



**HAL**  
open science

## La Grammaire de texte : un domaine confronté aux allants de soi

Frédéric Torterat

► **To cite this version:**

Frédéric Torterat. La Grammaire de texte : un domaine confronté aux allants de soi. *Le Langage et l'Homme*, 2009, 45 (2), pp.53-60. hal-01707636

**HAL Id: hal-01707636**

**<https://hal.umontpellier.fr/hal-01707636>**

Submitted on 28 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **La Grammaire de texte : un domaine confronté aux allants de soi**

Frédéric TORTERAT

Université de Nice Sophia Antipolis / IUFM  
Interdidactique et Didactique des disciplines et des Langues

## **1. Remarques générales**

La grammaire, avec ce qu'elle rassemble de faits discriminants et de classements, combine (pour ne pas dire cumule) des catégorisations plus ou moins discutables. Cela concerne notamment les jugements qui portent sur les textes, d'autant que la « grammaire textuelle », avec la conformisation qu'elle suppose, est en prise avec diverses variations et valeurs socioculturelles. De ce point de vue, on peut admettre que, si la grammaire s'est approprié l'organisation textuelle, cela s'est produit par le biais d'une stéréotypisation des règles qui lui sont consacrées, lesquelles ne sont pas exemptes (au contraire !) de fondements idéologiques (Cf. Harris, Corbin, repris par Le Priault 2006). Ces fondements sont liés par ailleurs à des représentations collectives, linguistiques et culturelles, qui sont en partie basées sur des automatismes (Dufays 1997), et ont du mal à s'extraire d'une dimension axiologique (cf. Boyer 2007). Nous verrons néanmoins que les jugements qui sont tenus sur les textes, dans les domaines en particulier de l'enseignement et de l'apprentissage, renvoient à des pratiques discursives qui interviennent plus significativement dans les ouvrages critiques que dans les supports pédagogiques.

D'une manière plus générale, les règles, qui représentent un objet commun à plusieurs champs disciplinaires, ont une application en didactique des langues qui rejoint celle qu'on en fait dans d'autres didactiques, où l'on peut dire qu'elles présentent quelquefois les défauts de ce qu'elles ambitionnent. Plus exactement, les règles de « bonne formation » sont interdidactiques en ceci qu'elles renvoient à un concept transposable dans

plusieurs domaines d'enseignement. Comme l'explique à cet égard Puren (2005, 390) :

Parler d'« interdidacticité » suppose que l'on considère que le processus d'enseignement/apprentissage ne peut plus être conçu sur la base d'orientations méthodologiques à prétentions universalistes que l'enseignant pourrait se contenter d'adapter à son environnement d'enseignement-apprentissage et à ses apprenants, mais sur la base d'un contact entre des « didactiques » différentes.

En didactique de la grammaire comme en didactique des productions d'écrits, décrire les manières dont une phrase se construit n'est déjà pas une tâche des plus faciles : pour peu qu'on prenne en compte la consistance prosodique des groupes intonatifs qu'elle comporte, et donc sa composante phonologique, les positions qu'occupent les éléments les uns vis-à-vis des autres (sa composante topologique), ainsi que les faits de détermination nominale, de complémentation verbale ou d'ordination qui la caractérisent (sa composante syntagmatique), la démarche devient instantanément plurielle. C'est pourquoi ce qu'on appelle les grammaires *déclaratives*, qui permettent d'indiquer si une phrase est bien ou mal « formée », sont quelquefois contournées au profit de grammaires *basées sur l'usage*, lesquelles abordent la construction des phrases à travers les possibilités et les conditions d'emplois des éléments qu'elles contiennent.

