

Au-delà de la phrase : la grammaire du texte¹

Christian Vandendorpe
Université d'Ottawa

On reconnaît généralement que savoir écrire ne consiste pas seulement à bien tracer des lettres ni à prendre correctement des textes sous dictée. Il est moins évident, par contre, que cela ne saurait se limiter non plus à la simple capacité d'écrire des phrases correctes. Un texte, en effet, n'est pas un simple assemblage de phrases, fussent-elles grammaticales et impeccables au plan de l'orthographe. Qu'on en juge par l'exemple suivant, purement imaginaire, et qui ne peut se concevoir comme « texte » que dans le genre de l'absurde:

- (1) Les enfants sont allés patiner sur le tapis. L'eau bout à 20 degrés. En votant pour ce député, elle est partie en voyage. Et il a perdu les lunettes de son chat.

Chacun entrevoit que l'écriture met en jeu des savoirs d'ordre supérieur, qui touchent à l'organisation du texte et au sens de ce qui est communiqué. Mais comme ces savoirs sont encore peu formalisés par la didactique, ils ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique et ne sont transmis qu'au hasard des corrections de textes — dans la mesure où le maître est conscient de la nécessité d'intervenir à un autre plan que celui de la simple orthographe grammaticale et lexicale. Depuis le début des années 70, toutefois, ce domaine d'intervention est de plus en plus étudié et il est en train de se constituer sous le nom de *grammaire textuelle* ou de *grammaire du texte*.

Un peu d'histoire

Apparaissant à un moment où la grammaire générative dominait sans partage, la grammaire textuelle en a tout naturellement adopté les postulats, à savoir qu'il existerait un ensemble de règles explicites capables de rendre compte de la bonne

formation de la totalité des textes (Reinhart, 1980). On estimait alors que les différences entre le niveau du texte et celui de la phrase étaient d'ordre purement quantitatif et que l'on pourrait venir à bout des « exceptions » en renforçant le système de règles descriptives. C'était ignorer, ainsi que le notera plus tard de Beaugrande, que « ce qui fait qu'un texte est un texte n'est pas sa *grammaticalité* mais sa *textualité* » (1990: 11). Plus globalement, la grammaire textuelle de cette période semble n'avoir pas vu que, du système phonologique au texte, en passant par la morphologie et la syntaxe, l'emprise des contraintes diminue progressivement, pour faire place à une liberté croissante: alors que la réalisation phonétique ne laisse place qu'à un espace de jeu minime, celui-ci est immense au plan des unités de haut niveau que sont les phrases.

Par la suite, le concept de grammaire textuelle évoluera selon les auteurs. Ainsi, il recouvre, chez Harald Weinrich, la totalité des faits de grammaire, avec la particularité que ceux-ci sont étudiés dans le cadre d'une *linguistique dialogique*. Cela signifie que, pour appréhender la valeur d'un fait de langue, il faut le replacer dans le contexte communicatif où il est susceptible d'apparaître — le dialogue étant considéré par Weinrich comme la situation de base du langage. Les énoncés sont ainsi considérés comme autant d'instructions « qu'un émetteur adresse à un récepteur pour lui faire savoir comment on attend de lui qu'il se comporte dans la situation donnée » (1989: 20). La plupart des chercheurs assignent cependant à la grammaire textuelle la prise en compte des aspects qui relèvent spécifiquement de la compréhension d'un ensemble de deux phrases ou plus. Certains, tel Jean-Michel Adam, placent leurs travaux sous l'intitulé de *linguistique textuelle*, ce qui évite le recouvrement par la grammaire traditionnelle. C'est dans cette perspective que nous nous situons ici.

Le concept de cohérence

Dès que l'on veut appréhender les phénomènes de type textuel, on est amené à recourir à la notion de cohérence. En dépit de son utilité, celle-ci est extrêmement difficile à cerner. Le plus souvent, on la définira négativement, un peu comme on le fait

¹ Cet article a été publié dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la direction de Suzanne Chartrand, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 83-105.

avec celle de « bonne santé » : un texte est cohérent quand il n'est pas ... incohérent! Mais à quoi reconnaît-on une rupture de cohérence?

En principe, on admet généralement que, sauf cas de maladie mentale, l'esprit humain fonctionne de manière cohérente. Le jugement d'incohérence est donc nécessairement porté de l'extérieur; c'est le point de vue d'un lecteur qui ne parvient pas à identifier les enchaînements entre les informations qui lui sont livrées. On dit alors des choses comme « Je ne vois pas le lien », « J'ai perdu le fil », « Ça n'a ni queue ni tête », ou encore : « Mais de quoi parle-t-on ici au juste? »

Il apparaît ainsi que, si la pensée est en principe cohérente, un texte peut ne pas l'être pour un lecteur donné. Des liens entre des informations, qui étaient évidents pour le scripteur au moment de l'écriture, peuvent avoir été omis dans le texte. Ce dernier semblera alors incohérent parce que le lecteur ne peut pas les reconstruire par inférence, surtout s'il lui manque les connaissances communes qui lui permettraient de se projeter dans l'esprit du scripteur. Parfois, c'est le scripteur lui-même qui ne retrouvera plus, après coup, ce qu'il avait voulu dire: la constellation mentale dans laquelle les divers éléments du texte formaient sens a disparu et le texte ne fournit pas suffisamment d'instructions pour la recréer.

Plus les locuteurs ont de connaissances en commun, plus facilement ils peuvent apercevoir la cohérence d'énoncés qui, pour quelqu'un de l'extérieur, sembleraient incohérents. À titre d'exemple, examinons cet extrait de dialogue:

- (2) — As-tu donné à manger au chat? demanda-t-il.
— Il faudra l'emmener chez le vétérinaire, répondit-elle.

