le caractère "inter-sujet" de la modalité est clair, il n'en va pas de même dans le premier, sauf si se souvenant de

ce qui a été dit sur les sujets énonciateurs, on admet, les sujets collectifs (ici la loi qui n'existe que parce qu'un groupe en a décidé ainsi et a constitué les moyens de l'appliquer). Ce que les logiciens ont appelé "modalité déontique" apparaît alors comme un cas particulier de la modalité inter-sujets.

Il nous faut préciser. On peut en effet donner trois sens au terme "obligation", chacun englobant le ou les précédents : obligation morale ou juridique, obligation liée à un pouvoir d'un sujet (au moins) sur un autre obligation liée à un évènement. La première signification (équivalente de celle d'obligation déontique) suppose une codification et donc un groupe de codificateur. La seconde englobe la précédente en ce qu'un pouvoir garantit le code, mais est aussi plus large puisque le cas de "X doit faire cela parce que Y le veut", qui ne relève pas du déontique au sens strict, peut être pris en compte dans le cadre de cette seconde signification du terme "obligation". La troisième englobe la précédente (toute relation de pouvoir équivaut à un évènement-santion) et appelle aussi "obligation" la modalité qui comportent les énoncés du type "il faut éviter de... sinon la machine tombera en panne". Ce troisième sens d'obligation est le sens courant. On ne distingue pas à ce niveau "obligation" et "nécessité". Nous appellerons "nécessité" ce que recouvre la troisième signification.

La question qui se pose maintenant est donc la suivante : la nécessité relève-t-elle de la catégorie du certain ou de celle de l'obligation (au deuxième sens) ? Cette question que nous laisserons en suspens a une certaine importance car selon la réponse que l'on donnera, le traitement sera différent.

Un dernier problème concernant la modalité inter-sujets est celui de la visée qu'elle implique. Comment la construire pour l'intégrer à l'enseignement de la grammaire ?



La catégorie du discours rapporté a souvent été étudiée. Il s'agit d'un système de double repérage. Le "moi - ici - maintenant" des paroles originelles n'est pas celui du discours rapporté mais est construit en fonction de celui-ci (le "moi - ici - maintenant" de celui rapporte les paroles). le discours rapporté est donc un problème de repérage composé sur le plan temporel, sur le plan spatial, et sur le plan du sujet énonciateur.

Un problème se pose : les méthodes actuelles ont, pour la plupart, assimilé les discours rapporté à un système de répétition, ce qui n'est pas équivalent (du fait de la simultanéité) de la construction d'un système de repérages composés (deux repères articulés), mais n'en est qu'un cas particulier. Ainsi, à la leçon 4 De vive voix (CREDIF. Paris : Didier, 1972), le discours rapporté est présenté comme une répétition par quelqu'un (une vieille dame) de ce que disent les principaux personnages de la méthode. Dans Qu'en dira-t-on ? (Paris : CREDIF - Didier, 1976), J. Courtillon - Leclercq, H. Gauvenet, et S. Moirand dépassent ce cadre restreint en introduisant (avec leurs constructions syntaxiques) un ensemble de verbes qui permettent de construire le double repérage du discours rapporté.

Remarquons que, fréquemment, le discours rapporté interfère avec les modalités du certain/non-certain. Le verbe "prétendre que" qui marque le discours rapporté comporte, de plus, une modalité du non-certain conjuguée avec une modalité appréciative (on affecte le contexte de "prétendre" d'une valeur négative).

Si certains verbes n'ont d'utilisation que dans le cadre du discours rapporté, certains n'en relèvent que dans quelques-uns de leurs emplois. C'est dans le cas de "croire que". L'énoncé "je crois que...", contrairement à "X croit que l'analyse fonctionnelle n'a plus d'utilité", n'entre pas dans le cadre du discours rapporté.

Certains éléments de la catégorie de la modalité appréciative opèrent sur un énoncé de base . C'est le cas, on l'a vu, de "pretendre

que ...", mais aussi de "il est remarquable que...". Il est courant de dire que l'appréciation est absente des textes techniques et scientifiques. Il en est ainsi à cause de la notion naïve d'objectivité. La science serait objective, c'est-à-dire qu'elle ne porterait que sur du démontrable hors de toute considération extérieure. C'est oublier le cadre épistémologique de toute contribution à la science.

