Linguistique textuelle et enseignement/apprentissage du FLES

Denis Vigier, *Université Lyon2 / UMR ICAR (5191)*

Discipline jeune, encore largement en construction, la linguistique textuelle ne bénéficie pas de ce socle « partagé » (avec beaucoup de guillemets et de « failles » dans le socle, bien entendu) qui réunit généralement la plupart des linguistes lorsqu'ils s'occupent de morphologie ou de syntaxe, objets de la grammaire depuis deux mille ans. Tenter de circonscrire la tâche de la linguistique textuelle aujourd'hui expose donc nécessairement à la critique… C'est pourtant ce que nous proposons de faire dans les lignes qui suivent, adossant notre propos aux travaux d'auteurs qui, depuis la fin des années soixante, ont largement concouru à constituer la linguistique textuelle en branche à part entière des sciences du langage. Nous dresserons ensuite un état des lieux rapide des outils et des documents dont disposent désormais les enseignants de FLES pour les aider à mieux identifier les problèmes de mise en texte rencontrés par leurs apprenants et à mieux y remédier. Notre propos s'achèvera par quelques propositions d'activités de classe.

1. Un petit tour par la notion de *cohérence*

A la fin des années soixante s'est constitué, en sciences du langage, le projet d'une *grammaire du texte*. A ses origines, ce courant de recherche s'inscrivait dans le paradigme théorique de la grammaire générative transformationnelle chomskyenne. Il était possible, jugeait-on, d'élaborer une *grammaire générative « textuelle »* (Van Dijk 1972, 177), capable d'engendrer les textes « bien formés » d'une langue (Van Dijk, 1973, 64). Parmi les concepts générativistes que cette grammaire souhaitait étendre à l'unité *texte* figurait chez certains celui de grammaticalité. Ainsi Van Dijk (1972, 184) déclare-t-il : *il va sans dire (…) que le concept de* grammaticalité *doit s'étendre également à des structures transphrastiques*. Cependant, comme l'a montré depuis Charolles notamment (1988b, 1994b, 2005), les tenants de ce projet grammatico-textuel se heurtèrent très rapidement à une série d'obstacles insurmontables que soulevait notamment la question de la cohérence et de ses critères. Pour le dire vite, les suites de phrases volontairement incohérentes que les linguistes engagés dans ce projet se donnaient comme point de départ, en vue de mettre au jour les règles constitutives d'une *compétence textuelle*, se voyaient toujours à un moment ou un autre remises en cause par d'autres linguistes. Il était en effet toujours possible, avançait-on, d'imaginer un contexte de communication *ad hoc* qui permettait de lever l'incohérence postulée pour une suite de phrases donnée et de la rendre ainsi parfaitement interprétable. Voici un exemple que nous empruntons à Charolles (2005). Soient les deux séquences

(1) Max est malade. Il a attrapé la grippe.
(2) Max est malade. La terre tourne.

Dira-t-on que (1) est cohérente mais (2) « mal formée » car incohérente ? A première vue certainement. Mais qu'on imagine une situation de communication où il serait clair pour le locuteur de (2) comme pour son allocutaire que la phrase *la terre tourne* a pour but d'exprimer, à travers l'image de la rotation de la terre, l'œuvre destructrice du temps qui passe. Aussitôt, la séquence redevient cohérente et l'on peut imaginer une paraphrase (parmi d'autres possibles) pour (2) comme : *Max est malade. Autrefois, il ne l'était jamais mais le temps passe et corrompt tout, même la santé des plus vigoureux.*

Le fait pour les grammairiens du texte d'éprouver ce type de difficulté lorsqu'il s'agissait de juger qu'une suite de phrases était ou non cohérente[1] a permis de mettre au jour ce point crucial : *la cohérence, loin d'être un trait du discours, apparaît plutôt comme une sorte de forme a priori de sa réception, comme un principe général gouvernant son interprétation* (Charolles, 1994b, 133).

Si *localement*, un jugement de cohérence porté sur l'enchaînement entre deux phrases peut donc entièrement dépendre de cette forme *a priori* de la réception dont parle Charolles, il en va cependant autrement lorsqu'on se situe à des niveaux de complexité supérieurs : paragraphes, chapitres, etc. – et cela jusqu'au texte. A ces niveaux, pour que l'interprétant puisse porter un jugement positif de cohérence, il est impératif qu'à l'encodage, le locuteur ait *tissé* aux niveaux intra- et interphrastiques divers *réseaux de relations* essentiellement sémantiques et pragmatiques, à même de guider l'interprétant vers la reconnaissance de cette cohérence. Ces réseaux de relation constituent l'objet d'étude privilégié de la linguistique textuelle (désormais LT).

Leur présence au sein d'un texte n'est cependant pas une condition *suffisante* pour assurer la cohérence de ce dernier. D'autres paramètres entrent en jeu, parmi lesquels i) le respect d'un certain nombre de *conditions* qui président au jugement de cohérence (cf. Bellert 1970, Charolles 1978, Reinhart 1980, … ; pour une synthèse, Salles 2006) ii) une bonne utilisation des marques de cohésion discursive (mal ou trop utilisées, elles peuvent détruire la cohérence (cf. les expériences de Garnham, Oakhill & Johnson-Laird 1982) ; iii) la prise en compte de diverses catégories socio-discursives régulatrices des pratiques discursives individuelles : adéquation de la production discursive avec la situation d'énonciation (au sens étroit et large), prise en considération des attentes de la communauté discursive relatives aux normes du genre / sous-genre discursif mobilisé, etc. Ces catégories ne relèvent pas du domaine de la LT mais plus largement de l'analyse du discours dont la LT ne constitue qu'une « zone ».

