

UNIVERSITE D'ALGER
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT DE
PSYCHOLOGIE, DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET D'ORTHOPHONIE

THESE DE DOCTORAT D'ÉTAT EN SCIENCES DE L'EDUCATION

**L'ANAPHORE RÉSUMPTIVE DANS LE TEXTE ÉCRIT EN
LANGUE FRANÇAISE PAR L'ÉTUDIANT ALGÉRIEN**

Pour un didacticiel en vue de la maîtrise de l'écrit

Présentée par :

Aïcha AISSANI

Sous la direction du Professeur

Nacira ZELLAL

Volume II

2006

En hommage à mon père qui aimait tant l'étude et pour qui, l'instruction de ses enfants était toute sa fierté.

A ma mère.

*A Amel et Hayet-Nadia,
pour leur abnégation.*

*A Farida, Walid et Adam,
de leur exil.*

A ma famille

REMERCIEMENTS

Je remercie,

Madame le Professeur Nacira ZELLAL, Directrice de Recherches et du Laboratoire SLANCOM - Université d'Alger, pour avoir dirigé ce travail. Celui-ci s'inscrit dans le prolongement du thème de son projet d'hygiène scolaire, ANDRS 0114/03/99/008 Je ne sais comment lui exprimer ma gratitude, pour le temps qu'elle a consacré à ce travail. Je la remercie également pour avoir mis à ma disposition les moyens matériels du Laboratoire SLANCOM, pour la réalisation technique de cette thèse. Qu'elle trouve ici l'expression de ma reconnaissance.

Monsieur Abdallah KOLLI, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure d'Alger pour son aide inestimable lors du recueil du corpus.

Madame Karima SIAM, Chargée de cours à l'Ecole Normale Supérieure d'Alger pour la patience avec laquelle elle a fait passer, des heures durant, les épreuves du corpus à ses étudiants.

Madame Malika KEBBAS, et Nabila HOUHOU , toutes deux, Chargées de cours à l'Ecole Normale Supérieure d'Alger pour m'avoir autorisée à interroger leurs étudiants lors du recueil du corpus.

Mes informateurs, les étudiants de première année universitaire 2003-2004, section de français, à qui j'ai imposé des heures de travail supplémentaires. Je les remercie pour leur sérieux et leur assiduité.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	9
Etat de la question et objectifs de la recherche.....	9
Les hypothèses.....	16
Les procédures de recherche.....	16
CHAPITRE I – L’ANALYSE TEXTUELLE	20
1 L’APPROCHE TEXTUELLE.....	20
2 LA TEXTUALITE.....	22
3 TEXTE OU DISCOURS.....	25
4 LA COHESION/COHERENCE.....	28
4.1 La cohésion textuelle.....	29
4.2 La cohérence discursive.....	32
CHAPITRE II – L’ANAPHORE : ELEMENTS DE DEFINITION.....	36
1 DEFINITION.....	36
2 L’ANAPHORE DES GRAMMAIRES DE LA PHRASE ET DE TEXTE.....	39
2.1 Un fonctionnement syntaxique de l’anaphore.....	39
2.1.1 Le distributionnalisme.....	39
2.1.2 La grammaire générative et transformationnelle.....	40
2.1.3 Le fonctionnalisme.....	41
2.2 Un fonctionnement discursif et textuel de l’anaphore.....	41
2.2.1 L’approche en terme de localisation.....	43
2.2.1.1 Référence textuelle/Référence situationnelle.....	43
2.2.2 L’approche « mémorielle de l’anaphore.....	52
2.2.3 Les limites de la version mémorielle.....	56
2.2.4 Conclusion : option pour la thèse textuelle.....	58
2.2.5 Mécanisme de coréférence.....	59
2.2.6 Mécanisme de divergence.....	68
2.2.7 De la pertinence de l’anaphore résomptive dans la dynamique textuelle.....	74
2.2.7.1 La nature de l’anaphore résomptive.....	74
2.2.7.1.1 Recatégorisation	74
2.2.7.1.2 Reprise anaphorique et prédicat résomptif coréférentiel.....	74
2.2.7.1.3 Anaphore sur énoncé versus anaphore sur énonciation.....	75
2.2.7.2 Les fonctions textuelles et énonciatives de l’anaphore résomptive... ..	76
2.2.7.2.1 Thématisation	76
2.2.7.2.2 Empaquetage et ordre des constituants.....	76
2.2.7.2.3 Segmentation, bornage du paragraphe.....	76
2.2.7.2.4 Prédication.....	76
2.2.7.2.5 Transcripteurs de discours rapporté.....	77
2.2.7.2.6 Relais énonciatif.....	77
2.2.8 Les systèmes interprétatifs.....	78
2.2.8.1 Théorie du focus.....	78
2.2.8.2 Théorie de la pertinence.....	82

CHAPITRE III – ARGUMENTATION ET ORGANISATEURS TEXTUELS	84
1 LE CHOIX DE L' ARGUMENTATION.....	84
1.1 Construire la définition	85
1.1.1 L'argumentation comme raisonnement logique.....	86
1.1.2 L'argumentation comme activité schématisante.....	88
2 LE TEXTE ARGUMENTATIF.....	91
3 LES CONNECTEURS LOGIQUES.....	92
4 LES CONNECTEURS PRAGMATIQUES.....	97
5 LES MARQUEURS D'INTEGRATION LINEAIRE.....	98
5.1 Les fonctions des marqueurs d'intégration linéaire	99
5.1.1 Fonction d'empaquetage	99
5.1.2 Fonction de guidage	99
 CHAPITRE IV – LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DANS LE CURSUS SCOLAIRE ALGERIEN	 101
1 LE CADRE INSTITUTIONNEL	101
1.1 La réforme scolaire en Algérie	101
1.2 L'école fondamentale	102
1.2 Le statut de la langue française	105
2 CYCLE FONDAMENTAL/CYCLE SECONDAIRE	107
2.1 Les implicites théoriques	109
2.2 Les approches multiples	109
3 DESCRIPTION DES MANUELS SCOLAIRES.....	110
3.1 Les contenus du cycle fondamental : deuxième palier	111
3.2 Les contenus du cycle fondamental : troisième palier	112
3.3 Les contenus du cycle du secondaire	113
4 RECHERCHE SUR L'EXPRESSION ECRITE A L'ECHELLE UNIVERSELLE.....	117
5 LES MODELES D'ECRITS EXISTANTS A L'ECHELLE UNIVERSELLE.....	121
5.1 La rédaction	121
5.2 Le texte libre	121
5.3 Le texte fonctionnel	122
5.4 Les ateliers d'écritures	122
6 L'EXPRESSION ECRITE DANS LES CONTENUS ALGERIEN.....	122
6.1 Les objectifs de l'écrit	123
6.2 Les compétences aux différents paliers du cursus scolaire	127
6.3 La progression proposée	132
7 PLACE ACCORDEE A LA REPRISE ANAPHORIQUE DANS LES CONTENUS.....	133
7.1 Une forme éclatée	133
7.2 Etude de l'anaphore dans le deuxième palier de l'école fondamentale	135
7.3 Etude de l'anaphore dans le troisième palier de l'école fondamentale	138
7.4 Etude de l'anaphore dans le cycle secondaire	140
7.5 Analyse des exercices dans les manuels du secondaire	151
 CHAPITRE V – PRESENTATION DU CORPUS ET METHODOLOGIE	 157
1 CORPUS ET SOUS CORPUS : TÂCHES ET PASSATION	157
1.1 Recueil des données	157

1.2 Présentation du sous corpus et du corpus	159
1.3 Représentativité de l'échantillon	160
1.4 L'épreuve de contrôle en français	161
1.5 Nature de la tâche demandée et mode de passation	162
2 LES OUTILS D'EVALUATION	166
2.1 Le recours à une « grammaire de fautes »	166
2.2 Perspective d'encodage, perspective de décodage	166
2.3 La non-pertinence d'une référence à une seule théorie	167
2.4 Le choix des niveaux d'analyse	168
2.5 Les éléments d'analyse	168
2.5.1 La norme.....	169
2.5.2 Grammaticalité et acceptabilité.....	170
2.5.3 Interprétabilité.....	170
3 LES CRITERES D'ANALYSE	171
4 LES ECHELLES D'ANALYSE	172
4.1 La synonymie référentielle	173
4.2 Les hyperonymes	174
4.3 Les nominalisations	176
4.4 Transformation d'un paragraphe en GN et inversement	177
4.5 Condensation, conceptualisation et synthèse de l'information	178
4.6 Texte en désordre	178
4.7 Les reprises globales	179
4.8 Le point de vue de l'auteur traduit par les substituts	180
4.9 Nominalisation sur le dire	181
4.10 Nominalisation sur le dire avec prise de position	181
4.11 L'essai	182
CHAPITRE VI – ANALYSE DU SOUS CORPUS ET DU CORPUS	183
1. LES OUTILS DESCRIPTIFS	183
1.1 Point de vue morpho-syntaxique	184
1.2 Point de vue sémantique	185
1.3 Point de vue énonciatif et pragmatique	185
3 ANALYSE DU SOUS CORPUS	186
Type I la synonymie référentielle.....	186
Type II les hyperonymes.....	191
Type III les nominalisations.....	194
Type III' la nominalisation comme contraction d'un paragraphe.....	201
Type III'' rédaction d'un paragraphe à partir d'un titre nominalisé.....	203
Type IV condensation, conceptualisation, synthèse de l'information.....	205
Type IV' conceptualisation d'un segment textuel.....	207
Type V recherche de la cohérence d'un texte	208
Type VI les reprises globales.....	211
Type VII Le point de vue de l'auteur traduit par les substituts.....	213
Type VIII nominalisation sur le dire ou nommer l'acte de langage accompli.....	216
Type IX nominalisation sur le dire et prise de position.....	218
4 RECAPITULATIF DES RESULTATS DU SOUS CORPUS	220
5 ANALYSE DU CORPUS DE TRAVAIL	224
5.1 Analyse des anaphores relevées dans le corpus de travail	230
5.2 Analyse des marqueurs d'intégration linéaire	297

6	RECAPITULATIF DES RESULTATS DU CORPUS DE TRAVAIL.....	299
7	SYNTHESE DES RESULTATS DE L'APPROCHE DU SOUS CORPUS ET DU CORPUS	301
	7.1 La fréquence des anaphores retenues	301
	7.2 La pertinence ou degré de rémanence des anaphores	304
	7.2.1 Lorsque l'anaphore est démonstrative.....	305
	7.2.1.1 Caractère anaphorique.....	305
	7.2.1.2 Thématisation.....	305
	7.2.1.3 Phénomène de recatégorisation.....	305
	7.2.2 Lorsque l'anaphore est définie.....	305
	7.2.2.1 Caractère anaphorique.....	305
	7.2.2.2 Phénomène d'isotopie.....	306
	7.2.2.3 Phénomène d'hyponymie.....	306
	7.3 La valeur d'argument des anaphores	306
	7.4 La classification par types d'anaphore	309
	7.4.1 Rappel par para-synonymie.....	309
	7.4.2 Rappel par recatégorisation « instrumentale ».....	309
	7.4.3 Rappel par hyperonyme.....	309
	7.4.4 Rappel par hyperonyme corrigé.....	310
	7.4.4.1 Cas où l'hyperonyme corrigé est un classifieur.....	310
	7.4.4.2 Cas où l'hyperonyme corrigé est un spécifieur.....	310
	7.4.5 Rappel par hyperonyme à sémantisme quasiment vide.....	311
	7.4.6 Rappel par une forme spécialisée de la coréférence.....	311
	7.4.7 Rappel par tournure contrastive en ce N-là.....	311
	7.4.8 Rappel par nom de qualité.....	311
	7.4.9 Rappel par anaphore associative de comportement.....	312
	7.4.10 Rappel par métonymie.....	312
	7.4.11 Rappel par désignation métaphorique de l'objet.....	313
	7.4.12 Rappel par un passage au méta-objet.....	314
	7.4.13 Rappel par reprise métalinguistique.....	314
	7.4.14 Rappel par des organisateurs méta-discursifs.....	314
	7.4.15 Rappel par catalyse d'un présupposé.....	315
	CHAPITRE VII – INTERPRETATION DES RESULTATS DU CORPUS GLOBAL.....	317
1	LES ERREURS DANS LA PREDETERMINATION DANS LE SOUS CORPUS.....	317
	1.1 La prédétermination dans la synonymie	318
	1.2 La prédétermination dans l'hyponymie	319
	1.3 La prédétermination dans la nominalisation	320
2	LES ERREURS LEXICALES DANS LE SOUS CORPUS.....	322
	1.1 Des choix lexicaux inappropriés	322
3	LES CONFUSIONS L1/L2 DANS LE SOUS CORPUS.....	325
	3.1 Les calques linguistiques	325
	3.2 Les mots en interlangue	325
4	LES ERREURS MACRO-STRUCTURELLES DANS LE SOUS CORPUS.....	329
	4.1 Les contraintes syntaxico-sémantiques	329
	4.2 La structure globale du texte	329
5	LES ERREURS DE COLLOCATION DANS LE SOUS CORPUS.....	329
6	LES ERREURS D'ORIENTATION ARGUMENTATIVE DANS LE SOUS CORPUS.....	331
7	LES ERREURS DANS LE CORPUS DE TRAVAIL.....	332
	7.1 Les compétences discursives et argumentatives	334

7.2 Les traits qui caractérisent les textes.....	334
CHAPITRE VIII – PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	341
1 PRINCIPES D’ELABORATION DU DIDACTICIEL.....	341
2 PROPOSITIONS D’ACTIVITES.....	343
CONCLUSION GENERALE.....	350
BIBLIOGRAPHIE	354
ANNEXES	369
Sous corpus.....	370
Corpus de travail.....	449

INTRODUCTION :

Etat de la question et objectifs de la recherche

« Enseigner l'écrit » oblige nécessairement à travailler sur des phrases liées, et à souligner qu'une grammaire s'inscrit sur des dimensions de type discursif. Des travaux comme ceux de Michel MAILLARD (1974), ont posé la question des limites d'une grammaire de la phrase unique.

On sait maintenant qu'un des problèmes, qui a favorisé le saut des barrières de la phrase, est celui des procédures diaphoriques, relations d'anaphore¹ et de cataphore, à distance, par emploi de segments-substituts.

Le passage d'une linguistique de la phrase à une linguistique du discours, passage progressif dans la diachronie date de 1952 premier moment de fissure (article de Zellig HARRIS, *Analyse du discours*) sans compter tout ce qui était contenu dans les thèses de Prague en 1929. Ce passage n'a été possible que par la prise en compte, corrélativement, du sémantisme et des conditions de production de l'énoncé. Il est significatif que ce soit dans l'ordre du discours que Emile BENVENISTE définisse le « sémantique » par opposition au « sémiotique ». Aussi importantes étaient les analyses de texte, lesquelles ont fondé la grammaire de texte. Les chercheurs, critiquant la prégnance de la base syntaxique en grammaire générative-transformationnelle, ont abouti aux sémantiques génératives.

La linguistique vers laquelle les recherches se sont résolument tournées est une linguistique qui définit le texte comme un réseau relationnel (nous empruntons cette expression à Héribert RUCK (1983 : 7) dont les éléments sont non-neutres du point de vue directionnel. Dans le même ordre d'idées, Michel CHAROLLES (1988a : 4) dans son explication relative aux quatre plans d'organisation textuelle considère que *les langues possèdent des marques (ou système de marques) destinées à indiquer les relations*

¹ C'est ce concept que nous privilégions dans cette thèse. Dans une perspective textuelle, pour nommer le même phénomène Michel CHAROLLES (1988 : 6) et Jean-Michel ADAM (1990 : 104) recourent à des terminologies différentes : il est question de chaînes pour M. CHAROLLES et pour J-M. ADAM. de phénomènes de liage.

qu'entretiennent les unités² composant un discours, donc des marques permettant de fournir à un destinataire potentiel des instructions interprétatives propres à favoriser la compréhension. Parmi ces éléments non-neutres ou ces marques figure l'anaphore que nous avons choisi comme objet d'étude. En effet, l'anaphore est susceptible d'orienter le destinataire vers un déjà-dit et/ou de fonctionner comme des reprises qui synthétisent à l'intention du lecteur de vastes informations antérieures ; ce faisant, elle opère en même temps un certain virage thématique dont l'écart sémantique ainsi réalisé n'est pas en rupture avec ce qui précède mais en continuité, afin d'assurer la dynamique textuelle.

Le texte est donc formaté intrinsèquement selon des lois élémentaires qui en gèrent la discursivité. Parmi ces lois élémentaires assurant la discursivité, nous pointons l'anaphore non pas sous son aspect de conservation, mais plutôt de progression, autrement dit en tant que marqueur discursif dynamique. Ainsi, la perspective adoptée dans ce travail, consiste à voir dans l'anaphore un de ses aspects essentiels: celui qui permet de reprendre un objet de discours en le réinterprétant, ce que M. MAILLARD (1974) appelle anaphore résomptive³, autrement dit qui « résume ».

Comme marqueurs de points d'articulation privilégiés pour une structuration locale et une planification globale du texte, l'anaphore résomptive, en tant que procédé textuel et métatextuel se révèle être un excellent organisateur.

Dans la littérature didactique, la progression thématique dans les écrits de l'apprenant a été étudiée, de façon essentielle, à partir de la structure thématique. Il nous fallait, de ce fait, travailler dans un domaine nouveau. L'anaphore résomptive correspond à cette exigence puisque en tant que composante textuelle, elle participe à la dynamique du texte. Nous expliquerons son approche de façon explicite lorsque nous traiterons des manuels du secondaire et particulièrement de celui de la classe de terminale, au sein de laquelle il en est fait une étude exhaustive, et nous essayerons de voir si elle est réinvestie dans les productions écrites des étudiants, ce dont nous rendrons compte, respectivement, dans l'exposé sur la critique des manuels scolaires (Chapitre IV, p. 133), et dans l'exposé qui fera l'objet de notre démonstration, voir Chapitre VI, p. 220 et 299. Il s'agit d'un

² Nous postulons que ces unités peuvent aller de la phrase jusqu'à un paragraphe.

³ L'anaphore résomptive est aussi dite nominalisante ou conceptuelle du fait que le SN démonstratif qui la représente nominalise un procès ou une énonciation.

terrain d'observation inexploré que nous tenterons de défricher, en vue d'apporter des solutions.

Il serait trivial aujourd'hui de faire remarquer que le problème de la référence dans ses aspects les plus divers a suscité une réflexion dynamique chez beaucoup de linguistes et de didacticiens. Concernant les travaux linguistiques, de nombreux auteurs se sont préoccupés du rôle de l'anaphore dans la dynamique textuelle. Citons à titre d'exemples, Claire BLANCHE-BENVENISTE et André CHERVEL (1966), M. CHAROLLES (1988), Georges KLEIBER (1986), Marie-José REICHLER-BEGUELIN (1988), Alain BERRENDONNER (1994), Denis APOTHELOZ, (1995) et enfin Catherine CHANET (1994). Dans une perspective didactique, citons les travaux sur la production des phénomènes de reprise comme la nominalisation Sophie MOIRAND (1975), les anaphores conceptuelles [Monique DESCOMBES-DENERVAUD et Janine JESPERSEN (1992)] et les anaphores lexicales [Claude PIERSON (1993)], le tout, sans omettre d'évoquer les analyses menées sur du matériel d'élèves aboutissant à des ouvrages à vocation spécifiquement didactique (*De la phrase au texte, Ecrire en français, Maîtrise de l'écrit : chapitres, 3,6,7*) Bernard COMBETTES (1990).

Pour notre part, et à l'instar des didacticiens, nous travaillerons sur du matériel d'apprenants. L'examen de notre matériel confirme nos constatations quant à la propension des étudiants à utiliser des organisateurs « d'une grande liberté d'emploi » pour assurer la fonction de guidage, ce que montre l'existence de traces du phénomène. En effet, dans les essais des étudiants, chaque paragraphe part d'une idée qui est développée, les paragraphes se succédant ainsi avec une contiguïté sémantique⁴ (nous empruntons ce terme à Jacques CORTES 1985 : 33) relative, dans le sens où il semble que l'étudiant pose des « relais » souvent aléatoires eu égard d'une part, au degré de rémanence de l'objet du discours et, d'autre part, à la mise en relation des constituants susceptibles de faire progresser le texte.

Cette manière de procéder des étudiants nous permet de postuler que la défaillance au niveau de la dynamique textuelle dans les essais provient d'une non-maîtrise de

⁴ Ce terme a été précisé et affiné par Lita Lundquist, après Dressler, ce que Halliday et Hasan traduisent par « long cohesive chains ».

l'emploi de l'anaphore résomptive en tant qu'entité à la fois textuelle et métatextuelle qui, tout en structurant le texte, en détermine les conditions d'interprétation. Le problème semble complexe et nous pensons que pour les étudiants, cette manière de gérer l'écrit ne relève pas d'une incompétence avérée, mais plutôt d'une pratique de l'écrit, induite par une pédagogie inachevée, puisque non explicite de ces phénomènes.

Ainsi, notre formation en psychologie et en sciences de l'Education, puis notre longue expérience pédagogique dans l'enseignement en général, et de l'enseignement de la langue française en particulier, nous a aiguillée vers le problème spécifique de l'expression écrite. Le peu d'intérêt qu'affichent nos apprenants pour cette activité, ainsi que le niveau insuffisant avec lequel elle est réalisée alors qu'ils sont en fin de cursus scolaire, a excité notre curiosité.

Poussant notre investigation, nous avons constaté, lors de travaux sur la langue française, et particulièrement lorsque l'expression écrite est abordée, que l'essai produit est maladroitement élaboré au plan macro-structurel. Parfois, au niveau de l'articulation des paragraphes, aucun marqueur ne les relie, si ce n'est des organisateurs sans valeur lexicale spécifique, et de ce fait rien n'indique la raison de leur association.

Le texte entier apparaît alors comme un « patchwork » dont les pièces que sont les paragraphes se juxtaposent sans raison, si bien que leur interversion n'a aucune incidence sur le tout. C'est a priori le discursif dans sa dimension macro-structurelle qui pose donc problème aux étudiants.

Plus finement, à l'intérieur même des paragraphes, les dérèglements induits par l'incertitude dans la maîtrise de la continuité thématique et de la continuité sémantique montrent manifestement que l'étudiant ne s'est pas encore affranchi des structures formelles qui lui permettent de structurer son texte de manière moins linéaire.

Cette dépendance vis à vis de la structure de surface rejaillit sur les modalités de planification du texte. L'étudiant procède pas à pas, en réglant comme il peut les problèmes rédactionnels les uns à la suite des autres et ce faisant sans grande efficacité.

Un aperçu sur les manuels en usage de la classe de quatrième année primaire

jusqu'en terminale, montrent dans le même sens, que les concepteurs ne préconisent pas de manière rigoureuse le travail allant au delà de la phrase.

De fait, l'explication de textes n'aborde pas la question de l'organisation des textes, ni au niveau superficiel de l'enchaînement des phrases, ni au niveau plus profond de la grammaire de texte, alors que la linguistique textuelle⁵ fournit un certain nombre d'analyses dont la rentabilité a été largement prouvée.

Nous reviendrons de façon plus pragmatique sur la question de l'enseignement de la langue en milieu scolaire algérien : voir Chapitre IV , p. 122-132.

De son côté, l'intervention de l'enseignant⁵ sur ces textes se traduit lors de la

⁵ A propos des pratiques pédagogiques ayant trait aux corrections proposées par les enseignants, M. Charolles (1978) compare la façon dont les maîtres interviennent sur les énoncés qu'ils estiment malformés, et note de grandes différences dans la prise en charge de l'erreur, selon qu'il s'agit de phrases ou de textes ainsi :

1) Interventions sur les phrases mal-formées :

Dans la quasi-totalité des copies examinées on relève que les malformations phrastiques :

- sont précisément localisées par des marques graphiques conventionnelles.
- sont désignées (au moins à partir du CM) à l'aide d'appellations techniques (« construction », « conjugaison »...) ou semi-techniques (« incorrect », « mal dit »...) référent à tel ou tel aspect du système de la langue ;
- fournissent prétexte à des exercices adjacents, à des manipulations complémentaires visant à une élimination durable du manquement observé.

2) Interventions sur les textes mal formés.

Pour les malformations textuelles, au contraire de ce qui précède, on remarque :

- que les fautes ne sont pas, la plupart du temps, exactement situées dans le texte : les soulignements sont rares, ils sont en général, remplacés par des indications graphiques rejetées en marge ou par des hachures qui barrent d'une manière approximative un passage de dimension variable.
- que le vocabulaire de démarcation ne présente, le plus souvent, aucun caractère technique, il traduit une impression globale de lecture (« incompréhensible », « ne veut rien dire »...) une difficulté d'appréhension générale (« ? ») et emprunte largement au registre vernaculaire ses expressions imagées (« coq à l'âne », « ni queue, ni tête »...);
- que les pratiques correctives sont très souvent brutales (à refaire !) et ne s'accompagnent presque jamais (sauf pour les fautes de syntaxe) d'indications précises.

De cette comparaison, il ressort que les maîtres confrontés à des énoncés transphrastiques mal formés en restent généralement au stade de l'aperception immédiate, de l'évaluation commune et sont relativement démunis pour construire des séquences d'apprentissage appropriées. Tout se passe donc comme s'ils ne disposaient pas, au plan du texte, d'une connaissance effective du système de règles à partir duquel ils opèrent des disqualifications.

Cette situation est pédagogiquement dommageable : l'enseignant qui ne maîtrise pas théoriquement un cadre normatif en est réduit à faire respecter au coup par coup un ordre sur lequel il n'a aucune prise ; d'où une moins grande efficacité didactique, d'où un recours à des pratiques directives, d'où surtout une absence de contrôle des intérêts réellement en jeu sous la norme imposée. Qui s'en remet à un usage plus ou moins aveugle d'un ordre normatif n'a d'autre voie que la censure, se condamne à « ne pas comprendre » et à rejeter dans l'a-normalité ou la sub-normalité tout ce qui n'est pas conforme...

correction en classe par l'application sur des exercices structuraux de l'erreur observée dans le cotexte. Dès lors, seuls les problèmes de surface tels que la ponctuation, les fautes d'orthographe, de syntaxe et de morpho-syntaxe sont corrigées; les problèmes de mise en texte - telles que la planification et l'organisation textuelle - sont d'abord mal circonscrits et par conséquent peu ou pas corrigés. Il semble évident que ce type de correction n'est pas efficace comme nous pouvons le constater en regard des essais qui, même « corrigés » restent globalement peu satisfaisants car souvent tautologiques, ou dénotant une progression par à-coups.

Une observation encore plus fine nous a permis de déceler que ce phénomène courant de la circularité discursive et d'une progression hasardeuse dans les essais relevaient d'une tendance chez les étudiants à utiliser des marqueurs de structuration sans valeur lexicale spécifique et qui, mis au service de l'organisation textuelle s'avéraient peu structurants.

C'est pourquoi nous travaillerons sur les syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs⁶ qui présentent la caractéristique d'être à la fois des organisateurs textuels et métatextuels contraints puisqu'à valeur lexicale spécifique.

Dans ce travail, nous nous proposons d'évaluer la qualité textuelle des écrits des étudiants à partir de l'emploi de l'anaphore résomptive. Nous pointerons les enchaînements interphrastiques et trans-paragraphes, car ils sont les lieux privilégiés pour permettre les transitions et assurer la dynamique textuelle : un des facteurs décisifs de bonne formation textuelle.

La nature de notre recherche penchant du côté de l'expérimentation, c'est à partir de manipulations diverses - ce qui justifie le nombre des exercices que nous avons soumis à notre population - des anaphoriques comme marqueurs discursifs dynamiques que nous aborderons l'évaluation de la qualité textuelle des productions écrites des étudiants.

⁶ Nous emploierons indifféremment les termes : anaphore résomptive ou syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs qui pour nous nomment la même entité. Il est aussi important de préciser que les anaphores infidèles font partie de l'anaphore résomptive. Dans nos tableaux récapitulatifs et nos graphiques nous les distinguons uniquement pour la clarté du propos, ayant plutôt considéré les anaphores résomptives comme celles qui interviennent particulièrement dans la fonction planificatoire. En fait la distinction n'est pas aussi tranchée, et seul le lieu de résidence est en cause : transphrastiques ou trans-paragraphes.

Pour réaliser dans une certaine mesure ce projet, nous avons recueilli un corpus à partir de données verbales provoquées écrites -des exercices et un essai voir notre chapitre V- auprès d'une population de 77 étudiants au seuil de leur cursus universitaire. Les motifs du choix des consignes ainsi que les critères de sélection de notre population d'enquête seront exposés dans l'économie du même chapitre.

Partant du postulat que l'anaphore résomptive est un des processus de mise en texte susceptible de laisser des traces à la surface des textes, il nous sera aisé de le circonscrire.

Les objectifs poursuivis dans ce travail sont d'une part descriptifs : il s'agit d'analyser l'emploi - approprié/non-approprié/omis - qui est fait des syntagmes nominaux anaphoriques dans des textes d'étudiants afin d'établir une typologie concernant cet emploi; et d'autre part interventionnistes : il importera d'essayer d'inventer des démarches didactiques fondées sur une analyse linguistique précise des obstacles sur lesquels ils butent, et sur leurs besoins en production d'écrits pour favoriser normalement une intervention didactique efficace.

Nous soulignons qu'il est certain que l'actualisation de l'anaphore résomptive dans les écrits de manière générale constitue la preuve irréfutable d'une certaine compétence à l'écrit. Aussi, son étude se fera lorsqu'elle apparaît dans le texte, à partir de sa pertinence autrement dit de sa concision, de sa surenchère sémantique (nous empruntons cette terminologie à Pierre LEBLEU (1985 : 45), de la qualité de ses marques de coréférence, et également du contexte global dans lequel elle s'insère et qui peuvent être appréciés pour décider de son adéquation.

Les questions que nous nous poserons seront alors :

- L'étudiant algérien est-il capable d'employer l'anaphore résomptive comme marqueur discursif dynamique dans le texte écrit en langue française ? En cas de difficultés face à cette opération à quels types de marqueurs recourt-il pour articuler son texte ? Ces marqueurs de remplacement seraient-ils la panacée pour éviter les opérations cognitives coûteuses ? Autrement dit, quelles sont les formes anaphoriques non-motivées ? Comment peut-on expliquer cette non-motivation ?
- Lorsque le syntagme nominal anaphorique est utilisé, quel en serait le degré de

pertinence autrement dit, de rémanence, pour que soit maintenue l'isotopie nécessaire, et que soit assurée la progression textuelle et la visée argumentative ?

- Est-il possible d'élaborer un protocole didactique qui pourrait résoudre ces problèmes de continuité sémantique ?

Hypothèses de travail

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous nous proposons de vérifier **03** hypothèses :

I- Il est possible, à travers une approche voulue fine et patiente de l'anaphore résomptive chez l'étudiant algérien, collecte faite de différents ordres de corpus de textes écrits en langue française, de dresser une typologie de ses différents emplois.

II- Il est possible de trouver des facteurs qui pourraient expliquer les opérations qui, dans l'usage de l'anaphore, ne sont pas réussies, et, de la sorte, rendre compte des faits hiérarchisés dans cette typologie.

III- Il devient alors possible d'élaborer un protocole didactique de l'emploi de l'anaphore dans la maîtrise de la production du texte écrit en langue française, et ce, à travers un enseignement assisté par ordinateur : pour un didacticiel.

Procédure de vérification des 03 hypothèses

Voici donc comment nous allons procéder en vue de vérifier ces hypothèses et, de la sorte, répondre à notre problématique.

Cette recherche s'articule en trois parties :

Dans la première partie composée de deux chapitres, nous développerons le cadre théorique.

Plus précisément, dans le premier chapitre, un aperçu de la linguistique textuelle nous permettra de fixer les considérations relatives à la qualité textuelle, puis de cerner, dans un contexte textuel les notions de texte/discours, et de cohésion/cohérence, notions hautement opératoires pour une évaluation de la qualité textuelle.

Dans le deuxième chapitre, nous ferons un vaste tour d'horizon des différents courants. Nous survolerons le cadre phrastique. La perspective textuelle nous permettra de rendre compte de l'état actuel des connaissances sur l'anaphore du point de vue de la définition, des distinctions entre les mécanismes référentiels en cause, ainsi que les systèmes interprétatifs qui tendent à élucider le phénomène.

Ces différents points de vue exposeront les approches sémantique, cognitive et pragmatique qui fixeront notre cadre théorique.

La deuxième partie compte deux chapitres. Dans le premier, nous approcherons les habitudes scripturales scolaires de notre population, l'écrit⁷ étant, pour nous, synonyme de « texte ».

En effet, si l'on admet que le savoir et le savoir-faire constitutifs de ce type d'anaphore est fonction d'un enseignement/apprentissage adéquat en milieu formel, se pose nécessairement la question des contenus proposés et des modalités d'enseignement/apprentissage dans le cursus scolaire.

Aussi approcherons-nous, dans ce même chapitre, les contenus relatifs à l'écrit, à l'étude de l'anaphore et le mode d'enseignement/apprentissage préconisés dans les pratiques pédagogiques. Cette étude se fera essentiellement à travers l'analyse critique des instructions officielles et des contenus, ces derniers seront analysés du point de vue des progressions interne et externe préconisées dans les curricula de français au niveau de l'école fondamentale. Une étude critique plus approfondie des contenus sera réalisée à partir des trois manuels scolaires du secondaire où notre objet d'étude est particulièrement abordé.

⁷Dans notre travail, chaque fois le terme « écrit » doit être considéré comme « texte » différent de scription et synonyme d'écriture en tant qu'écrit dont plusieurs paramètres linguistiques et graphiques sont l'objet d'une supplémentaire structure formant synergie (B. MAGNE, 1987).

Dans le deuxième chapitre, nous exposerons le cadre conceptuel nécessaire à l'approche de notre corpus, à savoir l'argumentation avec les notions de présupposés et d'inférence, le texte argumentatif naturel, les connecteurs argumentatifs et pragmatiques et les marqueurs d'intégration linéaire. En effet, toutes ces notions nous seront utiles pour l'analyse du corpus de travail.

La troisième partie, composée de quatre chapitres, est consacrée à la méthodologie, à l'analyse du corpus, aux résultats de la recherche ainsi qu'aux propositions didactiques.

Le premier chapitre méthodologique sera consacré à la description du dispositif expérimental, en l'occurrence : la présentation du corpus, la confection des épreuves proposées, le mode de passation, les contraintes rencontrées. Enfin, la démarche de traitement des données qui a permis de mener à bien cette étude.

Le deuxième chapitre permettra l'analyse du corpus. Pour ce faire, nous procéderons à l'analyse quantitative puis qualitative du point de vue fonctionnel dans les productions écrites des étudiants, de l'unité linguistique que nous avons privilégiée et qui apparaît en surface du texte à savoir les syntagmes nominaux anaphoriques. Une classification des types d'anaphores produits dans le corpus de travail sera proposée.

Le troisième chapitre s'ouvrira sur l'interprétation qui pourrait en être faite concernant les résultats obtenus à partir des analyses quantitative et qualitative.

Nous terminerons avec le chapitre quatre, par des réflexions didactiques inspirées de l'analyse des données de notre recherche.

Nous espérons qu'une fois accomplie, cette recherche arguera en faveur d'un intérêt certain : celui de renseigner sur l'utilisation qui est faite des syntagmes nominaux anaphoriques lors de l'activité de textualisation par les étudiants, et subséquemment, la contribution à une réflexion didactique qui permet de mettre en place un dispositif d'apprentissage susceptible d'induire des performances avérées à l'écriture.

Il convient de rappeler que ce type de didactique en effet, ne peut prendre naissance que sous la double influence des recherches théoriques sur la langue et sur les textes, ce que nous livrent les linguistes ; et celles de l'analyse et de l'interprétation des difficultés présumées des apprenants devant telle ou telle opération langagière ou textuelle : l'anaphore résomptive pour ce qui nous concerne, ce dernier point relevant de l'objectif que nous nous sommes fixée dans cette thèse.

Il va de soi cependant, que les anaphoriques ne résolvent pas à eux seuls les problèmes que pose la textualité. D'autres mécanismes tels que le fonctionnement des connecteurs et l'enchaînement des temps verbaux pour ne citer que ceux-là interviennent ; aussi notre recherche ne constitue qu'une partie d'un nécessaire travail d'ensemble sur le processus de textualisation.

CHAPITRE I - L'ANALYSE TEXTUELLE

Le présent chapitre relève de la linguistique textuelle puisque nous nous inscrivons dans cette optique. Il sera question de l'approche textuelle, de la textualité, de la distinction texte/discours, puis de l'intersection de ces deux derniers. Enfin, la cohésion et la cohérence seront définies comme les deux notions-clefs impliquées dans une évaluation de la qualité textuelle.

1. L'APPROCHE TEXTUELLE

L'abord d'une linguistique textuelle enrichie par les conceptions de la linguistique de l'énonciation, nous semble contribuer largement à l'étude de l'anaphore jusque là envisagée surtout dans une perspective phrastique.

C'est en effet vers les années 60 que l'intérêt des linguistes pour les problèmes touchant au texte s'est accru, au moment où la grammaire générative transformationnelle avait atteint ses limites et se heurtait à l'intégration de la sémantique au niveau phrastique.

C'est ainsi que, certains grammairiens du texte, sur la base de cette grammaire établissaient l'existence d'une compétence textuelle des sujets. En effet, ces récentes recherches de linguistique du texte tendaient à renforcer l'idée que parallèlement à l'opposition performance/compétence au niveau de la phrase, une opposition performance/compétence peut-être postulée au niveau du texte : *le sujet parlant produit des énoncés textuels cohérents, il est capable de distinguer les suites de phrases qui forment un texte de celle qui n'en constituent pas un, il peut aussi donner un résumé d'un texte, paraphraser ou traduire ; autant d'opérations qui sont utilisées lorsqu'il s'agit de justifier l'existence d'une compétence textuelle* B. COMBETTES (1983 : 121).

Dans la même perspective Teun A. Van DIJK (1979 : 183) partant des travaux sur la compréhension et la mémorisation conclut : *Puisque le sujet parlant peut produire/interpréter un nombre infini de discours différents, sa compétence est nécessairement une compétence textuelle. Il est très peu probable et même impossible que la production et la perception d'énoncés s'opèrent par une concaténation non-réglée de phrases isolées.*

En effet, un ensemble de phrases acceptables en elles-mêmes ne constitue pas lorsque celles-ci sont reliées, un texte, et on conclut que si la phrase est plus apte à être traitée du point de vue de la syntaxe, le texte, au contraire, résiste à un tel traitement.

Partant de ce principe, les premiers grammairiens du texte se sont résolument orientés vers d'autres domaines, notamment vers les sciences cognitives et l'intelligence artificielle afin d'expliquer les phénomènes de cohérence textuelle par des considérations d'ordre cognitif. Là encore, l'angle d'approche n'était pas approprié et s'est heurté au mouvement très influent en France à la même époque, des tenants de l'énonciation. Ce courant cherche à dégager les indices de subjectivité dans les différentes situations de communication où les locuteurs sont amenés à s'exprimer. Désormais, la description linguistique préconisée se préoccupe d'insérer le discours dans un contexte de communication, et non pas à en dégager les règles de composition.

Néanmoins, linguistique textuelle et linguistique énonciative au fil de leurs recherches ont fini par se rejoindre dans l'intersection de l'analyse textuelle.

En opposition aux approches des structuralistes et des générativistes, l'atout de l'analyse textuelle est d'avoir dépassé le cadre phrastique, pour se centrer aussi bien sur les phénomènes de cohésion, de progression et de cohérence textuelles, que sur les contraintes communicatives inhérentes à chaque situation de communication. S. MOIRAND (1979 : 109) nous en donne la définition :

*l'approche textuelle (...) décrit comment des éléments lexicaux et grammaticaux concourent à l'architecture du texte, à sa **cohésion** interne et à la **progression** de son déroulement et comment des éléments lexicaux et grammaticaux, en relation « sémantique » avec l'organisation du monde réel et en relation « pragmatique » avec les énonciateurs, concourent à sa **cohérence**.*

A ce titre, Nacira ZELLAL (1986 : 303) introduit la notion de fluidité du discours, signe de « la maîtrise de la thématique et de l'unité du texte ».

Après avoir situé la linguistique textuelle avec comme moyen heuristique l'analyse

textuelle, il est alors nécessaire maintenant d'examiner son objet d'étude.

2. LA TEXTUALITE

Qu'est-ce qu'un texte ? Cette question quelque peu triviale laisse transparaître toute la pertinence avec laquelle le texte doit-être perçu pour répondre aux critères qui fondent sa textualité .

M. CHAROLLES (1978) aborde la question de la textualité en déterminant les principaux ingrédients indispensables à un acte communicatif réussi, et propose quatre méta-règles de cohérence textuelle.

- 1) Méta-règle de répétition (MR I) : Pour qu'un texte soit (*micro et macro-structurellement*) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.
- 2) Méta-règle de progression (MR II) : Pour qu'un texte soit micro-structurellement et macro-structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.
- 3) Méta-règle de non-contradiction (MR III) : Pour qu'un texte soit micro-structurellement et macro-structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présumé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.
- 4) Méta-règle de relation (MR IV) : Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés.

B. COMBETTES (1978 : 80) livre une approche opératoire des concepts élaborés par l'Ecole de Pragues en proposant une approche de la question de la textualité en faisant une analyse formelle du contenu linguistique de la performance discursive par la progression thématique.

Au niveau du texte, il n'est pas suffisant de décrire la nature et la fonction syntaxique des éléments thématiques et rhématiques⁸ ; il est nécessaire de considérer comment les thèmes, quelque soit leur nature, s'enchaînent dans le texte, comment se fait l'apport d'information. Le terme de « progression thématique » pourra donc désigner ces enchaînements. La hiérarchie des thèmes et leur ordre dans les portions de texte dans lesquelles les thèmes sont reliés au contexte linguistique, détermine trois grands types de progression.

Le premier pourrait être appelé « schéma à thème constant » : le même élément thématique apparaît à travers tout le passage ; seuls les rhèmes sont différents d'une phrase à l'autre.

Le deuxième type de progression est constitué par un « schéma linéaire » ; le rhème d'une phrase, ou une partie du rhème, devient le thème de la phrase suivante.

Le troisième type est celui du « schéma à thème (ou rhème) éclaté » : le thème d'une phrase contient plusieurs éléments qui seront utilisés chacun séparément comme thèmes des phrases suivantes ; le rhème d'une phrase peut, lui aussi, être la source de plusieurs thèmes.

A ces diverses possibilités doit s'ajouter celle qui marque l'absence de lien entre phrases ; certaines phrases tout en acceptant la division en éléments thématiques et en éléments rhématiques ne contiennent pas à proprement parler d'éléments « connus », déjà cités ou suggérés dans le texte : un nouveau schéma doit donc être élaboré, celui où le thème initial ne serait pas lié aux éléments précédents. Ce genre de schéma se trouvent surtout dans les textes longs.

Nous voyons que les approches concernant le texte peuvent être multiples, mais convergent toutes vers la même conclusion : tout texte écrit est structuré micro et macro-

⁸ Le rappel que nous faisons est nécessairement rapide et, à la limite, assez superficiel ; ce qui importe, c'est de montrer que la théorie de l'Ecole de Prague c'est-à-dire « l'étude de la perspective fonctionnelle de la phrase » peut fournir des instruments commodes pour l'étude des micro-structures textuelles. (nous renvoyons à Adam, 1977 ; Combettes, 1977 ; Slakta, 1975). Nous considérerons ainsi que, dans la plupart des phrases, l'information –l'apport d'éléments nouveaux, qui font « avancer » le texte- est véhiculée à partir d'éléments connus ou supposés connus du lecteur, posés comme tels ; ce point de départ de l'énoncé sera appelé « thème » ; l'apport d'information sera appelé « rhème ».

structurellement ; les micro-structures établissent la cohérence de phrase en phrase, les macro-structures l'établissent au niveau du texte entier pour déterminer la formation globale des représentations sémantiques des phrases successives. Pour pouvoir prétendre à une telle qualité, le texte doit être pris comme une unité de communication dont les critères définitoires établis par de nombreux linguistes se résument à la fois à « la grammaticalité⁹ », à « l'acceptabilité » et à « l'adaptabilité ». Issues de ces trois critères, la cohésion et la cohérence semblent être les notions centrales.

En définitive, comme nous le verrons plus loin, ces notions centrales mettent en perspective une continuité « phrase-texte » dans laquelle s'articuleraient à des niveaux interdépendants des suites linguistiquement bien formées d'unités et des conditions sémantico-pragmatiques pour donner un « tout signifiant ».

Le texte serait cet artéfact dont la trame discursive se tisse à différents niveaux :

-un niveau micro-textuel où sont localisés les choix lexicaux, et les constructions syntaxiques.

-un niveau macro-textuel qui correspond à la gestion des blocs textuels : introduction, les diverses parties, et la conclusion.

-un niveau intermédiaire où s'intriquent les solidarités inter-phrastiques (connexions formelles et sémantiques) et la progression thématique.

La perspective discursive prenant en charge l'établissement de relations syntaxiques ou sémantiques au niveau phrastique et au niveau des grandes unités.

Cette présentation schématique du texte se trouvera précisée lorsqu'il s'agira d'explicitier les notions de cohésion et de cohérence. Examinons dès à présent la distinction souvent établie entre les notions de « texte » et de « discours », afin de lever toute confusion pouvant concerner l'emploi qui est fait de ces deux termes dans notre étude.

⁹ « Grammaticalité » est à prendre au sens défini par J-M. ADAM (1978) : *tout locuteur paraît posséder des jugements de « grammaticalité » de textes narratifs entiers*. La notion de « grammaticalité » se confond dans ce cas avec la compétence à reconnaître la macro-structure d'un texte.

3. TEXTE OU DISCOURS

Le texte serait « objet formel abstrait » et le discours « pratique sociale concrète » telle est la position de Denis SLAKTA (1976 : 30). Par ailleurs, ce linguiste conçoit le texte comme lieu de la « signifiance » et le discours comme lieu de la « signification ».

Le schéma qu'il propose (1976 : 31) précise l'articulation des deux plans considérés : celui de la signifiance et celui de la signification.

Plan de la signifiance [système de règles linguistiques formelles]

texte<----->phrase<----->morphème

Plan de la signification [ensemble de normes sociales concrètes]

discours (pratique discursive) <----->énoncé<----->mot

Cette conception du texte et du discours conduit à voir un assemblage de formes textuelles, l'interprétation de cet assemblage passe par la reconstitution d'un discours ayant pu les produire, le texte apparaît alors selon l'expression de D. APOTHELOZ (1995 :158) *comme une donnée empirique qui est, d'une certaine manière toujours incomplète.*

Dans le même ordre de pensée, toutes les recherches qu'elles soient purement théoriques ou orientées vers la didactique des langues aboutissent au même constat : le texte est sous-jacent au discours. Il suffit pour s'en convaincre de revoir les différents courants :

Ainsi pour Julia KRISTEVA (1972 : 330) la distinction phéno-texte/géno-texte met en évidence une structuration du texte à deux niveaux ; le concept de géno-texte prenant en charge le mécanisme de production du discours.

Pour H. RÜK (1980 : 9) le concept de texte ne doit pas être synonyme d'énoncé fixé par écrit, mais *il faut au contraire impliquer dans ce concept tout type d'acte communicatif recourant à une langue.*

Marie-Claude ALBERT (1985 : 80) propose quant à elle, lors de l'analyse du discours de, *déterminer la matrice d'une série de textes délimitée par son appartenance à un même événement communicatif.*

Enfin Jean-Michel ADAM (1987 : 56) parlant de la définition séquentielle du texte suggère de compléter celle-ci par une définition pragmatique ou selon son propre terme « configurationnelle ».

De tout ce qui vient d'être dit, l'idée essentielle qui en émerge est que tout texte appartient à un discours, le discours étant le texte en situation. Cette définition assez commune aux auteurs nous laisse pencher vers François RASTIER (1989) qui donne l'explication la plus éclairante du rapport texte/discours. En effet cet auteur introduit une nouvelle composante : **le genre** qui est susceptible d'établir le lien entre texte et discours.

Pour F. RASTIER (1989 :37) *Il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue.*

Il poursuit :

La langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'œuvre dans une suite linguistique, car d'autres codifications sociales, le genre notamment sont à l'œuvre dans toute communication verbale.

Et conclut :

Un genre est ce qui rattache un texte à un discours.

Pour notre part, nous pouvons préciser que l'incidence des pratiques sociales sur les codifications linguistiques donne le genre, et définir celui-ci comme un type d'écrit socialement reconnu et accepté, autrement dit un code qui se forme, évolue et tend à disparaître avec la pratique sociale qui l'a généré.

Dans notre cas, l'apprenant posséderait une compétence à produire des textes peu

conformes au français standard. Ce qu'il lui faudrait acquérir ce sont *les mécanismes de la mise en discours* Algirdas-J. GREIMAS (1976 : 266) c'est-à-dire un certain savoir-faire textuel spécifique des pratiques sociales qui sont véhiculées par la langue française. Les directives officielles et les curricula de l'enseignement du français dans le système éducatif algérien préconisaient l'enseignement d'une langue technique vidée de sa substance culturelle. Ces dispositions ne pouvaient aboutir à un enseignement garantissant une véritable compétence de communication. L'enseignement de la langue française a failli en Algérie à cause d'une telle démarche comme l'explique Francis DEBYSER (1967 : 21) :

... le langage risque à la limite de fonctionner à vide et de ne plus communiquer si on se fie aveuglément à une utilisation purement mécanique du système.

De ce qui précède nous croyons utile d'insister sur le fait que toute approche textuelle prend en compte la dimension discursive. Ceci se vérifie dans le sens où le point de vue textuel met en relation une dispersion d'indices aussi bien linguistiques qu'extra-linguistiques qui replace chaque détail dans l'ensemble qui le fonde. De cette perspective globale du texte, nous verrons comment les anaphores participent aux processus de cohésion textuelle, mais également dans le sillage de la pragmatique aux processus de cohérence textuelle : la cohésion étant le pendant de la cohérence ; cette manière de voir est sous-jacente à l'hypothèse émise par Martin RIEGEL, Jean-Claude PELLAT, René RIOUL (1994 : 24-25)¹⁰ qui consiste à dire que : *l'activité langagière est une pratique intersubjective, finalisée et réglée par des principes d'efficacité et de bonne conduite communicative.*

La cohésion et la cohérence sont ces deux notions-clefs impliquées dans une évaluation de la textualité, et que se donne la linguistique du texte comme notions opératoires pour aborder la question de la qualité des textes.

¹⁰ M. RIEGEL, J.C. PELLAT, R. RIOUL (1994) nous poursuivons l'explication qui montre bien que la cohérence est le terme générique: *on peut en effet imaginer un locuteur produisant des phrases en tout point conformes aux règles de bonne formation phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique du français, mais, communicativement incongrues et inefficaces. Un tel locuteur serait tout simplement dépourvu de la compétence communicative du locuteur ordinaire.*

4. LA COHESION/COHERENCE

Les concepts se définissent généralement dans un champ comprenant d'autres concepts voisins avec lesquels ils entretiennent des relations de différenciation. Ainsi « cohérence » se définit principalement par rapport à « cohésion ». Il s'agit d'une distinction conceptuelle qui fonde en même temps une différence d'approche. Il convient donc pour une meilleure compréhension du phénomène, de clarifier ces deux concepts tant du point de vue terminologique que fonctionnel.

Pour revenir à la position de D. SLAKTA (1976 : 30) que l'on a vue à propos de la distinction texte/discours : au plan de la signifiante, il parle de la nécessité d'un rapport entre cohésion et progression, mais il établit une nette distinction entre cohésion/cohérence, en reprenant les propos de BALIBAR et MACHEREY :

« ...cohésion n'est pas à prendre pour synonyme approximatif de cohérence : la cohésion se détermine linguistiquement au plan de la signifiante » et du texte ; la cohérence s'ordonne au plan de la signification, comme reflet disparate « des conditions matérielles historiquement déterminées qui produisent les discours » (BALIBAR et MACHEREY , 1974 :32)

Il poursuit en posant la cohésion comme condition sine qua none de la cohérence :

...c'est grâce en partie à la cohésion, à l'ordre de son texte, que tout discours peut produire l'illusion d'une cohérence « interne ».

Nous retrouvons cette même détermination à distinguer cohésion/cohérence chez J-M. ADAM (1977 : 106) lorsqu'il reprend certains linguistes :

Van DIJK semble chaque fois vouloir dire « cohésion » lorsqu'il écrit « cohérence »

Même flottement p 210 de notre linguistique et discours littéraire : nous lions le rôle des connecteurs « à la cohérence ;

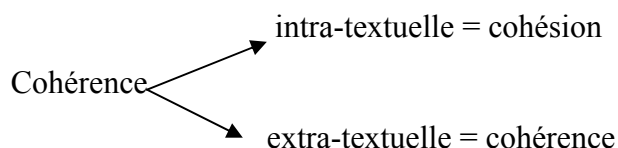
Chez M. CHAROLLES, il semble être question alternativement de cohérence et de

cohésion lorsqu'il parle de « cohérence textuelle proprement dite ».

Cette différence n'est pas nouvelle, elle apparaissait déjà dans l'article de M.A.K. HALLIDAY (*the linguistic study of literary*, 1964) dans lequel il étudiait, dans le texte littéraire, ce qu'il nommait « cohésion grammaticale et cohésion lexicale ». Plus tard ces mêmes auteurs posent nettement la distinction : la cohérence relève du contexte, de la situation de production du discours, la cohésion relève du texte en tant qu'ensemble de structures linguistiques formelles. Quelques années plus tard H. RÜCK (1980 : 27) distingue nettement deux possibilités dans la constitution de la cohérence :

- 1 l'une intra-textuelle (sémantico-syntaxique)
- 2 l'autre extra-textuelle (pragmatique)

En schématisant le point de vue de H. RÜCK on pourrait écrire :



En récapitulant, J-M. ADAM (1977 : 103) pose que la cohésion relève de l'ordre du texte en tant qu'ensemble clos de structures linguistiques ; la cohérence de l'ordre du discours, lieu de manifestation de l'extra-linguistique.

De ce fait, toute confusion entre grammaire de texte et analyse textuelle du discours est levée, on assiste ainsi à deux approches distinctes pour un même objet d'étude.

4.1 La cohésion textuelle

La cohésion textuelle relève de la linguistique textuelle, ses dispositifs ont été étudiés par Michael A.K. HALLIDAY et Ruqaiya HASAN (1976) qui ont dressé un inventaire le plus complet possible de certains lexèmes, puis ont analysé leurs caractéristiques en examinant comment ils contribuaient à la continuité sémantique du discours. Ces deux auteurs concluent qu'une performance discursive adéquate de plus d'une phrase doit contenir des lexèmes d'un certain type ; ces lexèmes qui peuvent être soient grammaticaux soient lexicaux sont classés sous cinq rubriques : la référence, la

substitution, l'ellipse, la conjonction et la cohésion lexicale. Pour HALLIDAY et HASAN les relations cohésives se situent au niveau de la frontière phrastique, ce sont donc les liens inter-phrastiques qui sont considérés. Par ailleurs la relation cohésive est phorique ce qui suppose l'identification d'une source sur la chaîne textuelle strictement endophorique ; ainsi la relation cohésive ne peut prendre en compte les données extra-linguistiques (situationnelles ou pragmatiques). Cette dernière remarque laisse supposer qu'une appréciation des liens de cohésion doit se faire uniquement à partir des traits observables à la surface des textes. A cette condition, tous les exophoriques ne sont pas cohésifs.

Il semble pourtant non réaliste de soutenir une telle thèse, en effet, devant un texte il est difficile tout aussi bien au niveau de la production que de la réception, de suivre la linéarité du texte c'est-à-dire les marques linguistiques sans un recours simultané à la situation extra-linguistique. Par ailleurs, le traitement purement linguistique des phénomènes de cohésion bute quant à l'interprétation des éléments des deux sous-catégories de la cohésion lexicale isolées par HALLIDAY et HASAN, en l'occurrence : la répétition et l'association. La thèse de HALLIDAY et HASAN donne trop d'importance au texte en tant que produit, au détriment des processus, notamment cognitifs et intersubjectifs qui interviennent au cours de sa production ou de sa réception.

Si pour HALLIDAY et HASAN les cinq catégories de dispositifs de cohésion qui ont été dégagées sont nécessaires et suffisantes pour garantir la « texture » selon la terminologie des auteurs, à savoir cohésion et cohérence, d'autres chercheurs ne partagent pas ce point de vue . Ils démontrent la faiblesse de ces conditions qui ne peuvent garantir la texture et considère que celle-ci relève davantage du concept de pertinence que de cohésion ou de cohérence. En effet, la texture apparaît comme un produit particulièrement complexe dans lequel contraintes co-textuelles et contextuelles locales et globales interagissent. Dans ce contexte l'interprétation des anaphores n'est pas donnée mais construite car les anaphores en tant que telles portent des instructions qui permettent de construire le contexte le plus approprié pour leur interprétation. Contexte est entendu ici dans l'acception de Dan SPERBER et Deidre WILSON¹¹ (cf. SPERBER et WILSON 1986 et 1989 pour la version française) : -ensemble de propositions que l'interlocuteur croit vraies et qui servent à l'interprétation de l'énoncé- Ainsi le contexte n'est pas donné une

¹¹ Cf. chapitre II, p.82 .

fois pour toute mais construit énoncé après énoncé.

Contrairement à HALLIDAY et HASAN qui préconisent pour l'interprétation d'une anaphore pronominale la recherche de l'antécédent à l'intérieur même du texte, A. BERRENDONNER, 1986 et M-J. REICHLER-BEGUELIN 1989) résolvent le problème en recourant à la « mémoire discursive ». De manière générale, la mémoire est omniprésente dans les cas endophoriques ainsi qu'exophoriques, car le référent même présent dans le texte ou dans la situation est d'abord validé mémoriellement par l'allocutaire.

La cohésion textuelle fut également le domaine de réflexion privilégié de Van DIJK (1978) dont les nombreux travaux ont inspiré des recherches plus appliquées par des auteurs tels que M. CHAROLLES, B. COMBETTES et J-M. ADAM. Deux concepts de base constituent deux niveaux obligés dans l'établissement de la cohésion textuelle, il s'agit de la « microstructure » et de la « macrostructure ». La microstructure organise la cohésion de proposition en proposition dans des séquences de texte, ainsi dans la phrase :

Paul travaillait dur...il refaisait la même chose tous les matins...

la substitution pronominale « il » maintient le suivi thématique, condition nécessaire à la cohérence de la séquence. La macrostructure organise la cohésion des macro-propositions issues de la réduction des séquences textuelles. Par exemple, nous savons que la structure canonique¹² des macro-propositions successives du texte argumentatif s'articule ainsi :

Thèse ----- antithèse ----- synthèse

Le texte argumentatif qui enfreindrait cet enchaînement en intervertissant l'ordre des macro-propositions ou en omettant certaines d'entres-elles, risquerait d'être jugé incohérent.

Ce phénomène de cohésion s'effectue de la même façon localement et globalement, J-M. ADAM (1987c : 26-27) définit le texte et ses caractéristiques en décrivant deux types de représentations dont dépend la mise en texte. Pour la cohésion, il s'agit de la dimension

¹² Pour une explication détaillée de la macrostructure du texte argumentatif, cf. chapitre III, p.91.

séquentielle qui comprend les phénomènes relatifs à l'ordre et à la hiérarchie des éléments du texte. Relèvent de cette dimension les anaphores, même si certaines anaphores comme l'anaphore résomptive jouent un rôle plus global au niveau transphrastique - en début ou en clôture du paragraphe (Daniel BESSONNAT 1988) - les connecteurs, et la ponctuation. Le texte ainsi conçu est structuré au niveau local ou microstructurel, niveau qui se subdivise en :

a) une cohésion locale : correspondant à une tension propre à toute forme de textualité, c'est la tension entre continuité-répétition et progression thématique et dynamisme communicatif.

b) une cohésion globale : existant aux niveaux des isotopies et de la macro-structure sémantique de la séquence ou du texte dans son ensemble.

4.2 La cohérence discursive

La dimension strictement linguistique du texte (sa cohésion) semble insuffisante pour décider qu'un texte donné peut être considéré comme unité globale dotée d'une signification. La raison est que tout texte est porté par une situation d'énonciation qui dote les éléments textuels de certaines valeurs extrinsèquement significatives. J-M. ADAM (1987c : 27) donne le deuxième type de représentations dont dépend la mise en texte, il s'agit dans ce cas, de la dimension configurationnelle ou cohérence dans laquelle l'auteur range les phénomènes relatifs à la prise en charge énonciative, à la référence et à l'argumentation. Le texte est alors structuré au niveau global ou macrostructurel, niveau qui se subdivise en deux entités distinctes J-M. ADAM (1987c : 26-27) :

a) une cohérence locale : plans d'énonciation et phénomènes poly- ou diaphoniques en général liés à la prise en charge énonciative.

b) une cohérence globale : produit de l'interférence de deux dimensions, l'une sémantico-pragmatique, l'autre séquentielle.

Par ailleurs, tout assemblage de phrases grammaticales ne peut être cohérent que selon le degré de partage que les interlocuteurs peuvent avoir sur les représentations du monde et les savoirs encyclopédiques.

Au niveau du phénomène isotopique, les anaphores présentent l'énorme avantage de se manifester toujours sous une expression linguistique. Ces reprises développent l'isotopie sur laquelle le nouvel énoncé est à comprendre selon une interprétation donnée car les présupposés et les inférences¹³ possibles fournissent le cadre où est institué effectivement le sens. La cohérence discursive ne peut donc pas être indépendante des cadres dans lesquels elle se réalise.

A partir de tout ce qui vient d'être dit, il semble que la cohésion textuelle repose nécessairement sur la cohérence autrement dit, c'est la cohérence qui englobe la cohésion. Les concepts de cohésion/cohérence, de texte/discours ne pouvant devenir opératoires que si ces distinctions s'effacent tel que le souligne M.CHAROLLES (1978 : 14) :

En l'état actuel des recherches (...), il ne semble plus possible techniquement d'opérer une partition rigoureuse entre les règles de portée textuelle et les règles de portée discursive. Les grammairiens de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, entre l'immanent et le situationnel, d'où, à notre avis, l'inutilité présente d'une distinction cohésion/cohérence que d'aucuns proposent en se fondant justement sur un partage précis de ces deux territoires.

L'idée d'un « tout » cohésif et cohérent se retrouve également chez J-M ADAM (1987 : 58) lorsqu'il met en évidence ce qu'il appelle : l'effet-texte, celui-ci étant le produit de l'interférence de deux dimensions : l'une sémantico-pragmatique, l'autre séquentielle :

L'effet-texte apparaît comme le résultat du passage de la séquence à la configuration, c'est-à-dire de la linéarité de l'énoncé à la « figure » (Paul RICOEUR), de la séquence textuelle comme suite linéaire d'unités linguistiques (connexité) à la reconstruction (cognitive) de cette séquence comme un tout signifiant cohésif (cohésion et progression) et cohérent (cohérence et pertinence).

Ainsi les concepts de texte/discours et de cohésion/cohérence laissent sous-entendre l'existence d'inter-relations étroites, pour reprendre l'expression de M. CHAROLLES

¹³ Nous donnerons la définition de la présupposition et de l'inférence dans le chapitre III, p. 92 .

(1978 :14) entre « l'immanent et le situationnel ». il est donc important de trouver une approche capable de rendre compte à la fois des manifestations visibles et invisibles de l'organisation intra et inter-phrastiques et enfin trans-paragraphes. Là dessus la cohésion formelle ne retiendra pas notre attention, et nous étudierons donc la progression par le biais des syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs. Une telle approche permettra de mettre en relation une appréciation de la continuité à un niveau global avec certaines manifestations formelles de cette continuité perçue à un niveau plus local. Cette manière d'aborder le texte par son organisation relative aux syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs permettra d'évaluer l'efficacité des liens intra et inter-phrastiques dans un contexte plus approprié. En procédant à une analyse à partir des syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs, nous réalisons une analyse de niveau micro-linguistique qui permet d'identifier formellement ces anaphores en fonction du rôle planificateur que nous voulons qu'elles remplissent. La phrase est ainsi analysée d'un point de vue syntaxico-sémantique, mais également du point de vue des processus qui interviennent dans la dynamique textuelle. Une telle optique de travail permet de comprendre comment les rédacteurs gèrent leur écrit, et comment ils le structurent dans une perspective contractuelle.

Une analyse des syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs, autrement dit de la répartition des reprises qui synthétisent tout en opérant un certain virage, assurant ainsi la dynamique textuelle permettra d'apprécier les enchaînements et par incidence la clarté organisationnelle du texte. Un texte bien écrit sera un texte clair et bien structuré particulièrement aux niveaux de son organisation inter et trans-paragraphe.

Une analyse des syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs a donc l'avantage d'apprécier les modalités de mise en texte. L'étude du phénomène nous permettra d'expliquer les contraintes lexicales, cotextuelles et même contextuelles qui pèsent sur les enchaînements. Réciproquement, elle nous éclairera sur les marges de manœuvre du scripteur, dans le choix de tel ou tel type de syntagme nominal anaphorique résomptif et cela, suivant la façon dont il souhaite le présenter et des effets de sens qu'il entend produire.

Dans le chapitre suivant, nous approfondirons un certain nombre de questions relatives à la notion d'anaphore dans les aspects les plus pertinents pour notre recherche. Le domaine de l'anaphore est très controversé, puisque tous les linguistes ne sont pas unanimes quant aux critères de distinction de l'anaphore. C'est pour cette raison qu'il est essentiel de clarifier, puis de fixer le champ où se déploie l'anaphore, afin de mieux cerner les choix adoptés pour l'analyse de notre corpus.

CHAPITRE II - L'ANAPHORE : ELEMENTS DE DEFINITION

Les approches concernant l'anaphore sont nombreuses, nous reprendrons brièvement les définitions des divers courants grammaticaux qui se situent dans une perspective phrastique (distributionnalisme, grammaire générative-transformationnelle et fonctionnalisme). Le point de vue adopté dans notre recherche étant l'anaphore conçue comme dispositif intimement lié à la dynamique textuelle, notre propos élaguera le fonctionnement phrastique de l'anaphore, pour se positionner davantage sur son fonctionnement discursif et textuel.

