

# ORDRE DES ÉLÉMENTS DE LA PHRASE ET LINGUISTIQUE DU TEXTE

---

Bernard COMBETTES

1. Nous nous proposons d'examiner ici un problème particulier, celui de l'ordre des éléments de la phrase, de la place des groupes dans la proposition ; problème intéressant à plus d'un titre, mais que nous retenons surtout parce qu'il se situe — comme bien d'autres — aux limites de la linguistique de la phrase et de la linguistique du texte.

Nous verrons en effet, dans une première partie, que la linguistique théorique et, à sa suite, la linguistique appliquée, lorsqu'elles se limitent au cadre de la phrase, ne peuvent donner une interprétation satisfaisante de tous les phénomènes ; il nous semble toutefois que l'approche proposée par les linguistes de l'École de Prague permet de lier la linguistique de la phrase et la linguistique du texte ; c'est ce que nous essayerons de montrer dans une seconde partie.

1.1. Le souci qu'a la linguistique « structurale » de définir des classes d'éléments l'amène à privilégier l'axe paradigmatique : la substitution apparaît comme le procédé essentiel de découverte des groupes (1). Certes, ces permutations sont parfois utilisées pour établir les possibilités de combinaison entre les classes, les arrangements possibles pour que la phrase soit grammaticale : les schémas de phrases sont alors prévisibles, les compatibilités et les incompatibilités entre les éléments sont précisées (2). Mais rien n'est dit — et ce n'est d'ailleurs pas le but de la linguistique structurale — sur l'utilisation de ces divers schémas : les variations sont renvoyées, selon les auteurs, à la « stylistique », à la liberté du locuteur, qui adapte les diverses structures de la phrase aux nécessités de la communication, etc...

La démarche de la grammaire transformationnelle, même si elle est fondamentalement différente sur de nombreux points, est quasiment identique sur celui-ci ; les règles de réécriture permettent la concaténation des syntagmes que les règles de transformation, si besoin en est, amènent à une séquence grammaticale ; des transformations optionnelles produiront les

---

(1) Voir l'article « classique » de R.S. Wells, 1946.

(2) Par exemple, l'utilisation par A. Martinet des permutations pour définir le « syntagme autonome » (Martinet, 1969, 65 sq.).

phrases dérivées telles que les phrases emphatiques, passives, etc... (3). Mais, ici encore, l'utilisation des transformations par le locuteur est considérée comme l'objet d'étude d'une théorie de la performance, théorie qui, d'après certains linguistes transformationalistes, n'est même pas envisageable : *...une théorie complète du contexte impliquerait à la limite une connaissance totale de la réalité — et donc que la science soit achevée* (4). Dire que l'utilisation des structures de phrase appartient au domaine de la performance, c'est la rejeter dans ce qui peut apparaître comme individuel, flou, subjectif, etc... Il ne nous semble pas que, dans ce problème précis de l'ordre des éléments, on puisse dire que chaque locuteur agit à sa guise, opérant telle ou telle manipulation ; bien au contraire, et c'est là un des points où l'étude de la phrase est trop limitée, il est nécessaire de faire appel à une linguistique du discours pour obtenir une description adéquate des phénomènes (5). Cet accent mis sur la linguistique de la phrase est aussi une caractéristique des ouvrages scolaires.

1.2. Si nous considérons en effet le domaine « pédagogique » et, en particulier, l'enseignement du français langue maternelle, nous devons constater que la façon dont sont traités ces phénomènes, n'est guère plus satisfaisante, qu'il s'agisse de manuels anciens ou d'ouvrages nouveaux. Mais ceci apparaît plus particulièrement dans les travaux récents qui, insistant sur les « manipulations syntaxiques », rencontrent constamment cette question de l'ordre des éléments. Dans la collection *Les chemins de l'expression* (6), par exemple, le chapitre 4 est consacré à la « mise en relief », le chapitre 20 à la « mobilité des compléments », et, dans l'étude des suites du verbe (chapitres 21, sq.), de nombreux exercices comportent des consignes du type : « Désignez les groupes compléments. Appréciez leur mobilité », « Désignez le complément de temps, jouez sur sa mobilité », « chaque fois que ce sera possible, placez le complément de temps entre le sujet et le verbe », « Mettez l'attribut en tête de phrase, en inversant le sujet, puis sans inverser le sujet », etc... Cet appel constant aux opérations de déplacement pourrait être retrouvé dans les autres manuels (7) ; l'ensemble tend à montrer à l'élève que la structure de la phrase n'est pas rigide, qu'elle peut être sujette à des modifications. Ce travail sur l'axe syntagmatique a principalement pour but la délimitation des groupes et la reconnaissance des fonctions (complé-