2. Définir la linguistique textuelle.

Nous proposons donc de définir la linguistique textuelle comme une branche des sciences du langage qui a pour tâche de théoriser et de décrire les différents réseaux d'organisation[2] dont le pouvoir s'exerce depuis le niveau de la phrase jusqu'à celui du texte et qui concourent à rendre ce dernier cohérent.

2.1. Le domaine d'analyse de la LT commence *dès le niveau de la phrase* …

Comme y insiste M. Charolles (1994b : 127), *les linguistes qui s'intéressent au discours n'auraient pas à se préoccuper du système des connexions structurales qui pèse sur l'organisation des phrases si certains phénomènes relevant typiquement de leur champ d'étude ne s'expliquaient, au moins partiellement, par des considérations syntaxiques.* De fait, M.-P. Péry Woodley (1985) montre par exemple que les enchâssements de subordonnées au sein des phrases dites complexes possèdent une incidence directe non seulement sur la hiérarchisation de l'information au niveau intraphrastique mais aussi sur l'architecture

[1] *Une telle prise de conscience joua un grand rôle dans la réorientation du projet grammatico-textuel (voire sa reconversion*). (Charolles, 2005).

[2] Nous préférons recourir au terme de *réseau d'organisation* plutôt qu'à celui de *niveau d'organisation* (Combettes, 1992) ou de *plan d'organisation* (Charolles, 1988a). Pour d'autres définitions de la linguistique textuelle, voir *inter alii*, de Beaugrande & Dressler (1981), Combettes (1992), Charolles (1994b), Adam (1999, 34-42 ; 2005, 38) ainsi que le *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (Charaudeau & Maingueneau, eds., 2002).

[4] Ici comme ailleurs, *le global détermine le local* (Rastier 2001, 13)

informationnelle générale du texte, celle-ci déterminant celle-là et non l'inverse[4]. Sur un plan didactique, une telle analyse met au jour le fait qu'un apprenant qui recourrait par exemple, dans sa production, à des subordinations parfaitement correctes du point de vue morphosyntaxique, mais sans maîtriser les incidences qu'ont ces choix intraphrastiques sur le réseau des relations informationnelles intratextuelles, produirait un texte peu voire pas cohérent.

On touche là du doigt la limite de certains exercices fréquemment proposés en grammaire du FLES et qui consistent par exemple à faire de deux phrases simples partageant un SN coréférentiel une phrase complexe avec subordonnée relative. Certes, on entraîne les élèves à maîtriser les opérations morphosyntaxiques qui régissent la *relativisation*, mais on ne leur donne pas les moyens d'appréhender que, en phase de production, le choix de faire de telle ou telle proposition la relative ou la principale se joue à un niveau transphrastique.

Le cas des circonstants détachés constitue une seconde et parfaite illustration du fait que des choix opérés en syntaxe intrasphrastique sont susceptibles d'avoir une incidence cruciale sur des niveaux d'organisation supérieurs à la phrase. Nous y reviendrons *infra* (§ 5).

2.2. … et finit avec le texte.

Le pouvoir d'analyse de la LT s'exerce, avons-nous dit, dès le niveau de la phrase. Jusqu'où s'étend-il ? Jusqu'au texte, bien entendu. Si la notion de *texte* bénéficie d'une apparence d'évidence (nous manipulons et produisons tous les jours des textes - en particulier les enseignants !), elle devient problématique lorsqu'on veut la serrer de plus près. Toute suite de phrases constitue-t-elle un texte ? Une seule phrase peut-elle constituer un texte ? Y a-t-il des textes à l'oral (dans les conversations impromptues, par exemple) ? L'unité « texte » est-elle d'ordre morphosyntaxique? d'ordre sémantique ? Tout texte est-il nécessairement cohérent ? Quels rapports un texte entretient-il avec d'autres textes ? etc. Nous proposons de définir ici le texte[5] comme *une suite linguistique empirique produite dans contexte spécifique, fixée sur un support quelconque, et constituant une totalité sémantique cohérente non close sur elle-même*. Commentons rapidement. D'abord, tout texte est produit dans un *contexte* que l'analyse a tout intérêt de décortiquer : il s'agit non seulement de l'environnement linguistique et plus largement sémiotique dans lequel il prend place (on songera par exemple aux autres textes entourant un article dans une page de journal), mais aussi du cadre spatio-temporel, du contexte institutionnel, de la situation socio-historique, etc. dans lesquels s'inscrivent la production et la réception du texte. Ecrit ou oral, son support n'est pas nécessairement matériel (les textes numérisés) ni son inscription nécessairement graphique (les productions orales enregistrées). L'unité « texte » ne relève pas, par ailleurs, de l'ordre des combinaisons morphosyntaxiques mais constitue une unité *sémantique* : une seule phrase, un syntagme ou un mot peut à lui seul constituer un texte[6]. *Totalité*, il est le plus souvent constitué par un ensemble de parties (séquences, périodes, paragraphes, ….) dont chacune entre dans une économie générale qui permet à l'ensemble d'être jugé, aussi bien du côté de sa production que de son interprétation, comme cohérent. Enfin, tout texte est *non-clos* car traversé par un jeu de forces contraires, les unes *centripètes* - il s'agit des forces *cohésive*s du texte sur lesquelles nous allons revenir – les autres *centrifuges* - tout texte s'ouvrant sur d'autres textes et d'autres discours (point sur lequel nous reviendrons *infra*, § 6).

