

LES PLANS D'ORGANISATION TEXTUELLE PÉRIODES, CHAINES, PORTÉES ET SÉQUENCES

Michel CHAROLLES

Ce numéro de *Pratiques* fait suite au n° 49 intitulé « *Les activités rédactionnelles* ». Les études rassemblées ci-après concernent toutes (plus ou moins directement) les difficultés rencontrées par les élèves dans les *tâches de production de textes*. La problématique d'ensemble reste donc la même que celle développée dans le texte de présentation du n° 49, ainsi que dans l'article de C. Garcia-Debanc, « *Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture* » dans ce même numéro. Les orientations linguistiques, psychologiques et didactiques en particulier demeurent inchangées, comme la centration tout à fait délibérée sur certains « *points de langue* » qui nous paraissent à la fois d'excellents révélateurs des phénomènes de *mise en texte*, des lieux privilégiés pour l'observation des *habiletés des élèves*, et des points d'ancrage tout à fait appropriés pour des *activités didactiques* visant à améliorer ces habiletés.

Cette centration sur des « points de langue » n'exclut pas, bien entendu, l'ouverture sur des problématiques plus générales comme celle par exemple de la *typologie des textes* (cf. en particulier le dernier numéro de *Pratiques et Langue Française* n° 74). L'article de D. Coltier, C. Masseron, M.-C. Vinson (« Un cycle d'apprentissage de la réfutation en 3^e ») dans *Pratiques* n° 53, montre d'ailleurs bien comment, dans la conduite de la classe, et à propos d'un type de discours particulier, la liaison est possible (et nécessaire) entre une approche locale des faits discursifs et certaines analyses plus globales concernant par exemple le fonctionnement des connecteurs.

Par rapport au n° 49, les études que l'on trouvera ci-après concernent plus spécialement *l'organisation des discours*. Le texte qui suit dégage quelques plans essentiels de cette organisation ainsi que les unités en résultant. Il propose un cadre permettant, si besoin est, de situer les contributions rassemblées ensuite.

L'article de N. Briend porte sur *le montage des exemples dans les textes*, celui de G. Turco et D. Coltier, ainsi que celui de D. Bessonnat traitent de *l'organisation séquentielle du discours* (marqueurs du type : d'une part/d'autre part, découpage en paragraphes...), M.-J. Reichler-Beguelin analyse quant à elle *les phénomènes de reprise* indiquant l'identité référentielle entre constituants appartenant à des énoncés successifs. Enfin, l'étude de A. Grésillon concerne un domaine jusque-là inabordable dans *Pratiques : l'analyse des brouillons d'écrivains* qui est particulièrement intéressante pour l'approche des processus rédactionnels dans une « perspective littéraire » (1).

(1) Les études de N. Briend, G. Turco, D. Coltier et D. Bessonnat ont été discutées dans le cadre du *Groupe de Recherches sur l'Analyse et la Didactique des Processus Rédactionnels* de l'Université de Rennes II, où avaient été également effectués les travaux présentés dans le n° 49. Ce groupe a pu fonctionner dans des conditions normales grâce à un financement conjoint de la Direction des Enseignements Supérieurs, de l'Université de Haute-Bretagne et de la M.A.F.P.E.N. de Rennes. Il a pu en particulier se réunir régulièrement, inviter des chercheurs étrangers (E. Gulich, L. Lundquist, M.-J. Reichler-Béguelin), participer à des colloques, organiser une université d'été... Le cas n'est pas si courant, en la matière, qu'il méritait d'être signalé.

1. L'AUTONOMIE RELATIVE DES CONTRAINTES FORMELLES

A supposer un individu désirant écrire un texte sur un sujet quelconque, il ne peut se contenter de mettre bout à bout les idées qui lui viennent à l'esprit, *quand bien même elles se rapporteraient toutes au sujet dont il veut traiter*. La simple *cohérence thématique* (entendue au sens vague de convergence des contenus) *ne suffit donc pas à garantir la bonne formation textuelle*.

Pour qu'un texte paraisse digne de ce nom, les unités qui le constituent doivent satisfaire à *certains critères d'organisation*. L'activité de production textuelle exige par conséquent d'autres habiletés que celles qui consistent uniquement à aligner des « propositions » en rapport avec un thème. Si le sujet écrivant veut être compris ! et quand bien même il ne le voudrait pas, il lui faudrait encore faire comprendre qu'il ne veut pas être compris, il doit *aménager* ce qu'il dit de façon à ce que ceux à qui il s'adresse puissent interpréter sans difficultés insurmontables les rapports qu'il établit entre les énoncés qu'il produit successivement. Lorsqu'elles ne vont pas de soi, il lui faut en particulier expliciter les relations (ou les types de relations) qu'entretiennent, de son point de vue, les objets ou états de choses dont il traite. De même, s'il perçoit que, son propos se développant, l'organisation globale du texte qu'il produit risque d'échapper au lecteur, on s'attend à ce que le rédacteur en explicite les grandes articulations, à ce qu'il ménage des récapitulations partielles, bref, à ce qu'il dispose des repères pour son traitement.

