

## LES CONCEPTS DE GRAMMAIRE ET DE RHETORIQUE EN PEDAGOGIE DES LANGUES

par Jean Emmanuel LE BRAY

Sans doute y-a-t-il lieu de commencer par se plaindre de l'absence de coordination entre les travaux réalisés en linguistique dite *générale* et ceux réalisés en linguistique dite *appliquée*. Ceci nous amène à poser la question suivante :

La dichotomie *linguistique générale/linguistique appliquée* n'a-t-elle pas pour corollaire implicite la sacralisation d'un autre type de dichotomie, à savoir la dichotomie *linguistique théorique/linguistique expérimentale* ?

Si tel est le cas — et c'est bien ce qu'il nous semble —, nous devons reconnaître que nous sommes ici en contradiction avec les principes généraux de la démarche scientifique, avec les données générales de l'épistémologie. Théorie et pratique entretiennent nécessairement des rapports dialectiques. Toute théorie doit constamment se réajuster au contact de la pratique, de l'expérience. Il y a un perpétuel mouvement d'aller et retour de l'une à l'autre. Une hypothèse (point de vue théorique) n'est vraie que dans la mesure où elle se révèle opératoire (point de vue expérimental). Ce préambule épistémologique nous semble particulièrement nécessaire en pédagogie des langues : domaine où les méthodologues dénoncent de plus en plus fermement les attitudes impérialistes des théoriciens, des linguistes *généralistes*. Andrée LYOTARD-MAY écrit (1972, p. 6) :

« Faut-il comprendre que la théorie et l'application constituent deux domaines d'activité séparés ? Dans cette perspective, et dans le pire des cas, la linguistique appliquée est assimilée à la manipulation sans problème d'une technologie...

Dans le meilleur des cas, on pense que la linguistique appliquée s'attache à reporter une théorie de linguistique générale, supposée achevée, sur divers domaines d'activité ; ce serait une mise en pratique des aspects théoriques de la linguistique.

Ceci suppose que la linguistique théorique soit achevée et qu'elle soit, d'autre part, dissociable de ses applications. Cette conception participe d'une idéologie qui se représente le savoir comme un objet constitué et disponible pour des applications rentables, alors qu'il est, au contraire, en train de se faire, et ceci indéfiniment ; nous n'en voulons pour preuve que l'évolution de la théorie dans les sciences ».

Ainsi, au moment où se pose la question du choix d'une théorie (linguistique, en l'occurrence), convient-il de choisir non pas la théorie en elle-même et pour elle-même, mais plutôt le champ d'expérimentation que cette théorie exploite. Les *querelles d'école* apparaissent ici sous un jour nouveau : la diversité des théories ressortissant essentiellement, ici, à la diversité des applications. Prenons, à titre d'illustration, la grammaire générative : théorie très en vogue, à l'heure actuelle, en pédagogie des langues. Autant nous soutenons cette théorie pour l'analyse des langages formalisés, c'est à dire pour des applications logiques ou cybernétiques, autant nous l'écartons pour la pédagogie des langues, c'est à dire pour une analyse du fonctionnement et de la mise en place du langage humain quotidien. N. CHOMSKY, lui-même, ne nous laisse pas dupes et nous regrettons que son intervention à la NORTH-EAST CONFERENCE OF FOREIGN LANGUAGES (1) n'ait pas été toujours bien comprise par les chercheurs attachés aux problèmes de pédagogie des langues. Curieusement, nous remarquons que lorsqu'il y a prudence de la part du linguiste, le pédagogue passe outre. Tout se passe comme si, en pédagogie des langues, nous ne pouvions échapper à deux démons : l'impérialisme de la théorie linguistique parachutée d'une part, l'incapacité de choisir nous-mêmes, en fonction de nos besoins spécifiques, des hypothèses méthodologiques d'autre part. Ainsi s'explique une attitude immature : attitude qui consiste à vouloir plaquer à tout prix une théorie. Denis GIRARD note (1972, p. 20 et 21) :

« Ncam CHOMSKY a choqué des centaines de professeurs en déclarant lors d'un congrès aux Etats-Unis que la linguistique n'avait rien à apporter à l'enseignement des langues...

... et CHOMSKY lui-même ne peut empêcher que certains de ses disciples aient déjà mis en pratique sa théorie transformationnelle dans l'élaboration du cours de langue ».

La question du choix des hypothèses, du choix d'une théorie n'est pas à écarter — ce serait là ouvrir la porte à des pratiques laxistes — mais elle suppose que celui qui choisit (le pédagogue, en l'occurrence) ait préalablement évalué les divers domaines dont rendent compte les multiples théories disponibles. Ajoutons que le choix suppose évidemment que le pédagogue soit également capable de définir préalablement son domaine propre, notamment cette langue qu'il doit enseigner.

Ceci nous amène à présenter les concepts de GRAMMAIRE et de RHETORIQUE : concepts posés par Jean GAGNEPAIN, professeur à l'université de Rennes, et repris par BONNET et BARREAU dans leurs travaux sur l'enseignement du français langue maternelle (2).

---

(1) Cf. N. CHOMSKY (1966, p. 6) : « ...je suis, à vrai dire, plutôt sceptique quant à la portée, pour l'enseignement des langues, des vues et des conceptions auxquelles on a abouti en linguistique et en psychologie ».

(2) Cf. BONNET et BARREAU (1974).

## I. — CONCEPTS DE GRAMMAIRE ET DE RHÉTORIQUE

Depuis Saussure nous avons tendance à amalgamer abusivement les notions de *système de signes* et *d'institution sociale* — ces deux notions définissant alors conjointement la notion de *langue* —.

La langue est un système de signes (ensemble formel) qui permet la réalisation d'un discours plus abondant que le discours réalisé et accepté dans une communauté sociolinguistique donnée. Ceci revient à dire que le discours (la parole) n'est pas seulement grammatical : il doit également être sociolinguistiquement acceptable (normal). Dans l'opposition langue/parole, il n'y a pas, comme le dit Saussure (3), opposition entre le collectif (la langue) et l'individuel (la parole). La dichotomie collectif (social) / individuel joue au niveau même des réalisations linguistiques, de la parole. La langue, la grammaire, est un *pouvoir dire* qui autorise aussi bien les performances conformes à la norme sociolinguistique, à la mentalité sociale (discours institué), que les performances individualisées, exotiques. Une langue sert aussi bien les fonctionnaires en exercice que les poètes en mal d'originalité. Ce n'est pas la grammaire qui impose à la parole d'être de bon sens. C'est le locuteur qui choisit ou refuse l'adéquation de son dire au dire social institué. En ce sens pouvons-nous dire, après J. GAGNEPAIN, que la parole (la *rhétorique*, plus précisément) est un *vouloir dire*.

GRAMMAIRE  
(pouvoir dire)

RHÉTORIQUE  
(vouloir dire)

En préférant à la dichotomie saussurienne *langue / parole* la dichotomie *grammaire / rhétorique*, nous ne cherchons pas à nous complaire dans une subtile querelle de linguistes. Le choix de nouveaux concepts est méthodologiquement justifié dans la mesure où nous refusons d'inscrire au niveau de la langue la dimension sociale du langage (langue : institution sociale).

C'est également pour des raisons méthodologiques que nous n'avons pas voulu reprendre les notions de *compétence* et de *performance* utilisées par les générativistes, ou encore celles de *code* et de *message* : notions qui, toutes, présentaient l'intérêt - limité, certes - de faire déjà partie de l'arsenal terminologique du linguiste.

Sans doute convient-il, dès maintenant, de répondre à une objection qui pourrait nous être présentée ; à savoir qu'une langue apparait au travers de la communauté sociolinguistique qui la parle, et que, de ce fait, il n'est pas absurde de considérer que la langue, d'emblée, est bien une

(3) Cf. SAUSSURE (1969, p. 30) : « En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup ce qui est social de ce qui est individuel... » Notons qu'il convient de replacer un tel postulat dans l'histoire de la pensée scientifique. Ici, SAUSSURE ne fait que reprendre les idées de son temps et notamment celles de son contemporain, le sociologue Emile DURKHEIM.

institution sociale. Un tel raisonnement, théoriquement formulable, ne tient pas à l'expérience des faits linguistiques. Il ne pourrait, par exemple, rendre compte d'un énoncé tel que « le silence vertébral indispose la voie licite ». A la limite, il faudrait, pour ce faire, postuler que cet énoncé n'est pas grammatical.

C'est là s'engager dans une voie dangereuse. Il faudrait alors déduire à l'agrammaticalité des discours poétiques. L'académie française aurait alors beaucoup de mal à justifier son existence et sa fonction de défense de la langue française. Plus près de nous et plus significatif, il faudrait revoir la sélection des textes de lecture utilisés dans nos écoles, pour sans doute conserver ZOLA et certainement exclure RIMBAUD.

Au-delà de la caricature, il n'en demeure pas moins vrai que dès que nous situons la dimension sociale du langage au niveau de la langue la notion de grammaticalité devient confuse et cesse d'être opérationnelle.