Une *grammaire de phrase* est toutefois possible, dans la mesure où tel ou tel emploi d'un mot ou d'une expression y paraît approprié ou non (Nølke 2002), ou encore dans celle où telle ou telle construction est envisageable ou ne l'est pas. Or, la première objection qu'on est en droit de formuler à cet égard consiste à convenir du fait que ce n'est généralement pas la phrase tout entière qui est bien ou mal formée, mais une partie uniquement des éléments qui la *constituent*, autrement dit tel ou tel « constituant ». Par exemple, un apprenant prédisant « *je m'ai fait mal* » formule une phrase agrammaticale, mais cette agrammaticalité ne porte pas sur la phrase dans son ensemble : la locution verbale « fait mal », le sujet pronominal « je », la forme composée du verbe et le pronom élié *me* demeurent corrects, et s'il est donc une correction à pratiquer, ce n'est pas sur la phrase dans son ensemble, mais sur l'emploi d'un seul mot. La phrase demeure, de ce point de vue, une abstraction telle que certaines grammaires n'hésitent pas à l'écarter au profit d'autres représentations, comme la *clause* ou la *période* (Charolles 1988, Béguelin 2000).

Le « constituant phrastique » représente dans tous les cas une catégorie plurivoque et, en deux mots, « peu grammaticale » à proprement parler. Dans ces termes, s'il est possible d'envisager la grammaticalité d'une construction verbale ou de l'emploi de tel ou tel opérateur, cela s'avère déjà plus embarrassant pour la phrase ou la *clause*. Appliquer une démarche analogue aux textes eux-mêmes paraît donc si peu garanti que le fait de juger de leur « bonne formation » prend tous les contours d'une gageure.

## 2. Au détour de la « mémoire collective » : la *grammaire de texte*

Qui nierait qu'un texte est un objet difficile à cerner ? A moins de simplifier la tâche à outrance, il existe à la fois une telle variété de formes textuelles possibles, et d'éléments qui contribuent à leur matérialisation, qu'on voit mal comment, à travers toutes les représentations qu'on peut en donner (Rastier 2001), un texte serait plus *grammatical* qu'un autre, à moins de ne se fonder que sur les phrases qu'il comporte. On comprend ainsi que si l'existence de linguistiques « textuelles » (Weinrich 1989, Adam 1990 *inter al.*) est légitime en ceci qu'elle prend appui sur des approches qui traitent de l'organisation et de la matérialité des textes, il en va tout autrement pour ce qui concerne la légitimité de « grammaires textuelles » (ou « de texte »), lesquelles conduisent à formuler des jugements plus ou moins généraux sur les manières dont ils sont formés<sup>1</sup>. Ces avis sont d'autant plus fragilisés qu'en didactique des langues, l'expression de « bonne formation » présente des acceptions diverses suivant les auteurs, et ne coïncide pas toujours avec ce qu'on pourrait appeler des *règles*, du reste variablement stéréotypées. En tant que contenus à enseigner, les règles s'assortissent d'ailleurs de diverses formes d'allants de soi.

Le jugement de *grammaticalité* demeure, comme d'autres, éventuellement sujet aux partis pris et aux *a priori*. Dans un cadre didactique, il est à la fois épistémique, en ceci qu'il déclare ce qui est vrai ou véritable, épistémologique, en ceci qu'il porte sur des objets de savoir les uns vis-à-vis des autres, et ontologique, en ce qu'il trace les contours mêmes de ces objets. Comme l'explique Guilhaumou (2002, 4) :

Si l'analyse de discours emprunte alors son modèle de systématisme à la linguistique structurale, la linguistique elle-même, par ses jugements de *grammaticalité*, réitère des jugements idéologiques qui servent d'instance de jugement à l'analyse de discours.