(3) C'est ainsi que dans *Structures syntaxiques*, la transformation passive et la transformation interrogative sont de même nature : l'une et l'autre sont facultatives, l'une et l'autre contiennent des permutations. Remarquons d'ailleurs que le fait de prévoir, dans les règles de réécriture, un « constituant de phrase », indiquant le futur type de la proposition (interrogative, négative, passive, etc.) ne change pas grand chose au problème ; la présence d'un constituant « emphase », dont l'apparition entraînera des transformations de déplacement sur certains éléments, ne suffit pas pour indiquer en quoi ce constituant serait différent des autres (« passif », « interrogatif... ), qui, eux aussi, déterminent des déplacements de groupes (voir, par exemple, Dubois et Dubois-Charlier, 1970, 179 sq.). La tentative de Chomsky de distinguer les règles de transformation des « règles de réagencement stylistique » renvoie, encore une fois, ces dernières au domaine de la performance : « En général, les règles de réagencement stylistique sont très différentes des transformations grammaticales, qui sont insérées dans la grammaire à un niveau bien plus profond. On pourrait, en fait, soutenir que les premières sont moins des règles de la grammaire que des règles de la performance ». Chomsky, 1965, 174.

(4) Ruwet, 1968, p. 22, citant Katz et Fodor. Il est intéressant de voir que, dans cette question de la théorie de la performance, on passe d'ordinaire très vite sur le problème du « contexte linguistique », pour s'en prendre à la notion de « contexte extralinguistique », qui, évidemment, soulève de plus grandes difficultés.

(5) Sur cette question, on peut consulter J. van Dijk, 1973, 182 sq.

(6) Obadia, M., 1973 a.

(7) Par exemple, Mitterand, H. et Grunenwald, J., 1973.

ments libres / compléments essentiels) ; mais on reste bien dans une linguistique de la phrase ; ce qui nous semble criticable, ce n'est pas cette abondance d'exercices, mais plutôt la justification qui en est donnée. Qu'en est-il en effet des explications proposées ? Elles peuvent, d'ordinaire, être ramenées à une certaine « stylistique » : l'ordre des groupes dans la phrase, l'enchaînement des syntagmes, sont rattachés à des problèmes « d'équilibre », de « longueur des éléments » ; ainsi, dans « Les chemins de l'expression », la permutation sert « surtout à habituer l'élève à l'idée qu'il dispose d'une certaine liberté dans la construction de la phrase, liberté qu'il doit utiliser pour éviter les « lourdeurs », les rencontres de sonorités désagréables, etc... » (8) ; déjà, au niveau du CM1, les auteurs de *Français et exercices structuraux* proposent des « exercices de permutation destinés à équilibrer des phrases » (9) ; un autre concept, plus vague, est celui de « mise en valeur », d'« expressivité » ; les raisons du déplacement du complément ne sont plus d'ordre rythmique, mais relèvent de l'intention du locuteur, qui « insiste » sur tel ou tel élément de la phrase. C'est ainsi qu'il est possible de relever : *Placé en tête de phrase, le complément mobile rend souvent celle-ci plus expressive* (10), ou encore : *les exercices de transformation montreront qu'une mise en valeur stylistique peut entraîner des changements dans les types de phrases et les niveaux de langue* (11). Il est facile de voir que des formulations aussi vagues ne peuvent que recouvrir des réalités très différentes : dans le chapitre 4 (12) de la grammaire de la série *Les chemins de l'expression*, les procédés de « mise en relief » correspondent aussi bien à l'utilisation du présentatif *c'est... que* (exercice 1 : « Transformez les phrases selon le modèle : *Je partirai ce soir* → *c'est ce soir que je partirai*) qu'à l'emploi de la phrase nominale (exercice 10 : « Essayez de composer des titres pour les faits suivants. Exemple : *Une explosion a fait dix victimes à Rouzainville* → *Explosion à Rouzainville : 10 victimes*) ; d'où, dans le même exercice (n° 9), où il s'agit d'étudier les procédés de mise en relief, des phrases de construction et d'« intention » aussi différentes que : *C'est la Navarre que j'aime* (Montherlant), *Ah ! l'étrange chose que la vie !* (Molière). Il serait facile de retrouver dans d'autres manuels récents le même flou, les mêmes confusions. En fait, il apparaît que l'on accorde peu d'importance au « pourquoi » de ces manipulations ; la vraie motivation, nous l'avons dit plus haut, semble plutôt être la recherche et la découverte des « fonctions grammaticales » ; à la limite, remplacer les traditionnels compléments circonstanciels par des étiquettes comme : compléments libres, compléments non-essentiels ne change pas grand chose au résultat final, si le but est toujours de nommer les groupes et leurs fonctions. Nous pensons que c'est cet objectif — qui n'est guère différent de celui de la démarche traditionnelle — qui empêche de poser certains problèmes. Cette difficulté à dépasser « l'analyse pour l'analyse » apparaît bien dans les intentions générales : « améliorer l'expression », « montrer qu'il y a plusieurs façons de s'exprimer », certes, mais le lien entre la linguistique de la phrase et le travail sur le discours, n'est pas démontré. N'est-ce pas d'ailleurs le reflet, dans les manuels scolaires, de la disproportion qui existe, en linguistique théorique, entre l'étude de la phrase et l'étude du discours ?

