

L'AMOUR DES TROIS GRAMMAIRES

Isabelle DELCAMBRE
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Equipe THÉODILE

*Le lecteur reste seul devant le titre de l'article.
« Que signifient ces paroles ? » se dit-il. Il se sent
soudain mélancolique. Dans son esprit brumeux, il ne
distingue que ces mots « l'amour des trois
grammaires ». Il ne peut vivre plus longtemps dans
l'innocence. Il faut qu'il sache. Il faut qu'il trouve.*

D'après Grimm, *L'amour des trois oranges*¹

Au commencement est le discours. Puis viennent les textes. Mais, la complexité des choses brouille vite les cartes. Car, dans cette lecture de survol des premières pages des *Documents d'accompagnement 6^e*, « texte » est associé à « genre » : le deuxième sous-titre est « L'approche des genres de textes ». Faut-il donc plutôt dire « puis viennent les genres » ? Ensuite, de toute façon, c'est déjà autre chose, la culture, la lecture, le projet pédagogique, les séquences, l'évaluation, etc., c'est hors-champ par rapport à mon projet d'analyse.

Je me propose, en effet, dans ce numéro de *Recherches* consacré aux questions de LANGUE, de questionner les tout récents textes officiels pour les collègues sur la

1. Merci à M.C. d'avoir trouvé le texte qui a inspiré cette ouverture (on peut en trouver l'intégralité dans Henri Gougaud, *L'arbre à soleils*).
2. Je feuillette là les premières pages du *Français au collège, Documents d'accompagnement 6^e*, dans l'édition du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction des lycées et collèges, Bureau des programmes et de l'animation pédagogique, juillet 1996 (ci-après cité sous l'appellation *Documents*).

présentation des trois grammaires (grammaire de la phrase, grammaire du texte, grammaire du discours) comme cadre général pour penser la « maîtrise des discours », donnée, maintenant, comme « objectif central » de l'enseignement du français³.

La question est d'importance, malgré son caractère très hexagonal, très franco-français : tiens, une nouvelle grammaire ! Quelle aubaine ! Voilà qui va permettre de raffiner le plaisir subtil d'enseigner, édité jadis par Zazie, « faire chier les mômes ». Plus sérieusement, pour ceux qu'intéressent les relations, elles aussi subtiles, entre recherche et enseignement, la question est intéressante. On se souvient des ravages du chomskisme appliqué des années 70. L'intérêt ici est d'observer comment les recherches contemporaines en linguistique, comment l'éclatement des linguistiques contemporaines est réfracté dans les directives officielles qui vont piloter l'enseignement du français pour les dix ans à venir.

Le programme ainsi formulé est beaucoup trop ambitieux. On se contentera de quelques bribes, de quelques morceaux du puzzle. Je vais tenter de faire une lecture théorique de ces textes officiels, tenter de reconstituer quelques soubassements théoriques des *Documents d'accompagnement* destinés à la classe de 6^e (uniquement en ce qui concerne les pages consacrées aux activités linguistiques). Il s'agira d'identifier quels référents théoriques sont (probablement) sous-jacents à ces trois grammaires. Doit-on comprendre qu'elles découpent trois niveaux différents d'analyse (la phrase plus petite que le texte plus petit que le discours) ou doit-on penser qu'il s'agit de trois points de vue théoriques différents qui permettent d'analyser les unités linguistiques, quelque soit le niveau concerné ? Autre question : que mettre derrière les notions de texte et de discours ? Sans me hasarder à interroger le concept de phrase⁴, je proposerai quelques interprétations des sens que, selon moi, ces deux termes reçoivent dans les textes officiels⁵.

NIVEAUX OU POINTS DE VUE ?

Parler de discours, texte, phrase produit un effet de séduction immédiate. C'est nouveau (rien de tel dans les IO de 1985), c'est moderne, on a déjà lu des choses là-dessus dans des ouvrages théoriques (de première ou de seconde main), ça fait sérieux, et même peut-être scientifique. D'ailleurs le texte officiel dit (certes, dans une perspective un peu différente) qu'il a « ten[u] compte de préoccupations d'ordre scientifique »⁶.

3. Ibid. Préambule, p. 1 ; voir aussi dans les *Programmes pour la classe de 6^e* (Déc. 1995), les deux premiers paragraphes du texte d'ouverture « Le français au collège ».

4. Voir ici-même l'article de M.-M. Cauterman et F. Darras.

5. Je remercie tout particulièrement Bertrand Daunay grâce à qui cet article a été écrit. Les discussions initiales m'ont donné matière à écrire, sa lecture terminale m'a permis d'ajuster quelques imprécisions (rituellement, on dit alors, tout le reste est de moi, si vous n'êtes pas d'accord, ne vous en prenez qu'au signataire). Acquittons-nous tout de suite de toutes nos dettes : c'est à Marie-Michèle Cauterman que je dois l'idée de la conclusion. Qui pense encore que l'écriture est une activité solitaire ?

6. Ibid. p. 4.

Par ailleurs, il y a dans cette succession l'image même d'une démarche scientifique bien connue, une de celles qui fondent le structuralisme, et notamment dans les études linguistiques, qui va du tout à la partie par une démarche raisonnée de segmentation. Ainsi, l'analyse linguistique (le distributionnalisme) part de la phrase, découpée en constituants immédiats, eux-mêmes découpés en leur constituants immédiats, etc. et détermine des classes distributionnelles. Les unités ainsi dégagées entretiennent des relations distributionnelles (elles s'opposent les unes aux autres à un même niveau) et intégratives (d'un niveau à un niveau supérieur). De la même manière, chez Benvéniste (qui n'appartient pas à cette école), une « combinatoire ascendante »⁷ intègre les phonèmes comme constituants des morphèmes, eux-mêmes constituant des phrases. Les niveaux s'emboîtent les uns dans les autres, chacun étant dans une relation hiérarchique avec le niveau le plus proche.

De plus, cette image de niveaux hiérarchiques emboîtés est d'un grand intérêt pour l'enseignant : elle entretient l'idée que la partie isolée de son tout va pouvoir s'appréhender plus facilement (c'est plus simple⁸) et que le tout va s'atteindre progressivement, en accumulant ce que l'on sait des parties⁹. Enfin, la partie est plus courte que le tout : cela est une évidence. Une phrase, ça n'est pas un texte. Pour faire un texte, il faut plusieurs phrases ; donc...

Le texte officiel a perçu cette dérive et pose clairement que si « l'usage établi veut que l'élève soit amené à construire des phrases, ce qui exige des connaissances morpho-syntaxiques et une grammaire de la phrase, **une simple succession de phrases ne constitue pas pour autant un texte**, ce qui rend nécessaire une grammaire du texte », la grammaire du discours étant justifiée par l'analyse des conditions de production/réception qui rendent compte du sens des textes¹⁰.

