Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

35 | 2007

Figures de l'auteur en didactique

La figure de l'auteur à travers la construction théorico-didactique des objets grammaticaux

Alain Rabatel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2183>

DOI : 10.4000/lidil.2183

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2007

Pagination : 41-60

ISBN : 978-2-84310-100-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Alain Rabatel, « La figure de l'auteur à travers la construction théorico-didactique des objets grammaticaux », *Lidil* [En ligne], 35 | 2007, mis en ligne le 26 mars 2009, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2183> ; DOI : 10.4000/lidil.2183

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Lidil

La figure de l'auteur à travers la construction théorico-didactique des objets grammaticaux

Alain Rabatel

- 1 La vogue actuelle des manuels scolaires qui multiplient les sources énonciatives et diminuent d'autant la voix propre de l'auteur complique la tâche des apprenants en ne facilitant ni la gestion de la polyphonie énonciative, ni l'articulation des contenus exprimés par des sources différentes¹. On pourrait en conclure qu'il suffirait de revenir à un texte d'auteur plus conséquent, à une figure d'auteur mieux assumée pour favoriser chez les apprenants la compréhension des notions et de leurs enjeux.
- 2 Encore faut-il s'entendre sur la notion de figure de l'auteur : il ne s'agit pas seulement de la gestion des sources énonciatives, mais de la construction discursive d'une image de l'auteur à travers la sélection, la hiérarchisation, l'articulation des notions, etc.². S'intéresser à la figure de l'auteur, c'est donc prendre en compte, en sus de la gestion de la polyphonie énonciative, la manière dont ce dernier rend compte de la complexité des notions et des points de vue sur les notions, bref, gère une sorte de « polyphonie notionnelle », tout en étant capable de faire entendre son propre point de vue.
- 3 Or les manuels de grammaire proposent, vu les contraintes de la transposition didactique, une vision homogène et simplifiée du savoir. Même s'ils comportent un discours d'auteur englobant d'autres sources énonciatives, ce discours se caractérise par l'effacement énonciatif, l'absence de discussion épistémologique, à la différence des grammaires universitaires – cf. celle de Marc Wilmet (2003), dont la dimension dialogique est très prégnante. Il y a plus : de même que le point de vue des auteurs est souvent dilué dans un discours éclectique, on observe depuis une trentaine d'années, parallèlement à la méfiance affichée envers le métalangage grammatical et à la montée en puissance des rubriques d'activités qui scandent la leçon de grammaire (du type « j'observe », « je fais le bilan », etc.), une absence, du moins sous sa forme explicite et « institutionnalisée », des grands domaines notionnels (syntaxe, sémantique, morphologie, énonciation) qui ont joué un grand rôle dans la construction et/ou la problématisation des savoirs

grammaticaux. Cela peut certes se comprendre compte tenu de la nature de ces ouvrages et de leur public ou des choix pédagogiques, mais mérite pourtant d'être interrogé, à l'aune des ambitions d'une grammaire « pour lire et écrire ».

- 4 Le choix du manuel – *Grammaire pour lire et écrire*, CE2, de Roberte Tomassone et Claudine Leu-Simon (désormais T. & L-S) –, s'explique par ses qualités scientifiques et sa prototypicité, sur le plan de l'écriture, notamment l'approche constructiviste et le souci de traiter, même partiellement, des interactions lire/écrire³. Cet ouvrage ne multiplie pas la référence à des énonciateurs identifiés et ne comporte qu'un seul discours, celui des auteurs, selon une stratégie énonciative qui offre une alternative intéressante à la dilution du discours enchâssant de l'auteur. Mais, dans le même temps, le parti pris syntaxique, allié à une objectivisation et une naturalisation des savoirs⁴, entraîne une insuffisante prise en compte des autres cadres notionnels et pèse sur le travail d'appropriation du sujet apprenant. Nous défendons ainsi la thèse que la complexité systémique de la langue appelle l'articulation de ces modules, ce qui implique d'une part qu'ils soient nommés, d'autre part qu'ils fassent l'objet d'un travail spécifique avant d'être mis en relation. Cette réflexion sur les contenus entraîne du même mouvement, pour les auteurs de grammaire, une autre figure de l'auteur didacticien⁵.

Présentation de l'étude de cas

- 5 Insistons sur la perspective dans laquelle cette étude de cas sera conduite. Il s'agit de faire émerger, à partir d'une leçon estimable, un certain nombre de questions relatives à la figure de l'auteur. Il s'agit moins de critiquer un manuel somme toute très honorable que de s'interroger, à partir d'une discussion serrée des options théoriques, sur le poids des contraintes éditoriales et didactiques, et sur leurs effets, les apprenants étant confrontés d'une part à la rigueur et à la sélectivité du discours grammatical, d'autre part à la complexité de la langue dont leurs propres usages bousculent certaines analyses du manuel. Ceci plaide en faveur d'une autre écriture de manuels et d'une autre figure de l'auteur de manuel de grammaire, ainsi qu'on le proposera dans notre dernière partie.

