

Conseil de direction : M. ARRIVÉ, J.-Cl. CHEVALIER, J. DUBOIS, L. GUILBERT, M. GROSS, P. KUENTZ, R. LAGANE, A. LEROND, H. MESCHONNIC, H. MITTERAND, Ch. MULLER, J. PEYTARD, J. PINCHON, A. REY, N. RUWET.

Secrétaire général : J.-Cl. CHEVALIER.

## SOMMAIRE

J. PEYTARD : Le récit des écoliers : enjeu d'une pratique .....	3
M. CHAROLLES : Introduction aux problèmes de la cohérence des textes .....	7
C. NIQUE, C. LELIEVRE : Le texte écrit d'élève : production d'un sujet, ou produit de déterminations ? .....	42
J.-F. HALTÉ, A. PETITJEAN : Lire et écrire en situation scolaire ....	58
B. COMBETTES : Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants .....	74
F. FILLOL, J. MOUCHON : Approche des notions de cohérence et de cohésion sur un corpus oral .....	87
J.-M. ADAM : La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative .....	101
L. CHERCHI : L'ellipse comme facteur de cohérence .....	118

38

MAI 1978

# LANGUE FRANÇAISE

## ENSEIGNEMENT DU RÉCIT ET COHÉRENCE DU TEXTE

MICHEL CHAROLLES

JEAN PEYTARD

Ce numéro est dédié  
à la mémoire de Louis GUILBERT  
qui en avait approuvé le projet

Abonnement : Un an, quatre numéros	France .....	70 F.
	Etranger .....	72 F.
Abonnement spécial enseignants	France .....	67 F.
	Etranger .....	69 F.

LAROUSSE 17, rue du Montparnasse — Paris-VI<sup>e</sup>

C.C.P. Paris 6251-92

LAROUSSE

17, rue de Montparnasse, PARIS VI<sup>e</sup>

- N° 1 La syntaxe (R. LAGANE et J. PINCHON). Février 1969. *Epuisé.*
- N° 2 Le lexique (L. GUILBERT). Mai 1969. *Epuisé.*
- N° 3 La stylistique (M. ARRIVÉ et J.-C. CHEVALIER). Septembre 1969. *Epuisé.*
- N° 4 La sémantique (A. REY). Décembre 1969. *Epuisé.*
- N° 5 Linguistique et pédagogie (J. DUBOIS et J. SUMPFF). Février 1970. *Epuisé.*
- N° 6 Apprentissage du français, langue maternelle (E. GENOUVRIER et J. PEYTARD). Mai 1970.
- N° 7 Description linguistique des textes littéraires (P. KUENTZ). Septembre 1970. *Epuisé.*
- N° 8 Apprentissage du français, langue étrangère (E. WAGNER). Décembre 1970.
- N° 9 Linguistique et société (J.-B. MARCELLESI). Février 1971. *Epuisé.*
- N° 10 Histoire de la langue (A. LEROND). Mai 1971.
- N° 11 Syntaxe transformationnelle du français (M. GROSS et J. STEFANINI). Septembre 1971.
- N° 12 Linguistiques et mathématiques — recherches pédagogiques (M.-C. BARBAULT et O. DUCROT). Décembre 1971.
- N° 13 Le français à l'école élémentaire (F. MARCHAND). Février 1972.
- N° 14 Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur (J. DUBOIS). Mai 1972.
- N° 15 Langage et histoire (J.-C. CHEVALIER et P. KUENTZ). Septembre 1972.
- N° 16 La norme (R. LAGANE et J. PINCHON). Décembre 1972.
- N° 17 Les vocabulaires techniques et scientifiques (L. GUILBERT et J. PEYTARD). Février 1973.
- N° 18 Les parlers régionaux (A. LEROND). Mai 1973.
- N° 19 Phonétique et phonologie (J. FILLIOLET). Septembre 1973.
- N° 20 L'orthographe (N. CATACH). Décembre 1973. *Epuisé.*
- N° 21 Communication et analyse syntaxique (J. PINCHON). Février 1974.
- N° 22 Linguistique et enseignement du français — problèmes actuels (S. DELESALLE et H. HUOT). Mai 1974. *Epuisé.*
- N° 23 Poétique du vers français (H. MESCHONNIC). Septembre 1974.
- N° 24 Audio-visuel et enseignement du français (H. BESSE et S. MOIRAND). Décembre 1974.
- N° 25 L'enseignement des « langues régionales » (J.-B. MARCELLESI et le G.R.E.C.O. ROUEN). Février 1975.
- N° 26 Techniques d'expression (J. BASTUJI et D. DELAS). Mai 1975.
- N° 27 Apparition de la syntaxe chez l'enfant (L. LENTIN). Septembre 1975.
- N° 28 Textes et discours non littéraires — description et enseignement (J. PEYTARD et L. PORCHER). Décembre 1975.
- N° 29 L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés (B. GARDIN). Février 1976.
- N° 30 Lexique et grammaire (S. DELESALLE et M.-N. GARY-PRIEUR). Mai 1976.
- N° 31 Le français au Québec (J.-C. CORBEIL et L. GUILBERT). Septembre 1976.
- N° 32 Aspects socio-culturels de l'enseignement du français (Ch. MARCELLESI). Décembre 1977.
- N° 33 Sur les exercices de grammaire (J. AUTHIER et A. MEUNIER). Février 1977.
- N° 34 Linguistique et sociologie (P. ENCREVÉ). Mai 1977.
- N° 35 Fonctionnalisme et syntaxe du français (Denise FRANÇOIS). Septembre 1977.
- N° 36 Enseignement du français et formation continue des adultes (M. DABÈNE et L. PORCHER). Décembre 1977.
- N° 38 Les créoles français (R. CHAUDENSSON). Février 1978.

## NUMEROS A PARAÎTRE

- N° 39 Règles et exceptions (M. GROSS). Septembre 1978
- N° 40 Qu'est-ce que la grammaire traditionnelle ? (D. LEEMAN.) Décembre 1978

## LE RÉCIT DES ÉCOLIERS

(enjeux d'une pratique)

Travailler sur le terrain, dans la classe. Espace délibérément circonscrit de l'observation et de la réflexion. Analyser des actes de langage, hors du « champ littéraire » (produits pourtant à l'école, sur qui le modèle des grands textes classiques profile ses ombres) et voir en quoi cela engage, et comment cela regarde l'acte de la théorie, tels sont les voies et les sentiers que cet ensemble d'articles, sous le titre « Enseignement du récit et cohérence du texte », essaie de tracer. Topologiquement.

Si l'enseignement du français doit devenir enseignement de la langue française (dans son oral/scriptural) par l'analyse de tous les produits langagiers, en classe et hors-classe, cela oblige à passer les limites, c'est-à-dire celles de la phrase. A prendre pour objet, en un lieu précisé, des ensembles dont il importe moins de dénombrer les constituants-phrases pour en dire le type, que d'en connaître la progressive production ou les enchaînements, et les relations à distance ; en connaître aussi les articulations à l'autre (et à l'ailleurs) référentiellement visés : celui qui écoute pour, à son tour, parler dans un lieu circonstancié marqué.

Ce propos n'a pas à dire comment, dans cette décennie, tout s'est passé et se passe comme si la crise de la syntaxe générative, qui est crise du sens (comment intégrer aux modèles GGT le poids du sémantisme) se nouait et se dénouait sur une autre scène : que celle-ci soit dénommée « discours » ou « texte », et, corrélativement, « énonciation », « actes de langage », « pragmatique », et plus généralement, « histoire ». L'histoire que l'on observe seulement là où elle se vit ; et pour nous, ce sera le lieu de l'école, « la situation scolaire », comme il est devenu familier de le dire.

C'est pourquoi les études qui sont le corps de ce cahier, ont, en majorité, recours aux productions des écoliers, que ce soit un corpus étendu (Nique-Lelièvre), un texte observé et récrit (Halté-Petitjean), des suites de récits (Combettes), des textes libres (Charolles) ou la reformulation, par quatre fois, d'un premier texte oral (Fillol-Mouchon). Si diversement soit présenté le récit, il l'est dans son rapport à l'école, qui est l'endroit où

parler est toujours sous surveillance, si bienveillant soit le patronage magistral. Une « sur-veillance », elle-même surveillée-dominée de toutes les Instructions-Prescriptions, diffuseurs des normes, et surtout de la norme officielle. Aussi les questions qui sont posées, le sont-elles, sur les conditions de l'énoncé, sur les conditions de sa production, sur les rapports de force langagiers qui, pour grande part, construisent et définissent le lieu scolaire.

Ce réseau relationnel est, certes, de trame fort dense. Mais il n'est pas impossible d'en apercevoir quelques nœuds essentiels. Le récit, produit à l'école est réglé de manière spécifique, par la communication en classe, et c'est cela probablement, qu'il faut en premier souligner (Fillol-Mouchon) si l'on veut, la part du très particulier étant faite, atteindre des déterminations qui ont racine hors-classe, et que l'on appelle *origine sociale* des écoliers (Nique-Lelièvre) sans oublier que le récit est jugé, nécessairement, si libérée en soit la source, et que la sentence magistrale n'opère pas au hasard. Si bien que l'analyse de ces récits serait incomplète, n'était pris en compte le destinataire prédominant, à savoir le « correcteur ». Sur quoi se fonde, à l'origine de son développement, l'analyse de Michel Charolles : quelles sont les stratégies d'intervention du maître ? et ces appréciations, tracées en marge pour être lues et reçues par l'élève, qui se formulent en « correct, lourd, bien, incohérent » et autres avis, à quelle *compétence* ressortissent-elles ? Celui qui juge la *cohérence*, de quel système, intériorisé à son insu certes (à partir de quoi, et sur quelles contraintes ou prescriptions, allez savoir ?) de quel système ou modèle dispose-t-il, de quelle grille, avec quels barreaux pour retenir quoi ou qui ? Ce jeu de change, par récits produits en classe, se déploie, diversement, sur règles implicites dont il semble que ces notions « cohérence/cohésion » soient la majeure.

« Enseigner le récit » ne peut pas se réaliser par recettes ou voies de bons conseils. Et que l'on ne cherche pas dans ce cahier les moyens de bien l'inculquer. Il n'est pas ici question de pédagogie ou d'art du récit. Mais des problèmes que le récit « en situation scolaire » ne manque pas de proposer. Problèmes de théorie linguistique, si insolument prétentieuse soit cette formulation. On verra bien vite, lecture faite, que s'il y a de l'anecdotique et du vécu, dans telle étude ou telle autre, là n'est pas la question. On dépassera plus vite encore les aspects pédagogiques, obligés par la description même des expériences, et l'on aboutira, sur quelques concepts fondamentaux à un questionnement qui relance la réflexion et renvoie à l'actuel débat : la *cohérence du texte*, la *grammaire du texte* qu'est-ce que c'est ? est-ce bien utile ? voie de dégagement pour la linguistique ou dévoyante impasse ? Et, pour le dire par parenthèses, il n'est utile à personne, et — plus grave — il serait nuisible à l'épistémologie de la linguistique, comme à la démarche scientifique, de nier ces problèmes — surtout lorsqu'ils ne sont pas les vôtres ! Car les problèmes des grammaires de texte existent bel et bien ; ils sont décrits, écrits, exposés, en de nombreux articles, même si la bibliographie en langue française est mince encore, et mieux vaut en débattre et les connaître que de les refouler au nom de... la Linguistique (serait-elle propriété personnelle ?), au nom de la « production du texte » ou de la « sémiotique textuelle » (mais qui dit que

celles-ci ne sont pas directement concernées par les analyses des grammaires de texte ?) — ici se ferme la parenthèse, pour ouvrir sur autre chose — et justement sur les concepts qui sont à l'épreuve dans les études à lire ci-après.

Le passage d'une linguistique de la phrase à une linguistique du discours, passage progressif dans la diachronie, si l'on date de 1952 le premier moment de fissure (article de Harris, *Analyse du discours*) sans compter tout ce qui était déjà contenu dans les thèses de Prague en 1929 (Première partie), ce passage qui n'est pas rupture, mais réévaluation, n'est possible que par la prise en compte, corrélativement, du sémantisme et des conditions de production de l'énoncé. Il est significatif que ce soit dans l'ordre du discours que Benveniste définisse, par opposition au « sémiotique », le « sémantique ». Non moins significatif que les analyses du récit, vers l'élaboration d'une grammaire de texte, se fondent, pour une part, sur la critique de la prégnance de la base syntaxique (en GGT) que sont les sémantiques génératives. De cela, l'article de Jean-Michel Adam fournit un excellent exemple.

On sait maintenant qu'un des problèmes, qui a favorisé le saut des barrières de la phrase, est celui des procédures diaphoriques, relations d'anaphore et de cataphore, à distance, par emploi de segments-substituts. Apercevoir ce problème qui renvoie, pour partie seulement, aux procédures de pronominalisation, oblige à travailler nécessairement, sur des phrases liées ; au moins deux. Et à souligner qu'une grammaire s'inscrit sur des dimensions de type discursif, sans que ces phénomènes, (même s'il y a tentative de « récupération », parfois) relèvent d'une stylistique ou d'une rhétorique, ce que certains veulent croire ou craindre. Des travaux comme ceux de Michel Maillard, ont, dans les premiers, aidés à cette interrogation sur les limites d'une grammaire de la phrase unique. Pour l'analyse des récits, dans une classe de cinquième, Halté et Petitjean font un usage critique des opérations diaphoriques, et montrent comment il est possible d'en apprendre le maniement aux écoliers.

Cette recherche des procédures de progression (comment un récit « avance » en se disant) demande à être systématisée. L'usage que l'on fait du couple « thème-rhème » engage à une plus nette formalisation. On connaît déjà tout ce qu'on doit aux travaux des Pragois, en particulier, Daneš, dont B. Combettes, Jean-Michel Adam et Michel Charolles, ont rendu compte dans leurs articles publiés par *Pratiques* (n° 11, 12, 13). On lira comment il est possible d'analyser des récits d'écoliers, en utilisant l'analyse par thème-rhème, dans les études de B. Combettes (« Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants ») et de Halté et Petitjean (« Lire et écrire en situation scolaire »). Que tout cet effort de réflexion conduise à la notion de *cohérence*, à distinguer de la *cohésion* (cf. Fillol et Mouchon), et à la notion plus large de « compétence textuelle » (M. Charolles) n'est que démarche *logique*, si l'on peut dire, ici, sans jouer sur le mot !

Cependant, puisque s'interroger sur « *cohérence* vs *cohésion* » du récit y conduit, ces notions s'établissent-elles uniquement dans l'acte d'ajout l'un à l'autre des segments et la mise en relation des éléments réalisés ? le récit n'est-il qu'une globalité qui s'organise dans le « plein »,

sans jamais « vides » ni « trous », ni « ruptures » ? Autrement dit, le non-lexicalisé est-il totalement exclu ? n'est-ce que sur la récurrence, principalement, que l'ensemble prend figure et allure cohésives ? et nous laisserons de côté le non-dit ou l'implicite, pour, dans l'immanence du texte, rechercher comment l'inexprimé est en quelque sorte nécessaire à la tenue, à la « prise », à la « coagulation » textuelle. Une réponse est donnée à tout cela, de manière, me paraît-il, essentielle et exemplaire, par le travail novateur de Lucien Cherchi, « L'ellipse comme facteur de cohérence », où s'ouvre un champ jusqu'ici peu ou mal aperçu. L'ellipse serait-elle le domaine interdit de la linguistique ? La définissant comme opérateur de dépendance entre des énoncés distincts, montrant que c'est la problématique de l'ellipse qui suscite une linguistique transphrastique posant les notions de « fermeture avant/fermeture aval » de l'ellipse, avançant le concept opératoire de « groupe séquentiel » dont les « énoncés sont des constituants », et redéfinissant la notion de compétence, L. Cherchi propose celle de « compétence discursive », en situation de dialogue. Celle-ci sera « pour un énonciateur, comme la capacité — dans la production, à maintenir la cohérence d'un discours au moment où il y insère son énoncé, par des marques appropriées dont l'ellipse fait partie, — dans la reconnaissance, à repérer ces marques de cohérence dans l'énoncé de l'interlocuteur ».

On dira que nous sommes loin d'« enseigner le récit ». Et nous avons, en effet, *pris distance* et *fait détour*, tant il est avéré qu'il n'est objet à enseigner qui ne conduise à la théorie. La théorie, ici, comme ailleurs, permettant à l'enseignant de prendre aussi distance par rapport à lui-même et à sa pratique. Pour s'en défier et ne point s'y confondre.

Michel CHAROLLES. Besançon

## INTRODUCTION AUX PROBLEMES DE LA COHERENCE DES TEXTES

(Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques)

« Nous marchions et il lui échappait des phrases presque incohérentes. Malgré mes efforts, je ne suivais ses paroles qu'à grand-peine, me bornant enfin à les retenir. L'incohérence du discours dépend de celui qui l'écoute. L'esprit me paraît ainsi fait qu'il ne peut être incohérent pour soi-même. Aussi me suis-je gardé de classer Teste parmi les fous. D'ailleurs, j'apercevais vaguement le lien de ses idées, je n'y remarquais aucune contradiction; — et puis, j'aurais redouté une solution trop simple ».

Paul Valéry « Monsieur Teste »

## INTRODUCTION

N'importe quel assemblage de mots ne produit pas une phrase. Pour qu'une suite de morphèmes soit admise comme phrase par un locuteur-auditeur natif, il faut qu'elle respecte un certain ordre combinatoire, il faut qu'elle soit composée selon le système de la langue. Tout membre d'une communauté linguistique a une connaissance intuitive et une pratique immédiate de ces contraintes structurelles. L'ordre de la langue apparaît dans l'usage sous la forme de prescriptions impératives implicites constituant une *norme minimale* à partir de laquelle tout un chacun est en mesure d'accomplir spontanément et naïvement des opérations discriminatoires fondamentales du genre : « pas français », « charabia »... Ces disqualifications radicales entraînent des procédures d'exclusion sévères : comme elles sanctionnent un manquement aux règles constitutives sur lesquelles repose le consensus linguistique, elles ont pour conséquence une mise à l'écart des circuits d'échange communicatif et un démarquage sociologique plus ou moins réhibitoire. En tout cas, ces disqualifications sont sans commune mesure avec les « évaluations linguistiques péjoratives » du type « familier », « vulgaire »... qui renvoient, elles, à des infractions secondaires

n'entamant pas le système et qui ont pour effet de simples déclassements (« inculte », « provincial »...).

Cet ordre normatif constitutif implicite est explicité par la grammaire (de phrase) qui le reproduit théoriquement en construisant les règles combinatoires sur lesquelles il repose. Aux discriminations naïves radicales, la grammaire substitue des marques appréciatives théoriques (« grammatical - agrammatical »...) contrôlables et éventuellement affinables à l'intérieur du dispositif modélisé dont elles résultent. La subrogation théorique des évaluations péjoratives tombe pareillement dans le champ de la grammaire qui remplace les taxinomies naïves par des taxinomies techniques (« non standard », « semi-phrase »...) également dérivées du modèle de base selon des procédures spéciales appropriées. Dans un cas comme dans l'autre les jugements de sortie engendrés par la grammaire ont (en principe et dans l'idéal) la même portée empirique que les jugements naïfs d'entrée.

Les considérations qui précèdent ont été introduites à partir de la phrase mais elles ont leur exact pendant au niveau du texte. Comme tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte. A l'échelle du texte ainsi qu'au plan de la phrase, il existe donc des critères efficaces de bonne formation instituant une **norme minimale de composition textuelle**. L'usage de cette norme conduit à des disqualifications massives et naïves : « ce texte n'a ni queue, ni tête », « cette histoire ne tient pas debout »... beaucoup plus puissantes que les évaluations dépréciatives du genre « gauche », « maladroit »... qui ne concernent que les arrangements de surface mais ne bloquent pas fondamentalement les processus communicatifs. Ces disqualifications naïves radicales sont inconcevables tant qu'on ne les rapporte pas, elles aussi, à un système implicite de règles intériorisées également disponibles chez tous les membres d'une communauté linguistique. Ce système de règles de base constitue la **compétence textuelle** des sujets, compétence qu'une théorie — ou grammaire — du texte se propose de modéliser. Une telle grammaire (dont le projet est en tous points comparable à celui des grammaires de phrase précédemment évoquées) fournit à l'intérieur d'un cadre formel et problématique déterminé l'ensemble (censément exhaustif) des règles de bonne formation textuelle. De ces règles, on peut dériver des **jugements théoriques dits de cohérence** recouvrant si possible exactement le champ des appréciations vernaculaires à disqualification maximale et des « jugements de non standardisation » correspondant aux dépréciations de surface<sup>1</sup>.

Dans une communauté linguistique la majorité des sujets a une maîtrise parfaite des règles de bonne formation phrastique et textuelle, il est

donc très rare qu'un individu ait à opérer à l'endroit des productions verbales de ses semblables des disqualifications radicales. Il n'y a guère que dans les ouvrages de linguistique que l'on rencontre, à titre d'exemples spéculatifs, des tas de mots ou de phrases contrevenant de toute évidence au système constitutif de la langue. La construction des grammaires et, plus généralement, l'élaboration théorique obligent à de tels artifices heuristiques : pour dégager une règle fondamentale le plus sûr moyen est encore de raisonner sur des énoncés déviants qui présentent l'envers (et donc aussi l'endroit) du mécanisme recherché. On aurait tort cependant de penser que ces aberrations n'ont cours que dans le laboratoire du linguiste, on peut en effet, faire état de situations, bien réelles, dans lesquelles un sujet (ou un groupe) en vient à considérer telle ou telle performance verbale comme fondamentalement paradoxale. Ces situations sont assez facilement localisables : au sein d'une société donnée, il est généralement établi que ces manifestations langagières plus ou moins tératologiques émanent de catégories déterminées (malades mentaux, jeunes enfants) ou réfèrent à des modes de fonctionnement particuliers (art, magie...). De là il résulte d'ailleurs que tout individu confronté à des énoncés de ce type sait, selon la situation (reconnue), opérer des accommodations et dispose de cadres de comportement et d'évaluation appropriés qui peuvent finalement et éventuellement conduire jusqu'à des rétablissements de normalité. Ces pratiques sont fort complexes à analyser dans le détail et chaque cas appellerait évidemment une étude spécifique. **Notre travail portera exclusivement sur les stratégies d'intervention que le maître développe en face de certains textes écrits d'élèves qu'il juge incohérent.** Notre propos est donc tout à fait particulier et relativement limité encore que le traitement d'une telle question engage, comme on le verra, un nombre assez considérable de problèmes et oblige à pas mal de détours. Nous montrerons successivement :

- i) — que la plupart du temps les maîtres dénoncent naïvement les malformations textuelles qu'ils rencontrent dans les copies et en restent à un stade évaluatif pré-théorique conduisant à des interventions pédagogiques souvent mal contrôlées et relativement dangereuses et peu efficaces;
- ii) — qu'il est possible d'explicitier, au moins partiellement et grossièrement, (à l'intérieur d'un cadre problématique référant schématiquement aux grammaires de texte) le système des règles de cohérence sur lequel reposent les appréciations des maîtres;
- iii) — qu'un tel système, une fois constitué, n'est pas applicable mécaniquement mais stratégiquement car les maîtres effectuent très souvent, selon les textes et selon la situation, un certain nombre de calculs d'adaptation débouchant sur des estimations de cohérence non directement prédictibles à partir des règles.

Notre travail reposera sur des données empiriques concernant les pratiques pédagogiques des enseignants. En l'absence d'étude systématique sur la façon dont les maîtres interviennent en face de textes qu'ils considèrent comme mal formés<sup>2</sup>, nous nous en remettons aux quelques informa-

1. La fondation d'une grammaire de texte repose sur une argumentation originelle directement transférée de celle à partir de laquelle a été constitué le projet d'une grammaire générative et transformationnelle (cf. N. Chomsky 1957 et 1965). Les grammaires de texte souffrent donc, dans leurs dispositions initiales, d'insuffisances identiques à celles que l'on a relevées pour les grammaires génératives et transformationnelles. On notera cependant que, quelles que soient les réserves que l'on puisse émettre à l'encontre de concepts comme compétence, performance..., il reste que de telles généralisations permettent, dans un premier temps, de constituer un cadre de systématisation très opératoire et certainement irremplaçable. Les modèles actuellement développés par les Grammairiens du texte dépassent d'ailleurs considérablement ces limites originelles, à cause notamment de leur dimension pragmatique (cf. les ouvrages et articles de J.S. Petöfi et T.A. Van Dijk cités en bibliographie).

2. Il existe un certain nombre d'études sur les pratiques correctives des maîtres de français (R. Eluér 1972 M. Laurent et alii 1973, T. Vernalier 1977. Cercle de linguistique et de pédagogie du français de Perpignan 1976, Repères numéro 29) et plusieurs articles sur la norme linguistique en situation scolaire (H. Besse 1976, E. Genouvrier 1972, C. Petiot et C. Marcello-Nizia 1972). Malheureusement, dans ces travaux, le problème des contraintes de cohérence n'est pratiquement jamais abordé.

tions que nous avons pu recueillir lors d'« enquêtes » conduites sans méthode rigoureuse. Les documents dont nous disposons et en particulier ceux sur lesquels nous nous appuyons dans cet article (quelques récits ou « textes libres » d'élèves du cours élémentaire 2<sup>e</sup> année et des cours moyens assortis des annotations des maîtres) ne forment pas un corpus homogène. Lors de la collecte nous n'avons pas pris soin de noter divers renseignements (sur les élèves, les maîtres, les exercices...) qu'il serait certainement très utile d'avoir en main pour une recherche plus fine. Nos références empiriques n'ont en conséquence qu'une « valeur scientifique » très limitée; néanmoins nous admettrons (faute de mieux) que ces données sont assez représentatives et nous risquerons même, à partir d'elles, quelques généralisations que l'on voudra bien considérer avec toute la prudence qui s'impose en la matière.

## I - LES INTERVENTIONS DES MAÎTRES SUR LES ÉNONCÉS ÉCRITS MALFORMÉS DES ÉLÈVES

Lorsqu'on compare la façon dont les maîtres interviennent sur des énoncés qu'ils estiment malformés on note de grandes différences selon qu'il s'agit de phrases ou de textes.

### 1) Interventions sur les phrases malformées

Dans la quasi-totalité des copies examinées on relève que les malformations phrastiques :

- sont précisément localisées par des marques graphiques conventionnelles;
- sont désignées (au moins à partir du CM2) à l'aide d'appellations techniques (« construction », « conjugaison »..., ou semi-techniques (« incorrect », « mal dit »...) référant à tel ou tel aspect du système de la langue;
- fournissent prétexte à des exercices adjacents, à des manipulations complémentaires visant à une élimination durable du manquement observé.

### 2) Interventions sur les textes malformés

Pour les malformations textuelles, au contraire de ce qui précède, on remarque :

- que les fautes ne sont pas, la plupart du temps, exactement situées dans le texte : les soulignements sont rares, ils sont en général, remplacés par des indications graphiques rejetées en marge ou par des hachures qui barrent d'une manière approximative un passage de dimension variable;
- que le vocabulaire de dénonciation ne présente, le plus souvent, aucun caractère technique : il traduit une impression globale de lecture (« incompréhensible », « ne veut rien dire »...) une difficulté d'appréhension générale (« ? ») et emprunte largement au registre vernaculaire ses expressions imagées (« coq à l'âne », « ni queue, ni tête »...);
- que les pratiques correctives sont très souvent brutales (« A refaire! ») et ne s'accompagnent presque jamais (sauf pour les « fautes de temps ») d'exercices systématiques de manipulation.

De cette comparaison il ressort que les maîtres confrontés à des énoncés transphrastiques malformés en restent généralement au stade de l'aperception immédiate, de l'évaluation commune et sont relativement démunis pour construire des séquences d'apprentissage appropriées. *Tout se passe donc comme s'ils ne disposaient pas, au plan du texte, d'une connaissance effective du système de règles à partir duquel ils opèrent des disqualifications.* Cette situation est pédagogiquement dommageable : l'enseignant qui ne maîtrise pas théoriquement un cadre normatif en est réduit à faire respecter au coup pour coup un ordre sur lequel il n'a aucune prise. D'où une moins grande efficacité didactique, d'où un recours à des pratiques directives, d'où surtout une absence de contrôle des intérêts réellement en jeu sous la norme imposée. Qui s'en remet à un usage plus ou moins aveugle d'un ordre normatif n'a d'autre voie que la censure, se condamne à « ne pas comprendre » et à rejeter dans l'a-normalité ou la sub-normalité tout ce qui n'est pas conforme. Sans prétendre, à propos de cette question de cohérence textuelle que les enseignants en arrivent à de telles extrémités, il est tout de même assez significatif d'observer que lorsqu'on les interroge sur les élèves qui commettent des fautes de ce type ils s'avouent plutôt désarmés, évoquent facilement des handicaps intellectuels profonds (« absence d'esprit logique », « incapacité de raisonner »...) et ne font que rarement allusion au milieu familial et culturel des enfants. Quand on considère que les mêmes maîtres, lorsqu'ils parlent d'élèves ayant des problèmes avec la syntaxe ou le lexique, en arrivent très vite, par contre, à « expliquer » ces difficultés par l'environnement socio-culturel des enfants, il est assez tentant de faire un rapprochement entre cette différence d'interprétation et l'inégale maîtrise théorique des contraintes s'exerçant au plan de la phrase et du texte.

Le rapport empirique qui précède est sans doute très schématique et très contestable, mais si on lui accorde quelque valeur représentative il apparaît qu'il y a urgence à développer les recherches (et l'information) du côté de la théorie du texte en creusant notamment cette question de cohérence. C'est la raison pour laquelle nous voudrions maintenant proposer quelques ouvertures sur ce point en nous inspirant (assez librement comme on le verra) des travaux des grammairiens du texte qui sont ceux dans lesquels on trouve, à l'heure actuelle, les éléments de théorisation à notre avis les plus avancés et les plus conséquents. Bien entendu, les éclaircissements que l'on peut attendre de cette ouverture théorique ne sauraient en aucune manière apporter de « solutions » aux problèmes de pédagogie du texte écrit. Tout ce que l'on peut espérer, dans une telle entreprise, c'est de nourrir ou faire naître un mouvement de réflexion propre à alimenter le dialogue entre la recherche fondamentale et la recherche pédagogique d'une part et entre les chercheurs et les praticiens d'autre part.

## II — VERS UNE APPROCHE THÉORIQUE DU PROBLÈME DE LA COHÉRENCE TEXTUELLE ET DISCURSIVE

Il n'est pas question dans le cadre de cet article de donner une idée précise de la forme d'une grammaire de texte <sup>3</sup>. Dans l'introduction nous

3. Pour un essai de synthèse sur ce sujet - cf. M. Charolles, 1976.

avons rappelé les grandes lignes du projet qui se trouve être à l'origine d'une telle grammaire et nous en resterons aux vues très générales qui ont alors été données de la portée du modèle pour concentrer toute notre attention sur le problème particulier de la cohérence afin de présenter quelques règles de bonne formation textuelle. Etant donné le caractère limité des références formelles qui seront donc ici prises en compte il ne sera pas possible de formuler ces règles de manière rigoureuse et conséquente dans les termes du modèle. Aussi nous contenterons nous d'énoncer et discuter **4 méta-règles de cohérence renvoyant à une appréhension générale, approximative et encore pré-théorique de la question.** Ces 4 méta-règles seront appelées :

- *méta-règles de répétition*
- *méta-règle de progression*
- *méta-règle de non-contradiction*
- *méta-règle de relation.*

Pour les introduire nous nous appuierons sur des énoncés forgés pour la cause et présentant des malformations typiques, néanmoins chaque fois que cela sera possible, nous essaierons de dépasser ce corpus ad-hoc et artificiel pour raisonner sur des textes réellement performés<sup>4</sup>. Nous recourrons alors aux spécimens les plus représentatifs de notre ensemble de textes d'élèves accompagnés éventuellement des annotations du correcteur ce qui nous permettra :

- d'une part de nous abriter derrière des évaluations attestées,
- d'autre part de vérifier que les « appréciations naïves » des maîtres sont une activation implicite des 4 méta-règles présentées (ce qui sera déjà une première manière de prouver leur validité).

Trois remarques avant d'examiner chacune de ces méta-règles :

i. **Cohérence et linéarité textuelle.** On ne peut s'interroger sur la cohérence d'un texte sans tenir compte de l'ordre d'apparition des segments le constituant<sup>5</sup>. Cela signifie que la grammaire de base à laquelle réfèrent en profondeur les méta-règles de cohérence intègre des relations d'ordre : essentiellement la relation « précéder » (notée  $\leftarrow$  pour indiquer que la cohérence du « suivi » est fonction du « précédant ») et accessoirement la relation inverse ( $\rightarrow$ ) qui est dérivée de la première selon un processus transformationnel approprié. Ces relations d'ordre qui figurent dans le modèle sont des relations abstraites sans rapport direct avec les mécanismes lectureaux concrets dans lesquels interviennent des paramètres performantiels variés et complexes à analyser (mouvements et vitesse de perception, mémorisation...).

ii. **Cohérence microstructurelle et cohérence macrostructurelle.** Un certain nombre de grammairiens du texte<sup>6</sup> établissent une distinction fort importante entre deux niveaux d'organisation textuelle qu'ils qualifient de macrostructurel et de microstructurel. Pour mesurer précisément la portée d'une telle distinction il faudrait la replacer dans l'ensemble du modèle

qui la supporte; sans aller jusque-là, on peut néanmoins donner une idée de sa pertinence en partant des quelques constatations suivantes qui sont, au demeurant, assez triviales. Soit le texte suivant :

1 - « Oscar est parti pour Paris. Il a quitté son bureau en avance pour prendre le train de 16 heures. Sa voiture est restée stationnée sur le parking de la gare de Besançon.

A Paris, Oscar doit rencontrer des amis avec qui il projette de composer un numéro d'une revue de cinéma. Il va travailler avec eux pour mettre au point un sommaire cohérent ».

Ce texte comprend deux paragraphes dont le découpage semble correspondre, en première approximation, à un changement de perspective spatio-temporelle et thématique. Ces deux paragraphes constituent deux **séquences** (S1 et S2) incluses dans l'unité supérieure et ultime que forme le **texte** entier. Selon que l'on envisage les plans séquentiel ou textuel, les problèmes de cohérence se posent en des termes plus ou moins différents :

- à un niveau local ou microstructurel la question porte exclusivement sur les rapports de cohérence qui s'établissent ou non entre les phrases (successivement ordonnées) de la séquence;
- à un niveau global ou macrostructurel la question porte par contre sur les relations qui s'établissent entre les séquences consécutives.

Concernant ces deux niveaux d'articulation problématique, on admettra :

- a) que la *cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global* car un texte peut fort bien être microstructurellement cohérent sans l'être macrostructurellement; ce dont on se convaincra aisément en remplaçant, dans 1, S2 par exemple par S3 :

2 - « Les tomates étant chères en hiver, nous vous conseillons, Madame, de ne point en acheter. Vous les remplacerez avantageusement par des concentrés qui feront le régal de vos enfants ».

- b) *qu'il n'y a pas de différence fondamentale entre les (méta) règles de macro-cohérence et de micro-cohérence,*
- c) *que certaines contraintes spécifiques apparaissent néanmoins à l'échelle macro-structurelle,*
- d) *qu'une condition nécessaire pour qu'un texte soit globalement cohérent est que l'on puisse lui associer par construction une séquence de macrostructures microstructurellement cohérente.*

Les points b) et d) méritent quelques explications. On appelle **macro-structure** (MS) d'une séquence la (ou les) proposition(s) de surface obtenue(s) après qu'un certain nombre de « règles de réduction » (macro-règles de généralisation, d'effacement, d'intégration, de construction...) <sup>7</sup> aient été appliquées sur la suite des phrases la composant. Ainsi, si l'on accepte de considérer que S1, S2 et S3 admettent respectivement pour MS :

MS1 : « Oscar s'est rendu à Paris »

MS2 : « Oscar va composer avec d'autres personnes un numéro de périodique »

4. Les textes d'élèves ou les extraits cités en exemple seront présentés à la suite d'un numéro d'ordre encadré.

5. Cf. I. Bellert, 1970.

6. En particulier T.A. Van Dijk - 1972, 1973, 1975 a, 1976 a et b.

7. Pour ces règles cf. T.A. Van Dijk 1976 a en particulier, et M. Charolles 1976 qui en donne une version un peu simplifiée.



MS3 : « Nous invitons les ménagères à ne pas acheter de tomates en hiver ».

b) dit simplement que les règles qui définissent la (micro) cohérence de S1, S2, S3 sont les mêmes que celles qui définissent la cohérence des séquences de MS que forment MS1 + MS2 et MS1 + MS3;

et d) énonce que les textes T (S1 + S2) et T' (S1 + S3) sont macro-structuralement cohérents quand les séquences MS1 + MS2 et MS1 + MS3 sont microstructuralement cohérentes. b) et d) ont des conséquences considérables : ces deux points permettent en effet de faire l'économie partielle d'un palier de recherche et ramènent finalement l'essentiel du problème au plan microstructurel. On notera toutefois que c) interdit l'homologation pure et simple des deux niveaux.

iii. **Cohérence et cohésion.** Dans une grammaire de texte, la base du texte (sa représentation structurelle profonde) est de nature logico-sémantique : les constituants phrastiques, séquentiels et textuel figurent sous la forme d'une chaîne de représentations sémantiques aménagée de telle sorte que soient manifestées leurs relations de connexité. Les règles de cohérence agissent sur la constitution de cette chaîne, les contraintes qu'elles stipulent portent donc sur des traits (logico) sémantiques c'est-à-dire au bout du compte linguistiques. On montrera cependant que nombre de ces règles (et donc aussi que certains aspects des méta-règles qui en sont leur contrepartie générale) exigent que soient pris en compte des paramètres pragmatiques renvoyant aux participants à l'acte de communication textuelle. Avec ces règles les grammaires de texte dépassent le simple cadre du texte pour aborder le plan du discours (du texte en situation) ce qui ne manque pas d'accroître leur puissance. En l'état actuel des recherches (et nous aurons l'occasion de l'éprouver) il ne semble plus possible techniquement d'opérer une partition rigoureuse entre les règles de portée textuelle et les règles de portée discursive. Les grammaires de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, entre l'immanent et le situationnel, d'où, à notre avis, l'inutilité présente d'une distinction cohésion-cohérence que d'aucuns<sup>8</sup> proposent en se fondant justement sur un partage précis de ces deux territoires.

1) **Méta-règle de répétition (MRI) :** Pour qu'un texte soit (micro-structuralement ou macrostructuralement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.

A notre connaissance, c'est I. Bellert<sup>9</sup> qui, la première, a formulé d'une manière rigoureuse cette contrainte. Dans « On a condition of the coherence of texts », elle écrit (p. 336) : « la répétition constitue une condition nécessaire — quoique évidemment non suffisante — pour qu'une séquence soit cohérente ». Cette affirmation recouvre, nous semble-t-il, assez bien l'idée intuitive que nous nous faisons d'un énoncé cohérent à savoir son caractère suivi, son développement homogène et continu, son absence de rupture (pas de « coq à l'âne »).

8. Essentiellement D. Slakta 1975 et à sa suite J.M. Adam 1976. Cette question est évidemment loin d'être tranchée comme on s'en rendra compte à la lecture même de ce numéro de « Langue Française » dans lequel plusieurs articles réfèrent à la distinction cohésion/cohérence.

9. I. Bellert 1970.

Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de ressources nombreuses et variées : pronominalisations, définitivisations, référentiations contextuelles, substitutions lexicales, recouvrements présuppositionnels, reprises d'inférence... Tous ces procédés permettent d'accrocher une phrase (ou une séquence) à une autre qui se trouve dans son entourage immédiat en rappelant précisément tel ou tel constituant dans un constituant voisin.

a) **Les pronominalisations.** L'utilisation d'un pronom rend possible, comme chacun sait, la répétition à distance d'un syntagme ou d'une phrase entière. Dans le cas le plus fréquent de l'anaphore, le rappel s'effectue d'avant en arrière :

3 - « Une vieille femme a été assassinée la semaine dernière à Besançon ». (←) Elle a été retrouvée étranglée dans sa baignoire ».

Dans le cas plus rare de la cataphore le pronom anticipe (→) sur son référent : le terme de reprise, d'abord vide, ne reçoit d'interprétation sémantique qu'après un feed-back de rétablissement<sup>10</sup>.

4 - « Je vous l' (→) avouerai : ce crime m'a bouleversé ».

Les pronominalisations résultent de l'application de processus transformationnels sur lesquels pèsent des contraintes. La plus connue est celle dite de Langacker<sup>11</sup> qui stipule qu'un pronom ne peut, dans la représentation syntagmatique intermédiaire, à la fois précéder et commander le groupe auquel il réfère. Toute infraction à cette règle conduit à des énoncés aberrants du genre :

\*5 - II (1) (→) sait très bien que Yves (2) ne sera pas d'accord avec Maurice (1) ».

Dans un énoncé comme 5 il n'y a pas moyen d'interpréter « il » comme représentant « Maurice »; devant une telle occurrence, la seule solution consiste alors à récupérer le pronom de 3<sup>e</sup> personne en le rapportant (exophoriquement) à un individu différent de Yves (2) et Maurice (1), dont on est obligé de supposer qu'il a été cité précédemment ou qui est parfaitement connu de l'émetteur et du récepteur. Si une telle interprétation n'est pas possible, « il » est perçu comme un aphorique pur dont l'apparition ouvre un vide dans la séquence et brise son développement continu.

Les manquements de ce type ne sont pas rares dans les textes écrits des élèves :

⑥- « ... Ensuite les clowns rentrit dans la cabine et les trois numéros réapparaisaient et les spectateurs disaient : « bravo bravo ».

Ensuite le présentateur revint et dit « les petits enfants vous pouvez en prendre il y en a de toutes les couleurs ».

(souligné par nous dans le texte - annotation du maître : « ? » en marge)

La mention de paroles rapportées conduit assez fréquemment à des emplois pseudo-cataphoriques : un pronom d'abord introduit comme un exophorique situationnel est réévalué à posteriori selon un système de rattrapage à immixtion énonciative.

⑦- « L'autre dame lui dit : « Posez-la » c'est la valise qu'il faut poser ».

10. Cf. M. Maillard 1974 et B. Combettes 1975.

11. Cf. G. Fauconnier 1974.



Parfois l'élucidation en avant est compromise par l'éloignement.

⑧ - « Je dis à Pascal « regarde cet oiseau ». Il m'a dit fait bien attention car si elle (\*→) se prend dans tes cheveux, il faudra les couper à ras pour pouvoir l'enterrer. Le lendemain quand j'ai retourné, j'ai voulu mettre un chapeau car j'avais peur que la chauve-souris s'emmêle dans mes cheveux ».

Autre malformation très fréquente dans les devoirs d'élèves : les ambiguïtés référentielles.

⑨ - « Christian et ma sœur se baignaient. Un jour un homme se baignait, comme il savait nager il le lui a appris ».

Sans véritablement rompre la continuité séquentielle, ces dysfonctionnements introduisent des « zones d'incertitude » dans le texte ; certaines ambiguïtés sont récupérables contextuellement ou stratégiquement (cf MR III) d'autres par contre sont insurmontables d'où un vide interprétatif comparable à celui qui résulte des emplois aphoriques.

b) **Les définitivisations et les référentiations déictiques contextuelles.** Comme les pronominalisations, les définitivisations permettent de rappeler nommément ou virtuellement <sup>12</sup> un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre.

⑩ - « Ma grand-mère a deux chèvres. Tous les jours, on allait au jardin à 3 km. Les chèvres (←) se baladent autour ».

Certaines contraintes de proximité assez difficiles à théoriser semblent peser sur l'emploi des déterminants définis ; ainsi lorsque le nom répété se trouve dans l'entourage immédiat de celui qui le précède l'emploi des déictiques contextuels est plus naturel :

? 11 - « Jérôme vient d'acheter une maison. La maison est grande et a du cachet ».

12 - « Jérôme vient d'acheter une maison. Cette maison est grande et a du cachet ».

Toutefois lorsque le substantif initial est introduit conjointement avec d'autres comme dans :

13 - « Jérôme vient d'acquérir une maison avec une grange ».

la reprise par définitivisation ne pose aucun problème :

13 (suite) - « La maison est grande et a du cachet ».

Les enfants des cours élémentaire et moyen semblent maîtriser assez bien ces procédures de rappel qu'ils utilisent d'ailleurs abondamment, souvent au grand regret des maîtres qui font la chasse aux répétitions.

c) **Les substitutions lexicales.** L'usage des définis et des déictiques contextuels s'accompagne souvent de substitutions lexicales. Cette procédure permet d'éviter les reprises lexématiques tout en garantissant un rappel strict :

14 - « Il y a eu un crime la semaine dernière à Besançon : une vieille femme a été étranglée dans sa baignoire. Cet assassinat est odieux ».

12. Sur cette distinction cf. J.C. Milner, 1976.

Là encore, certaines contraintes (sémantiques) réglementent rigoureusement l'emploi des substitutions <sup>13</sup> : il apparaît par exemple qu'en français le terme le plus générique ne peut précéder son représentant :

\*15 - « Un homme a déserté à Emagny en 1871. Le Prussien s'est réfugié dans une ferme où il a été bien accueilli ».

16 - « Un Prussien a déserté à Emagny en 1871. L'homme s'est réfugié dans une ferme où il a été bien accueilli ».

Pour difficiles qu'elles soient à analyser précisément, ces restrictions ne posent pas de problème majeur dans le cadre d'une grammaire de texte à base sémantique. Plus embarrassante par contre est la question de savoir si l'emploi simultané d'un déterminant défini avec un lexème de substitution suffit pour établir une coréférentiation stricte. Évidemment, tant qu'on se limite à des exemples comme 14, 16 ou 17, il n'y a aucun problème :

17 - « Picasso est mort il y a un ou deux ans. L'artiste a légué sa collection personnelle au musée de Barcelone ».

car on imagine aisément que le composant lexico-encyclopédique de la grammaire <sup>14</sup> fournit des définitions dans lesquelles le terme de reprise figure sous l'entrée de son référent. Cependant, dès que l'on raisonne sur 18 :

18 - « Picasso est mort il y a un ou deux ans. L'auteur des « Demoiselles d'Avignon » a légué sa collection personnelle au musée de Barcelone ».

on en vient à se demander s'il est techniquement possible de supposer que la description définie « l'auteur des Demoiselles d'Avignon » sera incluse dans la définition de Picasso car on est en droit d'avoir quelque inquiétude sur le niveau de précision encyclopédique auquel le lexique devrait s'arrêter. Il n'y aurait bien entendu aucun souci à se faire si l'emploi du déterminant défini dans la description suffisait à établir un lien de rappel indiscutable mais ce ne nous semble pas être le cas dans 18. D'ailleurs, si on pense à 19 :

19 - « Picasso est mort il y a un ou deux ans. L'auteur du « Sacre du printemps » a légué sa collection personnelle au musée de Barcelone ».

il apparaît bien que la présence du défini n'oblige pas à considérer que Picasso et l'auteur du sacre désignent une seule et même personne. Pour nous qui savons bien que ce n'est pas Picasso mais Stravinski qui a composé cette œuvre 19 semble, au moins au premier abord, sauter inexplicablement du coq à l'âne. Ce point souligne clairement, à notre avis, combien sont épineux les problèmes qui touchent au lexique. L'interrogation sur des exemples comme 19 montre qu'il est pratiquement impossible de tracer une frontière nette entre la sémantique et la pragmatique <sup>15</sup>, car on voit que les informations encyclopédiques (renvoyant à un savoir établi) sont finalement moins importantes que les connaissances (ou convictions) que partagent ou non les participants à l'acte de communication. On rencontre un

13. Cf. B. Combettes 1975 et J.C. Milner 1976.

14. Sur ce problème, cf. T.A. Van Dijk 1972 et surtout J.S. Petöfi 1973, 1976 a/ et b/.

15. Cf. J.S. Petöfi 1974 et 1975.

problème analogue à celui qui vient d'être évoqué à partir de 19 dans le texte d'élève cité en ⑧. Cet extrait fournit un bon exemple de substitution sémantiquement inacceptable puisqu'il semble établir un rappel de « cet oiseau » à « la chauve-souris ». En toute rigueur une telle reprise est impossible, au moins tant que l'on en reste à une appréhension étroitement lexico-encyclopédique du problème, puisque les chauves-souris ne sont pas « comme chacun sait » (comme le disent uniquement les encyclopédies) des oiseaux mais des mammifères, d'où alors, de ce point de vue, une impression de discontinuité résultant d'une infraction à la méta-règle de répétition.