Considérons, par exemple, le corpus de phrases proposé par RUWET (1968, p. 20) et l'analyse qu'il en fait :

- Le jeune garçon rencontrera la vieille dame (1)
- Pierre aime mieux Paul que Jean (2)
- Le silence vertébral indispose la voie licite (3)
- Vous faire moi rigoler (4)

« Il est clair que, en l'absence de toute référence à un contexte quelconque, qu'il soit linguistique ou de situation, tout sujet parlant français dispose d'un ensemble de connaissances implicites, faisant partie de sa compétence linguistique, qui lui permettent, notamment : (a) de comprendre, de façon univoque, la phrase 1, et de la considérer comme une phrase « normale » ou « bien formée » ; (b) de comprendre 2 comme une phrase ambiguë, qui a deux lectures possibles, soit 2a « Pierre aime mieux Paul que lui (Pierre) n'aime Jean », soit 2b « Pierre aime mieux Paul que Jean n'aime Paul » ; (c) de tenir 3 et 4 pour des phrases anormales, mais qui le sont de façons différentes : ainsi, 3 est, en un sens, « bien formée », mais incompréhensible, tandis que 4 est « incorrecte », mais immédiatement compréhensible ».

Faut-il comprendre dans l'analyse proposée de la phrase 1, entre les qualificatifs de « normale » et de « bien formée », une relation de disjonction soit exclusive, soit non-exclusive ? « Le normal » et le « bien formé » s'excluent-ils mutuellement ou peuvent-ils être complémentaires ?

S'agit-il de deux choses différentes ? Lorsqu'il déclare que la phrase 1 est « normale » ou « bien formée », que la phrase 3 est « anormale » mais « bien formée » et que la phrase 4 est « anormale » mais « compréhensible », RUWET ne définit pas les concepts qu'il utilise. Il ne précise pas davantage ce qu'il entend par « univoque », par « ambigu ». « L'univoque » est-il le « bien formée » ou le « normal » ? « L'ambigu » est-il le « mal formée » ou « l'anormal » ?

Nous voyons ici apparaître trois critères d'analyse :

- 1 : normal/anormal
- 2 : bien formé/mal formé
- 3 : univoque/ambigu

Encore faudrait-il préciser la spécificité de chacun de ces plans ; ce que RUWET ne fait pas. A supposer que ces trois critères constituent un seul : celui de la « grammaticalité », le problème reste entier et l'analyse confuse. Au-delà d'un manque de rigueur, c'est à un problème de complexité auquel nous nous heurterions. Nous devrions alors rendre compte de huit types d'énoncés.

- 1 : normal/bien formé/univoque
- 2 : normal/bien formé/ambigu
- 3 : normal/mal formé/univoque
- 4 : normal/mal formé/ambigu
- 5 : anormal/bien formé/univoque
- 6 : anormal/bien formé/ambigu
- 7 : anormal/mal formé/univoque
- 8 : anormal/mal formé/ambigu

Cette catégorisation déjà peu manipulable vaut pour l'hypothèse la plus optimiste. Nous pouvons en effet « craindre » que certains linguistes viennent ajouter à ces trois critères (normal/bien formé/univoque) des critères supplémentaires ; ceux de concision, de clarté (précis/imprécis) par exemple. Les notions de « normal », de « bien formé », « d'univoque » n'étant pas ici fondées méthodologiquement et relevant toutes du « sens commun », nous voyons mal comment elles peuvent exclure l'adjonction de critères d'analyse complémentaires, ou même de substitution (la liste de ces critères restant, de ce fait, ouverte). Nous préférons, quant à nous, reprendre la dichotomie GRAMMAIRE/RHETORIQUE pour l'analyse du discours.

1. la GRAMMAIRE (critère de GRAMMATICALITE)
2. la RHETORIQUE (critère de NORMALITE)

La GRAMMATICALITE considère la conformité d'un élément, d'un énoncé linguistique par rapport à l'ensemble du système de signes dans lequel il s'insère. Nous nous plaçons ici au niveau du fait de langue. L'analyse, à ce niveau, est formelle, structurale. Nous parlons d'analyse structurale non pas parce que la grammaire est elle-même structurale (façon particulière qu'a le linguiste de la considérer) mais parce que la grammaire est structurée.

Au regard de la GRAMMATICALITE, dans le corpus proposé par RUWET, nous pouvons pleinement retenir les phrases 1, 2 et 3.

- Le jeune garçon rencontrera la vieille dame ;
- Pierre aime mieux Paul que Jean ;
- Le silence vertébral indispose la voie licite.

Ces trois énoncés permettent d'induire la grammaire, c'est-à-dire la structure d'une langue donnée — en l'occurrence, celle du français —.

La NORMALITE considère la conformité d'un élément, d'un énoncé linguistique par rapport au discours réalisé et accepté à l'intérieur d'une communauté sociolinguistique donnée. C'est à ce niveau que s'évalue l'acceptabilité sémantique du message produit.

#### Notion de NORME :

La notion de NORME n'est pas fondée grammaticalement, inscrite dans la logique du système de signes. Rien ne prédispose la grammaire à devenir normative. Ce n'est qu'au niveau de l'usage du système, du réinvestissement de la grammaire dans la réalité du monde et dans la totalité de la culture qu'intervient la NORME. Mais alors comment peut-on justifier l'apparition, au niveau de l'acte de parole, de cette NORME que la GRAMMAIRE ne laisse pas présager ? La réponse à cette question ne saurait être strictement linguistique. Dès qu'il y a acte de parole, notre capacité analytique linguistique entre en concurrence, en interférence, avec l'ensemble des capacités que nous exploitons dans toute activité culturelle. Ainsi, le langage qui, du point de vue *linguistique*, est défini comme GRAMMAIRE et RHETORIQUE, est, du point de vue *sociologique* (ou *sociolinguistique*), défini comme DIVERGENCE et CONVERGENCE. DIVERGENCE et CONVERGENCE ne sont pas à considérer comme des réalités mais comme des pôles dialectiques entre lesquels oscille ce que nous appelons le *DIALOGUE*, le *DIALOGUE* défini comme *compromis* (4). C'est à ce niveau (sociolinguistique) qu'il conviendrait de replacer l'antagonisme *esprit particulariste (esprit de clocher) / force unifiante (force d'intercourse)* posé par SAUSSURE (1969, p. 280 à 289). C'est également à ce niveau que l'on peut comprendre la *langue* comme *idiome* ; avec cette réserve toutefois : il ne faut pas être victime d'une mise en parallèle abusive des plans linguistique et sociolinguistique.

plan linguistique :	GRAMMAIRE / RHETORIQUE
plan sociolinguistique :	IDIOME/COMMUNICATION ou DIVERGENCE/CONVERGENCE

(4) Cf. GAGNEPAIN : le troisième plan de médiation : la Sociologie définie comme *science des échanges institués*, fondée sur la dichotomie : *ethnique/politique*. Instance de *divergence/dialectique de convergence*.

Il serait simpliste de poser, à partir d'une telle présentation, que la GRAMMAIRE est IDIOME de la même façon que la RHETORIQUE est COMMUNICATION. L'IDIOME (comme processus de DIVERGENCE) et la COMMUNICATION (comme processus de CONVERGENCE) interviennent, tous les deux, et sur la GRAMMAIRE et sur la RHETORIQUE :

- Il y a idiomatization de la grammaire quand une langue tend à se pulvériser en *idiolectes* ;
- Il y a idiomatization de la rhétorique quand le message tend à la singularité.

Ceci explique

- que deux interlocuteurs peuvent communiquer à partir de deux *idiolectes*,
- que deux interlocuteurs, à partir d'une langue commune, peuvent produire des messages divergents, peuvent ne pas s'entendre.

Le dialogue est, en quelque sorte, la tentative de création de l'universel à partir du singulier. Notons que le dialogue demeure une tentative, dans la mesure où, en aucun cas (5), il ne part véritablement de l'IDIOME (singulier), ni n'aboutit véritablement à la COMMUNICATION (universel). Ceci ne nous fait pas dire que la NORME est l'équilibre réalisé entre ces deux forces antagonistes de DIVERGENCE et de CONVERGENCE. La notion de *langue standard* ne saurait se superposer à la notion de *langue moyenne* (6). La NORME ne s'impose donc pas d'elle-même ; elle est imposée par l'institution sociale, pour des raisons politiques : volonté d'occulter la DIVERGENCE et de privilégier la CONVERGENCE, souci de garantir au mieux la COMMUNICATION. La NORME suppose un choix (politique) : élection de l'un et exclusion de tous les autres. C'est en ce sens précis que l'on peut dire qu'une langue est un *idiome*. C'est également dans ce sens que l'on peut dire avec BONNET et BARREAU (1974, p. 285) que « ce qu'on appelle la norme n'est qu'une norme parmi d'autres normes, celle qui s'impose grâce au pouvoir de fait que lui assure l'institution ». Le choix d'une NORME ne pouvant être qu'arbitraire, l'institutionnalisation de celle-ci a besoin, pour se faire accepter, d'être fondée *axiologiquement*. L'homme, en tant qu'être social, ne peut accepter d'occulter son désir fondamental de DIVERGENCE que s'il transcende la frustration qui en résulte dans un système de valeurs : système où la CONVERGENCE devient un devoir et la DIVERGENCE un interdit. Ceci nous fait dire qu'il y a une dimension éthique dans l'activité de langage (7). Cette dimension explique que la classification

(5) De tels cas existent, mais relèvent de la pathologie.

(6) Une *langue standard* n'est pas la somme des règles communes à l'ensemble des *idiolectes* rencontrés dans une communauté sociolinguistique.

