

## *De l'énonciation et du discours en classe de langue: de la théorie à la pratique*

*Henda Zaghouani Dhaouadi*

Docteur en Sciences du Langage de l'Université Jean Monnet  
Saint-Étienne

[henda.dhaouadi@wanadoo.fr](mailto:henda.dhaouadi@wanadoo.fr)

### **Résumé**

Une réflexion autour de l'application des théories de l'énonciation et du discours, en classe de français, dans nos collèges et lycées, s'est imposée depuis peu. Il est apparu que toute mise en pratique d'un concept, toute instrumentalisation utilitariste en didactique des langues mènent souvent à des dérives telles qu'on en voit actuellement dans les copies des enfants, les manuels de français, les séquences et évaluations proposées par les enseignants.

**Mots-clés:** Grammaire du texte, grammaire du discours, pratiques en classe de langue, pragmatique.

## *Sobre enunciación y discurso en clase de lengua: de la teoría a la práctica*

### **Resumen**

Desde hace poco tiempo se ha impuesto una reflexión en torno a la aplicación de las teorías de la enunciación y del discurso, en clase de francés, en

nuestros colegios y liceos. Pareciera que cada puesta en práctica de un concepto, cada instrumentalización utilitarista en didáctica de lenguas, a menudo condujeran hacia desviaciones tales que actualmente se ven en las producciones de los niños, los manuales de francés, en las secuencias y evaluaciones propuestas por los docentes.

**Palabras clave:** Gramática del texto, gramática del discurso, prácticas en clase de lengua, pragmática.

## *Enunciation and Discourse in the Language Classroom: From Theory to Practice*

### **Abstract**

A thought about applied enunciation and discourse in French Secondary schools teaching have been more and more urgent. It is well admitted that any practice of a theory, every utilitarian use in didactics very often lead to drifts as it is obvious today in children's productions, French books and teachers' sequences and assessments.

**Key words:** Textual Grammar, Discourse Grammar, Language's Teaching Practices, pragmatics.

### ***Introduction***

La réforme de l'enseignement du Français Langue Maternelle, en France, mise en place dès 2000, intégrant les théories de l'énonciation, du discours et de la pragmatique, a complètement bouleversé l'enseignement apprentissage des outils de la langue dans leurs contenus. Je fais ici référence aux concepts fondamentaux de la grammaire traditionnelle, de l'orthographe et de la conjugaison abordés au primaire, toujours présents mais désormais peu enseignés en classe de langue à partir du Collège. On parle notamment d'une « *grammaire du discours* » dans ce passage de la phrase au texte. L'actuelle réforme, en revanche, vient pallier ce manque en donnant plus de poids à l'enseignement des outils de la langue tout en maintenant les axes de lecture des anciens programmes. Cet article, tente de montrer d'un côté, comment sont abordées les notions citées supra en classe de langue?

De l'autre, en quoi la grammaire de la phrase est au fondement de l'approche textuelle? Enfin, l'on se demande en quoi l'enseignement de l'implicite dans le discours serait nécessaire à un élève du second degré?

### ***Pour faire l'état des lieux: les notions d'énonciation et de discours en classe de langue. Quelques analyses.***

Les évaluations et exercices proposés dans les manuels et par les enseignants intègrent de plus en plus la théorie de l'énonciation. Originellement destinée à compléter une approche trop systémique de la langue et à inscrire le langage dans son contexte de production, il s'agit nécessairement de souligner la subjectivité qui lui est inhérente et d'observer la place qu'y occupe l'homme. De plus, la « *grammaire du discours* », vulgarisée en classe de langue, montre qu'une grammaire de la phrase, existe bien, mais qu'une *grammaire du discours et du texte*, ne l'est pas tout à fait. On parle de règles de cohérence et de cohésion.

Souvent, pour travailler sur des parties de discours, on est obligé de reprendre l'analyse traditionnelle de séquences de phrases. On se rend de plus en plus compte désormais de l'échec à la fois méthodologique et pédagogique de la grammaire du discours qui demeure ambigu notamment pour les collégiens, incapables d'en observer la complexité.