---

[5] Nous nous inspirons très étroitement de F. Rastier (2001 : 21)

[6] On rappellera ici la définition de Halliday & Hasan: *A text may be spoken or written, prose or verse, dialogue or monologue. It may be anything from a single proverb to a whole play, from a momentary cry for help to an all-day discussion on a committee. A text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit, like a clause or a sentence ; (...) A text is best regarded as a SEMANTIC unit : a unit not of form but of meaning* (1976, 1-2)

2.3. La LT a pour fonction de théoriser et de décrire différents réseaux d'organisation

Que faut-il entendre par ces *réseaux d'organisation* dont le pouvoir commence dès le niveau de la phrase et s'étend jusqu'au niveau d'organisation maximal (pour la LT) qu'est le texte ? Il s'agit :

- d'une part, de diverses *dépendances locales* opérant sur des empans textuels courts et qui relèvent de ce que Van Dijk (1981) nomme les *structures de surface*, notamment d'ordre syntaxique, parmi lesquelles on trouve les phénomènes d'ellipse (3) ou les symétries diverses entre énoncés (4)(5), … (voir Charolles 1994a, Blanche-Benveniste 2002, le Goffic 2008)

> *(3) Marie dessine des voitures. Pierre, des chevaux.*
> *(4) J'aurais eu un emploi, je serais restée à Lyon*
> *(5) L'un rit, l'autre pleure*
> *(…)*

- d'autre part, de ***réseaux de solidarités*** qui se développent sur des empans textuels potentiellement longs. Ces réseaux, qui nous intéressent ici au premier chef, concernent différents ***domaines*** : énonciatif, référentiel, informationnel, configurationnel, …. Ces divers domaines ont fait l'objet, depuis les années soixante-dix, d'importantes investigations. On songera par exemple aux nombreux travaux portant sur les anaphores et les chaînes de référence (domaine référentiel), sur la progression thématique[7] (domaine informationnel), etc. La délimitation de ces domaines (pas toujours nommés tels, beaucoup s'en faut) et de leur nombre ne va pas de soi et ne constitue pas l'objet d'un consensus parmi les linguistes. Signalons, *inter alii*, Combettes (1992) qui propose d'en distinguer six (*domaine énonciatif, opposition des plans, reprises, niveau informatif, domaine du non-dit, liens logiques)* ou Charolles (1994a) qui en distingue au moins quatre (sans cependant les baptiser du nom de « domaine »): [domaines des] *solidarités fonctionnelles, référentielles, circonstancielles, configurationnelles.* Ajoutons que le codage linguistique de ces réseaux de solidarités peut mobiliser des ***marques instructionnelles*** (Charolles, 1994b, 126-130) que l'on regroupe souvent sous l'étiquette de *marques de cohésion*. Ainsi, les *expressions anaphoriques* sont des marques de cohésion spécialisées dans le domaine référentiel : elles délivrent des instructions relatives aux solidarités référentielles. *Les expressions introductrices de cadres de discours* (Charolles, 1997, & *infra*) constituent des marques de cohésion discursive non spécialisées dans un domaine précis puisqu'elles peuvent jouer un rôle dans le codage des solidarités circonstancielles (*à Nancy, en juillet 1989 …)*, énonciatives (*selon X, d'après X, …*), etc. Les alinéas, puces, tirets, parenthèses, numérotation, titraille, etc. opèrent sur le domaine configurationnel et guident l'interprétant dans la segmentation et la hiérarchisation des segments textuels ; etc.

2.4. Ces réseaux de solidarités interagissent

Les différents réseaux de solidarités que nous avons évoqués *supra* et dont l'étude constitue l'objet privilégié de la LT, *interagissent* toujours au sein du texte où ils apparaissent. L'étude de ces interactions relève aussi de la LT. Certains petits « ratages rédactionnels »

[7] Problématique cruciale pour laquelle les travaux pionniers de l'école de Prague - Mathesius dans les années vingt, puis Danes & Firbas dans les années soixante - ont été décisifs. Voir par ex. Danes 1974. Plus proche de nous, on songera à Enkvist (1985), Combettes (1983), Firbas (1992), Lambrecht (1994), Prince (1981), …

qu'on trouve parfois dans les textes de presse et qui forcent le lecteur à des réinterprétations locales en phase de lecture offrent un excellent poste d'observation de ces interactions. Voici l'exemple d'un résumé de film tiré d'un magazine de programmes télévisuels.

Contre-enquête.
Malinowski, capitaine de la crim', est confronté au viol et au meurtre de sa fille. Ses collègues retrouvent le coupable qui, du fond de sa cellule, écrit à Malinowski qu'il est innocent. En flic solitaire et en père meurtri, Jean Dujardin révèle une autre facette de son talent face à Laurent Lucas, impressionnant d'ambiguïté. Un premier essai prometteur de Franck Mancuso. Seul bémol : l'histoire semble prendre toute la place et son polar perd parfois en densité.

Tous les lecteurs à qui nous avons soumis ce texte ont éprouvé un problème d'interprétation lors du rattachement des deux SP appositifs coordonnés *en flic solitaire et en père meurtri* à leur SN support, dans la troisième phrase. En effet, lorsque le lecteur découvre ces deux appositions, il tend à les interpréter comme une caractérisation du personnage de *Malinowski*, d'où un problème d'interprétation lorsqu'il découvre le SN sujet qui suit *Jean Dujardin*. Pour mieux comprendre la raison de ce problème, il faut examiner de plus près comment se construisent (et interagissent ensemble) les réseaux de solidarités référentielle, circonstancielle et informationnelle dans les deux premières phrases P1 et P2.