Il y a, même dans les disciplines les plus exactes, trois niveaux : celui de la démonstration, celui de l'argumentation dans la théorie, et celui du choix du cadre théorique. Le niveau de la démonstration est le plus proche de la notion naïve d'objectivité. Cependant, il arrive que pendant très longtemps on prenne une démonstration pour assurer avant de s'apercevoir qu'elle est erronée (il existe en mathématiques des cas célèbres :). Mais la démonstration étant réalisable, une question se pose : est-elle adéquate au problème que l'on entend traiter ? Cela relève d'une argumentation plus ou moins codifiée dans la discipline. Va-t-on admettre, par exemple, certaines procédures inductives ? A ce second niveau, on est déjà loin de la notion naïve d'objectivité. On va s'en éloigner totalement au troisième niveau : celui du choix du cadre théorique (va-t-on traiter tel problème dans le champ de telle théorie ?). Cette question se pose même en mathématiques. Elle ne se pose pas, bien évidemment, de façon systématique.

Dans un cours de mathématiques de lycée, on ne trouvera de modalités appréciatives que pour signaler un point jugé important. Dans des cours plus avancés, la question du choix entre deux démonstrations se pose. Celle du choix entre deux conceptions théoriques n'a de sens que dans le cadre d'études avancées (problèmes de fondements, résolutions de certains problèmes). Dans tous ces choix, on ne trouvera à l'oeuvre des modalités appréciatives. Il s'agit non seulement de calculer, mais aussi de convaincre. On peut construire ainsi une nouvelle notion d'objectivité qui

s'oppose à la notion naïve. Alors que celle-ci se prétend donnée et universelle, la nouvelle notion serait historiquement déterminée et construite en fonction d'un "contexte scientifique".

Le troisième groupe de catégories est susceptible d'être divisé selon une coupure transversale (à travers les catégories).

La liaison "inter-énoncé" peut être marquée ou non en surface. S'il n'y a pas de trace, on parlera d'asyndète. Dans ce cas, à l'écrit, on ne pourra déchiffrer la relation entre les énoncés qu'en fonction du sens. Le problème de la construction (et de la reconstruction par le lecteur) du sens d'un énoncé se pose donc ici. L'énoncé : "Le liquide obtenu est newtonien, il suit la loi de Poiseuille" équivaut à "le liquide obtenu est newtonien puisqu'il suit la loi de Poiseuille", c'est donc un cas d'asyndète. Par contre, si l'on énumérait là un ensemble des propriétés, c'est-à-dire si l'énoncé donné équivalait à "d'une part, le liquide obtenu est newtonien, d'autre part, il suit la loi de Poiseuille", il n'y aurait pas asyndète. C'est donc le sens qui en permettant ou non de poser une liaison, marquée syntaxiquement, entre les énoncés, nous dit s'il y a effectivement ou non asyndète. Autrement dit, et pour clore sur ces considérations, il y a une asyndète quand il y a une liaison sémantique qui n'est pas matérialisée par une liaison syntaxique (qui pourrait être "donc", "puisque", "parce que", etc...)

A l'oral, l'asyndète présente une particularité : ce n'est pas seulement le sens qui lui attribue une valeur, mais aussi les caractères prosodiques (intonations, pauses) des deux énoncés. Il faudrait un grand nombre d'études sur ce phénomène pour pouvoir en tirer des généralités. Malheureusement les travaux sur cette question sont encore rares.