(8) Obadia, M., 1975, 3.

(9) Genouvrier, E. et Gruwez, C., 1973, 79.

(10) Mitterrand, H. et Grunenwald, J., 1973, 188.

(11) Obadia, M., 1971, 42.

(12) Obadia, M., 1973, a.

Nous voudrions, dans la suite de cet article, montrer comment une approche linguistique particulière, celle de l'école de Prague, permet d'approcher ce problème de l'ordre des éléments en évitant de se cantonner dans une étude de la phrase.

## 2. L'ÉCOLE DE PRAGUE ET LA « PERSPECTIVE FONCTIONNELLE » :

Nous ne prétendons pas présenter de façon complète, en quelques lignes, la théorie syntaxique de l'École de Prague (13) ; nous nous en tiendrons aux points qui semblent les plus communément admis, en sachant bien que certaines simplifications seront inévitables.

### 2.1. LES TROIS NIVEAUX

Considérant que la fonction communicative est une fonction primordiale du langage, les linguistes tchèques estiment que l'un des premiers objectifs de la syntaxe est d'étudier comment l'information est « portée » par la phrase, comment l'information progresse dans un énoncé. Il leur semble nécessaire, pour éviter toute confusion des plans, de distinguer trois niveaux au cours de l'analyse d'une phrase :

- a) — le niveau de la structure grammaticale
- b) — le niveau de la structure sémantique
- c) — le niveau de l'organisation thématique et contextuelle

Cette séparation en trois niveaux n'implique pas une autonomie absolue de chacun d'eux ; après l'analyse de a), de b) et de c), il est possible d'examiner l'influence de l'un sur l'autre. Ainsi les catégories grammaticales ne seront-elles pas fondées sur un contenu sémantique, mais sur la forme syntaxique uniquement ; inversement, l'agent de l'action (catégorie sémantique) ne se confondra pas toujours avec une fonction grammaticale (le sujet, par exemple). Il sera donc nécessaire d'utiliser une terminologie distincte pour chaque niveau (14). Au niveau grammatical, on dispose de termes comme : sujet, objet, circonstant (nous ne pensons évidemment pas à l'étymologie de ces termes, nous les employons comme de simples étiquettes) ; au niveau sémantique, il sera possible d'utiliser : agent, action, but, destinataire, lieu, etc... ; enfin, au niveau thématique, que nous allons examiner plus en détail par la suite, on se servira de mots comme : Thème (ou : topique), Rhème (ou : commentaire), élément intermédiaire (ou : transition). Il est facile de s'apercevoir qu'un élément de l'un de ces niveaux ne correspond pas toujours systématiquement au même élément d'un autre niveau. Prenons quelques exemples ; dans la phrase : (*J'ai rencontré un étudiant*). *Cet étudiant se promenait dans un couloir* : le sujet (grammatical) correspond à l'agent (sémantique) et au thème ; le circonstant (grammatical) correspond au « lieu » (sémantique) ; le verbe (grammatical) correspond à l'action (sémantique) ; l'ensemble : verbe + circonstant (ou : action + lieu) correspond au rhème :

---

(13) Les présentations de cette théorie sont malheureusement rares en français ; quelques indications toutefois, dans Slakta, 1976 ; en anglais, l'article de Firbas, 1974, l'ouvrage de Vachek, 1970, constituent une bonne introduction.

(14) La confusion entre ces trois niveaux règne dans la plupart des ouvrages scolaires, où, par exemple, le « sujet » désigne tout à la fois « celui qui fait l'action », « celui dont on parle », « le mot avec lequel le verbe s'accorde ».