Sur le plan référentiel d'abord, sont introduits les personnages *Malinowsk*i, *sa fille*, *ses collègues* et *le coupable*. On observe que la chaîne de référence la plus fournie est celle de Malinowski (*Malinovski, sa, ses, Malinovski*), ce qui est cohérent avec son statut de personnage principal. Sur le plan des solidarités circonstancielles[8], le lecteur, lorsqu'il prend connaissance du texte, comprend que l'histoire racontée relève du *monde* de la fiction du film *Contre-enquête*. Les personnages évoqués dans P1 et P2 sont en effet identifiés comme appartenant à la fiction et jusqu'au traitement du SN *Jean Dujardin,* rien n'indique au lecteur que ce monde doive être « fermé ». Enfin, sur le plan informationnel, le NP *Malinowski* joue le rôle de thème « propre » dans P1 et rien ne s'oppose à ce qu'il reprenne cette position (il est le héros du film) dans P3. Autrement dit, à l'issue du traitement de P2, les divers réseaux de solidarités mis en place autorisent le référent Malinovski à apparaître comme support nominal des appositions en tête de P3. Or l'interprétation de ces dernières va rendre ce support obligatoire. En effet, les lexèmes *flic* et *père* ainsi que l'adjectif *meurtri* véhiculent des sèmes dont il est contextuellement clair qu'ils ne peuvent s'appliquer qu'à Malinovski. Il en résulte que, parmi tous les référents en compétition, seul Malinovski est sélectionné par le lecteur. D'où le problème d'interprétation lorsque apparaît le support nominal *Jean Dujardin* qui contredit cette projection. Il eût suffi que le scripteur recoure à la locution prépositive *dans le rôle de* pour éviter cette incohérence locale. Il aurait ainsi signalé au lecteur qu'il devait fermer le monde la fiction (gestion des solidarités circonstancielles), l'amenant à inférer que la caractérisation opérée par les deux appositions s'appliquait à l'acteur jouant le rôle de Malinovski (gestion des solidarités référentielles).

On observe donc qu'un mauvais choix (préposition) du scripteur au niveau d'un syntagme (phase d'encodage) a une incidence directe sur l'interprétation des solidarités circonstancielles (relations entre « mondes » de la réalité et de la fiction), interprétation elle-

[8] Nous n'évoquons, pour ce domaine, que l'opposition « monde de la fiction » et « monde de la réalité ». Bien entendu, un examen plus attentif de ce réseau nécessiterait qu'on s'intéressât aux relations aspectuo-temporelles et spatiales entre événements et entités évoqués dans le texte (valeurs des tiroirs verbaux, effets sémantiques de leurs combinaisons, indications spatiales, calculs d'inférences de la part du lecteur pour combler les ellipses narratives, etc.) .

même étroitement liée à la gestion des réseaux de solidarités informationnelles (progression thématique) et référentielles (choix erroné d'un référent).

Venons-en aux perspective didactiques ouvertes en FLES par les travaux en LT

4. Linguistique textuelle et didactique du FLES.

La *linguistique textuelle* est une discipline jeune, avons-nous dit[9]. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que sa diffusion au sein de la didactique du FLES soit partielle et récente. De fait, dans les années quatre-vingt, le matériel didactique mis à disposition des praticiens de classe pour remédier aux problèmes de textualisation en production écrite, était rare (la situation n'était guère meilleure en FLM - voir Charolles 1978). Voici le constat que dressait alors Reichler-Béguelin (1980, 7-8) : *Quand il s'agit de remédier pédagogiquement à des problèmes d'expression écrite qui ne concernent pas la structure lexico-syntaxique de la phrase, mais qui sont liés soit aux contraintes syntagmatiques plus larges régissant la structuration des textes, soit aux contraintes pragmatiques découlant des particularités de la situation d'écriture, les étudiants rencontrent de nombreux obstacles, dus entre autres à la pauvreté du matériel didactique disponible. Il faut imputer cette situation à la prédominance encore très générale de la grammaire de phrase dans la tradition pédagogique du français.*

Depuis, force est de constater que la situation s'est significativement améliorée[10] : les enseignants de FLES disposent aujourd'hui de nombreux outils et documents à même de les aider à mieux identifier les problèmes de mise en texte rencontrés par leurs apprenants et à mieux y remédier. Parmi les activités que proposent ces documents, certaines ont été conçues en lien étroit avec les outils et les problématiques mis au point par la LT.

La liste raisonnée que nous en proposons *infra* est indicative et ne prétend pas à l'exhaustivité.

- On trouve d'abord un bon nombre d'exercices, d'activités et de tâches[11] qui visent à améliorer chez l'apprenant la maîtrise de certaines **marques de cohésion discursives** désormais bien connues par les praticiens de classe et les didacticiens: les anaphores et les chaînes de référence d'une part, les connecteurs d'autre part. On dispose là, aujourd'hui, d'un matériau didactique particulièrement fourni.

- On trouve également un matériau relativement riche qui porte sur la gestion du **réseau informationnel** : réglage de la progression thématique, hiérarchisation des informations, … A la suite notamment des travaux de Combettes (1983), plusieurs linguistes impliqués dans la didactique du FLES (mais aussi du FLM ou des langues étrangères) ont cherché à imaginer, avec succès, des activités dans ce domaine, tout particulièrement pour ce qui concerne la progression thématique. On se reportera, *inter alii* à Carter-Thomas (2000), Miled (1998), Moirand (1990), Reicher Béguelin (1980), …

- la gestion du réseau des **solidarités circonstancielles**[12] notamment de type aspectuo-temporel constitue aussi un des objectifs particulièrement choyés de nombreuses activités

---

[9] Même si, paradoxalement, les disciplines du texte que sont la philologie, la rhétorique et la stylistique ont un passé beaucoup plus ancien. Les ponts entre ces dernières et la linguistique textuelle restent encore pour une grande part à construire.

