

Actes du XXII^e Congrès
International de Linguistique
et de Philologie Romanes

Bruxelles, 23–29 juillet 1998

Publiés par Annick Englebert, Michel Pierrard,
Laurence Rosier et Dan Van Raemdonck

Volume VII

Sens et fonctions

Travaux de la section
«Sémantique et pragmatique»

Max Niemeyer Verlag



Jean-Marc DEFAYS (Liège, Belgique)

« Au commencement était le texte »
ou des rapports entre contraintes phrastiques et textuelles

A-t-on maintenant pu apprécier – en linguistique, mais aussi en linguistique appliquée et en didactique des langues – toute l'importance de la « rupture théorique » et toutes ses « conséquences incontournables » qu'annonçait A. CULIOLI en 1984¹ à propos du texte en plein essor depuis lors dans ces différents domaines de spécialité ? Peut-être nous rendrons-nous compte dans une vingtaine d'années que c'est à une véritable révolution copernicienne que nous sommes actuellement en train d'assister en linguistique, à savoir que notre univers ne tourne plus autour de la phrase, mais du texte. Car le passage de l'un à l'autre dans les préoccupations des linguistes ne représente pas seulement un bond quantitatif, pour enjambrer les obstacles naguère infranchissables de la majuscule initiale et du point final, et s'aventurer aux alentours de la phrase-oasis. On a effectivement dû constater que la linguistique changeait d'objet en s'intéressant au texte, et qu'elle risquait alors de devoir changer également de méthodes. Même les plus grands linguistes – on pense par exemple à l'organisateur de ce congrès – se montrent circonspects et préfèrent « déposé[er] (...) les outils qu'ils se sont patiemment forgés » (WILMET, 1997 : 582) devant ce seuil, au bord du vertigineux gouffre textuel.

Pourtant le texte est bien constitué de phrases, comme celles-ci sont constituées de mots. On se souvient comment la phonologie, qui a donné ses grands principes au structuralisme en général, a contribué plus particulièrement au développement de la syntaxe, même si l'application plus poussée de l'une à l'autre tentée par GOUGENHEIM notamment n'a guère apporté. Par contre, le transfert semble plus problématique de la phrase au texte car on aborde manifestement avec ce dernier une autre dimension du langage – que l'on pourrait appeler « pragmatique » pour faire simple – dans la mesure où il ne se constitue pas seulement en fonction de règles *stricto sensu*. C'est la raison pour laquelle l'expression « grammaire du texte » n'est pas à mon avis fort heureuse car elle entretient la confusion entre ces deux logiques de la phrase et du texte dont nous allons évoquer quelques spécificités avant de tenter de les articuler dans une perspective didactique. Auparavant, il faut rappeler que, dans la succession des recherches ou plus précisément de leur succès, l'on n'est pas directement passé de l'une à l'autre logique, mais que le discours s'est entretemps imposé comme la nouvelle mesure du langage et qu'il a fortement déterminé la conception qu'on allait se faire ensuite du texte et à l'égard de laquelle il convient peut-être également de prendre du recul.

En effet, obligation est désormais faite à quiconque veut participer à la discussion de proposer sa propre définition du *texte* par rapport aux deux autres concepts de *phrase* et de *discours* pour s'en démarquer (auxquels on pourrait encore ajouter celui d'*énoncé* pour compliquer davantage). Une série de formules ont été proposées, même sous forme

¹ Préface de *La Langue au ras du texte*, (cité par J.-M. ADAM, 1990 : 10).

d'équations avec des « + ou - contexte ». Nous n'allons pas nous lancer dans ces savants calculs, mais seulement insister sur le fait qu'entre la phrase et le discours, le texte relève bien d'une analyse *du troisième type* à laquelle les autres peuvent certainement contribuer mais pas se substituer. En effet, contrairement à ce qu'on a commencé par penser, le texte ne se réduit pas davantage à une extrapolation de phrase sur laquelle il suffirait de projeter la grille d'analyse syntaxique, qu'à une fraction de discours arbitrairement prélevée de leur flux ininterrompu et enchevêtré. On pourrait même inverser ces propositions et partir du principe que c'est la phrase l'échantillon du texte et les discours ses composants,² et finalement que c'est du texte que procèdent et la phrase et le discours, et pas le contraire.

