

Analyses de discours et « pensée didacticienne » Les lieux féconds d'une rencontre

Serge Borg

Maître de conférences - HDR
Université de Franche Comté - EA. ELLIADD 4661



Résumé : Les apports de l'analyse de discours à l'enseignement des langues constituent des lieux féconds d'une rencontre que nous nous proposons d'explorer à travers l'étude d'une notion-clé du domaine, celle de progression en didactique des langues. De la *poiésis* à l'*épistémé* jusqu'à la *doxa*, en passant par le dialogisme et l'intertextualité, nous montrerons combien les concepts de variation, d'altération et de reformulation promus par Jean Peytard, n'ont pas peu contribué à identifier la *pensée didacticienne*, en lui donnant toute sa légitimité scientifique au sein des sciences du langage. Analyse de discours et de contenu conduisent ainsi à une modélisation du domaine et clarifient son identité épistémologique.

Mots-clé : Epistémologie, analyses de discours et de contenu, « pensée didacticienne », concept de progression.

Resumo : As contribuições da análise da discursiva para o ensino de línguas são lugares de encontros fecundos que pretendemos explorar através do estudo de um conceito-chave da área, aquele de progressão no ensino de línguas. Da *poiésis* à *episteme* e à *doxa*, através da intertextualidade, do dialogismo e da interdiscursividade, vamos mostrar como os conceitos de alteração, de variação, e de reformulação promovidos por Jean Peytard, contribuíram para exumar o campo disciplinar que representa o "*pensamento didático*", dando-lhe toda a sua legitimidade científica nas ciências da linguagem. Análise de discurso e de conteúdo levam a uma modelagem do domínio e esclarecem a sua identidade epistemológica.

Palavras-chave : Epistemologia, análise de discurso e de conteúdo, didática das línguas, conceito de progressão.

Abstract: The contributions of discourse analysis to language teaching are places of fruitful meeting that we intend to explore through the study of a key concept in the field, which is the progression in language teaching. From *poiésis* to *episteme* and *doxa*, through dialogism, intertextuality and interdiscursivity, we will show how the concepts of variation, alteration and reformulation promoted by Jean Peytard have not contributed little to exhumate the disciplinary field that represents the "*didactician trend of thought*", giving all its scientific legitimacy in the language sciences. Discourse analysis and content lead to a modeling domain, and clarify his epistemological identity.

Key-words: Epistemology, discourse analysis and content, language teaching, the concept of progression.

Mon intervention portera sur une étude réalisée dans le cadre de mes recherches en sciences du langage sur la notion de progression en didactique des langues. Elles s'inscrivent dans le prolongement de ma thèse que j'ai soutenue en 1997, à l'université de Rouen, et dans le sillage des séminaires de Bernard Gardin (1995), de Louis Guespin (2000), et sous l'égide du Professeur Jacques Cortès, alors transfuge du CREDIF avec qui je m'étais inscrit en 3^e cycle à l'université de Provence, avant de le rejoindre à l'université de Rouen où il avait été nommé pour succéder au sociolinguiste Jean Baptiste Marcellesi. Il va de soi que ma réflexion sur le concept de progression en didactique des langues a fait l'objet, tout au long de ces dernières années d'une réflexion approfondie et d'une constante mise à jour dans des publications ultérieures, grâce notamment aux expériences auxquelles j'ai été confronté, tout au long de ma double carrière d'enseignant-chercheur et de coopérant universitaire à l'international.

Explorer le concept central de progression et plus particulièrement en français langue étrangère, supposait la constitution d'un corpus de textes susceptibles d'être soumis à une rigoureuse analyse de discours pour en révéler le cheminement épistémique, les facteurs (externes et internes) qui président aux (ré)orientations formelles qu'il intègre, ainsi que les représentations mentales (d'inspiration idéologique) dont l'impact se faisait ressentir aussi bien dans le choix des théories de référence que dans les supports didactiques et les pratiques de classe.

Dans cette entreprise risquée qui visait à saisir cette entité complexe du domaine de l'acquisition des langues, nous nous sommes majoritairement appuyés sur les théories de Jean Peytard et de Sophie Moirand, qui dans leur ouvrage : *Discours et enseignement du français* (1992) placent ces deux composantes des sciences du langage à la croisée de lieux de rencontre féconds, et aptes à être de solides repères pour nos analyses. Nous nous proposons, à présent, de porter à la connaissance de nos lecteurs, ces théories de référence qui nous ont majoritairement guidés dans nos analyses.