A. Nicaise a étudié les valeurs de "Il pleut, t'es mouillé" en fonction des phénomènes prosodiques ("il pleut puisque t'es mouillé", "quand il pleut, t'es forcément mouillé", etc...) Il faudrait aussi

étudier les courbes d'énoncés susceptibles d'une interprétation causale ou autre et incluant une modalité appréciative. On ne peut donc, quant à l'asyndète, que se livrer à des considérations programmatiques. Signalons qu'en ce domaine des relevés d'erreurs d'interprétation, par des étudiants de français langue étrangère, seraient précieux. De plus, il serait intéressant que l'enseignant développe ses facultés auditives au niveau des facteurs prosodiques (leur perception correcte n'est jamais immédiate). De même, une reproduction suffisamment exacte de ces phénomènes suppose un entraînement qui est indépendant des représentations graphiques. En effet, on peut à la fois représenter correctement sur le papier la prosodie d'un énoncé et la reproduire oralement d'une façon très fantaisiste. On ne contrôle pas d'emblée ses organes vocaux.

Il est important d'approfondir le problème de l'asyndète à l'oral qu'à l'écrit. A l'oral, on a fréquemment tendance à ne pas utiliser de liaison syntaxique, la prosodie suppléant aisément celle-ci. Par contre, à l'écrit, du fait de la conception de la clarté qui a cours actuellement et du fait de l'absence d'appui prosodique, l'asyndète est plus rare. Remarquons que certains phénomènes d'asyndète sont regroupés parfois (en liaison avec d'autres comme l'énumération) sous la dénomination de juxtaposition.

Les liaisons syntaxico-sémantiques de composition sont donc plus utilisées à l'écrit qu'à l'oral. Il ne faudrait pas, cependant, tirer de ce fait, qu'il est inutile de les travailler à l'oral. Cependant, nous nous limiterons ici à l'écrit. Les liaisons sont, entre autres (à l'écrit de type technique ou scientifique) :

<u>Liaison syntaxico-sémantique</u>	<u>liaison sémantique</u>
"et"	coordination
"et"	successivité
"ensuite"	successivité
"mais"	opposition
"bien que"	opposition
"quand"	temps
"chaque fois que"	temps
"avant de "	temps
"si"	hypothèse
"à condition de"	hypothèse
"parce que"	cause
"puisque"	cause
"pour"	but
"alors"	conséquence
"comme"	comparaison
"de la même façon que"	comparaison
"ainsi que"	comparaison

Ce tableau appelle quelques remarques :

- 1) Il est fragmentaire,
- 2) Il présuppose que l'on rétablisse les contextes virtuels.
- 3) Les appellations des liaisons sémantiques sont parfois approximatives.

Rappelons que toutes les liaisons syntaxico-sémantiques contenues dans ce tableau sont des liaisons inter-énoncés.

Il faudrait essayer de démêler le problème des complétives (au sens restreint). Le problème des relations est traité sur le plan de l'anaphore.

La catégorie de l'anaphore regroupe les marques qui :

- n'ont pas de référence actualisée propre,
- ont une telle référence dans leur contexte en liaison avec un terme ou une formule,
- se voient attribuées cette référence parce qu'elles sont insérées dans une construction syntaxique adéquate.



Un élément anaphorique ne l'est pas en lui-même. Ainsi, "il" est anaphorique dans "X" a montré que .. Il a ainsi ...", mais ne l'est pas dans "il est évident que ...". Si "il", quand il est anaphorique, ne reprend qu'un terme, "cela" dans "X a montré que ... Cela prouve que..." reprend une formule (ici une phrase). Une anaphore peut être anticipatrice : "quand elle est trop forte, la variation de flux doit être diminuée". Dans une mauvaise construction syntaxique, l'anaphore ne joue plus : "la puissance et la tension aux bornes sont inversement proportionnelles pour une intensité constante; elle peut donc être obtenue par..." n'est pas interprétable (on ne peut décider de la référence de "elle").

On remarquera que l'on a pris des exemples aussi bien en "français courant" qu'en "français technique et scientifique". C'est parce que les traces des catégories syntaxico-sémantiques s'enchevêtrent dans les énoncés et que certains exemples sont plus clairs que d'autres parce que plus dépouillés.

Les phénomènes transphrastiques (quatrième groupe) appartiennent principalement aux catégories de l'anaphore, de la modalité appréciative et du discours rapporté.