La réplique de la femme est sans doute cohérente pour l'interlocuteur parce que ce dernier sait, par exemple, que le chat ne veut rien manger depuis plusieurs jours; qu'il a peut-être même déjà été question de l'emmener chez le vétérinaire au cas où il ne toucherait pas à une nouvelle boîte de nourriture. Mais un lecteur qui ignore ce contexte pourra trouver l'ellipse trop difficile à résoudre et décréter qu'il y a rupture de cohérence: cela revient à dire que l'auteur a rompu le contrat implicite en vertu duquel un texte doit être rédigé de façon à communiquer efficacement ses informations, sans exiger d'inférences risquées de la part de ses lecteurs. (Notons tout de suite que ce « contrat » de cohérence peut varier selon les types de texte. Nous y reviendrons.)

On voit ici que, dans la masse des échanges ordinaires — qui se font oralement —, les conditions de la cohérence sont en grande partie contenues dans la situation de communication. Si, à force d'échanger avec son milieu familial et ses camarades, un élève a normalement intégré très tôt les règles d'un échange dialogué, ce savoir ne lui est guère utile dès lors qu'il lui faut produire un texte. Pour communiquer efficacement par écrit, il lui faudra apprendre, d'une part, à dégager les éléments d'ordre contextuel nécessaires à la compréhension d'un message en dehors d'une situation naturelle et, d'autre part, il devra se donner les moyens linguistiques de traduire ces éléments dans l'ordre textuel. La maîtrise de l'écrit exige donc l'assimilation d'un savoir communicatif formel qui n'est normalement pas accessible en dehors de l'école et de la fréquentation assidue de l'écrit.

Ces règles, qui reposent essentiellement sur l'intériorisation des caractéristiques propres à la communication écrite, ont été diversement synthétisées par les chercheurs. Pour Charolles, il y en aurait quatre: répétition, progression, non-contradiction et relation. De son côté, Reinhart en pose trois: les phrases doivent s'enchaîner entre elles, chaque phrase doit être thématiquement cohérente avec celle qui précède, chaque phrase doit être pertinente. Sans nous attacher à une typologie particulière, nous allons examiner concrètement comment les diverses métarègles de cohérence peuvent se traduire. Nous examinerons six aspects qui nous semblent fonder la cohérence du texte, à savoir la continuité thématique, la progression, la cohésion, la gestion adéquate du temps et de l'espace et l'absence d'ellipses trop fortes.

1. LA CONTINUITÉ THÉMATIQUE

L'oral tolère une assez grande fluidité de variation thématique. Il suffit d'écouter une conversation pour s'en rendre compte: les propos s'enchaînent au fil des associations d'idées et peuvent parcourir une grande variété de thèmes en quelques minutes. Mais, même dans une conversation familière, des transitions seront généralement aménagées afin de permettre à l'interlocuteur de s'adapter à de brusques changements de thème. Pour signaler qu'il change de sujet, l'interlocuteur dira par exemple: « Au fait... Changement de propos... À propos... Ça me fait penser à... » Si les

changements de thème surviennent de façon soudaine et radicale, on s'excusera de faire du coq-à-l'âne ou encore on dira qu'il s'agit d'une conversation à bâtons rompus.

L'écrit, au contraire, est beaucoup plus soucieux de continuité thématique — sauf, bien entendu, si l'auteur veut imiter la conversation ou le monologue intérieur, comme dans certains romans. Un texte est normalement consacré au développement d'un thème, qui est présenté dans l'introduction, développé dans la partie centrale et ramassé en conclusion. On peut appliquer à sa construction ce qu'un écrivain disait de la rédaction d'un livre:

Faire un livre consiste essentiellement, pour moi, à mettre la main sur une idée maîtresse, par rapport à laquelle une foule d'idées que j'ai notées depuis longtemps et dans une certaine direction viendront s'organiser. (...) Une fois que je l'ai, je l'écris sur ma table, de façon à l'avoir toujours sous les yeux; dès lors, je n'écrirai pas un alinéa sans le confronter avec elle et voir s'il s'y relie bien.

(Julien Benda cité dans J. Guittou, *Nouvel Art de penser.*)

Le thème général est normalement annoncé dans le titre. Et c'est peut-être là le premier apprentissage d'ordre textuel que fasse le jeune écolier. Le titre est essentiel parce qu'il permet d'instancier immédiatement le cadre de référence pertinent au texte dont on entreprend la lecture. Il est à noter que l'on ne réfère pas d'habitude au titre du texte dans la première phrase du texte, car cela reviendrait à lui enlever son statut d'élément super-englobant, qui ne tire son sens que de la lecture de l'ensemble du texte.

1.1 Les connecteurs ou marqueurs de relation

Continuité thématique ne veut pas dire uniformité du propos. Tout texte est nécessairement amené à avancer des idées variées, à rapporter des faits différents. Pour intégrer ces divers éléments, on a souvent besoin de recourir à des mots qui permettent au lecteur d'en percevoir les relations: ce sont les connecteurs. La grammaire textuelle regroupe sous ce terme tous les éléments qui servent à établir des relations entre deux propositions ou deux phrases. Ce peut être des adverbes: *ainsi, alors, aussi, ensuite, en plus, en somme, finalement, néanmoins, par voie de conséquence, toutefois...*; des conjonctions: *bien que, car, de sorte que, donc, mais, or, parce que, tandis que...*; des prépositions: *à cause de, à condition de, à côté de, à force de, à l'inverse de, après, en dépit de, au vu de, en plus de...*

Le simple fait de relier diverses informations par des connecteurs produit un effet de structuration certain, même si, parfois, celle-ci peut n'être qu'apparente. Les connecteurs contribuent en effet à homogénéiser les éléments qu'ils relient. En annonçant et en soulignant les relations que les idées exprimées entretiennent entre elles, ils aident le lecteur à effectuer un traitement sémantique efficace et sûr, tout en favorisant l'anticipation. Les connecteurs constituent ainsi un puissant moyen d'intégration d'informations disparates.