Caractéristiques générales de la leçon

- 6 La leçon se présente sur deux doubles pages, la première consacrée à l'existence de « trois groupes dans la phrase » (groupe circonstanciel « effaçable » + GN et GV), la seconde, centrée sur « le groupe déplaçable », l'ensemble se concluant sur une page d'exercices.
- 7 Les élèves partent d'un texte, sont guidés dans leurs observations qui ont pour objet l'analyse de phénomènes syntaxiques (rubrique « Cherche », p. 70 et 72). Cette activité réflexive est amplifiée dans les rubriques « Cherche encore » (p. 71 et 72) et « Attention ! » (p. 73), pour signaler une difficulté ; elle est ponctuée de phases de bilan (« Faisons le point », p. 71) et de vérification/évaluation (« As-tu bien compris ? », p. 71 et 73). Pour faciliter le guidage, les consignes sont écrites en gras et en bleu pour les distinguer des exemples ; ce jeu sur les couleurs de la typographie est reproduit dans les exercices. Le manuel institutionnalise ces rubriques⁶ pour le repérage des activités ou la mise en valeur des contenus, en limitant le métalangage, d'où le choix des paraphrases « phrase en trois morceaux », « groupe déplaçable ». Les données jugées essentielles pour les élèves de CE2 paraissent dans un texte primaire réduit à peu de choses : titres, consignes, phases d'institutionnalisation.

Objectifs de la leçon

- 8 Il s'agit de maîtriser la notion de *groupe circonstanciel*, qui englobe les classiques compléments circonstanciels (CC) et les groupes circonstanciels, avec leurs constituants (mots, groupes de mots ou propositions). Les savoirs reposent sur des *opérations syntaxiques d'effacement, de déplacement*.

La construction de la figure de l'auteur

- 9 Nous ne nous livrerons pas ici à une analyse lexicographique de l'« auteur » (Benveniste, 1969 ; Fraenkel, 2005), ni ne ferons écho aux travaux sur son émergence historique en lien avec l'imprimerie (Chartier, 1996), nous traiterons d'une fonction-auteur, dans la continuité des interrogations de Foucault (1969) et de Barthes (1970) en nous attachant, – plus qu'ils ne l'ont fait – à son inscription textuelle, c'est pourquoi nous privilégions l'expression « figure de l'auteur ». Nous verrons que cette dernière est opaque, en ce qui concerne d'abord les relations entre sujets parlants, locuteur, énonciateur, ensuite les différences de prise en charge des énoncés du discours primaire notionnel ou procédural, enfin l'image de l'auteur par rapport à une communauté savante et par rapport aux choix théoriques opérés. De telles questions sont loin d'être sans enjeu tant elles renvoient à la pertinence du choix des notions et des activités, du point de vue du sujet apprenant.
- 10 – L'auteur, dira-t-on, mais c'est T. & L-S ! La réponse renvoie à deux sujets parlants, respectivement une didacticienne de la grammaire et une praticienne du terrain, sans qu'on puisse préciser avec certitude leur rôle dans l'élaboration de l'ouvrage, sauf à bien connaître les auteurs, ou à se satisfaire de la représentation traditionnelle du travail entre l'universitaire spécialiste des contenus d'un côté et la praticienne du terrain et de la pédagogie de l'autre. L'absence de réponse argumentée à cette question⁷ dans le texte, révèle la complexité du questionnement sur l'auteur, d'autant plus que les deux sujets parlants s'affichent comme un locuteur unique.
- 11 – En tant que locuteur, résultat du syncrétisme linguistique des deux sujets parlants, l'auteur utilise dans le texte primaire des stratégies d'actualisation variées : les savoir-faire reposent sur l'énonciation personnelle, avec centrage sur l'allocutaire, tandis que les savoirs grammaticaux relèvent de l'énonciation impersonnelle, comme en (1), où la référenciation opère selon un plan d'énonciation impersonnelle, ce qui objectivise et naturalise les savoirs :
- (1) Certaines phrases sont formées de deux groupes : le groupe sujet et le groupe verbal ; d'autres sont formées de trois groupes (p. 71).
- 12 Parfois, les locuteurs utilisent certains rares déictiques, mais ceux-ci sont en réalité marqués par un phénomène de désinscription énonciative, le « nous » (comme le futur) renvoyant à des images de sujets savants échappant aux contingences situationnelles :
- (2) Dans une phrase, le groupe qui n'est ni le groupe sujet ni le groupe verbal peut être déplacé.
- 13 Nous appellerons ce groupe *groupe déplaçable* (p. 72).
- 14 Ce phénomène est accru avec le « on », en (3) :
- (3) Dans une phrase, on peut trouver plusieurs groupes déplaçables (p. 72).