1. DEFINITION

L'anaphore occupe une place importante parmi les éléments d'enchaînement assurant la cohérence textuelle. Son étude présente d'énormes difficultés qui sont dues au fait que le phénomène d'anaphore désigne des classes d'expressions hétérogènes comme les catégories de pronoms, de démonstratifs, de substitutions lexicales. Par ailleurs, les linguistes qui ont travaillé sur l'anaphore ne sont pas unanimes quant aux critères de distinction de l'anaphore : faut-il la définir à partir de sa fonction dans la phrase ou simplement à partir de sa position dans les enchaînements souvent au delà de la phrase? Ce sont là, entre autres, les obstacles sur lesquels on bute quand on envisage d'étudier le phénomène d'anaphore.

Il faut toutefois souligner que, malgré les divergences entre les auteurs, on peut relever un point commun aux uns et aux autres : c'est la dépendance interprétative d'une unité B par rapport à une unité A. Aussi à la suite de Oswald DUCROT et Tzvetan TODOROV (1972 : 358) nous dirons qu'un segment de discours est dit anaphorique *lorsqu'il est nécessaire pour lui donner une interprétation de se reporter à un autre segment du même discours.*

Cette réalité ne peut être aisément comprise que si nous nous référons à d'autres notions comme « la cataphore » et la « diaphore ».

Etant donné la position de renvoi à un antécédent (nous opterons pour le terme source que nous avons légitimé ¹⁴) les différentes terminologies emploient également les termes de : « interprétant », « (co)réfèrent », « référé », « source » ou encore « contrôleur de l'anaphorique » à du « déjà-dit », nous entendons par :

- a) cataphore ou anaphore anticipatrice : l'anticipation d'un segment d'une réalité non encore énoncée ou selon HALLIDAY et HASAN (1976) cité par Marek KESIK (1989 : 65) *le renvoi au contexte subséquent*.
- b) diaphore : *le terme générique désignant le phénomène général de la dépendance contextuelle abstraction faite de la position de l'antécédent tel que l'énonce M. MAILLARD (1974 : 21).*

La fonction de reprise étant fondamentale, Jean-Claude MILNER (1982 :18) propose de la définir ainsi :

Il y a relation d'anaphore entre deux unités A et B quand l'interprétation de B dépend cruciallement de l'existence de A, au point qu'on peut dire que l'unité B n'est interprétable que dans la mesure où elle reprend entièrement ou partiellement A.

Pour saisir les trois notions : anaphore, cataphore et diaphore, nous proposons le schéma de M. MAILLARD (1974 : 56) :

¹⁴ Voir infra, ibid. p. 44.

ANAPHORE

Lien référentiel = rapport sémantique d'identification
qui s'établit entre A et B

A

« Référé »

B

« Référent¹⁵ »

chaîne énonciative

B

« Référent »

A

« Référé »

CATAPHORE

DIAPHORE

J-C. MILNER (1982 : 18) propose les notions de : « représentation totale », « représentation partielle » et « représentation conceptuelle » pour caractériser la nature de la reprise par rapport à son référent.

Le décodeur doit donc pouvoir identifier à la surface du texte des réalités identiques énoncées sous des dénominations différentes. Le matériel linguistique mis en œuvre pour reprendre ou désigner les éléments déjà cités dans le contexte est assez large et renvoie en grande partie à des catégories grammaticales bien connues. M. CHAROLLES (1978) donne les catégories de la pronominalisation, la relativisation, la définitivisation, la nominalisation et les substitutions lexicales.

Suite à la définition que nous venons de donner de l'anaphore, nous essayerons de voir comment celle-ci a été considérée dans les différents courants.

¹⁵ Selon M. MAILLARD (1974) il importe de comprendre « référent » comme segment qui réfère et le « référé » comme réalité situationnelle à laquelle réfère un segment énonciatif.

2. L'ANAPHORE ... DES GRAMMAIRES DE LA PHRASE ET DE TEXTE

Beaucoup de linguistes excluent l'anaphore des phénomènes syntaxiques, car ils supposent que les seules fonctions syntaxiques sont celles qui relient le prédicat à ses compléments, l'anaphore ne correspondant pas à ce type de relation puisque sa fonction syntaxique est souvent parfaitement indépendante de son interprétant (cas des syllepses) s'en trouve en quelque sorte exclue. C'est aussi bien le point de vue de Lucien TESNIERE (1959) que celui de André MARTINET (1979). Pourtant, le caractère syntaxique de l'anaphore a trouvé un écho à l'intérieur même de certaines de ces théories. Nous exposerons brièvement les cas les plus saillants qui ont été matière à réflexion dans ces théories tels que le distributionnalisme, la grammaire générative et transformationnelle et enfin le fonctionnalisme.

2.1. Un fonctionnement syntaxique de l'anaphore

2.1.1 Le distributionnalisme

Les grammaires issues du distributionnalisme (voir Jean DUBOIS, 1965) proposé par Léonard BLOOMFIELD permettent à partir d'analyses connues, d'élaborer une taxinomie des unités des langues naturelles sur la base de leur comportement syntaxique et non plus strictement à partir de leur sens. Concernant les pronoms et les déterminants le problème posé était de savoir s'ils constituaient deux classes différentes ou une seule dont les unités fonctionneraient différemment. DUBOIS (1965) propose un début de reclassement des unités basé sur le principe de commutation et aboutit à la conclusion qui consiste à dire que les pronoms et les déterminants appartiennent à une même classe étant donné l'analogie de leur structure. Il en va de même des substituts lorsque DUBOIS (1965 : 98-99) énonce les caractéristiques morphologiques générales des substituts ; *les classes de substituts présentent entre elles des analogies de structures dont on peut penser qu'elles sont dues à la similitude des fonctions assumées. Ainsi, il existe un rapport étroit entre les articles dits définis et les substituts personnels conjoints (ou infixés) :*

<i>articles</i>	<i>pronoms</i>
<i>le la les</i>	<i>le la les</i>

Il serait plus juste de dire que les mêmes segments le, la, les, peuvent être employés pour former à eux seuls des syntagmes (pronoms), ou entrer dans la composition de syntagmes dont ils sont les constituants (articles). Le même raisonnement est appliqué aux démonstratifs et les pronoms personnels appelés disjoints de même que pour les pronoms personnels disjoints et les possessifs. En effet DUBOIS (1965) s'explique en précisant que le problème réside dans la terminologie employée pour classer les objets : pour lui la nature d'un objet linguistique ne contraint pas obligatoirement sa fonction ce qui le pousse à un classement du point de vue du fonctionnement de l'objet. Travaillant sur la référence, et considérant cet objet comme labile en fonction de sa position qui est sujette à variations, nous objecterons que le fonctionnement de ces unités linguistiques est contraint, et implique des différences marquées par la spécificité de leur nature puisqu'il y a une étroite dépendance entre, la nature des unités et leurs emplois syntaxiques.

En considérant les pronoms personnels pour ne prendre que cet exemple : nous dirons qu'ils sont la représentation totale de l'entité concernée, avec marques du féminin et du pluriel.

2.1.2 La grammaire générative et transformationnelle

Pour les générativistes, la théorie du liage montre sa puissance à décrire l'anaphore liée. En effet, le réfléchi trouve son explication dans la règle de la disjonction référentielle : le pronom réfléchi, c-commandé par le GN auquel il renvoie, peut-être affecté du même indice.

Soit : Luc s'endort au volant

Le pronom « s » est lié syntaxiquement à l'expression « Luc » plus exactement à la position syntaxique de sujet qu'occupe cette expression. Entre les deux expressions il y a un rapport de rection. L'interprétation du pronom repose exclusivement sur ce rapport syntaxique¹⁶.

¹⁶Cf. *ibid.* p. 40, pour une explication plus détaillée du phénomène.

2.1. 3 Le fonctionnalisme

Nous entrons dans le fonctionnalisme avec A. MARTINET (1985) qui énonce dans son ouvrage (1996 : 9) que : *la fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communiquer... la langue est un instrument doublement articulé et de caractère vocal.*

Cette double articulation, héritage du structuralisme qui pose comme hypothèse de base que la langue est le produit du fonctionnement d'un ensemble fini de niveaux de structuration permet alors, dans ce contexte précis, de différencier plusieurs plans de la structure linguistique, ainsi pour A. MARTINET (1996) : *...appartient à la syntaxe l'examen de la façon dont les unités linguistiques douées de sens se combinent dans la chaîne parlée pour former des énoncés.*

L'auteur parle de combinabilité et de compatibilité, ces critères lui permettent de définir *la nature des unités qui déterminent la possibilité de combiner les noms avec le défini ou l'indéfini, le singulier ou le pluriel, les verbes avec les temps et celle qui autorise l'emploi des uns comme sujets ou objets, des autres comme prédicats.* Ainsi, concernant la référence, la distinction anaphore/deixis est fondamentale, dans la mesure où elle permet une certaine clarification dans la catégorisation des morphèmes. Un premier classement donnera les catégories pronoms/déterminants, puis, dans les déterminants, les sous-catégories définies lors du passage de l'indéfini au défini et du défini au démonstratif. Contrairement à Francis CORBLIN (1983) qui stipule que la coréférence repose souvent sur le contenu lexical du SN, A. MARTINET (1966) privilégie à propos des problèmes de coréférence la prédétermination.

A notre avis, prédétermination et contenu lexical du SN anaphorique ne peuvent être dissociés et constituent l'intersection pouvant expliquer le fonctionnement discursif et textuel de l'anaphore.

2.2 Un fonctionnement discursif et textuel de l'anaphore

En souscrivant à une théorie de l'anaphore dans son fonctionnement textuel, nous adhérons au point de vue des conceptions sémantique, cognitive et pragmatique prisées par G. KLEIBER , M. CHAROLLES et D. APOTHELOZ qui préconisent le cadre d'une analyse de l'anaphore à partir de diverses approches et par plusieurs biais. Les diverses approches fixeront notre cadre théorique.

Nous avons vu précédemment les descriptions grammaticales qui relèvent de l'anaphore. Celle-ci, à la croisée de la syntaxe et de la sémantique, nécessite un appareil formel capable de classer les notions impliquant la référence comme relation entre des éléments qui, selon l'angle d'approche changent de statut. Nous rappellerons comme exemples de changement de statut, les notions anaphore/déixis, la coréférence, l'endophore/exophore et des différents types d'anaphores telles que : anaphore liée/anaphore libre, anaphore divergente ou associative. Ces notions entretiennent un certain rapport avec leurs arguments. De ce fait, il convient de définir la nature de ce rapport, ce qui permettra d'asseoir les définitions correspondant à chaque notion. Nous verrons, dans ce chapitre, les travaux qui ont abordé ces questions des points de vue textuel et mémoriel. Par ailleurs, dans ce même cadre, nous traiterons du fonctionnement des syntagmes nominaux anaphoriques : nous montrerons le rôle que peuvent jouer ces anaphores, dans l'établissement et le maintien de la continuité sémantique du texte. Puis, nous tenterons d'exposer leurs règles et leurs contraintes d'emploi.

Dans le domaine de la recherche linguistique, ce phénomène a fait l'objet de travaux importants, vu les multiples angles par lesquels il pourrait être appréhendé : l'angle de la définition, celui des distinctions entre les mécanismes référentiels en cause, enfin celui relatif aux processus interprétatifs.

Comme nous venons de le signifier, une définition absolue de l'anaphore reste en l'état actuel des recherches, encore incertaine car les multiples explications élaborées se fondent sur des conceptions différentes. On citera les deux principales conceptions de l'opposition, à savoir:

- la vue traditionnelle qui aborde la distinction en termes de localisation du référent, pour ceux qui prônent l'approche textuelle.

- la seconde qui présente la vue cognitive concurrente, où le critère textuel est abandonné à l'avantage du critère fonctionnel de la saillance référentielle pour les auteurs de l'approche "mémorielle".

Les mécanismes référentiels s'appliquent, quant à eux, à trouver une explication à partir de l'analyse d'une relation de coréférence entre le référent de l'antécédent et celui de l'expression anaphorique.

Pour l'interprétation référentielle, il nous semble important d'introduire le critère de nécessité : en effet l'interprétation anaphorique de certaines expressions est plus nécessaire que celle d'autres expressions, parce que s'il n'est pas nécessaire de passer par le truchement d'une source sémantique, il n'y a plus d'anaphore.

2.2.1 L'approche en terme de localisation

2.2.1.1 Référence textuelle / référence situationnelle

Dans l'approche textuelle, la distinction de l'anaphore se fonde sur la reconnaissance d'une expression qui fait nécessairement intervenir un autre élément du contexte linguistique en l'occurrence un antécédent ou plus justement "source" de l'anaphorique (nous empruntons ce terme à L. TESNIERE "Eléments de syntaxe structurale") et expliciterons (infra) pourquoi nous optons pour ce terme.

(1) J'ai vu Marie. Elle est malade.

où le pronom "elle" est une expression anaphorique dans le sens où son interprétation dépend d'une autre expression du contexte linguistique en l'occurrence le nom propre "Marie" situé dans l'environnement textuel antécédent.

Les auteurs de la thèse textuelle indiquent un autre cas où la source apparaît en seconde position, on parlera ici d'anaphore anticipatrice ou de cataphore ou selon HALLIDAY et HASAN (1976) cité par M. KESIK (1989:65) de renvoi au contexte subséquent.

(2) Quand Paul l'a embrassée, Marie semblait embarrassée.

On remarquera qu'anaphore et cataphore sont deux phénomènes de dépendance contextuelle: un élément linguistique donné se trouvant respectivement tantôt "repris" tantôt "anticipé" à l'aide d'un segment considéré comme substitut.

Le terme diaphore a été lui proposé par M. MAILLARD (1974 : 24) comme terme générique désignant le phénomène général de la dépendance contextuelle abstraction faite de la position de l'antécédent¹⁷.

Notre choix du terme adéquat concernant cette terminologie se justifie ainsi : nous opterons pour le terme "source" car la notion "d'antécédent" peut préjuger de la position de l'item référé et sera donc impropre lorsqu'il s'agira de traiter de la cataphore bien que celle-ci ne soit pas spécialement objet de notre étude, par ailleurs la notion de "source" apparaît préférable dans la mesure où la portée de l'anaphore dans sa particularité peut tout aussi bien renvoyer à un segment textuel délimité sur la chaîne écrite, qu'opérer sur une représentation à partir d'un ensemble de propositions condensées sous forme d'un seul syntagme.

Enfin la notion d'antécédent présente comme le souligne à juste titre D. APOTHELOZ (1995 : 164) *le défaut majeur, de fixer la référence sur un segment linguistique. En outre elle comporte intrinsèquement une ambiguïté, puisqu'elle est aussi bien utilisée dans les cas où l'anaphorique est une forme liée.*

Pour l'explication globale du phénomène d'anaphore, nous reprendrons la définition de C. BLANCHE.BENVENISTE et A. CHERVEL (1966) ; ces linguistes prônent l'idée *d'un processus de 2^{ème} apparition dont la saturation référentielle reste à pourvoir.* Ce point est souligné aussi par F. CORBLIN (1985 : 180) qui l'exprime en termes *d'incomplétude.*

Les auteurs de cette vision traditionnelle (M. MAILLARD.1974. M.A.K. HALLIDAY et R. HASAN. 1976; T. FRASER et A. JOLY. 1980) pour ne citer que ceux-là, se fondent sur la différence de localisation du référent de l'expression et posent comme

¹⁷ La terminologie est foisonnante : antécédent ou source ou encore déclencheur ou trigger (CORNISH 1987,1990) formulé par (HAWKINS, 1977a) ou ancre ou anchor (FRAURUD, 1992, & SCHARZ, 2000).

postulat que *linguistiquement, un objet peut avoir deux lieux d'existence: hors discours ou en discours* T. FRASER et A. JOLY (1980 : 24). Il y a donc :

- référence endophorique¹⁸ : si le référent se trouve dans l'espace textuel. C'est le cas des syntagmes nominaux définis et démonstratifs.

(3) Le chat miaule sans cesse . Cet animal doit être en mauvaise posture.

La saturation référentielle du syntagme « cet animal » se fait par un renvoi à une mention première du référent: « le chat » qui se trouve dans l'espace discursif.

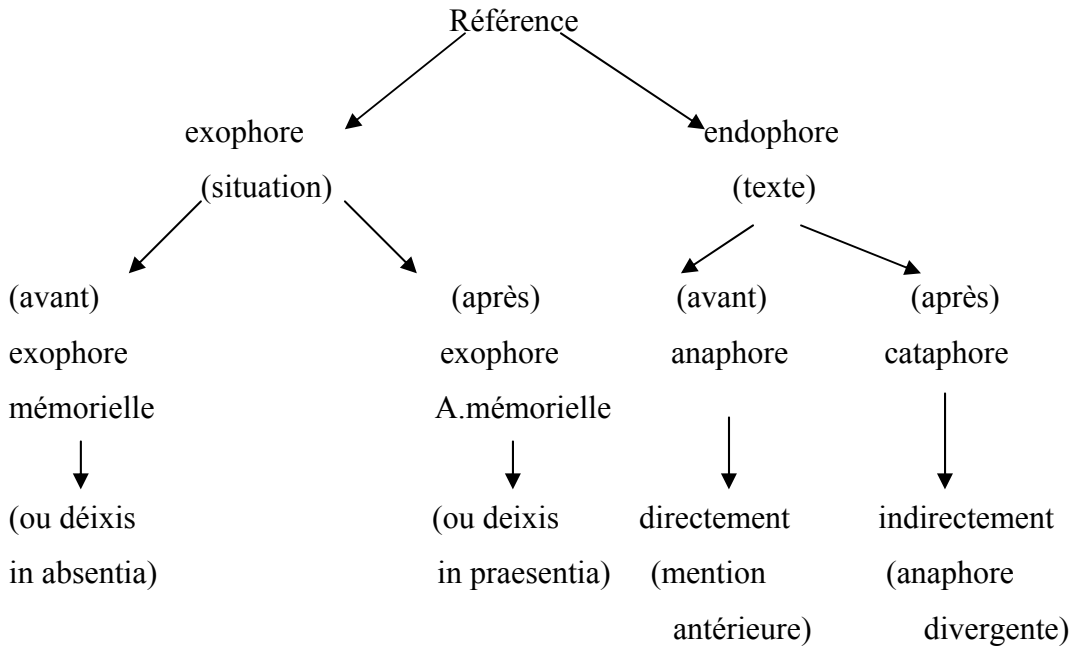
- la référence est exophorique: lorsque le référent de l'expression se trouve localisé dans l'espace non discursif autrement dit dans la situation extra-linguistique d'énonciation. Relèvent de la référence exophorique également les syntagmes nominaux définis et les démonstratifs.

(4) Cette voiture est neuve (avec geste d'ostension)

Cette voiture: expression déictique dont le référent est présent dans la situation d'énonciation autrement dit dans le "hic et nunc" (ici et maintenant).

¹⁸Les définitions que nous donnons des références endophorique et exophorique se limitent aux anaphores nominales, elles concernent aussi les pronoms, bien que ces derniers ne soient pas, dans ce travail objet d'étude.

Le schéma de T. FRASER et A. JOLY. (1980, p.24) illustre les différentes structures d'un acte référentiel :



Dans les systèmes endophorique et exophorique délimités respectivement par le contexte et par les références situationnelles, la localisation du référent se répartit selon deux modes:

*en cas d'anaphore le référent est donné par le contexte ,

- soit directement (mention antérieure)

(4) J'ai vu Marie, elle est malade.

le pronom « elle » tire son interprétation référentielle de la mention antérieure de « Marie ».

- soit indirectement (anaphore divergente)

(5) nous arrivâmes dans le village, la place était déserte.

le référent de l'expression anaphorique n'est pas présent par mention antérieure dans le contexte linguistique, « la place »: anaphore associative.

* en cas de deixis le référent est donné par la situation d'énonciation.

- soit directement (in praesentia)

(6) Ferme cette porte s'il te plaît.

l'expression déictique renvoie à un objet réel indexé. Le locuteur pointe sur un objet présent dans la situation d'énonciation qui conduit au véritable référent.

- soit indirectement (in absentia)

(7) Je me souviens tu sais, de ce matin -là.

le SN démonstratif « ce matin-là » renvoie à un objet de mémoire du locuteur appelé déictique mémoriel selon T. FRASER et A. JOLY (1979). L'interprétation de l'énoncé repose sur une présomption de connaissance partagée par les interlocuteurs: le locuteur faisant explicitement appel à une expérience et une mémoire partagées dans lesquelles il situe déictiquement l'entité signalée.

En résumé, nous pouvons dire que dans la version « textuelle » de l'anaphore, la reconnaissance de l'expression anaphorique repose sur son caractère endophrorique qui stipule que le référent est déjà désigné dans le texte (deixis textuelle).

Cette distinction n'est certes pas pertinente dans le sens où une expression référentielle opère parfois sur une représentation et non sur un segment textuel comme l'exige le mode endophrorique.

Une définition « textuelle » de l'anaphore suppose la saisie d'un lien entre deux segments de texte distincts: un terme anaphorisé et un terme anaphorique, entre ces deux termes s'établit indéniablement une relation asymétrique¹⁹.

Anaphore et coréférence

La conception « textuelle » de l'anaphore envisage des situations où les deux unités désignent en discours le même référent sans pour autant être liées par un lien anaphorique.

(8) A. Maalouf a eu le prix Goncourt, l'auteur du Rocher de Tanios est désormais consacré meilleur écrivain de l'année 1994.

l'expression « l'auteur du Rocher de Tanios » est dite autonome J-C. MILNER (1976). Elle désigne sans ambiguïté une réalité extra-linguistique; il y a là identité : ce qui implique des propriétés différentes entre anaphore et coréférence.

En effet si l'anaphore induit une relation asymétrique, la coréférence implique une relation d'équivalence²⁰ puisqu'elle satisfait aux trois propriétés suivantes : la symétrie, la transitivité et la réflexivité.

Il y a relation de coréférence entre deux entités référentielles A et B quand elles se trouvent avoir la même référence (...). La relation est manifestement symétrique et transitive; il n'est pas dépourvu de sens de la tenir pour réflexive: une unité référentielle peut-être dite coréférentielle d'elle-même. (J-C. MILNER, « Ordres et raisons de la langue », p. 32).

L'identification référentielle d'une expression anaphorique devant passer nécessairement par un recours au texte, dans l'exemple (8) l'enchaînement déborde le cadre du texte et se fonde sur l'extra-textuel en conséquence la coréférence ne se faisant pas dans le texte il n'y a pas d'anaphore.

¹⁹Une relation asymétrique est une relation qui signifie que A est en relation avec B mais que la réciproque n'est pas vraie: le rapport A→B ne pouvant être inversé.

²⁰La relation d'équivalence satisfait à trois propriétés: celles d'être symétrique, transitive et réflexive. Rappelons que la propriété d'être symétrique pour une relation signifie que A est en relation avec B, alors B l'est aussi avec A; celle d'être transitive signifie que si A est en relation avec B et B avec C, alors A l'est aussi avec C; celle d'être réflexive que A est toujours en relation avec A.

L'idée défendue à travers l'opposition anaphore/coréférence est qu'*il n'y a anaphore que lorsque le marqueur référentiel exige que l'identification du référent soit assurée par le contexte* G. KLEIBER (1991 : 7).

a) Le cas de l'antécédent à portée non référentielle

Les expressions génériques présentent la particularité de donner un antécédent qui n'a pas de portée référentielle.

Ainsi l'exemple de N. CHOMSKY (1976 : 83b)

(11) Every soldier is armed. I don't think he * 'll shoot, though.

Dans cet exemple G. REBUSHI (1988 : 313) suggère que la non-référence entre « every soldier » et « he », *ne relève probablement ni de la théorie du liage, ni des propriétés lexicales spécifiques du pronom, mais plutôt d'un principe de grammaire textuelle comme le suivant : un thème vide anaphorisé par un pronom singulier ne peut pas reprendre une expression quantifiée universellement.*

« he » serait donc un pronom syntaxique ou une anaphore liée puisqu'il renvoie au quantificateur « every soldier » par essence sans valeur référentielle.

(12) Comme aucun homme Jean ne reconnaît pas qu'il est malade

« il » renvoie à « Jean » qui a une référence dans le monde réel, « il » est donc défini comme pleinement référentiel.

La distinction entre un pronom défini comme pleinement référentiel et un pronom syntaxique non-référentiel peut-être contournée en adhérant à la conception de F.CORNISH (1990) qui préconise l'existence de référents discursifs aptes à avoir le statut d'objets du discours. C'est grâce à ces référents discursifs considérés comme des objets du discours que les pronoms sans valeur référentielle ne sont plus syntaxiques mais référentiels.

b) Anaphore : Forme liée

La conception « textuelle » distingue deux ordres de faits existant dans tout discours: celui formel, de la syntaxe et celui de l'action langagière. Les expressions anaphoriques montrent des propriétés différentes et ne subissent pas les mêmes contraintes suivant qu'elles sont ou non contrôlées syntaxiquement par leur antécédent.

Ainsi : (13) Paul est fatigué. Il a veillé tard hier.

« Paul » et « il » sont des expressions qui se trouvent dans deux phrases différentes ; elles ne peuvent donc être liées par une relation syntaxique de sorte que l'interprétation du pronom est exclusivement dépendante du contexte.

(14) Luc s'endort au volant.

le pronom « s » est lié syntaxiquement à l'expression « Luc » plus exactement à la position syntaxique de sujet qu'occupe cette expression. Il y a entre les deux expressions un rapport de rection. Dans ce cas l'interprétation du pronom repose exclusivement sur ce rapport syntaxique.

Enfin : (15) Marie_i croît qu'elle_j est compétente

Marie_i croît qu'elle_i est compétente

dans cet exemple deux interprétations sont possibles

1^{er} interprétation: « elle » désigne une autre personne que Marie.

2^{em} interprétation: « elle » désigne « Marie » il y a donc liage²¹

Dans la première interprétation: il n'y a aucune relation anaphorique entre le pronom et le sujet de la principale, les deux expressions ont des référents distincts, la

²¹Rappelons que pour les générativistes, les relations d'anaphore et de coréférence sont définies à partir du concept de liage:

liage: une catégorie A, est liée par une catégorie B si, et seulement si A et B sont coïncidés et B c-commande A.

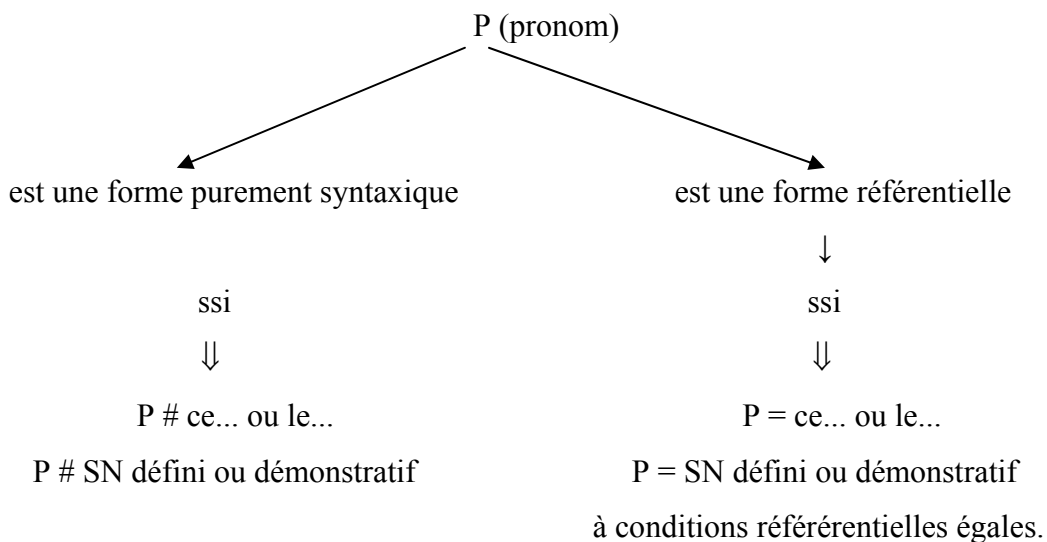
c-commande: un noeud B c-commande un noeud A si aucun de ces deux noeuds ne domine l'autre et si le 1^{er} noeud branchant qui domine B domine également A.

coïncidés: A et B sont coïncidés s'ils ont même indice référentiel (noté par une lettre: i, j, etc,...).

saturation du pronom est indépendante de facteurs contextuels. Le pronom « elle » est dit libre ou non lié.

Dans la deuxième interprétation: le pronom est lié à la position syntaxique de son antécédent « Marie » et est régi par cette expression, le pronom « elle » est commandé par le sujet principal « Marie »: les normes de liage intra-phrastique conditionnent en effet par des contraintes d'accord la forme prise par la variable liée et imposent corollairement la présence de son contrôleur dans l'énoncé.

En résumé on peut énoncer que les pronoms liés syntaxiquement à leur antécédent n'ont aucune valeur référentielle. C'est le cas des pronoms réfléchis. De ces considérations découlent des critères pour les pronoms référentiels et non référentiels.



Pour clore le débat, il est clair que les notions de liage et de c-commande nous semblent insuffisantes pour rendre compte du contenu anaphorique objectif des entités pronominales des langues naturelles.

Cependant si la théorie du liage a souvent été critiquée pour la pauvreté de sa sémantique, il nous semble évident qu'une approche seulement sémantique ne peut-être capable de décrire les phénomènes concernés.

En résumé de la thèse textuelle de l'anaphore nous pouvons énoncer que cette version définit le phénomène en fonction d'un processus d'identification ou saturation

nécessaire entre deux expressions linguistiques référentielles. Contrairement à la coréférence, l'anaphore ne vérifie pas la relation d'équivalence : elle est donc asymétrique, intransitive et non réflexive.

Dans cette version le caractère endophorique de la reconnaissance d'une expression anaphorique lui est intrinsèque.

La nouvelle conception que nous envisageons subséquemment émet une approche de l'anaphore en termes de « focus mémoriel ». La notion de saillance et particulièrement du mode de reconnaissance d'une expression anaphorique ou de complétude référentielle se fait selon G. KLEIBER (1992a : 20) *dans l'esprit de l'interlocuteur, dans sa mémoire immédiate ou discursive ... le rôle du contexte servant de catalyseur car...c'est lui qui introduit grâce à la mention antérieure le référent dans l'esprit de l'interlocuteur.*

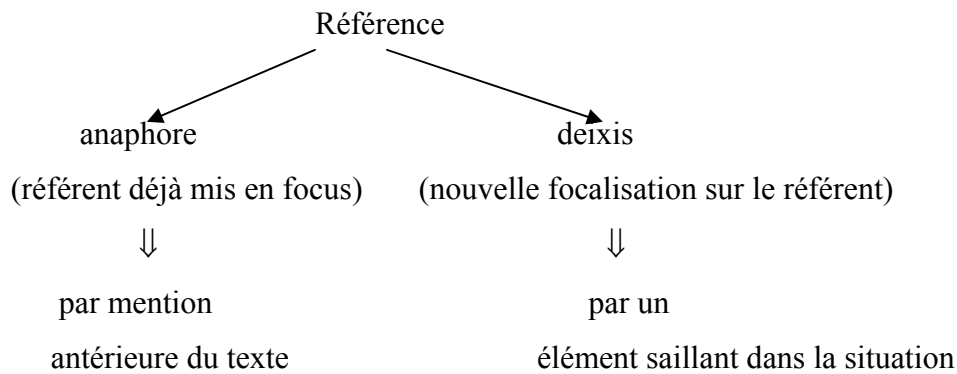
2.2.2 L'approche « mémorielle » de l'anaphore

Cette approche revient au courant cognitiviste représenté par P. BOSCH (1983), F. CORNISH (1986,1990) et K. ERLICH (1982) pour ne citer que les principaux. Contrairement à l'approche textuelle, l'approche mémorielle débouche sur une réinterprétation de la distinction anaphore/deixis en des termes non textuels²².

Dans la thèse textuelle, la localisation anaphorique et la localisation déictique se font respectivement soit par mention antérieure soit par le repérage dans la situation d'énonciation. Dans la thèse mémorielle ce n'est plus le critère de localisation du référent qui est utilisé, mais plutôt le mode de connaissance du référent qu'a l'interlocuteur, ou en termes cognitifs, l'accessibilité du référent.

Par analogie au schéma illustrant la distinction de l'anaphore dans l'approche textuelle, l'approche mémorielle nous permet de donner le schéma suivant:

²²Il faut préciser que la localisation non textuelle n'est pas synonyme de référence déictique, cette dernière se restreignant aux référents localisés dans la situation d'énonciation.



La définition de l'anaphore marque dans cette version une différence cognitive telle que l'énonce G. KLEIBER (1989 : 246) :

L'anaphore devient un processus qui indique une référence à un réfèrent déjà connu par l'interlocuteur, dans le sens où il est déjà présent (ou saillant) dans un focus d'attention, alors que la deixis consiste en l'introduction dans le focus (ou mémoire discursive ou modèle contextuel)²³ d'un réfèrent nouveau, non encore saillant.

a) Anaphore / deixis: cas similaires

La définition mémorielle de l'anaphore reste applicable aux cas paradigmatiques d'anaphore et de deixis de la version textuelle; reprenons les exemples :

* cas d'anaphore

(16) j'ai vu Marie. Elle est malade.

le caractère anaphorique de « elle » tient à la saillance préalable du réfèrent « Marie » :
« elle » marque la continuité de cette saillance.

* cas de deixis

(17) cette voiture est neuve (avec geste d'ostention sur la voiture)

²³La mémoire immédiate est appelée diversement selon les auteurs, univers de discours (J. LYONS, 1980) mémoire discursive (A. BERRENDONNER, 1986 et M-J. REICHLER-BEGUELIN (1989), modèle contextuel (P. BOSCH, 1983 & 1985) ou encore focus (S. GARROD, & A-J. SANFORD, 1982, A-J. SANFORD & alii, 1983).

le caractère déictique de « cette voiture » réside dans le fait de porter à l'attention de l'interlocuteur un référent non encore manifeste.

On remarquera que dans la conception mémorielle, le caractère anaphorique du référent s'appuie essentiellement sur des facteurs cognitifs ; ce qui implique que cette version n'est nullement contrainte par l'espace endophorique.

b) Anaphore / deixis: cas opposés

La version mémorielle introduit un changement radical quant à l'opposition textuelle anaphore/deixis.

* cas d'anaphore sans antécédent

Si un référent occupe une place saillante dans la situation d'énonciation de l'occurrence référentielle, cette occurrence même sans antécédent est anaphorique tout simplement parce qu'étant donné la situation, le référent est déjà manifeste pour les interlocuteurs et n'a plus à être introduit dans le focus mémoriel de l'interlocuteur.

L' exemple suivant:

(18) Il s'endort ...

illustre le cas suivant : en effet dans une situation où l'enfant fiévreux finit par s'endormir, la mère peut très bien dire sans aucune mention préalable: « il s'endort ».

Le pronom « il » réfère à l'enfant malade. Le critère de la localisation en fait un déictique, mais eu égard au critère de saillance préalable adopté par K. EHLICH, « il » reste un anaphorique.

Cette nouvelle approche offre une analyse unitaire de certains marqueurs référentiels. Dans les exemples mettant en exergue le pronom personnel, *l'assignation du référent au pronom se fait par l'intermédiaire de la représentation mentale construite à partir du discours* Anne REBOUL (1989 : 84).

Au moment de l'énonciation du pronom « il » l'interlocuteur va quérir la complétude référentielle exigée par le pronom dans son esprit, dans sa mémoire immédiate ou discursive généralement lorsque l'assignation d'un référent au marqueur référentiel ne s'offre pas spontanément sur un support qu'il soit textuel ou situationnel.

* cas de deixis issue d'une proposition « source »

(19) Les enfants ne sont pas rentrés. Je trouve cela étrange.

Dans cet exemple, le démonstratif « cela » vu sous l'optique de la saillance référentielle est déictique, dans la mesure où il sert à attirer l'attention sur un objet de référence nouveau-donc non encore saillant-celui qui est constitué par le fait pour les enfants «de n'être pas rentrés ».

Participe de cette deixis issue d'une proposition source, généralement la catégorie des non-loquents tels que « ceci », « cela » ou « ça » dont la référence est résomptive (nous empruntons ce terme à M. MAILLARD 1974) c'est-à-dire qui résume. Dans notre exemple le pronom « cela » résume de manière neutre l'idée de la proposition précédente: « les enfants ne sont pas rentrés ».

Ainsi la version mémorielle des mécanismes de référence aboutit aux conclusions suivantes :

1) L'exophore mémorielle devient anaphorique

Un référent saillant dans la situation d'énonciation de l'occurrence référentielle, cette occurrence est anaphorique grâce à la continuité de cette saillance.

2) L'anaphore résomptive devient déictique

La référence à un contenu propositionnel non encore saillant dans un état de l'attention est déictique.

En guise de récapitulation concernant les deux cas opposés, nous énoncerons que la thèse mémorielle met en exergue la saillance du référent qu'il s'agisse de l'emploi textuel ou non. Cette saillance provient respectivement soit de la mention antérieure soit d'une

perception préalable du référent dans la situation d'énonciation. *L'assignation du référent à l'expression anaphorique se fait par l'intermédiaire de la représentation mentale construite à partir du discours* A. REBOUL (1989 : 84). Autrement dit la complétude référentielle se fait dans l'esprit de l'interlocuteur incontestablement dans sa mémoire immédiate ou discursive A. BERRENDONNER (1986) et M-J. REICHLER-BEGUELIN (1988a et b, 1989) alimentée-selon les cas- par le texte ou la situation extra-linguistique immédiate. Contrairement à la version textuelle la conception mémorielle satisfait pleinement au phénomène du changement d'état du référent²⁴ au cours du discours puisque l'assignation du référent à l'expression anaphorique se fait dans l'esprit de l'interlocuteur; elle offre donc une vue unitaire de certains marqueurs référentiels. Concernant les déictiques cette conception propose d'abandonner le caractère nouveau ou non-nouveau du référent au profit d'une définition indexicale, mais même si elle séduit fortement, cette conception a pourtant ses propres limites.

2.2.3 Les limites de la version mémorielle

1) L'hypothèse de la référence indexicale des déictiques dans un cadre textuel n'est pas aussi tranchée. La détermination démonstrative montre que la référence est déduite du texte lui-même.

Soit l'exemple suivant donné par D. APOTHELOZ (1996 : 70)

(20) ...ce visage noir était anguleux et creusé dans tous les sens. Le menton était creux, les tempes étaient creuses; les yeux étaient perdus en de jaunâtres orbites. Les os maxillaires rendus saillants par une maigreur indescrivable, dessinaient des cavités au milieu de chaque joue. Ces gibbosités, plus ou moins éclairées par les lumières produisaient des ombres et des reflets curieux qui achevaient d'ôter à ce visage les caractères de la face humaine (Honoré de BALZAC, Sarrasine).

« Ces gibbosités » instaure un nouvel objet, et n'est donc pas préalablement saillant, cependant la saillance du référent vient du fait que ce nouvel objet est élaboré à partir des ingrédients (nous empruntons ce terme à Jean-Marie. MARANDIN (1988) qui a recours à

²⁴ Cet aspect de la question relève des référents évolutifs.

cette notion développée par GRIZE (1982) -dans le cadre de la logique naturelle-préalablement introduits ici, « le menton », « les tempes » en tant qu'ils sont des creux et des bosses.

2) Traitement des inférences

Le critère de saillance préalable du référent perd de sa pertinence dans *les cas de référence indirecte* G. KLEIBER (1992b) c'est-à-dire dans les situations correspondant aux entités inférables tels que les mécanismes associatifs et l'hyponymie ou superordination.

(21) La voiture a dérapé. Les pneus étaient lisses

(22) Paul a acheté une toyota car elles/ces voitures sont robustes

Dans ces deux énoncés, la référence ne peut-être déjà saillante puisqu'elle se trouve inférée à partir d'une autre entité.

Dans le cas de l'anaphore associative: le SN « les pneus » est une partie inférée d'un tout « la voiture ».

Dans celui de l'anaphore hyponymique le SN « ces voitures » est un terme générique inféré du SN « toyota » renvoyant à un type particulier de voiture.

En guise de conclusion de la définition de la thèse mémorielle, celle-ci se révèle encore trop insuffisante pour maîtriser la diversité des mécanismes référentiels attestés. Le problème de la saillance préalable du référent devant être résolu à l'instar de G. KLEIBER (1992b) nécessairement au moyen de l'entourage spatio-temporel de son occurrence et l'aspect cognitif nouveau du référent désigné. Ainsi, pour G. KLEIBER (1989 : 566) *la conception qui considère la procédure déictique comme première arrive, elle, à rendre compte des deux phénomènes sans difficulté: d'une part, de l'identification par le texte, puisque l'environnement spatio-temporel de l'occurrence est en cause, et d'autre part de l'aspect nouveau, par ce qu'il résulte de l'indexicalité de la procédure même employée.*

2.2.4 Conclusion : option pour la thèse textuelle

Ces deux versions concurrentes et envisagées sous un angle onomasiologique entraînent incontestablement des limites et des faiblesses.

L'hypothèse sous-jacente à ce type d'approche est que n'importe quel marqueur ne peut fonctionner pour n'importe quel type de référents; tel est le cas du pronom « il » dans la thèse textuelle et des processus divergents (quand l'expression anaphorique n'est pas coréférentielle à son antécédent) dans la thèse mémorielle.

Nous soulignons avec G. KLEIBER (2001 : 34) la distinction cognitivo-discursive fondamentale qui sépare les deux thèses et opterons pour la thèse textuelle, en effet : *l'introduction d'une entité par le texte, parce qu'explicite, constitue un fait discursif réel, qui balise par avance la structure informationnelle du modèle contextuel de façon assez prégnante, alors que l'introduction non textuelle, parce qu'implicite, n'a pas le même poids coercitif, puisqu'elle n'est qu'un fait discursif potentiel, qui ne reçoit sa légitimité de saillance ou d'accessibilité qu'après coup.* Eu égard à ce qui vient d'être énoncé et pour des raisons opératoires, nous adhérons au principe fonctionnel de la version « textuelle ». Cette perspective nous semble préférable puisque notre étude s'appuie exclusivement sur la langue écrite : le contexte d'énonciation des expressions anaphoriques ne sera évidemment qu'endophorique²⁵.

Cette étude ayant strictement une visée didactique, une approche traditionnelle de l'anaphore s'avèrera donc plus pertinente.

A un autre niveau d'analyse, les deux versions se caractérisent par leur complémentarité. La restriction d'ordre purement méthodologique quant au choix de la thèse textuelle ne doit pas laisser penser que la thèse mémorielle n'est pas pertinente, elle nous sera utile quand il faudra régler les problèmes d'interprétation sémantico-pragmatique.

²⁵ Il reste en effet à prouver que la production d'expressions référentielles du point de vue du scripteur devra être strictement liée au cotexte.

La question de la distinction de l'anaphore entraîne bien évidemment celle de la classification des mécanismes référentiels en cause. Deux grands systèmes se répartissent les diverses variantes : l'anaphore coréférentielle et l'anaphore non-coréférentielle (ou divergente).

2.2.5 Mécanisme de coréférence

L'anaphore est coréférentielle quand les deux référents en relation, l'anaphorique et la source ont une référence et que celle-ci est identique. Le principe repose donc sur l'identité des référents. Cette définition se trouve vérifiée dans les cas suivants :

- cas où la coréférence est simple récurrence d'un même item lexical
- cas où il y a actualisation d'une expression différente mais renvoyant au même objet.

participent de la coréférence les anaphores pronominales et les anaphores lexicales.

a) Cas général : le pronom a une référence actuelle

J-C. MILNER (1976 : 66) parle d'anaphore pronominale car *elle combine la relation symétrique de coréférence et une relation asymétrique, qu'on peut dire de répétition, entre deux termes hétérogènes, l'un autonome, l'autre non-autonome.*

On voit donc que l'anaphore n'est rien d'autre que la combinaison de la coréférence et de la répétition.

soit l'exemple:

(23) ce garçon j'aimerai bien le voir

le fait que « le » soit non-autonome implique que l'anaphore est directement interprétable à partir du seul contexte linguistique.

« le » tire sa référence du nom source « garçon » qu'il anaphorise.

Voyons à présent la catégorie d'anaphore qui s'appuie sur des marqueurs lexicaux.

b) Coréférence par répétition du « N » ou anaphore fidèle

Parfois appelée anaphore stricte, cette 2ème apparition est identique à la première et renvoie nécessairement pour assurer sa saturation référentielle à la première occurrence.

Les deux exemples suivants illustrent la distinction entre anaphore fidèle²⁶ et absence d'anaphore. Ces exemples sont empruntés à C. BLANCHE-BENVENISTE et A. CHERVEL (1966).

- anaphore fidèle

(24) ...un mugissement... ce mugissement (p. 30)

Le repérage se fait par le possessif : un N en ce N.

- absence d'anaphore

(25) je connais le désespoir dans ses grandes lignes. Le désespoir n'a pas
d'ailes (p. 30)

malgré la récurrence le « N » « le désespoir » n'est pas anaphorique en raison de son indépendance interprétative. Cette autonomie référentielle peut s'observer lorsque la reprise en « N » se fait par l'article défini (cas de généralité) et pour les noms propres.

Dans le cas de l'anaphore « résomptive », l'article défini singulier autorise l'anaphore alors que le pluriel l'exclurait.

(26) On va limiter la vitesse à 100Km/h sur les autoroutes.

Il faut combattre le smog durant l'été (...) la mesure est inutile
et d'une grande stupidité.

(courrier Neuchâtelois 12/06/91)

²⁶ L'anaphore fidèle intervient souvent à l'écrit, corrélativement au changement de paragraphe (HINDS 1977, BESSONNAT 1988) ce que normalement notre corpus devrait mettre en évidence.

c) Coréférence sans répétition de « N » ou anaphore infidèle

C. BLANCHE-BENVENISTE et A. CHERVEL (1966 : 31) distinguent l'anaphore infidèle en énonçant que *le nom de la deuxième apparition évoque le même objet de pensée que le nom de la première apparition* ; autrement dit le nom de la forme de rappel est différent de celui de la forme introductrice.

Pour M-J. REICHLER-BEGUELIN(1995 : 54) *...dans la mesure où l'identification de l'objet de discours²⁷ n'est pas compromise, le locuteur est libre de sélectionner et de formater à sa guise l'expression référentielle; c'est donc en termes de sémantique qu'elle doit être traitée.*

M-J. REICHLER-BEGUELIN(1988a : 33) propose un classement des anaphores infidèles en :

- reprise par hyperonyme ou nom générique
- reprise par synonyme ou quasi-synonyme
- reprise par « nom de qualité »
- rappel par nom propre
- rappel par métaphore ou recatégorisation non équivalente sémantiquement
- rappel par métonymie
- les anaphores conceptuelles.

Nous présenterons ces différents types de reprise anaphorique en essayant de voir quelle relation entretiennent les lexèmes en présence tout en apportant les précisions nécessaires.

1) Reprise par un hyperonyme : inclusion et hiérarchie

Les notions d'hyponymie/hyperonymie implique la dimension hiérarchique spécifique à l'organisation du lexique des langues.

Le rapport sémantique qui unit un hyponyme à son hyperonyme aboutit à la question de la catégorisation. L'hypothèse sous-jacente soutenue aussi bien par les

²⁷Terminologie utilisée par M. J. Reichler-Beguëlin ce que d'autres dénomment « référent » ou « référent discursif ».

linguistes que par les anthropologues est que les problèmes de catégorisation et de taxinomie se fondent à partir d'un *terme de base* tel que le préconisent G. KLEIBER et Irène TAMBA (1990 : 20).

Soit l'exemple donné par J-C. MILNER (1976 : 71) :

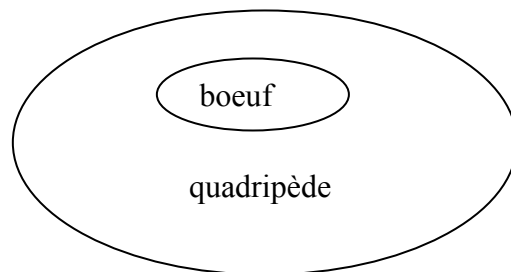
(27) un boeuf paissait; le quadripède...

On remarquera que le défini « le » sur la seconde unité « quadripède » ne s'explique que par la présence de l'unité indéfinie antérieure incluse dans un contexte identifiant.

Le schéma canonique de la généralité serait:

« un » « N » donnera « le » « N' » avec « N » et « N' » lexicalement différents.

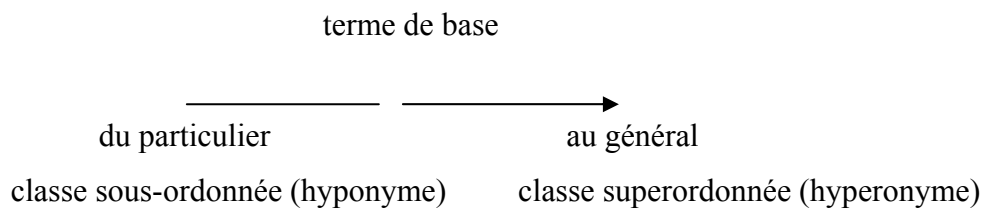
$N < N'$ -----> $N \subset N'$ l'inclusion est unilatérale



La relation anaphorique est cette succession de deux unités lexicales dont la première indéfinie désigne une référence actuelle non identifiée, mais s'inclut dans un énoncé qui l'identifie, et dont la seconde, définie, désigne une référence identifiée par la seule relation de répétition.

L'hierarchie tient à la nature lexicale des unités, qui tout à la fois doit permettre l'anaphore et y impose un ordre : le second terme fonctionnant comme un générique par

rapport au premier. La classification²⁸ se faisant de l'hyponyme à l'hyperonyme en passant par le terme de base : le schéma que nous reproduisons montre les différentes contraintes.



stricto-sensus

boeuf _____ bovin _____ animal

2) Reprise par synonymie ou quasi-synonyme

Le référent est saisi sous une désignation qui est un synonyme plus ou moins approximatif de la désignation introduite dans le contexte antérieur; c'est le cas type où l'anaphore joue sur l'équivalence.

(28) Notre rencontre sortait tout droit de Dostoïevski: le père bourgeois rend visite à son fils dans une villa étrangère et trouve le jeune poète seul dans une mansarde, dévoré par la fièvre. Le choc de la découverte, qu'on puisse vivre dans un endroit pareil ont galvanisé son énergie C. CHANET (1994 : 8).

où le nom de l'anaphorique « découverte » est considéré comme un para-synonyme de « trouver » en raison de l'existence d'une intersection entre les sèmes de l'item verbal « trouver » et de l'item lexical « découverte ».

²⁸ Cette classification de l'hyponyme vers l'hyperonyme est généralement stricte, mais il arrive que le rappel par hyponyme peut se faire dans le cas particulier de l'anaphore spécifiante (M-J. REICHLER-BEGUELIN 1995 : 72).

3) Reprise par un nom de qualité

Certains noms ne sont pas référentiellement autonomes. Autrement dit, ils doivent reprendre (contextuellement ou non) d'autres noms possédant une référence claire car marqués axiologiquement. J-C. MILNER (1976 : 167) cite: « imbécile », « canaille », « sot », « snob », « cruche », etc... et donne comme exemple :

(29) Ton frère est arrivé hier ; l'imbécile avait manqué tous ses tirs.
on remarquera que l'anaphorique « imbécile » permet ici de prédiquer « implicitement » une propriété du frère en question.

4) Rappel de nom propre

Canoniquement les rappels de nom propre²⁹ se traduisent en: nom propre ... ce/le « N ». Nous empruntons les exemples à M-J. REICHLER-BEGUELIN (1995:25).

(30) Le 15 septembre 1840, vers six heures du matin, la Ville-de-Montereau, près de partir, fumait à gros tourbillons devant le quai Saint-Bernard.

Des gens arrivaient hors d'haleine: des barriques, des câbles, des corbeilles de linge gênaient la circulation; les matelots ne répondaient à personne; on se heurtait; les colis montaient entre les deux tambours, et le tapage s'absorbait dans le bruissement de la vapeur, qui, s'échappant par des plaques de tôle, enveloppait tout d'une nuée blanchâtre, tandis que la cloche, à l'avant, tintait sans discontinuer.

Enfin, le navire partît; et les deux berges, peuplées de magasins, de chantiers et d'usines, filèrent comme deux larges rubans que l'on déroule.

(l'Education sentimentale G. Flaubert)

(31) Entre deux clients, le coiffeur Nino Stroschio peint. Ses toiles lui ont valu déjà de nombreux articles de presse et plusieurs prix, sans parler des expositions en Suisse et à l'étranger. Ce sicilien, naturalisé suisse, est également un admirateur du président Reagan.

(La Suisse, 28/11/1986)

²⁹Rappel de nom propre: terminologie utilisée par M-J. REICHLER-BEGUELIN.

Pour M-J. REICHLER-BEGUELIN dans l'exemple (30) c'est grâce aux connotations liées au Nom Propre « Ville-de-Montereau » que le référent rappelé par le « navire » est identifié.

Dans l'exemple (31) il y a reclassification du référent « Nino Stroschio ». Ainsi grâce au SN démonstratif aussi bien dans (30) que dans (31) respectivement identification et reclassification du référent *prennent appui sur certaines déductions légitimes autorisées par les formes respectives des noms propres mis en mémoire* M-J. Reichler-Beguelin (1995 :25 & 26).

Il apparaît donc pour M-J. REICHLER-BEGUELIN, que la relation anaphorique se fonde sur les formes des noms propres or en règle générale, le lien anaphorique disparaît dès que les expressions présentent des références autonomes; autrement dit tout syntagme qui n'affiche pas une dépendance interprétative est dit autonome donc non anaphorique co-référentiellement.

Dans les exemples donnés ce qui fait que la relation anaphorique est effective ce ne sont pas les connotations liées aux noms propres mais plutôt le contexte linguistique. En effet et particulièrement pour l'exemple de « la Ville-de-Montereau » la complétude référentielle du SN « le navire » est assurée par les SN tels que « le quai », « les matelots » présents dans le contexte, et surtout par une redondance du verbe « partir ». Ce verbe est localisé à deux endroits, « la Ville-de-Montereau » est mis en apposition avec l'expression « près de partir » dès le début du paragraphe. On clôture le paragraphe par un connecteur logique « enfin » suivi d'un SN « navire » et du même verbe « partir ».

Ici la co-référence se pose en termes de référence et non en termes de mémoire encyclopédique tel que le laisse supposer M-J. REICHLER-BEGUELIN.

Pour l'exemple (31) la reclassification -opération qui consiste à changer de classe-induit a fortiori à partir du nom propre « Nino Stroschio » la classe « italien » mais certainement pas la classe « sicilien ». C'est le démonstratif « ce » d'ailleurs qui renforce le lien anaphorique, rien a priori ne laisse prévoir l'actualisation du qualifiant « sicilien ». Pour Brigitte. WIEDELSPIEL (1994 : 119) *le rôle de « ce N » est d'établir un contraste interne avec les autres membres de la classe à laquelle appartient l'individu.*

La relation sémantique n'est pas intrinsèque aux noms propres, elle est un effet de l'interprétation des noms propres en contexte. Dans les exemples cités il nous semble bien que la relation de co-référence est purement linguistique.

5) Rappel par métaphore ou recatégorisation non équivalente sémantiquement

Dans le cas de la métaphore la relation de co-référence sur une base strictement lexicale est difficilement identifiable, aussi ce sont d'autres paramètres contextuels qui permettent l'interprétation de l'anaphore.

Exemple donné par M-J. REICHLER-BEGUELIN (1995:76) :

(32) Les larges fenêtres d'une clinique californienne offrent aux malades depuis leurs chambres une vue champêtre sur un magnifique pré planté de splendides arbres. Ce tapis vert accueille de gracieux flamants.

(Optima- Mars 91)

l'expression anaphorique « ce tapis vert » coréfère au pré. Bien que ces deux désignateurs relèvent de deux champs sémantiques et notionnels différents ils comportent en commun le trait significatif (recouvrir le sol) qui assure le rappel de sème(s) : il y a là recatégorisation par un terme non équivalent sémantiquement.

6) Rappel par métonymie

Pour M-J. REICHLER-BEGUELIN (1995:77) : la métonymie entraîne une ré-accomodation de la référence.

(33) Le petit Viltare m'avait jeté de l'encre sur mon pantalon et mis du bitume dans le cou: je ne l'ai pas assassiné, mais je lui ai donné un coup de poing et un croc-en-jambe. Il est tombé et s'est fait une bosse. On a amené cette bosse chez le proviseur.

(Jules Vallès. L'enfant, 91)

dans cet exemple qui donne l'expression métonymique « cette bosse » reprise fidèle coréfère à une « bosse ».

7) L'anaphore conceptuelle

L'anaphore conceptuelle relève des procédés de nominalisation ou de reformulation. Bien que contestée, cette dénomination nous semble relativement satisfaisante dans le sens où le procédé de nominalisation consiste à réduire en concept, c'est-à-dire en une représentation mentale des contenus sémantiques donnés dans des formes syntaxiques variées pour produire un équivalent nominal.

Par essence l'anaphore conceptuelle est toujours « résomptive », c'est-à-dire qu'elle résume M. MAILLARD (1974). Elle a dans le texte une fonction de synthèse, le mécanisme de l'anaphore conceptuelle peut aller au delà du simple rappel d'informations et contribuer aux aspects les plus spécifiques de la dynamique textuelle³⁰.

(34) La voiture écolo devrait être à l'automobile ce que la swatch est à la montre : un produit de haute technologie racé et économique. Plus personne ne semblait croire à ce rêve, et pourtant...(L'hebdo 11/7/1991).

D. APOTHELOZ (1995:38)

Dans l'exemple (34) l'énoncé constitue une reformulation qui manifeste l'appréciation subjective du locuteur sur l'objet de discours désigné.

L'anaphore conceptuelle est plus accessible au démonstratif qu'à l'article défini. Mais si l'anaphore est donnée comme neutre, elle accepte sans distinction les deux types de déterminants "le N"/"ce N" comme on le voit dans l'exemple (35).

(35) Il finissait par dépérir à la suite d'une longue maladie

cela n'entama pas sa foi

l'épreuve n'entama guère sa foi

cette épreuve n'entama guère sa foi.

³⁰ C'est cet aspect particulier de l'anaphore que nous privilégions dans notre travail.

2.2.6 Mécanisme de divergence

Plusieurs types de situations répondent au principe de l'anaphore divergente ou associative, celui d'un renvoi à des référents distincts. Si les mécanismes de coréférence mettent en évidence une relation d'identité, les mécanismes de divergence quant à eux mettent en relation deux référents : l'anaphorique et la source³¹ qui renvoient à deux entités distinctes. Le principe reposant donc sur la non-identité ou différence des référents.

Cette définition des mécanismes de divergence se vérifie dans les cas suivants :

* anaphore lexicale et anaphore nominale³²

a) cas où la divergence se traduit par une reprise dépourvue in situ de la tête nominale

(36) De sa collection de timbres, il m'en offrit trois

(37) Les pantalons blancs sont salissants, j'aimerai prendre le bleu

Dans les deux exemples, aussi bien pour l'anaphore lexicale (36) que pour l'anaphore nominale (37), il n'y a pas de reprise de la tête nominale, le rappel se faisant dans les deux cas respectivement par un référent de la forme « pronom + adj » et « dét + adj » qui fonctionnent bien comme anaphoriques et mettent en effet un mécanisme de divergence dans le sens où « en » et « trois » rappellent « timbres », et où « le bleu » rappelle « pantalon » la référence étant une sorte d'ellipse dans les deux cas soumise à une contrainte contextuelle.

³¹ Bien que nous ayons opté au tout début de notre travail pour l'appellation « source » pour désigner l'antécédent parce celle-ci ne préjugait pas de la position du référent. Nous pensons que le terme « déclencheur » d'antécédent ou trigger (CORNISH 1987,1990) – cette idée de « déclencheur » a déjà été formulée par HAWKINS (1977a) – a l'avantage de permettre une description unifiée des anaphores coréférentielles et associatives. En effet l'idée de déclencheur est neutre quant à la manière dont le déclenchement a été opéré et de ce fait permet une meilleure généralisation qui peut s'étendre du linguistique à l'extra-linguistique, en l'occurrence aussi bien au niveau textuel que mémoriel.

³² A propos d'anaphores nominales (cf. F. CORBLIN 1990a et b , G. KLEIBER 1994, chap. 8)

b) cas où la divergence se confond dans la cosignifiance³³

Le mécanisme de divergence met en évidence la non pertinence de la coréférence quant à sa capacité de rendre compte d'une définition unifiée de l'anaphore, l'exemple des « anaphores de salaires » l'illustre bien.

Nous reprenons l'exemple typique proposé par L. KARTTUNEN (1969)

(38) L'homme qui a donné son salaire à son épouse a été plus sage que l'homme qui l'a donné à sa maîtresse.

le pronom « l' » est lié à l'antécédent son salaire, ce qui laisse supposer qu'il co-réfère à son salaire, or il n'en est rien, en effet il ne peut s'agir du même référent puisque s'effectue le passage d'un objet à un autre objet correspondant mais non identique dans le sens où évidemment chaque homme possède son propre salaire : il y a référence à la signification d'une entité sans que cette entité soit la même dans les deux cas eu égard à sa spécificité d'appartenir à deux individus distincts.

Ce phénomène a été abordé particulièrement avec les pronoms, cependant D. APOTHELOZ (1995 :28) note qu'il est possible d'observer le même phénomène avec des expressions lexicales.

Nous reproduisons l'exemple cité par D. APOTHELOZ et emprunté à C. CHANET

(39) Lorsque La Suisse [un journal], son vaisseau amiral, prend l'eau, [...] Jean-Claude Nicole fait son numéro devant les journalistes : « voici les clefs de la maison. Je les mets là, sous le paillason. Plus de suisse », leur lance-t-il. Mais face aux créanciers, la manœuvre est plus difficile.

(Libération, 11.3.1993. exemple emprunté à CHANET 1994)

³³ Nous empruntons ce terme à D. APOTHELOZ, (1995 :28) qui souligne que la paternité de ce terme revient à CONTE (1988). J-C. MILNER (1989) utilisera les expressions de référence actuelle et référence virtuelle pour dénommer le phénomène induisant à la cosignifiance. Ainsi il appelle référence virtuelle le signifié d'un lexème c'est-à-dire l'ensemble des conditions que doit satisfaire un objet du monde pour pouvoir être désigné au moyen d'une expression comportant ce lexème ; et référence actuelle l'objet effectivement désigné par un emploi de cette expression. Dans l'exemple des anaphores de salaire : il y a coréférence virtuelle sans coréférence actuelle.

En effet, l'expression « la manœuvre » renvoie à la position de J-C. Nicole devant les journalistes et devant les créanciers sans que cette position soit considérée des points de vue des journalistes et des créanciers comme étant la même. Il y a en effet coréférence virtuelle c'est-à-dire une représentation mentale à l'objet désigné sans coréférence actuelle à l'objet lui-même, en l'occurrence « la manœuvre » induite par une isotopie de conduite maritime annoncée par son vaisseau amiral.

A partir de ces considérations, la co-signifiante apparaît comme un processus déductible ne pouvant se réaliser que grâce à l'inférence. De ce fait, elle ne peut se produire qu'à partir des connaissances partagées ou lieux communs largement admis par les participants à l'acte de communication. Dans le cadre de notre recherche, cette exigence risque de manquer. Le contexte dans lequel le français est étudié est susceptible d'induire des écarts à la norme et par là faillir au principe de coopération (GRICE) seul garant de l'intercompréhension.

c) cas où la divergence se traduit par la référence associative

L'anaphore associative a la particularité de constituer des chaînes non coréférentielles, l'interprétation du lien associatif met en œuvre un processus inférentiel complexe reposant comme le note G. KLEIBER (1990 :161) sur *des représentations d'objets stéréotypées*³⁴.

³⁴ M.Charolles note à propos des représentations stéréotypées que, en vérité, lorsque l'on considère un exemple comme : Sophie dormait, l'avion survolait l'Océan Indien (qui est à notre sens, parfaitement acceptable) on s'aperçoit que la relation d'association sur laquelle repose l'anaphore définie est complètement induite ou imposée par l'énoncé, il n'est nullement requis, et rien n'oblige à postuler, qu'elle a ou doit avoir un quelconque caractère stéréotypé. L'interprétant inférera pour le cas d'espèce, et seulement pour le cas d'espèce, que « l'avion » a à voir avec le sommeil de Sophie, parce que par exemple elle se trouve dedans.

L'anaphore associative met donc en œuvre un éventail de relations extrêmement vaste. Toute liaison entre des faits, événements, objets, toute forme de contiguïté référentielle favorise son apparition dans le discours dont elle constitue du reste un procédé essentiel d'amplification. La cohésion de cette amplification est plus ou moins garantie par l'existence, dans nos représentations, d'associations stéréotypées, dont certaines sont d'ailleurs enregistrées dans le lexique (cf. KLEIBER 1990). Mais le discours génère aussi, ainsi qu'on l'a souligné à plusieurs reprises, son propre cadre associatif en promouvant des relations inédites, conjoncturelles, qui peuvent n'avoir qu'une validité occasionnelle, mais dont la « reconnaissance » s'impose au récepteur du fait de la présomption de cohérence qui préside à son interprétation. « L'ensemble associatif » (HAWKINS 1978, GALMICHE 1990) ou « l'espace référentiel » (FRADIN 1984) que sollicite l'anaphore associative comporte donc des relations dont certaines paraissent plutôt établies, alors que d'autres semblent occasionnelles, avec sans doute, dans la mise en œuvre, la recherche d'un certain équilibre : l'exploitation de liaisons conventionnelles facilitant l'interprétation, la promotion de rapports inédits apportant du nouveau.

Dans l'anaphore associative, l'anaphorique et la source évoquent tous deux des objets matériellement disjoints bien que leur « intersection » se réalise à l'intérieur d'un univers de référence³⁵ constitué par le cotexte. De ce fait l'anaphorique appartient obligatoirement à cet univers de référence : l'anaphorique étant une partie, cette partie est incluse dans le tout.