1. Poiésis, épistémé et doxa

Le discours de l'information et de la réflexion scientifique sur la notion de progression a pu être revisité à la lumière de concepts opératoires où des dichotomies-clé permettent de baliser le champ de l'analyse, notamment entre la « poiésis » du texte littéraire où la culture de la polysémie connotative (pour susciter le doute) prédomine, et l'« épistémé » du document scientifique dénotatif qui assume la saisie du sens (pour offrir une certitude) dans une visée monosémique.

Il s'agit là d'un premier lieu de rencontre fécond car « poésis » du texte littéraire et « épistémé » du document scientifique interagissent et se construisent dans la « doxa ». Et J. Peytard et S. Moirand de préciser : « *On posera que dans l'intervalle qui sépare épistémé et poiésis, entre la zone de la monosémie clôturante et celle de la polysémie libératrice, un domaine de « parasémie diluante » découpe son territoire : celui de la doxa, territoire des lieux communs, des idées reçues comme évidentes et « allant de soi », dans une idéologie du consensus ; les mots-notions flous y dominent, avec leur sceau d'évidence banale* » (1992 pp 68-69). Dans le cadre précis de notre étude, le « mot-notion » que nous prenons pour centre de perspectives est celui de « progression ».

Le tableau de la constitution du corpus que nous présentons ci-après nous montre le nombre de documents analysés dans cette étude, à savoir des discours scientifiques que l'on retrouve à l'œuvre dans des articles tirés de revues spécialisées (sciences du langage, didactique des langues), préfaces, avant-propos, avertissements, et autres préambules saisis dans des livres du maître et autres guides didactiques, lesquels trahissent, tout en la traduisant de manière plus ou moins explicite, cryptée ou en filigrane, l'option retenue dans les discours en matière de progression.

CORPUS

| Langues étudiées | Nb d'appareils pédagogiques | en % dans le corpus | Nb d'unités analysées | en % dans le corpus |
|------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| Allemand | 37 | 17,29% | 42 | 14,48% |
| Anglais | 45 | 21,03% | 54 | 18,62% |
| Arabe | 6 | 2,80% | 6 | 2,07% |
| Chinois | 4 | 1,87% | 4 | 1,38% |
| Espagnol | 25 | 11,68% | 34 | 11,73% |
| Français LE | 54 | 25,23% | 105 | 36,21% |
| Grec | 5 | 2,34% | 5 | 1,72% |
| Italien | 21 | 9,81% | 22 | 7,59% |
| Latin | 8 | 3,74% | 8 | 2,76% |
| Portugais | 4 | 1,87% | 5 | 1,72% |
| Russe | 5 | 2,34% | 5 | 1,72% |
| TOTAUX | 11 | 214 | 290 | 100% |

Afin de saisir et d'explorer toute la complexité des discours sur le concept de progression, nous avons décidé de les appréhender et de les saisir à la croisée du double axe synchronique (1) et diachronique (2) que représentent :

1. L'axe synchronique et vertical des forces de polarisation autour desquelles ces discours s'articulent, à savoir une typologie de centrations empruntées à Louis Porcher dans son article « Qui progresse vers quoi » (1976) paru dans le n° 16 de la revue *Etudes de Linguistique Appliquée*, où il en dénombre six : La centration sur le maître (1), sur l'apprenant (2), sur l'instrument éducatif (3), sur la matière à enseigner (4), sur la méthode (5) et sur l'objectif à évaluer (6). Les discours tenus sur cet axe synchronique des centrations sont les héritiers d'une philosophie de l'éducation qui portent un regard bien précis sur l'appropriation dans langues dans une société donnée.

2. L'axe diachronique et horizontal avec l'analyse des discours développés tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues, afin de bien comprendre la variété des situations éducatives que l'on peut rencontrer ; parfois figées ou en devenir, parfois à la pointe de l'innovation, mais dans tous les cas, héritière d'une philosophie de l'éducation qui reflète l'idéologie d'une société déterminée dans ses pratiques de transmission des savoirs, pour la connaissance des langues. Les méthodes ne meurent jamais de vieillesse et leur traçabilité dans le temps, ainsi que leurs incidences directes sur la notion de progression se devaient d'être clairement identifiées dans les discours tenus par les enseignants, les théories de références, les instructions officielles et dans le choix des supports pour mieux appréhender la culture d'enseignement dominante. Nous avons donc choisi d'explorer cet axe diachronique et horizontal de l'histoire de l'enseignement des langues, avec les discours développées dans les méthodologies et approches traditionnelle, directe, active, audiovisuelle, authentique, fonctionnelle, communicative, et par compétences que Christian Puren (1988), Claude Germain (1993) et Jean Claude Beacco (2007) ont analysés dans leurs ouvrages respectifs.