#### d) Les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence.

Dans les procédures qui viennent d'être examinées les mécanismes de répétition sont plus ou moins perceptibles à la surface textuelle; avec les recouvrements présuppositionnels le rappel porte sur des contenus sémantiques non manifestés (quoique fondamentaux) qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences<sup>16</sup>. Soit par exemple la question suivante :

20 - « Est-ce que Philippe a vendu sa voiture? »

et les réponses :

21 - « Non, il a vendu sa bicyclette »

22 - « Non, on la lui a volée »

23 - « Non, il a maigri »

Il apparaît que les séquences S1 (20 + 21) et S2 (20 + 22) sont également cohérentes en regard de S3 (20 + 23) dont il n'y a, semble-t-il, pas moyen de reconstruire la continuité. Le fait que 21, 22 et 23 rappellent toutes grâce au « il » le terme « Philippe » figurant dans 20 et que, malgré cela, S3 soit jugée différemment de S1 et S2 souligne nettement que les conditions de répétition présentées jusque-là sont insuffisantes pour garantir, à elles seules, la cohérence d'une séquence. La différence d'évaluation entre S1, S2, S3 s'explique si l'on prend en compte que 21 et 22 répètent dans leur posé une des présuppositions de la question (« Philippe a vendu quelque chose » pour 21, « Il est arrivé quelque chose à la voiture de Philippe » pour 22) alors que 23 n'en reprend (recouvre) aucune.

Nous pourrions faire état de nombreux textes d'enfants dans lesquels ces mécanismes de reprise présuppositionnelle interviennent de manière effective, soit que les élèves les maîtrisent (ce qui semble être le cas le plus fréquent) soit qu'au contraire, ils ne les dominent pas complètement; mais nous voudrions attirer l'attention sur un autre point. Quand on analyse certains sujets de rédaction proposés parfois aux élèves on observe qu'ils véhiculent des informations présupposées que les enfants sont obligés d'accepter (et donc de reconnaître) vu que, comme on l'a souvent fait remarquer, il est impossible de contester ces informations sans remettre en

cause l'opportunité même de l'acte de langage qui les supporte, ce qui n'est guère concevable quand il s'agit, en situation scolaire, d'un acte magistral. Voici un exemple parmi d'autres :

24 - « Trois enfants se promènent dans un bois. Ils jouent aux explorateurs. Ils arrivent devant un ruisseau assez large et assez profond. Que vont-ils faire? »

L'interrogation finale présuppose que les trois enfants vont faire quelque chose et un élève qui ignorerait cela et raconterait, d'aventure, que les feuilles s'envolent au vent et que les oiseaux chantent se verrait sévèrement reprocher de n'avoir pas respecté le sujet, c'est-à-dire, au fond, d'avoir fourni une narration incohérente par rapport à la question posée.

Etant donné un énoncé, il est bien connu que l'on peut en tirer un nombre assez considérable de propositions. Les propositions ainsi inférées doivent être distinguées des présuppositions : les présuppositions font consubstantiellement partie de l'énoncé, elles sont « inaliénables » et résistent à certaines épreuves linguistiques (négation, interrogation, enchaînement)<sup>17</sup>; les inférences sont moins fortes (elles ne se maintiennent pas sous négation) parfois liées au lexique (cf. les implications chez R. Martin)<sup>18</sup> elles renvoient très souvent soit à des connaissances du monde (cf. les quasi-implications chez I. Bellert)<sup>19</sup>, soit à des lois de discours (cf. les sous-entendus chez O. Ducrot). Dans la pratique, il n'est pas toujours aisé d'opérer une partition rigoureuse entre l'ensemble des présuppositions et l'ensemble des inférences attachées à un énoncé; cependant, si l'on s'en tient aux critères habituellement admis comme distinctifs on s'aperçoit qu'au niveau séquentiel les reprises d'inférence sont, comme les recouvrements présuppositionnels, de puissants facteurs de cohérence. Soit la séquence suivante :

25 - « Nicole s'est inscrite à l'Université. Depuis qu'elle a fini ses études secondaires, elle ne sait plus vers quel métier s'orienter ».

La première phrase permet de déduire que « Nicole a terminé ses études secondaires », car dans un monde que nous connaissons bien (et qui dans ce secteur n'admet malheureusement que peu d'exceptions) il est établi que « pour qu'une personne puisse s'inscrire dans l'enseignement supérieur normal, il faut (et en général, il suffit) qu'elle ait obtenu son baccalauréat à l'issue d'études secondaires ». La répétition de cette proposition inférée renforce indiscutablement la cohérence de la séquence, d'ailleurs quelqu'un qui se trouverait dans l'incapacité d'effectuer la déduction mentionnée serait en droit de demander à l'émetteur de 25 qu'il précise le lien (pour lui absent) entre les deux phrases.

Dans l'exercice scolaire de prolongation de texte, les maîtres attendent en priorité des élèves qu'ils fournissent des expansions qui soient pour le moins cohérentes avec la séquence inductrice, d'où alors évidemment des contraintes de répétition jouant à tous les niveaux (reprise des noms propres, définitivisations...) <sup>20</sup>. L'activation des inférences tirées du texte initial pose souvent des problèmes aux élèves dans la mesure où cette opération

16. Cf. N. Ruwet 1975 et surtout, A. Beirendonner 1976.

17. Cf. O. Ducrot 1972 et 1973.

18. R. Martin 1976.

19. I. Bellert 1971.

20. M. Charolles 1977.

engage des connaissances du monde (ou des mondes) auxquelles il se peut que les enfants n'aient pas accès. Ainsi, à supposer un morceau choisi de départ dans lequel il serait dit qu'un personnage habite dans un manoir, roule en Rolls et a plusieurs serviteurs, il nous paraîtrait normal d'en inférer qu'un tel individu est fortuné et sans doute sanctionnerions-nous à partir de là toute prolongation dans laquelle cet homme se verrait incontinent considéré comme miséreux (cf. MR III) ou malade (cf. MR IV). L'incohérence ou la bizarrerie de certains textes d'élèves proviennent parfois du fait que certaines inférences que nous supposons pouvoir effectuer légitimement en leur sein ne sont pas assumées ou pire se trouvent contredites (cf. MR III) dans le texte lui-même. Il en va, nous semble-t-il, de la sorte dans le récit suivant qui, selon que l'on se rapporte au début ou à la fin, paraît autoriser deux inférences opposées : « le petit chien est mort » (puisqu'il est « à la place » du lapin, « ramené » par le chien de chasse...), « le petit chien est vivant » (puisque finalement les deux animaux se lient d'amitié) :

(26) - « Il était une fois un chasseur qui allait dans la forêt pour aller chercher un lapin. Alors le chasseur tire sur le lapin puis son chien va le chercher et à la place il ramène un tout petit chien. Le chasseur dit pourquoi tu as ramené un petit chien à la place de mon lapin.

Le chien dit à son maître j'ai trouvé le chien à la place alors le maître dit au chien va le ramener ou tu la pris et le chien ne veut pas il veut le garder et à la fin les deux petits chiens deviennent amis ».

Les pronominalisations, les définitivisations, les référentiations déictiques contextuelles, les substitutions lexicales, les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence contribuent de manière déterminante à l'établissement d'une cohérence aussi bien microstructurale que macrostructurale. Ces mécanismes de répétition favorisent le développement thématique continu de l'énoncé, ils permettent un jeu réglé de reprises à partir duquel se trouve établi « un fil textuel conducteur ». Un élément de contenu étant introduit dans l'absolu (à l'initial d'un texte ou d'une séquence) ou en corrélation avec un autre déjà posé, le texte le reproduit régulièrement selon des voies directes ou indirectes et construit ainsi un fond de repère thématique suivi (texte à progression thématique constante) ou dérivé (texte à progression linéaire, dissociée...) <sup>21</sup>.

2) Méta-règle de progression (MR II) : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. Cette seconde méta-règle complète la première en ce sens qu'elle stipule qu'un énoncé, pour être cohérent, ne doit pas se contenter, comme le texte suivant, de répéter indéfiniment sa propre matière :

27 - « Les veuves ne reçoivent que la moitié de la retraite de leur feu mari. Les femmes non mariées perçoivent une pension égale à la moitié de celle que recevait leur mari défunt. Elles n'ont que cinquante pour cent des indemnités que touchait

leur mari quand il était vivant. Du temps qu'il était en retraite les épouses des retraités partageaient avec leur mari la totalité de leur pension ».

L'exigence de progression sémantique est évidemment des plus élémentaires et, dans la mesure où l'acte même de communiquer suppose un « quelque chose à dire », on conçoit qu'elle soit assez rarement non satisfaite. Il arrive pourtant que l'on rencontre certains textes d'élèves qui contreviennent de toute évidence à MR II. Voici par exemple un extrait d'une rédaction dans laquelle l'élève devait décrire une photographie représentant un forgeron au travail (les ratures et rajouts sont du maître qui n'a rien inscrit en marge) :

(28) - « Le forgeron est vêtu d'un pantalon noir et d'un chapeau clair et d'une veste grise et marron foncé. Il tient à la main le piquet de la pioche et il tape dessus avec un marteau sur le piquet de la pioche. Les gestes qu'il a fait, il a le piquet de la pioche et avec son marteau il tape sur le piquet de la pioche. Le bout de cet outil qui s'appelle le piquet de la pioche est pointu et l'autre bout est carré. Pour le faire devenir rouge avec le piquet de la pioche, il l'a mis dans le feu et les mains sont rouges ». (texte original)

(28) - « Le forgeron est vêtu d'un pantalon noir et d'un chapeau marron clair et d'une veste grise et marron foncé. Il tient à la main le piquet de la pioche et il tape dessus avec un marteau. Le bout de cet outil est pointu et l'autre bout est carré. Pour le faire devenir rouge, il l'a mis dans le feu et les mains sont rouges ». (texte corrigé)

Ce qui frappe, dans cette rédaction c'est la flagrante circularité du propos, comme si l'élève (sans doute par crainte du vide) en venait à un rabâchage retournant presque constamment le discours sur lui-même. Il y a dans ce texte une disproportion trop grande entre le taux d'apport informatif et le taux de répétition, et, comme on le voit, le maître intervient directement sur le devoir en rabaisant le premier. Certes (28) n'est pas véritablement incohérent, à proprement parler il serait même plutôt trop cohérent (au sens au moins de MR I) mais il est bien clair que la redondance exagérée qui le caractérise le rend fondamentalement inacceptable. 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). Une telle performance exige donc que soient conjointement maîtrisées les MRI et MR II.

Dans un texte cohérent, l'apport d'information nouvelle ne se fait pas n'importe comment et nous avons déjà mentionné en conclusion de l'exposé de MR I quelques schémas de progression. Les recherches actuelles sur l'articulation thème/rhème fournissent de nombreux exemples de parcours progressifs et montrent comment dans un texte bien formé les éléments de « nouveauté sémantique » sont introduits d'une manière réglée et programmée à la suite d'éléments déjà connus. On ne saurait pourtant ignorer qu'à certains moments surgissent dans un texte des occurrences totalement inédites non rattachables directement à un quelconque thème précédent ou non extraites d'un rhème antérieur. L'apparition de ces segments pose (du point de vue de la cohérence) de nombreux problèmes qui seront examinés à partir de la MR IV, mais nous voudrions sans attendre attirer l'attention sur un point particulier. Voici un extrait de rédaction :

(29) - « Et voilà le char des reines c'est le plus beau de tous les chars. Il y a des barriques de tir et de gauffres. Et la fête se termine. Il y a le char de la reine avec des fleurs roses et blanches en papier crêpon et les petits pages qui sont devant ».

21. Sur ce problème, cf. B. Combettes 1975-1977 et ici même, Danes 1974, J.S. Petšič 1976, T.A. Van Dijk 1976c, et J.F. Halé et A. Petitjean ici même.

A peu près en face de « et la fête se termine » le maître a inscrit un « ? » qui signale un manquement de cohérence explicable à l'aide de MR III et au niveau de « il y a des baraques de tir et de gaufres » (qui est rayé) on relève en marge « Pas ici ! ». Cette dernière annotation est intéressante parce qu'elle montre bien que le maître, sans contester à l'élève le droit d'introduire une information nouvelle (jugée sans doute pertinente pour le sujet; cf. MR IV), lui reproche néanmoins de l'avoir amenée en mauvaise place en brisant la continuité thématique établie autour du « char des reines ». Toute question d'opportunité mise à part, l'introduction d'une information inédite pose donc un problème d'insertion en surface. La réflexion sur les schémas de progression thématique ne fait pas toujours apparaître ce point pourtant important. Supposons en effet un texte qui développerait « normalement » plusieurs séries congruentes à hyper-thème constant du genre « travail → directeur, enfants, école... » « vacances → soleil, mer, amour... » nul doute qu'un autre texte qui opérerait un « brassage topologique » de ces thèmes (« école, amour, directeur, soleil... ») serait perçu (sauf conditions spéciales) comme incohérent quoique en théorie il soit parfaitement centré autour des deux hyper-thèmes en question. A la suite de cette remarque, il paraît donc nécessaire d'ajouter un corollaire à MR II précisant que pour qu'un texte développant plusieurs séries thématiques profondes soit macrostructurellement cohérent, il est nécessaire que ces séries constituent en surface des suites séquentielles homogènes.

3) **Méta-règle de non-contradiction (MR III) :** Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.

En logique, comme chacun sait, le principe de non-contradiction interdit que l'on ait à la fois « p » et « non p » ( $\sim p$ ); le calcul des propositions étant fondamentalement extensionnel «  $(p \wedge \sim p)$  » stipule simplement qu'il est inadmissible qu'une même proposition soit conjointement vraie et non-vraie ou fausse et non-fausse. Dès que l'on quitte le domaine des propositions logiques pour s'interroger sur les rapports qu'entretiennent par exemple deux phrases dans une séquence on est très embarrassé et cela pour de multiples raisons : impossibilité de raisonner directement en termes de vérité et de fausseté, obligation de tenir compte de paramètres temporels (exclus des calculs classiques), nécessité de prendre en compte des informations sémantiques non explicitement posées.. Les cas de **contradiction naturelle** qui se rapprocheraient le plus de ceux traités par les logiciens sont on ne peut plus rares dans les discours ordinaires. Il est en effet exceptionnel qu'une suite de deux phrases énonce, par exemple, qu'un même objet x jouisse à la fois des propriétés «  $\alpha$  » et «  $\neg \alpha$  » Certes on peut faire état d'apories du genre :

30 - « La lumière est de nature ondulatoire... La lumière n'est pas de nature ondulatoire... ».

toutefois, dans de telles séquences, la contradiction est pleinement assumée et jouée : le discours se contredit de toute évidence pour manifester rhétoriquement, à des fins argumentatives, une situation dont on veut justement signifier le caractère (provisoirement) problématique. Si ces textes-là ne sont en aucune manière incohérents, d'autres sont, par contre, porteurs de contradictions non contrôlées qui les rendent plus ou moins aberrants.

Nous étudierons successivement les contradictions énonciatives, les contradictions inférentielles et présuppositionnelles et les contradictions de monde (s) et de représentation du (ou des) monde (s). Ce découpage est assez artificiel étant donné que pour l'analyse de chacun de ces types nous serons amené à faire peu ou prou état de considérations renvoyant aux autres.

a) **Contradictions énonciatives.** Toute manifestation phrastique ou textuelle fixe son propre cadre énonciatif et cela d'au moins deux façons : d'une part en produisant son système de repérage temporel et d'autre part en instaurant un mode de fonctionnement discursif déterminé. Soit la séquence suivante :

31 - « Malko entra sans frapper dans le bureau du chef de la CIA. Il portait un costume sombre et tenait à la main une magnifique valise en crocodile ».

31 comporte un certain nombre de marques linguistiquement identifiables qui font que la séquence est perçue globalement :

- comme référant à une période (tl « antérieure au moment « to » de l'acte de communication) ;
- comme modalement transparente c'est-à-dire vierge de tout indice formel signifiant l'immixtion du sujet de l'énonciation dans l'énoncé.

Ces caractéristiques définissent un **régime énonciatif** qui ne peut être modifié sans précautions spéciales. Ainsi, si l'on ajoute inopinément 32 ou 33 à 31 :

32 - « Malko s'assied et allume un havane ».

33 - « Je ne me souviens plus si Malko avait emporté avec lui un paquet de havanes »

il en résulte un effet de contradiction tel que les séquences composées deviennent incohérentes <sup>22</sup>.

Dans les textes écrits de jeunes élèves, on rencontre fréquemment des contradictions de ce type. Voici deux exemples choisis parmi d'autres :

34- « Hier, nous sommes allés voir le passage du Dauphiné Libéré. Nous avons monté la rue des écoles. Ensuite nous nous sommes placés le long du trottoir devant chez Monsieur Cordier. Quelque temps après les voitures publicitaires sont arrivées. Elles nous lancent des papiers de réclame. Dans le bas et dans le haut de la Promenade, les gendarmes font la circulation... »

35- « Casimir part en promenade avec monsieur du Snob. Arrivé à un arbre nous arrêtons pour parler. François et Julie veulent jouer à un jeu ».

22. Ces deux types de contradiction n'ont certainement pas la même origine et la même portée. Les éléments de réflexion ici apportés sont naturellement très embryonnaires et il faudrait développer les recherches à ce niveau en prenant en compte les nombreux travaux déjà effectués sur ce sujet.

Dans 34 le maître a rétabli directement au passé les deux derniers verbes et inscrit en marge « attention aux changements de temps », alors qu'en face de 35 figure un simple point d'interrogation. Cette différence dans le mode d'intervention s'explique si l'on prend garde au fait que les contradictions temporelles par opposition aux contradictions de modalité discursive ne rendent le texte incohérent que d'une façon ponctuelle. Tout porte d'ailleurs à penser qu'en général les maîtres (comme le correcteur de 34) attribuent ces malformations temporelles à des ratés performantiels (inattention) ou à une maîtrise imparfaite des formes de conjugaison mais ne les interprètent qu'exceptionnellement comme des fautes de cohérence. A l'inverse les contradictions de mode énonciatif sont le plus souvent évaluées comme des aberrations de cohérence, elles ne sont pas désignées en termes théoriques et ne sont guère prétexte à exercice complémentaire.

b) **Contradictions inférentielles et présuppositionnelles.** Il y a contradiction inférentielle quand à partir d'une proposition, on peut en déduire une autre qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnante. Dans 36 et 37 :

36 - « Ma tante est veuve. Son mari collectionne les machines à coudre ».

37 - « Pierre n'a pas de voiture. Il vend la sienne pour en acheter une neuve ».

Les inférences qu'autorisent « veuve » et « vendre » non seulement ne sont pas reprises dans les phrases suivantes mais sont expressément contredites par celles-ci. L'effet d'incohérence résulte ici d'incompatibilités sémantiques profondes auxquelles il faut ajouter des considérations temporelles puisque, comme on le voit, il suffit de mettre au passé « collectionner » et « vendre » pour supprimer les contradictions. Sans être absolument rares les incohérences de ce type sont tout de même assez peu fréquentes dans les textes écrits d'élèves. Celles que l'on rencontre peuvent jouer sur une suite de deux phrases consécutives :

38 - « Le funambule monte sur la corde et sans balancier il marche sur la corde il se tient d'une seule main sur la corde.

ou apparaître au plan séquentiel comme dans les deux derniers paragraphes du texte suivant :

39 - « Samedi dernier en rentrant chez moi le chat de la postière était assis sur le bord de la route. Une voiture arrivait le chat s'est élancé. Ça a tapé une première fois sous la voiture. La deuxième fois c'était la camionnette. La postière est venue le chercher. Elle m'a dit on va essayer de le soigner. Elle l'a mis dans son cageot et c'était fini il était mort. Elle est venu l'après-midi elle nous a dit je l'ai posé dans son cageot et elle nous a dit je suis monté dans la chambre pour aller voir si mon chat était en train de dormir ».

Les contradictions présuppositionnelles sont en tous points comparables aux contradictions inférentielles sauf que c'est un contenu présupposé qui se trouve être contredit par une proposition ultérieure. En partant de verbes factifs<sup>23</sup> on peut construire un grand nombre d'exemples présentant

des contradictions de cette sorte. En voici un dans lequel la seconde phrase pose que la femme de Jules est fidèle alors que la première présuppose l'inverse :

40 - « Jules ignore que sa femme le trompe. Son épouse lui est tout-à-fait fidèle ».

Dans certains énoncés, il y a à la fois contradiction présuppositionnelle et inférentielle.

41 - « Si Marie m'avait écouté elle n'aurait pas définitivement repoussé Paul qui voulait l'épouser. Maintenant qu'elle est sa femme elle s'en mord les doigts ».

La première phrase de 41 est une conditionnelle irréaliste (contre-factuelle) elle présuppose que Marie a définitivement repoussé les propositions de Paul donc qu'elle n'est pas mariée avec lui; mais elle sous-entend en plus que Marie aurait bien fait (n'aurait pas regretté) de devenir la femme de Paul. La seconde phrase contredit aussi bien la présupposition (« elle est sa femme ») que l'inférence sous-entendue (« elle s'en mord les doigts »). De tels exemples sont évidemment assez artificiels, ils sont difficiles à analyser précisément parce que les mécanismes présuppositionnels et inférentiels y fonctionnent d'une manière assez subtile. On pourrait penser que de jeunes enfants ont beaucoup de peine à maîtriser ce genre de subtilités. Or, il est assez surprenant de constater que l'on rencontre en fin de compte assez rarement dans leurs textes des contradictions de ce type.

Si en logique, les hommes sont soit sages soit non sages, les choses sont souvent beaucoup moins tranchées dans « la réalité » et donc dans les discours naturels qui en parlent. Concernant certains sujets, nous sommes d'ailleurs parfaitement disposés (préparés) à admettre l'existence de contradictions de faits se manifestant de manière plus ou moins patente au travers des discours qui en font leur propos. Nombreuses sont les études qui montrent comment un même discours, au demeurant parfaitement cohérent en surface, repose sur des propositions plus ou moins explicites tout à fait opposées; ainsi, par exemple, des fameuses ambivalences en psychanalyse (« je dis et je répète que j'aime mon père, mais aussi je dis et je répète que je le hais »...). La contradiction n'est donc pas un facteur absolu d'incohérence. Les problèmes, de ce point de vue, sont évidemment très complexes et nous n'entrerons pas dans le détail de cette affaire. Peut-être pourrions-nous cependant avancer l'idée que si certaines contradictions rendent les discours qui les portent incohérents alors que d'autres ne produisent pas cet effet c'est parce que nous sommes prêts à reconnaître (au travers de nos représentations du monde cf. infra) qu'en des points plus ou moins déterminés « la réalité » est (ou peut être) contradictoire alors qu'ailleurs elle ne l'est pas (ou ne peut pas l'être) : ici, un chat est un chat, là, aimer c'est haïr... Un des ressorts d'ailleurs fréquemment utilisé dans les textes pour (re)tenir l'attention du récepteur consiste justement dans un jeu sur les contradictions. Soit la séquence suivante :

42 - « Pierre, comme tout le monde, n'aime pas recevoir de râclée. Quand il se fait battre, il n'est pas content ».

42, quoique quasi tautologique n'est pas non progressive puisque la seconde phrase instancie l'affirmation générale contenue dans la première. Son apport informatif est néanmoins très pauvre car la deuxième propo-

sition ne fait guère que répéter une inférence immédiate de la première. Soit maintenant :

43 - « Pierre, comme tout le monde, n'aime pas recevoir de raclée. Il jubile quand sa femme le fouette ».

43, bien qu'apparemment contradictoire, n'est pas (au moins pour nous-je) incohérente car, dans un monde que nous (je) connaissons bien, nous savons que certains individus éprouvent dans certaines circonstances des plaisirs inattendus. Comparée à 42, 43 est même, malgré son air contradictoire, « sémantiquement plus intéressante », car, apportant plus d'information, elle se situe à un degré supérieur dans la dynamique communicative. Il est très fréquent que, dans les énoncés du genre de 43, l'émetteur « rattrape » la contradiction à l'aide de connecteurs comme « mais », « cependant », « néanmoins »..., signalant par là qu'il la perçoit, l'assume et finalement l'annule et en profite. Ces connecteurs<sup>24</sup> de rattrapage jouent un rôle capital du point de vue de la cohérence puisque, au bout du compte, ils récupèrent un énoncé qui sans eux pourrait éventuellement être perçu comme contradictoire. Ils ne permettent pas toutefois d'effectuer n'importe quelle récupération et leur portée n'est pas sans limites. Ainsi « cependant » rattrape la contradiction inférentielle dans 44 mais non la contradiction présuppositionnelle dans 45.

44 - « Jacques déteste voyager. Cependant il est très heureux de partir pour les USA, car... »

\*45 - « Jacques se figure que son père veut le dénoncer à la police. Cependant, c'est vrai car... »

Il faudrait, bien sûr, examiner d'autres exemples pour vérifier que de telles limitations sont bien liées aux phénomènes d'inférence et de présupposition on retiendra de toute façon que certains connecteurs contribuent de manière déterminante à établir ou rétablir la cohérence des discours.

c) **Monde (s), représentations du monde (et des mondes) et contradiction.** Un grand nombre de contradictions naturelles ne peuvent être expliquées en dehors d'une problématique intégrant les notions de monde (s) et de représentation. Une telle problématique dépasse évidemment le cadre habituel du champ linguistique quoique, par certains de ses aspects, elle touche directement à des phénomènes de langue. Dans les pages qui précèdent nous avons déjà à plusieurs reprises utilisé les termes de monde et de représentation mais d'une manière totalement intuitive, nous voudrions profiter de cette partie pour apporter quelques précisions sur ce sujet et tenter d'avancer dans une perspective plus théorique qui sera d'ailleurs reprise et approfondie dans l'exposé de MR IV et dans le dernier chapitre de cet article. Pour la clarté de l'exposé mais aussi, et surtout, pour des raisons théoriques nous distinguerons les contradictions de monde (s) et les contradictions de représentations du monde. Cette distinction bien que, à notre avis, relativement fondée reste néanmoins discutable sur plus d'un point que, malheureusement, nous laisserons dans l'ombre, faute de place.

24. Parmi l'abondante littérature sur les connecteurs, cf. en particulier O. Ducrot 1972 et 1973, Fillmore 1965, ainsi que T.A. Van Dijk 1975b et 1977.

. *Contradictions de mondes.* Issue de la logique modale<sup>25</sup> la notion de monde a été assez récemment introduite en linguistique par quelques chercheurs dont nous exploiterons largement les analyses et les exemples en particulier le fameux énoncé suivant qui est tiré de J. Morgan<sup>26</sup> :

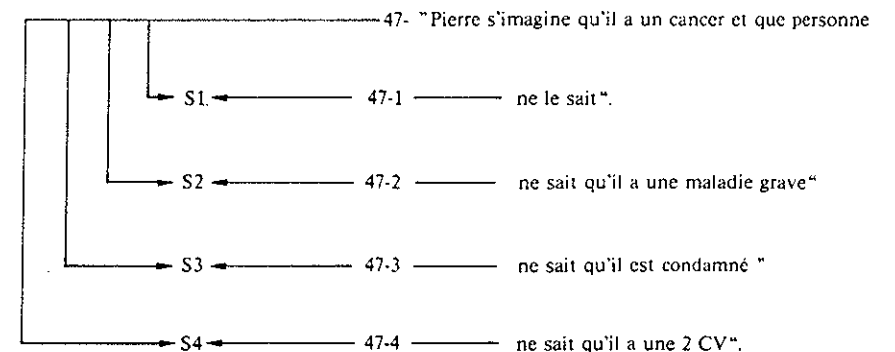
46 - « Pierre rêve qu'il est Allemand et que personne ne le sait ».

dans lequel nous interpréterons le pronom « le » comme remplaçant « qu'il est Allemand ». 46 comporte deux verbes principaux : « rêver » d'une part que l'on considérera en première approximation comme un implicatif négatif et « savoir » d'autre part qui est un factif. Partant de « rêver » on infère que « Pierre n'est pas Allemand » qui contredit la présupposition « Pierre est Allemand » résultant du factif. Ce raisonnement apparemment conséquent est cependant inexact car il amène à conclure que 46 est contradictoire, ce qu'elle n'est pas en fait. Pour surmonter cette difficulté il n'y a d'autre solution que de traiter le verbe « rêver » (autour duquel, comme on le sent bien, tout se joue) non comme un implicatif négatif mais comme un prédicat spécial capable à un niveau très profond d'instaurer une diversification des univers de référence. Sur la base de ce verbe dit « créateur de monde », on opposera donc :

— un monde *Mo* (monde énonciatif actuel à partir duquel il est prédiqué de Pierre qu'il rêve) dans lequel il est faux que Pierre soit Allemand ;

— un monde *M1* (alternative accessible de *Mo* qui est « le monde du rêve de Pierre ») dans lequel il est vrai qu'il est Allemand.

Dans 46, le **champ du verbe** « rêver » s'étend à la fois sur « être Allemand » et « tout le monde le savoir » ce qui élimine toute possibilité de contradiction (il y a consistance à l'intérieur de *M1*). Il serait dangereux de penser, étant donné le sens que nous attribuons habituellement à un substantif comme « monde », que seuls des verbes du genre de « rêver » jouissent des propriétés qui viennent d'être signalées. En réalité, un grand nombre de verbes, de signification souvent fort variée, se comportent comme « rêver » : « prétendre », « croire », « penser », « aimer »... et il n'y a d'ailleurs pas que des verbes qui soient créateurs de mondes ; on peut citer encore des expressions comme « au cas où », « dans l'hypothèse où »... des constructions particulières : contre-factuelles... ; des tournures introductives en « soit... »,



25. Pour une introduction cf. G.E. Hughes et M.J. Cresswell 1972, F. Nef, 1976, et S. Alexandrescu 1976.

26. Cité et discuté dans L. Karttunen 1973.

en « il était une fois... ». Lorsqu'on travaille avec cette notion de monde les problèmes de délimitation revêtent naturellement une importance primordiale. Sur cette question il subsiste, à notre connaissance<sup>27</sup>, encore bien des incertitudes; ainsi lorsqu'on examine 47 et ses expansions, on peut relever quelques phénomènes assez surprenants et difficilement explicables : Dans les séquences S1, S2, S3 le champ du verbe « s'imaginer » comprend 47-1, 47-2, 47-3 mais dans S4 il ne recouvre pas complètement 47-4. S4 présuppose en effet qu'il est vrai dans Mo que Pierre a une 2 CV alors que S1 ne présuppose pas qu'il a un cancer dans Mo et de même pour les présuppositions dans S2 et S3. Sans doute peut-on rendre compte de cette « bizarrerie » en faisant valoir que 47-1, 47-2, 47-3 reprennent toute, sous une forme ou sous une autre, « Pierre a un cancer », par opposition à 47-4 qui est sans rapport (cf. MR IV) avec cette idée; toutefois il faudrait vérifier cette hypothèse sur d'autres exemples. A partir des remarques ci-dessus il est possible, nous semble-t-il, de mieux comprendre d'où proviennent les contradictions dans des énoncés comme :

- 48 - « Michel cherche une maison ancienne. Cette maison est du XVI<sup>e</sup> siècle ».  
49 - « Michel rêve d'avoir un chien. Ce chien aime les enfants ».

L'inconsistance de 48 et 49 s'explique par le fait qu'il n'y a pas moyen de prédiquer dans un monde Mo (où Michel « cherche » ou « rêve d'avoir ») quelque chose d'un individu (« maison » ou « chien ») qui n'existe que dans un monde M1 alternatif de Mo. La contrainte de cohérence qui apparaît ici repose sur des considérations proprement linguistiques, elle tient à la nature des verbes employés, elle s'impose à tous les natifs quelles que soient leurs convictions sur Michel, les maisons anciennes, les chiens... Ce qui le prouve bien d'ailleurs c'est que de simples modifications linguistiques suffisent pour éliminer toute contradiction dans 48 ou 49 : modalisation en « devoir » du verbe de la seconde phrase :

- 50 - « Michel cherche une maison ancienne. Cette maison doit être du XVI<sup>e</sup> siècle ».  
51 - « Michel rêve d'avoir un chien. Ce chien doit aimer les enfants ».

ou effacement de « avoir », dans la première phrase de 48 :

- 52 - « Michel rêve à un chien. Ce chien aime les enfants ».

L'assignation d'un ou plusieurs mondes de référence est une opération dont les fondements reposent sur des traits proprement linguistiques. N'importe quel énoncé dispose des marques sur la base desquelles il y a toujours moyen de reconstituer théoriquement le ou les univers auxquels il se rapporte et qu'il institue dès son émission. Quiconque écrit ou lit :

- 53 - « Marx était un fils de la bourgeoisie allemande. Il vécut aux côtés des prolétaires et il rêva pour eux d'une vie où leurs salaires et conditions d'existence seraient meilleurs ».

pense et comprend :

- qu'il existe un monde actuel Mo dans lequel quelqu'un communique S3 à quelqu'un;
- qu'il existe un monde M1 dans lequel il existe un individu x vérifiant les prédicats « être Marx », « vivre aux côtés des prolétaires »... des individus y vérifiant le prédicat « être prolétaire » et tel que « Marx rêva de quelque chose à leur sujet »;

27. Cf. C. Rohrer 1973.

- qu'il existe un sous-monde M2 de M1 dans lequel les individus y (alternatifs de y) vérifient les prédicats « avoir une vie meilleure »... Cette chaîne de mondes et sous-mondes est évidemment difficile à suivre dès que l'on se penche sur des textes tant soit peu développés, il n'empêche qu'elle construit un système réglé qui « a sa logique » et d'où l'énoncé tire sa cohérence<sup>28</sup>.

β. *Contradictions de représentations du monde et des mondes.* Les contradictions de représentation du monde et des mondes à la différence de celles qui viennent d'être étudiées sont de nature typiquement pragmatique. Fonction des convictions des participants à l'acte de communication textuelle, elles dépendent de l'image qu'ils se font du ou des mondes de référence que le texte manifeste. Leur relativité subjective les rend difficiles à repérer et l'on conçoit qu'à ce niveau, il n'y ait pas moyen de s'en remettre au sentiment d'un natif idéal. La plus élémentaire des précautions consiste donc, sur ce terrain, à se prémunir systématiquement d'évaluations attestées et identifiées. Soit la séquence suivante que nous considérerons (personnellement) comme contradictoire :

- 54 - « Oscar sortit du métro. Il courait tête baissée dans un couloir quand il heurta de plein fouet un platane ».

54, comme tout texte, dispose son univers de référence : ici un monde énonciatif Mo, et un monde M1 dans lequel il existe des individus, « Oscar », « métro »... vérifiant les prédicats « sortir... »... Limité à ce plan, l'instanciation des mondes renvoie à des mécanismes purement linguistiques; où les choses commencent à revêtir un caractère pragmatique c'est quand le récepteur dépasse ce niveau pour interpréter M1 comme identique au monde ordinaire dans lequel il n'y a pas de platanes dans les couloirs du métro. La spécification de M1 en un monde ordinaire [M1] repose bien entendu sur « les informations descriptives » contenues dans l'énoncé en tant que tel, mais elle est fonction, en dernier ressort, d'un processus de reconnaissance purement subjectif. Tout porte d'ailleurs à penser que les schèmes représentatifs<sup>29</sup> à partir desquels le sujet déploie son activité de reconnaissance ne sont pas (totalement) subjectifs mais plutôt culturellement (sur) déterminés. L'individu n'invente pas librement (toutes) ses convictions sur l'état du ou des mondes, il les construit au travers de pratiques sociales, il les reçoit de son entourage. Comme le montrent bien les recherches actuelles sur l'intelligence artificielle<sup>30</sup>, n'importe quelle société « impose » à ses membres des cadres cognitifs à partir desquels se constitue, au sein d'une communauté, un fond de croyance à peu près stable et établi constamment investi dans les discours qui y circulent; et c'est précisément le fait que ces croyances soient structurées qui permet de continuer l'analyse au-delà du linguistique (voire même de la développer mécaniquement comme dans le traitement automatique des textes). Le champ des structures de croyance n'est pas limité au seul monde (perçu comme) ordinaire. Ainsi « heurter

28. Cf. J. Petőfi 1973 surtout.

29. Pour tous ces problèmes de représentation, voir les travaux de J.B. Grize (1974, 1976a et b) sur la notion de schématisation.

30. Cf. W. Skyvington 1976, pour une introduction suggestive ainsi que G. Denhière 1975, R.C. Schank 1974 et T.A. Van Dijk 1976 d.



un platane dans les couloirs du métro » n'est plus contradictoire ou aberrant; nous semble-t-il, dans :

55 - « Oscar sortit du métro. Les couloirs gluants développaient un intestin splendide et exubérant. Comme il courait tête baissée dans un passage, il heurta de plein fouet un platane fleurissant ».

parce que la plupart des individus, dans une culture donnée, dispose de repères cognitifs leur permettant d'interpréter le monde de 55 comme un monde disons merveilleux ou surréaliste dans lequel ils sont disposés à croire qu'il « existe » des moyens de communication dotés de qualités très spéciales. Lorsque l'on considère 56 :

56 - « Oscar sortit du métro magnétique. Il s'engouffra dans un module aspirant et se trouva bientôt confortablement installé dans un œuf d'apaisement ».

et 57 qui présente, à nos yeux, une certaine forme de contradiction :

57 - « Oscar sortit du métro magnétique. Il s'engouffra dans un module aspirant et se trouva bientôt sur un monte-charge populeux ».

il apparaît même que nous (je?) avons la possibilité d'estimer la cohérence d'un monde pourtant reconnu de fiction<sup>31</sup> et cela parce que, à l'intérieur de cet univers imaginaire, nous activons des structures de croyance (plus ou moins spécifiques) par rapport auxquelles nous le jugeons conséquent ou inconséquent.

En situation pédagogique, il n'est pas rare que les évaluations formulées par les maîtres fassent intervenir leurs « propres » représentations du ou des mondes. Voici par exemple le début d'un récit dans lequel un élève raconte une partie de pêche effectuée en compagnie de parents :

(58) - « ... Nous arrivons au bord de la rivière. Mon oncle rassemble les scions, déplie le fil qui est mince, l'accroche au bout de la canne et il le laisse tomber. Sur ce fil il y a un flotteur quatre plombs et l'hameçon qui porte l'appât c'est-à-dire le ver. Nous cherchons un coin à l'ombre pas trop près d'un arbre pour ne pas que l'hameçon s'accroche à l'arbre et vers un coin tranquille. Je lance la ligne... ».

Le passage qui va de « nous cherchons » à « coin tranquille » est encadré par le maître qui a noté en marge « pas ici! ». Cette correction est assez surprenante au premier abord, mais le maître nous a expliqué qu'il était contradictoire (« que cela ne tenait pas debout ») de « prétendre » (dixit) que quand on va à la pêche on monte sa ligne avant de chercher un endroit où la jeter. Le simple fait que l'on puisse contester une telle affirmation souligne parfaitement, nous semble-t-il, qu'elle tire son origine d'une vision du monde ordinaire plus ou moins personnelle. Etant donné l'imagination habituellement reconnue aux enfants et les consignes de liberté qui leur sont données pour certains exercices d'expression écrite les maîtres sont très fréquemment confrontés à des productions pour l'estimation desquelles ils savent d'emblée se situer dans un univers de référence non ordinaire :

(59) - « La maison voit une fleur et voudrait bien l'attraper. Et la fleur voudrait bien attraper un rayon de soleil. Et le soleil il s'est endormi alors la fleur peut pas prendre un rayon ».

Ce texte extrait de P. Clanché<sup>32</sup> (qui le baptise de « ludique » par opposition à d'autres qualifiés de « vraisemblable ») serait évidemment un tissu de

contradictions si on l'interprétait comme référant au monde ordinaire, mais il est parfaitement cohérent dès qu'on le rapporte à un monde de fiction (« poétique ») dans lequel il construit un développement consistant c'est-à-dire conforme à ce que nous croyons que l'on peut dire qu'il y arrive quand on est un jeune élève écrivant pour un maître dans une école d'aujourd'hui.

**4) Méta-règle de relation (MR IV) :** Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. Cette quatrième méta-règle est encore de nature fondamentalement pragmatique; elle énonce simplement pour qu'une séquence soit admise comme cohérente il est nécessaire que les actions, états ou événements qu'elle dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue. La relation de congruence est une relation assez lâche (par opposition à celle de non-contradiction exposée en  $\beta$  de MR III) en ce sens qu'elle repose uniquement sur l'aperception d'un rapport de faits. On dira que, dans un monde représenté «  $\mathbf{M}$  », deux états de choses « p » et « q », sont congruents si et seulement si « p » est pertinent (« relevant ») pour « q », ou mieux, si et seulement si « p » est une cause, condition, conséquence pertinente pour « q »<sup>33</sup>. Prenons un exemple. Soient les trois phrases suivantes dénotant respectivement dans  $\mathbf{M}$  les faits « p » « q » et « r » :

60 - « Marie est malade » (« p »)

61 - « Marie va bientôt accoucher » (« q »)

62 - « Les chanteurs de charme déplaisent aux intellectuels » (« r »)

Si l'on se place dans l'hypothèse où  $\mathbf{M}$  = monde ordinaire, « p » et « q » étant (comme on l'admettra) congruents, la séquence formée de 60 et 61 est perçue comme cohérente alors que « p » et « r » étant incongrus la séquence 60 + 62 est jugée inversement. Dans les discours naturels les relations de relevance factuelle sont la plupart du temps manifestées par des connecteurs qui les explicitent sémantiquement :

63 - « Marie est malade parce qu'elle va bientôt accoucher ».

64 - « Marie va bientôt accoucher mais elle est malade ».

L'impossibilité de relier deux phrases par un connecteur naturel est d'ailleurs un bon test pour déceler une incongruité :

\*65 - « Marie va bientôt accoucher donc les chanteurs de charme déplaisent aux intellectuels ».

Evidemment dans le monde ordinaire (par exemple) nous savons que les disponibilités de faits sont très ouvertes et nous avons souvent la ressource de construire un cours d'événements intermédiaires dans lequel une séquence pourtant apparemment « bizarre » comme :

66 - « Marie est malade parce que les intellectuels détestent les chanteurs de charme »

31. Dans une perspective logique cf. J. Woods 1973.

32. P. Clanché 1976-77.

33. Sur ce point cf. T.A. Van Dijk 1974 qui comporte des analyses remarquablement détaillées et une abondante bibliographie. Pour une introduction aux problèmes logiques de la « relevance » cf. J. Woods 1964 et 1966.

se trouve récupérée dans les faits :

67 - « Marie adore les chansons d'une vedette de music-hall à la mode, elle est amoureuse d'un professeur d'université à qui elles déplaisent souverainement donc 66 ».

On notera néanmoins que 66 n'est acceptable que si elle est justifiée (médiatisée) par un énoncé préalable (comme dans 67) ou si le contenu de cet énoncé d'explication renvoie à des faits parfaitement connus de l'émetteur et du récepteur. Partant de là, il n'est peut-être pas inutile de reformuler MR IV comme suit :

« Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés » bien que l'amélioration ainsi apportée conduise à un gain de précision peu satisfaisant. La cohérence de 57 + 58 n'a rien à voir avec la répétition de Marie dans les deux phrases de la séquence et on aurait tort d'envisager pour ce cas une application pure et simple de MR I. Dans 68, « Marie » est bien répétée (par pronominalisation), comme dans 57 + 58, sans que pour cela l'énoncé soit cohérent (au moins pour nous-je dans M ordinaire)

68 - « Marie a acheté une armoire Louis XV. Elle a des migraines épouvantables ».

Par contre, 69, qui ne comporte apparemment aucun élément de répétition, est néanmoins généralement perçu comme cohérent :

69 - « Il neige. Les oiseaux sont malheureux ».

parce qu'il est communément admis dans le M ordinaire que la neige est une condition relevante pour la misère des oiseaux. La reconnaissance d'un lien de pertinence factuelle dépend des qualités attribuées au monde interprété. Ainsi 70 peut être évalué différemment selon que l'on se place dans un monde ordinaire ou fictionnel :

70 - « Le réveil-matin sonna. Le plafond se souleva et le ciel apparut ».

encore que l'on puisse conjecturer que dans les M dits merveilleux, fantastiques, oniriques... n'importe quel fait ne soit pas rattachable à n'importe quel autre.

Lorsque l'on étudie certains textes de jeunes élèves, on est souvent incapable (au premier abord) d'établir une relation de congruence entre les faits qu'ils dénotent à l'intérieur d'un M; l'impression qui en résulte est parfaitement exprimée par l'expression imagée de « coq à l'âne » :

71 - « Hier j'ai vu un moineau quand je suis allée porter la bouteille de lait sur la table j'ai vu un nid. J'ai demandé quel oiseau était dedans. C'est un moineau. Il y a deux moineaux. Elle m'a fait voir les deux moineaux. Tu peux bien me faire de plus jolis dessins! Ce matin c'est ma maman qui est allée la chercher pour donner le biberon à ma sœur ».

Parfois, le lien de pertinence factuelle est tellement ténu que sa reconstruction oblige à de subtils détours et à des calculs de stratégie du genre de ceux qui seront rapidement analysés dans la dernière partie de cet article.

72 - « Lundi, mardi, jeudi, vendredi qui va à l'école. Mercredi, samedi, dimanche sa qui va pas à l'école. Il ne faut pas voler les craies. Moi je sais les mois de l'année ».

## Remarques :

Les quatre méta-règles qui viennent d'être présentées relèvent d'une appréhension encore pré-théorique du problème de la cohérence des textes : elles posent un certain nombre de conditions, tant linguistiques que pragmatiques, qu'un texte doit satisfaire pour être admis comme bien formé (par un récepteur donné, dans une situation donnée). Ces méta-règles énoncent des conditions simplement nécessaires et il faudrait se demander si les dites conditions sont aussi suffisantes. Il n'en est vraisemblablement rien, et il n'est même pas sûr, d'ailleurs, qu'en l'état où nous les avons exposées, ces règles aient un quelconque caractère de nécessité. Nul doute qu'au modeste niveau où nous nous sommes placé il y ait fort à faire; nul doute aussi que la réflexion y gagnerait en précision si on arrivait à la situer dans un cadre théorique conséquent car les impératifs d'une systématisation rigoureuse permettraient certainement d'éviter bien des approximations. On peut évidemment se demander, étant donnée l'importance des variables pragmatiques qui interviennent dans nombre de jugements de cohérence, s'il n'est pas utopique de persister à croire en la possibilité d'une modélisation. Le débat, sur ce terrain, reste naturellement ouvert, mais il ne nous semble pas déraisonnable de miser sur une telle ressource car les recherches actuelles en grammaire de texte montrent que les obstacles résultant de cette dimension pragmatique du problème ne sont pas insurmontables, à condition que l'on se donne les moyens (grâce à une ouverture pluridisciplinaire) d'intégrer dans la base du modèle — et sous une forme appropriée — tout ce qui relève du **système du sujet**.

Dans les pages qui précèdent nous n'avons pas abordé (si ce n'est incidemment) la question des **degrés de cohérence textuel**. Cette omission est regrettable et il y a, là aussi, matière à développement. Il nous paraît toutefois que cette question n'est pas traitable tant que l'on ne dispose pas d'un corps de règles théoriquement explicites et contrôlées. Pour arriver à un traitement tant soit peu sérieux de ce point difficile il est en effet indispensable (à l'instar de Chomsky) d'avoir en main un ensemble ordonné et relativement bien maîtrisé de contraintes jouant les unes avec les autres. Même à le considérer avec complaisance notre « tableau » est loin d'offrir de telles garanties et de telles ressources; plutôt donc que de « bricoler » en mêlant (et graduant vaguement) nos méta-règles nous avons préféré laisser carrément de côté ce problème délicat.

Telles qu'elles sont présentées ici les 4 méta-règles de cohérence nous semblent déjà avoir quelques retombées au plan pédagogique. Cette question dépasse notre objectif mais il n'est sans doute pas exagéré de penser que la simple prise de conscience que certaines estimations de cohérence reposent, par exemple, sur des représentations du monde peut amener les maîtres à mieux localiser l'origine des fautes qu'ils dénoncent, et surtout à traiter plus justement les malformations incriminées<sup>34</sup>.