L'anaphore permet :

- de synthétiser "X a montré que ... Il a ... Il a aussi ... Cette étude nous apprend que ..." ("cette étude" constitue une synthèse) ;
- d'opérer des glissements : "... P ... Comme nous l'avons vu, Q." (en supposant que "I" reprenne P et anticipe sur x, P peut être assez éloigné de Q).

La modalité appréciative permet :

- de discréditer une thèse et donc d'aborder favorablement la thèse adverse ;
- de donner une valeur positive à un élément qui servira de référence dans la suite.

L'utilisation du discours rapporté permet :

- d'effectuer une certaine distanciation vis-à-vis de positions que l'on ne veut pas prendre en charge bien qu'elles soient liées à celle que l'on défend ;
- de construire des références pour la thèse qui est proposée à l'auditoire.

On a ainsi plusieurs possibilités de faire jouer à des traces intra ou inter-phrastiques, un rôle trans-phrastique. Cependant, il ne s'agit pas tant ici de connaître le fonctionnement de ce phénomène que de savoir le repérer, d'où la nécessité pour l'étudiant d'apprendre à réaliser des analyses de discours à un niveau grossier.

Je terminerai en donnant quelques exemples de procédures possibles.

Première procédure : l'utilisation, pour le discours psychologique, d'un texte de J. Piaget extrait de : Le développement des quantités physiques chez l'enfant. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1941 (pp. 119 à 120):

"... Commençons par décrire un certain nombre de réactions intermédiaires, au cours desquelles l'enfant commence par nier la conservation du poids pour y parvenir au cours de l'interrogatoire, spontanément soit sous l'influence des questions posées en cours de route, mais ne l'affirme pas comme une nécessité a priori ainsi qu'il le fera au sous-stade III B. Il vaut la peine de considérer à part ces cas de transition (sous-stade III A) pour les raisons qu'on a vues jusqu'ici dans les cas semblables :

REN (8 ; 10) admet que le sucre restera dans l'eau sous forme de "*tout petits brins*", visibles seulement "*avec des jumelles peut-être*". L'eau montera lors de l'immersion "*parce que le sucre*



prendra aussi de la place", mais quand ce sera fondu", ça redescendra parce que les morceaux de sucre seront partis de l'eau et l'eau prendra de nouveau la même place qu'elle avait avant". Quant au poids, ce sera un peu plus lourd que l'eau parce que les brins de sucre restent encore dedans". La même chose que le sucre entier ? - Non, parce que le sucre était ensemble, ça faisait plus gros, tandis que les petits grains sont éparpillés dans l'eau. Pourquoi c'est plus lourd que l'eau pure ? - Parce que le sucre est dedans". Par contre, lorsqu'on met sur un plateau un verre et un morceau de sucre à côté et sur l'autre plateau de la balance un verre avec le morceau fondu. Rien prévoit que "ça sera le même poids, parce que les deux verres, c'est la même chose, c'est un sucre pour chacun. - Mais l'eau redescend ou pas ? - Oui, parce que le sucre était grand, et maintenant il est tout petit". On constate alors les marques des niveaux : "Ce n'est pas redescendu, parce que le sucre est resté dedans et ça a pris de la place. - Et le poids (on pèse) ? - C'est comme j'ai dit".

CHA (9 ; 9) : "Il reste quelque chose du sucre fondu ou pas ? - Il reste des grains, au fond, comme du sel ou comme du sucre en poudre. - Et le poids ? - Quand le sucre est dedans, ça fait un peu plus lourd. Le sucre pèse un peu. Et quand ce sera fondu ? Il restera dedans : le poids reste le même, seulement on ne le verra pas. Ce n'est plus en morceau, mais comme le sucre en poudre. Le poids reste le même. - Et le niveau de l'eau ? - Ça tient de la place. Le niveau reste haut. Ah non - il redescend un peu. Il y a autant de sucre que quand c'était en morceau ? - Oui. Et quand ce sera fondu, le poids reste le même ? - Non, c'est comme la moitié du morceau. Il devient toujours plus mince. Il y est toujours, mais on ne le voit plus. - Alors il garde le poids ? - Oui, non. Il est quand même un petit peu plus lourd quand il est en morceau."