(40) Il s'abrita sous un vieux tilleul. Le tronc était tout craquelé.

le SN « un vieux tilleul » réfère à l'ensemble de l'entité, « le tronc » SN anaphorique renvoie à la partie de l'ensemble de l'entité en l'occurrence « vieux tilleul »

Le mécanisme de l'anaphore associative est contraint tant au niveau de la reconnaissance du lien associatif, qu'à celui de son statut inférentiel :

- ainsi la divergence est évidente eu égard au principe de la disjonction référentielle touchant l'anaphorique et la source. L'anaphorique a pour propriété d'être obligatoirement inclus dans l'univers de référence de la source, autrement dit être une partie du tout³⁶ qui constitue cette même source.

- enfin le lien référentiel qui repose sur des paramètres sémantiques est contraint par les connaissances d'arrière-plan des participants à l'acte de communication, celles-ci étant activées par le discours, ce que G. KLEIBER appelle représentations stéréotypées.

Eu égard à tous les paramètres qui interviennent dans la définition de l'anaphore associative, nous postulons que les types de relation qu'elle induit sont de natures diverses :

³⁵ Ce que d'autres à l'instar de M. CHAROLLES dénomment circonstances d'évaluation, notion empruntée à D. KAPLAN (1977).

³⁶ G. KLEIBER (1991c) semble poser cette condition comme condition sine qua non à toute anaphore associative, en effet il s'oppose à G. FAUCONNIER (1984) et D. KAYSER (1987) qui étendent l'anaphore associative au cas où l'anaphorique renvoie à une autre interprétation, différente de celle qu'il dénote habituellement. Pour ce type d'emploi G. KLEIBER ne reconnaît pas d'anaphore divergente en vertu du principe de métonymie intégrée qui permet d'expliquer pourquoi une propriété qui ne concerne qu'une partie est valide pour le référent tout entier : *certaines caractéristiques de certaines parties peuvent caractériser le tout* (id. p.155) ; la coréférence étant maintenue.

a) La relation d'inclusion

M. CHAROLLES (1990 :145) pose la question de savoir dans qu'elle mesure l'anaphore associative est réversible et transitive ? Naturellement la question ne se pose pas puisque la relation est intrinsèquement directionnelle dans le sens où elle procède globalement du tout vers une de ses parties « inaliénable »³⁷.

Nous reprenons l'exemple de B. FRADIN (1984 :55)

(41) Il s'abrita sous un vieux tilleul. Le tronc était tout craquelé.

(42) ?Le tronc était tout craquelé. Il s'abrita sous un vieux tilleul

« un tronc » appartient fatalement à « un tilleul » « du tout vers ses parties »

b) La relation de contiguïté

Le deuxième type de relation relève de la contiguïté, cette relation met en scène des opérations d'objets qui permettent de passer d'un objet donné à des objets contigus dans son domaine. Le lien inférentiel entre les deux termes se fondant soit sur la notion de cadre soit sur la notion de script³⁸.

(42) La famille était au complet, les enfants riaient fort...

(43) On voit un restaurant. On entre. Hélas ! le menu n'est plus servi.

Exemple cité par M. CHAROLLES (1990 :127) et emprunté à B FRADIN

³⁷ B. FRADIN (1984 : 67).

³⁸ **Dans le domaine des sciences cognitives**, on s'est intéressé à la manière dont les connaissances, les croyances, les expériences humaines sont emmagasinées, répertoriées, classées dans notre mémoire. Ainsi le stockage en mémoire du déroulement de la plupart de nos activités quotidiennes et professionnelles, et qui serait à la base des processus de compréhension et de production, aurait la forme d'un schéma : « on parle également en des sens très voisins de « script », de « scénario », de « cadre » pour désigner, en science cognitive, les formes stéréotypées de savoir qui permettent de s'orienter dans les situations sociales. La totalité dont dispose un individu constitue sa compétence d'action » (Bange 1992 : 211). C'est en effet dans un autre cadre de recherches que celui d'Ehlich et Rehbein, en traitement automatique des langues, que Schank et Abelson 1977 introduisent la notion de **script** pour analyser des textes référant à des actions stéréotypées inscrites dans un déroulement normé (ou dans des déroulements parallèles connectés) ; ils l'étendent ensuite, compte tenu des critiques qu'on leur a faites, à des situations moins stéréotypées, essentiellement narratives, pour lesquelles sera proposée la notion de **plan** ; et comme le schéma proposé est alors structuré en différentes *scènes*, cela explique l'introduction du terme **scénario**, en particulier dans l'analyse des dialogues et des interactions verbales.

Dans (42) la représentation sémantique du N « famille » induit des informations telle que famille³⁹ est constituée des parents et des enfants. Les entités « parents » et « enfants » appartiennent au même cadre évaluatif « famille ».

Dans (43) c'est la reconnaissance d'un script induit par « restaurant » qui fondent l'anaphore associative « menu » étant un élément du script.

Cependant, toute reprise se fondant sur des relations entre des événements successifs ne produit pas obligatoirement une anaphore associative, l'exemple emprunté à B. FRADIN (1984 : 68) illustre le cas :

(44) Il s'approcha du four. La chaleur devenait intense.

en raison du fait que la « chaleur » n'est pas un élément d'un script induit par « four » mais une conséquence du fait qu'il y a « four » : il n'y a pas d'anaphore associative.

Ceci se confirme en effet par la propriété de double implication de la relation cause \Leftrightarrow conséquence qui permet la réversibilité de la phrase :

(45) La chaleur devenait intense. Il s'approcha du four.

Cette transformation tout à fait acceptable de l'exemple de B. FRADIN montre dans ce cas que la règle d'asymétrie est enfreinte, ce qui dénote bien que les deux termes de la relation en l'occurrence « chaleur » et « four » n'entretiennent pas de lien référentiel.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer à propos de la question de la définition de la relation anaphorique, les thèses concurrentes présentent des solutions mais également des limites. La question relevant des mécanismes référentiels présente elle aussi, la difficulté de donner une explication satisfaisante aux cas de coréférence versus divergence vu l'étendue des inférences possibles susceptibles d'intervenir dans l'interprétation du lien référentiel.

³⁹ Il s'agit bien entendu du type de famille nucléaire, où les grands parents ne sont pas inclus.

Nous avons exposé les caractéristiques de l'anaphore, voyons-en à présent, les contraintes d'emploi.

2.2.7 De la pertinence de l'anaphore résomptive dans la dynamique textuelle

De nombreux travaux se sont attelés à des études sur les pronoms, comme ceux de LINDE (1979) et sur les nominalisations, comme ceux de DEBYSER (1972) et de MOIRAND (1975). Dans une même perspective, C. CHANET (1994) travaillant sur les syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs, a mis en évidence leurs contraintes d'emploi, et particulièrement dans la langue écrite.

2.2.7.1 La nature de l'anaphore résomptive

2.2.7.1.1 Recatégorisation

L'anaphore résomptive a dans le texte, une fonction de synthèse. Elle resitue l'objet de discours le N en ce N' ou un tel N'' qui permet d'éviter dans les chaînes coréférentielles la répétition pure et simple de N. Par ailleurs, sa fonction ne consiste pas uniquement en un processus de transformation de le N en ce N, mais permet de recatégoriser l'objet de discours par des indications diverses. En fonction du Nom-tête à faible ou forte teneur sémantique, l'orientation argumentative est assurée différemment.

L'anaphore résomptive a pour fonction essentielle la nominalisation des procès ou des énonciations, elle pointe l'objet de discours soit pour le maintenir saillant, soit pour le faire évoluer grâce au mécanisme de recatégorisation vers des visées discursives particulières qui assignent au texte sa finalité.

2.2.7.1.2 Reprise anaphorique et prédicat résomptif coréférentiel

Dans une démarche énonciative, une reprise anaphorique se distingue d'un prédicat résomptif coréférentiel. Ainsi, un syntagme coréférentiel ne peut être lu comme une anaphore, même si sa valeur prédicative est presque nulle, l'indéfini étant décisif à l'énoncé comme nouvelle prédication.

Ainsi dans l'exemple :

L'EPEAL (Entreprise Publique des Eaux d'Alger) annonce la distribution de l'eau un jour sur deux au lieu de un sur trois... Une nouvelle accueillie avec soulagement par les citoyens.

« une » indéfini de pseudo-première apparition présente l'énoncé comme une nouvelle prédication.

« nouvelle » est un syntagme coréférentiel et non une anaphore.

2.2.7.1.3 Anaphore sur énoncé versus anaphore sur énonciation

Concernant « l'anaphore conceptuelle » dans le discours rapporté, M. DESCOMBES-DENERVAUD et J. JESPERSEN (1992 : 81) donnent une typologie binaire assez schématique, mais très opératoire de celle-ci, dans une perspective énonciative.

Ces auteurs nomment une reprise sur le contenu propositionnel, une anaphore sur énoncé (Ae), tandis qu'une reprise sur l'acte de langue réalisé par l'énonciation, s'appellera une anaphore sur énonciation (AE).

L'une (Ae) et l'autre (AE) sont caractérisées par leur aspect surtout segmental, et parfois englobant pour l'(Ae)⁴⁰ - quand elle est réalisé par des hyperonymes qui synthétisent tout le contenu propositionnel – mais, obligatoirement, englobant pour l'(AE) et rarement segmental quand la reprise se fait sur une partie de l'énoncé-source. Une conséquence : l'anaphore sur énonciation (AE) est toujours métalinguistique, par exemple :

Il se trompa en faisant sa déclaration, ce lapsus lui fût fatal.

⁴⁰ L'anaphore sur énoncé (Ae) est également dénommée anaphore métadiscursive.

2.2.7.2 Les fonctions textuelles et énonciatives de l'anaphore résomptive

2.2.7.2.1 Thématisation

L'anaphore résomptive a une tendance à thématiser. Il est à remarquer qu'elle conditionne l'ordre des constituants de l'énoncé : sa proximité de son référent est un placement quasi obligé. Cette nouvelle forme de SN en ce SN présenté comme un élément connu, constitue le thème d'appui des informations suivantes.

Comme elle est presque toujours réalisée par un reclassement lexical dans le texte argumentatif, elle est porteuse de la trace d'une évaluation ou d'une orientation argumentative, sa fonction d'appui thématique servant à relancer une nouvelle prédication.

2.2.7.2.2 Empaquetage et ordre des constituants

Comme nous l'avons déjà signalé, l'anaphore résomptive a une fonction d'empaquetage et de synthèse qui facilite la mise en mémoire.

Entre deux plans énonciatifs, elle est plus contrainte par le cotexte qu'une simple anaphore lexicale.

2.2.7.2.3 Segmentation, bornage du paragraphe

A la suite de M. DESCOMBES-DENERVAUD et J. JESPERSEN (1992 :85), nous considérons l'anaphore résomptive comme à la fois, signe de continuité et de rupture : continuité assurée par la thématisation et rupture par la prédication (cf ; thématisation et prédication).

2.2.7.2.4 Prédication

L'anaphore résomptive comporte une « structure prédicative » que B. WIEDERSPIEL (1994) appelle « une structure classificatoire présupposée » qui s'établit entre le groupe nominal déterminé, et le référent lui-même. Cela induit à une équivalence de sens entre l'expression et son antécédent, en même temps qu'une procédure reclassificatoire, qui permet d'amorcer un nouveau développement.

Nous signalons comme le montre F. CORBLIN (1983), le fait que le reclassement de l'anaphore n'est pas toujours déductible de la mention antérieure, le rappel se faisant ainsi par association, le segment-source est retraité par une mise en mémoire.

Ceci est visible particulièrement, dans le discours argumentatif, où l'anaphore résomptive est rarement un simple procédé de reprise : par un travail sur le lexique, elle reclasse l'énoncé et acquiert un pouvoir prédicatif.

2.2.7.2.5 Transcripteurs de discours rapporté

L'anaphore résomptive permet rétroactivement de reclasser un énoncé en discours rapporté, lorsqu'il y a absence de verbes introducteurs, ou de guillemets.

2.2.7.2.6 Relais énonciatif

Concernant le relais énonciatif, il y a opposition entre l'anaphore sur énoncé (Ae) et l'anaphore sur énonciation (AE).

L'(Ae) n'indique rien sur la passation ou la conservation de la prise en charge.

Parfois l'(AE) sur discours rapporté en position sujet, instaure une rupture de plan énonciatif et un relais de la prise en charge. Cependant, cette observation ne peut avoir valeur de règle.

Pour conclure sur l'anaphore résomptive, on dira qu'elle est contrainte à différents niveaux : morpho-syntaxique, lexical et pragmatique, ce, par sa composante énonciative. C'est, en outre, une activité métalinguistique de haut niveau, qui constitue une étape importante dans l'apprentissage de l'argumentation.

En dehors des difficultés que soulèvent la conception d'une définition élaborée de l'anaphore et la question des mécanismes référentiels en cause, se pose également la question de l'interprétation. Des systèmes interprétatifs élaborés tentent de trouver une explication satisfaisante quant au recrutement du bon référent de l'expression anaphorique, ces systèmes se confondent dans deux théories concurrentes : celle du focus de C-L.

SIDNER, et celle de la pertinence de D. SPERBER et D. WILSON. Il semblerait comme nous l'avons déjà signalé dans notre introduction (p3) que les systèmes interprétatifs apportent l'explication du fonctionnement de la mémoire discursive en termes respectivement de focus et de pertinence.

2.2.8 Les systèmes interprétatifs

Le traitement automatique des langues a inscrit effectivement au cahier des charges la résolution d'une expression anaphorique. Certains modèles tentent de construire des interfaces pour dépasser les dispositifs fondés sur les contraintes grammaticales et de proximité de l'antécédent. Dans cette lignée, C.L. SIDNER présente une conception liée aux contraintes thématiques de l'anaphore : l'interprétation d'une expression anaphorique présuppose la reconnaissance d'un objet mis en focus dans la mémoire immédiate.

2.2.8.1 Théorie du focus

Tout énoncé s'inscrit et s'interprète en fonction de la situation d'énonciation et de son topic ou thème.

Pour présenter la conception de C.L. SIDNER (1981 et 1983) nous abordons successivement la détermination du focus et les divers types de focus.

* Détermination du focus

Les processus de détermination du focus relèvent des phénomènes de focalisation à partir desquels C.L. SIDNER construit son système. Le principe à la base de ce système est que tout discours porte en général sur un seul objet, le focus et corrélativement qu'un locuteur ne parle que d'une seule chose à la fois dans un discours. Parti de ce principe, le focus apparaît se confondre au topic ou thème de l'énoncé.

La théorie du focus se fonde sur les prémisses suivantes :

- une conversation porte sur un focus
- une conversation comporte généralement plusieurs phrases, et chacune donne des informations sur ce même focus.

Trois possibilités pour expliquer la manière dont un focus peut être maintenu dans une conversation

- soit le locuteur réintroduit à chaque fois le focus, procédé redondant et inefficace
- soit il utilise des reprises qui réfèrent au focus telles les expressions anaphoriques
- soit les locuteurs prennent en compte les connaissances partagées dans ce cas un contrôle inférentiel prend en charge la continuité du focus.

Cette dernière solution comporte selon l'auteur un risque de mauvaise interprétation, les liens nécessaires au maintien du focus peuvent ne pas être évidents pour l'interlocuteur.

Si aucune de ces possibilités n'est retenue, combien un focus peut-il être maintenu ?

Pour l'évaluer, C.L. SIDNER a recours à la mémoire courte qui est définie comme la durée possible de mémorisation d'un élément nouveau dans un texte. Or un élément nouveau ou focus ne sera gardé en mémoire que le temps de deux phrases consécutives avant d'être oublié ou réamorcé par une reprise ou une inférence.

Le maintien d'un même objet d'attention dans la mémoire des locuteurs, résulte, dans cette perspective, des relations linguistiques communément rassemblées sous la notion de cohésion anaphorique. La cohésion est ainsi marquée par les relations d'inférence (anaphore associative) et les situations de reprise (anaphore coréférentielle ou divergente).

La théorie du focus veut souligner la dynamique du discours et surtout la nécessité pour la résolution des anaphores de déterminer le contenu mnémonique récemment constitué par les locuteurs. Le principe à retenir est que les contextes situationnels et référentiels évoluent en même temps que le discours. A mesure que le discours se déroule, l'auditeur se remémore⁴¹ ou construit un certain nombre d'hypothèse qui participeront au

⁴¹ La notion de mémoire immédiate est synonyme de mémoire courte et rejoint celle de modèle du discours de F. CORNISH (1990), de modèle contextuel de P. BOSCH (1983) ou encore celle de mémoire discursive de M-J. REICHLER-BEGUELIN (1989a). Toutes ces terminologies entendent exprimer le statut provisoire de l'objet de pensée commun aux interlocuteurs.

traitement de l'information. Ces hypothèses forment un arrière plan qui se modifie graduellement et en fonction duquel l'information nouvelle est traitée.

Observons à présent une illustration du système présenté par C.L. SIDNER pour déterminer le focus d'un énoncé :

- (45) 1 Je veux fixer un RDV avec Ira
2 **il** devrait avoir lieu à 15h.
3 On peut se rencontrer dans son bureau,
4 Dites à John de venir également

(C.L. SIDNER, 1983 p 367)

l'explication avancée par l'auteur se fonde sur l'interprétation du pronom personnel « il » nous remarquons que les quatre énoncés apportent des informations sur un élément mis en focus : « le RDV avec Ira ». Le focus n'est pas réintroduit à chaque fois, mais sa continuité au fil du discours est signalée en 2 par le pronom anaphorique « il ». Les autres éléments tels que les information portant sur l'horaire, le lieu et la personne invitée fonctionnent par un système d'inférence sans lien explicite. Le contrôle inférentiel consiste à vérifier qu'il n'y a aucune contradiction entre le candidat au focus , et les bases de données du contexte construites à ce point précis du discours, et intégrées dans la mémoire⁴².

Le point essentiel de la conception de C.L. SIDNER réside dans la détermination du focus : le pronom anaphorique co-réfère au focus. Le SN source d'un pronom détermine le focus du discours dans la mesure où un pronom prend de préférence le thème du discours (ou focus) pour référent.

Voyons à présent un exemple plus complexe :

- (46) 1 je veux fixer un RDV avec Georges Jim Steeve et Mike
2 On peut se retrouver dans mon bureau
3 Il est certes un peu petit
4 Mais nous ne l'utiliserons qu'une heure environ

(C.L. SIDNER 1983 p 367)

⁴² Cf. C.L. SIDNER, 1983, p. 222.

dans cet exemple, un focus initial de discours est nécessaire. C.L. SIDNER le présente comme le premier terme considéré comme nouveau. Il en résulte que le SN « RDV » est donné comme focus initial.

dans l'énoncé 3, le pronom « il » ne co-réfère plus le RDV, mais bien « mon bureau ». Selon le principe que un pronom co-réfère au focus, cette reprise différente signale un mouvement de focalisation puisque le discours porte maintenant sur « mon bureau ».

Partant de là, nous remarquons que C.L. SIDNER utilise les pronoms pour signaler les variations de focalisation. Elle essaie par conséquent de reverser la difficulté de la détermination du focus : il n'est pas uniquement déterminé en fonction d'une donnée intuitive ou d'une place dans l'énoncé, mais les expressions anaphoriques indiquent, par leur fonction de reprise ou d'inférence, ce qui tient lieu de focus discursif.

Nous observons que la détermination d'un focus initial, qui représente en général le focus du discours reste parfois nécessaire et ceci avant qu'il soit ou non co-référent par une expression anaphorique, le critère de co-référenciation ne peut donc suffire.

Ce critère amène donc une autre remarque. La théorie du focus de C.L. SIDNER n'échappe pas totalement à la difficulté de la détermination du thème (ou focus) discursif et son explication est circulaire.

Pour éviter la circularité, il faudrait parvenir à une identification autonome du thème de l'énoncé. Sans recourir au mécanisme de l'anaphore pronominale, la reprise par un pronom peut servir à confirmer le thème du discours et non pas à le définir.

Quand plusieurs candidats sont accessibles pour choisir un focus ou pour reconnaître les changements de focus C.L. SIDNER fait appel à différents types de focus (focus du discours), (focus d'acteur), la préférence revient en général au « focus du discours » comme première interprétation d'un pronom anaphorique, la théorie de la pertinence nous en donnera une explication.

2.2.8.2 Théorie de la pertinence

Dans leur théorie, D. SPERBER ET D. WILSON (1989) défendent l'idée selon laquelle la détermination du référent intentionnel d'une expression anaphorique obéit à d'autres principes explicatifs et critères de sélection que ceux généralement énoncés comme l'unicité dans le contexte, la proximité, les phénomènes d'accord, etc...

Leur système procédural repose sur le principe d'accessibilité pragmatique de la référence. Cette conception s'attache aux phénomènes relatifs à la pertinence d'une énonciation, aux caractéristiques saillantes d'un référent et au critère de cohérence.

* Pertinence optimale et cohérence

L'ensemble de leur système repose sur le concept de pertinence optimale. La communication est liée à des processus cognitifs dans la mesure où l'attention de l'auditeur est relative à la pertinence de l'information communiquée.

La notion d'accessibilité pragmatique de la référence se fonde sur un principe de pertinence corrélatif à un principe de cohérence. Selon D. SPERBER et D. WILSON (1989), l'interlocuteur interprète un énoncé en fonction de la reconnaissance de l'hypothèse pertinente parmi celles qu'il aura préalablement construites pendant le discours.

* **Pertinence** : « une hypothèse est d'autant plus pertinente dans un contexte donné que ses effets contextuels y sont plus importants.

une hypothèse est d'autant plus pertinente dans un contexte donné que l'effort nécessaire pour l'y traiter est moindre ». (D. SPERBER et D. WILSON, 1989, p 191)

* **cohérence** : l'interlocuteur poursuit le chemin cognitif le plus court, ou le plus évident, pour assigner un référent à l'expression référentielle.

L'ensemble du système s'articule autour du concept de pertinence. Cette théorie part ainsi du postulat que toute communication véhicule une présomption de pertinence optimale, conditionnée par deux facteurs (effet et effort).

Principes : * tout acte de communication véhicule une garantie de pertinence optimale, et il n'y a jamais plus d'une interprétation qui satisfasse à cette présomption :

* la pertinence optimale d'un énoncé s'obtient quand il s'établit un juste équilibre entre effort cognitif d'interprétation et l'effet informatif.

L'interprétation correcte d'un énoncé est celle qui répond positivement au principe de pertinence et au critère de cohérence. En théorie, il n'existe qu'une seule interprétation accessible, en accord avec le principe d'accessibilité pragmatique du référent.

Principe de saillance - plus le référent est saillant, plus il est accessible.

La saillance d'un référent résulte soit d'une mention antérieure au niveau du texte, soit d'un objet aisément repérable ou perceptible dans la situation immédiate

L'objet de ce travail est l'analyse de l'anaphore résomptive dans les productions écrites des étudiants algériens. Nous travaillons sur un corpus et un sous corpus relevant de l'écrit, le contexte d'énonciation est donc forcément endophorique.

L'approche « textuelle » de l'anaphore fonde son interprétation référentielle sur la reconnaissance d'une expression et d'un antécédent présent dans le texte. En adhérant au point de vue de G. KLEIBER et à la lumière des théories du focus et de la pertinence nous dirons que l'expression anaphorique réfère à un objet déjà mentionné et appartenant aux objets du monde, car les mots ne renvoient pas aux mots mais aux objets du monde autrement dit, le référent n'est pas dans la phrase mais que seule sa mention y figure.

CHAPITRE III - ARGUMENTATION ET ORGANISATEURS TEXTUELS

Dans ce chapitre, il est question de l'argumentation écrite, étant donné que notre corpus de travail relève de ce mode de pratique langagière, particulièrement pour définir les concepts utiles à notre analyse tels que la définition de l'argumentation, le schéma canonique du texte argumentatif, les connecteurs argumentatifs et pragmatiques ainsi que les marqueurs d'intégration linéaire qui, chacun à sa manière, structure et ou oriente le discours. Nous allons brièvement exposer les définitions relatives aux notions intervenant dans l'argumentation et, a fortiori, dans le texte argumentatif, telles que les présupposés, les inférences et les topoï, ou lieux communs pour les besoins de l'analyse du corpus.

1. LE CHOIX DE L'ARGUMENTATION

Il serait trivial de souligner l'importance de l'argumentation dans les disciplines scolaires et partant, les difficultés rencontrées par les élèves, lorsqu'il s'agit d'argumenter.

Réservée aux classes de rhétorique au début du siècle dans les pays occidentaux, et introduite aujourd'hui dans ces même pays de plus en plus précocement dans les programmes d'enseignement, la pratique de l'argumentation dans la langue dans le système éducatif algérien demeure, jusqu'à présent, comme une activité dont le caractère argumentatif reste implicite.

Les techniques argumentatives proprement dites, totalement absentes dans les trois cycles de l'école fondamentale, aussi bien au niveau des instructions officielles que dans les manuels scolaires n'apparaissent qu'en deuxième et troisième année secondaire et spécifiquement, dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Au plan de la pratique, « argumenter » se traduit par l'étude de modèles textuels argumentatifs qu'il s'agit d'explicitier à l'aide d'exercices lexicaux, syntaxiques et de production écrite; mais en aucun cas il est question du texte considéré comme matière argumentative dont les mécanismes peuvent être démontés.

Au niveau universitaire en Lettres et Sciences Humaines la pratique argumentative est enseignée sous forme de cours de méthodologie ou d'aide rédactionnelle afin de

permettre à l'étudiant de présenter en fin de cursus universitaire et dans sa spécialité un mémoire dûment argumenté.

En milieu informel, de part sa spécificité d'être extrêmement hiérarchisée, la société algérienne n'offre pas à l'enfant la possibilité d'argumenter; parfois un mot, un silence, un regard a valeur argumentative.

A l'adolescence toute tentative d'argumentation est considérée par les adultes comme une prétention à vouloir « philosopher »-acte censé être réservé strictement aux adultes ayant atteint l'âge de la sagesse-.

Dans ce contexte, nous ne cherchons pas à d'appréhender **les performances en terme de capacités discursives** d'un possible schéma **textuel argumentatif** des étudiants. Nous essayons de savoir si dans leur structuration du texte, les étudiants emploient l'anaphore résomptive comme outil discursif dynamique à valeur d'argument puisque le texte le supposait.

L'intérêt d'un tel sujet répondant à des préoccupations d'ordre didactique, notre souci dans cette thèse est d'appréhender l'emploi de l'anaphore résomptive comme reprise alliant réorientation (continuité et rupture) et argumentation.

1.1 Construire la définition

Notre travail se propose l'étude de l'anaphore résomptive dans une structure discursive argumentative, il serait de bon aloi de donner les spécificités du discours argumentatif¹. En considérant celui-ci comme sous-jacent au concept d'**argumentation**, il importe de circonscrire ce concept vu les nombreuses acceptions dont il est l'objet.

L'argumentation, notion en réalité vaste et difficile à cerner si l'on en juge par les propos de Christian PLANTIN (1990 : 8) *il n'y a pas à l'heure actuelle de cadre de*

¹ De l'avis des spécialistes, il est extrêmement difficile de trouver des écrits typologiquement « purs ». A. PETITJEAN et alii (1989) plaident pour l'hétérogénéité textuelle. En cela, l'étiquetage fondé sur une seule classe d'indices linguistiques ne suffit pas à caractériser un type de texte. Dans notre exposition des arguments du texte argumentatif, nous préconisons en fait la dominante.

référence universellement admis fixant le concept d'argumentation et l'usage du terme varie largement selon les disciplines qui le sollicite.

Eu égard aux propos de C. PLANTIN, il s'agit au préalable de construire la définition du concept d'argumentation, concept qui nous servira de référence.

1.1.1 L'argumentation comme raisonnement logique

On parle souvent pour argumenter, cette finalité est considérée comme première à la valeur informative de la langue d'après la thèse de O. DUCROT et J-C. ANSCOMBRE (1983).

Dans cette perspective les suites de propositions constituant le corps d'un discours argumentatif sont marquées comme des suites réinterprétables en terme de relation :

Argument (s) -----> conclusion

Ainsi, l'argumentation est donc circonscrite à des relations entre les arguments et la conclusion, aussi est-elle considérée dans une certaine mesure comme une forme de raisonnement et même de démonstration comme le souligne Jean-Blaize GRIZE (1974 :186) :

J'en arrive maintenant à l'argumentation, notion toute proche de celle de raisonnement et même à première vue de démonstration.

L'auteur concède bien l'expression: *notion toute proche* qui sous-entend tout de même distinction. Abandonnant le principe qui gouverne toute définition aristotélicienne pour considérer celui de la linguistique qui consiste à dire d'une chose (P) ce qu'elle n'est pas (non-P), nous dirons que l'argumentation n'est pas la démonstration. En effet, à la différence de la démonstration qui se fait à partir de la construction d'un système axiomatique (prémisses vraies) l'argumentation, elle, prend en compte les conditions psychologiques et sociales (les lieux communs donc prémisses probables). La déduction restant dans l'une comme dans l'autre la démarche essentielle.

Cette distinction apparaîtra davantage quand le raisonnement démonstratif enfermé dans le syllogisme strict, reconnu d'ailleurs comme structure logique un peu trop idéale et formelle ne peut recourir lui, à l'enthymème sur lequel l'argumentation en tant que discours naturel se fonde volontiers. En retenant que la structure du syllogisme correspond au schéma de base :

[données (prémisses majeures et prémisses mineures)---> conclusion]

nous opterons pour la définition suivante de l'enthymème: *forme abrégée du syllogisme dans laquelle, on sous-entend l'une des deux prémisses ou la conclusion* (cf Le Nouveau petit Robert, dictionnaire de la Langue Française 1° Ed. 1993 p.777).

De ce fait, si la démonstration porte sur une relation logique qui est soumise alors à des conditions de vérité donc irréfutable, l'argumentation elle, porte sur la relation argumentative qui, à l'opposé de la relation logique peut poser une contradiction qu'elle rend tout à fait acceptable grâce à des marques comme par les connecteurs: « ...le langage contrairement à la logique classique n'a donc que faire des contradictions logiques. Il les intègre à l'aide de marques précises et les présente comme non problématiques », Jacques MOESCHLER (1985 : 48).

La relation argumentative est également soumise à la réfutation « ...un discours argumentatif (...) se place toujours par rapport à un contre discours effectif ou virtuel (...). Défendre une thèse ou une conclusion, revient toujours à la défendre contre d'autres thèses ou conclusions J. MOESCHLER (1985: 45 et 47).

En définitive qu'est-ce que le discours argumentatif retient du raisonnement et de la logique naturelle qui semblent bien constituer une de ses composantes fondamentales?

Il en retient bien sûr la démarche générale qu'il accommode à ses exigences. Le discours argumentatif pose souvent explicitement un objet dont il prédique un certain nombre de propriétés pour l'expliciter, le spécifier par rapport à un autre objet et pour faire rentrer ces prédications dans un système de relations orientées vers une conclusion. Dans cette perspective, l'argumentation fonctionne comme le principe de pertinence prédicative

des arguments par rapport à l'objet du discours et de leur enchaînement structuré pour une conclusion donnée.

Pour dépasser ces comparaisons quelque peu générales, il semble utile de rappeler le concept dans le contexte de l'enseignement/apprentissage ce qui lui confère une valeur notionnelle plus opératoire : « argumenter », « justifier », « discuter », « étayer votre point de vue », « donner les raisons », « être pour ou contre » tel est le paradigme fournissant la matrice de la plupart des situations argumentatives impliquant la production d'un discours argumentatif².

Dans la pratique, une autre voie dans l'exploration de la notion consiste à retrouver des traces dans les pratiques pédagogiques, même si ces pratiques ne s'y réfère pas de manière explicite: ainsi rédaction de synthèses et/ou de mémoires sont autant d'occasions pour l'étudiant de « dissenter », c'est-à-dire présenter son point de vue, plaider, refuter ou nuancer son jugement, en somme, « argumenter ».

Cette approche à la fois naïve et pragmatique est à croiser avec les définitions plus théorisées des spécialistes.

1.1.2 L'argumentation comme activité schématisante

De l'argumentation comme raisonnement logique plus ou moins contraint, Chaim PERELMAN (1983:24) pose une autre conception:

L'argumentation vise à obtenir l'adhésion de ceux auxquels elle s'adresse, elle est toute entière relative à l'auditoire qu'elle cherche à influencer.

Il définit l'auditoire : *comme l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut influencer par son argumentation*

Ainsi le discours argumentatif devient la raison où s'exerce un rapport entre un orateur et un auditoire. L'orateur produisant un discours censé agir sur l'auditoire.

² Nos rédacteurs furent soumis à un sujet qui devait obligatoirement induire un texte argumentatif naturel de type être « pour » ou « contre » la citation de l'auteur.

De ce fait les prémisses et les arguments de l'orateur seront choisis dans l'univers « endoxal » de l'auditoire qui, en se reconnaissant, s'impliquera pour progresser avec l'orateur vers le point où celui-ci veut le mener.

Cette vision de l'argumentation, par C. PERELMAN qui privilégie l'auditoire dans la relation orateur/auditoire, donne à l'argumentation une orientation nouvelle. Ainsi nous serons portée à considérer l'argumentation non plus dans sa dimension linéaire préoccupée à organiser des arguments en vue d'une conclusion, mais dans un rapport dialogique orateur/auditoire qui, mutuellement pose et fonde cette relation. Autrement dit, le discours argumentatif n'est pas produit dans l'absolu, il est conçu en tant que tel pour un auditoire qui a lui-même inspiré cette organisation des arguments en vue d'une conclusion donnée.

Les considérations de C. PERELMAN en matière d'argumentation se retrouvent chez Jean-Blaize. GRIZE (1982-1996) sous forme de schématisation :

Argumenter c'est faire accepter sa schématisation à l'interlocuteur.

-schématisation doit être comprise comme la représentation discursive que le locuteur se fait de ce dont il parle et par extrapolation la traduction de cette représentation dans le discours-

Autrement dit « schématisation » présuppose simultanément « action » et « résultat », « action » devant être interprétée comme mise en oeuvre d'opérations, en l'occurrence opérations de pensées relevant de la « logique des objets » et de la « logique des sujets ». Et « résultat » comme représentation d'un micro-univers construit à partir d'un raisonnement.

« Schématisation » est également conçue à la fois comme partielle: ne portant que sur certains aspects des choses faisant ainsi une sélection pertinente de l'objet posé; et partielle par cela même qu'elle est orientée vers une fin visée, qu'elle est celle d'un sujet discoureur qui prend parti, et par conséquent fondamentalement idéologique.

En dernier lieu on fera remarquer que l'activité argumentative schématisante est aussi une activité dialogique:

- en situation de face à face où, en fonction des réactions de l'interlocuteur, le sujet discoureur pourra apprécier, orienter et enfin reconstruire son discours dans une visée donnée.

- en situation d'écrit³ où, le scripteur en fonction des représentations du lecteur, élabore stratégiquement son discours: en explicitant les éventuelles ambiguïtés, et en posant des implicites là où le lecteur est supposé admettre des vérités dans une optique consensuelle.

O. DUCROT et J-C. ANSCOMBRE (1983 : 8) présentent l'argumentation comme moyen d'influer sur autrui au moyen du discours autrement dit, à l'aide d'enchaînements propositionnels comportant des structures linguistiques spécifiques.

Pour nous en effet, un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E1(ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à faire admettre un autre (ou un ensemble d'autres) E2.

Pour J. MOESCHLER (1985 : 46) *Argumenter revient donc à donner les raisons pour telle ou telle conclusion.*

Enfin M. CHAROLLES (1980 : 7) énonce : *on peut considérer qu'il y a argumentation chaque fois qu'un agent produit un discours destiné à modifier ou renforcer les dispositions d'un sujet ou d'un ensemble de sujets à l'égard d'une thèse ou d'une conclusion.*

De cette panoplie de définitions sur l'argumentation, il ressort que « argumenter » consiste à transformer une représentation cognitive pré-existante chez l'interlocuteur et supposée différente ou opposée à celle que l'énonciateur estime juste. Cette position nous semble compatible avec la définition minimale du discours argumentatif que propose C. PLANTIN (1996 : 27) *un discours où s'opposent deux voix - celle du défendant et celle de l'opposant - et qui vise à faire adhérer au point de vue et aux conclusions de l'énonciateur-défendant.*

³ Comme nous l'avons souligné dans le chapitre V relatif au corpus dans la rubrique « nature de la tâche demandée » p.162, nous confirmons que celui qui argumente a bien conscience d'un destinataire réel ou virtuel à qui il adresse son discours et qu'il se représente très bien d'une façon ou d'une autre dans ses exigences de cohérence, de clarté et de correction discursive.

C'est cette définition du discours argumentatif que propose C. PLANTIN que nous retiendrons pour notre étude car elle présente l'avantage d'être tout à la fois la synthèse de toutes les autres définitions par son aspect opératoire.

La tâche demandée aux étudiants est l'élaboration d'un texte argumentatif naturel, dans notre travail l'anaphore résomptive est la marque que nous privilégions pour argumenter. Il ne s'agit pas pour nous, de réduire l'activité d'argumenter à de simples marques de surface. Mais ces marques sont analysées comme une trace d'opérations langagières liées à tout un ensemble d'agencements des arguments, aussi, l'exposition succincte du schéma canonique du texte argumentatif est nécessairement utile. A l'identique de l'anaphore qui est censée orienter le discours, nous présentons les autres marqueurs qui concourent également à orienter le discours et qui sont employés par les étudiants, il s'agit des connecteurs logiques et pragmatiques, et des marqueurs d'intégration linéaire. Par ailleurs comme notre définition du texte argumentatif fait mention des notions de présupposés, des inférences et des topoï, nous les présentons brièvement.

2. LE TEXTE ARGUMENTATIF

Nous réitérons notre démarche qui consiste à ne pas s'atteler à rechercher dans les productions écrites des étudiants les performances en termes de capacités discursives d'un possible schéma textuel argumentatif bien que dans notre analyse du corpus nous exposons globalement le type de texte ayant été produit par les étudiants.

D'un point de vue structurel et abstrait, le texte argumentatif se laisse réduire à une superstructure simple qui est du type :

Prémisses arg1 + arg2 + arg3 conclusion ou thèse

Ce modèle « préconstruit » est loin d'être aussi rigide quand on regarde les réalisations effectives d'argumentation. En effet celles-ci font intervenir les phénomènes d'implication et de ce fait peuvent produire autant de variantes possibles. La superstructure argumentative ou forme canonique du texte argumentatif est en effet relative comme le souligne à juste titre J. MOESCHLER (1994 :105) *ce qui fait qu'un discours est*

bien formé argumentativement n'est pas lié à l'existence d'une forme canonique du discours argumentatif. Nous partageons ce point de vue, mais maintenons malgré tout que tout discours actualise en même temps plusieurs types textuels. La question essentielle devient alors celle du repérage des différentes zones textuelles séquences narratives, descriptives, etc... plus ou moins étendues et homogènes) et surtout de la « dominante »
J-M. ADAM (1985 : 43).

Dans notre travail le texte argumentatif attendu devra mettre en évidence l'anaphore résomptive qui peut être ou non à valeur d'argument, mais également en tant que reprises sur présupposés ou sur inférences. Nous donnerons les définitions de ces deux notions qui sont nécessairement utiles à notre analyse. Par ailleurs l'actualisation anaphorique s'appuie sur la présupposition de connaissances partagées aussi les topoï ou lieux communs seront définis dans le sous-titre relatif aux connecteurs logiques.

L'inférence pour Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (1998 : 24) *est toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (interne ou externe).*

Les présupposés et les sous-entendus pour O. DUCROT (1984 : 45) ont un point commun, ce sont deux modes de l'implicite. Ce point commun *tient à la possibilité donnée au locuteur, de se retirer, pour ainsi dire de la parole. Dans la présupposition, ce retrait tient à ce que l'information présupposée est mise en marge du discours. Le locuteur ne peut pas être attaqué à son propos, puisque le dialogue ultérieur ne doit pas porter sur elle. Tandis que pour le sous-entendu le locuteur présente sa parole comme une énigme que le destinataire doit résoudre.*

3. LES CONNECTEURS LOGIQUES

Parmi les faits linguistiques pertinents pour l'étude de l'argumentation les connecteurs furent ceux qui ont le plus attiré l'attention. Leur diversité est très grande et les études qui leur sont consacrées déjà nombreuses. On citera particulièrement les travaux de O. DUCROT et J-C. ANSCOMBRE, Eddy. ROULET et J. MOESCHLER. Ayant un rôle de connexion, la grammaire traditionnelle les classe dans des catégories syntaxiques

multiples: conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, syntagmes prépositionnels et syntagmes nominaux.

Ces dernières années leur champ s'est élargi à certaines interjections et mots, dont on ne soupçonnait pas a priori l'efficacité dans la persuasion langagière. Il s'agit pour ne citer que quelques uns de « là », « tiens », « eh bien! » ce dernier connecteur que O. DUCROT (1980 : 161) étudie largement dans les mots du discours, de « voyons! » qui selon Christine SIRDAR-ISKANDER (1983 : 144) *s'inscrit dans le cours d'un mouvement et joue le rôle de connecteur au même titre que donc, parce que, car*. Et enfin de « au fond » que Mariane SCHELLIG (1983 : 176) appréhende dans les enchaînements en dialogue.

On pourrait poursuivre l'énumération longuement et penser qu'a priori, l'emploi des connecteurs argumentatifs est aléatoire. Mais force est de constater comme l'a bien fait remarquer M. CHAROLLES (1985 : 88) que *leur usage est régi par un certain nombre de contraintes qui définissent leurs conditions d'emploi*, aussi déploient-ils dans les contextes où ils s'insèrent des effets de sens bien précis.

Nous présenterons au préalable les notions-clés qui définissent de manière quasi-exhaustive les connecteurs argumentatifs français : comment les lire dans un texte : absence versus présence ? Comment délimitent-ils des étapes argumentatives ?

3.1 Présence versus absence du connecteur

Les connecteurs argumentatifs contraignent les énoncés dans une direction logico-sémantique qui peut lever toute ambiguïté permettant ainsi au destinataire de trancher entre deux solutions.

* énoncés associés à des arguments de même sens

« Marie est déprimée, elle ne sort plus »
 et « Marie ne sort plus, elle est déprimée »

Ces deux énoncés n'étant pas orientés des points de vue logico-sémantique, argumentatif, et communicatif, peuvent s'interpréter dans un sens comme dans l'autre :

« est-ce que Marie est déprimée parce-qu'elle ne sort pas? »
ou « est-ce qu'elle ne sort pas parce qu'elle est déprimée ? ».

Ainsi la présence d'un connecteur lèverai toute équivoque et posera les énoncés comme pourvus de cohérence.

* énoncés associés à des arguments de sens contraire

Dans d'autres cas, l'absence du connecteur permettant de lier deux énoncés associés à des arguments de sens contraires bloquerait tout processus interprétatif, le destinataire ne parvenant pas à faire une lecture cohérente.

Ainsi :

« Son travail n'est pas bon, elle réussit »

sont des énoncés incompatibles eu égard à la logique classique. Il y a effectivement contradiction, la première assertion excluant automatiquement l'occurrence de la deuxième.

En effet comment peut-on en même temps « travailler mal, et réussir? » Cette contradiction peut, cependant être aisément récupérée à l'aide du connecteur « pourtant » qui exprime une concession forte au plan argumentatif.

La proposition : « son travail n'est pas bon » dirige les interlocuteurs vers la conclusion : « elle échoue », refusée par l'énonciateur de « pourtant elle réussit » qui en accepte la « logique » , mais en même temps, affirme que l'enchaînement habituel des causes et des effets est contredit par la réalité.

On remarquera donc que dans ce cas, le connecteur sort du cadre restreint de la logique pour s'inscrire dans le champ plus vaste de l'argumentation qui autorise ce genre de logique. Dans cet exemple, le connecteur valorise le deuxième élément de l'énoncé qui relance la suite textuelle. Ainsi de connecteur il devient opérateur organisant le texte en le faisant progresser vers la visée argumentative recherchée.

Nous venons de voir la capacité des connecteurs à orienter le discours vers une polarité donnée. Cette capacité des connecteurs à orienter le discours a pour corollaire le fait que des contraintes pèsent sur leur emploi : contraintes structurelles, illocutionnaires, thématiques et argumentatives.

3.2 Orientation argumentative et conclusion de l'acte d'argumentation

Les connecteurs donnent tel type d'indications sur l'orientation des énoncés qu'ils modifient ou articulent.

La conclusion argumentative est un des éléments définissant l'acte d'argumentation, c'est l'acte réalisé par la présentation d'un énoncé destiné à servir une certaine conclusion.

Ainsi le connecteur « mais » par exemple programme dans l'avant discursif un énoncé p à conclusion r et un autre énoncé anti-orienté à conclusion non- r .

Dans les analyses canoniques en la matière, p et q sont explicites tandis que r et non- r sont généralement implicites.

Cette caractéristique de r et de non- r d'être implicites suppose que l'argumentation est par ailleurs régie par des principes généraux, ou règles d'inférence que constituent les *topoi*, autrement dit les lieux communs d'une communauté donnée.

3.3 Intervention des *topoi* dans le cas des connecteurs

Pour J. MOESCHLER (1985 : 68) le *topos* en tant que règle générale rendant possible une argumentation particulière se distingue du syllogisme et des règles de la déduction naturelle, qui eux posent des conditions au raisonnement logique. Le *topos* est par contre, une règle générale supposée communément admise, non obligatoire et à caractère graduel.

Le caractère graduel d'un *topos* implique une hiérarchie des arguments que O. DUCROT (1980) appelle une « échelle argumentative ».

Le fonctionnement des topoï est différent selon la valence du connecteur

- connecteur prédicat à deux places

Le topos met en correspondance deux échelles, l'échelle de l'argument (en l'orientant) et l'échelle de la conclusion. Ces deux échelles étant explicitement données, le topos ne fait que légitimer leur mise en correspondance.

- connecteur prédicat à trois places

Le connecteur prédicat à trois places convoquent deux topoï, le locuteur réalise donc deux actes d'argumentation et opère le choix entre les deux actes.

- contestation/réfutation des topoï

De part leurs propriétés : (généralité, appartenance au sens commun et graduation) les topoï peuvent être contestés ou réfutés.

Ainsi un topos peut-être réfuté au moins de trois façons :

- 1- lorsqu'il est non-pertinent
- 2- lorsqu'on relativise sa valeur en l'opposant à un topos inverse
- 3- lorsque l'évaluation du degré de propriété p de l'objet o est refusé par l'interlocuteur.

En reprenant l'exemple de J. MOESCHLER (1985 : 71) :

Plus une voiture est bon marché, moins il faut l'acheter.

Hormis la fluctuation dans l'orientation du discours induite par un connecteur donné grâce à l'intervention des topoï, on peut aisément voir à partir de ces considérations sans doute limitées mais assez indicatives que les connecteurs imposent des instructions strictes.

Selon HALLIDAY et HASAN (1976) ils se trouvent à la frontière du domaine grammatical et lexical car ils impliquent dans certains cas, une sélection sémantique.

Leur usage est régi par un certain nombre de contraintes qui définissent leurs conditions d'emploi.

Ils ont une importance spécifique dans tous les textes puisqu'ils permettent un accroissement d'informations et particulièrement dans le texte argumentatif où ils établissent des relations d'ordre combinatoire : ces connecteurs logiques ne sont autres que des lois de compositions internes définies sur l'ensemble des propositions. En d'autres termes, il s'agit de fonctions du type $(P, P) \rightarrow P$, qui, à un couple de propositions, font correspondre une nouvelle proposition, et mettent donc en rapport des objets logiques de même rang et de même nature.

Un connecteur logique se caractérise ainsi par ce que l'on pourrait nommer son « homogénéité » combinatoire : ses opérands et son résultat ont un statut identique, et sont aptes à remplir les mêmes fonctions sémantiques ou discursives (par exemple recevoir une valeur de vérité, ou servir de prémisse dans une déduction).

4. LES CONNECTEURS PRAGMATIQUES

Les connecteurs pragmatiques que nous distinguons des connecteurs logiques que nous venons de voir, ne présentent aucune homogénéité comparable, du moins pour beaucoup d'entre eux. Dès que l'on entreprend de les figurer comme des opérateurs qui s'appliqueraient à un couple d'entités sémantiques (P, Q), et que l'on se trouve par conséquent obligé de spécifier la nature de ces unités, force est de constater que P et Q peuvent avoir, pour un même connecteur, des statuts tout à fait différents, et en outre fort variables.

BRONCKART et SCHNEUWLY (1987) ont démonté l'importance de l'emploi de ces connecteurs dans le maintien thématique et la cohésion textuelle mais en démontrant leur élasticité d'emploi dans des contextes aussi variés, ils ont montré qu'ils avaient perdu leur signification lexicale propre et qu'ils étaient susceptibles de spécifier certaines relations structurales du texte.

C'est cette grande liberté d'emploi des connecteurs pragmatiques qui a fait qu'ils sont devenus des « marqueurs de la macrostructure ». En effet, ils ont fini par devenir des organisateurs textuels à valeur lexicale neutre. Nous les considérons particulièrement comme peu structurants vu le type d'organisation textuelle obtenue dans les textes des étudiants.

Dans le même contexte, hormis les connecteurs pragmatiques qui apparaissent comme organisateurs de la macrostructure, nous pointons également les marqueurs d'intégration linéaire que nos étudiants emploient largement.

5. LES MARQUEURS D'INTEGRATION LINEAIRE

Généralement, la langue ne possède pas de morphèmes spécifiques pour le marquage linéaire des séries dans le discours. Cette fonction d'organisation est assurée par des emprunts à d'autres sous-systèmes : la numération, la structuration spatiale ou temporelle. Ces termes nécessairement polysémiques et plurifonctionnels perdent leur vocation sémantique primitive pour désigner la succession des constituants discursifs. Nous ne prendrons pas en compte les autres sens et les autres fonctions qu'ont également ces morphèmes pour ne nous intéresser qu'à leur fonctionnement comme marqueurs d'intégration linéaire.

Trois types de classement caractérisent les marqueurs d'intégration linéaire :

- a) Ils indiquent que le constituant discursif qu'ils accompagnent marque l'ouverture de la série « d'abord ».
- b) Ils servent de relais, c'est-à-dire marquer que le constituant discursif qu'il accompagne entre dans une série dont il n'est pas l'élément initial « ensuite ».
- c) Ils indiquent que le constituant discursif qu'ils accompagnent marque la clôture de la série « enfin ».

Ces caractérisations permettent de dire qu'ils ont une fonction de guidage qui repose sur l'opération d'empaquetage (constitution de paquets de prédicats ou de propositions) dont le rôle fondamental est plus de faciliter la construction du sens par le destinataire que de gérer les contraintes de la mise en texte auxquelles est soumis le locuteur.

5.1 Fonctions des marqueurs d'intégration linéaire

5.1.1 la fonction d'empaquetage

Le marqueur d'intégration linéaire dans ses aspects sémantiques ne détermine pas à lui seul l'orientation argumentative de la séquence. Il marque que les éléments qu'il accompagne sont à traiter dans un même mouvement lorsqu'ils sont coorientés, et de sens contraire lorsqu'ils sont anti-orientés. Nous noterons que les indications d'orientation se déduisent de l'analyse sémantique des propositions et non de l'instruction fournie par le marqueur, à la différence des connecteurs argumentatifs qui ne laissent aucun doute quant à l'orientation des arguments connectés. La capacité des marqueurs d'intégration linéaire de n'avoir pas d'instructions strictes leur confère la possibilité d'être supprimés sans que l'intelligibilité du propos soit sensiblement affectée. Par rapport à leurs aspects distributionnels, étant d'une grande liberté d'emploi, ils montrent par conséquent une absence de relation syntaxique par rapport à la phrase et justifient également d'une position autonome. Cependant, leur nature fluctuante impose des contraintes de construction, autrement dit les groupes corrélés doivent être syntaxiquement compatibles pour ne pas s'exposer aux prescriptions de la norme.

5.1.2 La fonction de guidage

Comme nous l'avons déjà vu, les marqueurs d'intégration linéaire entretiennent avec la fonction d'empaquetage des rapports évidents mais en même temps mal définis. Ce sont des organisateurs dont la fonction de guidage joue un rôle déterminant dans la stratégie d'interprétation comme le soulignent Gilbert TURGO et Danielle COLTIER (1988 : 71): *...éléments à la fois textuels et métatextuels, ils accompagnent le texte, le commentent, pour en déterminer les conditions d'interprétation.*

Cependant, réception et interprétation d'un discours ne sont pas des opérations symétriques ; si le locuteur peut planifier son texte en ayant présente à l'esprit une visée plus ou moins élaborée de son propos, à l'inverse, le récepteur est soumis au pas à pas imposé par la linéarité de ce qu'il perçoit ce qui fait que cette fonction de guidage reste trop aléatoire.

Après avoir donné les définitions nécessaires à l'analyse de notre corpus, nous présenterons maintenant le chapitre qui donnera un panorama du système éducatif algérien avec ses contenus et ses pratiques pédagogiques relatifs à notre objet d'étude.

CHAPITRE IV – DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DANS LE CURSUS SCOLAIRE ALGERIEN

Dans ce chapitre relatif au cadre didactique, qui, comme la partie théorique sera considéré comme soubassement à la partie pratique de cette thèse, nous aborderons le sujet par un large tour d'horizon sur le discours officiel et les pratiques pédagogiques de l'écrit de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif en Algérie.

Nous aurions voulu procéder à l'analyse critique des instructions officielles et des contenus du point de vue des progressions interne et externe préconisés dans les curricula d'arabe du cursus scolaire. Pourquoi l'arabe ? Ce point repose sur l'hypothèse selon laquelle toute compétence acquise par l'apprenant en langue maternelle peut être transférée en langue étrangère. Cependant nous nous en abstiendrons parce qu'il n'est pas certain que les apprenants aient acquis la compétence qui nous intéresse en langue maternelle. Son transfert reste à prouver et n'est pas aussi automatique qu'on pourrait le penser.

Comme nous l'avions déjà annoncé dans notre introduction, l'étude des contenus proposés et des modalités d'enseignement/apprentissage concernant les procédés de reprise est nécessaire pour pouvoir trouver les éléments de réponse à l'emploi qu'en font les étudiants. Les contenus analysés du point de vue des progressions interne (progression dans la même classe et d'une unité didactique à l'autre) et externe (progression d'une classe à l'autre) préconisées dans les curricula de français peuvent fournir de précieux indices en tant qu'instruments pédagogiques préconisés en classe. Nous allons donc analyser les manuels d'un double point de vue : une approche d'ensemble, pour recenser les contenus traités et pour caractériser les démarches qu'ils mettent en place et les exercices qu'ils proposent ; une approche ciblée sur la notion d'anaphore, objet de notre étude.

Nous serons conduite à présenter les points les plus saillants de ces analyses pour montrer ce qui nous semble efficace et pertinent pour aider les élèves à préparer l'écrit, mais nous pointerons évidemment aussi les manques et les incohérences.

Concernant l'approche ciblée, nous nous poserons les questions suivantes :

* quelle place les contenus accordent-ils d'abord à la reprise anaphorique puis aux syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs ?

* ces contenus permettent-ils une réflexion sur ce point de langue ou bien celle-ci relève-t-elle du domaine de l'implicite ? ce qui, naturellement, mettrait en évidence une performance individuelle de l'apprenant.

Avant d'aborder ces aspects de notre étude, un détour est nécessaire pour présenter le paysage où se meuvent les orientations officielles et directives, les instructions, et les programmes, paysage fixé par le cadre institutionnel. Il ne s'agit pas d'une étude historique concernant la didactique du français dans le cursus scolaire, mais d'une réflexion globale destinée à retracer le statut de la langue française, et sa répartition dans le cursus d'apprentissage des différents paliers du système scolaire algérien.

1 LE CADRE INSTITUTIONNEL

1.1 La réforme scolaire en Algérie

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie s'est penchée sérieusement sur les problèmes touchant le secteur de l'éducation et leur a accordé une grande importance car, comme l'affirme l'étude présentée aux instances responsables du Parti et de l'Etat : *elle est convaincue que l'éducation de l'homme est le fondement du développement et la base sur laquelle repose tout progrès*⁴³.

C'est, par conséquent, une transformation globale de l'école algérienne qui devait s'imposer et donner jour à une école unique et unifiée que l'on a appelée : L'Ecole Fondamentale.

1.2 L'école fondamentale

Définition : c'est une structure d'éducation obligatoire pendant neuf ans. Elle garantit à tous les enfants scolarisés une éducation unique. Elle donne ainsi à chacun la possibilité de poursuivre ses études le plus longtemps possible, et offre des chances égales à chacun pour acquérir des compétences et des attitudes nécessaires lui permettant de devenir autonome, d'être préparé efficacement à affronter la vie (1), (2)⁴⁴.

⁴³ Réforme de l'enseignement, Mise en place de l'Ecole Fondamentale, Etude présentée aux instances responsables du Parti et de l'Etat, septembre, 1979, p. 18.

⁴⁴ (1) Réforme de l'enseignement, op. cit. 1979, p. 15.

Cette brève définition nous permet de dire que :

- l'Ecole Fondamentale assure à tout individu le minimum indispensable de connaissance, le préparant à la vie active.
- Par le biais de l'Ecole Fondamentale, enseignement et formation seront uniques pour tout algérien.
- L'Ecole Fondamentale n'est pas seulement une scolarisation obligatoire mais une rénovation des méthodes et des programmes pour augmenter le rendement scolaire. La polytechnisation qui est l'une de ses principales caractéristiques, permet la diffusion d'une culture technologique et scientifique élevée, et réalise l'intégration du travail intellectuel et du travail manuel.

Son organisation met en évidence un seul ensemble constitué de l'enseignement élémentaire et moyen. De ce fait, la durée de l'enseignement est de neuf ans sans aucun obstacle au niveau des passages d'où apparaissent trois cycles conçus par rapport à la croissance de l'enfant et de son développement psychologique, biologique et pédagogique :

- Le premier cycle, appelé cycle de base, dure trois ans (de six à neuf ans)
- Le deuxième cycle, appelé cycle d'éveil dure également trois ans (de neuf à douze, treize ans).
- Le troisième cycle, appelé cycle terminal d'orientation dure trois ans et l'enfant en sortira à quinze, seize ans.

Le cycle secondaire vient clore le cycle de l'école fondamentale avec ses trois années : 1°A.S. 2°A.S. et 3°A.S.

Les apprenants que nous avons choisi de tester ont achevé leur cursus scolaire qui est constitué comme suit.

(2) Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire. La réforme scolaire : Objectifs de l'Enseignement, Identification des contenus et des méthodes pédagogiques, Alger, avril 1974, p. 15.

<u>Enseignement Fondamental</u>	1 AF	<u>1 er Cycle ou Cycle de base</u> l'enseignement est entièrement dispensé en arabe moderne
	2 AF	
	3 AF	
<u>Enseignement Fondamental</u>	4 AF	<u>2 ème Cycle ou Cycle d'éveil</u> l' enseignement est entièrement dispensé en arabe moderne. Le français est enseigné en tant que langue étrangère à partir de la 4ème AF avec un volume hebdomadaire de 5h
	5 AF	
	6 AF	
<u>Enseignement Fondamental</u>	7 AF	<u>3 ème Cycle ou Cycle terminal d'orientation</u> l'enseignement est entièrement dispensé en arabe moderne. Parallèlement à l'enseignement du français qui est toujours maintenu, avec le même statut, à raison de 5 h par semaine, on introduit, à partir de la 8ème AF , l'enseignement d'une deuxième langue étrangère avec un volume hebdomadaire de 4h .
	8 AF	
	9 AF	
<u>Enseignement Secondaire</u>	1 AS 2 AS 3 AS	<u>Cycle secondaire :</u> L'enseignement est entièrement dispensé en arabe moderne. Cependant, le volume hebdomadaire de l'enseignement des langues étrangères dont le français varie d'une filière à une autre (filières scientifiques : 2h ; filières littéraires : 3h, etc.)

Tableau synoptique montrant la structuration de l'enseignement scolaire en Algérie

1.3 Le statut de la langue française

Dans ce contexte institutionnel quel eut été le statut de la langue française par rapport aux autres langues étrangères ? Deux facteurs essentiels : l'un, imposé par des contraintes historiques⁴⁵, l'autre imposé après l'indépendance par une volonté politique, ont présidé à lui donner sa place. Par ailleurs, des objectifs précis sont assignés aux langues étrangères par rapport à la langue nationale. Les textes politiques et organiques en offrent les extraits suivants :

a) La Charte nationale

Cette récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères.

A cet égard, notre idéal le mieux compris est d'être pleinement nous-mêmes, tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant, en même temps que notre langue dont la primauté reste indiscutable, la connaissance de langues de culture qui nous faciliteraient la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde⁴⁶.

b) Ordonnance du 16.04.1976. Titre III Article 25

L'Ecole fondamentale est chargée de dispenser aux élèves : ...

- (...)

- L'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples.

⁴⁵ Dès l'instauration de l'Ecole Fondamentale, la première langue seconde fût le français nous relevons les extraits qui placent les deux langues étrangères privilégiées dans le cursus scolaire. *La langue française en tant que langue seconde en quatrième année, son choix étant basé sur des circonstances historiques, puis apprentissage de la langue anglaise à partir de la huitième année, son choix étant basé sur l'importance qu'elle a acquise à travers le monde.* Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, la Réforme scolaire, op/cit. 1974, p. 19. Aujourd'hui la langue française et anglaise au même titre font l'objet d'option dès la quatrième année scolaire.

⁴⁶ La Charte nationale, (1976), Editions populaires de l'armée, p. 66.

c) Congrès du F.L.N. : Résolution sur l'Education et la Formation

10^{ème} Résolution : Elaborer une politique générale des langues étrangères, aussi bien sur le plan de l'apprentissage, que sur celui de leur utilisation dans l'enseignement supérieur où elles doivent trouver leur prolongement en tant que langues d'enseignement, de documentation et de recherche, à côté de la langue nationale⁴⁷.

Il ressort de la lecture des textes fondamentaux qui instituent l'enseignement des langues étrangères en Algérie que notre système éducatif assigne à l'enseignement des langues étrangères deux objectifs fondamentaux :

- 1) « ouvrir sur le monde », « favoriser la communication et la compréhension mutuelle entre les peuples ».
- 2) « favoriser l'accès à une documentation à caractère scientifique et technique », « accéder à une documentation simple ».

Le premier objectif a une visée éducative : c'est parfaire la culture générale de l'apprenant et sa connaissance des autres. Le second objectif est d'ordre pragmatique : il s'agit de doter l'apprenant d'une « langue-outil » qui lui permette d'accéder à un savoir d'ordre scientifique et technique. Il est remarquable de constater que la langue française ainsi vidée de sa substance ne peut qu'induire à un développement des savoir-faire en faisant abstraction des savoirs et des savoir-être. De ce fait, les seules compétences recherchées relèvent uniquement d'aptitudes à l'expression/compréhension dans des situations de communication à caractère scientifique et technique. Cette politique éducative conduit au questionnement suivant :

- dynamique culturelle ? Culture sélective *versus* culture ouverte
- valeurs et leur relativité ? Traditionnelles *versus* modernes
- spécialisation des connaissances ? *Versus* extension des connaissances.

⁴⁷ Congrès du 27.05.1979. Texte publié dans le Quotidien National El-Moudjahed du 04.02.1979.

Eu égard à cela, si les finalités sont l'expression abstraite des intentions ou des orientations d'une action éducative, et doivent définir les grandes orientations en décrivant le projet de société, nous constatons que les différentes déclarations définissent seulement le type de citoyen à former.

Avant d'aborder les contenus à partir du point de langue que nous avons retenu comme objet de notre étude, nous présenterons de façon sommaire l'analyse critique des instructions officielles et des discours de l'enseignement parce que cette analyse éclairera le lecteur sur les discordances qui peuvent prévaloir au niveau des instances supérieures d'avec les formateurs à qui, ce discours s'adresse.

Les instructions officielles et les discours de l'enseignement sont consignés dans les livres du maître ou du professeur⁴⁸ qui existent au niveau de tout le cursus.

2. CYCLE FONDAMENTAL/CYCLE SECONDAIRE

Au niveau du cycle fondamental, les directives sont explicitées sans faire référence aux théories linguistiques.

Au niveau du cycle secondaire, les auteurs font largement référence :

- aux théories linguistiques et didactiques souvent méconnues des enseignants
- à des approches multiples.

2.1 Les implicites théoriques

A priori, il semblerait que la pensée des instructions officielles est difficile à percevoir dans sa cohérence et sa diversité, parce qu'elle suppose connues de l'enseignant des choses qui ne le sont pas. Souvent, il est difficile pour l'enseignant, d'identifier les références linguistiques auxquelles renvoient les instructions officielles.

⁴⁸ Concernant les livres du professeur, une connaissance des théories mise en œuvre pour l'élaboration du manuel est nécessaire, aussi les élaborateurs ont jugé utile d'accompagner le manuel par un livre du professeur qui renvoie à une bibliographie importante en linguistique et en didactique. Cependant, les ouvrages et revues cités sont-ils accessibles à l'ensemble des professeurs de français? Nous précisons : « accessibles » sur le plan de l'appréhension du sens, et là nous renvoyons le lecteur à ce qui est dit dans les implicites théoriques ici même. Quant à l'accessibilité matérielle, là réside tout le problème relatif à la documentation en Algérie.

Les notions nouvelles issues de la recherche en linguistique peuvent être totalement inaccessibles aux enseignants de français souvent recrutés à partir de licences hétéroclites (licences de géographie, histoire, psychologie, sociologie etc...).

Un relevé non exhaustif de ces notions est significatif à plus d'un titre :

- la référence à la théorie de l'énonciation est constante dans tous les textes, dans les programmes et instructions de la 1.A.S à la 3.A.S.

- la structure de la phrase et l'unité du texte sous la rubrique « progression-continuité et isotopie » en 1.A.S s'attache plus méthodiquement à rechercher les formes de cohérence des textes et le principe de leur unité.

- les notions sur l'énonciation sont reliées à une approche de grammaire textuelle, très présente dans le programme et instructions de 3.A.S ainsi que la mention de la cohérence des textes.

De plus, les approches théoriques auxquelles elles renvoient sont diverses : énonciation/ grammaire de texte/ linguistique textuelle ne sont pas précisées. Ces distinctions ne sont pas inutiles au professeur même s'il ne les enseigne pas, afin d'éviter les erreurs, comme celle de présenter comme une règle de grammaire l'opposition récit/discours à partir des marques formelles des temps (1.A.S : énonciation historique et énonciation du discours).