— Niveau a)	Sujet	Verbe	Circonstant
— Niveau b)	Agent	Action	Lieu
— Niveau c)	Thème	Rhème	
	<i>Cet étudiant</i>	<i>se promenait</i>	<i>dans un couloir</i>

Mais, dans la phrase : (*Je suis passé par le couloir du premier étage*). Dans *ce couloir*, un étudiant se promenait, nous analyserons les niveaux a) et b) comme dans l'exemple précédent ; le niveau c), toutefois, n'est plus le même :

— Niveau a)	Circonstant	Sujet	Verbe
— Niveau b)	Lieu	Agent	Action
— Niveau c)	Thème	Rhème	
	<i>Dans le couloir</i>	<i>un étudiant</i>	<i>se promenait</i>

Et, dans la phrase : (*Qui a été insulté par le président ?*). *C'est un étudiant qui a été insulté par le président*, nous aurions :

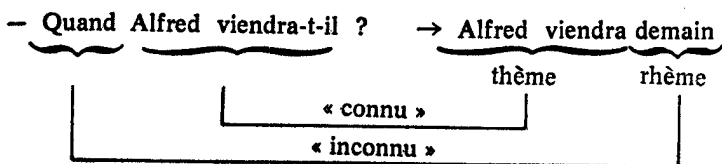
— Niveau a)	Sujet	Verbe	Complément d'agent
— Niveau b)	Datif	Action	Agent
— Niveau c)	Rhème	Thème	
	<i>C'est un étudiant qui</i>	<i>a été insulté</i>	<i>par le président</i>

Ainsi, s'il existe certains rapports entre les deux premiers niveaux, on ne peut pas dire qu'il y a identité ; quant au troisième niveau, celui de l'organisation de l'énoncé, il permet de comprendre comment les structures grammaticales et sémantiques fonctionnent dans l'acte de communication.

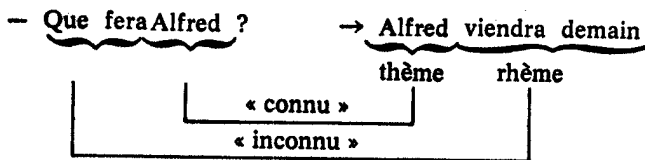
## 2.2. LE TROISIÈME NIVEAU :

Chaque phrase étant, en principe, une énonciation sur quelque chose, il est possible de distinguer deux parties : le thème (ce sur quoi l'on parle), et le rhème (ce que l'on dit) ; d'autre part, le thème contient d'ordinaire des éléments connus du locuteur, ou posés comme connus et acceptés, alors que le rhème porte des renseignements nouveaux (15) ; un exemple simple : une phrase comme : *Alfred viendra demain* n'a évidemment pas la même progression thématique que : *Demain, Alfred viendra*. On peut imaginer que la première répond à : *Quand Alfred viendra-t-il ?* ou à : *Que fera Alfred ?* ; quant à la seconde, elle répond plutôt à : *Que se passera-t-il demain ?* Ce test des questions/réponses permet d'analyser la répartition du thème et du rhème dans chacun des énoncés :

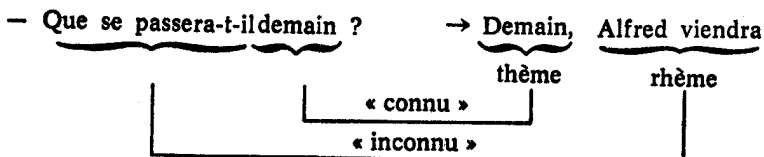
(15) Cette assimilation du thème au « connu » et du rhème au « nouveau » ne va pas sans poser quelques problèmes ; elle est, de toute évidence, simplificatrice ; on peut fort bien, en effet, imaginer des phrases où aucun des éléments n'est connu. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de ces analyses, cf. Firbas, 1964.



ou .



et :



