

ENTRE THÉORIE ET DIDACTIQUE : LES DÉBUTS DE LA LINGUISTIQUE DE TEXTE EN FRANCE

Bernard COMBETTES

Université de Lorraine, UMR ATILF

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de décrire certains aspects du développement de la grammaire textuelle en France dans les années 70. On analyse en particulier, dans une première partie, l'influence de la didactique du français langue maternelle, dont les objectifs ont conduit à opérer des choix dans les notions et à privilégier un certain éclectisme. Dans une seconde partie, on examine le cas particulier de la perspective fonctionnelle de la phrase et sa place dans ces débuts de la linguistique du texte. Ici encore, on essaie de montrer que ce sont des objectifs d'ordre pédagogique, le souci de prendre en compte les applications possibles, qui font mettre l'accent sur les progressions thématiques et ont amené à ignorer les relations que la structure informationnelle entretient avec la syntaxe et avec la sémantique.

ABSTRACT

This article aims at describing several aspects of textual grammar development in France in the 70s. We analyze in particular, in a first part, the influence of didactics of French mother tongue, for which the objectives lead to operate choices in notions and to privilege eclecticism. In a second part, we examine the particular case of the functional sentence perspective and its place in these debuts of textual linguistics. We try to show that objectives of educational order and the account of possible applications make emphasize thematic progressions and brought to ignore the relations which the informational structure maintains with syntax and semantics.

Cet article, qui vise à décrire certains aspects de l'évolution qui s'est produite en France dans le champ des études linguistiques au cours du dernier tiers du XX^e siècle, avec la constitution de la linguistique du texte comme discipline spécifique, s'attache à deux sujets différents dont le second peut être cependant considéré comme une sous-partie du premier. Nous exposons d'abord quelques caractéristiques de l'émergence, dans le domaine

français, de la discipline ordinairement dénommée « Grammaire de texte », en essayant, en particulier, de déterminer les principaux facteurs qui ont pu favoriser, au sein des sciences du langage, l'implantation de ce domaine d'étude. Dans une deuxième partie, nous envisagerons la place qu'ont tenue, parmi bien d'autres, les théories de l'École de Prague dans ce développement et, plus précisément, une conception de l'organisation de l'énoncé et un type d'analyse connus sous le nom de « Perspective Fonctionnelle de la Phrase » (FSP). Nous tenterons ainsi de déterminer pourquoi c'est essentiellement cette partie de la théorie qui a été privilégiée et mise en avant, alors que d'autres aspects du fonctionnalisme praguois se sont trouvés beaucoup moins exploités, voire même totalement ignorés. Dans chacune des deux parties, nous mettrons l'accent sur le rôle qu'ont joué les objectifs d'ordre didactique dans ces changements épistémologiques.

1. LA GRAMMAIRE DE TEXTE

1.1. Le rôle de la didactique

Il nous semble utile d'insister tout d'abord sur un aspect qui, de notre point de vue, constitue l'originalité des études qui se sont développées en France, si l'on établit par exemple une comparaison avec la situation de la linguistique du texte dans les travaux anglo-saxons. Nous voulons parler ici de l'importance de la dimension didactique, en l'occurrence de la didactique du français langue maternelle. Bien évidemment, certains travaux ne peuvent être rattachés, du moins directement, à cette problématique ; on notera toutefois au passage que l'article important de D. Slakta sur « l'ordre du texte », s'il ne relève pas, à proprement parler, du domaine didactique, est publié dans les *Etudes de Linguistique Appliquée*, ce qui traduit l'intérêt porté par les didacticiens à ce nouveau domaine de recherche. Il faut par exemple souligner le rôle qu'a joué, pour la diffusion non seulement des essais d'application, mais également des travaux de recherche plus théoriques, de la revue *Pratiques*, qui fournit constamment des livraisons sur ce thème de la linguistique du texte, dépassant ainsi en nombre les quelques numéros qui ont été consacrés à ce domaine par des revues comme *Langages* ou *Langue française*. On remarquera que le développement en France de la grammaire générative et transformationnelle ne suit pas un chemin identique ; un ouvrage qui a eu une grande importance dans la vulgarisation des idées et des méthodes de cette école, *l'Introduction à la grammaire générative* de N. Ruwet, n'est pas conçu dans une perspective d'application. S'il y a eu utilisation, à des fins didactiques de certaines notions (on pense à la « phrase de base », par exemple ou aux « transformations »), on n'a pas assisté, comme dans le domaine de la grammaire de texte, à un « retour », qui aurait apporté au moins des données, sinon des analyses nouvelles. Notons également que la narratologie et l'analyse du discours, les deux autres champs disciplinaires