En tout cas, même s'il n'est certainement pas plus facile à définir, à délimiter, à analyser que la phrase ou le discours, le texte me paraît être la première, sinon la seule unité empirique sous laquelle se présente réellement le langage, en fait l'objet même de l'activité langagière. Ce en quoi je prends carrément le contre-pied d'Adam qui pense que « le texte (...) est un objet abstrait » (ADAM, 1990 : 23). Outre que la phrase et le discours ne sont pas plus pratiques pour l'analyse que pour l'enseignement, l'une parce qu'elle est arbitrairement limitée, l'autre au contraire parce qu'il est théoriquement illimité, ce sont eux qui, d'après moi, relèvent de l'abstraction puisque la phrase et le discours resteraient inconsistants, insignifiants, voire inexistant sans l'actualisation de l'une et la cristallisation de l'autre dans le texte qui leur imprime ce double mouvement de mise en forme et de mise en œuvre. En situation de communication, on n'échange pas des phrases ni du discours, mais bien du texte, qui peut éventuellement être envisagé ensuite en tant que succession de phrases (sa *texture*), ou en tant que portion ou composition de discours (sa *textualité*). Preuve en est que l'on ne s'interroge que sur la lecture de texte, jamais sur celle de phrase ou de discours. C'est la proposition de F. RUTTEN que j'inverserai cette fois. « On ne lit pas un texte, dit-il, il y a un texte parce qu'il y a eu lecture » ;³ *on ne lit que du texte, répondrais-je, il y a lecture parce qu'il y a texte.*

Ce parti pris est bien sûr celui du didacticien. On se rend effectivement vite compte en classe de langue maternelle et *a fortiori* de langue étrangère, que le texte, sa lecture comme sa rédaction, requièrent des compétences particulières distinctes – même si elles sont toutes complémentaires – des autres compétences linguistiques, communicatives, socio-pragmatiques, culturelles, etc. Le lecteur ne doit pas nécessairement comprendre la phrase – comme on lui demande de le faire quand on la lui présente isolément – avant de passer à la suivante, puis à l'ensemble du texte. On pourrait même se demander si la phrase est la voie d'accès première ou principale au texte. L'unité toute formelle de la phrase n'a en tout cas pas la même raison d'être dans le texte que dans un exercice grammatical, car elle est réévaluée en fonction d'unités plus significatives (quelle que soit leur longueur : mot, syntagme, paragraphe...) d'ordre thématique ou argumentatif.

Manifestement, le lecteur gère son attention autrement quand il se trouve devant un texte. Il n'est pas question d'aborder ici la problématique des processus de lecture, mais seulement de rappeler que la phrase, dans le texte, est intégrée dans de multiples configurations qui la dépassent. Dans ces conditions, la phrase n'a de sens que dans la mesure où elle

² Cf. J.-P. BRONCKART (1996 : 78 et sv.)

³ « Sur les notions de texte et de lecture dans une théorie de la réception », cité par J.-M. ADAM (1990 : 28).

répond à une autre et où elle débouche sur une autre. L'autonomie du texte se fait aux dépens de celle de la phrase. Ensuite, comme les informations et les difficultés ne sont pas réparties uniformément dans ce texte, le lecteur et qui plus est l'apprenti lecteur le parcourront au rythme des éléments pertinents et compréhensibles qu'ils y découvriront. L'assemblage de ces données se fera parallèlement ou préalablement à l'organisation phrastique du texte, ou indépendamment d'elle. À tel point que l'on pourrait soutenir que les compétences textuelles s'acquièrent – en un premier stade en tout cas – au mépris, voire au détriment des compétences linguistiques de l'ordre de la phrase ; comme le nageur qui oublie les mouvements qu'on lui a appris au bord de la piscine dès qu'il tombe à l'eau (pour s'en souvenir éventuellement lorsqu'il se sera familiarisé avec le milieu aquatique).