Le texte ajoute que « les trois niveaux d'analyse doivent être combinés plutôt que substitués l'un à l'autre » et un exemple de ces combinaisons est donné plus loin dans un passage très explicite où est réfutée par avance la tentation de l'empilement ou de l'emboîtement des niveaux signalée ci-dessus. « Il pourrait paraître logique, pour étudier un point de grammaire, de **partir de la phrase pour aller vers le texte ou vers le discours, dans un mouvement qui va de la partie au tout. Ce serait oublier que le tout détermine fréquemment la partie** et prendre le risque d'étudier les constituants sans tenir compte de l'ensemble qu'ils constituent. »¹¹.

S'il s'agit de ne pas substituer, c'est-à-dire de ne pas remplacer un niveau par un autre, ce qui équivaldrait à rebaptiser de vieux objets de savoir avec des noms qui feraient plus moderne, mais sans changer de perspective d'analyse (par exemple, parler de reprise anaphorique à la place de pronominalisation sans travailler les contraintes

7. L'expression est de Charolles M. (1988) « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 » *Modèles linguistiques*, T.X, fasc.2, p. 53.

8. Pour une problématique du simple et de la simplification en didactique des langues, voir *Les Cahiers du Français contemporain*, n° 1, 1994.

9. On trouve la même idée dans l'empilement phrase, paragraphe, texte. Cf. I. Delcambre « Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique », *Recherches* n° 23, 1995.

10. *Documents*, p. 29, (V, B) ; c'est moi qui souligne.

11. *Ibid.* p. 31 (V, B, 4).

spécifiques à l'anaphore)¹², s'il s'agit de ne pas substituer mais de combiner, il serait utile peut-être de *parler de points de vue plutôt que de niveaux*. C. Hagège montre que « le concept de niveau [...] impliqu[e] une relation hiérarchique ou un mécanisme transformationnel par lequel les niveaux seraient dérivables entre eux »¹³ (tiens, tiens, le fantôme de la dérivation transformationnelle – ça vous rappelle quelque chose ? – serait-il un impensé du texte officiel ?) ; au contraire, « chacun des trois points de vue [sur la langue qu'il propose] apporte un éclairage d'égale importance et aucun n'est dominant ». Voilà peut-être qui permettrait de donner du sens à la combinaison que les textes officiels nous engageant à opérer.

Un autre point de convergence apparaît entre les deux textes. En ce qui concerne « la méthode du linguiste », Hagège dit que, s'il s'agit d'étudier les langues « à travers les productions concrètes de parole », le linguiste ne peut plus partir des mots, mais doit considérer que ses données sont « des phrases et des ensembles de phrases formant des textes » et c'est « à partir de phrases qu'[il] aboutit aux mots »¹⁴. Ce n'est pas autre chose qu'on trouve dans les textes officiels, transposé aux unités plus large du discours/texte et de la phrase : la méthode d'analyse préconisée consiste en « un mouvement [qui] resserr[e] progressivement le champ de l'analyse » partant « du discours et/ou du texte pour aller vers la phrase »¹⁵.

LA THÉORIE DES TROIS POINTS DE VUE

C. Hagège et les *Documents* 6^e se rencontrant inopinément sur ma table de dissection à la faveur d'une commune structure trilogique¹⁶, il peut être intéressant de confronter les trois points de vue aux trois grammaires, d'autant plus que les cadres d'analyse ne semblent pas hétérogènes à première vue : il suffit de comparer cet extrait d'Hagège « La théorie des trois points de vue est le cadre proposé [...] pour cette *étude des langues dans la réalité de leur manifestation en discours* »¹⁷ et les IO « on entend par *discours toutes les mises en pratique du langage* à l'oral et à l'écrit (voir Glossaire). La conception générale du programme se fonde donc sur l'énonciation définie comme *l'actualisation de la langue dans des situations concrètes d'utilisation* »¹⁸ (je souligne). Dans ces deux extraits, le discours est le cadre qui permet d'étudier la langue, non

12. Cf. B. Combettes (1993) « Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques » *Pratiques*, n° 77.

13. C. Hagège *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Folio, Essais, 1985, p. 276.

14. *op. cit.* p. 269.

15. *Documents* p. 31 (V, A, 4)

16. La référence aux trois points de vue de Hagège se trouve également dans des grammaires récentes : C. Vargas, *La grammaire pour enseigner* (1996) et J. Feuillet *L'introduction à l'analyse morpho-syntaxique* (1988) ; cf. la présentation de quatorze grammaires contemporaines dans C. Touratier « Les savoirs grammaticaux de référence : dix ans de grammaires pour l'université » in *Repères* n° 14, 1996.

17. *Ibid.* p. 275.

18. *Documents*, p. 4 (I, A).

comme un objet abstrait, mais en liaison avec l'activité du sujet parlant et dans les situations précises où se réalise cette activité.

C. Hagège propose donc de combiner *le point de vue morpho-syntaxique* sur la langue, dans lequel on étudie les relations entre les unités linguistiques, et qui concerne aussi bien la phonologie que la morphologie et la syntaxe, aux points de vue sémantico-référentiel et énonciatif-hiérarchique. *Le point de vue sémantico-référentiel* rend compte des phénomènes de construction/interprétation du sens. Ce point de vue « relie les phrases au monde extérieur dont elles parlent ». *Le point de vue énonciatif-hiérarchique* s'occupe des « rapports entre producteurs » : « la phrase est considérée dans ses rapports avec celui qui la profère, relié lui-même à un auditeur. Le locuteur choisit une certaine stratégie ou mode de présentation, introduisant une hiérarchie entre ce qu'il énonce et ce à propos de quoi il l'énonce » ; plus loin, il est dit que ce point de vue permet d'obtenir « une caractérisation des discours et des rapports d'interaction qu'ils instituent ».

On voit que ces trois points de vue essaient d'intégrer des disciplines ou des questions linguistiques relativement différentes, ce qui ne va pas peut-être sans quelques difficultés : mettre la phonologie dans la morpho-syntaxe relève d'une certaine largeur de vue ; mais associer la théorie de l'énonciation à la perspective fonctionnelle de la phrase (la problématique thème/rhème) fait craindre que cette dernière catégorie ne soit construite ad hoc, sans réelle pertinence théorique. Le point de vue sémantico-référentiel au contraire semble assez fortement articulé autour de la sémantique et du problème de la construction de la référence.