Nous sommes parti de l'idée que les interventions des maîtres sur les textes d'élèves étaient, sur cette question de cohérence, relativement aveugles et renvoyaient à un niveau d'appréhension situé en deçà de celui

adopté ici. Ce point de vue empirique est discutable, toutefois nous en maintiendrons « le principe ». Il n'empêche que, quand on y regarde d'assez près, les pratiques des maîtres, toutes intuitives qu'elles nous paraissent être, sont considérablement plus puissantes et plus fines que l'espèce de mauvaise machine à jugements que l'on pourrait construire (dans un monde évidemment bien alternatif!) à partir des règles que nous avons dégagées. Comment et pourquoi les estimations de cohérence des enseignants dépassent notre étroit dispositif de contraintes c'est ce que, en quelques mots, nous voudrions essayer de comprendre dans la dernière partie de cet article.

### III — STRATÉGIE D'APPLICATION DES MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE

Les seules variables pragmatiques dont nous ayons jusqu'à maintenant relevé l'importance concernent la relation interprétative qui va du sujet-récepteur au(x) monde(s) dénoté(s) par le texte. A ce propos nous avons établi que certains jugements de cohérence dépendent, par exemple, des convictions du récepteur sur tel ou tel aspect du monde interprété, et nous avons montré, à partir de 54, que selon qu'un lecteur estime :

- que la séquence réfère ou non au monde ordinaire
- que dans ce monde il est vrai ou faux qu'il y a des platanes dans le métro

il juge le texte contradictoire ou non. Dans cette optique les opérations d'interprétation et d'évaluation se développent à sens unique suivant un plan théorique schématisable par la figure ci-dessous :

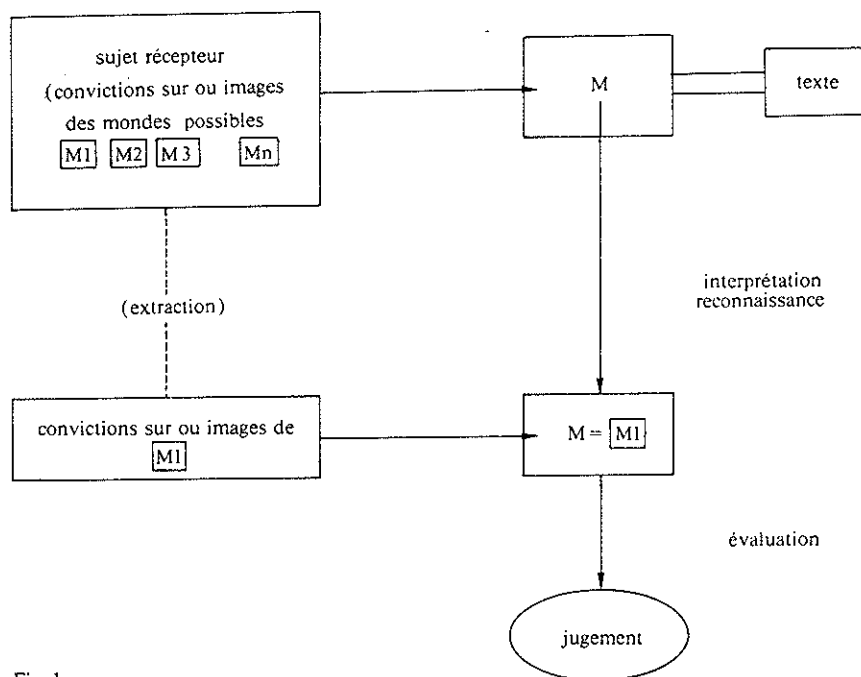


Fig. 1

Cette façon d'envisager les choses, pour nécessaire qu'elle soit, est manifestement réductrice dans la mesure où elle amène à nier le fait que le sujet-récepteur sait que le texte qu'il interprète et évalue n'est pas un objet intangible mais résulte d'un processus d'émission spécifique centré sur un sujet inscrit dans une situation précise dont il peut connaître certaines composantes. Soit le texte suivant :

71 - « Je vais à Chalon m'acheter une paire de bottes. On part. Nous voilà arrivées à Chalon. On se promène dans la ville... ».

Quand on applique mécaniquement la méta-règle I à cet extrait on arrive à un **diagnostic** d'incohérence puisque la chaîne des répétitions pronominales comporte des manques (« Je » est bien repris dans « on » et « nous », mais ces deux termes de remplacement ont une extension plus vaste et réfèrent à d'autres individus non explicités donc non liés — cf. MR IV — à « je »). Or, il est frappant de constater que le maître en situation réelle de communication n'estime nullement ce texte incohérent (même relativement) et n'use à son égard d'aucune des expressions dénonciatives habituelles. Il corrige directement la première phrase :

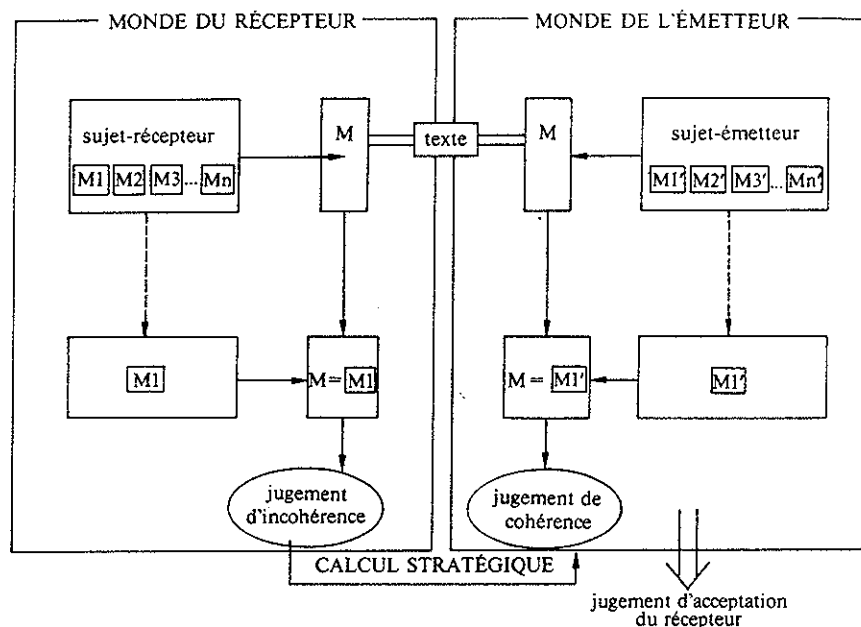
72 - « Je vais à Chalon *avec ma maman* m'acheter une paire de bottes ».

ajoutant dans le texte une information qu'il tire de la connaissance qu'il a de la situation (familiale) de l'élève. Autrement dit, il accède au monde depuis lequel le texte est émis ce qui lui permet, d'une part **d'accepter le discours comme cohérent** (dans ce monde), d'autre part de le restituer dans un système de cohérence considéré comme parfait qui est à la fois le sien, celui de l'élève et celui de tous les récepteurs éventuels.

⑧ nous fournit un autre exemple assez typique de cette démarche. Si on suppose un maître qui interprète ⑧ comme référant à un **[M]** ordinaire dans lequel il se contente de croire (savoir) que les chauves-souris sont des mammifères et non des oiseaux il ne peut émettre sur ce texte qu'un jugement d'incohérence. Pourtant, là encore, quand on étudie les corrections d'un maître qui, par ailleurs, avoue croire (savoir) que les chauves-souris ne sont pas des oiseaux et qui reconnaît que le texte parle du monde ordinaire, on s'aperçoit qu'il ne « fonctionne » pas de la manière attendue. Pour lui le texte ne pose aucun problème de cohérence, il ne saute nullement du coq à l'âne et est tout à fait conséquent et suivi à condition de se placer dans la perspective de l'élève qui croit (« comme le texte le prouve » dit-il) que les chauves-souris sont des oiseaux. En somme, le maître étant capable d'accéder au monde des croyances de l'élève accepte immédiatement d'évaluer dans ce cadre la cohérence de son texte ce qui ne l'empêche pas (mais c'est un autre sujet) de dénoncer la fausseté des convictions que le texte révèle (il inscrit en marge : « les chauves-souris ne sont pas des oiseaux »).

En théorie, tout se passe comme si à l'issue d'un **parcours représentable** par la figure I et débouchant sur un **jugement d'incohérence**, le sujet-éva-

luateur en venait stratégiquement à calculer un autre jugement en se plaçant dans le monde (interprété) d'où le texte a été émis ».



On voit donc qu'un modèle qui voudrait rendre un compte exact des capacités évaluatives des sujets devrait comporter une **composante stratégique dans laquelle seraient formalisés tous les calculs (effectifs ou éventuels) de réinterprétation alternative** <sup>35</sup>.

On peut se demander pourquoi le maître qui accepte (après réévaluation stratégique) un texte comme cohérent persiste néanmoins à vouloir le faire corriger. Evidemment lorsque, au profit du calcul de récupération, le maître a dégagé des croyances erronées chez l'élève, on conçoit qu'il se sente l'obligation, étant donnée sa fonction éducative, de ramener ces convictions au « vrai savoir ». Mais tout calcul de réévaluation ne passe pas forcément par des considérations de ce type. Voici un dernier texte :

73- « Lundi 2 mai

J'ai été chez mon grand-père. Je l'ai aidé. Mon grand-père a planté des salades, des patates, des carottes, des radis, des haricots verts des champignons du blé du riz. Après j'ai fait du manège je suis monté sur un tank. Il fallait appuyer sur le bouton gauche ça sortait un bonhomme avec une mitraillette. Est-ce que le tank marchait? ».

A première lecture 73 paraît proprement « ne pas tenir debout » vu que l'interrogation finale comporte une présupposition d'éventualité (« il est possible que le tank n'ait pas marché ») contredisant (MR IV) une inférence

déductible des phrases précédentes (si « quand on appuyait... ça sortait... » alors « le tank marchait »). Sur la base de cette constatation on pourrait prévoir que le maître dénonce l'incohérence manifeste de 73 (ce qu'il fait d'ailleurs à l'aide d'un « ? » en marge) et en reste comme nous, à un niveau plus ou moins insurmontable d'incompréhension. Pour un évaluateur extérieur 73 est en effet difficilement rattrapable et l'on ne voit guère comment récupérer la contradiction finale. Le maître cependant n'éprouve pas, lui, les mêmes difficultés, il n'oublie pas, par exemple, que ce texte est une lettre adressée à un élève d'une autre école; ce qui est capital, puisqu'il comprend, à partir de là, que la question finale n'est pas posée pour elle-même ou pour un lecteur indéterminé mais pour un correspondant dont l'auteur souhaite savoir s'il a eu, de son côté, une expérience aussi heureuse des tanks de manège. Le calcul auquel renvoie cette réévaluation est savant, il suppose que le maître :

- sache préalablement que l'élève « a » écrit à l'élève « b »;
- croie préalablement qu'il est possible que l'enfant « a » demande quelque chose au sujet des tanks de manège à l'enfant « b »

et il exige, qu'après lecture, le maître ait pu établir qu'il était bien le cas que « a » voulait savoir de « b » ce qu'il en était de sa pratique des tanks de manège. Ce calcul permet au maître de compléter directement dans le texte la question finale :

74 — « Est-ce que le tank marchait chez toi? »

et de restituer ainsi au texte une cohérence au moins approximative. Pourquoi le maître qui a « compris » ramène-t-il, quand même, 73 à « la normale »? Son intervention n'est évidemment commandée par aucun impératif cognitif; s'il modifie 73 c'est en fait pour une raison de **déontologie discursive supérieure** : le maître corrige parce qu'il perçoit que le calcul que lui a pu réussir n'est pas forcément à la portée de n'importe qui (en particulier pas à la portée du destinataire) et parce qu'il estime **que tout propos doit, quand il n'est pas immédiatement cohérent, être, pour le moins, facilement rattrapable** (comme 73 modifié en 74) par un récepteur quelconque. Le maître intervient sur ce texte d'une manière tout à fait subtile, il joue un double jeu : d'un côté, il se met à la place du récepteur quelconque qui ne comprend pas (d'où son « ? » en marge), et, d'un autre, il assume son rôle de lecteur informé et intelligent (d'où 74).

Concernant tous les exemples qui viennent d'être examinés dans cette dernière partie on peut encore se demander pourquoi les maîtres déploient autant d'efforts pour ramener à la cohérence des textes qu'ils pourraient finalement se contenter de dénoncer comme malformés. On fera sans doute valoir, à ce sujet, que les maîtres ayant une connaissance pratique (et apprise) des enfants accèdent avec une relative facilité à leurs mondes et à leurs convictions et que les opérations de stratégie en cause sont donc chez eux immédiates, on arguera certainement aussi du fait que ces réévaluations sont une nécessité dans un processus éducatif qui vise plus à corriger (au sens noble du terme) qu'à sanctionner. Mais ces arguments ne sont pas totalement satisfaisants. En situation commune on observe que des récepteurs non forcément préparés se livrent de la même manière à des calculs aussi savants lorsqu'ils sont confrontés à des textes dont ils ne perçoivent

35. On conçoit que l'élaboration d'une telle composante, pose d'énormes problèmes, nous avons tenté dans une autre étude (à paraître 1978) d'approcher de plus près les mécanismes grâce auxquels un récepteur peut ou non récupérer la cohérence d'un texte après accession au monde de l'émetteur.

pas directement la cohérence. Comme on l'a souvent souligné, rien n'est plus apparemment incohérent, pour un lecteur néophyte, qu'un article de presse un peu technique sur les centrales nucléaires, les nationalisations, les mouvements monétaires... dans lequel se trouvent activées toutes sortes de reprises lexicales, de contenus implicites, d'inférences médiates et de représentations culturelles... imperméables pour celui qui ne dispose pas des arrières (cognitifs et autres) les justifiant. Pourtant très rares sont les lecteurs qui en viennent à juger de tels textes incohérents, bien au contraire **tout se passe comme si le « récepteur ignorant » faisait crédit de cohérence à l'émetteur, admettait qu'il a ses raisons (supérieures aux siennes) et s'efforçait précisément d'elles retrouver afin de reconstruire le suivi de son discours.** Le comportement de récupération par accès stratégique au monde de l'émission est très généralement répandu quoiqu'il admette évidemment des variantes considérables. Quand nous lisons A. Artaud, quand nous lisons un mythe amérindien, un texte kabbalistique, ou un opuscule scientifique nous reconnaissons à priori à tous ces discours une semblable cohérence mais les voies par lesquelles nous essayons de retrouver leur fil pour nous perdu (?) sont diverses car nous savons bien que ces textes ne répondent pas à de semblables finalités et nous avons clairement conscience que les difficultés que nous éprouvons à appréhender leur organicité n'ont pas toutes la même origine. Ceci pour dire qu'il doit bien exister, au moins, dans nos systèmes de pensée et de langage, **une espèce de principe de cohérence verbale (comparable au principe de coopération de Grice<sup>36</sup>) stipulant que, quel que soit un discours, celui-ci a forcément quelque part une cohérence qui est la sienne pour la simple raison qu'il est produit par un esprit dont on ne peut concevoir, comme l'écrit P. Valéry cité en exergue, qu'« il soit incohérent pour lui-même ».** Ce principe d'une portée apparemment très générale a cependant des limites qui sont sociales. Dès que le niveau des difficultés de reconstruction alternative atteint un certain seuil la société abandonne ou refuse l'effort, les discours qui échappent ainsi aux dispositifs sociaux de récupération stratégique sont rejetés dans la marginalité ou radicalement exclus des circuits normaux de communication.

## CONCLUSION

Dans cet article nous avons surtout développé l'exposé des méta-règles de cohérence en insistant sur leur caractère à la fois linguistique et pragmatique. S'il ne fait aucun doute que la recherche doit être poursuivie de ce côté il apparaît aussi que les résultats que l'on peut en attendre sont fonction de l'attention que l'on portera à suivre au plus près, notamment dans leurs composantes sociales, les pratiques empiriques de la cohérence. Nous nous sommes ici intéressés aux interventions des pédagogues sur les textes écrits de jeunes élèves mais le champ des comportements à interroger est très vaste : des commentateurs des littératures d'avant-garde aux psychiatres et analystes travaillant les discours dits pathologiques la matière ne manque pas.

36. Ce principe est énoncé et exploité dans D. Gordon et G. Lakoff 1973 et dans T.A. Van Dijk 1976e. Sur ce sujet voir aussi les lois de discours de O. Ducrot, 1972.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. : « Ordre du texte, ordre du discours ». Pratiques numéro 13, Metz 1977.
- ALEXANDRESCU (S.) : « Sur les modalités « croire » et « savoir » ». Langages numéro 43, Paris, Didier Larousse 1976.
- BELLERT I. : « On a condition of the coherence of texts ». Rev. Semiotica numéro 4, La Haye, Mouton, 1970.
- BELLERT (I.) : « On the use of linguistic quantifying operators ». Rev. Poetics numéro 2, La Haye, Mouton 1971.
- BERRENDONNER A. : « De quelques aspects logiques de l'isotopie ». Travaux du Centre de recherches linguistiques et sémiologiques de Lyon numéro 1, 1976.
- BESSE H. : « La norme, les registres et l'apprentissage ». Le Français dans le monde, Paris, Hachette Larousse, mai-juin 1976 (numéro 121).
- CERCLE DE LINGUISTIQUE ET DE PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS, Perpignan : « Description d'une pratique normative : la correction de la rédaction dans le premier cycle ». Bref, Paris, Larousse, numéro 7, nov. 1976.
- CHAROLLES M. : « Grammaire de texte. Théorie du discours. Narrativité » : Pratiques numéro 11-12, Metz, 1976.
- CHAROLLES M. : « Sur le problème de la cohérence verbale : théorie et pratiques pédagogiques ». Cahiers du CRELEF numéro 5, Besançon 1977.
- CHAROLLES M. : « Stratégie du jugement d'acceptation ». Colloque mai 1976, Univ. de Lyon II à paraître dans « Travaux du Centre de recherches sémiologiques et linguistiques, 77-Univ. de Lyon II.
- CHOMSKY N. : « Structures syntaxiques ». 1957. Trad. Paris, éd. du Seuil, 1969.
- CHOMSKY N. : « Aspects de la théorie syntaxique ». 1965. Trad. Paris, éd. du Seuil, 1971.
- CLANCHE P. : « Les origines de la prédication textuelle au cours préparatoire : présentation de quelques hypothèses ». Bulletin de Psychologie 328 XXX-10-13, Paris, 1976-77.
- COMBETTES B. : « Pour une linguistique textuelle ». Nancy C.R.D.P., 1975.
- COMBETTES B. : « Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte ». Pratiques numéro 13, Metz, 1977.
- DANEŠ F. : « Functional sentence perspective and the organization of the text ». in Daneš éd. « Papers on Functional Sentence Perspective », Mouton, La Haye, 1974.
- DENHIÈRE G. : « Mémoire sémantique, conceptuelle ou lexicale? ». Langages numéro 40, Paris, Didier Larousse, 1975.
- DUCROT O. : « Dire et ne pas dire ». Paris, Herman, 1972.
- DUCROT O. : La preuve et le dire ». Paris, Mame, 1973.
- ELUERD R. : « La norme et la correction des copies ». Langue française, Paris, Larousse, 1972, numéro 16, pp. 114-124.
- FAUCONNIER G. : « La coréférence : syntaxe ou sémantique ». Paris, Seuil, 1974 (bibliographie).
- FILLMORE C.-J. : « Les règles d'inférence dans une théorie sémantique ». 1965, trad. française Cahiers de Lexicologie numéro 19, Paris, Didier-Larousse, 1971.
- GENOUVRIER E. : « Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français ». Langue Française numéro 13, Paris, Larousse, février 1972.
- GORDON D. et LAKOFF G. : « Postulats de conservation ». Langages numéro 30, Paris, Didier-Larousse, 1973.
- GRIZE J.-B. : « Argumentation, schématisation et logique naturelle ». Revue européenne des sciences sociales numéro 30, Genève, Droz, 1974.
- GRIZE J.-B. : « Matériaux pour une logique naturelle ». Travaux du Centre de recherches sémiologiques numéro 29, 1976, Neuchâtel.

- GRIZE J.-B. « Logique et organisation du discours ». Dans « Modèles logiques et niveaux d'analyses linguistiques », Paris, Klincksieck, 1976.
- GROUPE DE RECHERCHES « LANGUE ÉCRITE » (DUCANCEL G.) : « Le discours correctif des maîtres du CM en expression écrite, représentation de la norme et des objectifs ». Repères numéro 29, INRP Paris.
- GROUPE DE RECHERCHES « LANGUE ÉCRITE » : « Analyse de textes d'enfants ». Repères numéro 25 (1974) et numéro 28 (1976), INRP Paris.
- HUGHES G.E. et CRESSWELL M.J. : « An introduction to modal logic ». Londres, Methuen, 1972.
- KARTTUNEN L. : « La logique des constructions anglaises à complément prédicatif ». Langages numéro 30, Paris, Larousse, 1973.
- KATZ J.-J. : « Semi-sentences » in Fodor (J.A. and Katz J.-J. eds : « The structure of language - Readings in the philosophy of language ». New Jersey-Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs.
- LAURENT M., LE BERRE C., LUCAS R. : « Expérience de docimologie (correction des rédactions en 5<sup>e</sup>. Correction des copies de 3<sup>e</sup> et de 1<sup>re</sup>) ». Le Français aujourd'hui, Paris, 1973, numéro 21.
- MAILLARD M. : « Essai de typologie des substituts diaphoriques ». Langue française numéro 21, Paris Larousse, 1974, pp. 55-72.
- MARTIN R. : « Inférence, antonymie et paraphrase ». Paris, Klincksieck, 1976.
- MILNER J.C. : « Réflexions sur la référence ». Langue française numéro 30, Paris, Larousse, mai 1976, pp. 63-74.
- NEF F. : « De dicto, de re, formule de Barcan et sémantique des mondes possibles ». Langages numéro 43, Paris, Didier-Larousse, 1976.
- PETIOT C., MARCELLO-NIZIA C. : « La norme et les grammaires scolaires ». Langue française, Paris, Larousse, 1972 numéro 16, pp. 99-114.
- PETÖFI J.S. : « Description grammaticale, interprétation intersubjectivité ». Univ. Bielefeld, 1973.
- PETÖFI J.S. : « Semantics, pragmatics, text theory ». Uni. Urbino. Prépub. 36, 1974.
- PETÖFI J.S. : « Modalité et Topic-comment dans une Grammaire de Texte à base logique ». Semiotica 15-2, Mouton, La Haye, 1975.
- PETÖFI J.S. : « Lexicology, encyclopaedic knowledge, theory of text ». Univ. Bielefeld, 1976.
- PETÖFI J.S. a) : « Text representation and lexicon as semantic network ». 1976, Univ. Bielefeld 1976, trad. française, R. Chalendar (non publiée).
- ROHRER C. : « Le système de Montague et les présuppositions ». Langages numéro 30, Paris, Didier-Larousse, 1973.
- RUWET N. : « Parallélismes et déviations en poésie ». Dans « Pour E. Benveniste », Paris, Seuil, 1975.
- SCHANK R.C. : « Understanding paragraphs ». Cahiers de la Fondazione Dalle Molle numéro 6, Castagnola, 1974.
- SKYVINGTON W. : « Machina Sapiens ». Paris, Seuil, 1976.
- SLAKTA D. : « L'ordre du texte ». Études de linguistique appliquée numéro 19, Paris, Paris, Didier, 1975.
- TODOROV T. : « Les anomalies sémantiques ». Revue Langages numéro 1, Paris, Didier-Larousse, 1967.
- VAN DIJK T.A. : « Some aspects of text grammars ». Mouton, La Haye, 1972.
- VAN DIJK T.A. : « Text grammar and text logic ». In Petöfi (J.S.) and Reiser (H.) eds 1973 : « Studies in text-grammar », Reidel, Dordrecht, 1973.
- VAN DIJK T.A. : « Relevance in logic and grammar ». Univ. Amsterdam, 1974.
- VAN DIJK T.A. a) : « Narrative macro-structure ». Univ. Amsterdam, 1975.
- VAN DIJK T.A. b) : « Issues in the pragmatics of discourse ». Univ. Amsterdam, 1975.
- VAN DIJK T.A. a) : « Complex semantic information processing ». Univ. Amsterdam, 1976.
- VAN DIJK T.A. b) : « Macro-structures and cognition ». Univ. Amsterdam, 1976.
- VAN DIJK T.A. c) : « Sentence topic and discourse topic ». Univ. Amsterdam, 1976.
- VAN DIJK T.A. d) : « Pragmatic macro-structures and cognition ». Univ. Amsterdam, 1976.
- VAN DIJK T.A. e) : « Pragmatics and poetics ». Dans « Pragmatics of language and literature ». T.A. Van Dijk ed. Amsterdam - North Holland Publishing Company, 1976.
- VAN DIJK T.A. : « Pragmatic connectives ». Univ. Amsterdam, 1977.
- VERTALIER T. : « Étude sur le discours magistral pendant la mise au point de textes libres au CM ». Revue Repères numéro 30, INRP, Paris, pp. 83-91.
- WOODS J. : « Relevance ». Logique et analyse numéro 7. Louvain, 1974.
- WOODS J. : « Relevance revisited ». Logique et analyse, Louvain, 1966.
- WOODS J. : « Considérations sémantiques sur la logique de la fiction ». Dialogue : T.12, fasc. 1, Montréal, 1973.

## LE TEXTE ÉCRIT D'ÉLÈVE : PRODUCTION D'UN SUJET, OU PRODUIT DE DÉTERMINATIONS?

Les règles qui constituent la grammaire de la langue que l'on parle aujourd'hui ne se sont pas imposées à nous par un quelconque « droit divin », pas plus que les usages que la société en fait. Les historiens de la langue et les sociolinguistes ont, ces dernières années, mis l'accent sur le fait que les modèles de discours qui sont actuellement valorisés sont la résultante d'un certain nombre de luttes sociales (cf. par exemple, les travaux de R. Balibar et de W. Labov) qui les ont déterminés, et dans lesquelles l'école a joué un rôle qu'il n'est plus possible d'ignorer. Alors que les Révolutionnaires de 1792 souhaitaient déjà donner à celle-ci mission d'uniformiser les divers parlers des provinces, et que, dans le souci d'assurer la « cohésion nationale », elle avait repris cet objectif à son compte en 1880, il faut constater qu'elle n'a jamais fait pratiquer que certaines formes de discours, des discours « fictifs » dirait R. Balibar, laissant aux individus le soin d'acquérir (ou de ne pas acquérir) dans la vie sociale la maîtrise des pratiques discursives valorisées et valorisantes. Il faut même ajouter que l'école n'a pas su (ou pas pu), malgré les objectifs généreux proclamés par Jules Ferry, donner à tous les enfants une maîtrise égale des discours qu'elle a pris en compte (rédaction dans le réseau primaire/professionnel, et dissertation dans le réseau secondaire/supérieur).

Dans ces conditions, on comprend que ce qui se passe à l'intérieur de l'école n'est pas sans incidence sur ce que P. Bourdieu appelle le « marché linguistique », c'est-à-dire la nature des *échanges* linguistiques au sein de la société. Grâce, partiellement, à l'école, on peut avoir un « bon » discours, c'est-à-dire un discours « meilleur » que d'autres, et qui donc peut vous permettre (puisque il est « meilleur », qu'il vaut « plus cher ») d'obtenir quelque chose d'autrui, de dominer autrui, de « posséder » autrui. Une première série de questions se pose alors : celles de savoir pourquoi certains types de discours sont considérés comme « meilleurs », comment ils ont pu obtenir progressivement ce statut, et pour quelle part l'école a pu y contribuer. Une seconde série de questions s'ajoute à celle-ci : l'école donne-t-elle une maîtrise différente (c'est-à-dire sélective) des discours aux futurs locuteurs adultes? quelle maîtrise donne-t-elle à qui? quels sont les

facteurs qui, au sein même de l'école, agissent sur la maîtrise des discours? c'est cette *deuxième série de questions* qui nous concerne ici.

Le problème soulevé est de taille, et concerne aussi bien le psychologue, le sociologue, le linguiste, que le pédagogue. Pour le restreindre, nous choisirons de poser la question de l'école et de la maîtrise des discours sous l'angle de l'étude de productions écrites à l'école élémentaire. On pourra objecter que c'est une façon quelque peu réductrice de formuler la question. Il est vrai que l'on ne pourra pas ainsi embrasser l'ensemble du problème, mais il est vrai aussi que cela devrait nous permettre (c'est actuellement ce qui nous paraît essentiel) de mettre l'accent sur *les points que l'on ne peut éluder* lorsque l'on envisage une recherche qui concerne à la fois la langue et l'école. En particulier, il nous faudra prendre en compte ce qui se passe dans la classe — la démarche pédagogique — pour le mettre en relation avec les caractéristiques des productions des élèves. C'est là sans doute l'aspect le plus nouveau de la recherche qui sera présentée<sup>1</sup>.

### 1. COMMENT ABORDER LES TEXTES ÉCRITS DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

1.1. **Productions écrites et conditions de production :** Depuis les travaux de Bernstein, de nombreux chercheurs s'intéressent à la description des productions écrites des élèves de l'école élémentaire<sup>2</sup>. Leurs études, toutes, constatent une corrélation importante entre la « qualité linguistique » (il nous faudra revenir sur cette notion) de ces textes et l'origine socio-culturelle des élèves qui les produisent. Les premiers travaux du *Groupe Langue Ecrite* (désormais G.L.E.) de l'I.N.R.P. font la même constatation. B. Lebrun et l'équipe de Saint-Quentin, par exemple, montrent (cf. Repères n° 39 et 42) qu'il y a une maîtrise de la coordination indiscutablement « supérieure » chez les élèves issus des milieux sociaux dits favorisés. Constaté qu'il existe des différences linguistiques (syntaxiques, lexicales, discursives, énonciatives) entre les productions écrites des élèves et constater qu'il existe une corrélation entre la nature de ces productions et l'origine sociale des élèves ne suffit pas, encore faut-il comprendre cette corrélation : cela est nécessaire pour expliquer — en partie bien entendu — ce que nous avons appelé ci-dessus à la suite de P. Bourdieu, la nature du marché linguistique actuel; cela devrait aussi permettre de mieux comprendre ce qui est à l'œuvre dans les textes d'enfants.

On peut, pour expliquer la corrélation constatée entre les textes produits et l'origine sociale, formuler au moins deux hypothèses contradictoires. La première poserait qu'il y a des enfants plus ou moins « doués » pour acquérir l'usage actuellement valorisé des discours écrits; la seconde poserait au contraire que c'est le milieu de vie et d'éducation qui rend les enfants plus ou moins « prêts » à acquérir cet usage. La première de ces hypothèses paraît peu vraisemblable car, sur la base des études statistiques

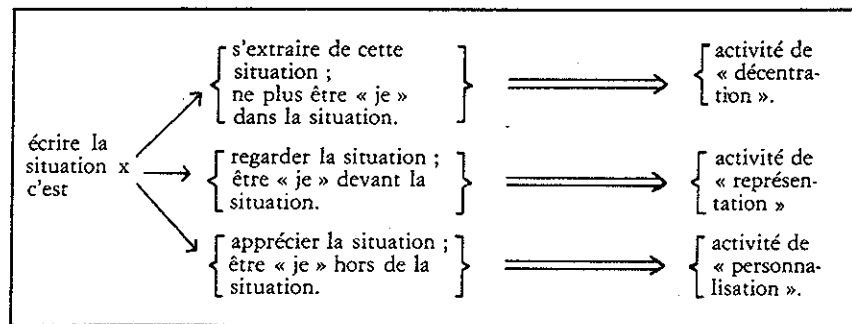
1. Il s'agit d'un travail qui s'inscrit dans le cadre de deux recherches, l'une conduite à l'I.N.R.P. à l'intérieur du groupe Langue Ecrite (G.L.E.; responsable : C. Nique), et l'autre dans une thèse de doctorat en cours à Paris V (C. Lelièvre). Pour tout renseignement complémentaire sur le corpus, la population d'élèves, la méthodologie, on pourra s'adresser à l'équipe I.N.R.P. d'Amiens.

2. Cf. bibliographie : Bernstein, Lawton, Simon, François...



faites par les auteurs précédemment mentionnés (et que, dans une certaine mesure, nous confirmerons ci-après), elle nous conduirait à affirmer que, bizarrement, seuls les enfants des milieux sociaux dits favorisés possèderaient le « don de l'écriture ». Mais la seconde hypothèse, qui rend compte de la corrélation texte produit/origine sociale par la *médiation de la notion de milieu de vie et d'éducation*, semble pouvoir être plus explicative, et mérite de retenir notre attention. C'est pourquoi, sans revenir en détails sur une recherche exposée par ailleurs (cf. bibliographie), il nous faut, *pour justifier les variables sur lesquelles nous travaillons* pour comprendre les textes écrits d'enfants, mesurer les implications d'une telle hypothèse.

Elle *présuppose* que, pour écrire, les enfants doivent se mettre dans des situations qu'ils sont plus ou moins bien prêts à affronter. Les différences que l'on peut constater entre les textes écrits ne se ramèneraient donc pas seulement à une maîtrise linguistique moins grande de l'écrit, mais aussi et peut-être surtout, à une maîtrise moins grande de ce qui caractérise la *situation d'écriture*. C'est en effet une situation fort différente de la situation de « parler », car elle implique, de la part du sujet, non seulement une connaissance de ce que l'on peut appeler le scripturaire et l'orthographe, mais encore un niveau d'« abstraction » sans doute spécifique et que nous avons (dans Lelièvre/Nique, REPÈRES n° 31, sept.-oct. 75) schématiquement et provisoirement représenté par le tableau suivant :



L'activité de « décentration-représentation-personnalisation » qui est mise en jeu est aussi, bien entendu, mise en œuvre dans certaines situations d'oral. Mais justement, Moscovici et Plon ont montré, par leurs travaux sur les « situations colloques » (cf. bibliographie) que les discours oraux produits dans des situations identiques aux situations d'écriture peuvent avoir des caractéristiques linguistiques des discours écrits. On peut donc penser que la pratique de certaines situations d'oral est une véritable propédeutique à la maîtrise des situations d'écriture, non pas tant (ou pas seulement) parce qu'elle fait acquérir les caractéristiques linguistiques du discours écrits que parce qu'elle développe l'activité de « décentration-représentation-personnalisation »<sup>3</sup>. Par leur expérience familiale, et dès avant leur entrée à l'école certains enfants vivent des situations où ils sont

conduits à mettre en œuvre — à l'oral — cette activité pour produire des discours explicites, argumentatifs, et personnalisés (on leur fait raconter des événements, des histoires, des jeux, on leur fait appliquer, commenter, discuter des règles de vie, on « parle » réellement avec eux), alors que d'autres — parce que leur mère travaille — parce que leurs conditions de vie sont ce qu'elles sont — se trouvent dans des situations où ils ont peu de raisons d'utiliser un langage autre qu'un langage de description, de constatation, implicite, utilitaire, et ne mettant pas en jeu l'activité de « décentration-représentation-personnalisation » supposée ci-dessus. Dans ces conditions, et si l'hypothèse est juste, on comprend que les textes écrits produits par les enfants des couches moyennes soit — comme l'ont noté toutes les études rappelées ci-avant, statistiques à l'appui — différents de ceux de la classe ouvrière<sup>4</sup>.

Nous pouvons ainsi résumer notre problématique :

1° *Constatation 1* : Des différences de nature linguistiques (il faudra montrer lesquelles) existent entre les productions écrites des élèves de l'école élémentaire.

2° *Constatation 2* : Statistiquement (cf. Bernstein, Lawton, François...), ces différences permettent de classer les élèves selon leur origine sociale.

3° *Hypothèse d'explication* : Si des enfants d'origine différente font des productions écrites différentes c'est, entre autres raisons, qu'ils maîtrisent différemment la *situation de production* en question<sup>5</sup>.

Cette hypothèse met l'accent sur la situation de production, et présuppose que celle-ci influe sur la nature du texte produit. Au premier abord, cette hypothèse n'est pas nouvelle. Les travaux de Labov (entre autres) ont en effet montré combien la nature (syntaxique, intonative, lexicale, discursive) du message est conditionnée par l'interlocuteur, le lieu du dialogue, la représentation que le locuteur a de son interlocuteur, la façon dont cet interlocuteur est habillé, etc. A l'école, on peut aussi supposer que le climat de vie, l'attitude normative ou tolérante du maître, la représentation de ce que l'élève croit (à tort ou à raison) que le maître attend de lui, influent sur la nature (syntaxique, lexicale, discursive) des textes écrits produits. Mais ce n'est pas seulement en ce sens que nous entendons — dans notre recherche — que les conditions de production influent sur les productions. Il s'agit pour nous d'essayer de montrer que tel élève scripteur est prêt ou n'est pas prêt à l'« abstraction » que requiert toute situation d'écriture, que cela constitue une des conditions de production du texte qu'il rédige, et

4. Nous n'entrerons pas dans le débat qui consiste à avancer quelques contre-exemples à la corrélation notée entre la nature des textes et l'origine sociale. On renverra seulement aux travaux essentiels de J. Lautrey (Cf. bibliographie), qui explique ces contre-exemples en « raffinant » la notion de milieu de vie.

5. Bien entendu, cette hypothèse ne prétend pas expliquer toutes les raisons des différences constatées, mais se propose de prendre en charge un aspect essentiel et quelque peu nouveau dans le problème de l'acquisition de l'écriture. Il faudra aussi envisager les répercussions sur les textes écrits de l'investissement que les enfants ont ou non pas mis dans ce langage second. Les travaux de Diatkine (Cf. bibliographie) montrent comment les enfants peuvent éprouver du plaisir et dépasser leurs angoisses en écoutant des contes, et comment, selon le principe des « objets transitionnels » de Winnicott (rapport du sentiment éprouvé pour le « contenu » sur le « contenant »), ils peuvent déplacer le lieu de leur plaisir sur la personne qui lit les contes, sur l'endroit où on lit les contes, et sur la langue qui véhicule les contes. Ainsi pourrait s'expliquer l'engouement pour l'emploi des passés simples ou certaines formes stéréotypées. Ainsi pourrait également s'expliquer les différences dans les productions écrites entre ceux qui ont beaucoup investi dans la langue des contes et les autres.

3. C'est un point sur lequel la recherche pédagogique, au niveau de l'innovation, s'interroge au sein du G.L.E. (I.N.R.P.).

que cela se traduira dans la forme linguistique de ce texte. Dans ces conditions, noter un texte écrit revient inévitablement à noter l'origine et le passé de celui qui l'a écrit, et construire une pédagogie de l'apprentissage de l'écrit conçue seulement comme apprentissage d'un pseudo-code écrit serait refuser de se donner les moyens d'un véritable apprentissage de ce qui fait la spécificité de la situation d'écriture. Enfin, valider cette hypothèse, c'est démasquer l'une des lois du « marché linguistique » actuel, qui accorde un grand crédit à l'écriture (et au langage oral « hors-situation ») alors que les conditions maximales de l'écriture et de ce langage ne sont pas données à tout le monde.

**1.2. Les variables de l'expérimentation :** L'hypothèse que nous avons formulée met en jeu ce que nous avons *ici* appelé un « niveau d'abstraction » dans la tâche à effectuer par l'enfant qui écrit. On peut cependant admettre que toutes les situations d'écriture ne relèvent pas du même niveau d'« abstraction ». Le fait de devoir décrire un objet que l'on voit pour une personne que l'on connaît est une tâche vraisemblablement moins « abstraite » que celle qui consiste à argumenter pour prouver à quelqu'un (que l'on ne connaît pas) que telle personne, dont il est question dans un article de journal que l'on n'a plus sous les yeux, n'est peut-être pas coupable du crime dont elle est accusée. Dans ces deux cas, l'activité que nous avons appelée « décentration-représentation-personnalisation » n'est vraisemblablement pas mise en jeu de la même façon. On doit donc — si notre hypothèse est juste — s'attendre à ce que les différences que l'on pourra constater entre les textes des élèves de milieux sociaux différents dans le premier cas (description) ne soient pas de même nature que celles que l'on pourra constater dans le second cas (argumentation). D. Lawton a pu faire des constatations de cette nature en travaillant sur des textes produits par des adolescents. Reprenant les travaux de B. Bernstein, qui posait que les textes des adolescents de milieux dits défavorisés (working class) relevaient d'un code restreint (descriptif, peu différencié syntaxiquement, affectif) et que ceux des adolescents des milieux dits favorisés (middle class) relevaient d'un code élaboré (argumentatif, syntaxiquement différencié, marquant la personnalité de l'énonciateur), Lawton montre que tous les adolescents sont capables d'utiliser un « code élaboré » pour peu qu'on les mette dans des situations qui le leur impose. Cependant, il montre que les différences entre les textes des deux catégories d'élèves (middle class et working class) ne sont pas de même nature lorsqu'on leur propose un sujet de description, un sujet d'imagination, un sujet d'élaboration du règlement d'un jeu <sup>6</sup>. Cependant, les travaux de Bernstein/Lawton portaient sur des textes d'adolescents, et ne peuvent donc — en conséquence — servir d'arguments à la validation de notre hypothèse. Pour montrer que le « passé culturel » a une incidence sur la maîtrise des situations d'écriture, c'est au niveau de la genèse de l'acquisition de la langue écrite qu'il nous faut montrer que le degré d'« abstraction » de la tâche est corrélé à la nature des textes pro-

6. Ce qui signifie — et c'est selon Lawton l'erreur manifeste des premiers travaux de Bernstein — que l'on ne peut réellement mesurer des différences de « compétence » en « expression écrite » entre les élèves sur un seul type de texte.

duits. C'est ce qui explique l'expérimentation dont nous allons rendre compte.

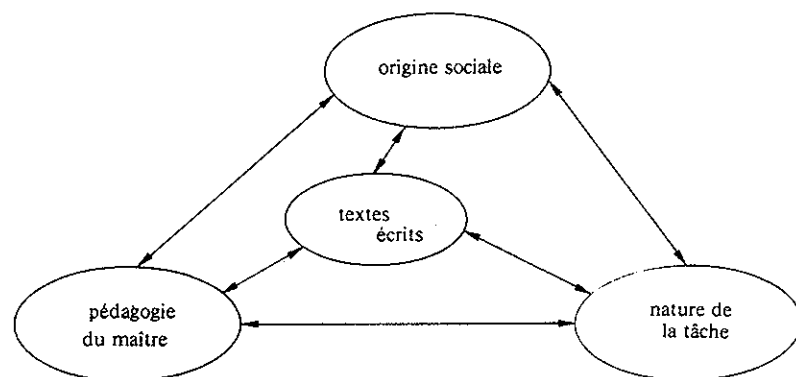
Il nous faut revenir auparavant sur la notion de « passé culturel préparant à la maîtrise des situations d'écriture ». Cette notion a été — dans le début du présent article — confondue avec celles de « milieu de vie », d'« expérience sociale et familiale », de « maîtrise de certaines formes de discours oral ». La plupart des études (y compris celle de Bernstein, de Lawton, ci-dessus mentionnées, et les autres rappelées dans notre bibliographie) qui utilisent cette notion de « passé culturel » ou d'« histoire culturelle » de l'individu l'utilisent dans ces acceptations. On oublie toujours que la *vie scolaire* de l'enfant (il entre quelquefois à l'école à deux ans, souvent à trois!) peut aussi être fortement déterminant. Ou bien, lorsque l'on ne l'oublie pas, on considère implicitement que c'est un facteur qui joue de manière identique pour tous les individus, et qu'il peut être considéré comme nul dans une recherche qui essaie de rendre compte de différences. Le raisonnement serait alors que les différences constatées entre les productions écrites des enfants de huit ans de divers milieux sociaux n'auraient rien à voir avec la pédagogie puisque tous les enfants de huit ans sont scolarisés. Cela revient à considérer que toutes les pédagogies créent le même milieu de vie et préparent de la même manière à l'activité de « décentration-représentation-personnalisation » qui nous concerne ici : ce que nous ne croyons pas. Non seulement les objectifs déclarés par les diverses pédagogies (Instructions Officielles, publications de l'I.C.E.M., Plan de rénovation, etc.) ne permettent pas de le penser, mais l'on sait combien les activités pratiquées par les maîtres se réclamant de l'une ou l'autre sont différentes. Des études quantitatives conduites dans le cadre de l'unité de recherche « français premier degré » de l'I.N.R.P. <sup>7</sup> montrent d'ailleurs que, toutes choses égales par ailleurs, les performances des élèves à des épreuves de syntaxe et de vocabulaire sont en relation avec la pédagogie pratiquée par le maître. Si les pédagogies déterminent partiellement ce que nous avons appelé ci-dessus de manière trop imprécise le « passé culturel », si ce « passé culturel » détermine la maîtrise des situations d'écriture, et si cette maîtrise détermine les textes produits, on doit s'attendre à ce que les élèves issus de pédagogies différentes, mais de mêmes milieux sociaux, et mis dans des situations identiques, maîtrisent différemment ces situations et produisent des textes de nature différente.

Enfin, il faut ajouter à cette hypothèse que la représentation que l'élève qui écrit se fait de l'attente de son maître, que la nature des textes valorisés (rédactions, textes libres), que le rapport à la norme, ne sont vraisemblablement pas identiques dans des classes où l'on pratique des pédagogies différentes, et ne doivent pas être sans incidence sur les textes que produisent les élèves.

En résumé, si nous voulons essayer de comprendre ce qui caractérise la production de textes écrits à l'école élémentaire, il apparaît qu'il nous faut nous interroger en prenant en compte un certain nombre de variables pour valider l'hypothèse (ou les hypothèses) que l'on peut formuler. Cette

7. « Expérience CM1 de validation », traitement des épreuves de mai 1972; et QIPF, Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français. (Rapport I.N.R.P. à paraître).

hypothèse nous conduit à travailler sur des textes d'élèves (ces textes seront notre « variable dépendante »), et à les mettre en relation avec l'origine sociale des élèves qui les ont produits, avec la nature de la tâche (« abstraite » ou non, et selon quels degrés) à laquelle les élèves sont confrontés, et avec la pédagogie que pratiquent leurs maîtres (ces points constitueront nos « variables indépendantes »). L'expérimentation que nous avons engagée a donc pour objectif d'appréhender les corrélations qui peuvent exister entre les quatre termes du schéma suivant :



Les questions qui se posent alors consistent à se demander, par exemple, quelle relation il existe entre les textes produits et l'origine sociale, entre les textes produits et la pédagogie du maître, entre les textes produits et la nature de la tâche. Mais un second ordre de questions se posent : telle pédagogie renforce-t-elle les différences dues à l'origine sociale ? Telle tâche (plus ou moins abstraite) est-elle plus « difficile » ou plus « facile » pour les élèves de telle pédagogie ? Il s'agit alors de la prise en compte de trois variables. Après avoir présenté le corpus que nous avons constitué, nous présenterons quelques-unes des directions d'études que nous avons commencées à prendre, et qui, si elles sont loin (et pour cause !) d'offrir des réponses définitives, montrent cependant la légitimité des questions que nous posons.

## 2. LES PREMIÈRES DONNÉES EXPÉRIMENTALES

### 2.1. Constitution du corpus :

— CRITÈRES DE LA VARIABLE « ORIGINE SOCIALE » : Du corpus recueilli ont été extraits d'une part les productions d'élèves d'origine ouvrière, d'autre part les productions d'élèves d'origine cadres moyens, cadres supérieurs, professions libérales (selon le classement de l'INSEE).

— CRITÈRES DE LA VARIABLE PÉDAGOGIQUE : Nous avons d'une part utilisé la méthode des « juges ». Des « juges » (professeurs d'école normale, inspecteurs départementaux, membres de mouvements pédagogiques) ont indiqué des maîtres relevant selon eux d'une pédagogie « Freinet » ou d'une pédagogie « traditionnelle ». Nous avons d'autre part soumis les enseignants

indiqués acceptant de participer à la recherche projetée à des éléments du Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français (QIPF, cf ci-dessus). Ces éléments étaient ceux qui différencient le plus nettement les deux pédagogies mentionnées. A partir des réponses au questionnaire, il a pu être constitué deux groupes d'enseignants répondant de façon sensiblement *homogène* dans chaque groupe, et de façon *différenciée* de groupe à groupe.