Il ne faudrait pas croire que l'ordre des constituants est toujours l'ordre Thème → Rhème ; l'ordre inverse peut survenir : il s'agit alors d'une séquence « subjective », qui traduit l'attitude « expressive », « émotionnelle », du locuteur : *Une merveille, ce travail ?* Cette séquence subjective, qui introduit un élément inattendu, peut aussi être utilisée comme procédé de contraste : un élément nouveau est opposé à un élément déjà cité, ou supposé connu ; en français, c'est souvent le rôle des présentatifs composés : *c'est... qui, c'est... que*, qui permettent d'amener en début de proposition un groupe rhématique, avec valeur contrastive. Il est évident, que pour toutes ces questions, une étude du contexte est indispensable, ne serait-ce que pour délimiter le « connu » et le « nouveau » (16). Nous pouvons constater aussi que l'ordre des éléments apparaît, en français du moins, comme le procédé privilégié qui permet de traduire cette progression thématique ; il peut s'agir, comme dans certains des exemples précédents, d'un simple déplacement de groupe en début de phrase (*demain, il viendra*) ; mais d'autres transformations peuvent être utilisées : le passif, qui amène en tête de proposition un groupe thématique ; les présentatifs, que nous avons déjà cités ; les tours impersonnels du type : *il a été perdu un portefeuille*, ou du type : *il y a...* A ce propos, on notera que cette question du « connu » et du « nouveau » soulève le problème des « groupes définis » ; des phrases comme : (?) *il a été trouvé ton portefeuille*, ou : (?) *il a été trouvé le portefeuille* sont pour le moins bizarres. L'étude des déterminants, des catégories du défini et de l'indéfini, va donc de pair avec celle de la délimitation du thème et du rhème (17). La plupart des mani-

(16) L'analyse en deux parties laisse penser que la limite entre le thème et le rhème est toujours nette et facile à tracer ; il n'en est rien. On doit parfois constater la présence d'éléments « intermédiaires », qui sont une simple transition entre la partie thématique et la partie rhématique ; c'est le cas, par exemple, de certains verbes « vides ».

(17) Il ne faudrait pas oublier l'utilisation, en langue orale, de l'intonation et de l'accent ; un déplacement d'accent permet de signaler une unité rhématique :

— Je répondrai à sa lettre (et je ne me tairai pas)

=/= — Je répondrai à sa lettre (et non à la tiénne).

pulations, des permutations de groupes dans la phrase nous semblent liées à la progression thématique ; certains déplacements peuvent sembler « gratuits », en particulier dans les œuvres « littéraires » ; nous pensons par exemple à l'antéposition d'adverbes de manière, ou de locutions adverbiales. Mais c'est justement un des objectifs d'une linguistique du discours que d'établir une typologie des textes ; on peut imaginer que la progression thématique n'obéit pas aux mêmes principes dans un texte romanesque, dans un article de journal ou dans un tract. Ainsi, il serait intéressant de voir si la distinction récit/discours, telle que l'analyse E. Benveniste, implique des oppositions, non seulement dans l'emploi des formes verbales et des personnes, mais aussi dans le système de la progression thématique.

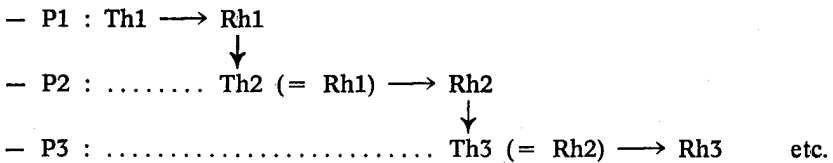
### 3. LA « PERSPECTIVE FONCTIONNELLE » ET L'ÉTUDE DES TEXTES.

L'école de Prague apporte donc une contribution intéressante à ce problème de l'ordre des éléments ; en essayant de délimiter nettement à quel domaine appartiennent les divers déplacements de groupes dans la phrase, en montrant que l'étude de l'information — des degrés d'information — est capitale dans ces questions, en mettant l'accent sur la distinction des trois plans : syntaxique, sémantique et fonctionnel, l'étude de la « perspective fonctionnelle » nous semble être un progrès par rapport aux théories qui se contentent de renvoyer les phénomènes de thématisation à une description de la performance. Il apparaît toutefois que ce type d'analyse, tel que nous l'avons présenté, court aussi le risque de ne pas dépasser le cadre de la phrase ; plus clairement peut-être que dans les autres théories, le recours à des unités plus larges est indispensable. Il convient de se demander le « pourquoi » d'une opération de thématisation, ce qui revient à dire qu'il est nécessaire d'étudier la progression thématique à l'intérieur d'un texte, la façon dont se fait l'enchaînement des phrases, la manière dont est mise en œuvre la perspective fonctionnelle ; un des avantages de cette théorie est justement d'imposer cette recherche, d'amener presque obligatoirement le problème du « comment », mais aussi celui du « pourquoi ». Dans une description structurale ou transformationnelle, les questions soulevées par le contexte linguistique d'une phrase peuvent être facilement évitées : il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de considérer la répartition des degrés d'information. Plusieurs centres d'intérêt apparaissent : comment l'enchaînement des phrases s'opère-t-il ? Comment la cohésion textuelle peut-elle s'effectuer ? Est-ce le même élément que joue le rôle de thème ; y a-t-il, au contraire, changement continuuel de thème, etc. Mais cette étude de la « progression thématique » dans un texte, si elle est fondamentale, ne doit pas faire oublier d'autres points : quels sont les types de thématisation ? Comment sait-on que le thème d'une phrase renvoie à quelque chose de connu, quels sont les indices qui vont jouer ? Par ailleurs, quelle place faut-il accorder à des phénomènes syntaxiques tels que l'apposition, ou la subordination ? Retrouve-t-on, à l'intérieur d'une proposition subordonnée, une répartition des éléments conforme à la perspective fonctionnelle ? Les opérations d'enchâssement ne permettent-elles pas d'éviter parfois certains enchaînements thématiques ?