A cet égard, Jean-Paul BRONCKART et alii (1985) relèvent les modèles issus des théories linguistiques et préviennent contre le mauvais usage qui peut en être fait : ... *une proposition linguistique, quelle qu'elle soit, ne constitue pas un modèle pédagogique, elle peut éventuellement servir de base pour l'élaboration d'un tel modèle. L'oubli de ce principe élémentaire a parfois conduit les auteurs des manuels, et les enseignants vers des démarches qui engendrent parfois plus de confusion que de clarté.*

La transposition des savoirs savants en savoir à enseigner doit faire l'objet d'une concertation éclairée des équipes qui élaborent les manuels. Un enseignant seul et peu rompu aux questions que posent la linguistique ne peut prétendre à la transposition didactique.

2.2 Les approches multiples

De la 1.A.S à la 3.A.S, il est question de faire acquérir à l'élève les notions de typologie textuelle et d'analyse textuelle à l'aide de la grammaire de texte. Les références à ces deux approches apparaissent clairement dans l'étude des modèles textuels :

- narratif et descriptif 1.A.S
- informatif et prescriptif 2.A.S
- argumentatif 3.A.S

ces modèles textuels nécessairement synthétiques n'impliquent pas que tous les textes de types mentionnés obéissent à un schéma strict. L'hétérogénéité textuelle ne doit pas être occultée.

Les mentions de la typologie sont nombreuses (2.A.S) et sont associées à celle de la grammaire de texte (3.A.S) mais aussi à des indications sur les marques d'énonciation.

Si les exercices structuraux continuent à constituer les pratiques encore les plus courantes en classe, l'enseignement de la grammaire n'est pas séparé de l'étude des textes, et les questions de grammaire doivent permettre une meilleure compréhension du texte d'où l'appellation bien à propos de « grammaire de texte ». S'agissant de la grammaire de texte, une indication très explicite signale à propos de la syntaxe dans le livre⁴⁹ du professeur de 1.A.S ... *à propos de la syntaxe, les dossiers ne reprennent pas l'étude de tel ou tel point de langue de façon exhaustive. Seule la partie de la notion utile pour l'objectif d'expression visé, sera étudiée en contexte.* Ainsi, la syntaxe se trouve-t-elle subordonnée à des fins de communication, et non l'inverse.

Ainsi, nous formulerons à la suite de J-P. BRONCKART et alii (1985) que *la pédagogie présuppose une ré-élaboration des notions issues de la recherche en vue de l'activité concrète de la classe.* Autrement dit, il semblerait qu'une réflexion épistémologique s'impose, réflexion relevant de spécialistes de la pédagogie dans le but de percevoir la pertinence des notions issues des théories. Ensuite, se posera le problème de leur utilisation pédagogique, de leur reformulation éventuelle, et enfin de leur adaptation et

⁴⁹ Enseignement du français 1.A.S. livre du professeur Institut Pédagogique National (I.P.N) date : néant, p. 5.

donc adéquation dans une didactique cohérente et dans le contexte spécifique de l'Algérie.

Cette manière de procéder ne pourra qu'influer favorablement sur les moyens pédagogiques mis à la disposition des apprenants, tels les manuels scolaires

3. DESCRIPTION DES MANUELS SCOLAIRES

D'un côté, l'uniformité induite par une édition contrôlée⁵⁰ et par conséquent limitée des manuels scolaires dans le système éducatif algérien concernant les curricula de français permet un examen exhaustif. C'est certes un avantage pour notre recherche, ce qui nous permettra de cerner avec précision, les données offertes à partir de ces manuels à l'apprenant dans son cursus scolaire (input), et en fin de parcours ce qu'il en est résulté (output). D'un autre côté, un inconvénient pourtant, car l'absence de variété des ouvrages proposés comme outils pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage du français ne permet pas une grande latitude⁵¹ quant au choix des instruments pédagogiques offerts à l'apprenant et bien plus à l'enseignant.

Nous essayerons d'analyser les manuels scolaires des trois cycles du cursus globalement du point de vue pédagogique, c'est-à-dire globalement à partir des contenus, puis plus finement nous essayerons d'apprécier la place accordée à la reprise anaphorique de manière générale puis aux syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs dans les manuels du secondaire du point de vue des progressions interne et externe.

Comme nous l'avons déjà annoncé, les manuels scolaires sont unifiés ce qui suppose que pour tous les élèves, il leur est proposé les mêmes contenus.

⁵⁰Les programmes sont nationaux, obligatoires et unifiés. Le matériel didactique de base est constitué du manuel de l'élève et du guide méthodologique pour l'enseignant, il est utilisé systématiquement pour l'atteinte de tous les objectifs obligatoires d'un programme donné. Il est élaboré à partir d'un cahier de charges établi conformément au programme officiel promulgué par le Ministère de l'Education Nationale (MEN). De 1962- 1990 l'Institut Pédagogique National (IPN) était le seul organisme chargé de la conception, de l'élaboration, de l'impression et de la distribution de moyens didactiques. Dès 1990 seul l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) est chargé des éditions. Cependant depuis deux années seulement des publications (livres, annales, exercices, corrigés...) émanant aussi bien de personnes spécialistes en la matière que de maisons d'édition privées ont fait leur apparition, ils sont utilisés occasionnellement et proposent un soutien complémentaire aux élèves et aux enseignants pour atteindre ou approfondir un certains nombre d'objectifs. Mais leur distribution étant très limitée parce que fort onéreuse, il n'est pas possible de considérer ces ouvrages comme instruments pédagogiques utilisés au même titre que ceux édités par l'ONPS. Ils demeurent naturellement un choix purement individuel des parents et ne sont pas pris en considération par les instructions officielles.

⁵¹ Voir à ce propos les remarques pertinentes de Malika BOUDALIA-GREFFOU (1989).

3.1 Les contenus du cycle fondamental : deuxième palier⁵²

De manière très globale, les contenus retenus au niveau de la 4^{ème} A.F visent à faire acquérir à l'élève les moyens linguistiques qui répondent aux besoins immédiats de compréhension et d'expression nécessités par la vie dans la classe, dans le cadre d'échanges authentiques. On vise donc à une acquisition de modèles par mémorisation, puis reproduction de modèles par imitation : la dominante étant « lire/apprendre ». En 5^{ème} A.F l'apprentissage du langage doit tendre vers une utilisation « individualisée » et spontanée des moyens linguistiques acquis. Il s'agira de dépasser progressivement la simple reproduction par imitation de modèles mémorisés. On enrichira les moyens d'expression de l'élève pour lui permettre de choisir, parmi plusieurs modèles possibles, celui qui correspond le mieux aux conditions et aux intentions de communication, avec comme dominante : « lire/comprendre ». Enfin la 6^{ème} A.F aura tendance grâce à un enrichissement progressif des moyens linguistiques en quantité et en qualité d'amener l'élève à communiquer et à s'exprimer de manière spontanée et personnelle, la dominante sera : « lire/écrire ». Le système de la langue et ses sous-systèmes (syntaxique, morpho-syntaxique, lexical) du point de vue de leur organisation, de leurs mécanismes de production seront formalisés à partir d'une pratique maîtrisée. Ceci implique l'étude du fonctionnement de la phrase, c'est-à-dire dans des contextes langagiers en langue, en lecture.

Toutefois, le passage à la formalisation, puis progressivement à l'énoncé des règles au moyen de la terminologie appropriée se fera par des leçons au sens classique du terme. Ainsi, le profil terminal du cycle du point de vue respectivement du vocabulaire, de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison s'échelonne comme suit : la mémoire est omniprésente pour développer les possibilités lexicales des élèves dans des situations de communication et d'expression courantes, utilisation d'un mot en faisant varier le contexte, apprentissage de la formation des mots par **dérivation**, préfixation, **suffixation**⁵³. L'orthographe est considérée en faisant acquérir aux élèves les règles de l'orthographe en développant leur vigilance orthographique. Le but cardinal de la grammaire est de parfaire la maîtrise des règles morpho-syntaxiques du code écrit aux fins de communication et d'expression. Enfin, la conjugaison prône par son aspect fortement mnémotechnique : c'est

⁵² Abstraction faite du premier palier étant donné que la langue française n'est pas dispensée à ce niveau.

⁵³ Il n'est pas étonnant de trouver dans les corpus une dérivation et une suffixation que nous pourrions qualifier de systématique.

d'abord être capable de se situer et situer les événements sur l'axe des temps, reconnaître l'infinitif des verbes puis apprendre le mode indicatif à tous les temps des verbes courants.

Un savoir encyclopédique d'allure plutôt gargantuesque tel pourrait être qualifié ce type d'apprentissage

3.2 Les contenus du cycle fondamental : troisième palier

Globalement, les contenus visent encore ici, un savoir encyclopédique, ignorant les besoins de l'apprenant, ce qui se traduit, dans les faits, par des centres d'intérêt peu motivants. Cependant, le choix des textes est varié au plan thématique et des modèles textuels (expositif, argumentatif, narratif, descriptif, littéraire, factuel).

Une unité thématique est recherchée dans chaque dossier, méthode souvent intuitive, on peut le constater au niveau du choix du lexique expliqué en marge du texte. Ce lexique jugé difficile n'est pas sous-tendu par une recherche ou par des critères scientifiques : mots jugés difficiles par rapport à quoi ? à qui ? L'accent est mis sur la synonymie/antonymie, homonymie/polysémie. En morphologie, nous constatons une grande préférence des exercices structuraux (dérivation, suffixation, préfixation).

L'exploitation du texte en général porte sur le contenu, avec une compréhension globale et une valorisation de sa dimension informative faisant abstraction des mécanismes de son fonctionnement et des spécificités du modèle discursif. Les exercices de syntaxe interviennent aussi, mais la syntaxe, souvent, n'a aucun lien avec le modèle discursif, la grammaire de la phrase. Par conséquent, c'est une approche purement structurale (exercices à trous, substitution, réemploi, fléchage). Nous signalons également des exercices systématiques de conjugaison/orthographe. Nous relevons pourtant ça et là, quelques incohérences : confusion du type discursif et de l'objectif visé ; incohérence dans l'ordre des activités proposées. Le manuel scolaire permet de développer essentiellement la compétence « savoir écouter pour comprendre », les compétences d'expression et de communication sont peu favorisées.

Le projet, tel qu'il est conçu, ne relève pas de la pédagogie du projet. La méthode qui se voulait interactive reste magistrale : elle favorise essentiellement l'interaction enseignant/élève. Une dominante pour le domaine cognitif dont seuls deux niveaux sont pris en charge : compréhension et application, existe.

En définitive, les textes offerts aux élèves sont denses et difficiles. Les thèmes sélectionnés sont sérieux et répondent plus à des préoccupations d'adultes qu'à celles d'adolescents. On note aussi l'inexistence de l'aspect ludique de la langue (puzzles, mots croisés, bandes dessinées) pourtant facilitateur des apprentissages. « Par une activité ludique et de plaisir donc, l'enfant découvre et construit son espace-temps » écrit N. ZELLAL (2005)⁵⁴.

Les objectifs pédagogiques sont assertifs et correspondent à l'enseignement du français langue maternelle et/ou à l'apprentissage d'un français fonctionnel nécessitant une bonne maîtrise de la langue. L'approche des textes demeure dans son fond et dans sa forme souvent traditionnelle. Le contenu est privilégié au détriment de la forme. L'élève n'apprend pas comment fonctionne un récit, une description etc... En syntaxe, les concepteurs ont fixé leur choix sur une approche purement structurale, alors que celle-ci est remise en cause depuis bien longtemps par les pédagogues.

Cependant, si une pratique systématique à partir d'une approche globale de la langue peut s'avérer utile pour l'acquisition des mécanismes, il n'en demeure pas moins qu'elle doit être complétée ou sous-tendue par une approche analytique. Une grammaire textuelle est à introduire également à ce niveau.

3.3 Les contenus du cycle secondaire.

Le manuel scolaire de 1.A.S. s'adresse à l'élève et à l'enseignant. Il comporte un certain nombre d'unités d'apprentissage équilibrées sur le plan pédagogique (communiquer : prendre la parole/dialoguer, raconter : le fait divers/le récit de fiction,

⁵⁴ N. ZELLAL démontre, à travers la psychologie cognitive, que les ruptures intra-texte sont expliquées par des difficultés psycho-cognitives de structurer son espace-temps, sa synthèse, son esprit de créativité, par l'élève algérien, op. cit. p. 2005.

rapporter les propos d'autrui, décrire : un objet/une personne). Cette récurrence assure la cohérence interne du dossier.

Les contenus correspondent aux objectifs énoncés en début de rubrique. Les activités en ateliers de lecture ou d'écriture sont riches et variées, elles s'appuient sur des supports écrits assez nombreux et diversifiés. Les supports textuels de type « textes littéraires » offrent un large éventail aux enseignants. Le niveau de langue retenu est en adéquation psycho-pédagogique, ce qui contribue à l'atteinte des objectifs et à la lisibilité des textes. Les concepteurs ont également veillé à l'univocité des consignes, de même, les facilitateurs pédagogiques ainsi que les illustrations sont « aidants ».

Cependant, la méthode d'enseignement/apprentissage, bien que se réclamant de la pédagogie de l'action, et de la créativité, reste contraignante. L'énoncé des consignes, souvent impératif (observez, identifiez, retrouvez...) montre que la méthode est plutôt magistrale. Les exercices proposés en fin de dossier sont souvent directement des applications, et les **situations-problèmes** prônées dans la théorie de l'acquisition de KARMILOFF-SMITH ne sont pas sollicitées. En effet les démarches de résolution de problèmes langagiers qui sont suscitées au moyen de ce que BRASSART & alii (1984, 1983-1984) appellent des **pratiques provoquées de communication** sont éludées. Le recours aux situations dites fonctionnelles ne nous semble pas suffire car il s'agit en effet de former des compétences. Pour cela, les niveaux taxonomiques visés et qui sont ceux de la compréhension et de l'application doivent être dépassés pour atteindre **les niveaux de l'analyse et de la synthèse**⁵⁵, niveaux tout à fait compatibles avec l'âge des élèves. Le manuel aurait avantage à proposer des situations-problèmes qui offrent aux élèves des **facilitations procédurales**⁵⁶ (cf. Bereiter et Scardamalia 1987) c'est-à-dire les « entraîner » sur des opérations relativement bien délimitées en vue de l'automatisation de conduites qu'ils mobiliseront ensuite dans des tâches plus complexes.

⁵⁵ N. ZELLAL explique dans sa thèse, op. cit. 1986, que l'analyse-synthèse est une double opération cognitive à la base de la capacité et de créativité et du processus même d'acquisition. Voir encore son article paru dans le Quotidien National El Watan, 10 mai 2005.

⁵⁶ C' est ce type de situations-problèmes prôné dans la théorie de l'acquisition de KARMILOFF-SMITH que nous préconisons dans nos propositions didactiques grâce à un enseignement assisté par ordinateur.

Au niveau de la progression le thème de la narration, imposé tout au long de l'année scolaire, est peu motivant même si la narration est présentée sous différents aspects (récit, portrait, description).

L'atomisation des contenus fait que les différents aspects de la communication ne sont pas pris en charge simultanément : une compétence de communication⁵⁷ passe par le dépassement de tout cloisonnement et par la prise en charge des différentes composantes qui tissent le communicatif. Sinon, au nom de quelle logique un élève devrait-il attendre d'arriver en 2.A.S. ou 3. A.S. pour apprendre à émettre des hypothèses, à argumenter, à donner son avis, à prendre parti, ou encore à exprimer un sentiment quel qu'il soit ? N. ZELLAL (El Watan, 2005).

Un autre aspect à prendre en charge : l'évaluation, celle-ci est inexistante dans le manuel, pourtant elle doit faire partie intégrante de l'unité didactique.

Concernant le manuel de 2.A.S. les programmes proposent des contenus qui sont présentés sous forme notionnelle et développés en syllabus. Formulation générique, sous forme de tête de chapitre, aucun commentaire n'en facilite la réalisation, seul la sagacité de l'enseignant est mise à l'épreuve.

⁵⁷ De nombreux auteurs tels que D. COSTE (1978), A. ABOU (1980), S. MOIRAND (1982) et enfin J. BERGERON, L. DESMARAIS, L. DUQUETTE (1984) proposent des définitions de la compétence communicative. Comme nous pouvons le constater les tentatives de définitions foisonnent, nous opterons pour la définition émise par les trois derniers auteurs pour son aspect explicite. Pour les trois auteurs, la « compétence de communication » est constituée des cinq compétences suivantes :

- a) La compétence linguistique ou l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques) ;
- b) La compétence sociologique ou l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles qui s'en dégagent. Elle implique l'appropriation des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours ;
- c) La compétence socio-culturelle ou la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ;
- d) La compétence référentielle ou la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Cette compétence relève de l'expérience et des capacités d'inférence et de présupposition.
- e) La compétence stratégique ou l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur, J. BERGERON, L. DESMARAIS, L. DUQUETTE, « Les exercices communicatifs : un nouveau regard » in Etudes de linguistique appliquée n°37 (1984) p,185.

Enfin le manuel de 3.A.S. propose des contenus à partir de trois axes :

* exposer

* argumenter

*accéder au fait littéraire

En effet chaque axe vise la réalisation d'un projet didactique, et les unités du programme prennent en charge simultanément : les objets du discours, et les enjeux du discours. En outre, les unités didactiques varient dans leur structure et leur durée : il s'agit de faire émerger les acquis antérieurs en vue de les réactualiser, de les compléter, de les enrichir. Le choix des textes au plan thématique est peu varié, textes longs⁵⁸ à majorité scientifiques. Des lectures complémentaires sont proposées : textes de plusieurs pages accompagnés d'un lexique pris dans le texte et explicité uniquement en contexte. Il aurait été plus judicieux à ce niveau (3.A.S. qui clôt le cursus scolaire) de proposer des exercices où l'on ferait varier le contexte afin de permettre une meilleure compréhension et par là même, une plus large utilisation de ce lexique.

Enfin resucée des modèles textuels déjà étudiés antérieurement. C'est la grammaire de texte qui est privilégiée⁵⁹ : séances d'explication de textes, démontage du texte pour mieux percevoir son modèle discursif et son fonctionnement à partir des connexions inter/transphrastiques avec les articulateurs logiques, les anaphoriques qui permettent les répétitions, les progressions thème/rhème et leurs particularités. L'utilisation des fonctions du langage est également prise en charge : la fonction référentielle comme système de renvoi à un hors-texte, la fonction référentielle comme système de reprise et les fonctions métalinguistique, phatique, poétique. Intervient enfin la modalisation avec les termes modalisants et les modalités d'énoncé.

Cet aperçu des contenus d'un point de vue global dans le système éducatif algérien nous aiguille sur l'expression écrite en tant que compétence scripturale prescriptive avec comme objectif l'intégration de l'individu dans la société ce qui nous amène à présenter de façon succincte l'écrit avec les aspects qui nous seront utiles à notre recherche.

⁵⁸ En effet, les textes sont souvent longs et ardu. D'ailleurs nous avons remarqué dans notre carrière d'enseignante que les élèves s'essoufflaient en lisant, et que très souvent, même chez ceux qui faisaient preuve d'une bonne oralisation, cette dernière était rarement le signe d'une plus ou moins parfaite compréhension du texte lu.

⁵⁹ Même si c'est la grammaire de texte qui est privilégiée, en pratique les exercices structuraux s'imposent puisque nous retrouvons les exercices de répétition, de substitution, de corrélation et de transformation.

4. RECHERCHE SUR L'EXPRESSION ECRITE A L'ECHELLE UNIVERSELLE

C'est tout récemment que l'écrit s'est vu placé au devant de la scène, une date : les années quatre-vingts. En effet ces années auront été dans le domaine savant, les années de l'écriture. « L'écrit » désormais est perçu comme structuration de la pensée, mode et instrument du développement intellectuel en général. Dans ses différents articles, Lev-Semenovitch VYGOTSKY (1934/1985) développe une conception du langage écrit qui s'oppose au langage oral dans ses aspects volontaire, intentionnel et conscient.

C'est ainsi que l'écriture en tant que pratique sociale apparaît comme une priorité, l'écrit participant en effet des pouvoirs indispensables à l'intégration de l'individu dans la société.

Eu égard à ce pouvoir de l'écrit, l'école a donc la charge d'inculquer ce savoir, la question pour nous est de savoir comment dans les programmes scolaires le concept « d'écrit » est abordé.

Au préalable, nous nous poserons la question de savoir comment s'installe la compétence scripturale en général?

M. DABENE (1991) pose l'hypothèse d'une compétence scripturale qui se construit chez l'adulte à partir de trois sources, plus contradictoires que concordantes :

- l'appris qui est transmis essentiellement par l'école,
- l'acquis qui vient du milieu naturel
- l'hérité enfin, qui tire sa substance de l'histoire de la communauté à laquelle appartient l'individu.

Ce construit correspondrait alors à l'ensemble des connaissances acquises, apprises et héritées tout à la fois. Concernant nos étudiants, ces trois sources peuvent selon le cas intervenir d'une manière ou d'une autre : dans le contexte de la langue étrangère, l'appris et l'acquis peuvent être aléatoires car dépendants d'une part de l'apprentissage auquel est soumis l'apprenant, et d'autre part de l'interaction milieu/enfant ; l'hérité sera beaucoup plus prégnant dans le sens où d'après M. DABENE (1990) *les représentations individuelles ou collectives donnent au scriptural une configuration socio-historique dont l'usager est bénéficiaire ou victime*. A ce propos Mohamed. MILIANI (2002 : 82) écrit : *le*

déséquilibre chez l'apprenant est plus instable à cause d'une part, une situation diglossique complexe qu'il ne maîtrise pas et par ailleurs, la présence d'une langue (le français) souvent critiquée par le politique ou l'intelligentsia arabophone avec laquelle il a un rapport d'attraction-rejet. Nous serons tentée de penser que nos élèves seraient plutôt victimes, la loi portant sur la généralisation de l'arabisation (1998) a grandement annihilé les vellétés d'écriture en langue française.

Nous situant dans un contexte scolaire, nous nous attacherons à décrire les éléments qui paraissent spécifiques de la compétence scripturale à savoir : les composantes linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique.

1° La composante linguistique suppose évidemment un ensemble de savoirs explicite ou implicite sur la langue et sur sa manifestation écrite. S'agissant d'un savoir essentiellement appris, les connaissances de la langue, dans ses aspects lexicaux, morpho-syntaxiques et orthographiques semblent être en même temps la priorité sans être pour autant le degré proprement scriptural dans la hiérarchie des niveaux de connaissance. En effet la maîtrise du niveau spécifiquement scriptural met en jeu des composantes de savoir autres que proprement linguistiques, dont il n'est pas sûr qu'elles soient prises en compte dans l'apprentissage dispensé aux élèves.

2° La composante sémiotique constitue le savoir sur le fonctionnement propre du signifiant graphique, en tant que porteur de signification, soit par référence, soit en tant que tel.

3° La composante sociologique serait la synthèse de l'appris, de l'acquis et de l'hérité. Ecrire ce n'est pas seulement traduire du sens à partir des graphies et de la connaissance de leur fonctionnement linguistique ; c'est connaître aussi et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable. Dans les programmes scolaires, cette variable (remplir un chèque, un mandat, un imprimé d'état civil etc...) était prise en considération dans le manuel de 1^oA.S aujourd'hui elle n'a plus cours.

4° Enfin la composante pragmatique opère au niveau de la parole écrite, les actes de parole écrits en sont un exemple patent. Le savoir-faire textuel qui fait que le scripteur en écrivant un texte réalise autre chose qu'une suite de mots ou de phrases.

Ce savoir-faire textuel est essentiel, la linguistique textuelle offre des éclairages sur certains phénomènes mis en jeu dans l'activité d'écriture. Les concepts qu'elle propose, tels que la cohérence/cohésion syntaxique et sémantique, la progression thématique montrent les voies à explorer. En tant que constituant d'une unité de communication, tout énoncé, pour remplir sa fonction textuelle, doit-être inséré dans un réseau de relations à la fois textuelles et extra-textuelles qui conditionnent :

- a) la cohésion de ses articulations avec ce qui précède et ce qui suit.
- b) la progression des apports sémantiques constamment renouvelés

ces deux contraintes sont elles-mêmes régies par des impératifs de cohérence pragmatique :

- la cohésion inter-phrastique : ciment inter-phrastique qui se réalise par la récurrence de certains de ses éléments. Cette récurrence est assurée par divers procédés tels que pronominalisation, définitivisation, références contextuelles et substitutions lexicales. A ce propos M. CHAROLLES et B. COMBETTES ouvrent des perspectives intéressantes.

Nous pouvons dire de manière plus prosaïque, que le matériau à composer lors de l'activité d'écriture nécessite la mobilisation d'un ensemble hétérogène d'indices qui concourent à sa texture. L'inventaire qui suit n'est ni exhaustif ni hiérarchisé. Il présente un certain nombre de variables dont la combinaison crée le texte.

* Les indices liés à la matérialité de la trace écrite

Il s'agit de tout ce qui relève de la forme graphique

* Les indices linguistiques, de type morphe-syntaxique et lexical :

Les marqueurs morpho-syntaxiques (marque du pluriel, marques préfixales ou suffixales...) qui permettent de comprendre des ensembles graphiques même s'ils ne sont pas identifiables globalement.

* Les indices textuels

Tout ce qui relève de la cohérence textuelle (anaphores lexicales, grammaticales, hyperonymes, nominalisations) et de la progression textuelle (progression et structure thématique, enchaînements thème-rhème).

* Les indices pragmatiques

Ces indices pertinents sont les traces formelles de l'énonciation : le lieu, le temps, la personne, les marques de la subjectivité du scripteur, ses intentions sur ce qu'il a voulu dire au delà de ce qu'il écrit.

Par rapport à l'ensemble de ces variables, la dextérité du scripteur reste décisive, qu'il s'agisse de sa connaissance du monde, de sa connaissance de la langue, de son projet d'écriture, voire de sa capacité d'écriture et enfin de sa familiarité avec le monde de l'écrit, il doit prendre en considération le lecteur potentiel. Pour clore le débat, écrire est une dimension onomasiologique essentielle.

Eu égard à ce qui vient d'être énoncé, il convient de spécifier la manière dont les élèves se représentent l'écrit et le vivent. Du constat général et de manière empirique, l'écrit est vécu par les élèves comme une activité anxiogène : la crainte de ne pas savoir écrire, entraîne des réactions de fuite. L'interrogation écrite est très mal acceptée, l'exercice de synthèse et l'essai très peu abordés par les élèves en sont des exemples frappants.

Les représentations des difficultés de l'écriture apparaissent ainsi comme un facteur d'inhibition important et on peut préjuger qu'elles ne font qu'accentuer ces difficultés. Pourtant écrire en langue étrangère ne doit pas prendre des proportions outre mesure. Si l'on reconnaît à la scolarité un rôle de première importance pour l'acquisition de l'écrit, il convient de proposer aux apprenants des modèles d'écrit pertinents afin de tendre vers un apprentissage effectif, c'est-à-dire fournir le bagage nécessaire à l'élève qui le rendra

capable de produire un écrit autonome. Les différentes pratiques d'écriture actuellement en cours nous permettront de situer les cibles que l'enseignement de l'écriture vise.

5. LES MODELES D'ECRITS EXISTANTS A L'ECHELLE UNIVERSELLE

Les pratiques d'écriture – au sens large - adoptent successivement plusieurs noms : rédaction, composition, expression écrite, production de textes qui recouvrent ces notions ?

5.1 La rédaction

La rédaction développe de nombreuses formes d'attention portées au code écrit : les élèves sont plus vigilants pour tenir compte dans la lecture des marques typographiques du discours rapporté (guillemets, tirets) quand il les ont utilisées dans l'écriture. Rappelons surtout que la rédaction se définit par ses thèmes, ses modèles pédagogiques et ses consignes : il s'agit généralement de décrire (une scène) ou de faire le portrait d'un individu particulier ou encore de raconter, rarement d'argumenter. Généralement, la rédaction fait l'objet d'une préparation (qui prend la forme le plus souvent d'une leçon de vocabulaire, mais qui peut aller jusqu'au canevas de question et de note pour donner des idées à l'élève). Cette préparation porte sur les tournures et les idées, parfois sur la composition elle-même rarement sur la forme ou l'allure du texte.

5.2 Le texte libre

Le « texte libre » s'inscrit dans un renversement qui concerne non seulement les différents aspects de la rédaction, mais toute la pédagogie de l'écrit. Au lieu de partir de thèmes obligatoires et de modèles auxquels l'élève doit se plier, c'est au contraire en s'appuyant sur le vécu de l'élève que s'organise l'apprentissage de l'écriture, qui cette fois n'est pas différé. Dans ce type d'exercice, plus de « sujets », mais des situations de communication qui invitent à l'expression libre. La pédagogie du texte libre peut permettre une appropriation authentique de l'écriture parce que les élèves écrivent ce qu'ils avaient envie d'écrire. On reprochera donc à ces pratiques de se désintéresser du fonctionnement interne des textes c'est-à-dire de leur composition, des références et des modèles culturels capables de les nourrir.

5.3 Le texte fonctionnel

Par ailleurs, l'école s'ouvre à d'autres textes, qu'on appelle sociaux, pratiques ou fonctionnels : publicitaires, articles de presse, etc. Ces nouveaux textes ne peuvent plus être appréciés selon les modèles pédagogiques et stylistiques traditionnels. Les conseils et les préparations de rédaction ne peuvent plus être appropriés si l'on s'avise à penser qu'ils peuvent servir de supports à des activités de production écrite. Pour se faire, il est nécessaire de recourir à une analyse préalable de ces textes pour dégager leurs caractéristiques formelles (situation de production, destinataires, types de phrases).

5.4 Les ateliers d'écriture

Plus récemment, les ateliers d'écriture proposent moins un enseignement que l'appropriation par les participants de diverses formes d'expression écrite. Sous la conduite d'un animateur, dix ou douze personnes, qui ont choisi de se retrouver pour écrire ensemble produisent à partir de consignes, de mots ou de textes inducteurs, des textes de nature variée qui sont immédiatement lus à tour de rôle dans le groupe. Certains ateliers d'écriture s'intéressent plus au désir d'écrire qu'à l'observation et la production des modèles, d'autres relèvent plus des jeux, et de toutes les formes de manipulation de l'écrit, d'autres encore prennent en compte à la fois des situations, des thèmes et des formes. Dans tous les cas, et selon les différents registres où ils se situent, ils accordent une place importante à la réécriture.

Un aperçu des pratiques d'écriture dans les contenus nous permettra de nous fixer sur les objectifs assignés à l'écrit dans le système éducatif algérien.

6. L'EXPRESSION ECRITE DANS LES CONTENUS ALGERIENS

Produire de l'écrit en langue étrangère répond le plus souvent à des besoins étroitement fonctionnels, voire à un objectif spécifique, celui de rendre compte d'un certain savoir-faire textuel dans le cadre scolaire, et c'est le cas de nos apprenants.

C'est ainsi que nous nous poserons la question principale à savoir : quelles sont les compétences à mettre en place en expression écrite au terme du 2^{ème} et 3^{ème} palier de l'Ecole Fondamentale et du cycle secondaire (9 années de scolarité) dans les contenus ?

C'est volontairement que nous détaillons au niveau du premier cycle les exigences relevant de l'ordre scriptural afin de donner un aperçu général de l'écrit en situation scolaire, exigences qui sont les préalables ou pré-requis et qui, restent valables tout au long du cursus.

6.1 Les objectifs de l'écrit dans le cursus scolaire

Les principes présentés pour l'enseignement de l'expression orale demeurent valables pour l'expression écrite, notamment en ce qui concerne :

- a) la nécessité de définir les profils attendus au terme de chaque cycle, pour mieux lier les progressions d'apprentissage.
- b) l'utilité, à des fins didactiques, de distinguer entre communication et expression pour mieux déterminer les objectifs assignés aux exercices et activités se rapportant à l'une ou à l'autre.

-En ce qui concerne le premier point, la question est la suivante :

Parmi les fonction de l'écrit, quelles sont celles qu'il est utile de maîtriser :

- * au terme de chaque cycle ?
- * au terme de la scolarité fondamentale ?
- * au terme de la scolarité secondaire ?

avec quels niveaux d'exigence?

- En ce qui concerne le second point, il s'agira d'inventorier et d'exploiter les fonctions de l'écrit.

- 1) L'écrit permet de garder des traces, des consignes, des faits, des propos. A cette première fonction correspondent des exercices qui permettent de :

- produire un écrit --- différents types de copies
- transcrire l'oral --- différents types et différents niveaux de transcriptions

- * sous la dictée

- * à partir d'un enregistrement

- * en simultané (conférences, exposés)

2) Au niveau supérieur, l'écrit permet de reformuler, de transformer de construire le discours des autres à des fins de communication.

A cette fonction informative, correspondent des exercices scolaires et des activités socio-professionnelles comme le résumé, la reconstitution de texte, le compte-rendu.

3) L'écrit sert à exprimer ses idées, ses sentiments personnels, ses jugements.

A cette fonction expressive, correspondent des exercices et des activités comme la rédaction libre, les commentaires, les rapports.

4) L'écrit a une fonction ludique/poétique.

C'est le domaine de la création littéraire et de la création poétique, mais c'est celui aussi qui correspond le mieux à l'émotivité des enfants qui sont sensibles à l'image, au son des lettres et des mots, aux couleurs qu'ils évoquent.

Il faudra, ainsi, lire le tableau général des compétences en expression écrite en se référant au questionnement présenté plus haut et en essayant de retrouver

- les fonctions privilégiées dans chaque cycle, et les compétences qui leur sont rattachées.
- quelles compétences de même ordre se retrouvent dans les trois étapes du cursus ? avec quelle progression ?
- quelles compétences nouvelles sont présentées d'une étape à l'autre ? avec quelles nouvelles difficultés ?

* Objectifs généraux :

Au terme du 2^{ème} palier, les élèves doivent être capables de

-maîtriser :

- * le code graphique
- * l'écriture cursive
- * l'écriture scripte
- * les majuscules

- utiliser l'écrit pour

- * communiquer
- * conserver une information
- * s'exprimer

Compétences à mettre en place en expression écrite au terme du 2^{ème} palier (4°AF. 5°AF.6°AF) :

1) Au terme de la 6° AF, l'élève devra être capable d'écrire pour communiquer et pour s'exprimer dans une langue simple et correcte sur les plans syntaxique, lexical et orthographique, dans des situations scolaires déterminées par les besoins d'enseignement/apprentissage, ou dans des situations simulées de la vie courante, en rapport avec l'âge et les motivations des élèves.

Ces situations seront choisies pour mettre en œuvre, à des niveaux en rapport avec l'évolution de l'apprentissage, les fonctions de l'écrit décrites plus haut :

- fonction de reproduction graphique et de transcription
- fonction de formulation
- fonction d'expression
- fonction créative et récréative.

L'évaluation du profil terminal portera sur :

- * la capacité de l'élève à utiliser, à bon escient, ces quatre fonctions dans des situations de production écrite motivées.
- * la qualité et la richesse de la langue utilisée.

1. Le programme linguistique du cycle correspond, comme en expression orale, aux contenus syntaxiques et lexicaux, de ce qu'il est convenu d'appeler la langue de base.
2. Les programmes annuels (4°AF , 5°AF, 6°AF) prendront en charge l'ensemble des fonctions, avec des dominantes définies par rapport aux progrès de l'apprentissage, aux compétences déjà installées et devenues instrumentales.

Sans être systématique, la progression sera la suivante :

4°AF : acquisition des fonctions de reproduction graphique et de transcription.

5°AF : acquisition de la fonction de reformulation

6°AF : acquisition de la fonction d'expression

Ces fonctions constituent des dominantes, mais ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Elles seront introduites très tôt complémentirement ; chaque fois qu'il sera possible, on mettra l'accent sur les activités de communication et d'expression, la correction linguistique étant alors considérée comme secondaire.

2) Dans la mise en oeuvre pédagogique, on distinguera alors d'une part les exercices consacrés à l'acquisition systématique de la langue (acquisition du système graphique, du système syntaxique et morpho-syntaxique, acquisition du système lexical) et d'autre part les activités de communication qui visent la mise en oeuvre du langage écrit dans des situations motivées, qui mobilisent plusieurs compétences à la fois (expression orale, lecture, expression écrite). Par exemple on lira en prenant des notes, ou pour faire un résumé.

3) On fera également une autre distinction qui recoupe en partie la première distinction entre exercices ou activités réalisés dans le prolongement d'autres exercices ou autres activités (lecture prolongeant le langage, écriture prolongeant la lecture) et qui ont des objectifs scolaires (fixation, contrôle, entraînement) en plus des activités d'expression proprement dites.

4) Il s'agit, en fin de compte, de développer une véritable pratique de l'écrit au service des fonctions décrites plus haut. Pour cela, on profitera de toutes les opportunités qui se présentent pour multiplier les occasions d'écrire : la prise de notes doit faire partie des réflexes de l'élève.

Il faudra, par ailleurs, donner aux élèves le temps de se corriger, de comparer leurs productions écrites successives pour les améliorer. La réintroduction du cahier d'essai, paraît de ce point de vue indispensable. Il faudra, également, libérer l'expression écrite en fournissant aux élèves les supports nécessaires. Le journal de classe, qui reçoit les petits messages quotidiens, constitue un support possible.

6.2 Les compétences aux différents paliers du cursus

a) Compétences à mettre en place dans le 2^{ème} palier de l'Ecole Fondamentale.

L'élève doit être capable, dans un premier temps :

- d'employer correctement les règles du code écrit aux plans de la graphie et de la transcription
- de produire les gestes caractéristiques de l'écriture latine
- d'utiliser régulièrement l'espace linéaire
- de réaliser des graphismes préparatoires à l'écriture
- d'écrire les lettres minuscules en respectant les normes (écriture cursive)
- de lier les lettres pour former des syllabes et des mots
- d'écrire une phrase en respectant les espacements entre les mots
- de reconnaître la valeur des signes de ponctuation et leur utilisation
- de reproduire avec le modèle sous les yeux ou de mémoire, en restant attentif à l'orthographe des mots quels que soient leurs supports
- d'écrire sous la dictée
- de reconstituer une phrase donnée dans le désordre
- de produire une phrase en réponse à une question.

Une fois ces compétences acquises, il s'agira, dans un deuxième temps, d'entraîner progressivement l'élève à utiliser l'écrit et ses propriétés à des fins de communication.

Ainsi, l'apprentissage du code écrit sera, à cet effet, organisé de manière systématique tout en préservant le caractère spontané des formes de communication, raconter, dialoguer. En sus, les compétences comme la transformation d'une phrase, la construction d'une phrase à partir de mots donnés dans le désordre, et enfin la production de petits textes interviennent.

Le dernier moment du 2^{ème} palier, verra la poursuite de la maîtrise des mécanismes de base, en sus de la recherche du développement d'une véritable pratique de l'écrit, au service des fonctions de communication et d'expression.

b) Compétences à mettre en place au niveau du 3^{ème} palier de l'Ecole Fondamentale

Au courant de la 7^oA.F., l'élève devra être capable d'utiliser correctement les caractères d'écriture de la langue française en script et en cursive, en majuscule et en minuscule ; de pouvoir écrire pour conserver une information et pour communiquer ce qu'il a compris et pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.

Une fois le 3^{ème} palier accompli, il devra être en mesure de copier un texte correctement au double plan de la graphie et de l'orthographe-reproduction. La reconstitution d'un texte à partir de phrases lacunaires ou système de la scription/complétion est également acquise, de même que la production d'un texte à partir d'un plan ou d'un schéma, ce qu'on appelle le transcodage. Vient ensuite la rédaction d'un court écrit personnel, celui d'une carte postale ou autre, avec respect des marques de l'énonciation et des temps du discours.

Enfin, l'élève devra être capable de décrire une situation familière dans laquelle il a été impliqué, en respectant la chronologie des faits avec production d'un texte alliant récit et description.

En récapitulant, les compétences visées au niveau du 3^{ème} palier sont la consolidation effective de la maîtrise de l'acte matériel d'écrire (graphie) et l'aptitude à la reproduction fidèle d'un texte, puis reconstitution de textes à partir de balises, enfin rédaction d'un texte.

c) Compétence à mettre en place au niveau du cycle secondaire

* Objectifs généraux :

Dans le cycle secondaire, l'unité didactique préconisée s'articule en trois phases : les contours du texte, la compréhension du message enfin la récapitulation du contenu. Le moment de l'écrit intervient au terme de la phase d'analyse sous forme de synthèse écrite. Ce qui est visé, à ce niveau, c'est la maîtrise du code écrit, à travers l'étude d'un certain nombre de techniques, qui viendront se greffer sur les modèles discursifs, et dont elles renforceront l'assimilation.

L'étude des techniques et leur application dans des situations d'écriture visent à rendre l'élève autonome : apprendre les techniques à l'élève, et le doter ainsi d'un certain nombre de savoirs-faire, qui lui permettront d'organiser son propre apprentissage, et de se passer de la tutelle du professeur, dans le choix de telle ou telle forme d'expression.

Cette phase d'expression écrite se déroule en deux temps :

1er temps : une phase de production convergente, au cours de laquelle élèves et professeur s'essaient à confectionner un texte intégrant les différents éléments analysés. Il s'agit d'un réinvestissement des acquis. Les mérites de l'exercice vont aux plus faibles. C'est, en quelque sorte, une occasion de démystifier l'écrit, par la maîtrise des règles d'écriture. Les élèves, au cours de la séance, s'initient à des structures de production :

- rédaction du texte intégral (ou une partie du texte)
- proposition d'un canevas ou d'une page d'écriture balisée, en fonction du type de production attendue.

2^{ème} temps : une phase de production divergente, qui offre l'occasion aux meilleurs élèves, de produire un texte personnel.

Après cet exposé global de l'écrit au niveau du secondaire, précisons à présent, les techniques d'écriture spécifiques à chaque classe.

Pour la 1^{ère} A.S., il convient de retenir la technique du paragraphe, la prise de notes à partir de l'oral ou de l'écrit et le résumé.

Pour la 2^{ème} et 3^{ème} A.S., les techniques préconisées sont les différents types de plan, l'analyse, la synthèse, la fiche de lecture, et enfin l'essai.

Ces techniques, si elles sont présentées au cours de la phase de préparation à l'expression écrite (ou à un autre moment), sont abordées dans leur application directe au cours de la séance de compte-rendu de devoir, conçu comme moment de l'évaluation de l'unité didactique.

Cependant, tels que sont proposés les contenus, ils ne peuvent qu'induire à des activités très disparates, alors que les apprentissages s'étayent les uns les autres. En effet, la parcellarisation des objectifs à atteindre, lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de tel ou tel point de langue risque de conduire à la confection d'exercices ponctuels déconnectés entre eux, et portant sur des savoirs fragmentaires, que l'élève ne saura pas réinvestir dans une situation authentique.

La tâche d'écriture doit être complexe pour être signifiante, même si dans une tâche complexe, les problèmes à résoudre par le scripteur sont multiples. Il importe alors au professeur de focaliser l'attention sur un point précis, celui sur lequel il veut que les élèves progressent, et de proposer des exercices complémentaires lors d'activités en décroché, pour les entraîner à surmonter cette difficulté.

C'est, justement, cette démarche que nous préconisons et que nous adopterons lorsque nous proposerons les pistes de travail (voir chapitre VIII) : rendre performante une des opérations de mise en texte, à savoir l'anaphore résomptive comme outil discursif dynamique.

De tout ce qui vient d'être énoncé, il ressort que la notion de mise en texte est fondamentale. Les élèves doivent en prendre conscience et être en mesure de mettre en pratique, dans le cadre du texte un certain nombre de règles d'écriture, notamment les règles de cohérence textuelle, telles qu'elles ont été définies par M. CHAROLLES (1978). Cette mise en texte touche bien entendu, les différents modèles discursifs, que l'apprenant

doit maîtriser; la fin du cursus du secondaire devant produire un élève capable de produire un écrit autonome.

De cette présentation des contenus dans les curricula de français, nous concluons en insistant sur le fait que l'apprentissage de l'écriture par des adolescents doit s'inscrire dans une perspective plus large d'insertion dans une société, où l'écrit remplit des fonctions essentielles, culturelles, économiques et commerciales.

Eu égard à cette vision de l'apprentissage de l'écriture, nous remarquons que les concepteurs ont fait l'effort nécessaire à la réalisation de cet objectif puisque en effet, les contenus proposés dans les manuels sont exacts et actuels en ce qu'ils correspondent aux développements les plus récents et aux théories reconnues dans le domaine de la didactique des langues (grammaire de texte). Par ailleurs, les contenus sont objectifs et font une juste place aux principaux points de vue fondés sur l'observation des faits : textes essentiellement scientifiques.

Une lacune cependant : les textes basés sur des sujets tels que les croyances, les magies, la culture, sont inexistantes. Il aurait été préférable que ce type de textes existe dans une proportion restreinte mais non complètement évacuée. Leur présence aurait pu être justifiée sur le plan pédagogique, et ils auraient dû être présentés avec les réserves appropriées aussi bien dans le manuel, que dans le cours, afin de permettre aux adolescents au seuil de leur insertion dans la société, de s'ouvrir à ce type de réflexion.

A propos de l'unité didactique, les concepteurs ont essayé d'éviter les griefs qui lui sont attribués. En effet, nous constatons une variété au niveau des supports, ce qui maintient l'éveil de l'élève et évite la démotivation.

Cependant, le choix d'objectifs syntaxiques limité en général à l'étude d'un point de langue, s'avère inopérant en regard de l'objectif spécifique qu'est la technique d'expression. Autrement dit, un objectif en matière d'expression comme la description par exemple, ne mobilise pas, au niveau syntaxique, que la fonction adjectivale mais l'ensemble des moyens qui contribuent dans la communication authentique à décrire comme : les relatives, le complément du nom, les comparatifs, les adverbes.

6.3 La progression proposée

*** Progression interne**

Nous notons que la gradation n'est pas réalisée de manière pertinente, elle ne va pas du plus simple au plus complexe. Mais chaque unité didactique présente ses propres problèmes et ses propres difficultés, qui ne sont pas pour autant résolues au fur et à mesure de la progression. En effet, il n'existe ni plan de travail, ni suggestions de progression d'une classe à l'autre, ni dans le manuel de l'élève, ni dans le livre du maître qui ne comporte que les « réponses » aux exercices proposés dans le manuel.

Globalement, manuel de l'élève et livre du maître se prêtent plus à une utilisation individuelle de type parascolaire qu'à la préparation intelligente d'un cours. L'absence de progression, puis la non réutilisation des notions déjà vues, enfin l'absence de renvois, tous ces éléments font que l'enseignement/apprentissage adopté s'apparente à des recettes plutôt qu'à des méthodes.

Hormis l'horaire d'enseignement (indiqué dans le régime pédagogique) qui est insuffisant, nous déplorons l'inexistence de moyens indispensables dans un cours de langue (moyens audio, et/ou audio-visuels).

Du point de vue de la démarche, la stratégie d'apprentissage mise en exergue dans les contenus, ne favorise pas, chez l'élève, le développement des capacités de métacognition, autrement dit, l'élève ne peut pas s'interroger sur ses stratégies d'apprentissage, de même cette stratégie ne tient pas compte, à travers les activités métalinguistiques qu'elle propose, du problème que pose l'apprentissage de cette langue, à des apprenants non natifs.

*** Progression externe**

Le cursus des élèves est segmenté en années scolaires, au cours desquelles ils ont l'occasion de revenir bien souvent sur les mêmes notions, de produire les mêmes types de textes. Certes, les exigences augmentent d'années en années, mais si un travail d'équipe n'a pas organisé, une progression en définissant avec précision les savoirs à acquérir, les

types de textes à travailler, il est probable que l'abondance des redites, si ce n'est des contradictions, découragera les élèves. Le professeur de français doit faire face à une deuxième contrainte, revoir les acquis antérieurs et les développer tout en enseignant de nouveaux contenus. Il est donc indispensable de mesurer la part des uns et des autres pour ne pas s'exposer à des redites, ou négliger les exigences nouvelles du programme. Enfin, l'organisation en unités et à partir d'une concertation consensuelle (une tentative à partir des séances de coordination existe) permettra de déterminer des itinéraires pour construire un enseignement efficace, à partir du cadre général que constitue le programme.

A propos des contenus retenus, ceux-ci prennent insuffisamment appui sur les connaissances, les expériences et les intérêts communément partagés par les élèves (situations socio-économiques et socio-linguistiques très disparates entre le Nord et le Sud du pays). Il aurait été judicieux de choisir des contenus en vue de favoriser la connaissance et la compréhension de la vie et de la culture de la société algérienne par ailleurs majoritairement arabophone, en contexte multilingue en l'incluant dans un contexte universel plus large.

Après cette analyse du système didactique algérien depuis l'indépendance, puis situé les différents contenus de cette langue dans le cursus scolaire, essayons à présent, de cerner plus finement le point de langue qui nous préoccupe.

Comme souligné en chapitre introductif, les syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs constituent un facteur décisif pour la dynamique textuelle à l'écrit. Voyons donc comment ils sont traités à travers une observation des contenus des différents paliers. Ceci nous permettra d'en situer les constantes et les ruptures, ainsi que les présupposés théoriques qui les sous-tendent.

7. PLACE ACCORDEE A LA REPRISE ANAPHORIQUE DANS LES CONTENUS

7.1 Une forme éclatée

Il est impossible de réaliser une étude unifiée des phénomènes anaphoriques dans les contenus, car ils appartiennent à des catégories différentes de la langue. De ce fait, l'anaphore apparaît de façon éclatée dans l'enseignement.

Nous allons présenter les catégories les plus pertinentes relevant de l'anaphore dans les manuels scolaires⁶⁰, afin d'appréhender l'enseignement/apprentissage qui est proposé aux apprenants. Nous proposerons une typologie, dont l'objectif sous-jacent est la mise en évidence des démarches pouvant aider les élèves à résoudre leur problèmes d'écriture précisément, à partir de cette notion.

L'évaluation globale porte sur trois points :

- 1) Le rapport de la notion aux théories de référence :
 - y sont-elles tues, vulgarisées, trop simplifiées ?
 - sont-elles « mixées » et dans ce cas, cela est-il indiqué ou non ?
 - sont-elles présentées comme des vérités absolues ?
 - quelle est la terminologie employée ?
 - s'agit-ils de termes repris ou forgés par les auteurs ?
 - y-a-t-il des termes évités ?
 -
- 2) La progression :
 - interne d'abord : réutilise-t-on les savoirs mis en place ? si oui comment ?
 - postule-t-on ou non la connaissance de notions inconnues, non explicitées ailleurs ?
 - externe s'il y a lieu.
- 3) Le caractère opératoire de cette notion dans une perspective d'aide à la production :
 - pour faciliter les transferts, sont-elles travaillées dans l'optique de l'analyse et de l'écriture ?
 - sont-elles travaillées à plusieurs endroits pour répondre à des difficultés d'ordre différent ?

⁶⁰ Comme nous l'avons déjà signalé (dans ce chapitre, p.102) les manuels scolaires ainsi que le livre du maître ou du professeur qui les accompagnent sont nationaux, ils sont élaborés par l'Institut National Pédagogique (IPN) et réalisés par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) d'Alger.

7.2 Etude de l'anaphore dans le 2^{èm} palier de l'école fondamentale

Nous présenterons les phénomènes anaphoriques tels qu'ils sont étudiés dans les manuels scolaires à travers tout le cursus en essayant de répondre aux questions que nous nous sommes posées.

La 4 AF étant la première année où l'enfant apprend la langue française, les structures syntaxiques de base proposées sont étudiées dans une perspective phrastique. On assiste à une atomisation de l'anaphore : acquisition de la pronominalisation, et de la définitivisation de manière implicite. L'élève est au stade de l'enseignement/apprentissage où toute stratégie repose strictement sur la répétition/mémorisation. Les procédures métalinguistiques ne sont pas sollicitées, d'où des explications plus mnémotechniques que grammaticales.

En 5 AF et en 6AF les exercices de transformation, d'invention, de composition et de transposition qui sont censés entraîner l'élève à produire de l'écrit, relèvent plus de procédures sollicitant des mécanismes automatiques que d'une démarche réflexive susceptible de lui permettre de construire son savoir.

Ainsi, concernant la pronominalisation, le fonctionnement des pronoms au niveau syntaxique, morphologique et sémantique souvent abordé d'un point de vue fonctionnel ne peut éviter les ambiguïtés, comme nous le constatons dans les phrases suivantes :

(1) Paul est arrivé chez Luc... Il repartira demain

La pronominalisation en tant que représentation totale du phénomène de répétition pure et simple par un pronom ne pose pas problème grâce au verbe « repartir » qui pose le présupposé que quelqu'un est arrivé, il n'en va pas de même pour les exemples suivants :

(2) Paul a rencontré Luc, il lui a parlé

La question posée est alors « qui a parlé : Paul ou Luc ? »

(3) Marie ne peut pas s'occuper de sa fille, elle est donc malheureuse

Est-ce Marie ou la fille qui est malheureuse?

(4) Le père de Paul est malade, il convient de l'opérer

Le père de Paul est malade, il en est triste

« Il » peut aussi bien être impersonnel, que renvoyer au père de Paul qu'à Paul lui-même

(5) La voiture est en panne, Marie est partie et je ne peux la ramener

Qui ou quoi ne peut-on ramener : Marie ou la voiture ?

Il est évident que des contraintes de tous ordres interviennent. En effet, des contraintes relevant aussi bien de la notion de c-commande selon la terminologie de G. FAUCONNIER (1974), que de contraintes sémantiques, sont envisageables. Pour l'exemple, la contrainte de LANGACKER explicitée par G. FAUCONNIER (1974 :19) stipule que : *un pronom ne peut dans la représentation syntagmatique intermédiaire, à la fois précéder et commander le groupe auquel il réfère.*

En définitif et pour résumer, dans les exemples énumérés, la fonction d'un groupe nominal antécédent influence la façon dont la liaison anaphorique va s'effectuer : le sujet reprend le sujet, le complément se substitue au complément. Cependant, la possibilité d'un changement brusque du thème-contrôleur enchaînant sur un nouvel actant n'est pas impossible. De plus, on peut souligner que l'interprétation des anaphoriques peut être également effectuée, soit par conservation de rôle, soit par proximité, soit par l'introduction d'un actant marqué [+H] en position syntaxique de sujet qui tend à détrôner un thème-contrôleur [-H] et [-A].

Enfin, quel que soit « le focus déclenchant » c'est, en effet, le reste du texte ou niveau sémantique qui permettra de lever l'équivoque. Dans tous les cas, l'enseignant est habilité à faire prendre conscience aux élèves des contraintes auxquelles sont soumis les

anaphoriques et bannir tout automatisme préalable à une attitude réflexive de la part des élèves.

Les constructions de types :

Verbe + COD

Verbe + COI

Verbe + COD + COI

Verbe + COI + infinitif

proposées aux élèves, sont abordées de la façon suivante :

Verbe + COD

Il prend le panier

Il (le-la-les) prend

Verbe + COI

Il obéit à son père

Il (lui-leur) obéit

Il se moque (de lui- d'elle- d'eux- d'elles)

Il va à Paris

Il y va

Verbe + COD + COI

Il prête un livre à son camarade

Pro 1 Il (lui-leur) prête un livre

Pro 2 Il (le-la-les) prête à son camarade

Pro 3 Il le lui prête

Verbe + COI + infinitif

Il apprend à Omar à dessiner
Il (lui-leur) apprend à dessiner
Il lui dit de partir

Verbe + complétive

Il a dit qu'il viendra
Il a dit à Omar qu'il viendra
Il (lui-leur) a dit qu'il viendra

La simultanéité

Il parle en même temps que lui
Il parle pendant qu'il travaille

Il existe une atomisation des phénomènes de reprise. La question que nous posons est alors : peut-on espérer une intégration des phénomènes de reprise dans la phase d'écriture ? Tentons d'y répondre.

7.3 Etude de l'anaphore dans le 3ème palier de l'école fondamentale

Les relatives, dans ce palier, sont omniprésentes. En tant qu'anaphoriques, elles vont être étudiées globalement dans les deux classes, ce qui nous permettra d'en mieux cerner l'approche avec plus de rigueur.

- La 7A.F.

Un problème de cloisonnement

L'étude des relatives avec la restriction de ne présenter que le relatif « qui » manque de pertinence.

Dans ce dossier, la relative introduite par « qui » est présentée à partir des critères suivants :

- la place qu'elle occupe dans le GN
- son équivalence avec un adjectif, ou un groupe prépositionnel complément du nom
- la précision essentielle qu'elle apporte au nom
- son effacement, qui risque de rendre la phrase asémantique.

Les contre-exemples qu'on peut opposer à ces critères montrent, à l'évidence, que la relative ne peut être seulement définie ainsi.

L'efficacité d'un enseignement/apprentissage approprié dans le cas de la relative introduite par « qui » en 7A.F devrait découler d'une réflexion de l'élève sur le double rôle du relatif « qui ». Celui-ci est :

1) en même temps le lieu d'enchâssement et l'amalgame entre un morphème de subordination et un indice personnel anaphorique se référant à un terme antérieur. Ce terme antérieur ou antécédent n'est autre que le syntagme nominal qui a servi de base à l'enchâssement ;

2) invariable quel que soit l'antécédent (en genre et en nombre) qu'il remplace. Sa forme est liée à la fonction qu'il assume dans la subordonnée. Une multitude d'exercices répétés répondant à la question « qui est-ce qui fait l'action ? », permettra d'inférer sa fonction « sujet ».

Concernant le relatif « qui », la phase d'analyse montre qu'il permet d'éviter la répétition, grâce à la transformation de deux phrases simples en une phrase complexe :

Exemples :

Le café est difficile à avaler

Le café n'est pas sucré

Le café est difficile à avaler, il n'est pas sucré

Le café **qui** n'est pas sucré est difficile à avaler

Cette conclusion est étayée sur la base d'une comparaison avec le pronom personnel « il », en transformant les deux phrases simples en deux phrases juxtaposées, la répétition du GN identique étant évitée grâce au pronom personnel.

Or, il est impérieux de faire la distinction majeure entre « il » et « qui ». Tous deux sont des anaphoriques ; « qui », outre son rôle anaphorique est un opérateur de subordination (ou détermination).

Cette subordination consiste en une relation qui existe entre des mots ou des groupes de mots dont l'un constitue le noyau et l'autre, l'élément qui le complète.

- La 8 A.F.

Introduction de « que »

La proposition relative introduite par « qui » est enrichie par celle introduite par « que ».

Un rappel mettant l'accent sur les équivalences entre la relative et l'adjectif, puis entre la relative et le complément du nom, montre que seules les équivalences sémantiques sont ainsi relevées.

Le café est difficile à avaler (1)

Tu n'a pas sucré le café (2)

En (1) le café est en position « sujet »

En (2) le café est en position « objet »

C'est le café en position objet que la relative doit actualiser. Nous aurons :

(1) et (2) le café **que** tu n'as pas sucré, est difficile à avaler.

7.4 Etude de l'anaphore dans le cycle secondaire

- La 1 A.S.

Initiation à la grammaire de texte

L'initiation à la grammaire de texte (GT) fait son apparition en 1A.S., ce, avec l'introduction, pour la première fois, de la cohérence textuelle. Cette notion apparaît lors de l'étude du fait-divers, dont la technique préconisée est le paragraphe à rédiger. Nous remarquons le fait que l'unité précédemment étudiée ne semble pas avoir de relation avec

la cohérence textuelle, quand bien même les démonstratifs étudiés en tant qu'embrayeurs n'ont été étudiés que sous leur forme déictique. La notion d'anaphore aurait pu être introduite à ce moment ? Car déixis et anaphore ont en commun d'être des modes de saturation référentielle, c'est-à-dire qui œuvrent à la référentiation d'une séquence linguistique, même si la construction du référent s'effectue différemment. La référence construite par la déixis est exophorique (contexte extra linguistique), alors que celle construite par l'anaphore est endophorique (effectuée par le cotexte).

La classe des embrayeurs n'a de signification qu'en référence constante à l'acte de communication, à l'instance d'énonciation, donc au contexte extra-linguistique.

Pour le paragraphe, il est précisé aux élèves que sa structure est de type chronologique. De ce fait, l'accent est mis sur les indicateurs temporels. On montre alors aux élèves que les sous-paragraphes ne se juxtaposent pas au hasard, mais que certains éléments placés au début de chacun d'eux, assurent l'unité organique du texte. Citons, à ce titre le manuel : « ce sont les outils d'articulation qui jouent le rôle de connecteurs sémantiques et logiques, et d'autres éléments se trouvant à l'intérieur des paragraphes assurent la cohésion, ce sont des anaphoriques ».

En guise d'exercice pour illustrer cette règle, on demande aux élèves de découper le paragraphe qui a été initialement écrit sans marques typographiques, et donc de repérer les marques susceptibles de jouer les rôles initialement évoqués. La correction permet seulement de cibler les indicateurs temporels.

Dans un autre exercice intitulé « filiation des paragraphes » on demande à l'élève, de recomposer le fait-divers à partir des paragraphes donnés dans le désordre. La correction de l'exercice, qui est donnée dans le livre du maître, s'attelle particulièrement à reconstituer la filiation, à partir de marques topographiques et des indicateurs de temps.

D'emblée, nous pouvons dire qu'à aucun moment, il n'est question d'anaphore contribuant à assurer au texte sa progression, ni même d'anaphore présentée sous son aspect de conservation. Son évocation en tant qu'outil d'articulation semble non pertinente, puisqu'au niveau des exercices, elle n'apparaît pas pour illustrer le phénomène.

Il va sans dire qu'il n'est pas étonnant de retrouver, en fin de cursus, des élèves qui reproduisent strictement ce qui leur a été enseigné, à savoir mettre en début de paragraphe

dans leurs écrits, des connecteurs pragmatiques ou des marqueurs d'intégration linéaire qui joueraient le rôle d'outils d'articulation. L'anaphore, et a fortiori l'anaphore résomptive qui, elle aussi, est un outil d'articulation, est complètement évacuée. Les élaborateurs préfèrent ne pas introduire, à ce niveau, ce fait de langue que l'on retrouvera largement abordé dès le premier cours de la 3 A.S.

Toujours dans le livre du maître, en annexe des corrigés des exercices sur la filiation des paragraphes, nous trouvons un texte intitulé « la cohérence textuelle » où les quatre méta-règles de cohérence de M. CHAROLLES (1988a) sont énoncées puis illustrées par des exemples.

Ce rappel permet de mettre en exergue la non concaténation des phrases d'un texte. Cependant, nous notons aucune allusion à l'anaphore dans la cohérence textuelle qui ne semble résulter que des articulateurs logiques.

L'unité didactique suivante intitulée « le récit de fiction » abonde dans le même sens : la mise en évidence du schéma canonique du récit constitue l'essentiel du travail de cette unité, avec, comme corollaire en fin de parcours, d'être capable de reconnaître les différentes phases qui ne sont repérables qu'à partir des indicateurs temporels. Citons ici : « les indicateurs temporels tels que : Puis, Alors, Enfin... ». L'unité s'achève par une technique, celle du résumé. L'on s'attendrait à ce qu'un rappel sur la contraction de texte dont l'anaphore, constitue l'outil privilégié avec les nominalisations. En définitif, la nominalisation n'apparaît que comme le résultat d'opérations automatiques de réduction.

Les exercices proposés sont deux résumés possibles sur un même thème à comparer. La comparaison se résume strictement au comptage des mots et à la détermination de l'échelle de réduction d'un résumé par rapport au texte d'origine.

En annexe de ce travail, on pose la question : qu'est ce qu'un récit ? A ce propos, on présente les marques formelles de E. BENVENISTE, lesquelles distinguent énonciation historique/énonciation du discours. Ces remarques sont suivies des explications de T. TODOROV, C. BREMOND, P. LARIVAILLE et enfin de GREIMAS pour caractériser

le couple récit/discours et proposer des modèles : modèle structural, modèle actanciel avec temps du récit, aspect du récit et mode du récit.

Cette fois-ci, la technique du résumé est présentée avec la prescription d'employer les procédés de réduction formelle, en appliquant les quatre règles de réduction de L. SPRENGER-CHAROLLES.

L'unité didactique suivante est intitulée : le discours rapporté dans le récit.

Il est question de l'étude des embrayeurs : pronoms, possessifs et démonstratifs. Dans la première unité, les démonstratifs n'ont été présentés que comme des déictiques. Les pronoms n'ont pas été l'occasion d'introduire la notion de chaîne anaphorique qui permettrait d'éviter les problèmes de leur gestion dans des contextes à risques de confusion sémantique. L'étude des synonymes permet seulement de mettre en évidence qu'on peut éviter « les répétitions », sans prétendre aller au delà⁶¹. La syntaxe s'arrête donc à la phrase sans la définir explicitement dans ses limites, ni explorer les relations entre phrases en termes de cohérence et de cohésion.

Pour l'expression écrite, le livre insiste, lors du corrigé, sur le respect des règles de cohérence, avec, comme technique en fin de dossier : la prise de notes. Suit après une analogie avec le dossier « le fait divers » ; l'on propose à l'élève des exercices dont le texte donné sous forme de phrase complète est appelé « flashe ». Il s'agit de le transformer en phrase nominale en passant du verbe au nom par ajout d'un suffixe en « ...ion » ou en « ...ment »⁶².

Dans la bibliographie qui clôt ce dossier, on peut lire : S. MOIRAND, *Le rôle anaphorique de la nominalisation*, dans *Langue Française*, N° 28, et l'on s'attendrait à trouver les multiples manipulations qui permettent l'étude de l'anaphore à partir des nominalisations. Cet aspect n'est pas du tout relevé dans le manuel, et il est surtout

⁶¹ Alors qu'un synonyme peut soit être neutre, soit être porteur d'un point de vue qui ferait orienter le discours vers un but visé.

⁶² Il n'est pas étonnant de retrouver, en fin de cursus, c'est-à-dire en 3 A.S. cette propension des étudiants à systématiquement transformer un verbe ou un nom en le nominalisant (cf. chapitre p.), ce, même si la nominalisation est impossible et exige alors un supplétisme.

question de verbes introducteurs du discours direct, et de la mise en relation des termes-clés en utilisant, une fois de plus, les articulateurs logiques.

Cependant deux exercices dans la prise de notes peuvent être imputés à l'anaphore, ils sont articulés ainsi :

- observer les titres des articles
- comment sont-ils construits ?
- quel rôle joue le titre par rapport au texte ?

