

## PRESENTATION D'UNE "GRAMMAIRE DU SENS ET DE L'EXPRESSION"

Patrick CHARAUDEAU (Universidade de Paris XIII)

La grammaire est à la fois une *représentation* parmi d'autres de ce qu'est la langue, et une *activité* qui fonde l'apprentissage d'une langue. Mais cela n'est compréhensible que si l'on veut bien admettre que, d'une manière générale, le développement de toute société se fait à travers un mouvement de va-et-vient entre les actes d'échanges que réalisent les membres d'une communauté - ce que l'on appelle les *pratiques sociales* -, et les explications que ces mêmes individus construisent sur le pourquoi et le comment de ces actes - ce que l'on appelle les *représentations sociales* -. Ainsi, l'enseignement est-il une réalité qui résulte de l'interaction qui s'établit entre nos *pratiques* en tant qu'enseignants et les *représentations* que nous-mêmes - avec d'autres acteurs sociaux - construisons sur ces pratiques.

On voit que, pour parler de quelqu'objet social que ce soit, on ne peut se contenter d'en observer le cadre des pratiques dans lequel il s'insère. Il faut également en étudier le cadre des représentations qui lui donne son sens social. Car c'est à travers ces représentations collectives que nous organisons, classons, expliquons et attribuons des valeurs à nos actes.

Eh bien, d'une part la grammaire est elle aussi objet de représentations sociales, ce qui veut dire qu'on ne peut en parler si on ne sait pas quelle est la place qu'elle occupe dans une société, mais d'autre part elle est elle-même une représentation de la langue et dépend, par conséquence, de la conception que l'on a de celle-ci.

C'est ce qu'il me faut passer en revue avant de dire comment j'ai conçu cette grammaire du sens que je viens présenter ici.

### 1. Des représentations sur la grammaire

A l'école, si l'on en juge par ce que disent ses principaux acteurs que sont les professeurs et les élèves, à travers des enquêtes récentes

faites en France, ces représentations sont marquées par une série de contradictions:

- la grammaire est considérée matière difficile, théorique, sans enjeu social; mais en même temps elle est reconnue comme ce qui permet que se développe le processus *d'apprentissage de la langue* et donc le processus *d'intégration sociale*.
- la grammaire est jugée non motivante (pour les élèves et donc pour les professeurs), dans la mesure où elle exige un travail de mise à plat des catégories de la langue, sans qu'il y ait place pour un quelconque investissement personnel de l'élève - et en cela l'enseignement de la grammaire est souvent opposé à l'enseignement de la littérature, activité noble, riche et donc motivante -; mais en même temps l'enseignement de la grammaire est reconnu nécessaire pour éduquer l'esprit à la rigueur, sans compter qu'il permet - à l'inverse de la littérature - une évaluation objective des aptitudes de l'élève (sans grammaire pas de mesure possible de l'apprentissage). Au bout du compte cet enseignement constituerait un cadre sécurisant pour l'élève et le professeur.

Cette série de contradictions est moins patente dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE), mais d'une part cela dépend des lieux d'enseignement (et on a souvent trop tendance à oublier qu'une grande partie de l'enseignement du français se déroule dans les systèmes scolaires étrangers), d'autre part un certain enseignement de type fonctionnel communicatif ou interculturel peut être perçu comme une sorte de fuite en avant au regard de ce que représente l'enseignement traditionnel de la grammaire.

Dans la société, il est plus difficile de repérer, d'inventorier et de décrire les représentations. Les médias, qui sont pourtant les porte-parole des représentations sociales, ne savent pas quoi dire sur les grammaires, alors qu'ils rendent compte volontiers de la parution d'un nouveau dictionnaire ou d'une nouvelle édition de dictionnaire. C'est que, me semble-t-il, dictionnaires et grammaires appartiennent à deux symboliques différentes.