Un texte peut être fortement connecté et rendre explicites tous les liens entre les diverses propositions:

- (3) *Comme* il menaçait de pleuvoir, elle a pris mon parapluie *afin de* ne pas mouiller sa nouvelle robe.

Mais on pourrait aussi se contenter ici de juxtaposer les éléments en laissant au lecteur le soin d'établir les liens nécessaires:

- (4) Il menaçait de pleuvoir. Elle a pris mon parapluie. Elle ne voulait pas mouiller sa nouvelle robe.

Dans cet exemple, la connaissance du réel (à savoir que, dans notre société, on tend à vouloir se protéger de la pluie au moyen d'un parapluie) permet au lecteur de suppléer à l'absence de connecteurs. Mais il n'en va pas toujours ainsi. Prenons, par exemple, l'extrait suivant:

- (5) La réorientation du système d'éducation ne sera vraiment satisfaisante que lorsque davantage de femmes seront admises dans les disciplines pouvant aider l'industrie. Entre 1973 et 1985, la proportion de femmes parmi les diplômés recevant un baccalauréat ou un premier grade professionnel est passée de 40% à 52%. Cette proportion demeure encore trop faible, particulièrement dans les domaines de première importance pour l'industrie.

À la première lecture, on tend à percevoir une contradiction entre la première et la deuxième phrase. Alors que l'auteur vient de nous dire qu'il faudrait davantage de femmes dans certaines disciplines, le texte continue en disant que la proportion de femmes avait franchi le cap des 50 % : le lecteur attentif va alors se demander pourquoi l'auteur ne se contente pas de ce niveau déjà élevé. Ce n'est qu'en lisant la troisième

phrase qu'il découvrira que le pourcentage en question ne vaut pas pour toutes les disciplines. Plus le lecteur doit ainsi effectuer de réajustements de sa compréhension, plus la crédibilité de l'auteur tendra à baisser dans son estime. On aurait cependant pu éviter de susciter ce bref sentiment d'incohérence si l'auteur avait introduit dans son texte les connecteurs adéquats:

- (6) La réorientation du système d'éducation ne sera vraiment satisfaisante que lorsque davantage de femmes seront admises dans les disciplines pouvant aider l'industrie. **Certes**, entre 1973 et 1985, la proportion de femmes parmi les diplômés recevant un baccalauréat ou un premier grade professionnel est passée de 40% à 52%. **Toutefois**, cette proportion demeure encore trop faible, particulièrement dans les domaines de première importance pour l'industrie.

On voit ici le rôle particulier du connecteur « certes »: il sert à introduire un élément qui semble aller à l'encontre de la thèse énoncée tout en prévenant le lecteur que cette contradiction n'est qu'apparente et temporaire.

1.2 Les transitions et les paragraphes

Les transitions jouent aussi un rôle similaire à celui des connecteurs, mais à un niveau plus élevé dans la hiérarchie du texte. On appelle ainsi une phrase ou un élément de phrase qui a pour fonction d'établir un lien entre ce qui vient d'être dit et ce qui va l'être. Ce procédé vise à faciliter le travail du lecteur en lui permettant d'éviter les erreurs d'interprétation — même temporaires — que risquent de susciter des changements thématiques non annoncés. On introduit ainsi un développement nouveau ou les parties d'un argument; on résume une section avant de passer à la suivante. Certaines transitions peuvent être très brèves et se limiter à de simples connecteurs: « Par ailleurs... », « Cela dit... »; d'autres peuvent exiger tout un paragraphe.

Le paragraphe constitue l'outil majeur dont dispose le scripteur pour gérer les transitions. Un texte est normalement divisé en un certain nombre de paragraphes consacrés à développer chacun une idée, ou un aspect d'une idée. Pour être valide, un paragraphe doit avoir une unité thématique: chacune de ses phrases doit se rattacher à l'idée maîtresse et contribuer à la renforcer.

La division en paragraphes présente une fonction double:

- a) elle rappelle au scripteur qu'il doit organiser sa matière en sous-unités cohérentes et bien organisées. À cet égard, la division en paragraphes lui permet de « programmer » la lecture de son texte, selon le mot de Bessonnat (1988), en découpant des unités séquentielles bien nettes;
- b) pour le lecteur, les paragraphes facilitent le travail de lecture du texte. En voyant qu'un paragraphe arrive à sa fin, le lecteur sait qu'il peut marquer un temps d'arrêt et tenter de synthétiser les informations qu'il vient d'emmagasiner avant de passer à un nouvel élément.