qui concernent la textualité, même si elles ont été abondamment diffusées, « vulgarisées », et adaptées à des fins didactiques, n'ont pas non plus suivi la même voie. Des travaux comme ceux de J. Dubois sont par exemple issus de ceux de Z. Harris et ne se trouvent pas motivés par des facteurs d'ordre didactique ; s'ils portent parfois sur des corpus d'ordre scolaire, il n'y a pas suggestion d'applications possibles. Il en va de même pour la narratologie, qui a fait très rapidement l'objet d'applications nombreuses dans l'étude de la structure des récits, mais qui s'est développée, à la suite des travaux de Propp ou de Barthes, de façon tout à fait indépendante de la pratique scolaire. On peut se demander quelles sont les raisons de cette importance de la dimension didactique dans le développement de la grammaire de texte. En fait, il conviendrait d'abord de s'interroger sur l'intérêt moindre porté à la grammaire générative en comparaison du rapide développement des études de syntaxe transformationnelle ou de l'analyse du discours. On peut certes citer quelques numéros de revues, comme celui qui a été consacré à la grammaire de texte dans les pays de langue allemande dans *Langages* ou celui de DRLAV sur l'École de Prague, mais il est significatif qu'une revue comme *Langue française* n'offre que le numéro 38 sur la cohérence du texte (numéro essentiellement didactique, d'ailleurs) à côté de livraisons nettement plus fréquentes sur les tendances nouvelles en syntaxe. Ainsi la linguistique du texte a-t-elle été associée, au moment de son introduction en France, à la dimension didactique, et, plus précisément, à la didactique du français langue maternelle, l'enseignement du FLE s'intéressant davantage aux grammaires « fonctionnelles » qui mettaient l'accent sur la dimension communicationnelle. Pourquoi la didactique constituait-elle un terrain favorable à la vulgarisation et à la mise en œuvre des concepts de la grammaire de texte dans les années 70 ? Le cadre général, qui dépasse le cas particulier de l'enseignement grammatical, est celui de l'innovation, de la « rénovation », pour reprendre la dénomination du projet de réforme de l'enseignement de la langue à l'École élémentaire. Il faut mentionner ici l'importance et l'impact de l'ouvrage fondateur d'E. Genouvrier et J. Peytard, *Linguistique et enseignement du français*, qui reflète parfaitement les objectifs de cette époque et la conception des rapports théorie / pratique qui sous-tendait tout ce mouvement ; on rappellera également les travaux de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, qui s'inspiraient de recherches aussi diverses que celles d'O. Ducrot, de J.-C. Chevalier, ou d'A. Martinet, par exemple. Quatre raisons au moins peuvent être invoquées pour expliquer l'émergence de la grammaire de texte dans ce contexte favorable à l'innovation.

De façon plus ou moins explicite, certains didacticiens perçoivent déjà les limites d'une rénovation de l'enseignement de la langue fondée essentiellement sur l'étude de la phrase. Si les apports du structuralisme et de la grammaire générative ne sont guère remis en question et demeurent la base de la « grammaire rénovée », surtout à l'École élémentaire, commencent à se faire jour des critiques sur l'absence de contextualisation, critiques qui

seront à l'origine, dans le champ de la didactique, de l'opposition destinée à connaître le succès que l'on sait entre « grammaire de phrase » et « grammaire de texte ». Les recherches de l'INRP sur l'enseignement secondaire, – surtout celles qui s'inspirent des travaux sur l'énonciation ou sur l'analyse du discours – si elles ne font pour ainsi dire pas appel à la linguistique du texte en tant que telle, ne pouvaient évidemment que renforcer ce scepticisme sur la pertinence d'une approche délibérément phrastique de l'étude de la langue.

Sur un tout autre plan, dans un enseignement qui demeure, surtout au Lycée, fortement orienté vers l'étude de la littérature, dans les contenus abordés et dans les activités proposées aux élèves, qu'il s'agisse de la dissertation, du commentaire composé ou de l'explication de texte, la grammaire textuelle semble fournir, pour bon nombre d'enseignants, des outils pour une alternative possible, permettant de fonder une nouvelle rhétorique, une nouvelle stylistique, aptes à remplacer l'approche traditionnelle des textes. La technicité de ces nouveaux outils semblait ainsi fournir un gage d'objectivité et de rigueur qui contrastait avec le subjectivisme, abondamment critiqué par ailleurs, caractéristique de l'explication de textes.

Il faut souligner également que ce grand mouvement de rénovation a rapidement suscité un intérêt tout à fait justifié pour la psycholinguistique, qu'il s'agisse de la lecture ou des activités de production. Il est vite apparu que le renouvellement des contenus et des méthodes ne pouvait se réaliser sans la prise en compte de la spécificité des apprentissages langagiers, prise en compte qui était déjà une réalité dans l'enseignement élémentaire, mais qui était bien loin d'être familière aux enseignants du collège et du lycée. Ce souci de prendre en considération les aspects psycholinguistiques, qui apparaît assez vite dans certains numéros de la revue *Pratiques*, concerne surtout les activités de rédaction et de lecture et on comprend que la grammaire de phrase n'ait guère été observée dans une telle optique, mais que la linguistique du texte ait été mise en contribution, dans le domaine des expressions anaphoriques ou dans celui des connecteurs, par exemple.

Un dernier facteur, moins important peut-être que les trois précédents, mérite toutefois d'être cité. Il s'agit de l'importance accordée à la typologie des textes. Les travaux sur la narratologie rejoignent ici des préoccupations de la linguistique du texte. Dans l'optique d'une stylistique renouvelée, la didactique s'attache à problématiser la notion de genre en mettant l'accent sur le rôle des indices linguistiques. Les travaux d'E. Benveniste, pour l'opposition récit / discours, ceux d'H. Weinrich, pour l'opposition des plans, servent de point de départ à cette réflexion, avant que ne se développe l'exploitation des recherches sur le texte argumentatif.

Tout ceci explique l'importance accordée, dans des revues comme *Langue française*, *Etudes de linguistique appliquée*, *Pratiques*, à l'analyse de corpus constitués par des productions d'élèves ou, plus largement, par les activités scolaires. On citera par exemple le numéro 38 de *Langue française*

sur la cohérence des textes ou encore le numéro 13 de *Pratiques*, intitulé « Textes-Linguistique », qui représentent particulièrement bien cette tendance. Ce qu'il faut souligner, c'est qu'il ne s'agit pas là de comptes rendus d'expériences pédagogiques, mais bien de travaux qui, tout en s'appuyant sur des données d'ordre pédagogique, ont pour ambition de faire avancer la recherche théorique sur le texte et sur son organisation, avec par exemple des articles comme celui de M. Charolles (1978) sur les marques de cohérence ou celui de Combettes (1978) sur les progressions thématiques. On peut ainsi considérer que bien des avancées sur des points et dans des domaines particuliers de la linguistique textuelle ont été réalisées grâce à cet intérêt porté par les didacticiens, qui ont su mener de front, sans doute parce que la discipline était loin d'être constituée de façon stable et définitive, réflexion théorique et objectifs pédagogiques.