Faire le départ entre ces compétences est une chose, les articuler l'une à l'autre en est une autre. Le linguiste pourrait bien sûr invoquer l'interdisciplinarité et passer le relais à ses collègues cognitivistes, pragmaticiens, anthropologues de la communication et autres en espérant que ces différentes contributions soient compatibles dans le cadre de méthodes d'analyse et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de texte. Pour ma part, je propose de revenir aux interprétations du texte que nous avons commencé par rejeter. Même si on est maintenant généralement d'accord pour dire que le texte n'est pas une succession pure et simple de phrases, ni une expansion pure et simple de phrase, ces anciennes conceptions conditionnent toujours les différentes analyses que l'on fait actuellement du texte et dont se dégagent deux tendances caractéristiques. Soucieux de circonscrire l'objet de leurs recherches, la plupart des théoriciens du texte insistent sur l'unité que constitue ce texte, « à la fois autonome et cohérent (...) constituant un acte de communication complet et dont le contenu est organisé autour d'un thème central » (LEROT, 1992 : 167) ; tandis que les linguistiques discursives mettent surtout l'accent sur les contraintes sémantiques, thématiques, argumentatives qui règlent la succession des propositions. Dans le premier cas, on parlera de *cohérence (verticale)*, dans l'autre, de *cohérence horizontale* ou de *cohésion*.

Les théoriciens du texte, s'inspirant surtout des travaux de VAN DIJK, conçoivent le texte comme un emboîtement de structures à la façon de poupées russes. Cette hiérarchie pyramidale part du topique et descend jusqu'aux phrases en passant par les propositions et les séquences qui s'organisent selon un schéma correspondant au modèle de la structure narrative. Cette organisation ferait écho au fonctionnement des modèles cognitifs au travers desquels nous appréhendons le monde. Cette conception théorique suggère finalement que la longueur du texte, ainsi que son déroulement ne sont que des modalités accessoires de son fonctionnement. D'où le risque de retomber dans les mêmes erreurs que commettaient les structuralistes en clôturant et en figeant l'objet de leur étude. Cette approche du texte, lorsqu'elle n'est pas compensée par une autre, tend à imposer d'emblée une structure hiérarchisée alors que celle-ci reste à construire au fur et à mesure du déroulement du texte, en fonction des contraintes et des aléas de ce déroulement. Plus généralement, on peut contester le principe qu'il n'y ait qu'une structure et que celle-ci soit hiérarchisée.

La seconde approche, d'orientation discursive, part du principe que le texte ne peut se constituer que dans son déroulement, qu'il est un parcours, balisé et orienté, avant d'être une structure hiérarchisée. Dès ses premiers mots, le texte est appelé à sa fin, le terme de son déroulement linéaire comme la réalisation de son objectif pragmatique ; DUCROT a bien montré que la valeur argumentative des mots, c'est-à-dire l'orientation qu'ils donnent au discours, l'emportait sur leur signification. Mais ce programme n'est pas donné : le texte est en perpétuel devenir, voire en perpétuel déséquilibre, entre les contraintes de redondance et de progression (thèmes/rhèmes, anaphoriques...) qu'il doit

satisfaire alternativement sous peine d'illisibilité ou d'insignifiance. En prenant son parti du caractère dynamique du discours, cette approche peut alors rendre compte des phénomènes de digression, de retardement, de périphrase, de court-circuitage, de résumé qui animent le déroulement du texte.

Plutôt que d'opposer ces deux approches (l'une est centripète puisqu'elle tente de ramener tout vers le principe du texte, l'autre est plutôt centrifuge puisqu'elle met l'accent sur les conséquences de son déroulement), il serait préférable de les articuler l'une à l'autre pour mieux analyser les compétences sollicitées dans la lecture de texte. Le lecteur doit être capable de saisir la *structure* du texte au fur et à mesure de son *déroulement*, et ainsi en maîtriser ce que j'appellerais le *développement* qui serait la résultante des deux premiers vecteurs du texte. On peut ainsi décomposer la compétence textuelle ci-dessus mentionnée en une compétence plus spécifiquement *discursive* et en une autre, la compétence *générique*, qui consiste à associer un texte à un modèle tel que ceux qu'impose l'organisation littéraire, culturelle, sociale de nos productions langagières.

