

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

[http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=ELA&ID\\_NUMPUBLIE=ELA\\_125&ID\\_ARTICLE=ELA\\_125\\_0097](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_125&ID_ARTICLE=ELA_125_0097)

---

Manuel, grammaire, textes

par Myriam HEMMI

| Klincksieck | revue de didactologie des langues-cultures

2002/1 - N° 125

ISSN 0071- 190X | ISBN | pages 97 à 110

---

Pour citer cet article :

– Hemmi M., Manuel, grammaire, textes, revue de didactologie des langues-cultures 2002/1, N°125, p. 97-110.

---

Distribution électronique Cairn pour Klincksieck.

© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# MANUEL, GRAMMAIRE, TEXTES

*Résumé : La relation qui s'établit entre les textes et la grammaire dans le manuel de grammaire scolaire Une grammaire pour les textes est une relation unilatérale dans laquelle la grammaire n'intègre pas le texte dans son discours mais s'intègre dans le texte. En habitant le texte, la grammaire le dissout dans les catégories du discours ; cependant la présence récurrente du texte va-t-elle permettre à celui-ci d'être davantage qu'un reflet de la grammaire ? Le texte va-t-il réussir à mettre en scène la grammaire ?*

*Une grammaire pour les textes*<sup>1</sup> se donne, selon les auteurs, « un objectif prioritaire : **les textes** ». Ce manuel pour élèves de 6<sup>e</sup> dans les collèges français franchit les limites de la phrase. Maintenir ce principe tout au long d'un ouvrage qui est un livre de grammaire semble assez difficile, aussi verra-t-on alterner approche phrastique et approche textuelle.

Comment fonctionne le texte ? Quel est le rôle de la grammaire ? Comment s'imbriquent-ils l'un dans l'autre dans cet objet spécifique qu'est le manuel ?

## 1. LE TEXTE

On a retenu de la grammaire de texte qui apparaît vers la fin des années 60 :

... des mécanismes illustrant ce dont une grammaire de phrases était dans l'incapacité de rendre compte : en particulier du fonctionnement des diaphores grammaticales et lexicales, des marques temporelles verbales ou adverbiales, des connecteurs logiques ou rhétoriques et de la progression textuelle. (Peytard et Moirand, 1992, p. 50)

Cependant étudier les anaphores ou les connecteurs dans un texte, est-ce vraiment faire de la grammaire textuelle ? La présence permanente du texte fait-elle d'un manuel de grammaire, une grammaire textuelle ?

---

1. *Une grammaire pour les textes* (GPT), Nouvelle Collection Plus-que-parfait de Descoubes, F., Paul, J. et Meunier, A., Paris, Bordas, 1996.

## Le texte : une présence constante

Ce manuel comporte une étude des catégories du discours dont chaque partie s'ouvre par et sur un texte.

Le texte parcourt l'ensemble du manuel ; il apparaît au début de la leçon et au cours des exercices d'application d'un point de grammaire. Par sa présence constante, il organise l'espace dans le manuel.

C'est un texte détaché, en début de leçon, doublement isolé sur une page et par un encadrement décoratif qui le limite physiquement. Sa visibilité est importante. Sa « silhouette » se dresse dès le début de la leçon, il est difficile de l'éviter ce qui permet à l'élève de l'identifier plus rapidement.

## La cohabitation texte/grammaire, une succession d'expansions et de réductions

Introduire le texte c'est introduire un mouvement ondulatoire sur le découpage de la langue, une succession de points de vue qui vont s'élargissant ou se réduisant : l'étude de la situation de communication **se referme** sur le présent de l'indicatif ; l'observation et les réflexions sur le lexique **se resserrent sur** l'étymologie, la dérivation, la synonymie **se referment** sur le futur, le passé simple et l'imparfait. La phrase **se réduit** à la morphologie temporelle des temps passés **pour s'élargir à nouveau** au GN minimal, **se réduire** au **verbe** (le subjonctif), **s'élargir** au groupe nominal (la subordonnée) et verbal, **s'élargir davantage** sur la phrase complexe (les circonstancielles) **pour s'ouvrir enfin sur le texte** (organisation interne, typologies...).

Ce mouvement permanent d'ouverture sur le texte et de fermeture sur la phrase ou le mot est un va-et-vient dans une architecture dont on désire progressivement démonter les éléments un à un, pour mieux les analyser isolés puis les fondre dans un texte. La première activité sur les textes est une activité de repérage de l'élément ; une fois repéré, il est isolé et étudié. Une fois forme et fonctions acquises, il est immergé dans le texte pour qu'on en vérifie l'acquisition.