Une formation à l'écrit devra donc attirer l'attention de l'élève sur le fonctionnement du paragraphe et l'amener à maîtriser cette unité textuelle de base. On pourra notamment montrer par quels types de marques débute généralement le paragraphe (Bessonnat, 1988: 89):

- indicateurs spatio-temporels;
- substituts pronominaux et lexicaux par lesquels on pointe sur des informations énoncées précédemment;
- connecteurs logiques ou organisateurs textuels: « D'abord... »;
- procédés de reprise métatextuels, qui mettent en perspective les éléments déjà exposés : « Cela dit... Considérons à présent... »

On proposera aussi des exercices où l'élève sera invité à retrouver les changements de paragraphes à l'intérieur d'un texte où on les aurait supprimés. Ou à regrouper des phrases éparses en paragraphes unitaires. Ces diverses activités permettront à l'élève d'intérioriser les règles qui président à l'organisation du paragraphe et, par le fait même, de s'assimiler un savoir textuel fondamental.

2. LA PROGRESSION

En plus de présenter une unité thématique, un paragraphe doit mettre en évidence le thème dont il traite et hiérarchiser les informations en les regroupant de façon

claire. Pour être intéressant et informatif, un texte doit faire progresser le lecteur. Autrement, celui-ci aura l'impression de tourner en rond et de perdre son temps, ce qui entraînera une condamnation sans appel.

On peut choisir d'organiser ses données en allant du général au particulier (ou l'inverse), ou en procédant par énumération, par enchaînement logique, par opposition (d'un côté... de l'autre), ou encore en suivant un ordre spatial ou chronologique. Le type d'organisation importe peu: l'essentiel est que le lecteur n'éprouve pas une impression d'éparpillement. Une progression déficiente entraîne des redites et un émiettement de l'argumentation qui gênent les opérations de traitement sémantique du texte par le lecteur.

3. LA COHÉSION

Il ne suffit pas que les différents éléments du texte portent sur un thème commun et qu'ils soient organisés de façon à offrir une progression, il faut encore faire en sorte que le fil thématique soit facilement repérable et qu'il puisse être suivi d'une phrase à l'autre sans exiger d'effort conscient de la part du lecteur. Parfois comparée à une opération syntaxique, cette dimension relève de l'enchaînement des énoncés à l'intérieur d'un texte et est souvent désignée sous le terme de « cohésion ». Centrée sur les rapports de contiguïté immédiate entre les éléments constitutifs d'un ensemble, la cohésion désigne l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une autre. Cette notion se distingue ainsi de la cohérence, qui considère le texte d'un point de vue plus global. Cette distinction, courante en anglais, est souvent contestée par les chercheurs francophones (avec une exception notable, celle de G. De Weck, 1991). Pour notre part, nous en faisons un sous-ensemble de la cohérence: ce dernier terme peut être pris dans son acception hyperonymique et englober la cohésion, ou au contraire s'opposer à celle-ci, selon le fonctionnement bien connu qui caractérise les rapports marqué / non marqué et que l'on retrouve dans quantité de paires lexicales².

² Les langues naturelles recourent souvent à des termes qui s'opposent de façon variable selon le contexte. Ainsi, le mot *jour* s'oppose normalement à *nuit* dans une phrase du type "Le jour, il travaille; la nuit, il se repose". Mais cette opposition est susceptible de disparaître dans un autre contexte. Ainsi, si quelqu'un dit "avoir pris quinze jours de vacances aux Antilles", on suppose à juste titre qu'il y a passé aussi les nuits. Le

Comme il existe une grande variété de moyens d'établir la cohésion d'un texte, nous ne pourrions en examiner ici que les principaux.

3.1 Reprise par un pronom

La façon la plus simple et la plus normale de reprendre un élément qu'on vient de mentionner est d'utiliser un pronom. Par sa brièveté, celui-ci permet d'assurer la continuité de la chaîne thématique avec un maximum d'efficacité. Qu'on en juge par le fonctionnement des pronoms dans l'extrait ci-dessous:

(7) Nous avons tous joué autrefois avec *le diable* qui sort de sa boîte. On *l'*aplatit, *il* se redresse. On *le* repousse plus bas, *il* rebondit plus haut. On *l'*écrase sous son couvercle, et souvent *il* fait tout sauter. Je ne sais si ce jouet est très ancien, mais le genre d'amusement qu'il renferme est certainement de tous les temps. (Bergson, 1940, p. 53. Les italiques sont de nous.)

Les pronoms « il » et « le » se partagent ici un même référent, le mot « diable », sans que cela occasionne la moindre difficulté de lecture, et leur répétition n'est pas davantage ressentie comme pénible. Il n'y a pas donc lieu de chercher à éviter la répétition d'un pronom, dans la mesure où aucune ambiguïté n'est à craindre. Comme on peut le voir ici, le pronom fonctionne normalement de façon *anaphorique*: il reprend un élément mentionné au préalable.

Outre le fait qu'ils n'apparaissent pas comme répétitifs, les pronoms sont d'une souplesse merveilleuse et offrent une remarquable résistance aux risques d'ambiguïté. Malgré cela, c'est dans la gestion des anaphoriques que les textes d'étudiants présentent probablement le plus de problèmes.

Un problème relativement fréquent est celui d'un pronom employé sans qu'aucun référent antérieur ne soit disponible dans le texte. Le référent existe certainement dans la tête du scripteur, mais celui-ci a oublié de le mentionner, comme dans l'exemple suivant:

mot *jour*, susceptible d'être employé dans le sens général ou spécifique, est dit *non marqué*, tandis que le terme à valeur spécifique est dit *marqué* : c'est le cas, ici, du mot *nuit*. Ce mécanisme est observable dans quantité de paires lexicales étroitement liées.

(8) Un spectacle de magie. Ce matin-là, à l'école, *il* a proposé de préparer un spectacle de magie. Tous les élèves ont trouvé que c'est une bonne idée et ont voulu participer.

