



LA « GRAMMAIRE » TEXTUELLE

Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes

MARIE-CHRISTINE PARET *

P our recentrer quelque peu la didactique du texte sur l'essentiel, nous voudrions ici nous permettre quelques remarques à propos de l'inclusion de la grammaire dite « textuelle » au contenu de la classe de français. Car si l'on se fie à ce que l'on trouve dans le matériel didactique récent¹, il semble, d'une part, qu'on attache une importance démesurée à certains détails en oubliant que l'objectif reste la construction du sens d'un texte à travers ses formes, et que la grammaire textuelle n'est qu'un niveau parmi d'autres d'entrer dans un texte ; d'autre part, que *l'outil intéressant qu'elle devrait constituer est souvent détourné en un nouvel ensemble de prétendues « règles » enseignées comme des normes rigides et hors contexte.*

Le mot « grammaire » est-il justifié ?

Quand on parle de « grammaire » du texte, de quoi parle-t-on au juste ? Le mot *texte* recouvre une réalité très large et pourtant, même si l'hétérogénéité des textes saute aux yeux, il est possible de mettre en évidence des caractéristiques communes. L'extension du terme de *grammaire* à l'organisation du texte vise à mettre en relief le fait que, pour qu'il y ait texte, il ne suffit pas d'aligner une suite quelconque de phrases, qu'il existe des contraintes bien réelles d'organisation. Cependant, le mot *grammaire* est employé plutôt comme métaphore que dans son sens propre, car il laisse supposer que les règles d'organisation des textes sont aussi contraignantes que celles des phrases. Certaines le

sont en effet, comme les règles d'enchaînement par exemple, qui obligent un scripteur, s'il parle d'une personne qui vient d'être mentionnée, à reprendre par un défini ce qu'il aura d'abord désigné par un indéfini, sous peine d'induire le lecteur en erreur (1. *Un individu fit irruption dans la pièce.* ; 2. *L'homme portait des lunettes sombres,* et non : 2. *Un homme portait des lunettes sombres.*, où un homme serait interprété comme obligatoirement différent du premier individu). Soulignons au passage que l'usage d'un déterminant défini suffit seul à imposer le renvoi à un antécédent, quelle que soit la relation de sens entre les deux termes (*Le poisson / ce géant* ; *l'histoire / sa logique*).

Mais d'autres règles sont moins contraignantes, et la marge laissée à l'interprétation peut être assez large. Par exemple, pour l'écrit, à partir de quelle distance, c'est-à-dire après combien de mots, de phrases ou de lignes, n'est-on plus capable de repérer de façon assurée l'antécédent d'une désignation dans un texte ? Cela dépend vraisemblablement du nombre de thèmes présents dans un passage donné : si un seul personnage est en scène, par exemple, il est moins nécessaire de rappeler fréquemment que c'est de lui que l'on parle que si on a trois personnages : on a besoin alors de les redésigner constamment pour ne pas introduire d'ambiguïté. Cela dit, il serait bien difficile de spécifier davantage. C'est pourquoi le terme de *grammaire* a été beaucoup critiqué sans que l'on propose pour autant une autre expression qui fasse consensus. On utilise parfois comme synonymes

les expressions de « cohérence » textuelle ou d'« organisation » textuelle. Le terme de *cohésion* prête à une certaine confusion, nous y reviendrons.

La première contrainte pour qu'il y ait texte est qu'on puisse repérer une continuité entre les phrases, qui ne peut exister que s'il y a une certaine unité thématique, c'est-à-dire de sujet traité. La seconde, que chacune apporte des éléments d'information nouveaux, pour que le texte avance, ne tourne pas en rond. Donc *cohérence* d'une part et *progression* de l'autre. Très tôt, au primaire, on devrait pouvoir, au cours de la lecture des textes ou de celle de leurs propres écrits par les élèves, faire observer ce qui fait lien et ce qui apporte du nouveau dans une phrase, sans plus, sans utiliser même de terminologie particulière. Et continuer au secondaire en n'introduisant qu'assez tardivement le mot *thème*, sans chercher dans un premier temps à vouloir le délimiter strictement. Il s'agit là en effet d'une tâche souvent complexe qui pourrait se situer avec profit en fin de secondaire seulement, dans le cadre du travail de l'argumentation, puisque l'observation du fonctionnement des *thèmes* et des *propos (rhèmes) secondaires* permet de comprendre comment, tout en les mentionnant, on peut soustraire au débat certains éléments d'information (voir plus loin).