- voici une série de flashes
- résumez-les sous forme de phrases sans verbe
- quelles économies faites-vous ?

Ce type d'exercices illustre la prise de notes et ne permet qu'un type de formulation atomisé, qui ne peut être utilisé dans la trame du texte.

Dernière unité didactique : description d'objet/ de personne

C'est la caractérisation de l'objet ou de la personne qui est privilégiée. Les outils préconisés sont : les adjectifs qualificatifs, le complément du nom et les relatives. Une distinction non pertinente pour les relatives est relevée. Il s'agit des relatives déterminatives et explicatives, lesquelles sont définies en tant qu'apportant une information indispensable ou une précision supplémentaire inutile.

Les exercices afférant à la description, sont des exercices à même de situer un objet dans l'espace, avec, comme objectif la description. En syntaxe, l'adjectif qualificatif est manipulé uniquement par rapport à sa position au nom qualifié. Il n'existe aucune manipulation sur le complément du nom, sauf celle qui consiste à le repérer en le soulignant. Enfin, en expression écrite, il s'agit de décrire un objet et de le proposer aux camarades, en vue de pouvoir l'identifier.

Les relatives apparaissent uniquement dans la description d'une personne, avec, comme manipulation, la possibilité de l'effacement de la relative ou non. On voit mal

comment des élèves qui ont des difficultés avec les relatives pourraient être aidés par une présentation simpliste qui n'évoque que leur rôle d'expansion du nom. De plus, elles ne sont envisagées que dans leur rapport sémantique avec l'antécédent, et seul le pronom « qui » est étudié, justement celui que les élèves savent utiliser.

Plus loin encore, les adjectifs réapparaissent toujours pour justifier leur position par rapport au nom qualifié. L'expression écrite part d'un tableau à quatre entrées : personnages, qualifiants, verbes et noms. Chaque rubrique propose un ensemble hétéroclite qu'il faut regrouper par affinités, pour constituer le portrait d'un personnage.

Là aussi, l'élève, sans le professeur, est incapable de faire l'exercice. On se contente de rappeler (voir note ci-dessous) : « lors du compte-rendu de devoir, reprendre les règles de cohérence en fonction des fautes récurrentes relevées dans les copies » : prescription vague et donc inefficace, car les problèmes d'écriture spécifiques ne sont pris en charge par aucune démarche d'apprentissage ou de production effective de l'écrit .

A chaque fois, les exercices d'écriture ne semblent poser de problèmes qu'au niveau de la cohérence textuelle. Or, celle-ci ne doit pas être considérée, en elle-même, mais en ce qu'elle peut apporter aux élèves qui ont à produire des textes complexes.

- La 2 A.S.

La première unité didactique débute par le reportage :

- Les exercices de lexique abordent la nominalisation avec un listage empirique de suffixes, dont les éventuelles valeurs ne sont pas indiquées. Cette étude de la formation des mots, qui se réduit au listage de suffixes, n'enrichira pas le vocabulaire des élèves.

- Les exercices de syntaxe relèvent, dans un premier temps, de la contraction de texte. Ici, les transformations ne dépassent pas le cadre de la phrase, négligeant le travail d'intégration et de généralisation inter-phrastique que requiert la condensation d'un discours. Sans transition, et toujours au niveau de la syntaxe, on engrange sur la comparaison où : le comparé, la marque de comparaison et le comparant sont étudiés afin de déduire la règle générale de comparaison qui stipule que ces trois éléments sont indispensables à la comparaison, ce, contrairement à la métaphore.

A ce niveau, le premier dossier s'achève par une technique : la synthèse de textes qui se caractérise par un double mouvement de composition et de recomposition. Il s'agit, en effet, de combiner en une synthèse personnelle les diverses informations apportées par deux ou trois textes de base portant sur un même sujet. Ce type d'exercice ne fait, à aucun moment, allusion à l'anaphore, hormis à travers une des phrases concernant la rédaction de la synthèse, où il est stipulé que : « la netteté des liaisons doit apparaître en toute clarté ».

Pourtant, la synthèse des textes aurait eu avantage à privilégier un travail sur les reprises (anaphores) lexicales comme le préconise C. PIERSON (1993). En effet, repérer les reprises est tout d'abord important lors de la lecture des textes proposés (textes-sources). Ce repérage est utile pour apprécier l'importance d'une notion, à travers ses diverses répétitions ou paraphrases et juger. Ainsi, dans quelle mesure elle concourt au thème et à la problématique, qui se dégagent de l'ensemble des textes ?

Le corrigé, qui est proposé dans le guide du professeur, reprend invariablement, au début de chaque paragraphe constituant la synthèse, des marqueurs d'intégration linéaire.

Les autres dossiers abordent l'exposition, la prescription, la démonstration et enfin, l'argumentation où les articulateurs logiques sont largement utilisés. Dans ces mêmes dossiers, seul ce type d'articulateurs semble participer de ces modèles discursifs, alors que l'anaphore résomptive à fonction de synthèse. Comme l'ont bien fait remarquer M. DESCOMBES-DENERVAUD et J. JESPERSEN (1992), cette fonction participe hautement à l'articulation des enchaînements et est une ressource qui accroît la structure du texte.

- La 3 A.S.

C'est au niveau de cette classe que l'anaphore est étudiée sous ses divers aspects. En effet, elle illustre la première unité didactique intitulée : « initiation à la grammaire de texte » et trente et une pages lui sont consacrées.

Le ciblage de la notion d'anaphore, pour des raisons de méthodologie que nous privilégions, est centré sur trois éléments essentiels, à savoir sur une démarche d'apprentissage, sur des techniques et enfin, sur le type de textes.

Une analyse des exercices apportera également un éclairage sur l'apprentissage dans cette classe.

1) Le ciblage sur l'apprentissage

Le manuel s'attelle à faire découvrir ou redécouvrir des notions linguistiques nécessaires à la cohésion entre toutes les unités qui composent le texte, avec, comme point de langue, l'anaphore aussi bien au niveau de la syntaxe, que du lexique.

Lors de la compréhension de l'écrit, qui part d'un texte support, on peut relever que toutes les questions inhérentes à l'anaphore, se confondent dans la recherche du thème qui focalise sur l'information essentielle contenue dans le texte, ce qui permet en fin de parcours, d'aboutir à la progression à thème constant. Les concepteurs du manuel justifient l'anaphore en tant que phénomène de reprise, grâce au thème constant repris sous différentes désignations.

Cette évocation de thème constant est prétexte au rappel de la règle de répétition de M. CHAROLLES, et donc l'occasion de faire des exercices de repérage, de répétitions mais également pour enchaîner sur la métarègle de progression, qui, grâce à l'apport d'informations nouvelles, constitue le rhème, indispensable à la dynamique textuelle. Sans préalable, on pointe sur le rhème qui est supposé faire progresser le texte, mais en même temps, on introduit la notion de transition, qui est assurée par une expression qui est, elle-même une reprise globale composée d'un démonstratif et d'un substantif. La question que l'on pourrait se poser est de savoir si toutes les transitions relèvent de ce modèle. L'unité enfin, s'achève par une synthèse qui regroupe les différents types de progression de B. COMBETTES :

- progression à thème constant
- progression à thème dérivé
- progression à rhème éclaté.

Cette progression conduit à voir, dans cette démarche sur l'apprentissage, une démarche pêchant par son caractère discontinu et hétéroclite.

2) Le ciblage sur une technique

La cohérence textuelle est abordée à travers l'anaphore. Nous voyons bien que le manuel fait des paragraphes une unité de signification qu'il faut maîtriser et dont on donnera à examiner les « réseaux lexicaux internes ».

Ces réseaux sont souvent considérés isolément, ou deux par deux, sans être reliés à la question de l'orientation globale qui détermine l'ensemble du texte. Il suffit pour s'en convaincre, de relever une des phrases du manuel : « parmi les procédures qui permettent d'accrocher une phrase (ou une séquence) à une autre qui se trouve dans son entourage immédiat en rappelant précisément tel ou tel constituant dans un constituant voisin » ; et d'introduire les substitutions, par l'entremise des principes de M. CHAROLLES.

L'anaphore est donc étudiée à travers les substitutions qui sont caractéristiques, puisqu'elles peuvent être porteuses, parfois, d'appréciation lorsqu'elles sont lexicales. Elles s'insèrent généralement dans le tissu même du texte et sont soumises à des contraintes qui réglementent leur emploi.

Leur étude se répartit selon deux modes :

- le mode syntaxique
- le mode lexical.

Concernant la syntaxe, tout est repris sur la pronominalisation et la détermination. Mais, à titre indicatif, les modifications syntaxiques liées à ces substituts sont évoquées sans qu'elles soient sérieées ni travaillées en vue de l'écriture. Seul le repérage des substituts dans les paragraphes est relevé.

D'autres exercices, sans explication du pourquoi ni du comment des transformations de la prédétermination sont réalisés. L'on se contente seulement de faire appel au sentiment de grammaticalité/ agrammaticalité pour décider de la norme.

Sur le plan lexical, on notera le grand nombre d'exercices portant sur les substitutions lexicales, lesquelles sont amorcées par un travail sur les hyperonymes. A ce propos, les élaborateurs se contentent de rappeler la contrainte hyponyme vers hyperonyme par les phrases suivantes: « on ne peut cependant les alterner » puis par « le terme général ne peut être repris par un terme plus particulier ».

Pourtant, il aurait été judicieux de relativiser l'aspect péremptoire de ces règles, car on peut avoir des cas d'anaphore spécifiante, qui se prêtent aux contextes. Pour une raison ou une autre, il est plausible que le rappel du référent s'accompagne d'un affinement de sa catégorisation, en donnant hyperonyme vers hyponyme.

Les substitutions lexicales avec appréciatifs, révélant un point de vue, sont repérées dans les textes. Il en est de même pour les reprises globales qui ne se distinguent des substitutions lexicales que par la particularité de reprendre tout un passage du texte.

Il y aurait avantage à susciter une réflexion sur le système de dérivation et de composition et sur les champs lexicaux et sémantiques.

Un bref aperçu sur les substituts lexicaux qui repèrent un terme par sa place tel que « ce dernier », n'apporte pas toute la lumière sur les risques d'ambiguïté que ce terme peut engendrer dans le tissu textuel⁶³.

Enfin, un exercice type : « reconstitution de textes puzzles » à partir duquel on postule qu'un assemblage de phrases correctes ne constitue pas forcément un texte. L'explication ne suit pas, on s'en tient à des déclarations. Alors, reste tout le travail sur les enchaînements, car l'articulation ne se fait pas d'elle-même, mais doit se construire.

3) Ciblage sur des fragments de textes de même type

Le ciblage sur des paragraphes de texte de même type restreint progressivement le champ, sur une problématique textuelle et discursive.

⁶³ A ce propos, nous donnons une explication concernant la reprise en « ce dernier », dans notre chapitre VI, p. 316.

Si l'on veut aider les élèves à apprendre à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent en production de textes, il faut mettre au point des outils plus ciblés en veillant à leur complémentarité.

Par exemple, si la pronominalisation et la prédétermination ont été étudiées dans la scolarité antérieure des élèves, il est temps à ce niveau des études, de proposer à l'élève, d'explicitier et de structurer ces notions par des révisions intelligentes et adaptées à leur degré de maturité. Cette démarche synthétique apporte des gains en concision, ainsi qu'une réflexion globale sur des éléments qui, a priori, semblent anodins et sans importance pour la trame du texte. Par exemple un défini *versus* un démonstratif ont leur particularité intrinsèque. Ainsi en va-t-il d'un défini *versus* un indéfini (indexation sur un individu de la classe ou sur la classe entière).

Les manipulations sur la prédétermination sont incontournables pour l'étude de l'anaphore. Or, nous relevons dans le livre du professeur p. 37, le fait que seul le démonstratif est à fonction anaphorique.

On remarque que pour travailler le texte du point de vue de la typographie et du cadrage, on recourt, de façon mécanique, à des techniques qui participent à la distribution de l'information dans le texte. Exemple : découpage en paragraphes en pointant sur l'alinéa⁶⁴ et sur la reprise lexicale. La problématique de niveau discursif, malgré de très nombreuses références dans les contenus, reste insuffisamment abordée.

Nous avons mis en évidence les notions concernant l'anaphore, dans les contenus du cycle secondaire. Les exercices apportent-ils les compléments nécessaires à un apprentissage effectif de l'anaphore ? C'est l'objet du point que nous allons discuter.

7.5 Analyse des exercices dans les manuels du secondaire

⁶⁴ A ce propos se référer à D. BESSONNAT (1988) que nous reprenons dans le chapitre I.

Dans l'analyse des exercices, nous nous attelons à prendre comme cible le point de langue que nous avons privilégié, autrement dit l'anaphore, en nous posant ces questions plus précises :

- Y a-t-il des relations pertinentes entre les exercices et la leçon ?
- Quelle est l'étendue des unités de travail proposée dans les exercices : des mots, des phrases ou des textes ?
- Quelle est l'origine des passages proposés ?
- Quelle est la nature de la démarche : application passive des « règles » ou repérage des phénomènes ?
- Quelle est la variété des exercices proposés ?
- Quelle est la validité des exercices par rapport à la progression suivie dans le manuel ?
- Quels sont les domaines de production travaillés ?

Nous pouvons, dès l'abord poser, par rapport à l'analyse des exercices dans le manuel, le fait que les exercices prennent plus de place que les leçons. Ce choix des concepteurs vient certainement d'un soubassement théorique de type pavlovien : l'apprentissage est performant par automatisation des connaissances procédurales. Cette manière de voir est, certes, vraie (toute pratique intégrée n'est-elle pas automatisée ?), puisque nous-même soutenons cette position, dans le sens où nous la préconisons dans nos propositions didactiques (voir chapitre VIII).

Cependant, cette manière de concevoir l'apprentissage ne peut-être systématique. Un choix reste à faire par rapport à la nature de l'entité visée : un équilibre s'impose entre les connaissances déclaratives qu'elle suppose et les connaissances procédurales qu'elle impose. Celles-ci ne devraient être mise en place par automatisation, qu'à partir d'un arrière-plan soutenu justement par des connaissances déclaratives, qui doivent être, au préalable, dûment assimilées et, a fortiori, acquises.

Ces considérations posées, répondons à présent aux questions émises ci-dessus.

Les exercices constituent l'essentiel de la leçon proprement dite. Les connaissances déclaratives sont présentées aux élèves sous forme de syllabus ou de notions qui reprennent des règles générales, sans que celles-ci soient explicitement démontrées. Le mécanisme de la règle n'est pas mis en évidence. Seule son application est recherchée, d'autant que, souvent, les unités de travail concernées ne vont pas au-delà des mots ou des phrases, les textes étant peu sollicités, si ce n'est qu'ils sont les prétextes à l'étude du point de langue considéré.

Il faut relever que les textes proposés sont généralement des documents authentiques - articles de presse, de revue ou d'ouvrages scientifiques -, mais jamais de textes littéraires, qui présentent l'avantage d'offrir un texte sagement structuré.

Les exercices anticipent sur l'introduction des notions et visent souvent de nombreux objectifs d'écriture, qui débordent le cadre de la leçon, et, par ricochet, brassent large et superficiellement.

L'efficacité des exercices que nous avons coutume de proposer aux apprenants doivent s'inscrire dans un projet global d'écriture. Beaucoup d'exercices existent et sont faits par les apprenants, mais ils se trouvent éparpillés ici et là, et le découpage des différents champs de la discipline, ne permet pas de mettre en rapport les diverses activités.

Un regard critique sur l'étude de l'anaphore dans le manuel de 3 AS nous permet de dire que, les exercices sont clos sur eux-mêmes, et ne sont pas travaillés dans une perspective textuelle.

Cette atomisation générale des activités, et relayée à tous les niveaux est, sans doute, une des raisons cruciales, du faible rendement de l'enseignement du français dans sa pratique la plus courante, en Algérie. Le travail sur la langue doit être subordonné au type de texte à écrire, son efficacité dépendra de la capacité des enseignants à construire un projet de travail ; en mettant en relation des exercices, et en les combinant sagement, en vue de l'objectif majeur de l'activité rédactionnelle, censée mener à une compétence de communication à l'écrit.

Plutôt qu'une démarche applicationniste et de repérage, démarche hautement passive, des méthodes plus actives, plus inductives sont à privilégier. En effet, elles fondent l'apprentissage sur la construction, par les élèves, des régularités intéressantes après repérage des phénomènes.

A propos de la qualité des exercices, leur validité par rapport à la progression suivie est relative, car les notions introduites précédemment ne suffisent pas à les traiter.

Il s'agit d'une démarche déductive, qui entend ne préparer qu'au baccalauréat vu l'uniformité des tâches à résoudre. On en déduit facilement alors que, enseigner, c'est communiquer des savoirs métalinguistiques à des élèves qui les ignorent. Or, il s'agit d'aider les élèves à apprendre, ce qui suppose que la langue et ses fonctions soient observées et présentées en relation avec des problèmes rencontrés, notamment en productions de textes, et donc considérées, non seulement en tant que savoirs métalinguistiques, mais aussi en tant que savoirs procéduraux à construire. Ceci en permettra l'automatisation et l'assimilation de façon progressive en lecture et écriture.

Lors de la présentation de la morphologie et du lexique, la réflexion sur les systèmes de dérivation et de composition et sur les champs lexicaux et sémantiques, reste très insuffisante. Nous sommes déçue de ne pas trouver de répartition des textes en prototypes transversaux.

Concernant les théories de référence, nous relevons, de nombreux renvois aux auteurs tels que : DUCROT, TODOROV (1972) concernant la définition de l'anaphore ; M. CHAROLLES pour les quatre méta-règles de cohérence ; B. COMBETTES pour la progression thématique. Ces théories y sont simplifiées et certaines formulations aboutissent à les présenter comme des vérités absolues. La problématique de niveau discursif, malgré de très nombreuses références dans les contenus, reste insuffisamment abordée, plus, elle se limite chez de nombreux enseignants, à un simple apprentissage des articulateurs logiques, ou aux relations inter ou transphrastiques, qui d'ailleurs, sont employées de façon anarchique dans les productions écrites des apprenants. Il s'agit de vestiges de soubassements théoriques insuffisamment acquis par les enseignants, et par conséquent, très mal transposés au plan didactique et, fatalement très mal enseignés. Là

réside le problème crucial de la formation des enseignants dans les Ecoles Normales Supérieures en Algérie.

Du point de vue de la démarche, la stratégie d'apprentissage mise en exergue dans les contenus ne favorise pas, chez l'élève, le développement des capacités de métacognition, autrement dit l'élève ne peut pas s'interroger sur ses stratégies d'apprentissage. Elle ne tient pas compte, à travers les activités métalinguistiques qu'elle propose, du problème que pose l'apprentissage de cette langue à des apprenants non natifs.

Concernant la progression par rapport aux exercices, le cursus des élèves est segmenté en années scolaires au cours desquelles ils ont l'occasion de revenir bien souvent sur les mêmes notions, de produire les mêmes types de textes. Certes, les exigences augmentent d'années en années, mais si un travail d'équipe n'a pas organisé une progression en définissant avec précision les savoirs à acquérir, les types de textes à travailler, il est probable que l'abondance des redites, si ce n'est des contradictions, découragera les élèves. Il est donc indispensable de mesurer la part des faits, pour ne pas s'exposer à des redites ou négliger les exigences nouvelles du programme.

Enfin, l'organisation en unités et à partir d'une concertation consensuelle (une tentative à partir des séances de coordination existe pourtant dans le système) permettrait de déterminer des itinéraires pour construire un enseignement efficace à partir du cadre général que constitue le programme.

En conclusion, les transformations en cours ou en projet dans le système scolaire algérien rendent, en effet, indispensable une révision de la conception et des contenus de nos programmes dans une optique pragmatique.

Cette rénovation devrait toutefois conjuguer des exigences qui paraissent parfois incompatibles. La première réside dans la lourdeur du programme, fait vécu comme un carcan, puisque imposé par les directives de façon mécanique, dans la mesure où un livre du maître organise la séance de cours et ne laisse à l'enseignant aucune marge d'initiative.

La deuxième réside dans l'orientation et l'introduction des évaluations⁶⁵ à différents niveaux de la scolarité (CE2/6ème, BEF/1 A.S., BAC). Le développement des référentiels a toutefois changé la nature du débat : les programmes ne peuvent plus être un ensemble général de notions ou de thèmes à aborder exhaustivement.

En français notamment, les objectifs doivent prioritairement se soucier de l'acquisition de compétences qui ne se réduisent pas à la simple capacité de lire, écrire et communiquer, tel que le stipulent les directives et les instructions officielles. Il conviendrait donc d'articuler compétences à acquérir et contenus à aborder, qu'il s'agisse des aspects linguistiques, ou culturels de l'enseignement du français. Ces deux inventaires, même articulés entre eux, ne suffiront cependant pas à constituer le cadre complètement efficace d'une programmation de l'enseignement du français, si ne sont pas proposés, en même temps, des types de situations didactiques propres à faciliter la mise en œuvre des objectifs de connaissance et de compétence. En effet, la tradition scolaire a érigé en modèle un nombre trop réduit d'activités. La contrainte réside ici, dans l'articulation, malgré les apparences, entre un nombre très réduit d'exercices censés permettre la mise en œuvre exhaustive d'un programme notionnel et thématique par ailleurs si vaste, qu'il est impossible de le parcourir autrement que de façon générale et vague.

En outre, si, à l'école primaire et au collège, un petit nombre d'exercices structurent généralement l'enseignement du français, la perspective du baccalauréat bride, bien plus encore que les programmes, l'initiative pédagogique. Des exercices systématiques sont travaillés en vue de l'examen, au détriment d'un travail effectif sur la langue. Plus encore, il faudrait que le français retrouve sa place normale à l'examen, à la

⁶⁵ Nous relevons, à ce propos, les propositions de la commission d'évaluation-certification au Congrès de Bordeaux, 1991. L'enquête effectuée à l'occasion de ce congrès fait apparaître la prégnance de l'affectif dans la notation des enseignants de français et l'étroitesse de l'échelle de notation.

La commission, rejoignant sur ce point l'hypothèse développée par Mr Legrand, constate l'effet de surnorme des examens qui, à tous les niveaux pèse lourdement sur la vie scolaire et dénature les aspects positifs de l'instruction.

Il ne s'agit pas de supprimer les examens à condition :

- 1) Que les épreuves soient clairement codifiées ;
- 2) Que tout sujet soit accompagné d'une proposition d'évaluation critériée, qui serait un outil habituel de travail dans la classe ;
- 3) Que les correcteurs soient tenus d'utiliser les grilles de critère ;
- 4) Que l'évaluation sommative de l'examen soit complétée par d'autres éléments d'évaluation de l'élève, portant sur d'autres compétences non sanctionnées par l'examen.

fin de la terminale⁶⁶, c'est-à-dire comme matière essentielle. Ceci rendrait aux enseignants de français leur rang, au même titre qu'aux enseignants des matières scientifiques ou littéraires comme l'arabe et la philosophie ; et aux élèves l'obligation de suivre l'enseignement du français pendant toute leur scolarité, et non pas strictement pour justifier leur présence aux compositions.

⁶⁶ Il est vrai que l'épreuve de français a été généralisée au baccalauréat depuis 1996. Cependant, la matière demeure, pour beaucoup de filières, une épreuve non-essentielle vu son coefficient.

CHAPITRE V - PRESENTATION DU CORPUS ET METHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré au recueil des données, à la présentation du sous-corpus et du corpus, à la méthodologie suivie avec les contraintes qu'elle impose à savoir les outils d'évaluation, les critères et les échelles d'analyse.

1. CORPUS ET SOUS CORPUS - TACHES - PASSATION

L'objet de notre étude étant l'anaphore résomptive dans les productions écrites des étudiants, il nous fallait faire le recueil des données, dans un cadre bien déterminé, et avec une population précise.

Pour ce faire, nous procéderons à l'analyse quantitative puis qualitative et fonctionnelle en terme d'emploi de l'anaphore dans les productions écrites des étudiants, dans le cadre institutionnel (universitaire). Elle apparaît en surface du texte. Une classification des types d'anaphores produits, sera proposée.

1.1 Recueil des données

Nous avons tenté de réunir un corpus à partir de données verbales provoquées écrites d'une même « communauté d'apprenants ». Nous nous sommes alors heurtée à d'insurmontables obstacles pour réunir ce corpus au niveau du lycée. Les enseignants sollicités de manière informelle pour accomplir la tâche ne l'ont pas honorée. Ils prétextent le manque de temps et, par conséquent, d'empiètement sur le programme. Quand bien même les sujets à traiter étaient distribués au mois de janvier pour être récupérés au mois de mai de la même année, nous n'avons jamais eu les copies, les justifications des enseignants restaient peu convaincantes⁶⁷.

⁶⁷ Les justificatifs des enseignants s'énoncent ainsi : *je n'ai pas fini le programme, ou bien, les élèves ne veulent pas faire le travail, ou alors, c'est le moment de la révision du bac...*

Lorsque, enfin, un enseignant accepta de demander à ses élèves de faire le travail, la consigne⁶⁸ de départ était peu motivante, ce qui donna alors un corpus non-exploitable.

Nous avons résolument abandonné le lycée pour le recueil du corpus et nous nous sommes tournée vers l'Université. Ici également, la tâche ne fut pas simple. La situation sécuritaire dans le pays étant désastreuse, souvent les étudiants étaient absents, les arrêts de cours ou les grèves des enseignants ont également apporté leur lot de désagréments.

Choisissant des moments propices, nous avons sollicité aussi bien les enseignants que la directrice du département de français, soit pour faire faire les sujets par les étudiants, soit pour récupérer leurs copies⁶⁹ d'examen.

A la première possibilité, les textes officiels sont formels : « on ne peut obliger les étudiants à faire un travail en dehors de leur propre travail ».

A la deuxième possibilité, la collecte des copies n'a pu être réalisée, car, toujours selon les textes, il est interdit de « confisquer » ainsi des copies pour nous les remettre, les copies étant propriété de l'étudiant, on nous dit qu'il y aurait la possibilité de les photocopier mais, une fois les copies d'examen distribuées aux étudiants, nous n'avons jamais pu les récupérer.

Nous avons donc choisi de recourir à une démarche formelle, c'est-à-dire solliciter les autorités concernées pour permettre le recueil du corpus. Une inspectrice générale désigna deux enseignantes de sa circonscription pour faire le travail. Nous signalerons que vu les difficultés que nous avons eues à faire faire les épreuves, nous avons donné les épreuves en laissant les deux enseignantes libres de proposer ces exercices à leurs élèves selon leur calendrier⁷⁰. Là aussi l'opération se solda par un échec, vu l'échéance du

⁶⁸ Types de consignes données aux élèves : 1) *vous pouvez ne pas mettre votre nom*, c'est alors que l'élève répond par une simple phrase, ce qui constitue tout son travail.

2) *ce n'est pas noté*, même comportement que supra, l'élève ne faisant aucun effort pour s'appliquer

3) *vous choisissez entre les deux sujets*, alors qu'il fallait obligatoirement faire les deux sujets, mais en deux temps. Nous avons alors recueilli très peu de copies.

⁶⁹ Dès le début de notre travail, nous avons récupéré des copies qui se sont avérées surtout des questions de cours. L'uniformité des réponses, parce que ces réponses n'étaient qu'une répétition du cours, constitua un corpus non exploitable.

⁷⁰ Nous spécifions cependant que toutes les épreuves ont été effectuées en un mois, pour éviter l'impact des variations diachroniques, dues à la progression dans l'apprentissage du français.

baccalauréat. Pour le lycée comme pour l'Université, cette situation a perduré pendant quatre années !

1.2 Présentation du corpus et du sous corpus

Comme nous l'avons déjà signalé, le recueil du corpus ne fut pas simple et a pris beaucoup de temps. Mais, cette phase initiale bien que malheureuse, nous a permis d'avoir un corpus aléatoire qui a contribué à préciser davantage notre objet de recherche. En effet, il nous a permis de dégager des récurrences et des particularités qui allaient décider des catégories que nous allions privilégier lors des analyses ultérieures, et de conforter ou d'infirmer certaines hypothèses afin d'en construire de nouvelles. Il nous a permis surtout de mieux « penser » le recueil de données et le type de données à recueillir pour constituer le corpus global, autrement dit *corpus de travail* et *sous corpus* (voir plus loin). Pour constituer celui-ci, nous avons donc fini par interroger onze groupes d'étudiants de l'Ecole Normale Supérieure option lettres françaises au mois de novembre 2003. Chaque groupe compte une quarantaine d'étudiants. Tous n'ont pas pu être retenus car vu le nombre de tâches à effectuer, nous avons passé un mois à faire faire les exercices. Cette contrainte dans le temps a fait que certains d'entre eux étaient absents à certaines épreuves. Aussi sur quatre cent quarante étudiants (440 étudiants) seuls soixante dix sept (77 étudiants) ayant fait tous les exercices furent retenus. Notre corpus compte donc huit cent quarante sept copies (847copies) étant donné que 77 étudiants ont travaillé sur 11 types d'exercices. Chaque copie présente au moins deux exercices. Par ailleurs, nous précisons que pour que le corpus réponde aux exigences requises, nous avons interrogé ces étudiants au seuil de leur cursus universitaire, ce qui nous a pleinement satisfaite, ce que nous expliciterons dans le paragraphe : Représentativité du corpus (cf. p. 160). Nous entendons par : « au seuil de leur cursus universitaire » : dès leur premier cours à l'Université.

Les textes qui constituent le corpus de travail et le sous-corpus sont produits dans le cadre d'un exercice universitaire, cet exercice est supposé refléter le niveau réel de l'apprenant, autrement dit, nous l'avons présenté aux étudiants comme étant une évaluation diagnostique, afin de cerner leurs lacunes pour adapter en conséquence notre enseignement à partir de la répartition de groupes hétérogènes. Cette dernière consigne allait motiver les étudiants pour travailler consciencieusement, afin d'appartenir à un bon groupe. Ces

étudiants qui sont au seuil de l'Université, viennent d'achever leur cursus scolaire, et ont donc suivi un même programme de la première année de la scolarité, jusqu'à la fin du cycle secondaire soit douze années de scolarité en tout. Mais, ce sont les neuf années seulement en apprentissage de la langue étrangère qui nous intéressent. Ils sont arabophones puisque leur langue d'enseignement est la langue arabe.

Nous avons préconisé de réaliser notre étude à la fin du cursus secondaire, autrement dit, l'étude se fera en aval (public situé dans un système stabilisé, car, en fin de cursus, au lieu d'une perspective développementale) parce qu'a priori, cette perspective nous donnera, d'une part, la possibilité de tester un groupe homogène quant à son stade d'apprentissage du français. Et, d'autre part, elle nous révélera davantage les acquis et les dysfonctionnements.

1.3 Représentativité de l'échantillon

Comme nous l'annoncions précédemment, nous pensons que sous-corpus et corpus répondent aux exigences de représentativité. La spécificité de notre public de se situer au seuil du cursus universitaire nous donne un échantillonnage homogène quant à son stade d'apprentissage, ce qui nous permettra de nous placer dans une perspective pédagogique. C'est aussi un corpus représentatif de la diversité des situations en langue française en Algérie. En effet, contrairement aux lycées qui accueillent un public appartenant généralement à un même espace géographique, en l'occurrence de la même circonscription ; l'Université, elle, brasse une population venant de diverses régions du pays (Nord/Sud), de diverses zones (zones urbaines/zones rurales) et même de divers quartiers (quartiers résidentiels/quartiers populaires). Notre sentiment de satisfaction que nous signalons dans la présentation du corpus s'explique par cette exigence normative qui fait que pour qu'un corpus soit bien constitué, ce critère cardinal, en l'occurrence la représentativité de l'échantillon, doit être satisfait.

Cependant, nous émettons quelques réserves : les qualités que l'on prêtait aux corpus « clôturés » des années 1960 (l'exhaustivité, l'homogénéité, la représentativité) sont désormais considérées comme impossibles à atteindre, voire en contradiction avec certaines analyses (qui recherchent, au contraire de l'homogénéité, les traces des discours transverses) et on accorde aujourd'hui davantage d'importance aux choix des catégories

d'analyse, le corpus restant de ce fait représentatif de lui-même et non pas d'une situation qui peut être généralisée dans notre cas à l'Algérie dans son étendue.

Ainsi, le corpus global permet à la fois une étude longitudinale grâce au corpus de travail (l'essai) et des études transversales autour d'une même catégorie discursive, aussi a-t-il donné lieu à la constitution d'un sous-corpus (les exercices) qui permettent justement ces études transversales d'une même catégorie telle qu'elle s'actualise dans les différentes unités discursives que nous avons confectionnées.

Les étudiants interrogés ont l'habitude de travailler en langue étrangère, selon un modèle imposé par le programme qui rappelons-le, est uniforme à travers tout le territoire.

Un aperçu du modèle nous permettra de comprendre le type d'exercices auquel l'étudiant est confronté habituellement.

1.4 L'épreuve de contrôle en français

Toutes les compositions dans le secondaire ont pour modèle, l'épreuve de français au baccalauréat⁷¹ qui s'articule ainsi :

A partir d'un texte-support, il est demandé aux apprenants :

- dans un premier moment ou « moment d'analyse », de répondre à des questions permettant de tester « leur compétence lexicale et syntaxique », de vérifier leur compréhension des idées-forces du texte et leur perception de l'articulation de ces idées ;

- dans un second moment ou « moment de synthèse » de faire preuve de la compréhension du texte sous la forme d'un résumé, d'une contraction de texte ou de l'explication d'une phrase fondamentale » ;

- dans un troisième moment ou « moment de réaction et de création personnelle, de rédiger un essai révélateur de leurs « qualités personnelles (maîtrise de la langue, aptitude à l'analyse, aptitude à la synthèse, degré de maturité, culture) ».

⁷¹ Directives (1983) émanant du Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Secondaire et Technique.

Notre intervention quant à la tâche demandée se situe à tous ces niveaux, les productions des étudiants devront donc être révélatrices de toutes ces qualités.

Concernant l'essai, le réussir est une gageure pour l'étudiant. En effet, comme nous l'avons signalé dans notre introduction⁷² (cf. p. 12), ce moment de création personnelle qui nécessite un ensemble d'aptitudes relevant de domaines taxonomiques différents, est pratiquement délaissé par la grande majorité des apprenants. Notre objectif majeur est justement de délier ce nœud qui constitue la pierre angulaire de la maîtrise de l'écriture du texte.

1.5 Nature de la tâche demandée et mode de passation

Notre recherche propose à l'étude deux types de corpus : un sous corpus et un corpus de travail.

1) **Le sous-corpus** : il comprend des exercices de nature diverse, mais relevant d'une seule unité discursive : l'anaphore dans tous ses états. Le sous corpus permet des études transversales sur l'anaphore, telle qu'elle est actualisée dans les différentes unités discursives confectionnées pour les besoins de l'étude.

Voici, concernant le sous corpus, les 06 ordres de 09 exercices relatifs aux syntagmes nominaux anaphoriques proposés :

- **EXERCICES DE SUBSTITUTION**
- **DE COMPLETION**
- **DE TRANSFORMATION**
- **DE CONDENSATION**
- **DE COHERENCE**
- **DE REDACTION A PARTIR D'INCIPIIT.**

Ce sont des exercices de substitution de pronoms, par des syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs, et ce, à partir de la production de synonymes⁷³ ou de périphrases,

⁷² L'approche du corpus analysé a été guidée par notre expérience pédagogique, laquelle nous a orientée vers l'écrit, « pratique » peu appréciée et souvent négligée par les élèves par rapport aux questions de compréhension et de syntaxe.

⁷³ Nous avons employé le terme « synonyme » car mieux connu des étudiants au détriment du terme « reformulation par désignation » plus adéquat linguistiquement.

ou encore d'exercices de complétion mettant en exergue les rapports d'hyponymie/hyperonymie.

Il s'agit d'exercices qui permettent de produire également des nominalisations qui sont des syntagmes nominaux anaphoriques, de repérer des reprises lexicales qui résument un passage du texte, de délimiter un « antécédent », de reconstruire un texte cohérent à partir de ses paragraphes donnés dans le désordre, de poursuivre l'enchaînement d'un texte à partir d'un choix judicieux d'une reprise lexicale proposée dans une liste de termes généralisants, enfin de substituer à des anaphores en « cela » des anaphores résomptives fournies.

Remarque importante : Concernant les motifs à la base du choix de ces exercices, il faut souligner le fait que ce choix n'est pas fortuit. Il est d'ordre théorique.

En effet, ces différents types d'exercices du sous corpus placent les étudiants en situation **contraignante** et d'autant contraignante, lorsque nous la comparons à celle qu'implique l'essai, puisque celui-ci permet une rédaction *libre* c'est-à-dire **moins contraignante** (qu'un exercice du type test de clôture...). Ainsi, les exercices du sous corpus sont choisis de sorte qu'ils permettent de cerner l'emploi que fait l'étudiant de la reprise anaphorique, que celle-ci soit produite par lui-même, ou fournie dans une liste, pour ensuite être insérée de façon adéquate dans un texte. Voir, à ce titre, notre chapitre Facteurs extralinguistiques dans l'interprétation des difficultés d'emploi de l'anaphore.

Par ailleurs, dans la mesure où le type de texte demandé dans l'essai (voir corpus de travail ci-dessous), est d'ordre argumentatif, nous sollicitons les apprenants à reconnaître ou à produire des substituts porteurs d'une information supplémentaire. Celle-ci traduit le point de vue de l'auteur, aussi bien de manière neutre, que valorisante et dévalorisante, avec prise de position. Enfin, les reprises sur énonciation hautement résomptives et argumentatives doivent nous éclairer sur la capacité métalinguistique et argumentative des étudiants.

Ces exercices sont proposés aux étudiants sous notre surveillance et selon leur rythme. Ils sont distribués au fur et à mesure de leur résolution.

2) **Un corpus de travail** : il s'agit de la rédaction d'un essai d'une vingtaine de lignes à partir d'un sujet proposé⁷⁴.

Les motifs qui justifient le choix du texte argumentatif naturel sont de deux ordres : la spécificité de notre population, laquelle se situe au delà de l'adolescence et pour laquelle le type de texte tel que le récit ne présente plus l'opportunité nécessaire ; le texte idoine et pertinent est bien le texte argumentatif dont les élèves font un large usage dans leurs activités scolaires, qu'il s'agisse de productions lors des évaluations formatives et/ou sommatives, ou de la rédaction de leurs exposés.

De plus, comme le texte argumentatif présente la caractéristique d'avoir une discursivité complexe parce que non linéaire, et que les chaînes de référence - objet de notre étude - ont un caractère plus abstrait, nous jugeons pertinent de le proposer. Le texte produit doit être examiné dans sa spécificité par rapport à l'une de ses composantes à savoir, les anaphoriques comme outils discursifs dynamiques.

L'étudiant construit donc un texte à l'aide d'une argumentation, de son opinion voire de sa position qui renferme les deux points de vue opposés sur un objet de pensée qui se donne comme problématique.

Plus finement, la perspective argumentative nécessite la gestion de blocs textuels tels que l'introduction : lieu d'une reformulation-explication du sujet à discuter, une partie pour le « pour », une autre pour le « contre », et enfin une dernière partie conclusive, réduite au commentaire personnel.

Cette perspective argumentative ne concerne pas uniquement la macro-structure, les choix lexicaux, l'agencement des arguments sont, eux aussi, déterminés par cette tension du texte vers une visée persuasive. Cette visée du texte implique une sélection et un agencement des arguments en vue de faire accepter, ou de rendre crédible chacun des points de vue correspondant à la thèse et à l'antithèse. Cependant, de par son caractère scolaire, l'essai produit ne peut prétendre à une argumentation sur le vif. Mais, il n'en

⁷⁴ Cf. infra, chapitre VI; p. 224, en note de bas de page.

partage pas moins les caractéristiques pertinentes, notamment celles d'un discours destiné à autrui⁸.

M. BAKHTINE (1930-1934) traduit dans T. TODOROV (1981 :50) dira à ce propos : *aucun énoncé en général ne peut-être attribué au seul locuteur ; il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation complexe dans laquelle il a surgi.*

En effet, l'étudiant a bien conscience d'un destinataire « empirique » à qui il adresse son discours. Ce destinataire est doublé d'un lecteur-évaluateur qui, d'une façon ou d'une autre, l'influence et, par ricochet, influence son écrit.

De son côté, le lecteur-évaluateur conformément aux pratiques habituelles d'évaluation prend en compte plusieurs paramètres. Ainsi, l'évaluation portera sur la correction du langage ou compétence linguistique (temps verbaux, articles, prépositions, orthographe), sur la maîtrise du niveau de langue, de l'organisation textuelle et de l'enchaînement logique du discours.

En ce qui nous concerne en tant qu'évaluateur, notre longue pratique pédagogique dans l'enseignement nous a permis, tout en portant un regard critique sur la copie, de relativiser les lacunes. Une comparaison de ces productions avec celles des natifs serait évidemment inappropriée. De plus, comme nous adoptons une approche du point de vue du fonctionnement textuel de l'anaphore résomptive, nous effectuons une analyse des productions écrites selon l'emploi pertinent ou non, fait par l'étudiant de ce point de langue aux deux niveaux : local et global. Ces deux niveaux rendent compte de deux domaines indissociables à savoir le discursif et l'argumentatif, ce dernier « l'argumentatif » étant imposé par le type de texte attendu.

⁸ En effet comme le préconise C. PERELMAN (1983) le discours argumentatif n'est pas produit dans l'absolu, il est conçu en tant que tel pour un auditoire qui a lui-même inspiré cette organisation des arguments, en vue d'une conclusion donnée. Dans le même ordre d'idées, J-B. GRIZE (1982) dans le cadre de sa logique naturelle parlera de « schématisation » et de « représentation », BAKHTINE (1930-1934) de « dialogisme ».

2. LES OUTILS D'ÉVALUATION

Généralement, toute perspective de recherche s'inspire des travaux déjà existants. Nous adhérons à ce principe et développons donc, ici, les raisons qui ont motivé notre démarche concernant l'approche du corpus global, à savoir l'utilisation d'une grammaire des fautes, l'appui sur les approches de l'anaphore dans une perspective textuelle, le choix des niveaux d'analyse, ainsi que les critères d'évaluation.

2.1 Le recours à une « grammaire des fautes »

Le postulat méthodologique que nous adoptons, est que toute approche d'un corpus devra se garder le plus possible de l'intervention normative. L'analyse des erreurs et des faits déviants doit poser la nécessité de comprendre non seulement le fonctionnement standard et consensuel du langage, mais aussi son fonctionnement atypique. Ce paradoxe permet la compréhension et le traitement des performances concrètes des apprenants, afin de permettre de proposer les mesures appropriées de remédiation.

De ce point de vue, nous devrions concentrer notre attention sur les performances qui sont communes à un groupe d'apprenants, et non à un individu isolé. A l'instar du courant de la linguistique qui consiste à rechercher systématiquement les régularités sous-jacentes aux erreurs de langue afin d'élaborer une « grammaire des fautes » (FREI, 1929), nous appliquons les principes inspirés de ce courant et adoptés par M-J. REICHLER-BEGUELIN (1992 :52-53) : *tout énoncé effectivement produit dans une langue sera ipso facto pris en compte dans la grammaire de cette langue.*

2.2 Perspective d'encodage, perspective de décodage

Dans l'optique de la grammaire de fautes, tout énoncé produit est éminemment un « fait de langue », ce qui fait que notre analyse prend en compte aussi bien le point de vue de l'encodeur que celui du décodeur. Cette contrainte épistémologique se justifie par le fait que le problème de la production verbale et de ses paramètres ne peut être approché sans qu'il y ait interprétation. A ce propos, M-J. REICHLER-BEGUELIN (1988 : 53) pose que le postulat de l'anticipation du décodage ne doit pas être pris comme un absolu.

« L'intelligibilité » d'un énoncé est présente conjointement dans la production et la réception : *tout encodeur étant lui-même, au départ, décodeur de son propre discours.*

Abondant dans le même sens, Robert/Alain. BEAUGRANDE et Wolfgang. DRESSLER (1981 : 35) critiquent la position de ceux qui prônent l'idée que le lecteur interprète les signaux contenus dans le texte et se construit une représentation – nécessairement **idiosyncratique** - de ce que le scripteur a pu vouloir dire. Leur critique est qu'*il doit exister des moyens décisifs, bien que non absolus, de réguler les variations dans les utilisations d'un même texte par différents récepteurs.*

Enfin, les tenants de *l'exigence de cohérence explicite*, soutiennent que le texte doit guider le lecteur au maximum dans son interprétation. De ce fait, dans l'exercice scolaire qu'est la production écrite, le scripteur prend éminemment en compte cette contrainte en signalisant par des marqueurs, son discours. Concernant l'anaphore comme marqueur d'une entité donnée, le décodeur doit normalement trouver ou retrouver le référent visé. Le scripteur est tenu de prendre en compte les connaissances sur le référent qu'il présume être possédées par le décodeur. *L'emploi d'un marqueur référentiel se trouve ainsi crucialement lié aux présuppositions du scripteur sur la récupérabilité par le décodeur du référent visé* G. KLEIBER (1994 : 56).

2.3 La non-pertinence d'une référence à une seule théorie

Notre objet d'étude relève de « faits langagiers » peu strictement réglés car solidaires de multiples paramètres internes et externes, à la fois énonciatifs, interactifs et cognitifs. Il s'avère peu pertinent de l'approcher dans une perspective étroitement codique.

Cela étant, pour effectuer l'analyse des productions recueillies, la référence à une seule théorie de l'anaphore semble insuffisante. Nous opterons donc pour une approche diversifiée en utilisant les approches aux aspects opératoires avérés, mis en œuvre par les analyses sémantiques et cognitives telles que traitées dans les travaux de G. KLEIBER, M. CHAROLLES, et D. APOTHELOZ.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agira d'interpréter les résultats, nous prendrons appui sur plusieurs autres linguistes et psycholinguistes pour qui, le phénomène anaphorique fut

appréhendé selon l'intérêt qu'il présente par rapport à la perspective (développementale ou autre) qu'ils se sont fixée.

Travaillant spécifiquement sur les syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs, les recherches de C. CHANET (1994) concernant leurs manipulations, nous aidera dans notre analyse, et spécialement en ce qui concerne leurs contraintes d'emploi.

2.4 Le choix des niveaux d'analyse

L'unité principale soumise à l'analyse dans les productions écrites étant les syntagmes nominaux anaphoriques résomptifs, les erreurs que ces productions peuvent présenter relèvent de deux grandes catégories : les erreurs au niveau de la phrase et les erreurs au niveau de la structure globale et de l'organisation de l'écrit. Ainsi, les niveaux d'analyse retenus sont la phrase, et, au-delà de celle-ci, étant donné que l'emploi des expressions anaphoriques relèvent de problèmes aussi bien locaux que globaux.

Il s'agira de mettre en relation une analyse de micro-linguistique et un niveau macro-linguistique, c'est-à-dire les niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle.

La conséquence de ce premier point est qu'il convient d'utiliser comme outil d'analyse des catégories descriptives diverses.

2.5 Les éléments d'analyse

Toute évaluation de l'écrit, qu'elle soit en milieu scolaire ou autre ne peut échapper à une certaine subjectivité. Cependant, d'éventuelles différences d'appréciation peuvent être palliées jusqu'à un certain point par des consignes strictes - type barème - que l'évaluateur se fixe. C'est ainsi que toute tentative d'évaluation repose généralement sur le jugement de correction/incorrection qui fait intervenir la norme, car dans toute langue, il existe des prescriptions explicites ou non, qui condamnent certaines tournures.

2.5 1 La norme

Loin de nous conformer à un certain idéal esthétique ou socio-culturel, pour nous, la norme c'est ce qui est attendu, ce qui est considéré comme valable, comme réussi par la société (du moins celle des spécialistes, en ce qui concerne les apprentissages scolaires).

Pour notre part, à partir du moment où nous nous plaçons dans une perspective pédagogique, la norme retenue sera la norme scolaire comme le précise Jean. PEYTARD (1978 : 4) : *Une « sur-veillance », elle-même surveillée de toutes les Instructions-Prescriptions, diffuseurs des normes, et surtout de la norme officielle* ; c'est-à-dire celle qui correspond au français commun ou standard⁷⁵, ce qui, d'emblée, nous amène à récuser l'exemple suivant, dû au non-respect de la classification de l'hyponyme vers l'hyperonyme⁷⁶, en passant par le terme de base.

Exemple :

On dirait une odeur de musc échauffé dit Benito
il doit y avoir des **animaux** endormis sur la plage !
Oui, dit Benito, cela est heureux car ce sont des **crocodiles** redoutables
Le plus souvent à la tombée du jour, ces **sauriens** aiment à s'étendre sur les plages.

Crocodiles----- **sauriens**----- **animaux** auraient été plus adéquats

Hyponyme terme de base hyperonyme

-----*----->

sens strict

L'on peut également relever le cas où s'effectue un choix indifférencié dans la détermination (singulier ou pluriel) d'un syntagme nominal anaphorique résomptive.

⁷⁵ J. DUBOIS & coll, 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, p. 330.

⁷⁶ Cette classification de l'hyponyme vers l'hyperonyme est généralement stricte, mais il arrive que le rappel se fasse par l'hyponyme, dans le cas particulier de l'anaphore spécifiante (M-J. REICHLER-BEGUELIN 1995).

Exemple emprunté à C. CHANET (1994 : 6) :

On va limiter la vitesse à 100Km/h sur les autoroutes.

Il faut combattre le smog durant l'été (...) **les mesures** sont inutiles...

(Courrier neuchâtelois, 12/06/91)

La mesure est inutile ...

aurait été plus juste vu que, généralement le singulier autorise l'anaphore alors que le pluriel l'exclut⁷⁷. D'autres cas de prescriptions interviennent également avec les anaphores possessives/ définies et les anaphores définies versus démonstratives.

Par ailleurs, aussi bien pour la détermination que pour le N-Tête, leur non-conformité ou écart par rapport à la norme, ne les excluent pas en tant qu'énoncés acceptables et grammaticaux. Dans notre analyse, nous tiendrons compte aussi bien de la conformité que de l'écart des productions pour juger de la performance des étudiants. Puisque nous essayerons d'analyser et d'expliquer la structure des formes jugées incorrectes qui constituent les traces de l'emploi de l'anaphore résomptive par les étudiants, nous sommes amenée à user de notions de grammaticalité, d'acceptabilité, d'interprétabilité qui renvoient à des perspectives différentes.

2.5.2 Grammaticalité et acceptabilité

Un énoncé peut fort bien être grammatical mais inacceptable. Ce cas est illustré ici :

Marie n'est plus chez elle parce qu'elle est rentrée, et que dehors il fait tellement beau que évidemment elle est là m'inquiète.

Cette phrase a beau être grammaticale, sa structure la rend difficilement compréhensible. L'acceptabilité est une notion difficile à manier, car elle dépend pour une bonne part, du contexte d'énonciation et des aptitudes des locuteurs.

⁷⁷ Cf. explication chapitre VII, p. 319 à propos de la prédétermination relative à l'hyperonymie.

2.5.3 Interprétabilité

Une phrase agrammaticale peut être interprétable et une phrase grammaticale peu ou pas interprétable :

- (1) bébé maman dodo
- (2) les dents de la mer sont féroces.

Alors que (1) est agrammatical, on lui affecte sans difficulté une interprétation. En revanche, (2) a beau être grammatical, son sens hors contexte, reste énigmatique. Il est difficile de décider qu'une phrase est irrévocablement ininterprétable : avec un contexte approprié on peut rendre interprétable des énoncés qui, a priori, semblent dénués de sens.

Eu égard à toutes ces considérations que nous jugeons hautement indispensables pour fixer les concepts opératoires, il convient de fixer à présent, nos critères d'analyse.

3. LES CRITERES D'ANALYSE

Suite à notre prise de position quant au choix d'une « grammaire des fautes⁷⁸ » pour évaluer notre corpus, nous avons décidé d'organiser notre analyse autour de deux grandes catégories de fautes⁷⁹ :

- les fautes touchant à la prédétermination
- les fautes touchant au Nom-tête
 - la première catégorie concerne les problèmes relatifs aux types de prédéterminants (démonstratif, défini, possessif, indéfini)
 - La deuxième catégorie dont le Nom-tête constitue l'indicateur privilégié, concerne les problèmes relatifs :
 - au degré de rémanence de l'objet du discours ou marques de coréférence

⁷⁸ Il est essentiel de rappeler le fait que, dans cette optique, aussi bien les énoncés corrects que les énoncés incorrects sont pris en compte.

⁷⁹ Selon G. FEVE (1982 : 264), la dichotomie faute/erreur n'est pas opératoire, ainsi, emploierons-nous aussi bien le terme « erreur » que le terme « faute ». Cela signifie, seulement pour chacun des deux termes, qu'il y a écart par rapport à la norme.

- à la visée argumentative inférable à partir de l'anaphore, cette visée argumentative assignant par là même, la finalité au texte.

Nous répertorions, dans un premier temps, au niveau des syntagmes nominaux anaphoriques toutes les formes erronées ou non, relevant de la prédétermination et celles dues au Nom-tête. Nous étudions leur répartition pour voir quelle serait la classe d'erreurs susceptible de créer des problèmes aux étudiants. Cela nous permet de comparer le corpus tant au plan quantitatif que qualitatif.

Ces critères posés, exposons donc, à présent, les échelles qui permettent de fixer le « barème » à même de montrer l'échec ou le succès aux tâches du corpus global par l'étudiant.

4. LES ECHELLES D'ANALYSE

Notre tentative d'établir des échelles d'analyse repose sur une appréciation de réponses-type qui fait intervenir la norme, car, dans toute langue, il existe des prescriptions. Ces échelles proposent différents degrés d'acceptabilité. Leur objectif permet de fixer des points de repère pour l'évaluation des réponses acceptables et des différentes erreurs.

Expliquons les raisons qui font que les réponses-type correspondent à une réponse que nous jugeons idéale, par rapport aux consignes données, et, par conséquent, à une échelle d'acceptabilité. Notre évaluation tient compte d'un certain nombre de distorsions pouvant intervenir dans la compréhension des consignes. Ces distorsions peuvent, en effet, relever de divers plans :

- un plan d'ordre polysémique des termes employés dans les consignes
- un plan des phénomènes de la cognition, c'est-à-dire de la compréhension des consignes et du texte proposé
- un arrière-plan idéologique de la langue-cible, qui n'est pas toujours pris en considération. Ceci fait que certaines réponses sont induites par des connaissances d'arrière-plan activées par un lexique strictement algérien, qui, de ce fait, ne correspond pas au lexique du français standard.

4.1 La synonymie référentielle

Dans les deux exercices sur la synonymie référentielle, la réponse globale attendue est de la forme (Dét + N) où la prédétermination, selon la manière dont est indexé l'élément anaphorisé, donne les paradigmes de prédétermination suivants :

- premier exercice : « la » en première mention et « cette » pour les mentions suivantes, avec possibilité d'absence d'un déterminant dans le cas où le N-Tête précède un nom propre
- deuxième exercice « le » en première mention et « ce » pour les mentions suivantes.

Lors du dépouillement du corpus, nous constatons que la prédétermination n'est pas prise en considération, la préoccupation majeure des étudiants étant le N-tête.

Concernant le N-tête, le paradigme est de la forme, soit (Adj + N) le plus souvent, soit (N), soit (N + complément du nom).

Il s'agit, pour nous, d'apprécier dans le N-tête, la rémanence de l'objet indexé.

* Les réponses jugées justes sont : belle fille, invitée ...
: chercheur, savant, médecin, génie, inventeur...
parce qu'induites par le contexte linguistique.

* Les réponses acceptables sont : fleur, colombe, pucelle, pauvre, la vêtue ...
: sauveur, penseur, docteur, révélateur...

Ces réponses sont également induites par le contexte linguistique, mais à partir des connaissances d'arrière-plan activées par un lexique purement algérien.

* Les réponses fausses sont : pénétrante, frappante, errante, villageoise, progéniture...
: artiste, découvreur, technicien...

Dans toutes les anaphores, nous considérons le N-tête avec toutes ses expansions.

4.2 Les hyperonymes

A propos de la prédétermination prise en compte dans ces exercices, vu la prescription les concernant, nous postulons qu'en vertu du principe régulant les hyperonymes, la réponse canonique est :

Dét + N avec :

Dét : article indéfini

article défini

article démonstratif

N : allant de l'hyponyme à l'hyperonyme

en passant par le terme de base

La relation anaphorique s'établit entre deux unités lexicales dont la première indéfinie désigne une référence actuelle non identifiée. Elle s'inclut dans un énoncé qui l'identifie, et dont la seconde définie désigne une référence identifiée par la seule relation de répétition nous aurons alors :

- Pour le premier exercice, la réponse juste est strictement : crocodiles / sauriens / animaux.

- Pour le deuxième exercice, le terme « denrée » constitue le générique de « beurre ». Ce dernier est particulier et doit donc apparaître en première mention, autrement dit, avant le terme « denrée ».

A propos de la prédétermination, « le » suivi en seconde mention de « cette » est exact. Nous avons quand même accepté « la » qui précède « denrée », mais également le partitif « du », ou le défini « la » qui précède « beurre », erreur de genre pouvant provenir d'un problème d'interférence, car « le beurre » est un féminin en arabe. Nous précisons qu'il y a relation non-symétrique entre « beurre » et « denrée », associée à une relation sémantique d'hyperonymie, c'est-à-dire prise en compte d'une catégorie supérieure - la classe de beurre étant incluse dans celle de denrée -.

Le partitif « du » utilisé par les étudiants s'explique par le fait que ces derniers ont conscience que « beurre » constitue une notion non-discrète et que celle-ci vise un référent présumé désigner une chose qui a certaines propriétés, ici le fait que les « pâtisseries le paient cher » par rapport à « l'industrie alimentaire ».

Il doit être repris par « cette denrée » car l'anaphore par le démonstratif établit une relation directe avec le GN antécédent, « le beurre » qu'elle indexe, étant donné qu'elle réfère à un objet qui est présumé exister et se trouver dans l'environnement linguistique dans lequel il figure. Nous avons quand même accepté « la denrée », car l'anaphore par le défini est, elle aussi, pertinente. Son processus d'interprétation se construit autour d'un cadre évaluatif constitué par l'ensemble de ses relations internes.

- Pour le troisième exercice, la réponse exacte serait : porcs / animaux, où l'expression « plus de deux mille ». Cette réponse est plus apte à admettre une notion comptable, donc « porcs » anaphorisée par « animaux » qui a valeur générique ici, du fait qu'il saisit directement dans la classe animale, seulement « l'espèce porcine ». Mais, nous avons également accepté la réponse : animaux/porcs qui, grâce à la reprise par le défini, autorise cette possibilité. C'est le cas particulier du rappel par hyponyme que M-J. REICHLER-BEGUELIN (1995 : 72) appelle anaphore spécifiante, ... *elle se prête au contexte où, pour une raison ou pour une autre, il est plausible que le rappel du référent s'accompagne d'un affinement de sa catégorisation.*

- Dans le quatrième exercice, le quantifieur « tous », qui indique la totalité, appelle un défini pluriel « les » repris par l'article indéfini « des ». Ce type de prédétermination « les » suivi en deuxième mention de « des » s'explique par le fait que l'article indéfini « des » extrait quelques éléments d'un ensemble. C'est le cas où l'indéfini atteint la généralité, en prélevant un par un, des éléments de l'ensemble, en présumant que le destinataire sera capable de l'identifier par son savoir ou grâce au contexte. Ici, il s'agit du contexte linguistique. A cela s'ajoutent les emplois où les propriétés qui permettent d'identifier le référent du GN sont fournies par le complément du nom : « professeurs d'éducation physique ». La réponse exacte est, sans conteste eu égard à ce qui précède : les professeurs d'éducation physique/ des enseignants.

4.3 Les nominalisations

Dans le premier exercice, il est question de nominalisations déverbiales c'est-à-dire dérivées des verbes : les réponses exactes sont : « disparition » « dérapage » « réunion ».

Concernant la prédétermination : les deux premières nominalisations autorisent obligatoirement le démonstratif (cette, ce), tandis que la troisième nominalisation peut autoriser aussi bien un démonstratif qu'un défini (cette/la).

Comment expliquer cette différence d'acceptabilité ?

Elle tient à la capacité qu'a le démonstratif utilisé en seconde mention, de référer indexicalement, c'est-à-dire d'opérer une saisie directe du référent préalablement instancié. Le démonstratif « pointe » sur la « disparition », sur le « dérapage ». Ici, le démonstratif est employé avec mention préalable, c'est-à-dire avec la présence d'un antécédent donné par le verbe.

Cette forme que G. KLEIBER (1984) qualifie de symbole indexical a un sens fonctionnel de désignation.

Quant au défini « la », il désigne un individu censé unique, en présupposant que le destinataire est capable de l'identifier par son savoir, ou grâce au contexte linguistique. Dans cet exemple : « la réunion », il est question de celle-là et pas d'une autre. Son processus d'interprétation se construit autour d'un cadre évaluatif constitué par l'ensemble de ses relations internes.

Les deux exercices suivants sont des anaphores possessives qui repèrent le procès par rapport à un actant via le possessif.

Les réponses exactes sont : « son » et « sa ». Dans cet exercice, le choix du substantif repose sur la recherche d'équivalences sémantiques et est lié au contexte énonciatif qui doit motiver la nouvelle dénomination du référent. Ainsi, les phrases importantes sont : le transport du blessé à l'hôpital et le fait d'être retenu dans cet hôpital, puis dans l'exercice suivant, la disparition du lycéen et l'appréciation qu'en font les parents au niveau de la sanction. Les nouvelles dénominations des référents tiennent compte du

contexte énonciatif, ce qui nous donne comme réponses exactes: « admission » et « fugue ».

Les réponses acceptables peuvent être celles que nous avons relevées : « à ses blessures » qui ne se situe pas sur le même plan énonciatif que « admission », et « fuite », qui indique le procès et non l'état.

Le sixième exercice propose d'effectuer des nominalisations à partir de verbes. Dans ces cas, la base verbale est suffixée, les suffixes nominaux pouvant être classés selon le genre, mais également selon qu'ils expriment des noms d'action ou des résultats d'action. Ainsi, « ion » est un suffixe féminin, « age » est un suffixe masculin, spécialisé en particulier, dans les opérations concrètes et « ment » spécialisé dans les termes abstraits désignant le résultat de l'action.

Les verbes « procéder » et « vouloir » échappent à ces types de transformation et ont donc présenté des formes fautives. Les trois verbes au choix à employer dans des phrases avec leurs nominalisations, n'ont pas présenté de difficultés, car ils ont été choisis parmi les verbes les plus couramment utilisés.

4.4 Transformation d'un paragraphe en GN et inversement

Notre choix de la nominalisation dans les exercices est justifié par le fait qu'elle permet de condenser l'information et de concentrer dans un seul énoncé ce qui peut être l'objet de deux énonciations. Sa propriété est hautement anaphorique, puisqu'elle joue un rôle de substitut. Ainsi, trois courts paragraphes sont proposés pour être transformés en titres sous forme de nominalisation.

Parfois, la reformulation est très longue, et n'a donc plus valeur de titre.

Le deuxième exercice propose l'opération inverse : à partir d'un titre, il faut produire un paragraphe. Parfois, le paragraphe est hors-sujet, car nous ne retrouvons pas l'idée principale qui émane du titre. Dans ce cas, l'énoncé est jugé fautif.

4.5 Condensation, conceptualisation et synthèse de l'information

Les réponses exactes sont :

« ce choc des sociétés riches et des sociétés pauvres »

« cette expansion désordonnée »

elles renvoient respectivement à :

« société de gaspillage et société en pénurie »

« avec l'industrialisation elles se sont développées »

Dans le deuxième exercice, le substitut pronominal « cela » peut être remplacé respectivement dans les trois paragraphes par :

« cet aspect »

« ce moyen »

« une telle étude »

qui renvoient à :

« elle a supplanté tous ses rivaux »

« le docteur passa de longues heures à conversersinge »

« c'était étudier l'animal.....pensées ».

4.6 Texte en désordre

Les paragraphes s'enchaînent de la façon suivante :

1° Pour vingt cinq jours... idéologie.

2° Ce phénomène extraordinaire les guerres, le sous- développement.

3° Cette fois-ci la coupe du monde... dictatures fascistes.

4° De ces dictatures fascistes... l'exemple parfait.

- 5° Dans cette coupe du monde... la télévision ne montrera pas.
- 6° Ce spectacle-là se déroulera où crouissent les patriotes et la pampa des gauchos.
- 7° Tous ces drames... la planète.
- 8° Ce genre de manifestation... de la coupe du monde.

Il est évident que l'enchaînement des paragraphes ne devait pas prêter à équivoque, dans le sens où chaque début de paragraphe est repris par un démonstratif, lequel renvoie à un antécédent⁸⁰. Cet antécédent peut être :

- soit une anaphore fidèle comme l'exemple :
« dictatures fascistes » repris par « de ces dictatures fascistes ... »
- soit une reprise d'hyponymes par une anaphore présuppositionnelle comme l'exemple : « les bidonvilles... », « les prisons... » et « la pampa des gauchos ... » repris par « tous ces drames... ».
- soit une reprise d'un verbe par un prédicat nominal
le prédicat nominal est un hyperonyme de l'antécédent, comme l'exemple :
« la télévision ne montrera pas » repris par « ce spectacle ... »

4.7 Les reprises globales

Les réponses exactes s'échelonnent ainsi avec des anaphores hyperonymiques démonstratives :

- « ces phénomènes »
- « ces pratiques »
- « ces procédés »

⁸⁰ C'est volontairement que nous employons, ici, le terme « antécédent » et non le terme « source », ce, bien que nous ayons justifié notre préférence quant à l'emploi de ce dernier (cf. chapitre II, p. 44) parce qu'ici, l'antécédent apparaît immédiatement sous forme d'un segment linguistique comportant les informations-supports.

avec la contrainte d'apparaître en position de thème, et de prendre en considération aussi bien le cotexte droit, que gauche.

4.8 Le point de vue de l'auteur traduit par les substituts

Le deuxième texte contient des substituts « porteur du point de vue de l'auteur ».