LER (10) ; 9) : Le sucre fondu "se mettra en poudre". - On peut la voir ? - Non". Le sucre fera monter l'eau au moment de l'immersion, mais, quand il aura fondu "l'eau redescendra". - Pourquoi ? -

.../...

Parce que ça fait plus lourd. - Quand il est fondu, il est plus lourd ?  
- Ca ne fait pas tout à fait la même chose lourd qu'avant. Quand il est entier, il est entier, il est plus lourd qu'en poudre". Mais lorsqu'on présente sur les deux plateaux de la balance un verre avec le sucre à côté de lui et l'autre avec le sucre entièrement fondu : "Ca fait la même chose si le sucre est fondu dedans ou est à côté. -Et l'eau reste à la même hauteur ? -Ca va un petit peu diminuer parce que ça fait moins de poids (cf. la contradiction entre les deux notions du poids utilisées par Ler : celui de la balance, qui reste constant, et le poids-élan qui fait monter l'eau et diminue avec la dissolution puisque le sucre cesse d'être en bloc). - Mais tu m'as dit que ça fait le même poids sur la balance ?  
- Oui, l'eau diminue parce qu'il y a moins de poids, mais là (la balance) ça fait le même poids des deux côtés". [...]"

Ce texte (long) sera d'abord replacé dans son contexte : on donnera les titres et la table des matières, par exemple. On peut aussi le faire chercher, en groupes, dans l'ouvrage qui le contient en le nommant : on cherche des expériences sur l'acquisition de la conversation du poids, cette consigne permet de sélectionner (tous ensemble) quelques passages ; 2) on voudrait se placer dans le cas du sucre (on peut expliquer pourquoi), cette nouvelle consigne permet de restreindre le choix ; 3) on s'intéresse aux réactions intermédiaires, les étudiants peuvent alors repérer le texte auquel on veut aboutir en feuilletant le passage choisi dans la table des matières à l'aide des consignes précédentes. Pour faciliter le travail, à la fin (surtout en cas d'hésitations,) on donne la photocopie du texte, ce qui permet au repérage exact dans l'ouvrage.

Après cette dernière phrase, on passe aux repérages des différents paragraphes. Les manipulations (grammaticales) sur ce texte seront les suivantes :

.../...

- 1) On choisit un compte-rendu. On sépare ce qui relève de l'expérimentateur et ce que produit le sujet de l'expérience. Dans le discours de l'expérimentateur, on distingue ses descriptions et ses interventions.
- 2) On reconstitue le protocole de l'expérience et on construit une version écrite du dialogue (il s'agit ici d'aboutir à une compréhension de textes relatant des expériences).
- 3) On étudie les marques de la causalité en prévoyant d'autres réactions possibles et des variations sur le protocole d'expérience.  
On peut ainsi travailler de façon implicite la relation de causalité en effectuant des réécritures.

Deuxième procédure possible : l'utilisation d'une simulation pour étudier le discours rapporté. A partir du texte précédant, on récrée en classe le processus de l'expérimentation avec un groupe d'observateurs. Ceux-ci doivent ensuite rapporter l'expérience. Si on travaille à l'oral, on enregistre les rapports ainsi faits.

On étudie ensuite les diverses marques utilisées. C'est l'occasion de corriger certains procédés erronés et d'enrichir la technique du discours rapporté chez les étudiants.

Troisième procédure, plus explicite que les deux autres : le cours de grammaire. Prenons un exemple en technique et supposons que l'on veuille étudier les marques de localisation des types :  
"selon la figure 12", "d'après l'expérience de".

... / ...

On distribuera plusieurs figures qui décrivent un appareil ou une expérience. L'enseignant aura pris soin, au préalable, d'étudier les formes que peuvent prendre ces marques dans le discours de la discipline de référence. Il associera aux figures des localisations (opérées sur des énoncés plausibles, bien entendu). Ensuite, des exercices, à partir d'autres figures, et reposant sur un texte suivi, seront proposés aux étudiants.

On remarquera que, explicites ou implicites, ces procédures font largement appel à la réalité de la classe et en dépendent.