Il est à noter qu'il y a déjà plus d'un siècle que le roman utilise des pronoms sans aucun référent en début de récit. Et cette tendance s'est accentuée dans les années 60. Sans doute parce qu'un tel procédé donne au lecteur l'illusion d'entrer dans un monde déjà constitué et qu'il peut l'inciter à meubler par la lecture la forme vide en question. Mais si ces artifices sont parfaitement intégrés dans les conventions qui régissent le récit moderne, ils doivent être manipulés avec précaution dans des textes non littéraires. Alors que le lecteur de roman va volontiers accepter de rester dans l'incertitude sur le contenu d'un pronom à l'ouverture d'un récit — cela ajoute même de la complexité au jeu de la lecture, en multipliant les attentes —, ce procédé serait vite ressenti comme une insupportable violation du contrat de lecture dans un texte informatif.

Il est toutefois permis d'utiliser une forme pronominale vide en début de texte, afin d'attirer l'attention sur les éléments qui l'explicitent immédiatement:

(9) *Il* est là, sous le sapin, le jouet dont l'enfant a tant rêvé, avec des rubans roses et une carte suspendue aux chromes du guidon: le tricycle est enfin arrivé.

Des recherches ont montré que, dans des phrases de ce type, les informations données au début seront mieux retenues que celles de la fin (Fayol, 1986). Ce procédé, qui lance le lecteur vers l'avant afin de lui permettre de donner un contenu référentiel à une forme vide, est exactement l'inverse de l'anaphore et s'appelle une *cataphore*. Il doit être utilisé avec prudence dans les textes informatifs parce que le lecteur peut être agacé de devoir attendre trop longtemps la révélation du contenu d'un pronom vide.

Un deuxième problème, extrêmement courant chez le scripteur débutant, consiste à accumuler des pronoms qui renvoient à des référents distincts:

(10) Les passagers du vol retardé demandaient sans cesse aux agents quand *ils* allaient partir. À chaque fois, *ils* donnaient la même

réponse: « Les avions ne peuvent pas atterrir à cause du mauvais temps ».

Ou encore, un pronom pluriel va renvoyer à un nom collectif singulier:

- (11) Le *public* a été invité à signaler les parties du spectacle qu'*ils* avaient le plus apprécié.

Parfois, un élève va reprendre par un pronom un élément d'un groupe figé, comme dans l'exemple suivant:

- (12) Il prit le linge à vaisselle et commença à *l'essuyer*.

Ce procédé, proche du zeugme et excellent pour déclencher le rire, va apparaître chez des scripteurs qui ont déjà pris conscience de certaines contraintes propres à la langue écrite — comme le fait d'éviter des répétitions en recourant à un pronom — , mais dont la réflexion sur le fonctionnement pronominal et sur la notion de groupe figé est insuffisante.

Beaucoup de problèmes proviennent aussi du fait que l'élève ne connaît pas les limites d'emploi du pronom qu'il veut utiliser. Cela est particulièrement évident pour un pronom comme *celui*, dont l'emploi nécessite des conditions particulières du fait qu'il est trop faible pour servir d'appui à un participe présent. Ou encore, on va trouver le pronom *lui* employé en lieu et place de *cela*:

- (13) Cette bande dessinée est drôle, car elle met en évidence des réalités qui nous touchent de près. Sans *lui*, je ne pense pas qu'une bande dessinée suscite le rire.

Outre les pronoms, il existe d'autres classes de mots qui permettent de renvoyer à un élément nommé précédemment et encore accessible au lecteur. C'est le cas de l'article défini, qui, placé devant un nom, indique au lecteur d'en rechercher l'occurrence qui précède immédiatement. Le scripteur inexpérimenté va souvent l'employer à tort, parce qu'il ne perçoit pas que le nom en question peut être déjà

référencié dans son esprit mais ne pas l'avoir été dans le texte. En témoigne le début de récit suivant:

- (14) André était déprimé car il croyait avoir échoué à son examen. Il se rendit dans une discothèque où il commença à boire. Tout à coup, à sa grande stupéfaction, *la* jeune demoiselle s'approcha de lui et lui adressa la parole. C'était une brunette qui s'appelait Marie...

Les déterminants possessifs et démonstratifs servent aussi à assurer la cohésion du texte en signalant au lecteur qu'il doit se reporter à des référents précédemment évoqués.

3.2 Reprise par une répétition

On peut choisir de répéter purement et simplement le mot thème déjà énoncé, afin d'assurer la continuité du thème. Ainsi, dans l'exemple suivant:

- (16) Ma soeur a deux jumeaux: Pierre et Marie. Ils ont des caractères très différents. *Marie*, qui a douze ans, adore les sports et la musique, tandis que *Pierre* préfère jouer avec son ordinateur.

Certes, on aurait pu éviter la répétition en omettant de donner les noms des jumeaux dans la première phrase. Mais la répétition, ici relativement mineure, ne devrait pas être ressentie comme une entorse à la cohérence. Dans certains cas, on ne peut tout simplement pas l'éviter, comme dans l'exemple (17 a): il vaut certes mieux répéter le mot *cancer* (17 b ou 17 c) que de risquer une ambiguïté ou une incorrection.

- (17 a) Les formes de cancer les plus répandues chez les enfants sont la leucémie et *celui* du cerveau.
- (17 b) Les formes de cancer les plus répandues chez les enfants sont le *cancer* du sang et *celui* du cerveau.
- (17 c) Les formes de cancer les plus répandues chez les enfants sont la *leucémie* et le *cancer* du cerveau.