Dans le premier cas, une « véritable grammaire de texte », pour reprendre l'expression de Perret (2005), répond selon les auteurs à des contraintes de « bonne formation » (Reinhart 1980), des « règles de fonctionnement » (Paret 2003), autrement dit des « principes » (Vargas 1995, Tisset 1997). Aboutissant pour ainsi dire à des maximes, ces principes consistent en des règles allant plus ou moins de soi, avec des inventaires variables suivant les auteurs (lesquels inventaires peuvent contenir jusqu'à six « grands principes »). Ainsi T. Reinhart en admet-elle trois (enchaînement des phrases, cohésion thématique, pertinence), M. Charolles, que reprend S. Chartrand, quatre (répétition, progression, non-contradiction, relation), des principes auxquels certains auteurs rajoutent, par exemple, l'absence d'ellipses « trop fortes ». Les régularités ainsi répertoriées renvoient alors tout autant à la répartition thématique, aux liaisons interphrastiques, qu'aux transitions paragraphiques ou encore aux relations de contiguïté ou d'analogie. Or, dans la mesure où il s'agit des conditions de bonne formation des textes, apparaissent des exceptions et bien entendu des erreurs. Aussi J. P. Simon (1997) déclare-t-il que « beaucoup de fautes relevées dans les productions d'élèves relèvent d'autre chose que de la grammaire de phrase », tandis que Tisset, par exemple (*op. cit.*), parle de son côté de « problèmes de fonctionnement »<sup>2</sup>.

Pour autant, plusieurs grammairiens et pédagogues insistent sur l'exigence qui consiste à dépasser ces stéréotypes, comme c'est le cas de

Beaugrande (1990), qui objecte plaisamment que « ce qui fait qu'un texte est un texte n'est pas sa grammaticalité, mais sa textualité » (11). C'est dans cet esprit d'ailleurs que S. Plane, lors d'une conférence de l'Observatoire National de la Lecture organisée en mars 2006 sur *Enseigner la langue*, concluait qu'« il faut que les enseignants d'une part dénaturalisent un certain nombre de catégories offertes par la grammaire, et s'intéressent d'autre part aux fondements de ces règles qui permettent de passer des mots aux textes ». Il n'en demeure pas moins que ces quelques éléments de mémoire collective, en partie promus par des programmes des Collèges français qui, dans les années 1990, faisaient des grammaires « de phrase » et « de texte » des ensembles distincts, ont profité d'une certaine diffusion.

### 3. Quel écho dans les supports pédagogiques ?

La réponse qu'apportent les supports pédagogiques à ces éléments de débat est, semble-t-il, plus mesurée que celles des grammaires d'enseignement ou des ouvrages critiques. La plupart de ces supports, manuels ou fascicules, prennent ainsi concrètement en compte les enjeux méthodologiques des *règles* appliquées à la « bonne formation », et adaptent de ce fait leur stratégie (Cf. Degache 2000) aux exigences académiques qui sont les leurs (une régularisation, dans le domaine didactique, implique la mémorisation d'éléments caractéristiques et leur application en production, même si « la nature des disciplines influe sur les règles de construction des représentations sémiotiques », comme le rappellent Malafosse et Lerouge 2001, 127). Plusieurs démarches coexistent néanmoins, ce que nous illustrons brièvement ci-après.

Une première démarche consiste à représenter la production et la compréhension textuelles à travers des règles unifiées de bonne formation, autrement dit une certaine conformisation (et donc une grammaticalité). Il en ressort généralement une version stéréotypée des textes, que nous avons remarquée dans plusieurs manuels scolaires pour les classes du Collège français. C'est ce que nous relevons ci-dessous, dans des extraits respectivement d'*Expression 4e/3e* (Magnard, 2004, 44) et du *Français 4e* de la collection *A suivre* de Belin (2007, 336) :

Pour que votre texte soit cohérent, il faut que l'information progresse de manière organisée : une phrase doit donc apporter au moins une information nouvelle par rapport à la phrase précédente. Chaque phrase est formée d'un thème (sujet abordé) et d'un propos (ce que l'on en dit).

Pour produire un texte, il ne suffit pas de mettre bout à bout des phrases qui aient un sens, il faut aussi que cette suite de phrases soit cohérente (...). Un texte cohérent est organisé autour d'un thème unique qui répond à une question : de quoi parle-t-on dans ce texte ? En principe, on doit pouvoir donner au texte un titre qui fasse ressortir son thème.