*Remarque* : notre objet n'était pas (et n'est pas) de valider sous quelque forme que ce soit telle ou telle pédagogie. D'ailleurs cela nous serait impossible dans la mesure où les deux groupes d'enseignants relevant de la pédagogie « Freinet » et de la « pédagogie traditionnelle » ne sauraient (tels qu'ils sont constitués) être considérés comme des échantillons représentatifs. Néanmoins ces deux groupes (les items du QIPF et nos juges l'indiquent) présentant des caractéristiques fortement différenciées (ce qui est nécessaire pour tenter de valider la nécessité de prendre en compte la variable pédagogique). D'autre part, on peut penser que leurs caractéristiques sont propres à éclairer *indirectement* notre hypothèse concernant le « milieu de vie » comme offrant des possibilités différenciées d'activités de « décentration-représentation-personnalisation ». C'est pourquoi nous les appellerons T ou F afin d'indiquer qu'ils se situent pour le moins dans la mouvance de ce qu'il est convenu d'appeler pédagogie « traditionnelle » et pédagogie « Freinet », sans que pour autant on puisse considérer qu'on pourrait à travers eux analyser les résultats de ces deux pédagogies. Il ne s'agit ici que de chercher s'il y a des différences tenant à des pratiques pédagogiques différentes. Pour prolonger cette étude, il conviendrait, pour le moins, d'étudier des textes d'élèves relevant de la pédagogie du *Plan de Rénovation*. Ce travail est en cours.

— LES ÉPREUVES : Elles ont été élaborées en tenant compte des différenciations pédagogiques (tant sur le plan des objectifs que des méthodes déclarées), avec la volonté qu'elles n'apparaissent en aucune façon comme un test pour les élèves qui devaient y participer. C'est ainsi qu'elles ont été passées en juin 1976, et se présentaient comme une série de jeux. L'enseignant de chaque classe était chargé de les faire passer selon des consignes très précises. Le cadre de l'article ne permet pas d'en rendre compte ici de façon exacte et exhaustive. Il suffit sans doute de saisir quelques uns des éléments en jeu. Dans la mesure où le groupe T se caractérise par des mentions d'objectifs privilégiés tels que sens de l'observation, raisonnement logique, rigueur, imagination ; que le groupe F se caractérise par des mentions d'objectifs privilégiés tels que sensibilité, originalité ou créativité, capacité à établir des relations sociales ; que les deux groupes envisagent différemment le rapport oral/écrit, les activités d'écriture, la destination des écrits, les *tâches suivantes* (impliquant de façon supposée des activités de « décentration-représentation-personnalisation » différenciées) ont été proposées aux sujets de l'expérience :

*épreuve 1* : description par chaque élève d'un dessin (visage d'une jeune fille), le destinataire présent dans la classe devant reconnaître ce dessin parmi trois autres dessins à partir du texte produit ;

épreuve 2 : description d'un « tableau » par chaque élève de façon à ce qu'un destinataire présent dans la classe puisse le « redessiner » à partir du texte produit ;

épreuve 3 : argumentation par chaque élève pour persuader un destinataire présent dans la classe du fait que le voleur d'une bande dessinée est tel personnage et pas tel autre ;

épreuve 4 : description par chaque élève d'un camarade de la classe sous forme de plante de façon à ce qu'un destinataire présent dans la classe puisse le reconnaître ;

épreuve 5 : présentation à chaque élève d'une feuille sur laquelle avait été photocopiées des taches d'encre symétriques (type Rohrschach) selon les modalités suivantes : « regardez bien cette image et racontez chacun par écrit ce que vous imaginez en la regardant : on affichera votre texte sur le tableau et chacun pourra lire ce que les autres ont imaginé. »

Nous avons finalement constitué un corpus de 440 copies (88 pour chaque épreuve) provenant de 22 élèves F d'origine ouvrière, 22 élèves F d'origine cadre, 22 élèves T d'origine ouvrière, et 22 élèves T d'origine cadre. On concevra aisément que l'étude de ces 440 copies représente un travail de longue haleine, d'autant que la plupart des outils d'analyse sont à élaborer. Mais d'ores et déjà il nous semble que les résultats actuels de nos investigations permettent d'affirmer qu'il y a des raisons *empiriques* de poser un certain nombre des problèmes que nous avons déjà mentionnés. Il n'est pas possible dans le cadre de cet article d'en faire état de façon exhaustive (aussi bien s'agit-il de recherches en cours), mais nous pouvons rendre compte de quelques travaux significatifs effectués sur ce corpus *dans le cadre de nos hypothèses*, et qui dès maintenant soulignent la nécessité de la prise en compte du non-linguistique, y compris la variable pédagogique, dans la production des textes.

**2.2. Problèmes de la construction des textes :** Une rapide étude statistique des catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs...), contenus dans les textes produits lors de l'épreuve n° 5 montre que les critères traditionnellement retenus ne sont pas pertinents en regard de notre hypothèse. Même si les élèves d'origine cadre semblent utiliser plus de verbes, que faut-il en conclure ? Pourtant une lecture « naïve » du corpus constitué par cette épreuve conduit à penser que les textes ne sont pas tous de même « nature » (en d'autres termes, notre correction subjective d'enseignant nous conduirait à ne pas leur attribuer la même note...). Notre impression première était que les textes se différencient essentiellement au niveau de leur structure. Mais il suffit d'avoir jeté un rapide coup d'œil sur des textes d'enfants de huit ans pour savoir que les méthodes d'analyse textuelle (dans leur formulation actuelle) ne peuvent pas leur être appliquées. Il s'agit en effet de textes produits par des scripteurs dont la « compétence » est en train de se former, et qui révèlent, *à première vue*, essentiellement leurs « défaillances ».

Nous avons donc lu successivement tous les textes du corpus, en essayant de retenir leurs caractéristiques formelles. Nous avons alors décidé de distinguer les textes constitués d'une série de groupes nominaux, ou de phrases descriptives, des textes qui nous paraissaient posséder une « cohésion textuelle » au niveau des anaphoriques. Nous avons alors appelé

« liste » (symbole L) les premiers, et « texte » (symbole Te) les seconds. Les deux devoirs suivants sont un exemple de L et un exemple de Te :

L : « Il y a une tête de chat, et un oiseau, des yeux et un nez, un bouchon » (copie n° 8 groupe T ouvrier).

Te : « J'imagine deux hommes bizarres accroupies sur leurs genoux. Leurs mains sont jointes. Ils ne se regardent pas. Entre eux je vois une sorte de papillon. Et en haut une sorte de libellule. La libellule a la tête vers le bas » (texte n° 9, groupe T cadre).

Parmi les L, il nous a fallu distinguer les structures suivantes :

L-1 : suite de groupes nominaux (un chien, un papillon qui vole...) ou de phrases à présentatif. (Il y a un chien, un papillon...);

L-2 : suite de phrases (un chien aboie. Un papillon vole...);

L-3 : suites de phrases introduites par un verbe qui marque une activité du sujet d'énonciation (j'imagine un chien qui aboie, je vois un papillon qui vole...);

L-4 : toute L de la forme L-1, L-2 ou L-3, mais qui, en outre, fait référence à la situation de production du devoir (sur la feuille que l'on m'a donnée, il y a un chien; je vois à gauche un papillon qui vole...).

Ces catégories d'analyse ne s'imposent bien entendu par aucune référence théorique. Mais elles constituent — il faut le souligner — une première hypothèse sur la structure textuelle des productions écrites des élèves dans l'épreuve n° 5. C'est pourquoi elles n'ont de sens qu'en regard du travail qui les a motivées, et ne signifient en aucune manière qu'une théorie des textes d'enfants devrait les prendre en compte. Elles ne peuvent se valider que par et pour ce travail.

Il serait fastidieux de rendre compte ici de tous les comptages que nous avons été amené à faire. Disons simplement que nous avons réparti les productions écrites en 5 catégories (L-1, L-2, L-3, L-4, Te) et que nous avons observé comment se ventilaient ces cinq catégories en fonction de nos variables indépendantes. Nous avons en outre opéré les regroupements qui pouvaient paraître intéressants (tous les T réunis opposés à Te, tous les L ne faisant pas référence à la situation d'énonciation (L-1 + L-2) opposé à tout le reste. etc.). Lorsqu'un résultat semblait statistiquement intéressant, nous l'avons soumis au test du  $\chi^2$  afin de mesurer s'il était significatif, et à quel degré de signification on pouvait se fier<sup>8</sup>.

Les constatations les plus intéressantes que l'on peut tirer de cette étude sont les suivantes :

— il existe une distribution significativement différenciée des devoirs selon les pédagogies (significatif à .01) sans que l'on puisse dire quels élèves font quels textes.

— Parmi les élèves qui choisissent de faire un devoir de type L, le fait de faire un devoir de la forme L-1/L-2 ou un devoir de type L-3 ou un devoir de type L-4 est lié de façon significative à la pédagogie pratiquée par le maître (significatif à .01). On sait que la pédagogie influe, mais on ne peut pas, par cette étude, dire comment se distribuent les textes produits en regard de la variable.

8. Sur ce test, et sur la méthode expérimentale en sciences de l'éducation, cf. Léon et Coll., *Introduction à la psychopédagogie expérimentale*, Pion, 1976.

- La consigne conduit les élèves F à choisir plus souvent que les élèves T de faire des devoirs de type L-3 plus souvent que chacune des autres possibilités (significatif à .01). Cela peut nous laisser supposer que les élèves F marquent plus dans leur discours écrit leur qualité de « sujet d'énonciation ». Ce qui serait cohérent avec les objectifs déclarés par les maîtres de ces classes.
- La consigne conduit les élèves T à faire plus souvent que les élèves F des devoirs type L-4 plutôt que chacune des autres possibilités (significatif à .01). Cela semblerait pouvoir s'interpréter par le fait que les élèves T, respectant en cela la norme de la rédaction scolaire, localisent plus que les autres les faits qu'ils décrivent, même si on ne le leur demande pas.
- Aucune autre conclusion concernant la relation entre la variable dépendante (structure des textes) et les variables indépendantes (origine sociale des élèves, type de pédagogie pratiquée par le maître) ne se révèle significatif en regard du test statistique utilisé.

En conclusion, on peut affirmer que, lorsqu'ils sont placés dans la situation où ils ont été placés, les enfants produisent des textes de structures différentes. Si l'origine sociale ne semble pas jouer sur la structure de ces textes (ce qui ne signifie pas qu'elle ne puisse pas jouer à un autre niveau) la pédagogie pratiquée par le maître semble avoir une influence certaine. Une étude complémentaire que nous avons réalisée en opposant les productions des élèves de CM1 et des élèves de CM2 placés dans la même situation montre que les élèves ont tendance, en CM2, à faire moins de « listes » que de « textes », et, lorsqu'ils font des « listes », ont tendance à faire moins de L-1/L2 que de L-3/L-4. Il ne s'agit que d'une tendance que le test du  $X^2$  ne confirme pas fortement ( $X^2 = 3,72$  : il frôle la signification à .05, pour laquelle il faudrait  $X^2 = 3,84$ ). On a l'impression que plus les enfants sont âgés, et plus ils respectent la norme scolaire de construction des textes.

Il ne faut pas oublier que cette étude — si elle peut apparaître comme ponctuelle — est au service d'un faisceau d'hypothèses qui implique plusieurs études de cette nature sur des textes produits dans des situations différentes. Cependant, elle peut confirmer qu'il serait illusoire de vouloir étudier les textes d'enfants sans les mettre en relation au moins avec la pédagogie pratiquée par le maître.

### 2.3. Problèmes d'articulation des variables dans des tâches différenciées :

2.31 - PEUT-IL SE FAIRE QUE LES TEXTES PRODUITS PAR LES ENFANTS SOIENT DÉPENDANTS DE DEUX VARIABLES DONT L'EFFET DE L'INTERACTION SERAIT DIFFÉRENCIÉ LORSQU'IL AGIT SUR TEL OU TEL PLAN? Nous avons précédemment postulé que les variables pédagogiques et sociale pouvaient influencer d'une part sur la représentation de la tâche à accomplir et sur l'intérêt pris par l'élève à cette tâche, et d'autre part sur les capacités requises pour l'effectuer. Les enseignants T privilégient dans leurs déclarations les objectifs « observation » et « rigueur ». L'accomplissement de la tâche 2 nécessite une localisation très précise des divers éléments du tableau (pour qu'il

puisse être redessiné par le destinataire). Il faut donc d'une part se demander quel(s) groupe(s) d'élèves a (ont) plus tendance à localiser, et d'autre part quel(s) groupe(s) d'élève(s), lorsqu'il(s) tente(nt) de localiser, localise(nt) de façon satisfaisante ou imprécise :

- 1 — Qui effectue le *moins* de localisation?  
Le groupe F cadre par rapport au groupe F ouvrier (.005).  
Le groupe F ouvrier par rapport au groupe T ouvrier (.03).  
Le groupe T ouvrier par rapport au groupe T cadre (.03).
- 2 — Qui effectue le *plus* de localisations *satisfaisantes*?  
Le groupe T cadre par rapport au groupe T ouvrier (.01).  
Le groupe T ouvrier par rapport au groupe F cadre (.08), et au groupe F ouvrier (.08).
- 3 — Qui effectue le *moins* de localisations *imprécises*?  
Le groupe T cadre par rapport au groupe F cadre (.04), et au groupe T ouvrier (.03).  
Les groupes F cadre et T ouvrier par rapport au groupe F ouvrier (significatifs respectivement à .07 et .03).

Il apparaît très nettement que la variable pédagogique est en œuvre puisque dans le premier cas les groupes T sont ceux qui localisent le plus, que dans le second cas les groupes T sont ceux qui localisent le plus de façon satisfaisante, que dans le troisième cas, les groupes T (comme le prévoyait l'hypothèse) sont ceux qui font le moins de localisations imprécises, bien qu'ici la variable sociale intervienne (les T ouvrier et les F cadre s'opposant de façon significative d'une part aux T cadre, d'autre part aux F ouvrier, sans s'opposer eux-mêmes de façon significative. Il est particulièrement intéressant de noter ici que ce sont les F cadre qui, semble-t-il, s'intéressent le moins à la tâche ou la comprennent le moins (ce sont eux qui font le moins de localisations), et que ce sont les F ouvriers qui semblent avoir le moins de capacités pour effectuer une localisation satisfaisante (ce sont eux qui effectuent le plus de localisations imprécises). Tout cela tend à confirmer *empiriquement* notre hypothèse selon laquelle la variable sociale joue, la variable pédagogique joue, qu'elles jouent selon ce qu'on attend, et de façon différenciée sur des plans différents.

2.32. PEUT-IL SE FAIRE QUE LES TEXTES PRODUITS PAR LES ÉLÈVES RELEVANT D'UNE DES DEUX PÉDAGOGIES NE SOIENT « MARQUÉS » PAR CERTAINS OBJECTIFS DE CETTE PÉDAGOGIE QUE DANS L'UN DES DEUX MILIEUX SOCIAUX CONSIDÉRÉS? Dans l'épreuve n°5, on peut étudier la distribution des substantifs désignant tel ou tel élément des tâches du dessin. On peut construire un indice de « singularité » en pensant que la pédagogie F pourrait influencer de façon différenciée sur les productions écrites (dans la mesure où le groupe F déclare privilégier dans ces objectifs l'« originalité »). L'indice de singularité est le rapport entre les substantifs *propres* à chaque production d'élève et l'ensemble des substantifs émis par chaque production d'élève (que ceux-ci lui soient propres ou qu'ils apparaissent dans la production de plusieurs élèves). Que constate-t-on? Que l'indice de singularité différencie de façon significative le groupe F cadre des trois autres groupes alors que ceux-ci n'apparaissent nullement différenciés entre eux selon cet indice.

Il semble donc bien que l'on ait des raisons empiriques de poser que les choix lexicaux des élèves dans leurs textes peuvent se révéler différents

en fonction de la pédagogie du maître *dans tel milieu social mais pas dans tel autre*. Qu'est-ce qui les différencie alors? Nouvelle question.

2.33. PEUT-IL SE FAIRE QUE LA STRUCTURE ARGUMENTATIVE DES TEXTES DE TEL(S) GROUPE(S) D'ÉLÈVES SOIT EN RELATION AVEC UNE OU PLUSIEURS DE NOS VARIABLES? L'épreuve n° 3 nous offre des textes que l'on peut qualifier d'argumentatifs. Nous nous intéresserons ici seulement aux textes des élèves qui ont su déterminer qui était le coupable et pourquoi (seul le groupe F ouvrier se différencie significativement des trois autres par une moindre réussite dans ce domaine). Il nous a paru fondamental de travailler le caractère implicite ou explicite des argumentations employées, caractère que nous avons déterminé par des critères multiples. Pour faire court, nous proposons quelques exemples permettant de se rendre compte d'une des possibilités que nous avons mises en jeu pour différencier textes d'argumentation dits « explicites » et textes d'argumentation dits « implicites » (Cela soulève bien des problèmes, mais n'oublions pas que notre objectif est *seulement* de faire apparaître qu'il y a des raisons *empiriques* de poser tel et tel problème) :

#### *Types de textes dits « explicites » :*

« Le coupable est l'amateur de peinture parce que Ludo ne lui avait pas dit qu'il manquait deux torchons chez Mme Leblanc et le peintre a dit « Je ne m'occupe pas des voisins et je ne vois pas ce que je ferais de deux torchons ».  
« Le coupable est l'amateur de peinture car il dit : « je ne m'occupe pas des voisins et je ne vois pas ce que je ferais de deux torchons ». Comment a-t-il pu savoir qu'il manquait deux torchons alors que Ludo n'en a pas parlé! ».

#### *Types de textes dits « implicites » :*

« Monsieur le juge le voleur est le peintre parce que Ludo dit « Savez-vous ce qu'il se passe chez Mme Leblanc?... Alors le peintre dit je ne m'occupe pas des voisins et il dit « Qu'est-ce que je ferais de deux torchons? ».  
« Le coupable est le peintre parce qu'il lave ses peintures avec des torchons. Il les a sur la chaise. Parce qu'il sait que c'est des torchons ».

Le groupe T cadre et F cadre produisent plus d'argumentations *explicites* prouvant qui est le voleur par rapport au groupe F ouvrier (significatif à .001!). Les groupes T cadre et F cadre produisent plus d'argumentations *explicites* prouvant qui est le voleur réel par rapport au groupe T ouvrier (.05). Il est intéressant de constater que les groupes T cadre et T ouvrier produisent des textes significativement plus longs que ceux que produisent les groupes F (cadre et ouvrier). L'analyse des modes d'argumentation semble, à première vue, montrer que les T font plus de « raisonnements par l'absurde » (c'est-à-dire démontrent qu'il n'y a pas de raisons de suspecter les non-coupables), ce qui pourrait expliquer la longueur de leurs textes. Font-ils ces raisonnements par souci de rigueur, ou parce qu'ils sont plus intéressés par ce type de tâche? Quoi qu'il en soit la forme de leur texte en dépend.

Dans la mesure où l'explicitation d'une argumentation oblige le locuteur à se représenter, d'une part, les éléments de la situation sur laquelle il argumente et, d'autre part, l'effet que son discours aura sur son interlocuteur, on remarquera avec intérêt que les discours explicites sont plutôt

tenus par les groupes « cadre », et vraisemblablement plutôt par le groupe T ouvrier que par le groupe F ouvrier. Cela semble confirmer qu'il existe des raisons empiriques de supposer que nos variables (cf. ci-dessus notre hypothèse fondamentale) ont une incidence sur les textes produits par le fait qu'elles ont une incidence sur la maîtrise des situations d'écriture.

## CONCLUSION

Par rapport aux hypothèses générales que nous avons formulées dans la première partie de cet article, les travaux présentés dans la seconde partie peuvent apparaître comme quelque peu ponctuels, voire réducteurs. Il y a, à cela, plusieurs raisons. La première tient au fait qu'il n'était pas possible de mettre en œuvre un processus expérimental spécifique à une telle recherche, c'est-à-dire un processus qui implique de mettre en œuvre deux pédagogies dont on serait certain qu'elles soient et qu'elles ne soient différenciées qu'en regard de nos hypothèses (d'ailleurs, cela est-il possible?). On a donc été contraint de tester nos hypothèses *INDIRECTEMENT* en mettant en œuvre deux pédagogies *invoquées* (c'est-à-dire déjà existantes), et on a pu le faire en ayant des raisons de supposer que dans une certaine mesure, mais dans une certaine mesure seulement (et laquelle?), leur influence respective sur les productions écrites peut se rapporter à une *influence sur la maîtrise des situations d'écriture*.

La seconde raison tient à la nature même de la recherche engagée. Pour déterminer comment influent les variables supposées sur les productions de textes, il est indispensable de travailler sur un grand nombre de textes produits dans des situations suffisamment diversifiées. Cela induit un corpus de textes sensiblement différents : les grilles d'analyses utilisées pour les uns se révèlent inadéquates pour les autres. A quoi s'ajoute le fait qu'il n'existe, à notre connaissance, pas de grilles que proposeraient les théories de l'analyse du discours, cela s'expliquant sans doute par le fait que, d'une part, les textes sur lesquels nous travaillons sont produits par des scripteurs dont la « compétence » est en devenir, et d'autre part que les théories du discours ne sont pas élaborées pour la prise en compte spécifique de nos variables.

Tout ce qu'il est possible — nous semble-t-il — de faire actuellement (et c'est la troisième raison invoquée ci-dessus), c'est précisément de montrer qu'il y a des raisons empiriques de penser que l'on ne peut éluder un certain nombre de questions lorsque l'on travaille sur des textes d'enfants. C'est pourquoi il suffisait ici de relater seulement quelques unes des données que nous avons déjà pu établir, et qui montrent qu'UN TEXTE, AVANT D'ÊTRE LA PRODUCTION D'UN « SUJET », EST LE PRODUIT D'UN CERTAIN NOMBRE DE DÉTERMINATIONS PARMI LESQUELLES L'HISTOIRE DU SCRIPTEUR ET LES DONNÉES OBJECTIVES DE LA SITUATION DE PRODUCTION AGISSENT EN INTERACTION.

A cet égard, il faudrait se garder — et nos premiers travaux tendent à le mettre en évidence — d'une vue trop mécaniste de l'influence des variables retenues sur les textes produits. C'est là tout le problème de l'articulation des variables dans des tâches différenciées, que nous avons abordé en 2.31, 2.32, et 2.33 ci-dessus. C'est dans telle situation que telle variable



peut agir. Ou bien, c'est dans telle autre situation que telle variable peut agir à condition en outre que le scripteur soit de tel groupe. Ou bien : c'est dans telle situation que telle variable, à condition que le scripteur soit de tel groupe, peut agir, mais n'agir alors seulement que sur certains aspects du texte produit. Etc.

S'il est plus facile — relativement! — de travailler ces questions sur des textes d'enfants, on ne peut pourtant éviter de se demander si (et de quelle manière) de telles déterminations ne sont pas à l'œuvre dans les textes produits par les adultes, et si, lorsque l'on construit des théories de l'analyse des discours, on peut *légitimement en faire l'économie*. L'enfant-scripteur n'est-il pas un adulte-scripteur en devenir?

Pour les mêmes raisons, il apparaît que l'on ne peut faire l'économie de la prise en compte du rôle de l'école et des pédagogies pratiquées dans l'école dans une étude des échanges linguistiques. S'il est vrai que de telles déterminations (parmi bien d'autres) sont à l'œuvre dans la construction des « compétences » (le terme est à réexaminer) des scripteurs adultes, on peut raisonnablement supposer qu'elles ne sont pas sans effet sur la valorisation et la dévalorisation de telle ou telle forme de discours; et s'il est vrai que ces « compétences » et ces « effets de valorisations » le déterminent, on peut enfin supposer que cela n'est pas sans effet sur le « marché linguistique ».

## BIBLIOGRAPHIE

- BALIBAR R. : 1973, *Le Français National*, Hachette.  
1974, *Les Français Fictifs*, Hachette.
- BAUDELLOT-ESTABLET : 1971, *L'École Capitaliste en France*, Maspéro.
- BERNARD R. : 1972, *École, Langue, Culture*, Téma-éditions.
- BEAUTÉ J. : 1976, « L'analyse lexicale des textes d'enfants », in *Repères* n° 31, INRP.
- BERNSTEIN B. : 1975, (trad.) *Langages et classes sociales*, Minuit.
- BOURDIEU P. : 1977, « L'économie des échanges linguistiques » in *Langue Française* n° 34.
- BOURDIEU et HOLTANSKI : 1975, « Le fétichisme de la langue », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n° 4.
- DIATKINE R. : 1976, « L'enfant et la lecture », in *Pour une autre Pédagogie de la lecture*, Casterman.
- ESPÉRET E. : 1975, *Langage écrit d'élèves du second degré et milieu social*, thèse de doctorat.  
1975-76, « Langage, milieu et intelligence : conceptions développées par Bernstein », in *Bulletin de Psychologie* n° 320 (1-3).  
1976, « Langage écrit et sélection scolaire », in *La Pensée* n° 190.
- FILIAKOV et SIMON : 1976, « Classes sociales et apprentissages de la langue écrite », in *La Pensée* n° 190.
- FRANÇOIS F. : 1975, « Fonction et norme de la langue écrite », in *Le Pouvoir de Lire*, Casterman.  
1976, « Classes sociales et langage de l'enfant » in *L'École et la Nation*, janvier.  
1976, « Classes sociales et langue de l'enfant », in *La Pensée* n° 190.
- LABOV W. : 1976 (trad.), *Sociolinguistique*, Le Seuil.
- LAUTREY J. : 1976, « Classes sociales et développement cognitif » in *La Pensée* n° 190.  
1976, « Classe sociale, structuration de l'environnement familial et développement cognitif de l'enfant », thèse de troisième cycle.

- LAWTON D. : 1963, « Social class and differences in Language development : Study of some example of some written work » in *Language and speech* n° 6.  
1968, « Social Class, language and education », Routledge and Kegan Paul.
- LEBRUN B. : 1976, « Analyse de la coordination dans la langue écrite des élèves de l'école élémentaire », documents de recherche INRP.
- LELIÈVRE et NIQUE : 1975, « Problématique pour une recherche sur l'acquisition de la langue écrite à l'école élémentaire », in *Repères* n° 31, INRP.
- LÉON et COLL. : 1976, *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, PUF.
- MOSCOVICI et PLON : 1966, « Dissertations théoriques et expérimentales : les situations colloques », in *Bulletin de Psychologie*, 19.
- NIQUE C. : 1976, « Réflexions sur la spécificité d'une recherche pédagogique sur la langue écrite à l'école élémentaire : le fonctionnement du GLE », in *Repère* n° 29, INRP.  
1977, « Stratégie pour une recherche sur la langue écrite à l'école élémentaire » in *Repères* n° 43, INRP.
- RAPPORT INRP, à paraître, QIPF.
- SIMON J. : 1973, *La langue Écrite de l'Enfant*, Plon.
- WITTVIER et DELIS : 1971, « L'influence du milieu socio-culturel sur le vocabulaire des enfants du CE 2 et du CM 2 » in *Enfance* n° 4/5.



## LIRE ET ÉCRIRE EN SITUATION SCOLAIRE

### AVERTISSEMENT

Cet article est le compte rendu d'un travail mené dans une classe de cinquième. Il répond à des motivations théoriques et pédagogiques.

1. *théoriques*. Les manuels de grammaire en usage ignorent l'au delà de la phrase et se limitent à une approche discutable de la syntaxe phrasique. Les manuels d'explication de textes n'abordent pas la question de l'organisation des textes, ni au niveau superficiel de l'enchaînement des phrases, ni, d'ailleurs, au niveau plus « profond » de la grammaire narrative. Or la linguistique textuelle fournit un certain nombre d'analyses dont nous avons voulu éprouver la rentabilité.

2. *pédagogiques*. Cette classe de cinquième (suivie depuis son entrée dans l'établissement par le même enseignant) avait largement étudié des problèmes relevant de l'organisation des contenus fictionnels (élaboration de modèles narratifs). Ces travaux, autant qu'on en puisse juger, ont retenti dans les rédactions produites : les « récits » se sont améliorés, les fictions ont acquis une « cohérence », une économie, une logique dont elles étaient en partie dépourvues. Mais les « narrations », les formes d'expression, la syntaxe textuelle, n'ont pas enregistré les mêmes progrès : il fallait intervenir sur la couche discursive du texte, et ce, au moyen des développements de la théorie linguistique.

Destiné à des enseignants, ce texte ne constitue ni un « document » pédagogique directement exploitable, ni davantage une élaboration théorique exhaustive d'un problème très difficile. Au travers de trois textes différents, étudiés dans la classe selon la chronologie de l'article, s'avance une réflexion soumise aux difficultés qui se dévoilent au fur et à mesure que, dans la classe, s'installent les concepts.

### 1. « GANIMARD »

Dans une première approche, on a soumis aux élèves des « non-textes » du type : « Arrivé le soir-même en France, le marquis prit aussitôt la route d'Auvergne. Elle grattait des murs noircis par la fumée », et l'on a sollicité leur impression. Selon le sentiment général, P1 et P2, quoique

respectivement bien formées — grammaticales — ne forment pas un texte mais simplement une suite arbitraire de phrases. P2, qui suit P1 « n'a rien à voir avec elle : ça ne se suit pas ». L'observation rapide de l'enchaînement montre en effet qu'il n'y a aucune communauté entre P1 et P2 : P1 « se referme » sur elle-même, de même que P2 que l'on ne peut que très difficilement interpréter, « elle » n'étant pas défini et ne pouvant l'être dans P1. D'où cette première conclusion, négative : « Un texte n'est pas une somme arbitraire de phrases ».

On a alors proposé ce fragment de *L'Aiguille Creuse* (M. Leblanc, Livre de poche n° 1352, p. 40), connu puisque le livre avait fait l'objet d'une étude complète <sup>1</sup>:

(P1) Ganimard s'acharna. (P2) Il rentra coucher le soir du samedi au château, avec l'intention de faire son enquête personnelle le dimanche. (P3) Or, le dimanche matin, il apprit qu'une ronde de gendarmes avait aperçu cette nuit-même une silhouette qui se glissait dans le chemin creux, à l'extérieur des murs. (P4) Était-ce un complice qui revenait aux informations? (P5) Devait-on supposer que le chef de la bande n'avait pas quitté le cloître ou les environs du cloître?

### 1.1. « L'EFFET-TEXTE », PERCEPTION DE LA MACROSTRUCTURE

La différence avec le texte précédent est immédiatement soulignée. Spontanément, des élèves proposent des résumés : « Ganimard fait (commence) son enquête ». « L'acharnement de Ganimard », etc. Cette suite de cinq P révèle une propriété particulière : il peut lui être substitué un fragment plus court synthétisant les informations disséminées linéairement. Les segments de substitution proposés sont construits à partir du lexique offert par le texte. /Acharnement/ est extrait de P1, /fait son enquête/ est repris littéralement de P2. Les deux formulations s'inscrivent sur ce schéma emprunté à la sémantique générative :

Prédicat	Argument
s'acharner enquêter	Ganimard

L'argument unique est ici l'acteur Ganimard en position de sujet actantiel; le prédicat recouvre deux fonctions que le contexte global permet d'identifier comme équivalents paraphrastiques : s'acharner — faire son enquête. Compte tenu du contexte, le contenu de « acharnement » ne saurait être autre que celui de « faire son enquête », « acharnement » apportant toutefois une connotation disphorique supplémentaire. Quoi qu'il en soit, l'un ou l'autre de ces segments fait office de prédicat intégrateur d'une séquence. Ganimard étant connu comme un policier rencontrant un certain nombre de difficultés dans l'exécution de sa tâche, /faire son enquête/ apparaît comme une fonction noyau dénommant un programme narratif que la séquence développe au moyen de catalyses intégrables :

1. « L'Aiguille Creuse : l'aventure du récit » in PRATIQUES DU RÉCIT Cedic, collection TNT, novembre 1977.

/faire son enquête/ = (rentrer se coucher P2.  
apprendre P3  
s'interroger P4)

Le sème « durativité » contenu dans /s'acharner/ ou /faire son enquête/ concourt à l'intégration en s'opposant au sème « momentanéité » fixé dans « rentrer » et « apprendre ».

Au total : l'effectuation possible et jugée acceptable par les lecteurs de la classe d'un « résumé », réduit à une proposition à un argument, atteste de la bonne formation globale du texte.

L'effet-texte est le résultat des opérations complexes qui ont permis de percevoir la macrostructure sous-jacente.

## 1.2. LA MICROSTRUCTURE

Il est clair, pourtant, que l'effet-texte est le résultat de l'application d'un certain nombre de contraintes locales aboutissant à la « bonne formation » du texte. C'est le niveau de l'agencement des phrases, des « microstructures » qu'il faut explorer maintenant.

Le « suivi » du texte repose sur la récurrence de quelques éléments facilement reconnaissables.

### a) Ganimard.

Le nom propre ouvre la séquence. Il est repris par « il » dans P2. Notons que la substitution par pronominalisation est ordonnée : la suite « il » / « Ganimard » serait interprétée différemment, comme attestant la présence de deux acteurs. P3 prolonge P2 en maintenant le pronom personnel. P4 et P5, par contre, ne reprennent pas explicitement « Ganimard ». Mais ce sont des questions, elles impliquent un questionneur. Celui-ci peut être : 1) le narrateur : dans ce cas la question n'aurait pas de statut particulier, elle entrerait dans la série des énoncés qui la précèdent; 2) l'acteur Ganimard, dans une sorte de monologue intérieur où il y aurait gommage des marques d'énonciation; 3) le narrateur, l'acteur Ganimard, et, tout au moins dans P5, le lecteur impliqué par « on ». Les cas 2 et 3 mettent en cause l'acteur principal. Si cependant l'on tient compte de l'établissement de la macrostructure, si l'on tient compte du contexte plus général, il est tout à fait admissible d'interpréter P4 et P5 comme réinscrivant, implicitement, Ganimard. On peut noter à ce propos, la profonde solidarité qui réunit les phénomènes macro et micro structurels, puisqu'un problème, apparaissant à un niveau, trouve sa solution à un autre.

### b) Dimanche.

Il s'agit là d'une répétition pure et simple d'un terme entre P2 et P3. La notion de datation est évidemment récurrente /« le soir du samedi - le dimanche - cette nuit-même »/ mais l'information précise change à chaque occurrence.

### c) Silhouette/complice/chef de la bande.

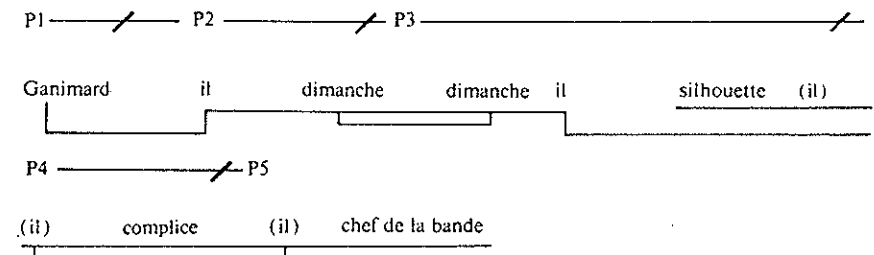
P3, P4, P5 sont réunies par un phénomène de coréférence. Les deux termes « complice » et « chef de la bande » constituent en effet des paraphrases désignationnelles de silhouette (cf Charaudeau, *Sens et Communication* p. 37, Recherches pédagogiques n° 69). Les trois termes, en effet,

servent à désigner le même X, référent unique, extratextuel, de la désignation :

X	silhouette	1
	complice	2
	chef de la bande	3

Ce cas est totalement différent des faits observés en a) et b) : il ne s'agit pas d'une substitution avec conservation de l'information, comme dans une pronominalisation, ni davantage d'une répétition simple. Il se manifeste au contraire une transformation des désignations aboutissant à un apport d'information nouvelle : nul doute que pour le lecteur, la connaissance de X change entre les formulations 1, 2, 3. Il y a donc à la fois, conservation et transformation de l'information : on parle dans les trois cas du même X — conservation —, la connaissance que l'on a de X se modifie — transformation —. L'identification de la paraphrase implique d'autres propriétés du message : 1) d'abord, un ordre d'apparition : « 1 » selon le dictionnaire « Robert » désigne une « forme aux contours plus ou moins nets » et ce terme peut s'appliquer à n'importe quoi qui contienne le trait /+ concret/. L'élément contextuel « se glissait » distribue sur P3 le classème /animé/ restreignant ainsi l'application du lexème. « 2 » et « 3 », outre qu'ils sont entre eux dans un rapport d'association sémantique (« Chef de bande » implique « complice »), dotés tous deux d'une extension de sens beaucoup plus restreinte, manifestant les sèmes /+ animé/ /+ humain/, peuvent succéder à « 1 ». S'éliminent ainsi des termes dont l'extension de sens serait supérieure ou égale à « 1 » et des termes qui ne contiendraient pas /+ concret/ /+ animé/. L'ordre 1/2-3 est prescriptif, l'ordre 1/2-3 ou 1/3-2 est indifférent; 2) et ensuite la reconnaissance de deux énonciateurs différents : « 1 » est énoncé par les gendarmes dans une P déclarative affirmative, « 2 » et « 3 » sont énoncés dans des P interrogatives émises par Ganimard (cf a) ci-dessus) et de ce fait non soumises à une épreuve de véridiction (qui excluerait *ipso facto* l'un ou l'autre).

Au total, la cohésion du texte Ganimard pourrait être schématisée ainsi, comme l'ont proposé les élèves :



mettant en évidence, sous la discontinuité des phrases arrêtées par des barres, les interconnexions qui s'établissent entre elles et fondent le « suivi ».

### Remarque :

Cette première séance de travail s'est arrêtée, après deux heures, sur cette définition restrictive (cf. infra) de la cohésion comme récurrence de l'information. La progression ayant été, par opposition, présentée empiriquement comme « le reste » du texte, « ce qui le faisait avancer », ce qui apportait de l'information nouvelle.

On a demandé alors aux élèves d'exhumer leur dernier « devoir » et de procéder à son analyse en fonction de cette notion de cohésion. Le résultat, outre l'évidente prise de conscience des « trous » dans leurs tissus textuels a été la mise en cause de la correction de l'enseignant. Séance mouvementée au cours de laquelle les élèves ont reproché, à juste titre souvent, l'imprécision de son métalangage, l'incapacité où ils étaient fréquemment de fournir des « corrections correctes », faute de l'avoir compris, ou faute d'avoir mesuré, antérieurement à cette leçon, le bien fondé de ses appréciations. Cette contestation raisonnée des statuts (« il sait tout, on ne sait rien, il ne nous dit pas tout »..., etc.) a profondément motivé les enfants pour la suite.

### 1.3. L'ORDRE DU TEXTE.

Ce titre est celui d'un article de D. Slakta paru en 1975 dans le n° 19 de *Études de Linguistique appliquée* qui a pour but d'« expliciter les notions vagues de début, de milieu et de fin de phrase » (p. 36). Nous nous sommes largement inspiré, pour ce qui suit, de ce travail ainsi que des propositions de B. Combettes (*Pour une linguistique Textuelle*, CRDP, Nancy, 1975, *Ordre des éléments dans la phrase*, Pratiques n° 13, 1977) et de J.M. Adam (*Ordre du texte, ordre du discours*, Pratiques n° 13, 1977).

Après avoir extrait les informations constantes et récurrentes du texte, il s'agit maintenant de savoir où, dans quelle partie des phrases cette information se dispose, et comment les phrases s'enchaînent l'une à l'autre. La grammaire de phrase, y compris sous ses formes modernes, après avoir constaté que certaines unités sont mobiles et peuvent être placées à différentes places dans la phrase, rejette la question du choix de cette place dans la stylistique. Les manuels scolaires recommandent souvent de briser la structure canonique SN + SV + SP en vue de produire des effets esthétiques. Si effectivement, la position de certains compléments est libre dans la phrase, elle ne l'est plus dès lors que l'on observe une séquence de phrases. Le but de cette seconde étude rapide est de faire prendre conscience du phénomène.

Nous avons proposé le texte suivant, mouture du précédent composée aux fins d'éliminer les difficultés supplémentaires introduites par les phénomènes de subordination et les structures interrogatives :

*« Ganimard s'acharna. Il rentra coucher le soir du samedi au château avec l'intention de faire son enquête personnelle le dimanche. Or, le dimanche matin, il apprit quelque chose. Une ronde de gendarmes avait aperçu cette nuit-même une silhouette. Elle se glissait dans le chemin creux, à l'extérieur des murs ».*

A la suite de nos auteurs, on désignera par :

- Thème propre (Thp), l'élément situé le plus à gauche dans P;
- Thème (th), chacun des éléments éventuels situés à gauche de la Transition;
- Transition (t) (le groupe verbal);
- Rhème (Rh) tout élément éventuel situé à droite de t;
- Rhème propre (Rhp), l'ultime élément à la droite de P.

Par souci de simplification (nous conformant en cela à l'avis des auteurs cités), on inclura t dans Rh. L'appareillage taxinomique étant établi, on peut proposer ce schéma :

P1	Thp	Rhp							
	Ganimard	s'acharna							
P2	Thp	Rh1	Rh2	Rh3	Rhp				
	il	rentra	le soir du	au	avec...				
		coucher	samedi	château	dimanche				
P3					Thp	Th	Rhp		
					or, le	il	apprit		
					dimanche		qq ch		
					matin				
P4	Rhp (P3)	Rh	Rhp						
	qq ch		une silhouette						
	Thp								
	une ronde	avait							
	de	aperçu							
	gendarmes	cette nuit							
P5		Thp	Rh	Rhp					
		elle		se glissait		à l'extérieur			
				dans le		des murs			
				chemin					
				creux					

(Les flèches verticales signalent les reprises de P à P).

Soit, en simplifiant le schéma afin de le rendre plus lisible :

P1	Thp	Rhp							
P2	Thp	...	Rhp						
P3	Thp	Thp	Th	Rhp					
P4		Thp	Rh	Rhp					
P5				Thp	Rh	Rhp			

Le passage se présente d'une manière assez complexe, et il apparaît assez nettement que les frontières de phrases ne constituent pas des lignes de démarcation de sens : au contraire, les phrases s'imbriquent les unes dans les autres. De P1 à P3 se manifeste un *thème constant* « Ganimard, il » soit en position de Thp, soit en position de Th. De P2 à P5 se met en place une *thématisation linéaire*, dans laquelle le Rh d'une P antérieure devient le Th d'une postérieure. P3 est une phrase charnière puisqu'en elle s'additionnent les deux procédés; doublement redondante, elle introduit le rhème « vide » que rempliront P4 et P5. A nouveau, thématization linéaire entre P4 et P5, imbriquées sémantiquement dans Rhp de P3 alors qu'elles étaient enchâssées syntaxiquement dans la P3 originale. Si l'on prend ici en compte ce qui a été dit plus haut (cf. la macrostructure), toute la série rhématique est une expansion fonctionnelle de Rhp P1. Nous pouvons, maintenant, revenir sur les notions de cohésion et de progression.

« Du point de vue de la cohésion, un texte s'organise comme une séquence de thèmes » (D. Slakta, op. cit. p. 39). Dans la mesure où nous avons travaillé sur un texte-récit court, il ne faut pas s'étonner que la cohésion soit très forte. La récurrence d'un thème continu ne peut produire d'ailleurs d'autre effet : on parle toujours de la même chose. Remarquons que ce procédé, mené sur une longue distance entraînerait des effets « d'enlissement » probables (cf., les textes qualificatifs, ou même fonctionnels dans lesquels un même acteur serait toujours en même position). L'articulation P2/P3 est intéressante : le Rhp « avec... le dimanche » est déplaçable dans P2 en position de Thp « Avec l'intention (bien arrêtée) de faire son enquête le dimanche, il entra coucher le soir du samedi au château », de même le Thp de P3 « Or il apprit quelque chose le dimanche matin... ». La reprise du Thp de P2 transformée 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 — on attend, dans le prolongement, que ce quelque chose le dissuade de poursuivre son enquête — à P2. Libres dans le cadre phrastique hors contexte, les positions sont motivées dans le cadre textuel.

Ce sont les rhèmes qui « font avancer » le texte. En P1 et en P3 apparaissent deux « hyperrhèmes » que P2, P4 et P5 ont pour fonction d'expliquer. On constate que certains rhèmes n'ont pas d'« avenir » : ils posent une information qui ne sera plus reprise, ainsi de Rh1, Rh2, Rh3 de P2 ; ainsi se distinguent deux types rhématiques, les uns sont thématiques dans les phrases qui suivent, les autres distribuent des cadres informatifs généraux et sont abandonnés dans la suite. Il est évident qu'une contradiction existe entre cohésion et progression : la première tendant à « figer » le texte, la seconde, au contraire, à l'emporter en avant. Un texte procède de la régulation de cette contradiction. Si le thème est constant, c'est l'enlissement qui menace, si la thématique est linéaire c'est l'affolement qui guette et le « suivi » devient digression permanente.

## 2. VERCINGÉTORIX

A la fin de la première séance, on a proposé les consignes suivantes : « Construisez un récit, dont l'argument peut être fourni éventuellement par un article de journal, un cours d'histoire... dans lequel deux perspectives auront à s'affronter. Tenez compte de l'étude faite en classe ».

On faisait allusion, par cette dernière phrase, à l'étude achevée de l'« Aiguille Creuse » où nous avons traité du problème de la perspective, à partir des formalisations de Cl. Brémont (cf. *Pratiques du récit*), et au travail accompli sur « Ganimard ». On escomptait que soient utilisées les pronominalisations, les répétitions et les paraphrases désignationnelles. A cette fin, on extrait du corpus le texte suivant, destiné, comme on le verra ci-dessous à un « rewriting ».

### 2.1. LA « BATAILLE D'ALÉSIA ».

(P1) César et ses troupes avaient envahi la Gaule sans opposition. (P2) Mais Vercingétorix finit par s'organiser. (P3) Il réunit ses troupes et se dirigea vers Alésia. (P4)

Ils commencèrent le siège. (P5) Il tenta de rationner la nourriture. (P6) Ils construisirent une énorme palissade autour de lui. (P7) Il tenta des raids pour éviter la construction de leur palissade. (P8) Ils construisirent des machines qui lançaient des pierres. (P9) Il tenta de se défendre, mais il n'avait guère d'espoir, car ils étaient beaucoup plus forts. (P10) Les Romains finirent par le vaincre. (P11) Il dut se rendre. (P12) Ils le jugèrent et il fut condamné à se faire tuer. (P13) Il resta quelques années en prison et ils le tuèrent dans l'arène avec leurs lions.

P. Laurent, 5<sup>e</sup>.

Passons rapidement sur la première évaluation faite collectivement : la pronominalisation est largement utilisée : « César et ses troupes/ils, Vercingétorix/il », la répétition l'est aussi, de pronom à pronom, ce qui est critiqué par les élèves à cause de la confusion à l'oral, et de plus d'une manière involontaire et maladroite dans le cas de « construire » ; les paraphrases désignationnelles — « César et ses troupes/Les romains » — sont estimées insuffisantes en raison de la surabondance des *ils/il*. L'impression générale est que « le texte est pénible à écouter ». L'alternance des « phrases trop courtes » engendre la « monotonie » et la dispersion de l'information.

Cette première analyse faite, Laurent corrige classiquement son travail (orthographe, fautes de temps, lexicale...). On propose une seconde étude du « texte Laurent » après la leçon sur thème/rhème. Elle aboutit à ce schéma établi collectivement (groupes de trois élèves, mise en commun des résultats sur tableau noir). / (cf tableau, fin de ce §).