Le *dictionnaire* est comme un "musée", un lieu d'archivage des mots, où les mots sont enregistrés et présentés sous leur matérialité la plus concrète (l'ordre alphabétique). On peut donc dire que le dictionnaire représente de la langue ce qui "est", ce qui est "visible", ce qui est "montrable".

La *grammaire* est comme un "code civil", un lieu où sont édictées des règles, où sont décrites, de manière abstraite, les conditions d'emploi des mots, leurs combinaisons. On peut donc dire que la *grammaire* représente de la langue, à l'inverse du dictionnaire, ce qui "devrait être", ce qui est "non visible", ce qui est, non pas montrable, mais "démonstrable".

Ainsi, pourrait-on se hasarder à faire l'hypothèse que le dictionnaire relèverait d'une symbolique de "l'origine", de ce qui va constituer notre mémoire, notre héritage, notre patrimoine linguistique. Et comme toute origine, le dictionnaire représente en même temps le "refuge" où l'on vient se ressourcer, se réalimenter. La *grammaire*, en revanche, relèverait d'une symbolique de la "loi" et de la "sanction" qui régit notre comportement dans ce qu'il a de plus intime ("parler sa langue"). Mais en même temps, la *grammaire*, comme toute loi, serait le "garant de notre identité sociale".

On comprend mieux maintenant pourquoi la *grammaire* est à la fois objet d'attraction et de rejet. C'est parce que la société tout entière a une attitude ambivalente, voire contradictoire, vis-à-vis de celle-ci. C'est la raison pour laquelle toute tentative de modification ou de réforme de la langue, ou, à l'inverse, toute action de défense de celle-ci auront toujours leurs partisans et leurs adversaires.

## 2. La *grammaire* comme représentation de la langue

Une *grammaire* essaye de rendre compte de ce qu'est une langue en décrivant les éléments qui la composent, les catégories auxquelles appartiennent ceux-ci et leurs conditions d'emploi.

Mais cette description n'a rien d'absolu. Elle dépend des objectifs que l'on se donne et des outils que l'on utilise. Or, ces objectifs dépendent eux-mêmes d'une demande sociale - via le système éducatif -, et ces outils de l'état de la science linguistique, à un moment donné. Ceci explique qu'il y ait toujours eu deux types d'ouvrages grammaticaux: les uns dits scolaires, les autres dits savants.

Alors que ces derniers, pris en relais par la linguistique moderne, ont tendance à se multiplier (on fait encore la énième thèse sur l'*article*), se complexifier, dans des terminologies qui reflètent le point de vue théorique choisi, les premiers, les ouvrages scolaires, ont toujours

reflété l'idée d'une grammaire unique, idéale, reflet et garant de la langue, à travers une seule et même terminologie.

Il n'est pas question ici de refaire une histoire de grammaires savantes et scolaires, mais de souligner cette contradiction entre la grammaire de l'école qui est essentiellement une grammaire de description des formes et le leurs emplois (grammaire de "décryptage") et les écrits scientifiques qui sont aussi divers que les points de vue théoriques qui les sous-tendent. Il n'y a donc pas *une* mais *plusieurs* grammaires.

C'est pourquoi je me suis lancé dans cette entreprise de rédaction d'une "grammaire du sens" dont je voudrais dire maintenant sur quelle conception de la langue et du langage elle repose.

### 3. Une grammaire du sens

De mon point de vue, quatre options de base fondent une telle grammaire: 1) ce doit être une grammaire du *sujet parlant*, 2) elle doit mettre en évidence que *la langue est au service du discours*, 3) elle doit être *explicative*, 4) elle doit rendre compte des *usages les plus divers*.

1) La langue sera présentée à partir de catégories qui correspondent à des *intentions de communication* (les sens), en mettant en regard de chacune d'elles les *moyens* (les formes) qui permettent de l'exprimer.