Le premier texte étant neutre, il convient de le réécrire en utilisant des substituts qui permettent de donner une impression sur ce qui est raconté : les réponses justes ou acceptables sont celles qui relatent l'histoire, en caractérisant l'enfant. Beaucoup plus rares sont celles qui apportent une subjectivité vis à vis de ce qui est raconté.

Le deuxième exercice donne :

Reprise neutre : « ces gens »

Reprise dévalorisante : « ces malheureux »

Reprise valorisante : « ces lettrés vivent dans l'admiration de la société » avec transformation du cotexte gauche.

Le troisième exercice donne :

Substituts neutres :
« mollusques marins »
« animaux »
« céphalopodes »

Substituts porteurs d'appréciation
« malheureuses bêtes »
« proie » étant acceptable en tant que
reprise par méronymie : partie/tout

Le quatrième exercice donne :

- première réponse :

Substitut indiquant
une classe d'appartenance
« le musicien »

Substitut
avec appréciation
« le maître »
« l'enfant prodige »

Substitut spécifique
« l'auteur de la flûte enchantée »

- deuxième réponse :

les substituts exacts sont dans l'ordre : « l'enfant prodige » ou « cet enfant prodige »

« leur maître »

« le musicien » ou « ce musicien »

« l'auteur de la flûte enchantée »

Trois des prédéterminants sont des définis ; le premier peut être aussi un démonstratif. Le deuxième est un possessif. Le remplacement du premier et du troisième défini par un démonstratif est possible grâce au fait que le SN du premier défini est un classifieur et que le troisième est un spécifieur.

4.9 Nominalisation sur le dire

Le premier exercice donne comme réponses exactes:

« cette proposition » référant à « il prévoit de bannir les voitures des villes

« ce débat houleux » référant à « les revendications... pour d'autres ».

« cette conclusion » référant à « bref pour beaucoup, l'orthographe se perd »

Dans le deuxième exercice : « cela » peut être substitué à :

« cet argument » renvoie à « les mathématiques constituent un outil de base »

« cette question » renvoie à « que doit-on prévoir ? »

« cette réflexion » renvoie à « il n'est de bon professeur que s'il crée l'autonomie ».

4.10 Nominalisation sur le dire avec prise de position

Dans cet exercice, il est demandé de rédiger un court paragraphe dont la nominalisation sur le dire avec prise de position, doit être une reprise anaphorique en position de thème, pour suivre le premier paragraphe.

Les réponses évaluées comme exactes dans la perspective où nous nous plaçons, sont celles qui emploient la reprise anaphorique proposée en position de thème c'est-à-dire

à l'initiale du paragraphe et dont les informations-supports relèvent obligatoirement du cotexte gauche.

4.11 L'essai

Pour l'évaluation de l'essai, l'échelle à prendre en compte doit dénoter un savoir-faire en terme de dynamique textuelle. Cette échelle touche à des matériaux relevant de contraintes locales, mais intervenant d'un point de vue global du texte. Ainsi, l'anaphore résomptive au niveau des enchaînements sera l'élément essentiel. Il s'agit de voir si elle réunit à la fois une fonction de synthèse, et une fonction d'anticipation, le tout, avec apport d'informations nouvelles, pour servir de transition au paragraphe suivant, avec visée argumentative.

CHAPITRE VI - ANALYSE DU SOUS CORPUS ET DU CORPUS

1. LES OUTILS DESCRIPTIFS

En souscrivant, comme nous l'annonçons dans le chapitre I, à une approche linguistique des discours, nous allons procéder à un essai de vérification de notre première hypothèse, que nous rappelons : **de façon interne, non voulons vérifier si l'étudiant utilise des organisateurs autres que l'anaphore en vue de pallier ses carences, si lorsqu'elle est utilisée, elle l'est correctement ; et, de façon externe, si ce fait pourrait trouver une explication.**

Notre analyse est effectuée dans un cadre formel, adapté à l'étude du discursif qui intègre lexic et syntaxe dans l'énonciation tel que le définissent M. PECHEUX et C. FUCHS (1975 : 20) à propos de l'analyse automatique du discours :

Tout d'abord le lexique ne peut-être considéré comme un « stock d'unités lexicales », simple liste de morphèmes sans connexion avec la syntaxe mais au contraire comme un ensemble structuré d'éléments articulés sur la syntaxe. Deuxièmement, la syntaxe ne constitue plus le domaine neutre de règles purement formelles, mais le mode d'organisation (propre à une langue donnée) des traces de repérages énonciatifs. Les constructions syntaxiques ont donc, de ce point de vue, une « signification » qu'il s'agit de dégager.

De même Amr Helmy IBRAHIM (2005) dans son schéma de distribution des constituants de la matrice par rapport au noyau prédicatif, partant de cinq forces antagonistes qui génèrent des tensions contradictoires explique dans la première tendance qui relève de la combinabilité que *la différence entre le lexique et la syntaxe n'existe pas, ces deux niveaux étant totalement imbriqués : les structures syntaxiques sont déterminées par le contenu sémantique des prédicats. Un élément dépend pour son sens de sa construction dans la phrase, autrement dit chaque emploi est marqué par sa propre structure d'arguments*⁸¹.

⁸¹ Amr Helmy IBRAHIM : Séminaire *L'Analyse Matricielle Définitoire (AMD) : Un modèle pour la description et la comparaison des langues* * mai 2005* Université Paris-Sorbonne, Centre Malherbes.

Ce point posé, dans l'analyse du sous corpus et du corpus, nous nous attelons, au préalable, à expliquer ce que l'accomplissement des exercices révèle du degré de maîtrise du procédé de reprise, l'analyse se faisant suivant une classification qui donne les exercices par ordre de difficulté et par nature.

Pour l'analyse du sous corpus et du corpus de travail nous suivons la progression suivante :

- **Dans un premier temps**, nous analysons le sous-corpus ; les réponses doivent mettre en évidence l'emploi des anaphoriques par les étudiants.

Pour chaque type d'exercices constituant ce sous corpus, nous présentons un tableau synoptique mettant en évidence la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants par type de réponses exactes, fausses ou omises.

- **Dans un deuxième temps**, l'analyse du corpus de travail, à savoir la production écrite, permettra de voir réellement si les anaphoriques sont actualisés, et si leur emploi avec toutes les instructions qu'il impose est approprié.

Le cadre formel de l'énonciation (un cadre qui intègre le lexique et la syntaxe) nous fournira les catégories de repérage d'éléments clairement inscrits dans le texte, mais également d'autres éléments moins directement inscrits dans la matérialité du texte, inféribles de l'observation, et inscrits dans la matérialité des surfaces discursives.

Partant de l'observation du corpus et du sous-corpus, nous analysons les anaphoriques dans des unités telles que les relations intra-phrastiques, inter-phrastiques et trans-paragraphes. Cette analyse se fait selon trois points de vue :

1.1 Le point de vue morpho-syntaxique

* dans les relations entre phrases et au-delà, ce qui nous permet de vérifier l'adéquation syntaxique à l'aide des articles définis/démonstratifs/possessifs (le, ce, ou son N) lorsqu'ils font l'objet d'une reprise.

* dans la phrase, pour voir si la syntaxe de la phrase est grammaticalement acceptable ; ici nous relevons les éventuelles erreurs orthographiques.

1.2 Le point de vue sémantique

* dans les relations entre phrases pour voir si la cohérence sémantique est assurée à l'aide de substituts nominaux appropriés et explicites.

* dans la phrase, en pointant l'adéquation du lexique : imprécision et/ou confusion.

1.3 le point de vue énonciatif et pragmatique

* Il relève de données moins directement observables, et donc des éléments inférables qui se confondent en trois entrées :

- Par les formes (les objets du discours, ce qu'ils représentent, ce qu'on en dit, et comment on le dit)
- Par les fonctions (intentionnalité du discours)
- Par les schématisations (dans notre recherche : étude des mouvements argumentatifs, formulation des hypothèses sur les « représentations » sur lesquelles s'appuie le projet argumentatif du locuteur), étant entendu que tout discours *prend toujours ancrage et dans un préconstruit culturel et dans un préconstruit situationnel* tel que le conçoit J-B. GRIZE (1978 :47).

Nous utiliserons ces trois entrées selon le cas : soit en alternance, soit en interaction les unes avec les autres. Ce dernier point peut être vérifié de manière concise dans les exercices où il est demandé à l'étudiant de produire un écrit suffisamment long pour permettre la vérification des enchaînements et la progression de l'information.

3. ANALYSE DU SOUS CORPUS

Type I : la synonymie référentielle

Cet exercice de conceptualisation implique chez l'étudiant la capacité à formuler des réponses qui sont des caractérisations différentes d'un même objet (le thème) repris dans le texte par une catégorie de substituts grammaticaux : les pronoms personnels. Dans sa formulation chaque fois renouvelée, l'étudiant est appelé à mettre l'accent sur un aspect particulier du thème, qui doit en même temps coller avec le contenu rhématique.

La principale opération consiste à rattacher les substituts à leur référent unique, puis à produire des reprises successives systématiquement différentes renvoyant à ce référent.

Pour ce faire, les connaissances nécessaires seront la connaissance de la relation grammaticale entre le référent et son substitut :

« elle » renvoyant à la jeune fille

« il » renvoyant à Louis Pasteur

puis, la connaissance des contraintes syntaxiques et sémantiques qui règlent le déroulement du texte. En effet, l'étudiant fait des hypothèses sur la nature du référent à trouver. Ces hypothèses dépendent de ses connaissances sur le sujet traité dans le texte, mais aussi de ses compétences scripturales, le référent à trouver devant « coller » avec le rhème proposé.

Dans cet exercice, le référent est saisi sous une désignation qui est un synonyme plus ou moins approximatif, de la désignation introduite dans le contexte antérieur ; c'est le cas type où l'anaphore joue sur l'équivalence.

Pour M.J. REICHLER-BEGUELIN (1995 :71) *cette équivalence* dépend des connaissances lexicales ou encyclopédiques partagées par les locuteurs.

Concernant la jeune fille, les connaissances lexicales induites par le contexte linguistique ont permis aux étudiants de donner :

... **cette belle fille,**

... **cette pauvre fille,**

... **l'adolescente...**

où le nom de l'anaphorique « belle fille » est un para-synonyme de « jeune fille », en raison de l'existence d'une intersection entre les sèmes de l'item lexical « jeune fille » et de l'item lexical « belle fille ».

Concernant Louis Pasteur, les connaissances encyclopédiques des étudiants ont donné :

- ... le père du vaccin contre la rage,**
- ... ce scientifique,**
- ... ce chercheur,**
- ... ce savant...**

ce type d'exercice, concilie efficacement la cohésion textuelle et l'apport d'informations nouvelles, un atout majeur pour assurer la dynamique textuelle.

Résultats :

L'étude des résultats sur la synonymie référentielle met en évidence un fonctionnement correcte du mécanisme grammatical de celle-ci. Le problème majeur relève plus du caractère plus ou moins approprié des synonymes produits. Nous rappelons que le synonyme attendu doit correspondre à la forme canonique du syntagme nominal dont la définition proposée par M. RIEGEL (2000 : 59) et que nous retenons pour notre analyse est formulée comme suit :

- unité syntaxique (syntagme / groupe syntaxique),
- construite autour du « noyau dur » formé par le nom (N) précédé de son déterminant (Dét),
- comportant des éléments facultatifs, simples ou complexes, qui fonctionnent la plupart comme des modificateurs de N et, pour quelques-uns, de Dét,
- ayant une distribution spécifique dans l'architecture de la phrase (il est susceptible, par exemple, d'occuper les positions syntaxiques qui correspondent aux fonctions sujet, objet direct / indirect, attribut, complément prépositionnel du nom et apposition de la grammaire traditionnelle),

- à laquelle il est possible de substituer diverses formes simples (dites pronominales) qui varient en fonction de sa distribution dans l'architecture syntaxique de la phrase.

Il convient aussi de vérifier l'adéquation ou l'inadéquation au niveau des catégories descriptives suivantes :

- de l'emploi de la prédétermination, car les prédéterminants créent l'anaphore grammaticale en imposant la coréférence.
- de la forme du N-Tête c'est-à-dire la substitution lexicale elle-même ou le synonyme attendu en tant que désignation pouvant se substituer naturellement au pronom.
- de la construction syntaxique, autrement dit, de l'ordre des mots, lorsque l'étudiant ne se contente pas seulement de produire un synonyme sans toucher à la construction de la phrase mais transforme celle-ci, afin de produire sa propre phrase, tout en y incluant le synonyme attendu.

Tableau I : la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants par type de réponses exactes, par type d'erreurs, ainsi que le pourcentage d'omission concernant la synonymie référentielle.

La synonymie référentielle										
Réponses appropriées			Erreurs syntaxiques			Erreurs sémantiques				
Déterminants		Substitut	Déterminants			Substituts				
défini	démonstratif	222	absence	défini	Démonstratif	absence	Choix inapproprié	Confusion L1/L2		Collocation
								Calques	Interlangue	
140	13		19	14	332	26	36	34	20	8
90,90	9,01	36,03	3,52	9,06	71,86	4,22	5,84	5,35	3,24	1,29

Ce tableau synoptique nous permet d'établir les constats suivants :

Transgression des contraintes syntaxiques

Au niveau de la prédétermination

- un faible pourcentage

3,52 % d'omission de la prédétermination en général

- Reprise du défini en première mention

Un bon pourcentage : 90,90% pour une reprise du défini **la/le** en première mention.

- Reprise du défini au détriment du démonstratif

Une reprise systématique du défini en **la/le** quelle que soit la mention au détriment de la reprise par le démonstratif **cette/ce** (71,86 % d'erreurs) plus appropriée en troisième, quatrième cinquième et sixième mentions pour le premier exercice, et en deuxième et troisième mention pour le troisième.

Au niveau des substantifs

Le pourcentage de synonymes produits qui sont inappropriés globalement est de 59,74 %, les différentes erreurs se répartissant de la manière suivante :

- Redondance du complément d'objet direct par un relatif et par l'article élide « l' »

... **qu'on l'appelait**...

... **qu'on l'invite**...

- Emploi de modifieurs sans nom

Un modifieur est par définition une expansion du nom, l'adjectif épithète « timide » en tant que modifieur du nom ne peut être actualisé en étant dépourvu du nom. On notera pour ce cas

... la **timide** +φla **pauvre** +φ ...

- Cumul inapproprié des deux positions de deux modifieurs du nom

L'adjectif épithète ou modifieur du nom peut-être soit antéposé au nom soit postposé, or les étudiants juxtaposent les deux épithètes :

... **jeune élégante**...

... **jeune ravissante**...

Transgression des contraintes sémantiques

- Reprise par inférence avec emploi inapproprié d'un substantif suffixé en « eur »

La reprise par « **danseuse** » : ce substantif est formé à l'aide du suffixe « eur » qui donne un nom d'agent exprimant un état. Ici, la jeune fille, désignée par « danseuse », est envisagée dans son activité d'agent effectuant l'action. Or, ce n'est pas le cas, car seul le contexte induisant « le bal », lui confère la qualité incidente de « danseuse ».

- Reprise à l'aide d'un participe présent culturellement inapproprié

Les reprises par « **frappante** », « **perdante** » participes présents à valeur verbale sont inappropriées.

- Reprise d'un verbe et de son argument sujet par un prédicat nominal agentif morphologiquement homologue

Il a renouvelé ...	renouveleur
Il a révélé ...	révélateur
Il a mis au point ...	élaborateur

- Reprise d'un prédicat nominal par un prédicat nominal agentif inféré à partir de connaissances partagées

... le monde microbien...	dévastateur du microbe
	détecteur du remède antirabique
...mettre au point...vaccination...	avanteur de vaccination

- Reprise par des attributs ou des substantifs culturellement inappropriés

vêtue
être de chair et de sang

- Reprise par un adjectif en « ce dernier »

Parmi les synonymes donnés, l'actualisation de ce/cette « **dernier** »/« **dernière** » ne se justifient pas, puisqu'il n'y a pas énumération.

Type II : les hyperonymes

Les exercices de cette rubrique proposent le cas le plus courant, à savoir : l'emploi de la reprise du particulier par le général, impliquant la dimension hiérarchique du lexique des langues.

par exemple : crocodiles est repris par animaux

Nous n'avons pas proposé d'exercices relevant du cas où la reprise se fait par condensation, c'est-à-dire, cas où l'hyperonyme reprend sous une forme synthétique plusieurs hyponymes :

par exemple : les bons points, les images, les billets d'excellence, toutes ces récompenses...

ni d'exercices relevant de l'hyponymie qui montre un cas de généralité : la reprise se fait par le défini et peut être interprétée sans le recours au contexte, l'indépendance interprétative annulant ainsi l'effet d'anaphore.

par exemple en reprenant C. BLANCHE.BENVENISTE & A. CHERVEL 1966

je connais le désespoir dans ses grandes lignes, le désespoir n'a pas d'ailes malgré la récurrence « le N » « le désespoir » n'est pas anaphorique.

Ces deux omissions volontaires de notre part auraient demandé aux étudiants une maîtrise avérée du système de catégorisation du lexique, pour pouvoir faire les exercices leur correspondant d'où notre abstention.

Par contre, nous demandons à nos apprenants, dans les exercices qui leur sont proposés, de veiller à l'importance de la prédétermination, catégorie hautement descriptive, pour décider si la reprise est anaphorique ou non, consigne qui semble d'ailleurs n'avoir pas été prise en compte par les étudiants.

Dans l'exercice sur l'hyponymie, nous visons donc à contrôler les connaissances que possèdent les étudiants sur les relations lexico-sémantiques au sein d'un texte, et de la

relation inclusion-hiérarchie. Ce deuxième point nous amène à poser que c'est par la prédétermination que l'inclusion est réalisée : la relation anaphorique est cette succession de deux unités lexicales dont la première indéfinie désigne une référence actuelle non identifiée, mais s'inclut dans un énoncé qui l'identifie, et dont la seconde, définie, désigne une référence identifiée par la seule relation de répétition.

Des porcs ont dû être abattus hier... les animaux sacrifiés ont été enterrés ...

On remarque que le défini « les » de la seconde unité « animaux » ne s'explique que par la présence de l'unité indéfinie antérieure « des porcs » incluse dans un contexte identifiant.

Le schéma canonique de la classification serait :

« un N » donnera « le N' » avec « N » et « N' » lexicalement différents et $N \subset N'$
l'inclusion étant unilatérale.

Cette hiérarchie tient à la nature des unités, elle impose un ordre : le second terme fonctionnant comme un générique par rapport au premier. La classification se faisant de l'hyponyme⁸² à l'hyperonyme en passant par le terme de base.

Le premier exercice sur les hyperonymes nous donnera :

...crocodiles...	...sauriens...	...animaux...
du particulier	en passant par le terme de base	au général
de la classe sous-ordonnée (hyponyme)	à la classe super-ordonnée (hyperonyme)	

L'étudiant doit être capable de classer les objets dans des catégories précises par une opération de discrimination.

⁸² En effet, les reprises par hyponyme, rompant avec la règle qui veut que les anaphores, de manière générale, fonctionnent par reprise de présupposés, passent pour impossibles ou très rares. M-J. Reichler-Béguelin (1988 :194) donne des cas où les reprises par hyponyme sont plutôt à rapprocher de ceux où un nom propre est utilisé en « deuxième apparition ».

Résultats :

Tableau II : la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants par type de réponses exactes, fausses et omises est :

Les hyperonymes

	Mots à placer		Articles		
	Liste fournie		Articles non fournis		
Mots dans l'ordre exigé	exact	faux	exact	faux	omises
Crocodiles Sauriens Animaux ensemble	16	61			
Beurre denrée	47	30	35 2 démonstratifs 38 définis	42 35	1 2
Professeurs d'éducation physique enseignants	32	45	32 14	45 63	
total	95/231	136/231	120/308	185/308	3/308
pourcentage	41,12	58,87	38,96	60,06	0,97

Ce tableau fait apparaître les transgressions suivantes :

Transgression des contraintes syntaxiques

Au niveau de la prédétermination

- Absence des déterminants

Un faible taux d'omissions concernant les déterminants : 0,97%

- Transgression de la relation grammaticale entre le référent et sa prédétermination

Le terme « denrée » est précédé d'un masculin au lieu du féminin, et propension du défini, de l'indéfini ou du possessif au détriment du démonstratif (seulement deux cas de reprise par le démonstratif).

Pour « enseignants » la reprise se faisant par un indéfini pluriel, on remarquera que le taux d'erreurs s'élève à 60,06 % avec une reprise du défini pluriel.

Transgression des contraintes sémantiques

Les contraintes sémantiques se réalisent, dans ce cas, au niveau de l'emplacement adéquat ou non, du substantif fourni.

Au niveau des substantifs

- Reprise par hyponyme

...enseignants... est repris par ...professeurs d'éducation physique... cette sorte de recatégorisation est impropre dans ce cas.

- Reprise par le terme de base

...sauriens...étant le terme de base, il est initié par rapport à crocodiles...animaux

En vertu de la règle qui stipule qu'un hyperonyme ne peut précéder son hyponyme M. CHAROLLES (1988) sauf le cas où l'hyponyme est un spécifieur M-J. REICHLER-BEGUELIN (1995), nous relevons un pourcentage élevé 58,87% d'erreurs de ce type.

Type III : les nominalisations

Notre choix de la nominalisation dans les exercices est justifié, dans le sens où celle-ci permet de condenser l'information, et de concentrer, dans un seul énoncé, ce qui aurait pu être l'objet de deux énonciations.

Pour René LAGANE 1971 (Dictionnaire du français contemporain), les nominalisations accroissent la densité des textes, et permettent de hiérarchiser les données de l'expérience et les argumentations⁸³.

Comme nous le verrons, la dérivation est impossible, et le choix du nom repose sur la recherche d'équivalences sémantiques, nous parlerons alors de supplétisme.

⁸³ Nous verrons ce point particulièrement, quand il s'agira d'analyser le corpus de travail, étant entendu que celui-ci est un texte argumentatif.

Cinq types d'exercices sont proposés :

- Le premier type relève de la reprise nominalisée d'un verbe du contexte, par simple dérivation du verbe en question. Cette opération suppose un rapprochement sémantico-formel des deux propositions ainsi reliées, c'est-à-dire que la nominalisation doit reprendre formellement et sémantiquement un verbe du contexte. Une bonne compréhension écrite est nécessaire à l'apprenant, car il s'agit d'inférer le Nv effacé. Sa tâche est d'abord de repérer l'antécédent verbal (le référé) du Nv anaphorique et de chercher les points de contact ou de divergence entre l'idée de référence exprimée par le verbe, et celle que reprend le nom verbal.

Un lycéen a disparu depuis le mardi 14 novembre à 8h. Pour la famille, sa disparition est inexplicable.

- Le deuxième type d'exercice relève du cas spécifique de supplétisme.

Un lycéen a disparu depuis 8 jours. Sa famille le supplie de comprendre son anxiété et l'assure qu'il ne lui sera pas tenu rigueur de sa fugue.

Le terme « fugue » est généralement connu des adolescents.

- Le troisième type propose une liste de verbes à partir desquels doivent être données des nominalisations, ici nous testons la liaison entre le genre du Nv et la forme de son affixe (la-tion, le-ment), puis, la dérivation par un substantif. L'emploi de l'unité nominalisée en contexte permet de tester chez l'étudiant les rapports formels et sémantiques des éléments du texte qu'il tend à produire.

- le quatrième type propose des exercices de transformation d'un paragraphe en groupe nominal. La nominalisation étant un procédé particulièrement adapté à la rédaction du résumé, il est demandé à l'apprenant d'être capable de condenser en quelques mots le thème principal du paragraphe, sous forme nominalisée, en guise de titre. Celui-ci doit apparaître comme une reprise « conceptuelle » de l'idée majeure du paragraphe. De ce fait, le besoin d'économie fait apparaître un titre souvent sans prédéterminant, avec disparition si la nominalisation est verbo-affixale des marques de temps, de circonstants, de compléments et même de l'agent.

- le cinquième type d'exercice propose le chemin inverse, à savoir la rédaction d'un paragraphe à partir d'un titre. L'étudiant doit faire preuve de capacités d'expression, il s'agit de partir de titres donnés sous une forme nominalisée, et de construire des phrases pouvant s'enchaîner de façon cohérente, afin de produire un texte en concordance avec le thème du titre.

Enfin, dans tous les exercices, le rôle des prédéterminants comme catégorie hautement descriptive est important. Leur actualisation (exacte ou fausse) ou leur omission sera révélatrice de la maîtrise des anaphoriques. En effet, il faut savoir que toute reprise nominalisée d'un verbe du contexte n'implique pas forcément qu'il y ait anaphore, car si l'indéfini « un (e) » ou « des », apparaît, il y a généralement différenciation sémantique entre la forme verbale et la forme qui a perdu son caractère prédicatif, celle-ci indiquant alors soit un résultat d'action soit « un fait concret ». Dans ce cas, il n'y a pas d'anaphore.

Exemple : Dimanche 9 mars, au cours d'une conférence de presse tenue à Lisbonne, les dirigeants du PPD ont accusé le COPCON de collaborer avec les manifestants. Des accusations ont été portées aussi contre le parti communiste qui favoriserait « la vague d'agression et de violence » (Le Monde, 11-3-1975).

Cet exemple montre bien que la reprise nominalisée d'un verbe du contexte n'implique pas forcément qu'il y ait anaphore. Le rapprochement formel ne suffit pas à la définir s'il ne s'accompagne d'aucune relation sémantique.

Résultats :

Nominalisations déverbiales et non déverbiales

Tableau III : ce tableau indique la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants par type de réponses exactes, fausses et omises :

Les nominalisations										
	articles					nominalisations				
						déverbiales			non déverbiales	
	sa	ce	La/cette	son	sa	disparition	dérapiage	réunion	admission	fugue
	9	34	70	6	30	74	58	73	6	22
%	11,68	44,15	90,90	7,79	38,96	96,10	75,32	94,80	7,79	28,57

Nominalisations et emploi en contexte

Tableau IV : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants par types de réponses exactes, fausses et omises :

Nominalisations et emploi en contexte							
verbes	nominalisations déverbiales			emploi en contexte des nominalisations à valeur anaphorique			
	exact	faux	omis	exact	faux	omis	exercice non compris
procéder	53	18	6	4	1		
interroger	73	3	1	58	0		
embellir	28	39	10	3	3		
réunir	72	5	0	47	1		
autoriser	76	0	1	37	0		
blanchir	48	25	4	4	3		
vouloir	58	15	4	23	2		
total	408	105	26	176	10	27	18
pourcentage	75,69	19,48	4,82	76,19	4,32	11,68	7,79

Transgression des contraintes syntaxiques

Au niveau de la prédétermination

- Absence de la prédétermination

Nous observons un taux de 0% d'omission de la prédétermination

- Transgression de la relation grammaticale entre le référent et sa prédétermination

Nous observons, pour le terme « disparition », un article défini féminin ou un indéfini féminin ou un démonstratif féminin ou masculin au lieu du possessif féminin : **la / une/ cette/ ce** disparition au lieu de **sa** disparition avec un taux de réussite faible : 11,28%.

De même, pour le terme « dérapage » un défini féminin ou masculin et un démonstratif féminin et masculin, (ce dernier est fautif étant donné son orthographe qui ne peut se justifier que devant une voyelle ce qui n'est pas le cas) au lieu d'un démonstratif masculin : **la/ le/ cette/ cet** dérapage au lieu de **ce** dérapage : un taux de réussite de 44,15%

Pour « admission » et « fugue », respectivement : article défini féminin ou masculin au lieu d'un possessif masculin à cause de la voyelle à l'initiale du substantif « admission » ; et article élide ou défini féminin au lieu du possessif féminin, respectivement des taux de réussite de 7,79% et 38,96%.

- Interférence avec la langue maternelle

Emploi du défini masculin devant un nom féminin

le réunion... avec un taux d'erreur de 8,10%.

- dérivation verbale fautive

Nous observons un taux de réussite de 96,10%, 75,32% et 94,80%.

Pour « disparition », nous observons les variantes fautives suivantes : dispar, disparution avec un taux d'échec de 3,90%.

Pour « dérapage » les variantes sont : dérapement, dérivation, dérapétion, dérapé, dérapage, dérabage, dérapation avec un taux d'échec de 24,68%.

Pour « réunion » nous observons : réunite, réuni avec un taux d'échec de 6,20%.

Concernant les verbes que nous considérons difficiles comme : « procéder », « embellir », « blanchir » et « vouloir », ils posent problème, car leur dérivation n'est pas automatique, c'est-à-dire qu'elle ne se fait pas par adjonction à un radical d'un suffixe en « ement », en « age » ou en « eur », mais nécessite d'abord une transformation avant d'accepter un suffixe comme par exemple :

« embellir » nécessite l'actualisation de « iss » à laquelle on adjoint le suffixe « ement » pour obtenir « embellissement ».

« blanchir » est un cas parmi d'autres assez spécifique puisqu'il peut prétendre en dehors du cas de l'exemple précédent qu'on peut lui appliquer, à une autre transformation tels que l'adjonction du suffixe « ment » sans l'actualisation de « iss » et qui donnerait « blanchiment » tel que « le blanchiment d'argent ». Une autre transformation est à prévoir et que les étudiants ont effectuée : c'est la transformation à l'aide du suffixe péjoratif « âtre » qui donne « blanchâtre » énoncé fautif puisque nous ne sommes plus en présence d'un nom mais d'un adjectif.

Les verbes « procéder » et « vouloir » posent un autre problème, car ils ne se laissent pas traduire facilement en nom, leur nominalisation est plus problématique, car elle nécessite une transformation plus ou moins radicale de la racine : nous aurons pour le verbe « procéder » : « processus » et « procédé » puis pour le verbe « vouloir », le substantif « vœu ».

Transgression des contraintes sémantiques

Au niveau des substantifs

- Anaphores associatives entraînant une rupture énonciative

*** lorsque la nominalisation est déverbale**

Il s'agit d'une nominalisation déverbale, autrement dit qui reprend le même radical que celui du verbe auquel il renvoie dans le contexte. Les étudiants ont effectué son

remplacement par une anaphore associative ce qui a entraîné une rupture sur le plan énonciatif ce qui, par ricochet, pose comme problématique l'équivalence sémantique.

« dérapage » formé à partir de « déraper » est remplacé par « sinistre », « malheur », « accident ».

« réunion » formé à partir de « réunir » est remplacé par « rencontre »

*** lorsque la nominalisation n'est pas déverbale**

Pareillement, l'équivalence sémantique est problématique lorsque l'étudiant, pour produire une nominalisation non déverbale en conformité avec le contexte précédent, reprend un terme qui évoque plus ou moins le contexte global sans maintenir l'isotopie textuelle.

le terme « admission », qui est à trouver, est substitué à « accident », « transport »...

le terme « fugue », qui est à trouver, est substitué à « punition », « fait inagréable »

*** lorsque la nominalisation est employée en contexte**

« embellir » est repris par « beauté »

« embellir » est employé comme équivalent à « maquiller » avec [+ humain] alors que « embellir » s'emploie avec un [-humain].

Type III' : la nominalisation comme contraction d'un paragraphe

Résultats :

Tableau V : ce tableau indique la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultat en pourcentage

Transformation d'un paragraphe en titre avec nominalisation						
Exercices	titre exact	incomplétude du titre	titre sous forme de résumé	titre avec nominalisation fautive	titre erroné	omission
1er	35	2	10	26	4	0
2èm	40	5	10	3	14	5
3èm	24	2	7	5	35	4
4èm	27	4	8	2	31	5
Total- réponses 539	126	13	35	36	84	14
pourcentage	40,90	4,22	11,36	11,68	27,27	4,54

Transgression des contraintes syntaxiques

- Emploi erroné de la nominalisation

Comme titre nous relevons surtout des emplois erronés touchant à la forme :

le maladié de H.B...	au lieu de la maladie de H.B
la production d'un accident	« l'accident ... avec nécessité de la prédétermination
le vaincue du recherches	« l'aboutissement des recherches
un brisé d'accident	« brisure d'un pipe-line
la croisation du blé	« croisement du blé et du maïs
le revenu de l'usine au travail	« reprise du travail
l'épanouissement du conflit	« résolution du conflit
la nouvelle création	« invention

Il y a, en effet, dans les titres donnés, un besoin d'économie avec disparition des marques de temps, de circonstants, de compléments et même d'agents. Comme pourcentage, on relève 11,68%, où la reprise se fait sous forme de nominalisation fautive.

Par ailleurs, on note une actualisation systématique de la prédétermination alors que, parfois, dans les titres, la prédétermination n'est pas obligatoire.

Transgression des contraintes sémantiques

- Incomplétude du titre

*** la reprise se fait par une nominalisation imprécise faute d'expansion déterminative comme par exemple :**

l'admission

la maladie

le soin

***la reprise se fait par une nominalisation inappropriée comme**

la visite

terme ambigu qui autorise deux interprétations :

- la visite de l'hôpital par le chef de l'Etat, équivalent à inspection

- la visite, équivalent à « consultation » tel que couramment utilisé dans le contexte algérien, dans les deux cas, la nominalisation employée en contexte, est inappropriée.

- Redondance des mots-clés

Titre trop long qui s'apparente plus à un résumé qu'à un titre 11,36% comme score.

Généralement, un titre est supposé retenir les mots-clés d'un paragraphe. Il se trouve que les étudiants ne sélectionnent pas les mots-clés, et produisent des énoncés fortement redondants, comme par exemple :

hospitalisation pour des soins

croisement du blé et du maïs pour avoir certains gènes de maïs.

- titre erroné présentant soit un non-sens soit un contre-sens

27,27% comme score et présentant une nominalisation fautive.

la **présentation** à l'hôpital
 la **brise** grave en européen
 le **soignement** du président
 le **développement** des canadiens
 la **rassemblée** des canadiens et le ministre de l'agriculture

Nous notons un usage trop systématique de la dérivation.

TYPE III" : rédaction d'un paragraphe à partir d'un titre nominalisé

Résultats

Tableau VI : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultats exact, faux et omis.

Rédaction d'un paragraphe à partir d'un titre nominalisé			
Exercices	Anaphores et enchaînements adéquats	Hors sujet	omissions
1er	215	1	15
2em	206	5	20
3em	210	2	18
Total des réponses 693	631	8	53
pourcentage	91,05	1,15	7,64

Tableau VII : ce tableau montre les types d'anaphores utilisés par les étudiants dans la rédaction du paragraphe.

Les types d'anaphores			
exercices	anaphores fidèles (AF)	anaphores infidèles (AI)	anaphores résomptives (AR)
1er	30	11	5
2em	29	8	5
3em	1	51	24
total	61	70	34

Tableau VIII : ce tableau indique les fonctions des types d'anaphores que nous avons relevées dans la rédaction du paragraphe.

Les fonctions par types d'anaphore																							
sujet			COD			COI			Cdu N			apposition			attribut			agent			circonstant		
47			49			21			11			14			11			6			6		
AF	AI	AR	AF	AI	AR	AF	AI	AR	AF	AI	AR	AF	AI	AR	AF	AI	AR	AF	AI	AR	AF	AI	AR
22	15	10	27	13	9	4	8	9	2	9	0	0	12	2	4	7	0	2	4	0	0	2	4

Transgression des contraintes syntaxiques

- aucune transgression des contraintes syntaxiques
- les fonctions par types d'anaphore sont variables : sujet, complément d'objet direct, complément d'objet indirect, complément du nom, apposition, attribut, agent, circonstant, avec une nette tendance pour la fonction sujet, suivie des autres fonctions allant dans l'ordre décroissant.

Transgression des contraintes sémantiques

La rédaction d'un paragraphe à partir d'un titre nominalisé a atteint un score de réussite de 91,05%, contre seulement 1,15% d'échec et 7,64% d'omissions.

Parmi les types d'anaphores produits, les anaphores infidèles sont les plus importantes (70%) suivies des anaphores fidèles (61%) puis enfin les anaphores résomptives (34%).

Quant à la fonction des types d'anaphore, elle atteint le maximum 49 occurrences avec la fonction complément d'objet direct suivie de la fonction sujet avec 47 occurrences, puis de la fonction complément d'objet indirect avec 21 occurrences, apposition avec 14 occurrences, complément du nom et attribut avec un score identique de 11 occurrences chacune. Enfin, les fonctions d'agent et de circonstant réalisent le score le plus bas de 6 occurrences avec, comme corrélat, une absence totale d'anaphore résomptive dont la fonction essentielle est de thématiser en début de paragraphe.

Type IV : condensation, conceptualisation, synthèse de l'information

Les exercices proposés dans cette rubrique, relèvent de l'anaphore « résomptive ». Ce sont des reprises qui fonctionnent comme des conclusions partielles, reformulant le thème en le réduisant à l'essentiel. Cette nouvelle formulation constitue le thème de la nouvelle phrase et enchaîne, dans le rhème, par une information supplémentaire qui fait progresser le texte. M. CHAROLLES (1988) parlera à ce propos, de « récapitulations partielles », qui ont une fonction d'empaquetage et de synthèse, ce qui facilite, en outre, la mise en mémoire.

L'objectif de ce premier exercice est de mettre en évidence la capacité chez l'étudiant à reconnaître à la fois l'empan de texte, qui a servi d'informations-supports, (nous empruntons cette expression à D. APOTHELOZ 1996) et la formulation synthétique qui lui réfère.

Nous n'omettons pas de faire remarquer que la pratique consistant à « souligner » l'antécédent d'un anaphorique et de repérer sa formulation synthétique, a pour inconvénient d'induire une représentation erronée du phénomène référentiel comme opération cognitive de chaînage binaire, entre deux segments superficiels. En effet, conçue en terme de dépendance directe entre deux fragments de discours co-occurents, la notion d'anaphore ne permet pas de rendre compte de la variété des phénomènes référentiels attestés dans le discours. Ceux-ci, opèrent souvent, non sur des signifiants littéraux, mais

sur de l'information mémorisée, qui peut, entre le moment de l'introduction et celui du rappel, avoir fait l'objet d'un retraitement .

Il est évident que dans une perspective didactique, l'exercice que nous avons proposé aux étudiants ne manque pas de pertinence, et de ce fait, se révèle être bien à propos.

Le deuxième exercice relève de la capacité chez l'étudiant à produire une substitution lexicale adéquate en remplacement de l'anaphore pronominale neutre « cela » autrement dit à produire une formulation synthétique de l'empan de texte considéré. Cet exercice a pour but de faire travailler l'étudiant sur les contraintes sémantiques et syntaxiques, au niveau de la phrase et de l'ensemble du texte. Le remplacement de l'anaphore pronominale neutre « cela » par un terme équivalent plus rigoureux suppose une bonne aptitude à la conceptualisation d'un empan de texte et une bonne compréhension du déroulement du texte dans son ensemble.

Résultats :

Délimitation d'un antécédent textuel et reconnaissance des substitutions lexicales.

Tableau IX : ce tableau indique la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultats exact et faux.

Délimitation d'un antécédent textuel et reconnaissance des substitutions lexicales				
Réponses (154)	Délimitation d'un antécédent		Reconnaissance des substitués	
	exact	faux	exact	faux
Nombre de réponse	14	140	42	112
pourcentage	9,09	90,90	27,27	72,72

Il semble que les étudiants éprouvent de grandes difficultés à repérer l'empan de texte qui a servi d'informations-supports, et à reconnaître le substitut lexical qui lui correspond.

90,90% d'erreur contre seulement 9,09% de réussite au niveau de la délimitation d'un antécédent textuel, et 72,72% d'erreur contre seulement 27,27% de réussite au niveau de la reconnaissance des substituts.

Les soulignements et la reconnaissance des substituts paraissent hasardeux, puisque rien ne les justifie : lecture linéaire et repérage local semblent être la stratégie privilégiée : les éléments relevés se limitent à des pronoms personnels qui renvoient à des noms communs sans relation aucune.

Type IV' : conceptualisation d'un segment textuel

Tableau X : il montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultat exact faux et omis.

Conceptualisation d'un segment textuel : remplacement de « cela »									
Réponses (231)	Passages à souligner			déterminants			substituts		
	exact	faux	omis	exact	faux	omis	exact	faux	omis
Nombre de réponse	124	47	60	127	73	32	123	77	31
pourcentage	53,67	20,34	25,97	54,97	31,60	13,85	53,24	33,33	13,41

On sait que l'anaphore résomptive pronominale « cela » fonctionne comme un hyperonyme neutre pouvant recouvrir des énoncés divers.

Le remplacement de « cela » par un équivalent sémantique plus rigoureux donnent un score de réussite moyen de 53,24%, avec reconnaissance des informations-soutports à 53,65% de taux de réussite et 54,97 de taux de réussite concernant la prédétermination par le démonstratif.

Il semblerait que la capacité de conceptualisation chez les étudiants est performante. Comment donc expliquer la contradiction qui fait que l'exercice précédent, qui consiste seulement à repérer et non pas à produire, ne soit pas réussi ? Nous essayerons de donner des éléments de réponse à cette question, dans le cadre de notre interprétation des données.

Type V : recherche de la cohérence d'un texte

Cet exercice vise à tester la capacité de repérer et d'utiliser les indices susceptibles de faire retrouver la structure d'ensemble du texte ; ces indices sont des anaphores diverses : fidèles, infidèles, résomptives qu'il s'agit d'utiliser pour la remise en ordre. Ces dernières permettent d'assurer la continuité thématique, tout en introduisant des informations nouvelles à propos du thème. Les opérations à effectuer et les connaissances nécessaires sont respectivement, la définition du thème et des intentions du texte, puis les connaissances relatives au thème traité par le texte.

L'étudiant doit être capable de repérer des frontières de phrases et de paragraphes dans la succession des séquences présentées en désordre, de rattacher les substituts à leur référents respectifs ; autrement dit, il doit être capable de connaître les contraintes syntaxiques et sémantiques qui règlent le déroulement du texte. En outre, la connaissance de la typologie des textes est plus que nécessaire. L'étudiant doit être capable de reconnaître en gros les schémas canoniques⁸⁴ des textes (narratif, descriptif, expositif, argumentatif etc...), car la capacité de saisir la structure globale du texte est indispensable, quand il s'agit de rattacher l'expression juste qui renvoie à des passages du texte situés bien en avant.

Résultats :

Tableau XI : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultats exact et faux sur chaque paragraphe.

La cohérence : texte en désordre																
Paragraphes du texte	1§		2§		3§		4§		5§		6§		7§		8§	
réponses	exact	faux	exact	faux	exact	faux	exact	faux	exact	faux	exact	faux	exact	faux	exact	faux
Nombre de réponses	71	6	30	47	11	66	9	68	4	63	15	62	3	74	12	65
pourcentage	92,20	7,79	38,96	61,03	14,28	85,71	11,68	88,31	5,19	81,81	19,48	80,51	3,89	96,10	16,59	83,40

⁸⁴ Nous spécifions bien « schémas canoniques », car nous adhérons au principe qui affirme qu'il est extrêmement difficile de trouver des écrits typologiquement « purs » et nous nous allions à A. Petitjean & alii (in Pratiques n°62, juin 1989) qui plaident pour une hétérogénéité textuelle, et retiendrons, cependant, le concept de dominante, fondé sur des critères cognitifs.

Tableau XII : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants par résultats exact et faux sur l'ensemble du texte.

La cohérence : texte en désordre		
(616)	exact	faux
Nombre de réponses	153	455
pourcentage	24,83	73,86

92,20% est le taux de réussite contre seulement 7,79% d'échec dans le repérage du premier paragraphe, celui-ci ne semble pas avoir posé de problème.

Nous exposons ci-dessous les différents paragraphes, afin de mettre en évidence les anaphores et leurs informations-supports, ce qui nous permet de justifier les enchaînements attendus et la façon dont les étudiants les ont abordés.

Pour vingt cinq jours, la planète -----> la coupe du monde...
 Ce phénomène extraordinaire -----> se répète une fois tous les quatre ans
 Cette fois-ci la coupe du monde -----> dictatures fascistes
 De ses dictatures fascistes-----> l'Argentine en est un exemple parfait
 Dans cette coupe du monde, il y aura ----> la répression que la télévision ne montrera pas
 Ce spectacle là se déroulera hors des stades ----> les prisons où croupissent les patriotes...
 Tous ces drames que vit l'humanité -----> un grand ballon à l'échelle de la planète
 Ce genre de manifestation -----> la coupe du monde.

Dans le premier paragraphe, l'information-support est « la coupe du monde » qui permet inéluctablement l'anaphore démonstrative « ce phénomène extraordinaire », terme générique qui réfère à un contenu d'information global : manifestation grandiose, spectaculaire, la plus attendue , la plus vue.

Dans le deuxième paragraphe, c'est l'ancrage dans le temps (tous les quatre ans) qui, par inférence, induit à l'ancrage spatial ou géographique (en Argentine) pays où le système relève des dictatures fascistes.

Ce dernier syntagme est repris à l'initiale du paragraphe suivant et, normalement, les étudiants doivent repérer facilement cette anaphore fidèle. Or, il n'en est rien, puisque nous notons un score de 88,31% d'échec contre seulement 11,68% de réussite.

Une fois les ancrages temporel et géographique fixés, c'est la coupe du monde elle-même qui devient sujet de description, ce qui induit le paragraphe commençant par : « dans cette coupe du monde » qui se termine par une phrase dont le champ sémantique renvoie au « spectacle ».

Le paragraphe suivant débute par une anaphore fidèle « ce spectacle là ... » qui donne un score de 80,51% d'échec contre 19,48% de réussite et se termine par « les prisons où croupissent les patriotes ... » qui normalement sont les informations-supports de l'anaphore démonstrative « tous ces drames ... » avec 96,10 d'échec contre 3,89% de réussite.

Le dernier paragraphe conclut et il est repérable, grâce au marqueur catégoriel « ce genre de manifestation ... » qui met en évidence un mécanisme catégorisant qui sous-classe la coupe du monde comme étant un type de manifestation parmi d'autres. Le pourcentage de réussite est de 1,94% contre 99% d'échec.

Enfin, pour l'ensemble du texte nous notons : 24,83% de réussite contre 73,86% d'échec, dans la mise en ordre des différents paragraphes qui composent le texte.

Transgression des contraintes syntaxiques

- Non-respect de la concordance genre/nombre

Des informations-supports, supposées déclencher une anaphore au féminin/singulier donnent, au contraire, une anaphore masculin/pluriel.

« la coupe du monde » est reprise par « tous ces drames... »

Transgression des contraintes sémantiques

- Non-sens

Les informations-supports telles que :

...des images qui rapprocheront les hommes, malgré les distances, au delà des différences de races, de religions et d'idéologies...

sont reprises par « tous ces drames ... ».

...l'Argentine est l'exemple parfait de dictature...

est repris par « ce phénomène extraordinaire... »

- Paragraphes contigus

La thématization à l'initiale d'un paragraphe à l'aide d'une anaphore fidèle dont les informations-supports doivent obligatoirement précéder celle-ci, n'est pas perçue par les étudiants. Cette contrainte étant transgressée, les paragraphes se succèdent dans un ordre que rien ne relie. Nous retrouvons, comme nous l'avons déjà signalé dans nos observations (cf. introduction générale p. 2), le fait que l'association des paragraphes ne se justifie pas, les paragraphes sont simplement contigus.

Type VI : les reprises globales

C'est le cas des termes génériques qui permettent de référer à un contenu d'information global tels que : phénomène, événement, pratiques, etc... Une liste non exhaustive est proposée à l'étudiant. L'objectif de l'exercice est de compléter les paragraphes avec le terme adéquat. Il s'agit de vérifier chez l'étudiant sa capacité de cerner de façon précise les termes globalisants, ici, dans leur fonction de synthèse, afin de les insérer de la façon la plus idoine dans les paragraphes donnés. Cependant, si l'étudiant n'arrive pas à se donner une représentation mentale d'ensemble du paragraphe dans lequel le terme doit être inséré, il ne peut choisir le bon terme. C'est alors que le paragraphe sera constitué de bribes qui n'ont pas toujours un lien entre elles.

Résultats :

Tableau XIII : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants par résultats exact, faux et omis.

Les reprises globales						
(231)	Déterminants : liste non fournie			Reprises globales : liste non fournie		
réponses	Exact	faux	omis	exact	faux	omis
Nombre de réponses	53	131	46	24	182	23
pourcentage	22,94	56,70	19,91	10,38	78,78	9,95

Transgression des contraintes syntaxiques

Au niveau de la prédétermination

C'est par référence à la connaissance postulée chez l'interlocuteur, que le caractère défini ou indéfini de la référence et donc le choix de l'article, est établi.

- Absence de prédétermination

Nous relevons 19,91% d'omission

- Prédétermination inappropriée

Plus de la moitié (56,70%) des étudiants est incapable de fournir une prédétermination appropriée.

* reprise par un défini pluriel au lieu d'un démonstratif

* reprise par « ce sont ... », « ce qui... »

* reprise par un défini pluriel suivi d'un déictique : les phénomènes **ci- dessus...**

* reprise par un indéfini pluriel induisant une incomplétude.

Transgression des contraintes sémantiques

C'est également par référence à la connaissance postulée chez l'interlocuteur, que le caractère généralisant, ou plus ou moins abstrait de la référence, et donc le choix de la reprise globale, est établi.

- Reprise erronée de termes globalisants

Nous relevons un taux de 78,78% d'erreur concernant la production d'un terme globalisant devant compléter les trois incipit proposés. Ces erreurs s'échelonnent ainsi :

- * reprise par une énumération d'hyponymes : « loisir, culture, information... »
- * reprise par des marqueurs catégoriels tels que « toute sorte... »
- * reprise par une formule moralisante : « un monde malheureux », « une situation affreuse... ».
- * reprise par une phrase explicative : « pour acquérir ... », « vous allez voir ... »
- * utilisation de quantifiants avec enchaînement à orientation divergente à cause de la détermination définie : « tout ce que les guerres... », toutes les informations... », « tout cela... », « c'est les... ».

Type VII : le point de vue de l'auteur traduit par les substituts

Comme le titre l'indique, les substituts utilisés sont porteurs d'un point de vue de l'auteur dans le deuxième texte. Le premier texte est neutre ; l'étudiant doit le réécrire en utilisant des substituts qui permettent de donner un point de vue, autrement dit, son impression sur le personnage, à l'identique du deuxième texte dont les substituts concernant le personnage, sont porteurs d'un point de vue. Par cet exercice, il est possible de juger de la capacité de l'étudiant de produire une reprise par un nom de qualité. Dans ce cas, l'anaphorique doit prédiquer « implicitement » une propriété du référent en question qui fait intervenir la subjectivité de l'étudiant.

A la place de « un enfant »,

* un enfant miraculé...

* l'enfant chanceux... ont été produits.

Trois autres exercices sont proposés dans la même rubrique, mais avec des reprises spécifiques mettant en exergue des points de vue qui sont des jugements de valeur.

Dans le premier, il s'agit de produire des anaphoriques à orientation argumentative, à valeur neutre, dévalorisante, valorisante, le tout à partir d'un segment textuel donné comme antécédent. Il convient, en outre, d'adapter le contexte particulièrement lors de la reprise valorisante.

Dans les deux autres exercices, nous proposons le repérage d'anaphoriques à orientation argumentative qui indiquent soit une appréciation, soit une classe d'appartenance, ou tout simplement une spécificité. Enfin, l'exercice de complétion met en exergue l'actualisation de la prédétermination et le choix judicieux des substituts en adéquation avec le contexte.

Résultats :

Tableau XIV : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultats exact, faux et omis.

Le point de vue de l'auteur traduit par les substituts : résultats en pourcentage																
Texte avec/sans point de vue		Reprises neutres			Reprises dévalorisantes			Reprises valorisantes			Substituts neutres			Substituts porteurs d'appréciation		
exact	faux	exact	faux	omis	exact	faux	omis	exact	faux	omis	exact	faux	omis	exact	faux	omis
63	14	55	19	3	48	25	4	14	48	15	44	28	5	38	34	5
81,81	18,18	71,42	24,67	3,89	62,33	32,46	5,19	18,18	62,33	19,48	57,14	36,36	6,49	49,35	44,15	6,49

Tableau XV : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultats exact, faux et omis.

Classement des substituts dans les rubriques : résultats en pourcentage								
Substituts indiquant une classe d'appartenance			Substituts avec appréciation			Substituts spécifiques		
Exact	Faux	omis	exact	Faux	omis	exact	faux	omis
23	47	7	82	60	12	33	38	6
29,87	61,03	9,09	53,24	38,96	7,79	42,85	49,35	7,79

Tableau XVI : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultats exact, faux et omis.

Complétion d'un texte à l'aide de substituts fournis sans prédétermination						
	Déterminants non fournis			Substituts fournis		
Réponses (308)	exact	faux	omis	exact	faux	omis
Nombre de réponses	174	112	22	99	145	64
Pourcentage	56,49	36,36	7,14	32,14	47,07	20,77

Concernant les textes dont les substituts sont porteurs ou non de point de vue, nous relevons 81,81% de réussite contre 18,18% d'échec, ce qui montre bien que les étudiants sont capables de distinguer les reprises neutres des reprises avec point de vue.

Le tableau N° 14 présentant les types de reprise donne :

71,42% de réussite concernant les reprises neutres contre 24,67% d'échec et 3,89% d'omission.

62,33% de réussite concernant les reprises dévalorisantes contre 32,46% d'échec et 5,19% d'omission.

18,18% de réussite concernant les reprises valorisantes contre 62,33% d'échec et 19,48% d'omission.

Transgression des contraintes syntaxiques

- Prédétermination inappropriée

Nous notons une prédominance de la prédétermination en défini au détriment de la prédétermination en démonstratif.

Pourtant, le score indique une réussite. Nous imputons ce décalage au fait que l'un des items pouvait accepter aussi bien un défini qu'un démonstratif. La prédilection pour le défini est avérée.

Transgression des contraintes sémantiques

- Confusion dans les définitions

Les étudiants confondent entre une reprise neutre, dévalorisante et valorisante. De ce fait, ils produisent indifféremment des reprises qu'ils classent dans les rubriques qui ne leur correspondent pas.

Le classement des substituts dans les rubriques indiquant une classe d'appartenance ou substituts avec appréciation ou spécifiques, subit le même sort.

- Inadéquation entre reprise et contexte

Nous notons une inadéquation entre la reprise valorisante et le contexte dans le sens où le contexte proposé étant approprié pour une reprise dévalorisante, il fallait transformer le contexte. La reprise valorisante doit entraîner des changements des champs sémantiques, ce, aussi bien dans le cotexte gauche que dans le cotexte droit. Or, très peu d'étudiants ne sont intervenus qu'au niveau du cotexte droit ; le cotexte gauche a été complètement occulté.

Type VIII : nominalisation sur le dire ou nommer l'acte de langage accompli

Ce type de reprise renvoie non au contenu de l'énoncé, mais à son énonciation ou, selon D. APOTHELOZ (1995 :37), à *l'acte langagier accompli*, au fonctionnement du discours. La fréquence de ce type de reprise dans les textes argumentatifs est avérée. L'accomplissement de cet exercice révèle chez l'étudiant sa capacité de apporter des informations sur le fonctionnement du discours, et de renseigner, ainsi, sur sa compétence métalinguistique. La tâche est particulièrement difficile, car la reprise nominale doit conceptualiser, à la fois, les apports du cotexte, et la visée argumentative.

Cet exercice ne suppose pas de prise de position et reste neutre quant à la formulation de la nominalisation sur le dire. Il s'agit, dans les deux exercices proposés, de repérer, dans le premier au niveau des paragraphes, des reprises sur le dire ; dans le deuxième exercice, de remplacer le terme passe-partout « cela » par une reprise sur le dire adéquate (une liste est proposée), et ce, en accordant le verbe éventuellement. Ce dernier exercice est un exercice de complétion qui teste la capacité de rétablir la structure d'un

énoncé dans lequel il manque une anaphore sur énonciation au niveau de la cohérence d'une proposition ou d'une phrase complexe.

Résultats :

Tableau XVII : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultats exact, faux et omis.

Nominalisation sur le dire						
Réponses (231)	Repérage des nominalisations sur le dire			Remplacement de « cela » par des nominalisations sur le dire (liste fournie)		
	Exact	faux	omis	Exact	faux	omis
Nombre de réponses	149	73	9	120	108	6
pourcentage	64,50	31,60	3,89	51,94	46,95	2,59

De bons scores de réussite : 64,50% comme soulignement pour les nominalisations sur le dire et 51,94% pour le remplacement de « cela » par une nominalisation sur le dire.

Transgression des contraintes syntaxiques

- Erreur au niveau du genre

La reprise s'est faite à l'aide d'un démonstratif féminin, au lieu d'un démonstratif masculin.

Cette argument

Transgression des contraintes sémantiques

- Soulignement inapproprié

Les étudiants soulignent toutes les nominalisations sur le dire, ou qui évoquent le dire, même si elles ne sont pas anaphoriques. Nous relevons les termes suivants :

- **décision**
- **réunion**
- **condition**

- revendications
- problème
- solutions

Type IX : nominalisation sur le dire et prise de position

Contrairement à l'exercice précédent, la reprise attendue est indicatrice d'une maîtrise de la formulation sur le dire, mais également de sa prise de position. A l'identique du paragraphe donné en exemple, l'étudiant doit rédiger un paragraphe dans lequel il doit pouvoir y intégrer, à l'initiale d'un paragraphe qui suit, une des expressions proposées.

Résultats :

Tableau XVIII : ce tableau montre la répartition des réponses pour l'ensemble des étudiants et par résultats exact, faux et omis.

Rédaction de paragraphes avec reprises nominalisées sur le dire et prise de position						
	Premier paragraphe (reprises fournies)			Deuxième paragraphe (reprises fournies)		
Résultat	exact	faux	omis	exact	faux	omis
nombre de réponses	37	28	12	23	30	24
Pourcentage	48,05	36,36	15,58	29,87	38,96	31,16

Pour la nominalisation sur le dire et prise de position, nous observons des taux élevés d'omission par rapport à l'ensemble des exercices 15,58% pour le premier exercice et 31,16% pour le second.

Transgression des contraintes syntaxiques

Nous avons demandé d'employer la reprise en position de thème c'est-à-dire à l'initiale du paragraphe, or nous notons les transgressions suivantes :

- Reprise à fonction de complément d'objet direct

Il fait des **débats salutaires...**

- Reprise à fonction de complément d'objet indirect

Les citoyens trouvent que **ce faux débat** qui est plein de **propos pessimistes...**

- Aporie + absence de détermination

Ce débat est fini

Il y a bien position à l'initiale d'un paragraphe du thème, mais sans reprise d'un antécédent éventuel référant au **débat**, par ailleurs ce dernier est privé d'expansion déterminative.

Transgression des contraintes sémantiques

- Empan de texte peu conséquent

Exemple : Un jour le professeur a posé une question en classe et cette dernière a provoqué en quelque sorte un débat. **Ce faux débat** s'est terminé en accrochage entre le professeur et l'étudiant.

L'anaphore résomptive **ce faux débat** n'est pas la seule à assurer l'information, elle dépend aussi du prédicat qui la complète. Or, il se trouve que dans cet exemple elle englobe un empan de texte immédiatement accessible dans le cotexte gauche, **un débat** qui se trouve être trop peu conséquent en regard de sa détermination et de sa prédication.

- Reprise erronée

Exemple : On trouve dans notre société un phénomène très célèbre et très dangereux est : la violence. **Ce faux débat** est un comportement lâche

En aucun cas, **ce faux débat** ne saurait co-référencer à l'unité **la violence**

- Rupture énonciative

Nous reprenons l'exemple de l'étudiant :

Voici quelques jours, une idée nouvelle a pris place, dans les journaux et parmi les gens : interdiction d'importer les boissons alcoolisées. **Cette hypothèse intéressante** pour les uns et peu **vraisemblable** pour les autres...

Le nom **hypothèse** ne co-réfère pas avec une unité antérieure stricte : la notion d'**hypothèse** est introduite comme déjà évoquée par le contexte grâce au démonstratif **cette** qui la sélectionne, cependant l'unité : **idée nouvelle** qui serait d'**interdire d'importer les boissons alcoolisées** n'est pas une **hypothèse** mais une **décision** équivalente à la notion de **mesure** plus appropriée.

- Redondance inappropriée

Exemple : Le **débat** sur la campagne électorale lancé prématurément laisse écouler beaucoup d'**hypothèses et de propos**. Dans le cas où le recours à la fraude par les autorités sera adopté, le résultat fera **du débat un faux débat, de l'hypothèse faite : une hypothèse peu vraisemblable du propos** du président , **un propos pessimiste**.

Exemple : Au cas où un autre **débat** est prôné par l'opposition : **le débat** de la campagne électorale sera **salutaire et l'hypothèse** d'arrêter la massive privatisation serait cette **hypothèse intéressante** qu'attendent des milliers de travailleurs. Ainsi **le propos** de l'opposition sera un **propos optimiste**.

Nous retrouvons dans ces paragraphes une circularité discursive, traduite par une redondance inappropriée des reprises, et, par ricochet, une progression hasardeuse, ce que nous signalons déjà dans l'introduction générale⁸⁵.

4. RECAPITULATIF DES RESULTATS DU SOUS CORPUS

Au terme de l'analyse des neuf rubriques - comportant des exercices de substitutions, de transformation, de condensation, de cohérence et de rédaction à partir d'incipit - qui ont constitué notre sous-corpus, nous tirons les conclusions suivantes :

1) Au niveau de la synonymie référentielle

La transgression des contraintes syntaxiques met en évidence :

- a) un emploi indifférencié de la prédétermination, avec une prédilection du défini au détriment du démonstratif, et ce, quel que soit la position de la

⁸⁵ Cf. dans l'introduction générale, p. 13.

mention, en première ou pour les mentions suivantes. Cependant, le type de réponse que nous avons relevé, pourrait être imputé à la consigne, qui nous semble-il, était imprécise. Nous pourrions alors vérifier ce point dans les exercices qui suivent.

- b) Un emploi de modifieurs sans non, ou alors un cumul inapproprié de deux positions de deux modifieurs du nom.

La transgression des contraintes sémantiques met en évidence :

- a) un emploi trop systématique de la dérivation avec suffixation soit en « eur » soit en « ant », à l'aide de la reprise d'un verbe et de son argument par un prédicat nominal agentif morphologiquement homologue.
- b) des reprises d'un prédicat nominal par un prédicat nominal agentif inféré à partir de connaissances partagées.

2) Au niveau des hyperonymes

La transgression des contraintes syntaxiques met en évidence:

- a. une propension du défini au détriment du démonstratif.
- b. un emploi incertain et parfois interférant avec la langue maternelle de la prédétermination devant des objets non discrets.

La transgression des contraintes sémantiques met en évidence :

- a) une reprise par l'hyponyme
- b) une reprise par le terme de base.

3) Au niveau des nominalisations

La transgression des contraintes syntaxiques met en évidence :

- a. une propension au niveau de la prédétermination du démonstratif au détriment du possessif
- b. indifférenciation dans le genre au niveau de la prédétermination
- c. interférence avec la langue maternelle

- d. difficulté à choisir le bon suffixe
- e. difficulté de nominaliser un verbe lorsque la transformation touche à la racine
- f. difficulté de nominaliser en contractant (résumé) un paragraphe
- g. une propension de la fonction COD de l'anaphore qui prive le paragraphe de la thématisation.

La transgression des contraintes sémantiques met en évidence les faits suivants :

- a) emploi d'anaphores associatives entraînant une rupture énonciative
- b) absence de détermination après nominalisation d'où incomplétude de l'énoncé
- c) lorsque la nominalisation est effectuée, il y a redondance à cause de l'ajout d'autres substantifs
- d) nominalisation présentant non-sens et contre-sens.

4) Au niveau de la condensation, conceptualisation et synthèse de l'information

Les résultats mettent en évidence :

- a) des difficultés de repérer l'empan de texte qui a servi d'information-supports et de reconnaître les substituts lexicaux qui lui correspondent.
- b) une capacité moyenne de remplacer dans un texte l'anaphore résomptive pronominale « cela » par un équivalent sémantique plus rigoureux.

5) Au niveau de la cohérence du texte

Les résultats mettent en évidence un échec évident concernant cet exercice avec :

La transgression des contraintes syntaxiques :

- a) Non-respect de la concordance en genre et en nombre entre les informations-supports et son anaphore.

La transgression des contraintes sémantiques

- a) des enchaînements qui présentent des non-sens
- b) paragraphes contigus et donc non reliés entre eux.

6) Au niveau des reprises globales

La transgression des contraintes syntaxiques mettent en évidence

- a) une absence de la prédétermination
- b) prédétermination inappropriée.

la transgression des contraintes sémantiques

- a) reprise non appropriée par une énumération d'hyponyme
- b) enchaînement dont l'orientation diverge avec ce qui suit.

7) Le point de vue de l'auteur traduit par les substituts

Les résultats mettent en évidence :

- a) une grande confusion ou méconnaissance des définitions relatives à une classe d'appartenance générale ou spécifique et aux types d'appréciation avec ou sans point de vue du locuteur
- b) inadéquations syntaxique et sémantique entre reprise et contexte.

8) Les nominalisations sur le dire ou nommer l'acte de langage accompli.

Les résultats mettent en évidence :

- a) des soulignements hasardeux sous toutes les nominalisations qui évoquent le dire même si elles ne sont pas anaphoriques
- b) un taux de réussite appréciable concernant le remplacement de « cela » par une nominalisation sur le dire.

9) Les nominalisations sur le dire et prise de position

La transgression des contraintes syntaxiques met en évidence :

- a) des reprises complément d'objet direct ou indirect au lieu de reprises en position de thème et donc à l'initiale d'un paragraphe

La transgression des contraintes sémantiques met en évidence :

- a) un empan de texte peu conséquent
- b) des apories
- c) des ruptures énonciatives
- d) des redondances inappropriées.

5. ANALYSE DU CORPUS DE TRAVAIL

L'essai est proposé après les exercices du sous corpus. Nous avons spécifié aux étudiants que tous les exercices précédents relevaient des phénomènes de reprise, et qu'il fallait en tenir compte, dans la rédaction de l'essai.