Quels sont les moyens de rendre un texte cohérent, de créer un lien entre les informations apportées par le texte ?

On ne verra pas sur la forme extérieure, non linguistique, comme la mise en page, qui délimite les grandes parties par l'emploi d'espacements, de paragraphes, de titres, etc. Elle est néanmoins très importante à étudier dès les premières tentatives d'écrit au primaire. Quant aux autres moyens, on met beaucoup l'accent dans le matériel didactique sur les marques *visibles* d'organisation des textes alors que d'autres ressources moins évidentes sont aussi indispensables. *La tendance est forte à ramener le texte au jeu de quelques mécaniques linguistiques.*

Il faut redire que, bien souvent, c'est seulement le lecteur qui confère de la cohérence à une suite de phrases. Quand il aborde un texte, tout lecteur *cherche* une cohérence à ce qu'il lit, il suppose que celui qui l'a écrit a voulu la créer (principe de coopération). Pour cela, le lecteur se base à la fois sur sa connaissance des réalités du monde, à laquelle renvoient les mots et les phrases, de la situation de communication et sur sa connaissance de l'organisation des textes. Donc interviennent des aspects psychologiques comme la mémoire, qui permet au lecteur de faire des *inférences* en s'appuyant uniquement sur le sens : les liens entre les informations sont alors sous-entendus ; ils ne peuvent être établis que parce que les connaissances de l'auteur et du lecteur se recourent. Le lecteur comble ce

que le texte n'explique pas en détail par ce qu'il connaît de la réalité, ou ce qu'il connaît déjà de l'histoire, si c'est un récit. Il n'est besoin d'aucun indice linguistique particulier, d'aucune marque de liaison. *Ainsi, c'est d'abord le lecteur qui construit la cohérence, et non pas d'abord une mécanique grammaticale.* Et le scripteur devrait écrire son texte en tenant compte de cette capacité du lecteur, car c'est justement là que réside la difficulté pour un scripteur novice : apprendre à évaluer la capacité du lecteur à décoder l'implicite pour un texte ou une séquence donnée, selon le contexte de son type, de son genre et de la situation de communication particulière.

Des mécanismes visibles

Il reste que tout texte mêle aux inférences des mécanismes visibles pour indiquer qu'il faut comprendre les phrases comme devant s'enchaîner d'une certaine façon. Ces moyens fonctionnent à différents niveaux et se combinent dans un texte. Les trois principaux sont bien connus, rappelons-les :

1) un système de renvois de certaines unités du lexique (mots ou même parties de mots, donc morphèmes, comme *bell-* dans *embellir*) à d'autres par des *reprises* qui constituent ainsi des chaînes de référence ;

2) des liens explicites entre les différentes parties d'un texte par des *unités spécifiques* : mots, expressions ou même phrases, appelées souvent *connecteurs*, dont font partie ce qu'on appelle au Québec depuis 1981 des *marqueurs de relation* ;

3) l'emploi pertinent des *temps verbaux*. Cette question est rarement prise au sérieux et abordée du point de vue de la cohérence du texte, pourtant il en est une constituante fondamentale par l'harmonisation² des temps. L'organisation des temps du verbe, en combinaison avec les organisateurs temporels, contribue à donner au texte sa cohérence en situant les faits les uns par rapport aux autres (antériorité, postériorité, simultanéité) et par rapport au moment de l'énonciation. Une classification qui demeure pertinente pour la classe et qui devrait trouver sa place en didactique dès les premières années du secondaire est la distinction entre le système de la communication courante ou *système du discours* (sans passé simple) et le *système du récit* (avec passé simple). Là encore, s'il y a de grandes régularités qu'il faut connaître, il n'y a pas d'absolu sinon l'adaptation à la vision du sujet parlant³.