(7) Cf. GAGNEPAIN : le quatrième plan de médiation : l'AXIOLOGIE, laquelle est l'étude de l'antagonisme ETHIQUE/MORALE.

proposée par l'institution pour les différents registres de langue est d'ordre axiologique (registres = niveaux); elle explique également la péjoration dont l'institution entoure tout ce qui n'est pas langue officielle, langue standard (8).

Notion de SENS COMMUN : Elle sert généralement de support à la notion de NORMALITE (acceptabilité du discours réalisé par rapport au discours attesté dans une communauté sociolinguistique donnée). Compte tenu de ce que nous avons dit de la médiation sociolinguistique, nous pouvons ajouter que la NORMALITE contrôle la non-DIVERGENCE, c'est à dire la CONVERGENCE de la RHETORIQUE d'un locuteur par rapport au modèle choisi, institué. La notion de NORMALITE est donc restrictive par rapport à la notion de NORME, laquelle porte et sur la GRAMMAIRE et sur la RHETORIQUE.

Reprenons la phrase 3 du corpus proposé par RUWET :

— Le silence vertébral indispose la voie licite.

Dire que cet énoncé est anormal, non conforme à la NORMALITE, c'est reconnaître que cet énoncé est improbable au regard du discours habituellement réalisé par un ensemble de locuteurs donné. Simplement inattendu, ce discours devient inacceptable.

Si la distribution « silence-vertébral » n'est pas retenue au niveau de la rhétorique, c'est que statistiquement cette distribution n'est pas réalisée. De là l'institution déduit que cette distribution est irréalisable, irrecevable.

C'est toute la différence qui oppose la séquence « silence vertébral » et, par exemple, la séquence « silence pesant ». Le privilège — à savoir la NORMALITE — accordé à la seconde séquence et refusé à la première est un privilège rhétorique, non un privilège grammatical (formel).

Au regard de la grammaire, un nom tel que « silence » peut se construire avec tous les adjectifs de la langue française — de « silence abaissable » à « silence zymotique » —. Réciproquement un adjectif supporte grammaticalement tous les noms du lexique dans lequel il s'insère. Par cette longue présentation du plan de la RHETORIQUE et de la NORMALITE, nous entendons défendre l'idée que la grammaire ne peut être Normative, que la grammaire n'est que Formelle.

La SEMANTIQUE, faisant constamment référence au sens, dans la mesure où elle considère l'acceptabilité sociolinguistique du discours, appartient à la RHETORIQUE et non à la GRAMMAIRE. La SEMAN-

---

(8) Ainsi, dans les textes officiels français, sous le terme générique de *patois*, ce sont toutes les *divergences* qui sont regroupées (et condamnées). Il n'y a donc pas lieu de s'étonner d'y voir le breton et le basque avec l'occitan et le gascon, même si pour les deux premiers on ne peut invoquer aucune parenté linguistique ou historique avec le modèle de référence, à savoir le français officiel, standard.

TIQUE ne se confond pas avec l'étude du Signifié. A la suite de J. GAGNEPAIN, de J. BONNET et J. BARREAU, nous appellerons SEMIOLOGIE l'Etude du Signifié (9).

Sémiologie et Sémantique s'opposent de la même façon que s'opposent Ponologie et Phonétique.

**GRAMMAIRE**

Phonologie

Sémiologie

**RHETORIQUE**

Phonétique

Sémantique

Regrettons qu'à l'heure actuelle la recherche linguistique semble toujours ne reconnaître, à travers la dichotomie langue/parole, que l'opposition phonologie/phonétique. La double face du signe linguistique (signifiant - signifié) laissait pourtant présager que l'opposition phonologie/phonétique se doublait d'un autre type d'opposition : celle que nous appelons sémiologie/sémantique.

L'originalité des concepts posés (RHETORIQUE - NORMALITE - SEMIOLOGIE) nous amène à réfuter une objection qui pourrait nous être présentée.

Pourquoi exclure à tout prix de la grammaire le sens, si le langage vise fondamentalement à porter un message ? Question de « bon sens » mais un locuteur sait réaliser aussi bien des énoncés hors du « sens commun » que des énoncés de « bon sens ». La notion de « sens » ne recoupe pas la notion de « sens commun », de « bon sens ». Elle est bien plus large. C'est un abus des mots qui nous fait dire qu'un énoncé n'a de sens que dans la mesure où il est de « sens commun », de « bon sens ».

**Notion de COMPREHENSIBILITE**

— Un énoncé est reconnu compréhensible s'il est univoquement interprétable pour une communauté sociolinguistique donnée :

Ex : Le jeune garçon rencontrera la vieille dame.

— Un énoncé est reconnu incompréhensible s'il n'entre pas dans les habitudes à dire des locuteurs d'une communauté sociolinguistique donnée.

Ex : Le silence vertébral indispose la voie licite.

La limite entre le « compréhensible » et « l'incompréhensible » est certainement moins nette qu'on ne l'a souvent prétendue. « L'ambiguïté »

---

(9) Cf. BONNET et BARREAU : (1974, p. 50) : « On ne confondra pas la sémiologie avec la sémantique ; celle-ci ne s'intéresse aux signes linguistiques que lorsque leur insertion dans le discours leur donne un sens alors que la sémiologie ne s'intéresse qu'à l'organisation du signifié dans la LANGUE ».

existe au niveau même du discours quotidien — généralement qualifié de « bon sens » —

Ex : Pierre aime mieux Paul que Jean.

Il convient de considérer les notions de « compréhensible » et « d'incompréhensible » non comme des « en-soi » mais comme des pôles dialectiques entre lesquels le langage quotidien évolue constamment. Notons que certains types de discours privilégient nettement l'un ou l'autre de ces deux pôles dialectiques. Ainsi, le discours littéraire tend à l'équivoque. Ainsi, le discours technique tend à l'univoque. Notons cependant que, dans la mesure où ils gardent des liens avec le discours quotidien, ces différents types de discours ne peuvent être pleinement ou univoques ou équivoques. Ils restent l'un et l'autre à la fois, parce qu'ils ne peuvent totalement effacer la dialectique DIVERGENCE/CONVERGENCE. Ceci explique la création de langages artificiels : langages logiques et mathématiques, par exemple (langages ne tolérant aucune ambiguïté). Ne pas vouloir accorder de sens aux énoncés hors du sens commun c'est ne pas savoir que ces énoncés ont été l'objet de « traduction ». Il n'est, par exemple, que de considérer l'activité de l'analyse littéraire ou le déchiffrement du discours en psychanalyse. Il n'y a donc pas de solution de continuité entre le discours de sens commun et le discours hors du sens commun, exotique.

## II. — ANALYSE DE LA RELATION GRAMMAIRE/RHETORIQUE :

Que la grammaire soit formelle et que le recours au sens soit du ressort exclusif de la rhétorique ne nous amènent pas à postuler que l'énoncé peut être porteur de sens sans être, pour autant, grammatical. C'est, somme toute, la constatation que nous aurions pu tirer de l'analyse des phrases suivantes :

- Vous faire moi rigoler (citée par (RUWET).
- La Ernest tête perdu a (citée par BONNET et BARREAU).

Certes ces deux énoncés présentent un coefficient d'agrammaticalité indiscutable, mais, cependant, ils conservent un nombre suffisant de traces grammaticales pour permettre une interprétation rhétorique, sémantique, univoque. Ainsi ces traces grammaticales font que tout locuteur français identifie ces deux énoncés comme étant de langue française. Par « traces grammaticales » nous entendons la graphie, le lexique et la syntaxe. Ajoutons que pour l'énoncé « vous faire moi rigoler » l'ordre des mots est très proche de l'énoncé pleinement correct : « vous me faites rigoler ». Il serait possible, au niveau même des constructions pronominales (post-position/ante-position), de développer la ressemblance qui existe entre ces deux énoncés.

Les illustrations de phrases agrammaticales et recevables sociolinguistiquement que nous venons de citer sont sans doute trop prudentes

et, de ce fait, risquent de permettre des déductions erronées. Pour cette raison, à titre d'illustration de phrases agrammaticales, nous proposerons, quant à nous, la séquence suivante :

[rugtamiblota]

laquelle est supposée être adressée à un locuteur français unilingue. Pour ce dernier, dans la séquence proposée, il n'y a de traces grammaticales que les graphèmes que l'on retrouve dans l'alphabet français. C'est trop peu pour permettre une interprétation du discours en termes de rhétorique.

L'analyse d'un tel énoncé nous amène à nuancer l'indépendance de la grammaire et de la rhétorique. Il ne s'agit pas de remettre en cause la spécificité des critères de grammaticalité et de normalité mais simplement de reconnaître que la grammaire est *logiquement* première quant à la rhétorique.

*Logiquement* s'oppose ici à *chronologiquement*. Il apparaît, en effet, que, dans le langage, l'implicite (la grammaire) et l'explicite (la rhétorique) interviennent simultanément. C'est là une évidence sur laquelle nous aurions tort d'insister. Dire que la grammaire est *logiquement* première quant à la rhétorique signifie qu'un énoncé ne permet une analyse rhétorique que dans la mesure où il est grammatical. Une séquence, pré-supposée linguistique, ne peut être considérée comme énoncé que dans la mesure où elle est « suffisamment » grammaticale. Notre projet ne vise pas à définir le seuil de grammaticalité nécessaire à l'énoncé, mais les exemples cités confortent, nous semble-t-il, les hypothèses que nous postulons. Reconnaissons, toutefois, qu'une telle analyse ouvre sans doute la voie à des analyses quantitatives de la notion de grammaticalité (en termes formels, bien sûr).