- 15 Il n'en va toutefois pas toujours ainsi. En (4), le « on » indique des interventions volontaires et systématiques des auteurs du manuel (cf. « toujours »), dont certaines sont présentées comme malvenues, puisque l'élève est incité à changer leur place en cas de nécessité :
- (4) Dans ce texte, on a toujours mis les groupes déplaçables à la fin des phrases (question 5, p. 74).
- 16 Bref, le « on » renvoie au scripteur volontairement maladroit de certaines phrases tandis qu'avec le « nous » et le « on » des exemples (2) et (3) la désinscription énonciative fonctionne chaque fois qu'il s'agit d'inscrire auteurs et élèves dans une même communauté savante : la différence de prise en charge énonciative dans les deux énoncés comportant des « on » est source de difficultés.
- 17 – Mais la figure de l'auteur ne saurait être épuisée par la gestion des hétérogénéités énonciatives. Un troisième niveau d'appréhension de la figure de l'auteur concerne l'image de ce dernier, en tant qu'auteur, au sens moderne du terme, comme créateur singulier et (relativement) original. En Occident, dans les communautés médiévales d'érudits rassemblés autour des textes recopiés par les copistes, coexistent le *scriptor* qui recopie, le *compiler* qui rassemble des sources distinctes, le *commentator* qui intervient dans le texte pour en lever une difficulté, mais pas d'*auctor* au sens moderne du mot. Tous ces rôles renvoient à un intellectuel collectif fondé sur une pensée collective qui se transmet collectivement (Barthes, 1970 : 184-185). Ce n'est qu'avec l'invention de l'imprimerie et des évolutions politiques, sociales et culturelles qui ont favorisé son émergence aux alentours de la Renaissance, en lien avec l'apparition de la notion d'individu, que les contours modernes de la notion d'auteur prennent forme.
- 18 Foucault, 1969 [2001] insiste sur la montée en puissance de la notion d'auteur pour les textes littéraires des XVII^e et XVIII^e siècles, « qui ne peuvent plus être reçus que dotés de la fonction-auteur » à l'inverse des textes scientifiques, où « la fonction-auteur s'efface, le nom de l'inventeur ne servant tout au plus qu'à baptiser un théorème, une proposition, un effet remarquable, une propriété, un corps, un ensemble d'éléments, un syndrome pathologique » (Foucault, 2001 : 828).
- 19 Or la figure de l'auteur de grammaire scolaire gagne d'une part à être mise en relation avec les configurations du collectif intellectuel médiéval, d'autre part, avec la perte de la fonction-auteur pour les textes scientifiques modernes. L'auteur d'une grammaire scolaire est un *scriptor* recopiant des pans de la tradition grammaticale et un *selector* réduisant à l'essentiel la masse de données adaptées au niveau des élèves, plus qu'un *compiler* ou un *commentator*. Et c'est un *auctor* par défaut, dans tous les sens du terme, quand il ne justifie pas ses choix, ce qui opacifie le statut de ce qui est retenu, jugé essentiel pour la communauté scientifique, une école ou l'auteur, ou contraint par la logique éditoriale, etc.
- 20 La fonction-auteur, au sens où elle renverrait à un individu créateur, cause première – d'un texte ou d'une invention – (Fraenkel, 2005 : 116, 120-121, 124), s'efface devant un collectif. Dans les grammaires scolaires la figure de l'auteur (celle du signataire comme celle des prédécesseurs) ne fait guère sens : les auteurs ne sont pas des « fondateurs de discoursivité » à l'origine « d'une théorie, d'une tradition, d'une discipline » (Foucault, 2001 : 832), ils s'effacent derrière des notions qui sont rarement problématisées *in situ* (cf. section suivante), en sorte qu'ils sont la voix par laquelle circulent les discours de la

tradition grammaticale. Bref, la figure de l'auteur et la fonction-auteur changent d'objectif, par rapport à l'approche traditionnelle de l'auteur-démiurge, puisqu'il

s'agit d'ôter au sujet (ou à son substitut) son rôle de fondement originaire, et de l'analyser comme une fonction variable et complexe du discours. (Foucault, 2001 : 838-839)

- 21 De fait, nombre d'ouvrages scolaires reposent sur un éclectisme sans parti pris théorique, conjugué avec une naturalisation des savoirs. Tel n'est pourtant pas le cas de T. & L-S, qui privilégient des choix très affirmés
- au plan théorique, en s'appuyant sur un cadre syntaxique et fonctionnaliste et en ignorant l'entrée sémantique, pourtant décisive dans la tradition grammaticale relative au CC ; en disséminant l'entrée morphologique et en effleurant les données énonciatives ;
 - au plan didactique, en se réclamant de la grammaire textuelle et des interactions lire/écrire.
- 22 Or le choix théorique de privilégier l'entrée syntaxique au détriment des cadres morphologiques, sémantiques et énonciatifs n'est pas explicité. Les choix didactiques ne sont guère exploités. En revanche, sur le plan pratique, la figure de l'auteur construite pratiquement dans la leçon reproduit une tradition qui efface la fonction auteur et naturalise les savoirs. Ces contradictions amoindrissent la visibilité de la démarche et rendent difficile l'exploitation du manuel du fait de l'absence d'entrée sémantique qui est pourtant un des biais par lesquels se construit le raisonnement syntaxique, car la notion de complément effaçable et déplaçable s'appuie sur la notion sémantique de distance entre deux éléments dont l'un (procès ou verbe) a la primauté sur l'autre (CC). En d'autres termes, le parti pris syntaxique construit une figure d'auteur syntacticien. Ce choix est en lui-même pertinent, mais il est problématique dès lors qu'il conduit à minorer d'autres cadres d'analyse et à ne pas les articuler avec le plan syntaxique, au risque de compliquer la tâche des apprenants et des maîtres. Il nous faut donc préciser dans la section suivante les difficultés qui en résultent, avant de proposer dans la conclusion, de façon programmatique, quelques pistes pour une autre façon d'écrire la grammaire.