C. Hagège insiste assez fortement à plusieurs reprises pour que le lecteur ne hiérarchise ni ne privilégie aucun des niveaux par rapport à l'autre. Ainsi, un exemple initial utilise une même phrase qui est analysée successivement selon les trois points de vue. Ce traitement de l'exemple initial est intéressant, car il permet de *rompre avec l'idée que le changement de grammaire s'accompagnerait d'un changement d'unité*, ce que peuvent laisser penser les appellations « grammaire de phrase/grammaire de texte (et/ou discours) », la première décrivant les règles de constitution de la phrase, les deux secondes s'occupant d'unités beaucoup plus larges, puisque le texte (ou le discours) doit être conçu comme un « ensemble de phrases ».

Le changement de point de vue ne concerne pas, a priori, un changement d'unité d'analyse. Cela dit, qu'en est-il du texte (et du discours) chez Hagège ? Les trois points de vue s'appliquent-ils également au texte/discours ? A côté de la grammaire de la phrase qui regroupe à première vue les aspects morpho-syntaxiques (de la phrase), peut-on s'attendre à un point de vue « morpho-syntaxique » sur le texte, qui correspondrait à une grammaire du texte ? et ainsi de suite, une sémantique du texte, etc. ?

Il n'en est rien. *La dimension du texte n'apparaît chez Hagège que sous les points de vue sémantico-référentiel et énonciatif-hiérarchique.* Le point de vue est bien donc une sorte de niveau : le premier point de vue concerne un seul niveau, celui de la phrase, qui sera intégré dans un niveau plus large, celui du texte, soumis aux autres points de vue. Cela dit, les deux derniers points de vue sont illustrés aussi bien par des unités

larges que par des unités restreintes. Donc, seul le niveau de la phrase est susceptible d'être soumis également aux trois points de vue¹⁹.

Ainsi, le point de vue sémantico-référentiel évoque la dimension textuelle comme « unité opératoire pour l'élaboration du sens » et l'illustre par les phénomènes de cohésion (marques de liaison interphrastique comme les anaphores/cataphores, ou comme les mots coordonnants qui « montrent l'addition ou la progression des idées et les choix dans les hiérarchies argumentatives ou narratives »). Mais la suite de la démonstration laisse de côté cet exemple pour se consacrer à une analyse du sens qui se situe au niveau du mot (sémantique, praxématique, sémantique de la syntaxe) ou de la phrase (ordre des mots), au mieux de la phrase dans sa relation avec un contexte de nature variable (contexte linguistique, situationnel, présuppositions, connaissances partagées, etc.).

Le point de vue 3, exclusivement consacré, malgré son nom, à la dynamique communicative²⁰, concerne le niveau de la phrase (problématique thème/rhème) et celui du texte (différents types de progression de l'information).

On a remarqué que l'opposition porte ici essentiellement sur le couple phrase/texte²¹, le discours n'apparaît ni comme un autre niveau, ni comme une autre unité d'analyse. De même, le champ théorique intitulé grammaires de texte, bien établi dans les années 70, ainsi que la théorie de l'énonciation, est manifestement laissé de côté par l'auteur qui consacre par contre une certaine énergie à réfuter les méthodes et les constructions théoriques de la pragmatique, accusée de volonté hégémonique et de flou théorique.

Malgré le bel ordonnancement de ces niveaux, les choses paraissent donc complexes ; d'une part, les diverses réalisations linguistiques résistent plus qu'on ne pouvait le penser aux volontés classificatoires et aux intentions méthodologiques, d'autre part, le découpage proposé reflète plus des choix et des exclusions qu'une perspective intégrative des divers points de vue d'analyse sur la langue et le langage.

LA THÉORIE DES TROIS GRAMMAIRES

Cependant, que deviennent nos trois grammaires par rapport à ces trois points de vue ?

La grammaire de la phrase renvoie de manière très claire au point de vue 1 (morpho-syntaxe). De la même manière, elle « trouve logiquement ses limites lorsque se posent des questions liées au texte »²². Cependant, un élément nouveau apparaît dans

19. C'est ce que fait également C. Vargas qui reprend ces trois points de vue en limitant leur application au domaine de la phrase (*Grammaire pour enseigner, 1^o tome*, A. Colin, 1995, « Phrase-type et phrase-occurrence », pp. 90-96).

20. D'une manière étonnante, les théories de l'énonciation sont ignorées ici, malgré la dénomination donnée à ce troisième point de vue. Par ailleurs, la pragmatique n'est pas intégrée par Hagège à ce point de vue.

21. Et souvent, dans ce chapitre, la notion de texte est remplacée par celle de paragraphe (cf. p. 286, 299).

22. *Documents*, p. 29 (V, A, 1).

ce texte qui permet de dépasser l'analyse classique de la phrase en parties du discours (« identifier les classes et les fonctions ») et en contraintes syntaxiques : proposition est faite de regrouper les notions grammaticales « autour d'un nombre limité d'axes essentiels comme la détermination, la qualification, la complémentation ». Il s'agit là de catégories constituées en universaux, dont l'observation mène à d'autres territoires que la simple considération des formes, des règles et des contraintes ; il s'agit là d'envisager le *sens de phénomènes grammaticaux* en tant que phénomènes grammaticaux, indépendamment donc de telle ou telle forme précise, regroupant au contraire des formes classées traditionnellement dans différentes parties du discours. On pourrait ajouter d'autres universaux, comme la pluralité, la quantité, la possession, l'agent, le patient, etc.²³

La grammaire du texte veut rendre compte « de la construction et du fonctionnement du texte. Elle peut amener l'élève, dès la classe de sixième, à s'interroger sur la différence qui existe entre une série de phrases et un texte »²⁴. On change ici d'unité d'analyse, comme on pouvait le voir aussi chez Hagège. Les phénomènes définissant la grammaire du texte sont au nombre de trois :

- les phénomènes qui assurent la « stabilité » du texte (principe de répétition réalisé à travers les diverses formes de substitution nominale),
- ceux qui assurent son avancée ou sa « dynamique » informative (principe de progression thématique),
- et ceux qui garantissent sa solidité (les « connecteurs [...] qui assurent l'assemblage des différents éléments constituant le texte »).