Au niveau de la pédagogie des langues, la priorité logique de la grammaire sur la rhétorique a des implications méthodologiques. Nous devons, dès maintenant, considérer que la grammaire est première quant à la rhétorique dans le processus d'apprentissage d'une langue. Cela s'impose d'autant plus que la parole n'est en pédagogie des langues — et ceci de façon très étroite — que la parole instituée, planifiée.

### III. — NORME ET PÉDAGOGIE DES LANGUES

Dans le discours quotidien, le malentendu ne peut que persister, dans la mesure où la dialectique Divergence/Convergence joue pleinement. Dans le discours réalisé, ou plus exactement proposé, à l'école, la situation est sensiblement différente. La divergence grammaticale ne peut plus ici fonctionner : il y a imposition d'un modèle grammatical unique. Alors qu'il y a *des* langues françaises sur le territoire national, il n'y a qu'*une* langue française à l'école française : celle que choisit et impose l'institution. Au niveau de la rhétorique, il en est de même, dans la mesure où l'école impose de dire certaines choses et de les dire d'une certaine manière (point de vue exclusif). A l'école, on enseigne non seulement la

grammaire, mais aussi l'expression des idées et le style. Vue sous l'angle de la sociolinguistique, l'école apparaît comme répression de la diversité et initiation à l'unicité, à la convergence. Ajoutons que l'éducation en général et l'enseignement des langues en particulier ne peuvent jamais pleinement réaliser leur programme, leur objectif. Quelle que soit la violence de la tentative de Convergence, la Divergence résiste et il est heureux qu'il en soit ainsi. Si tel n'était pas le cas notre langage ne serait plus dissociable de celui des perroquets (10).

Nous avons défini l'enseignement des langues comme processus de Convergence. En tant que tel, il est réductible à une activité sociolinguistique. Mais l'imposition à l'école de la Norme suppose la *sacralisation* de la Convergence, la transcendance de la Convergence dans une dimension axiologique. La Norme apparaît alors comme le moteur (axiologique) nécessaire au développement du processus de Convergence (sociologique). L'enseignement est moralisant et intolérant : il y a le bien et le mal, il y a la langue que tout le monde doit acquérir et les déviations patoisantes dont tout le monde doit se corriger. Et c'est parce que la première est « bonne » et que les secondes sont « mauvaises » qu'il convient de se plier à ces consignes.

Après cette présentation générale de l'analyse du discours (concepts de grammaire et de rhétorique), nous pouvons proposer une rapide étude des manuels de grammaire et des théories grammaticales dont nous disposons à l'heure actuelle en pédagogie des langues.

#### IV. — LES MANUELS DE GRAMMAIRE DITE TRADITIONNELLE

ne se contentent pas de présenter les règles de grammaire, mais encore présentent les restrictions et les obligations d'emploi (cas particulier d'usage). Ceci explique qu'il a pu être dit avec humour qu'une grammaire valait plus par ses exceptions aux règles que par ses règles elles-mêmes. Une grammaire de ce type, appelée également et à juste titre « normative », s'intéresse beaucoup plus à la rhétorique qu'à la grammaire proprement dite, qu'elle tend à délaissier.

Cette négligence veut trouver sa justification dans le fait que les grammaires traditionnelles ont une finalité particulière : elles sont destinées, pour la plupart, aux écoles, à l'enseignement des langues maternelles. Jean DUBOIS (1972, p. 6) remarque :

« Le modèle de compétence (la langue comme objet abstrait) est le seul domaine revendiqué par le linguiste ; il se distingue des modèles de performance, ceux du locuteur et du récepteur, qui définissent les usages linguistiques et les comportements verbaux ; ce sont ces derniers qui sont l'objet de l'apprentissage. La pédagogie du français a en vue non la grammaire, mais la norme sociale de la langue ».

(10) Le *locuteur-perroquet* du linguiste n'est rien d'autre que l'*homme-termite* de FREUD (1971, p. 45).

N. RUWET (1968, p. 33) note à propos de *La Grammaire du Bon Usage* de M. GREVISSE qu'une telle grammaire s'adresse « à un lecteur intelligent qui, d'une manière ou d'une autre, possède déjà la grammaire de la langue, à un lecteur qui a déjà acquis la compétence ».

Nous pouvons remarquer que les auteurs de ces manuels sont souvent conscients des limites de leurs ouvrages. A lire les préfaces, les avant-propos, il apparaît, sans ambiguïté, que ces manuels s'adressent à une clientèle particulière et préalablement définie (élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire, par exemple). Ces « grammaires » ne sauraient s'adresser à des étrangers débutants parce que ceux-ci ne possèdent pas encore la compétence, la grammaire de la langue qu'ils commencent à apprendre. Même si nous considérons l'exemple limite que constituent les manuels de grammaire de l'école primaire, nous voyons que ceux-ci veulent s'adresser à des locuteurs qui parleraient déjà *leur* langue maternelle.

Tout se passe comme si l'acquisition d'une langue maternelle à l'école pouvait se résumer dans l'acquisition de la maîtrise de l'usage social d'un système grammatical supposé unique et disponible chez tout enfant depuis son enfance. Ceci nous amène à faire la remarque suivante : en occultant la divergence grammaticale (*une* langue = *des* idiolectes), nous occultons du même coup le fait que l'enseignement de la langue maternelle à l'école est sélection sociale. L'inégalité des chances à l'école s'explique par le fait qu'à l'école un seul idiome (11) est enseigné et que chacun des enfants y arrive avec le sien, celui de sa classe sociale originelle. Ainsi que le montre B. BERNSTEIN (1975), sont favorisés les enfants issus de classes sociales qui utilisent naturellement, quotidiennement, l'idiome institué : celui-là même qui est enseigné à l'école. Il est donc dangereux idéologiquement d'occulter la divergence grammaticale dans l'enseignement des langues maternelles, même si celle-ci peut sembler limitée par rapport à celle que l'on remarque entre la langue 1 et la langue 2 en pédagogie des langues étrangères.

## V. — LA GRAMMAIRE DISTRIBUTIONNELLE

a tenté de faire coïncider grammaire et dire social. Elle a voulu en quelque sorte établir une grammaire du dire social, ce qui est une gageure.

Il était déjà possible de faire cette remarque au niveau des grammaires traditionnelles, dans la mesure où celles-ci ont eu souvent tendance à expliquer, motiver les exceptions grammaticales (construction des pluriels en *aux*, par exemple) par le biais de la philologie. La linguistique diachronique ainsi a pu être considérée comme le moyen de parer à l'insuffisance de la linguistique synchronique. Mais c'est là un artifice peu convaincant et Francis DEBYSER (1971, p. 7) note avec humour :

(11) *Idiome* compris ici dans le sens de *sociolecte*.

« La phonétique historique explique bien l'anomalie des pluriels en « aux », mais ses explications n'ont jamais servi aux élèves à dire et écrire « chevaux » et non « chevals ».

Cette volonté de faire coïncider la grammaire et la rhétorique du dire social institué (le discours normal) s'explique en partie par la démarche utilisée dans ce type d'investigation. La grammaire distributionnelle est, au départ, description d'un corpus de paroles préalablement défini, limité. Jean DUBOIS (1965, p. 6) :

« Le premier principe de la méthode distributionnelle est celui du caractère achevé du corpus ; celui-ci, nous l'avons dit, est formé de l'ensemble des énoncés qui ont servi effectivement à la communication entre les locuteurs appartenant au même groupe linguistique. Ce corpus, une fois défini, est considéré comme intangible ».

Une telle méthode procède par calcul de probabilités — lui-même lié à la notion de fréquence —. Notons qu'une telle analyse est d'autant plus facile et rentable qu'elle considère un corpus restreint. La difficulté à laquelle se heurte une telle recherche est qu'un corpus de paroles doit toujours être vaste, s'il veut être intéressant. Même dans le cadre particulier que constitue la pédagogie des langues étrangères, cela est une nécessité. Il faut en effet prévoir le moment où l'étudiant sortira de la classe (espace pédagogique) pour aller dans la rue (espace quotidien). Le principe de probabilité, dans la mesure où un corpus de paroles tend à devenir vaste, perd toute son efficacité. Ainsi RUWET (1968, p. 40) fait remarquer :

« Si on considère des corpus suffisamment vastes, la fréquence de chacune des phrases qui y figurent est extrêmement faible et plus la taille du corpus augmente, plus cette fréquence tend vers zéro. Rappelons-nous aussi que la plupart des phrases normales émises par les sujets dans leur expérience quotidienne le sont pour la première fois ».