Dans d'autres cas, la répétition sera justifiée par un choix stylistique, soit pour provoquer un effet de saturation du sens, soit pour aboutir à un effet comique. En dehors de cela, elle est à éviter. Le tabou qui pèse sur ce procédé ne doit pas être

recherché dans une norme imposée par une autorité quelconque, mais semble bien provenir du fonctionnement cognitif. En effet, le fait qu'un même mot est répété contribue à donner au lecteur la sensation — qui peut être plus ou moins nettement perçue — de ne pas avancer, de piétiner: la répétition correspond à une rupture du contrat implicite qui sous-tend tout acte de communication, sauf lorsqu'elle peut être rapportée à une intention stylistique évidente.

3.3 Reprise par un synonyme ou un hyperonyme

Pour éviter les répétitions, le scripteur va plutôt être incité à se tourner vers des synonymes. Mais cela ne va pas sans difficultés. Il existe en effet très peu de mots réellement synonymes. Comme le note Claude Pierson, « Mieux vaut un terme répété qu'un synonyme hasardeux » (1993, p. 59). L'élève doit d'abord être mis en garde contre les fausses équivalences, comme de reprendre, par exemple, le mot *brique* par *Pierre artificielle*, qui correspond à une réalité différente. Mais il faut aussi le prévenir contre des dénivelllements lexicaux de deux grands types. Souvent, en effet, les divers termes d'une série lexicale donnée correspondent à des niveaux de discours différents (par exemple la série *bouffe*, *repas*, *festin*, qui va du familier au littéraire). Ou bien ils s'inscrivent dans des relations hiérarchisées, du type *chat* < *félin* < *animal*. Le mot hiérarchiquement supérieur à un autre est dit son « hyperonyme » : *animal* est un hyperonyme de *félin*, tout comme *félin* l'est de *chat*, et *chat* de *Minet*. Inversement, le mot situé en dessous de la hiérarchie est appelé un « hyponyme ».

Ces distinctions savantes ne sont pas inutiles. S'il est naturel de reprendre un hyponyme par son hyperonyme, l'inverse ne peut se faire sans créer de sérieuses ruptures de cohérence. Qu'on en juge par l'exemple suivant:

- (18) *Le jeune conducteur* vient d'apprendre à conduire. Il roule ce matin-là sur une chaussée recouverte d'une mince pellicule de neige. Soudain il voit déboucher sur sa droite un *véhicule* qui lui bloque la route. Pour éviter de heurter *ce tracteur*, *Pierre* appuie sur les freins un peu trop brusquement et c'est le dérapage.

Dans ce texte, les hyperonymes (*conducteur* et *véhicule*) précèdent systématiquement leurs hyponymes (*Pierre* et *tracteur*), ce qui nuit à une lecture rapide et efficace. De par leur haut degré de généralité, en effet, les hyperonymes

permettent au lecteur de se donner une représentation très large de l'objet évoqué, à laquelle il est difficile ensuite d'ajuster les contenus beaucoup plus restreints qui sont proposés. Un véhicule évoquant plus facilement une auto qu'un tracteur, le lecteur devra modifier son contenu de représentation initial pour y substituer un autre. Cette opération pourra lui donner le sentiment d'avoir été induit en erreur et, par conséquent, affaiblir dans son esprit la crédibilité de l'auteur du texte.

Une autre forme de reprise consistera à utiliser une périphrase. En plus d'éviter la répétition d'un même mot, ce procédé permet à l'auteur de communiquer des informations supplémentaires. D'innombrables variations sont possibles, allant du recours à des substituts génériques plus ou moins stéréotypés (*l'élément destructeur* pour désigner *le feu*) à un élément de définition.

- (19) Au Centre de Recherches nucléaires de Strasbourg, un nouvel appareil, le Vivitron, va permettre de mieux connaître les noyaux atomiques. Cet accélérateur électrostatique atteindra des tensions de 18 à 20 millions de volts. (*Le Nouvel Observateur*, 4-10 août 1994)

4. ABSENCE DE CONTRADICTIONS

L'incohérence la plus grave qui puisse menacer un texte est probablement celle qui provient de contradictions internes. Depuis Aristote, la pensée occidentale repose sur l'axiome selon lequel on ne peut en même temps affirmer une chose et son contraire. Ce type d'erreur semble en effet pêcher non seulement contre la logique formelle, mais contre le fonctionnement même de l'esprit humain.

On en donne souvent pour exemple l'anecdote de cet apprenti-logicien auquel son voisin avait prêté un chaudron et qui le lui avait rendu percé. À ces plaintes, l'apprenti-logicien répondit:

- (20) Premièrement, j'ai rendu le chaudron intact; deuxièmement, il était déjà percé au moment où je l'ai emprunté; troisièmement, je n'ai jamais emprunté de chaudron.

Dans cet exemple, les contradictions invalident évidemment tout le discours. Mais, même lorsqu'elle est plus légère et ne porte que sur un détail, la contradiction a

pour effet de ruiner la crédibilité de l'auteur auprès d'un lecteur exigeant. Cette contrainte de non-contradiction n'est pas toujours perçue par de jeunes scripteurs, qui tendent à s'imaginer que le récit de fiction leur permet d'écrire n'importe quoi. Mais liberté de création ne signifie pas absence de rigueur! Si l'on écrit que le héros s'est couché dans la chambre 204, on ne peut pas le faire se réveiller au 304 sans expliquer la raison d'un tel changement. Ce serait là une contradiction grossière, de type référentiel, indiquant un manque de respect élémentaire pour les constructions imaginaires proposées au lecteur. De la même façon, ce dernier s'attendra à ce que le fil narratif soit cohérent, que les divers épisodes d'un récit s'enchaînent de façon plausible et qu'ils respectent les règles élémentaires de la vraisemblance.