La théorie de l'énonciation est d'ailleurs réduite à une analyse ponctuelle de structures formelles du langage, ce qui n'est pas son unique préoccupation, comme une nouvelle grammaire venant éclipser une approche traditionnelle. Par ailleurs l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison sont peu visités.

Enfin, l'écriture, en tant qu'activité fondamentale, est présentée souvent comme un exercice de clôture d'une séquence auquel les élèves s'y sont peu ou pas du tout appliqués. L'exemple type est celui de l'approche du conte en 6ème dans une séquence où les séances ne comportent aucun exercice d'écriture. À la fin, les élèves sont évalués sur leur capacité de compléter les péripéties d'un conte. On définit les grilles d'autoévaluation et de consignes de rédaction mais aucun exercice réel au cours de la séquence n'est abordé en classe. L'écrit est aussi systématisé, formalisé dans ses moindres détails.

Une des conséquences de cet enseignement est évidemment le désintérêt progressif des élèves: le conte, par exemple, est un tableau récapitulatif, schématisé avec des chiffres et des signes abrégés: on n'écrit plus pour exprimer la vision que l'on se fait à la lecture d'une œuvre intégrale ou d'un texte. Il en est de

même du traitement des pronoms personnels et des autres indices de l'énonciation formalisés dans des tableaux récapitulatifs où les textes étudiés perdent toute dimension littéraire et culturelle.

Le lecteur se trouve, finalement, victime d'une vision formaliste de la langue avec des modes et modèles de lecture préétablis et dans lesquels l'invention est peu sollicitée. Voici la correction d'une évaluation formative en classe de 6ème sur le conte, où l'enseignant intègre, dans sa séquence, l'étude des pronoms : «énonciateur, destinataire, référent: *celui ou celle dont on parle, ne participe pas à la communication...* »

N° de la ligne	Pronoms 3 <sup>ème</sup>	Antécédent du pronom =énonciateur	Antécédent du pronom =destinataire	Celui/celle dont on parle, ne participe pas à la communication	Nom(s) du/des personnages
6	le	Non=Narrateur	Non =lecteur	Oui=personnage	Barbe Bleue
7	Lui				
9	Il				
9	Lui				
9	En				
10	Lui				
11	Elle				
11	Lui				
11	Elles				
12	En				
12	Elles				
12	Le				
15	Les				
15	Il				

L'exercice se résume en un relevé des pronoms personnels anaphoriques dans le conte. Mais l'anaphore dont la fonction référentielle dans le texte est bien claire n'est pas analysée en tant que telle. Il s'agit de déterminer si l'antécédent du pronom est un énonciateur ou un destinataire, s'il y a un référent et de donner le nom du personnage auquel renvoie le pronom. En gros, le travail tourne autour du schéma de la communication que dessine le texte avec une sensibilisation à la pronominalisation que l'enseignant examine comme « le jeu des pronoms dans le texte ». Les élèves doivent juste suivre le schéma de la première ligne en mettant des croix, là où il faut, selon les données de base des colonnes. Il s'agit là donc uniquement de grammaire du texte et non de la phrase.

Acquérir le mécanisme de la pronominalisation en classe de langue s'avère souvent difficile pour les élèves. Souvent, d'ailleurs, on voit les erreurs d'accord entre verbe et sujet car la technique qui consiste à remplacer « les enfants » par « ils », n'est ni intégrée ni exploitée explicitement par les élèves.

Si cet exercice permet d'acquérir ce mécanisme, il pêche par certains défauts: il est synthétique, systématique, simple à noter et évacue le texte comme une forme matérielle et un ensemble chargé de sens. Même le travail syntaxique est abandonné car les élèves ne font aucune analyse de la nature et de la fonction de chaque pronom dans le passage, ce qui, sur le plan de l'apprentissage de la langue, demeure insuffisant.