[10] Comme l'écrit Vigner (2004, 61) à propos de la linguistique textuelle, *on sera d'ailleurs sensible à la brièveté des délais dans la démarche de transposition didactique.* (…) [Ces travaux] *répondaient très certainement à une forte attente des enseignants qui, dans l'au-delà de phrase, attendaient depuis longtemps d'autres éléments de structuration.*

[11] Voir les distinctions introduites par Bouchard (1985). Dans la suite, nous recourrons à l'hyperonyme d'*activités*.

[12] qui, dans le classement proposé ici, ne touchent qu'aux relations spatiales et temporelles entre entités / états de choses.

ayant trait à la mise en texte : emploi des connecteurs aspectuo-temporels, valeur (notamment aspectuelle) et emploi des tiroirs verbaux (imparfait *versus* passé composé / passé simple, opposition accompli –inaccompli, etc.), …

- On trouve aussi beaucoup de choses sur la gestion des **solidarités argumentatives**, mettant en jeu notamment les connecteurs sémantico-logiques (cause, conséquence, concession, etc.)

- Enfin un certain nombre d'activités proposées visent aussi – mais elles sont plus rares – à travailler avec les apprenants sur l'interaction des divers réseaux d'organisation entre eux.

Beaucoup, cependant, reste à faire. C'est pourquoi, dans le souci d'enrichir la « boîte à outils » des praticiens de classe, nous nous sommes risqué ci-dessous à faire quelques propositions d'activités dont certaines ont trait à l'emploi des *expressions introductrices de cadres*, marque de cohésion peu explorée en didactique du FLES.

5. Expressions introductrices de cadres de discours : propositions didactiques

Plusieurs travaux de recherche en linguistique française publiés ces dernières années (*inter alii,* Charolles 1997, Charolles & Péry-Woodley 2005, Vigier & Terran 2005) ont permis de se faire une idée précise du rôle que peuvent jouer dans l'organisation du discours certains circonstants (spatiaux, temporels, de domaine, énonciatifs, …) détachés. Placés en tête de phrase, ces circonstants permettent au scripteur d'ouvrir des « rubriques » en vue de regrouper et de classer des informations qu'il souhaite délivrer au lecteur. Voici un extrait tiré de *L'Avenir de la Science* (1890), d'E. Renan (il y est question du siècle des Lumières) :

Ce siècle ne comprit bien que lui-même et jugea tous les autres d'après lui-même. Dominé par l'idée de la puissance inventrice de l'homme, ***il étendit beaucoup trop la sphère de l'invention réfléchie****.* ***En poésie****, il substitua la composition artificielle à l'inspiration intime, qui sort du fond de la conscience, sans aucune arrière-pensée de composition littéraire.* ***En politique****, l'homme créait librement et avec délibération la société et l'autorité qui la régit.* ***En morale****, l'homme trouvait et établissait le devoir, comme une invention utile.* ***En psychologie****, il semblait le créateur des résultats les plus nécessaires de sa constitution.* ***En philologie****, les grammairiens du temps s'amusaient à montrer l'inconséquence, les fautes du langage tel que le peuple l'a fait, et à corriger les écarts de l'usage par la raison logique, sans s'apercevoir que les tours qu'ils voulaient supprimer étaient plus logiques, plus clairs, plus faciles que ceux qu'ils voulaient y substituer.*

On observe quel parti l'auteur tire de l'antéposition des syntagmes prépositionnels (SP) adverbiaux (*en GN*) :

- placés à l'initiale, ces SP signalent que les informations arrivantes ne sont vérifiées que pour le *domaine* (la poésie, la politique, …) qu'ils spécifient;
- utilisés en séquence, ils fonctionnent comme une succession de rubriques ouvertes par le scripteur.
- Dans chacun des *univers*[13] qu'ouvrent ces rubriques, le scripteur examine la manière dont le siècle des Lumières (ou les hommes qui y ont vécu) ont traité telles ou telles entités. Son but est d'illustrer (pour étayer argumentativement) l'assertion (la thèse) formulée en amont : *il étendit beaucoup trop la sphère de l'invention réfléchie*.

[13] Il s'agit ici d'*univers de discours* : cf. Charolles 1997, Fauconnier 1984, Martin, 1983.

Nous dirons que ces SP constituent des *expressions introductrices de cadres de discours* (désormais EIC).

Cette marque de cohésion que constituent les EIC mériterait, pensons-nous, de faire l'objet d'activité spécifique en didactique du FLES. Elles constituent en effet, au même titre que d'autres marques désormais bien balisées comme les connecteurs et les anaphores, des instructions interprétatives invitant le lecteur à opérer, en phase de décodage, certaines opération de *liage* entre diverses unités.

- On pourrait d'abord tout simplement travailler avec les apprenants, en compréhension écrite, sur le repérage de ces EIC dans des textes divers (à dominante informative, narrative, argumentative, …) afin de leur montrer qu'elles constituent souvent – au même titre que d'autres marques de cohésion discursive – des « prises » privilégiées à sélectionner, en phase d'interprétation, pour l'accès au sens global du texte. Dans la mesure en effet où elles segmentent et regroupent les informations en « paquets », elles constituent une balise textuelle importante dans le guidage interprétatif mis en place par le scripteur.

- On pourrait aussi examiner de plus près avec eux la *portée sémantique* des EIC et sa « gestion » en phase de production. Il est fréquent que dans les textes, telle ou telle EIC ait une portée sémantique qui s'étende sur plusieurs phrases. A cet égard, une gamme particulièrement intéressante à étudier sont les EIC comme « *selon X, d'après X, ...* », qui délivrent des instructions de type évidentiel[14] permettant au locuteur premier de spécifier dans son texte la source à laquelle les informations (placées sous la portée de ces EIC) ont été empruntées *('Selon le président, p. q. r.').* Nous renvoyons ici à Vigier (2005) où figurent des propositions d'activités[15].