La déclaration de bonne formation aboutit par moments à un véritable jugement de valeur, quand bien même elle s'accompagnerait d'exceptions plus ou moins plaisantes, comme ici :

Un texte doit aussi renouveler régulièrement l'information, sinon il piétine. C'est généralement le propos qui joue ce rôle : *Anne voulut parler mais elle se ravisa.* (*Grammaire 5e*, Hatier, 2001, 90)

On doit éviter les contradictions entre les différentes phrases du texte. Sauf si on veut faire de l'humour ou dire quelque chose de paradoxal. (*Français 4e*, collection *A suivre*, Belin, 2007, 337)

Relevant plus ou moins de lieux communs, les « règles » sont ainsi (ré)affirmées par les auteurs des manuels concernés, avec ici et là une certaine capacité à présenter, à partir d'une simple récurrence, un mode de génétique textuelle comme un fait avéré :

Pour obtenir un texte ou un discours, il ne suffit pas de rassembler des phrases au hasard ! L'assemblage des phrases qui constituent un texte obéit à certaines règles qui permettent que ce texte soit lisible, compréhensible, cohérent... un peu comme un puzzle où chaque pièce trouve sa place. (*L'Atelier du Langage 4e*, Hatier, 2007, 25)

Une autre démarche s'avère moins axiologique, en ceci qu'elle tente de prendre en compte les parties (phrastiques, interphrastiques) d'un tout (textuel), dans une version à proprement parler ensembliste de l'organisation textuelle, bien qu'admettant l'existence de « règles tacites orientant l'activité apprenante [des élèves] », pour reprendre plus généralement Biagioli (2005, 37). Les représentations se révèlent ici moins conformistes, et les énumérations moins grammaticalisantes, plus descriptives et plus ouvertes. C'est le cas par exemple de celles que prodigue *Outils de la langue 5e* (Hachette, 2001), qui, après avoir indiqué que « dans un texte, l'enchaînement des informations reprises dans les thèmes et des informations nouvelles apportées dans les propos peut s'effectuer de trois façons différentes » (127), modère ces indications déclaratives en admettant, d'une part, qu'« il arrive que le thème général ne soit pas exprimé », et, d'autre part, que « dans un même texte, les trois sortes de progression thématique peuvent être employées successivement, et même se combiner ». Le manuel *4e Français* paru chez Nathan en 2007 pratique de même, quand il s'en tient à déclarer qu'« on place généralement au début de la phrase les mots qui disent de quoi on parle (le thème) », et qu'« on peut aussi regarder les informations qui sont données dans chaque phrase. Il s'agit d'éléments nouveaux » (356). Les explications données par les auteurs sont alors plus descriptives et cèdent moins aux allants de soi qui caractérisent les approches significativement stéréotypées :

Un texte est un ensemble de phrases qui se suivent et forment un sens global. Celui-ci est obtenu par l'enchaînement des phrases et par la répartition des informations au fil des phrases. (...) Plusieurs progressions sont possibles dans un même texte. Quand on passe d'une progression à une autre, on dit qu'il y a une rupture. (*Français 4e, Texto Collège*, Hachette, 2007, 358)

L'analyse passe ainsi par l'exemplification plus que par une généralisation qu'il conviendrait d'adapter aux types de textes envisagés, comme c'est le cas dans *Grammaire pour les textes 3e*, édité par Bordas en 1999 (133), ce manuel concédant d'ailleurs qu'« on a le choix entre plusieurs procédés » (*Ibid.*, 133) :

Que dit-on à propos de ce « thème » [précédent] ? On dit qu'il vit surgir un gros rat. C'est le propos. Le propos, exprimé dans le groupe verbal, contient une information sur le thème. C'est donc lui qui fait progresser le texte.