La grammaire est ainsi très peu maîtrisée depuis qu'on a intégré l'énonciation et le discours en classe de langue. Pourtant la phrase comme une base fondamentale d'analyse est aussi complexe qu'un texte. Passer de l'une à l'autre et vice versa demeure donc une nécessité.

Au cours de mon expérience sur le terrain, j'ai eu des élèves de 3ème qui ne savaient pas analyser une phrase simple, la phrase complexe leur pose, en outre, des soucis permanents et ils ont du mal à reconnaître les compléments du verbe. La grammaire du texte demeure ainsi pour eux un véritable casse-tête chinois.

Ainsi, pour remédier à cette faille, les nouveaux programmes de français ont préconisé une large place à l'étude de la langue et ceux de la 6ème sont initiés dès la rentrée 2009-2010. L'énonciation ne sera désormais abordée qu'en classe de 4ème.

L'enseignement du discours, quant à lui, se résume en quatre formes principales: le narratif, l'explicatif, le descriptif et l'argumentatif, il est traité tout au long du collège dans une progression amenant le jeune lecteur à découvrir les implicites du langage et ainsi à se former une vision critique des textes.

Ce projet n'est pas aussi clair que cela puisse paraître: est-ce que les élèves sont à mêmes de maîtriser ces discours à la fin du collège? Sont-ils aptes à relier ces formes discursives dans leur appréhension du texte littéraire? Traités séparément au fil des années au collège, le lien est souvent très peu établi et les élèves n'en saisissent pas toujours l'utilité. Certains établissements n'enseignent pas les programmes officiels à la lettre et des élèves n'ont jamais fait ni énonciation ni formes de discours. Ce sont généralement des ZEP ou des établissements dans lesquels les élèves sont en grande difficulté d'apprentissage et toujours en retard par rapport à d'autres. Le vœu d'offrir une même culture pour tous semble encore un projet presque utopique pour beaucoup.

Par ailleurs, les quatre formes du discours (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif), de l'énonciation et de la pragmatique sont peu maîtrisées par des enseignants souvent mal formés en linguistique.

Pour le chercheur et théoricien qui observe la langue pour en dégager les principes de fonctionnement, le résultat des recherches n'a pas automatiquement pour finalité d'être appliqué dans un domaine particulier de la connaissance et notamment en pédagogie. L'utilitarisme échevelé doublé d'une ambition permanente de fixer des méthodes d'enseignement de la langue en s'aidant de concepts théoriques, donne lieu à une pédagogie où l'enseignant lui-même n'a plus aucune liberté. Il est souvent très difficile, en effet, d'enseigner la pragmatique à des élèves issus de milieux sociaux défavorisés<sup>1</sup> ne maîtrisant que très peu l'écrit et qui sont souvent orientés vers des filières professionnelles de courte durée. L'enseignement de la langue et de la culture françaises devrait donc être adapté, dans le cadre des programmes officiels, au public auquel l'enseignant a affaire et permettre ainsi de donner une chance à tous de maîtriser progressivement la langue afin d'acquérir une culture et un savoir-faire.

Par ailleurs, en soumettant la théorie linguistique au domaine pédagogique, les diverses approches de la langue sont réduites, voire occultées. En usant abusivement des théories linguistiques dans le domaine pédagogique, la recherche est peu à peu privée de liberté et soumise à l'académisme qui formalise, structure, étiquette, classifie et compartimente. Sans doute, dans le but de relier théorie scientifique et pratique pédagogique, on disjoint et fragmente les savoirs, pour finalement tout standardiser.

### ***De la grammaire de phrase à la grammaire de texte***

Il est évident que pour en arriver à concevoir une grammaire du texte, les linguistes ont d'abord remis en question l'approche traditionnelle en montrant ses limites. Les phrases, en dehors de tout contexte (le texte et son environnement historique et culturel), apparaissent peu intéressantes à l'analyse, voire limitées.