On voit que les problèmes sont nombreux. Nous nous attacherons essentiellement au premier que nous avons cité : la progression thématique, en nous contentant d'évoquer ensuite quelques-unes des questions précédentes.

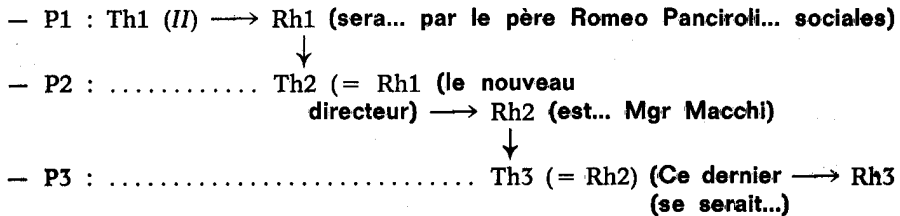
### 3.1. LA PROGRESSION THÉMATIQUE :

Par ce terme de « progression thématique », nous désignerons donc l'enchaînement des thèmes dans un texte, leur hiérarchie, leur ordre. A la suite de F. Danes (18), nous distinguerons trois grands types de progression, ces types pouvant d'ailleurs se combiner dans un texte. Le premier pourrait être appelé *thématisation linéaire* : le thème d'une phrase (ou une partie du thème) devient le thème de la phrase suivante, ou, en reprenant la symbolisation utilisée par Danes (19) :



Un extrait d'un court texte en français (Le Monde, 28 mai 1976, p. 7) :

**Donnant pour la première fois aux journalistes une information sur sa propre personne, M. Federico Alessandrini a annoncé, mercredi 26 mai, qu'il quittait la direction de la salle de presse du Vatican. Il sera provisoirement remplacé à ce poste à partir du 3 juin par le Père Romeo Panciroli, secrétaire de la commission pontificale pour les moyens de communications sociales. Le nouveau directeur est très proche du secrétaire particulier de Paul VI, Mgr Macchi. Ce dernier se serait opposé à Mgr Benelli, substitut de la secrétairerie d'Etat, pour la succession de M. Alessandrini.**



Le deuxième type de progression est caractérisé par la présence d'un thème constant ; le même élément thématique apparaît à travers tout le passage ; seuls les rhèmes sont différents.

**...le sable jaune de la plage, où marchent côte à côte les trois enfants.**

**Ils sont blonds, presque de la même couleur que le sable : la peau un peu plus foncée, les cheveux un peu plus clairs. Ils sont habillés tous les trois de la même façon, culotte courte et**

(18) F. Danes a été l'un des premiers, parmi les linguistes tchèques, à rechercher une application des principes de la perspective fonctionnelle à l'étude du discours (cf. biblio.) ; une présentation de ses analyses a déjà été faite par D. Slakta, 1975.

(19) F. Danes (1974), p. 118 : les flèches horizontales indiquent la progression dans la phrase, le passage des éléments thématiques aux éléments rhématiques ; les flèches verticales soulignent l'enchaînement dans le texte : le rhème de la première phrase devient le thème de la seconde, etc. Ce schéma est volontairement simplifié ; le thème peut n'être qu'une partie du rhème qui le précède, l'essentiel étant qu'il ne soit pas identique à un thème déjà exprimé.



chemisette, l'une et l'autre en grosse toile d'un bleu délavé. Ils marchent côte à côte, se tenant par la main, en ligne droite, parallèlement à la mer et parallèlement à la falaise, presque à égale distance des deux, un peu plus près de l'eau pourtant.

(A. Robbe-Grillet, La Plage, éd. 10-18, p. 290).