La ponctuation intervient également (rôles des virgules, des deux points et des points virgules) ainsi que la structure syntaxique des phrases. Par exemple, une phrase passive permet de déplacer un élément pour en faire un thème, une emphase en *c'est... qui* ou *c'est... que* permet d'inverser l'ordre normal thème – propos, un détachement du complément de phrase à l'initial permet d'en faire un thème,

une construction impersonnelle vide la place du thème pour accentuer l'attention sur le propos.

Les désignations

Sans revenir en détail sur les caractéristiques des diverses ressources⁴ que possède la langue pour créer les chaînes qu'on pourrait appeler très tôt pour l'école *chaînes de désignations* (englobant la première désignation et les reprises), reprenons quelques-uns de ces moyens pour préciser certains aspects peu ou mal développés, souligner certaines difficultés que présentent les classifications et rappeler l'intérêt didactique du travail scolaire sur ces chaînes.

La reprise d'un élément de la phrase, dans la suite du texte, se fait soit par *répétition*, en changeant ou non le déterminant, soit à l'aide de plusieurs sortes de *substituts*, les plus fréquents étant des groupes nominaux dont le noyau est un nom ou un pronom, mais qui peut, plus rarement, franchir les barrières des catégories grammaticales (verbe : *on agit / cette action* ; adjectif : *moussu / mousse* ; adverbe : *vite / vitesse* ; préposition : *près de / proximité*). Ce qu'il est utile de faire observer, c'est que certaines reprises ne font que rappeler de quoi l'on parle (le thème) par une répétition ou l'emploi de certains pronoms, alors que d'autres permettent l'introduction d'informations nouvelles. *La mise en évidence du type de rapport sémantique établi entre la nouvelle désignation et la désignation antécédente permet d'évaluer comment l'auteur a choisi de faire avancer le texte, de quelles orientations elles sont révélatrices.* Par exemple, le GN *le monde d'aujourd'hui* repris dans la suite du texte par le GN *Le monde plus complexe dans lequel nous vivons...* Le nom noyau et son déterminant sont identiques, mais les compléments sont différents. À une indication qui situe *le monde* par rapport au temps, la reprise ajoute deux informations, l'une qui est un peu redondante sur le plan strictement informatif : *dans lequel nous vivons*, car il est clair que si l'on parle du monde actuel, c'est forcément celui dans lequel on vit, mais sur le plan de l'effet produit, cette relative insiste sur le fait que nous sommes plongés dans ce monde là, que nos vies sont concernées. L'autre complément (« *plus complexe* ») introduit une évaluation qualitative de ce monde-là tout en le comparant, de manière implicite – car le second terme de la comparaison n'est pas exprimé mais on peut l'inférer (*le monde d'autrefois*). On voit bien par ce mécanisme que de l'information nouvelle est introduite non seulement dans la deuxième partie de la phrase (dans le *propos* ou *rhème*) mais par la reprise même, dont une partie seulement est la répétition du même terme. *L'étude d'un texte en classe ne devrait pas négliger de faire comparer certaines désignations pertinentes.*

À l'inverse, c'est parce que l'information a déjà été introduite qu'on peut se permettre d'abrégier une expression quand on la reprend (*un emploi saisonnier – cet emploi*).