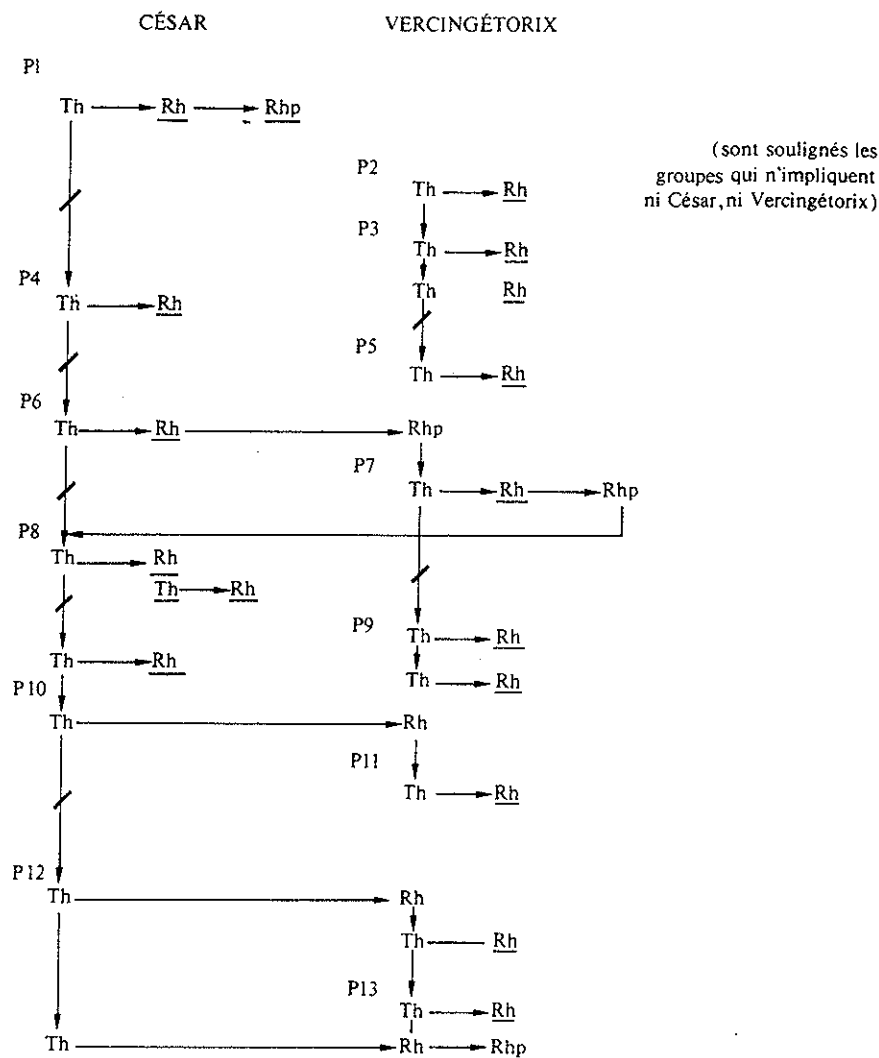
Une comparaison rapide avec le schéma « Ganimard » fait sauter aux yeux les différences. Alors que le premier tout en « descendant » verticalement un moment s'expande ensuite « régulièrement » vers la droite, le second « chute », les expansions à droite y sont velléitaires, « sans avenir »<sup>2</sup>. La disposition des phrases met en évidence le « sciage » de la lecture, zigzaguant entre les deux thèmes majeurs, Vercingétorix et César, engendrant une sorte de chiasme indéfiniment reconduit. La progression thématique combine les deux procédés évoqués plus haut, avec une forte domination du thème constant :

	« César »	« Vercingétorix »
Th	8 : Thc 7	10 : Thc 7
Rh	1	4
Total	9	14

soit un total de 18 th dont 14 sont constants et alternés. Notons encore que 17 Rh sur 23, plus des deux tiers, n'ont aucune postérité rhématique et/ou thématique. Sur un ensemble de 13 P, seules P6/P7/P8, puis P10/P11, puis P12/P13 manifestent un enchaînement qui serait linéaire, propre à rompre la monotonie, si, ce qui n'est pas le cas ici, les rhèmes ou parties de rhèmes impliqués ne reconduisaient pas des informations déjà données. En résumé, les élèves critiquent :

2. Qu'on prenne ici, ce langage à guillemets pour ce qu'il est : un discours plus pédagogique que théorique qui cherche à « visualiser » « faire sentir » des notions.

- l'insuffisance des « novations » thématiques;
- l'alternance;
- la surabondance de rh non repris.



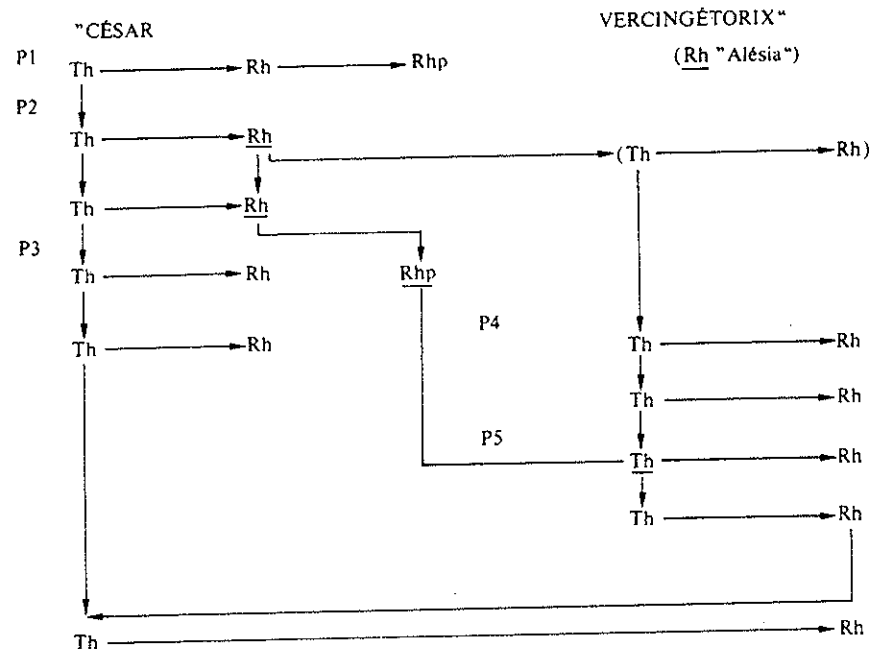
## 2.2. LA RÉÉCRITURE.

Sur la base de cette réflexion on a demandé à la classe de réécrire le texte en tenant compte des commentaires émis. Voici, à titre purement illustratif, une réécriture d'un élève dont les productions sont sensiblement équivalentes à celles de Laurent (ce dernier est resté prisonnier de son premier texte) :

## La bataille d'Alésia (II) :

*César et ses troupes envahirent la Gaule sans opposition. Ils arrivèrent en vue d'Alésia, occupée par Vercingétorix et ses hommes qui ne s'avouaient pas vaincus, et l'assiégèrent. Les Romains construisirent une palissade autour de la cité et ils fabriquèrent des catapultes. Vercingétorix et ses hommes essayèrent vainement de rationner la nourriture, mais ils n'avaient guère d'espoir. Les défenseurs de la cité ne purent repousser les assauts des Romains et durent se rendre à César qui les jugea.*

Marc B., 5<sup>e</sup>.



Marc a substitué cinq phrases, dont certaines sont complexes (P2, P5) ou composées de P coordonnées (P3, P4) aux 13 primitives et cette réduction contribue à la suppression évidente de l'alternance. Il a maintenu, par contre, la progression à thème constant. Enfin, l'introduction d'un rhème récurrent (« Alésia ») en partie thématisé dans ThP5, complique heureusement l'agencement initial.

## 3. LE « BOEHLEN »

Le texte de Marc manifestait, par rapport à l'original, ce que d'aucuns appelleraient une « richesse » d'expression dont était dépourvu le premier. L'éventail des substitutions s'est élargi et des propositions du type « les défenseurs de la cité » viennent heureusement prendre le relais de « Vercingétorix et ses hommes ». De tels procédés sont fort courants bien entendu mais ils soulèvent un problème délicat : à quelles conditions sont-ils possibles? comment le lecteur identifie-t-il de telles liaisons? Dans l'état actuel de la problématique thème/rhème, telle que nous l'avons exposée, nous avons supposé le problème résolu. Nous voudrions, dans ce qui suit, montrer comment fonctionnent ces procédés de substitution dans un article de journal, et comment ils assurent la progression thématique.

Nous n'étudierons que les titres et le premier corps d'article, jusqu'au premier intertitre. Avant toutefois de commencer, nous voudrions souligner qu'il existe une différence profonde entre ce type de textes et ceux que nous avons analysés auparavant. Par définition, un tel article privilégie, contrairement à un récit littéraire, la fonction référentielle du langage. Lié à d'autres textes dans un journal, il jouit de paramètres situationnels qui lui sont externes mais conditionnent sa lisibilité : ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, la phrase « Dans trois semaines ou un mois, les premières tonnes du produit... » bien que compréhensible, ne peut être interprétée convenablement, faute d'une date de référence. Nous avons bien entendu passé sous silence tous les problèmes de ce type, qui relèvent non plus de la « signifiante » du texte, mais de sa « signification ».

### 3.1. LECTURE DES TITRES.

Les titres sont partagés en trois couches typographiques :  
niveau 1) : grandes majuscules gras

P1

# “BOEHLEN” : la fin d'une marée noire?

Le pétrole sera pompé des cuves du navire  
comme on exploite (ou presque)  
un gisement sous-marin

Les côtes du Finistère vont-elles retrouver un air de propreté ? La brise marine va-t-elle leur apporter autre chose que des effluves de pétrole ? Peut-être. Tout dépend, pour l'immédiat, du succès d'une opération technique, somme toute assez complexe, qui mettrait fin aux risques de marée noire constitués par les fûts de pétrole brut s'échappant des flancs du « Boehlen ».

Le navire, qui contient plusieurs milliers de tonnes de brut vénézien, est échoué depuis octobre 1976 par 116 mètres de fond au nord-est de l'île de Sein. Il perd chaque jour un peu de son chargement, par de multiples brèches que les travailleurs sous-marins n'arrivent pas à colmater : deux d'entre eux y ont perdu la vie.

Faute de pouvoir juguler les fuites — essais qui ont coûté 30 millions de francs — on va pomper le pétrole brut gélifié du « Boehlen » (coût supplémentaire de 35 à 40 millions). Dans trois semaines ou un mois, les premières tonnes du produit pourraient être remontées à la surface.

#### Le « Pétrel » à la tâche

La particularité de l'opération est que, le forage en moins, elle va consister à traiter le « Boehlen » quasiment comme un gisement pétrolier sous-marin.

La solution retenue parmi d'autres projets (les pouvoirs publics ont mis du temps à faire leur choix) a été

été proposée conjointement par la compagnie maritime d'expertise — COMEX — et l'Institut Français du Pétrole — IFP —, les études nécessaires ayant entraîné en outre la participation des Ateliers et Chantiers de Bretagne, Coflexip, Foramer et Flopetrol. Etant entendu que chacune de ces sociétés y trouve son bénéfice.

Le procédé d'extraction proprement dit, élaboré par l'IFP, consiste à entraîner le brut encore en place dans les cuves de l'épave par une circulation d'eau de mer chauffée à 80 degrés (température nécessaire à la liquéfaction du pétrole gélifié). Ce procédé sera mis en œuvre, indique l'IFP, au moyen des techniques développées et utilisées au cours des dernières années pour le forage en mer à partir d'un navire, le « Pétrel » en l'occurrence, disposant d'un ancrage dynamique — c'est-à-dire capable de se maintenir au point fixe grâce à une batterie d'hélices latérales, dont l'action est à chaque instant commandée par un calculateur tenant compte des vents et des courants.

C'est la COMEX qui sera l'opérateur sur ce chantier et mettra en œuvre, en particulier, la partie sous-marine.

Le « Pétrel » sera relié au fond par un double tube rigide — une colonne d'extraction — solidement assujéti au sol sous-marin par une embase en béton. A bord du navire, des équipements fournissant de l'eau chaude qui sera envoyée dans un des tubes de la colonne d'extraction de l'extrémité de

laquelle des tuyaux flexibles le conduiront dans les cuves du « Boehlen ».

Le pétrole liquéfié sera pompé vers la surface par d'autres flexibles et le second tuyau de la colonne pour être récupéré dans un bassin de decantation, à bord du « Pétrel ».

Le pétrole décanté sera brûlé à bord même, dans une sorte d'incinérateur. L'eau, encore tiède, sera réchauffée et le cycle se poursuivra ainsi.

#### Le prix du moindre coût

Les difficultés surgiront surtout en cas de mauvais temps. La colonne d'extraction, munie de flotteurs qui pourront la maintenir en position à peu près verticale, devra pouvoir alors être déconnectée pour laisser sa liberté de manœuvre au « Pétrel ».

Faute de s'être préoccupés à temps de la recherche d'une solution de ce type et cherchant sans doute à s'en tirer aux moindres frais, quitte à laisser aux autres ministères concernés par l'affaire — et responsables du sort de l'épave depuis son naufrage, il y a quatre mois, dans les eaux territoriales — vont avoir multiplié par deux le coût de l'opération « anti-marée noire » sur le littoral finistérien.

Et il n'est pas assuré que les travaux du « Pétrel » et de ses servantes se dérouleront sans accroc. Les abords de l'île de Sein ne sont pas encore saufs.

RENE PICHELIN

niveau 2) : grandes minuscules gras  
niveau 3) : minuscules maigres

P2

1) et 2) composent une phrase dont la syntaxe est d'ordinaire acceptée dans ce type très particulier d'utilisation qu'est le titre de journal<sup>3</sup>; 3) s'oppose syntaxiquement et typographiquement à 1) + 2) : c'est une phrase « normalement » grammaticale.

Soumise à la linéarité, la lecture découvre d'abord « Boehlen », isolé du reste par sa position initiale, par sa typographie, par son étendue sur tout le premier niveau. Or, « Boehlen » est un nom propre, c'est-à-dire un signe au fonctionnement très particulier : il est doté d'un signifiant, phonique ou graphique, mais il n'a pas de signifié. Il met en contact, directement un signifiant et un référent, de sorte qu'il n'est immédiatement compréhensible qu'à condition de quitter le niveau proprement linguistique. Ceci revient à dire que pour un lecteur non informé préalablement, le premier titre est dépourvu d'interprétation sémantique : le lecteur sait qu'il doit « référer », mais ignore à quoi référer. Placé en cet endroit de l'article, le terme incriminé à une importance capitale : sous peine d'inintelligibilité générale, il est indispensable qu'il soit investi d'éléments permettant son identification. Parce qu'il est impensable qu'un journal dont la mission est d'informer n'informe pas (littéralement), le lecteur attend que la suite du texte vienne combler le manque : d'où, par ce dispositif, la mise en place d'une stratégie du désir.

L'énoncé interrogatif de second niveau apporte une restriction considérable aux champs possibles de référence : « Boehlen » entretient une certaine relation avec une certaine marée noire<sup>4</sup>. Mais s'agit-il d'un endroit? D'un patron pétrolier? D'une ville? D'un navire? On ne peut encore répondre. L'énoncé 2 livre deux informations :

— présupposée : « il y a une marée noire actuellement »;

— posée : « est-ce la fin d'une marée noire? »<sup>5</sup>

d'égale importance; il stipule d'autre part, par l'emploi du déterminant « une » que d'autres marées noires, actuellement, existent.

P2 ne répond pas à la question du titre parce qu'elle ne prend pas en charge les posés et présupposés de P1. Par contre elle présuppose « il y a actuellement du pétrole dans les cuves du navire »; le défini « du » invite à reconnaître dans « Boehlen », antérieur dans la chaîne graphique, un navire, sans qu'il soit cependant possible de garantir la relation (on peut très bien encore imaginer : « Le Havre : la fin d'une marée noire? Le pétrole... »). Pour autant que l'on accepte que « marée noire » implique « pétrole » et que ce dernier terme constitue une reprise par synecdoque, on peut proposer le schéma suivant :

P1 Th (Boehlen) → Rh (la fin d'une marée noire)

P2 ? Th (le pétrole) → Rh1 (sera... navire)  
→ Rh2 (comme... marin)

3. Voir Jean Peytard : Lecture(s) d'une « aire scripturale » : la page de journal *Langue Française* n° 28.

4. L'identification de « marée noire » ne pose pas de problème comparable à celui de « Boehlen » : il ne s'agit ici que d'une métaphore figée.

5. Cette très importante distinction est proposée par O. Ducrot in « Dire ou ne pas dire » Hermann, 1972.

dans lequel le ? signale l'éventualité d'une identification qu'on ne peut encore garantir. La reprise synecdochique assure une cohésion locale faible parce qu'elle porte sur le complément déterminatif et non sur l'ensemble du groupe objet de la question.

Si l'on considère maintenant les titres dans leur ensemble, c'est-à-dire comme constituant une lexie complète, force est de constater que le « sentiment » de cohésion qui s'en dégage est d'un degré nettement moindre que pour les textes précédemment envisagés; le recouvrement partiel de RhP1 par ThP2 et l'absence de segment désignationnel pour « *Boehlen* » en sont certainement les causes. Mais au delà de cette appréciation, on fera remarquer que le texte est compréhensible : il a un « sens » (que nous n'avons d'ailleurs pas exploré exhaustivement, on peut inférer d'autres éléments, sans doute) que perçoit tout lecteur connaissant la langue, mais n'a pas de référence à laquelle il soit possible, dans le cadre du titre, d'associer ce sens.

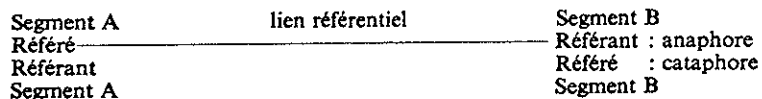
### 3.2. LES DIAPHORES.

Le premier corps d'article comprend trois unités distinguées typographiquement; nous les désignerons respectivement par §1, §2, §3. Chaque phrase sera codée dans l'ordre de son apparition dans un § : ainsi la seconde phrase de §2 sera désignée P2§2.

Nous nous proposons d'étudier l'ensemble, considéré comme autonome, du point de vue de sa cohésion; nous le rattacherons ensuite aux titres.

#### a) Définitions : rappel

Le problème que nous souhaiterions traiter ici est lié à la remarque que nous faisons à propos de la « richesse » des substitutions dans le texte de Marc. Nous l'avons rencontré également dans l'analyse des titres : il s'agit en effet de savoir ce que recouvre une « séquence de thèmes », à quelles conditions il est possible d'identifier tel ou tel segment comme une reprise d'un autre segment... Dans un article de *Langue Française*, Michel Maillard<sup>6</sup> propose d'appeler « diaphores » les relations qui s'établissent entre un élément antécédent et un élément ultérieur dans la chaîne écrite. Les diaphores se subdivisent en « anaphores » et « cataphores » selon le modèle exemplaire suivant :



« Un segment est dit anaphorique s'il suppose l'énoncé antérieur, et cataphorique s'il se rapporte à l'énoncé subséquent » (6).

#### b) Inventaire

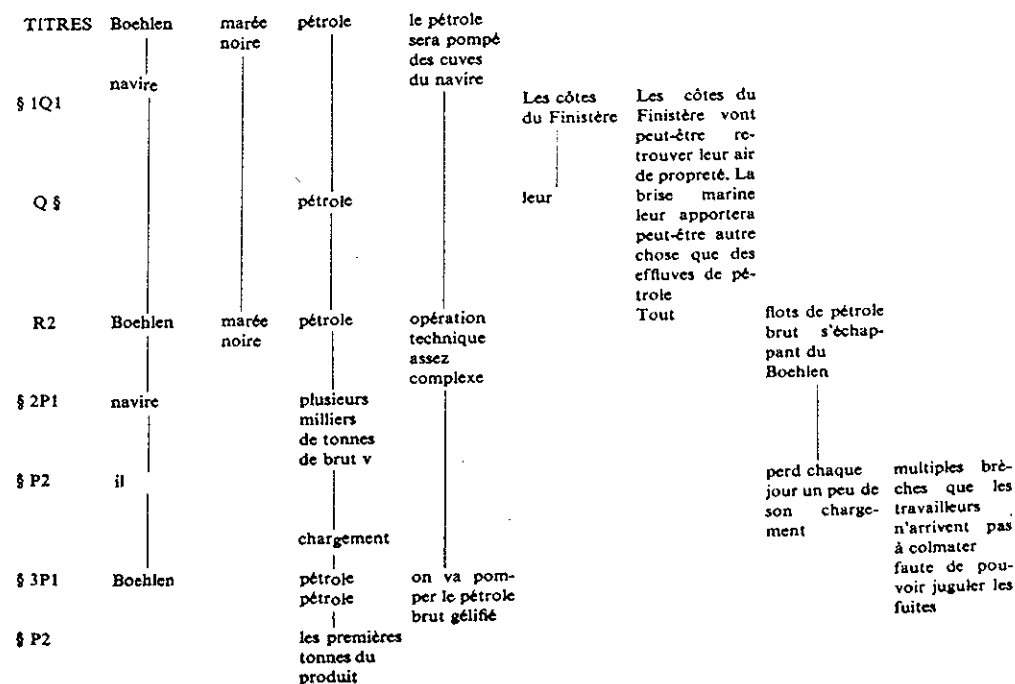
Les deux questions initiales de la première unité sont liées par un lien anaphorique. Le segment « *Les côtes du Finistère* » de Q1 est le Référent de l'anaphore, le morphème « *leur* » de Q2 en fournit le référent. Seul ce lien référentiel d'un élément à un contexte garantit la signification de Q2.

6. Michel Maillard : « Essai de typologie des Substituts diaphoriques » (p. 56 et sq) *Langue Française* n° 21.

La réponse R1 « *peut-être* » reconduit dans son laconisme Q1 et Q2, ou, plus exactement, elle implicite le contenu déclaratif de Q1 et de Q2 : le segment « *peut-être* » suppose absolument l'énoncé antérieur. « *Tout* », qui ouvre R2, réfère anaphoriquement à Q1 et à Q2, mais, quoiqu'appartenant à la classe des pronoms, c'est-à-dire à cette classe de signes qui n'est pas investie de contenus sémantiques, « *tout* » ne réfère à Q1 et à Q2 qu'après les avoir légèrement transformées. Il suffit, pour s'en rendre compte de tenter de substituer à « *tout* » son référé : on s'aperçoit qu'il s'énoncerait \* « *le fait que les côtes du Finistère retrouveront leur air de propreté...* » et \* « *le fait que la brise marine leur apportera...* ». La reprise concerne la déclaration de Q1 et de Q2 affectée d'un opérateur de présentation.

Une anaphore relie le dernier Rh de P2§1 au Thp de P1§2 et fournit le thème constant de §2. La série rhématique de §2 est également liée à la précédente : « *flots de pétrole brut* » devient « *tonnes de brut* »; dans P2§2, le Rh « *perd un peu de son chargement* » paraphrase « *flots de brut s'échappant du Boehlen* » de R2§1. L'expansion du RhP2§2 « *par de multiples brèches que les travailleurs sous-marins n'arrivent pas à colmater* » se trouve anaphorisée et thématisée dans ThPa§3 « *faute de pouvoir juguler les fuites* ». Dans cette même phrase, « *on va pomper le pétrole brut gélifié du Boehlen* » renvoie à « *opération technique somme toute assez complexe* » de R2§1. Enfin, les « *premières tonnes du produit* » de P2§3 réfèrent à « *pétrole brut gélifié* » de P1§3.

Toutes les relations diaphoriques peuvent être récapitulées, titres inclus, en isolant les séries :





Selon M. Maillard, il n'y a diaphore que quand un segment est en soi inintelligible, c'est-à-dire quand il requiert, pour être compris, un autre segment présent dans le contexte linguistique : ainsi « leur » dans Q2§1 ne se « comprend » que si on le rattache à « Côtes du Finistère ». Cette définition, tout à fait acceptable, nous semble-t-il, dans le cas des diaphores à valeur constante, devient un peu étroite lorsqu'il s'agit d'aborder les diaphores à valeur variable, celles où un segment « ajoute » une information supplémentaire au segment qu'il réactualise. De ce point de vue, tous les fragments « diaphoriques » que nous avons classés dans le tableau ci-dessus ne se comportent pas de la même manière. Si l'on tient au strict critère de l'intelligibilité, seule notre première série « *Boehlen-navire* » entre dans les diaphores : le contexte « *flots de pétrole brut s'échappant des flancs du « Boehlen »* » dans lequel « *Boehlen* » est commutable sans équivoque avec « *navire* » garantit que la paraphrase désignationnelle « *navire* » s'identifie cataphoriquement à « *Boehlen* », ininterprétable sans elle. Tous les segments des autres séries — à l'exception bien entendu des diaphores à valeur constante — sont intelligibles dans leurs contextes phrastiques. Ils entretiennent pourtant d'incontestables relations avec d'autres fragments du contexte élargi. Nous dirons, pour qualifier ces segments, non pas comme le propose M. Maillard qu'ils sont « incompréhensibles » ou « inintelligibles », mais qu'ils sont « ininterprétables » dans leur contexte restreint et, cela dit, nous continuerons d'utiliser, pour désigner les relations qu'ils entretiennent les termes d'ana-cata-dia-phore. Prenons un exemple dans la troisième série « *pétrole* » :

Le référent « *plusieurs milliers de tonnes de brut vénézuélien* » est en soi intelligible. Mais « *brut* », qualificatif ici substantivé, ne préjuge pas de son qualifié : il pourrait tout aussi bien s'appliquer à « bois » « minerais »... à tout produit non raffiné ; son degré d'abstraction relative est cause de l'étendue de ses applications possibles et partant de son ininterprétabilité hors de contextes restreignant son champ. C'est l'antécédent « *pétrole brut* » qui provoque la restriction et rend « *brut* » disponible à la diaphore. Des explications similaires rendraient compte de l'usage de « *chargement* » et de « *produit* » dans la suite de la série. Notons, pour en terminer avec cet exemple, que l'orientation de l'opération sera dite dans ces cas, anaphorique, un terme plus général rappelant un terme plus particulier et le requérant pour son interprétation propre.

Dans la série 4, la reconnaissance de « *opération technique somme toute assez complexe* » comme référent de « *le pétrole sera pompé des cuves du navire* » repose sur un mécanisme plus complexe que l'on peut désigner, à la suite de Sophie Moirand<sup>7</sup> sous le vocable d'« anaphore conceptuelle ». Dans ce cas, la surface linguistique n'inscrit que les tenants et aboutissants d'une déduction laissée à la charge du lecteur. Référent et référé reprennent le « même objet de pensée »<sup>7</sup>, la notion de « pompage », impliquée dans le segment « *sera pompé* ». « Pompage » et « opération » contiennent tous deux le sème « action », ainsi qu'en témoigne le dictionnaire Robert « opération : action d'un pouvoir, d'un organe, d'une fonction... » ; « pompage : action de pomper ». Moyennant cette parenté sémique et l'intégration pos-

sible de pompage dans la classe des opérations, la substitution est possible. Une fois de plus, c'est le contexte, en l'occurrence la spécification fonctionnelle de l'expansion du terme opération « *qui mettrait fin aux risques de marée noire...* », qui garantit, notamment en anaphorisant des unités déjà repérées comme « *pétrole* » ou « *marée noire* » la validité de l'interprétation. La troisième occurrence de la série 4 « *shunte* » l'anaphore précédente en répétant purement et simplement (l'altération syntaxique passif vs actif ne change rien) le premier segment.

Les séries 7 et 6, quant à elles, ne sont pas orientées, chacune d'entre elles établissant entre les segments qui la compose des relations paraphrastiques. Peut-on encore parler de diaphore dans des cas semblables ? De fait, les segments qui les constituent sont autonomes, chacun étant doté d'un sens et d'une interprétation dans son contexte phrastique strict, aucun ne requérant de segment explicitant. Dans le cas de 8, particulièrement clair, le second segment apparaît comme une pure et simple reformulation visant à reproduire intégralement l'information précédente en évitant la répétition stylistiquement condamnable. Peut-être pourrait-on parler ici d'équivalence (Greimas, *Sémantique Structurale* p. 72/73). La série 7, identique dans son fonctionnement à 8, présente cependant une « correction » sensible de l'information : si l'on conserve l'idée de « fuite », on passe cependant de « flots de pétrole » à « un peu de son chargement ». On remarquera que le contexte d'insertion des segments est différent : le premier est placé dans un environnement où la visée perlocutionnaire apparaît plus nettement (inquiéter, dramatiser), le second, plus neutre, n'a qu'une portée technique.

### 33 L'ISOTOPIE TEXTUELLE.

Dans l'approche du problème, nous avons volontairement ignoré les thèses de J.C. Milner<sup>8</sup>, pour des raisons évidentes de simplification pédagogique. Les diaphores, telles que nous les avons abordées, présentent l'énorme avantage de se manifester toujours sous une expression linguistique. Il est clair, pourtant, que la cohésion du texte relève de mécanismes plus subtils : tout « bon lecteur » reconnaîtra sous Q1 et Q2 des définitions de marée noire, sans que référence explicite soit faite à celle-ci dans les questions. A chaque instant, le contexte sémantise le texte lu et développe l'isotopie sur laquelle le nouvel énoncé est à lire : à quiconque aurait une difficulté à saisir l'unité « marée noire » dans son sens très moderne de fuites pétrolières, les présupposés gisant dans les questions, l'encadrement du titre et des réponses fourniraient un cadre où s'instituerait le sens.

### CONCLUSION

D'aucuns penseront peut-être que les textes retenus, l'appareillage conceptuel utilisé, la démarche d'exposition adoptée... constituent, dans leur somme, un inventaire d'une rigueur douteuse, Qu'ils se souviennent que, autant pour les extraits choisis que pour les démarches théoriques adoptées, les choix ont été dictés par des besoins précis et pressants : c'est toujours (en ce qui nous concerne) la problématique d'un groupe-classe dans un processus partiellement contrôlable de développement qui, en dernière instance justifie les choix. les procédures, le « jusqu'où on peut aller ».

7. Sophie Moirand : « Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite » p. 65. *Langue Française* n° 28.

8. Jean-Claude Milner : « Réflexions sur la référence. *Langue Française* n° 30, mai 1976.

### THÉMATISATION ET PROGRESSION THÉMATIQUE DANS LES RÉCITS D'ENFANTS

0. Les études sur l'acquisition du langage — oral ou écrit — par l'enfant sont, depuis quelques années, en plein développement; ces travaux de plus en plus nombreux, s'appliquent d'ordinaire aux domaines « classiques » de la syntaxe, de la morphologie ou de la phonologie : que le cadre d'analyse soit structuraliste ou générativiste, le champ d'observation demeure la phrase ou des unités inférieures aux limites de la phrase. Beaucoup plus rares et, pour ainsi dire, inexistantes, sont les études de l'acquisition d'une compétence textuelle par l'enfant; les recherches récentes de « linguistique du texte » tendent à renforcer l'idée que, parallèle à l'opposition performance/compétence au niveau de la phrase, une opposition performance/compétence peut être postulée au niveau du texte : le sujet parlant produit des énoncés textuels cohérents, il est capable de distinguer les suites de phrases qui forment un texte de celles qui n'en constituent pas un, il peut aussi donner le résumé d'un texte, paraphraser ou traduire; autant d'opérations qui sont utilisées — toutes proportions gardées — lorsqu'il s'agit de justifier l'existence d'une compétence phrastique. Le même raisonnement est évidemment valable pour les textes; comme l'écrit T.A. Van Dijk : « Puisque le sujet parlant peut produire/interpréter un nombre infini de discours différents, sa compétence est nécessairement une compétence textuelle. Il est très peu probable, et même impossible, que la production et la perception d'énoncés textuels s'opèrent par une concaténation non réglée de phrases isolées. La notion même de cohérence serait inexplicable dans une telle conception »<sup>1</sup>. Parallèlement à l'apprentissage des structures syntaxiques « dans la phrase », existerait ainsi un apprentissage des structures textuelles, l'acquisition de cette compétence se faisant à partir des discours auxquels les enfants peuvent être confrontés et, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de récits, à partir des textes qu'on leur lit ou qu'ils lisent. Il nous semble d'ailleurs indispensable de distinguer, dans l'acquisition de ces « structures textuelles », ce qui relève des micro-structures de

ce qui relève des macro-structures<sup>2</sup>; les micro-structures établissent la cohérence de phrase en phrase, sur des portions de texte qui peuvent être limitées; elles concernent essentiellement les domaines suivants : la définitivisation, la pronominalisation, la substitution, les recouvrements présuppositionnels, les thématisations; les macro-structures doivent être appréhendées au niveau du texte entier : « Ce niveau, qu'on peut aussi identifier avec la *structure profonde* d'un texte, spécifie un contenu « global » du texte déterminant la formation globale des représentations sémantiques des phrases successives. Sans une telle macro-structure et les règles qui la sous-tendent, la cohérence du texte serait seulement superficielle et linéaire »<sup>3</sup>.

La description que nous donnerons des textes produits par les élèves s'attachera à un point particulier de la composante micro-structurale, celui que nous désignons par le terme de « progression thématique »; il s'agit d'étudier comment s'organisent les groupes syntaxiques sur la ligne de la phrase; cette question de l'ordre des éléments ne semble pas pouvoir être traitée, de façon complète, du moins, dans le cadre habituel de la phrase ou de la proposition; il apparaît au contraire que le choix de telle ou telle thématisation, de telle ou telle progression est étroitement lié au contexte dans lequel la phrase est utilisée, et constitue un facteur important de cohérence textuelle.

1. Si la plupart des linguistes du texte s'accordent sur la nécessité de faire une place importante à cette question de la thématisation dans la composante micro-structurale, les méthodes, les notions, et, tout simplement, la terminologie utilisées dans ce domaine sont loin de présenter un caractère d'unité<sup>4</sup>. Pour notre part, nous utiliserons les concepts élaborés par l'Ecole de Prague, concepts plus communément regroupés sous le nom d'« étude de la perspective fonctionnelle de la phrase ». Le rappel que nous allons faire sera nécessairement rapide et, à la limite, assez superficiel; ce qui importe, c'est de montrer qu'une telle théorie peut fournir des instruments commodes pour l'étude des micro-structures textuelles<sup>5</sup>. On considérera ainsi que, dans la plupart des phrases, l'information — l'apport d'éléments nouveaux, qui font « avancer » le texte — est véhiculée à partir d'éléments connus ou supposés connus du lecteur, posés comme tels; ce point de départ de l'énoncé sera appelé *thème*; l'apport d'information sera appelé *rhème*. Un exemple simple : la phrase *Jacques a téléphoné hier* n'a pas la même « progression thématique » que *Hier, Jacques a téléphoné*; on peut imaginer que la première phrase répond à *Quand Jacques a-t-il téléphoné?* ou à *Qu'a fait Jacques?*, alors que la seconde phrase répond plutôt à *Que s'est-il passé hier?*. Ce « test » des questions/réponses permet d'analyser la répartition du thème et du rhème dans :

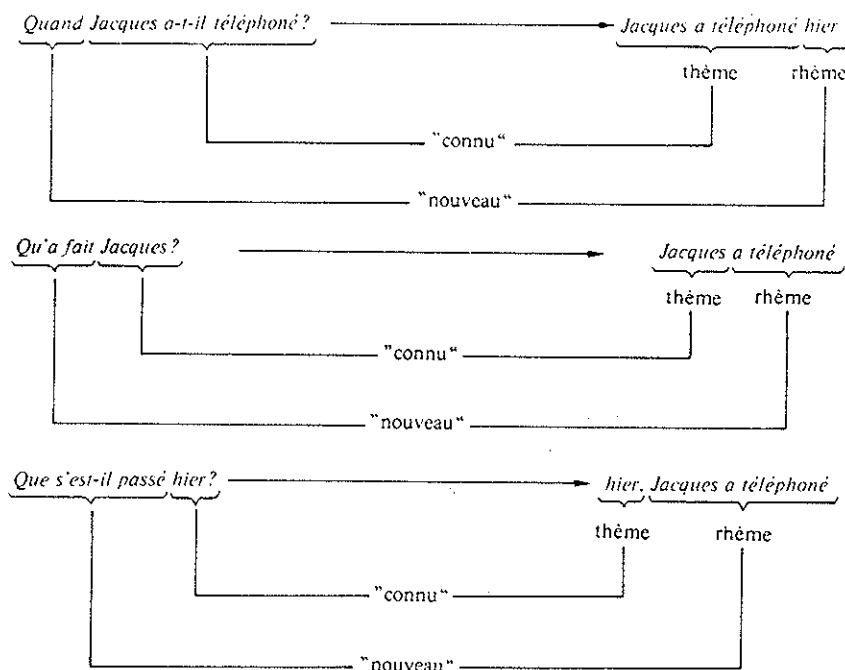
2. Sur la distinction micro-structures/macro-structures : Van Dijk, 1973, 188; Charolles, 1976.

3. Van Dijk, 1973, 189.

4. Pour des traitements divers du problème, voir par exemple : Halliday, 1967; Halliday, 1970; Petőfi, 1975; Heidolph, 1966; Isenberg, 1971; Hartung, 1964; Dahl, 1974; Sgall, 1967.

5. Pour une information plus complète, nous renvoyons à Adam, 1977; Combettes, 1977; Slakta, 1975. On trouvera la bibliographie la plus complète sur la « perspective fonctionnelle de la phrase » dans Daněš (éd.), 1974.

1. Van Dijk, 1973, 183; sur cette question de la compétence textuelle, voir aussi : Van Dijk, 1972; Kintsch et Van Dijk, 1975; Petőfi, 1973.



La situation est, en fait, plus complexe; il est relativement simpliste de diviser toujours la phrase en deux ou de penser que, dans toutes les phrases, on aura, très nettement une partie thématique et une partie rhématique : une analyse plus fine demanderait que l'on distingue des éléments de transition, une « échelle », une « gamme » d'information dans la phrase. De même, on peut évidemment envisager que certaines phrases ne seraient constituées que d'une partie rhématique et ne comporteraient pas de thème.

Il est facile de voir aussi que ce problème de la disposition des unités d'information sur la ligne de la phrase est lié à la construction du texte : la phrase *Jacques a téléphoné hier*, pour reprendre notre exemple, n'entrera pas dans le même contexte que : *Hier, Jacques a téléphoné*. Quant à *C'est Jacques qui a téléphoné hier*, ou *C'est hier que Jacques a téléphoné*, elles demanderaient chacune un contexte spécial.

Dans la suite de cet article, nous aborderons trois problèmes distincts qui, nous semble-t-il, doivent être envisagés séparément : la nature du thème, les types d'enchaînement des thèmes dans le texte, les rapports de l'organisation thématique de la phrase avec les oppositions récit/discours ou écrit/oral, ce qui revient à soulever les problèmes de l'apprentissage <sup>6</sup>.

6. Les textes d'enfants que nous citons sont des devoirs d'élèves de cours moyen; nous avons conservé l'orthographe originale.

## 2. LA NATURE DU THÈME :

Nous adopterons ici une subdivision; cette expression de « nature du thème » recouvre en fait deux réalités différentes; il peut s'agir de la « fonction grammaticale » de l'élément qui joue le rôle de thème : le thème est-il en même temps le sujet grammatical, peut-il être un circonstant, un complément essentiel...?; il peut s'agir aussi de la forme même de l'élément thématique : le thème est-il un pronom, un groupe nominal identique à un groupe déjà exprimé, une paraphrase...?

### 2.1. Fonction syntaxique du thème :

Comme on peut s'y attendre, la tendance dans les textes des élèves est à une certaine « symétrie » entre le plan grammatical et le plan thématique; on pourrait dire, en schématisant, que le thème se confond souvent avec le sujet, le rhème se confondant avec le groupe verbal : l'organisation thématique, la progression thème/rhème s'adapte — est adaptée — à la structure syntaxique; on est alors en présence de textes où toutes les phrases commencent par le même groupe sujet — le « héros » du récit, d'ordinaire — et dans lesquels toute l'activité narrative se réduit à énoncer quelque chose sur ce sujet; les circonstants : lieu, temps... sont rejetés dans le groupe verbal; l'enchaînement des phrases se fait sur les groupes nominaux sujets. Un exemple :

#### Texte 1

Hervé, Claude et Josette se promènent dans le bois. *Ils* jouent aux explorateurs, *ils* regardent partout pour voir s'il ne découvre pas une région. *Ils* font des kilomètres en jouant et s'arrêtent fatigués. *Ils* rencontrent quelques oiseaux, quelques écureuils et quelques renard apivoiser. *Ils* poursuivèrent leurs routes en jouant et *tout à coup* ils aperçurent un énorme ruisseau très large et très profond. *Il* fabriquèrent un pont en bois pour le traverser.

A l'exception de l'avant-dernière phrase, dans laquelle on peut relever le déplacement d'un circonstant : *tout-à-coup*, toutes les phrases du texte sont construites sur le schéma :

Groupe Nominal sujet	Groupe Verbal
Thème	Rhème

Une seconde possibilité, moins fréquente, est offerte par les textes : l'articulation, l'enchaînement des thèmes se fait sur des circonstants et, particulièrement, sur des circonstants temporels : le rapport sujet/groupe verbal est rejeté à un second niveau, à l'intérieur du rhème. Tout se passe comme si l'enchaînement était avant tout « temporel » : il ne s'agit plus de dire ce qui est arrivé au personnage, la suite des actions ponctuant alors le récit, la suite des phrases suffisant pour établir la chronologie, mais de préciser les moments, puis de dire ce qui s'est produit à un moment donné; un exemple de cette progression peut être donné par le texte suivant :

## Texte 2

Le lendemain matin, ils donnèrent aux oiseaux des grains et à boire. Il y avait cinq oiseaux. Un peu plus tard, les oiseaux volèrent vers le paradis. Mais les enfants avaient quand même passé deux belles journées. Le soir ils dormirent tranquillement. Puis un jour les oiseaux revinrent vers les enfants, puis ils restèrent avec eux. Puis le lendemain ils partirent avec les oiseaux aux paradis. Mais cette fois, ils partirent dans un grand bateau à moteur.

Les groupes : *le lendemain matin, un peu plus tard, le soir, un jour, le lendemain, cette fois*, peuvent être considérés comme des éléments thématiques, dérivés d'un « hyper thème » qui serait la « durée de l'aventure », alors que dans l'exemple précédent, les thèmes *ils* reprenaient le groupe nominal de départ *Hervé, Claude et Josette*. Remarquons que ce dernier texte pourrait être réécrit avec la progression du texte 1 :

## Texte 2 bis

Ils donnèrent aux oiseaux des grains et à boire le lendemain matin. Il y avait cinq oiseaux. Les oiseaux volèrent un peu plus tard vers le paradis. Mais les enfants avaient quand même passé deux belles journées. Ils dormirent tranquillement le soir. Puis les oiseaux revinrent un jour vers les enfants, puis ils restèrent avec eux. Puis ils partirent le lendemain avec les oiseaux au paradis. Mais ils partirent cette fois dans un grand bateau à moteur.

Le texte reste évidemment cohérent; mais il est facile de constater que l'enchaînement ne se fait plus de la même manière et que le « groupe dominant » n'est plus le même :

### Texte 2

Groupe dominant (« hyper-thème ») :

« les enfants »

	thèmes	rhèmes
P <sub>1</sub> →	Hervé, Claude et Josette.....	GV <sub>1</sub>
P <sub>2</sub> →	ils .....	GV <sub>2</sub>
P <sub>n</sub> →	ils .....	GV <sub>n</sub>

### Texte 2 bis

Groupe dominant (« hyper thème ») :

« la durée de l'histoire »

	thèmes	rhèmes
P <sub>1</sub> →	le lendemain matin .....	GN <sub>1</sub> + GV <sub>1</sub>
P <sub>n</sub> →	mais cette fois .....	GN <sub>n</sub> + GV <sub>n</sub>

Il est difficile de trouver de nombreux exemples de textes qui comportent uniquement la progression 1 ou uniquement la progression 2; le mélange est de règle; la plupart des textes présentent une majorité d'enchaînements sur les sujets avec, de temps en temps, quelques enchaînements sur les circonstanciés; ainsi, dans le récit suivant :

## Texte 3

Un jour une reine mit au monde une jolie petite fille. Elle l'appella Anne. Anne grandit dans le palais de son père et de sa mère. Son père était très méchant. La petite princesse et la reine ne le supportaient guère. Un beau matin la reine se sentait mal, on appella le docteur. Le docteur dit que la reine allait mourir dans 2 jours. La petite princesse qui avait 10 ans pleura au chevet de sa mère. Le 2<sup>e</sup> jour la reine mourut et laissa Anne seule avec son père, le méchant roi. 1 mois après la mort de sa mère la princesse se sentait esclave de son père. Son père la faisait lever à 5 h du

matin au lieu de 10 h du matin. Elle faisait les lits, laver le plancher, apporter le déjeuner du roi au lit. Elle resta 5 ans avec son père. Mais il se remaria avec une femme de 60 ans et lui en avait 68. 8 mois après le mariage le roi mourut et 2 mois après sa femme mourut elle aussi. 1 an après Anne connut un prince, se maria avec. Elle eut 5 enfants et vécut très longtemps.

Ici encore, il aurait été possible de n'utiliser que des enchaînements sur les groupes nominaux sujets, en transformant quelques phrases : *La reine mourut le deuxième jour, ... le roi mourut huit mois après le mariage, etc.*

Une remarque s'impose, qui peut paraître étonnante : les autres types de thématisation sont pour ainsi dire inexistantes; quelques exemples de circonstanciés de lieu thématiques, mais absence totale de thématisation de compléments essentiels, ce qui demanderait d'ailleurs, dans la plupart des cas, une pronominalisation. S'agit-il d'une sorte de « censure » de tours qui apparaîtraient comme appartenant au registre oral familier? Des phrases comme : *Paul, son livre est déchiré. Ces billes, il me les a données*, ou : *Il me les a données, ces billes*, ne se rencontrent pas dans les textes; ne se rencontrent pas non plus les constructions du type : *Paul, sa femme est malade; moi, mon frère, il habite ici?* Ce type de thématisation est évidemment aussi absent des ouvrages pour enfants. Par contre, les livres de lecture présentent une structure caractéristique, qui ne semble pas être réutilisée dans les récits d'élèves : la construction : circonstancié + verbe + groupe nominal sujet; cette inversion du sujet permet, sur le plan de la progression thématique, un ordre : thème + rhème, le sujet — d'ordinaire indéfini, ou, du moins, « nouveau » dans le texte — étant nettement rhématique.

C'est le cas dans les passages suivants :

## Extrait 1

La maison était fermée. Sur la porte était accroché un petit mot. Ils arrivèrent bientôt à un carrefour. En son milieu, étaient plantés des écriteaux. Dans la vitrine d'un magasin étaient exposés des chats noirs aux yeux verts. Certains étaient couchés ou assis. D'autres se promenaient de long en large. A côté d'eux était posée une pancarte... Il pénétra, d'abord, dans une énorme pièce. En son milieu, brûlait un feu. Mais pas un feu comme les autres : il était... vert! Autour, regardant les flammes, étaient assis cinq chats.<sup>8</sup>

Les récits d'enfants ne contiennent pas cette construction, pourtant caractéristique du « récit littéraire », dans les textes d'élèves que nous avons pu voir, l'introduction d'un élément rhématique se fait à l'aide d'un présentatif comme *il y a*, ou, plus fréquemment, s'opère par l'intermédiaire du groupe verbal :

*Maintenant les trois enfants traversent un pré ouvert. Ils pénètrent dedans...*, au lieu de, par exemple : *Le long de la rivière s'étendait un pré ouvert; les trois enfants le traversent* : le groupe rhématique n'est pas présenté dans une phrase spéciale; il est directement introduit dans une proposition dont le sujet est le thème principal : *les trois enfants*. La construction avec inversion du sujet — étrangère au langage parlé — est ainsi évitée.

7. Sur ces constructions, cf. Deulofeu, 1977.

8. E. Blyton, 1969, 56, 72, 75, 95.

## 2.2. Les types de thèmes :

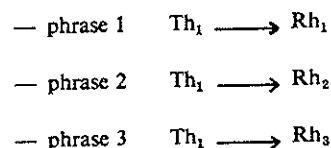
Dans les textes produits par des adultes — livres de lecture ou autres — le pronom de troisième personne, le nom propre ne sont qu'une des possibilités de reprise, de thématization; il est difficile d'imaginer un texte assez long qui ne serait rédigé qu'avec des noms propres et des pronoms personnels; les périphrases apparaissent constamment : « *notre héros* », « *la jeune aventurière* », « *les trois garnements* », etc.

Les textes d'élèves que nous avons pu examiner sont loin d'offrir une telle variété : dans la plupart des cas le thème *les trois enfants* est constamment repris par *ils*; il serait intéressant de savoir<sup>9</sup>, par l'étude de productions d'élèves plus âgés, à quel moment apparaît l'utilisation des tours périphrastiques.

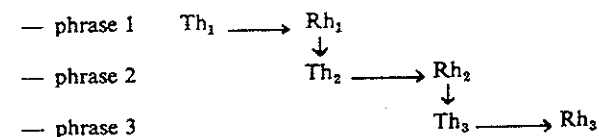
Parallèlement à cet emploi systématique de substituts pronoms doit être relevée l'absence presque totale de subordonnées relatives rattachées au groupe sujet, ou d'expansions comme le complément du nom; cette absence amène à l'identification pure et simple, alors que les textes d'adultes présentent souvent des groupes syntaxiques qui, en plus de l'identification, offrent de nouveaux renseignements, comportant en quelque sorte une partie rhématique « secondaire », le véritable rhème étant dans le groupe verbal. Cette progression thématique complexe — liée d'ailleurs à une complexité syntaxique — ne semble pas encore « assimilée » par les élèves de cours moyen.