Les deux premiers renvoient à ce qu'on appelle généralement la *cohésion* (anaphorique, thématique), le dernier à la *connexité*²⁵. Le texte officiel parle de *cohérence* ; il faut voir vraisemblablement dans ce choix unique une volonté de simplification terminologique, un effort vers un plus grand confort de lecture, ce qui est très pertinent dans un texte de ce genre. Ces domaines renvoient aux points de vue 2 et 3 de C. Hagège : ce que lui appelait cohésion (cf. ci-dessus point de vue 2, « sémantico-référentiel ») englobe les connecteurs et les marques anaphoriques, et

23. C'est ce que fait P. Charaudeau dans sa *Grammaire du sens et de l'expression* (1992, Hachette), ouvrage qui a indéniablement inspiré aussi le texte officiel. Il présente quatorze catégories de la langue qui analysent en tant qu'opération conceptuelle les « parties du discours » (la Personne et les pronoms personnels, la Dépendance et les possessifs, l'Argumentation et les relations logiques, etc.). Ces catégories conceptuelles permettent également de regrouper des moyens d'expression issus de parties du discours différentes mais exprimant la même « intention de communication ». « Ainsi, les *adjectifs numériques*, certains *adjectifs indéfinis*, les *adverbes de quantité*, de même que *l'article*, des *préfixes* et diverses *expressions figées* se trouvent rassemblés comme *quantificateurs* dans LA QUANTIFICATION. » (Ibid. p. 6). L'analyse de chaque catégorie aboutit à des « faits de discours » où sont considérés les divers types de contexte ou de situation de communication où elle peut être employée. Se trouvent là les outils nécessaires pour illustrer le rapport entre grammaire de la phrase et une certaine grammaire du discours.

24. *Documents*, p. 30 (V, A, 2).

25. Cf. Charolles M. (1988) *op. cit.* p. 53.

l'intégralité du point de vue 3 (énonciatif-hiérarchique) est à mettre en parallèle avec le principe de progression.

Quelles que soient les distorsions entre les deux trilogies, prévisibles par ailleurs, et même souhaitables (si le texte officiel avait appliqué une quelconque théorie, même très large, on aurait crié à l'applicationisme), il faut remarquer deux choses : d'une part les points de vue construits par Hagège ne sont pas forcément très homogènes, d'autre part, et cela m'intéresse davantage, il n'est pas fait référence par le texte officiel à une notion qu'on pouvait s'attendre à trouver dans ce domaine de la grammaire du texte, celle de structure textuelle (schéma narratif, par exemple). Cela est très nouveau et tout à fait intéressant. On en reparlera plus loin.

La grammaire du discours s'attache à étudier la « mise en pratique de la langue » par « un énonciateur précis, s'adress[ant] à un destinataire particulier dans une situation déterminée ». Le discours, qui apparaît comme le résultat de ces interrelations, réalise une « visée » de l'énonciateur et est censé produire un « effet sur l'énonciataire », il a une « fonction ».

Les domaines abordés par la grammaire du discours sont :

- les caractéristiques contextuelles de la production langagière (vues essentiellement du point de vue du producteur) ; ce que Bronckart appelle « l'extralangue » (« les composantes de la situation d'énonciation »), c'est-à-dire pour parler clair, des éléments non linguistiques.
- les marques énonciatives, ici illustrées par ce qu'on appelle généralement les déictiques (je, ici, hier vs Pierre, Paris, le 1er octobre), catégorie hétérogène dans une perspective de classement des parties du discours, mais constituée par la théorie de l'énonciation pour rendre compte des façons qu'ont les locuteurs de marquer dans les énoncés leur subjectivité, leur place dans la communication et leur rapport à la situation d'énonciation.
- et les « formes de discours » illustrées par les discours narratif, descriptif et argumentatif, notion sur laquelle je reviendrai plus loin.

La grammaire du discours est une catégorie apparemment plus hétéroclite que les deux précédentes. Entre le point de vue global sur les formes de discours qui envisage des unités larges et des modalités de construction du sens complexes (visée, effet et forme) et le point de vue énonciatif qui porte sur des unités restreintes même si c'est pour les mettre en relation avec les éléments complexes de l'extralangue (l'exemple donné par le texte officiel est de l'ordre de la phrase), les choses ne vont pas de soi. L'élément unificateur est vraisemblablement le contexte qui permet de fonder aussi bien la perspective énonciative que la perspective discursive. Le problème est que le contexte n'est pas une donnée linguistique, qu'il est difficile donc d'en faire un axe pour l'investigation grammaticale.

Si on reporte cette grammaire du discours aux trois points de vue de Hagège, on aimerait bien la voir concorder avec le point de vue 3 « énonciatif-hiérarchique » ; mais il se trouve, comme on l'a vu plus haut, qu'Hagège exclut de ce troisième point de vue les théories de l'énonciation pour le construire exclusivement autour des phénomènes

de cohésion thématique pris en compte par notre grammaire du texte. Donc, on doit se rabattre sur la petite phrase, citée plus haut, à propos du point de vue 3, qui permet d'envisager « une caractérisation des discours et des rapports d'interaction qu'ils instituent ». Cependant cette petite phrase n'est pas développée, du moins dans ce chapitre et cela ne permet de construire qu'un parallélisme potentiel. Ou bien il reste à généraliser (et élargir) la spécification initiale qui attribue à ce point de vue l'étude des « rapports entre producteurs » (cf. ci-dessus p. 223).

Pour résumer cette délicate comparaison, je me risque à proposer ce tableau qui tente de récapituler, en simplifiant à outrance, les différents champs d'analyse (en italiques, les champs présents dans un domaine, absents de l'autre, en petits caractères les domaines d'analyse qui me paraissent minorés dans le texte de Hagège). Les flèches tentent de montrer les glissements d'une catégorisation à l'autre.

LES TROIS POINTS DE VUE (HAGÈGE)	LES TROIS GRAMMAIRES (IO 6e)
morpho-syntaxique (rapports entre unités de la langue) – <i>phonologie</i> (mots, phrases) – morphologie (mots) – syntaxe (phrase)	grammaire de la phrase – syntaxe (phrase et constituants) – <i>ponctuation</i> – morphologie verbale – (les universaux)
sémantico-référentiel (rapports entre l'énoncé et ce dont il parle) – cohésion anaphorique (texte) – connexité (texte) – <i>sémantique</i> (mots, phrases, contexte)	grammaire du texte – cohésion anaphorique – cohésion thématique – connexité
énonciatif-hiérarchique (rapports entre l'énoncé et ses conditions de production) – cohésion thématique (phrase, texte) – caractérisation des discours	grammaire du discours – analyse du contexte – <i>marques énonciatives</i> – formes des discours

Malgré les différences, on constate un certain nombre de points de rencontre qui peuvent justifier a posteriori le choix que j'ai fait de rapporter le texte officiel aux propositions de Hagège.