Une figure syntacticienne de l'auteur étriée par l'effacement des cadres notionnels dans la construction des objets

- 23 Il est compréhensible qu'une grammaire scolaire, *a fortiori* pour le CE2, fasse l'impasse sur les sources énonciatives savantes présentes dans les grammaires universitaires ou les articles de recherche. C'est le contraire qui ferait problème. Mais, s'il n'est pas question de référer à des sources énonciatives précises, il semble souhaitable d'explicitier les grands « cadres d'analyse » sémantiques, morphologiques, syntaxiques et énonciatifs à partir desquels un point de langue est appréhendé. À bien des égards, ces « modules » correspondent à des « sites énonciatifs » (Rémi-Giraud, 1998), représentant des choix théoriques, permettant aux apprenants de comprendre que telle donnée ne se fait sens que dans tel cadre et se trouve éventuellement complexifiée ou relativisée ou infirmée par la saisie d'un autre cadre. Ces cadres sont particulièrement utiles aux enseignants⁸ en facilitant la compréhension des buts ou des limites de telle ou telle « règle ». Leur « effacement » rejaillit sur la figure de l'auteur, celle d'un syntacticien dont l'insuffisance

d'articulation avec les autres cadres notionnels n'est pas sans incidence sur la construction du sujet apprenant réflexif⁹.

Difficultés de la non prise en compte du cadre sémantique

- 24 L'absence de l'entrée sémantique — fondamentale dans maintes grammaires scolaires — n'est pas explicitée. On devine que cela renvoie à l'instabilité de la notion, fondamentalement relationnelle :
- 25 – dans « Le forcené tirait sur le toit », « sur le toit » est interprété comme CO (« en direction du toit ») ou CC (« depuis le toit ») ;
- 26 – dans « Eric gagne x euros par mois », « x euros » est CC ou COD selon qu'on l'interprète comme une réponse à la question « Combien ? » ou « Qu'est-ce que ? » (Leeman, 1998 : 18) ;
- 27 – dans « Il se tourna vers la rive », « la rive » indique moins une circonstance du procès qu'un repère qui spécifie le mouvement contenu dans le verbe —, c'est le cas avec de nombreux verbes de mouvement agentifs (*venir, entrer*) ou causatifs (*tirer, enfouir*) ayant un sémantisme orienté par rapport à l'espace (Rémi-Giraud, 1998 : 95-96).
- 28 C'est en fonction de considérations similaires sur des propriétés consubstantielles au procès que certains compléments (quantité, manière, mesure, moyen) sont analysés plus volontiers comme compléments de verbe que de phrase. Pour toutes ces raisons, l'invocation de la notion de circonstance, et d'elle seule, est théoriquement sujette à caution.
- 29 Mais, didactiquement, sa mise à l'écart est-elle le meilleur moyen de redresser des représentations erronées dominantes¹⁰ ? Le recours aux tests permet certes de repérer dans les cas précédents les compléments essentiels et non essentiels, mais il ne suffit pas pour expliquer les articulations sémantiques, énonciatives et syntaxiques qui conduisent à telle interprétation ou à telle autre. La non prise en compte de l'entrée sémantique prive donc les élèves d'outils avantageux, s'ils sont contrôlés par la syntaxe. Or c'est ce principe d'articulation, absent dans la figure de l'auteur, qu'il nous semble devoir favoriser, chez les enseignants et les apprenants.
- 30 Un autre argument plaide en faveur de la prise en compte raisonnée du module sémantique. Avant que l'abbé Girard ne parle en 1747 de « circonstanciel » et Lucien Tesnière, en 1959, de « circonstant », la notion a une origine rhétorique¹¹, qui garde son importance dans la perspective de la grammaire du texte comme dans celui d'une grammaire au service de l'écriture. Depuis Cicéron, les circonstances font partie des lieux internes à la rhétorique (ou *adjuncta*) qui permettent d'expanser (*quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando*?). Une autre conception fait des « circonstances » un hyperonyme qui regroupe les *adjuncta*, *antecedentia* et *consequentia*. Ces circonstances (ou *circumstantia*) relèvent de lieux externes, de nature morale ou juridique, comme quand on parle de « circonstance atténuante ou aggravante » (Le Guern, 1998 : 53 et 58). Dans les deux cas, la fonction persuasive et/ou argumentative met en relief l'importance du CC, en contradiction avec l'affirmation de son caractère sémantiquement secondaire. Cette tension gagnerait à être travaillée : le domaine sémantique est un appui pour la syntaxe de la phrase et pour la construction des textes, souligne l'importance d'une démarche communicationnelle, pragmatique, qui n'est pas sans intérêt pour l'articulation du lire/écrire, comme le confirment les travaux d'André Chervel. La prise en compte de la notion