Si cela marche pour beaucoup, on a découvert que dans un texte, la phrase prend dimension nouvelle: elle est reliée à un type d'écriture, celui de l'auteur, à des écarts qui sont souvent occultés par l'approche traditionnelle qui positionne les faits de la langue dans le cadre des règles. Or écrire, c'est surtout dépasser les limites d'un code linguistique pour créer.

Il y a effectivement ce côté inventif, qui au-delà de la norme, permet d'innover et de progresser. Comme un être vivant à part entière, une langue vit,

se transforme et meurt. L'exemple de la langue française, dans son évolution diachronique du latin au français, en est une preuve. De plus, non seulement les variations sont visibles d'un point de vue diachronique et synchronique, mais aussi dans l'espace d'un point de vue régional et social.

Rien que les messages que s'envoient les adolescents sur des sites de communication comme Facebook, ou encore Messenger, montrent que les règles de l'orthographe et de la grammaire sont purement et simplement occultées. Une nouvelle orthographe est en train de voir le jour, inventant ainsi un code bien spécifique où les abréviations, manifestations du processus d'économie linguistique, prennent une place importante. En voici un échantillon retenu au fil de mes observations :

- « *t'as Uprising<sup>1</sup>?*
- *Jler pas dsl* (désolé). *Ui mai sur mon ordi portable*
- *Ok*
- *Domage*
- *Sinn* (sinon) *twa sa va mwa perso* (personnellement) *chui venair<sup>2</sup>* (venir)
- *bof Jpe pas allé au cinoche jé male à la tête »<sup>3</sup>*

Pour revenir à mon propos, le texte est en quelque sorte l'aboutissement de plusieurs constructions qui s'enchaînent pour former des groupes composés. C'est ce que précise Joëlle Gardes Tamine (2004: 17) lorsqu'elle le définit ainsi:

« Le texte peut être défini comme une construction de constructions. Les unités textuelles sont-elles-mêmes composées de groupes et résultent d'une série d'opération, puis elles s'enchaînent pour produire le texte selon les contraintes qui tiennent à ce texte particulier. Il ne se réduit pas en effet à une addition d'unités textuelles, mais doit être pris en compte par la grammaire, ne serait-ce que parce qu'il joue sur la constitution interne des unités textuelles ».

La théorisation de la cohésion est ainsi l'objet principal de la linguistique textuelle.

La grammaire, peut en effet, être enseignée dans le cadre textuel lorsqu'on concentre le travail sur deux points essentiels: d'abord celui très particulier de l'enchaînement des unités textuelles en passant par la question de la cohérence qui découle de la logique et les problèmes qu'évoquent les rapports au-delà de la limite de la phrase. La cohésion est plutôt d'ordre grammatical.

L'anaphore apparaît comme un phénomène non seulement jouant à l'intérieur de la phrase, mais relevant aussi de la micro-syntaxe. Pour J.G. Tamine (op.cit :18),

« L'ordre des mots, qui obéit à des contraintes internes à l'unité textuelle, peut être modulé, dans la limite des possibilités définie par la syntaxe intraphrastique, par des liens interphrastiques ».

L'usage d'un effet de style, comme l'antéposition d'un attribut dans un texte, s'explique souvent par des raisons qui dépassent l'ordre canonique d'une phrase. En outre, et bien au-delà des simples unités, le genre du texte est également important à considérer.

Le concept de cohérence est central en analyse de discours et fait donc partie, comme le soulignent Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau<sup>4</sup> «de l'ordre des pratiques discursives, elle relève plutôt d'une analyse de discours attentive au genre de discours, à la visée du texte, aux savoirs réciproques des co-énonciateurs dans le contexte d'une interaction donnée ». À l'opposé, la cohésion se détermine linguistiquement au plan de l'ordre (interne et abstrait du texte).