La dernière phrase de RUWET nous permet de formuler un grief supplémentaire contre les grammaires distributionnelles, dans le cadre particulier de la pédagogie des langues. En ne considérant qu'un corpus de paroles effectivement réalisées, nous condamnons du même coup un élève à reproduire le discours des autres sans pour autant lui permettre de créer le sien propre. Pour être acceptable, la méthode distributionnelle se devait de répondre à l'exigence suivante : tout critère de distribution d'une langue, pour être pertinent, doit pouvoir analyser la totalité des faits de parole de cette langue. Nous remarquons que la grammaire distributionnelle, en fait, se contente non seulement d'analyser un corpus restreint, mais encore d'analyser séparément, à l'intérieur de ce corpus, des séries de micro-corpus. A la limite, lorsque nous replaçons ces micro-corpus dans la totalité que constitue le corpus originel, nous constatons que la grammaire distributionnelle en arrive à déterminer autant de critères de distribution que de cas étudiés. Nous avons là le dilemme insoutenable duquel est prisonnière la grammaire distributionnelle. A vouloir être

opératoire, elle finit par ne décrire qu'une infime partie des faits de parole ; à vouloir décrire un corpus plus vaste, elle devient si complexe qu'elle perd toute vertu opératoire, qu'elle perd jusqu'à sa qualité même de grammaire (caractère systématique).

Ces difficultés insurmontables expliquent que les linguistes sont passés rapidement de la grammaire distributionnelle à un autre type d'investigation : la grammaire générative. On peut, par ailleurs, admettre que cette dernière est née d'une réflexion épistémologique portée sur la grammaire distributionnelle. Notons ainsi cette phrase de RUWET (1968, p. 62), qui apparaît dans son chapitre consacré aux *tâches de la linguistique* :

« La meilleure grammaire sera celle qui, rendant compte du maximum de faits, le fera de la manière la plus simple, la plus générale et la plus systématique possible ».

Ajoutons que ce chapitre apparaît de fait comme de véritables prolégomènes à la grammaire générative.

Avoir parlé de la difficulté d'être de la grammaire distributionnelle ne nous amène cependant pas à conclure à la quasi inutilité de celle-ci — à laquelle, par ailleurs, se réfèrent toutes les méthodes directes —. En fait, la grammaire distributionnelle présente un intérêt certain dans le cadre particulier de la pédagogie des langues, laquelle est contrainte — cf. le volume horaire (limité) alloué à l'apprentissage — à définir un corpus limité, à proposer un certain dire social, un certain discours planifié. A ce niveau, la grammaire distributionnelle peut proposer un certain nombre de procédés mnémotechniques intéressants pour l'acquisition du corpus proposé. Nous ne voulons pas dire par là que le recours aux procédés mnémotechniques sera capable de résoudre les difficultés de la pédagogie des langues, mais seulement qu'il pourra être un outil utile (bien que limité) aux étudiants pour l'acquisition de ce corpus ; acquisition qui sollicite lourdement la mémoire.

## VI. — LA GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE

Ce qui apparaît en premier lieu, c'est que les auteurs de grammaires génératives ont tenu à définir le concept même de grammaire. Ainsi RUWET (1968, p. 16) note que le premier problème qu'il convient de poser est celui de la « nature de la compétence » et qu'y répondre signifie « construire une grammaire ». Il insiste également sur le fait que cette grammaire doit nécessairement être systématique. Il y a là, nous semble-t-il, la volonté d'éviter les « écueils » auxquels s'était heurtée la grammaire distributionnelle. Le second moment de la démarche de RUWET consiste à établir « un modèle de la performance des sujets parlants ». Quant au troisième, il consiste à construire une « théorie de l'apprentissage du langage ». Cette démarche a le mérite certain de vouloir d'emblée sérier les différents types de problèmes, c'est-à-dire à la fois de vouloir les distinguer et les programmer. Ce qui nous semble, par contre, douteux,

c'est l'hypothèse selon laquelle le « modèle transformationnel » se révélera capable de rendre compte du passage du niveau de la compétence au niveau de la performance. — La rigueur logique de la grammaire se trouvant perturbée par l'arbitraire de la norme —. Il nous semble que la grammaire générative pêche par universalisme, par idéalisme. Ce : « universalisme » apparaît explicitement dans la notion de « grammaire universelle » revendiquée par CHOMSKY et RUWET.

S'il est vrai qu'il y a un certain nombre de caractères communs aux langues humaines — ceux qui les définissent d'une part en tant que « langues », d'autre part en tant qu'« humaines » — il convient cependant de se montrer prudent dans les généralisations —. Que le fait que toutes les langues révèlent une grammaire ne nous fasse pas imaginer qu'il y a une grammaire commune à toutes les langues. Chaque langue possède une grammaire particulière et spécifique. Cet intérêt que porte la grammaire générative aux universaux de langage, à la grammaire universelle, nous apparaît directement lié au fait qu'elle néglige la dimension sociologique du langage humain. Cette « négligence », l'ESPERANTO, langue facile à vocation universelle, l'avait déjà eue et son échec doit nous servir de leçon. Cet échec est le signe que le langage humain ne saurait être un « langage logique » et que le « babélisme » en est une des données fondamentales. Tout langage humain est marqué sociologiquement, est, à la fois et nécessairement, Divergence et Convergence. L'universalisme du langage humain (international mais aussi national) reste un pur souhait idéaliste.

En négligeant de tenir compte de la dimension sociologique, la grammaire générative en arrive finalement à traiter le langage humain comme un « langage machine », un « langage logique ».

On pouvait penser que la reconnaissance de la dimension psychologique du langage humain était suffisant à elle seule pour éviter cette assimilation. Dans les faits, il n'en est rien car CHOMSKY comprend le concept de « locuteur » au sens restreint de « locuteur normal ». De la même façon, il insiste sur les notions d'« activité langagière normale », de « discours normal ». Il nous semble que le concept de « locuteur normal » est inutile et de ce fait discutable dans la mesure où, à l'intérieur de la même communauté linguistique, les locuteurs se distinguent les uns des autres par leur discours (processus d'individualisation) (12). En conséquence, cette réduction condamne la grammaire générative à ne pas être opératoire pour l'analyse du langage humain.

Ici, nous pouvons citer l'avertissement lancé par VANDRUSZKA (1971) :

(12) Il serait plus exact de dire qu'un « locuteur normal » est un locuteur qui conserve la dialectique DIVERGENCE/CONVERGENCE. La perte de la DIVERGENCE (tout comme la perte de la CONVERGENCE) correspond à un trouble pathologique et non à un *état normal*, au sens clinique du terme.

« Tous les essais de formulation mathématique ou logique de nos langues, tous les efforts pour trouver la formule de la traduction mécanique nous fournissent chaque jour les preuves nouvelles pour nous convaincre d'une vérité élémentaire que d'aucuns s'obstinent à ne pas vouloir reconnaître. Cette vérité qui crève les yeux, la voici : nos langues « naturelles » possèdent des propriétés spécifiques qui les distinguent de toute langue artificielle, de tout système d'information construit logiquement, mathématiquement, de tout code d'ordination ».

L'avertissement lancé par Mario VANDRUSZKA, nous le retrouvons dans la bouche de Louis DUPONT (1972, p. 189).

« Il ne viendrait à l'esprit de personne de sensé de croire ou d'affirmer que les langues naturelles comme le français, le russe, l'espagnol, etc... ont été consciemment et de toutes pièces construites par un ou plusieurs ingénieurs plus ou moins ingénieux, et qu'elles fonctionnent selon un code précis qui rappelle l'ordinateur et son implacable logique. ET C'EST POURTANT CE QU'ON ESSAYE DE NOUS FAIRE CROIRE. Il semblerait au contraire particulièrement évident que ces langues se sont édifiées au cours des siècles dans un vaste effort collectif et inconscient chez la plus grande part des individus en tout cas, selon des tendances multiples et très souvent confuses, et sous l'effet conjugué de causes qui semblent assez irréductibles à la logique : historiques, phonétiques, psychologiques, sociologiques. ET C'EST POURTANT CE QUE L'ON VEUT OUBLIER ».

Par le fait qu'elle se révèle non opératoire pour l'analyse du langage humain, la grammaire générative devient une analyse pertinente pour les « langages machines », « logiques ». Alors même qu'il reconnaît à DESCARTES le mérite d'avoir compris que « l'étude de l'esprit nous confronte à un problème de qualité de complexité, et non seulement de degré de complexité », N. CHOMSKY (1970, p. 18), en introduisant l'hypothèse du modèle transformationnel, en arrive à traiter le premier problème dans le second, le problème de qualité comme un problème de quantité.

De cette analyse des grammaires, il ressort qu'il est difficile de faire coïncider l'enseignement de la grammaire et l'enseignement du dire social, du langage standard, du discours institué (RHETORIQUE).

Il n'échappe à personne que la pédagogie des langues doit s'intéresser à l'apprentissage et de la grammaire et de la rhétorique. Reste à coordonner, à moduler ces deux types d'activités.

## VII. — PEDAGOGIE DES LANGUES ETRANGERES

La pédagogie des langues étrangères au niveau I (initiation) suppose évidemment que l'élève ignore tout de la langue étudiée. L'apprentissage vise donc ici à faire acquérir à l'élève, en espace pédagogique, en classe, et la grammaire, et la rhétorique de la langue cible. Il convient alors de

déterminer si le travail sur la grammaire et le travail sur le dire institué doivent être dissociés, ou conjoints, ou coordonnés.