Ainsi est-on amené à décrire la langue à partir des opérations conceptuelles que fait le sujet parlant quand il communique, et non à partir des catégories morphologiques. Par exemple, l'*article* est une catégorie de *forme* et non d'*intention*. C'est l'opération: "identifier les êtres du monde dont on parle" qui correspond à une intention et donc à une catégorie de sens, l'*article* n'étant qu'un moyen formel parmi d'autres (mais ayant sa spécificité) d'exprimer cette intention. Le *pluriel*, non plus, n'est pas une catégorie de sens. C'est: "l'intention de quantifier les êtres du monde dont on parle" qui l'est, et c'est pour exprimer cette intention que nous disposons de quantificateurs tels les indéfinis, les adverbes de quantité, les adjectifs numéraux, et diverses expressions figées. Le *pluriel* n'est qu'affaire d'accord morphologique.

A s'y pendre de la sorte, on éviterait, entre autres choses, des erreurs de description dues à la prédominance des catégories de forme dans la grammaire scolaire, comme dans le cas des *possessifs*. Y-a-t-il "possession" (ou "possession" identique) dans: «*Sa* tête va exploser», «Voici *sa* voiture», «Je te présente *sa* femme», «*Sa* passion est extrême», «*Son* style ne me plaît pas»? Bien sûr que non. Ce qu'il y a de commun à ces énoncés c'est l'opération de "mise en interdépendance de deux éléments", chacun exprimant un type de lien particulier: le premier est "de nature", le second d'"appropriation", le troisième "de parenté", etc.

C'est pourquoi, dans la **deuxième** partie de mon ouvrage, j'ai repris les parties du discours traditionnelles (article, possessifs, démonstratifs, etc.), d'une part en les rattachant à l'*intention de communication* à laquelle elles correspondent ("actualisation", "dépendance", "désignation", etc.), d'autre part en les définissant d'un point de vue *sémantique*.

2) On ne se contentera pas de la définition des catégories de sens, et on montrera que celles-ci produisent des *effets de sens* particuliers selon qu'elles sont employées dans tel ou tel contexte, dans telle ou telle situation.

Par exemple, l'article *le* sert à "identifier" certes, mais ce faisant il sert à créer un univers d'"essences" lorsqu'on le trouve dans un menu («*La* sole dans son beurre noir»), alors que l'article *un* sert à créer un univers d'"objets ou d'actes singuliers" comme dans un inventaire.

Ainsi, pourra-t-on faire comprendre que les catégories de la langue n'existent que dans la mesure où elles sont *au service du discours* et que, du même coup, parler correspond à un enjeu social qui consiste d'une part à s'ajuster à des normes d'usage, d'autre part à jouer avec ces normes. Parler n'est plus affaire d'esthétique mais d'*ajustement*, d'*adéquation* et de *stratégie*.

C'est pourquoi j'ai systématiquement décrit, à la fin de chaque chapitre consacré aux catégories de la langue (**deuxième partie**), les possibles *faits de discours* que chaque catégorie peut produire en contexte ou situation de communication. Et c'est aussi pourquoi j'ai consacré une **troisième partie** aux *Modes d'organisation du discours* qui témoignent

des mécanismes de mise en oeuvre des catégories de la langue en fonction d'une visée discursive.

3) Une telle grammaire sera *explicative*. Explicative, lorsqu'il s'agit du sens, cela veut dire - en relation avec les deux options précédentes - tenter de faire comprendre ce qu'une catégorie de langue, avec ses multiples effets de sens, nous dit sur le monde: quelle vision du monde elle nous propose? à quoi elle sert fondamentalement?

Par exemple, la *quantification* nous propose tantôt une vision de l'infiniment grand de l'univers, et nous permet d'exprimer notre sentiment de l'"incroyable", tantôt une vision détaillée des êtres de l'univers puisqu'on peut les compter, et nous permet d'exprimer notre désir de "maîtrise" de ce monde en en précisant la quantité. De même l'*article* sert-il à "identifier" les êtres de façon plus ou moins singulière, comme nous l'avons vu précédemment, mais aussi à placer l'interlocuteur dans une certaine "relation polémique" vis-à-vis du sujet parlant, puisque *le* met l'interlocuteur en lieu et place de quelqu'un qui *sait*, alors que *un* le met en lieu et place de quelqu'un qui *ne sait pas*.