1.2. Quelles notions ?

Dans un tel cadre intellectuel, quels sont les aspects, les caractéristiques, de la linguistique du texte qui apparaissent comme prioritaires, qui sont le plus fréquemment mis en avant ? Les travaux fondateurs d'E. Benveniste et d'H. Weinrich imposent, dès l'origine, un postulat qui ne sera remis en question que bien plus tard : le domaine textuel est d'un autre ordre que celui de la phrase et son étude exige une approche spécifique, qui ne peut se confondre, par exemple, avec celle de la syntaxe. Cette dichotomie est acceptée comme telle dans tous les travaux ; elle se retrouvera, assez naturellement, dans les années 1990, dans les textes officiels des Instructions et des programmes scolaires, ainsi que dans les manuels, avec l'opposition grammaire de phrase / grammaire de texte, l'emploi du terme de « grammaire » dans cette dernière expression n'étant d'ailleurs pas des plus heureux et conduisant à de fréquents malentendus sur la nature exacte de ce domaine. On notera au passage que la réflexion d'E. Benveniste, s'attachant à la cohérence énonciative à partir de l'opposition récit / discours, ne porte pas sur les faits de connexité, sur l'aspect séquentiel du texte suivi. Il en va de même dans les travaux d'H. Weinrich, qui portent sur des oppositions entre types de textes, de séquences de premier plan et de second plan, mais pas sur des phénomènes tels que les expressions anaphoriques ou les connecteurs, par exemple. Ces deux auteurs, dont la pensée a eu incontestablement un rôle fondamental dans la constitution de l'étude linguistique du texte comme un domaine particulier, ne sont ainsi à l'origine que d'une partie seulement de l'appareil conceptuel de la nouvelle discipline. Un complément, si l'on peut dire, théorique et méthodologique, a été très vite recherché dans d'autres directions. C'est dans des théories plus complètes, plus globalisantes, qu'ont été puisées les idées, les notions, les analyses, qui devaient permettre d'élaborer des descriptions de plus en plus précises du codage de la cohérence par des faits de langue. Trois directions, exploitées à des degrés

divers, sont ici à signaler. Les travaux des linguistes allemands (Bourdin & Duhem, 1972) et de T. Van Dijk (1973), qui tentaient d'établir une théorie générative du texte, le fonctionnalisme d'Halliday (Halliday & Hasan, 1976) et enfin l'approche de l'École de Prague (Daneš, 1974). Il faut remarquer qu'il n'y a jamais eu vraiment d'essai de transposition globale, sur le français, du type de description que proposaient ces diverses théories. Ce sont sans doute les relations étroites qui étaient alors établies entre l'approche théorique et le champ didactique qui expliquent en partie cette « méfiance », dans la mesure où il a semblé assez peu réaliste de procéder à une application d'une conception d'ensemble qui aurait supposé un changement total de la tradition, en particulier en ce qui concerne l'enseignement de la langue ; la préférence a été donnée à des travaux sur des points particuliers, dans une démarche tenant compte à la fois de la réalité pédagogique et de la formation des enseignants. Les théories générales, qui avaient pour objectif de rendre compte du fonctionnement du texte dans son ensemble semblaient par ailleurs devoir être du ressort de la narratologie et de l'analyse du discours, l'opposition macrostructure / microstructure en venant alors à recouvrir plus ou moins la distinction analyse du discours / linguistique du texte. Cette dernière met donc très tôt l'accent sur l'étude linguistique des familles et des sous-familles de marqueurs qui assurent la cohérence textuelle. Ce choix de procéder par des analyses de détail des faits de langue et de leur rôle textuel va de pair avec la séparation, relativement rapide, des deux grandes tendances caractérisant la recherche en linguistique du texte, tendances qui cohabitent encore aujourd'hui : l'une, dans la lignée de la narratologie et de l'analyse du discours, prendra la structure du texte comme but même de l'étude, alors que l'autre donnera la priorité à l'observation des faits de langue, du système linguistique, la dimension textuelle étant un cadre de travail plus qu'un objet à analyser.

Le refus de s'appuyer sur une théorie particulière a par ailleurs pour conséquence l'aspect relativement hétéroclite des travaux qui tentent de couvrir plusieurs sous-domaines de la linguistique du texte. Il en est ainsi dans l'ouvrage *Pour une grammaire textuelle* (Combettes, 1975), conçu comme un outil de vulgarisation à destination des enseignants, qui mêle les références à Benveniste pour l'opposition récit / discours, à H. Weinrich pour la distinction des plans, à F. Daneš pour les progressions thématiques, ou encore à F. Palek pour les anaphores. On remarquera également que la notion de cohérence, malgré les clarifications apportées par Charolles (1978), demeure peu explicitée et en vient à recouvrir des réalités fort différentes : la « cohérence énonciative », qui consiste en l'homogénéité des marques linguistiques n'est pas du même ordre que la cohérence assurée par le jeu des expressions anaphoriques, par exemple. À l'inverse, pourrait-on dire, l'appui sur des sources diverses amène à ne prendre en compte que certains aspects de telle ou telle théorie et à ne pas les replacer dans l'ensemble dont ils sont une composante. Le cas le plus net est celui de la

PPF ; nous verrons plus loin, dans notre deuxième partie, comment la problématique de l'organisation de l'énoncé du point de vue informatif est réduite à la question de la linéarisation des constituants, la dimension syntaxique et sémantique n'étant guère prise en considération. Il n'est donc pas étonnant que la recherche s'oriente, dès cette époque, vers l'étude de cas particuliers, de familles de marques (connecteurs, anaphores, cadres discursifs), sans qu'il y ait construction de théories générales ; les activités scolaires de « découverte », considérées alors comme novatrices, qui privilégiaient les relevés, les classements, les observations des faits de langue, semblaient d'ailleurs justifier le bien fondé de ce choix. On notera enfin que cette première étape de la vulgarisation et de l'application des apports de la linguistique du texte ne prend quasiment pas en compte, lorsqu'il s'agit des textes officiels ou des manuels scolaires, la dimension psycholinguistique dont nous avons parlé plus haut. Les anaphores sont considérés comme des « substituts » ou des « reprises », sans qu'il soit fait appel à la notion de mémoire discursive ; la notion de « connaissance partagée », le classement des marqueurs en fonction de leur rôle dans les activités de production du texte ne seront développés que dans une seconde étape, à un moment où, pour des raisons diverses, le terrain est beaucoup moins favorable à des essais de rénovation, en particulier dans le domaine de l'enseignement de la langue, ce qui explique que ne soit pour ainsi dire jamais pris en compte, dans la pratique pédagogique, cette dimension fondamentale que constituent les opérations cognitives.

1.3. Grammaire de phrase / grammaire de texte

Pour conclure sur cette première partie, nous reviendrons sur les apports, dans le domaine de la didactique du français langue maternelle, de ces premières études linguistiques de la textualité. Même si la séparation du domaine de la phrase, de la morphosyntaxe et de celui du texte ne paraît pas remise en question, un certain flou se laisse percevoir sur les relations qu'il convient d'établir, au plan pédagogique, entre les deux composantes. Réflétant la dichotomie mise en avant par les travaux théoriques, une position assez courante consiste à opérer une disjonction totale des deux dimensions, comme dans la proposition suivante, où est d'abord travaillé le niveau macro-structurel, les aspects linguistiques du niveau micro-structurel, rapproché d'ailleurs de la stylistique, se trouvant réservés à une deuxième étape :

Précisons pour finir qu'il n'a pas été question dans les lignes qui précèdent du niveau micro-structurel (stylistique) de la performance des élèves, mais de la cohérence macro-structurelle de leurs productions uniquement. Il va sans dire qu'il reste encore à travailler tout l'aspect proprement « grammatical » (syntaxe, lexique, ...) du procès de l'écriture mis en jeu dans les compositions françaises. (Goldenstein, 1976, 79)

C'est également la position de J. Simonin-Grumbach, qui écrit :

Certes, tous ces problèmes intéressent sans doute plus la linguistique que la sémiotique littéraire, je pense toutefois que vouloir élargir le champ de l'analyse linguistique au texte – parce qu'on ne peut pas rendre compte de certains « faits » dans le cadre d'une grammaire de phrase, et/ou parce qu'on souhaite établir une relation entre l'étude linguistique et l'étude littéraire des textes – ne signifie pas que l'on refuse pour autant toute pertinence au niveau de la phrase : il y a des observables au niveau du texte, mais il y en a aussi au niveau de la phrase. (Simonin-Grumbach, 1977, 83)

D'autres didacticiens recommandent d'établir des rapports entre les deux dimensions, qui, même si elles demeurent nettement séparées au plan théorique, ne peuvent être exploitées isolément dans les activités scolaires. On remarquera, dans la citation suivante, l'expression « d'une façon pédagogiquement rentable », qu'il faut sans doute rapprocher de l'idée que les activités de production et de compréhension des textes mettent en jeu des opérations qui, dans la plupart des cas, mêlent les deux niveaux d'analyse d'une façon telle qu'ils sont difficilement séparables :

Ces limites posées, la linguistique peut largement contribuer à la rénovation de l'étude des textes, permettant par exemple d'intégrer d'une façon pédagogiquement rentable ces deux disciplines que l'enseignement traditionnel renvoie dos à dos : la grammaire et l'étude des textes. Les intégrer : non pas au sens où l'une se fondrait dans l'autre dans une assimilation réductrice, mais au sens où l'une, à un certain moment de sa démarche, pourrait recourir, de façon pertinente, productrice, au savoir de l'autre. (Halté, 1974, 57)

Dans une telle perspective, les deux domaines restent distincts, chacun conservant sa méthodologie propre et venant compléter l'autre pour que soit évité un isolement artificiel et stérile, mais cette prise en compte de la dimension didactique peut d'ailleurs conduire à une position extrême, qui consiste à renoncer à toute disjonction et à globaliser, si l'on peut dire, l'étude du texte :

Dans ces conditions, c'est la partition grammaire / texte qui est à remettre en cause : il n'y a pas deux disciplines, deux objets, deux méthodes, mais un seul objet, structuré, construit, dont il s'agit d'une certaine façon de se rendre maître. (Halté, Michel, Petitjean, 1975, 24)

Cette question du rapport grammaire de texte / grammaire de phrase apparaît comme une constante dans l'ensemble des travaux. Elle se retrouve d'ailleurs, comme nous l'avons signalé plus haut, dans les Instructions Officielles, avec la tripartition : grammaire de la phrase, grammaire du texte, grammaire du discours, – où l'on pourrait en fait voir un nouvel habillage d'anciennes oppositions telles que grammaire / stylistique, grammaire / rhétorique –, sans que soit réellement apportée une solution aux relations qu'il convient d'établir entre les trois niveaux d'analyse. Le vrai changement

aurait consisté, comme cela est proposé dans la citation précédente, en une réduction non seulement de l'opposition phrase / texte, mais aussi de la distinction macro-structure / micro-structure, avec l'objectif de travailler sur un continuum menant des faits les plus grammaticalisés aux faits obéissant à des régularités d'ordre discursif (cf. Charolles et Combettes, 1999). Le souhait émis dans la dernière citation n'a pas vraiment trouvé d'écho, du moins dans les années soixante-dix. La plupart des travaux, qu'ils soient à visée didactique ou d'ordre plus théorique, ne vont pas dans ce sens. Une première perspective, assez rarement représentée, il est vrai, dans la recherche théorique mais finalement très présente dans la pratique pédagogique, consiste à considérer la grammaire de texte comme un moyen de « compléter » l'étude linguistique lorsque le cadre de la phrase s'avère trop étroit :

Dans cet article, il ne sera pas du tout question de cette dernière (= l'analyse du récit) qui, à l'instar d'autres disciplines, comme l'ethnologie ou la sociologie, emprunte à la linguistique des concepts et des méthodes pour les appliquer à un objet qui n'est pas la langue. La linguistique textuelle ne peut se confondre avec cette démarche : elle fait porter sa réflexion sur des phénomènes linguistiques dont ne peut pleinement rendre compte une grammaire de phrase ; ces phénomènes ne se laissent saisir qu'au niveau du texte. (Combettes et Fresson, 1975, 25)

C'est, bien plus fréquemment, l'étude de la textualité qui doit profiter des apports de la grammaire de phrase ; même si les deux disciplines sont présentées comme autonomes dans la citation suivante, l'emploi du terme d'« intégration » montre bien que l'étude du système linguistique est pensée comme subordonnée à celle du niveau textuel, comme une de ses composantes :

Il n'est pas question ici d'opposer une grammaire de phrases à une grammaire de texte ; le propos serait d'intégrer une syntaxe phrastique *dans* une syntaxe textuelle. Ainsi pourraient être levées les ambiguïtés des « grammaires de texte ». (Slakta, 1975, 31)

Dans le même article, le choix fait par D. Slakta de citer d'un passage de F. Daneš est d'ailleurs significatif de cette intégration, la syntaxe, du moins la syntaxe de position, étant vue essentiellement comme un outil de codage de la répartition dans l'énoncé des unités thématiques et des unités rhématiques :

La perspective fonctionnelle de la phrase permet d'« associer divers choix syntaxiques » à la « distribution de la dynamique communicative ». (Daneš, 1974, 118, traduit par Slakta, id., 39)

Le même souci de prendre en compte les structures syntaxiques se retrouve chez J.-M. Adam, mais, là encore, c'est le niveau le plus élevé, celui des propositions narratives, qui guide en quelque sorte l'ensemble ; l'accent mis sur l'étude de la macro-structure, mais aussi la difficulté de

cette articulation entre les niveaux (« délicate question ») expliquent assez naturellement que ce point fondamental en reste au niveau des intentions, des projets, et que la réalisation de recherches précises sur ce point soient repoussées dans le temps (« à plus ou moins brève échéance ») :

Si un texte cohérent est lié à une situation énonciative spécifique, c'est grâce à la fonction textuelle que M.A.K. Halliday propose de décrire au niveau de la structure thème / rhème de la progression thématique. Cette organisation interphrastique de l'énoncé se situe au niveau des propositions narratives (Pn) qui composent la macro-structure narrative. Les deux niveaux d'analyse se complètent et devraient, à plus ou moins brève échéance, être théoriquement articulés pour aider à résoudre la délicate question du passage des structures sous-jacentes aux structures de la manifestation du texte à la séquence, aux Pn, puis aux phrases. (Adam, 1978, 102)

On comprend aisément que les applications dans le domaine didactique aient alors conservé intacte, faute de propositions pratiques sur cette éventuelle « intégration », une dichotomie phrase / texte qui ne bouleversait pas fondamentalement l'enseignement grammatical, mais semblait en combler quelques lacunes par la prise en compte de la dimension textuelle.

2. LA PERSPECTIVE FONCTIONNELLE DE LA PHRASE

Dans cette deuxième partie, en réduisant le champ d'observation, nous essayerons de définir quel a été le rôle particulier, dans ce développement de la linguistique du texte en France, de la théorie élaborée par des linguistes de l'École de Prague, théorie habituellement dénommée « Perspective Fonctionnelle de la Phrase » (PFP). Il est intéressant de noter que si les apports des linguistes praguais ne sont pas ignorés des linguistes français, leur exploitation s'opère essentiellement dans le domaine de la phonologie ou dans celui des idées générales sur les fonctions du langage, alors que l'analyse de l'énoncé selon les principes du dynamisme communicatif ne donne que très rarement lieu à des développements. Ici encore, c'est la liaison théorie / didactique qui nous paraît jouer un rôle décisif dans l'influence que va avoir la PFP en linguistique française.

Dans les premiers travaux qui font connaître la PFP à un public relativement large, et, en particulier, à un public d'enseignants, il semble que la question des progressions thématiques soit mise en avant, isolée des autres composantes, essentiellement en raison de sa fonction dans le marquage de la cohérence : son rapport avec la règle de progression de l'information et la règle de répétition est évident, le dynamisme communicatif étant fondé à la fois sur les unités rhématiques, qui « font avancer » le texte, et les unités thématiques, qui assurent la continuité référentielle. La plupart des travaux – indépendamment d'ailleurs d'une référence à la PFP – insistent sur cet équilibre nécessaire entre progression et continuité. Ainsi chez M. Charolles, lorsqu'il s'agit de définir les principales caractéristiques de la cohérence :

La production d'un texte cohérent suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre (dont on a de la peine à saisir exactement les mesures) entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhématique). (Charolles, 1978, 21)

et, plus précisément, en ce qui concerne la continuité référentielle :