Dans les méthodes traditionnelles nous pouvons remarquer que ces deux types d'activités sont largement dissociés. Nous avons d'une part des leçons de grammaire, d'autre part des textes. Que les textes choisis doivent, dans l'esprit des auteurs de ces méthodes, servir d'illustration, d'application à un travail grammatical préalable ne nous empêche pas de constater qu'entre les cours de grammaire et les textes dits d'appui la solidarité est lâche. Si l'on s'en tient au seul axe diachronique, que vient faire DANTE dans l'apprentissage de l'Italien moderne et SHAKESPEARE dans les méthodes d'anglais courant.

Les méthodes traditionnelles permettent à l'élève d'avoir une bonne connaissance théorique (explicité) d'un système grammatical étranger — connaissance théorique souvent supérieure à celle que l'élève a de son système originel —, mais ne lui permettent pas (par connaissance implicite) d'utiliser ses acquisitions grammaticales à des fins pratiques, pour la création de discours. Le travail sur les textes, quant à lui, permet seulement à l'élève de commenter, dans sa langue maternelle, des textes étrangers généralement littéraires. Dans les méthodes traditionnelles, il n'y a finalement que le travail de traduction (thème et version) qui exploite quelque peu la solidarité grammaire/rhétorique. Il ne s'agit pas ici de revendiquer le bien-fondé des activités de traduction pour les méthodes directes actuelles. Compte-tenu des hypothèses méthodologiques inhérentes à ces méthodes, il est logique, pour celles-ci, d'exclure la traduction dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le cadre des méthodes traditionnelles, la traduction, par contre, est ce qu'il y a de mieux ou de moins mauvais, car elle favorise l'utilisation implicite d'un système grammatical (même si, en même temps, elle augmente les risques d'interférences fâcheuses).

Avant d'entamer l'analyse des méthodes modernes, il convient de préciser ce que nous entendons par ce terme. Selon nous, les méthodes modernes ont pour caractéristique essentielle d'être des méthodes directes. La nature des supports techniques utilisés n'entame en rien cette caractéristique. Tout au plus pouvons-nous considérer que, dans la famille des méthodes directes, celles-ci diffèrent les unes des autres par leur caractère plus ou moins directif, plus ou moins universaliste. Nous remarquons que ce caractère est généralement développé dans les méthodes qui utilisent des supports technologiques sophistiqués. La trop grande rigidité de nombre de méthodes directes (audiovisuelles, notamment) n'échappe à personne à l'heure actuelle et il semble bien que les pédagogues et les méthodologues en tirent la leçon. Ainsi Francis DEBYSER, directeur du B.E.L.C., n'hésite-t-il pas, dans la revue *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, à parler d'ores et déjà de « la mort du manuel ». Cette déclaration d'intention va dans le sens de l'évolution actuelle. Nous assistons, parallèlement, à un recyclage des supports technologiques destinés à la pédagogie des langues. De plus en plus, les bureaux pédagogiques proposent aux enseignants un matériel

souple, adaptable. Pour reprendre une notion chère à l'informatique, nous pouvons dire que les bureaux pédagogiques hésitent de plus en plus à livrer un software — ceci pour favoriser une programmation sur mesure —.

Cette nouvelle orientation suppose qu'en même temps que nous libérons les enseignants du carcan des méthodes, nous permettions à ceux-ci d'acquérir une solide formation méthodologique. Il ne s'agit pas de consacrer des pratiques laxistes.

Les méthodes directes proposent une programmation très stricte de l'apprentissage. Tout les éléments linguistiques doivent être fixés par les élèves. Le pédagogue accepte une certaine mécanisation, une certaine lenteur de l'apprentissage. Les éléments linguistiques proposés dans un cours de langue retrouvent les énoncés les plus représentatifs de la communauté socio-linguistique qui parle cette langue (cf. : élaboration des langues fondamentales). L'élève doit pouvoir reprendre correctement les énoncés proposés en classe, lorsqu'il est placé dans des situations de communication semblables à celles exprimées par les sketches des leçons. Les exercices structuraux sont censés permettre à l'élève d'adapter les énoncés mémorisés en classe à une situation de communication quotidienne qui ne retrouve pas les situations de communication présentées en espace pédagogique. L'expérience révèle que les méthodes directes ne remplissent pas totalement leur contrat. Elles ont beaucoup de mal à dépasser le psittacisme. Les élèves sont généralement incapables de transposition. Nous n'avons pas l'intention de développer ce point — lequel exige à lui seul une longue analyse —. Nous reprenons ici la conclusion d'un travail que nous consacrons actuellement à l'analyse des méthodes directes. Dans les présentes pages, nous tenons simplement à montrer qu'il y a solidarité entre les insuffisances des méthodes directes et les hypothèses méthodologiques implicites à ces méthodes. Nous revenons à la théorie générale de l'analyse du discours. Dans la mesure où il n'y a pas de lien logique entre la grammaire et le dire institué (rhétorique), il est vain d'espérer que les élèves induiront naturellement (i.e. sans artifice pédagogique) la grammaire d'une langue étrangère à partir d'un corpus très limité d'énoncés naturels. Cela est particulièrement net pour les méthodes qui proposent une progression basée sur le principe de fréquence et qui, de ce fait, proposent aux élèves, tout de suite, un large pourcentage d'énoncés idiomatiques. Il est également vain d'espérer que le travail d'exploitation, tel qu'on le trouve dans les méthodes directes, permettra aux élèves de construire des énoncés corrects et nouveaux. Certes le discours suppose et la grammaire et la rhétorique, mais il n'y a pas de relation « pleinement » systématique entre les deux. Ceci explique la réserve des promoteurs des méthodes directes, quant à l'intérêt de la grammaire systématique, de la grammaire formelle pour la pédagogie des langues. Ceci explique également leur recours à des « solutions prudentes » : les exercices structuraux et la grammaire distributionnelle. Il est difficile de demander à une grammaire de favoriser l'expression libre et, en même temps, de ne pas renforcer les fautes des systématisation, de généralisation abusive : fautes que, selon les auteurs des métho-

des directes, nous devons éviter à tout prix sous peine de fixation définitive. A titre d'illustration, nous pouvons citer les séquences « les chevaux » (pour « les chevaux »), « je reviendrai » (pour « je reviendrai ») et la transformation de « Madame kofi est une dame » en « Monsieur kofi est un dam » (exemple relevé chez les élèves utilisant la méthode PIERRE et SEYDOU).

Nous touchons ici l'un des problèmes les plus difficiles de la linguistique et de la pédagogie des langues : celui de l'*idiomatization*. En tant que processus de DIVERGENCE, l'idiomatization peut affecter et la GRAMMAIRE, et la RHETORIQUE. Au niveau grammatical, l'*idiomatization* peut être *externe* ou *interne*. Il y a *idiomatization externe* quand une langue tend à se différencier d'une ou de plusieurs autres langues. Ce que nous appelons des « langues étrangères » à l'intérieur d'une même famille de langues sont des langues qui ont « réussi » leur idiomatization les unes par rapport aux autres. Cette idiomatization peut s'opérer :

- sur l'axe diachronique : ex : le français par rapport au latin ;
- sur l'axe géographique : ex : le français par rapport à l'italien ;
- sur l'axe social : ex : l'argot par rapport au français (13). Nous retrouvons dans l'idiomatization, les trois axes sur lesquels une communauté sociale (culturelle) construit sa spécificité et son arbitraire.

A ce type d'idiomatization *externe*, nous opposons une idiomatization *interne*. Il y a *idiomatization interne* quand une langue tend à se refermer sur elle-même et à se figer. Ce processus, de clôture et de figement répond au souci de cette langue d'assurer de garantir au mieux sa spécificité, son arbitraire. Dans une langue, ce n'est pas la grammaire qui est arbitraire, mais l'idiome. La grammaire, en tant que système formel, est logique. La meilleure preuve de ceci est que la grammaire continue à fonctionner hors de l'idiome. Comment, sinon, expliquer que, même sans l'avoir jamais entendu, nous soyons capables de produire « les chevaux ». Que nous ayons appris à dire « les chevaux », somme toute, ne change pas grand'chose à l'affaire et ne modifie pas notre tendance à la logicisation, à la généralisation : « les chevaux » appartient à la grammaire ; « les chevaux » à l'idiome. La disjonction GRAMMAIRE/IDIOME n'est pas superflue, car elle seule permet de rendre compte de la résurgence constante du grammatical (logique) sur l'idiomatique (arbitraire) et de la persistance de ces fautes que l'on qualifie généralement de « généralisations abusives ». Ajoutons que cette résurgence ne nuit pas à la communication, à l'intelligibilité du message (14). Que nous disions « les chevaux » ou « les chevaux », nous serons compris de la même façon.

---

(13) *argot* compris, ici, dans son acception originelle : sociolecte réservé à des initiés (les malfaiteurs, en l'occurrence) et indéchiffrable hors de cette classe ; code secret.

(14) même si cette résurgence ne peut manquer d'être analysée en termes axiologiques, ne peut manquer d'être située sur une échelle de valeurs instituées.

Les problèmes d'idiomatization concernent et la pédagogie des langues étrangères et la pédagogie des langues maternelles. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous traiterons de la pédagogie des langues maternelles.