- La piste que nous voudrions davantage esquisser ici a trait, paradoxalement, à la maîtrise de structures linguistiques « alternatives » aux cadres de discours… En effet, on observe fréquemment que lorsqu'un scripteur recourt à une suite de cadres de discours, il arrive tout aussi fréquemment que cette suite soit provisoirement interrompue pour reprendre ensuite. Cela tient selon nous à l' « effet de liste » induit par cette marque de cohésion discursive et qui est senti, du moins au long cours, comme peu élégante. Voyons tout de suite un exemple : il s'agit d'un extrait de texte consacré à l'examen de fin d'études secondaires en Europe. L'auteur y examine le mode de contrôle adopté dans différents pays européens.

Examen ou contrôle continu ?

En France, le projet d'introduire le contrôle continu au baccalauréat fait frémir de nombreux professeurs, très fortement attachés à l'examen national [P1]. *Le contrôle continu des connaissances entre pourtant en compte dans la plupart des pays européens* [P2]. *Les notes de l'année participent pour un tiers de la note finale du diplôme de fin d'études secondaires luxembourgeois, pour la moitié du diplôme danois, et même pour 70% de l'Abiturprüfung allemand* [P3]. *En Italie, la notation du Diploma di maturita s'effectue sur 100 points : 45 pour*

[14] *Un marqueur évidentiel est une expression langagière qui apparaît dans l'énoncé et qui indique si l'information transmise dans cet énoncé a été empruntée par le locuteur à autrui ou si elle a été créée par le locuteur lui-même, moyennant une inférence ou une perception.* » (Dendale & Tasmowski, 1994, 5)

[15] Signalons au passage que ces EIC évidentielles sont fréquemment utilisées non seulement dans les articles de presse (support papier ou sur la toile) mais aussi dans les écrits scientifiques français (thèses, articles, …). Pour s'en convaincre, on peut opérer des requêtes sur la base Scientext (http://scientext.msh-alpes.fr) qui propose en *opensource* un large corpus d'écrits scientifiques. Un travail sur ces marques de cohésion s'avérerait certainement fort utile par exemple dans le cadre d'activités de FOS (français sur objectifs spécifiques) destinées à un public de chercheurs étrangers, notamment des doctorants.

les épreuves écrites, 35 pour l'entretien oral, et 20 pour le contrôle continu [P4]. *Au Danemark tout comme en Autriche, pour obtenir le Reifeprüfungszeugnis, les élèves doivent rendre un mémoire de fin d'études* [P5]. (*Le Français dans le Monde* n° 310, mai-juin 2000)

L'objectif du rédacteur consiste, dans ce texte, à informer le lecteur sur le *type de contrôle* adopté pour *le diplôme de fin d'études secondaires* dans différents *pays d'Europe*. Il a donc trois *variables* à envisager, chaque pays présentant une configuration particulière de *valeurs* affectées à ces variables. Sur le plan compositionnel, il a choisi de recourir dans trois phrases (P1, P4, P5) à des cadres de discours spatiaux pour organiser ses informations, y promouvant du même coup la variable *pays* au rang de rubrique. Cependant, pour éviter probablement une certaine monotonie, il adopte une autre stratégie dans les deux autres phrases (P2 et P3), exprimant linguistiquement la valeur prise par la variable « pays » au moyen d'un SP locatif postverbal dans P2, d'un adjectif de nationalité (épithète) dans P3.

Une activité rédactionnelle possible avec les apprenants pourrait consister à travailler avec eux sur les moyens linguistiques possibles à mettre en œuvre pour rompre, précisément, la monotonie d'une séquence de cadres de discours, à laquelle cependant on a choisi de recourir – mais partiellement – pour regrouper les informations que l'on a à transmettre.

6. Mise en texte et interdiscursivité

De nombreuses activités d'expression écrite sont aujourd'hui proposées en FLES, qui articulent des objectifs relatifs à la gestion des réseaux de solidarités (cf. *supra*) et des objectifs relatifs à la « mise en situation » de la production discursive : prise en compte des paramètres de la situation d'énonciation, des normes relatives au genre/sous-genre discursif mobilisé lors de la tâche rédactionnelle, ... Trop peu d'activités cependant mettent, selon nous, l'accent sur les interactions possibles entre processus de textualisation d'une part, dimension interdiscursive inhérente à toute production textuelle d'autre part.

Le texte, avons-nous dit, est une unité *non-close* traversée par un jeu de forces contraires, les unes *centripètes* ou *cohésive*s, les autres *centrifuges* - qui ouvrent le texte à d'autres *textes* et à d'autres *discours*. En d'autres termes, tout texte se trouve *pris* dans un *interdiscours* au sens d'un *jeu de renvois entre des discours qui ont eu un support textuel mais dont on n'a pas mémorisé la configuration* (Charaudeau, 1993). Cette dimension *interdiscursive* logée au cœur de toute production textuelle se manifeste de manière particulièrement sensible dans la presse lors de ces *moments discursifs* qu'a étudié Moirand (2007), sortes d'éruptions discursives de très grande ampleur médiatique déclenchées à propos d'un fait du monde réel[17]. On songera par exemple à la pandémie virale de 2009, à l'éruption du volcan Islandais Eyjafjöll en avril 2010, ou encore, plus près de nous, à l'accident nucléaire de Fukushima au Japon ou à l'affaire Strauss-Kahn aux Etats-Unis. Ce type d'événement crée de fortes tempêtes médiatiques qui se caractérisent par une très intense circulation des mots et des discours. Le phénomène qui nous intéresse ici est le suivant : l'accumulation en un temps record de textes et de discours dans la sphère internationale des médias finit très vite par exercer une forme de « pression interdiscursive » sur les processus de textualisation mis en œuvre par les scripteurs (journalistes, scientifiques, hommes politiques, …) engagés dans cette circulation. Voici l'exemple d'un article de journal daté du 15 octobre 2009 qui traite de l'épidémie de Grippe A.