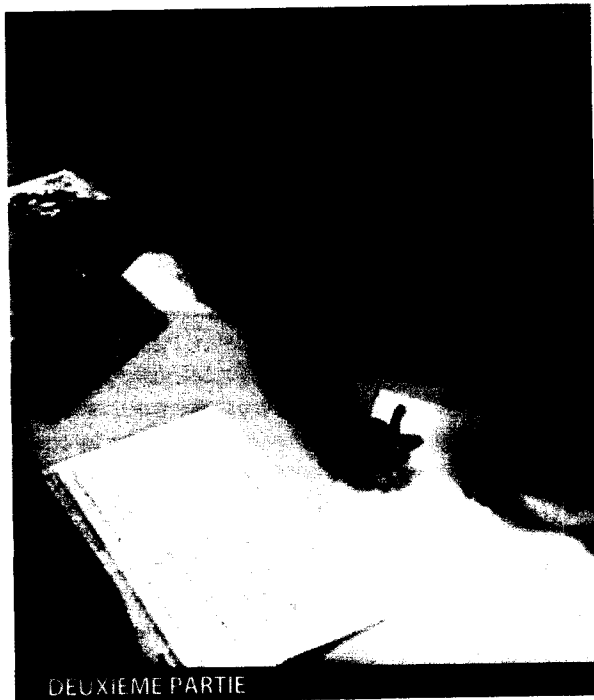
La plupart du temps, un terme n'est pas repris par une répétition mais par un nom différent. Le fait de comparer les deux désignations nous fait entrer de plain-pied dans l'étude du lexique, les types de relations que des unités lexicales entretiennent entre elles (synonymie, antonymie, paronymie, relation d'inclusion, dérivation (*golff/ golfeur*), emploi de périphrases, de métaphores, etc.), étude qui trouve donc ici sa raison d'être et ne peut se faire indépendamment d'un texte. C'est la possibilité de relier un verbe ou un adjectif à un nom de la même famille qui fera prendre conscience des phénomènes de dérivation impliqués. On aborde ici le domaine de la reprise par *nominalisation*, qu'il n'est aucunement utile de savoir nommer⁵, mais dont tout l'intérêt réside dans le fait qu'il fait avancer le texte et qu'il a pour effet de rendre la langue plus abstraite (en perdant les marques temporelles fournies par le verbe) et plus dense, puisque le contenu informatif d'une phrase complète se retrouve dans un GN (*La taxe va augmenter / l'augmentation de la taxe*), donc de contribuer à établir une variété de langue plus soutenue (*Le ministère hésite / les hésitations du ministère*).

Le remplacement par un GN peut jouer un rôle dans les contenus implicites d'un énoncé, qui sont très importants dans l'argumentation. Ainsi dans une phrase comme : « L'augmentation de la taxe pourrait être discutée la semaine prochaine », inclure l'idée d'augmentation dans le GN qui porte le thème de la phrase a pour effet de le présenter comme une information déjà connue ou moins importante et de reporter l'attention sur la deuxième partie de la phrase (le *propos*) qui seule est posée comme discutable. L'augmentation est ainsi présentée implicitement comme un acquis⁶. ●

Texte paru dans *Québec français*, n° 128 (hiver 2003)

Notes

- 1 C'est une tendance forte, mais certains y échappent, comme *Apprendre à argumenter*, ERPI, 2001, ou *Cours autodidacte de grammaire française*, Graficor, 2002.
- 2 On confond souvent, ce qu'on peut appeler l'harmonisation, qui concerne la convenance des temps d'un texte les uns par rapport aux autres, qui dépend uniquement des sens à construire, et la concordance qui ne concerne que quelques règles gouvernant l'emploi des temps entre verbe de la phrase enchâssante et verbe de l'enchâssée.
- 3 Voir à ce sujet Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.
- 4 Voir pour cela le chapitre « La reprise de l'information », dans *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor, 2000.
- 5 Ce terme difficile devrait être évité, passage à un nom étant suffisant et plus clair.
- 6 De la même façon, dans une explication, l'énonciateur peut faire mine de TENIR POUR CONNU par le destinataire certains éléments d'information en les plaçant du côté du thème. Cette stratégie peut révéler quelle image l'énonciateur se fait de son public cible.