## Le texte : un présentoir de morphèmes

L'accueil par le texte en début de leçon est une commodité pédagogique qui permet d'adoucir la brutalité de la présentation grammaticale avec son découpage en catégories du discours, son appareil terminologique, ses observations morphologiques et syntaxiques. L'analyse grammaticale fait un détour par le texte, elle va à la découverte d'éléments qu'elle classe comme dans n'importe quel manuel de grammaire traditionnel.

Le texte est un présentoir des catégories du discours. L'énoncé linéaire qu'est le texte n'est pas exploité comme porteur d'une textualité, de la cohérence particulière qui fait que le texte est texte, il n'est pas non plus exploité comme porteur d'instructions destinées au récepteur.

Cependant l'activité de lecture et de repérage d'une catégorie du discours va permettre à l'élève de prendre conscience que les parties du discours dont il va ensuite apprendre par cœur formes et fonctions, ne sont pas isolées mais environnées d'un contexte qui leur apporte un sens, une délimitation sémantique nette. Au fur et à mesure des lectures qui accompagnent la progression dans l'analyse de la langue, les élèves vont percevoir, même confusément, ce qu'est la construction du sens dans un texte. La grammaire isole les formes pour les analyser, le texte les enveloppe, les enfouit dans le flux des signes ; présenter ces formes immergées c'est leur attribuer une fonction textuelle.

Cette attitude se retrouve dans l'exercice d'observation proposé sur les pronoms (GPT : 121) et indiquant la relation référentielle entretenue avec le nom : les pronoms sont « mis à la place de », ce sont des substituts. Mais l'élève prend-il véritablement conscience de la forte cohérence sémantique qu'est l'activité pronominalisatrice ?

La présence du texte impliquerait une saisie double : analytique car il faut étudier les parties du discours et totalisante car on extrait l'élément d'un tout dont il fait partie et auquel il participe en apportant du sens. Or seule fonctionne la saisie analytique.

### **Le texte : présence parallèle à la description grammaticale puis fusion avec celle-ci**

a. Dans le chapitre « la langue, instrument de communication », la langue est présentée au travers de deux situations de communication reprises à la fin du manuel : le discours et le récit ; deux activités qui permettent de repérer et d'identifier les marques de l'émetteur et du récepteur. Les auteurs s'intéressent au langage mis en action dans un discours présentant un locuteur et un interlocuteur au travers d'un dialogue (GPT : 29) et de l'extrait d'un manuel d'histoire (GPT : 29) représentant le « degré zéro de l'énonciation », avec pour accompagnement grammatical, le présent de l'indicatif.

b. « Du mot au texte » aborde la présentation du dictionnaire, le détail des entrées, les propriétés des signes linguistiques : polysémie, synonymie, etc. Il présente aussi l'unité de base du lexique : le lexème. L'accompagnement grammatical porte sur les temps du passé et le futur.

c. « De la phrase au texte » : ce chapitre analyse les phrases simples, les propositions, le groupe nominal, le verbe et les fonctions qui en dépendent. C'est ici que grammaire et texte commencent à s'entrelacer.

Au cours de cette étude se glissent deux observations : l'une sur les registres de langue et l'autre sur les repérages dans le temps et dans l'espace. La première observation est un prétexte à l'étude syntaxique de la phrase interrogative. Par contre, la recherche des déictiques temporels (GPT : 187) permet d'observer que, dans un énoncé, certains éléments linguistiques font référence à la situation dans laquelle cet énoncé est produit. Ainsi dans le texte exploité « La promenade du fantôme » extrait du *Fantôme de*

*Canterville* d'O. Wilde, chaque question traite-t-elle des différents moyens utilisés dans la langue pour se référer à la situation de production du texte :

- L'organisation temporelle interne au déroulement des événements

Le groupe infinitif *avant de se retirer pour la nuit* indique-t-il une action qui se situe avant ou après celle du verbe *s'amusaient*, ou en même temps qu'elle ?

- La valeur aspectuelle, la sensation de déroulement dans le texte

La locution conjonctive *tandis que* indique que deux faits se passent en même temps. Quels sont ces deux faits ?

- Les repères chronologiques

Relève *toutes les indications horaires* et dis quelle situation ou action y correspondent.

L'observation des aspects indiciaux du langage permet à l'élève de se rendre compte que tout énoncé se réalise dans une situation que définissent des coordonnées spatio-temporelles. Les références à la situation qui forment la deixis permettent de découvrir les mots qui, dans la langue, concourent à embrayer le texte sur la situation.

L'élève prend alors conscience que la langue se donne les moyens d'organiser le temps et l'espace avec des mots que le locuteur utilise pour passer de la perception de la réalité à l'expression de cette réalité au moyen de la langue. Il n'est pas sûr cependant que le recensement des déictiques l'amènera automatiquement à statuer sur l'appartenance de tel texte à tel type d'énonciation. Les marques linguistiques présentent une telle richesse de fonctions que la mise en œuvre pédagogique n'est pas évidente.