5. GESTION ADÉQUATE DU TEMPS ET DE L'ESPACE

La cohérence d'un texte dépend aussi du degré de compatibilité des temps utilisés. Ainsi, chacun sait intuitivement qu'une phrase du type « *Hier, il fera beau* » est incohérente car on peut y voir une contradiction flagrante au plan énonciatif. Si de tels cas sont assez rares, parce que difficilement pensables chez des locuteurs natifs, d'autres contraintes pèsent sur l'utilisation des temps à l'écrit.

Alors que dans les échanges oraux, le locuteur se trouve toujours parfaitement situé dans le temps et dans l'espace, il n'en va pas de même à l'écrit. Le texte, de par sa nature, est appelé à être lu dans des lieux et des moments très différents de ceux dans lesquels il a été produit. Le scripteur ne peut donc pas référer aux circonstances de temps et de lieu de la même manière qu'il le fait à l'oral, ce qui disqualifie une phrase comme la suivante:

- (21) En arrivant *ici*, Julie ne pouvait s'empêcher de trembler en se rappelant les événements *d'hier*.

À quoi renvoient *ici* et *hier*, se demandera le lecteur? Au lieu et au moment de la lecture? ou de l'écriture? Pour éviter de telles interrogations, ces mots, que l'on appelle des *déictiques* ou des *embrayeurs*, devront être remplacés soit par des indications précises, qui feront sens pour n'importe quel lecteur (« En arrivant au refuge, Julie ne pouvait s'empêcher de trembler en se rappelant les événements du 6 décembre 1989 »); ou bien, on les convertira dans leurs équivalents vides en langue

écrite: *ici* deviendra *là* et *hier* deviendra *la veille*, indiquant ainsi au lecteur de traiter ces mots comme des variables dont la valeur sera déterminée par le contexte. Ce travail sur la transformation des déictiques affecte aussi les pronoms personnels, les démonstratifs et les différents adverbes et locutions qui réfèrent à la situation spatio-temporelle (voir Benveniste, « L'homme dans la langue », 1966).

Un autre problème est celui de la cohérence du point de vue temporel. Il suffit de lire des récits de scripteurs peu entraînés pour constater combien il est difficile de jouer adéquatement du registre temporel, compte tenu des ressources du français et des contraintes propres à des temps aussi divers que le passé simple, le passé composé, l'imparfait et le présent historique.

- (22) C'était vendredi soir. Michelle quitta le bureau vers 19h. Contrairement à ses habitudes, elle n'avait rien planifié pour la soirée. Elle décida donc de profiter du temps qui lui restait pour se rattraper dans son travail de bureau.

Dans l'exemple (22), le lecteur ne peut s'empêcher de se demander comment Michelle peut « se rattraper dans son travail » alors qu'on vient de nous dire qu'elle a quitté le bureau vers 19h. Pour éviter cette apparente contradiction, il aurait suffi de conjuguer le verbe « décider » au plus-que-parfait plutôt qu'au passé simple.

6. ABSENCE D'ELLIPSES TROP FORTES

Écrire consiste à relier des informations entre elles de façon à permettre au lecteur de suivre une chaîne de pensée que l'on a soi-même parcourue. Dans le feu de l'écriture, il est fréquent que le scripteur débutant n'aperçoive pas la nécessité d'explicitier un lien qui lui paraît évident (tout comme il ne pense pas toujours à expliciter les référents des anaphoriques employés). Mais, si ces liens ne sont pas évidents, il s'ensuivra des problèmes de compréhension pour le lecteur.

Un premier type d'ellipse est relatif aux connaissances partagées. Dans bien des cas, le fait de s'adresser à des lecteurs qui possèdent un même bagage de connaissances usuelles permet de passer sous silence des liens évidents: on en a vu un exemple à propos des connecteurs (exemple 4). En revanche, si l'on s'adresse à un public peu familier avec les éléments dont on parle, on devra prendre soin de détailler

ce qu'on aurait eu tendance à laisser dans l'implicite. Il y a donc lieu d'évaluer soigneusement le degré de connaissances partagées par les lecteurs potentiels de notre texte et de doser les ellipses en conséquence. Réciproquement, le lecteur qui n'a pas tenu compte de son niveau de connaissances avant de s'engager dans la lecture d'un texte spécialisé éprouvera vite la sensation de ne rien comprendre.

Mais les ellipses que l'on trouve dans les textes d'étudiants sont souvent d'une autre nature. Examinons, par exemple, le texte suivant:

- (23) Entendant son réveil, Caroline se leva et s'approcha du miroir. Quelle nuit! Elle n'avait pas bien dormi. Une bonne douche ferait sûrement l'affaire. Elle coiffa sa longue chevelure blonde, puis elle enfila un pantalon de rayonne noir et une jolie blouse de soie rose.

L'auteur nous annonce que son personnage pense à prendre une douche puis enchaîne immédiatement sur son habillement. Il faudrait au minimum un « Cela fait » entre les deux phrases, afin d'éviter une ellipse temporelle peu acceptable du fait que le texte prend bien soin de détailler les autres actions du personnage à un niveau quasi microscopique. La sensation d'une lacune, ici, provient du décalage dans le traitement des actions appartenant à une même séquence.