Les connecteurs : des marqueurs de relation et des organisateurs textuels

Un second moyen pour construire la cohérence d'un texte est l'utilisation de connecteurs. Ces derniers ne fonctionnent pas tous au même niveau : certains organisent de grands ensembles à l'intérieur du texte, d'autres relient des éléments plus proches, à l'intérieur de la phrase. De plus, certains ont peu de rapports syntaxiques avec le reste de la phrase où ils se trouvent, alors que d'autres en sont partie intégrante. Mais quand on travaille les connecteurs dans un texte, on le fait surtout en fonction de leur *sens* et de leur *rôle* ou *portée* dans le texte.

Pour mieux saisir les différents rôles que jouent les connecteurs, il existe des classements qui sont à l'origine de ce qu'on trouve dans le programme avec les deux appellations d'*organiseurs textuels* et de *marqueurs de relation* (p. 146). Mais, malheureusement, le matériel didactique semble se fixer comme objectif l'acquisition de cette terminologie¹, alors que ce qui importe, c'est de faire saisir ces rôles et les valeurs de ces marques, en contexte (car il est absolument inutile de faire travailler ces marques en dehors des textes, d'autant plus que les mêmes connecteurs jouent, selon les cas, des rôles différents). Quelques observations précises, en cours de lecture, avec des rapprochements et des substitutions pour faire surgir des oppositions ou des nuances de sens sont plus profitables que de nombreux exercices hors contexte. De plus, le fait de savoir si on a affaire à des adverbes, à des conjonctions, à des prépositions ou à d'autres catégories est d'un intérêt limité². On peut se

contenter de faire remarquer, au passage, la variété des moyens linguistiques mis en œuvre.

Un premier rôle des connecteurs est d'établir des liens à l'intérieur d'une séquence de texte, *entre* des phrases ou entre des parties de phrases. Ils indiquent différents types de relations sémantiques (*et, de plus, mais, en effet, donc, parce que, etc.*) à l'intérieur d'un raisonnement ; ils contribuent donc à créer des séquences textuelles de type argumentatif ou explicatif. Il est important de noter qu'ils donnent la consigne d'interpréter un énoncé en fonction d'un autre énoncé, alors que le fait qu'ils soient des subordonnants (conjonctions), des coordonnants, des groupes prépositionnels, des prépositions ou autres est à faire observer peu à peu sans être un objectif prioritaire. Les prépositions sont souvent oubliées par le matériel didactique, or une grande partie d'entre elles jouent un rôle similaire aux subordonnants (le parallèle se fait parfois directement (*sans / sans que ; pour / pour que ; à cause de ; malgré ; contrairement à, etc.*)). Cela vaut pour les prépositions dites « pleines », c'est-à-dire qui ont un contenu sémantique, et non pour les « vides » comme *à* ou *de* dans la plupart de leurs emplois. Ces types de marqueurs sont appelés dans le *Programme d'études*, « marqueurs de relation ».

Un autre rôle des connecteurs est de situer les différentes parties d'un texte les unes par rapport aux autres et de jouer sur des sections assez importantes de textes, mais pas toujours. Ce sont les « organisateurs textuels ». On peut en distinguer deux sortes :

1) des mots ou expressions (adverbes ou autres groupes), souvent détachés en tête de phrase, indiquant une situation dans le temps ou dans l'espace (*d'abord, au premier plan, vers le Sud, en 1968, etc.*), un ordre ou une hiérarchie (*en premier lieu, etc.*). Mais on reste à l'intérieur du texte, de son sens (*On décida en premier lieu de construire un refuge. On observe en premier lieu qu'il se produit une effervescence dans le tube avec dégagement de chaleur.*)

2) des mots ou expressions qui donnent des informations au lecteur sur l'énonciation, c'est-à-dire non pas sur le sens proprement dit des informations véhiculées, mais sur la manière dont on doit lire le texte en rapport avec la situation de communication. Ils signalent au lecteur un changement dans la direction du discours. Ce genre de marque ne se trouve d'ailleurs pas dans tous les genres textuels, mais uniquement dans ceux qui relèvent du *discours* (par opposition à *récit*), c'est-à-dire où la présence de l'énonciateur est perceptible. Ce seront des expressions ou parfois des phrases complètes qui annoncent, reformulent, récapitulent, font des transitions, concluent, clôturent (*précisons en premier lieu, autrement dit, en un mot, voyons ensuite, pour conclure, désormais, etc.*).