Pour l'élève, la manifestation linéaire du texte va immédiatement être mise en relation avec les circonstances d'énonciation puisque la leçon s'intitule : « le repérage dans le temps », « le repérage dans l'espace ». À l'oral, l'élève reçoit la circonstance d'énonciation d'une manière directe, il n'interprète pas. Or, ici, l'élève va devoir interpréter car il lit un texte. U. Eco commente ainsi cette activité de lecture et de repérage :

[...] quand on *lit* un texte écrit, la référence aux circonstances d'énonciation a d'autres fonctions. Le premier type de référence consiste à actualiser implicitement au niveau du contenu, une métaproposition du type : Ici, il y a (il y avait) un individu humain qui a énoncé le texte que je suis en train de lire en ce moment et qui demande (ou ne demande pas) que j'assume qu'il est en train de parler du monde de notre expérience commune. (*Lector in fabula* : 96)

C'est précisément face à un texte écrit (quand l'émetteur n'est pas physiquement présent, connoté par toutes les propriétés décodables en termes de systèmes sémiotiques extralinguistiques) que le jeu coopératif sur le sujet de l'énonciation, son origine, sa nature, ses intentions, se fait plus aventureux. C'est dans ce cas que les décisions à prendre dépendent donc d'une interaction entre tous les autres niveaux textuels.

Ce manuel de grammaire va orienter l'élève par une série de passages (chapitres) que U. Eco appelle des « passages coopératifs » allant d'opérations simples vers des opérations plus complexes :

- le recours à un lexique (GPT : 42)
- les règles de co-référence : l'élève peut immédiatement désambiguïser des expressions déictiques ou anaphoriques au moins au niveau de la phrase (GPT : 59)
- les sélections contextuelles et circonstancielles : un locuteur normal peut inférer de l'expression isolée, son contexte linguistique possible et ses circonstances d'énonciation possibles (GPT : 59 à 63)
- l'hypercodage rhétorique et stylistique :

le lecteur est en mesure d'interpréter toute une série de paralexèmes et d'expressions figées enregistrées par la tradition rhétorique [...]. Étant donné une expression comme / il était une fois /, il sera en mesure d'établir, automatiquement et sans efforts inférentiels, que (I) les événements dont on parle se situent à une époque non historique indéfinie ; (II) qu'ils ne sont pas à entendre comme « réels » ; (III) que l'émetteur veut raconter une histoire imaginaire pour divertir. (Eco, *Lector in fabula* : 101)

**d. Organisation du texte et typologies textuelles (GPT : 198 à 257) : du texte en construction au texte construit. Grammaire et texte fusionnent.**

Sensibiliser l'élève à la façon dont un texte se construit (GPT : 198) en abordant la notion de thème et de propos, c'est lui faire prendre conscience « d'un ensemble redondant de catégories sémantiques qui rendent possibles la lecture uniforme du récit » (Greimas : 188). C'est faire travailler l'élève sur la désambiguïstation textuelle ou phrastique, « sur l'enchaînement cohérent du sens au moyen d'une phrase à l'autre » (GPT : 199) par les reprises lexicales ou pronominales par exemple (GPT : 208).

Étudier le texte se construisant, c'est étudier l'isotopie qui le traverse, autrement dit la récurrence de certains sèmes. L'élève devra alors saisir les relations qui structurent le texte, sa logique interne et saisir intuitivement que le texte qu'il lit lui présente un parcours de lecture cohérent.

Sensibiliser l'élève à la façon dont le texte est construit (GPT : 218) avant d'aborder les typologies textuelles, c'est le sensibiliser à un dispositif que le texte, résultat matériel, produit de l'acte de communication va lui présenter et qui sera fabriqué à l'aide des procédés que sont les modes d'organisation du discours.

La transition entre l'isotopie qui traverse un texte et les typologies textuelles se fait au moyen d'un sous-chapitre intitulé « Mise en page des textes, trois exemples » (GPT : 211). L'attention portée à la mise en page va permettre à l'élève de repérer des types de textes tels que l'article de journal ou la lettre.

L'exploitation du texte aide l'élève en ce sens qu'elle présente les mots qui vont servir à classer les textes (les termes sont présentés en gras dans le manuel) :

Lis ces trois textes. Lequel *exprime une opinion*, lequel *raconte une histoire*, lequel *décrit un animal* ? (GPT : 219)

À ton avis le premier texte *raconte-t-il* une histoire réelle ou imaginaire ? (GPT : 219).

Dans le dernier texte, quel est le thème du *débat 2* ? (GPT : 219)

Ces typologies « prêtes à l'emploi » visent à mettre en évidence des modèles, c'est-à-dire des systèmes réguliers, conventionnellement reconnus et fondateurs de la compétence textuelle. Les termes utilisés induisent la réponse. Ces termes signifient que l'élève sait reconnaître ces modes d'organisation textuels et qu'il a uniquement besoin de les expliciter afin d'avoir à sa disposition un outillage terminologique capable de les nommer.