Hagège nous a aidés à penser, au point de départ, l'idée d'une combinaison des niveaux, en proposant la notion de point de vue qui (en principe) permet de croiser les regards sur l'objet d'analyse de manière à éviter de multiplier les niveaux et les types d'unités et de référer de manière biunivoque un domaine théorique (ou point de vue) à une unité et à un niveau (ex. la phonologie s'occupant des phonèmes, unités de 2ème articulation, la syntaxe s'occupant des relations entre groupes de mots, internes à l'unité phrase, la sémantique s'occupant des mots et de leur sèmes constitutifs, etc.). Cependant l'idée de cette combinaison des points de vue se heurte à quelques limites qu'on a essayé de montrer.

La leçon de cette lecture comparée des textes officiels et du texte de Hagège, c'est peut-être que multiplier les points de vue sur le même objet (entendu comme une même

unité, phrase, texte ou paragraphe, ou encore mot) est utopique. Les exemples choisis par Hagège à deux reprises pour illustrer la combinaison des points de vue sont de l'ordre de la phrase ou n'excèdent pas la dimension du paragraphe (progression de l'information, anaphoriques). Le texte est le grand absent. Après tout, peut-être que le paragraphe est une unité de structuration des textes plus importante qu'on ne le croit. En tout cas, cela expliquerait le flou du point de vue 3 à propos de la caractérisation des discours.

Un autre exemple de combinaison des points de vue est donné à la fin de ce texte. Hagège montre que la construction du sens (point de vue 2) utilise des codages linguistiques d'une autre nature que la simple combinaison des signes entre eux. Ainsi l'intonation est un élément du code linguistique qui permet de désambiguïser (de construire le sens de) certains énoncés que la pragmatique donne généralement comme des exemples prototypiques (« Avez-vous l'heure ? », « Il fait froid ici. »). Je ne reprends pas sa démonstration qui est assez complexe, mais j'en retiens deux choses : d'abord que le sens (point de vue 2) se construit, y compris en situation (point de vue 3), grâce à des éléments codés appartenant au système de la langue (point de vue 1).

Mais cette démonstration, aussi intéressante soit-elle, pose deux problèmes de nature très différente. Elle sert à exclure la pragmatique du champ de la linguistique en posant l'autonomie de la sémantique par rapport à l'analyse du contexte. Ce qui est une forme d'atteinte au principe affiché de la combinaison des trois points de vue : dans le point de vue 3, (rapport entre producteurs, rapport de l'énoncé aux conditions de production), il y a des éléments qui ne sont pas linguistiques, qui ne sont pas étudiables donc par le linguiste, car non marqués, non codés. Sans que l'on puisse ici argumenter ce point de vue, cette exclusion me paraît gênante, ne serait-ce que parce qu'une partie importante de la pragmatique (dite pragmatique intégrée) étudie les sens implicites « dans la langue »²⁶ elle-même et non seulement à partir des situations.

Enfin le problème est d'ordre pédagogique et didactique : que faire de cela en classe ? Comment la grammaire scolaire peut-elle s'emparer de toutes ces dimensions ? Par ailleurs serait-il pertinent qu'elle s'en empare ? S'il s'agit de finaliser les activités grammaticales par la maîtrise des discours oraux et écrits, l'exemple proposé par Hagège ne permet guère de penser des activités ou des objectifs d'apprentissage. Autrement dit, il ne se situe pas au niveau de difficultés potentielles que les élèves rencontreraient dans leur maîtrise des discours (en situation, l'énoncé « avez-vous l'heure ? » ne pose de problème d'interprétation ni en réception ni en production), mais au niveau d'une réflexion sur le langage (et la linguistique) qu'il est intéressant de mener, mais pas au niveau du collège !

Cela fait apparaître clairement que l'utilisation d'Hagège et de ses trois points de vue ne peut s'entendre *stricto sensu* : d'une part, on a montré que chacun des points de vue proposés par Hagège correspond à un découpage des objets et des domaines linguistiques qui reflète un certain nombre de choix et de prises de positions épistémologiques auxquels ne correspondent pas les orientations du texte officiel,

26. Allusion à *L'argumentation dans la langue* de J.C. Anscombe et O. Ducrot qui est un exemple de cette pragmatique intégrée.

d'autre part la didactique a à penser ses objets d'enseignement en fonction des difficultés observées chez les élèves et non en fonction d'une réflexion qui lui est extérieure. Donc, pour le moins, si les points de vue sont utilisables, ils le sont analogiquement et non dans une volonté de transposition stricte. La didactique du français a à construire ses propres ponts entre les différents points de vue que l'on peut avoir sur la langue, ou que l'on veut amener les élèves à avoir sur la langue. La seule chose que je retiendrais de cette enquête comparative serait *une certaine réserve et une certaine prudence quant à la possibilité théorique de construire une combinaison stricte de chaque point de vue sur chaque point de langue*. La combinaison réclamée par les textes officiels est un bon principe, mais probablement un principe difficile à appliquer. Il faut vraisemblablement s'attendre à ce que certains points de langue, utiles pour l'expression, ne soient pas envisageables sous les trois points de vue systématiquement.

TEXTE/DISOURS

Pour revenir au texte des *Documents*, il apparaît que les notions de texte et de discours ne vont pas de soi, malgré les efforts de définition du Glossaire. Je vais proposer dans la dernière partie de ce travail un éclairage théorique sur ces deux notions en essayant de clarifier le sens qu'on peut leur accorder.

Il faut partir de l'observation que je faisais plus haut sur l'absence dans les *Documents* (et dans les *Programmes*) des notions de type de texte, de typologie des textes, cependant omniprésentes dans les manuels scolaires et dans de nombreux travaux de didactique. Cette absence n'est pas innocente, il faut même vraisemblablement l'interpréter comme un refus. C'est ce refus qu'il faut examiner. Si la notion de type de texte est refusée, est-elle remplacée par quelque chose d'autre (une autre appellation pour la même chose ? ou un autre contenu, une autre définition) ? et si oui, par quoi ? ou a-t-elle simplement disparu ? Pour mener cette observation, je vais tenter de repérer quel est le sens donné au mot *texte*, contrastivement avec le sens donné au mot *discours*.

Le texte est une suite cohérente de phrases

Sous cette acception, il est l'objet de la grammaire de texte, dont on a défini plus haut les caractéristiques. Quelques citations : « [la grammaire de phrase] trouve logiquement ses limites lorsque se posent des questions liées au texte »²⁷ ; « Une simple succession de phrases ne constitue pas pour autant un texte, ce qui rend nécessaire une grammaire du texte »²⁸ ; « [la grammaire de texte] peut amener l'élève, dès la classe de sixième, à s'interroger sur la différence qui existe entre une série de phrases et un texte »²⁹.

27. *Documents* p. 29, (V, B, 1).

28. *Ibid.* p. 29, (V, B).