Les étudiants doivent comprendre le sujet proposé, puis rédiger un texte écrit d'une vingtaine de lignes, en observant les règles du type de discours dans lequel ils s'impliquent (discours argumentatif naturel)⁸⁶. La consigne est la suivante : rédiger un essai d'une vingtaine de lignes à partir du thème sur la télévision. De façon générale, l'étudiant devait élaborer un plan sous forme de « dispositio » : introduction, paragraphe de développement et conclusion. Ce plan doit comporter un certain nombre d'idées principales qui se subdivisent en idées secondaires. Les unes comme les autres, doivent obéir aux principes d'organisation logique, et de graduation des arguments, selon le degré de leur force argumentative. Ce qui importait pour nous, c'était surtout de voir comment l'étudiant procède, pour gérer les enchaînements : lieux d'occurrence privilégiés de l'anaphore résomptive.

Comme en milieu académique (Université et lycée) l'argumentation est, le plus souvent, « indirecte » autrement dit, c'est sur du discours que les étudiants ont généralement à argumenter, nous leur soumettons une affirmation de A. DILIGENT à propos de la télévision⁸⁷ comme point de départ de leur argumentation.

Notre approche du corpus de travail suit le schéma employé pour l'approche du sous-corpus. Nous essayons d'appréhender les performances des étudiants non en termes

⁸⁶ Nous entendons par discours argumentatif naturel, un modèle dans notre cas « d'écrit » constitué d'arguments pour ou contre des opinions (cf. ESPERET et al. 1987).

⁸⁷ Sujet de l'essai : Dans son ouvrage « la télévision, progrès ou décadence » André DILIGENT affirme : le téléspectateur n'a plus le loisir de juger, de classer, de réfléchir, de hiérarchiser. Il absorbe tout goulûment, et ce gavage s'accomplit dans la plus invraisemblable anarchie. Argumentez.

de capacités discursives d'un possible **schéma textuel argumentatif**, mais d'un type d'écrit argumentatif, dont l'anaphore serait la ressource pour accroître sa structuration en termes de dynamique textuelle et de visée argumentative.

Il s'agit :

- d'établir au préalable un tableau représentatif de l'emploi correct ou incorrect de l'anaphore résomptive.

Notre souci est de relever leur fréquence, de classer leurs types et d'apprécier leur pertinence en fonction de la position qu'elles occupent : thématisation *versus* bornage, guidage *versus* empaquetage ou synthèse de l'information, et de leur valeur d'argument.

- nous analysons les anaphoriques dans des unités qui sont telles que : les relations entre phrases, dans la phrase elle-même et d'un paragraphe à un autre. Cette analyse est effectuée selon les trois points de vue précédemment évoqués à savoir : syntaxique, sémantique et énonciatif.

- nous évaluons la fréquence des anaphores

- nous évaluons la pertinence ou degré de rémanence de l'anaphore et les marques de co-référence.

- nous déterminons, en outre, leur valeur d'argument, puisque le texte attendu l'impose.

- nous établirons une typologie de leur nature.

Tous ces points nous permettront de rendre compte de l'emploi de l'anaphore résomptive, lorsqu'elle est actualisée ; ainsi que de la plus ou moins bonne acquisition de cet outil comme procédé dynamique discursif.

Résultats :

Tableau XIX : ce tableau montre la répartition des réponses dans les essais pour l'ensemble des étudiants. Il montre aussi les résultats quantitatifs des connecteurs, des marqueurs d'intégration linéaire, des anaphores infidèles et des anaphores résomptives à valeur lexicale spécifique et sans valeur lexicale ou neutre.

infor	connecteurs	MIL	Anaphores fidèles			Anaphores infidèles			Anaphores résomptives						
			DET	F(x)	SN	Det	F(x)	SN	A valeur lexicale spécifique			neutre			
1			cette cette	S COD	violence violence	φ	COD	coffret magique					COD COD COD “ “ “	Ce Ce Ce Ce Ce ce	
2	mais ainsi	d'abord ensuite aussi enfin				Cette Cette	Apposé S	magnifique et intelligente invention nouvelle découverte							
3	cependant néanmoins	en effet en effet en effet d'ailleurs enfin				 cet	 COD	 outil d'information	de ce	circ	fait	S	cela		
4		aussi													
5	Cependant ainsi ainsi cependant	aussi en effet en effet en effet finalement				cet ce cette cette ce	COD « COD S S	appareil moyen de communication boîte magique dernière dernier				S S COD	cela ce ce		
6		Ainsi				∅ cet cette cette	apposition Circ CN	moyen de communication moderne écran magique avalanche d'images couleurs d'émotions dernière	Cette ces	COD COD	passivité du téléspectateur pièges tendus	COD	ce		
7									Cette de ce	S circ	Citation fait				

		en conséquence											
8	donc					cette	S	dernière					
9		pour conclure				Cet son	S COD	appareil petit écran				COD COD	Ce ce
10	ainsi cependant					cet cet cette l'	S COD COD S	abus de la télé incitation à la passivité fuite abus de la télé	ce ce	COD COD	phénomène phénomène		
11	mais					cet cet	COD S	instrument appareil	dans ce	circ	cas	COD COD S S	ce ce ce ce
12	ainsi ainsi	toutefois néanmoins							cette dans ce ce l'	COD Circ COD S	affirmation contexte facteur affirmation		
13						ø	apposition	source rapprochement	de ce	COD	problème	S COD S	ceci ce ceci
14		en effet en fait d'abord ensuite en revanche enfin				cette cette Ce	COD COD S	boîte magique invention dernier	cet cet	S S	amalgame état d'aliénation	COD « «	ce ce ce
15		en effet en fait en somme en plus							cette	COD	anarchie	S COD	ceci ceci
16						Ce ces	COD S	programme programmes	ses	COD	affirmations	COD COD S S	ça ça ceci ceci
17	or certes cependant mais	en effet malgré				ce	COD	loisir	cette de ce	COI circ	question fait	S	cela
18		en effet				ce	COD	moyen communication	de cette	S	Citation		

	donc ainsi								de ce cet	Circ COD	Fait engrenage	S	Ça ce
19	ainsi ainsi	par contre ensuite				ces ces φ Ces Ø ce	circ S S COD COD COD	réseaux de télécommunication masses d'informations moyen de communication le plus efficace et de grande propagande programmes véritable appareil idéologique d'état et fléau socio- culturel programme				COD S COD COD S « « «	Ce Ce Ce Ce Ce Ce Ce ce
20	mais cependant cependant	en effet										COI COI	Cela ce
21	mais donc donc	d'abord aussi d'une part d'autre part de plus enfin										COD	ce
22						cette	COD	dernière					
23	mais	aussi aussi				ce ce	S S	dernier moyen média					
24	mais donc	somme toute							Dans ce	circ	cas	S	cela
25		par contre enfin en somme				cette	S	invention technologique					
26	mais donc												
27	donc	d'abord ensuite											
28		En réalité enfin											
29													
30		en fait				cette le cet	Attribut S COD	invention infernale petit écran appareil					
31									Dans ces	circ	anarchies		
32	cependant donc donc					cette cet	COI S	technologie appareil audio- visuel					
33		en effet par ailleurs en réalité de plus				cet	COD	étrange appareil				S	Ceci
34						le	S	moyen de communication					
35	mais					cette	COD	évolution technologique					
36						cette	COD	boîte électrique					
37	mais mais												
38	certes	aussi				cet	COD	appareil magique				S	cela

66									dans cette	circ	optique		
67		d'une part d'autre part				cette cette cet cette cet	COD S COD COD COD	machine dernière outil création outil	dans ce	circ	cas		
68		d'abord ensuite enfin en définitif							ces	COD	facteurs		
69						ces ce	COD COD	programmes moyen bénéfique					
70	cependant	d'abord enfin											
71													
72		aussi							ce cette	COD «	fléau obsession		
73	mais cependant	en effet en bref				cette	S	invention	ce	S	phénomène		
74						ce cet	COD COD	fameux petit écran outil					
75	mais	aussi				cet cet cet	S COD COI	appareil écran appareil					
76						ce un	COD attribut	moyen d'information moyen d'enrichissement et de découverte					
77	Certes mais					cette	COD	machine					
totaux	69	109			2		4 apposit 3attributs 26 sujets 44 COD 7 COI 1 CN 2circ	91		16 circ 7 sujets 18COD 4COI	45	21 COD 26 sujets	53

5.1 Analyse des anaphores relevées dans le corpus de travail

Pour toutes les productions écrites des étudiants, nous établissons une fiche de dépouillement représentative de l'emploi correct ou déviant de chaque anaphore résomptive. La dénomination « anaphore résomptive⁸⁸ » est considérée, dans notre analyse, comme terme générique de tout objet de discours qui a été réinterprété. Cette réinterprétation de l'objet de discours est, pour nous, la trace de la capacité chez l'étudiant d'abstraire, de conceptualiser, de généraliser ou, tout simplement, de résumer un segment antérieur.

⁸⁸ Ce que L. LINDQUIST (1980) appelle contiguïté sémantique ou encore ce que HALLIDAY et HASAN (1990) appellent cohésion lexicale : procédé qui contribue autant à la continuité thématique qu'à la continuité sémantique.

La définition de l'anaphore résomptive pourrait être résumée ainsi :

L'anaphore résomptive est une structure prédicative qui possède des liens lexicaux d'aspectualisation ou de recatégorisation avec le référent. Comme marqueur discursif dynamique, elle intervient à différents niveaux du texte. De ce fait, elle porte en elle la trace d'une évaluation et/ou d'une orientation argumentative.

C'est à partir de cette définition que nous abordons l'exploitation des fiches, ce qui nous permet de rendre compte de l'emploi de l'anaphore et, incidemment, de la plus au moins bonne acquisition de cet outil, comme procédé dynamique discursif, dans les productions écrites des étudiants.

COPIE N°1

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

0 connecteur trans-paragraphe

0 marqueur d'intégration linéaire (désormais MIL)

2 anaphores fidèles identiques désadjectivales : la première à fonction « sujet », la seconde à fonction complément d'objet direct (désormais COD)

1 anaphore infidèle à fonction COD

3 anaphores pronominales en « ce » à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : La télévision appelée aussi coffret magique...

Coffret magique : anaphore infidèle, juxtaposée à l'objet de discours, cette juxtaposition ne permet pas l'actualisation de la prédétermination.

Recatégorisation métaphorique de l'objet de discours, à l'aide d'une reprise lexicale, assortie d'une expansion adjectivale (magique) fortement axiologisée à effet laudatif, qui argumente, en faveur de la télévision, le terme « magique » et infère, ainsi, un pouvoir

extraordinaire à la télévision.

Énoncé : Mais la plupart des sujets de la télévision sont des sujets violents et indisciplinés, et cette violence attire nos jeunes ou elle se reflète sur eux. Pour justifier cette violence ils parlent de modernité, de civilisation.

* première occurrence de cette violence : anaphore fidèle désadjectivale en position de thème. Dans ce cas, il y a focalisation sur un aspect précis de l'objet de discours « la télévision en tant qu'elle propose des sujets violents ».

* deuxième occurrence de cette violence : anaphore fidèle, simple reprise de la première occurrence, ce qui doit maintenir en focus l'aspect de l'objet de discours, dans le but de rechercher une certaine pertinence par rapport à l'état de M (mémoire discursive), mais paradoxalement dévie de l'objet de discours pour enclencher sur la société, et, en fin de compte, pour revenir à l'objet de discours.

La première occurrence est justifiée et est adéquate : la télévision montre des thèmes violents et par là-même, éduque, d'une certaine manière, les jeunes qui finissent par devenir violents. La deuxième occurrence dévie de l'objet de discours et oriente le discours sur une justification qui indexe sur un aspect de la société : le propre d'une société « moderne » et « civilisée » est d'être violente, la preuve, la télévision en est le support.

Procédé typiquement tautologique, qui donne l'impression d'un rabâchage. L'argumentation y est basée sur des considérations, et non sur des arguments dûment appropriés.

Énoncé : ...ce qu'elle propose...

...ce qu'il regarde...

...ce qu'on consomme...

...ce qui nous intéresse...

- les 4 occurrences de « ce » sont des pronoms renvoyant à des propositions qui sont respectivement :

ce = les émissions que la télévision propose en général

ce = une émission de la télévision en un temps T (moment où le téléspectateur est en train de voir l'émission).

ce = les émissions de la télévision que l'on choisit de voir généralement

ce = les émissions de la télévision que l'on voit effectivement.

Ces quatre propositions réfèrent à l'objet de discours de manière insipide. Le pronom « ce » subsume toute reformulation explicite, et reste vague. Compte tenu du caractère argumentatif du texte à écrire, il semblerait que « ce » n'apporte pas l'orientation, ni la visée pertinente. Sa caractéristique d'être neutre lui confère une valeur faiblement axiologisée.

CONCLUSION

Le texte n'est pas structuré, vu l'absence totale d'organisateur discursifs : ni connecteurs, ni marqueurs d'intégration linéaire, ni, a fortiori, d'anaphores résomptives. Le texte se présente comme une masse compacte, où les blocs textuels sont diffus. Rien n'indique les délimitations entre le « pour », « le contre » et la position personnelle du scripteur.

Au niveau métadiscursif, l'étudiant semble incapable de donner un schéma argumentatif au texte qu'il produit. En l'absence d'arguments clairement posés et de contre arguments, la construction argumentative autour de la polémique sur la télévision n'apparaît pas : ni concession, ni réfutation, ni justification ; donc, pas de motifs rationnels, mais plutôt des traits de critique qui donnent un texte qui emprunte au type descriptif. Ainsi, l'argumentation apparaît sous la forme de contenus prédictifs très évaluatifs : la thèse est à orientation axiologique marquée, ici, négativement. C'est un essai inachevé, puisqu'il ne fait pas apparaître le côté positif, autrement dit les contre arguments et la position personnelle du scripteur.

COPIE N° 2

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs trans-paragraphes

4 MIL

2 anaphores infidèles : la première, mise en apposition, la seconde ayant la fonction sujet.

3 anaphores résomptives à fonction COD

3 pronoms en « cela » et « ce ».

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : La télévision, cette magnifique et intelligente invention que la nouvelle technologie a mis à notre service.

Cette magnifique et intelligente invention : anaphore infidèle, juxtaposée à l'objet de discours, avec prédétermination, jouant sur l'ostentation.

Recatégorisation de l'objet de discours à l'aide d'une reprise lexicale assortie de deux expansions adjectivales (magnifique et intelligente), à effet laudatif, donc fortement axiologisées, qui argumentent en faveur de la télévision .

Énoncé : cette nouvelle découverte témoigne à travers la longévité de la science de l'ingéniosité du cerveau humain qui a pu concevoir une machine capable pour la transmission.

Cette nouvelle découverte : anaphore infidèle, le référent est recatégorisé. Le rappel se faisant par hyperonyme fourni à partir de connaissances encyclopédiques (découverte) et assorti d'une expansion adjectivale (nouvelle). Cette anaphore, en position de thème à l'initiale d'un paragraphe, fait que l'on a une anticipation lexicalisée sur l'idée centrale du paragraphe à venir, renforcée, en effet, par l'expression « ingéniosité du cerveau humain », qui argumente en faveur de la télévision.

Énoncé : Ainsi nous nous demanderons comment nous nous sommes arrivés à ce stade d'insouciance dans lequel l'individu s'ingurgite des informations .

Ce stade d'insouciance : anaphore lexicalisée dont le GN démonstratif précédé d'une proposition, relie l'incidence du propos qui suit. Il s'agit d'une anaphore sur énonciation modalisée. L'étudiant réfère au dire énoncé, dans la citation d'André DILIGENT, à propos de la télévision.

Anaphore fortement axiologisée, grâce à la détermination induite par le complément du nom « d'insouciance », et, par conséquent, manifestant le point de vue de E2.

Recatégorisation du référent par un terme non équivalent sémantiquement, marquant une prise de conscience et réorientant dans une direction donnée. Cependant, la faible teneur sémantique d'une partie de la tête nominale (stade) diminue la portée du terme insouciance. Le terme « stade » est statique, l'expression « fort degré » aurait eu une teneur plus forte, pour traduire davantage la visée argumentative.

Énoncé : Et comment peut-on lutter contre ce phénomène

Ce phénomène : anaphore sur énoncé ; forte teneur sémantique du terme « phénomène » qui induit à une abstraction-généralisation de l'objet de discours, celui-ci prenant l'envergure d'une entité particulièrement indexicale.

Énoncé : Ensuite une fois, le poste télévisé est mis en marche, soit on change de chaîne sans qu'il y est quelque chose qui nous accroche, et cela concerne les gens qui disposent de plusieurs chaînes.

Cela : est le cas typique d'une anaphore à valeur générique ; difficulté liée à la délimitation de l'antécédent, quoique récupérable grâce à un calcul interprétatif par inférence.

Cela réfère donc à « changer de chaîne ».

Énoncé : L'homme devant cette situation a inventé d'autres inventions la vidéo.

Cette situation : anaphore sur énoncé.

Le référent de longueur assez importante a été recatégorisé : le rappel se fait par hyperonyme dont la fonction privilégiée est l'économie informationnelle. Terme générique qui ancre l'objet de discours dans un environnement particulier qui permet (qu'il y ait des

gens qui regardent n'importe quoi et d'autres qui sélectionnent) de faire des choix. Peut-on, dans ces conditions, parler de contre argument au propos d'A. DILIGENT ?

CONCLUSION

Tentative d'argumentation, puisque nous relevons un schéma canonique du texte argumentatif. Cela est visible, étant donné que le paragraphe suivant débute par le connecteur « mais », qui introduit la contre argumentation fournie par la citation d'A. DILIGENT.

De même, nous pouvons repérer dans le texte l'implication du locuteur/scripteur, dans des prises de position induites par le sémantisme des anaphores résomptives telles que : « ce phénomène », « cette situation », lesquelles affèrent à des informations antérieures, tout en relançant sur une nouvelle prédication. Cependant, il existe des maladresses qui sont induites par l'utilisation des marqueurs d'intégration linéaire. Ceux-ci ne structurent pas vraiment le texte, mais alignent les paragraphes sans réellement les ordonner en les hiérarchisant. Là aussi, nous n'avons qu'une seule thèse le contre argumentaire à la citation de l'auteur.

COPIE N° 3

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs trans-paragraphes

5 MIL

1 anaphore infidèle à fonction COD

4 anaphores résomptives : 3 à fonction circonstancielle, 1 à fonction COD

1 anaphore pronominale en « cela » à fonction sujet.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : En effet la télévision est d'abord la principale sources d'information pour le téléspectateur et devient ensuite un moyen de détente et de distraction. Cela est le cas, par exemple, après une

de dure journée de travail où l'on aspire à se retrouver en face de notre TV pour regarder un programme que l'on a, au préalable choisi tel est donc l'objectif visé par cet outil d'information.

Cela : anaphore pronominale ambiguë qui peut avoir comme référent :

- la principale source d'information
- un moyen de détente et de distraction
- ou les deux à fois.

Seul le contexte subséquent peut départager les deux référents, à condition que ce même contexte soit sémantiquement non ambigu. Or, il se trouve que le contexte n'est pas construit en faveur d'une désambiguïsation, le verbe « aspirer » ayant pour argument « se retrouver en face de son téléviseur », qui ne prédique avec précision pour aucun choix.

cet outil d'information : anaphore sur énoncé à fonction COD

recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme corrigé.

Expansion à l'aide d'un complément du nom introduisant une information encyclopédique.

Tel est l'objectif : anaphore en « tel » à fonction sujet, thématization à l'initiale d'un paragraphe, caractérisation de l'objet de discours dans une catégorie fonctionnelle.

Enoncé : En effet, si l'on est en présence d'un enfant, la télévision devient un moyen de déviation qui fait que l'enfant se désintéresse totalement de ses devoirs. Dans ce cas précis, nous pouvons parler de gavage qui se fait dans la plus invraisemblable anarchie.

Dans ce cas : anaphore lexicalisée : le SN démonstratif est précédé d'une préposition (dans) qui localise l'incidence du propos qui suit.

CONCLUSION

Déplacement du thème du sujet, l'argumentation qui consiste à apporter des arguments « pour » ou « contre » la télévision, se trouve déviée et s'orientée vers une comparaison entre l'adulte et l'enfant ; liberté de choix chez l'adulte et contrainte chez l'enfant parce qu'incapable de choisir ses programmes. Ce point de vue concernant les

enfants ne semble pas être pris en considération dans la citation de l'auteur. L'étudiant commente la citation de l'auteur, mais n'argumente pas.

COPIE N° 4

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 MIL

0 anaphore, hormis la pronominalisation (reprise par un pronom personnel) que nous n'avons pas considérée dans notre étude.

CONCLUSION

Texte expositif dans lequel l'étudiant relate les bienfaits de la télévision ; aucune argumentation ni au niveau des choix des mots, ni au niveau des agencements des arguments. Dans le texte sont juxtaposés des points de vue positifs sur la télévision et organisés comme un collage.

COPIE N° 5

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs trans-paragraphes

7 MIL

6 anaphores infidèles

3 anaphores pronominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Ainsi le petit écran, dès son apparition acquiert un public aujourd'hui certains se posent-ils des interrogations quant au bien fondé de cet appareil d'où l'intitulé de l'ouvrage.

Le petit écran : anaphore par métonymie intégrée⁸⁹ (une partie de l'objet finit par caractériser le tout). Ici, « écran » est équivalent à « téléviseur ». Lexème assorti d'une expansion adjectivale « petit » qui est à faible teneur sémantique du point de la visée argumentative, mais à teneur discriminante, eu égard au grand écran « le cinéma ».

Cet appareil : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme corrigé ayant un rôle instrumental et à sémantisme quasiment vide.

Énoncé : Avons-nous droit de poser certaines questions quant au comportement du téléspectateur face à ce moyen de communication ?

ce moyen de communication : anaphore infidèle.

Recatégorisation du référent, rappel par hyperonyme corrigé ayant un rôle instrumental. Cet hyperonyme corrigé est assorti d'une expansion complément du nom, introduisant une information encyclopédique.

Énoncé : Journal télévisé, films, publicité, documentaire tout est présent dans cette boîte magique. Cependant cette dernière ne peut exister sans l'appui du bouton par le téléspectateur.

Cette boîte magique : anaphore infidèle.

Recatégorisation de l'objet de discours, aspectualisation (magique), rappel par hyperonyme corrigé ayant le rôle de spécifieur. Cet hyperonyme corrigé est assorti d'une expansion adjectivale à effet laudatif, fortement axiologisée et à visée argumentative.

Cette dernière : Anaphore démonstrative.

Recatégorisation avec rappel d'un lexème construit sur l'adjectif « ce dernier », et comportant une indication à caractère ordinal.

Le cotexte gauche, avec l'organisation linéaire des éléments du discours, permet de récupérer l'antécédent occupant la dernière position : reprise fautive, terme qui ne se justifie pas. Il n'y a pas plusieurs entités en lice dans l'organisation linéaire du discours, le

⁸⁹Pour une explication détaillée du mécanisme de divergence, cf. chapitre II, p. 68.

terme « télévision » est unique, et peut- être repris par l'anaphore « celle-ci » plus adéquate.

Anaphore à faible teneur sémantique et argumentative.

CONCLUSION

L'étudiant ancre l'importance de l'image face à l'écrit, d'où le bien-fondé de la citation d'A. DILIGENT. Le problème est bien posé, le texte est enclenché par un MIL (en effet) qui ouvre sur l'envahissement de la TV dans les foyers, puis dévié par un connecteur (cependant), qui introduit un énoncé expliquant la capacité du téléspectateur à appuyer sur le bouton du téléviseur, d'où sa liberté de choix du programme. « Un pour » et « un contre » trop courts pour conclure grâce à un MIL (finalement) qui assoit la position personnelle du scripteur. Cette position est de voir dans le « prisme télévisuel », un fournisseur de loisirs. Il n'existe qu'un semblant d'argumentation qui consiste à délayer un seul argument « pour », un seul argument « contre » et une prise de position relevant de l'anecdote.

COPIE N° 6

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 MIL

4 anaphores fidèles

2 anaphores résomptives nominales

1 anaphore résomptive pronominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Le téléspectateur passe une partie non négligeable de son temps devant cet écran magique.

cet écran magique : anaphore par métonymie intégrée⁹⁰ (une partie d'un tout finit par caractériser le tout).

⁹⁰ Idem, p. 239.

« écran » est assimilé à « téléviseur », assorti d'une expansion adjectivale axiologisée eu égard au terme « magique ». Aspectualisation de l'objet.

Énoncé : Les programmes défilent du sport, de la politique, des jeux, des films sont proposés à longueur de journée. nous sommes fascinés par cette avalanche d'images de couleur, d'émotion

Cette avalanche : anaphore sur énoncé

Recatégorisation par un terme non équivalent sémantiquement : sport, politique, jeux et films qui ne sous-entendent pas « avalanche ».

« avalanche » est métaphorique et permet l'engrangement de l'information. De plus, il y a là marquage d'un point de vue, d'où argumentation et réorientation du discours.

Énoncé : Le danger de la télévision est là. Les concepteurs de cette dernière toutes tendances confondues (...) développent à outrance pour des impératifs d'audimat cette passivité du téléspectateur.

Cette passivité du téléspectateur : anaphore sur énoncé

L'étudiant fait une reprise sur le contenu propositionnel. On voit là une anaphore associative de comportement, induite grâce à la forte teneur sémantique du Nom-tête « passivité ».

Énoncé : C'est ainsi que nous sont proposés des paradis artificiels, des rêves sans commune mesure avec la réalité. Une sublimation du sexe, de l'argent et de la violence.

Une sublimation : anaphore sur énoncé et associative de comportement. Nous remarquons la reprise en un N qui se fonde sur des critères de savoir partagé ou empathie, critères décisifs à l'énoncé comme nouvelle prédication

Énoncé : La seule manière de pouvoir éviter ces pièges tendus est nous semble-t-il de cultiver un rapport plus intelligible, plus responsable vis à vis de la télévision.

ces pièges tendus : anaphore sur énoncé de la citation de l'auteur

recatégorisation par un terme non équivalent sémantiquement ; recatégorisation métaphorique à fonction argumentative car l'expression est fortement axiologisée, marquant un point de vue de l'énonciateur.

CONCLUSION

Un bon taux et une bonne répartition des anaphores résomptives. Ces anaphores sont polysémiques, et jouent sur le phénomène d'isotopie. Un enchaînement rigoureux grâce à ces anaphores, passant des arguments aux contre-arguments et concluant sur une prise de position en faveur de la télévision.

COPIE N° 7

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

0 connecteur
1 MIL
1 anaphores résomptives nominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : La tv est un moyen de communication et d'information audio-visuelle. Elle est devenue indispensable. Cette citation est juste dans la mesure où le téléspectateur possède qu'une seule et unique chaîne. Comme elle a des avantages elle a des inconvénients .

Cette citation : anaphore sur énonciation induite par l'énoncé d'A.DILIGENT

CONCLUSION

Une seule anaphore résomptive métalinguistique, reprise sur énoncé de A. DILIGENT. L'étudiant adhère au point de vue de l'auteur, en faisant un simple commentaire de la citation. Pas d'argumentation.

COPIE N° 8

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur
1 MIL
1 anaphore infidèle.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Ils sont d'une grande consommation de la TV d'ailleurs, cette dernière est toujours allumée

Cette dernière : rappel par l'adjectif en ce « dernier » de l'objet du discours. Terme qui ne se justifie pas, il n'y a pas plusieurs entités en lice dans l'organisation linéaire du discours, le terme « télévision » est unique et peut- être repris par l'anaphore « celle-ci » qui est plus adéquate.

CONCLUSION

Aucune anaphore si ce n'est « une » construite sur l'adjectif ordinal « ce dernier ». Anaphore fautive, aucune argumentation. Description de deux types de téléspectateurs, ce qui induit un hors sujet et donc n'argumente pas la citation d'A. DILIGENT.

COPIE N° 9

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

5 MIL

1 anaphore infidèle

2 anaphores résomptives pronominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORES DANS LE TEXTE

Énoncé : Il est vrai que cet appareil a un côté positif

Cet appareil : anaphore infidèle, regatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme à sémantisme quasiment vide.

Énoncé : La vision du téléspectateur devant son cher petit écran est agaçante

Son cher petit écran : anaphore par métonymie intégrée⁹¹ (une partie d'un tout finit par caractériser le tout). « écran » qui est une partie du téléviseur, finit par être équivalent à « téléviseur ». Cette anaphore est assortie d'une double expansion adjectivale « cher petit » qui connote un rapport affectueux entre la télévision et le téléspectateur, ce rapport affectueux à forte teneur sémantique argumente en faveur de la télévision.

Enoncé : D'ailleurs, il ne se donne même pas la peine de choisir ce qu'il va regarder

Ce : anaphore résomptive pronominale, qui peut renvoyer aussi bien aux émissions, qu'au programme, anaphore neutre.

Enoncé : C'est-à-dire, faire un examen hebdomadaire du programme qui permettra de sélectionner ce que l'on a véritablement envie de voir

Ce : anaphore pronominale neutre qui ne prédique pas.

CONCLUSION

Une seule anaphore par métonymie intégrée, qui catégorise l'objet de discours. Pas d'argumentation dans la suite du texte ; commentaire souvent hors sujet de la citation d'A. DILIGENT avec des retours fréquents qui marquent l'adhésion du scripteur à ce qui est dit tout en concluant qu'il est nécessaire de faire un emploi intelligent des programmes proposés.

COPIE N° 10

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur
4 anaphores infidèles
2 anaphores résomptives nominales.

ETUDES DES TYPES D'ANAPHORES DANS LE TEXTE

⁹¹ Ibid, p. 239.

Enoncé : On devient consommateur de la TV, tout comme on est consommateur de produits alimentaires. Cet abus de la TV ne va pas sans travers. Il en résulte des conséquences accablantes, quand le téléspectateur se laisse capter et absorber par ce phénomène

Cet abus de la tv : anaphore résomptive nominale

Forte teneur sémantique du Nom-tête de l'anaphore « abus » qui est, par conséquent, fortement axiologisée avec visée argumentative assurée.

Ce phénomène : anaphore résomptive nominale

Reprise du segment : on devient consommateur de la TV.

« ce phénomène » : rappel par terme généralisant et abstrait à teneur sémantique faible.

Enoncé : Le premier danger de la TV, réside dans cette incitation à la passivité, cette fuite devant l'initiative personnelle.

Cette incitation à la passivité : anaphore résomptive nominale avec forte teneur sémantique du Nom-tête de l'anaphore « cette incitation » à visée argumentative.

Cette incitation à la passivité, cette fuite : juxtaposition de deux anaphores résomptives.

Forte teneur sémantique : la première anaphore renvoie à un présupposé induit par la citation de l'auteur ; la deuxième, qui lui est juxtaposée, a pour référent cette même anaphore immédiate ; anaphore associative de comportement, pertinente dans le sens où elle sert à orienter le discours dans une autre visée argumentative.

Enoncé : Pour se soustraire à certains effets nocifs de la TV, la limitation du volume horaire et le choix des programmes est nécessaire. L'homme peut se protéger de ce phénomène.

Ce phénomène : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme à charge axiologique et à visée argumentative forte. Cependant, une première lecture nous fera douter de la reprise par « ce phénomène » qui peut référer à :

« au fait de se soustraire aux effets nocifs »

« à la limitation du volume horaire »

« choix du programme ».

En fait, l'étudiant réfère à l'objet de discours qui a été introduit dans sa mémoire discursive, à savoir la télévision dans son aspect négatif, aspect tel qu'inféré par la citation de l'auteur et n'opérant pas endophoriquement, ce que montre la suite du discours :

La TV n'est qu'un outil entre les mains de l'homme.

Dans cet exemple, est pointée la complexité du phénomène anaphorique, qui ne peut se résoudre à être une reprise automatique d'un segment textuel antérieur donné, mais dont la réalisation suppose la mise en œuvre de mécanismes cognitifs complexes.

CONCLUSION

Taux et répartition acceptables des anaphores résomptives nominales. Anaphores hyperonymiques à sémantisme plein et, de surcroît, se situant en position de sujet thématique. Ceci renforce les liens sémantico-lexicaux du texte. Cependant, un seul argument « pour » et un seul argument « contre » et une prise de position concluant sur une utilisation judicieuse de la TV. Argumentation trop succincte.

COPIE N° 11

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur
2 anaphores infidèles
1 anaphores résomptive nominale
4 anaphores résomptives pronominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORES DANS LE TEXTE

Enoncé : Les téléspectateurs ne se fatiguent pas. Il suffit de regarder et d'écouter pour comprendre les messages transmis. Dans ce cas là, la TV n'est pas spécifique aux intellectuels. Mais n'empêche que cet appareil a aussi des inconvénients. Ils deviennent passifs face à cet appareil télévisé sans faire la différence

Dans ce cas là : anaphore résomptive qui localise l'incidence du propos qui suit, et à laquelle s'ajoute la particule déictique « là ».

« là » indique l'existence d'une propriété discriminante manifestée dans le « hic et nunc » en l'occurrence « les téléspectateurs ne se fatiguent pas ».

Cette propriété a pour effet de différencier l'occurrence construite de toute autre occurrence du même type. Orientation à visée argumentative pouvant être certaine, mais vu le caractère tautologique de ce qui suit, le texte ne progresse pas.

Cet appareil : anaphore infidèle

Recatégorisation : rappel par hyperonyme corrigé à fonction instrumentale et à sémantisme quasiment vide.

Cet appareil télévisé : recatégorisation : rappel par hyperonyme avec expansion participiale aspectualisation non-pertinente et même inappropriée.

CONCLUSION

Une anaphore résomptive qui localise l'incidence du propos qui suit, deux anaphores infidèles qui recatégorisent l'objet du discours. Commentaire de la citation d'A. DILIGENT. Pas d'argumentation, texte qui emprunte au genre anecdotique.

COPIE N° 12

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

2 MIL

4 anaphores résomptives nominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORES DANS LE TEXTE

Enoncé : Il est patent que la TV présente des programmes variés. Des documentaires des dessins animés, variétés, séries et émissions. Un téléspectateur accepte-t-il toute cette diversité ou opère-t-il un choix. Il trouve que cette affirmation est loin d'être générale. Néanmoins l'affirmation d'A. DILIGENT est juste.

Cette diversité : recatégorisation par quasi-synonymie (reprise de programmes variés) pour éviter la répétition, et dans le même temps, engrangement de l'information ; effet argumentatif possible en fonction de l'enchaînement sur le cotexte droit.

Cette affirmation : anaphore sur énonciation

non-axiologisée, reprise transparente qui ne permet pas d'inférer la prise de position du rapporteur.

Énoncé : Choisir un programme en désaccord avec le degré d'intelligence du téléspectateur risque d'être vaniteux. Toutefois, ce programme peut-être fructueux en dépit de ce facteur.

Ce programme : simple reprise lexicale, de le N en ce N

Ce facteur : difficulté liée au recrutement de l'antécédent « ce facteur », terme ambigu pouvant renvoyer aussi bien au segment « le degré d'intelligence du téléspectateur » qu'au segment « être vaniteux ». Aucun indice ne permet de désigner l'un ou l'autre segment. Tout les deux sont potentiellement capables d'être le référent concerné.

CONCLUSION

Une anaphore résomptive métalinguistique sur l'énoncé d'A. DILIGENT.

Une anaphore résomptive nominale qui localise l'incidence du propos qui suit. Commentaire de la citation d'A. DILIGENT à laquelle le scripteur adhère, donc un « pour ». Le « contre » est introduit par le connecteur (néanmoins) qui, fait inattendu, n'est plus un « contre » mais une position nettement accentuée sur l'affirmation de l'auteur. Enfin, une conclusion qui précise que la personnalité du téléspectateur est mise en cause. En définitive, l'argumentation est labile et ne permet pas de conclure sur une prise de position ferme.

COPIE N° 13

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 anaphore infidèle

1 anaphore résomptive nominale

1 anaphore résomptive pronominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORES DANS LE TEXTE

Énoncé : Je ne crois pas qu'on n'a pas le loisir de juger, de classer, de réfléchir et de hiérarchiser car notre jugement dépend de notre éducation, notre milieu, notre culture et pas uniquement des émissions de TV. Tout ceci nous permettent de réfléchir, et donc d'avoir un minimum d'esprit critique vis à vis de ces émissions de TV mais il est vrai que ce problème peut se poser pour les enfants.

Ceci : anaphore résomptive

A pour réfèrent éducation/milieu/culture

On est dans le cas d'absence de thématization à l'initiale du paragraphe.

« ceci » n'instaure aucun réfèrent nominal, ce qui fait que la lecture est plus difficile en raison d'une absence de programmation thématique.

Ces émissions : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme corrigé ayant un rôle de spécifieur.

L'étudiant réfère à un sous-entendu, qui résulte d'une réflexion sur d'A.DILIGENT.

Ce problème : anaphore sur énonciation

L'énoncé d'A. DILIGENT sous-entend qu'il y a « problème » eu égard à ce que subit le téléspectateur.

« ces émissions » et « ce problème » ne dirige vers aucune orientation argumentative.

CONCLUSION

La première anaphore résomptive est pronominale : « ceci », ce qui prive sûrement le lecteur d'une anticipation lexicalisée sur l'idée centrale du paragraphe, et l'empêche de savoir dans quelle direction thématique le conduit ce paragraphe. Cette imprécision dans la thématization est renforcée par une anaphore résomptive en « ce problème », qui est inadéquat dans ce contexte. Le scripteur enchaîne avec un MIL (de toute façon) qui subsume toute ambiguïté. Pas d'argumentation mais pléthore de traits de comportement de l'individu en général, le montrant comme maître de ses actes et, de ce fait, des choix de ce que la télévision lui propose.

COPIE N° 14

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

- 1 connecteur
- 6 MIL
- 3 anaphores infidèles
- 2 anaphores résomptives nominales
- 3 anaphores résomptives pronominales

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORES DANS LE TEXTE

Énoncé : Le téléspectateur ne contribue pas à la sélection des programmes de TV bien qu'il soit le premier concerné par cette invention.

Cette invention : recatégorisation par un terme engrangé dans la mémoire discursive du scripteur, recatégorisation par un hyperonyme ayant un rôle de classifieur.

Le téléspectateur devient las des programmes qui sont présentés dans une hiérarchie abrutissante. La télévision, dans ce cas, n'assume plus son rôle instructif, et devient un passe temps pour le téléspectateur qui ne tente plus de comprendre ou de réfléchir. Il accepte cet amalgame passivement, sans pouvoir distinguer entre la bonne ou la mauvaise qualité.

En outre, cet état d'aliénation est d'une grande nocivité, car le téléspectateur subit inconsciemment un déséquilibre psychique.

Une hiérarchie abrutissante : anaphore sur présupposé construite à partir de l'inférence induite par la citation de A. DILIGENT. L'étudiant semble ne pas maîtriser le vocabulaire, vu que le terme « hiérarchie » est impliqué dans son présupposé « ordre », et ne peut donc, de ce fait, accepter l'adjectif participial « abrutissante ».

Cet amalgame : anaphore sur énoncé

Terme fortement axiologisé, mais inapproprié dans le contexte. Il semble que le scripteur a voulu parler de « mélange ».

Cet état d'aliénation : anaphore associative de comportement produite par association d'un état mental à une action. Celle-ci se traduit dans l'exemple par « le fait d'ingurgiter tous les programmes télévisés ».

Anaphore fortement axiologisée grâce à l'expansion du complément de nom de la tête nominale

Recatégorisation du référent rappel par présupposition induite par la citation d'A. DILIGENT.

CONCLUSION

Nous relevons des MIL qui structurent faiblement le corps du texte car non nécessaires, des anaphores résomptives sémantiquement pleines : « hiérarchie abrutissante », « cet amalgame », « cet état d'aliénation », mais employées de manière peu pertinente au plan de la visée argumentative, toutes de façon inappropriée : « hiérarchie abrutissante », expression dont la collocation est fautive, vu la contradiction qu'elle comporte. « cet amalgame » est mis à la place de « mélange » et « cet état d'aliénation », peut faire réellement progresser le texte vers une programmation thématique plus pertinente si le cotexte droit avait été géré correctement.

Délayage, mots inappropriés tels que « prédilection », « les circonférences des programmes ». Le scripteur écrit au fil des idées et des mots qui viennent sous sa plume. Il n'y a pas d'argumentation logique, mais des considérations générales du genre : « la télévision est au téléspectateur toute confiance en soi, en le privant de tout esprit critique ».

COPIE N° 15

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

4 MIL

1 anaphore résomptive nominale

2 anaphores résomptives pronominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORES DANS LE TEXTE

Enoncé : En plus on voit mal cette anarchie avec tous les programmes qui existent dans les journaux

Cette anarchie : anaphore résomptive nominale induite par la citation de l'auteur. Elle est fortement axiologisée et donc à orientation argumentative. L'étudiant présuppose, dès lors, qu'il y a « anarchie ».

Enoncé : Ceci est l'avis d'une seule personne...

Ceci : anaphore résomptive pronominale à l'initiale du paragraphe, donc en position de thème et de fonction sujet. Reprise neutre de la citation de l'auteur sans valeur argumentative, et n'autorisant pas la progression textuelle vu que « ceci » n'instaure aucun référent nominal. Ceci empêche le lecteur de savoir dans quelle direction thématique va le conduire le paragraphe. Or, la lecture aurait été plus aisée en raison de la programmation thématique que lui aurait conférée une anaphore comme : « cette vision étriquée sur la télévision »...

Enoncé : Si les parents sont attentifs ou indifférents face à ce que regardent leurs enfants

Ce : anaphore résomptive pronominale, neutre du point de vue argumentatif.

CONCLUSION

Il n'existe qu'un seul point de vue : pas de « contre » mais un « pour ». Pour l'étudiant, la télévision est loin de l'anarchie dont parle A. DILIGENT. Nous le voyons avec la phrase : en plus, on voit mal « cette anarchie » avec tous les programmes qui existent dans les journaux et les magazines. Le scripteur reprend la citation d'A. DILIGENT en la formulant ainsi : « Il fallait plutôt dire que la TV est l'un des appareils idéologiques d'état les plus importants et que ce sont les programmeurs et journalistes qui n'ont plus le droit de classer, de hiérarchiser... ».

COPIE N° 16

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 anaphores infidèles

1 anaphore résomptive nominales

4 anaphores résomptives pronominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : On se regroupe dans une pièce à regarder un programme de la TV mais a-t-on choisi ce programme ?

La télévision, l'essentiel est que ça les occupe et ça entraîne leur esprit ailleurs.

Ce programme : simple reprise de le N en ce N

Rappel fidèle qui confère une certaine redondance au discours permettant des désambiguïisations, lorsque plusieurs objets de discours sont en concurrence dans la mémoire active. Visée argumentative inexistante.

Ça : peut- être traduit en ce N

Ça = ce programme

Ça s'emploi surtout à l'oral d'où aspect bizarre et ressenti comme impropre à l'écrit.

Enoncé : Au contraire, tous ces programmes sont jugés comme étant divertissants

Ces programmes : anaphore infidèle, à apport d'information faible. Recatégorisation par hyponyme spécifieur à sémantisme faible.

Enoncé : A. DILIGENT affirme que le téléspectateur n'a plus le loisir de juger, de classer, de réfléchir et de hiérarchiser. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y a pas de téléspectateurs qui le font.

Ceci : anaphore résomptive pronominale, neutre sur le plan argumentatif.

CONCLUSION

Un seul point de vue : « la TV est un moyen de détente ». Le scripteur pense adhérer au point de vue de l'auteur de la citation, et ne fournit ni un « contre » ni son point de vue (voir encore, dans notre chapitre Interprétation, à propos de l'absence d'opinion et de thèse de l'étudiant). Il commente seulement le fait que la TV est un moyen de détente. Reprises avec des anaphores résomptives pronominales à fonction sujet et en position de thème.

COPIE N° 17

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

4 connecteurs
2 MIL
1 anaphore infidèle
2 anaphores résomptives nominales
1 anaphore résomptive pronominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Selon A. DILIGENT, le téléspectateur n'a plus ... cela nous mène à poser la question suivante : pourquoi le téléspectateur a perdu ce loisir ?

Cela : anaphore sur énonciation

Anaphore transparente à visée argumentative faible.

Ce loisir : anaphore sur énonciation. Rappel sur une présupposition inférée à partir de la citation d'A. DILIGENT : pour l'étudiant, la télévision est avant tout un loisir. Or, A. DILIGENT la présente comme étant contraignante, puisque le téléspectateur n'a plus le choix de regarder ce qu'il veut, donc il a perdu « ce loisir ».

Anaphore fortement axiologée eu égard à la présence du verbe « perdre » dans l'environnement de ce « loisir ». Visée argumentative modérée.

Énoncé : il est difficile de répondre à cette question

Cette question : anaphore sur énoncé, argumentativement neutre

Énoncé : De ce fait, une question se pose

De ce fait : anaphore résomptive nominale qui localise l'incidence du propos

CONCLUSION

Un semblant de structuration textuelle à l'aide de MIL et de connecteurs. Mais un hors sujet ou plutôt une déviation de l'idée de l'auteur. Le scripteur pose le problème de la « fabrication » de l'opinion, par la persuasion clandestine et le lavage de cerveau. Pas d'argumentation, mais des traits très généraux sur la malléabilité des jeunes par la télévision.

COPIE N° 18

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs
1 MIL
1 anaphore infidèle
3 anaphores résomptives pronominales
2 anaphores résomptives pronominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : ce moyen de communication aura pris au fil des années une ampleur

Cette citation d'A. DILIGENT montre bien l'impact de la TV sur le public.

Le téléspectateur plus ou moins sensé procède à la sélection de ses programmes et de ce fait se fixe en quelque sorte des limites

Le téléspectateur se doit d'élaborer sa grille des programmes et s'y conformer pour éviter d'être pris dans cet engrenage

Ce moyen de communication : récatégorisation, rappel par hyperonyme corrigé à fonction instrumentale

Cette citation : anaphore sur énoncé

Neutre argumentativement

Ce fait : anaphore métalinguistique au sens strict, qui oriente le discours, mais qui ne prédique pas énergiquement

Ce prix là : anaphore métalinguistique au sens strict par le sémantisme du terme « prix »
cette anaphore prédique énergiquement

Cet engrenage : anaphore métaphorique.

Engrangement de l'information, empathie, argumentation forte.

CONCLUSION

Anaphore infidèle à apport d'informations fort reprenant la citation d'A. DILIGENT, l'idée principale est résumée par le scripteur comme un engrenage dans lequel s'engouffre le téléspectateur et de conclure avec l'argument sous forme de phrase : je ne suis pas de son avis- seule position- Le « pour » et le « contre » s'étant noyés dans l'anecdote

COPIE N° 19

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

2 MIL

4 anaphores infidèles

1 anaphore résomptive nominale

5 anaphores résomptives pronominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Dans ces réseaux de télécommunication, ce sont les individus qui s'entrechargent

Ces réseaux de communication : recatégorisation de l'objet de discours par hyperonyme ayant un rôle de classifieur

Enoncé : A signaler que ces masses d'informations ne sont pas toujours innocentes

Ces masses d'informations : prédicat nominal formé à l'aide d'un complément du nom. Rappel par mécanisme de divergence⁹² faisant appel à la relation d'inclusion en tant que « ces masses d'informations » sont incluses dans « ces réseaux de communication ».

Enoncé : Le moyen de communication le plus efficace et de grande propagande, la télévision...

Le moyen de communication le plus efficace et de grande propagande : le prédicat nominal est un hyperonyme de l'antécédent, assorti d'un superlatif et d'une expansion adjectivale caractérisant un fait fortement axiologisé (propagande).

⁹² Ibid, p. 239.

Enoncé : Selon les individus et leurs attitudes à l'égard de ces programmes, l'impact de la télévision sur l'esprit et le comportement varie.

Ces programmes : anaphore infidèle à apport d'information faible

Enoncé : Ainsi le téléspectateur devient victime de la télévision, véritable appareil idéologique d'Etat et fléau socio-culturel

Véritable appareil idéologique d'Etat et fléau socio-culturel : deux anaphores infidèles à apport d'informations fortes, assorties d'expansions caractérisantes. Ce cumul de fonctions sur un même anaphorique, permet à la fois : de modifier le statut logique ou extensionnel du référent discursif (la télévision), et d'apporter à son propos des prédications à valeur résomptive, explicative, argumentative, tout en produisant un effet d'empathie.

Enoncé : L'impact de la télévision serait de plus en plus dangereux, voire menaçant de la personnalité du téléspectateur. Dans ce cas, elle détruit ses principes...

Dans ce cas : anaphore résomptive nominale qui localise l'incidence du propos qui suit.

CONCLUSION

Texte structuré, grâce à un taux appréciable d'anaphores résomptives nominales employés adéquatement et permettant des liens sémantiques et lexicaux. Globalement, nous avons initialement un « pour » puis un « contre », introduit par un MIL (par contre) ; puis, l'étudiant achève le texte par une position personnelle débutant par « à vrai dire »
Argumentation logico-mathématique appréciable.

COPIE N° 20

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

3 connecteurs

1 MIL.

CONCLUSION

Pas d'anaphore. L'influence de la TV sur le mode de pensée du téléspectateur, sa manipulation par la télévision, et une comparaison de celle-ci avec la lecture. Le scripteur abandonne le problème de la consommation aveugle et fait dévier le sujet. Pas d'argumentation, un texte qui emprunte au type expositif.

COPIE N° 21

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

3 connecteurs

6 MIL.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : L'auteur dans cette phrase a utilisé une négation qui nous démontre qu'avant le téléspectateur était un juge.

Cette phrase : anaphore sur énonciation est neutre sur le plan argumentatif.

Ce questionnement : anaphore sur énoncé : transparente au plan argumentatif, le scripteur ayant pressenti la non-pertinence du terme « questionnement » ajoute le terme « ce débat » qui lui, marque au plan argumentatif l'énoncé.

CONCLUSION

Structuration du texte à l'aide des MIL, et de connecteurs pragmatiques à fonction anaphorique, c'est-à-dire permettant un cheminement de la pensée sans réellement signifier une argumentation vers une visée donnée. Texte qui emprunte au type anecdotique avec force détails.

COPIE N° 22

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 anaphore infidèle.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Si par exemple on prend l'Algérie et la télévision algérienne on remarque que cette dernière nous a diffusé de fausses informations

Cette dernière : rappel de l'objet de discours à partir de l'adjectif en « ce dernier ». Ici le scripteur indexe l'objet de discours. Le rappel du référent discursif s'est fait en fonction de critères exclusivement topographiques.

CONCLUSION

Hors sujet, texte très court qui se résume à l'énoncé d'un seul exemple : le fait que la TV diffuse de fausses informations, aucune argumentation.

COPIE N° 23

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

2MIL

1 anaphore fidèle

1 anaphore infidèle.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Parmi les moyens de se distraire et de s'informer on a les différents médias comme la radio, journal et la télévision. Ce dernier moyen que tous le monde préfère

Ce dernier moyen : reprise fidèle de l'objet de discours (initialement recatégorisé à l'aide d'une reprise lexicale : « moyen ») assortie d'une expansion adjectival de type ordinal

Énoncé : Ce média a aussi une mauvaise influence sur les individus

Ce média : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme avec introduction d'un terme technique.

CONCLUSION

Hors sujet, le scripteur glorifie la TV, pensant par là même adhérer au point de vue de l'auteur puisqu'il confirme : « c'est vrai que la TV représente une fenêtre ouverte sur le monde », il enchaîne sur les bienfaits de la TV mais également sur le côté néfaste quand il s'agit des enfants et conclut que la TV est à double tranchant. Pas d'argumentation dûment organisée, texte anecdotique.

COPIE N° 24

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

1 MIL

0 anaphore

CONCLUSION

Considérations très générales sur la télévision qui se présente comme une fille de la technologie, et une arme à double tranchant. Pas d'argumentation.

COPIE N° 25

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

3 MIL

1 anaphore infidèle

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Cette invention technologique n'a pas moins d'avantages et de bienfaits que d'inconvénients.

Cette invention technologique : anaphore infidèle avec thématization à l'initiale du paragraphe, mais sans visée argumentative, simple recatégorisation du référent.

CONCLUSION

Mêmes considérations que pour les deux copies précédentes : la TV est à double tranchant ; c'est au téléspectateur de décider de son emploi. Pas d'argumentation, mais des traits de critique positive sur la télévision.

COPIE N° 26

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

0 anaphore.

CONCLUSION

D'entrée, le scripteur réfute la citation d'A. DILIGENT. Il expose de manière anecdotique, que les algériens refusent la TV algérienne et se branchent sur les autres chaînes. Ce fait lui permet d'arguer que le spectateur est maître de la situation. Position du

problème dévié, qui induit à un hors sujet. Pas d'argumentation, étant donné qu'un seul point de vue est défendu.

COPIE N° 27

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

2 MIL

0 anaphore.

CONCLUSION

Texte très court. Deux paragraphes juxtaposés sans réellement se suivre, bien que le deuxième soit introduit par un « d'abord », qui n'est pas suivi d'un « puis ». Le paragraphe en question est dilué sans une conclusion. Aucune argumentation n'est ébauchée.

COPIE N° 28

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 MIL

0 anaphore.

CONCLUSION

Texte qui emprunte au type anecdotique. Aucune argumentation n'est engagée.

COPIE N° 29

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

0 connecteur

0 anaphore.

CONCLUSION

Texte qui emprunte au discours oral, aucun organisateur textuel. Chapelet des bienfaits de la télévision égrenés le long de la page le tout, sans aucun marqueur.

COPIE N° 30

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 MIL

3 anaphores infidèles.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : C'est la télévision qui diffuse des informations mais quelles informations ! elles sont mortes et stériles. Ces divertissements sont en vérité des geôles ; cette invention infernale est compatible aux feignants qui acceptent passivement tous ce qu'ils entendent et voient.

Cette invention infernale : anaphore infidèle, regatégorisation de l'objet de discours, assortie d'une expansion adjectivale à effet péjoratif, puisque fortement axiologisée et argumentant donc, en défaveur de la télévision. Ce défaut, que le scripteur confère à la TV, lui est intrinsèque, tout l'environnement antécédent le prouve. Cette ajout d'expansion a pour fonction privilégiée la progression de l'information.

Enoncé : Le petit écran, au contraire la lecture, il tue l'imagination, il ne donne pas lieu de critiquer, de choisir ou d'interpréter car on ne peut pas communiquer avec cet appareil qu'il contient des personnages.

Le petit écran : recatégorisation du référent, rappel par métonymie intégrée (une des parties de l'objet peut caractériser le tout), introduisant, par inférence, une différence par rapport au grand écran (le cinéma). L'objet se situe en position de sujet thématisé.

Cet appareil : recatégorisation du référent, rappel par hyperonyme introduisant un terme technique, qui classe l'objet de discours en lui conférant un aspect « instrumental ».

CONCLUSION

Toutes les anaphores relevées ici, recatégorisent l'objet de discours par des rappels dont la fonction privilégiée est la prescription de sa répétition pure et simple. Une seule anaphore introduit le marquage d'un point de vue, ce, en défaveur de la télévision. Cette anaphore avec ajout d'expansion laisse présager une progression du texte. Or, il n'en est rien, car on note une omission de point de vue en faveur de la TV et de la position personnelle du scripteur, d'où argumentation incomplète.

COPIE N° 31

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 anaphore résomptive nominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Aujourd'hui, on a énormément des chaînes télévisée qui diffusent pendant toutes la journée des émissions et des programmes en désordre. Dans ces anarchie les observateurs s'interrogent : où est l'opinion ou le loisir des téléspectateurs ?

Ces anarchie : reprise (fautive au plan de l'orthographe) d'un commentaire d'une phrase par un prédicat nominal. Anaphore complexe visant l'abstraction-généralisation qui n'est pas induite directement par le commentaire précédent, mais plutôt par la citation d'A. DILIGENT.

CONCLUSION

Texte expositif et non argumentatif, confirmant ainsi un hors sujet. Une seule anaphore résomptive nominale qui joue un rôle pour passer du commentaire à un niveau de réflexion plus général. Cette anaphore ancre le sujet dans une direction unique qui ne permet pas de prendre en compte toutes les facettes de l'argumentation.

COPIE N° 32

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

3 connecteurs

2 anaphores infidèles.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Cette dernière est fascinée par cette technologie qui lui rapporte des images du monde entier chez elle.

Cette technologie : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme ayant le rôle de classifieur

Énoncé : Cet appareil audio-visuel est un moyen idéologique qui sert à assujettir des peuples et à les acculturer.

Cet appareil audio-visuel : recatégorisation de l'objet de discours, aspectualisation de l'objet avec expansion définitoire sans incidence sur la progression de l'information.

CONCLUSION

La télévision est considérée comme moyen d'acculturation par excellence du peuple algérien. Un seul point de vue, pas d'argumentation, les anaphores relevées ne permettent pas une progression thématique efficace, le texte se délaye dans des

considérations très générales sur les bienfaits de la télévision.

COPIE N° 33

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

4 MIL

2 anaphore infidèle

1 anaphore résomptive pronominale à fonction sujet.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : En effet cet étrange appareil qui a envahie nos maison ne cesse de discriminer les membres de la famille

Cet étrange appareil : recatégorisation de l'objet de discours induite par la citation d'A. DILIGENT, l'expansion adjectivale antéposée « étrange » est à effet péjoratif qui argumente dans la suite du discours pour une télévision aux méfaits avérés.

Enoncé : Les projection de l'engin magique ne cloturent guère, ceci agit négativement sur le cerveau humain qui devient machinal , incapable d'assurer son fonctionnement physiologique cela cède place au fénéantisme et à l'anarchie.

L'engin magique : rappel de l'objet de discours avec expansion adjectivale Bien qu'apparemment laudatif, ce rappel est plutôt péjoratif, dans le sens où la magie de l'engin ne lui vient que de sa capacité à émettre sans discontinuer.

Ceci : anaphore pronominale ayant pour référent « le fait que la TV émet sans discontinuer ». Anaphore qui n'est pas vraiment informative en elle-même et qui est à sémantisme faible.

CONCLUSION

Un seul point de vue : commentaire de la citation d'A. DILIGENT à l'aide d'anecdotes, aucune argumentation.

COPIE N° 34

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 anaphore infidèle.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : En tête de cette liste on trouve la télévision, le moyen de communication le plus répandu dans tout le globe terrestre

Le moyen de communication : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme.

CONCLUSION

Le texte apparaît comme un commentaire avec des formulations d'énoncés qui empruntent au genre prescriptif. Exemple : « je ne demande pas aux téléspectateurs d'être infaillible... ». Le scripteur se cantonne dans un seul point de vue, qui consiste à donner des directives aux téléspectateurs, afin d'éviter les méfaits de la télévision. Aucune argumentation n'est ébauchée.

COPIE N° 35

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

1 anaphore infidèle.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Pour moi, je suis contre cette évolution technologique, au contraire avec cette argumentation incroyable

Cette évolution technologique : recatégorisation de l'objet de discours avec rappel par hyperonyme.

CONCLUSION

Le texte est incompréhensible et est une illustration flagrante du non-respect des deux méta-règles de cohérence discursive, à savoir la méta-règle de non contradiction, et la méta-règle de progression : le scripteur s'engage comme adversaire de la citation de l'auteur, tout en essayant de défendre effectivement le point de vue de l'auteur. Au niveau micro-structurel, nous notons des phrases agrammaticales, inacceptables et ininterprétables.

COPIE N° 36

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 anaphores infidèles à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Quelques uns ont considéré la télévision comme un moyen de prestige et de passer le temps...

Un moyen de prestige : recatégorisation de l'objet de discours par un hyperonyme assorti d'une expansion adjectivale à effet laudatif, mais qui ne se justifie pas. Le terme « prestige » est inapproprié.

Énoncé : Quelques d'autres, ont compris cette boîte électrique et peut être magique

Cette boîte électrique : recatégorisation de l'objet de discours, avec rappel à l'aide d'un hyperonyme corrigé, avec expansion adjectivale sémantiquement faible et qui ne prédique pas.

CONCLUSION

Anaphores infidèles, renvoyant à la télévision, sans thématisation à l'initiale d'un paragraphe, puisqu'elles justifient toutes de la fonction complément d'objet direct. Texte également incompréhensible, car certains segments de phrase sont ininterprétables. Aucune argumentation ne vient étayer le propos du scripteur.

COPIE N° 37

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs.

CONCLUSION

Le scripteur fait une apologie de la TV, sans l'argumenter. Cette apologie est rédigée uniquement à l'aide d'illustrations servant d'arguments.

COPIE N° 38

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

1 MIL

1 anaphore infidèle à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Autrement dit la partie la plus touchable est celle des enfants car il sont très fascinés par cet appareil magique qui compose elle-même leur comportement...

Cet appareil magique : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme avec expansion adjectivale à effet laudatif, et donc à visée argumentative forte.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet, rien ne montre l'argumentation attendue. Parfois, incohérence due à des défauts à un niveau micro-structurel, particulièrement dans la grammaticalité des énoncés.

COPIE N° 39

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 anaphore infidèle à fonction sujet.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Finalement, tout téléspectateur a sa propre manière de voir cet appareil qui devient dans quelques cas qu'un moyen pour influencer une idée des idées politiques

Cet appareil : recatégorisation de l'objet de discours, le contenu lexical étant à sémantisme vague.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet, avec absence totale d'argumentation.

COPIE N° 40

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

1 MIL

1 anaphore résomptive nominale à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Personne ne niera que la télévision a pris une telle place dans la vie de tout être humain, que tout le monde s'en préoccupe : des sociologues, des psychologues et des éducateurs étudient le phénomène.

Le phénomène : recatégorisation de l'objet de discours, le lexème entretient des liens sémantiques d'hyponymie avec ce qui précède. Rappel à charge axiologique et à visée argumentative forte.

CONCLUSION

Le texte pose bien le problème dans une introduction suivie, malheureusement, d'une dérive qui aboutit à un hors sujet dans lequel aucune argumentation n'est développée.

COPIE N° 41

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

0 organisateurs textuels.

CONCLUSION

Le texte ne met en évidence aucune structuration, étant donné l'absence totale d'organismes textuels. Les phrases se succèdent, chacune d'elles affirmant puis niant ce qui vient d'être dit. Par exemple, dans la même phrase, nous avons : « la télévision tue l'esprit d'analyse l'homme absorbe tout sans réfléchir la télévision a, en effet, beaucoup d'avantages puisqu'elle instruit les gens et les informe ».

COPIE N° 42

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 MIL
1 anaphore infidèle
1 anaphore résomptive nominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Actuellement pour avoir des informations et acquérir des connaissances, on a plusieurs moyens, tel la lecture, la recherche, les médias comme la télévision, ce petit objet qui fait réunir tout le monde.

Ce petit objet : recatégorisation de l'objet de discours assorti d'une expansion adjectivale à effet qui minimalise l'objet.

Énoncé : Pour répondre à cette question, il suffit de regarder dans notre milieu

Cette question : anaphore sur énoncé sémantiquement faible.

CONCLUSION

Un seul organisateur textuel (enfin) qui clôt le texte. Une anaphore infidèle à sémantisme faible, qui ne prédique pas, et une anaphore sur énoncé à sémantisme faible. Le texte est un commentaire portant sur les avantages et les inconvénients de la TV, à l'aide d'exemples et non d'arguments. Le texte est hors sujet.

COPIE N° 43

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

3 MIL

1 anaphore infidèle à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Enfin je ne suis pas totalement d'accord, qu'on accuse la télévision de tous les maux, elle rendrait paresseux, passif et influençable, elle nous manipulerait, elle empêcherait nos enfants de travailler, car je pense que ce médium présente de nombreux aspects positifs qui touchent tous les domaines de vie de l'homme.

Ce médium : recatégorisation de l'objet de discours fautive, le scripteur a certainement voulu dire « média ».

CONCLUSION

Simple commentaire de la citation d'A. DILIGENT, aucune argumentation. Deux MIL dont l'emploi est inapproprié et une anaphore infidèle fautive.

COPIE N° 44

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 anaphore résomptive pronominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : La télévision est un moyen de communication car elle relie presque tous les pays de l'univers avec la diffusion de différents documentaires, films, émissions et dessins animés qui concernent chaque pays ; de ce fait la télévision contribue à faire l'échange de culture de ces pays et surtout à comparer leur mode de vie.

De ce fait : anaphore dont le SN démonstratif localise, grâce à la préposition « de », l'incidence du propos qui suit.

CONCLUSION

Le texte ne comporte qu'un seul point de vue : le scripteur est pour la TV en tant que moyen de communication, de culture, de savoir et de distraction.

Ces quatre attributs de la TV sont expliqués sans qu'aucun point de vue ne soit abordé. Le texte est explicatif et est loin d'être argumentatif.

COPIE N° 45

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

3 MIL

2 anaphores infidèles à fonction COI, COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : D'autres penseurs attribuent des inconvénients à cet appareil.

Cet appareil : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme à sémantisme faible.

Enoncé : En plus de cela, cette boîte à images contribue à l'isolement de l'individu et influe négativement sur sa santé.

Cette boîte à images : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme corrigé

CONCLUSION

Le texte expose deux points de vue : les avantages et les inconvénients de la TV. La citation n'est, à aucun moment, prise en considération ; le scripteur conclut par le fait que l'homme n'a rien produit de parfait, ce qui, en définitive, semble légitimer le point de vue de l'auteur de la citation, argumentation implicite et qui n'apporte pas une consistance au texte.

COPIE N° 46

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

3 connecteurs

5 MIL

1 anaphore résomptive nominale à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Cette citation d'A. DILIGENT...

Cette citation : anaphore sur énonciation métalinguistique.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet, pas d'argumentation, mais commentaire non pas de la citation de l'auteur, mais des attributs positifs de la TV, pour conclure sur une critique de la citation d'A. DILIGENT, laquelle minimise la liberté du téléspectateur.

COPIE N° 47

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

1 anaphore infidèle à fonction sujet.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Cet appareil est indispensable dans la maison parce qu'il nous fournit par les informations et les nouvelles de tout le monde.

Cet appareil : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme à sémantisme faible.

CONCLUSION

Seule la conclusion prend en considération la citation d'A. DILIGENT, et ce, de manière très liminaire. Le corps du texte s'attelle à exposer deux paragraphes bien distincts, le deuxième étant introduit par le connecteur (mais) qui anti-oriente le discours, par rapport au premier paragraphe. Les deux paragraphes font abstraction de la citation et, de ce fait, élaguent le sujet et s'en tiennent à des considérations très générales.

COPIE N° 48

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

1 MIL

1 anaphore infidèle à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : En outre cette machine de loisir a des avantages par exemple : elle nous informe

Cette machine de loisir : anaphore infidèle recatégorisation du référent assorti d'un complément du nom

CONCLUSION

Le texte est hors sujet, et ne comporte pas d'argumentation.