POUR NE PAS CONCLURE ...

La lecture de ce travail peut (légitimement) produire deux réactions "plutôt négatives" :

- pourquoi un tel détour pour parler de l'enseignement de la grammaire ?
- pourquoi est-ce si décevant au niveau des réalisations concrètes ?

Si nous avons formulé ces deux réactions potentielles sous forme de questions, c'est bien parce que nous comptons y répondre maintenant, et cela sera parfaitement dans le prolongement du titre de cette (non-) conclusion que l'on aurait pu aussi appeler, pour reprendre une formule sartrienne célèbre, "Eh bien, continuons".

Il est tout à fait vrai que nous avons effectué un très long détour. Cela se justifiait par le fait que nous sommes dans une situation nouvelle : comment amener des étudiants à prendre la parole de façon adéquate (au niveau linguistique) dans leur domaine. Si la langue était "la chose du monde la mieux partagée", il n'y aurait pas de problèmes. Mais l'activité langagière est complexe. IL faut donc au préalable, s'interroger sur ses modes de réalisation, avant de pouvoir la mettre en scène sans erreur particulièrement néfaste.

Au niveau de l'absence de réalisations concrètes, on comprendra aisément qu'il est impossible d'en donner autrement que sous forme

.../...



d'échantillons (de quelle valeur ?). Il est plus important, semble-t-il, d'essayer de définir le cadre des réalisations concrètes possibles (certaines pouvant, d'ailleurs, sortir de ce cadre).

Autrement dit, il ne s'agit surtout pas, ici, de conclure. Ce travail n'est qu'un moment historiquement déterminé et qui n'a de sens que prolongé par d'autres travaux généralement plus concrets et plus adaptés aux réalités locales et, de ce fait, plus importants que celui-ci.

"Eh bien, continuons".

POSTFACE (octobre 83)

Le texte qui précède date de 1979. A l'heure actuelle, on n'a toujours pas écrit de véritable "grammaire de la communication".

Lors de sa parution ce texte a parfois donné lieu à une impression fautive que je voudrais corriger à l'occasion de ce retraitage. Certains lecteurs ont eu la réaction suivante : il ne s'agit pas d'enseignement de la grammaire mais des conditions préalables à une analyse de discours.

Sans préjuger de la valeur des analyses de discours, il convient de bien hiérarchiser les niveaux. Ce que l'on peut faire comme suit :

	activités pré-pédagogiques	activités pédagogiques
niveau des énoncés de base (phrases et agencements interphrastiques)	travail sur les structures et les potentialités	travail grammatical
niveau discursif global	analyses de discours	lectures, productions écrites, travail de l'oral, interviews, etc.

Le travail sur la structuration des énoncés de base (comment ils sont construits : structures, subordonateurs utilisés, détermination, etc.) et sur leurs potentialités "communicatives" et discursives (valeur rhétorique de l'énoncé, valeur modalisante, etc.) permet d'envisager une "grammaire de la communication" et peut donner lieu à un travail grammatical en classe qui soit en corrélation avec les approches dites notionnelles-fonctionnelles-communicatives. Le présent texte vise à participer à l'élaboration d'un

.../...

Le texte qui précède, du fait qu'il date de 1979, présente quelques différences avec le panorama que je viens de dresser. Cependant, il s'insère dans le second point (seconde partie principalement) et permet d'envisager très partiellement le premier point. Il s'agit donc bien, comme c'est toujours le cas pour les papiers de travail, de prolégomènes à la constitution d'une grammaire pédagogique communicative.

## S O M M A I R E

✓ La querelle de l'implicite et de l'explicite...est passée de mode.	5
✓ Parler une langue comme activité de construction de phrases.	9
Parler une langue comme activité de construction de discours.	13
Français fonctionnel, lexique, syntaxe et sémantique.	19
Français fonctionnel, discours et énonciation.	23
Enonciation et grammaire.	25
Quelle grammaire pour le français fonctionnel ?	31
Pratique de l'enseignement de la grammaire en français fonctionnel.	35
POUR NE PAS CONCLURE ...	63
Postface (octobre 83)	65