On se demandera maintenant s'il n'est pas possible de détecter les difficultés spécifiques que rencontrent différents types d'apprenants à la lecture du texte, pour lui donner une cohésion, une cohérence, ou pour les coordonner comme le fait le lecteur averti. En gros, ce lecteur, si sa compréhension du texte est d'abord tributaire de son déroulement (je fais ici abstraction du paratexte), il en dégagera, au fur et à mesure que la lecture progresse, un modèle qui lui permettra de relier les séquences entre elles, de combler les vides ou de résoudre les éventuelles ambiguïtés que comporte la chaîne des séquences, d'effectuer des inférences, d'émettre des hypothèses sur la suite qu'il corrigera au cours du déroulement. Son attention se portera donc alternativement de l'axe horizontal et à l'axe vertical qui devraient renvoyer l'un à l'autre pour constituer le texte.

Au contraire, tout apprenti lecteur, en langue maternelle ou étrangère, ne parvient pas facilement à « délinéariser », comme disent les spécialistes. C'est-à-dire qu'il ne peut transformer ce qu'il lit en représentation globale : il passe d'un mot à l'autre, en démontant les liaisons, en additionnant les significations, en s'arrêtant à tout obstacle qui se présente dans cette succession et en attendant son terme pour donner une cohérence au texte. Il semblerait que, concernant l'enfant apprenant sa langue maternelle, il lui est plus facile de comprendre un texte qui lui est lu à haute voix qu'un texte qu'il doit lire lui-même, même s'il en a les capacités linguistiques, pour la bonne raison que, vu la rapidité du déroulement, l'ensemble se présente spontanément à lui, même si certains vocables ou connexions lui échappent. Les pédagogues encouragent à l'autorégulation de la lecture qui oblige le lecteur, par une prise de conscience de son travail de compréhension, à projeter régulièrement sur l'axe vertical ce qu'il a perçu sur l'axe horizontal.

Les problèmes spécifiques en langue étrangère proviennent du fait que le texte intervient fort tard dans l'apprentissage au profit de la phrase qui règne en maître dans les méthodes, que ce soit sous forme de répliques dans les conversations, ou d'exemples dans les leçons de grammaire. L'apprenant tentera de transférer tant bien que mal ses compétences linguistiques récemment acquises de la phrase au texte, alors qu'il s'agit, comme on a commencé par le dire, de deux ordres différents du langage : la compréhension de l'un ne dépend pas directement de la compréhension de l'autre parce que leur ordre de priorité ne correspond pas. Au contraire, le découpage phrastique perturbe l'économie du texte et l'ordre de ses hiérarchies sémantiques et argumentatives.

Alors que les recherches sur les textes ont souvent porté sur leurs genres, comme si lire un texte se résumait finalement à le classer, je plaiderai donc, tant au niveau de l'analyse

que de l'apprentissage, en faveur d'une approche dynamique et surtout dialectique du texte. Pour en montrer l'intérêt et la portée, j'avais eu l'occasion ailleurs de comparer cette approche du texte à des phénomènes d'acculturation (vers l'interculturalité) et de cognition (vers la compréhension) qui participent autant aux conditions de l'apprentissage d'une langue (DEFAYS, 1997). Signalons en passant que si le texte est l'espace orthogonal et sa lecture le processus dialectique que nous avons décrits, le résultat de cette lecture à chacun de ses stades sera forcément de l'ordre de la synthèse, avec les gains, mais aussi les pertes qu'elle implique sur un plan ou l'autre. C'est vrai qu'une lecture, aussi réussie soit-elle – surtout si elle est réussie, pourrait-on dire – impose systématiquement des choix et inévitablement des sacrifices. Rien que sur le plan des informations à retenir, à déduire, à investir, à ignorer au fur et à mesure des occasions de leur apparition, la lecture est autant le produit de soustractions que d'additions successives. Aussi ai-je le sentiment que la lecture *se gère* davantage qu'elle ne *se construit*, pour employer des termes à la mode.