La grammaire du texte et celle du discours n'ont pas eu, semble-t-il, un écho favorable, dans le milieu enseignant, au moment où cela parût dans les Instructions officielles. Les enseignants étaient obligés de se former, mais ne pouvant tout assimiler, la pratique pédagogique devait s'adapter au niveau des élèves et de leurs capacités d'assimiler de concept nouveaux. Comment passer de la grammaire de phrase à celle du texte et du discours? Ce passage n'a pas été sérieusement examiné car on a compris que la grammaire du texte et du discours était non seulement un dépassement de celle de la phrase, mais surtout son occultation pure et simple.

Ainsi, dès 2002, deux ans après la mise en place de la réforme, on s'est rendu compte que les élèves devenaient incapables d'analyser grammaticalement une phrase ou une séquence de phrase et que les grammaires de texte et du discours ne possédaient pas une vraie grammaire avec des règles, une norme etc. La grammaire du texte montre qu'au-delà de la norme, le texte dans ses différents genres est souvent régit par ses propres règles, la poésie en est un exemple très révélateur.

La question ayant été mal comprise par beaucoup d'enseignants du second degré, on a pensé majoritairement que la grammaire de phrase était dépassée. Or, la grammaire de la phrase devait tout simplement être complétée par celles du texte et du discours. À cet égard, Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul

(2002: 604) expliquent cette continuité entre les deux grammaires (celles de la phrase et du texte) ainsi: « L'analyse grammaticale s'effectue le plus souvent dans le cadre de la phrase. Or, divers phénomènes linguistiques ne peuvent pas être complètement expliqués si l'on reste dans ces limites. Il est nécessaire d'élargir la perspective et de se placer dans le cadre du texte, définit comme un ensemble organisé de phrases. Ainsi, l'emploi et la concordance des temps concernent souvent l'ensemble du texte, rarement des phrases isolées. La référence des pronoms anaphoriques dépend du contexte large : pour les interpréter il, dans il chante, le récepteur doit se reporter à un segment de texte antérieur ou parfois ultérieur ».

On a souvent pensé que ce qui différencie le texte du discours, c'est l'opposition entre la cohérence, qui est une propriété du discours en rapport avec les conditions de l'énonciation, et la cohésion, propriété du texte fermé sur lui-même, c'est-à-dire qu'on ne peut l'évaluer que par rapport à son organisation sémantique interne.

Cependant, « l'emploi d'un pronom ou d'un connecteur s'explique à la fois dans le cadre du discours et dans celui du texte » (op.cit.: 604). On préfère donc abandonner cette distinction pour employer la notion de cohérence comme une caractéristique de la bonne formation à la fois du texte et du discours.

La grammaire de texte et du discours sont parfaitement utiles dans la compréhension des textes et dans les exercices d'écriture qui sont parties fondamentales dans la maîtrise d'une langue. Mais cela ne peut se passer sans l'analyse de segments de phrases et la compréhension des règles régissant une langue. L'écrit demeure un moyen de reconnaissance sociale et le passage de la maîtrise de la grammaticalité d'une phrase à celle du texte est nécessaire. Le travail en classe de langue devrait donc se soumettre constamment à cette contrainte afin d'amener les apprenants à l'appropriation d'un style, d'une pensée et à la maîtrise de l'écrit.

### ***L'implicite dans le discours: motivations et limites pédagogiques***

Le concept d'implicite, emprunté aux mathématiques et à la physique, est lui aussi intégré dans l'enseignement du discours. Les Instructions Officielles déclarent ainsi que les élèves, étant de futurs citoyens, doivent apprendre à aller vers le non dit ou, plus précisément, ce qui est dit en filigrane.

Cette capacité acquise leur permettra de s'exercer à comprendre les stratégies argumentaires et à les maîtriser eux-mêmes dans leurs écrits. Du discours narratif au discours argumentatif, en passant par les discours descriptif et explicatif,

l'élève prend du recul et acquiert sa propre vision des idées, autrement dit à s'en distancier ou à les embrasser en argumentant.

Du collège au Lycée, cette progression permet de former intellectuellement les jeunes afin qu'ils puissent un jour prendre la relève et se construire une éthique.