[17] Voir aussi l'analyse de P. Nora sur *l'événement monstre* (1972).

La crédibilité perdue des scientifiques.
Le virus H1N1 a semé la panique.
Au final, une simple grippette qui fait plus peur que mal. Décryptage*.*

Où est donc passée cette satanée grippe A? Ce virus H1N1 tant redouté qui aurait dû nous clouer au lit et nous faire revivre les horreurs de la grippe espagnole de 1918 avec ses 50 millions de morts? Ce nouveau monstre qui aurait dû tuer jusqu'à 20 000 Suisses? On revoit encore Marie-Thérèse Porchet nous prévenant à la télévision que la «pandémiiiie arriiiiive!». Comme une sirène d'alarme... Plus sérieusement, Thomas Zeltner, patron de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), nous avertissait en juillet que la grippe A infecterait plus d'un million de personnes en Suisse. Et puis? Rien du tout, malgré le battage médiatique, les annonces alarmistes des experts et de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Attendue en août, l'arrivée de la pandémie a été repoussée à la fin de septembre. Puis au début d'octobre. Aujourd'hui, les masques commencent à tomber sur cette «grippette» qui fait plus de peur que de mal. Retour sur la paranoïa «grippe A». (…)

(Texte tiré du quotidien suisse *L'Hebdo*)

On ne peut qu'être frappé ici par l'importante hétérogénéité énonciative du passage, qu'il s'agisse d'hétérogénéité montrée (le recours aux discours rapportés, aux ilôts textuels[18] etc.) ou plus voilée (l'allusion à un discours autre dans la relative de la deuxième phrase par exemple, le recours au terme non guillemété *grippette* du sous-titre, ...). Cette hétérogénéité constitue, on le comprend aisément, une des traces manifestes laissée dans le fil du texte par le travail qu'opère *l'interdiscours* au cœur même de l'énonciation du locuteur. Le propos du journaliste s'inscrit au sein d'un inter-dire médiatique qu'il convoque, organise, confronte et hiérarchise, et à partir duquel il se pense et se construit[19].

Or il est intéressant d'observer que la construction linguistique de cette hétérogénéité énonciative n'affecte pas seulement le réseau d'organisation *énonciatif* (comment pourrait-il en être autrement ?), mais aussi le réseau d'organisation *référentielle*. En effet, la diversité des expressions référentielles utilisées dans le texte reflète la variété des points de vue adoptés par les discours médiatiques, scientifiques, politiques, … sur la grippe A (une *simple grippette, cette satanée grippe A, la pandémie, ...*) et sur le virus déclencheur (ce *virus H1N1, ce nouveau monstre)*.

A partir de ce constat, on pourrait imaginer un travail avec des apprenants susceptible de se décliner dans le temps comme suit :

- L'enseignant choisit un *moment discursif* passé, voire en cours.

- Il propose aux apprenants de prendre connaissance de productions discursives diverses - écrites, mais aussi orales : supports audio (radio) et audio-visuels (journaux télévisés, …) - qui s'inscrivent dans la circulation des discours engendrée par l'événement déclencheur.

- Puis, il leur propose de produire un texte sur cet événement, qui s'inscrive non seulement dans une situation d'énonciation donnée et dans un genre discursif spécifique, mais qui cherche à convoquer et à exhiber l'inter-dire médiatique auquel l'enseignant les a sensibilisés dans la phase précédente. Sur ce point, un travail particulier pourra être accompli non seulement sur les moyens à mobiliser en phase de production (textualisation) pour construire une hétérogénéité énonciative au sein du réseau d'organisation « énonciative » (guillemetage, mise en italique, EIC évidentiels, …), mais aussi au sein du réseau des

[18] avec itération du caractère « i » visant à mimer l'allongement oral du discours origine.

[19] Il faut se protéger du leurre (pourtant nécessaire : voir Authier-Revuz, 1995) que constitue la possibilité pour un vouloir-dire de maîtriser souverainement l'interdiscours au sein duquel il s'exerce.

solidarités référentielles (variation des points de vue adoptés dans la nomination opérée au sein d'une même chaîne référentielle – Schnedecker 1997, 26-27 & *passim*).

Conclusion

La linguistique textuelle, avons-nous dit, a pour fonction de théoriser et de décrire les différents réseaux d'organisation dont le pouvoir s'exerce depuis le niveau de la phrase jusqu'à celui du texte. On comprend que ses travaux aient intéressé (et continuent d'intéresser) la didactique de l'écrit. Si les praticiens de classe disposent aujourd'hui de matériel didactique leur permettant de travailler avec leurs élèves sur la gestion de tel ou tel réseau de solidarité textuelle (introduction et maintien des référents, progression thématique, gestion de l'hétérogénéité énonciative, …), beaucoup de travail reste à accomplir. Pour notre part, nous avons tenté de proposer deux pistes didactiques possibles : l'une a trait aux marques de cohésion que sont les expressions introductrices de cadres de discours. L'autre, à l'insertion possible de la dimension *interdiscursive* dans les processus de textualisation, en prenant pour point de départ les *moments discursifs* étudiés par Moirand (2007).

Bibliographie

Adam, J.-M. (1999), *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris : Nathan.

Adam, J.-M. (2005), *Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin.

Authier-Revuz, J.-A. (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi*. *Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Larousse

Beaugrande de, R., Dressler W. U. (1981), *Introduction to text linguistics.* London: Longman.