Pour qu'un texte soit perçu comme cohérent, il faut qu'il ait un caractère suivi. Traduit en termes linguistiques, cela signifie qu'il *devra comporter dans son développement linéaire des éléments de récurrence* (I. Bellert, 1970). La langue dispose de nombreuses ressources pour répondre à cette exigence, notamment :

- les possibilités de pronominalisation, de définitivisation et de substitution ;
- les recouvrements présuppositionnels ;
- les procédures de thématisation. (Charolles, 1976, 141)

Il en va de même dans l'article fondateur de D. Slakta, où ces deux aspects de la textualité sont mis en avant et clairement rattachés à la problématique du dynamisme communicatif :

Le développement du texte est sous-tendu par une contradiction entre *cohésion* et *progression*. (Slakta, 1975, 31)

et, plus loin :

Les rapports entre Thème / Rhème, soulignés par les pronoms, assurent tout à la fois la cohérence et la progression du texte. (*id.*, 41)

Donner la priorité à cette dichotomie ne peut que conduire à mettre l'accent sur la question de la linéarisation des constituants de l'énoncé. Dans le même article, D. Slakta insiste d'ailleurs sur l'ancienneté de cette problématique en citant A. Blinkenberg, qui, dès les années trente, dans son ouvrage sur l'ordre des mots en français, identifie l'organisation textuelle que F. Daneš (1974) définira comme la progression à thème linéaire :

La plupart des phrases ne sont pas isolées, elles sont enchâssées à d'autres ; une phrase en amène une autre, elle la déclenche ; et le point d'aboutissement d'une phrase est très souvent la notion initiale de la phrase suivante ; le prédicat de la première devient sujet de la deuxième, et ainsi de suite ; ou bien, dans d'autres cas, un même sujet reçoit une série d'attributs successifs. [...] La cause normale d'antéposition d'un membre de phrase autre que le sujet se trouve justement dans ce rattachement à un terme de la phrase précédente. (Blinkenberg, 1928, 10)

On notera également le fait que cette priorité donnée à la linéarité va de pair, chez les linguistes du texte, avec la volonté de se distinguer de l'analyse du discours. Ainsi, faisant le bilan des études sur la cohérence, M. Charolles souligne-t-il que l'analyse du discours, lorsqu'elle étudie les pronoms, s'intéresse essentiellement à leur valeur référentielle et ne prend pas en compte leur fonctionnement anaphorique :

Il est significatif de relever par exemple que L. Courdresses (1971), traitant du « système des référents et substituts personnels (*je, nous, vous, il, on, le, la, ce, cet, notre, votre*) » dans les discours de Blum et Thorez ne s'intéresse absolument pas à leur rôle anaphorique. Les formes pronominales sont uniquement considérées en tant que mode de désignation et non pas en tant que facteurs de cohésion discursive. (Charolles, 1986, 15)

Dans le même article se trouve également une remarque sur la décomposition du texte en « phrases de base », méthode qui éloigne évidemment de la problématique de la continuité et de la progression :

La technique des phrases de base, dont cette étude (J. Dubois & J. Sumpf, 1971, sur les rapports d'Agrégation et de CAPES) fournit un nouvel exemple, outre qu'elle pose le problème du choix des termes-pivots, amène aussi une approche privilégiant les extraits au détriment du discours dans sa successivité et son intégrité. Cette pratique a pour conséquence une élimination de toute la problématique de la cohérence et de la connexité. Le fil du discours étant rompu, du fait même de la méthode utilisée, il est parfaitement normal que ces questions ne soient pas abordées. (*id.*, 26)

Cette importance accordée à la linéarisation et à son rôle parmi les indices de cohérence entraîne une sorte de déplacement qui fait considérer la PFP comme une composante de la grammaire de texte et l'isole, en quelque sorte, de la visée beaucoup plus générale qui était celle de V. Mathesius, de J. Firbas et de leurs disciples. Il convient en effet de rappeler que, pour les linguistes praguois, la PFP ne peut être conçue que comme l'interface des trois niveaux fondamentaux : le niveau informationnel, le niveau syntaxique – dont l'ordre des constituants n'est qu'une partie – et le niveau sémantique. Cette théorie ne se présente pas comme une théorie du texte, même si la dimension contextuelle y tient une place importante, mais comme une théorie générale du langage, identique en ce sens aux approches fonctionnalistes plus récentes. On retrouverait assez facilement chez des auteurs comme T. Givon, S. Dik, ou R. Van Valin le postulat de cette étroite liaison entre les divers niveaux. Voici par exemple comment F. Daneš envisageait les relations entre la structure sémantique et le niveau informationnel :

Nous proposons la généralisation suivante : tout nexus T-R actualise une relation sémantique particulière contenue dans la structure sémantique de la phrase sous-jacente, de sorte que le sens communicatif de l'énoncé (CUS) peut être défini en termes de la fonction sémantique de la partie Rh dans sa relation avec la partie Th de la phrase sous-jacente.

Un exemple en allemand :

(1a) *Unsere Mutter schreibt ihre Briefe mit der Feder*

Structure sémantique de la phrase : Ag-AC-Res-Instr

Forme phonologique : non marquée ; centre d'intonation sur le dernier mot *Feder*

Diagnostic question / réponse : « Womit schreibt unsere Mutter ? R : *mit der*

Feder »

CUS : assignement d'un instrument action agentive résultative

(1b) *Mit der Feder schreibt ihre Briefe Unsere Mutter*

Structure sémantique de la phrase : la même qu'en (1a)

Forme phonologique : non marquée ; centre d'intonation sur le dernier mot *Mutter*

Diagnostic question / réponse : « Wer schreibt seine Briefe mit der Feder ?