de CC dans les grammaires scolaires lors du renouveau pédagogique de la fin du XIX^e siècle, dans le cadre de « la deuxième grammaire scolaire », fait système avec une démarche plus inductive, s'appuyant sur les connaissances des élèves et avec l'exercice nouveau de la rédaction (Chervel, 1977 : 171-178).

- 31 Certes, ces données historiques n'ont pas leur place telles quelles, dans une grammaire scolaire, mais elles intéressent l'enseignant, car elles rappellent les enjeux pratiques sous-jacents à des notions déshistoricisées, et pourraient faire l'objet d'un traitement particulier, impliquant un renouvellement de l'écriture des manuels et une autre figure de l'auteur, articulant les données plus complexes aux savoirs élémentaires, comme on le verra dans la dernière section.

Sous-exploitation du plan morphologique

- 32 Les flottements dans la définition du circonstant, depuis Lucien Tesnière¹², interfèrent avec des différences très importantes dans la liste des marques : Maurice Gross (1986 : 11-12) regroupe sous la dénomination ADV les adverbes, CC et subordonnées circonstancielles¹³, qui possèdent tous un trait relationnel de subordination (Rémi-Giraud, 1998 : 76-77)¹⁴. Pierre Le Goffic (1993 : § 42), identifie les circonstants (groupes prépositionnels ou adverbiaux) comme des « constituants primaires accessoires » et exclut de sa liste les subordonnées circonstancielles, comme il est de tradition dans la plupart des grammaires scolaires.
- 33 Le choix original de T. & L-S de traiter du groupe circonstanciel en intégrant les subordonnées n'est pas explicité, comme on le voit notamment avec l'activité « Cherche encore », p. 71. Certes, diverses formes linguistiques expriment le groupe circonstanciel : « depuis bien longtemps » ; « lorsque celle-ci fut devenue grande » ; « quelques jours avant le mariage » ; « dans une grande malle » ; « ensuite ». Mais le manuel ne nomme pas les marques (peut-être pour mettre les élèves en activité) ni ne recense ces dernières dans un tableau, utile dans une perspective d'« institutionnalisation ». De plus, le support, réduit à une seule occurrence, ne favorise pas l'observation réfléchie de la langue.
- 34 Cette difficulté est accrue avec le passage aux propositions circonstancielles. Ainsi, le « As-tu bien compris ? » p. 73 comporte un énoncé piège, en 5, d'autant que la relative (déterminative/explicative) vient inutilement complexifier la réflexion (la relative explicative, entre virgules, peut être supprimée, à la différence de la relative déterminative). 4 est également compliqué, car les groupes déplaçables sont « demain » et la proposition subordonnée « si tout le monde est sage ». L'objectivation de la diversité morphologique et syntaxique dans la fonction de circonstant nécessiterait sans doute davantage d'activités et d'exemples variés, et donc un étayage plus structurant grâce à l'articulation des données morphologiques, syntaxiques et énonciatives, dans la perspective d'une grammaire au service de l'écriture. En d'autres termes, la figure de l'auteur qui émerge, implicitement, est celle d'un auteur qui refuse de donner à la morphologie un rôle systématique d'étayage pour la compréhension de la syntaxe et pour élargir l'observation et l'emploi des formes variées de CC.

Difficultés sur le plan syntaxique¹⁵

- 35 Les auteures définissent négativement le CC par sa relation avec le verbe — ni sujet, attribut, ni complément essentiel direct ou indirect — (Mélis, 1983 : 151 ; Guimier, 1993 :

15), ainsi que les tests permettent de le vérifier. Compte tenu des difficultés liées à la non prise en charge du cadre sémantique, il est regrettable que les tests syntaxiques n'opèrent pas sur des exemples apparemment proches, sur le plan sémantique et morphologique, pour faire émerger les notions de complément non essentiel (« Paul s'est marié à Valparaiso »), ou essentiel¹⁶ (« Paul ira à Valparaiso ») parce que ni déplaçable ni détachable (Tomassone, 1996 : 187). Les deux exemples, s'ils marquent tous deux le lieu, ne le marquent pas syntaxiquement de la même façon. L'argument du rejet des exemples trop complexes (à supposer que les précédents entrent dans cette catégorie) paraît discutable, car l'expérience montre que les élèves sont rarement en reste pour proposer des exemples plus complexes que ceux du manuel, soigneusement choisis pour éviter les difficultés.