— P0 : ..... où marchent côte à côte les trois enfants

— P1 : Th1 (Ils) → Rh1 (sont blonds ... sable)



— P2 : Th2 (Ils) → Rh2 (sont habillés ... délavé)



— P3 : Th3 (Ils) → Rh3 (marchent ... pourtant)

Enfin, on pourrait parler de « thèmes dérivés » dans le cas suivant : les thèmes de chacune des phrases sont issus d'un « hyperthème », le premier thème du passage (ou le titre, par exemple). C'est ce qui se produit dans ce passage du journal L'Equipe (25 juillet 1976, p. 1) :

**Plusieurs parmi les meilleurs Français entrent en lice aujourd'hui : Guy Drut, dès les séries du 110 m haies, retrouvera Casanas et Davenport. Chantal Rega débutera sur 200 m et Marie-Christine Debourse, qui renonce au pentathlon, tentera de se qualifier à la hauteur. Quant au petit Gomez, admirable de volonté dans sa série du 10.000 m, il participera aujourd'hui à la finale.**

— P1 : Th1 (Plusieurs parmi les meilleurs français)	→ Rh1 (entrent en lice aujourd'hui)
— P2 : Th2 (Guy Drut)	→ Rh2 (retrouvera...)
— P3 : Th3 (Chantal Rega)	→ Rh3 (débutera...)
— P4 : Th4 (Marie-Christine Debourse)	→ Rh4 (tentera...)
— P5 : Th5 (Quant au petit Gomez)	→ Rh5 (il participera...)

Ces trois grands procédés — thématization linéaire, progression à thème constant, progression à thèmes dérivés — peuvent évidemment se combiner ; en particulier, lorsque le rhème de la première phrase est « complexe », on peut fort bien imaginer que chacune des parties de ce rhème sera reprise comme thème, dans des phrases différentes ; c'est ce qui se produit dans ce passage :

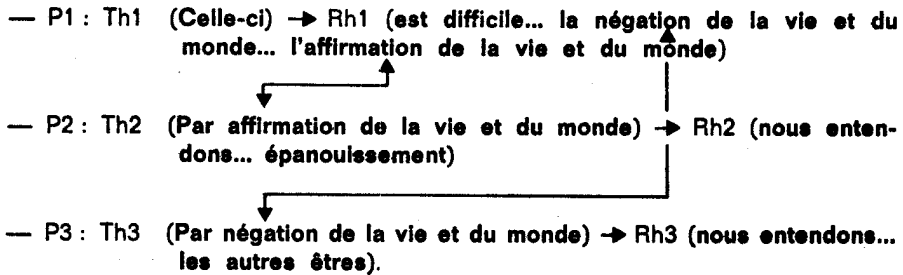
**Celle-ci (la pensée de l'Inde) est difficile à aborder, à cause du rôle important qu'y joue la négation de la vie et du monde, conception foncièrement étrangère à la pensée occidentale moderne qui — comme d'ailleurs celle de Zoroastre et des philosophes chinois — pose en principe l'affirmation de la vie et du monde.**

Par « affirmation de la vie et du monde », nous entendons l'attitude de l'homme qui dit « oui » à la vie et au monde, de l'homme qui, considérant la vie telle qu'il en prend conscience en son propre être et telle qu'il la perçoit dans l'Univers, l'estime comme une valeur en soi, et s'efforce, en conséquence, de la maintenir, de l'amener à sa perfection propre et de lui assurer son plein épanouissement.

Par « négation de la vie et du monde », nous entendons l'attitude de l'homme qui, considérant la vie telle qu'il en prend conscience en son propre être et telle qu'il la perçoit dans l'univers, l'estime dépourvue de sens et pleine de douleur, et qui en conséquence se trouve amené à annihiler la volonté de vie qui

est en lui et à renoncer à toute activité tendant à créer de meilleures conditions d'existence pour lui et pour les autres êtres.

(A. Schweitzer, *Les grands penseurs de l'Inde*, Payot, p. 11).



### 3.2. AUTRES PROBLÈMES :

L'enchaînement des phrases, la progression thématique, que nous venons de présenter rapidement sont sûrement les principaux en ce qui concerne les rapports entre la « perspective fonctionnelle » et l'organisation du texte. Ces questions ne doivent toutefois pas faire oublier d'autres points comme : les types de thématisation, la place des transformations syntaxiques. Jusqu'à présent, en effet, nous nous sommes contenté d'analyser le thème de la phrase comme un élément « déjà connu », qui n'apporte pas d'information « nouvelle » ; mais comment sait-on que tel ou tel groupe renvoie à une « réalité » déjà exprimée ? Il serait nécessaire d'étudier les divers types de référence ; plusieurs procédés peuvent être envisagés : pronoms, périphrases, substitutions lexicales... La question n'est plus alors de voir les enchaînements des thèmes, mais la façon dont les thèmes sont définis et identifiés. Nous n'avons pas non plus soulevé le problème de la subordination, il nous semble indispensable d'analyser ce que devient la progression thématique dans une subordonnée, en particulier lorsqu'il s'agit de « discours indirect » : conserve-t-on les mêmes procédés que dans la phrase simple ? Comment doit être traitée l'apposition, l'adjectif qui devient un prédicat secondaire ? Il y a là toute une série de questions, fort peu traitées d'ordinaire, qui touchent à la façon dont une information est répartie dans un texte. Nous nous contentons ici d'évoquer ces problèmes, nous réservant de les traiter plus en détail dans une autre étude.

### 4. CONCLUSION :

Par cette présentation de la théorie syntaxique de l'École de Prague, nous avons voulu montrer qu'il était possible de dépasser le stade de l'analyse de la phrase, ou, du moins, de ne pas se limiter à des manipulations quelque peu « gratuites » qui ne permettent pas de déboucher sur une étude véritable de la performance, de l'acte de parole. Un des moyens de sortir de ces limites nous semblait, justement, l'étude de la progression thématique dans un texte ; l'introduction de notions comme thème et rhème oblige à se demander le « pourquoi » des transformations syntaxiques, la façon de présenter des informations ; la comparaison de productions diverses — traitant parfois d'un même événement — pourrait amener à une typologie des textes qui ferait

retrouver sans doute l'opposition récit/discours. Il ne faudrait cependant pas ramener la linguistique du discours à cette seule étude de la progression thématique ; l'ordre des éléments dans la phrase n'est qu'un moyen parmi bien d'autres d'assurer la cohésion d'un texte.



- CHOMSKY, N., 1965, **Aspects de la théorie syntaxique**, Ed. du Seuil.
- DANES, F., 1970, **One Instance of Prague School Methodology: Functional Analysis of Utterance and Text**, in Garvin, éd., 132-140.
- DANES, F., 1974, **Functional sentence perspective and the organization of the text**, in Danes, éd., 106-128.
- DANES, F., éd., 1974, **Papers on Functional Sentence Perspective**, Mouton.
- DIJK, T.A. van, 1973, **Grammaires textuelles et structures narratives, in Sémiotique narrative et textuelle**, Larousse, 177-207.
- DUBOIS, J. et DUBOIS-CHARLIER, F., 1970, **Eléments de linguistique française : syntaxe**, Larousse.
- FIRBAS, J., 1964, **On Defining the Theme in Functional Sentence Analysis**, in Travaux Linguistiques de Prague, 1, 267-280.
- FIRBAS, J., 1974, **Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective**, in Danes, éd., 11-37.
- FONTAINE, J., 1974, **Le Cercle linguistique de Prague**, Mame.
- GARVIN, P.L., éd., 1970, **Method and Theory in Linguistics**, Mouton.
- GENOUVRIER, E. et GRUWEZ, C., 1973, **Français et exercices structuraux au CM1**, Larousse.
- MARTINET, A., 1969, **Vers une syntaxe fonctionnelle**, in *Langue et fonction*, Denoël, 59-93.
- MITTERAND, H., et GRUNENWALD, J., 1973, **Itinéraire grammatical, classe de 6<sup>e</sup>**, Nathan.
- OBADIA, M., et DASCOTTE, R., 1971, **Avec les mots de tous les jours, dialogue grammatical, CM1-CM2, conseils pédagogiques**, Hachette.
- OBADIA, M., DASCOTTE, R., RAUSCH, A., 1973, **Les chemins de l'expression, classe de 6<sup>e</sup>**, Hachette a) grammaire, b) conseils pédagogiques.
- OBADIA, M., DASCOTTE, R., GLATIGNY, M., COLLIGNON, L., 1975, **Les chemins de l'expression, classe de 4<sup>e</sup> Conseils pédagogiques**, Hachette.
- RUWET, N., 1968, **Introduction à la grammaire générative**, Plon.
- SLAKTA, D., 1975, **L'ordre du texte**, *Etudes de linguistique appliquée*, 19, 30-42.
- VACHEK, J., 1970, **The Linguistic School of Prague**, Indiana University Press.
- WELLS, R.S., 1946, **Immediate Constituents**, *Language*, 22, 161-183, trad. dans *Langages*, n° 20, 1970, 61-100.