Évidemment, pour produire de telles explications la terminologie grammaticale traditionnelle ne suffit pas. Il faut réutiliser celle-ci autant que faire se peut si on veut être compris, parce qu'elle représente un savoir commun aux gens scolarisés. Cependant, il faut introduire - avec prudence - des termes nouveaux en en montrant l'utilité. Par exemple, on n'arrivera jamais avec le seul terme de "sujet grammatical" à faire comprendre la différence entre «Yvon est fumeur», «Yvon fume la pipe» et «la cheminée fume» si on n'introduit pas la notion d'"agent" et, au-delà, d'"actant".

C'est pourquoi j'ai consacré la *première partie* à mettre en place les *outils* qui servent à catégoriser et à décrire les formes et le sens d'une langue.

4) Enfin, une telle grammaire témoignera, à travers ses *exemples*, d'une part de la contemporanéité des usages de la langue, d'autre part de la diversité des situations de communication dans lesquelles le sujet parlant est amené à s'exprimer.

Aussi, les exemples doivent-ils être empruntés à des textes issus de situations de communication orales et écrites, appartenant à différents

genres discursifs (littéraires et non littéraires), et provenant de divers espaces socioculturels francophones. Non pas seulement pour leur actualité et leur diversité, mais pour que, mis en regard, ils permettent de prendre conscience de la manière avec laquelle une même catégorie de langue peut agir dans des contextes discursifs différents et exprimer un enjeu de sens particulier.

#### 4. Quelles incidences pédagogiques?

La grammaire vue comme je viens de la définir est donc bien un de ces instruments qui devrait permettre que la langue soit enseignée et comprise dans son triple rôle:

- de *construction identitaire*, d'une identité à la fois individuelle et collective.
- d'*expression des intentions de communication* du sujet parlant qui correspondent à ses visées communicatives en situation d'échange social.
- de *mise en oeuvre de stratégies de discours* qui témoignent du type de relation que le sujet parlant établira avec l'autre, son partenaire, et du type d'influence (de séduction, de persuasion, d'autorité...) qu'il essaiera d'exercer sur celui-ci.

Pour ce faire, il faut évidemment mettre en oeuvre des activités pédagogiques qui amènent l'apprenant à *repérer* et à *manipuler* des formes (puisque le monde du langage est fait des formes), mais en s'interdisant de le faire sans mettre en relation celles-ci avec des *enjeux de sens*.

Cela est parfaitement possible même pour l'enseignement du FLE. Certes l'enseignement d'une langue étrangère est très différent de celui d'une langue maternelle; j'en suis parfaitement conscient pour m'intéresser depuis de nombreuses années à ces deux aspects de l'enseignement des langues. Mais qu'on ne vienne pas dire, au nom du pragmatisme, que l'enseignement du FLE n'est qu'affaire de découverte des formes. Il est vrai que l'entrée par les formes est la situation de départ pour aborder une langue étrangère, mais l'objectif est de découvrir le sens dont ces formes sont porteuses, et cela est d'autant plus vrai que ce sens a partie liée avec la culture qui sous-tend toute communauté socio-linguistique dont on enseigne la langue.

Et cela peut être mis en oeuvre à quelque niveau d'apprentissage que ce soit et avec quelque public que ce soit. La présence de méthodes est nécessaire mais non suffisante. Il faut encore le "savoir-faire" de l'enseignant et celui-ci passe par une connaissance de la langue et de ses mécanismes de mise en discours.

A cette seule condition l'apprenant pourra entrer dans un processus d'apprentissage qui consiste, non pas en une simple répétition d'un savoir proposé, mais en une réutilisation de celui-ci dans le cadre d'une nouvelle situation, créant ainsi un nouveau "savoir dire". Voilà ce qui consacre la différence entre "monstration-dressage" et "enseignement-apprentissage".

(Recebido em 22/01/94 - Accito em 06/04/94)