- 36 Au demeurant, on sait que les tests ne règlent pas tous les problèmes, tant s'en faut ; pire, ils donnent parfois l'illusion d'une clarté définitive... Les limites des tests de suppression et de déplacement sont bien connues, nous n'y insisterons pas. Mais ce n'est pas à dire que l'évocation de ces limites ne soit pas pertinente, pour les enseignants. Elles sont mentionnées par Roberte Tomassone (1996 : 188-189), et pourraient sans dommage faire l'objet d'un approfondissement, dans le cadre d'un traitement sémiotique idoine d'un manuel organisé selon une structure d'hypertexte (cf. section conclusive). Il serait ainsi bon de rappeler que, à supposer que les tests fournissent des énoncés acceptables, ils ne garantissent pas la permanence du sens :

(5) Marie court à l'université. (Aller rapidement, fréquence singulative)

(6) À l'université, Marie court. (Aller plus rapidement que la marche, fréquence itérative : Marie ne cesse de se dépêcher dans toutes ses activités ; exemples de Rémi-Giraud, 1998).

- 37 La comparaison de (5) et de (6) souligne que privilégier les tests, en ne travaillant pas systématiquement la connexion avec les autres cadres notionnels, est source de confusions dommageables si l'on fait l'économie des jugements d'acceptabilité et de pertinence, dont l'analyse requiert la saisie des modules sémantique et énonciatif. On pourrait en donner une illustration supplémentaire avec l'idée relativement répandue que le complément non essentiel serait un doublon de la notion de complément de phrase. Or, si un CC non essentiel a pour vocation d'être complément de phrase, ce n'est pas toujours le cas, certains pouvant rester dans l'orbite du verbe. Le CC, entre virgules, le plus souvent en position préverbale, est hors de la zone d'influence du verbe, donc complément de phrase. En position postverbale (9) et finale (10), le CC est dans la zone d'influence du verbe donc complément essentiel, comme le montre l'exemple célèbre du petit chat (Dubois et Laganne, 1973 : 154) :

(7) ? Dans une tasse, le petit chat boit du lait.

(8) ? Le petit chat, dans une tasse, boit du lait.

(9) Le petit chat boit dans une tasse du lait.

(10) Le petit chat boit du lait dans une tasse.

- 38 Lorsque le CC est complément de verbe ((9)-(10)), le lieu spécifie l'action de boire ; en complément de phrase ((7)-(8)), il spécifie l'évènement tout entier, en sorte que le petit chat se trouve boire du lait tout en étant à l'intérieur de la tasse... T. & L-S ont jugé prématuré d'entrer dans ces distinctions ; elles sont néanmoins utiles pour analyser les productions d'élèves, dans l'optique de l'articulation entre modules et auraient pu faire l'objet d'un traitement différencié pour les élèves et le maître¹⁷ (cf. conclusion).

Sous-estimation du paradigme énonciatif

- 39 Ce paradigme ne fait pas l'objet d'une didactisation spécifique, même s'il est en arrière-plan de l'analyse des déplacements, pour observer les différences de sens en relation avec la progression thématique, et donc la place des éléments mis en position de thème, et qui ne peuvent être interprétés que si on comprend que l'énoncé est une réponse à des questions différentes :
- « *Le lendemain*, la couche de neige était très épaisse dans la cour » (p. 73) (Æ « Comment était la neige, *le lendemain* ? ») ;
 - « *Dans la cour*, la couche de neige était très épaisse *le lendemain* » (Æ « Comment était la neige *dans la cour* ? ») ;
 - « *Le lendemain*, *dans la cour*, la couche de neige était très épaisse » (Æ « Comment était la neige, *dans la cour*, *le lendemain* ? »).
- 40 Au demeurant, ces variations paraissent plutôt l'occasion de souligner l'importance de la ponctuation dans le marquage du CC, notamment son rôle syntaxique, puisque le rôle de séparateur de la ou des virgules (incise, à l'initiale ou en finale) indique son rôle hiérarchiquement inférieur aux GN + GV (T. & L-S, 1998 : 84).
- 41 L'articulation de la dimension énonciative avec les cadres précédents aurait pourtant pu faire l'objet d'un travail, notamment lorsque les énoncés relèvent d'une énonciation impersonnelle (« Dès qu'il fait jour, les rues de la ville deviennent bruyantes », « Dans les déserts, la plus petite goutte de pluie est précieuse », exercice 3, p. 74, voire, « les enfants jouent au ballon », « Le vent secoue les arbres » dans l'exercice 2, p. 74) : le statut énonciatif de l'énoncé n'est pas sans enjeu, car il est susceptible d'influer sur la place (voire sur celui des formes) du CC.
- 42 En définitive, l'image de l'auteur est celle d'un syntacticien, du moins d'un certain syntacticien, auquel on pourrait opposer une autre approche, dans la lignée des travaux de Harris, Gross¹⁸. Ce choix exclusif pose problème – au vu de notre expérience de formateur en IUFM – car l'articulation des modules précédents est un des biais par lesquels se construisent des enjeux notionnels susceptibles de faire sens pour le maître comme pour l'élève.