La grammaire de texte a donc pour tâche de rendre compte des règles et des contraintes qui portent sur des suites de phrases non aléatoires et d'identifier les traces linguistiques de ces règles et contraintes : les reprises nominales et pronominales, les progressions thématiques (dont l'étude ne commencera qu'en 5^e) et les connecteurs.

Qu'est-ce qui différencie un texte d'un non-texte ? Cette question est directement issue de travaux de menés dans les années 1970 par des linguistes et des psycholinguistes qui ont constitué une sorte d'école connue sous le nom de « grammairiens du texte ». Leur propos était de transposer au texte les principes de l'analyse chomskyenne. Y a-t-il des règles d'acceptabilité, de grammaticalité textuelle³⁰ ? Peut-on définir une compétence textuelle qui consisterait à appliquer des règles de formation et de transformation sur un certain nombre de catégories de base ? etc. L'idée centrale de ces chercheurs étaient de « rendre compte à l'aide d'un système de règles appropriées de ce qui fait qu'un texte est un texte et non une suite de phrases sans rapport »³¹. Ils travaillent d'abord dans deux directions : les marques de continuité³² et le rôle des connaissances du monde qui permettent de faire le lien entre des phrases qui ne présentent pas de reprise explicite (par exemple, comment construisons-nous le sens de « Il fait beau. Les oiseaux chantent » ?)³³. Puis leurs travaux se spécifient, notamment chez Van Dijk, dans la problématique des macrostructures et superstructures textuelles qui donne fondement expérimental à la notion de type de texte.

On parle alors de cohérence textuelle. Le texte des *Documents* semble se situer assez exactement dans cette perspective, à l'exclusion toute fois de toute référence aux notions de macrostructure/superstructure textuelle, même sous la forme vulgarisée de type de texte ou de schéma de texte. Sauf une fois, à la fin du passage analysé ici, qui sera commentée plus loin.

M. Charolles (1988, *op. cit.*) montre que cette perspective a été ensuite abandonnée, que la recherche de règles expliquant la cohérence ou l'incohérence textuelle s'est heurtée à l'impossibilité d'un consensus. Par exemple, l'analyse de suites de phrases dites incohérentes par l'un se trouve contestée par un autre qui réussit à construire un contexte tel que la suite de phrase trouve une cohérence³⁴. Il paraît donc impossible de déterminer ce qui fait que des « suites de phrases [...] seraient *en*

29. Ibid. p. 30 (V, B 2).

30. Ainsi par ex. « Les superstructures sont des principes d'organisation du discours. Elles ont un caractère hiérarchique définissant grossièrement la « syntaxe globale » du texte. » T. A. Van Dijk (1977) « Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours », trad. fr. in G. Denhière *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, P.U. Lille, 1984, p. 66.

31. Charolles, *op. cit.*, p. 47. Les analyses qui suivent sont directement issues de cet article.

32. C'est-à-dire les connecteurs interphrastiques (E. Gülich par exemple), les reprises nominales, les phénomènes de thématisation et de recouvrement présuppositionnel (Van Dijk, Petöfi).

33. Là aussi, travaux de Van Dijk et Petöfi.

34. Soit ce couple de phrases : *Nous aurons des invités ce midi. Calderon était un grand écrivain espagnol* présenté comme incohérent par Van Dijk (1972). On peut forger un contexte qui le rende cohérent : par exemple une famille qui a l'habitude de célébrer l'anniversaire de la mort de Calderon par un grand repas (Charolles 1988, p. 51).

elles-mêmes cohérentes ou incohérentes »³⁵. La cohérence est apparue donc non comme une propriété des textes mais du côté des sujets, comme une forme de l'activité d'interprétation mise en oeuvre par les individus dans une situation de lecture ou de réception. D'où la diversification terminologique qui distingue cohésion, connexité, cohérence, ce dernier terme se spécialisant dans l'identification de travaux qui visent les processus de compréhension (élaboration des inférences, par exemple).

Ainsi, au regard de ces recherches, le texte officiel désigne par grammaire de texte des phénomènes de cohésion et de connexité, qu'on appelait dans les années 70 « cohérence », et qui sont bien du côté du texte et non du côté du lecteur, qui sont bien des phénomènes identifiables linguistiquement grâce aux traces de surface. L'activité des sujets n'est pas ce qui intéresse le texte officiel.

La même distinction peut être faite à propos de la notion de schéma textuel. Les superstructures typologiques (ou types de textes ou séquences textuelles) ont été construites comme des propriétés des textes, des éléments de description des textes, culturellement identifiés. La notion de schéma par contre, construite dans le cadre de recherches psycholinguistiques expérimentales, vise à modéliser l'activité du sujet dans des situations de réception-compréhension-mémorisation de textes ou de récits présentés sous une forme non linguistique (films, bandes dessinées)³⁶. C'est la concordance entre ces deux types d'études qui a fait la fortune du schéma narratif : on avait à disposition deux modèles permettant de faire se rencontrer les textes et les sujets.

Les dérives pédagogiques ont été nombreuses, et c'est un bien que les textes officiels abandonnent l'idée d'un enseignement des schémas textuels. On y reviendra plus loin. .

Le texte est « une forme concrète sous laquelle se présente un discours »

Cette définition empruntée au Glossaire est souvent actualisée par certains emplois du terme texte dans les *Documents* : explicitement « quiconque s'exprime par oral ou par écrit réalise une activité de discours. Cette activité se manifeste sous la forme concrète du texte »³⁷, ou implicitement « On s'attache pour la classe de 6^e, à une approche simple et concrète du phénomène énonciatif, fondée pour une part sur des pratiques orales, et d'autre part sur l'observation de textes, littéraires ou non littéraires, de bandes dessinées [...], de messages publicitaires [...] l'argumentatif n'est pas étudié de façon systématique et ce sont plutôt les formes multiples de l'argumentation, les textes certes mais aussi les affiches, les images, les slogans avec lesquels les élèves sont familiarisés, les débats, les activités orales de justification ou d'explicitation qui retiennent l'attention. »³⁸.

35. Charolles, *op. cit.* p. 53, souligné par l'auteur.

36. Voir M. Fayol (1985) *Le récit et sa construction*, Delachaux & Niestlé (chapitre IV « Le " schéma " narratif »).

37. *Documents*, p. 29 (V, B).

38. *Ibid.* p. 31 (V, B, 3).

Les séries constituées par le dernier extrait amènent à penser que le mot « texte » renvoie ici non à des phénomènes linguistiques, comme précédemment, mais à des caractéristiques larges prenant en compte aussi bien des modes de codage du sens (cf. l'opposition texte/bande dessinée/image), des types de support (texte/affiche), des genres (texte littéraire/texte non littéraire/message publicitaire/slogan), voire des modalités d'expression (écrit/oral).

