

La « grammaire » textuelle

Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes

Marie-Christine Paret

Number 129, Spring 2003

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55758ac>

[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*, (129), 77–79.



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'*organisateur textuel* et de *marqueur 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, des conjonctions, des prépositions ou à d'autres ca-

LA « GRAMMAIRE » TEXTUELLE

Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes

PAR MARIE-CHRISTINE PARET*

tégories 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 :

- 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*) ;
- 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, clôtureront (*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 auquel 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 davantage 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 *organisateur 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 res-

sources 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.

* Université de Montréal.

** Cet article est la suite de celui paru dans le numéro 128 de Québec français.

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*, 38 (1978), p. 14). Riegel, M. 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.

COLLECTION Le chat & la souris

Humour, aventure, fiction, poésie, tendresse et fantaisie en compagnie de héros farfelus et attachants.

À partir de 7 ans



Les pissenlits de Magalie (écologie)

Texte : Yvan DeMuy
Ill. : Claude Thivierge
7,95 \$
ISBN 2-89435-213-1

Malourène et la reine des fées (sagesse)

Texte : Laurent Chabin
Ill. : Jean Morin
ISBN 2-89435-172-0
7,95 \$

Globule pris au piège (aventure)

Texte : Jean-Pierre Dube
Ill. : Tristan Demers
ISBN 2-89435-203-4
7,95 \$

Vente de garage chez ma mère (partage)

Texte : Daniel Laverdure
Ill. : Bruno St-Aubin
ISBN 2-89435-202-6
7,95 \$



Gonzague le loup végétarien (marginalité)

Texte et illustrations : Daniel Laverdure
ISBN 2-89435-124-0
7,95 \$

EDITIONS MICHEL QUINTIN