Une troisième démarche, enfin, revient à combiner des approches à la fois conformiste et heuristique de l'organisation textuelle, avec des discours pédagogiques tendant à décrire des récurrences, des régularités, mais sans en donner une version applicationniste. On note ainsi que dans la *Grammaire 4e* paru chez Hachette en 2002, les généralisations passent par des énoncés courts et constituent plutôt des commentaires des textes pris pour supports, que des appels à une conformisation quelconque :

Dans un texte, les ruptures sont fréquentes. Cela peut se produire lorsqu'un nouveau sujet est abordé ou bien lorsqu'on introduit une nuance. Dans un texte narratif, cela peut correspondre à un changement de personnage ou à l'insertion d'une explication (63).

C'est également ce que nous relevons dans la *Grammaire 4e* de Bordas (édition 2002), dans le *Français 4e* publié chez Magnard (2007), de même que dans le *Français 3e* des éditions Didier (2003) :

Il est souvent indispensable, dans un texte, de désigner à nouveau un être, une chose ou une idée dont il a été question précédemment. Les substituts permettent d'éviter les répétitions (65).

Quelle que soit la forme de discours choisie, tout texte a une visée : il est écrit dans le but de convaincre, d'expliquer, de distraire, d'apitoyer... Par exemple, une publicité pour une voiture peut adopter une forme descriptive, mais sa visée sera argumentative : le publicitaire cherche à convaincre le destinataire qu'il doit acheter cette voiture (349).

Dans tous les textes, qu'ils soient argumentatif, explicatif ou dialogué, l'information progresse et on peut y lire de nouveaux savoirs organisés et structurés qui rendent les idées cohérentes (sq 11).

D'autres manuels prennent le parti de suivre un point de vue plus déductif, même s'il est un peu facile d'en conclure une démarche entièrement constructiviste, comme c'est le cas ci-dessous, respectivement du *Français 3e Texte Collège* diffusé par Hachette en 2008 (370) et du *Français 3e Livre unique* de Magnard (2008, 334), ce dernier assortissant par ailleurs ses généralisations d'énumérations, d'exemplifications et de « remarques » nombreuses :

Le thème assure la continuité, le propos apporte la nouveauté. En général le thème est placé en début de phrase et le propos vient après, mais parfois celui-ci peut être le seul ou placé en tête de phrase pour des raisons de style.

Un texte est un enchaînement d'idées et d'événements. Des mots de liaison relient les propositions et les phrases entre elles, et font progresser le texte. (...) Souvent placés en tête de phrase, [les connecteurs temporels] assurent la liaison entre deux événements.

Quoi qu'il en soit, si l'on mesure les proportions, du reste assez faibles, qu'occupe la première démarche dans les supports pédagogiques, il apparaît que la généralisation d'un réseau de récurrences (plus ou moins connotées) y répond davantage à ce que Coseriu appelle précisément un « discours répété », qu'aux termes d'une mémoire collective empreinte de typifications et de schèmes réducteurs.

#### 4. Quelques conclusions

Dans le domaine des représentations collectives, celles qui s'attachent à la formulation des règles de bonne formation sont confrontées aux spécificités à la fois des supports pris en compte, mais aussi des genres discursifs auxquels ils appartiennent. Dans 72 % des ressources de notre corpus, les supports envisagent davantage la « grammaire textuelle » à travers des régularités de fonctionnement qu'à travers des règles qu'il suffirait d'appliquer, rejoignant ainsi, entre autres, les recommandations de Garcia-Debanc (1993, 5), laquelle, même si elle parle également de grammaire textuelle, préconise l'analyse de « fonctionnements textuels » plutôt que l'emploi d'« inventaires » (cf. Combettes 1993). Les manuels répondent ainsi dans une faible mesure au cliché qui consiste à présenter l'apprentissage de la compréhension et de la production de textes comme cumulatif, ou partant, éventuellement, « du simple

au complexe ». Ils sont peu, d'autre part, à aborder l'organisation textuelle comme une *leçon de choses*.

En termes de tendances, on peut en déduire, au moins de manière intermédiaire, que les manuels scolaires n'ont visiblement pas repris à leur compte une grammaire de texte aux fondements épistémologiques encore hésitants. Il n'y a donc pas eu à proprement parler de « rupture épistémologique », pour reprendre l'expression de Bachelard, étant donné que le concept spontané, empreint de stéréotypes, de « bonne formation » des textes, n'a pas conduit les supports pédagogiques à en pratiquer une surgénéralisation.