## 3. LES TYPES D'ENCHAINEMENTS :

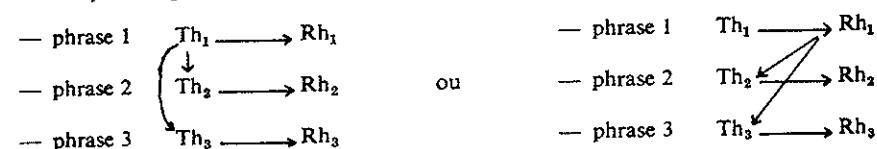
3.1. Au niveau du texte, il n'est pas suffisant de décrire la nature et la fonction syntaxique des éléments thématiques et rhématiques; il est nécessaire de considérer comment les thèmes, quelle que soit leur nature, s'enchaînent dans le texte, comment se fait l'apport d'information. Le terme de « progression thématique » pourra donc désigner ces enchaînements, la hiérarchie des thèmes et leur ordre; si l'on examine les portions de texte dans lesquelles les thèmes sont liés au contexte linguistique, on peut distinguer trois grands types de progression<sup>10</sup>; le premier pourrait être appelé « schéma à thème constant » : le même élément thématique apparaît à travers tout le passage; seuls les rhèmes sont différents d'une phrase à l'autre<sup>11</sup> :



le deuxième type de progression est constitué par un « schéma linéaire » : le rhème d'une phrase, ou une partie du rhème, devient le thème de la phrase suivante :

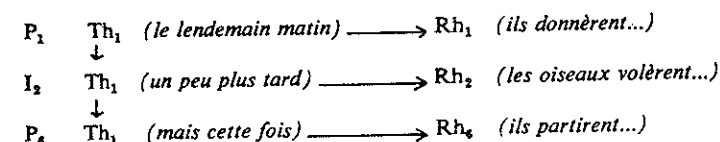
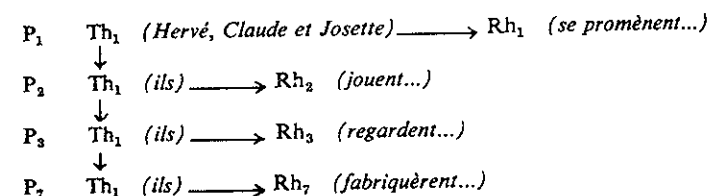


On pourrait enfin parler de « schéma à thème (ou à rhème) éclaté » : cette dernière possibilité est, en fait, une variante des deux schémas précédents; le thème d'une phrase contient plusieurs éléments qui seront utilisés — chacun séparément — comme thèmes des phrases suivantes; le rhème d'une phrase peut, lui aussi, être la source de plusieurs thèmes :



A ces diverses possibilités doit être ajoutée l'absence de lien entre phrases; certaines phrases — tout en acceptant la division en éléments thématiques et en éléments rhématiques — ne contiennent pas à proprement parler d'éléments « connus », déjà cités ou suggérés dans le texte : un nouveau schéma doit donc être élaboré, où le thème initial ne serait pas lié aux éléments précédents; il faut s'attendre à trouver, surtout dans les textes longs, de nombreuses ruptures de ce type.

3.2. Les textes écrits par les enfants présentent — à des degrés divers — chacun des trois schémas que nous venons d'évoquer; les textes 2 et 3, déjà cités, peuvent illustrer la construction « linéaire » :



Dans ce second cas, où les thèmes de chacune des phrases apparaissent comme différents, mais sont en fait issus d'un « hyperthème » commun, nous parlerons de « thèmes dérivés ».

9. Cf. Marcellesi, 1976.

10. Cf. Daněš, 1970; 1974.

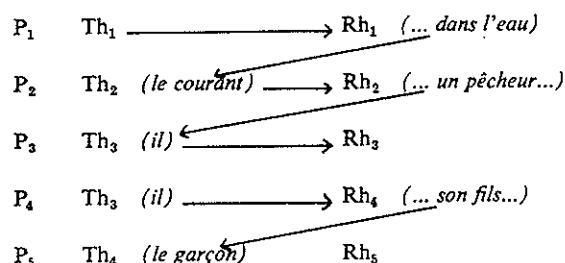
11. Les flèches verticales indiquent qu'il y a identification; la thématization peut se faire de façon « indirecte », comme dans le cas des circonstanciers temporels antéposés; le thème a alors sa valeur thématique par affinité ou par contraste avec un élément précédemment exprimé.

Ce type de progression à thème constant est de loin le plus fréquent dans les textes d'élèves : les sujets donnés s'y prêtent d'ordinaire : il s'agit de raconter, d'imaginer ce qui arrive à un personnage — ou à l'auteur de la copie lui-même; l'orientation du devoir se fait donc naturellement à partir du « héros » qui devient ainsi le thème de la majorité des phrases. L'enchaînement « linéaire » se rencontre plus rarement, du moins lorsqu'il se poursuit de façon suivie; en voici un exemple :

#### Texte 4

Ils arrivèrent au bord du ruisseau, et la petite fille sans faire attention glissa... et tomba dans l'eau. Le courant l'emportait, lorsqu'un pêcheur la vit. Il essaya de la rattraper mais il ne parvint pas. Alors il appela son fils, pour qu'il aille chercher une corde solide et assez grande. Le garçon courait le plus vite possible, lorsqu'il arrivait chez lui il prit la corde et retourna jusqu'au rivage.

Les thèmes : *le courant*, *il (essaya)*, *le garçon* sont amenés par les groupes : *l'eau*, *un pêcheur*, *son fils* qui font partie des éléments rhématiques des phrases 1, 2 et 4 :



Citons enfin, comme illustration d'un « thème éclaté » :

*Trois enfants* au bord d'un ruisseau :

*Marc l'un des deux garçons* sort un couteau de sa poche et grâte une partie de la terre qui se trouve au bord du ruisseau.

*Philippe, l'autre garçon* fait semblant de filmer pendant que *Nicole la fille* dit comment est cette terre mystérieuse.

3.3. Ces enchaînements réguliers qui font que chaque phrase du récit d'élève se trouve rattachée au contexte qui la précède par le jeu de l'opposition thème/rhème ne sont pas une règle constante dans les livres de lecture; au contraire, la rupture, l'apparition d'un élément nouveau, introduit sans liaison avec le contexte, sont utilisées fréquemment; on peut même considérer qu'il y a là une « marque » d'œuvre « littéraire » écrite, cette absence de lien s'opposant à ce qui se passe dans le langage oral, où il est difficile d'imaginer qu'une phrase peut commencer par un groupe indéfini; nous ne citerons que deux extraits d'ouvrages pour enfants (mais les exemples de ce type sont nombreux) :

#### Extrait 2

Le soir arriva. Un vent très fort se mit à souffler avec une puissance telle qu'on l'entendait bruire et gémir à travers les cimes des vieux sapins. Ce bruit fit si grand plaisir à l'enfant qu'elle se mit à sauter et à gambader de joie. Le grand-père, debout devant la porte de l'étable, la regardait s'ébattre.

Un coup de sifflet strident retentit, la fillette arrêta ses bonds; les chèvres redescendaient pêle-mêle du haut des montagnes, et Pierre, le chevrier, se tenait au milieu d'elles<sup>12</sup>.

#### Extrait 3

Une lueur s'alluma dans l'œil de Fantômette. Un pli apparut au coin de sa lèvre. Un déclic venait de se produire dans son cerveau<sup>13</sup>.

Les textes d'enfants que nous avons pu voir — rappelons qu'il s'agit de copies du C.M. — n'offrent pour ainsi dire pas d'exemples de ce type : il nous semble que des groupes indéfinis comme : *un vent très fort*, *un coup de sifflet*, etc. auraient été introduits en position de rhème (s) dans la phrase, ne serait-ce que par l'utilisation d'un présentatif : un exemple dans une copie :

#### Texte 5

J'ai trébuché sur quelque chose.

— Allons voir! ».

C'était un coffret tout rouillé... Ils arrivèrent à le monter à la surface; dedans, il y avait des pierres précieuses, des perles, des diamants et des pièces d'or.

Comme nous l'avons suggéré, nous rattacherons cette opposition textes avec enchaînements/textes avec ruptures à l'opposition oral/écrit. Une étude diachronique serait ici nécessaire pour voir à quel moment — et chez quels élèves — peut être constatée l'influence des livres de lecture sur ce point précis de l'enchaînement thématique<sup>14</sup>.

#### 4. La progression thématique et l'opposition récit/discours<sup>15</sup> :

La plupart des textes qui, dès l'école maternelle, sont lus aux enfants, appartiennent au système du récit; comment, en ce qui concerne la progression thématique, l'acquisition des particularités propres à ce système s'effectue-t-elle?

Un phénomène linguistique nous semble intéressant à étudier ici; il s'agit de ce que nous appellerons « les déplacements non-fonctionnels »; en effet, dans les ouvrages de lecture et dans les textes « littéraires » en général, apparaissent des déplacements de groupes, des antépositions qui ne concernent pas la « perspective fonctionnelle » : nous pensons aux antépositions des circonstanciels de manière, groupes prépositionnels ou adverbes; on ne peut mettre sur le même plan ces transformations de déplacement et celles qui s'appliquent aux compléments de temps, par exemple.

Examinons quelques courts extraits de livres de lecture :

#### Extrait 4

— Cette réponse lui donnait entière satisfaction. *Du regard*, elle fit le tour de la pièce et remarqua une petite échelle...

— Alors, avec un doux sourire malicieux qui éclaira sa figure rude, le père retira délicatement d'une serviette fripée quelques morceaux de pain gris et dur.

12. Tronchère et Pierre, 1968, 173.

13. Chaulet 1971, 169.

14. Dans une copie d'une élève de 4<sup>e</sup>, on trouve, par exemple : « ... Un sourire de Martin me fait penser qu'il est très heureux... Tout à coup, le bruit d'une gifle me fait tourner la tête... ».

15. Nous utilisons les termes de *récit* et de *discours* avec les sens qu'ils ont dans l'analyse proposée par E. Benveniste (Benveniste, 1966).

- Il n'a pas respiré le foin odorant. *D'une seule détente*, il s'est lancé vers la lumière et la liberté.
- *Tristement*, les trois petits s'assirent à leur façon, jambes croisées <sup>14</sup>.

On voit la différence entre ces phrases et, par exemple, le texte n° 2 que nous avons déjà cité; le test des questions/réponses, souvent pratique pour délimiter les éléments thématiques et les éléments rhématiques dans un texte, peut s'appliquer au texte n° 2 : *Que se passe-t-il un peu plus tard? Que se passe-t-il le lendemain?*, etc. Les circonstants temporels peuvent être considérés comme « donnés », extérieurs au rhème. Il en va tout autrement dans le cas des compléments de manière. Il est difficile d'imaginer : (?) *Que fit-elle du regard? Que fit-il avec un doux sourire? Que fit-il d'une seule détente?*, etc. En fait, ces groupes déplacés apportent bien une information nouvelle; ils ne sont pas déjà « donnés » ou « présumés » dans le texte; les thèmes des phrases citées sont constitués par les groupes : *elle, le père, il, les trois petits*; nous sommes donc en présence du détachement d'un élément rhématique; il est évidemment possible de considérer que le rhème principal est le groupe verbal placé à la droite du groupe sujet; il n'en reste pas moins que la phrase s'ouvre par un groupe qui ne sert pas à opérer une liaison avec le contexte précédent; ces détachements — qui peuvent être qualifiés de « gratuits » en ce qui concerne la progression thématique — apparaissent comme une « marque » supplémentaire du système du récit.

Dans bon nombre de cas, ces antépositions peuvent d'ailleurs s'expliquer par la difficulté de placer tous les compléments après le verbe. Les textes d'enfants que nous avons pu voir n'offrent pas d'exemple de ce type de déplacement; on ne rencontre que quelques antépositions d'adverbes comme *soudain, tout à coup*, qui pourraient être rattachés aux circonstants temporels, mais rien qui ressemble aux extraits que nous venons de citer.

Par contre, la construction détachée appelée d'ordinaire « apposition » apparaît assez fréquemment dans les copies; cette antéposition peut être considérée, à première vue, comme une transformation « gratuite » : un groupe rhématique est placé en début de phrase :

#### Texte 6

Jean le plus âgé s'avance avec précaution près du ruisseau. Au bord il voit qu'il est séparé du ruisseau par un petit précipice alors il crie. ... « Oui » répondirent les enfants en cœur. *Faisant leur petite cordée ils descendent. Arrivé Georges dit ... Epuisé il décide de camper là car il en a parcouru plus de deux kilomètres.*

Remarquons toutefois que, à la différence des déplacements précédemment cités, l'apposition peut se ramener à une réunion de deux phrases : *Ils font leur petite cordée et ils descendent* → *Faisant leur petite cordée, ils descendent*. Deux tendances sont ainsi en concurrence : respect de l'ordre strict thème/rhème, mais alors la phrase est réduite à quelques éléments et ne comporte pas de prédication secondaire, surtout si le thème se confond avec le sujet syntaxique, souci d'éviter une succession de phrases brèves et, identiques, mais les prédicats secondaires, les appositions vont se trouver

dans la plupart des cas en début de proposition, malgré leur valeur rhématique. Il nous semble d'ailleurs difficile de renvoyer « l'apposition » au système du récit, comme nous l'avons fait pour l'antéposition des circonstants de manière; cette prédication secondaire appartient plutôt au système de l'écrit, qu'il s'agisse de discours ou de récit; nous proposerions le classement suivant :

	Écrit	Oral
Discours	1, 2	1
Récit	1, 2, 3	

- 1 — Déplacements correspondant à une thématisation : antéposition des circonstants de temps/de lieu.
- 2 — Déplacements ne correspondant pas à une thématisation : l'apposition.
- 3 — Déplacements ne correspondant pas à une thématisation : les circonstants de manière.

On peut émettre comme hypothèse que l'acquisition d'une compétence « textuelle » se fait — sur ce point très précis de la perspective fonctionnelle — selon l'ordre 1, 2, 3; décalage par rapport au système oral, puis, dans le système écrit, décalage par rapport au système du discours, pour aboutir aux structures caractéristiques du récit.

Nous sommes toutefois bien conscients de l'impossibilité de tirer des conclusions stables en ce domaine; des études devraient en effet être poussées dans trois directions :

- Quelle est la nature de la progression thématique dans des textes autres que des récits?
- Quel rapport existe-t-il entre des micro-structures comme la progression thématique et les macro-structures textuelles?
- Quelle est la place de la perspective fonctionnelle (l'organisation thématique de la phrase) parmi les autres micro-structures textuelles : emploi des temps du verbe, choix du lexique, complexité de la phrase...?

Ce n'est qu'après avoir obtenu quelques résultats dans ces trois champs d'étude que l'on pourrait essayer de tracer les grands traits de l'acquisition de la compétence textuelle, dont les problèmes que nous avons soulevés ici ne sont qu'une composante.



## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.M. : 1977, Ordre du texte, ordre du discours, *Pratiques*, 13.
- BENVENISTE E. : 1966, Les relations de temps dans le verbe français, in *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 237-250.
- BLYTON E. : 1969, *Oui-Oui et le magicien*, Hachette.
- CHAROLLES M. : 1976, Grammaire de texte. Théorie du discours. Narrativité, *Pratiques*, 11/12, 133-154.
- CHAULET G. : 1971, *Fantômette et la maison hantée*, Hachette.
- COMBETTES B. : 1977, Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte, *Pratiques*, 13, 91-101.
- DAHL O. : 1974, Topic-comment structure, in a generative grammar with a semantic base, in Daneš, éd., 75-80.
- DANEŠ F. : 1970, One Instance of Prague School Methodology : Functional Analysis of Utterance and Text, in *Method and Theory in Linguistics*, Mouton, 132-140.
- DANEŠ F. : 1974, Functional Sentence Perspective and the Organisation of the Text, in Daneš, éd., 106-128.
- DANEŠ F. : éd., 1974, *Papers on Functional Sentence Perspective*, Mouton.
- VAN DIJK T.A. : 1972, *Some aspects of text grammars*, Mouton.
- VAN DIJK T.A. : 1973, Grammaires textuelles et structures narratives, in *Sémiotique narrative et textuelle*, Larousse, 177-207.
- DEULOFEU J. : 1977, La syntaxe et les constructions binaires, in *Recherches sur le français parlé*, Université de Provence, 30-61.
- FIRBAS J. : 1974, Some aspects of the czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective, in Daneš, éd., 11-37.
- HALLIDAY : 1970, Language Structure and Language Function, in Lyons, éd., 140-165.
- HALLIDAY : 1974, The place of « functional sentence perspective » in the system of linguistic description, in Daneš, éd., 43-53.
- HALLIDAY : 1976, Theme and information in the English Clause, in Kress, éd., 174-188.
- HEIDOLPH K.E. : 1966, Kontextbeziehungen zwischen Sätzen in einer generativen Grammatik, *Kybernetika*, 2, 274-281.
- IHWE J., éd. 1971, *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*, 1, Athenaüm.
- ISENBERG H. : 1971, Überlegungen zur Texttheorie, in Ihwe, éd., 155-172.
- KINTSCH W. et VAN DIJK T.A. : 1975, Comment on se rappelle et on résume des histoires, *Langages*, 40, 98-116.
- KRESS G., éd. 1976, *Halliday : System and Function in Language*, Oxford University Press.
- LYONS J., éd. 1970, *New Horizons in Linguistics*, Penguin, Books.
- MARCELLESI Ch. : 1976, L'expression linguistique du référent : la dénomination, *Langue française*, 33, 40-62.
- PETŐFI J. : 1973, Towards a grammatical theory of verbal texts, in Petőfi et Rieser, éd., 205-275.
- PETŐFI J. : 1975, « Modalité » et « Topic-Comment » dans une grammaire textuelle à base logique, *Semiotica*, 15, 121-170.
- PETŐFI J. et RIESER H. : 1973, *Studies in Text Grammar*, D. Reidel.
- SGALL P. : 1967, Functional Sentence Perspective in a Generative Description, *Prague Studies in Mathematical Linguistics*, 2, 203-225.
- SLAKTA D. : 1975, L'ordre du texte, *Etudes de linguistique appliquée*, 19, 30-42.
- TRONCHÈRE J. et PIERRE C. : 1968, *Belles pages de français (cours élémentaire 1<sup>re</sup> année)*, Larousse.

FRANÇOIS FILLOL - JEAN MOUCHON

## APPROCHE DES NOTIONS DE COHÉRENCE ET DE COHÉSION SUR UN CORPUS ORAL

### 1. PRÉSENTATION

1.1. **Le corpus** : Il a été recueilli dans un C.E.T. de province par des enseignants de français engagés dans une expérimentation visant à « l'amélioration de l'expression orale » de leurs élèves au niveau du B.E.P. Les enregistrements dont nous parlerons ici correspondent à deux types d'exercices distincts : la production d'un récit par un premier locuteur et sa reformulation immédiate par d'autres locuteurs, chacun d'entre eux ayant entendu toutes les interventions précédentes.

L'intérêt de cette partie de notre corpus réside dans le fait que certaines des reformulations sont entièrement réalisées alors que d'autres sont avortées. Plus précisément :

- première reformulation : locuteur 1, temps de locution 24,3 sec. ;
- deuxième reformulation : locuteur 2, temps de locution 27,5 sec.

Ce récit avorte comme le constate le locuteur lui-même :

« ah non ça va pas là j'y arrive plus »

- troisième reformulation : locuteur 3, temps de locution 36,6 sec. ;
- quatrième reformulation : locuteur 4, temps de locution 27,5 sec.

Comme la deuxième cette reformulation avorte :

« euh enfin ah ça va pas »

- reformulation 4 bis : locuteur 5. C'est la continuation de la production précédente, le cinquième locuteur reprenant le récit du quatrième là où il a avorté. Temps de locution 22,5 secondes. La reformulation 4 bis apparaît donc comme un véritable « rattrapage » de la quatrième.

1.2. **La méthode** : Le récit initial est trois fois plus long que chacune des reformulations. Cette différence ne fait, bien entendu, que souligner l'écart des conditions de réalisation entre le récit et ses différentes reformulations : sans parler de l'hypothèque de la situation scolaire (amélioration de la production initiale) il est clair que si le récit se réfère directement aux événements racontés, les reformulations, elles, ne sont que des récits au second degré.

Mais à en rester à ces constatations nous ne rendrons pas compte des modifications linguistiques engendrées par des conditions de réalisations

nouvelles. C'est pourquoi nous allons soumettre chacune de ces reformulations au traitement qui nous a permis de rendre compte du récit initial : nous renvoyons, à ce sujet, au n° 17 de la revue « Pratiques », où nous exposons l'étude complète du récit initial. Nous n'en donnerons ici que l'indispensable, à savoir le texte où figurent pauses et débit et le tableau d'interprétation des éléments organisateurs.

*Récit initial*  
*Figuration des signes à récurrence obstinée*

alors cet événement s'est passé y a 4 ou 5 ans dans une dans un petit village euh  
← du côté de c'est qui se trouvait dans la Corrèze exactement / euh un cheval // qui

42 %  
appartenait qui appartenait à à une ferme à un monsieur était euh ← dans un enclos

13 %  
/// et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait /// euh alors euh ce cheval

20 %  
/ donc // il il ayant pris peur euh passa par-dessus la balustrade et se mit à courir //

euh il courut pendant un assez long moment / et il arriva sur une route /// euh  
surplombée par un talus ce cheval étant sur ce talus // euh il saute sur la route et  
se met à galoper /// euh il galope pendant à peu près pendant une dizaine de mi-

18 %  
nutes / et une voiture une 4 L exactement / euh arrivait à une vitesse / qui n'était

pas grande à cause de la petitesse de la route / et de / et des virages /// cette voiture

13 % 13 % 13 %  
← donc // euh arrive dans un virage /// n'ayant pas vu dans le le cheval /// euh elle

23 %  
ne ralentit pas // elle accélère après la sortie du virage / et tout à coup le chauffeur  
se rend compte qu'il y a une énorme masse devant son pare-brise // euh en un clin

10 % 13 %  
d'œil le cheval percute la voiture / euh rentre dans la voiture pour ainsi dire le

chauffeur a été tué sur le coup // et la voiture est restée au milieu de la route complè-

tément écrasée // euh on a retiré le cadavre du chauffeur qui était / pour ainsi dire  
méconnaissable / la jument // qui devait être aussi qui était aussi méconnaissable

découpée par les morceaux de de fer /// et /// euh tout ceci s'est terminé euh drama-

tiquement / euh le le propriétaire du cheval / ayant sûrement // une forte / somme  
à payer il est passé en jugement // il a eu une fortose à payer le conducteur lui  
n'ayant // euh aucune ressource et étant mort /// euh rires euh on n'a plus reparlé

23 %  
de lui /// mais enfin le propriétaire lui il a quand même payé et puis suffisamment

1 : pause comprise entre 0,2 et 0,4 s.  
2 : pause comprise entre 0,5 et 0,6 s.  
3 : pause comprise entre 0,7 et 0,9 s.  
4 : pause comprise entre 1 et 1,6 s.

Pauses  
Débit : décélération ←  
accélération →

La méthode utilisée, dictée par la spécificité orale de notre corpus, est fondée sur l'étude indépendante des faits prosodiques d'une part et des éléments récurrents d'autre part. Il est indispensable, pour garantir l'indépendance de chaque analyse, qu'elle soit menée de manière autonome. C'est ainsi que nous allons présenter chaque reformulation<sup>1</sup> :

1. Nous ne présenterons que les résultats nécessaires à la conduite de cet article : pour le détail des mesures et calculs cf. F. Fillol 76 et J. Mouchon 76.

— Analyse des faits prosodiques :

- mesure de la longueur des pauses et étude de leur distribution;
- mesure du débit de chacun des segments compris entre deux pauses, et étude de ces mesures conduisant à un classement en débit lent, débit normal et débit rapide.

— Analyse des éléments récurrents :

- grilles des formes verbales suivie d'un examen de l'ensemble des occurrences des temps. Ces grilles sont empruntées à la théorie de Weinrich<sup>2</sup>; rappelons qu'elles permettent de distinguer des transitions homogènes de transitions hétérogènes, selon trois axes : attitude de locution, perspective de locution et mise en relief;
- relevé de la distribution des déterminants, leur rôle sera ici révélateur eu égard à la distanciation des locuteurs par rapport aux événements racontés.

— Conclusion partielle : nous proposerons dans ces premières conclusions, reformulation par reformulation, une liste des éléments contribuant à l'organisation ou à la non-organisation des récits, suivant qu'ils échouent ou pas. Nous exposerons ensuite une analyse d'ensemble permettant d'expliquer la « cohérence » de certaines reformulations (celles qui sont entièrement réalisées) par rapport à celles qui n'aboutissent pas (ah non ça va pas là j'y arrive plus; euh enfin ah ça va pas).

RÉCIT INITIAL : Les éléments organisateurs

Morphologie du récit <sup>3</sup>	Déterminants	Verbe : Temps	Pauses longues ///	Débit
État initial	démonstratif indéfinis définis	passé composé-présent imparfait	était dans un enclos ///	décélération de 42 % : au moment des hésitations
Détonateur	indéfinis démonstratif	passé composé imparfait	séquence comprise entre 2 pauses longues /// ... ///	décélération de 20 % : 1 <sup>er</sup> détonateur
1 <sup>er</sup> actant : cheval action 2 <sup>e</sup> actant : voiture	démonstratif puis cheval (désigné par des pronoms) démonstratif puis voiture (désignée par des pronoms)	participe série de passés simples participe série de présents	le détonateur pour le 2 <sup>e</sup> actant : /// n'ayant pas vu dans le le cheval ///	décélération de 23 % : 2 <sup>e</sup> détonateur
Sanction	série de définis	série de passés composés série d'imparfaits	les morceaux de fer /// et ///	
État final	série de définis	série de passés composés	et /// ... fin du récit	décélération de 23 %

2. Cf. Weinrich 73 et la discussion de ses thèses : J. Grumbach 77.

3. Analyse fondée sur les propositions de P. Larivaille (Larivaille 1974).

## 2. PREMIÈRE REFORMULATION

### 2.1. Transcription des classes de débit et du système de pauses :

alors la scène se passe en Go en Corrèze dans le petit village // un cheval euh dans un enclos a pris peur à cause d'un /// d'un chien qui aboyait / alors euh il a sauté la barrière (coupure) il galope sur la route // é // en face / soudain euh juste avant un virage / une 4 L arrive / et percute le cheval / l'accident est inévitable / le conducteur est tué sur le coup le cheval aussi.

← : débit lent  
→ : débit rapide  
— : débit normal  
/ : pause comprise entre 0,2 et 0,5 s.  
// : pause de 0,7 sec.  
/// : pause de 1,5 sec.

### 2.2. Conclusion partielle :

A ce stade de notre étude sur cette première reformulation, nous allons donner quelques éléments de réflexion qui prendront leur signification définitive dans une analyse qui regroupera les indications dont nous disposons sur la totalité des cinq reformulations. Bien entendu, nous ferons largement appel, dans cette conclusion partielle, aux constatations que nous avons été amenés à faire à propos du texte initial.

La première reformulation mène le récit à son terme : il ne nous appartient pas de juger ici de sa qualité de « résumé » du texte initial et nous nous bornerons à mettre en évidence les indices de « cohérence » (au sens où cette reformulation aboutit), que notre méthode permet de dégager. Nous utiliserons à cette fin la comparaison avec les éléments que nous avons montrés être organisateurs du récit initial : pauses, débit, formes verbales et déterminants.

**2.2.1. Les pauses :** Il faut tout d'abord signaler leur petit nombre (11) ce qui rend difficile l'interprétation de leur distribution. C'est pourquoi nous ne retiendrons que la valeur démarcative des seules pauses notées respectivement /// et //. Notons enfin que cette interprétation est compliquée par la coupure, que nous avons signalée dans notre transcription.

Nous retiendrons la mise en évidence, comme dans le récit initial, du détonateur :

- récit initial : « /// et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait /// »
- première reformulation : « à cause d'un /// d'un chien qui aboyait / ».

Signalons enfin la démarcation très nette dans cette première reformulation entre les deux actants :

« il galope sur la route // et // en face soudain ».

**2.2.2. Le débit :** Le débit moyen du texte est relativement lent : 5,4 S/s. Remarquons que nous avons pu classer les débits mesurés sur les différentes séquences en débit lent, débit normal et débit rapide, alors que nous avons été obligés d'exprimer les variations de débit en pourcentage du débit moyen pour le récit initial.

Les séquences notées débit lent correspondent exactement à la présentation des actants :

« un cheval euh dans un enclos a pris peur à cause d'un » et « en face soudain euh juste avant un virage une 4 L arrive ».

**2.2.3. Les formes verbales :** Nous retiendrons le rapport nombre de transitions homogènes/nombre de transitions hétérogènes pour l'attitude et la perspective de locution,

— attitude de locution : 8 transitions homogènes pour 2 transitions hétérogènes. Rapport : 4. Notons que les deux transitions hétérogènes sont dues à l'imparfait du détonateur :

« a pris peur à cause d'un d'un chien qui aboyait alors il a sauté la barrière ».

— perspective de locution ; rapport 1 : 4 transitions homogènes pour 4 transitions hétérogènes.

**2.2.4. Les déterminants :** Nous remarquons le défini :

« dans le petit village » alors que pour le récit initial nous avions trouvé « dans une dans un petit village ». Nous retrouvons la trace de ce que nous avons déjà annoncé dans la présentation globale des reformulations : elles se réfèrent au récit initial alors que celui-ci est directement référé aux événements racontés.

Les actants sont présentés de manière symétrique : « un cheval » puis « il a sauté ». Pour le deuxième actant : « une 4 L » reprise par métonymie « le conducteur ».

Nous ne pouvons pas comparer cette première reformulation plus systématiquement au récit initial. Les conditions de production sont en effet radicalement différentes : la consigne scolaire est d'améliorer la production initiale, qui acquiert ainsi statut de référence.

Nous avons néanmoins dégagé un certain nombre de facteurs qui contribuent à l'organisation de la première reformulation :

- présentation symétrique des deux actants (déterminants et débit ralenti);
- grande majorité de transitions homogènes, pour l'attitude de locution;
- démarcation entre les deux actants par deux pauses notées ///;
- démarcation du détonateur par une pause notée ///.

La première reformulation mène le récit à son terme : nous ne pourrions rendre pertinente l'analyse de ce phénomène qu'après avoir étudié à l'aide des mêmes critères les autres reformulations et en particulier celles qui n'aboutissent pas.

## 3. DEUXIÈME REFORMULATION

### 3.1. Transcription des classes de débit et du système des pauses :

la scène se passait y a quelques années dans une ferme de Corrèze // le cheval / qui était dans un enclos a pris peur par euh / un chien qui / un chien qui aboyait // euh le cheval saute la barrière /// euh le cheval saute la barrière et se met à galoper / il arrive / sur euh la route / surplombée par un talus / saute sur la route / et se met à galoper sur la route /// euh une voiture qui venait en sens inverse / euh roulait à une vitesse modérée // et euh ah non ça va pas là j'y arrive plus

← : débit ralenti  
 → : débit rapide  
 — : débit normal  
 / : pause comprise entre 0,4 et 0,7 s  
 // : pause de 0,9 s  
 /// : pause comprise entre 2,5 et 3,3 s.

### 3.2. Conclusion partielle :

Nous disposons, avec cette deuxième reformulation, d'une production qui n'aboutit pas.

3.2.1. *Les pauses* : Comme pour la première reformulation, leur petit nombre ne nous permet de retenir que les deux pauses très longues (respectivement 2,5 et 3,3 s.) notées /// — « et se met à galoper sur la route/// euh une voiture qui venait » :

cette pause longue correspond à la démarcation entre les deux actants.

— « euh le cheval saute la barrière /// euh le cheval saute la barrière » :

cette fois la pause longue sépare deux séquences parfaitement identiques. Elle ne peut donc correspondre à aucune progression dans le récit. C'est un signe de la « désorganisation » de la production.

3.2.2. *Le débit* : Le débit moyen de cette reformulation est beaucoup plus rapide que celui de la précédente (7,3 S/s contre 5,4 S/s). Notons enfin que le début de la production est ralenti et que la seule séquence correspondant au débit le plus rapide est le constat d'échec : « ah non ça va pas là j'y arrive plus ». Nous ne décelons pas de trace d'une quelconque organisation de la production par variation du débit, alors que, dans la première reformulation, par exemple, nous avons mis en évidence la correspondance exacte entre ralentissement du débit et présentation des actants.

3.2.3. *Les formes verbales* :

— attitude de locution : 5 transitions homogènes pour 8 transitions hétérogènes.

Si l'on compare ces chiffres à ceux obtenus pour la première reformulation, nous constatons que le rapport homogène/hétérogène pour l'attitude de locution est inversé : cette production qui avorte comporte une majorité de transitions hétérogènes.

3.2.4. *Les déterminants* : Nous relevons là encore :

- la série de déterminants : *la scène... une ferme... le cheval...* qui montre la difficulté du locuteur à se décider à prendre ou à ne pas prendre à son compte le récit : il le commence sans référence au récit initial (le premier défini pouvant être interprété comme une réponse à la consigne scolaire) puis abandonne cette première attitude pour présenter le cheval;
- la présentation des actants est dissymétrique : *le cheval* et *une voiture*. Cette dissymétrie traduit la même difficulté au niveau de la référence au récit initial.

En résumé, dans cette reformulation nous ne retrouvons pas l'organisation mise en évidence dans la première reformulation et dans le récit initial. Signalons, en outre, le grand nombre de répétitions dans la produc-

tion; nous voyons en elles des symptômes, et non des facteurs, de l'incohérence du récit.

Sous réserve des résultats à venir sur les trois autres reformulations, nous pouvons avancer l'hypothèse suivante pour expliquer l'échec du locuteur : il y a brouillage au niveau de l'attitude de locution, l'élève ne distinguant pas ce qui se réfère au récit initial, et tendant à tout moment à reprendre le récit à son compte.

## 4. TROISIÈME REFORMULATION

### 4.1. Transcription des mesures de débit et du système des pauses :

ce récit se passe dans une dans une ferme près d'un petit village de Corrèze // un  
 un cheval dans son enclos / est apeuré par les les aboiements d'un chien // il se  
 il saute la barrière / dévale le / dévale le pré // et se retrouve sur la route / sur cette  
 route il galope / pendant à peu près une dizaine de minutes / en face arrive une 4 L  
 // la 4 L euh n'a pas le temps de voir le cheval euh au sortir d'un d'un virage / euh  
 c'est l'accident // euh le cheval percute la / percute la 4 L il s'encastre // euh le  
 chauffeur sur le coup / euh le chauffeur est mort sur le coup le cheval aussi / euh le  
 propriétaire du cheval euh aura une / une très grosse prime à / à donner à la famille.

→ : débit rapide  
 ← : débit lent  
 — : débit normal  
 / : pause comprise entre 0,2 et 0,4 s  
 // : pause comprise entre 0,6 et 0,9 s.

### 4.2. Conclusion partielle :

Comme la première, cette reformulation mène le récit à son terme :

4.2.1. *Les pauses* : Notons tout de suite que nous ne trouvons pas dans cette production de pause très longue (la durée maximum mesurée étant de 0,9 s). Nous avons montré dans notre étude sur le texte initial que nous ne pouvions tenir compte que des pauses très longues, qui échappent en particulier au phénomène de la respiration<sup>4</sup>. Il nous faudra être extrêmement prudent et considérer que, vu le petit nombre et la brièveté des pauses mesurées, il ne nous est pas possible d'en tenir compte avec toute la rigueur souhaitable. Nous nous garderons donc d'exploiter ces mesures. Notons simplement la symétrie dans la présentation des deux actants :

« un un cheval... // il saute »  
 « une 4 L // la 4 L ».

où l'on peut remarquer que l'introduction du cheval et de la 4 L comme actants est précédée de //.

4.2.2. *Le débit* : Le débit moyen de cette troisième reformulation est de 5,7 S/s. Cette valeur est très proche de celle mesurée sur la première reformulation (5,4 S/s), qui elle aussi aboutit. De la même manière que pour les pauses nous pouvons constater que l'amplitude maximum de variation de débit est très petite (de 5 à 7 S/s) si on la compare à celle de la première

4. Cf. F. Fillol 1976.

reformulation (4,1 à 8 S/s) ou même à celle de la deuxième reformulation (de 5,6 à 9,2 S/s). Si on ajoute à cette remarque celles que nous avons faites à propos du récit initial sur les difficultés à utiliser la notion de débit, il nous semble prudent de ne tirer aucune conclusion de variations aussi faibles. Retenons simplement que, pour les pauses, cette troisième reformulation ne présente pas de variation de débit utilisable, c'est-à-dire que notre méthode ne nous permet pas de conclure à une quelconque organisation de la production par variation de débit. Cette reformulation apparaît en définitive comme extrêmement « plate » du point de vue des faits prosodiques.

#### 4.2.3. Les formes verbales :

- attitude de locution : 14 transitions homogènes pour 0 transition hétérogène;
- perspective de locution : 10 transitions homogènes pour 2 transitions hétérogènes.

Nous pouvons noter qu'il s'agit ici du plus fort rapport homogène/hétérogène que nous ayons rencontré, aussi bien pour l'attitude que pour la perspective de locution. Si l'on veut considérer que cette troisième reformulation mène le récit à son terme, tout comme la première, pour laquelle nous avons dénombré, au niveau de l'attitude de locution 8 transitions homogènes pour 2 hétérogènes, il nous semble raisonnable de risquer l'hypothèse d'une corrélation entre le rapport homogène/hétérogène pour l'attitude de locution, et ce que nous avons appelé la « cohérence » d'une reformulation. Cette hypothèse prendra toute sa force quand nous aurons rappelé que l'inversion de ce rapport (5/8) correspond, dans la seconde reformulation, à l'échec de l'exercice.

Si nous poursuivons notre confrontation entre ces trois premières reformulations, nous constatons que le rapport homogène/hétérogène pour la perspective de locution pourrait jouer un rôle moindre, puisqu'il est le même pour les deuxième et troisième reformulations, dont l'une aboutit et l'autre avorte.

4.2.4. Les déterminants : Nous voyons que les deux actants sont présentés de manière symétrique :

- « un cheval » puis « il ss il saute la barrière »
- « en face arrive une 4 L la 4 L euh ».

C'est la même symétrie que dans la première reformulation, alors que dans la deuxième cette symétrie était rompue. Il semble donc que cette présentation des actants d'abord par un indéfini, repris par un défini, soit aussi un des signes d'une reformulation « cohérente ».

En résumé, nous avons montré, pour cette troisième reformulation, et par comparaison avec les deux précédentes, le rôle fondamental de l'attitude de locution. Sans vouloir généraliser, nous pouvons émettre l'hypothèse que cette prédominance de l'attitude de locution est en grande partie due au type d'exercice demandé : la « cohérence » de la production dépend en effet principalement du rapport entretenu avec le récit initial, qui sert de référence.

Il ne faudrait pas, pour autant, négliger les autres éléments de notre étude : nous avons vu la trace de la perturbation de la deuxième reformulation, et de l'organisation de la première, dans l'étude des faits prosodiques.

De plus, la « platitude » signalée à propos de la troisième reformulation, au niveau des pauses et du débit, est contrebalancée par une cohérence maximum du système des signes récurrents (aussi bien pour les formes verbales — attitude et perspective de locution — que pour les déterminants).

## 5. QUATRIÈME REFORMULATION

### 5.1. Transcription des mesures de débit et du système des pauses :

je vais vous raconter un fait divers qui m'a particulièrement marqué / et qui se situe dans en Corrèze dans un petit village // un cheval dans un enclos // euh a / a été a été affolé par un chien qui aboyait // le cheval aussitôt a sauté la barrière / et a commencé à courir sur euh à travers champs // a commencé à galoper à travers champs / il est arrivé sur un talus qui surplombait la route // tou toujours affolé le cheval sauta sur cette route et se mit à courir // à ce moment euh oua euh / une 4 L arrive euh enfin ah ça va pas.

144 syllabes pour 20,7 secondes d'articulation, soit un débit moyen de 7 S/s pour cette reformulation.

- ← : débit lent
- : débit rapide
- : débit normal
- / : pause comprise entre 0,4 et 0,6 s
- // : pause comprise entre 0,7 et 1,2 s.

### 5.2. Conclusion partielle :

Comme la seconde, cette reformulation n'aboutit pas, elle sera reprise par un autre locuteur, après le constat d'échec : « euh enfin ça va pas » :

5.2.1. Les pauses : Malgré leur petit nombre, nous pourrions tenir compte des pauses longues, notées pour cette production //. Le premier détonateur est bien isolé :

« // un cheval dans un enclos // euh a / a été a été affolé par un chien qui aboyait // ».

Mais nous pouvons remarquer à l'intérieur de ce premier détonateur un grand nombre de répétitions, signe d'un brouillage certain.

Les deux actants sont nettement démarqués :

« et se mit à courir // à ce moment euh oua euh une 4 L arrive »

5.2.2. Le débit : Le débit moyen de cette reformulation est de 7 S/s, ce qui la rapproche de la deuxième. Les variations de débit ont une amplitude très faible (de 6,4 à 8,6 S/s) et, comme pour la troisième reformulation, nous ne pourrions pas risquer de conclusion sur des variations d'aussi faible amplitude.

### 5.2.3. Les formes verbales :

- attitude de locution : 10 transitions homogènes pour 4 transitions hétérogènes. Le rapport homogène/hétérogène est donc de 10/4, soit inférieur à ceux que nous avons rencontrés pour les reformulations 1 et 3 qui aboutissent;

- perspective de locution : nous trouvons 7 transitions homogènes pour 5 transitions hétérogènes, ce qui nous donne un rapport homogène/hétérogène de 7/5, valeur proche de celle rencontrée dans la première reformulation qui, elle, aboutit.

Notons que pour la première fois, dans cette étude, nous rencontrons le phénomène de mise en relief, dans une reformulation. Nous ne pourrions aller au-delà de cette simple remarque, étant donné le petit nombre de transitions concernées et faute de point de comparaison.

5.2.4. *Les déterminants* : Nous ne remarquons aucune « anomalie » de fonctionnement, autant que notre connaissance du texte initial et des reformulations précédentes nous autorise à en juger. Notons cependant l'indéfini du début de la production : « je vais vous raconter *un* fait divers ». Le locuteur, contrairement aux précédents, ne fait aucune référence au récit initial : il s'en coupe délibérément, en reprenant l'ensemble du récit à son compte.

Cette quatrième reformulation ne mène pas le récit à son terme. Nous allons dégager ce qui la rapproche de la deuxième et l'oppose à celles qui aboutissent.

- le débit de ces deux reformulations est rapide : 7,4 S/s et 7 S/s contre 5,4 S/s et 5,7 S/s pour les reformulations qui aboutissent;
- le rapport du nombre de transitions homogènes au nombre de transitions hétérogènes est plus faible pour les reformulations qui avortent (5/8 et 10/4) que pour celles qui aboutissent (8/2 et 14/0). Il s'agit là des transitions au niveau de l'attitude de locution;
- comme pour la deuxième reformulation où nous avons relevé des difficultés dans la référence au récit initial, qui se traduisent au niveau de l'attitude de locution, nous pouvons attribuer l'échec de cette quatrième reformulation à l'occultation complète du récit initial que tente de faire le locuteur. Nous trouvons en effet de nombreux signes de cette reprise à son compte du récit par le locuteur : *un* fait divers — qui m'a particulièrement marqué et l'indicateur temporel « à ce moment ».

A cet égard il est utile d'observer que l'échec de l'exercice se produit sur la transition (il s'agit d'attitude de locution) passé simple — présent, transition hétérogène.

Nous allons, pour mieux cerner le problème, étudier comment un deuxième locuteur reprend cette reformulation là où elle échoue.

## 6. FIN DE LA QUATRIÈME REFORMULATION (par un autre locuteur)

### 6.1. Figuration du débit et du système des pauses :

le conducteur roule lentement sur cette route qui lui paraît sinueuse / et étroite / il e /// il entame un virage et à la sortie de ce virage / débouche brusquement devant lui cette masse énorme que représente le cheval (coupure) le choc est inévitable effroyable / le cheval s'encastre littéralement dans l'automobile conducteur et / et cheval sont tués sur le coup /// cette affaire maintenant éloignée nous rappelle que le propriétaire du cheval (fin de la bande magnétique).

→ : débit rapide  
 ← : débit lent  
 : débit normal  
 / : pause comprise entre 0,2 et 0,6 s  
 /// : pause comprise entre 1,3 et 1,4 s.

### 6.2. Conclusion partielle :

Ce deuxième locuteur va mener le récit à son terme, et nous allons pouvoir, grâce à cette situation privilégiée, observer comment il parvient à « redresser » la production qui avait échoué.

6.2.1. *Les pauses* : Nous trouvons deux pauses très longues, notées /// (respectivement 1,3 et 1,4 s), et qui se distinguent nettement des autres par leur durée :

- « sinueuse / et étroite / il euh /// il entame un virage » :

Il s'agit ici du second détonateur, démarqué comme dans le récit initial.

- « sont tués sur le coup /// cette affaire maintenant éloignée » :

le locuteur démarque le commentaire très nettement par cette seconde pause classée ///.

Toutes les pauses longues ont dans cette production un rôle démarcatif évident. La reformulation apparaît donc à cet égard très « cohérente ».

6.2.2. *Le débit* : Nous avons mesuré un débit moyen de 6,4 S/s. Les débits mesurés sur les différentes séquences ne varient que de 5,3 S/s à 7,1 S/s : nous ne pouvons pas retenir, comme nous l'avons déjà expliqué à propos d'autres reformulations, des variations d' aussi faible amplitude. Remarquons cependant que le débit le plus lent correspond à la séquence : « cette affaire maintenant éloignée » déjà remarquée par une pause très longue, et qui constitue le début d'un commentaire.

### 6.2.3. Les formes verbales :

- attitude de locution : 9 transitions homogènes pour 0 hétérogène;
- perspective de locution : encore aucune transition hétérogène pour 9 transitions homogènes.

Ces chiffres se passent de commentaire : la reformulation 4 bis est la seule qui présente des rapports homogène/hétérogène aussi éloquentes.

6.2.4. *Les déterminants* : Nous constatons une grande occurrence de définis : ceci s'explique facilement si l'on considère que le récit est déjà engagé quand le locuteur prend la parole. Nous pouvons noter que le seul indéfini est repris par un démonstratif, phénomène que nous avons déjà décrit à plusieurs reprises :

« il entame *un* virage et à la sortie de *ce* virage »

Signalons enfin l'aisance dont fait preuve le locuteur dans le maniement de la référence; nous relevons « conducteur et cheval » avec absence de déterminant.

Il s'agit certainement de la reformulation la plus « cohérente » des cinq que nous venons d'étudier. Ceci n'a rien d'étonnant si l'on considère

que nous sommes en présence d'une véritable correction de la production précédente : le locuteur-correcteur a tendance à se garder au maximum de ce qui cause l'échec précédent. C'est pourquoi nous retrouvons une convergence accrue des différents éléments organisateurs de la production : pauses, formes temporelles et système des déterminants.

## CONCLUSION : A PROPOS DE LA « COHÉRENCE » DU TEXTE A L'ORAL

La notion de cohérence textuelle a déjà suscité bon nombre de propositions et de réserves<sup>5</sup>. Ce débat a été presque exclusivement nourri d'arguments tirés d'observations sur des productions écrites. Notre étude qui porte sur un corpus oral nous a obligés à prendre en compte de manière explicite les contraintes que fait peser la situation de communication sur la définition même d'une cohérence : *cohérence* étant entendue comme reflet disparate des « conditions matérielles historiquement déterminées qui produisent les discours » (Balibar et Macherey 1974) et qui, dans le corpus, sont faciles à décrire :

- la reformulation n'est pas un récit, elle se présente plutôt comme un *méta-récit* où la référence aux événements est remplacée par la référence à un texte;
- les allocutaires connaissent tous la contrainte de l'exercice, si bien que leur écoute conduit le locuteur à s'auto-évaluer devant le groupe de ses « pairs ». La formulation même de l'échec par les deux élèves qui arrêtent leur production montre qu'il ne s'agit nullement d'une mauvaise compréhension de l'exercice demandé mais au contraire les deux jugements « ah non ça va pas là j'y arrive plus » et « euh enfin ah ça va pas » portent sur la cohérence des reformulations.