R : *unsere Mutter* »

CUS : assignement d'un agent (à un instrument utilisé dans une action résultative)

(1c) *Mit der Feder schreibt Unsere Mutter ihre Briefe*

Structure sémantique de la phrase : la même qu'en (1a)

Forme phonologique : non marquée ; centre d'intonation sur le dernier mot *Briefe*

CUS : assignement d'un résultat (obtenu avec un instrument dans une action agentive)

(F. Daneš, p. 124)

Cette caractéristique essentielle, qui consiste à mettre en parallèle syntaxe, sémantique et structure informationnelle, et à essayer d'établir des régularités faisant système, a été presque totalement occultée dans les travaux français. La PFP a été réduite, qu'il s'agisse des applications didactiques ou de travaux plus théoriques à la question de l'ordre des éléments et, surtout, à la description des progressions thématiques structurant le texte, partie quelque peu annexe de la théorie mais qui apparaissait comme l'aspect le plus « utile » pour une étude de la cohérence. Pour un tel travail sur la linéarisation et les enchaînements interphrastiques, il suffisait alors d'identifier le thème propre de l'énoncé et d'observer les types d'enchaînements. Ce que l'on peut considérer comme un appauvrissement de l'analyse conduit en fait à négliger la notion de dynamisme communicatif, à délaissier les notions de « rhème propre », de « reste du rhème », de « rhème secondaire », de « transition », peu utiles, il est vrai, si l'on ne s'intéresse qu'aux progressions dans le texte. La distinction de ces divers degrés du dynamisme communicatif est très rare dans les travaux français. On peut toutefois citer l'extrait suivant, qui fait exception en utilisant thème propre et rhème propre :

La reprise du Thp de P2 transformé en Rhp de P3 éloigne considérablement les deux éléments l'un de l'autre : l'encadrement temporel se dissout, la trame devient lâche, la seconde occurrence de « *dimanche* », rhématique, renouvelle son contenu au point de transformer le rapport de P3, sentie désormais comme adversative [...] à P2. Libres dans le cadre phrastique hors contexte, les positions sont motivées dans le cadre textuel. (Halté et Petitjean, 1978, 64)

D'une manière générale, l'intérêt ne se porte pas sur les marques linguistiques, sur les structures syntaxiques qui permettent d'organiser la disposition des constituants en fonction de leur degré de dynamisme communicatif. Dans la mesure où la priorité est donnée à l'étude de la cohérence et non à l'interface PFP / système de la langue, on ne s'étonnera pas par exemple de l'absence d'études sur les spécificités de la langue orale, sur le rôle fondamental de la prosodie.

Beaucoup plus largement, c'est toute la problématique des rapports qu'il convient d'établir entre les « faits textuels » et le système de la langue qui est ici en question et qui a conditionné, si l'on peut dire, la réception de la PFP telle que nous venons de la décrire rapidement. Le fait de ne pas prendre en compte des valeurs en langue des formes peut être constaté dans la plupart des domaines de la linguistique du texte. Une exception toutefois peut être relevée : l'étude des valeurs aspectuelles des temps verbaux, qui est assez souvent corrélée à la question de l'opposition des plans. La distinction aspect global / aspect sécant est en effet couramment interprétées comme la marque essentielle qui permet de distinguer le premier plan du second plan. Le passage, si l'on peut dire, du système linguistique à la textualité est ainsi considéré – d'une façon sans aucun doute beaucoup trop simplificatrice – comme l'exploitation, en contexte, des valeurs en langue des formes. Une telle tentative de rapprocher système de la langue et textualité est relativement isolée ; en demeurant dans le domaine des formes verbales, on constatera qu'une réflexion de ce type n'est pas proposée lorsqu'il s'agit d'étudier l'opposition discours / récit, par exemple. Quant au domaine morphosyntaxique, il échappe quasi totalement à cette problématique, alors que des constructions comme les phrases clivées ou les phrases passives, pour ne citer que ces deux cas, auraient pu faire l'objet d'observations intéressantes en raison du rôle particulier qu'elles occupent dans le codage de la PFP.

Il serait sans doute exagéré de dire que cette problématique, essentielle dans la théorie de l'Ecole de Prague, passe totalement inaperçue dans les travaux français. Le sentiment qu'il y a là une question qui mériterait peut-être réflexion transparait parfois dans certaines remarques, qui ne se présentent cependant pas comme fondamentales, mais plutôt comme des commentaires annexes. Ainsi la distinction signifiante / signification, qui renvoie, chez D. Slatka, à la distinction texte / discours :

Il semble qu'il y ait quelque intérêt à travailler la place de la signifiante – l'ordre du texte – comme condition nécessaire, mais non suffisante, de l'ordre du discours. (Slatka, 1975, 41)

conduit-elle à souligner l'importance du système linguistique et de ses règles propres, indispensable à la bonne formation du texte :

La signifiante est à comprendre comme un système de règles linguistiques formelles dont la fonction est de déterminer, contradictoirement, un ensemble linguistique de possibilités et de contraintes, et qui portent sur la structure

suivante : texte ↔ phrase ↔ morphème. La signification, au contraire, repose sur les transformations parallèles du texte en discours concret, de la phrase en énoncé et du morphème en mot. [...] A regarder uniquement le plan de signification, où nous nous situons maintenant, il paraît de plus en plus difficile de tenir la phrase pour seul espace à travailler. (*id.*, 31)

Chez J.-M. Adam, c'est à propos de l'opposition macro-structure / micro-structure qu'est formulée une remarque sur la place et le rôle du passé simple, l'expression « structure micro-textuelle » semblant renvoyer aux « outils » linguistiques, aux valeurs en langue, que nous avons évoquées plus haut :

D'un point de vue méthodologique, le rapport PS-fonction cardinale (ou noyau) a l'intérêt de se situer à la charnière entre structure macro-textuelle et structure micro-textuelle temporelle. Comme l'écrivait déjà R. Barthes en 1966 : « C'est à la logique narrative à rendre compte du temps narratif ». (Adam, 1976, 67)