Dans ce chapitre consacré à la pédagogie des langues étrangères, nous ne nous attacherons qu'aux problèmes de stricte rhétorique. Ainsi que nous l'avons déjà dit dans les premières pages de cet article, la rhétorique, pour la didactique des langues, est définie de manière restrictive. La rhétorique est réduite au dire social, au dire institué. Cela revient à dire que la rhétorique en pédagogie des langues étrangères ne retient que les énoncés effectivement réalisés dans une communauté socio-linguistique étrangère, dans la bouche d'un ensemble reconnu représentatif de locuteurs naturels. Chaque communauté socio-linguistique ayant sa propre rhétorique, son propre dire institué, il y a tout lieu de déduire que le « vouloir dire » d'un locuteur étranger ne se superpose pas pleinement au « vouloir dire » d'un locuteur naturel. Le « malentendu » que nous trouvons déjà à l'intérieur d'une communauté sociolinguistique homogène (« vouloir dire » de soi VS « vouloir dire » d'autrui) est renforcé dans l'échange international. Notons, par exemple, que les diplomates usent et abusent de ces possibilités de malentendu (la traduction de la dépêche d'EMS en est une illustration). Sans vouloir nier que les risques de malentendu en pédagogie des langues étrangères peuvent et doivent être limités (nécessité de la communication), nous continuons à penser que le malentendu, que la divergence ne saurait disparaître.

À vouloir ignorer cette donnée, nous ne faisons que multiplier les risques. Il n'est pas dans notre intention de « sacraliser » le malentendu, mais, au contraire, de le reconnaître pour mieux le contrôler. Il n'existe pas, dans la transcendance, un universel de pensée (les « idées » platoniciennes, par exemple) que toutes les langues humaines seraient capables d'appréhender identiquement. L'universel ne peut être que le résultat imparfait d'une activité humaine concertée (volonté de communication).

C'est au nom de cette volonté de communication que la pédagogie des langues étrangères se doit d'initier les élèves au dire institué d'une communauté socio-linguistique étrangère. La seule acquisition de la grammaire d'une langue étrangère ne permet pas à l'élève de comprendre et de se faire comprendre des locuteurs naturels de cette langue. Le malentendu est, alors, trop important. Pour réduire le malentendu, pour permettre la communication, il faut également réduire la divergence des rhétoriques instituées en langue 1 et en langue 2. C'est pour cette raison (de convergence rhétorique) qu'en pédagogie des langues étrangères, on enseigne des « éléments de civilisation ». Apprendre une langue étrangère, c'est également apprendre un mode (étranger) de découpage, d'appréhension du monde. À ce niveau (d'apprentissage de la rhétorique), il y aura d'autant moins de problèmes pour l'élève étranger qu'il sera mis en présence d'une civilisation proche de la sienne. En pédagogie des langues étrangères la divergence des grammaires et des rhétoriques en présence ne sont pas

liées. La parenté grammaticale n'implique pas la parenté rhétorique, et réciproquement (ex : roumain/français ; allemand/français).

L'importance de l'acquisition de la rhétorique ne nous fait pas négliger l'acquisition de la grammaire en pédagogie des langues étrangères.

La pédagogie qui tend à exclure la grammaire, à ne s'intéresser qu'à la rhétorique, ne permet pas à l'élève de faire partager son « vouloir dire » spécifique (d'étranger) aux locuteurs naturels de la langue apprise. Un apprentissage de la rhétorique qui exclut l'apprentissage de la grammaire condamne fatalement les élèves à un simple rôle d'imitateurs — rôle qu'ils jouent généralement brillamment —. Il suffit d'assister à un cours de langue qui utilise une méthode directe pour s'en rendre compte. Ce type d'apprentissage ne laisse aucune place à la culture originelle de l'élève et, en quelque sorte, exige de lui un naturalisation. Nous pensons qu'un apprentissage d'une langue étrangère doit permettre à l'élève de dépasser le dire institué qu'on lui propose en classe, en espace pédagogique. Cela est indispensable si nous voulons que l'élève puisse assumer les situations linguistiques qu'il rencontrera quotidiennement, hors de la classe, et exprimer son « vouloir dire » spécifique. La connaissance de la grammaire d'une langue permet ce dépassement. Il ne s'agit pas de proposer un apprentissage au rabais. Nous souhaitons simplement atténuer une pédagogie trop puritaine de la rhétorique et renforcer la pédagogie de la grammaire que certains ont voulu délaïsser.

Notre idée de « dépassement du dire institué » retrouve la définition que l'on donne du dialogue international, lorsqu'on qualifie celui-ci d'« enrichissement mutuel ». La nécessité de dépassement du dire institué originel existe et pour le locuteur naturel, et pour le locuteur étranger. L'effort est généralement plus grand, plus contraignant pour le locuteur étranger que pour le locuteur naturel. Il est évident que l'acceptation d'une grammaire étrangère tend à favoriser l'acceptation de la rhétorique qui utilise cette grammaire. Il n'y a pas, cependant, de règle absolue en ce domaine. L'équilibre parfait est impossible à réaliser entre les dire institué qui ne peuvent avoir qu'une attitude impérialiste les uns à l'égard des autres. Nous pouvons, ici, faire un parallèle avec la traduction. Une version est généralement plus facile qu'un thème. Dans l'une et l'autre activité, il n'y a pas de solution parfaite ; il est impossible à la fois de respecter « l'idée du texte » et proposer une « rédaction élégante ». Notons qu'en pédagogie des langues, nous introduisons deux artifices pédagogiques. En premier lieu, nous considérons que, dans le dialogue international, le locuteur naturel ne modifie pas son dire en fonction de son auditoire. En second lieu, nous ignorons le dire institué originel de l'élève et nous exigeons que l'élève se conforme étroitement et fidèlement au dire institué étranger proposé. Nous ne sommes pas contre une pédagogie du « dépaysement », mais nous pensons qu'une méthodologie doit, quand même, permettre à l'élève de se reconnaître et de s'affirmer, une fois sorti de l'espace pédagogique. Il faut accepter la nécessité du « dépassement du dire institué » proposé, même si nous favorisons, par là-même, les interférences. Que les interférences soient

une source de « fautes » nous en convenons, mais nous insistons sur le fait que les interférences font partie du langage, du dialogue international.

### VIII. — PÉDAGOGIE DES LANGUES MATERNELLES

Compte tenu de ce que nous avons déjà dit de l'inégalité des chances à l'école et de la diversité des langues originelles des enfants, nous ne pouvons qu'insister sur la nécessité de promouvoir à l'école une nouvelle pédagogie de la grammaire. Il faut cesser, dans le cadre d'un enseignement monolingue, de considérer que tous les enfants qui entrent à l'école disposent déjà du modèle proposé. Nous pensons que l'enseignement doit commencer par permettre (et non par interdire, comme c'est généralement le cas à l'heure actuelle) la prise de conscience de la diversité originelle. La convergence, qui est une nécessité inhérente à l'acte pédagogique (15), s'opérera d'autant mieux que les enfants sauront d'où ils viennent et où ils vont. Il faut substituer une pédagogie responsable à une pédagogie sournoise. Nous disons qu'il y a une pédagogie sournoise quand il y a occultation de la diversité linguistique initiale. Cette occultation de la diversité ne peut que renforcer l'inégalité des chances des élèves, le handicap des plus défavorisés. Pour réduire l'inévitable (16) handicap initial, il faut non seulement reconnaître la divergence initiale, mais il faut également proposer un apprentissage différencié, proposer un rattrapage en tenant compte des situations de départ spécifiques des élèves.

Venons-en maintenant à la pédagogie de l'idiome et plus précisément à la pédagogie de ce que l'on appelle les « tournures idiomatiques », ou les « règles d'exception » (aux règles grammaticales). En effet, une grande part de l'activité pédagogique est réservée à la correction des fautes d'idiome, à la correction des « généralisations abusives ». Ceci nous amène à répondre à deux questions :

1. Quel est le conditionnement et la « nature » des tournures idiomatiques ?
2. Pourquoi les écarts quant aux tournures idiomatiques persistent-ils ?

(15) Nier cette nécessité, c'est nier la pédagogie comme institution. Que celle-ci soit réductrice, frustrante et aliénante, c'est un fait, mais un fait constitutif de tout univers culturel — univers où l'homme tend vers l'être social, le citoyen —. Pour cette raison, nous sommes ici en désaccord partiel avec les linguistes fonctionnalistes qui, partant d'un principe méthodologique indiscutable — à savoir le descriptivisme scientifique — dénoncent en pédagogie des langues les attitudes prescriptives. Or, on ne peut traiter dans les mêmes termes de la langue en tant que système de signes (Grammaire) et de la langue en tant qu'institution sociale (Idiome). En pédagogie des langues, nous avons à rendre compte d'une langue dans sa totalité culturelle. De ce fait, l'enseignement des langues ne peut se contenter du point de vue de la linguistique *interne*.

(16) Inévitable du fait des divergences sociologiques (sociolectales) et géographiques (dialectales) et du fait — dans le cadre — d'un enseignement monolingue (1 langue standard).

