

Québec français



La « Grammaire » textuelle

Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes

Marie-Christine Paret

Number 128, Winter 2003

La cohérence textuelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55779ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Paret, M.-C. (2003). La « Grammaire » textuelle : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. *Québec français*, (128), 48–50.

LA « GRAMMAIRE » TEXTUELLE

UNE RESSOURCE POUR LA COMPRÉHENSION ET L'ÉCRITURE DES TEXTES

PAR MARIE-CHRISTINE PARET*

Pour 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'entrée 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 davantage 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*).



PICASSO, *Portrait de Marie-Thérèse Walter, 1937*, Paris, Musée Picasso

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 reviendra 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 et 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, on le sait, 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/ cete action* ; adjectif : *mousse/ moussu* ; 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'abrégé 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.

Nota bene : La deuxième partie de l'article paraîtra dans le prochain numéro de *Québec français*.

* Université de Montréal

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*, Hachette, 1992.
- 4 Voir pour cela le chapitre « La reprise de l'information » dans *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, 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.

COHÉRENCE TEXTUELLE | QUELQUES ADRESSES DANS INTERNET

Recherche par Jean-François Mostert

Difficultés de cohérence textuelle (Exercice : Rédiger des nouvelles policières) : www.ac-toulouse.fr/lettres/variantes/variantes.html

Proposition d'une méthode d'apprentissage de la cohérence textuelle : www.protic.net/profs/menard/3francais/coherence_ecriture.htm

Banque de textes : www.unites.uqam.ca/zigzag/textesCD/nico2x2.htm

Christian Vandendorpe, *Communication écrite*, éd. IBM rév., [Cédérom], Kingston, Didacom, 2000, www.didacom.com.

Activités visant l'apprentissage du vocabulaire ; réflexion sur la cohérence textuelle : www.ciep.fr/tester/testcine/cinema.htm

Travailler la cohérence textuelle, repérer la structure d'un texte, travailler l'orthographe et la ponctuation, pour aider à l'expression écrite : <http://cefisem.scola.ac-paris.fr/logicsout6.htm>

La cohérence textuelle ; les organisateurs textuels ; le système des temps verbaux : www3.uqar.quebec.ca/apctic/promo9599/sec%201-2-programme.htm



>>> D'AUTRES ADRESSES À LA PAGE 61