L'image est cependant trop parfaite, cet objectif, malgré son importance, semble difficile à aboutir. Il y a plus de révoltés en collège par exemple que d'élèves qui ont la sagesse de peser leur idées dans une stratégie argumentaire.

Dès la 5ème, on voit la difficulté d'un tel apprentissage. Ce niveau correspond à un changement global dans la personnalité de l'adolescent. À partir de la 3ème, il est possible d'envisager l'enseignement des discours explicatif et argumentatif et de l'implicite. Les années qui précèdent, devraient être consacrées aux deux autres, c'est-à-dire le narratif et le descriptif.

Lorsqu'on se trouve en effet dans des établissements classés « ZEP » ou « Objectif Réussite », on voit les difficultés d'un tel programme: l'enseignant se trouve face à un public qui n'est pas intéressé par l'école, qui a déjà tendance à tout critiquer en vrac (le nombre d'heures de cours et des jours de congé pour les fêtes religieuses, la nécessité ou non d'une matière ou d'une autre etc.) montrant par là que tout ce qui vient de l'école est un fardeau inutile. La motivation d'une majorité d'élèves dans ces établissements est presque de l'ordre du zéro, la discipline et le respect des règles intérieures sont un véritable défi pour le personnel de ces établissements. Les enseignants vivent ce choc au jour le jour, ce qui rend leur tâche difficile: il faut pousser constamment ces jeunes à faire ce qu'ils n'ont point envie de faire. Entrer dans la vie professionnelle est encore pour eux une charge difficile à supporter. Ils sont pris par des problèmes identitaires, culturels, économiques et l'école ne semble pas leur apporter satisfaction.

Face à cela, on se rend de plus en plus compte que l'apprentissage de l'implicite dans des contextes scolaires aussi difficiles, ne peut rendre service à des élèves qui ne savent pas dire oui. Or l'argumentation est cette capacité de dire « oui, mais... » et / ou « non, mais ». On est plus face à des questions de discipline qu'à celles de l'argumentation et de l'implicite dans le discours. L'insolence et la violence verbale et parfois physique deviennent les lots quotidiens des équipes pédagogiques et les programmes du français doivent nécessairement être envisagés selon cette nouvelle réalité.

**Bilan**

L'enseignement du texte et du discours au second degré n'est pas une entreprise facile, que ce soit du côté des enseignants que des élèves. La grammaire de la phrase est ainsi maintenue en parallèle avec celles du texte et du discours dans une nouvelle progression, du moins c'est ce qui est attesté par les nouveaux programmes du collège mis en pratique dès la rentrée 2009-2010 en classe de 6ème.

L'enseignement des outils de la langue y prend désormais une place prépondérante tout en maintenant les anciens axes de lecture (les textes fondamentaux, le conte...). La grammaire du texte et l'énonciation commenceront désormais à partir de la 4ème, mais il me semble que cela demeure toujours prématuré.

**Notes**

1. Je fais référence ici aux Zones d'Éducation Prioritaire, ou encore les établissements nommés « Objectif Réussite » par exemple.
2. À ne pas confondre avec le mot verlan « vénère » qui signifie « énervé ». Ici, les collégiens l'emploient dans le sens de veinard c'est-à-dire « chanceux d'avoir cet album sur son ordinateur ».
3. Dialogue pris dans Messenger entre deux collégiens (Novembre 2009).
4. Dictionnaire de l'analyse de discours. 2002, p. 100, éditions du Seuil.

**Références**

- Gardes Tamine, J. 2004. *Pour une grammaire de l'écrit*. Belin Lettres Sup: Paris.
- Mainguenu, D., Charaudeau, P. 2002. *Dictionnaire de l'analyse de discours*. Éditions du seuil: Paris.
- Riegel, M.; Pellat J.-C.; Rioul, R. 2002. *Grammaire méthodique du français*. PUF Quadrige: Paris.