Ce classement n'indique que de grandes tendances, des balises pour tenter de faire saisir à la classe la variété des

ressources de la langue. Dans certains cas, le connecteur jouera simultanément plusieurs rôles. À la jonction des connecteurs et des reprises, il existe des marques qui réunissent les caractéristiques des deux précédentes, c'est-à-dire qu'elles relient comme des connecteurs en indiquant le sens de la relation, tout en renvoyant au texte précédent : *dans le même sens, sur ce point, cela étant, moyennant quoi, tel, dans un autre ordre d'idées, là.*

Ces distinctions sont difficiles, d'autant plus que certains marqueurs peuvent cumuler les rôles. Elles pourraient être introduites seulement en fin de secondaire. Encore une fois, l'important n'est pas ici de classer mais de dégager les moyens possibles en fonction du sens.

Quelle distinction fait-on entre cohérence et cohésion ? Est-elle utile ?

Deux termes sont parfois utilisés pour dire qu'un texte est compris comme un ensemble et non pas comme une suite de phrases sans forcément de lien entre elles : *cohérence* et *cohésion*. Beaucoup d'auteurs soulignent la difficulté à distinguer clairement ces deux « concepts ». Le matériel utilise un terme ou l'autre. Le programme de 1995 parle uniquement de cohérence (p. 146). Il faut alors se poser la question de la pertinence de leur distinction pour la classe. En simplifiant, la cohésion serait le résultat de l'organisation uniquement linguistique, c'est-à-dire interne, construite par le fonctionnement additionné des connecteurs, des reprises, du jeu des temps verbaux, de la syntaxe et de la ponctuation, en un mot, des marques visibles. La cohérence se réfère au fait que cela ne suffit pas, que nous avons besoin de nos connaissances du monde pour interpréter le texte, que nous devons faire des inférences indépendamment ou au-delà de marques spécifiques parce qu'il y a de l'implicite dans tout texte. Elle met en œuvre une activité interprétative³.

Mais cette distinction n'est pas toujours pertinente⁴ puisque des textes peuvent très bien être incohérents malgré de nombreuses marques de cohésion. Par ailleurs, il est souvent peu aisé de savoir où commence et où finit l'inférence. Si certains types de reprises imposent le renvoi à un antécédent (pronoms, articles définis, démonstratifs, possessifs), d'autres supposent une participation plus importante du lecteur. Prenons, par exemple, une reprise par un synonyme, une paraphrase, un terme plus général⁵ ou par association : la « dose » d'inférence pour faire le lien entre la reprise et l'antécédent est plus ou moins importante, mais il est certain qu'elle implique la connaissance du monde et la connaissance de la situation de communication. La connaissance du lexique d'une langue suppose d'ailleurs toujours la connaissance des réalités auxquelles il fait référence. Dans la plupart des cas, le lien n'est donc pas automatique ; ce n'est pas une question de pure

« mécanique » grammaticale. Ainsi pour saisir l'enchaînement *le Requiem... / la dernière œuvre du compositeur, ou la dynamo... / le solénoïde*, il faut une certaine culture musicale ou scientifique. C'est pourquoi on préfère aujourd'hui éviter le terme de cohésion, un peu trompeur car on ne sait pas bien le délimiter. Le terme de cohérence, dans son sens large, paraît donc plus approprié. Le terme de « textualité » utilisé parfois serait plus juste car il a le mérite de ne pas privilégier l'aspect *cohérence* du texte (c'est-à-dire sa continuité) par rapport à l'aspect *progression*.