Ce *travail de montage* ne va évidemment pas de soi. Nombre de textes souffrent de défauts en la matière, si bien que leur interprétation paraît inutilement laborieuse. Il arrive en particulier très souvent que par exemple des élèves dont on a par ailleurs de bonnes raisons de supposer qu'ils maîtrisent « cognitivement » les contenus dont ils ont à traiter, ne réussissent pas à les « exprimer » dans un texte agencé de façon à ce que le lecteur (ou le correcteur) s'y retrouve (2).

Partant de là, on ne saurait cependant défendre l'idée que les opérations de contrôle de la verbalisation sont complètement indépendantes de celles intervenant au niveau de la planification des contenus. Il y a en effet tout lieu de penser que *les processus rédactionnels ont un caractère interactif* : les activités de planification déterminant en permanence celles de mise en mots et réciproquement (3). Une fois cela admis au plan très général, il n'en demeure pas moins qu'*une autonomie relative des processus de mise en texte n'est pas inconcevable*, si l'on veut bien considérer en effet les deux points suivants, à savoir :

— que les langues possèdent des marques (ou systèmes de marques) destinées à indiquer les relations qu'entretiennent les unités composant un discours, donc des marques permettant de fournir à un destinataire potentiel des instructions interprétatives propres à favoriser la compréhension ;

— qu'une marque, dans un système de marques, est d'autant plus efficace que les instructions dont elle est porteuse sont spécialisées, par exemple dans la résolution de tel ou tel problème d'interprétation.

On comprendra sans difficulté que l'emploi des organisateurs textuels (au sens large) disponibles dans une langue donnée (et adaptés au type de problèmes que risque de poser son usage) soit soumis à des contraintes en partie indépendantes des matériaux qu'ils servent à relier.

(2) Pour une analyse d'un texte d'élève péchant par défaut « d'agencement », cf. D. Coltier (« Approches du texte explicatif », *Pratiques* n° 51, 1986, p. 14 et suivantes).

(3) Cf. E. Espéret, « Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite du récit » in M. Moscato et G. Piérait-Le Bonnac, ed. : *Le langage construction et actualisation*, Rouen, P.U.R., 1984.

Un exemple — parmi beaucoup d'autres possibles — pour illustrer ce point. En français moderne, le détachement en tête de phrase accompagné d'une reprise pronominale, est une forme typique de thématisation qui est très fréquente à l'oral. Par exemple dans une paire question/réponse du type :

1. A — Qui Pierre veut-il épouser ?
B — Pierre, il veut épouser Marie.

la dislocation du constituant « Pierre » est non seulement parfaitement possible puisque « Pierre » n'est pas rhématique dans la question, mais, en plus, elle renforce la cohésion de l'échange en marquant une permanence thématique. A l'inverse dans :

2. A — Qui Pierre veut-il épouser ?
B — Marie, Pierre veut l'épouser.

l'échange, quoique « cognitivement » parfaitement interprétable (il n'y a aucune incohérence au plan de ce qui est dit), est néanmoins malformé. Cette malformation, encore une fois, n'a rien à voir avec le « contenu intellectuel » des propos échangés, elle tient à une pure *inconséquence dans la gestion des formes* de thématisation dans le couple question/réponse. Certes, on peut discuter, faire valoir en particulier que ce qui ne va pas dans 2, c'est que B présente Marie comme faisant partie du « champ de conscience supposé partagé » au moment du dialogue, alors que seul Pierre est signalé par A comme y figurant. Mais en disant cela, on tourne en rond, parce que la seule raison permettant d'arguer que Pierre est supposé connu est le fait que A pose sa question sous la forme où il la pose !

Voici un autre exemple (4) qui ne prête peut-être pas aussi facilement à ce genre de confusion entre les niveaux cognitif et formel ; l'énoncé suivant :

3. Jean ne joue plus de guitare parce qu'il l'a perdue dans le métro.

ne pose a priori aucun problème d'acceptabilité. Par contre :

4. Jean n'est plus guitariste parce qu'il l'a perdue dans le métro.

quoique très proche du point de vue du « fond » est cependant inacceptable (au moins à l'écrit). La « solution » qui consiste à dire que la phrase 4 est malformée pour la simple raison qu'elle oblige celui qui la lit à faire une inférence, ne résout là encore rien du tout. D'une part parce que cette inférence ne requiert pas, en l'espèce, de capacités cognitives démesurées (ce qui fait d'ailleurs que tout le monde comprend) ; et, d'autre part, cette « solution » n'explique pas pourquoi dans 4 l'inférence comme quoi le pronom « l' » représente « la guitare dont se sert le guitariste Jean » ne peut être laissée implicite alors que dans :

5. Jean a abandonné la guitare. L'orchestre a passé une petite annonce pour recruter un nouveau musicien.

l'inférence (bien plus complexe) comme quoi l'orchestre dont il est question est celui dans lequel Jean jouait de la guitare (inférence si ce n'est obligée au moins fortement invitée en raison de l'article défini devant « orchestre ») peut facilement ne pas être explicitée sans que la séquence paraisse malformée. Force est donc de reconnaître, en particulier pour ce qui regarde l'usage des marques de reprise, l'existence de contraintes « formelles » tenant à la spécialisation des indicateurs linguistiques (en l'occurrence à la différence qui existe entre une reprise pronominale et une anaphore définie).

Toute malformation textuelle ne se traduit donc pas chez le lecteur par une incapacité interprétative (5), elle n'est pas non plus forcément l'indice d'une « incompréhension » chez celui qui écrit. Nombre de fautes qui sont dénoncées dans les copies d'élèves s'expliquent ainsi plus « simplement » par une maîtrise défaillante des formes linguistiques, abstraction faite en quelque sorte de ce qu'a en tête celui qui écrit.

Cette constatation parfaitement banale pour ce qui concerne la plupart des dysfonctionnements locaux (fautes d'orthographe, mauvais emploi des prépositions...) l'est beaucoup moins lorsque l'on songe à des unités d'une taille supérieure à la phrase. La raison en est qu'au-delà de la phrase, les contraintes commandant la distribution des formes linguistiques paraissent beaucoup plus difficiles à situer, et qu'elles ne s'appliquent pas nécessairement de la même façon à l'écrit et à l'oral (cf. 4).

(4) Les deux exemples sont inspirés de G. Lakoff, J.-R. Ross, 1972, « A note on anaphoric islands and causatives », *Linguistic Inquiry* (pp. 1, 3, 121, 125).

(5) Cf. pour d'autres exemples et leur analyse, M.-J. Reichler-Béguelin dans ce numéro.

N'étant pas toutes de même nature, les malformations textuelles que l'on peut relever dans les copies d'élèves n'appellent pas toutes le même type d'intervention didactique. Certaines s'expliquent par des défaillances dans l'organisation conceptuelle de la « matière », par des mauvais calculs sur les connaissances de l'auditoire, par des négligences dans la prise en compte des capacités interprétatives des destinataires visés. Pour que leurs auteurs perçoivent ces dysfonctionnements, pour qu'ils puissent y remédier, un retour réflexif sur les contenus et la situation de l'échange sont nécessaires.

D'autres fautes, comme on l'a vu, engagent par contre des connaissances et habiletés linguistiques : elles appellent un *travail sur la « grammaire » des marques de constitution et de composition textuelles*, travail qui peut se faire sur des exemples fabriqués ou à l'aide d'exercices rédactionnels spécialement conçus pour exercer au maniement des formes incriminées (cf. ici-même, en particulier les articles de N. Briend, G. Turco et D. Coltier).

2. QUATRE PLANS D'ORGANISATION TEXTUELLE : PÉRIODE, CHAÎNE, PORTÉE ET SÉQUENCE

Les marques d'organisation textuelle concourent toutes à structurer la matière du discours, mais à des plans différents. Dans la suite nous allons distinguer *quatre plans d'organisation textuelle*. Chacun de ces plans induit une unité d'organisation que nous appellerons : *la période, la chaîne, la portée et la séquence*. Ces plans d'organisation ne sont pas des niveaux de structuration, en ce sens que les unités qu'ils supportent ne s'intègrent pas les unes dans les autres pour former, par emboîtement hiérarchique, une unité de rang supérieur. Les unités de base cohabitent, elles se constituent et se développent sur chacun des plans. Toutefois, comme nous l'illustrerons rapidement un peu plus loin, elles interagissent l'une sur l'autre. On montrera en particulier comment l'apparition de tel élément dans un des plans peut avoir une incidence sur la configuration d'une unité d'un autre plan.

Un double travail d'analyse s'impose donc. Il faut :

- d'une part étudier la constitution de chacun de ces plans, autrement dit déterminer les principes gouvernant la configuration des unités qui leur correspondent ;
- d'autre part analyser les incidences que peut avoir une configuration d'un plan donné sur les autres plans.

Les remarques qui suivent n'ont d'autre ambition que de donner une idée de ce que nous entendons par plan d'organisation textuelle, et de la façon dont nous envisageons leurs interactions.

2.1. La période

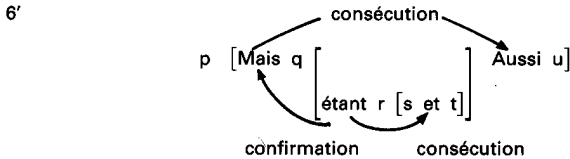
La période est *une unité d'énonciation dont les membres ou composants (phrastiques) entretiennent des rapports de dépendance* (6). L'extrait suivant constitue un exemple de période :

(6) La notion de période est empruntée à la rhétorique classique (cf. par exemple B. Dupriez, *Gradus*, pp. 338-340), toutefois, l'acceptation donnée ici à ce terme est assez large dans ce sens qu'elle ne repose pas exclusivement sur les marques de dépendance entre phrases à l'intérieur par exemple de la phrase complexe. L'usage que nous faisons de cette notion est plus proche de C. Blanche-Benveniste, J. Stefanini, K. Van Den Eynde (« *Pronom et syntaxe : l'approche pronominale et son application en français* », S.E.L.A.F., 1987, 2^e éd.) : « Les unités syntaxiques premières, accompagnées éventuellement de leurs éléments non nucléaires, sont liées entre elles, dans les énoncés, de diverses façons : succession, subordination, coordination, etc. (...) *Les liaisons sont organisées en « périodes » d'énoncés, qui sont les unités d'analyse du discours.* La période peut avoir des démarcations d'ordre divers, tels que différence de pause, d'intonation, insertion de phatiques... » (p. 38, souligné par nous). Dans la présentation que nous donnons des différents plans d'organisation textuelle, la période n'a pas de statut particulier par rapport aux autres unités que constituent la chaîne, la portée et la séquence.

6. « Le mot “analphabète” est devenu dans le langage populaire, synonyme d’ignorant. Mais la plupart des analphabètes n’éprouvent aucune honte de leur situation ; étant analphabètes, ils n’ont pas conscience de l’être et de ce que cela peut signifier pour celui que ne l’est pas. Aussi ont-ils rarement le désir de changer d’état. » (7)

En effet, les phrases entrant dans la composition de ce passage sont liées au point que l’ensemble forme un tout isolable du reste du texte. Les rapports entre elles sont marqués par des conjonctions de coordination ou de subordination ainsi que par certaines constructions (le participe présent antéposé).

L’étude des phénomènes de périodisation relève de ce qui dans la grammaire touche à la *coordination*, à la *subordination*, à la *juxtaposition*, et à la *segmentation*... Les morphèmes utilisés pour marquer la connexité entre les phrases composantes, quand ils ne sont pas de purs relateurs conjonctifs (cf. le « que » complétif) signalent, au plan sémantico-pragmatique, quel type de relations le locuteur établit soit entre les faits dénotés par les énoncés qu’il produit successivement, soit entre les actes énonciatifs d’où résultent ces énoncés (cf. par exemple dans 6 le « aussi » final indiquant un rapport de consécution). Partant de ces marques, certains *rapports hiérarchiques* peuvent être dégagés entre les unités composant la période. Ces rapports sont bien connus quand on a affaire à des phénomènes de subordination classiques où un constituant phrastique prend la place d’un constituant syntagmatique dans une phrase simple et contracte de ce fait, des *liens de dépendance* avec les autres constituants de la phrase. Ce type de dépendance n’apparaît cependant pas que dans les cas de subordination à l’intérieur de la phrase complexe. La valeur sémantique des connecteurs en fait surgir d’autres. Ainsi, la structure périodique de 6 peut être représentée comme suit :



Cette schématisation (8) explicite les regroupements (les parenthésages) à l’intérieur de la période considérée. Les constituants figurant à un même niveau (sur une même ligne horizontale) sont de même rang hiérarchique. L’analyse de 6 sous la forme 6’ pose de très nombreux problèmes théoriques et pratiques sur lesquels nous ne pouvons pas nous étendre. Le plus important est sans doute celui de la hiérarchisation des unités. On voit en effet que 6’ résout l’articulation de « u » (« Aussi ont-ils rarement le désir de changer d’état ») en le rattachant, non pas à l’énoncé immédiatement précédent (à savoir « t »), mais à « q » (« Mais la plupart des analphabètes n’éprouvent aucune honte de leur état »). Cette décision interprétative va dans le sens de l’intuition, mais l’intuition ne saurait seule servir de preuve dans ce genre de discussion. Les questions à débattre ne manquent donc pas.

(7) Exemple emprunté à M. Zock « *Le fil d’Ariane* », rapport pour l’U.N.E.S.C.O. 1985 sur la grammaire de texte et l’enseignement des langues maternelles et étrangères.

(8) Pour une schématisation du même type sur un exemple différent, cf. M. Charolles, 1986 « La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle (*Pratiques* n° 49, pp. 94 et suivantes), cf. aussi J.-M. Adam, 1986 (*Cahiers de linguistique française* n° 7, pp. 295-320) qui analyse dans une perspective proche le début d’une chanson d’Eddy Mitchell : « C’est pas perdu puisque tu m’aimes un peu moins fort un peu quand même... » posant d’intéressants problèmes de parenthésage. Sur les phénomènes de hiérarchisation, cf. J. Moeschler, 1985 : *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours* » (Paris, Hatier, LAL) et E. Roulet et al., 1985 « *L’articulation du discours en français contemporain* » (Berne Peter Lang) qui abordent bien d’autres points, en particulier celui de l’organisation des séquences conversationnelles et montrent certaines particularités des échanges oraux, notamment de leur structure périodique.

2.2. Les chaînes

les chaînes sont constituées par des *suites d'expressions coréférentielles* (9). Par exemple, dans l'extrait suivant de *Candide*, les expressions référentielles renvoyant à Cunégonde (soulignées dans le texte) constituent une chaîne. Celles se rattachant au docteur Pangloss formeraient une autre chaîne, et ainsi de suite pour toutes les expressions référentielles donnant lieu à reprises dans le texte.

7. « Un jour, *Cunégonde* en se promenant auprès du château, dans le petit bois qu'on appelait « parc », vit entre des broussailles le docteur Pangloss qui donnait une leçon de physique expérimentale à la femme de chambre de sa mère, petite brune très jolie et très docile. Comme *M^{lle} Cunégonde* avait beaucoup de dispositions pour les sciences, *elle* observa, sans souffler, les expériences réitérées dont *elle* fut témoin ; *elle* vit clairement la raison suffisante du docteur, les effets et les causes, et s'en retourna toute agitée, toute pensive, toute remplie du désir d'être savante, songeant qu'*elle* pourrait bien être la raison suffisante du jeune Candide, qui pouvait aussi être la sienne. »

Seules peuvent appartenir à (donner lieu à) une chaîne des *expressions employées référentiellement*, c'est-à-dire toutes et rien que les expressions nominales (ou pronominales) permettant d'identifier un individu (un objet de discours) quelle que soit sa forme d'existence (personne humaine, événement, entité abstraite...). Ainsi, dans 7, le nom « chambre » ne réfère pas et ne peut donc pas être à l'origine d'une chaîne.

Ne figurent sur une même chaîne que des expressions ayant même référence comme par exemple « Cunégonde... M^{lle} Cunégonde... elle... elle... ». Par contre, « la sienne » (de « raison suffisante ») quoique anaphorisant Cunégonde, ne peut être située sur la chaîne initiée par la première occurrence (dans cet extrait) du nom propre « Cunégonde », puisque « la sienne » désigne une entité différente de l'individu Cunégonde.

Quand on étudie les chaînes de référence, plusieurs questions surgissent immédiatement :

- quelles sont les expressions référentielles qui peuvent servir de premier maillon ? ;
- quelles sont celles qui peuvent servir de deuxième ou de *énième* maillon ? ;
- comment le fait qu'une expression constitue un premier ou un *énième* maillon est-il marqué ?

Nous verrons un peu plus loin que certaines contraintes structurelles de nature périodique pèsent sur les possibilités de coréférenciation et donc influent sur la constitution des chaînes. Hormis l'étude de ces contraintes, on peut encore se demander pourquoi il y a variation dans les formes de reprises à l'intérieur d'une chaîne donnée. Certains critères stylistiques (prohibition de la répétition) ne sont pas à négliger, mais l'essentiel est ailleurs. On peut en effet penser que la reprise pronominale est la forme de reprise non marquée, ou par défaut, et qu'elle est systématiquement exploitée tant que rien ne s'y oppose (10). Ainsi dans 7, la seconde occurrence du nom propre « Cunégonde » s'explique aisément du fait de l'apparition dans le contexte immédiatement antérieur d'un autre personnage féminin, le recours à la pronominalisation aurait donc prêté à confusion et on voit que Voltaire veut éviter au lecteur ce genre de bévue (même passagère) (11).

(9) Cf. D. Slakta, 1982 « Sémiologie et grammaire du nom propre » dans : « Un prince de Bohême » in *Balzac, l'invention du roman* (Paris, Belfond), F. Corblin, 1985 « Les chaînes de référence : analyse linguistique et traitement automatique » (*Intellectica*, 1/1, pp. 123-143), M. Charolles, 1987 « Contraintes pesant sur la constitution des chaînes de référence comportant un nom propre » in *La référence (Cahier du centre de recherches sémiologiques)*, n° 53, pp. 29-55, Neuchâtel).

(10) Cf. B. Combettes, 1986 « Introduction et reprise des éléments d'un texte » (*Pratiques*, n° 49, pp. 69-87) montre, entre autres choses, l'importance des phénomènes de thématization qui font que certaines reprises pronominales sont possibles et non ressenties comme ambiguës, même quand figurent dans le contexte immédiat d'autres candidats à la coréférence (cf. en particulier p. 83).

(11) Sur l'exploitation à des « fins littéraires » des risques d'ambiguïté, cf. les travaux de A. Grésillon (voir ci-après).

2.3. Les portées

Par portée nous entendons toute portion de texte dont l'interprétation est indexée comme devant s'effectuer dans un certain cadre (ou espace) de vérité. Les expressions initiatrices de portée sont extrêmement diverses. Citons entre autres (12) les formules attribuant des « propos » à autrui (du genre « pour A... », « D'après A... », « A dit que... »), les constructions avec verbes d'opinion (« A s'imagine que... »), les marqueurs d'univers de discours (« En 1900 », « Au Gabon... »), ou les prédicats créateurs de monde (« soit un triangle rectangle... »). Voici deux exemples de portée en « selon » (13) :

8. « Selon l'Institut National de Recherches Pédagogiques, si deux millions de Français sont illettrés, seuls 25 % peuvent lire couramment » (titre article « Libération ») ;
9. « Selon Dinnsmore, les verbes comme « souhaiter » ou « espérer » ne mettent pas en place d'espaces (ou de mondes) parce que « souhaiter p » n'implique pas « souhaiter q » lorsque « p → q » (G. Fauconnier, « Espaces mentaux »).

Outre la question de savoir quelles sont exactement les expressions susceptibles d'ouvrir une portée et pourquoi, le problème essentiel qui se pose est celui de leur extension. Pour ne prendre que le cas des portées à droite qui est le plus simple, on voit par exemple que dans 8 la portée de « selon l'I.N.R.P. » couvre l'ensemble de l'extrait (la protase et l'apodose). Cette portée pourrait d'ailleurs être étendue comme dans 8' :

- 8'. Selon l'I.N.R.P., si deux millions de Français sont illettrés, seuls 25 % peuvent lire couramment parce qu'ils ont... vu que... » ;

Par contre, si on complète 8 ainsi :

- 8''. Selon l'I.N.R.P., si deux millions de Français sont illettrés, seuls 25 % peuvent lire couramment. De fait, ils... ».

le segment rajouté ne peut être interprété comme continuant à faire partie de la portée de « selon l'I.N.R.P. ». La question se pose donc de savoir quels sont les facteurs qui font qu'une portée, une fois ouverte en tête d'un énoncé « p » s'étend ou non à « q, r, s... ». Nous reviendrons rapidement sur ce point un peu plus loin, mais il est bien clair que les phénomènes de portée constituent un des aspects importants de l'organisation textuelle (point qui, de surcroît, relève typiquement d'une grammaire de l'au-delà de la phrase).

2.4. Les séquences

Les séquences résultent du découpage du matériau discursif (14). Il y a création d'une séquence lorsque le sujet, par exemple écrivain, indique comment il fractionne son texte. A l'écrit, les séquences sont faciles à repérer, elles correspondent notamment au découpage en paragraphes qui est une marque linguistique comme une autre, faisant sens au même titre par exemple qu'une expression relationnelle quelconque.

Les marques de séquentialité sont l'indice d'une activité *métadiscursive* chez celui qui les utilise. Elles dénotent un travail explicite d'organisation de l'énonciation visant en particulier à faciliter la tâche de l'interprétation.

Une « définition » aussi large amène à traiter comme marques de séquentialité toutes les expressions qualifiant (exclusivement ou complémentaiement) l'ordonnement du dire. Ainsi rangera-t-on dans cette catégorie des morphèmes comme « par ailleurs », « quant à », « en outre », « donc » (qui dans certains emplois signale la fermeture d'un passage présenté comme digressif par rapport au thème dominant du discours précédent), ou encore les marqueurs corrélatifs du type « d'un côté/de l'autre », « d'une part/d'autre part »... A l'oral, ces organisateurs jouent un rôle crucial dans la mesure où ils pallient l'absence de découpages forts (les pauses trop longues exposant toujours le locuteur au risque de se voir ravir son tour de parole).

(12) Sur ces expressions, cf. R. Martin, *Pour une logique du sens* (Paris, PUF, 1983) et G. Fauconnier, *Espace mentaux* (Paris, Minuit, 1984).

(13) Sur les portées en « selon », cf. M. Charolles, 1987 « Spécificité et portée des prises en charge en "selon A" » in *Pensée naturelle : logique et langage. Hommage à J.-B. Grize* (Revue Européenne des Sciences Sociales, XXV, 77, pp. 243-271).

(14) Relativement peu de travaux sont disponibles sur cet aspect de l'organisation discursive, cf. références et analyses dans G. Turco, D. Coltier ; D. Bessonnat ci-après.

Certaines conventions rédactionnelles induisent une hiérarchie entre les séquences, par exemple dans l'entre-filet suivant :

10. Le froid a fait six morts dans les dernières 48 heures
 Le froid a tué à six reprises en France dans les dernières 48 heures. A la suite de la vague de froid qui s'est abattue dans la nuit de dimanche à lundi sur la région de Martigues (Bouches-du-Rhône), où le thermomètre est descendu à - 8 degrés, trois personnes âgées, victimes de malaises dans la rue, sont décédées. Deux alpinistes confirmés, qui avaient entrepris samedi l'ascension de la face est du Mont-Blanc du Tacul, ont été par ailleurs retrouvés mardi, morts de froid. Les deux hommes ont été surpris par la nuit et la température particulièrement froide. Il régnait au sommet de la montagne une température de - 40 degrés.

Enfin, un homme de 68 ans avait été découvert lundi matin, mort de froid dans la cour d'un ferme isolée près de Mantes-la-Jolie (Yvelines). L'enquête effectuée par la gendarmerie a permis d'établir que M. Vallereault a été pris de malaise dans la soirée de dimanche et qu'il s'est écroulé dans la cour, ne pouvant regagner la maison où il était logé.

Le titre constitue à lui seul une séquence détachée qui indexe l'ensemble du texte. Viennent ensuite les deux paragraphes du corps de l'article ; enfin, à l'intérieur du premier, l'occurrence de « par ailleurs » crée deux *sous-séquences* à l'intérieur de la seconde séquence.

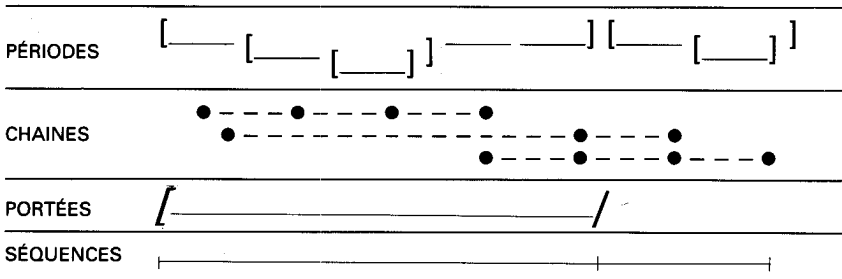
Lorsque l'on appréhende les textes sous cet angle, toutes sortes de questions se posent également :

- quel(s) effet(s) de sens résulte(nt) exactement du découpage en paragraphes ou de la constitution de sous-séquences ? ;
- y a-t-il des règles gouvernant cette segmentation, ou est-elle complètement laissée au bon vouloir du sujet écrivain ? ;
- la ponctuation forte marquant par exemple une fin de période n'est-elle pas une marque de séquentialité ?
- etc.

Par ailleurs, l'observation que certains organisateurs textuels font apparemment double emploi avec un alinéa (comme c'est le cas par exemple du « enfin » en début de dernier paragraphe de 10 suggère que ces organisateurs ont d'autres fonctions sémantico-pragmatiques que celle qui consiste simplement à découper le développement textuel. Cette *polyfonctionnalité* n'est-elle pas le lot de tous les marqueurs (lexicaux) de séquentialité (et des autres) ?

3. COHABITATION ET CORRELATION ENTRE LES DIFFÉRENTES UNITÉS D'ORGANISATION

Comme nous l'avons signalé en commençant la seconde partie, *les différents plans d'organisation du discours cohabitent : les périodes, chaînes, portées et séquences s'ouvrent, s'enrichissent et se ferment au fur et à mesure que le texte avance*. La schématisation suivante donne une idée de ce *développement en côte à côte* pour un mini-texte supposé à deux périodes, trois chaînes, une portée et deux séquences :



En vérité, les différents plans d'organisation du discours ne sont autonomes qu'autant qu'on les considère l'un à la suite de l'autre, ce qui est parfaitement possible. Toutefois, comme nous allons le montrer rapidement, les unités que nous avons dégagées sont en interaction permanente, et c'est précisément la façon dont les différents plans interagissent l'un sur l'autre qui *explique* que telle unité soit configurée comme elle l'est.

D'un point de vue *descriptif*, rien ne s'oppose à ce qu'on isole un plan d'organisation, mais dès que l'on veut expliquer pourquoi telle unité a telle forme, pourquoi par exemple elle comporte tels éléments et pas tels autres, alors on est amené à envisager comment les différentes unités se déterminent l'une et l'autre.

Un premier exemple très simple (au moins au niveau de l'observation) va nous permettre d'illustrer ce point. C'est un fait bien connu qu'un pronom sujet (morphologiquement compatible) dans une principale ne peut coréférer avec, par exemple, un nom propre figurant dans la complétive qui vient ensuite. Ainsi dans 11 :

11. Il pense que Jean viendra.

« il » ne peut avoir même référence que « Jean », à la différence de ce qui se passe dans 12 :

12. Jean pense qu'il viendra.

où l'interprétation coréférentielle, sans être obligatoire, est néanmoins possible. Cette constatation montre bien comment *la constitution des chaînes est gouvernée par la configuration des périodes dans lesquelles entrent les expressions référentielles* (15). On voit donc dans quel sens on peut parler d'interaction entre les différents plans d'organisation textuelle.

Si l'on prend maintenant le cas des *portées*, on a déjà relevé que leur extension était fonction de l'apparition de certains connecteurs, comme par exemple « de fait » (cf. 8"), qui ont le pouvoir de les borner et que, pour cette raison, on peut appeler « bouchons », par opposition aux connecteurs « passoires » (cf. 8'), qui n'ont pas cette capacité (16). Or, les connecteurs étant à l'origine de la périodisation textuelle, on voit bien, là encore, comme la période influe sur la portée. mais les deux autres plans interviennent aussi sur l'extension de cette unité. En effet, lorsque l'on compare 13 et 14 :

13. Selon Max, Marie est infidèle. Elle le trompe depuis des années.

14. Selon Max, Marie est infidèle. Il la trompe aussi depuis des années.

on s'aperçoit que dans 13, la seconde phrase a tendance à être comprise comme relevant de ce que « dit » Max, alors que dans 14, il est exclu que « il la trompe depuis des années » soit rapporté à « selon Max ». L'assertion est sentie très nettement comme supportée par le locuteur, autrement dit, comme ne faisant plus partie de la portée initiée par « selon A ». Or, la seule différence entre 13 et 14 (hormis le « aussi » qui n'est là que pour rendre l'enchaînement plus naturel) tient au fait que dans 14, « il », en l'absence d'autres candidats à l'antécédence, est compris comme renvoyant à Max. Partant, on peut arguer que si dans une portée de la forme :

i) Selon A, P1, P2.

le sujet de P2 coréfère avec A, alors la portée de « selon A » s'arrête à P1. Cette règle qui s'explique d'ailleurs fort bien pour des raisons syntaxiques que l'on ne développera pas ici, montre, elle aussi, que les phénomènes de chaînage référentiel ont une incidence sur les portées. Enfin, il paraît assez raisonnable de conjecturer que si, comme dans 15 :

(15) « L'analyse de la coréférence en français montrera que la rupture dans les marques de coréférence va de pair avec une démarcation en périodes », C. Blanche-Benveniste et al., opus déjà cité (p. 38).

(16) M. Charolles, « Les connecteurs et la portée des verbes en que » (à paraître).

15. « L' "âge d'or" de la lecture par rapport auquel nous serions retombés dans l'âge de pierre n'a probablement jamais existé. Aujourd'hui comme hier, environ 30 % des enfants deviendront de bons lecteurs et cela en dépit de ce qu'ils auront fait à l'école. Car, en matière de lecture, les éléments déterminants sont le milieu familial, les pratiques de lecture de l'environnement et non les méthodes d'apprentissage. Selon J. Foucambert, chercheur à l'Institut national de Pédagogie et Inspecteur de l'Enseignement primaire, si dans le milieu familial on ne trouve pas les conditions favorables, l'école ne peut que vous alphabétiser, vous apprendre à vous débrouiller avec l'écrit, sans pour autant faire de vous un lecteur. Elle vous y dote en quelque sorte d'un mécanisme de remplacement : le déchiffrage.

Il en va de la lecture comme des langues étrangères. Si vous avez longtemps vécu à l'étranger, ou si dans votre famille, on parle indifféremment deux langues, vous avez toutes les chances d'être parfaitement bilingue... » (« Contact » 256).

P_n est séparée de P_{n + 1} par un alinéa, alors P_{n + 1} sera plutôt compris comme ne faisant pas partie du champ de « selon A », ce qui tendrait à prouver que le découpage en paragraphes (au moins) n'est pas sans conséquence sur la configuration des portées.

Concernant justement l'organisation séquentielle, un grand nombre d'hypothèses sur ses corrélations avec les unités des autres plans mériteraient d'être explorées, ne serait-ce que pour « tirer au clair » certaines règles du « bon usage » qui embarrassent souvent les rédacteurs. Ainsi de celle qui, par exemple, proscriit le « mais » ou d'autres conjonctions en début de paragraphe, et qui est apparemment très souvent enfreinte. Dans la perspective défendue, ici, il semble qu'une bonne façon d'aborder la question serait de l'envisager en relation avec les phénomènes de périodisation.

4. PROLONGEMENTS PSYCHOLOGIQUES ET DIDACTIQUES

Si l'on songe à l'activité du sujet écrivant le contrôle du développement et des interactions entre les différentes unités que nous avons dégagées suppose à l'évidence, *la mobilisation de capacités cognitive de haut niveau*. Quand bien même on admettrait que certaines habiletés requises pour la production et la gestion de certaines formes sont partiellement ou totalement (?) automatisées, il n'en demeure pas moins que l'interdépendance de fonctionnement des différents plans d'organisation textuelle exige du sujet écrivant qu'à la fois il les développe séparément et qu'il surveille leurs interactions.

Cette *complexité intrinsèque à l'activité rédactionnelle* explique certainement qu'aucun sujet, même bien entraîné, ne soit à même d'écrire d'un seul jet, sans ratures ni corrections, le moindre texte un tant soit peu développé. On comprend mieux aussi les difficultés rencontrées par les élèves lorsqu'ils ont à écrire des textes dans les différentes disciplines. Sans compter, bien entendu, les handicaps qui résultent de la difficulté de la situation scolaire de production de textes dont il a été longuement question dans le précédent numéro de *Pratiques* (49) consacré à ce sujet. Les remarques qui précèdent, comme celles que nous avons avancées dans l'introduction militent en faveur de l'idée que si on veut aider les élèves (ou des adultes d'ailleurs), il convient de prévoir *des activités nettement centrées sur la gestion d'une (ou de quelques) forme(s) d'organisation textuelle*, une fois résolu, en particulier, certains problèmes liés à la planification des contenus. Le point étant de ne pas systématiquement imposer aux sujets un travail rédactionnel exigeant d'eux qu'ils dominent toutes les composantes d'une tâche qui est, comme nous l'avons vu, intrinsèquement complexe.

L'élaboration et la conduite de ces activités supposent conjointement et au minimum :

- une bonne connaissance des phénomènes linguistiques en jeu ;

— une part d'ingéniosité didactique de façon à ce que les *exercices inventés posent aux élèves de réels problèmes d'écriture* (et non pas seulement les questions que la grammaire scolaire a l'habitude de traiter), on entend par là que les exercices ou activités préconisés doivent être conçus de telle sorte qu'ils amènent ceux qui les pratiquent à éprouver concrètement les phénomènes d'organisation textuelle évoqués ci-avant.

De même, il peut être extrêmement enrichissant, en particulier pour la connaissance du travail de l'écrivain et plus généralement de l'esthétique littéraire, d'analyser avec des élèves des variantes, ou mieux encore, les fac-similés de brouillons de textes d'auteurs.

Les formes, ou familles de formes d'expression, posant problèmes aux élèves (ainsi que les enseignants l'observent dans les copies) étant extrêmement nombreuses (et variant selon les niveaux scolaires) les exercices à imaginer ou les activités à concevoir sont également très nombreux. Les articles qui suivent de même que ceux rassemblés dans le n° 49 proposent quelques pistes touchant aux phénomènes de *périodisation* (N. Briend), de *séquentialité* (G. Turco et D. Coltier, D. Bessonnat) et de *chaînage référentiel* (M.-J. Reichler-Béguelin). Nous en présenterons d'autres élaborées dans le même esprit et concernant la gestion des formes de reprise lorsqu'il y a risque d'ambiguïté, dans un prochain numéro de *Pratiques* consacré au personnage.