C'est autre chose que la définition d'un texte comme suite cohérente de phrases. Je propose de reprendre ici l'opposition écrit/texte/discours élaborée par D. Brassart³⁹ et présentée comme l'association de « trois points de vue distincts et complémentaires » (décidément, les modèles ternaires ont la vie dure !) qui permettent de « décrire et catégoriser les documents langagiers écrits ». On parlera *d'écrit* quand on « prendra en considération l'apparence matérielle immédiate d'un document, sa mise en page », on parlera de *texte* pour désigner l'organisation en un ensemble cohérent d'informations, de connaissances, d'éléments de contenu, on parlera de *discours* pour identifier l'intention de communication visée par le message⁴⁰. A l'évidence le « texte-forme concrète » est à rapprocher de ce que Brassart nomme « écrit ». On ne peut pas en dire autant du « texte-suite cohérente de phrases », puisque la notion de texte chez Brassart renvoie explicitement à celle de schéma textuel, dans la lignée des expérimentations psycholinguistiques évoquée plus haut.

Officiellement, donc la notion de type de texte n'existe pas. Les modes d'organisation des textes, les structures textuelles ne sont pas évoquées comme des éléments de savoir à convoquer ou à construire dans le cadre de la maîtrise des discours en classe de français. C'est probablement un bien. En effet, l'enseignement des structures textuelles (sous la forme par exemple du fameux schéma narratif présent dans pratiquement tous les manuels) produit des ravages qui ont été bien identifiés par exemple, par D. Brassart lui-même⁴¹ et par E. Nonnon⁴².

E. Nonnon réfléchit sur les usages de la typologie textuelle à des fins de programmation des apprentissages : on « fait » le texte narratif, puis on « fait » le texte injonctif, puis l'explicatif, etc. Cette logique d'organisation de la classe de français aboutit à une rigidification des textes pris en exemple, choisis au prorata de leur exemplarité, ce qui empêche ou renvoie à plus tard la considération de l'hétérogénéité constitutive des textes réels. De plus, une telle démarche aboutit souvent à une « séparation stricte entre les rubriques [...] A chaque ensemble correspond son stock de textes, de thèmes, de faits linguistiques (les connecteurs relèvent de l'argumentatif ou de l'explicatif, sauf les connecteurs temporels qui entrent dans le narratif, etc.) ». Cette logique de programmation est une logique de liste, de rangements d'objets de savoirs qui méconnaît le fonctionnement réel des textes.

39. Opposition présentée (entre autres) dans *Recherches* n° 9 et n° 13 et dans *Enseigner/apprendre le texte argumentatif*, CRDP de Lille, 1992.

40. Citations extraites de *Enseigner/apprendre le texte argumentatif*, CRDP de Lille, 1992, p. 8.

41. D. G. Brassart (1993) « Les stratégies de compréhension du texte narratif : unicité ou diversité ? » *Spirale* n° 9, 177-192.

42. E. Nonnon (1994) « Ordre de l'homogène et cohérence dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège » *Recherches* n° 20, pp. 151-153, notamment.

D. Brassart, quant à lui, s'insurge contre le « dogmatisme applicationniste » qui a conduit à enseigner les schémas quinaires comme « jadis on enseignait les arbres syntagmatiques phrastiques »⁴³. Suite à une investigation théorique où il présente d'autres modèles pour la compréhension des textes que le modèle du schéma narratif⁴⁴, il précise que l'objectif de l'enseignement est d'apprendre aux élèves à mieux lire/écrire les textes (de développer des compétences procédurales, donc) et que cet apprentissage ne passe pas directement par l'apprentissage d'un métalangage ni par l'enseignement de la prise de conscience métacognitive. « Enseigner un métalangage de description ne peut tenir lieu, a priori et à soi seul, d'une didactique des textes "écrits" ».

On ne peut donc que se féliciter de voir cette notion disparaître des instructions pour le Collège. Remarquez la fréquence avec laquelle il est répété qu'il faut se garder de rigidifier les analyses textuelles : « il faut **éviter une systématisation excessive** dans ce domaine puisque **les fonctions restent toujours polyvalentes** - on trouve aussi des compléments circonstanciels de temps dans le descriptif, des compléments circonstanciels de lieu, voire de cause dans le narratif »⁴⁵ ; « dans la réalité des pratiques, **les diverses formes de discours sont, bien entendu mêlées** »⁴⁶ ; « on garde donc à l'esprit que les formes de discours sont des dominantes, et **on évite de donner à l'élève le sentiment que les distinctions sont étanches** »⁴⁷ (je souligne).

Le discours, une couverture pour les structures textuelles ?

La notion de discours est présentée dans le Glossaire comme la notion la plus englobante « toute mise en pratique du langage à l'oral comme à l'écrit ». Comme on a pu le voir à la fin du paragraphe précédent, la notion de discours se glisse subrepticement dans les citations du texte officiel que j'ai utilisées pour exemplifier l'abandon de la notion de type de texte. Il semble donc qu'il y ait là une trace de substitution terminologique bien éloignée de l'esprit de combinaison réclamé et affiché par le texte.

Que faut-il entendre par le terme de discours ?

Certes, d'abord ce qu'il en est dit : le discours dans les *Documents* et notamment au début du paragraphe intitulé « Grammaire du discours » présente les caractéristiques communicationnelles (énonciateur, destinataire, situation, fonction) qui le différencient du texte. D. Brassart écrit par exemple, à propos de la notion de discours, que « comprendre un message, c'est identifier le but communicationnel visé par son auteur »⁴⁸. Très schématiquement, on peut dire que considérer un écrit en tant que

43. Ibid. 190.

44. Il s'agit de modèles dits « de résolution de problèmes » où la compréhension consiste à utiliser les connaissances générales sur les actions, l'articulation buts-actions, la résolution de problèmes, pour faire le lien entre un état de départ et un état terminal (problèmes de transformations d'état).

45. *Documents*, p. 31 (V, B, 4).

46. Ibid. p. 4 (I, A).

47. Ibid. p. 30 (V, B, 3).

48. *Enseigner/apprendre le texte argumentatif*, p. 9.

discours c'est prendre en compte les paramètres de la situation de communication qui sont étrangers à la dimension textuelle. C'est bien porter un autre regard sur le même objet⁴⁹.