CONCLUSION

Nous avons vu que divers facteurs contribuent à la cohérence du texte. Tous se situent soit à un plan sémantique, qui couvre la compréhension des unités linguistiques, soit à un plan pragmatique, qui touche aux rapports de sens entre les énoncés et la situation où ils sont produits. Mais on pourrait descendre à un niveau plus mécanique et montrer que de sérieuses difficultés de lecture peuvent provenir du non-respect de la ponctuation, d'une orthographe erronée (notamment dans les homophones) ou d'une redondance excessive due à une féminisation systématique des accords.

En dépit de l'énumération des principes que nous avons faite ci-dessus, il importe de bien saisir que la cohérence ne relève pas d'un ensemble de règles arbitraires imposées par une grammaire quelconque. Elle relève, au contraire, de

l'observation des mécanismes au moyen desquels les lecteurs ont tendance à traiter les textes qui leur sont soumis.

Le principe de base qui guide l'activité de lecture est qu'on se trouve engagé dans une activité signifiante. Occupé à produire du sens à partir des données textuelles qui lui sont présentées, le lecteur a besoin de se dire que celles-ci sont fiables et qu'elles ont été sérieusement réfléchies. Autrement dit, on doit partir du postulat selon lequel, dans le texte qu'on est en train de lire: « Tout a un sens ou rien n'en a » (Barthes, 1966: p. 13). Sans cela, on devrait constamment évaluer ce qui, dans ce qui nous est donné à lire, doit être tenu pour valide et ce qui ne doit pas l'être. Une telle attitude ruinerait du même coup la possibilité qu'on se laisse entraîner à construire les mondes imaginaires ou argumentatifs visés par le texte. Ce n'est qu'en situation de correction d'un texte d'élève que l'on se mettra à douter systématiquement — parfois exagérément — de la maîtrise par le scripteur des procédés utilisés. Le maître exerce donc une fonction médiatrice très importante. En tant que lecteur spécialisé, entraîné à se décentrer par rapport au texte, il doit pouvoir identifier ce qui, dans les stratégies textuelles utilisées par l'élève, ne produit pas les résultats escomptés et qui impose au lecteur de recourir à des procédures cognitivement onéreuses de restauration de la cohérence.

Le jugement de cohérence ou d'incohérence est donc, dans une certaine mesure, relatif à une pratique textuelle déterminée. Le texte absurde à la Ionesco ou le monologue humoristique à la Yvon Deschamps ne sont pas régis par les mêmes lois que le texte informatif: ils en constituent même des antithèses assez exactes, sur plusieurs aspects. De même, le récit fantastique obéit à d'autres lois de vraisemblance que le récit d'espionnage, et le fait divers ne joue pas sur le même registre temporel que la nouvelle. En outre, selon l'objectif poursuivi, l'auteur d'un texte pourra viser à ce que la lecture en soit parfaitement lisse, sans aucune aspérité, sans rien qui soit susceptible d'accrocher l'attention du lecteur à la surface du texte: il retiendra alors les configurations discursives les plus normalisées, recourant même à des stéréotypes pour mieux faire passer le sens de ce qu'il veut transmettre. Au contraire, un auteur peut viser à produire une lecture lente, rocailleuse, en vue de mettre en évidence l'originalité de son écriture et de produire des effets particuliers.

Mais ces jeux d'écriture ne seront acceptés du grand public que dans la mesure où l'auteur s'inscrit dans un genre donné ou que sa crédibilité est déjà bien établie.

Loin de viser à énoncer des règles rigides, un travail pédagogique sur la cohérence doit donc amener l'élève à identifier ses propres compétences de lecture dans un type de texte donné et à y faire appel pour déterminer les limites d'acceptabilité de ce qu'il est en train d'écrire.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles: Mardaga.
- BEAUGRANDE, R. (1990). Text linguistics through the years. *Text* 10(1/2), 9-17.
- BARTHES, R. (1966) *L'analyse structurale du récit*. Paris: Seuil.
- BELLERT, I. (1970) On a condition of the coherence of texts. *Semiotica*, 2:4, 335-363.
- BERGSON, H. (1940) *Le rire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BENVENISTE, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard.
- BESSONNAT, D. (1988) Le découpage en paragraphes et ses fonctions. *Pratiques*, 57, 81-105.
- CHAROLLES, M. (1976). Grammaire du texte, théorie du discours, narrativité. *Pratiques*, 11/12, 113-154.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41.
- CHAROLLES, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle. Périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57, 3-13.
- COMBETTES, B. (1993) Grammaire de phrase, grammaire de texte: le cas des progressions thématiques. *Pratiques*, 77, 43-57
- COMBETTES, B. (1988) *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- DENHIÈRE, G. (1984) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille: Presses Universitaires.
- DE WECK, G. (1991) *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M. (1986) Les connecteurs dans les récits écrits. *Pratiques*, 49.
- PIERSON, C. (1993) Les reprise lexicales dans la perspective de la synthèse de textes. *Pratiques*, 77, 58-82.
- REICHLER-BÉGUELIN M.-J., M. DENERVAUD et J. JESPERSEN (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- REICHLER-BÉGUELIN M.-J. (1988) Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 57, 15-43.
- REINHART, T. (1980) Conditions for text coherence. *Poetics today*, 1:4, 161-180.
- RUMELHART, D. E. (1975). Notes on a Schema for Stories. In *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*, D.G. Bobrow and A.M. Collins (eds), 211-236. New York: Academic Press.
- SLAKTA, D. (1990). « L'amanite et l'hyperonyme », *Le Monde*, vendredi 7 septembre, p. 21.
- VIGNER, G. (1982). *Écrire*. Paris: CLE International.
- WEINRICH, H. (1989) *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier / Hatier.