Pour donner un exemple de cette *gestion*, nous sommes en train de travailler avec mes collègues sur le texte dit « scientifique » auquel sont confrontés sans y avoir été bien préparés les étudiants qui arrivent à l'université. Les grammaires du texte scientifique ne manquent pas, où sont répertoriés toutes les articulations logiques, décrits les principes de la progression et de la rhétorique argumentatives, listés les termes les plus courants de l'exposé critique et didactique. Mais nous avons constaté que la difficulté la plus grande que rencontrent les jeunes étudiants n'est pas de suivre (ou de reproduire) le déroulement du texte, mais d'en distinguer les niveaux et de les traiter selon leur nature. Pour utiliser la terminologie de BRONCKART (1996 : 78–sv.) ils reconnaissent les caractéristiques du *genre du texte scientifique* mais ne maîtrisent pas celles des différents segments qui le constituent et qui relèvent de *types de discours* linguistiquement identifiables. Aussi les entraînons-nous à différencier les segments de type *définitoire*, *descriptif*, *explicatif-narratif*, *argumentatif*, les plus courants qui se succèdent et s'enchevêtrent dans le texte scientifique des manuels et syllabi des professeurs.

Cet exercice de typologie appliquée n'est pas vain car il débouche directement sur des consignes de lecture et même d'apprentissage. Si la finalité du texte scientifique dans le cadre d'études universitaires ne pose pas problème, le bon usage de ses différents discours constitutifs mérite d'être clarifié et enseigné. Le segment définitoire, par exemple, admettra difficilement une reformulation lors de sa restitution – c'est certainement la raison pour laquelle les professeurs auteurs des syllabi ou des manuels prennent généralement le soin de l'encadrer ou de l'écrire en italique – ; tandis que l'étudiant aurait peut-être intérêt à reformuler le segment explicatif-narratif pour démontrer à son professeur sa compréhension du phénomène en question. Le segment argumentatif, autre exemple, doit être orienté en fonction du sens de la question à laquelle doit répondre l'étudiant. Le discours descriptif est certainement le moins facile à maîtriser vu la variété de ses modalités rhétoriques et énonciatives, et l'importance de ses enjeux en sciences. Enfin, la combinaison et l'ordre de ces segments dans l'économie générale du texte ne sont pas moins essentiels à déterminer (succession, enchâssement, alternance, soulignement typographique, commentaires méta-discursifs...). Un segment descriptif n'aura pas la même valeur inséré dans un segment argumentatif ; il n'est pas non plus indifférent qu'une définition précède ou suive l'explication et/ou la description. Cette analyse débouche sur les distinctions entre les méthodes déductives/inductives.

Ce que nous demandons aux étudiants en train de se familiariser avec le texte scientifique est précisément de délinéariser, de segmenter leur lecture pour la projeter sur un paradigme discursif et s'interroger chaque fois sur les intentions de l'auteur ainsi que les attentes de l'interrogeur à venir. Finalement, chaque segment est non seulement comparé aux précédents et aux suivants à la recherche de la cohésion sémantique, thématique, énonciative du texte, il est non seulement confronté aux caractéristiques d'un genre par rapport auquel le lecteur validerait et la conformité du texte et celle de sa lecture (scientificité, logique, objectivité) ; mais chaque segment est l'occasion pour le lecteur de se situer par rapport aux finalités du texte et à son rôle dans l'apprentissage (mémorisation, application, esprit critique).

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. (1990) : *Éléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- DEFAYS, J.-M. (1997) : « Théories du texte et apprentissage des langues : les grands axes d'une approche interdisciplinaire », in : *Travaux de linguistique*, 1997, 34, 107-120.
- LEROT, J. (1992) : « Concepts d'analyse communicative et textuelle », in : *Texte, communication et cognition*, Documents du DIFR, Université Catholique de Louvain, 167.
- WILMET, M. (1997) : *Grammaire critique du Français*, Louvain-la-Neuve, Hachette-Duculot.