Le croisement de ces deux axes synchronique (vertical) et diachronique (horizontal) se matérialise dans le tableau synoptique ci-après qui questionne chacune des quarante huit « coïncidences », dont les réponses (oui [+] et non [-]) ont été analysées dans notre ouvrage sur *La notion de progression* (2001 p.20) et se répartissent comme suit :

Tableau synoptique de l'analyse des discours sur la notion de progression en didactique des langues

| | Méthodologie traditionnelle A | Méthodologie directe B | Méthodologie active C | Méthodologie audiovisuelle D | Document authentique E | Enseignement fonctionnel du français. F | Approche communicative G | Approche par compétences H |
|--|----------------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------------|---|-----------------------------|-------------------------------|
| I. Progression centrée sur l'enseignant | + | + | + | - | - | - | - | - |
| II. Progression centrée sur l'apprenant | - | - | - | + | + | + | + | + |
| III. Progression centrée sur l'instrument éducatif | - | - | - | + | - | - | - | - |
| IV. Progression centrée sur la matière à enseigner | - | - | - | + | - | + | + | + |
| V. Progression centrée sur la méthode | + | + | + | + | - | - | - | - |
| VI. Progression centrée sur l'objectif à évaluer | - | - | - | + | - | + | + | + |
| Nombre de centrations | 2 | 2 | 2 | 5 | 1 | 3 | 3 | 3 |

2. Le paradigme de la cooccurrence thématique

Ce paradigme de référence, aura été essentiel dans nos analyses pour pouvoir répondre de manière objective à ce questionnement sectoriel, situé à la croisée des axes diachroniques et synchroniques. Nos études sur la cooccurrence thématique ont été récemment confortées par les travaux menés dans le cadre du colloque qui s'est tenu, en février 2012, à l'université de Franche-Comté (Besançon) sur le thème : « *Du fait statistique au fait textuel* ». Il se proposait de faire le point sur les études en cours par la confrontation des méthodologies et l'analyse des enjeux. Son texte programmatique illustre pleinement la trajectoire de notre travail. Il explique que : « (...) depuis 60 ans et l'historique affirmation de Firth : *'You shall judge a word by the company it keeps'*, les travaux sur la cooccurrence se sont multipliés dans le monde pour devenir un champ à part entière de la linguistique de corpus et de la linguistique textuelle. Au-delà des perspectives très diverses que représentent les études phraséologiques, les extraction d'expressions idiomatiques, la traduction automatique, la désambiguïsation sémantique d'homographes, la fouille de textes, la description et la modélisation textuelles, ou encore la mise à jour des thématiques du discours ; au-delà également des variantes terminologiques qui ne sont pas simplement imputables à des effets de traduction (cooccurrence, collocation, colligation, corrélats, associations, etc.), les approches reposaient sur une posture contextualisante commune et sur une approche probabiliste du langage partagée promue par la London school (de Firth et Halliday), par la Birmingham school (de Sinclair), mais aussi le Laboratoire de Saint-Cloud (avec Tournier), etc. Le postulat étant que le sens naît toujours en contexte, qu'il se construit à partir du co-texte, et la cooccurrence représente la seule forme objectivable, minimale mais calculable, de ce co-texte ». (Organisé par le laboratoire ELLIADD de l'université de Franche-Comté - LASELDI et ATST, par l'UMR Bases Corpus Langages (CNRS -Université de Nice) et par la MSHE de Franche-Comté, Claude Nicolas Ledoux.

Que l'on nous pardonne cette longue citation, mais elle résume parfaitement la démarche que nous avons suivie, grâce à laquelle, sans porter atteinte aux approches lexicologiques, phraséologiques ni même aux outils d'extraction et de représentation des forces cooccurentielles, nous avons appréhendé la cooccurrence comme étant le facteur déterminant de la textualité (Halliday et Hasan 1985/89) apte à traduire le cheminement parcouru par le concept décliné de progression dans les axes synchronique et diachronique. C'est ce qu'ont rendu possible les croisements explicités dans notre schéma synoptique (ci-dessus) où l'évolution de la traçabilité d'une cooccurrence thématique, liée à une centration de la progression, (par exemple : la centration IV sur la thématique de la matière à enseigner) pouvait clairement être identifiée selon le tracé suivant :

| |
|---|
| IV.A > IV.B > IV.C > IV.D > IV.E > IV.F > IV.G > IV.H |
|---|

Nous sommes partis à la fois du calcul des paires de mots statistiquement cooccurentes confrontées dans le corpus, puis à un repérage de mots statistiquement associés à un mot-pôle donné. On citera les exemples suivants : grammaire/syntaxe, vocabulaire/lexique, prononciation/phonétique, contenu/programme, à partir du mot-pôle « matière » (à enseigner), en apportant un éclairage sur des phénomènes cooccurentiels plus complexes, tels ceux des

réseaux cooccurentiels intriqués qui structurent un texte, de la cooccurrence généralisée (empruntée à J.M Viprey 2005) ou encore de la poly-cooccurrence (W. Martinez 2000) qui construisent des structures d'équivalence, ou de résonance.

Ainsi, grâce à un groupe de textes envisagés comme une entité réticulaire avec leurs récurrences, leurs échos, et leurs rhizomes ; la cooccurrence sur laquelle nous nous sommes appuyée nous aura permis de le décrire et **de le modéliser** au service de ce concept de progression dont nous devons impérativement exhumer l'identité fonctionnelle profonde, à la lumière de ses fondements épistémologiques.

3. Le dialogisme et intertextualité.

Le dialogisme de M. Bakhtine (J.Peytard 1995, Z.Todorov 1981) et plus particulièrement le dialogisme intertextuel constituent ici des références théoriques et des outils d'intervention privilégiés pour Jean Peytard et Sophie Moirand. Elles permettent de cibler les interactions qui se constituent entre les auteurs de ces textes à orientation didactique, et les discours qui leur sont extérieurs (Chauvin-Vileno A. Madini M. 2009).

Ces interactions transparaissent dans nos analyses via des citations, des allusions, des références idéologiques (Schepens Ph. Lambert C. 2011) et des co-occurrences thématiques, où l'on voit clairement se profiler dans les discours, l'affaiblissement du concept de progression, par des glissements de champs sémantiques explicites (ex : *approche* préféré à *méthode*, mais aussi *itinéraire* ou *parcours* préférés à *progression*, pour ne citer que quelques exemples classiques, quand ce n'était pas le recours systématique à des reformulations démesurées pour éviter tout simplement d'employer le vocable *progression*....

On notera également le poids de l'instance du « tiers-parlant » dans les discours scientifiques en didactique des langues où la dimension doxique : « on », pluriels indéfinis, impactent et altèrent considérablement une occurrence donnée dans l'axe diachronique et synchronique de nos analyses.

4. Les reformulations intra et interdiscursive

S'il est un domaine où l'analyse de discours offre un terrain de prédilection pour l'étude des reformulations discursives, c'est bien celui des écrits scientifiques que l'on retrouve à l'œuvre : « *dans les textes circulant sur l'enseignement des langues* » (J.Peytard. S Moirand, 1992 p.101). C'est là un des champs privilégiés pour les analyses de l'altération et des variations qu'offrent les discours sous forme de biffure, de remplacement et de complémentation qu'illustre parfaitement notre tableau synoptique, avec le croisement des deux axes synchronique et diachronique où le tissu des intertextualités, les pré-construits et les reformulations peuvent être suivies à la trace (Ex : la reformulation de la centration sur l'instrument éducatif : de III.A à III.H) à travers les discours tenus dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues dans la (re)construction du concept de progression (S.Borg 2001 pp. 44-52).

Concernant la reformulation intradiscursive, on dira que les phénomènes sémantiques et de paraphrase (discursive, modélisante) que développent les théories de l'énonciation (R. Jakobson 1976, E. Benveniste 1974, A. Culioli 1999) s'articulent avec le modèle « sens-texte » (I.A Meltchouk, AK Zolkovsky 1970), pour lequel le sens est un invariant qui supporte les transformations paraphrastiques. Qu'elle soit horizontale ou verticale dans notre analyse, le modèle « sens-texte » n'aura pas peu contribué à explorer le concept de progression en proposant des itinéraires fiables qui fondent ladite « compétence paraphrastique », à savoir l'existence supposée d'une correspondance entre des schèmes linguistiques intériorisés (Ex : l'étude des parties du discours, du découpage notionnel-fonctionnel, des actes de parole dans l'approche communicative ou de la compétence langagière) et un référent invariant (le concept de progression en didactique des langues).

Pour ce qui est de la reformulation interdiscursive, à savoir l'ensemble d'un discours reformulé en un autre discours, nos analyses des reformulations se sont appuyées sur celles de D. Jacobi (1984) qui analyse : « *comment un scripteur transforme lui-même un document 1 en document 2, lorsqu'une publication scientifique passe d'un public de spécialistes à un public élargi de non-spécialistes : il y a transformation d'un état 1 en un état 2 ; l'auteur est invariant mais il y a des variantes lexicales, syntaxiques, énonciatives, paratextuelles...* » (J.Peytard et S.Moirand 1992 p.79). L'analyse de notre corpus constitué d'articles scientifiques, mais aussi de préfaces, d'avant-propos et autres préambules, reformulés par les chercheurs eux-mêmes, nous aura permis de montrer comment le chercheur procède, dès lors qu'il doit affronter la nécessité de redire ou de reformuler une étude, à l'origine publiée pour des spécialistes (revues des sciences du langage) en vue d'un autre public, non spécialiste (praticiens, pédagogues, éditeurs, étudiants, etc.).

Ce processus de reformulation-vulgarisation nous aura aussi permis de mettre en lumière des évolutions tangibles dans l'étude du concept de progression, à partir de mots-pivots, tels que : *méthode, méthodologie, processus, procédés, technique, enseignement-apprentissage* ou d'énoncés-pivots : *la notion de progression est centrale en didactique des langues, les parcours d'apprentissage rythment l'engrammation du savoir linguistique, les itinéraires d'enseignement s'articulent sur des curricula modulaires...* pour n'en citer que quelques-uns que nous avons étudiés dans des contextes de fonctionnement confrontés à des situations éducatives étalées dans le temps (axe synchronique).

Explorer la langue de la *doxa* aura également été un axe de réflexion fécond tant il aura permis d'étudier comment : « (...) *un sens nouveau pénètre les mots de la vie quotidienne jusqu'à ce qu'ils soient aptes à opérer dans un champ de spécialité* » (J. Peytard et S. Moirand 1992 p.82) en occurrence, l'itinéraire réalisé par le vocable *progression* dans ses diverses acceptions en sciences humaines (où il confine avec le concept de *progrès*), puis en sciences du langage et en didactique des langues. On peut là aussi parler d'un « concept nomade », théorie que l'on emprunte à I. Stengers (1987) qui souligne que ces concepts : « *transgressent avec force les frontières et travaillent, à un moment, l'ensemble de la communauté scientifique* » (J.Peytard et S.Moirand 1992 p.82).

5. Les objectifs didactiques d'une analyse de discours.

Enfin, dans une perspective d'études des objectifs didactiques d'une analyse de discours, essentielle dans nos analyses pour explorer les mécanismes complexes qui articulent le concept de progression, Jean Peytard et Sophie Moirand précisent que : « *l'analyse de discours permet ensuite de mieux répartir dans un cours (ou dans un matériel autodidactique) les structures discursives privilégiées par le domaine de référence, car elle aide à choisir et à classer les textes, à déterminer des catégories de documents (selon les situations de discours, les fonctions communicatives, les visées pragmatiques, les genres discursifs impliqués et favorise ainsi une meilleure distribution dans le temps, c'est-à-dire dans la durée, dans l'espace du cours* » (1992 p.86)

C'est là un axe supplémentaire qui vient s'ajouter à la liste, déjà longue (et non-exhaustive) des lieux féconds de cette rencontre entre l'analyse de discours et la didactique des langues.

6. La modélisation par l'analyse de contenu.

Cette exploration du concept de progression en didactique des langues, par l'analyse de discours, a ensuite trouvé, dans notre travail, ses prolongements naturels avec l'analyse de contenu. La première phase dite de description devait ensuite céder la place à une étape dite de modélisation, au service de ce concept dont nous devons impérativement exhumer l'identité fonctionnelle profonde, à la lumière de ses fondements épistémologiques.

Nous présentons dans le schéma et tableau suivants, le résultat de nos travaux sur l'exploration épistémologique du concept de progression, non sans avoir au préalable rappelé que, concernant *l'analyse de contenu*, nous nous sommes en partie appuyés sur les théories de Rodolphe Ghiglione (1991) qui fut le fondateur et le directeur du Groupe de Recherche sur la Parole (GRP), laboratoire de recherche en psychologie sociale de l'université de Paris VIII. Ses principaux apports scientifiques dans notre domaine, à savoir l'analyse de discours et de contenu, concernent trois axes de recherche :

1. La théorie du contrat de communication.
2. L'impact des indicateurs langagiers sur l'activité de penser et de communiquer.
3. Les méthodes d'analyse de discours et surtout de contenu.

A ce stade, il est légitime de s'interroger, et non sans raison valable, sur le fait qu'à la pluralité des discours analysés dans notre corpus (voir tableau) correspond également un pluriel des analyses de recherche. Un détour par Jean Peytard semble nous conforter dans cette approche. En effet, ce qu'il énonce nettement, c'est une filiation linguistique et plurielle de l'analyse du/de/des discours, en affirmant que les linguistes qui s'interrogent sur le sens, s'intéressent /se confrontent au discours, et que les déclencheurs sont ceux qui ouvrent la linguistique aux textes et réciproquement.

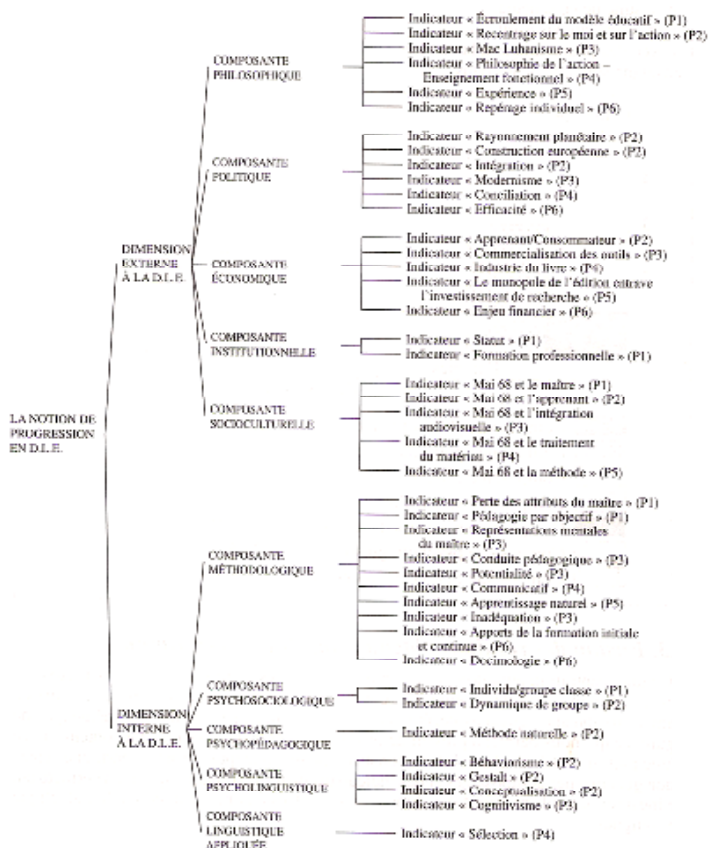
Un leitmotiv des interventions de Jean Peytard, nous dit Mongi Madini (2010), dans les discussions du séminaire-atelier « Peytard - Moirand », comme dans les textes qu'il publiera dans les années 90 sur la sémiotique différentielle, c'est que : « *l'analyse de discours devrait aussi et surtout être, les variantes du*

discours. Pourrait-on résumer l'évolution de Jean Peytard, de sa thèse d'Etat à son dernier Syntagmes, en concordance avec un mouvement très général allant du singulier de linguistique, au pluriel des sciences du langage ; d'une linguistique structurale « au microscope » à l'analyse de discours ouverte à tous les vents ? » (p. 27), Question et fin de citation.

Ce détour, donc, par Jean Peytard, pour permettre de cerner au mieux, et à partir de ces approches plurielles, **les indicateurs, les composantes et les dimensions** qui articulent le concept de progression en didactique des langues, conformément à la hiérarchisation proposée par R. Quivy et L. Campenhoudt (2006), dans leur ouvrage *Manuel de recherche en sciences sociales*. Nous donnons ci-après, les résultats des analyses du macro système qui permet de saisir, de modaliser l'entité complexe que représente la notion de progression et ce, dans une perspective d'exploration épistémologique.

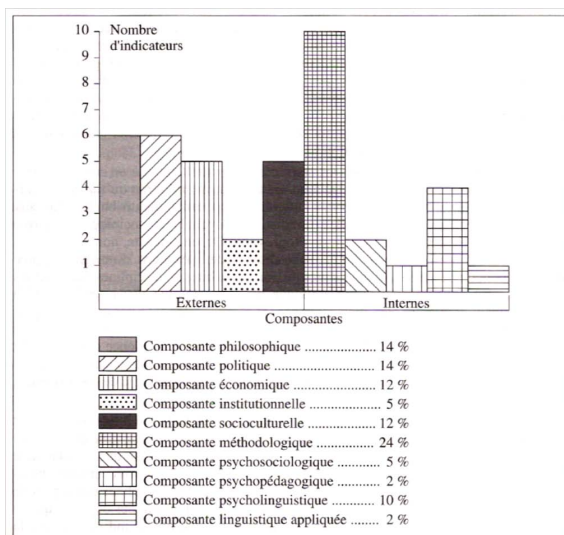
Il s'agit ici du schéma général de la construction du concept de progression en didactique des langues-cultures.

Schéma général de la construction du concept de progression en didactique des langues
(S. Borg, 2001 p. 98)



De manière un petit plus approfondie et dans une perspective beaucoup plus quantitative, puisqu'il s'agissait pour nous d'identifier les disciplines d'appui et les disciplines d'appoint ; mais aussi dans une logique de « répartition de poids » (si cette image nous est permise) à partir desquelles s'articulent le concept de progression, on découvrira dans le tableau suivant, ce que nous avons appelé, le graphique de la répartition générale des composantes et des indicateurs de transformation du concept de progression en didactique des langues.

Répartition générale des composantes et des indicateurs de transformation
(S. Borg, 2001 p.99)



Trois constats majeurs semblent s'imposer à la lecture de l'articulation et de la répartition générales des forces qui construisent la notion de progression en didactique des langues.

D'une part, que c'est bien la dimension externe qui pèse le plus dans la constitution de ce concept, alors que les prénotions et les représentations traditionnelles en pédagogie faisaient que l'on attribuait un peu hâtivement, sans doute, aux composantes internes (les cinq dernières dans ce tableau), un rôle dominant d'élément-moteur et de transformation.

D'autre part, que la composante qui se détache dans la figure générale est la composante méthodologique, comme en témoigne le nombre élevé de ses indicateurs. Ceci peut expliquer dans les prénotions que l'on retrouve dans les discours, l'amalgame qui consiste à employer les mots « méthode » ou « méthodologie » comme des synonymes de progression. Cela explique aussi pourquoi le déclin de la progression a donc été étroitement lié à celui des méthodes (centration sur la méthode).

Enfin, la démystification des théories de référence apparaît comme un constat majeur et cuisant pour les tenants d'une didactique des langues qui ne serait

qu'un simple carrefour de disciplines. Notre analyse va à l'encontre du postulat qui attribuait de fait, aux disciplines de références traditionnelles ou d'appui : la linguistique, la psychologie, la sociologie...le rôle de pilote dans l'évolution du concept de progression.

Or, on constate, non sans un certain étonnement, que les théories émanant desdites disciplines n'ont, d'une part, qu'une incidence ponctuelle sur le concept de progression par le biais de disciplines elles-mêmes dérivées ou composées (linguistique appliquée, psychosociologie, psychopédagogie...) mais qu'elles sont, d'autre part, distancées par les composantes externes que sont la philosophie de l'éducation, la politique, l'économie, etc. On constate alors l'émergence d'une véritable entité opératoire que l'on peut qualifier de « pensée didacticienne », consubstantielle aux sciences du langage, mais dont le périmètre doit désormais être repensé et en aucune façon être considéré comme un « soubassement » non-scientifique.

7. Conclusion

Enseignant-chercheur depuis 2007 à l'université de Franche-Comté, l'auteur de ces lignes n'a pas pu connaître personnellement Jean Peytard. Mais la découverte de ses travaux sur l'analyse de discours en didactique des langues a considérablement enrichi ses recherches grâce aux apports théoriques qui auront constitué des repères déterminants pour structurer ses analyses tels, la *poiésis*, l'*épistémé* et la *doxa*, mais aussi le dialogisme, l'intertextualité, la variation et la reformulation, pour n'en citer que quelques-uns.

Peytard n'aura pas peu contribué à promouvoir, en la structurant, la « pensée didacticienne » au sein des sciences du langage, de par les discours de surface qui attestent de sa légitimité scientifique et de sa vitalité fonctionnelle en tant que sphère d'observation, d'expérimentation et d'intervention.

Il était donc plus que temps de rendre hommage à celui que d'aucuns s'accordent désormais à considérer comme un des précurseurs de l'analyse de discours et de la didactique des langues. En témoignent le titre d'un de ses ouvrages fondamentaux en la matière : *Linguistique et enseignement du français*, (1970) en collaboration avec Emile Genouvrier ainsi que l'ouvrage qui nous a servi de référence pour rédiger cet article : *Discours et enseignement du français* (1992) avec Sophie Moirand.