Néanmoins, dans l'état des recherches actuelles, il nous semble que la notion de cohérence relève encore trop de l'intuition des récepteurs. Nous pensons que l'analyse telle que nous l'avons menée porte plus sur ce que Slakta appelle la *cohésion* — déterminée linguistiquement au plan de la signification et du texte. A ce niveau il est possible de dépasser la simple proclamation de l'existence de la cohésion, « parallèle » à la cohérence. Dépassement qui nécessite l'élaboration d'une méthode dont la seule ambition est de rendre compte de la cohésion des reformulations qui aboutissent et de la non-cohésion des reformulations qui avortent.

Nos choix méthodologiques obéissent à deux impératifs :

- tenir compte de la spécificité orale de notre corpus ce qui nous a amenés à retenir des paramètres prosodiques;
- utiliser le grossissement « artificiel » du rôle de la référence, ce qui nous a fait privilégier l'étude des déterminants et de l'attitude de locution.

De toute façon, toute nécessaire qu'elle est, la méthode n'a pas à être justifiée en soi, mais à être jugée opératoire ou pas : le tableau qui suit regroupe synthétiquement les résultats présentés reformulation par reformulation afin de montrer la cohésion linguistique des reformulations réussies et la non-cohésion des autres.

Bien entendu, les paramètres que nous avons retenus dans notre méthode et qui nous permettent de rendre compte de l'échec ou du succès des exercices de reformulation ne sont pas forcément opératoires pour appréhender la cohésion de productions orales à propos desquelles on ferait varier le type de discours et/ou la situation de communication. Il serait nécessaire alors d'élargir l'éventail des paramètres pris en considération et d'affiner leur mode de traitement.

Nous nous risquons simplement à faire quelques remarques inspirées par notre travail sur l'oral :

- outre les éléments purement linguistiques qui permettraient de rendre compte de la cohésion d'une production orale, il nous semble nécessaire de retenir également comme paramètres des éléments considérés comme extra-linguistiques (nous pensons en particulier à la gestualité verbale, intéressante car conventionnelle et largement liée à un système culturel). Il convient d'ajouter cependant que le développement de telles études implique de se doter des moyens techniques et théoriques indispensables.

Tableau Récapitulatif de l'Organisation des Reformulations

	Pauses démarcatives	Débit	Temps	Déterminants
Reformulation 1	détonateur 2 actants	5,4 S/s = lent	attitude : 8/2 perspective : 4/4	la scène un cheval... le une voiture... la
Reformulation 2	2 actants (une pause inexpliquée) <sup>6</sup>	7,3 S/s : rapide <sup>6</sup>	attitude : 5/8 <sup>6</sup> perspective : 9/2	la scène le cheval <sup>6</sup> une voiture
Reformulation 3	2 actants	5,7 S/s : lent	attitude : 14/0 perspect. : 10/2	ce récit un cheval... il une 4L... la
Reformulation 4	détonateur (?) 2 actants	7 S/s : rapide <sup>6</sup>	attitude : 10/4 à la fin : 2/2 perspective : 7/5	je - un événement un cheval... le une 4L
Reformulation 5 (4 bis)	détonateur 2 Commentaire	6,4 S/s : moyen	attitude : 9/0 perspective : 9/0	cette... le cheval l'automobile conducteur et cheval

5. Slakta 1974.

6. Elements expliquant la non-cohésion.



- si la cohésion détermine en partie la reconnaissance d'une cohérence, il est évident qu'il faut prendre en compte les éléments illocutoires qui, de quelque manière que ce soit, interviennent dans le rapport locuteur (s)/allocutaire (s);
- seule, l'étude ponctuelle de cas, où la connaissance des conditions de production du discours est explicite, peut permettre de faire avancer l'analyse du rapport entre cohésion et cohérence — c'est-à-dire retrouver par des éléments linguistiques pertinents une des explications de l'évaluation des locuteurs et/ou des récepteurs;
- si la cohérence d'une production orale est déterminée dans une mesure qu'il faudrait préciser, par la situation de communication, quel champ théorique peut-on attribuer à cette notion et n'est-on pas condamné à n'en proclamer la seule existence, en l'absence de recherches sur les conditions de réception/interprétation?

#### BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages cités sont ceux dont le contenu a *effectivement* été utilisé, il ne nous a pas paru utile d'ajouter ceux que nous avons lu et dont nous ne nous sommes pas servis dans cette étude.

- LÉON P.R. : « Prolégomènes à l'étude des structures intonatives » *Studia phonetica* 2 Paris, Didier 1970.
- WEINRICH H. : « Le temps » Paris, Le Seuil, 1973.
- GROSJEAN F. et DESCHAMPS A. : « Analyse contrastive des variables temporelles de l'anglais et du français », in *Phonetica* n° 31, 1975.
- GROSJEAN F. et DESCHAMPS A. : « Analyse de variables temporelles du français spontané » in *Phonetica* n° 26, 1972.
- LARIVAILLE P. : « L'analyse (morpho)logique du récit » in *Poétique*, n° 19, Le Seuil, 1974.
- SLAKTA D. : « L'ordre du texte », in « Études de linguistique appliquée », n° 19, Didier, 1975.
- GRUMBACH J. : « Linguistique textuelle et études des textes littéraires » in *Pratiques* n° 13, janvier 1977.
- FILLOL F. et MOUCHON J. : « Les éléments organisateurs du récit oral » in *Pratiques* n° 17, septembre 1977.
- FILLOL F. : « La description des productions orales : écoute, transcription et faits prosodiques » Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Paris 8, 1976.
- MOUCHON J. : « Les éléments organisateurs des productions orales ». Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Paris 8, 1976.
- GOLDMAN-EIDLER F. : « La mesure des pauses : un outil pour l'étude des processus cognitifs dans la production verbale » in *Bulletin de psychologie*, XXVI, 304, 1972-1973.

Jean-Michel ADAM, Rouen.

### LA COHÉSION DES SÉQUENCES DE PROPOSITIONS DANS LA MACRO-STRUCTURE NARRATIVE

#### I. UN MODÈLE NON LITTÉRAIRE DE LA MACRO-STRUCTURE NARRATIVE

Les travaux de W. Labov et J. Waletzky (1967), d'H. Isenberg (1970), de W. Kintsch et T.A. Van Dijk (1975) — qu'ils soient entrepris dans une perspective socio- ou psycho-linguistique — concourent tous à reconnaître l'existence d'une sorte de modèle socio-culturel du récit. Leurs hypothèses confortent au moins deux constatations empiriques : d'une part, tout locuteur paraît posséder une sorte de compétence narrative lui permettant de porter des jugements sur la « grammaticalité » de textes narratifs entiers; d'autre part, tout locuteur semble pouvoir non seulement comprendre et mémoriser, mais aussi paraphraser un récit en le contractant ou en le résumant.

A la lumière de tests de mémorisation et de résumé, T. A. Van Dijk et W. Kintsch ont démontré que si leurs informateurs parvenaient à résumer sans difficulté des nouvelles du *Décameron* de Boccace, l'introduction d'un mythe apache sur l'origine du maïs et du daim faisait immédiatement obstacle : « L'histoire indienne que nous avons choisie [...] ne contient aucune phrase difficile ni aucun mot rare (on remplaçait les noms rares). Néanmoins nos sujets trouvèrent l'histoire étrange, car elle ne se conformait pas à leur attente en matière de récits : la personne du héros varie, les épisodes se suivent sans aucun lien apparent (c'est-à-dire causal), l'organisation de l'histoire est obscure. L'histoire, bien sûr, suit un ordre bien établi, mais connu uniquement des Indiens et des anthropologues » (1975 : 112). La conclusion qu'ils tirent me paraît juste : les sujets testés ne disposaient pas, pour organiser leur résumé du mythe apache, d'un schéma macro-structurel comparable à celui qu'ils pouvaient intuitivement appliquer aux histoires conventionnelles du *Décameron* : « La compréhension de texte peut être comparée au remplissage des cases vides de schémas de texte conventionnels » (115). L'hypothèse qu'ils en déduisent est la suivante : « 1) lorsque les sujets se rappellent une histoire, ils emploient la macro-structure comme indice de récupération, la complétant avec des informations de détail également disponibles, quelles qu'elles soient; et 2) si on

leur demande de résumer une histoire, le résumé est un reflet direct de la macro-structure qu'ils ont stockée en mémoire » (116). Le fait que les sujets testés soient arrêtés par le niveau le plus superficiel des différences entre héros (niveau des acteurs) prouve qu'ils ne remontent pas spontanément au niveau plus profond de la structure actantielle. Leur gêne devant la disparition d'une succession causale des épisodes tient au fait que la macro-structure si importante lors de la mémorisation ou du résumé se situe entre le niveau micro-structurel (relations entre phrases, syntaxe des connexions phrastiques et interphrastiques, niveau des signifiants du texte manifesté) et le niveau structurel profond. Pour situer le lieu de mon intervention théorique, il faut rappeler que, se débarrassant de la structure de surface du texte, la plupart des mythologues (Cl. Lévi-Strauss comme A.J. Greimas) postulent l'existence d'une structure profonde et « résument » un mythe sous la forme d'oppositions binaires. La structure élémentaire de la signification qu'ils proposent, du type du carré sémiotique, se situe à un niveau <sup>1</sup> premier précédant la narrativisation anthropomorphe. Les relations logico-sémantiques qui s'établissent entre les termes du carré, antérieures aux distinctions de genre, constituent une articulation de la signification qui précède le « choix » du type de discours.

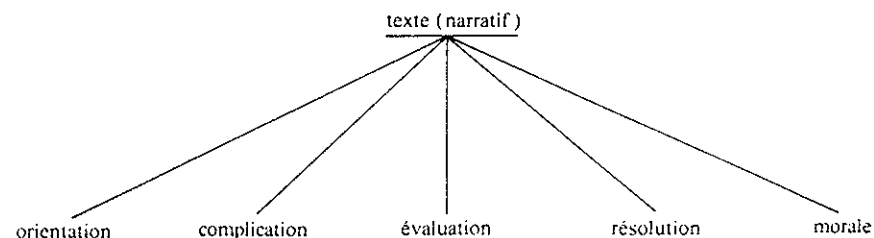
Pour être plus précis, je crois nécessaire de situer résolument la réflexion sur la macro-structure narrative (désormais MSN) dans le cadre théorique des macro-fonctions du langage et surtout de celle que M.A.K. Halliday désigne comme la *fonction textuelle*. Associée aux fonctions *idéationnelle* et *interpersonnelle*, elle permet la construction de textes oraux ou écrits a) pertinents par rapport à des contextes situationnels (niveau de la cohérence <sup>2</sup> et de ce qu'on peut désigner comme la compétence proprement discursive <sup>2</sup>); b) identifiables comme tout hiérarchisé (niveau de la cohésion <sup>2</sup>, de la compétence textuelle <sup>2</sup>). 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 MSN. 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.

Une mise au point sur l'organisation macro-structurelle intuitivement reconnue par les sujets qui lisent-écoutent-comprennent-mémorisent-résumant des récits me semble aujourd'hui possible autour du modèle auquel il est fait le plus volontiers référence — voir T.A. van Dijk (1973 : 204), T.A. van Dijk et W. Kintsch déjà cités, D. Maingueneau (1976 : 172), J.-M. Adam et J.-P. Goldenstein (1976), J.-M. Adam (1976, n° 9, 10 et 11/12 de *Pratiques*) — celui qu'Horst Isenberg propose à la suite des

travaux de W. Labov et J. Waletzky. Élaborés à partir de récits oraux d'aventures personnelles réalisés par des locuteurs présentés comme « de peu de culture », ce modèle est composé de 5 fonctions enchaînées, non hiérarchisées (comportant un seul et même nœud de raccordement), que des restrictions contextuelles rendent dépendantes les unes des autres. L'hypothèse peut se résumer dans une règle de réécriture :

Texte → Orientation  
ou  
Introduction + Complication + Évaluation  
ou  
Action + Résolution + Moral  
ou  
Conclusion

et une représentation en « arbre » :



Pour H. Isenberg, le récit minimum comporte cinq fonctions, de n. phrases chacune, cinq « éléments de la communication qui ne font pas directement partie de la structure proprement sémantique des phrases de surface, mais qui apparaissent comme des nœuds les dominant » (cité et traduit dans *Langages* 26 : 73).

La MSN du type de discours particulier qu'on nomme « récit » — type spécifique de discours comportant « des propositions, ou des séquences de propositions, interprétées comme des actions dans un monde ou une suite d'événement possibles » (W. Kintsch-T.A. van Dijk, 1973 : 103) — est soumise à des contraintes tant logiques (ordre causal-temporel des événements) que pragmatiques (éveiller ou maintenir l'intérêt d'un auditoire). En résumé, et je reprends ici, d'une part l'exemple d'H. Isenberg, d'autre part certaines formulations intéressantes de W. Kintsch et T.A. van Dijk :

(1) une SITUATION INITIALE doit être définie, caractérisant un (des) actant(s), des propriétés du lieu et du temps ainsi que des circonstances. « C'est en référence à cette situation initiale que doivent être décrits un ou plusieurs événements spécifiques qui satisfasse à la contrainte d'être remarquable » (104). L'exemple d'H. Isenberg est le suivant : « IL Y A TROIS ANS, JE SUIS ALLÉ ME PROMENER AVEC MON FRÈRE. NOUS FLANIONS DANS LES RUES DE LEIPZIG ET NOUS NE FAISONS PAS TRÈS ATTENTION A LA CIRCULATION ».

(2) Une COMPLICATION de l'histoire, un élément modificateur de l'état précédent : « SOUDAIN MON FRÈRE M'A TIRÉ D'UN COUP SUR LE COTÉ ».

(3) Une ÉVALUATION de la situation qui « spécifie les réactions (mentales) de l'agent/narrateur de l'épisode » (id.) : « A UN CARREFOUR, NOUS AVIONS VOULU TRAVERSER SANS FAIRE ATTENTION. LE FEU ÉTAIT AU VERT ».

1. « Je ne pense pas qu'il soit possible de concevoir à l'heure actuelle l'économie de la théorie des discours autrement que sous la forme d'un dispositif en paliers de profondeur, permettant d'introduire à chaque palier de nouvelles composantes sémantico-syntaxiques (représentation anthropomorphe, temporalisation et spatialisation, adjonction de la figurativité, etc.) qui rapprochent progressivement le discours de la surface textuelle (...). La disposition du discours en paliers hiérarchiques doit correspondre à une certaine typologie des discours » (Greimas, 1976 : 24).

2. Voir D. Slakta 1975 et J.-M. Adam 1977 (*Pratiques* n° 13).

(4) Une **RÉSOLUTION** ou nouvel élément modificateur qui va permettre de retrouver un état comparable (tout en étant différent) au premier : « **MON FRÈRE ET MOI SOMMES TOUT DE MÊME ARRIVÉS A TEMPS DE L'AUTRE CÔTÉ DE LA RUE** ».

(5) Une **MORALE** enfin tire « *les conséquences possibles de toute l'histoire pour la situation présente* » (id.) : « **DEPUIS CE JOUR, JE NE TRAVERSE PLUS LA RUE QUAND LE FEU EST AU VERT** ».

Comme le récit choisi peut, à juste titre, paraître forgé pour les besoins de la démonstration, je me propose d'indiquer le découpage macro-structurel de deux énoncés sur lesquels je reviendrai ultérieurement. Le premier est inséré dans un placard publicitaire et correspond à une série de trois annonces qui prennent la forme de chapitres de livre :

**KANTERBRÄU EST SI BONNE  
QU'ON NE PEUT S'EN PASSER.**

*Chapitre III. Le pont détruit.*

(1. - **ORIENTATION** :)

*Un matin, les gens du village,  
Après toute une nuit d'orage,  
Virent avec consternation  
Que le courant furieux avait brisé le pont.*

(2. - **COMPLICATION** :)

*Voilà les pauvres gens soudain bien désolés,  
Se lamentant déjà, de peur d'être assoiffés :*

(3. - **ÉVALUATION** :)

*« Comment traverser la rivière  
« Pour aller chez Maître Kanter ?  
« La bière va bientôt manquer...  
« Sans pont, comment s'en procurer ? »*

(4. - **RÉSOLUTION** :)

*O joie ! Maître Kanter arriva en bateau,  
Apportant tonnes et tonneaux :*

(5. - **MORALE** :)

*« Buvez, mes bons amis, car vous l'avez prouvé,  
« Kanterbräu est si bonne  
« Qu'on ne peut s'en passer. »*

J'emprunte l'autre exemple, scolaire lui, à *Enseigne-t-on le français?* de G. Manesse et J. Pillon (CEDIC, 1975 : 141 et 146). Je ne cite que le premier et le dernier état du texte, on pourra se reporter aux conditions de sa production et de sa révision en situation scolaire :

*Caroline a un poisson rouge ; Il évolue dans un magnifique bocal en forme de bulle. Il est dans la chambre de Caroline. Si Caroline oublie de fermer la porte, monsieur Golo entre à pas menus, prends le poissons rouge et l'emporte dans le bassin avec les anguilles. Puis Caroline remonte dans sa chambre et ne voit pas le poisson rouge dans le bocal, alors Caroline aidée de Domino, attrapent le poisson et le remet dans le bassin, et se fut un jeu sans fin.*

Au terme d'un travail collectif de mise au point, les élèves aboutissent au texte suivant. Il faut noter qu'ils n'en modifient pas la MSN et que leurs « corrections » n'affectent que le niveau micro-structurel :

*Golo et le poisson rouge.*

*Caroline a un poisson. Il évolue dans un magnifique bocal en forme de bulle, qui est dans la chambre de la fillette. Si Caroline oublie de fermer la porte, monsieur Golo*

*entre furtivement, prend le poisson rouge et l'emporte dans le bassin avec les anguilles et les carpes. Lorsque Caroline remonte dans sa chambre et ne voit pas le poisson dans son bocal, elle descend au jardin, et, aidée de Domino, l'attrape et le rapporte dans sa prison. Golo reprend son ami aux écailles rouges et le remet dans le bassin... et c'est un jeu sans fin.*

La « correction » a effacé des connections macro-structurelles qui prouvent justement que l'auteur de cette histoire avait, certes intuitivement, bien perçu la MSN :

C1 : (1) →	<i>SI Caroline oublie...</i>	→	(2) Complication;
C2 : (2) →	<i>PUIS Caroline remonte...</i>	→	(3) Évaluation;
C3 : (3) →	<i>ALORS Caroline...</i>	→	(4) Résolution;
C4 : (4) →	<i>ET ce fut...</i>	→	(5) Morale.

Notons au passage que la *Morale* (5) ne fait que dire la réitération infinie de la même suite (2) + (3) + (4) en la désignant — ce qui revient bien à un jugement porté sur la suite événementielle — comme un récit-jeu sans fin. La « correction » efface des articulations probablement jugées trop nettes comme s'il s'agissait de ne pas montrer au niveau superficiel la MSN.

Ceci transparaît dans le compte rendu de l'expérience : « *Un élève dit que puis ne convient pas. On le remplace par après-ensuite (peu connu) et on prend conscience que cela exprime la succession de deux actions* » (145). « *Un élève demande que l'on supprime alors, lorsque suffisant à exprimer quand ça arrive* » (id.). La présence de *puis* et *alors* leur paraît probablement intuitivement a) trop proche de la langue orale (ce sont les balises privilégiées de tout récit oral); b) trop liée à un ordre logique causal auquel ils préfèrent une succession plus nettement « temporelle ». Cet effet de temporalité est ensuite effacé, les connexions C3 et C4 n'étant plus traduites que par la ponctuation.

Au terme de cette première réflexion, il convient d'affiner et de généraliser le modèle élaboré. Ceci me paraît possible si l'on considère l'apport des poéticiens, des narratologues, celui des mythologues et des sémioticiens. Étant donné les limites d'un article de revue, il est impossible d'aller au-delà d'une simple affirmation de principe : dans l'optique de l'analyse et de la typologie des discours, le temps me semble venu, en passant sur les stériles querelles d'écoles, de créer les conditions d'une assimilation-appropriation critique de concepts issus de divers champs problématiques. Comme l'a écrit L. Guespin : « *L'analyse du discours, loin de bâtir sur des ruines, doit procéder à une assimilation critique* » (1976 : 50). L'analyse des discours doit absolument tenir compte des travaux actuels et assumer, dans une perspective résolument interdisciplinaire, un héritage scientifique déjà conséquent. Tentons ici de théoriser l'hypothèse macro-structurelle.

## II. VERS UNE DÉFINITION AFFINÉE DE LA MSN

### 2.1. La proposition, la séquence, le texte

Le modèle précédent, élaboré à partir de discours non littéraires, correspond à celui auquel aboutit T. Todorov après l'examen de nouvelles du *Décameron* (1968, 1969, 1971, 1973). Il définit quatre unités : le *prédicat*

narratif, qui correspond à la fonction chez Propp, la *proposition*, qui combine le prédicat avec un (des) actant (s), la *séquence* comme suite de propositions et le *texte* comme combinaison de séquences. Plus petites unités narratives, les PROPOSITIONS s'organisent en cycles (séquences) reconnu(e)s intuitivement par le lecteur.

Qu'ils parlent de *proposition* (Todorov) ou de *fonction*, les poéticiens précisent Propp qui, s'il considérait bien le déroulement de l'intrigue et insistait sur le rôle de maillon de la fonction dans la chaîne du récit par rapport à celle qui la précède et à celle qui la suit, semblait en exclure le personnage-actant : « *Notre étude ne s'applique qu'aux fonctions en tant que telles, non aux personnages qui les accomplissent ni aux objets qui les subissent* ». Il ajoute pourtant que « *de nombreuses fonctions se groupent logiquement selon certaines sphères* » correspondant aux actants qui les accomplissent à l'agresseur correspondent le méfait, le combat et la lutte contre le héros, la poursuite. Par exemple, pour Todorov (1973 : 78-79) : X est une jeune fille, Y est le père de X, Z est un dragon, Z enlève X = le dragon enlève la fille du roi. Pour A.J. Greimas aussi l'énoncé narratif se compose d'actions ou fonctions (F) — il ajoute : au sens logique de relation — possédant au moins un actant anthropomorphe (A). Soit :  $EN = F(A_1, A_2, A_3...)$ . On retrouve la même idée dans Cl. Bremond 1966 (62) et surtout 1973 où, refusant « *d'éliminer de la structure du récit la référence aux personnages* » (1973 : 132), il ajoute : « *La fonction d'une action ne peut être définie que dans la perspective des intérêts ou des initiatives d'un personnage qui en est l'agent ou le patient. Plusieurs fonctions ne s'enchaînent que si l'on suppose qu'elles concernent l'histoire d'un même personnage* » (1973 : 133). La proposition narrative — Pn — est un *prédicat* (phase + modalité + processus; voir 1973 : 310 sqq.) à n. arguments-actants. Dans le cadre de cet article, je ne puis développer ce point qui dicte la réécriture même des unités (Pn) de la MSN. (voir M. Mathieu 1974).

La SÉQUENCE élémentaire est « *composée — toujours et seulement — de cinq propositions* » (1973 : 82). Complétant R. Barthes pour qui « *la séquence s'ouvre lorsque l'un de ses termes n'a point d'antécédent solidaire et elle se ferme lorsqu'un autre de ses termes n'a plus de conséquent* » (1966 : 13), T. Todorov précise : « *Un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre; par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli; le second équilibre est bien semblable au premier, mais les deux ne sont jamais identiques. Il y a par conséquent deux types d'épisodes dans un récit : ceux qui décrivent un état (d'équilibre ou de déséquilibre) et ceux qui décrivent le passage d'un état à l'autre* » (1973 : 82). Soient les cinq Pn élémentaires suivantes : Pn1 = situation stable, Pn2 = force perturbatrice, Pn3 = état de déséquilibre, Pn4 = force inverse et Pn5 = équilibre nouveau. En m'appuyant sur cette terminologie, je proposais (*Linguistique et discours littéraire* : 249) les désignations suivantes : E.i. = équilibre initial, F.p. = force perturbatrice, D = dynamique, F.é. = force équilibrante, E.t. = équilibre terminal; terminologie dont le présent article entend justifier la révision. Une telle définition de la séquence aboutit à un modèle à trois Pn de base : E.i. + D. + E.t., les deux autres assurant la transformation d'un état en un autre (Todorov 1971 : 239).

C'est ce qu'il faut encore examiner après avoir rapidement défini le TEXTE NARRATIF comme la combinaison de séquences par 1) *enchâssement* (cas, par exemple, du *Conte du graal*; voir *Pratiques* n° 9, 1976); 2) *enchaînement* (cas des *Deux coqs* de La Fontaine; voir *Pratiques* n° 10); 3) *alternance* (cas du roman par lettres et de certaines fictions contemporaines).

*Remarque* : Cette définition purement narratologique doit être corrigée. Tout message verbal (on pourrait aussi parler des messages narratifs iconiques) n'est pas automatiquement « *texte narratif* » du point de vue de la culture. Comme le souligne R. Barthes : « *La narration ne peut recevoir son sens que du monde qui en use. (...) Tout récit est tributaire d'une « situation de récit », ensemble de protocoles selon lesquels le récit est consommé. (...) Si familier, si négligent que soit aujourd'hui le fait d'ouvrir un roman, un journal ou un poste de télévision, rien ne peut empêcher que cet acte modeste n'installe en nous, d'un seul coup et dans son entier, le code narratif dont nous allons avoir besoin* » (1966 : 22). A. Robbe-Grillet a raison de parler quant à lui d'un véritable *ordre du récit* traditionnel (1963 : 36). J'ajouterai que tout récit conforme à l'ordre de MSN (déroulement chronologique, linéarité de l'intrigue conditionnée par sa fin, etc.) correspond à un type d'intelligibilité du monde, vise à imposer l'image d'un univers cohérent, continu, déchiffrable.

## 2.2. Indices et fonctions

Les propositions de R. Barthes dans *Communications* n° 8 permettent de mieux cerner la notion de Pn. Celle-ci correspond à ce qu'il désigne comme « *noyaux* » ou « *fonctions cardinales* » et dont la suite logique constitue, selon lui, une séquence ternaire (1966 : 13). Si l'on suit cette hypothèse, on peut expliquer la prolifération en principe infinie — du point de vue de la grammaire, de la *grammaticalité*, mais pratiquement limitée — l'acceptabilité tenant à des contraintes comme la capacité de rétention mémorielle qui restreint la répétition et l'auto-enchâssement comme la longueur des éléments emboîtés — des phrases entrant dans la réécriture de chaque noyau fonctionnel. Pour Barthes, entre ces fonctions cardinales, viennent se greffer des notations subsidiaires fonctionnelles ou indicielles. Dans le premier cas, on parlera de « *fonctions catalyses* » qui « *s'agglomèrent autour d'un noyau ou d'un autre sans en modifier la nature alternative* », dans le second d'« *informants* » servant « *à authentifier la réalité du référent, à enraciner la fiction dans le réel* » et d'« *indices* », signifiés implicites impliquant une activité de déchiffrement. Ces distinctions permettent de comprendre comment sont organisées les informations dans l'énoncé narratif, de situer celles que l'on mémorise spontanément et celles que l'on ne peut supprimer sans risquer d'altérer la cohérence/cohésion du récit. La suppression d'autres unités que les noyaux n'altère que le signifié (le discours). Selon W. Kintsch et T.A. Van Dijk (1975 : 105), les données suivantes peuvent être soumises à un effacement : « *1) des descriptions d'intentions et de raisons d'action aussi bien que les conséquences mentales de chaque action; 2) des descriptions de suites d'événements d'actions constituant des alternatives possibles; 3) des descriptions d'actions*

secondaires qui sont des conditions ou des conséquences probables d'actions principales; 4) des descriptions de propriétés de lieu, de temps et de circonstances qui ne sont pas les conditions d'actions ni des résultats probables de celles-ci; 5) des descriptions de personnes et d'objets si elles ne sont pas des conditions d'actions spécifiques; 6) des métadescriptions : ces propositions qui répètent, commentent, excluent, résument d'autres informations propositionnelles du texte; 7) la description du dialogue ».

Par exemple, est-il secondaire pour la logique du récit que ce soit justement le frère cadet, le troisième, simple et doux qui parte à la recherche de l'oiseau magique demandé par le vieux roi, dans le conte normand du *Merle Blanc* étudié dans *Pratiques* 11/12? Est-il secondaire qu'il soit aussi le seul des trois frères à refuser l'argent et le cheval que lui propose son père? Tout ceci importe au niveau du contenu idéologique, mais il suffirait de comparer des variantes pour constater que ces indices et ces fonctions secondaires peuvent être remplacés sans que cela modifie la MSN. Sans insister davantage disons que si l'on ne retient pas de la même manière une description, un poème ou un discours argumentatif, c'est que l'accent ne se porte pas sur les mêmes unités discursives : les indices surtout dans le cas de la description (voir à ce sujet Ph. Hamon 1972), les parallélismes de surface dans celui de la poésie, les enchaînements déductifs ou argumentatifs (en distinguant les nœuds d'argumentation primaire des secondaires dérivées qui peuvent être supprimées au même titre que les explicitations), dans le dernier cas enfin. Ajoutons que les types de récits peuvent aller d'un type faiblement indiciel (conte populaire, nouvelle, roman dit « d'action ») à un type fortement indiciel (récit littéraire de type balzacien par exemple) étant entendu, bien sûr, que les divisions en « genres » ou types de discours sont loin d'être aussi étanches.

### 2.3. Le discours narratif comme discours d'action : programmes narratifs et objets de valeur

Certaines formulations récentes de la théorie d'A.J. Greimas, complétant l'hypothèse de T. Todorov, confirment la ternarité de la séquence de propositions : à l'équilibre initial de ce dernier correspond un état initial  $E1$  pour Greimas, au déséquilibre un faire transformateur et à l'équilibre final un état final  $E2$ . L'idée d'un passage de  $E1$  à  $E2$  par l'intermédiaire d'un faire transformateur (Ft) constitue l'élément nouveau à prendre en compte. La séquence se formalise ainsi :  $E1 \xrightarrow[\text{Ft}]{\text{VS}} E2$ , et le récit se définit par la circulation d'objets de valeur. A  $E1$  et  $E2$  correspondent des énoncés et des sujets d'état, ces derniers (S) conjoints ( $S \wedge O$ ) ou disjoints ( $S \vee O$ ) des objets (O étant une valeur « objective » : avoir le Merle Blanc, ou une valeur « subjective » : être le nouveau roi); au Ft correspondent des énoncés et des sujets de faire. La formule canonique  $S \wedge O \rightarrow S \vee O$  se lit comme la transformation, à la suite d'une intervention qui la détermine, d'un état  $E1$  où le sujet est disjoint de l'objet de valeur, en un état  $E2$  où ils sont conjoints (Greimas 1973 : 18). Énoncés de faire et d'état sont des « représentations logico-sémantiques des actes et des états » (Greimas, 1976c : 14); Greimas parle à ce sujet de programme narratif « rendant

compte de l'organisation syntaxique de l'acte » (id.), d'« unités narratives qui relèvent d'une syntaxe actantielle applicable à toutes sortes de discours » (id. : 15). En résumé, la narrativité « consiste en une ou plusieurs transformations dont les résultats sont des jonctions, c'est-à-dire soit des conjonctions, soit des disjonctions des sujets d'avec les objets » (Greimas 1973 : 20).

Ces programmes narratifs (PN) font partie de la MSN. Ainsi, pour reprendre les exemples cités plus haut : dans la publicité Kanterbräu, en Pn1 les villageois ( $S1$ ) constatent une rupture de la conjonction spatiale, nous ne savons pas encore avec qui ou avec quoi. Dans un programme qui précède le récit proprement dit, un anti-sujet (courant furieux) a brisé le pont. Dès lors, Pn2 précise le contenu de la disjonction et l'objet de valeur en montant un PN inversant l'état être assoiffés :  $S1 \vee O$  (où  $O$  = boire nous ne savons pas encore quoi). Pn3 précise  $O$  et la disjonction en instaurant un VOULOIR de  $S1$  : « aller chez Maître Kanter », lié à la constatation d'un NON POUVOIR signalé dès Pn1. En Pn4, agent du Ft (possédant un POUVOIR FAIRE), Maître Kanter ( $S2$ ) rétablit la conjonction : Ft ( $S2 \rightarrow (S1 \vee O)$ ). Maître Kanter « fait être » conjoints  $S1$  et leur objet de valeur; il transforme  $E1 \rightarrow E2$ , soit :  $S1 \vee O \rightarrow S1 \wedge O$ . Pn5 prouvant que tout le récit a servi à constituer la marque de bière en objet de valeur avec lequel ON (élargissement de  $S1$  aux consommateurs potentiels du produit) ne peut être disjoint : soit le programme de base affirmé en fin de texte :  $S1 \text{ VOULOIR } \wedge O$  ( $S1$  veut être conjoint à un objet de valeur précis, à une marchandise). A cette modalité il faut aussi ajouter la modalité SAVOIR : l'épreuve (pour les villageois) et/ou le récit (pour ON en général) ont permis cette acquisition. Le récit s'apparente à une performance permettant la transmission et l'acquisition d'une valeur modale. « Voilà la question que pose peut-être tout récit. Contre quoi échanger le récit? Que « vaut » le récit? (...) On raconte pour obtenir en échangeant et c'est cet échange qui est figuré dans le récit lui-même : le récit est à la fois produit et production, marchandise et commerce, enjeu et porteur de cet enjeu » (R. Barthes, 1970, 95-96).

Dans le texte d'élève cité, à la conjonction de Caroline ( $S1$ ) et de son poisson rouge ( $O$ ) :  $S1 \wedge O$  qui caractérise  $E1$ , succède (Pn2) un Ft au cours duquel M. Golo ( $S2$  agent du Ft) produit la disjonction (notons qu'il n'est pas un anti-sujet cherchant à s'approprier  $O$ ) : Pn2 = Ft [ $S2 \rightarrow (S1 \vee O)$ ]. En Pn3, Caroline constate cette disjonction et entreprend de la transformer à son tour avec l'aide de Domino ( $S3$  adjuvant). Elle ne constate pas seulement, en fait, elle acquiert les modalités SAVOIR ( $S1 \text{ SAVOIR } \vee O$ ) puis VOULOIR [ $S1 \text{ VOULOIR } \rightarrow (S1 \vee O \rightarrow S1 \wedge O)$ ] au sens de vouloir transformer son état de disjonction en un état de conjonction. Soit : Pn4 = Ft [ $S1 + S3 \rightarrow (S1 \wedge O)$ ]. L'état  $E2$  est sous-entendu par les auteurs du récit qui introduisent immédiatement une répétition du Ft de Pn2 et de la suite des événements précédents en « un jeu sans fin ». La comparaison des deux récits permet, à ce niveau de l'analyse, de formuler les remarques suivantes :

1) *Rapports de la MSN et des Programmes Narratifs* : le PN du récit publicitaire n'apparaît réalisé qu'en Pn4 alors que dans l'histoire de Caroline deux PN s'inversent, portés par deux sujets différents : le premier en Pn2, le second en Pn4. En fait, de façon générale, en Pn2 et Pn3 le PN peut

prendre l'aspect modal d'une compétence (*vouloir* et/ou *devoir* et *pouvoir* et/ou *savoir faire*), d'un énoncé d'état précédant la performance actualisée en Pn4. Dans le récit scolaire, la compétence apparue en Pn3 précède bien la performance tandis que dans le texte publicitaire la compétence paraît insuffisante, d'où l'irruption, en Pn4, d'un autre agent du Ft. Sans développer plus avant ce premier point, on perçoit l'intérêt de ne pas séparer modèle ternaire ou quinaire et théorie des programmes narratifs : la narrativité « *considérée comme l'irruption du discontinu dans la permanence discursive d'une vie, d'une histoire, d'un individu, d'une culture, la désarticulation en états discrets entre lesquels elle situe des transformations : ceci permet de la décrire, dans un premier temps, sous la forme d'énoncés de faire affectant les énoncés d'état, ces derniers étant les garants de l'existence sémiotique des sujets en jonction avec les objets investis de valeurs* » (Greimas 1973 : 34).

2) *Rapports actants-acteurs* : le texte publicitaire et l'histoire de Caroline présupposent tous deux un métasujet produisant la disjonction : le torrent furieux et M. Golo. Soient, dans les deux cas, des transformations disjonctives transitives de dépossession<sup>3</sup> et non réfléchies de renonciation<sup>3</sup>. La transformation conjonctive de Pn4 est produite par un autre métasujet selon un faire transitif (sujets différents = attribution<sup>3</sup>) pour la publicité Kanterbräu et un faire réflexif (sujets identiques = appropriation<sup>3</sup>) pour le texte d'enfant. Si une même syntaxe rend compte des deux récits, la séparation des acteurs (personnages) sujets de faire et sujets d'état introduit dans le récit publicitaire un métasujet gratifiant et une organisation transitive de l'univers culturel-économique, alors que l'autre correspond à une organisation réflexive de l'univers individuel enfantin : il est axé sur la petite fille elle-même, à la fois sujet de faire et sujet d'état. Comment ne pas être, dès lors, tenté de « lire tout discours narratif comme l'articulation organisatrice de l'activité humaine qui l'érige en signification » (Greimas 1976 : 10)? Il est aussi possible de sortir l'histoire de Caroline d'un univers individuel réflexif en posant l'existence d'un programme narratif concomitant centré, cette fois, sur le poisson rouge (S1) disjoint de son bassin d'origine (O) : E1 = S1 V O. Un Ft de Caroline, précédant le récit, et contenu dans l'énoncé « Caroline a un poisson rouge... dans un bocal », a opéré cette disjonction. Ceci explique d'ailleurs l'apparition du lexème « prison » dans le corrigé. M. Golo (S2) est, en Pn2 sujet d'un Ft conjonctif : Ft [S3 → (S1 A O)]. Caroline n'est, dans la perspective de ce second programme, qu'agent, comme M. Golo, d'un faire conjonctif. Elle n'est plus l'héroïne comme le confirme le titre inventé par la classe : « *Golo et le poisson rouge* ».

#### 2.4. La logique triadique de la séquence narrative

Un autre apport décisif permet de revoir encore le modèle initial. Cl. Bremond a commencé par remanier la succession toujours identique des mêmes fonctions qu'on trouve chez Propp en proposant des « *groupements plus souples, dont la base est une série élémentaire de trois termes correspondant aux trois temps qui marquent le développement d'un processus : virtualité, passage à l'acte, achèvement* » (1973 : 131). Notons au passage que, pour lui, il n'y a pas processus transformationnel, mais enchaînement causal

d'actions indépendantes. Sa tripartition recoupe toutefois les hypothèses précédentes :

ISENBERG	TODOROV	GREIMAS	BREMOND
Orientation	État initial	État E1	Virtualité
Évaluation	Dynamique	Faire transformateur	Passage à l'acte
Morale	État final	État E2	Achèvement

La triade ne contredit pas le modèle quinaire, bien au contraire elle l'explique en termes de logique narrative, elle permet de structurer le détail de la dynamique ou du Ft. Le modèle quinaire doit être conçu comme le résultat de l'enclassement (« enclavement » pour Bremond) de deux triades :

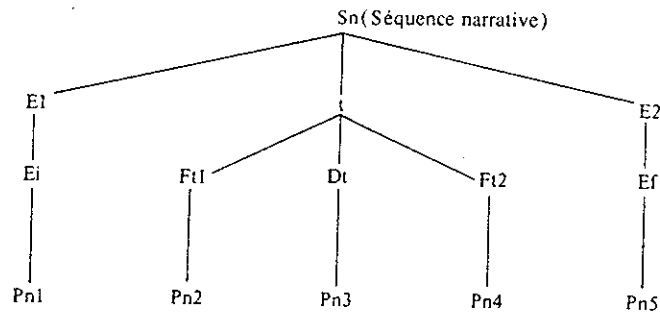
	PREMIÈRE TRIADE	SECONDE TRIADE
(Pn1)	I. État d'équilibre E1	
(Pn2)	II. État de déséquilibre	1. Faire transformateur 1
(Pn3)		2. Dynamique transformationnelle
(Pn4)		3. Faire transformateur 2
(Pn5)	III. État d'équilibre E2	

Le second temps de la première triade (II) se décompose en une nouvelle triade, noyau dynamique du récit à trois propositions narratives : Pn2 + Pn3 + Pn4. Tandis qu'en Pn1 et Pn5 se trouvent des sujets d'état conjoints ou disjoints de leur objet (S A O ou S V O), en Pn2, Pn3 et Pn4 les sujets de faire transforment E1 en E2, la disjonction en conjonction (si la transformation réussit), ou ne parviennent pas à transformer la conjonction en disjonction ou la disjonction en conjonction (si la transformation échoue) : « *La simple répétition est le signe des récits négatifs, incapables de transformer le contenu inversé de l'état initial* » (Cl. Chabrol 1971 : 120).

Paul Larivaille, au terme, lui aussi, d'une révision du schéma canonique des fonctions de Propp, aboutit à un modèle « (morpho)logique » de la combinaison des séquences du conte centré directement sur le principe quinaire. Son schéma de base à 25 fonctions (plus 4 connexions) est « *en quelque sorte le produit cartésien des cinq fonctions de la séquence élémentaire par les cinq transformations élémentaires qui constituent l'épine dorsale de l'intrigue du conte* » (1973 : 43). J'ai, dans *Pratiques* 11/12, appliqué ce schéma à un conte populaire ainsi qu'à une nouvelle de Mérimée et, plus récemment, à un roman entier de R. Frison-Roche (B. et J.-M. Adam 1977 : 73-88); en renvoyant à ces études, je dirai simplement que l'hypothèse de P. Larivaille permet de développer la logique triadique des épreuves de Greimas (épreuves qualifiante, principale et glorifiante) en une logique quinaire selon moi mieux adaptée et plus précise. Retenons pour le moment la justesse de la réflexion de P. Larivaille lorsqu'il porte l'accent sur les transformations (agies ou subies) par les Pn que j'ai regroupées dans la seconde triade (voir P. Larivaille 1974 : 387). Si je partage sa conclusion : « *La séquence logique quinaire que nous avons dégagée de l'analyse du conte apparaît donc plus complète et plus fine, et de ce fait, plus appropriée à une formalisation du récit considéré comme reflet d'un processus dynamique intermédiaire entre deux états* » (1974 : 386), je pense qu'il faut aussi considérer les transformations comme des opérations sur les contenus. Avant de développer ce point, il est possible de proposer la représentation en

3. Voir Greimas 1973 : 28.

arbre suivante qui indique d'une part l'enclavement des triades, d'autre part l'existence de deux nœuds de raccordement; elle permet surtout de percevoir la hiérarchie des  $P_n$  :



## 2.5. La transformation des contenus

Des hypothèses de A.J. Greimas sur le mythe (1966, *Communications* 8), plus anciennes que celles dont il a été question plus haut et généralisées ultérieurement par Cl. Chabrol dans *Le Récit féminin* (1971), aident à penser la logique des séquences de Pn comme un enchaînement ordonné par sa fin : « *La transformation est choisie en fonction des contenus et séquences finales et non l'inverse, comme le discours manifeste porterait à le croire* » (Cl. Chabrol 1971, 122). Dans son travail sur le courrier du cœur et les « enquêtes » du journal *Elle*, Cl. Chabrol insiste sur le fait que la succession logique des Pn est souvent réalisée sous une forme temporelle qui n'est qu'un simulacre de temporalité : « *Son avant-après dissimule mal une relation de cause à effet* » ou plus justement « *d'effet à cause* » car, on l'a souvent remarqué, le récit s'ordonne à partir de sa fin en remontant jusqu'au début. La dernière unité donnée est donc la première logiquement » (1971 : 13-14). Cette déclaration a l'avantage d'établir une relation entre structures sémantiques et narratives. Pour A.J. Greimas, le récit est « *un algorithme, c'est-à-dire une succession d'énoncés dont les fonctions-prédicats simulent linguistiquement un ensemble de comportements orientés vers un but. En tant que succession, le récit possède une dimension temporelle : les comportements qui y sont étalés entretiennent entre eux des relations d'antériorité et de postériorité* » (1970 : 187). Ceci permet d'opposer un *avant* à un *après* correspondant à un renversement de la situation qui, sur le plan de la structure implicite, revient à une inversion des signes du contenu. D'où la corrélation :

avant	contenu inversé.
après	contenu posé

Ce schéma a été critiqué et déclaré soit trop puissant (F. Rastier 1973 : 163), soit trop particulier, « *de nombreux textes ne respectent pas l'inversion des contenus* » (Cl. Chabrol 1973 : 17). Ces critiques ne sont justifiées que si les transformations liées aux programmes narratifs ne sont pas prises en considération et si cette inversion n'est pas rattachée à la MSN. Comme le note F. Rastier, si les textes technologiques substituent des contenus les uns aux autres (la recette de cuisine substitue le *cuit* au *cru*, la notice de montage le *solidaire* à l'*épars*), c'est

sans les articuler en deux dénix contradictoires : « *il ne peut apparaître d'opposition paradigmatique ni de succession syntagmatique entre des contenus topiques et corrélés, ni d'opération dialectique sur ces contenus* » (1973 : 179). Il me paraît donc indispensable de considérer les cinq Pn élémentaires de la séquence narrative comme une articulation syntagmatique des contenus. Sous l'influence de l'agent du Ft, l'*avant inversé* est transformé en *après posé*. Rappelons ce que dit A.J. Greimas dans ses « *Éléments pour une, théorie de l'interprétation du récit mythique* » (1970 : 187) : « *La narration considérée comme un tout, nécessite donc une structure hiérarchique du contenu* ». Mythes, contes, pièces de théâtre et il ajoute « etc. » ont pour propriété structurelle commune une corrélation dichotomique qu'il détaille ainsi : « *aux deux contenus topiques — dont l'un est posé et l'autre inversé — se trouvent adjoints deux autres contenus corrélés qui sont, en principe, dans le même rapport de transformation entre eux que les contenus topiques* ». Soit une articulation présumée du contenu qui permet le découpage du récit en au moins quatre Pn, les deux Pn topiques étant toutefois susceptibles de nouvelles subdivisions. Proposons pour le moment la reformulation suivante :

Contenus	Contenu inversé			Contenu posé	
	corrélé	topique		topique	corrélé
Propositions narratives	initiale Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	finale Pn5

Il reste à justifier la place de Pn3 dans le contenu topique inversé, pour ce faire revenons sur l'exemple d'H. Isenberg (cité plus haut) : La situation initiale, Pn1, correspond à un E1 de contenu corrélé inversé : comme le précise explicitement la fin de la seconde phrase : « *nous ne faisons pas très attention à la circulation* ». Pn5 correspondant à (5), soit un E2 de contenu corrélé posé, le « sans faire attention » de Pn1 (repris dans Pn3, ce qui confirme la place de cette PN dans le topique inversé) devient « *depuis ce jour, je ne traverse plus la rue quand le feu est au vert* ». A partir de Pn5 (l'après), on lit Pn1 (l'avant) comme un état E1 d'inexpérience. Au terme du récit, un SAVOIR étant acquis, il semble possible de poser à l'initial une disjonction du sujet narrateur d'avec un objet implicite qui serait l'*attention*. Le Ft, sans paraître s'appliquer directement sur l'objet, correspond à deux triades enchâssées et articulées sur la structure du contenu comme suit :

Contenus	Contenu inversé			Contenu posé	
	Contenu Corrélé	Contenu Topique		Contenu Topique	Contenu Corrélé
Propositions Narratives	E1 : S V O Amélioration à obtenir Pn1	Dégradation potentielle Pn2	Processus de dégradation Pn3	Dégradation évitée Pn4	Amélioration obtenue E2 : S A O Pn5

Si la « morale » — disons E2 — donne son sens au Ft, c'est en instaurant un rapport entre l'épisode narré proprement dit (les contenus topiques) et ce qui l'encadre (les contenus corrélés); entre des énoncés d'état et des énoncés de faire. Ajoutons qu'étant donné la nature évaluative de Pn3



dans ce récit, on peut dire deux choses : a) ceci renforce l'opposition binaire  
 Contenu corrélié initial inversé VS Contenu corrélié final posé  
 Pn 1 Pn 5

Contenu topique inversé VS contenu topique posé  
 Pn 2 Pn 4

b) et/ou confirme son inscription comme simple processus intermédiaire encore inscrit dans la dégradation.

Des récits comme celui de Caroline ne peuvent être structurés de la même façon dans la mesure où, d'une part, E2 répète exactement E1 et où; d'autre part, l'inversion des contenus n'apparaît que dans l'opposition des Ft de M. Golo et de Caroline : celui de M. Golo inversé d'après le premier programme narratif et posé d'après le second, celui de Caroline posé d'après le premier programme narratif et inversé d'après le second. Le texte des *Histoires naturelles* de J. Renard cité page 203 de *Linguistique et discours littéraire* peut, en revanche, être entièrement réexaminé à la lumière de ces propositions. En revenant surtout sur les pages 210 et 211, on constatera nombre d'imprécisions dues à la reprise, un peu trop fidèle alors, de l'hypothèse Labov-Waletzky-Isenberg-Todorov.

Pn1 - E1 : « *Personne ne lit la feuille du journal officiel affichée au mur de la mairie* ». L'inversion est marquée par la négation du contenu corrélié initial : /non lecture/ + /inutilité du journal officiel/.

Pn2 - Faire transformateur qui vient contredire-modifier E1 : « *Si, la chèvre* ». C'est ici une incompatibilité catégorielle qui confirme l'hypothèse d'une inversion du contenu topique. Le verbe /lire/ demande un sujet [+ animé, + humain] alors que la chèvre comporte les classèmes [+ animé, — humain]. On peut parler d'une véritable recatégorisation poétique-littéraire du verbe, à moins de jouer sur le signifiant et de lire *chèvre* = *vieille bique* = la « vieille dame » de Pn3.

Pn3 - Transformation au cours de laquelle la chèvre mime une lecture inversée : « *Elle se dresse sur ses pattes de derrière, appuie celles de devant au bas de l'affiche, remue ses cornes et sa barbe, et agite la tête de droite et de gauche, comme une vieille dame qui lit* ». La comparaison finale porte à elle seule le glissement d'un sens figuré (où lire = dévorer (un livre) = non vrai, impossible pour l'acteur choisi), à un sens propre (Pn4) où lire-dévorer devient manger = vrai dans la logique des mondes qui ordonne ce récit. Pn4 - Faire transformateur introduisant E2 : « *Sa lecture finie, ce papier sentant bon la colle fraîche, la chèvre le mange* ». Le retour de l'animal à sa condition : manger au lieu de lire, confirme la transformation du contenu topique de Pn2 en contenu, cette fois, posé. Le texte affirme la norme un instant perturbée, referme la polysémie dans la vraisemblance.

Pn5 - E2 bien conforme à la « morale » d'Isenberg : « *Tout ne se perd pas dans la commune* ». Envisager la « morale » comme contenu corrélié final posé permet d'insister sur son importance, sur la façon dont elle détermine le récit en fonction de son ordre propre : message à délivrer, valeurs à affirmer. On perçoit la matrice idéologique de la machine narrative ainsi montée. Les reformulations que je propose permettent de nettement opposer un E1 inversé à un E2 posé. Pn5 permet de lire Pn1 comme manque comme perte ainsi que, au niveau superficiel de la manifestation, le signi-

fiant le répète : PERd (Pn5) = PERsonne (Pn1). La chèvre absente des contenus corréliés apparaît bien comme l'agent de leur transformation tandis que le contenu topique se structure en Pn2 inversé (Prédicat = lire + Argument = chèvre) par rapport à Pn4 posé (Prédicat = manger + Argument = chèvre). Pn3 assure le passage de Pn2 à Pn4 et le manifeste dans la comparaison. Si *tout ne se perd pas* dans la comparaison : *commune* (= *comme une vieille dame qui lit*), c'est précisément que l'ordre est rétabli par rapport au contenu corrélié initial inversé (finalement, tout — le récit lui-même — ne se perd pas) et par rapport au contenu topique inversé (la chèvre n'est pas une « personne »).

### III. CONCLUSION

Rapide examen de thèses narratologiques actuelles, le développement précédent a, je l'espère, indiqué la nécessité et la possibilité d'une théorisation de l'hypothèse macro-structurale. Dans un ouvrage à paraître consacré à cette question (*Eléments de syntaxe textuelle : la macro-structure narrative*; Nathan-Université), je propose de partir de l'hypothèse de structurateurs linguistiques textuels et de considérer MSN comme un simple structurateur opérant non au niveau textuel proprement dit, non au niveau phrastique de la perspective fonctionnelle de la phrase (Thème-Rhème), mais au niveau séquentiel. Soient les premières règles permettant d'approfondir ce qui a été posé ci-dessus en 2.1. :

(1) # Tn # → S/ Sn1, Sn2... SnX-1, SnX

Le *structurateur textuel* (S) ordonne les suites de séquences. Dans le récit dominant sa nature logico-sémantique l'emporte et temporalité/causalité ordonnent la suite *antécédent* → *conséquent* suivant un schéma de recouvrement logique :

((((Arg) Préd 1) Préd 2) Préd 3)

où une première Sn, premier argument et premier prédicat, devient l'argument d'un nouveau prédicat (Sn2), et ainsi de suite. S règle l'*enchaînement*, l'*enchaînement* et/ou l'*alternance* des Sn. Dans le nouveau roman, la cohésion séquentielle relève, bien sûr, d'autres niveaux que logico-sémantiques.

(2) # Sn # → S'/ Nsém + Nsyn

Le *structurateur séquentiel* (S') agit sur les constituants sémantique et syntaxique de la séquence. Il se réécrit sous la forme de deux sous-structurateurs : l'un conjoncteur (Sc), l'autre disjoncteur (Sd) :

(3) S' → { Sc }  
                   { Sd }

MSN est précisément la *réécriture logico-sémantique, culturellement dominante*, de Sc. Pour résumer et simplifier ici, disons que MSN se réécrit à son tour sous la forme d'une série de sous-structurateurs *mettant ensemble, regroupant en unité* et *ordonnant* les propositions narratives de base. N'hésitant pas à parler d'un *ordre du récit dominant*, je dirai que toute structure narrative conforme au Sc. MSN correspond à un type de vision du monde,

visé à imposer un mode d'intelligibilité de l'univers posé comme cohérent, continu, déchiffrable. Ce que le mode narratif néo-romanesque a, depuis quelques années, si bien entrepris de déconstruire.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM B. et J.M. : 1977, *Le roman de montagne*, Larousse, coll. « Textes pour aujourd'hui ».
- ADAM J.M. et GOLDENSTEIN J.P. : 1976, *Linguistique et discours littéraire*, Larousse, coll. L.
- ADAM J.M., HALTE J.F., PETITJEAN A. : 1976, « Le Merle Blanc : Exercice de lecture et d'écriture », *Pratiques* n° 11/12.
- ADAM J.M. : 1976, « Pour une analyse textuelle : l'exemple du *Conte du Graal* », *Pratiques* n° 9.
- ADAM J.M. : 1977, « Ordre du texte, ordre du discours », *Pratiques* n° 13.
- BARTHES R. : 1966, « L'analyse structurale du récit », *Communications* n° 8, Seuil.
- BARTHES R. : 1970, *S/Z*, Seuil.
- BREMOND Cl. : 1966, « La logique des possibles narratifs », *Communications* n° 8.
- BREMOND Cl. : 1973, *Logique du récit*, Seuil.
- CHABROL Cl. : 1971, *Le récit féminin*, La Haye, Mouton.
- CHABROL Cl. : 1973, « De quelques problèmes de grammaire narrative et textuelle », *Sémiotique narrative et textuelle*, Larousse, coll. L.
- CHAROLLES M. : 1976, « Grammaire de texte. Théorie du discours. Narrativité », *Pratiques* n° 11/12.
- DIJK T.A. Van : 1973, « Grammaires textuelles et structures narratives », in *Sémiotique narrative et textuelle*, Cl. Chabrol éd.
- DIJK T.A. Van : 1975, « Narrative Macro-structure : Logical and Cognitive Foundation », *Mimeo Université d'Amsterdam*.
- GREIMAS A.J. : 1970, *Du sens*, Seuil.
- GREIMAS A.J. : 1973, « Un problème de sémiotique narrative : les objets de valeur », *Langages* 31, Didier/Larousse.
- GREIMAS A.J. : 1976, *Entretien in Structures élémentaires de la signification*, Bruxelles, éd. Complexe.
- GREIMAS A.J. : 1976 b, *Entretien in Pratiques* n° 11/12.
- GREIMAS A.J. : 1976 c, *Préface à Introduction à la sémiotique narrative et discursive* de J. Courtès, Hachette.
- GUESPIN L. : 1976, « Les embrayeurs en discours », *Langages* 41.
- HALLIDAY M.A.K. : 1970, « Language structure and language function » in J. Lyons, *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- HALLIDAY M.A.K. : 1973, « The Functional Basis of Language » in *Class, Codes and Control*, B. Bernstein, Routledge and Kegan Paul.
- HALLIDAY M.A.K. : 1974, « La base fonctionnelle du langage », *Langages*, 34.
- HAMON Ph. : 1972, « Qu'est-ce qu'une description? », *Poétique* 12, Seuil.
- ISENBERG H. : 1970, « Der Begriff « Text » in der Sprachtheorie », cité dans *Langages* 26, 1972.
- KINTSCH W. et VAN DIJK T.A. : 1975, « Comment on se rappelle et on résume des histoires », *Langages* 40.
- LABOV W. et WALETZKY J. : 1967, « Narrative Analysis : Oral Versions of Personal Experience » in June Helm éd. *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle-London.
- LARIVAILLE P. : 1973, « Perspectives et limites d'une analyse morphologique du conte. Pour une révision du schéma de Propp », *Documents de travail et prépublications* n° 2, Université Paris X.
- LARIVAILLE P. : 1974, « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique* 19.
- MATHIEU M. : 1974, « Les acteurs du récit », *Poétique* 19.
- MAINGUENEAU D. : 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette.
- PROPP V. (1928) : 1970, *Morphologie du conte*, Seuil, coll. Points n° 12.
- RASTIER F. : 1973, *Essais de sémiotique discursive*, Mame.
- ROBBE-GRILLET A. : 1963, *Pour un nouveau roman*, Idées/Gallimard n° 45.
- RICARDOU J. : 1974, « La révolution textuelle », *Esprit* 12.
- SLAKTA D. : 1975, « L'ordre du texte », *Études de linguistique appliquée* n° 19, Didier.
- TODOROV T. : 1968, « La grammaire du récit », *Langages* 12.
- TODOROV T. : 1969, *Grammaire du Décaméron*, La Haye, Mouton.
- TODOROV T. : 1971, *Poétique de la prose*, Seuil.
- TODOROV T. : 1973, « La Poétique » in *Qu'est-ce que le structuralisme?* Seuil, coll. Points n° 45.

## L'ELLIPSE COMME FACTEUR DE COHÉRENCE

1. L'ellipse n'est pas le moindre des îlots de résistance dans l'investigation linguistique. C'est que la notion même d'ellipse développe son extension à mesure que la théorie linguistique « découvre » un nombre croissant d'éléments implicites sous la surface des énoncés. L'exploration du non-dit s'étend depuis la simple occultation technique et occasionnelle jusqu'à l'hypothèse d'une propriété universelle du langage naturel, la sous-détermination : tout énoncé est en ce sens elliptique. Toutes les approches concernées imposent deux conditions à l'analyse de l'ellipse : elle se définit par rapport à une *norme*, et celle-ci est un schéma canonique assigné à la phrase dite complète.

1.1. Décrire les modes d'analyse de l'ellipse suscités par les grammaires, c'est découvrir la faiblesse des procédures de restitution à la surface. Les diverses classifications de l'ellipse reposent sur les sources d'où l'on tire les éléments de la reconstitution, que les grammaires anciennes connaissaient déjà sous le nom de « suppléments »<sup>1</sup>. Avec l'apparition des grammaires génératives, le concept d'ellipse devrait se voir délimité en compréhension, grâce à la notion formelle d'effacement. Or, si on assimile l'ellipse à l'effacement, on voit se multiplier le nombre des formes qu'on peut dire elliptiques. En effet, l'analyse transformationnelle impute à l'effacement l'absence de sujet superficiel dans les propositions infinitives, gérondives, impératives, et en général dans tous les cas où la grammaire engendre des constituants implicites en surface. Une telle extension du champ de l'ellipse ne peut que renforcer le danger d'« ellipsomanie » dénoncé ici ou là<sup>2</sup>.

Il existe un effet inverse de cette généralisation. Si on traite l'ellipse comme un effacement, il y a toute une classe de formes elliptiques où la restitution ne peut se faire que par l'engendrement d'une *nouvelle* phrase. Par exemple, *Pierre m'a demandé de venir* sera complet sous la forme *Pierre m'a fait savoir qu'il voulait que je vienne*<sup>3</sup>. Dans ce cas, la conser-

vation de la forme superficielle étant bloquée, la *restitution* n'est pas le comblement d'une lacune mais la *substitution* d'un énoncé à un autre. L'interprétation n'est plus la lecture de l'énoncé de départ, mais de sa paraphrase. Encore est-on réduit à prendre « paraphrase » au sens le plus lâche du terme. L'observation d'un corpus de dialogues radiophoniques nous a révélé une masse d'ellipses où la restitution par paraphrase devient multiforme, c'est-à-dire qu'elle échappe aux contraintes qui devraient peser sur l'opération, et en particulier la plus simple, la récupérabilité univoque des éléments « manquants ». Quelques illustrations suffiront :

- (1) *Si je vous faisais voir ma ceinture. (Je l'ai avancée d'un cran).*
- (2) *(J'en ai pour 500 000 francs de ma façade.) Alors, si elle est comme ça après*
- (3) *Si à la place des pigeons, vous pouviez me fournir des corbeaux.*

Sous l'apparence de propositions subordonnées classiques, les énoncés « incomplets » admettent une infinité de principales. On doute en fait qu'elles en admettent une seule, c'est-à-dire que leur réinsertion dans une phrase « normale » ait un sens.

Plus grave encore, la *paraphrase*, lorsqu'elle échappe aux contraintes transformationnelles, cesse d'être neutre du point de vue pragmatique. Un cas typique est représenté par *Si nous allions au cinéma ?* Même si, par paraphrase lâche, on restitue une principale à cette apparente subordonnée, on perd de vue une modulation essentielle : seule la forme elliptique peut s'entendre comme exprimant une suggestion.

Comparons maintenant (1) et (2) ci-dessous, dont chacun est dit entièrement par le même énonciateur :

- (1) *Pourquoi Pierre a-t-il l'air triste ? Parce qu'il a perdu de l'argent ?*
- (2) *Pourquoi Pierre a-t-il l'air triste ? Parce qu'on dirait bien qu'il va pleurer.*

La première proposition en *parce que* pourrait se compléter par simple copie de *a-t-il l'air triste*. Il est évident qu'il n'en va pas de même de la seconde ellipse. C'est que la première renvoie au contenu syntaxique du premier énoncé. La seconde renvoie au *fait* que cet énoncé ait été proféré. Si on voulait la compléter, on aurait quelque chose comme [*Je pose cette question*] *parce que...*, c'est-à-dire que le renvoi est à l'acte d'énonciation lui-même, dont l'énoncé elliptique est un commentaire. Restitution ? Copie ? Certes la théorie des constituants performatifs obligatoires dans toute structure profonde s'accommoderait de cette solution<sup>4</sup>. Mais l'effacement postulé d'une « hyperphrase performative » dans toutes les phrases signifie que tous les énoncés d'une langue sont elliptiques, donc que l'ellipse n'existe pas. Le renvoi différencié à l'énoncé ou à l'énonciation est donc un obstacle de plus à une lecture unifiée des formes elliptiques.

Ainsi la recherche de « suppléments » explore l'énoncé qui contient l'ellipse ou des énoncés voisins, mais dans les deux cas elle se fonde sur la référence à une norme phrastique. Dans le premier cas, le modèle (*pattern*) est un énoncé virtuel, dans le second cas un énoncé présent dans le discours. Nous retrouvons au fond la dualité des relations de substitution et de chaîne qui caractérise bien des démarches de la linguistique. Cette

1. Voir Arrivé et Chevalier (1970), surtout p. 101.

2. Voir Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé, Peytard (1964) par. 144.

3. Ceci n'est pas un obstacle pour les tenants de la sémantique générative, pour qui *demande* n'est que la réalisation en surface de [*causer* [*X savoir* [*Y vouloir* [*Z*]]].

4. Toute une littérature a été suscitée par cette hypothèse depuis l'article de J.R. Ross (1970).

dualité est exploitée par T. Shopen (1973). Comparons *Pierre a refusé* et *Pierre a mangé*. Le premier exemple est à « compléter » par un constituant emprunté à un énoncé présent (ellipse « définie », selon Shopen). Le second énoncé s'analyse par superposition à l'énoncé virtuel *Pierre a mangé quelque chose*.

1.2. Appliquer un schéma syntaxique minimal se heurte à des résistances de plus en plus nombreuses. D'où un éloignement certain de l'ellipse dans les préoccupations linguistiques. On finit par délaisser les problèmes de sa nature pour se tourner vers les conditions de son utilisation. On va chercher par exemple à motiver son apparition à l'écart d'un schéma idéal commun. Un certain nombre de principes binaires permettent cette motivation. Ainsi, la distinction entre grammaire et usage est invoquée en grammaire générative. C'était, et cela reste pour l'ellipse, la démarche du modèle chomskyen de 1957, exposé dans *Structures Syntaxiques*. Seul l'usage peut laisser passer ce qui est « non-normal », et on ne sait comment empêcher l'ellipse d'appartenir aux données « limitées et dégénérées » du langage dont parle souvent souvent Chomsky.

Un autre moyen de motiver l'ellipse est de la situer à un bout de ce que Jakobson (1963) appelle une échelle ascendante de liberté (p. 47). L'extrême opposé, celui de la contrainte totale, est le niveau phonémique. Grammaire et usage, contrainte et liberté, l'approche générative et l'approche structuraliste se rejoignent ici pour justifier l'existence d'une zone du langage où le système perd ses droits stricts. Le « comment » n'étant plus analysable parce que la grammaire de la phrase normale ne peut plus absorber toutes les ellipses, on en vient naturellement à se pencher sur le « pourquoi » de la rhétorique. C. Haroche (1975) replace le problème de l'ellipse dans cette perspective. Elle dégage le substrat idéologique d'une certaine tradition philosophique du langage, le postulat de « complétude » de l'expression comme de l'idée. Elle décrit ainsi, dans une optique sociologique, les effets d'une stratégie de l'implicite, dont l'ellipse n'est qu'une des formes.

2. Entre les résistances d'une grammaire de phrases et l'attribution de l'ellipse à des disciplines connexes de la linguistique, doit-on renoncer à une analyse proprement linguistique ? Ce serait éliminer d'emblée une fraction considérable des données empiriques que l'on veut associer à la recherche théorique. La réponse est dans les démarches d'une linguistique du discours, comme suite ordonnée et cohérente d'énoncés. Les problèmes se posent alors dans des termes qui peuvent impliquer les structures canoniques de la phrase, mais qui nécessitent l'examen des propriétés de la séquence. Notre idée directrice sera de tirer des enseignements, non de ce qui manque, mais de ce qui est présent, dans les énoncés elliptiques.

2.1. Nous proposerons d'abord une délimitation de ce qui peut être dit elliptique dans la forme. On éliminera un certain nombre de constructions du domaine : décision peut-être arbitraire et donc provisoire, mais il paraît crucial de réduire la puissance de la définition, si on songe au foisonnement auquel nous avons fait allusion. On écartera, cela va de soi, les énoncés interrompus, les réticences, paroles coupées, etc. dont la communication verbale ne manque jamais (*Ça m'étonnerait que... là vraiment... ça paraît tellement...*). Ces productions constituent des suites verbales dont

la fin ne correspond pas à une *marque d'arrêt de phrase*, au sens discursif que rappelle M. Pêcheux (1969, p. 40).

On laissera aussi de côté les effacements stricts que prédit la grammaire des phrases dans des schémas précis, l'opération d'effacement étant soumise à des conditions énumérées, garantissant la récupérabilité automatique. Rappelons parmi celles-ci la condition d'identité (*Pierre veut X venir : X = Pierre*). Il n'y aura pas ellipse de *Pierre*, car les deux termes identiques sont dans la même phrase, et les termes à effacer sont désignés par la grammaire. On reprend en somme, avec les corrections qu'impose la méthode, la distinction que faisait Ch. Bally (1944) entre sous-entente et ellipse (p. 159).

Ces limites posées, la forme de l'ellipse se présente de la façon suivante. Appelons canonique la façon dont *une langue donnée* manifeste en surface la présence des éléments sujet - prédicat - compléments - circonstants. Sans chercher une définition unique, on peut décrire les formes elliptiques les plus courantes, dans l'optique d'une linguistique du discours, comme des énoncés

- a) produits entre deux marques d'arrêt de phrase,
  - b) et ne remplissant pas le schéma canonique, sans que le vide apparent puisse être imputé aux effacements prédits par la grammaire de phrase.
- L'énoncé peut se réduire à trois, deux ou un de ces éléments. Il faudrait, ce qui n'est pas notre propos, pousser l'analyse vers de plus petits détails, et, par exemple, rendre compte d'une forme fréquente :

- *J'ai besoin d'argent.*
- *Pour ?* (intonation descendante).

On a alors un énoncé réduit à un opérateur fonctionnel, ce qui s'inscrit dans le cadre général de notre définition. Nous n'avons voulu ici que circonscrire l'objet de nos remarques sur la formation discursive de l'ellipse. On pourrait sans doute proposer d'autres limites, mais celles-ci nous ont semblé les plus propres à débayer le terrain. D'ailleurs, le schéma en tant que tel n'est pas le plus important de l'affaire. On ne propose qu'un instrument, à mettre au point, destiné à expliquer que *Ici !* est ressenti comme elliptique, alors que *Viens !*, qui lui est pour l'essentiel équivalent, ne l'est pas. C'est que *Ici* est la réalisation catégorielle habituelle d'un circonstant, qui se trouve isolé dans l'énoncé.

2.2. L'ellipse ainsi délimitée, on est plus à même de décrire sa contribution au fonctionnement du discours. Pour cela, on s'attachera à dégager des invariants fonctionnels. Au lieu d'examiner les rapports d'une forme elliptique avec un énoncé complet qui la recouvrirait, on procédera par une comparaison entre deux types de rapports : d'une part, les liens qui unissent un énoncé complet, au sens où nous l'avons défini, avec un autre énoncé du même discours, ou avec des éléments de la situation ; d'autre part, ces mêmes liens lorsqu'ils s'établissent entre une forme elliptique et un énoncé voisin ou la situation. Plus précisément, nous nous arrêterons aux marques qui signalent ces liens.

L'anaphore est la liaison la plus connue entre deux énoncés. Elle se produit tout aussi bien entre les frontières d'une même phrase. Il en va de même lorsque l'anaphore prend la forme particulière de la co-référence

de deux groupes nominaux : *J'ai aidé PIERRE parce que LE MALHEUREUX n'en pouvait plus.*

Quant à la relation entre un énoncé complet et des éléments en situation, nous entendons par là ce qui est le plus souvent manifesté par la déixis, les marqueurs typiques étant les démonstratifs. Ici encore, on notera que *ce, ceci, ça*, ne sont pas exclusivement des renvois à des éléments présents de la situation. Il est courant que les démonstratifs soient aussi anaphoriques, et renvoient à des éléments du matériau verbal : *S'il pleuvait, ça m'ennuierait.*

Si ces rapports concernent une forme elliptique, on s'aperçoit qu'ils prennent des caractères particuliers. La différence principale est que le lien discursif établi par une ellipse est un lien *nécessaire*. On songe à l'exemple le plus frappant, celui de la réponse à une question :

— *Quand est-ce que tu viens ?*

— *Demain.*

L'interprétation classique est que *Demain* est l'abréviation de *Je viens demain*. Nous ne reviendrons pas sur la difficulté d'analyser ce qui manque. Ce qui compte maintenant, c'est qu'une réponse de forme complète (quelle qu'elle soit) n'est pas liée à la question de la même façon qu'une réponse elliptique. Avec une réponse complète, ce lien est exclusivement créé par le statut interrogatif du premier énoncé. Le second (*Je viens demain*), ne porte aucune marque qui le signale comme dépendant du premier<sup>5</sup>. Dès l'instant où le couple n'est plus du type question-réponse, on ne peut plus compter sur le témoignage de la forme du premier énoncé pour en induire la dépendance du second. Rien de tel avec la réponse elliptique, parce que c'est elle, et elle seule, qui est la marque de liaison. La différence est importante : dans le couple question + réponse complète, la dépendance s'établit d'amont en aval, et de façon non généralisable : avec une réponse elliptique, c'est d'aval en amont que se repère la liaison, et ce de façon invariante, quel que soit le statut du premier énoncé. Cette dernière remarque nous amène à corriger la fausse impression que risque de donner le recours à l'exemple trop classique de la séquence question-réponse. On ne percevra bien la fonction de liaison spécifique à l'ellipse que si on prend en compte tout l'éventail possible des couples d'énoncés. Nos conversations enregistrées en offrent déjà un bel échantillonnage. Il est par exemple tout aussi fréquent d'inverser l'ordre des statuts : déclarative + question.

- (1) — *Une semaine, j'étais dans la Nièvre, puis le soir, du côté d'Aubusson.*  
— *Aubusson dans la Creuse ?*
- (2) — *Moi, mon vieux, j'ai fait 14 mois de pavillon de chirurgie.*  
— *En étant soldat ?*

Les séquences de deux assertions sont légion, le seul lien repéré étant dans la forme elliptique de la seconde.

- (3) — *Mon Américain est un monsieur qui ne sait pas quoi faire de son argent.*  
— *Ce qui est rare actuellement.*

5. La prosodie peut fournir cette marque, par la suraccentuation de *demain*, mais c'est précisément cela qui compte : la réponse complète exige un choix prosodique, l'ellipse annule ce choix. Nous revenons plus loin sur cette question.

Il se dégage de cette première évaluation des propriétés fonctionnelles de l'ellipse une idée de son rôle dans la cohérence du discours. Elargissant quelque peu la notion utilisée par M. Pêcheux, on peut dire que la forme elliptique constitue, en tant que forme, un véritable *opérateur de dépendance* entre des énoncés distincts.

Dans le cas où l'ellipse renvoie, non pas à un autre énoncé, mais à un élément de la situation, sa propriété fonctionnelle spécifique est aussi que le rapport créé est nécessaire et constant. Nous donnerons au terme « en situation » un sens restreint : il s'agit d'un objet, d'une qualité ou d'un fait directement concernés par l'énoncé et présents à l'esprit du récepteur au moment de l'énonciation, ce qui conditionne la compréhension de certains énoncés. La grammaire des surfaces « complètes » n'a pas toujours besoin de cette présence. *Pierre a terminé son travail* s'en passe complètement. Qu'un énoncé revête une forme elliptique : s'il ne renvoie pas à un autre énoncé du discours, il suppose toujours une référence à un de ces éléments en situation. Lorsqu'un énonciateur dit *Terminé !*, l'élément non représenté (un argument virtuel, si l'on peut dire) est obligatoirement présent : soit dans un énoncé précédent (*Où en est le travail de Pierre ?* etc.) soit dans la situation de l'énonciation, le récepteur ayant forcément suivi de près ou de loin ce qui vient de se terminer. Il importe peu que le contexte verbal ou de situation *puisse* être désigné par l'ellipse. Ce qui compte, c'est que la création de ces dépendances soit une propriété fonctionnelle invariante de l'ellipse. On n'a pas à analyser une ellipse pour y lire une dépendance, sa seule existence est la marque de cette dépendance. Au sortir d'une séance de cinéma, si un seul énoncé est proféré, soit *Le « Cuirassé Potemkine » est un beau film*, le lien avec le film qui vient d'être vu est contingent : c'est ou ce n'est pas le film d'Eisenstein. Si on entend *C'est un beau film*, la référence à l'objet en situation est automatique, mais ne s'induit que par l'analyse de l'énoncé, dont un constituant, *ce*, est un repère déictique. En revanche, *Beau film !* accomplit la liaison par sa seule forme elliptique, et *peu importe ce qui manque*.

Notons en passant que ceci pose le problème du caractère elliptique des énoncés exclamatifs. A. Culioli (1974) montre par quelles opérations on peut expliciter leur sens, en développant leurs sous-jacences. Mais ceci n'en fait pas nécessairement des ellipses au sens où nous l'entendons. Ce n'est pas parce qu'il est exclamatif que *Quel bruit !* est elliptique. C'est pourquoi seuls les énoncés exclamatifs qui répondent à notre définition de l'ellipse sont automatiquement liés à un élément en situation. Ainsi, malgré les apparences, un énoncé comme *Quel film, « Le Cuirassé Potemkine » !* contient le groupe minimal sujet-prédicat, d'où son autonomie par rapport à la présence du film à l'esprit du récepteur au moment de l'énonciation.

Une des formes très courantes du lien nécessaire entre la situation énonciative et l'ellipse est ce que R. Gunter (1963) appelle ellipse « télégraphique ». Elle apparaît dans les avis au public tels que *Danger, Fermé, Travaux*, etc. adressés à tout récepteur à qui il advient de capter le message. Toutes ces distinctions sont l'amorce d'une éventuelle typologie des ellipses renvoyant à un élément en situation, peut-être en fonction de la nature de l'élément en question.

2.3. Si la forme elliptique est un moyen de repérage des dépendances, que dire de la *nature* de ces dépendances ? On peut formuler quelques hypothèses, que seule une recherche plus poussée conduirait à écarter ou à conserver. Nous maintiendrons notre point de vue selon lequel l'examen des ellipses se justifie non par ce qui leur manque mais par ce qu'elles montrent. On éclairera donc cette analyse par l'idée que l'ellipse consiste moins à supprimer qu'à *isoler*. L'hypothèse requise tend à décrire de façon aussi unifiée que possible la nature de ce qui est isolé. Nous nous proposerons pour cela de faire appel à la division de tout énoncé en thème et rhème, dont l'importance est de plus en plus reconnue. En termes informels, le thème est ce dont on a à parler, le rhème étant ce qu'on a à en dire. Nous n'insisterons pas sur le fait que cette division ne recouvre pas la structure en sujet et prédicat, et encore moins la combinaison catégorielle nom-verbe. Dans cette perspective, l'ellipse a pour effet d'isoler un thème ou un rhème, quelles que soient la construction et les catégories grammaticales qui les représentent. Reprenons un exemple classique :

- *Qui est venu ?*
- *Pierre.*

Contrairement à ce que suggèrent beaucoup d'analyses courantes, la réponse elliptique n'équivaut pas à *Pierre est venu*, mais, à la rigueur, à *C'est Pierre qui est venu*. Dans le premier cas, l'ellipse isolerait le thème (de Pierre, j'ai à dire qu'il est venu), ce qui ne correspond pas à l'adaptation de la réponse à la question. Plus exactement, *Pierre* ne peut être rhème que si son accentuation le désigne comme tel. Or, il n'y a pas deux accentuations possibles pour l'ellipse *Pierre*.

Elle s'interprète : de X tel que X est venu, j'ai à dire que X est Pierre. En d'autres termes, c'est bien un rhème que l'ellipse a isolé. Autre exemple élémentaire :

- *Quand vas-tu voir le médecin ?*
- *Demain.*

Un énoncé comme *Je vais voir le médecin demain* pourrait répondre à *Que vas-tu faire ?*, auquel cas *demain* ne serait plus qu'une partie du rhème. Avec l'ellipse, il en constitue la totalité : du moment X où se situe ma visite au médecin, j'ai à dire que X est demain.

Incidemment, cette fonction de l'ellipse infirme la théorie de G. Lakoff (1970) sur les constituants adverbiaux. Celle-ci assigne une structure unique aux phrases (complètes et autonomes, elle n'en connaît pas d'autres) qui les contiennent : [Je, venir] sera [demain]. Mais comment analyser *Demain, je viendrai*, où *demain* est le thème de l'énoncé : de *demain*, j'ai à dire qu'il s'y passera [je, venir] ? Cette distinction, l'ellipse interdit de la « rater » :

- *Je resterai chez moi aujourd'hui.*
- *Et demain ?*

Un vaste domaine s'ouvre à l'étude de cette fonction de l'ellipse. On peut espérer généraliser suffisamment sa portée à travers une variété de formes de surface qui défient la classification. On réduira alors les aléas

d'une analyse fondée sur la restitution syntaxique. On pourra mettre en évidence ce deuxième aspect de l'ellipse comme facteur de cohérence : la division des énoncés en thème et rhème rattache directement leur production à la finalité d'un discours « qui se suit ». L'ellipse apporte une contribution décisive à cette cohérence en accentuant cette division par un isolement du thème ou du rhème imputable à sa seule forme.

3. Tant que la linguistique prend pour objet la forme canonique d'un énoncé complet, la nécessité d'une analyse des rapports inter-phrastiques reste ouverte à la discussion. Les formes elliptiques, si elles doivent obéir à quelque régularité, ne permettent plus de se passer de ces rapports. Par la place de choix qu'elles occupent dans une linguistique du discours, elles requièrent des prises de position théoriques qu'il reste à évoquer dans leurs grandes lignes.

3.1. Le premier problème qu'on ne peut plus éluder est celui du statut syntaxique de l'ellipse comme surface. La relation avec une éventuelle structure syntaxique profonde peut-elle se formaliser comme une *dérivation* qui serait entièrement réglée en syntaxe ? Ce que nous en avons dit semble indiquer qu'il faudrait alors une composante syntaxique d'une puissance énorme. Il faut envisager la possibilité que les ellipses soient des surfaces engendrées *comme telles*. Si elles ne sont pas interchangeables avec des formes canoniques directement dérivées de structures sous-jacentes syntaxiques, on peut encore moins supposer qu'elles possèdent, sur le même modèle, des structures profondes qui leur soient propres<sup>6</sup>. Il est vrai qu'à partir d'une première surface de forme canonique on peut toujours *effectuer* l'ellipse de tel ou tel constituant, en la justifiant par des conditions précises de tel ou tel discours. C'est ce qui explique l'analyse qui en est couramment donnée, et son renvoi aux stratégies rhétoriques. Mais cela ne prouve pas que toute surface « incomplète » donnée soit nécessairement obtenue par ce processus. Toutefois, la formation directe des surfaces elliptiques ne saurait être arbitraire. Si la première hypothèse doit être retenue (surfaces générées comme telles), elle doit compter avec les réglages que suppose le fonctionnement du langage. La notion de « grammaticalité », telle qu'elle émane des grammaires de la phrase, cesse d'être opératoire, mais il reste requis que des règles garantissent l'acceptabilité des formes elliptiques. Et l'un des facteurs de cette régulation pourrait bien être la fonction de cohérence propre à l'ellipse.

Puisqu'il n'y a pas de « grammaticalité » interne à rechercher, c'est une garantie d'acceptabilité qu'on peut trouver dans la relation nécessaire d'une ellipse avec un énoncé voisin ou la situation, et dans le fait qu'elle s'interprète comme un thème ou un rhème isolé. C'est à cette condition qu'on peut dire si une forme incomplète a une force illocutionnaire indépendante, c'est-à-dire si elle agit comme question, injonction, exclamation, etc. Se contenter de *reconnaître* une ellipse à ce qu'elle a une force illocutionnaire propre, ce serait renoncer à l'analyser, par un retour aux critères behaviouristes de l'analyse bloomfieldienne.

Quand on parle de la formation d'une surface elliptique, le terme « formation » doit avoir toute son importance. Une ellipse véritable est le

6. D'un point de vue génétique, c'est un problème semblable qui se pose à propos des énoncés holophrastiques du petit enfant (un mot pour un énoncé). Voir à ce propos L. Lentin (1975) surtout p. 18-19.

résultat de processus de production discursifs, et non un objet tout fait incorporé dans un discours. Les stéréotypes constitués préalablement à l'énonciation relèvent d'autres domaines, qui réclameraient un nouvel approfondissement. Citons brièvement le cas bien connu des transferts lexicaux (une « traction avant » pour « une voiture à traction par l'avant »), ou celui des interjections (*Alerte ! Voyons ! Flûte !*). Il n'y a pas dans ce cas formation d'une ellipse dans la synchronie du discours, mais produit d'un processus diachronique de figement. Nous aurions la même position à l'égard des énoncés proverbiaux (*Tel maître, tel valet*).

3.2. L'ellipse n'est pas le seul fait linguistique qui suscite le besoin d'une grammaire du discours, mais elle est sans doute le plus exigeant. Cette grammaire prend pour objet la séquence des énoncés : la question se pose de savoir si des micro-structures phrastiques il faut passer directement aux macro-structures, celles des totalités de discours. Les remarques qui précèdent suggèrent que les ellipses signalent des relations de dépendance avec le voisinage immédiat, et que ce voisinage a des dimensions qu'on peut déterminer, et qui situent l'analyse à un niveau intermédiaire. Prenons deux exemples. Si *Hier* est un énoncé déclaratif non exclamatif, il ne peut guère se comprendre que comme réponse à une question. Si cette question est elle-même un énoncé complet, il se suffit comme voisinage à l'ellipse. On posera la formation d'un groupe séquentiel */Quand es-tu arrivé ? — Hier./* Ce groupe est fermé en amont : sa dépendance de ce qui précède relève entre autres de la communauté de référence des énoncés, et non d'une propriété repérable dans l'énoncé isolé. Si la question était *Quand les as-tu vus ?*, le groupe séquentiel serait ouvert en amont, jusqu'à ce qu'on remonte à l'antécédent de l'anaphorique *les*. Quant à la fermeture après *Hier*, elle semble assurée dans les deux cas.

Soit maintenant l'ellipse déclarative *Huit heures*. Elle peut renvoyer à la seule situation (constatation à ma montre). Mais insérée dans une séquence, elle peut être une réponse. Or, simultanément à l'une ou l'autre de ces fonctions, elle peut être le prélude à un énoncé conséquent (*Il faut que je me dépêche*, etc.). Elle constitue alors avec ce dernier un groupe séquentiel également délimitable : */Huit heures. — Il faut que je me dépêche./* Ici, l'ellipse est fermée en amont et ouverte en aval. Le discours n'apparaît plus comme une chaîne divisée en énoncés individuels, mais comme une succession de groupes séquentiels dont les énoncés sont des constituants. Il serait cependant sommaire et dangereux de voir là une analogie avec la constitution des phrases en syntagmes et des syntagmes en morphèmes. Ce serait, comme le souligne M. Pêcheux (1969, p. 34), faire des énoncés des unités d'un système, objets inventoriés, et non produits d'un fonctionnement.

A l'aide de cette notion d'ouverture et de fermeture, chaque ellipse trouve sa place dans les limites qu'elle désigne elle-même. On peut ainsi définir des groupes séquentiels de toutes dimensions, y compris à la limite un groupe qui recouvrirait la totalité d'un discours. En voici des exemples extraits des conversations enregistrées, où les énoncés constituants sont numérotés :

1. — Vous avez suggéré de vous débarrasser de votre belle-mère.
2. — Histoire de rire.

1. — Si je comprends bien, vous faites de la radio.
2. — Seulement.
3. — Depuis longtemps ?
4. — Depuis toujours.

On notera que *seulement* ne peut pas se fermer, alors que ce serait pragmatiquement concevable, parce que 3 établit une dépendance avec 1 et fait donc partie du groupe.

Sans pousser plus loin cette illustration, nous retenons que la notion de groupe séquentiel semble un instrument utile dans l'étude du discours. En outre, notre propos est de montrer par cette analyse la part privilégiée, peut-être unique, que prend l'ellipse dans la délimitation. Le dernier exemple cité est instructif à cet égard. Dans l'hypothèse idéale où les quatre énoncés seraient des formes complètes, les limites séquentielles seraient tout autres. *Je fais seulement de la radio* n'aurait de lien avec 1 qu'au titre de la récurrence, qui n'a pas la force nécessaire du lien créé par l'ellipse. Il en irait de même de l'énoncé 3 sous une forme complète. Seul l'énoncé 4 serait formellement solidaire de 3 comme réponse. On aurait non pas un, mais bel et bien trois groupes séquentiels :

1. Si je comprends bien, vous faites de la radio.
2. Je fais seulement de la radio.
3. Vous faites de la radio depuis longtemps ?
4. Je fais de la radio depuis toujours.

C'est donc à ce niveau du groupe séquentiel que se situe le rôle irremplaçable de l'ellipse.

3.3. Une autre décision théorique se rattache à l'étude de l'ellipse. Ce qui dans le discours ne reflète pas fidèlement les règles d'une grammaire des phrases canoniques est-il ou non une perturbation de la performance (volontaire ou involontaire) ? Il est de moins en moins possible de répondre par l'affirmative. On ne peut se satisfaire de la notion de liberté totale qui caractérise la parole saussurienne, ni de celle de conduite aléatoire dont relève la performance chez Chomsky. L'énoncé elliptique est un énoncé produit et reconnu par une compétence discursive. Sa structure comme sa fonction dans la séquence sont réglées. Nous sommes loin d'avoir formulé toutes les règles concernées. Nous espérons seulement avoir fait admettre que des règles de ce genre sont requises si l'ellipse doit avoir un rôle normal dans le discours.

Avancer l'hypothèse d'une compétence discursive entraîne de son côté une révision de la notion même de compétence. Il ne suffit pas d'accroître la dimension des objets produits et reconnus par la compétence, en passant de l'énoncé au groupe d'énoncés en séquence. On n'est pas plus avancé, lorsqu'on est enfermé dans une grammaire purement phrastique, en présentant le discours comme une conjonction généralisée de phrases individuelles, comme le proposaient Katz et Fodor (1963). La raison en est évidente : les groupes séquentiels peuvent être, et sont le plus souvent, dialogués. Il ne peut donc s'agir d'une capacité *individuelle* à produire et à reconnaître des groupes séquentiels. Ce ne serait hélas pas la première fois qu'on confond

1. Le lien formel avec le premier énoncé serait rétabli avec un accent contrastif sur *seulement*. L'ellipse n'a pas besoin de cette marque prosodique pour créer le lien.



la compétence du sujet parlant avec le pouvoir d'analyse du linguiste qui, lui, embrasse dans un même regard des objets produits par plusieurs sujets. Pour amorcer la révision souhaitée, la compétence discursive sera conçue, pour un énonciateur, comme la capacité

— dans la production, à maintenir la cohérence d'un discours au moment où il y insère son énoncé, par les marques appropriées, dont l'ellipse fait partie,

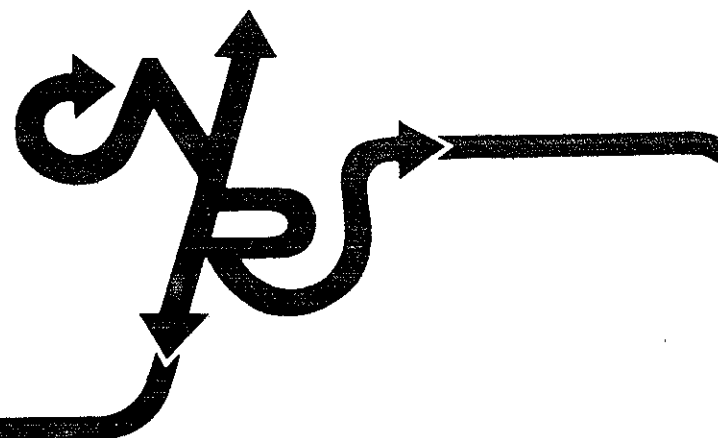
— dans la reconnaissance, à repérer ces marques de cohérence dans l'énoncé de l'interlocuteur.

La dernière question qui se pose est celle du sort des grammaires de phrase dans une linguistique qui veut intégrer l'ellipse comme processus de production et non comme exception. Nous pensons que de telles grammaires demeurent indispensables, ne serait-ce que parce que la structure logique des énoncés en dépend, mais qu'elles ne peuvent prétendre à être des modèles du langage. Elles sont à considérer comme des composantes d'une grammaire du discours. Dans celle-ci, la forme de toutes les surfaces se verrait dérivée par des règles opérant soit entre les marques de frontière de phrase, soit entre les frontières (fermetures) des groupes séquentiels d'énoncés. Dans cette perspective, les généralisations sur l'ellipse auraient quelque chance de devenir vraiment des généralisations sur le langage.

### BIBLIOGRAPHIE

- ARRIVE M. et CHEVALIER J.C. : 1970, *La Grammaire, Lectures*. Paris, Klincksieck (Coll. Initiation à la Linguistique).
- BALLY C. : 1944, *Linguistique Générale et Linguistique Française* (2<sup>e</sup> éd.). Berne, A. Francke.
- CHEVALIER J.C., BLANCHE-BENVENISTE C., ARRIVE M., PEYARD J. : 1964, *Grammaire Larousse du Français Contemporain*. Paris, Larousse.
- CULIOLI A. : 1974, « A propos des énoncés exclamatifs », *Langue Française*, 22 (mai 1974), 6-15.
- FODOR J. et KATZ J.J. : 1963, « The Structure of a semantic theory », *Language*, 39 (1963), 170-220.
- GUNTER R. : 1963, « Elliptical sentences in American English », *Lingua*, 12 (1963), 137-150.
- HAROCHE C. : 1975, « Grammaire, implicite et ambiguïté », *Foundations of Language*, 13 (1975), 215-236.
- JACOBS R. et ROSENBAUM P.S. : 1970, *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, Mass. : Ginn & Co.
- JAKOBSON R. : 1963, *Essais de Linguistique Générale*. Paris : Éd. de Minuit.
- LAKOFF G. : 1970, « Pronominalization, negation and the analysis of adverbs », dans Jacobs et Rosenbaum (1970), 145-165.
- LENTIN L. : 1975, « Problèmes de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant », *Langue Française*, 27 (sept. 1975).
- PECHEUX M. : 1969, *Analyse Automatique du Discours*. Paris : Dunod.
- ROSS J.R. : 1970, « On declarative sentences », dans Jacobs et Rosenbaum (1970), 222-272.
- SHOPEN T. : 1973, « Ellipsis as grammatical indeterminacy », *Foundations of Language*, 10 (1973), 65-77.

Le directeur-gérant : E. GILLON. — IMPRIMERIE SALLES ET GRANGE, 94200 IVRY-SUR-SEINE  
Commission paritaire n° 47700. N° d'édition : 8795 - 70538-5-78 — Dépôt légal : mai 1978  
IMPRIMÉ EN FRANCE (Printed in France).



### ATLAS LINGUISTIQUE ET ETHNOGRAPHIQUE DE BOURGOGNE vol. II - les végétaux - les animaux G. Taverdet

- le verger • la vigne • textiles, cultures diverses, corbeilles • les plantes sauvages, généralités • les mammifères sauvages • les oiseaux • les reptiles
- les batraciens • les poissons, la pêche • les insectes • les autres animaux
- le bétail, les soins, l'étable • le cheval • les bovins, reproduction • le lait, le beurre, les fromages • les moutons • les chèvres • la viande de porc
- les volailles • les palmipèdes domestiques

32 x 60 / 344 p. / relié  
608 cart. 2 coul.  
ISBN 2-222-02155-3

490 F

### IMITATION DES GESTES ET REPRESENTATION GRAPHIQUE DU CORPS CHEZ LES ENFANTS SOURDS

Contribution à l'étude du rôle du langage dans le développement des conduites représentatives

M. Deleau

- caractéristiques des sujets étudiés • l'imitation des gestes orientés dans l'espace ambiant • l'imitation des gestes sur soi • usage du langage et représentation graphique du corps • le rôle du langage dans le développement des conduites de représentation, discussion générale des résultats obtenus

16 x 24 / 140 p. / broché  
20 fig. / 28 tabl.  
ISBN 2-222-02197-9

47 F

rappel — Eléments du répertoire du langage gestuel des sourds-muets, par P. Oléron 16 x 25 / 176 p. / br ISBN 2-222-01633-9

40 F

**Editions du CNRS**  
15 quai Anatole-France 75700 Paris

CCP Paris 9061-11 - Tél. 555.92.25

M \_\_\_\_\_ profession \_\_\_\_\_  
adresse \_\_\_\_\_  
achète le livre \_\_\_\_\_  
chez son libraire ☐ à défaut aux Editions du CNRS (chèque joint) ☐ et demande votre documentation ☐ sciences humaines