La textualité se manifeste-t-elle différemment selon les différents types de séquences textuelles ?

Rappelons d'abord que le choix de travailler les textes en s'appuyant sur les caractéristiques communes qu'on peut trouver dans les séquences qui les constituent est un choix didactique : il semble que les élèves saisissent mieux ainsi des traits généraux quand ils sont amenés à comparer des textes et à retrouver ces traits sous la grande diversité qui apparaît au premier abord, même à travers des genres différents.

L'organisation interne des textes, si elle repose sur les moyens que nous venons de voir, varie pourtant selon les types de séquences considérés. Mais les différences tiennent plus à la *fréquence* d'apparition de certaines marques qu'à leur *nature* même. Ce sont d'ailleurs ces caractéristiques textuelles qui permettent de distinguer des séquences dans un texte qui, en général – à moins d'être très court – est hétérogène, c'est-à-dire constitué de séquences de divers types. Ainsi, dans une explication, il sera très vraisemblable de rencontrer plus de connecteurs de type *marqueurs de relation*, puisqu'on y trouve des raisonnements, que dans des séquences de textes narratives ou descriptives. En revanche, ces dernières seront généralement plus riches en *organisateurs textuels*, temporels pour les narrations et les descriptions d'actions, spatiaux pour les descriptions. La progression par les seules inférences est présente dans tous les textes, mais elle aura tendance à l'être moins dans ceux où l'on veut laisser moins de choses dans l'implicite, donc dans les explications et dans certaines formes d'argumentation. Dans le cas de l'argumentation, les stratégies peuvent être très différentes, dans un continuum qui va du choix d'articulations très explicites pour emporter l'adhésion du lecteur par la rigueur ou la vigueur du raisonnement, jusqu'à l'option de cacher le plus possible certaines parties du raisonnement pour que le lecteur ne pense pas à les mettre en cause et accepte ainsi plus vite les thèses proposées. On voit bien que cette dernière option va de pair avec un appel à une plus grande subjectivité du lecteur, elle peut aller jusqu'à la manipulation. C'est sans doute le type de stratégie le plus fréquent, puisque l'argumentation est plus souvent une négociation sociale qu'une démonstration

rigoureuse. C'est là que le genre intervient de façon déterminante ; une argumentation dont le but est d'expliquer objectivement, dans un ouvrage de vulgarisation scientifique par exemple, rendra transparentes les articulations, contrairement à un discours qui veut persuader de façon plus émotive comme en politique ou dans le commerce. Sur le plan didactique, il serait nécessaire de faire commencer l'observation de ces divers moyens dès le début du secondaire, et de mettre davantage l'accent sur l'implicite à mesure qu'on avance dans la scolarité.

Le type de séquence va aussi de pair avec certaines formes de reprises, mais là encore il ne s'agit que de tendances et non pas des correspondances simples. Il est clair que les textes explicatifs, les argumentations explicatives et les descriptions en discours courant favorisent les reprises par des GN qui permettent l'apport d'information : périphrases, synonymes ou parasyonymes, termes plus généraux ou plus spécifiques, et, bien sûr, le passage au nom s'il y a lieu pour condenser l'information, alors que les séquences narratives véhiculent en général un matériel plus simple, à base de répétitions et de pronoms. L'explicitation de ces ressources fait partie des objectifs de la classe de français, mais là encore exclusivement à partir d'occurrences dans les textes lus ou produits par les élèves, de façon à toujours pouvoir justifier leur raison d'être. Il n'y a pas de règles générales à énoncer.