### **Le texte : une invitation à lire**

Lire c'est interpréter le monde :

Les mots de l'interprétation ne sont pas des outils fiables. Chargés symboliquement, affectivement, ils organisent subrepticement la vision de ce que nous retenons du monde comme signifiants. (Coianiz : 26).

Il est vrai que ce ne sont pas des outils fiables, mais même une organisation intuitive retenue par un élève signifie déjà qu'il est « entré » dans le texte, qu'il se l'est approprié ; en ce sens, ce texte-là peut devenir instrument de connaissance, de savoir, permettant en même temps de fixer les outils de l'analyse. Pour que l'élève puisse adhérer au texte, il faut que ce dernier se trouve en harmonie avec le monde de l'élève, ses préoccupations, son imaginaire.

Les textes choisis dans ce manuel sont tous centrés sur l'enfant et l'adolescent ; ils mettent en scène des personnages, des animaux en harmonie avec l'univers des enfants. Ils sont en fait un choix de mises en scène du langage susceptibles de sensibiliser l'enfant à une histoire.

Cette mise en scène est très importante car l'élève doit se sentir à l'aise dans la relation qui s'établit entre lui, lecteur et l'autre, scripteur. Autrement dit l'émetteur et le récepteur doivent être immédiatement ou le plus rapidement possible sur la même longueur d'onde. L'élève, en devenant sujet-interprétant, doit adhérer à cette énonciation en désirant poursuivre la lecture, en réagissant sur l'extrait. Le texte étant « la manifestation matérielle de la mise en scène d'un acte de communication, dans une situation donnée, pour servir le « Projet de parole d'un locuteur donné » (Charaudeau GSE : 64), l'élève doit adhérer à cette mise en scène. De plus les modes d'organisation du discours proposés vont constituer les principes d'organisation de la matière linguistique (ouverture sur la leçon de grammaire et sur l'exploitation de cette leçon) qui vont aider à faire mieux comprendre ou aimer (?) cette mise en scène

### **Le texte, un prétexte à l'analyse**

La langue constitue un matériau verbal structuré, futur domaine d'observations, de réflexions, de manipulations. Cette langue est à la fois forme et sens, il faut donc essayer de joindre la visibilité des savoirs qui vont être étudiés et le bonheur de lire une langue agréable dont le sens (l'histoire) donne envie de savoir.

Ce corpus, constitué par des extraits d'ouvrages facilement accessibles aux élèves de 11 ou 12 ans, sans cesse étayés par des analyses gramma-

ticales, enveloppés d'un appareil terminologique relativement lourd et découpés, classés en une typologie qui complique et clarifie à la fois l'approche du texte, l'enseignant devrait l'utiliser avec souplesse, en se gardant bien d'imposer le texte d'emblée, brutalement mais en le présentant comme un prétexte à mieux comprendre le fonctionnement de la langue mais aussi comme le point de départ d'une activité agréable, celle de la lecture.

### **Le texte, un réservoir et une ouverture sur le monde**

Réservoir de mots, de structures syntaxiques, de procédés d'écriture mais aussi de rêves et d'interprétations, il ouvre en outre sur l'envie de lire le même texte inséré dans un texte plus vaste, l'envie de lire la suite de l'histoire, d'autres livres du même auteur... Il faut donc que l'élève se saisisse de cette ouverture sur le monde ; pour cela il lui faut faire l'effort de dégager le texte du moment de la leçon.

### **Le texte, un extrait de texte**

Ces textes ne présentant ni introduction, ni conclusion, sont des séquences qui permettent d'analyser la langue ; ils sont là pour l'acquisition de notions grammaticales fondamentales ; sont-ils de véritables textes ?

Communiquer est un phénomène complexe, certes, mais dans ce cas précis, il le devient encore plus. En effet la communication ne se fait que sur l'extrait d'un ensemble plus vaste, le roman par exemple, où le psychosocial, le langagier et le linguistique se condensent dans un produit, résultat d'un acte de communication dont l'élève n'aperçoit ni le début, ni la fin. Il lui est très difficile d'entrer dans le texte : l'extrait est bref, l'histoire a déjà commencé, et l'élève va devoir essayer de l'interpréter. C'est pour cette raison que le choix d'« extraire » s'avère délicat car il doit à la fois solliciter l'intérêt de l'élève et structurer une leçon. En ce sens, ce minuscule extrait est gonflé d'un grand nombre de potentialités que l'enseignant a pour mission de faire découvrir, de faire reconnaître, de faire utiliser. Peut-on exiger tout cela d'un extrait ? Il est, certes, impossible d'appliquer l'analyse grammaticale à des espaces aussi vastes qu'un roman. Pour saisir le phénomène de la pronominalisation, un court texte suffit. Pour comprendre un texte narratif ou descriptif, il n'en est pas de même car la visualisation de l'organisation d'un texte, les procédés de mise en scène d'un acte de communication correspondant à certaines finalités (décrire, raconter...) nécessitent des textes plus « épais » afin que les catégories de langues ordonnées dans des modes d'organisation du discours pour produire du sens apparaissent clairement au travers de la mise en forme d'un texte. Autrement dit la manifestation matérielle de cette mise en scène s'explique d'autant mieux que le texte est plus long. Or ce n'est généralement pas le cas : les textes présentés dans la GPT ne dépassent pas une vingtaine de lignes : 12 lignes minimum (p. 195) et jusqu'à 35 lignes maximum (p. 224) et déjà se révèle au fil de la lecture