Cependant, dans le texte officiel, on parle de **formes de discours**, formes qu'il faut considérer comme des **dominantes** (cf. ci-dessus). Voilà qui fait curieusement penser aux séquences textuelles de J.-M. Adam et à sa typologie séquentielle, dont la caractéristique n'est pas communicationnelle mais bien textuelle. La notion de séquence textuelle est un avatar de la notion de schéma textuel qui a l'avantage de permettre de penser l'hétérogénéité des textes réels : « confrontée à des corpus plus naturellement complexes, l'approche séquentielle permet d'envisager les cas de structures séquentielles hétérogènes. Deux nouveaux cas se présentent alors : l'insertion de séquences hétérogènes et la dominante séquentielle »⁵⁰. Dans le même ouvrage, il emprunte à un article de Van Dijk l'expression « forme globale d'un discours » en la présentant comme préférable au terme de superstructure.

Il semble donc que les préoccupations typologiques ne soient pas complètement absentes du texte officiel. Lorsqu'on lit discours narratif, descriptif, argumentatif, il faut vraisemblablement convoquer ce que la défunte typologie des textes a élaboré. Une preuve en est que vers la fin de ce texte, le schéma textuel réapparaît subrepticement au détour d'une parenthèse : « D'une façon plus générale, le type de discours détermine les modes d'organisation du texte (schémas narratifs et descriptifs pour la classe de 6^e) et rend fréquent le recours dans la phrase, à des fonctions grammaticales particulières, comme les diverses formes d'expansion du nom dans le descriptif, des compléments circonstanciels de temps dans le narratif »⁵¹. On est là fort éloigné de la définition initiale du discours comme prise en compte des caractéristiques situationnelles des productions langagières. On remarquera aussi que le mot texte ici ne renvoie pas à ce que l'on a défini plus haut. Ce n'est plus le texte passible des analyses de la grammaire de texte (cohésion et connexité) mais le texte abstrait, virtuel qui « s'actualise en discours »⁵². C'est-à-dire une structure textuelle⁵³. Que ce glissement de sens apparaisse dans le moment où le texte officiel traite de la combinaison des différentes grammaires n'est peut-être pas indifférent : il est symptomatique pour moi que dans le moment même où l'on évoque le croisement des points de vue, le point de vue formel l'emporte et fasse oublier la complexité de l'objet. Par ailleurs, la relation qui est faite dans ce passage entre la nature des traces de surface, les formes textuelles et les intentions discursives est particulièrement dangereux pour l'enseignement/apprentissage du français. Laisser croire que les intentions et les types sont traduits par des configurations de marques revient à méconnaître un aspect fondamental des langages naturels, qui les

49. La différence texte/discours est, toute proportion gardée, de la même nature que l'opposition phrase/énoncé chez O. Ducrot.

50. Adam J.-M. (1992) *Les textes : types et prototypes*, Nathan, p. 31.

51. *Documents*, p. 31 (V, B, 4).

52. *Ibid.*, 10 lignes au-dessus.

53. On comprend pourquoi l'acception benvenistienne de discours est refusée dans le Glossaire. Si le terme est utilisé comme paraphrase de structure textuelle, le sens qu'il reçoit dans les théories énonciatives est radicalement étranger.

différence des langages formels, à savoir la polyvalence des formes et l'absence de concordance biunivoque entre forme et sens.

Pour finir, la notion de situation d'énonciation est curieusement vidée du contenu qui pourrait en faire un objet intéressant d'observation. Elle semble servir essentiellement comme approche des phénomènes énonciatifs de deixis (je/ici/maintenant). Une conception plus large qui consisterait à prendre en compte la dimension sociale de la communication langagière est prudemment rejetée. On évoque bien la visée de l'énonciateur comme liée à la recherche d'un effet à produire sur l'énonciataire, « dans une interaction énonciateur/énonciataire »⁵⁴. Les effets visés et produits sont également évoqués au tout début du texte (I, A) mais rejetés comme trop difficiles à étudier « Le programme est fondé sur les fonctions des discours et leurs fréquences d'emploi. Il écarte le critère des effets, plus difficile à analyser, parce qu'il fait appel à des éléments du contexte social (par exemple ce qui peut convaincre les uns ne convaincra pas les autres) ». Plus bas, dans la même section, un exemple développé sur l'injonctif montre comme un fruit défendu ce que serait une analyse des discours qui prendrait en compte les implicites, les savoirs partagés, les relations asymétriques dans les interactions, les codes culturels, etc. Mais « l'étude spécifique de ces configurations nombreuses dépasserait ce qu'on peut demander à des collégiens. On se bornera donc à repérer l'injonction comme une forme du discours argumentatif ». Il est difficile de dire plus clairement que les préoccupations formelles ont la préséance sur les phénomènes propres à la dimension de l'interaction sociale. On retrouve là l'exclusion du domaine linguistique prononcée par Hagège à l'encontre de certains éléments constitutifs du sens car non codés, ne laissant pas de traces en surface de texte. Après tout, consolons-nous, nous sommes là dans la partie « grammaire » du texte officiel, il ne faut pas rêver.

Toutes ces élucubrations sont probablement vaines. Je n'ose penser à la lecture que pourrait faire de cet article un des rédacteurs des *Documents*. Mais c'est justement le non-dit de ces textes officiels qui pose problème. D'où vient le silence des rédacteurs des textes ministériels sur les choix théoriques, pédagogiques ou didactiques qu'ils font (car on ne peut écrire sans référence), silence qui va jusqu'à l'effacement complet de tout énonciateur (il n'y a même pas la signature d'un directeur ou d'un responsable de commission !). Croit-on que les professeurs seraient effrayés par des références théoriques ? Pourtant des publications récentes, également produites le Ministère de l'Éducation Nationale, ne sont pas avares en références de toutes sortes : *Maîtrise de la langue à l'école*, vingt-deux pages de bibliographie commentée, *Maîtrise de la langue au Collège*, bibliographies également en fin de chaque chapitre. Veut-on plutôt donner au texte officiel un caractère juridique, un aspect de discours atemporel ? Si les Instructions et Programmes se présentent généralement comme des décrets ou des circulaires d'application d'une loi d'orientation, ce qui justifie le style juridique, il n'en est pas tout à fait de même des « Documents d'accompagnement », qui se présentent

54. Ibid. p. 30 (V, B, 3).

comme des documents de travail, accompagnés d'exemples, de bibliographie (des ouvrages de littérature de jeunesse à faire lire aux élèves), voire d'un glossaire. Tout ceci revient à naturaliser le discours de ces textes en ne disant rien sur leur origine, en ne montrant pas comment ils sont eux aussi le produit d'un contexte historiquement déterminé, en faisant comme s'ils n'étaient pas des objets culturels. Quand, dans dix ans, paraîtront les nouveaux textes pour le collège, on aura peut-être jeté aux oubliettes les trois grammaires. De quoi entretenir l'idée que la pédagogie, c'est une affaire de mode.