Ce type de réflexion, nous l'avons dit, est relativement rare ; plus rarement encore se trouve exprimé le souci de replacer les marques linguistiques dans le système et de ne pas s'en tenir à une relation langue / texte qui ne mettrait en jeu, dans le marquage de la cohérence, que les formes particulières. Il est assez surprenant de constater que tout se passe comme si l'intérêt porté au texte avait en quelque sorte fait oublier les principes de base du structuralisme, que rappelle J. Simonin-Grumbach à propos de la valeur des formes verbales :

Alors qu'on pourrait, tout en restant structuraliste – et même l'on devrait, si l'on se veut structuraliste (note : Si l'on entend par structuralisme la méthode élaborée par l'école de phonologie de Prague), et c'est bien ce que fait Benveniste – établir des sous-systèmes de temps sur la base des contextes spécifiques où les différents temps peuvent apparaître, autrement dit, définir les différentes valeurs d'un temps en fonction des autres temps auxquels il s'oppose dans des contextes déterminés. (Simonin-Grumbach, 1977, 84)

Cette simplification, qui consiste à s'en tenir à l'observation des occurrences des formes lorsqu'il s'agit de travailler sur les indices de cohérence sans les replacer dans le jeu des oppositions qui déterminent leurs valeurs, se retrouve, comme on peut s'y attendre, dans les applications didactiques. La présence d'une marque suffit ainsi pour caractériser une notion d'ordre textuel, l'imparfait se trouvant par exemple associé, de façon biunivoque, au second plan et au texte descriptif, alors que, symétriquement, le passé simple se voit associé au premier plan et au narratif. La rupture qui a été établie entre la grammaire de phrase, considérée plus ou moins confusément comme la grammaire du système, et la grammaire de texte, interprétée comme l'étude de la grammaire en contexte, n'a pu que favoriser ce type de pratique, qui conduit en fait à abandonner toute perspective fonctionnaliste, à renoncer à prendre appui sur le rôle que jouent les structures linguistiques

dans la construction du texte pour rendre compte de leurs formes et des relations qu'elles entretiennent entre elles. En ce sens, le fait de sélectionner, en vue d'une application pédagogique, tel ou tel aspect d'une théorie, attitude qui est particulièrement bien illustrée par la façon dont les concepts de la PFP ont été exploités en France, ne pouvait entraîner de modification fondamentale des conceptions sur la langue et, par voie de conséquence, des contenus de l'enseignement grammatical.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1976). Langue et texte : Imparfait / Passé simple. *Pratiques*, 10, 49-68.
- ADAM J.-M. (1978). La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative. *Langue française*, 38, 101-117.
- ADAM J.-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- BENVENISTE E. (1966). Les relations de temps dans le verbe français. In : *Problèmes de linguistique générale*, I, 237- 250.
- BLINKENBERG A. (1928). *L'ordre des mots en français moderne*, Copenhague : Host & son.
- BOURDIN J.-F. & DUHEM P. (1972). La grammaire de texte en pays de langue allemande. *Langages*, 26, 59-74.
- CHAROLLES M. (1976). Grammaire de texte – Théorie du discours – Narrativité. *Pratiques*, 11/12, 133-154.
- CHAROLLES M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41.
- CHAROLLES M. (1986). Le problème de la cohérence dans les études françaises sur le discours durant la période 1965-1975. In : Charolles M., Petöfi J. & Sözer E. (éds), *Research in Text Connexity and Text Coherence. A Survey*, Buske Verlag, 1-60.
- CHAROLLES M. & COMBETTES B. (1999). Contribution pour une histoire récente du discours. *Langue française*, 121, 76-116.
- COMBETTES B. (1975). *Pour une grammaire textuelle*, Publication du CRDP de l'Académie Nancy-Metz.
- COMBETTES B. (1978). Thématization et progressions thématiques dans les récits d'enfants. *Langue française*, 38, 74-86.
- COMBETTES B. & FRESSON J. (1975). Quelques éléments pour une grammaire textuelle. *Pratiques*, 6, 25-55.
- DANEŠ F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. In: Daneš F. (éd.), *Papers on Functional Sentence Perspective*. La Haye: Mouton, 106-128.

- GENOUVRIER E. & PEYTARD J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1976). Une grammaire de texte pour la composition française. *Pratiques*, 10, 69-79.
- HALLIDAY M.A.K. & HASAN R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HALTÉ J.-F. (1974). La grammaire et les textes. *Pratiques*, 3/4, 45-59.
- HALTÉ J.-F., MICHEL R. & PETITJEAN, A. (1975). Le discours de la lettre / La lettre du discours. Analyse d'une lettre de Victor Hugo. *Pratiques*, 6, 13-24.
- HALTÉ J.-F. & PETITJEAN A. (1978). Lire et écrire en situation scolaire. *Langue française*, 38, 58-73.
- SIMONIN-GRUMBACH J. (1977). Linguistique textuelle et étude des textes littéraires (à propos de *Le Temps* de H. Weinrich). *Pratiques*, 13, 77-90.
- SLAKTA D. (1971). Esquisse d'une théorie lexico-sémantique. *Langages*, 23, 87-134.
- SLAKTA D. (1975). L'ordre du texte. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 19, 30-42.
- SLAKTA D. (1980). *Sémiologie et grammaire de texte. Pour une théorie des pratiques discursives*, 2 tomes. Université de Paris X-Nanterre.
- VAN DIJK T. (1973). Grammaires textuelles et structures narratives. In : Chabrol C. (éd.), *Sémiotique narrative et textuelle*. Paris : Larousse, 177-207.
- WEINRICH H. (1973). *Le Temps*. Paris : Le Seuil.