Des lieux féconds d'une rencontre où ces deux composantes des sciences du langage : l'analyse de discours et la pensée didacticienne sont en constante interaction et où le dialogisme de Bakhtine qui aura constitué un des principaux fondements de son œuvre, trouve ici sa parfaite illustration. Des lieux féconds marqués non pas par un hiatus entre deux disciplines (discours et didactique) mais par une « entaille » (au sens peytardien du terme) qui montre toute leur complémentarité. C'est dans cette *entaille* « didacticienne et discursive » que le traçage de l'altération et de la sémiotique différentielle promus par ses travaux, nous invitent à une relecture épistémologique du concept de progression, sans cesse à (re)découvrir. Ils traduisent et attestent ainsi toute la

modernité de sa pensée, non seulement en sciences du langage mais également dans l'ensemble des sciences humaines de ce troisième millénaire.

Références bibliographiques

Bakhtine M, 1984. *Esthétique de la création verbale*, Ed. Gallimard. Paris.

Beacco J.C, 2007 : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ed. Didier. Paris.

Benveniste E. 1974 : *Problèmes de linguistique générale* 2. Ed. Gallimard. Paris.

Borg S. 2001 : *La notion de progression*, Ed. Didier. Paris.

Chauvin-Vileno A. et Madini M. 2009 : « Sur quelques relations de la sémiotique à l'analyse de discours et réciproquement : Bakhtine, Greimas, Peytard... » in Ablali D. et Kastberg M (éds). *Cluny 40 ans après*, Actes du colloque *Linguistique et Littérature 40 ans après* PUFC. Besançon.

Culioli A. 1999 : *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel*, T. 3, Ed. Ophrys, coll. HDL, Paris.

Gardin B, 1995 : « Le sens comme production sociale », dans J. Boutet (éd.) : *Paroles au travail*, Ed. L'Harmattan pp.151-164. Paris.

Gardin B, 1995 : Rapport sur l'atelier « Aspects cognitifs et sociaux des interactions », dans *Modèles de l'interaction verbale*, Publications de l'Université de Provence pp. 201-205. Aix-en-Provence.

Germain C, 1993 : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Collection DLE. Ed. Clé International. Paris.

Ghiglione R., Blanchet 1991 *Analyse de contenu et contenus d'analyses* Ed. A. Dunod.

Guespin L. 2000 : *Actes de la journée en hommage à Louis Guespin, terminologue*, organisée par l'URA CNRS 1164 « Sociolinguistique, usage et devenir de la langue », textes rassemblés par Valérie Delavigne et François Gaudin. Publication de l'université de Rouen. Rouen.

Halliday M.A.K, Hasan, R. 1985/89: *Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective*. Deakin University Press / OUP: Geeling / Oxford.

Jacobi D. 1984 : *Recherches sociolinguistiques et interdiscursives sur la diffusion et la vulgarisation des connaissances scientifiques*, thèse pour le doctorat d'état, université de Franche-Comté, Besançon.

Jakobson R. 1976 : *Six leçons sur le son et le sens*. Ed de Minuit. Paris.

Madini M. 2010 : « Quelques lieux de rencontre de Jean Peytard », in *La théorie du discours. Fragments d'histoire et de critique*. SEMEN, n° 29. Besançon.

Martinez W. 2000: "Detecting synonymic relations by way of a co-occurrence method" in *Proceedings of 5èmes Journées d'Analyse Statistique des Données Textuelles*, Ecole Polytechnique de Lausanne.

Meltchouk I.A, Zolkovsky A.K 1970: « Towards a functioning meaning-text Model of Language », *Linguistics*, n°7.

Peytard, J. 1995. *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Editions Bertrand-Lacoste. Paris.

- Peytard J. Genouvrier E, 1970 : *Linguistique et enseignement du français*, Ed Larousse.
- Peytard J. Moirand S. 1992 : *Discours et enseignement du français*, Ed. Hachette, Collection F. Paris.
- Porcher L. 1976 : « Qui progresse vers quoi ? » in ELA, n° 16 : *La notion de progression en didactique des langues*. Ed. Didier Erudition. Paris.
- Puren C. 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Ed. Nathan / Clé International. Paris.
- Quivy R, Van Campenhoudt L. 2006 : *Manuel de recherche en sciences sociales*, Ed Dunod. Paris.
- Schepens, Ph. Lambert, C. 2011 : « Présentation » in *Les langages de l'idéologie. Etudes pluridisciplinaires*. SEMEN, n° 30. Besançon.
- Stengers I. 1987 : *D'une science à l'autre (des concepts nomades)*. Ed du Seuil, Paris.
- Todorov T, 1981 : *Mikhaïl Bakhtine - Le principe dialogique suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Editions du Seuil, Paris.
- Viprey J.M : 2005 : « Philologie numérique et herméneutique intégrative » in *Sciences du texte et analyse de discours : enjeux d'une interdisciplinarité*. Ed. Slatkine. Genève.