Conclusions prospectives

- 43 Danielle Leeman critiquait les grammaires qui ne sélectionnent que de rares exemples choisis en fonction des options théoriques des auteurs (1998 : 50). Sa critique est théoriquement forte, mais on pourrait lui objecter qu'elle n'est pas didactiquement et pédagogiquement pertinente compte tenu des choix et adaptations à opérer pour des élèves de huit ans. L'objection n'est guère solide, tant il est dangereux de distendre le lien entre théorie et didactique. L'objection tient encore moins avec l'ambition affichée de promouvoir une grammaire du texte.
- 44 Il est vrai que, de fait, la leçon porte sur la *grammaire de phrase* (même si elle part d'un texte, et porte sur un texte p. 74, exercice 5 : mais c'est la seule activité qui réfléchit à l'insertion des CC non pas en fonction de la phrase, mais du texte). Partout ailleurs, l'examen ne porte que sur les phrases, puisque les textes sont découpés en phrases qui sont analysées isolément. La *grammaire de texte* est donc réduite à sa plus simple expression,

sans avoir été travaillée dans un texte avant l'exercice 5. D'où l'absence d'*articulation grammaire/écriture*, le lien *grammaire et lecture*, étant *unilatéral*, du texte vers la grammaire, et *peu interactif* : les questions sur le sens des CC sont rares, les élèves ne sont pas invités à réfléchir sur la fonction textuelle des CC, en termes d'apport d'information (description, explication, commentaire, etc.), par exemple dans le texte 2, p. 70¹⁹.

- 45 La fonction-auteur d'une grammaire scolaire *pour lire et écrire* commande l'articulation des modules syntaxique, sémantique, morphologique et énonciatif, car il ne s'agit pas seulement d'appliquer des « règles », mais d'entrer dans une démarche propédeutique basée sur des négociations entre règles de portée limitée²⁰ : ces modules sont des cadres notionnels utiles pour entrer dans la construction des apprentissages grammaticaux et dans leur exploitation en discours. Notre critique ne repose pas sur le parti pris d'une grammaire de texte – même si nous avons des doutes sur ses contenus intrinsèques, en dehors des phénomènes d'anaphores, de cohésion « logique » et d'organisation des temps –, mais sur son insuffisante articulation avec l'incontournable grammaire de phrase : en ce sens, il est dommageable que l'approche syntaxique (un des mérites du manuel de T. & L-S) n'ait pas été pertinentisée par le travail conjoint avec les autres modules.
- 46 Cela implique, plus qu'un renvoi aux documents pédagogiques qui reproduisent peu ou prou les limites des manuels²¹, une nouvelle figure de l'auteur, une nouvelle écriture des manuels, et une nouvelle organisation de ces derniers. Le modèle des hyperstructures paraît à cet égard une référence intéressante – mais, pour notre propos, purement programmatique : il autorise des parcours de lecture différenciés, en fonction des divers utilisateurs (enseignants, élèves, parents), des degrés d'appréhension des difficultés et des compétences visées, dans le cadre d'un discours primaire englobant qui sache faire droit à des points de vue complémentaires hiérarchisés et articulés. Il permettrait de dépasser les limites des réponses univoques plaquées sur des problèmes systémiques.
- 47 Il paraît raisonnable de mettre en chantier des manuels qui exploitent les hyperstructures pour la variation des degrés de complexité et des cadres notionnels, tout en gardant un discours primaire intégrateur qui hiérarchise les savoirs. Ainsi, on soignerait le texte de base offert aux élèves, enrichi de données notionnelles complémentaires, voire de données historiques ou épistémologiques ou de réalisations d'élèves, lorsqu'elles concourent à problématiser les notions ou mettent en lumière la nécessité de négocier entre règles. Bref, un livre unique, mais à plusieurs portées et parcours, nécessitant une sémiotique soignée, pour répondre aux attentes d'un public diversifié. De tels livres sont-ils faisables ? Oui, si l'on prend les remarques précédentes non pour un plaidoyer en faveur d'un « super manuel » utopique qui refuserait toute forme de naturalisation linguistique du savoir ou de simplifications, inévitables dans la transposition didactique, sans impliquer pour autant une absence d'articulation entre modules. Sur ce plan, et c'est le sens de notre propos, les choix doivent être clairs et explicites ; les formes et techniques modernes de mise en page et de communication gagneraient à être mises au service de la hiérarchisation et de l'articulation des données, pour permettre aux apprenants de mieux s'approprier le simple, pour mieux se confronter au complexe.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