Bellert, I. (1970), « On a Condition of the Coherence of Texts », Semiotica, 4, 335-363.

Blanche-Benveniste, C. (2002), « Phrase et construction verbale », *Verbum*, 24 (1-2), 7-22.

Bouchard, R. (1985), « Le texte de phrase en phrase », *Le français dans le monde, 192*, 65-71.

Carter-Thomas, S. (2000), *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.

Charaudeau, P., (1993), « Des conditions de la "mise en scène" du langage », in Decrosse, A. (éd.), *L'esprit de société*, Liège : Mardaga, 27-65.

Charaudeau, P., Maingueneau D. (eds) (2002), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris : Seuil.

Charolles, M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », *Langue Française*, 38, 7-42.

Charolles, M. (1988a), « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques*, 57, 3-13.

Charolles, M. (1988b), « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 », *Modèles linguistiques*, 10 (2), 45-66.

Charolles, M. (1994a), « Les plans d'organisation du discours et leurs interactions », in *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, S. Moirand et al. (eds), Berne :Peter Lang.

Charolles, M. (1994b), « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, 29, 125-151.

Charolles, M. (1997), « L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces », *Cahier de recherche linguistique*, Landisco, URA CNRS 1035, Université Nancy 2, n° 6, 1-73.

Charolles, M. (2005), « Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité », *Le français aujourd'hui*, 148, 35-46, Paris :Armand Colin.

Charolles, M., B. Combettes (1999), « De la phrase au discours : rupture et continuité », *Langue Française,* 121, 76-116.

Charolles, M., & Péry-Woodley, M.-P. (Eds.) (2005). *Les adverbiaux cadratifs*, Langue Française, 148.

Combettes B. (1983), *Pour une grammaire textuelle. Bruxelles*, Paris, De Boeck-Duculot.

Combettes, B. (1992), « Questions de méthode et de contenu en linguistique du texte », *Etudes de linguistique appliquée*, 87, 107-116.

Dendale, P., Tasmowski, L. (1994), « L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir », *Les sources du savoir et leurs marques linguistiques, Langue française*,102, 3-7.

Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Danes (Ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective*, 106–128. Prague: Academia.

Enkvist, N.E. (1985) « Text Linguistics for the Applier: an Orientation », in U. Connor, R. Kaplan (eds.), Writing Across Languages: Analysis of L2 Text, Singapore: Addison Wesley.

Fauconnier, G. (1984), *Espaces mentaux*. Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles, Paris, Minuit.

Firbas, J. (1992) « Functionnal Sentence Perspective in written and spoken communication », Cambridge : Cambridge University Press

Garnham, A., Oakhill, J. et Johnson-Laird, P.N. (1982), « Referential continuity and the coherence of discourse », *Cognition*, 11, 29-46.

Halliday M.A.K., Hasan R. (1976), *Cohesion in english*, London, Longman.

Lambrecht, K. (1994) *Information structure and sentence form : Topic, Focus, and the mental representations of discourse referents*, Cambridge : Cambridge University Press

Le Goffic, P. (2005), « La phrase revisitée », *Le Français Aujourd'hui*, 148, 55-64.

Le Goffic, P. (2008), « Phrase, séquence, période », in Van Raemdonck, D. (ed.) *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXIe siècle,* Berne : Peter Lang.

Lundquist L. (1999), « Le Factum Textus : fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition ? » *Langue Française*, 121, 56-75

Miled, M. (1998) *Didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris : Didier.

Moirand, S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris : Hachette.

Moirand, S. (2007), *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre.* Paris : PUF.

Nora, P. (1972), « L'événement monstre », *Communication* 18, 162-172.

Péry-Woodley, M.-P. (1985), « Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit », *Le Français dans le Monde,* 192, 60-64.

Prince, E. F. (1981), « Toward a taxonomy of given–new information », in Cole, Peter (ed.), *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 223–255.

Rastier, F. (2001), *Arts et sciences du texte*, Paris : Presses Universitaires de France.

Reichler-Béguelin, M.-J. (1988), *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite,* Lausanne, Delachaux & Niestlé.

Reinhart, T. (1980), « Conditions for text coherence », *Poetics Today*, vol. 1, n°4, 161-180.

Salles, M. (2006), « Cohésion-cohérence : accords et désaccords », Corela , Numéros spéciaux, Organisation des textes et cohérence des discours. (http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1299)

Schnedecker, C. (1997), *Nom propre et chaînes de références*, Paris : Klincksieck.

Van Dijk T.A. (1972), « Aspects d'une théorie générative du texte poétique », in *Essais de sémiotique poétique*, Greimas & al. (eds), Paris : Larousse, 180-206.

Van Dijk T.A. (1973), « Grammaires textuelles et structures narratives », in *Sémiotique narrative et textuelle*, C. Chabrol & al. (eds), Paris : Larousse, 177-207.

Van Dijk T.A. (1981), « Le texte: structures et fonctions: Introduction élémentaire à la science du texte », in *Théorie de la littérature*, A. Kibédi-Varga (ed), Paris : Picard, 64-93.

Vigier, D. (2005), « La gestion des cadres de discours dans une tâche rédactionnelle en FLE », in *Acquisition et didactique 1. Actes de l'atelier didactique, AFLS 2005*, H. Hilton (ed.), coll. Langages, Université de Savoie.

Vigier, D., Terran E. (eds) (2005). *Les adverbiaux cadratifs et l'organisation des textes*. *Verbum*, XXVII, 3.

Vigner, G. (1985), *La machine à écriture*, vol. 1-3, Paris : Clé international

Vigner, G. (2004), *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette.