

construit par une relation d'appartenance à une classe méréologique.

- 4 - Lorsque la compréhension du lien entre un objet et un prédicat n'existe pas, donc lorsqu'il n'y a pas possibilité d'utiliser l'opérateur δ , je l'indiquerai par neg δ .
- 5 - Lorsqu'un objet est en relation avec un prédicat sans qu'il n'y ait ni compréhension, ni absence de compréhension, je dirai que la relation est une détermination liée sous hypothèse à un (des) objet(s) et je l'indiquerai de la manière suivante:

n	a	
⋮		
m	{P; \bar{P} }	
k	P(a)	n,m δ

- 6 - Je rappelle que $\alpha(X)$ peut renvoyer
 - 1) à ce que nous appelons classe méréologique, donc à la possibilité de générer la classe a; $\alpha(X) = \{a\}$
 - 2) à un signe encore vide, un bruit orienté; c'est postuler la possibilité d'existence d'une classe qui est offerte, mais pas encore d'en générer les éléments: $\alpha(X) = \{ "a" \}$.

3.3 Etude d'un cas

Proposons une séquence discursive que je reconnais comme étant une analogie; parlant de Francis Bacon:

"Francis Bacon ainsi que l'a fait Galilée, a dégagé l'importance fondamentale de l'expérience scientifique et tenté la première systématisation de son rôle..."

Comme analyste, j'ai volontairement choisi une séquence un peu ambiguë quant à son statut d'analogie. Comme locuteur, j'ai effectivement construit cette séquence dans une intention bien déterminée: proposer un savoir nouveau en rapport avec Francis Bacon en estimant un fait culturel: Galilée ainsi que l'importance de son intervention dans le début de la période scientifique moderne.

Ici, j'utilise la connaissance que l'on a de Galilée tout en sachant que la mise en relation des deux éléments que sont "Galilée" et "Bacon" se fait au nom d'une propriété qui tout en pouvant s'appliquer aux deux objets n'est pas vraiment la même pour chacun. Il y a donc trois niveaux d'analyse à considérer.

La construction de cette séquence en fonction des effets souhaités permet d'envisager:

- la schématisation de la maîtrise de la production
- la schématisation de la perception souhaitée
- la schématisation des perceptions non souhaitées mais acceptables.

Analyse 1

Cette analyse représente la schématisation de la maîtrise de la production. J'accepte donc que le savoir que je propose est connu, assimilé. Je reconnais donc les "ressemblances" dans la "dissemblance" des objets "Bacon" et "Galilée". Cela signifie que la propriété "avoir dégagé l'importance fondamentale de l'expérience scientifique et tenté la première systématisation de son rôle" n'est pas, pour l'auteur de ces lignes, effectivement la même pour l'objet "Bacon" et "Galilée". Il y a donc référence à une propriété globale qui peut être exprimée de la manière suivante: "soit P, la propriété d'être un individu ayant contribué au développement de la notion d'expérience dans les sciences". La schématisation prend la forme suivante:

<u>No</u>	<u>classes</u>	<u>opérateurs</u>	<u>notions</u>
1	b	$\alpha(X)$	Francis Bacon
2	g	$\alpha(X)$	Galilée
3	{S; \bar{S} }	$\eta(X)$	⊕ avoir dégagé l'importance...; ⊖ non avoir dégagé l'importance...
4	(3(g))	2 3 $\mu_g + \delta$	Galilée a dégagé l'importance... selon modalité galiléenne.
5	S(b)	1 3 $\mu_b + \delta$	Francis Bacon a dégagé l'importance ... selon modalité baconnienne.
6	S(b)(→)(S(g))	4,5, τ_a	

Ici, point d'hypothèse liée aux objets puisqu'il y a compréhension d'une relation de détermination. Chaque objet est ancré et avec lui un ensemble de représentations qui lui est propre.

Dans la perspective de l'appréhension d'un savoir nouveau sur Francis Bacon, il y a proposition d'un jugement d'analogie qui opère sur un savoir mieux connu, Galilée, tout en manifestant une certaine distance entre le "mieux connu" et le "nouveau" savoir proposé.

Analyse 2

Proposons maintenant l'analyse de la schématisation de la perception que je souhaite effectivement provoquer chez un auditeur. Je postule que l'objet "Francis Bacon" est présenté comme l'élément d'un savoir nouveau à assimiler, et que l'objet "Galilée" est objet de connaissance acceptée; je postule donc que la connaissance que l'on a de "Galilée" constitue ce que j'ai appelé le seuil de signifiante minimal.

<u>No</u>	<u>classes</u>	<u>opérateurs</u>	<u>notions</u>
1	"b"	$\alpha(X)$	Francis Bacon
2	g	$\alpha(X)$	Galilée
3	{S; \bar{S} }	$\eta(X)$	+ avoir dégagé l'importance ... - non avoir dégagé l'importance
4	S("b") (S(g)) (S(g))(\rightarrow)S("b")	1,3, δ	Francis Bacon avoir dégagé ...
5		2,3, δ	Galilée a dégagé l'importance...
6		4,5, τ_a	Bacon comme Galilée ...
7	S _g (b)	1-6, ι	

Ici, la classe b est posée comme un possible existant sans effet de résonance direct en rapport avec un préconstruit connu et commun. C'est un "bruit orienté" dont les opérations de pensée devront spécifier le statut. Il apparaît donc entre guillemets. Il y a détermination liée, sous hypothèse, à l'objet "Bacon". C'est le moment du pari qui va jouer la réussite ou l'échec de ce raisonnement.

A la lumière du savoir en rapport à "Galilée", /^{que} j'estime que le locuteur possède, à savoir l'importance de l'expérimentation qui est à l'origine des sciences modernes, je tente de provoquer une phase d'accommodation de ce que l'autre sait de "Galilée" à l'objet du nouveau savoir, "Bacon"; je propose une propriété de l'objet "Galilée" et provoque une nouvelle phase d'assimilation qui consiste à cimenter le savoir nouveau au nom de celui connu. J'ai en fait déployé une stratégie, ici l'analogie, afin de donner sens à ce "bruit orienté". Un bref instant {S; \bar{S} } apparaît comme une détermination liée sous hypothèse à l'objet b.

Analyse 3

Il se peut qu'un locuteur, dont le préconstruit culturel ne comporte pas de référence à Galilée ainsi qu'à son oeuvre scientifique, accommode simultanément la détermination liée sous hypothèse à l'objet

"Bacon" comme une détermination; dans une telle situation, l'objet "Galilée" soit a) perd toute signification dans le cadre du processus de compréhension, il devient non nécessaire, soit b) il prend même statut que l'objet "Bacon" et tous deux prennent même importance dans le champ du prédicat proposé. Il s'agit alors de deux objets possédant même propriété.

No	classes	opérateurs	notions
a) 1	"b"	$\alpha(X)$	Francis Bacon
2	"g"	$\alpha(X)$	Galilée
3	{S; \bar{S} }	$\eta(X)$	⊕ avoir dégagé ... ⊖ non avoir dégagé ...
4	$\underline{S("b")}$	1,3,δ	Bacon avoir dégagé ...
5	S(b)		Bacon avoir dégagé ...
b) 1	"b"	$\alpha(X)$	Francis Bacon
2	"g"	$\alpha(X)$	Galilée
3	{S; \bar{S} }	$\eta(X)$	⊕ avoir dégagé ... ⊖ non avoir dégagé ...
4	$\underline{S("b")}$	1,3,δ	F. Bacon avoir dégagé ...
5	S(b)		F. Bacon avoir dégagé ...
6	$\underline{S("g")}$	2,3,δ	Galilée avoir dégagé ...
7	(S(g))		Galilée avoir dégagé ...

L'analyse 3 montre une perception d'une séquence analogique qui dans la dynamique d'un apprentissage n'est pas perçue de manière analogique; ici le seuil de signifiante minimal apparaît être l'appréhension de la propriété globale (seuil que j'appellerai parasite puisque nous pré-
vu). Par rapport au projet initial on remarque une certaine distorsion, l'objet "Galilée" n'a pas du tout la résonance envisagée.

Dans le cas 3a), l'objet "Galilée" élément de compréhension du savoir proposé s'estompe complètement et dans le cas 3b) l'objet "Galilée" devient à son tour et au même titre que l'objet "Bacon" élément d'un savoir nouveau.

Ces effets non organisés sont néanmoins acceptables. Dans ce cas, la séquence discursive a perdu son statut d'analogie pour prendre celui, proche, de l'exemple.

Analyse 4

Traitons maintenant d'un cas de non-compréhension; dans le champ de cette analyse il est considéré comme inacceptable. Imaginons une situation où l'objet "Galilée", renvoie à une unique référence culturelle "Eppur', si muove!". L'objet "Galilée", alors, ne peut remplir son rôle dans l'appréhension d'un savoir en rapport avec l'objet "Bacon"; plus grave, il peut être élément provocant une situation de non compréhension.

<u>No</u>	<u>Classes</u>	<u>opérations</u>	<u>Notions</u>
1	"b"	$\alpha(X)$	Francis Bacon
2	g	$\alpha(X)$	Galilée
3	{S; \bar{S} }	$\eta(X)$	⊕ avoir dégagé... ⊖ non avoir dégagé...
4	S("b")	1, 3, δ	F. Bacon avoir dégagé...
5	(G; \bar{G})	$\eta(X)$	⊕ avoir montré que la terre tourne autour du soleil ⊖ non avoir montré que la...
6	(G(g))	2, 5, δ	avoir ...
7	S("b") (\rightarrow) G(g)	τ_a	
8 ?	?		

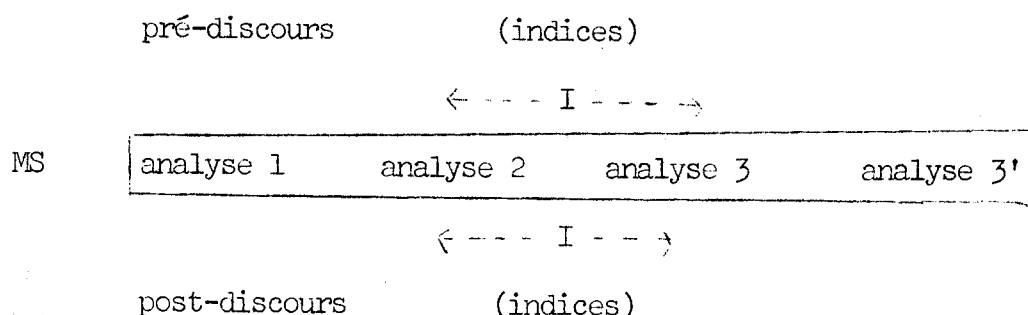
L'analyse précédente met en évidence les précautions qu'il y a à prendre lorsque l'on propose un jugement d'analogie; la connaissance estimée du préconstruit culturel de l'auditeur apparaît effectivement comme un déterminant dans l'élaboration de stratégies d'intervention cognitive telle l'analogie.

L'analyse 4 justifie dans une certaine mesure mon choix de refuser des schématisations qui ne rendent pas compte du champ d'interprétation possible de la propriété globale. Des interprétations étrangères (et elles sont multiples) amènent à des impasses ou à de fausses compréhensions. Une telle analyse serait fort intéressante dans l'élaboration d'une théorie des erreurs, ce n'est pas le propos de cet article.

Les analyses du texte que nous avons pris comme illustration peuvent étonner par leur multiplicité. Cet état de notre étude n'est pas le résultat d'une approche incohérente; il est celui du niveau d'analyse dans lequel nous nous situons. Jusqu'alors nous avons étudié les sé

quences analogiques dans une double perspective, tout d'abord pour elles-mêmes, mais également comme l'expression d'un micro-système révélant dans une certaine mesure les mystères du système lui-même. Car un micro-système n'est jamais absolument complet, et à ce titre il ne peut pas proposer des résultats d'analyse en rapport avec des paramètres qui lui échappent.

Considérons encore notre illustration. Cette séquence analogique de type "jugement par analogie", au demeurant très simple, s'analyse dans une première approche en quatre formes "schématisées". Ces quatre formes schématisées ont des significations parfois fort différentes. Est-ce à dire que dans un discours en situation où apparaîtrait une telle séquence un locuteur possible devrait préalablement analyser toutes les schématisations qu'il perçoit et choisir celle qui conviendrait le mieux en rapport au discours lui-même? Ce serait évidemment un non-sens! Cela signifie tout simplement que l'unité que j'analyse ne contient pas les indices nécessaires pour effectuer un choix plus restreint. Il est donc indispensable de sortir du monde du micro-système considéré et d'analyser le contexte discursif (c'est-à-dire le pré-discours et/ou le post-discours) où il apparaît afin d'y chercher les indices permettant de cerner de manière plus précise la schématisation effectivement proposée ou provoquée.



Insérons donc maintenant notre illustration dans un contexte discursif plus précis, une situation didactique dans laquelle une connaissance en rapport avec "Galilée" a déjà été établie dans le sens nécessaire au bon établissement de la schématisation souhaitée. Complétons alors notre illustration.

"Au travers de l'oeuvre de "Galilée" nous avons pu mettre en évidence de quelle manière ce dernier peut être considéré comme le véritable indicateur des sciences modernes. Ici, il serait injuste de ne point nommer Francis Bacon. Francis Bacon, ainsi que l'a fait

Galilée, a dégagé l'importance fondamentale de l'expérience scientifique et tenté la première systématisation de son rôle. Si Galilée a effectivement établi, au travers d'une pratique expérimentale, un certain nombre de propositions théoriques, Bacon, lui, en est resté uniquement à des vues théoriques".

pré-discours : "Au travers de l'oeuvre... Ici, il serait injuste de ne point nommer Francis Bacon".

séquence analogique : "Francis Bacon, ainsi que l'a fait ...la première systématisation de son rôle".

post-discours : "Si Galilée a effectivement établi, ... lui en est resté à des vues théoriques".

La première partie de ce contexte qui précède la séquence proprement analogique nous garantit que cette séquence est proposée à un auditoire dont on sait qu'il dispose d'une certaine connaissance sur Galilée. Cette connaissance garantit que l'objet "Galilée" ne sera pas sujet à distorsion lorsqu'il sera mis en rapport avec l'objet "Bacon".

D'autre part, le contenu de ce qui suit la séquence de type analogique permet de restituer les deux objets "Galilée" et "Bacon" dans leur différence respective par rapport à la propriété globale. Le pré-discours et le post-discours permettent ainsi de cerner mieux notre séquence analogique et de la compléter même.

Analyse 2'

<u>No</u>	<u>classes</u>	<u>opérations</u>
1	"b"	$\alpha(X)$
2	g	$\alpha(X)$
3	{S; \bar{S} }	$\eta(X)$
4	S("b")	1,3, δ
5	(S(g))	2,3, δ
6	(S(g)) (\rightarrow) S("b")	4,5 τ_a
7	$S_g(b)$	1,6, ι
8	S(b)	7, $\omega(POD)$

4. EXEMPLES

Afin de ne pas trop allonger cet article^(*), je me conten-

(*) Voir D. MIEVILLE: "Exemple dans le discours pédagogique", Revue européenne des sciences sociales, T. XVI, 1978, no 45.

terai de proposer quelques réflexions générales concernant les séquences discursives de type exemple, ainsi que l'étude de deux schématisations.

Tout exemple est constitué d'un ensemble d'éléments fondamentaux qui s'organisent entre eux. De plus, ces éléments fondamentaux se répartissent selon deux moments que présente toute séquence discursive de type exemple. Le premier moment est "l'exemplifié"; il contient deux éléments fondamentaux; il s'agit d'une part du nom de l'objet qui va être exemplifié, (N_R); d'autre part, il s'agit de la description de l'objet ou de sa définition conceptuelle, (R). Le second moment, "l'exemplifiant", peut se présenter sous trois formes, coprésentes ou non.

La première forme contient une simple liste d'objets, (x_j); la seconde consiste en une liste d'objets dont on dit qu'ils portent la propriété caractéristique de nom N_R , ($x_j N_R$); enfin la troisième forme présente la "démonstration" de l'appartenance des objets x_j au champ de la propriété caractéristique de nom $N_R(x_j R)$. La façon dont ces différents éléments fondamentaux s'organisent entre eux ne fera pas l'objet de mon présent propos. Il en va de même pour les différents statuts qu'une séquence discursive de type exemple peut prendre en fonction de cette organisation.

Considérons une séquence de type exemple:

"la commutativité est une propriété des opérations qui proposent un résultat invariable quelque soit l'ordre des facteurs. L'addition dans N est commutative. En effet, $3+4 = 4+3$ ".

Ici, N_R : "la commutativité"
R : "être une propriété des opérations qui proposent un résultat invariable quelque soit l'ordre des facteurs"
 $x_1 N_R$: "L'addition dans N est commutative"
 $x_2 R$: " $3+4 = 4+3$ "

Examinons maintenant deux schématisations de cette séquence discursive; la première représente la schématisation construite par un locuteur qui maîtrise effectivement la définition conceptuelle de la "commutativité". La seconde schématisation rend compte d'une représentation acceptable, représentation vécue par un locuté pour qui la notion de "commutativité" est une notion en devenir.

Analyse 1

<u>No</u>	<u>classes</u>	<u>opérations</u>	<u>notions</u>
1	c	$\alpha(X)$	la commutativité
2	{P; \bar{P} }	$n(X)$	⊕ être une propriété des... ⊖ non être une propriété...
3	o	$\alpha(X)$	opération
4	{R; \bar{R} }	$n(X)$	⊕ proposer un résultat invariable... ⊖ non proposer un résultat...
5	R(o)	3, 4, δ	opération proposant (qui propose un résultat...
6	P(c; R(o))	2, 1, 5, δ	la commutativité être une propriété des opérations qui proposent un...
7	o1	3, γ	l'addition dans N
8	{C; \bar{C} }	1, $n(X)$	⊕ être commutatif... ⊖ non être commutatif...
9	C(o1)	7, 8, δ	l'addition est commutative
10	o2	3, 7 γ	4+3
11	o3	3, 7 γ	3+4
12	{E; \bar{E} }	$n(X)$, 4	⊕ être égale ... ⊖ non être égale ...
13	E(o2, o3)	10, 11, 12, δ	4+3 = 3+4

En ligne 1 la classe c est introduite dans le discours par l'opération α et avec elle, un ensemble de représentations. Le nom de "commutativité" renvoie à du connu. En ligne 6, il y a confirmation de l'assimilation de la notion de "commutativité"; en effet, l'opération δ apparaît sans hypothèse liée, le lien entre l'objet "commutativité" et la description de sa définition conceptuelle ne pose pas problème; il s'agit bien de l'expression d'un connu. Les autres constituants du discours, "l'addition dans N, une addition particulière", apparaissent pour le locuteur comme de simples témoins d'un savoir déjà assimilé; le locuteur les propose en raison de l'objectif que son propre discours vise, à savoir celui de faire appréhender la notion de "commutativité". Les objets "addition dans N, une addition particulière" prendront alors un autre statut, celui perçu par un locuté; l'analyse 2 tente de représenter une telle schématisation.

Analyse 2

Tout locuteur disposé à susciter l'assimilation d'un savoir nouveau chez un locuté donné, postule chez ce dernier un "seuil de signifi-
fiance minimal"; ce seuil est en fait l'assise sur lequel le processus
d'acquisition d'une connaissance s'organise. Il s'agit d'une "base cul-
turelle" estimée connue, base nécessaire à la cohérence du discours te-
nu. Dans le cadre de cette analyse, le locuteur admet que le seuil de si-
gnifiante minimal, en rapport avec son auditoire, consiste en la maîtrise
de l'addition dans N ^{/ainsi} que celle de la relation d'égalité.

<u>No</u>	<u>classes</u>	<u>opérations</u>	<u>notions</u>
1	"c"	$\alpha(X)$	la commutativité
2	{P; \bar{P} }	$\eta(X)$	\oplus être une propriété des... \ominus non être une propriété ...
3	o	$\alpha(X)$	les opérations
4	{R; \bar{R} }	$\eta(X)$	\oplus proposer un résultat invariable.. \ominus non proposer un résultat ...
5	o1	$\alpha(X)$	l'addition dans N
6	{C; \bar{C} }	$\eta(X)$	\oplus être commutatif... \ominus non être commutatif
7	C(o1)	5,6 δ (hyp)	l'addition dans N être commutative
8	o2	5, γ	3+4
9	o3	5, γ	4+3
10	{E; \bar{E} }	$\eta(X)$	\oplus être égal... \ominus non être égal
11	E(o2, o3)	8,9,10, δ	3+4 = 4+3
12	C(o1) (\rightarrow) E(o2, o3)	7,11, τ_e	
13	{C ^{o1} ; \bar{C}^o1 }	5,6,7-12, ι	
14	c	($\alpha(X)$)	la commutativité

A la ligne 1, l'opération α ne renvoie qu'à la possibilité d'existence
d'une classe collective ("c"). Nous retrouvons notre bruit orienté;
ici il est orienté vers le monde de la mathématique. De même le défini-
tion conceptuelle n'est pas acceptée (neg δ), aucune opération δ ne la
prend en charge et ne la lie à son nom. La lente montée du savoir s'éla-
bore dès l'apparition du connu, l'addition dans N; en ligne 7, il y a
détermination liée sous hypothèse à cet objet connu, l'addition.

De la ligne 8 à la ligne 12, nous observons la construction d'une mise en relation entre le "dire": "l'addition dans N est commutative" et l'expression d'un élément singulier de la classe des additions qui le montre.

Si cette mise en relation est acceptée, l'"être commutatif" va apparaître comme un prédicat lié à l'objet sur lequel il est saisi. Toute nouvelle occurrence du nom "commutatif" au travers de l'opération α générera une classe, et avec elle une certaine représentation de cette notion. A ce niveau, le savoir en relation avec la commutativité n'est pas "complet" dans le sens d'une appréhension totale de la définition conceptuelle, mais il s'organise, il prend sens.

Une analyse plus fouillée nous a permis de cerner le champ des schématisations pertinentes des séquences discursives (dont cet article n'est qu'un reflet). Nous l'avons fait dans le sens de l'étude d'une combinatoire possible des opérations de pensée. A partir de l'illustration ci-dessus, nous pouvons admettre de façon plus générale que ces schématisations s'organisent selon le schéma suivant.

l. assimilation de la propriété caractéristique

- les exemplifiants apparaissent comme de simples témoins
- la fonction apparente est du type illustratif

⋮

m. assimilation incertaine de la propriété caractéristique

- les exemplifiants apparaissent comme des éléments de référence
- la fonction apparente est du type générateur, possibilité de générer ou de déterminer un nouvel exemplifiant autre que celui proposé dans la séquence témoin.

⋮

k. non-assimilation de la propriété caractéristique

- les exemplifiants apparaissent comme des objets de construction de savoir
- la fonction est du type "compréhension faible".

DONNÉES EMPIRIQUES ET MODÉLISATION EN GRAMMAIRE DE TEXTE
Réflexions à partir du problème de la cohérence discursive

par Michel CHAROLLES, Besançon

1) GENERALITES SUR LES GRAMMAIRES DE TEXTE : LA QUESTION DES REFERENCES
EMPIRIQUES

On justifie généralement le projet d'une grammaire de texte (GT) en recourant à une argumentation empirique qui reproduit, au plan transphrastique, celle avancée par N. CHOMSKY (cf. en particulier 1957) pour légitimer la grammaire générative et transformationnelle de phrase. Le raisonnement que l'on développe alors est à peu près le suivant:

- (i) - Les sujets moyens (parlant une langue L) jouissant de capacités textuelles:
- formatives leur permettant de former (produire et comprendre) un nombre potentiellement illimité de discours inédits et d'évaluer (avec convergence) la bonne ou mauvaise formation d'un discours donné;
 - transformatives les rendant aptes à reformuler, paraphraser et résumer un discours donné ainsi qu'à évaluer (avec convergence) l'adéquation d'une reformulation, d'une paraphrase et d'un résumé avec le discours d'entrée;
 - qualificatives leur conférant la possibilité de typifier (avec convergence) un discours donné comme narration, argumentation... et de produire éventuellement des discours d'un type particulier;
- (ii) - on infère qu'ils doivent tous disposer d'un même savoir linguistique implicite (qui est leur compétence textuelle) grâce auquel ils peuvent accomplir avec réussite et convergence ces performances discursives;
- (iii) - on suppose ensuite que ce savoir consiste en un système de règles (avec des sous-systèmes intégrés...) qui est à la fois général (transsubjectif) et fini;
- (iv) - enfin on définit à partir de là la tâche d'une grammaire de texte = une GT doit développer un système de règles explicites s'appliquant sur un vocabulaire théorique (non terminal) de description et ayant une capacité générative identique (dans l'idéal) aux capacités textuelles effectives des sujets moyens. On résume cela en disant qu'une GT doit se constituer en modèle de la compétence textuelle des natifs.

Remarques:

1.1 A l'origine d'un projet grammatical centré sur le texte on trouve toujours un certain tableau empirique. Dans ce tableau initial on énumère ce que tous les sujets moyens parlant une langue L savent faire au plan du discours; plus exactement on prend acte d'un certain nombre de faits qui sont censés justifier que l'on considère que les natifs disposent généralement de telles ou telles capacités. Au début de "Some aspects of text grammars" (p. 4) T.A. van DIJK dresse par exemple le tableau dans lequel il est fait successivement état des capacités formatives, qualificatives et transformatives:

"Les sujets parlant une langue peuvent produire et interpréter un ensemble virtuellement infini de discours. Semblablement (...) ils sont capables de distinguer des textes agrammaticaux, de reconnaître des similarités entre des textes superficiellement très différents, de paraphraser des textes en se servant d'autres textes (...) Les sujets parlants ont les moyens de produire et interpréter différents types de discours (conversations quotidiennes, textes littéraires, déclarations publiques, publicités, etc...) (...) Ils ont aussi la capacité de résumer un texte d'en faire un abstract équivalent d'une certaine façon à la macro structure et au contenu global du texte".

Le "contenu" de ce tableau est évidemment d'une grande importance car c'est à partir de lui que l'on définit initialement les tâches de la GT (cf. IV). L'élaboration d'un tel tableau suppose que l'on fasse a priori un certain nombre de choix, que l'on privilégie des capacités au détriment d'autres (il est bien clair par exemple que l'on peut considérer aussi que les sujets savent faire au plan bien d'autres choses que ce que dit T. A. van DIJK). Elle suppose aussi une certaine interprétation des faits observables, car les capacités mentionnées sont toujours induites de comportements et non directement appréhendables en tant que telles.

1.2 Comme N. CHOMSKY les Grammairiens du Texte, avant toute analyse de données attestées, prennent acte du fait de créativité discursive que l'on peut énoncer ainsi:

il se passe bel et bien que, dans une société donnée, à un moment donné et pour un langage donné, les sujets adultes et non perturbés mentalement communiquent dans l'ensemble avec bonheur à l'aide d'énoncés transphrastiques d'une variété potentiellement illimitée.

De cette constatation inaugurale ("il se passe que") on tire que le fait de créativité discursive est impensable si l'on ne suppose pas que tous les sujets disposent d'un bagage linguistique commun (d'une compétence) qui ne peut être qu'un ensemble unique, général, fini et structuré de règles (fussent-elles inconscientes ou subconscientes) leur permettant d'accomplir avec félicité les performances en question.

L'hypostase du système régulateur unique, général, voire simple, est dérivé du fait de créativité et du fait de félicité au nom d'un argument de bon sens, à savoir qu'il n'est pas possible que les sujets puissent inventer à chaque fois qu'ils communiquent à l'aide d'un discours un système particulier et "personnel" de règles de composition phrastique. On fait encore valoir que cela est tout à fait inadmissible car si les choses se passaient de cette manière il faudrait encore supposer que les sujets sont capables, pour chaque réception, de reconstituer le système original mis en place par l'émetteur. L'argument de bon sens invoqué repose sur l'idée que les hommes étant ce qu'ils sont il n'y a pas moyen d'imaginer qu'ils créent des moyens non économiques; on raisonne comme s'ils faisaient tout pour arriver à une dépense (intellectuelle) minimale. Cette affirmation renvoie encore à une assomption empirique, on peut en penser ce que l'on voudra mais il importe de bien mesurer tout le parti que l'on en tire; et il est énorme puisque finalement c'est au nom d'une telle hypothèse que l'on introduit le concept de compétence commune (et unifiée).

Je note aussi en passant que la prise en compte liminaire des faits de créativité et de félicité discursives dans le cadre d'une argumentation empirique préalable à toute analyse de corpus est ce qui distingue une grammaire de texte des études distributionnelles ou structuralistes du discours. Le raisonnement invoqué justifie en effet une entreprise théorique de caractère déductif dont on sait qu'elle est fondamentalement différente d'une démarche inductive descriptive. Les grammairiens du texte sont tout aussi conséquents sur ce plan que N. CHOMSKY et ses épigones. Ils reprennent d'ailleurs à leur compte les critiques que N. CHOMSKY adresse aux inductionnistes (en particulier distributionnalistes). T.A. van DIJK écrit par exemple à propos de l'analyse du discours de HARRIS:

"notre stratégie n'implique pas l'illusion empiriste qui consiste à croire que les régularités de structure profonde ou que les règles hypothétiques peuvent être découvertes par la simple observation, c'est-à-dire par systématisation et généralisation inductive des observations effectuées en structure superficielle".

son projet (p. 35 *ibid*) (comme celui de tous les grammairiens du texte) consiste:

"à décrire les faits linguistiques en raisonnant de manière hypothético-déductive c'est-à-dire en construisant des règles ou déterminismes profonds présentant un caractère de généralité" (p. 35 *ibid*).

1.3 L'introduction des concepts de compétence et de performance implique une délimitation a priori de la portée de la grammaire de texte. Dès lors en effet que l'on postule que la compétence des sujets moyens comprend un ensemble fini de règles on est amené à délimiter initialement le champ d'application du modèle c'est-à-dire à établir une discrimination entre les paramètres susceptibles d'intervenir sur les faits de discours. Ainsi certains paramètres seront considérés comme pertinents pour le modèle alors que d'autres, vu leur caractère subjectif, situationnel, aléatoire..., seront traités comme non directement pertinents.

D'où alors l'introduction nécessaire des concepts (objets théoriques) antinomiques et complémentaires de texte et de discours définis respectivement comme "unité linguistique de base" et comme "manifestation du texte" par T.A. van DIJK (p. 5 *ibid*). D'où alors chez J.S. PETŐFI l'opposition entre unités du langage objet manifestées dans une situation de communication déterminée et unités idéales du langage objet que la GT construit par élimination des variables situationnelles jugées superflues pour le modèle (J.S. PETŐFI: "Semantics, pragmatics, text-theory").

Le partage compétence/performance conduit donc à la délimitation d'un champ théorique d'application de la GT (ce pour quoi elle est conçue, ce qu'elle prétend décrire) qui ne doit pas être confondu avec son champ réel d'application (ce qu'elle permet vraiment de décrire). Dans ce contexte terminologique le problème de l'adéquation empirique dont on parlera dans un instant se ramène à celui de l'évaluation des rapports (identité-différence) entre les deux champs.

1.4 L'élaboration d'une GT est donc justifiée par des ar-

guments empiriques généraux qui lui servent aussi (par exemplification artificielle, cf. schéma infra) de données (exemplaires) d'entrée. A ce niveau le recours à l'empiricité n'a rien à voir avec une pratique du genre expérimentation-manipulation ni même avec une observation au sens strict du terme: idéalement et généralement on constate (on admet) que tous les sujets parlant une langue "L" sont capables de telles ou telles performances discursives communes. Concernant le caractère "idéal" de la base empirique des GT on peut évoquer les débats qui ont lieu à l'heure actuelle sur la même question en grammaire générative et transformationnelle de phrase. Avec le développement des études socio-linguistiques les critiques adressées au locuteur-auditeur moyen de N. CHOMSKY ont repris de leur vivacité et si les GT étaient mieux connues en France nul doute que des gens comme P. BOURDIEU ou J.C. CHEVALIER (cf. "Langue française", no 34, 1977) dirigerait avec autant de véhémence leurs foudres sur ces recherches. Il faut donc dire au moins un mot de cette discussion, au demeurant assez embrouillée et qui mériterait à elle seule de longs développements. Pour aller à l'essentiel il me semble qu'il n'y a guère d'intérêt à critiquer les projets grammaticaux sur la phrase ou le texte en se plaçant au seul niveau de leur base empirique (c'est-à-dire de leur justification empirique):

- d'une part parce que si l'on en reste à ce plan chacun se sentira autorisé à y aller de son sentiment et l'on en arrivera à des discussions impressionnantes et fumeuses au cours desquelles les chomskyens ou grammairiens du texte feront valoir, qu'à leur avis, étant donné ce qu'ils constatent en général, les gens semblent quand même à peu près tous capables lorsqu'ils ne sont pas comme ci ou comme ça (et c'est rare) de faire ci ou ça, alors que les socio-linguistes diront que, pour tel individu ou tel groupe d'individus, il n'est pas que les choses soient ainsi. Ces confrontations de sentiment à sentiment ou de sentiment à "relevé" n'ont à notre avis aucun intérêt (elles sont même paralysantes) si on ne les situe pas dans un projet épistémologique et dans un cadre méthodologique tant soit peu élaborés, c'est-à-dire si on ne les situe pas en rapport avec la question déterminante de choix entre induction-déduction.

- d'autre part parce qu'il est injuste finalement de reprocher à CHOMSKY ou ses épigones (travaillant sur la phrase ou sur le texte) de s'accorder au départ des idéalizations empiriques que finalement ils dépassent dans la pratique de leur modèle. Il faut en effet bien

comprendre que l'argumentation empirique incriminée n'a au bout du compte qu'une simple valeur heuristique: sans elle le chercheur ne pourrait poser la moindre hypothèse théorique. Toute science du ciel, de la terre, de l'homme, de ses rêves... suppose, en effet, au départ un pari sur l'ordre des choses qui forcément repose sur une appréciation d'abord générale des faits. Critiquer le projet grammatical à cet égard n'a donc guère de sens au moins tant que l'on accepte de travailler dans une perspective théorico-déductive. Où la critique devient plus intéressante c'est quand elle porte sur les capacités réelles d'application du modèle: il est non seulement légitime alors d'attendre du grammairien qu'il confronte ses prédictions aux faits mais encore on doit exiger de lui qu'il le fasse finement sans se contenter de généralités. Si les dispositions du modèle sont telles qu'elles autorisent une modification constante des hypothèses et un déplacement des objets théoriques (cf. infra) rien n'empêche la grammaire de prendre en charge des faits plus fins, (des variables non prévues initialement) et donc d'avoir un champ réel d'application plus intéressant: dès lors la critique des bases empiriques idéales de la Grammaire perd son intérêt et la discussion est ramenée sur le terrain beaucoup plus intéressant de l'évaluation des capacités des modèles linguistiques.

2) LA NOTION DE TEXTE COHERENT DANS UNE LANGUE DONNEE: SA PLACE ET SON ROLE DANS UNE GT

Le minimum que l'on puisse exiger d'un modèle du texte c'est qu'il rende compte des capacités formatives des sujets moyens. Une GT doit donc fournir une explication théorique, une modélisation, de la notion de texte cohérent dans L: c'est-à-dire qu'elle a pour tâche de formuler des règles permettant d'engendrer (dans les termes du modèle) tous les textes cohérents de L et rien qu'eux.

Une GT qui ne rend compte que des seules capacités formatives des sujets peut être qualifiée de modèle restreint dans la mesure où l'on accepte le tableau empirique des capacités discursives des sujets moyens qui comprend aussi des capacités qualificatives et transformatives. La plupart des GT actuellement élaborées sont des modèles restreints (quoique cette affirmation soit discutable).

Quand on dit qu'au minimum une GT doit rendre compte des capacités formatives des sujets on accorde une priorité aux

règles de cohérence. Les Grammairiens du texte s'expliquent rarement sur cette priorité mais on peut penser que s'ils font une place à part aux prédicats cohérent/incohérent, c'est parce qu'ils considèrent d'une certaine façon que le trait de cohérence est une marque préalable à tout exercice des capacités transformatives ou qualificatives (on ne peut par exemple résumer ou typifier qu'un texte bien formé).

2.1 Contraintes empiriques et contraintes formelles

Comme modèle empiriquement motivé une GT doit satisfaire au critère d'adéquation empirique: il est indispensable que les prédictions de cohérence dérivables du modèle (les diagnostics de sortie) soient identiques aux jugements des sujets mis en situation d'évaluer les exemplifications déduites.

Comme modèle théoriquement motivé une GT doit satisfaire aux critères de consistance, généralité, simplicité...propres à tous les systèmes formels, "semi-formels", ou "formalisables".

Une GT relève de la "science empirique abstraite" (Saumjan) elle est donc doublement contrainte puisqu'elle doit se soumettre aux "faits" (adéquation empirique) et aux lois formelles. Toute théorie scientifique, qu'elle porte sur le langage ou autre chose, est ainsi doublement contrainte; lorsqu'on l'évalue il faut tenir compte, comme le souligne K. POPPER ci-dessous ("Logique de la découverte scientifique", p. 29) à la fois de ses qualités internes (absolues et relatives) et de ses qualités externes:

"Nous pouvons, si nous ^{le}voulons, distinguer quatre étapes différentes au cours desquelles pourraient être réalisée la mise à l'épreuve d'une théorie. Il y a, tout d'abord, la comparaison logique des conclusions entre elles par laquelle on éprouve la cohérence interne du système. En deuxième lieu s'effectue la recherche de la forme logique de la théorie, qui a pour objet de déterminer si celle-ci a les caractéristiques d'une théorie empirique ou scientifique ou si elle est, par exemple, tautologique. Il y a, en troisième lieu, la comparaison de la théorie à d'autres théories, dans le but principal de déterminer si elle constituerait un progrès scientifique au cas où elle survivrait à nos divers tests. Enfin, la théorie est mise à l'épreuve en procédant à des applications empiriques des conclusions qui peuvent en être tirées".