- Auroux, S. (dir.) (1992) : *Histoire des idées linguistiques*, T. 2, Mardaga, Liège.
- Barthes, R. (1970) : L'ancienne rhétorique, *Communications* 16, 172-229.
- Benveniste, E. (1969) : Le « Censor » et l'« auctoritas », *Vocabulaire des institutions européennes*, T. 2, Minuit, Paris, 143-151.
- Chartier, R. (1992) [1996] : Figures de l'auteur, in J. Blain (dir.), *Culture écrite et société*, Albin Michel, Paris.
- Chervel, A. (1977) : *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris.
- Chervel, A. (1979) : Rhétorique et grammaire : petite histoire du circonstanciel, *Langue française* 41, 5-19.
- Foucault, M. (1969) [2001] : Qu'est-ce qu'un auteur ? in *Dits et écrits*, T. 1, 817-849. Gallimard, Paris.
- Fraenkel, B. (2005) : Le terme auteur en français, *Mots* 77, 109-125.
- Gross, M. (1986) : *Grammaire transformationnelle du français*, T. 3, *Syntaxe de l'adverbe*. Asstril, Paris.
- Guimier, C. (1993) : L'établissement d'un corpus de circonstants, in C. Guimier (éd.), *Mille et un circonstants*, Presses universitaires de Caen, Caen, 11-41.
- Hamon, S. (2006) : Définition et enjeux de la phrase double, *Les Cahiers de l'ED* 139, 39-53. Publications de l'université de Paris 10.
- Latour, B. (2006) : *Changer de société ~ Refaire de la sociologie*, Éditions de la Découverte, Paris.
- Leeman, D. (1998) : *Les circonstants en question(s)*, Kimé, Paris.
- Leeman, D. (2002) : *La phrase complexe. Les subordinations*, De Boeck-Duculot, Bruxelles.
- Le Goffic, P. (1993) : Les subordinées circonstancielles et le classement formel des subordinées, in C. Guimier (éd.), *Mille et Un circonstants*, Presses universitaires de Caen, Caen, 69-102.
- Le Guern, M. (1998) : Les antécédents rhétoriques de la notion de circonstance, in S. Rémi-Giraud & A. Roman (dir.), *Autour du circonstant*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 53-63.
- Lugrin, G. (2000) : Le mélange des genres dans l'hyperstructure, *Semen* 13, 97-118.
- Mélis, L. (1983) : *Les circonstants et la phrase*, P.U. Louvain, Louvain.
- Patri, S. (1998) : Fondements indicatifs de la syntaxe du complément circonstanciel, in S. Rémi-Giraud & A. Roman (dir.), *Autour du circonstant*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 139-172.
- Rémi-Giraud, S. (1998) : Le complément circonstanciel : problèmes de définition, in S. Rémi-Giraud & A. Roman (dir.), *Autour du circonstant*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 65-113.
- Tesnière, L. (1959) : *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.

Tomassone, R. (1996) : *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, Paris.

Tomassone, R. (2001) : À propos des « compléments circonstanciels », *Les revues pédagogiques de la Mission laïque française* 41, 59-64.

Tomassone, R. & Leu-Simon, C. (1997) : *Grammaire pour lire et écrire, CE2*, Delagrave, Paris.

Tomassone, R. & Leu-Simon, C. (1998) : *Grammaire pour lire et écrire, CE2. Guide pédagogique*, Delagrave, Paris.

Wilmet, M. (2003) : *Grammaire critique du français*, première édition, 1997, Duculot, Bruxelles.

NOTES

1. Voir dans ce numéro de *Lidil*, les articles de Françoise Boch et Francis Grossmann, Robert Bouchard et Chantal Parpette, Françoise Lantheaume.
2. Voir l'introduction au présent numéro de *Lidil*.

RÉSUMÉS

L'article traite de l'effacement de la figure de l'auteur dans une leçon sur le circonstanciel (*Grammaire pour lire et écrire*, CE2, Tomassone et Leu-Simon). Le discours auctorial occulte des sources énonciatives-notionnelles et naturalise un cadre théorique de référence (le paradigme fonctionnel-syntaxique), sans justifier l'exclusion du cadre sémantique, ni articuler explicitement la syntaxe avec les cadres énonciatifs-notionnels morphologique, sémantique et énonciatif, ce qui aurait permis de présenter des points de vue complémentaires dans une démarche systémique. Compte tenu des répercussions du brouillage de la figure de l'auteur sur le travail du sujet apprenant, l'article conclut en proposant que le discours de l'auteur hiérarchise explicitement le complexe dans le discours primaire grâce à une sémiotisation idoine inspirée des hypertextes pour les notions connexes.

The figure of the author through the theoretico-didactic construction of grammatical structures.

Our paper treats the effacement of the figure of the author in a lesson on adverbials (*Grammaire pour lire et écrire*, CE2, Tomassone et Leu-Simon). The authorial discourse obscures the enunciative-notional sources and naturalises a theoretical framework of reference (the functional-syntactic paradigm), without justifying the exclusion of the semantic framework, nor explicitly connecting syntax to the enunciative-notional frameworks (morphological, semantic and enunciative), which would have allowed the presentation of complementary points of view in a systematic approach. Considering the repercussions of the interference of the figure of the author on the work of the learner, the article concludes by proposing that the discourse of the author explicitly organises the complex hierarchically in the primary discourse thanks to appropriate semiotisation inspired from hypertexts for connected notions.

AUTEUR

ALAIN RABATEL

IUFM de Lyon, Université Lumière-Lyon 2, Icar, UMR CNRS 5191