A la première question, nous répondons que, dès lors qu'elle devient idiome, la grammaire tend à se figer, à se clore. De ce processus de figement, de clôture, il résulte que sont maintenus en synchronie des éléments archaïques qui n'ont plus leur place dans la logique du système grammatical. Il y a, dans l'idiome, ce que Frédéric FRANÇOIS (1974, p. 16) appelle des « scories », des « procédés non productifs ». Ces éléments, dans la mesure où ils sont en contradiction avec la logique interne du système grammatical, sont menacés dans leur survie. Ils ne peuvent se maintenir que s'ils conservent un bon rendement, que s'ils demeurent suffisamment fréquents dans le langage quotidien. C'est ainsi que la conjugaison du verbe *être*, pour idiomatique qu'elle soit, est généralement bien conservée (bien respectée) chez tous les locuteurs. Il n'en est pas de même pour d'autres verbes irréguliers tels que *résoudre*, *absoudre* ou encore *asseoir*. La menace est inversement proportionnelle à la fréquence. Les éléments menacés ne peuvent se maintenir que par artefact, par voie institutionnelle. L'enseignement, en même temps qu'il fait acquérir ces éléments, concourt à leur maintien. Ce n'est pas sans raison que les tournures idiomatiques sont mieux conservées chez les locuteurs qui ont suivi de longues études. De la même façon, la perte de ces tournures est parfaitement prévisible chez les locuteurs culturellement (ou socialement) défavorisés (17). Pour ce qui est de la « nature », c'est à dire de l'inventaire des tournures idiomatiques dans une langue, il nous suffit de relever les écarts qui ne peuvent manquer d'apparaître chez le locuteur quotidien, notamment chez le locuteur qui ne contrôle pas son langage, qui ne passe pas son langage au crible de l'hyper-correction. Les tournures idiomatiques sont celles qui sont remplacées (qui sont absentes) dans le discours réalisé notamment par les locuteurs peu scolarisés.

Dans la réponse à la première question (sur le conditionnement et la « nature » des tournures idiomatiques), nous avons apporté les éléments de réponse à la seconde. La « nature » même des tournures idiomatiques fait que celles-ci sont fragiles et que les écarts ne peuvent que persister. Le locuteur tend naturellement, pour des raisons d'économie évidentes, à remplacer les « procédés non productifs » par d'autres « procédés », par des « procédés productifs ». Ce remplacement s'opère d'autant plus

---

(17) W. LABOV ne fait que reconnaître cette évidence quand il écrit (1972, p. 181) : « Observation of the vernacular gives us the most systematic data for our analysis of linguistic structure ». (trad. : L'observation du langage populaire nous fournit les données les plus systématiques pour notre analyse de la structure linguistique).

La logicisation du système et la perte de l'idiome sont deux choses intimement liées. Que cette remarque ne nous fasse pas adopter un point de vue populiste. Cette logicisation n'est pas une *qualité* ; elle n'est que le signe de l'exclusion de certaines classes sociales (chez LABOV, celle des noirs américains de Harlem et des porto-ricains de New-York). Cette logicisation que LABOV analyse n'est niveau sociolectal, existe également au niveau dialectal, quand une langue n'est plus supportée par le pouvoir politique et son institution : ex : la logicisation des mutations en breton « vernaculaire ».

facilement que le locuteur n'a pas à inventer ceux-ci, qui font déjà partie de son inconscient linguistique, de sa grammaire. Ces « procédés » apparaissent dès lors que le locuteur laisse parler par sa bouche la grammaire. La régularité des « écarts » et des « remplacements » en est la preuve. Ces « remplacements » ne sont rien d'autre que des néologismes prévisibles, des procédés de dérivation grammaticale (18).

De ceci, on pourrait déduire qu'il ne peut exister de pédagogie intelligente de l'idiome puisque c'est l'écart lui-même qui est intelligent, en tant qu'exploitation logique de la grammaire. Il n'en demeure pas moins qu'une pédagogie de l'idiome est nécessaire. Partant de la prise de conscience de l'arbitraire de l'idiome, la pédagogie de l'idiome ne peut être fondée — malheureusement — que sur l'activité de mémorisation. On ne saurait donc trop insister sur la nécessité de la tolérance pédagogique à ce niveau.

### CONCLUSION

Il n'y a pas de pédagogie des langues *indolore*. Dans l'acte pédagogique lui-même, l'élève doit se plier à un processus de convergence, doit en quelque sorte renier sa spécificité originelle. Cela est évident en pédagogie des langues étrangères, mais reste vrai en pédagogie des langues maternelles. A cette contrainte générale — constitutive de tout enseignement, de toute éducation — s'ajoute une contrainte spécifique qui relève des difficultés particulières que ne peut manquer de rencontrer tout enseignement des langues :

— La *rhétorique* n'est pas le réinvestissement systématique d'une *grammaire*. La *grammaire* en-soi est impropre à désigner le monde. On ne peut superposer les critères de *grammaticalité* et de *normalité*.

— La langue que l'on enseigne est une langue instituée, c'est à dire que la *grammaire* se double d'un *idiome* (arbitraire). Il y aura donc dans tout enseignement des langues un lourd travail de mémorisation.

---

(18) C'est justement parce que la grammaire ne cesse de pointer sous l'idiome que l'idiome ne peut réussir complètement son figement, sa clôture, qu'une langue ne peut cesser d'évoluer malgré les pressions conservatrices exercées sur elle par l'institution, par le pouvoir. C'est également pour cette raison qu'une langue ne saurait être *possédé* par un pouvoir politique quelconque, ne saurait être le reflet, l'expression fidèle de celui-ci.

### Résumé

Il n'y a pas, selon l'auteur, une théorie linguistique générale susceptible de résoudre tous les problèmes de linguistique appliquée. La pédagogie des langues est un domaine spécifique qui nous oblige à choisir entre les multiples hypothèses méthodologiques en fonction de nos propres besoins. Dans cette optique, l'auteur présente deux concepts posés, à l'université de Rennes, par Jean GAGNEPAIN : les concepts de *grammaire* et de *rhétorique*. Opérateur pour l'analyse du discours quotidien, la dichotomie *grammaire/rhétorique* permet également de définir le travail pédagogique dans l'apprentissage des langues maternelles et étrangères.

### الخلاصة

#### مفهوما النحو والبلاغة في صناعة تعليم اللغات

ليس هناك ، حسبما يعتقد صاحب المقال ، نظرية لسانية شاملة تستطيع أن تحل في ضوءها كل المشاكل التي تطرحها اللسانيات التطبيقية الحديثة . ثم ان صناعة تعليم اللغات هو ميدان خاص يفرض علينا أن نختار بين الافتراضات المنهجية الكثيرة على أساس ما تقتضيه احتياجاتنا الخاصة . ومن هذه الزاوية يقدم صاحب المقال مفهومين يسميهما الأستاذ جان كانيوبان في جامعة رين بفرنسا بالنحو والبلاغة . وهذان المفهومان المتقابلان ( اللذان أطلق عليهما هاتين التسميتين القديمتين ) لهما فعالية كبيرة في تحليل الخطابات اليومية بل ونستطيع أن نحدد بهما العمل التربوي الرامي الى اكتساب الملكة اللغوية سواء في اللغات الاجنبية ام لغات المنشأ .

### Summary

*The concepts of grammar and rhetoric in the teaching of languages.*

According to the author, there is no general linguistic theory capable of resolving all the problems of applied linguistics. The teaching of languages is a special field and necessitates choosing between numerous methodological hypotheses, according to one's needs. With this end in view, the author presents two concepts posed, at the university of Rennes, by Jean GAGNEPAIN : the concepts of GRAMMAR and of RHE-TORIC. Operative in the analysis of the ordinary human speech, the dichotomy Grammar/Rhetoric also allows one to define the teaching process of mother-tongues and foreign languages.

## BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B. — *Langage et classes sociales*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975.
- BONNET J. et BARREAU J. — *L'esprit des mots* (tome 1 : la grammaire), Paris, Les Editions de l'Ecole, 1974.
- CHOMSKY N. — Théorie Linguistique, in *Le français dans le monde*, n° 88, Paris, Hachette et Larousse, 1972.
- CHOMSKY N. — *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, 1970.
- DEBYSER F. — Les recherches contrastives d'aujourd'hui, in *Le français dans le monde*, n° 81, Paris, Hachette et Larousse, 1971.
- DUBOIS J. — *Grammaire structurale du français : le nom et le pronom*, Paris, Larousse, 1975.
- DUBOIS J. — Grammaire scientifique et grammaire pédagogique, in *Langue française*, 14, Paris, Larousse, 1972.
- DUPONT L. — Les réalités humaines du langage, in *Bulletin de la fédération internationale des professeurs de français*, n° 4/5, Morlanwelz-Mariemont, Belgique, 1972.
- FRANÇOIS F. — *L'enseignement et la diversité des grammaires*, Paris, Hachette, 1974.
- FREUD S. — *Le malaise dans la civilisation*, Paris, P.U.F., 1971.
- GIRARD D. — *Linguistique appliquée et enseignement des langues*, Paris, Longman et Colin, 1972.
- LABOV W. — The study of language in its social context, in *Sociolinguistics*, Penguin's, Harmondsworth, U.K., 1972.
- LYOTARD-MAY A. — Les domaines de la Linguistique appliquée, in *Linguistique appliquée à la description des langues vivantes*, Vol. 1, Paris, Masson, 1972.
- RUWET N. — *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon, 1968.
- SAUSSURE F. — *Le cours de linguistique générale*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Payot, 1969.
- WANDRUSZKA M. — Pour une linguistique à visage humain, in *Le français moderne*, n° 1, Paris, éditions d'Artrey, CNRS, 1971.

Dans la mesure où nous devons beaucoup à ce directeur de recherche, nous tenons à signaler la parution prochaine d'un ouvrage de Jean GAGNEPAIN, ouvrage intitulé : *Le vouloir dire*.