Pour dire un mot des types de progressions textuelles (à thème constant, linéaire, par association), l'intérêt didactique de les faire étudier systématiquement et en dehors des textes semble tout à fait nul au secondaire. Ce qui est le plus remarquable, c'est justement la variation dans les agencements au long d'un texte. Il est plus profitable de savoir suivre un thème avec ses reprises (les chaînes de désignations) que de commenter le type de progression. On peut toutefois faire une exception en ce qui concerne la description, dont l'agencement *thème-titre / sous-thèmes* est caractéristique de la structure, autrement dit le rôle structurant de la reprise par association.

Conclusion

Ces remarques ne se veulent que quelques pistes pour éviter de « techniciser » outre mesure la lecture ou l'écriture de textes, qui demeurent les finalités centrales de la classe de français. C'est un biais bien trop présent dans le matériel didactique, de croire que connaître des règles et des structures, de la langue comme du texte, est l'objectif prioritaire. Faire apprendre une terminologie ou des règles pour elles-mêmes, c'est-à-dire sans savoir les utiliser ou les comprendre en contexte – ce qu'on a fait longtemps pour la grammaire –, conduit au mieux à connaître ces définitions et ces règles. Et s'imaginer que le reste suivra (savoir lire et écrire des textes variés) n'est qu'une illusion, alors que *les observations que*

propose la grammaire textuelle constituent uniquement des moyens au service du sens du texte à construire, des nuances à saisir ou à produire.

Il ne s'agit pas d'ajouter à la liste déjà longue des apprentissages celui de nouvelles normes qui en fait n'existent même pas, puisque, à la limite, tout ou presque est affaire d'évaluation des possibilités de coopération du destinataire.

On doit bien accepter l'incertitude et plonger dans les caractéristiques des textes⁶ à lire ou à écrire⁷. Car, on le sait depuis longtemps, l'apprentissage ne se fait pas en dehors de contextes ayant un minimum de signification pour l'élève. C'est un défi de taille pour l'enseignant, mais la seule façon de permettre à la plupart des élèves de s'impliquer dans leur apprentissage. *Lire et objectiver la lecture, écrire, et revenir sur l'écrit restent les pivots de l'enseignement du français.* Sans cette perspective, l'éclairage sur la construction du texte que devrait favoriser la grammaire textuelle est perdu au profit d'un enseignement notionnel et technique qui n'a pas sa place au secondaire.

Il ne faudrait pas perdre de vue non plus qu'aborder un texte avec l'outil que constitue la grammaire textuelle ne correspond qu'à une des dimensions possibles de l'observation et de la production du texte et ne justifie aucunement l'abandon des points de vue portant sur l'évaluation des contenus thématiques qu'il véhicule et sur l'intérêt esthétique-littéraire qu'il présente. La grammaire dite textuelle ne devrait qu'être à leur service. ●

Texte paru dans *Québec français*, n° 129 (printemps 2003)

* *Didacticienne du français, professeure honoraire à l'Université de Montréal*

Notes

- 1 Dont on pourrait à la limite se passer, ce n'est pas ce qui est important.
- 2 Au niveau textuel. Bien sûr, il est utile pour l'analyse syntaxique des phrases.
- 3 J. M. Adam, *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga, 1990, p. 111.
- 4 M. Charolles parle de « l'inutilité présente d'une distinction cohérence-cohésion » (*Langue française*, n° 38 (1978), p. 14). M. Riegel, et al. abandonnent aussi la distinction : « Dans la pratique, il est difficile d'opérer une stricte répartition entre des règles de cohérence à portée externe et des règles de cohésion à portée interne » (*Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, p. 603).
- 5 Le mot générique a l'inconvénient de pouvoir être compris comme un absolu alors qu'il s'agit d'une notion relative. Il serait plus opportun de parler de mot (ou expression) plus général ou plus spécifique.
- 6 Eux-mêmes inclus dans le contexte plus large du projet (dont les objectifs doivent être définis avec une précision extrême si l'on ne veut pas sombrer dans l'insignifiance et faire perdre le temps des élèves. Mais c'est une autre histoire !).
- 7 Qui, bien entendu, peuvent être alors le point de départ d'exercices systématiques.