Ce processus de surgénéralisation qui caractérise l'existence, en somme anecdotique, d'une prétendue grammaire textuelle, nous paraît témoigner de la consistance multidimensionnelle des *règles* qui la conditionnent. Tout objet de cet ordre est de ce fait polyadique, en ce qu'il comporte toujours une dimension cognitive et simultanément socioculturelle, dont les auteurs prennent variablement la mesure.

## Bibliographie

- Adam J.-M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles / Liège : Mardaga.
- Biagioli N. (2005), Genres de discours, genres d'activités, Habitus et enjeux cachés d'apprentissage. *Les cahiers de l'IUFM de l'Académie de Rouen*, 4, 27-40.
- Beaugrande (de) R. (1990), Text Linguistics through the years. *Text*, 10 (1/2), 9-17.
- Béguelin M.-J. (2000), *De la Phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck, Duculot.
- Boyer H. (2007), *Stéréotypage, Stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris : L'Harmattan.
- Charolles M. (1988), Les Plans d'organisation textuelle. Périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57, 3-13.
- Combettes B. (1993), Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques. *Pratiques*, 77, 43-57.
- Degache Chr. (2000), La notion de « stratégie » dans l'espace interdidactique. In J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (éds.), *La Didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6<sup>e</sup> colloque ACEDLE*. Grenoble, 147-159.
- Dufays J.-L. (1997), *Stéréotypes et didactique du français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Garcia-Debanc Cl. (1993), Enseignement de la langue et production d'écrits. *Pratiques*, 77, 3-23.
- Guilhaumou J. (2002), Le Corpus en analyse de discours : perspective historique. In *Corpus 1 (Corpus et Recherches linguistiques)*, <http://corpus.revues.org/index8.html> [consulté le 8 octobre 2009].
- Le Priault H. (2006), *La Grammaticalité : traditions et modernités*. Toulouse : PUM.
- Malafosse D., Lerouge A. (2001), D'une Recherche inter-didactique mathématiques / physique à un projet de formation initiale des Professeurs des Collèges et Lycées. *Aster*, 32, 123-145.
- Nølke H. (2002), Pour un traitement modulaire de la syntaxe transphrastique. *Verbum*, 24 (1/2), 179-192.
- Paret M.-Chr. (2003), La « grammaire textuelle ». Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. *Québec français*, 129, 77-35.
- Perret M. (2005), *L'Enonciation en grammaire de texte*. Paris : Armand Colin.
- Puren Chr. (2005), Présentation. *Revue de Didactologie des Langues-cultures et de Lexicurologie*, 140/4, 389-393.
- Rastier Fr. (2001), *Sémantique et Recherches cognitives*. Paris : PUF *Formes sémiotiques* (2<sup>e</sup> édition revue et corrigée).



- Reinhart T. (1980), Conditions for text coherence. *Poetics today*, 1/4, 161-180.
- Simon J.-P. (1997), De la Grammaire de phrases à la grammaire des textes. In *Journal des Instituteurs* 2. Paris : Nathan.
- Tisset C. (1997), Pourquoi enseigner la grammaire. *Bulletin de liaison des écoles de l'Essonne*, 18, IA Essone (disp. sur CD-ROM).
- Vargas Cl. (1995), *Grammaire pour enseigner*, tome 1. Paris : Armand Colin.
- Weinrich H. (1989), *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier.

## Notes

<sup>1</sup> La dimension axiologique n'est pas complètement absente en linguistique textuelle, en particulier chez Weinrich, lequel, s'il ne les recommande pas, indique toutefois dans *Le Temps* (1964) que des transitions homogènes « garantissent » l'organisation d'une production textuelle.

<sup>2</sup> Remarquons notamment que l'article de Simon (*op. cit.*) contient, sur 7 pages, 10 emplois de l'expression « il faut ».