une micro-organisation. Le tissu discursif qui soutient l'ensemble de l'œuvre en soutient aussi n'importe quelle partie, il est présent partout, donc visible partout. Le seul inconvénient pour l'élève est que ce discours est un extrait et que l'élève doit entrer violemment dans une histoire dans laquelle la continuité narrative a été brisée.

En fait découvrir un texte court devant former un tout sémantiquement achevé, et présentant un sens complet pour qu'il soit lu, observé et analysé rapidement, un texte qui inclue les outils grammaticaux en nombre suffisant mais aussi des outils dont la diversité permette de traverser une partie du micro-système grammatical afin de le faire visualiser avant de l'apprendre, un texte qui renferme une rupture thématique (comme c'est le cas pour le récit de l'ours) ou un élément nouveau émanant d'occurrences du type : que va-t-il se passer ?, un texte qui mette en évidence un actant, bien reconnaissable, plutôt sympathique avec lequel l'enfant va pouvoir communiquer affectivement, un texte qui comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte afin que les thèmes soient bien identifiés (la règle de répétition de Combettes), un texte qui présente un apport sémantique constamment renouvelé, un texte qui donne la sensation d'avancer (la règle de progression de Combettes), un texte suffisamment court mais qui laisse cependant entrevoir une suite et qui intrigue (cf. p. 232 « il y a toujours quelqu'un de caché », Bosco), un texte qui donne envie d'entrer dans la mise en scène du monde proposée en si peu de mots... découvrir tout cela s'avère relativement difficile.

**Le texte, un dispositif didactique** qui permet de s'approprier des savoirs et des savoir-faire qui vont être construits par l'élève au fur et à mesure de ses activités.

La lecture d'un texte et l'observation de sa structure vont obliger les élèves à construire des instruments de lecture nouveaux. Que ce soit *Vendredi* de Tournier pour sensibiliser au texte narratif, la description de l'eau chez Bosco pour sensibiliser au texte descriptif ou le poème de Maurice Carême qui fera prendre conscience des sens propres et figurés et autres jeux sur le sens, le texte est un dispositif d'ouverture sur un désir d'expliquer, de mieux comprendre et de mieux analyser ce que l'on lit mais aussi de créer.

### **Le texte, producteur d'un élève-lecteur ?**

Chez l'élève, les compétences de lecteur vont se construire au fil des lectures ; une certaine familiarité avec le texte va se créer, il se peut même que l'enseignant ouvre de nouvelles perspectives en commentant l'œuvre à laquelle appartient l'extrait, en replaçant l'extrait à l'intérieur d'une logique narrative qui intéressera les élèves, les intriguera jusqu'à aboutir à la lecture du grand texte qu'est l'ouvrage lui-même. La succession de micro-lectures va développer chez l'élève la mécanique de la coopération textuelle et par là, la jouissance de la lecture.

## 2. LA GRAMMAIRE

### **La cohabitation texte-grammaire, une succession d'expansions et de réductions**

Introduire le texte c'est, on l'a vu, introduire un mouvement ondulatoire sur le découpage grammatical de la langue.

La présentation des différents points grammaticaux présente elle aussi « une ondulation » car elle ne suit pas la progression d'une grammaire traditionnelle : l'étude commence par les morphologies verbales (présent, futur, imparfait et passé simple) qui permettent de distinguer les époques : présent, passé, futur. Ensuite sont étudiées les phrases et les articulations telles que les conjonctions. Le nom, les déterminants, les adjectifs et leurs fonctions terminent la présentation.

Cette organisation des catégories du discours ne bouleverse pas cependant la présentation de la grammaire. Elle respecte la tradition grammaticale, essentiellement scolaire qui a mis en place une grammaire morphologique décrivant les parties du discours et les composantes de la phrase à l'aide d'une nomenclature totalement intégrée par les usagers scolarisés. Elle n'est pas non plus dans sa présentation, bien qu'elle s'ouvre sur la situation de communication, une grammaire « du sens et de l'expression » car les intentions du sujet parlant, les enjeux communicatifs et les effets du discours ne se sont pas visibles dans le découpage qu'elle fait subir à la langue. Ce n'est pas non plus une grammaire « textuelle » car les parties du discours accompagnent le texte sans entrer en relation avec lui. C'est un cheminement parallèle sans interférence entre grammaire et texte. Les explications des faits grammaticaux restent « sèchement » dans le domaine de la morphologie ou de la syntaxe.

Il n'y a pas toutefois copie de la présentation traditionnelle dans l'ordre des points étudiés ; au lieu de commencer par le nom pour terminer sur la phrase, ce manuel présente dès le départ l'organisation de la situation temporelle dans la langue ; cela consiste à déterminer la position d'un processus par rapport à une référence déterminée elle-même par l'instance d'énonciation du sujet parlant. Ainsi trouve-t-on ce que Charaudeau nomme les « trois positions de base » : la position de coïncidence, la position d'antériorité et la position de postériorité.

Dans un second temps, elle traite des conjonctions et de la phrase. Comme dans la tradition grammaticale, ce manuel ne traite pas des relations logiques en tant que telles, il se contente de décrire les différents types de propositions susceptibles de composer la phrase.

Cependant, présenter la phrase à la suite de la situation temporelle mérite quelque attention. Cet ordre des faits grammaticaux implique le désir d'apprendre à l'élève à se situer dans une perspective temporelle qu'il pourra relier à son « maintenant » et qui lui facilitera ainsi le passage au temps dans lequel s'inscrit le texte, ce que Weinrich appelle

« le temps du texte et le temps de l'actance ». Connaître les formes temporelles, leurs emplois en langue, c'est déjà savoir que l'on s'inscrit dans le temps, c'est prendre conscience du « maintenant » à partir duquel s'organise l'architecture temporelle. Toutefois, cette connaissance grammaticale « sèche » permettra-t-elle à l'élève de mieux se glisser dans le temps du texte, de mieux se rendre compte de la fusion opérée par la lecture d'un texte écrit, entre le « maintenant » de l'élève-lecteur et le « maintenant » du scripteur, pourtant tous deux séparés dans le temps ?

En présentant les trois époques et les jonctions, cette grammaire essaie de préparer et d'accompagner la lecture des textes et leur intelligibilité. Pourtant l'analyse des faits grammaticaux dans leurs formes et leurs fonctions ne semble pas l'instrument idéal pour cette préparation ; l'élève retrouve cependant « l'écho » de la grammaire dans l'exploitation qui est faite du texte :

La conversation est un dialogue oral... Qui se désigne par je, m', moi... ?

Qui est désigné par tu, toi (2<sup>e</sup> personne) dans les répliques... ?

Peut-on comprendre les indications de temps et de lieu soulignées si l'on ne connaît pas l'identité des personnes, le moment et le lieu du dialogue ? (GPT : 29)

La leçon de grammaire se profile derrière les questions et c'est avec la leçon de grammaire que l'on va analyser le texte.

La grammaire comme étude de la morphologie et de la syntaxe présente déjà en elle une vision du texte, une vision d'une espace plus vaste que la phrase. En effet, la syntaxe de l'accord peut être considérée comme une mise en cohérence des marques syntaxiques de plusieurs signes à l'intérieur d'un texte (la « congruence » de Weinrich). Or cette textualité qui existe dans la présentation des faits grammaticaux et qui contribue à faire exister le texte, n'apparaît pas dans ce manuel ; elle n'apparaîtra que lors de l'activité de lecture qui deviendra alors une activité de repérage du savoir grammatical. Mais reconnaître une croisée d'ogives ou une architrave suffit-il à faire aimer et comprendre l'art gothique ou l'art grec ?

### **La grammaire, un éclatement du texte**

La présence du texte impliquerait sa mise en abîme dans un élargissement du point de vue grammatical car parler du texte c'est parler d'un objet qui relève de plusieurs disciplines. Il est vrai que le langage du grammairien et même du linguiste s'arrête à la phrase ; fabriquer une grammaire textuelle comme celle de Weinrich, c'est aller plus loin dans l'analyse de la langue. C'est aller vers l'anaphore, vers les connecteurs, vers la progression thématique, vers les typologies, les procédés de reprise etc. C'est aller au-delà de ce que Culioli appelait « la conception simpliste d'une langue ». Introduire la dimension textuelle, c'est comme l'affirmait Bakhtine se situer « dans les sphères limitrophes, aux frontières de toutes les disciplines mentionnées, à leur jointure, à leur croisement ».

Dans la GPT, le texte ne disparaît pas complètement sous le matériel grammatical, il est encore visible au-delà de l'analyse grammaticale ou

logique car il apparaît sous la forme d'une activité de réécriture (GPT : 39). Toutefois, la plupart du temps, c'est la grammaire qui entre dans le texte pour le découper, l'étiqueter, le désémantiser puisque la structure globale disparaît au profit des parties, les segments du texte ne représentent plus alors d'unités significatives puisqu'elles n'entretiennent plus de rapport avec la totalité. Ce que Weinrich appelle contexte et détermination s'évanouissent puisque le repérage du signe à des fins d'analyse extrait ce signe de son environnement, du contexte de tous les autres signes :

Dans la phrase *maman me lance un regard* (112), quel est le sujet, quel est le groupe verbal ?

La phrase soulignée est-elle organisée autour d'un verbe ? Trouver vers la fin du texte une autre phrase sans verbe. (GPT : 74)

Dans le texte de la page 171 intitulé « David et Olivier », le repérage de tous les COD, la détermination de leurs classes grammaticales, la transformation de certaines phrases de la voix active à la voix passive font exploser le texte, le vident de son intérêt en tant que porteur d'une histoire.

### **La grammaire, une colonne vertébrale du savoir, le fondement du texte**

Perdue dans la communication, le discours et le récit, elle est toujours présente dans l'exploitation du texte et dans les exercices d'application.

C'est une grammaire qui se dissimule, qui s'enveloppe du texte mais qui n'est d'aucun secours pour en saisir la textualité, qui énumère les outils grammaticaux en les présentant comme de simples consignes pour mieux comprendre les textes mais sans toutefois se hasarder jusqu'au grand réseau des corrélations textuelles. Comment le pourrait-elle ? Weinrich ou Charaudeau n'y réussissent pas à tous les coups.

Si elle naît dans le texte et si elle aboutit au texte, cette grammaire l'abandonne, se dénude, en devenant description grammaticale pure. Cette grammaire traverse toutes les activités du manuel mais ne peut faire apparaître les discours dans leur consistance et leur complexité.

### **Et pourtant c'est une grammaire « tendue » vers le texte**

Dans la phase intermédiaire (entre BD et texte argumentatif) se situent une série de textes qui vont préparer à la reconnaissance des typologies. Ainsi l'étude de l'homonymie est un prétexte à faire réfléchir l'élève au fait que l'on ne crée pas du sens n'importe comment, que cela se produit en établissant des réseaux d'associations qui reposent sur la perception linguistique et qu'il existe des ressemblances et des différences entre les objets du monde. Les extraits de *L'âne culotte*, *Les lettres de mon moulin* ou *Les légendes de la mer*, sensibilisent au récit, au conte, à la lettre, c'est-à-dire à une construction qui constitue la trame d'une histoire et qui pour l'élève existe pour l'instant en dehors de la configuration énonciative sur laquelle il ne met pas encore de nom mais qu'il sent exister au travers du texte et qui est pour lui, une sorte de logique intuitive, un contrat invisible et impalpable mais réel qui lie l'élève-lecteur au sujet

narrant et au-delà à la grande mécanique du texte. Rechercher le COD ou le COI, c'est nécessairement entrer en contact avec le texte, entrer dans le texte, s'arrêter sur des « îlots textuels » pour repérer une mécanique qui contribue à le construire. Le texte devient alors un groupe de mécaniques observées à la loupe, enfouies dans le texte et pourtant chacune solidaire des autres mécaniques et indispensable à l'architecture globale. Le texte va exploser, s'atomiser et devenir invisible, il ne restera entier que dans le souvenir ou la relecture, mais qu'importe, l'élève a lu, a senti, a compris une organisation qu'il appliquera plus tard, sur d'autres textes.

### **Une grammaire textuelle ou une grammaire de textes ?**

Ce manuel qui ouvre ses leçons sur et par un texte, qui compose régulièrement certains de ses exercices à partir de textes, n'est pas une grammaire textuelle mais une grammaire fabriquée autour des textes, en compagnie de textes, une grammaire qui fonctionne de façon indépendante ; elle se relie au texte par des outils empruntés à la linguistique énonciative et à la linguistique textuelle.

Élaborer un manuel de grammaire signifie travailler sur la langue afin d'identifier des classes et des fonctions. Néanmoins, cette identification s'étoffe, s'environne de textes afin d'y immerger ces mêmes classes et fonctions, afin de leur faire prendre place dans le flux textuel, afin de leur offrir une sorte d'écrin explicatif de leur raison d'être.

Il serait bon comme le préconise Combettes (*Pratiques* n° 77) de « diviser le contenu des enseignements, qu'il s'agisse des programmes, des manuels en deux catégories : les faits dépendant de la phrase, les faits dépendant d'un texte » (p. 45). Ainsi si la préposition relève d'une grammaire de phrase, les valeurs de l'imparfait relèvent d'une grammaire de texte car les valeurs d'un temps grammatical ne prennent effet que par rapport à un contexte ; la proposition subordonnée relative peut être étudiée dans une grammaire de phrase (analyse logique) aussi bien que dans un texte comme déterminative mais cet emploi en texte nécessite la parfaite reconnaissance de la forme et la parfaite connaissance de sa fonction en grammaire de phrase.

Au-delà de la grammaire, la diffusion dans le monde enseignant des travaux sur la situation de communication, sur l'énonciation et la grammaire textuelle « aident à mieux envisager les relations entre productions d'écrits et enseignement systématique des faits de langue ». (Garcia-Debanç : 23, *Pratiques* n° 77). Les manuels intégrant des textes essaient de ne pas réduire le langage à ce que Jakobson appelait « la fiction scolastique » car c'est au travers des processus d'interprétation que l'enfant construit cognitivement « des mondes actuels et possibles » (Eco, L. I : 16) ; cela lui permet de développer une compétence linguistique, encyclopédique et logique intervenant entre le texte et le hors-texte.

Ces phénomènes qui mettent en jeu le texte et sa structure permettent d'évaluer la maîtrise de la lecture, de l'analyse de la cohérence d'un texte,

tout en apportant, au moyen de la grammaire de phrases, des outils permettant de procéder à ces analyses ; règles de grammaire et texte sont indissociables :

Pour comprendre un texte, il faut nécessairement des règles qui ne sont pas réductibles à celles d'une grammaire de l'énoncé mais en même temps, elles n'entendent pas abandonner les résultats d'une analyse sémantique des termes isolés. (Eco, *Lector in Fabula* : 18)

Ce type de manuel vise l'autonomie progressive de l'élève-lecteur par la manipulation des outils grammaticaux et des outils de la recherche documentaire comme les dictionnaires, les recherches sur le lexique ou les fiches de lecture.

Mais le texte lu, décortiqué, commenté, classé dans une typologie, un texte à compléter, à transformer, ne va-t-il pas détourner l'élève de l'envie de lire ? Le rôle de l'enseignant est alors de conduire l'élève hors de ce « modèle réduit » de lecture qu'est l'extrait, de le faire évader de cette décor-tication grammaticale et textuelle, de lui permettre de développer ses « horizons d'attente » pour devenir ce que Joyce appelle un « Ideal Reader ».

Myriam HEMMI  
Université Paul Valéry-Montpellier III  
Équipe DIDAXIS

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. « Textualité et séquentialité. L'exemple de la description ». *Langue Française*, 74, 51-72. Paris, Larousse.
- . 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.
- BOUTET, J. 1994. *Construire le sens*. Berne : Peter Lang.
- BRONCKART, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- . 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- CHARAUDEAU, P. 1994. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette Éducation.
- CHAROLLES, M. « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue française*, 38, 7-41.
- COIANIZ, A. 1996. *Communication et conflits d'interprétation*. Montpellier III.
- COMBETTES, B. 1983. *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles-Paris, De Boeck, Duculot.
- ECO, U. 1985. *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- . 1990. *Les limites de l'interprétation (LI)*. Paris, Grasset.
- Études de Linguistique appliquée*, n° 118, Paris, Didier Érudition. 2000.
- FLAHAULT, F. *La parole intermédiaire*, Paris, Le Seuil, 1998.
- Le français dans le monde*, numéro spécial : « Le discours : enjeux et perspectives », Paris, Hachette, juillet 1996.
- GENETTE, G. 1979. *Introduction à l'architexte*, Paris, Seuil.
- HALTÉ, J.-F. « L'écriture dans les instructions officielles » in *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels, Didactique des textes*, n° 9.

- JEANDILLOU, J.-F. 1997. *L'Analyse textuelle*. Paris, Colin, Cursus.
- KLEIBER, G. 1994. *Pronoms et Anaphores*. Louvain, Duculot.
- Langages n° 117, Les analyses du discours en France. Paris, Larousse. 1995.
- MAINGUENEAU, D. 1997. *L'Analyse du discours*. Paris, Hachette, nouvelle édition.
- . 1996. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Seuil, coll. « Mémo ».
- . 1993. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris, Dunod.
- MOIRAND, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Hachette.
- PEYTARD, J., MOIRAND, S. 1992. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris, Hachette.
- RASTIER, F. 1996. *Texte et sens*. Paris, Didier.
- Revue *Pratiques*, n° 77, mars 1993 « Écriture et langue ».
- Revue *Pratiques*, n° 101-102, mai 1999 « Textes officiels et enseignement du français ».
- Revue *Les Temps Modernes*, n° 246, Nov. 1966.
- VARGAS, C. 1999. *Grammaire pour enseigner. L'énoncé, le texte, la phrase*. Paris, A. Colin.
- WEINRICH, H. 1986. *Grammaire textuelle du français*. Paris, Didier-Hatier.