COPIE N° 49

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur
3 MIL
1 anaphore infidèle
2 anaphores résomptives nominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : D'abord nous voyons des famille complètes devant cet appareil magique

Cet appareil magique : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme assorti d'une expansion adjectivale qui lui confère la qualité de spécifieur

Enoncé : Ensuite, le problème ne se pose pas à la TV mais le pire est si on consomme tous les genres de programmes nombreux et dans ce cas il n'est pas juste de croiser les et se taire de cette situation

Dans ce cas : anaphore résomptive qui localise l'incidence du propos.

Cette situation : terme super-ordonné à sémantisme quasiment vide.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet, difficulté chez le scripteur à rédiger.

COPIE N° 50

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 MIL.

CONCLUSION

Le texte produit est très court et construit en paraphrasant, la citation d'A. DILIGENT, aucune argumentation n'est ébauchée.

COPIE N° 51

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Dans ce cas le point de vue du téléspectateur...

dans ce cas : anaphore lexicalisée qui localise l'incidence du propos qui suit.

CONCLUSION

Le texte est atypique, le scripteur ne semble pas maîtriser les règles de l'argumentation, car le texte présente un argument qui est systématiquement repris par un semblant de contre-argument qui est lui-même exactement le contraire de l'argument présenté auparavant.

COPIE N° 52

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 MIL

CONCLUSION

Le texte est hors sujet. Il est question de l'impact de la télévision sur la vie des individus. Aucune argumentation, mais des considérations d'ordre général.

COPIE N° 53

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

3 anaphores infidèles à fonction la première : sujet, les deux suivantes COI

2 anaphores résomptives pronominales à fonction sujet.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Avec le choix des programmes, nous nous apercevons qu'il y a beaucoup d'image de violence et d'érotisme, et ces images là peuvent parfois choquer

Ces images là : rappel par hyponyme, marquage d'un point de vue. Nous assistons au passage de la mention d'un cas général (télévision) à celle du cas particulier (ces images-là), en tant que produit de ce support qu'est la télévision.

Énoncé : Nous avons plus de trois cents chaînes sur le câble c'est une richesse énorme et cela peut parfois perturber car cela constitue une difficulté à se retrouver dans ces programmes là ; car le but de ces chaînes est en premier lieu la commercialisation

Cela : pointe sur l'un des deux éléments d'un contraste. Il est question de trois cent chaînes qui sont une richesse énorme, cette anaphore semble partager une configuration, instituant une partie seulement de cette configuration comme objet autonome, auquel on peut dans la suite du discours, donner des attributs.

Cela : pointe sur un élément du discours le verbe « perturber »

Ces programmes là : rappel par hyponyme et marquage d'un point de vue

Ces chaînes : rappel par hyperonyme en tant que cette anaphore subsume les programmes.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet. Le scripteur met en contraste les jeunes et les adultes. Les méfaits des images non appropriées à un certain public et donc l'impact néfaste de la TV sur les générations futures, sont mis en évidence.

COPIE N° 54

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

4 MIL

CONCLUSION

Le texte fait abstraction de la citation d'A. DILIGENT. Cependant, le scripteur part de l'idée que la TV est formatrice et informatrice. Le paragraphe qu'il oppose au premier est enchaîné par : « toutefois je ne suis pas tout à fait d'accord », non pas comme on s'y attendrait à partir de la citation d'A. DILIGENT, mais de son propre paragraphe. De ce fait, le « pour » et le « contre » de l'argumentation se neutralisent mutuellement et le scripteur conclut que la TV tue l'esprit critique.

COPIE N° 55

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

2 anaphores infidèles à fonction COD et COI.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Le téléspectateur reste devant cet outil

Cet outil : recatégorisation de l'objet de discours, aspectualisation « instrumentale »

Énoncé : Le téléspectateur n'a pas dépassé le stade de la passivité qu'à provoquées la pluralité et l'exaltation de la diffusion de l'engin le plus permanent et le plus relatif à notre vie quotidienne

L'engin le plus permanent et le plus relatif : recatégorisation de l'objet de discours, avec rappel par hyperonyme assorti d'expansions à caractère de superlatif à sémantisme contradictoire

CONCLUSION

Le texte est hors sujet, nous trouvons des considérations très générales sur la TV. Pas d'argumentation et pas de structuration.

COPIE N° 56

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

1 anaphore infidèle à fonction COI

2 anaphores résomptives nominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : La télévision est considérée comme moyen de distraction continuuel qui rend le spectateur immobile et incompetent. Dans ce cas est-il possible de montrer sa vraie importance ?

Dans ce cas : anaphore lexicalisée qui localise l'incidence du propos qui suit.

Énoncé : Le téléspectateur reste des heures assis en face cet objet qui fait défiler des images et du son qui lui permet d'écouter et de voir sans aucun effort fournit, cependant tout le monde n'a pas cette opinion à son égard.

Cette opinion : anaphore sur énoncé, métalinguistique qui prédique fortement

Enoncé : Et maintenant avec l'arrivée de ce nouveau venu et qui se trouve pratiquement dans chaque foyer : le numérique (TPS)

Ce nouveau venu : recatégorisation de l'objet de discours, aspectualisation de l'objet, passage de la TV au numérique.

CONCLUSION

Le texte expose un seul point de vue : le « pour ». La citation d'A. DILIGENT n'est pas prise en considération. Le sujet dévie sur l'importance de la télévision dans la vie quotidienne de l'individu.

COPIE N° 57

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 anaphores infidèles

1 anaphore résomptive nominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : A. DILIGENT a fait une exposition sur ce phénomène dans laquelle il a posé ses idées.

ce phénomène : terme généralisant avec reclassement du référent.

Enoncé : Moi je suis d'accord avec cette point de vue parce qu'elle est logiquement la résultat d'une comparaison

Cette point de vue : anaphore résomptive nominale qui localise l'incidence du propos qui suit avec prédétermination fautive : un féminin au lieu d'un masculin

Enoncé : ...donc on ne peut pas arrêter ces informations pour comprendre chacune avant l'autre car nous sommes pas les commandeurs de ces programmes

Ces programmes : rappel par hyponyme de l'objet de discours.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet, et traite de la comparaison de la TV avec la presse écrite. La comparaison met en exergue les différences fondamentales entre ces deux moyens de communication. Il n'y a aucune argumentation, le scripteur éprouve d'énormes difficultés dans l'enchaînement thématique.

COPIE N° 58

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

1 anaphore infidèle.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE CORPUS

Enoncé : De plus elle ne donne pas le libre choix de voir ce qu'on veut, le téléspectateur est tenu de se limiter à son programme et parfois ce programme ne trouve pas d'écho chez le public

Ce programme : rappel par hyponyme

CONCLUSION

Une introduction qui prend la plus grande partie du corps du texte et qui fait l'apologie de la TV. Le paragraphe suivant introduit l'idée spécifique que la TV algérienne est critiquable, car elle est un moyen de manipulation de l'opinion publique. Le sujet n'est pas abordé sérieusement. Il existe beaucoup de digressions et très peu d'arguments et de contre arguments.

COPIE N° 59

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

3 MIL.

CONCLUSION

Une alternance de progression thématique qui se déroule selon un processus de thèmes constants avec, comme thèmes, tantôt « la télévision », tantôt « le téléspectateur ». Les transitions se font systématiquement à l'aide de MIL, produisant un genre discursif qui est loin d'être argumentatif.

COPIE N° 60

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

2 anaphores infidèles.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Parmi ses bienfaits, la télévision est à la fois un moyen de culture de savoir et de divertissement. Cet écran culturel rend le monde très petit car il nous apporte des informations sur le monde

Cet écran culturel : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par métonymie intégrée assortie d'une expansion adjectivale qui aspectualise l'objet dans sa fonction.

Enoncé : Cette boîte magique comme les uns appellent, était très utilisée dans tout le monde particulièrement en Algérie

Cette boîte magique : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyponyme assorti d'une expansion adjectivale qui aspectualise l'objet.

CONCLUSION

Le texte relève de commentaires et de notions évaluatives parfois objectives, mais le plus souvent, subjectives. Des mouvements méta-discursifs de changement de point de vue avec commentaire et conclusion générique.

COPIE N° 61

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2MIL.

CONCLUSION

Le texte est extrêmement court. On assiste à une énumération des attributs de la TV, sans liens entre les phrases entraînant ainsi, une rupture dans la progression. Problèmes d'organisation discursive, corrélés à des problèmes de structuration syntaxique, le genre discursif est très difficile à saisir.

COPIE N° 62

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

2 MIL

1 anaphore infidèle à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Elle empêche les gens d'exercer plusieurs activités, ils n'ont plus le temps de réfléchir, de classer, de hiérarchiser, de penser, ni le temps de pratiquer des activités sportives donc l'homme est devenu passif, il est là devant cette boîte magique immobilisé et il absorbe facilement tout ce qu'il veut connaître.

Cette boîte magique : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyponyme assorti d'une expansion adjectivale qui aspectualise l'objet

CONCLUSION

Le texte est hors sujet. Avantages et inconvénients de la TV constituent l'ensemble du texte. Progression à thème constant : la télévision. On note une organisation du déroulement du texte de proche en proche, ce qui lui confère un caractère linéaire. L'argumentation reste non-dite. La conclusion est manifestée par une phrase-surprise, qui introduit un rebondissement, qui en définitive, ne conclut pas.

COPIE N° 63

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 anaphore résumptive nominale à fonction circonstancielle.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : On peut considérer le téléspectateur comme une éponge qui absorbe liquide ou l'eau sans rien faire, finalement , on constate que cette situation va être négatif sur lui-même et sur la société

Cette situation : terme de niveau super-ordonné à sémantisme quasiment vide.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet : le scripteur fait la comparaison entre deux types de téléspectateurs, l'un ayant l'esprit critique, l'autre qui absorbe tout. Le texte est linéaire et sans aucune structuration. Pas de contrastes fondamentaux, ce qui se traduit par une succession de considérations très générales, qui aboutissent à une conclusion inconsistante.

COPIE N° 64

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 MIL.

CONCLUSION

Récurrance de l'objet de discours sous une seule forme : la télévision. Un seul point de vue : le « pour ». Une succession linéaire de considérations très générales sur les bienfaits de la TV, qui conclut, grâce à un MIL (à la fin) en reprenant exactement ce qui est précédé. Procédé typiquement tautologique, d'où l'impression d'un texte qui se mord la queue.

COPIE N° 65

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

2 MIL

5 anaphores infidèles

1 anaphore résomptive nominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Parmi ces médias, une, la plus fréquente dans la société, elle est la télévision.

A propos de ce sujet, se dégage une interrogation qui est la suivante : pour ou contre la TV ?

Ces médias : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme qui classe l'objet.

Ce sujet : anaphore métalinguistique

Énoncé : D'abord il y en a qui considèrent ce type de média comme un divertissement

Ce type de média : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme corrigé jouant le rôle de spécifieur.

Énoncé : Ainsi on peut dire que cet outil instruit les spectateurs

Cet outil : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyponyme à sémantisme vide.

Énoncé : Cependant , cet outil de média a aussi des inconvénients

Cet outil de média : recatégorisation de l'objet de discours rappel par hyperonyme corrigé ayant le rôle de spécifieur

Énoncé : Enfin, on dit à tout le monde que la télévision possède des avantages et des inconvénients, alors, il est suggéré de regarder cette dernière mais en gardant l'esprit critique

Cette dernière : reprise lexicale focalisant sur l'objet de discours.

CONCLUSION

Le texte présente une certaine articulation logique grâce aux MIL et à un connecteur qui servent, systématiquement, de transition aux paragraphes. Il est à noter que les paragraphes sont hétérogènes. Grand déséquilibre entre les parties qui énoncent les avantages et les inconvénients de la TV. Maigre conclusion qui englobe les deux parties antagonistes. Le genre discursif n'est pas argumentatif.

COPIE N° 66

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 MIL

2 anaphores résomptives nominales.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Dans cette optique je rejoins l'idée de notre auteur en disant que le téléspectateur n'a plus le choix de juger...

Dans cette optique : anaphore résomptive nominale qui localise l'incidence du propos qui suit.

Énoncé : La TV algérienne doit prendre en considération ce point important dit « qualité » que convoitent nos téléspectateurs. De ce point de vue, il est nécessaire et utile qu'une réflexion s'impose.

De ce point de vue : anaphore résomptive nominale qui localise l'incidence du propos qui suit.

CONCLUSION

Critique de la télévision algérienne, avec, comme soubassement, la citation d'A. DILIGENT dont l'esprit n'est pas respecté. Disjonction thématique et absence d'argumentation. Pourtant, le scripteur fait preuve d'une bonne maîtrise d'un type d'anaphores résomptives : celles que, justement nous considérons comme hautement structurante pour le texte dans le sens où elles interviennent dans la dynamique textuelle. C'est vraiment un cas exceptionnel.

COPIE N° 67

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

3 connecteurs

2 MIL

5 anaphores infidèles avec comme fonctions : apposition au référent ou sujet c'est-à-dire thématisation à l'initiale du paragraphe

1 anaphore résomptive pronominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : C'est vrai que l'homme consacre largement du temps devant cette machine. Or cette dernière lui présente une variété de programme mais du moment qu'il est le créateur de cet outil donc il peut s'en occuper.

Cette machine : reprise lexicale par recatégorisation de l'objet de discours, aucune visée argumentative.

Cette dernière : anaphore démonstrative formée à partir de l'adjectif « dernier » terme qui ne se justifie pas, il n'y a pas plusieurs entités en lice dans l'organisation linéaire du discours.

Cet outil : reprise lexicale à sémantisme faible

Énoncé : Cependant il y a ceux qui sont devenus des esclaves par cette création ...

Cette création : recatégorisation de l'objet de discours, fortement axiologisée en faveur de la télévision.

Énoncé : Ce qui est plus grave encore dans ce cas c'est que elle occupe l'harmonie familiale

Dans ce cas : anaphore résomptive qui localise l'incidence du propos qui suit. Forte orientation à visée argumentative.

Énoncé : Il faut jamais être condamné par cet outil car c'est bien de s'organiser dans son programme.

Cet outil : recatégorisation de l'objet de discours à sémantisme faible.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet. Privilège de la TV comme moyen de communication sur un moyen de loisir. Le scripteur fait une longue digression sur les différents aspects de la TV et leur influence sur l'individu : aspect qu'il présente pêle-mêle sans organisation ni hiérarchisation des assertions qu'il énonce, ce qui ôte toute cohérence au texte.

COPIE N° 68

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

4 MIL

1 anaphore résomptive nominale à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : En définitive, ce sont tous ces facteurs qui font que la télévision n'est pas aussi importante dans la vie de l'individu

Ces facteurs : reprise lexicalisée d'un ensemble de phrases tendant à énoncer les inconvénients qu'induit la TV chez l'individu. Rappel par hyperonyme à sémantisme vide, absence d'orientation argumentative.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet, et très court. Un seul paragraphe tend à asseoir l'adhésion du scripteur, à la citation de l'auteur, le tout, sans arguments ni contre arguments dûment organisés, vu le contenu des assertions.

COPIE N° 69

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 MIL

2 anaphores infidèles à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Grâce à ces programmes, documents l'homme peut s'instruire

Ces programmes : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyponyme.

Énoncé : Malgré tous les avantages que peut avoir la TV est loin d'être ce moyen bénéfique qu'on croit

Ce moyen bénéfique : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme assorti d'une expansion adjectivale à effet en apparence laudatif mais qui oriente l'argumentation négativement le discours vu la construction de la phrase dans laquelle apparaît l'anaphore en question.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet. Aantages et inconvénients coexistent sans planification, ce qui fait que les différents paragraphes, bien que délimités topologiquement, ne permettent pas de contrastes, mais mettent plutôt en évidence des mouvements de changement de point de vue qui apparaissent en alternance.

COPIE N° 70

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur
2 MIL.

CONCLUSION

Le texte montre une incapacité de rédiger. De grands problèmes d'organisation discursive, corrélés avec des problèmes de structuration syntaxique et une insuffisance du stock de vocabulaire.

COPIE N° 71

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur.

CONCLUSION

Le texte présente un commentaire sur les dichotomies suivantes : l'attitude du téléspectateur (actif/passif, jeune/adulte). Il se présente comme un bloc « compact » où un seul connecteur « mais », apparaît. Le scripteur disserte sur ces deux types, sans lier son argumentation à la citation de l'auteur, ni conclure par une prescription générale, ce que l'on retrouve partout dans le corpus : « il faut utiliser la TV avec modération ».

COPIE N° 72

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 MIL

2 anaphores résomptives nominales à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Aussi la lecture se trouve menacée par ce fléau qui ne cesse de nuire à l'homme. Le téléspectateur est absorbé par les différents programmes qui sont diffusés , voire même obsédé.

Cette obsession l'entraîne dans une anarchie totale.

Ce fléau : anaphore résomptive à apport d'information fort, charge axiologique à visée argumentative forte.

Cette obsession : anaphore résomptive à apport d'information fort, charge axiologique à visée argumentative forte.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet et emprunte largement au discours oral. Pas d'arguments ni de contre arguments. Aucun organisateur textuel, mais deux anaphores résomptives nominales dans le même paragraphe marquent fortement l'orientation argumentative du discours.

COPIE N° 73

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

2 MIL

1 anaphore infidèle

1 anaphore résomptive nominale.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : Cette invention présente également un inconvénient pour ce qui est du degré de réflexion de la personne

Cette invention : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme à effet laudatif, qui argumente en faveur de la TV.

Énoncé : En bref, ce phénomène est accompagné de plusieurs avantages et d'inconvénients

Ce phénomène : anaphore sur énoncé. Reprise du segment : la consommation de la TV par « ce phénomène », indique un processus qui touche les téléspectateurs malgré eux. Charge axiologique à visée argumentative forte.

CONCLUSION

Longue introduction sur les inventions dont la télévision en est une, suivie d'un commentaire sur ses avantages et ses inconvénients. La citation de l'auteur n'a, à aucun moment, été concédée ou réfutée. Aucune prise de position n'apparaît clairement. L'objet de discours est repris régulièrement par une anaphore infidèle qui le recatégorise dans l'ensemble des inventions. Une anaphore sur énoncé qui intervient à un niveau micro-structurel mais sans structuration globale du texte qui mènerait au genre argumentatif.

COPIE N° 74

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 anaphores infidèles à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : C'est à travers ce fameux petit écran que les individus découvrent le monde entier

Ce fameux petit écran : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyponyme assorti de deux expansions adjectivales à effet laudatif fortement axiologisé par la juxtaposition de deux adjectifs. Bien que les sens de ces adjectifs soient, en apparence, opposés, ils sont additionnés et orientent alors le discours, dans une visée argumentative particulière.

Énoncé : L'utilisation exorbitante de cet outil rend les téléspectateurs complètement obsédés

Cet outil : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyponyme à sémantisme vide.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet, le scripteur prend comme point de départ : « la TV est-elle progrès ou décadence ? ». Il s'en suit une longue digression sur ces deux aspects de la TV qui fait complètement abstraction de la citation de l'auteur. L'absence d'organisateur textuel, d'une part, et, d'autre part, la présence des anaphores à sémantisme faible ne permettent pas une structuration du texte.

COPIE N° 75 :

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

1 connecteur

1 MIL

3 anaphores infidèles, la première à fonction sujet, les deux autres à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : A travers les années, cet appareil a pu attirer beaucoup de monde

Cet appareil : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme à sémantisme vide.

Énoncé : L'excès de l'utilisation de cet écran prive les membres d'une même famille de se communiquer

Cet écran : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par métonymie intégrée qui ne marque pas un point de vue. Absence d'opinion.

Énoncé : Je crois que cet appareil va aller de pire en pire si il n'y aura pas de consommateurs qui auront un assez bon goût pour choisir leur programme.

Cet appareil : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme corrigé à sémantisme vide.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet. Pour le scripteur, « notre univers est marqué par des révolutions, et la TV est la révolution de l'audio-visuel ». Aucune argumentation mais production d'un long discours qui emprunte à l'oral à travers les expressions suivantes : « je trouve que », « je crois que », « chose qui encourage ».

COPIE N° 76

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 anaphores résomptives pronominales à fonction sujet.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Énoncé : La TV est devenu un moyen très indispensable dont personne ne peut s'en priver. Mais cela ne veut pas dire que la TV n'a pas d'inconvénients. Elle est loin d'être parfaite et cela est constaté par tout le monde

Cela : anaphore qui recrute un référent large : « la TV est indispensable ».

Cela : anaphore qui recrute un référent large : « elle est loin d'être parfaite ».

Les deux anaphores pronominales ne prédisent pas dans une visée argumentative particulière qui ferait progresser le texte.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet. Avantages et inconvénients y cohabitent. Il se présente sous la forme d'une masse compacte, où le scripteur n'ébauche aucune transitions à même de montrer sa volonté de rechercher une unité textuelle.

COPIE N° 77

LES TYPES D'ORGANISATEURS TEXTUELS

2 connecteurs

1 anaphore infidèle à fonction COD.

ETUDE DES TYPES D'ANAPHORE DANS LE TEXTE

Enoncé : Mais cette machine a beaucoup d'inconvénients, elle influence notre vie

Cette machine : recatégorisation de l'objet de discours, rappel par hyperonyme corrigé, à sémantisme vide, donc faiblement axiologisé.

CONCLUSION

Le texte est hors sujet. Le scripteur part de l'idée que la TV est une fabrication représentant le développement technologique. Un seul point de vue est traité, le scripteur engage le discours sur les inconvénients de la TV à l'aide de considérations très générales, impliquant de manière implicite la manipulation des esprits par les images.

Nous venons d'analyser l'emploi de l'anaphore chez 77 étudiants de la première année de l'Ecole Normale Supérieure, et avons, à travers une conclusion individuelle sur son mode de gestion à l'intérieur du texte écrit en langue française.

A présent, quels sont donc les moyens palliatifs des difficultés de son emploi ? Autrement dit, à quels types de marqueurs d'intégration linéaire qui ont la plus haute fréquence

d'occurrence, ont recours les 77 étudiants ? Nous répondons à cette question dans l'économie de l'exposé suivant.

5.2 Analyse des marqueurs d'intégration linéaire relevés dans le corpus

La jonction dans le texte peut-être réalisée par l'utilisation des marqueurs d'intégration linéaire pour permettre normalement des relations supposées compatibles entre des propositions, des phrases ou même des paragraphes.

En théorie, les marqueurs d'intégration linéaire peuvent avoir deux fonctions principales : une fonction sémantique (ils sont porteurs de sens) et une fonction structurelle (ils contribuent à l'organisation du discours). Nous en avons explicité les propriétés dans la partie ayant trait aux organisateurs textuels⁹³. Mais, tels que nous les avons appréhendés dans notre corpus, ils sont sans valeur lexicale spécifique, et peuvent aussi bien être requis, que supprimés.

Il existe, dans notre corpus de travail, deux ordres de marqueurs fréquemment utilisés par nos 77 interlocuteurs :

* Cas où les marqueurs d'intégration linéaire peuvent être redondants :

Les connecteurs redondants introduisent une relation annoncée à l'avance, comme dans le cas des connecteurs additifs et énumératifs.

Exemple de relation annoncée :

Enoncé : La télé présente plusieurs avantages (annonce). Elle nous informe sur presque tous les sujets. (De plus) Quand les enfants s'ennuient, elle les divertit. (en outre) Elle comble la solitude des personnes âgées.

Ces marqueurs « de plus » et « en outre » sont, en effet, redondants et peuvent être retranchés du texte sans aucun dommage.

Dans d'autres contextes, les mêmes marqueurs peuvent être absolument requis. Exemples les plus courants :

⁹³ Cf. plus haut, le chapitre III, p. .

a) Le « donc » résumatif :

Le scripteur s'applique à démontrer longuement que la télévision nuit au développement de la personne. La dernière phrase de cette démonstration est :

Énoncé : je trouve dommage que les gens passent plus de temps à regarder leur télé qu'à suivre des cours. La télé est donc un obstacle au développement de la personne

Nous voyons que l'énoncé introduit par « donc » ne porte aucune information nouvelle. Ce « donc » est alors requis pour éviter le sentiment de répétition en le faisant voir comme résumatif.

b) « en effet » :

Énoncé : La télé est là pour mieux nous informer sur tout ce qui se passe à travers le monde. Dans la société actuelle (en effet »), c'est elle qui apprend à nos enfants certaines formes de violence.

Ici, « en effet » est requis, parce qu'il introduit une explication se rapportant à une information non saillante de la phrase précédente : « être informé ».

* Cas où le marqueur utilisé est fautif :

Énoncé : Les avantages de la télé résident principalement au niveau des informations. Par ailleurs (d'ailleurs), la télé est là pour mieux nous informer.

Énoncé : ...toutes ces affirmations, la télé reste quand même quelque chose de positif, dans la mesure où l'ont sait s'en servir.

Énoncé : La télévision nous diffuse une profusion d'informations. En effet, je trouve cela pratique, car ...

Ces trois exemples montrent trois faits : soit le marqueur a une consonance qui est apparentée avec un autre marqueur ; soit les deux marqueurs ne sont pas en contradiction ;

soit le marqueur doit être enlevé, car il n'est pas pertinent et, dans ce cas, nous n'avons besoin d'aucun marqueur.

Nous remarquons, à la lumière de ces constats, le fait que, si les marqueurs d'intégration linéaire ne jouent pas correctement leur rôle sémantique, ils continuent de structurer le texte tel que le supposent les étudiants, c'est-à-dire par le marquage des frontières qui séparent les groupes d'énoncés, et même des paragraphes, au risque même de n'être pas du tout requis.

Récapitulons à présent, les résultats de ces deux étapes (étude de l'anaphore chez les 77 cas, assortie de l'approche des marqueurs palliatifs utilisés par ces mêmes sujets, en cas de difficultés).

6 RECAPITULATIF DES RESULTATS DU CORPUS DE TRAVAIL

1) Les opérations réussies :

- Au niveau de la prédétermination de l'anaphore concernant le défini « le N », le démonstratif « ce N » ou la forme déterminative « un tel N », nous observons une parfaite maîtrise de cet outil grammatical, constat déjà établi, lors de l'analyse de l'exercice sur la rédaction d'un paragraphe, à partir d'un titre, ce, dans le sous corpus.
- Au niveau de l'accessibilité du référent, de manière générale, toutes les anaphores relevées, qu'elles soient infidèles ou résomptives, sont majoritairement des anaphores démonstratives. De ce fait, à la lecture du texte nous avons rarement éprouvé des difficultés à identifier les référents, l'objet de discours étant le plus souvent recatégorisé à l'aide d'hyponymes ou d'hyperonymes corrigés. Ceci annihile toute ambiguïté.
- La fonction résomptive est bien marquée dans les anaphores qui localisent ou relient l'incidence du propos qui suit ; dans les anaphores sur énoncé et sur énonciation. Cette même fonction est également bien marquée dans certaines anaphores infidèles.

- La fonction d'appui thématique, pour relancer une nouvelle prédication est assumée par les anaphores à fonction sujet lesquelles sont, certes, peu nombreuses dans le corpus de travail, mais employées de manière appropriée quand elles sont actualisées.
- La fonction de point de vue argumentatif se montre assez performante. En effet, certains étudiants s'appliquent, dans la sélection de la tête nominale de l'anaphore, à l'assortir d'expansions adjectivales à sémantisme fort, lequel joue un rôle dans l'orientation argumentative. Cette performance est, malheureusement, employée par de rares étudiants.

2) Les opérations non réussies. Nous notons :

- Des problèmes lexicaux tels que la confusion ou l'inappropriété dans la reprise de l'objet de discours
- Des obstacles micro-syntaxiques entraînant des ambiguïtés
- Un emploi d'anaphores à sémantisme quasiment vide
- Une rupture du plan énonciatif, ce qui entraîne une rupture au niveau de l'isotopie du texte
- Une grande majorité des anaphores avec tous les types confondus, est à fonction complément d'objet direct. Nous relevons une insuffisance aux plans quantitatif et qualitatif des reprises en position de thème, des reprises hautement efficaces dans la planification du texte.

Voyons à présent les résultats communs aux deux approches : celle du sous corpus et celle du corpus de travail.

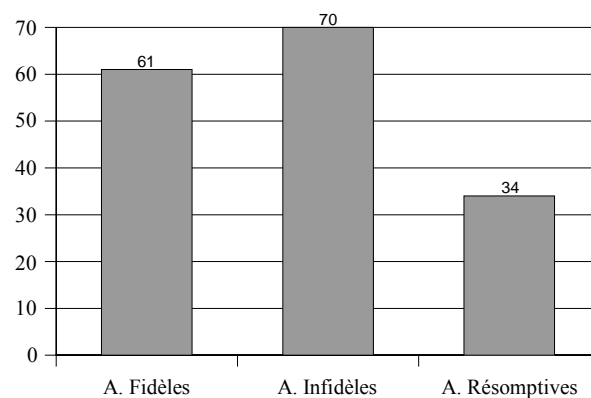
7 SYNTHÈSE DES RESULTATS DE L'APPROCHE DU SOUS CORPUS ET DU CORPUS

7.1 La fréquence des anaphores

Deux graphes représentent ci-après, et respectivement, la fréquence et la fonction des anaphores dans le corpus de travail, comparaison faite avec deux autres graphes, à savoir ceux qui représentent les mêmes faits, mais puisés de l'approche du sous corpus. Ici, seul l'exercice ayant trait à la rédaction du paragraphe est considéré.

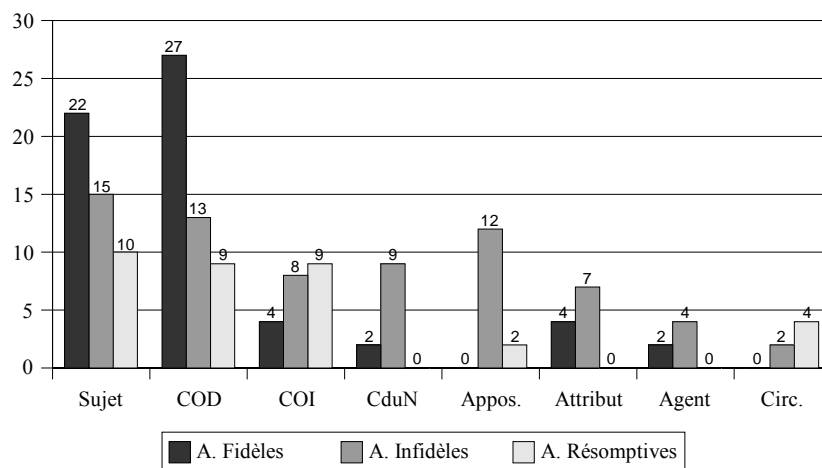
Cette comparaison est nécessaire car elle permet de voir que lorsqu'il s'agit de rédiger un paragraphe (exercice du sous corpus), les performances sont meilleures que celles impliquées par la rédaction d'un essai (corpus de travail). Constatation que nous signalons déjà dans notre introduction générale p. 12, à propos de l'enchaînement des paragraphes entre eux.

Nombre d'anaphores dans les paragraphes



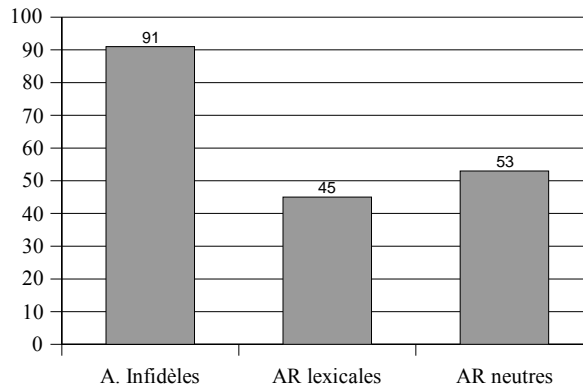
Graphique N°1

Fonctions par types d'anaphores dans les paragraphes



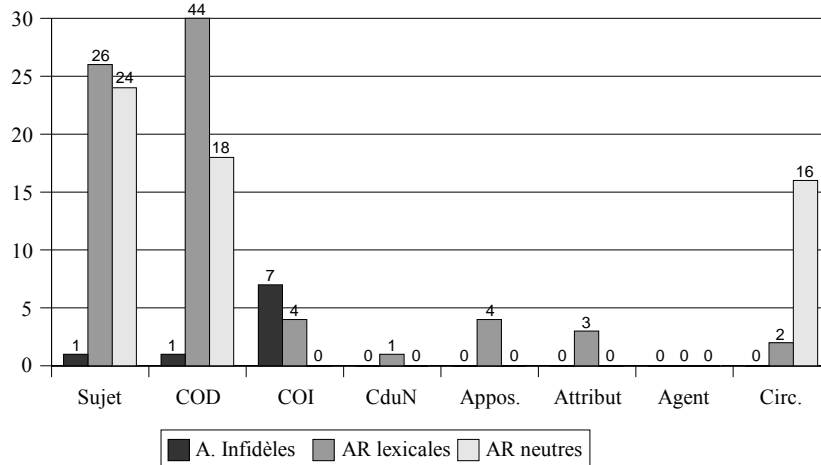
Graphique N°2

Nombre d'anaphores dans les textes



Graphique N°3

Fonctions par types d'anaphores dans les textes



Graphique N°4

Commentaire de ces graphes :

Aussi bien dans le graphe n° 1 que dans le graphe n° 3, nous observons que le taux des anaphores infidèles est le plus élevé. Cela suppose que les étudiants ont la capacité de redénommer par des désignations diverses, l'objet de discours.

Les anaphores résomptives lexicales, elles aussi, indiquent un score acceptable. Les anaphores résomptives neutres, si elles sont pratiquement inexistantes dans la rédaction des paragraphes, elles n'atteignent pas moins une forte proportion dans la rédaction des textes qui articulent plusieurs paragraphes. Ceci n'est pas contradictoire, car, justement c'est ce que privilégient les étudiants pour articuler leurs paragraphes ou pour dénommer l'objet de discours, lorsqu'ils sont en phase de carences lexicales. « ça » et « cela » sont, en effet, la panacée lorsqu'ils ne peuvent pas produire une redénomination de l'objet de discours.

Concernant leurs fonctions, les anaphores infidèles (gris foncé) sont dans le graphe n° 2, relatif à la rédaction des paragraphes en bonne position (sujet et complément d'objet direct), après les anaphores fidèles.

Dans le graphe n° 4, les anaphores infidèles atteignent le score le plus élevé avec la fonction complément d'objet direct, celle d'ailleurs qui ne permet pas la thématization. En effet, pour la rédaction des textes, il y a bien défaillance des anaphores résomptives quant à leur fonction, laquelle doit les placer en position sujet, pour permettre aux paragraphes d'être non seulement clôturés, mais aussi d'enclencher sur les paragraphes suivants.

Cette comparaison nous amène, par ailleurs, à dégager un certain nombre de points ayant trait à la pertinence ou degré de rémanence des anaphores :

7.2 La pertinence ou degré de rémanence des anaphores

Pour mettre à nu ce trait, nous observons la forme et la fonction prises par le SN démonstratif ou défini dans le texte pour désigner ce même objet.

7.2.1 Lorsque l'anaphore est démonstrative

7.2.1.1 Caractère anaphorique

Par déduction de l'assertion de F. CORBLIN (1983) sur le caractère anaphorique d'un SN défini, nous postulons que le caractère anaphorique d'un SN démonstratif repose sur sa prédétermination soit [ce] N et ce, quelle que soit la manière dont l'accessibilité du référent est opérée : endophoriquement ou exophoriquement (anaphore stricte, anaphore associative, anaphore divergente).

7.2.1.2 Thématisation

Nous relevons dans le tableau N°19 (ci-dessus), l'apparition fort rare de l'anaphore hyperonymique démonstrative, en position de thème qui est généralement la fonction privilégiée du phénomène d'hyperonymie. Dans notre corpus de travail, ce critère est faiblement représenté, puisque les hyperonymes relevés rendent compte, le plus souvent, de fonctions complément d'objet direct, indirect ou complément du nom.

7.2.1.3 Phénomène de recatégorisation

Etant donné la capacité de recatégorisation du SN démonstratif, celui-ci peut avoir diverses désignations. Le choix pour la désignation pertinente n'est soumis qu'aux contraintes qu'impose l'isotopie du texte. Notre corpus de travail met largement en évidence le phénomène de recatégorisation.

7.2.2 Lorsque l'anaphore est définie

7.2.2.1 Caractère anaphorique

Pour F. CORBLIN (1983) le caractère anaphorique d'un SN défini repose sur le contenu lexical soit le [N].

7.2.2.2 Phénomène d'isotopie

Le défini exclue la recatégorisation. Le sémantisme du nom est alors annoncé par une isotopie, ou par une « concordance » sémantique. Son processus d'interprétation se construit donc autour d'un cadre évaluatif constitué par l'ensemble des relations internes.

7.2.2.3 Phénomène d'hyponymie

L'anaphore définie comme hyperonymique se situe en position de sujet thématique et est vérifiée comme l'indique le tableau N° 19 (voir p.). Les structures de propositions dans lesquelles l'anaphore définie hyperonymique apparaît, sont :

- soit des structures [le N est adj]
- soit des structures attributives, par lesquelles l'objet signalé par le [N] se voit doté d'un attribut.

7.3 La valeur d'argument des anaphores

Comment reconnaître la valeur d'argument aux anaphores relevées ?

Nous adhérons au point de vue de A. H. IBRAHIM (2001 : 105) qui, à propos des enchaînements syntaxiques et sémantiques pose que *...les mots entraînent dans le discours avec leurs structures...*, et, travaillant sur l'argumentation, il souligne le fait que *...les mots entraînent dans le discours avec un potentiel argumentatif, un pouvoir d'orientation et une aptitude à l'enchaînement qui obligeaient pour ainsi dire l'information à adopter, en fonction de la langue où elle s'exprimait, un cheminement, un moule spécifique qui encadrerait le sens, c'est-à-dire le forçait, souvent à son corps défendant, à dire ce que le mot utilisé ne disait pas nécessairement à première vue dans sa forme immédiatement observable.*

A la lumière de ce propos, et à partir de l'analyse des anaphores que nous avons relevées, nous essayerons de donner une synthèse de leur valeur d'argument.

Nous notons, grâce aux différentes déterminations de l'objet de discours, une charge axiologique à visée argumentative certaine.

Les étudiants sous catégorisent le Nom-tête, ce qui leur permet d'opérer une réorientation du discours, par aspectualisation de l'objet (c'est-à-dire en envisageant celui-ci sous un angle particulier), voire même par un déplacement associatif de la référence.

Pour illustrer ce cas, le rappel, par exemple, de la télévision par « cette invention infernale », ne porte pas sur l'objet de discours préalablement mis en focus (la télévision), mais permet de passer du commentaire d'un cas concret « les nombreux programmes émis sans discontinuer », à un niveau de réflexion plus général qui induit indéniablement une visée argumentative.

Nous relevons également dans le corpus de travail, des anaphores qui sont assorties ou non d'expansions. La redénomination qui en résulte selon le cas permet d'introduire à propos du référent, des appréciations et des arguments indirects qui reflètent l'appréciation subjective ou objective de l'énonciateur, et, de ce fait, oriente le discours.

Ces expansions, qui constituent des déterminations, selon que le scripteur les retranche ou les ajoute, ou encore les amalgame à une désignation préalable de l'objet de discours, mettent en évidence trois cas de figure à charge axiologique :

1^{er} Cas : l'abandon des déterminations

cette incitation à la passivité est déjà une reprise sur énoncé du fait que « le téléspectateur avale tout goulûment », est repris par **cette fuite**.

le moyen de communication le plus efficace et de grande propagande anaphorise « la télévision » est repris par **ces programmes**.

Le SN ne retient dans la tête nominale du précédent désignateur, que l'idée traduite par un concept. Ceci permet d'éviter d'alourdir le texte par des redondances. Mais, en fonction du choix du concept, la visée argumentative est plus ou moins assurée :

cette fuite est fortement axiologisée, et argumente en faveur de la citation d'A.DILIGENT qui annihile toute velléité.

ces programmes : SN plutôt neutre n'est orienté argumentativement que si l'état de la mémoire discursive le permet.

2ème Cas : l'apport de déterminations

Le scripteur sature le SN démonstratif d'une ou de plusieurs qualifications supplémentaires, avec des rendements pragmatiques divers. Cette stratégie discursive, qui permet un apport d'informations nouvelles, joue un rôle important dans la progression du discours et dans l'argumentation. Nous relevons l'exemple suivant :

Cette avalanche d'images de couleurs et d'émotions

où le terme **avalanche** traduit parfaitement le déferlement incessant d'une grande quantité d'émissions qui, en projetant des images, des couleurs et des émotions entraînent le téléspectateur à consommer malgré lui. Ceci paraphrase bien la citation d'A. DILIGENT quand il affirme que le téléspectateur « avale tout goulûment et que ce gavage s'accomplit dans la plus invraisemblable anarchie ».

3ème Cas : le type mixte

Le scripteur cumule les bénéfiques des deux stratégies précédentes : avec, à la fois, abandon et ajout de déterminations :

Cette incitation à la passivité est repris par cet état d'aliénation

Pour l'étudiant, l'expression : **l'incitation à la passivité** marque un processus qui finit, à un moment donné, par conduire à quelque chose de stable, **un état**. L'étudiant ajoute alors une détermination très significative du processus qui aboutit à **l'aliénation**, terme à forte teneur sémantique donc fortement axiologisé et à visée argumentative avérée.

Nous sommes en mesure, à présent, de dégager une classification par type d'anaphores. Cela nous permet de cerner les capacités des étudiants en terme d'emploi fréquent des anaphores résomptives. Nous nous approchons de la vérification de notre première hypothèse I proprement dite.

7.4 La classification par types d'anaphore

Nous pouvons ranger, à partir de notre observation du corpus de travail, les types suivants d'anaphores :

7.4.1 Rappel par para-synonymie

Nous relevons dans le corpus des rappels para-synonymiques, qui produisent des anaphores que nous pouvons qualifier de définitionnelles avec les exemples suivants :

cet appareil audio-visuel
ce petit objet.

7.4.2 Rappel par recatégorisation « instrumentale »

Le rappel par recatégorisation « instrumentale » consiste en une désignation conforme au niveau de base, tout en mettant en évidence le rôle, ou la fonctionnalité de l'objet dans le cadre d'un scénario ou d'un schéma d'actions.

Cette regatégorisation se traduit souvent par un SN démonstratif, assorti d'une expansion adjectivale, ou d'un SN complément du nom avec les exemples :

cet appareil/ cet appareil magique
cet outil/cet outil d'information
ce moyen/ce moyen de communication
ce moyen bénéfique/ce moyen d'information
ce moyen d'enrichissement et de découverte
cet instrument
cet engin
cette machine.

7.4.3 Rappel par hyperonyme

D'un point de vue sémantique, le passage de niveau de base à l'hyperonyme assure un minimum de stabilité informationnelle, dans la désignation de l'objet de discours : l'anaphore par hyperonyme fonctionne par récurrence de traits lexicaux.

Ainsi dans « **média** » et « **réseaux de télécommunication** », chaque terme inclut forcément, dans son signifié, l'ensemble des traits constituant le signifié de télévision. De même, le signifié de « **invention** » inclut le signifié de « découverte » dont la télévision représente le produit.

ces satellites

ces média

ces réseaux de télécommunication

ces masses d'information.

7.4.4 Rappel par hyperonyme corrigé

Le SN démonstratif permet de saisir le référent en tant que sous-espèce. Ce rappel de l'information permet d'attribuer à l'objet de discours, des éléments qui lui sont, soit inclus, soit contigus. C'est le cas type, illustré par les mécanismes de divergence⁹⁴, et, particulièrement celui où la divergence est traduite par la référence associative. L'anaphorique a, ici, pour propriété d'être obligatoirement inclus dans ou contigu à l'univers de référence de la source.

7.4.4.1 Cas où l'hyperonyme corrigé est un classifieur

cette invention

cette découverte

cette technologie.

7.4.4.2 Cas où l'hyperonyme corrigé est un spécifieur

ces émissions

⁹⁴ Ibid, p. 239 .

ces programmes

ces chaînes.

7.4.5 Rappel par hyperonyme à sémantisme quasiment vide

Le rappel se fait par des termes plus ou moins abstraits ou généralisants :

cette situation

ces facteurs

ce phénomène (voir en fonction de la phrase où il est inséré).

7.4.6 Rappel par une forme spécialisée de la coréférence

Le rappel se fait par un lexème construit sur l'adjectif en « ce dernier ». Les fautes signalées ici, sont considérées comme des fautes techniques subtiles. Elles concernent le contrôle de ce que M. CHAROLLES (1986) appelle les formes spécialisées de la coréférence.

cette dernière.

7.4.7 Rappel par tournure contrastive en ce N-là

Cette tournure contrastive en ce N-là permet de passer de la mention du cas général, à celle d'un cas particulier en recatégorisant l'objet de discours et en le spécifiant.

ces images-là

ce prix-là

ces programmes-là

dans ce cas-là.

7.4.8 Rappel par nom de qualité

Les noms de qualité apparaissent aussi dans des SN complexes de « ce N2 de N1 », où N1 est soit identique au désignateur figurant dans le contexte, soit dans le cas de notre

corpus, en relation de quasi-synonymie avec lui.

Les termes, **machine** et **appareil** sont en relation de quasi synonymie avec le désignateur « télévision ». Ils sont rappelés par des noms de qualité tels que :

cette magnifique et intelligente invention

cet étrange appareil

cette machine de loisirs

cette machine infernale

ce nouveau venu.

7.4.9 Rappel par anaphore associative de comportement

Le rappel se fait, ici, par une association des états mentaux à des actions. Ceci permet d'inférer un comportement de faits observables⁹⁵ : le fait de regarder la télévision sans pouvoir agir, induit à « une passivité », ou à un « état d'aliénation ». Le fait d'accepter ce matraquage des images, induit à « une fuite devant toute initiative », « une hiérarchie abrutissante ».

cet état d'aliénation

une hiérarchie abrutissante

cette fuite

une sublimation du sexe

cette passivité

cette violence.

7.4.10 Rappel par métonymie

a) rappel par métonymie directe

Le scripteur désigne l'objet de discours par le nom d'une réalité qui lui est, d'une manière ou d'une autre, associée dans l'expérience. Ce type de rappel opère sur des relations de proximité entre référents, et échappe à toute description, en termes de

⁹⁵ Le même calcul inférentiel permet de considérer les actes illocutoires comme symptômes d'un état d'esprit. Exemple : son caractère coléreux lui fit souvent monter le ton...

relations lexicales.

Le terme **télévision** est repris par :

cette boîte électrique
cette boîte à images.

b) rappel par métonymie avec retour au « niveau de base »

Inversement à la métonymie directe, nous relevons dans le corpus, une métonymie qui réalise une aspectualisation de l'objet de discours, le tout, par un retour au « niveau de base » de la catégorisation.

Le terme **télévision** est repris par :

ces images
ce loisir.

c) rappel par métonymie intégrée

Le syntagme de forme N < partie d'un objet > de N confère une relation qui relie des éléments d'une partie d'un tout, **écran** étant une partie de « télévision », et, en même temps, découpe une bonne partie suffisamment pertinente pour renvoyer au tout. De manière plus précise, la structure conceptuelle attachée à **écran** présente un faisceau de sens qui comprend « la télévision » qui diffuse des émissions : *certaines caractéristiques de certaines parties peuvent caractériser le tout* G. KLEIBER (1991c : 127) :

le petit écran
l'écran magique.

7.4.11 Rappel par désignation métaphorique de l'objet

Cette désignation exploite un rappel de sème(s) dans la chaîne discursive, tout en y introduisant une rupture d'isotopie. Ainsi, les désignateurs « le gavage » par la télévision ;

et les « pièges tendus », relèvent de deux champs sémantiques et notionnels différents, mais, nous pouvons leur assigner, en commun, le trait significatif : **danger**.

ces anarchies

ces pièges tendus

cet état d'aliénation.

7.4.12 Rappel par un passage au méta-objet

Ces anaphores sont de structure SN complexe : ce N2 de N1, où N1 répète un terme figurant dans le contexte antérieur, ou en donne une paraphrase. Elles opèrent une modification qui touche à l'extension ou au statut logique de l'objet de discours envisagé en tant que notion, type genre, ou métalinguistiquement en tant que terme, formule :

ce type de média.

7.4.13 Rappel par reprise métalinguistique

Nous relevons des reprises sur le dire de l'auteur, reprises méta-discursives avérées telles que :

ces affirmations

cette citation

cette opinion.

7.4.14 Rappel par des organisateurs méta-discursifs

Le SN démonstratif est précédé d'une préposition qui relie ou localise l'incidence du propos qui suit :

de ce fait

dans ce cas

dans cette optique

dans cette situation

7.4.15 Rappel par catalyse d'un présupposé

Le SN démonstratif pointe sur une partie de la représentation introduite, en mémoire, en tant que la télévision est susceptible d'être **un moyen de communication le plus efficace et de grande propagande**.

Pour un autre étudiant, elle est : **véritable appareil d'état et fléau socio-culturel**. Le SN anaphorique a pour fonction, ici, de convoquer le présupposé, lequel est généralement latent, et ce, en l'instituant comme objet individué.

Cette relation latente n'existe, jusque là, que dans l'arrière-plan, et la convoquer nécessite une opération d'inférence, à partir de laquelle le SN opère une sélection :

ce moyen de communication le plus efficace et de grande propagande
ce véritable appareil d'état et fléau socio-culturel
ce loisir
cette hiérarchie abrutissante.

En synthèse, si nous reprenions les types d'anaphores tels que maniés par nos étudiants, il existe, à partir de cette phase analytique **15 Types différents de son utilisation**.

- 1- Rappel par para-synonymie
- 2- Rappel par re-catégorisation instrumentale
- 3- Rappel par hyperonyme
- 4- Rappel par hyperonyme corrigé
- 5- Rappel par hyperonyme à sémantisme vide
- 6- Rappel par une forme spécialisée de la co-référence
- 7- Rappel par tournure contrastive en ce N-là
- 8- Rappel par nom de qualité
- 9- Rappel par anaphore associative de comportement
- 10- Rappel par métonymie
- 11- Rappel par désignation métaphorique de l'objet
- 12- Rappel par un passage au méta-objet
- 13- Rappel par reprise métalinguistique
- 14- Rappel par des organisateurs méta-discursifs

15- Rappel par catalyse d'un présupposé.

Si nous effectuons, à partir de ces 15 faits, leur synthèse pour en déduire une typologie finale, voici les **06 types prégnants** d'anaphore utilisés par l'étudiants algérien dans le texte écrit : Tableau synoptique N° 20, ci-après tracé : il regroupe les différents emplois de l'anaphore résomptive, par nos 77 étudiants :

<p style="text-align: center;">TPOLOGIE DES 06 PRINCIPALES FORMES D'ANAPHORES DU TEXTE ECRIT CHEZ L'ETUDIANT ALGERIEN</p>
--

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Rappel par para-synonymie2. Rappel par hyperonyme3. Rappel par une forme spécialisée de la co-référence4. Rappel par nom de qualité5. Rappel par métonymie6. Rappel par métalangage |
|---|

CONCLUSION PARTIELLE

Dans la mesure où nous avons pu établir cette typologie finale des emplois au niveau du mode d'utilisation de l'anaphore résomptive dans le texte écrit chez l'étudiant algérien, nous pouvons dire que notre hypothèse I, que voici rappelée : **Il est possible, à travers une approche voulue fine et patiente de l'anaphore résomptive chez l'étudiant algérien, collecte faite de différents ordres de corpus de textes écrits en langue française, de dresser une typologie de ses différents emplois**, trouve ici sa vérification.

Ceci nous permet de déboucher sur l'approche de notre seconde hypothèse, à savoir celle qui consiste en un essai d'interprétation des faits dont nous venons de proposer une typologie.

CHAPITRE VII – INTERPRETATION DES RESULTATS DU CORPUS GLOBAL

Dans ce chapitre, partant de la typologie des 06 formes anaphoriques ainsi classées, tentons de fournir les interprétations plausibles. Il s'agit donc de voir **s'il est possible de trouver des facteurs qui pourraient expliquer les opérations qui, dans l'usage de l'anaphore, ne sont pas réussies, et, de la sorte, rendre compte des faits hiérarchisés dans cette typologie.**

Des facteurs **intralinguistiques** et des facteurs **extralinguistiques** peuvent rendre compte des comportements fautifs des étudiants.

Les facteurs intralinguistiques affèrent aux types d'exercices assignés et à la consigne. Les facteurs extralinguistiques affèrent à une réflexion nécessaire sur l'enseignement *de l'écrit* (les italiques sont voulues) depuis l'école primaire, en Algérie. En effet, un fait (ici l'emploi de l'anaphore), s'explique non seulement par sa structure (intralinguistique), mais aussi par sa genèse et son fonctionnement (facteurs extralinguistiques).

DES FACTEURS INTRALINGUISTIQUES

1. LES ERREURS DANS LA PREDETERMINATION DANS LE SOUS CORPUS

L'utilisation correcte de l'article implique généralement que soient intégrées les informations relatives au genre grammatical, à l'acceptation numérique (instance singulière ou pluralité) et au caractère spécifique ou non, du référent du nom déterminé.

Ce dernier caractère et particulièrement dans le cas de l'anaphore ne va pas sans poser des difficultés à l'étudiant, car il implique en effet, que le scripteur prenne en considération non seulement sa propre connaissance de la situation et du référent, mais aussi celle de l'interlocuteur.

1.1 La prédétermination dans les exercices sur la synonymie

Nous remarquons, dans les résultats de l'exercice sur la synonymie, une propension de la reprise par le défini en première mention, ce qui est exact. Cependant, la reprise par le défini pour les mentions suivantes est fautive. Cette manière de procéder n'annule pas complètement la co-référence, car comme l'expose CORBLIN (1983), l'anaphore repose, ici, sur le contenu lexical du SN défini (nous avons, en effet, demandé à l'étudiant de produire des synonymes). La rupture énonciative se fait sentir surtout au niveau des enchaînements, l'isotopie du texte étant épargnée grâce au contenu lexical des SN.

De manière générale, nous notons la reprise par le défini au détriment du démonstratif, ce qui laisse supposer que les étudiants, à partir de ce type d'exercices, tendent à procéder, lors de l'actualisation des prédéterminants, par actes de référence autonomes de nature indépendante par rapport au texte proposé, la mémoire discursive n'étant pas sollicitée pour assurer les enchaînements.

Cependant, nous ne pouvons être catégorique quant à l'assertion que nous venons d'émettre et nous pensons que les étudiants ont agi par rapport à la consigne. En effet, portant un regard critique sur celle-ci, nous relevons une imprécision concernant celle relative à la prédétermination, ce qui a induit ce type de réponses. Ceci dit, si la prédétermination ne peut être évaluée de manière concise ici, il nous sera possible, dans les exercices suivants, de vérifier la façon dont les étudiants l'emploient.

Les données fournies par l'analyse concernant la prédétermination au niveau de tous les exercices du sous corpus nous permettent d'énoncer les faits suivants :

L'usage de l'article défini prévaut sur l'article démonstratif, même là où la référence n'est pas spécifique.

Il y a propension d'emplois exophoriques des articles, ce, au détriment des emplois endophoriques : les étudiants tendent à procéder par actes de référence autonomes, ce qui explique la difficulté d'établir le caractère anaphorique des SN

définis ou indéfinis produits, celui-ci ne pouvant être récupéré que grâce au contenu lexical des SN.

Cette inappropriété au niveau des articles a pour conséquence une rupture dans la chaîne référentielle, l'isotopie du texte comme nous l'avons déjà dit n'est maintenue que grâce au contenu lexical des SN.

Par ailleurs, vu la tendance des étudiants à utiliser des partitifs inadéquats devant les objets non discrets, nous sommes tentée de penser qu'intervient ici un problème d'interférence avec la langue maternelle.

1.2 La prédétermination dans les exercices sur l'hyponymie

Nous retrouvons le même phénomène que nous avons signalé à propos de la prédétermination dans les exercices sur la synonymie référentielle quant à la faible fréquence d'emploi du démonstratif dans le deuxième exercice.

Le fait que le SN démonstratif est au singulier, le rend compatible avec son statut de pointeur, alors que les SN démonstratifs au pluriel ne seraient plus anaphoriques s'ils étaient définis.

Au pluriel, le défini dénote nécessairement la classe des N associée au type N, c'est-à-dire, la classe des objets catégorisables comme N, et non une classe particulière. Le phénomène est particulièrement net avec un quantificateur, comme dans « **tous les N** », dans notre exercice « **tous les professeurs d'éducation physique**. Dans cette situation, le SN défini pluriel s'interprète comme « **tous les N dont ceux-ci** ».

En effet, la reprise du défini « les » par l'indéfini « des » (deux modes de donation qui désignent et se construisent différemment : « le défini » atteignant la généralité en saisissant directement la classe « des professeurs d'éducation physique », alors que « l'indéfini » désigne l'ensemble des enseignants dans lequel la classe est incluse) est bien marquée dans cet exercice. Les résultats des étudiants dénotent une faible maîtrise de la distinction « classe » et « individu appartenant à cette classe ».

La distinction entre indéfini et défini, qui fait que ces deux articles peuvent désigner aussi bien un individu d'une classe qu'une classe entière, n'est pas maîtrisée par les étudiants.

L'hypothèse explicative ici, serait que la réussite des étudiants est liée à leur sentiment de « ce qui se dit », car ils maîtrisent déjà la langue - leur manière d'écrire dans les autres productions le prouve -, et non par réflexion métalinguistique.

1.3 La prédétermination dans les exercices sur la nominalisation

La prédétermination dans les exercices est actualisée par des possessifs, des démonstratifs et par un défini.

Comment expliquer ces différences ?

L'occurrence des possessifs peut être expliquée par la conservation du lien actanciel, lequel est présent dans la structure sujet/verbe, qui a introduit le procès en mémoire. L'agentivité se retrouve dans la nominalisation, étant donné que le sujet est agent, ce, même si la nominalisation n'est pas déverbale, comme c'est le cas pour « admission » et « fugue ».

La stratégie de résolution de l'anaphore pourrait être la suivante :

X (anaphorique) agent de P → « son Ndvb » = unifier N avec ce de quoi X est agent.

La différence dans le deuxième exercice, tient à la capacité qu'a le démonstratif utilisé en seconde mention, de référer indexicalement, c'est-à-dire d'opérer une saisie directe du référent préalablement instancié. Le démonstratif « pointe » sur le « dérapage ». Pour G. KLEIBER (1984) ici, le démonstratif est employé avec mention préalable, c'est-à-dire par la présence d'un antécédent donné par le verbe (dérapage). Cette forme démonstrative qu'il qualifie de symbole indexical, a un sens fonctionnel de désignation.

Cette reprise démonstrative permet de structurer la réalité, d'isoler ou d'extraire un élément particulier. Ici il s'agit de « ce dérapage » et pas d'un autre, ce type d'anaphore démonstrative apparaissant rarement en position de thème.

Pour la réponse avec le défini, son processus d'interprétation se construit autour d'un cadre évaluatif constitué par l'ensemble des relations internes « à une réunion » telles que « les pouvoirs publics », « première séance de travail », qui maintiennent la concordance sémantique. Il semblerait que les étudiants soient capables de déceler la nuance d'emploi démonstratif/défini. Se pose pourtant un problème : là aussi, celui de l'interférence avec la langue maternelle au niveau du genre.

Comme nous l'avons souligné en théorie (voir sur la thématization, p. 76), l'anaphore définie a tendance à se situer en position de sujet thématized, ce qui est vérifié dans notre exemple. De même, elle apparaît dans des structures attributives par lesquelles l'objet signalé se voit doté d'un attribut (voir encore les nombreuses occurrences dans le corpus de travail).

Pour effectuer une synthèse de la prédétermination au niveau de l'ensemble des exercices que nous avons analysés, nous relevons un non-respect de la concordance genre/nombre et un non-respect de la nature de la prédétermination. En outre, la prédilection pour le défini au détriment du démonstratif, est largement avérée.

Notre doute à propos d'une consigne imprécise⁹⁶ est dissipé, puisque nous avons pu relever le fait que, lors de l'actualisation de la prédétermination, la manière de procéder par actes de référence autonomes, et systématiquement dans les exercices structuraux (exercices à compléter ou à transformer), était largement avérée, même lorsque la consigne était précise.

Il semble que les étudiants manquent totalement de réflexions métasyntaxique et métasémantique sur les points de contact ou de divergence nécessaires au maintien par la prédétermination de l'isotopie du texte en général, lorsque celui-ci fait l'objet d'une compréhension écrite préalable à la tâche qui leur est imposée.

⁹⁶ *ibid.*, pp. 186 et 220.

2. LES ERREURS LEXICALES DANS LE SOUS CORPUS

2.1 Des choix lexicaux inappropriés

Un choix lexical inapproprié est une inadéquation sémantique à l'intérieur de la langue étrangère. Ici, le choix n'est pas directement influencé par la langue maternelle.

- Lexème motivé par une approximation sémantique en langue cible

La reprise du travail	est exprimé par	le revenu de l'usine au travail
La résolution du conflit	”	l'épanouissement du conflit
L'accident	“	la production d'un accident.

- Problème de lexique : relation « inclusion-hiérarchie »

Les étudiants procèdent par des reprises par hyponyme, ou par le terme de base. De telles reprises ne peuvent se faire que dans le cas de spécifieurs. Aussi semble-t-il que **les étudiants ignorent le principe qui implique la dimension hiérarchique du lexique des langues, qui fait que, généralement, toute reprise d'un lexème est faite d'une classe sous-ordonnée vers une classe super-ordonnée.**

- Reprise par des anaphores associatives inappropriées

dérapage	est repris par	sinistre, malheur
embellir	”	beauté.

Nous nous trouvons dans **le cas des reprises par des anaphores associatives ou divergentes, qui posent comme problématique l'équivalence sémantique et entraînent une rupture dans l'isotopie textuelle.**

- Difficultés de condensation, conceptualisation et de synthèse de l'information

L'exercice par remplacement de l'anaphore pronominale neutre « cela » par une substitution lexicale, était moyennement réussi, alors que nous observons un échec total de l'exercice portant sur le repérage de l'empan de texte, lequel sert d'informations-supports et permet de reconnaître la substitution lexicale qui lui correspond.

Il semblerait que l'on puisse imputer cette différence de performance au fait que le premier exercice est un texte narratif avec un registre de vocabulaire élémentaire, alors que le deuxième exercice présente un texte expositif dans lequel les réseaux de signification sont plus difficiles à repérer vu la complexité des intrications discursives et le registre du vocabulaire.

La difficulté de conceptualisation et de synthèse pourrait être expliquée par une incapacité de l'étudiant de **se donner une représentation mentale d'ensemble du paragraphe en général** (voir à ce titre plus loin : facteurs extralinguistiques).

- L'intervention de scripts

Le choix lexical de l'apprenant est erroné, dans la mesure où il ne convient pas, d'un point de vue sémantique, au contexte dans lequel il est employé. Voyons l'exemple suivant :

...**la petite princesse** fit le tour de la salle et aperçut enfin son ami.

la petite princesse est impropre dans le contexte, car, d'un point de vue purement référentiel, rien n'autorise à ce que la jeune fille ait le statut de princesse, même si l'on considère que l'étudiant a fait ce choix en utilisant une figure de style qui serait la métonymie.

Par ailleurs, ce choix inapproprié n'est pas dû à l'influence de la langue maternelle, car le lexème concerné ne conviendrait pas non plus d'un point de vue sémantique dans la traduction en arabe. **Le choix lexical semble avoir été opéré à l'intérieur de la langue cible, car induit nous semble-t-il par le script : « jeune », « bal », « magnifique robe ».**

- anaphore en « ce dernier »

L'inappropriété est également mise en évidence par un recours trop prompt à une anaphore en « ce dernier ». Selon la norme, « ce dernier » est censé rappeler un référent discursif en fonction de critères exclusivement topographiques. En effet, dans ce contexte, l'actualisation par une anaphore en « ce dernier » ne se justifie pas, dans le sens où « ce dernier », conformément à son fonctionnement, s'impose :

- soit pour repêcher un référent peu proéminent
- soit pour départager des candidats jouissant d'un degré de saillance identique.

Or, les deux cas ne se posent pas, étant donné qu'un seul candidat « elle » est en focus. Il semble, ici, que les étudiants emploient « ce dernier » de façon aléatoire, c'est-à-dire que « ce dernier » fait partie de leur stock lexical et est donc disponible à l'emploi. Ainsi donc, « ce dernier » est employé sans que l'étudiant envisage ou prenne en compte les instructions qu'il impose et, a fortiori, les contraintes d'emploi qu'il exige.

« Ce dernier », dans les écrits des étudiants, est couramment utilisé à contre-emploi. Cela laisse penser que, pour l'encodeur, le « cognitif » (ce qu'il a dans la tête) tend régulièrement à primer sur l'information apportée littéralement par le texte, en cours de rédaction.

- Carences lexicales

La difficulté de repérer l'empan de texte qui a servi d'informations-supports et de reconnaître les substituts lexicaux qui lui correspondent, puis les usages à empan référentiel variables, qui font que les étudiants effectuent des soulignements hasardeux, montrent bien que le lexique leur fait défaut, et, par ricochet, compromet fortement l'interprétation du texte.

Les erreurs lexicales pèchent également par la mauvaise interprétation que peuvent faire les étudiants, lorsqu'il s'agit d'aborder la compréhension d'un écrit, c'est le cas de ce point que nous avons intitulé « carences lexicales ». De par son caractère résomptif, l'anaphore induit un effet discursif de « changement de niveau » qui

posent des problèmes de délimitation, les étudiants semblent n'avoir pas résolu ces problèmes de délimitation et de reconnaissance, en raison de carences lexicales évidentes.

3. LES CONFUSIONS L1/L2 DANS LE SOUS CORPUS

Cette catégorie comprend à la fois :

3.1 Les calques linguistiques

Pour dénommer une notion ou un objet nouveau, une langue A (le français appris à l'école par les étudiants) traduit un mot, simple ou composé appartenant à une langue B (ici, l'arabe). Le choix est directement influencé par la langue maternelle.

- les calques directs de la langue maternelle tels que les termes :

...**fleur** (warda)

...**petite colombe** (hamama)

...**la pauvre** (maskina).

qui s'inspirent de l'arabe (termes très couramment usités pour désigner une jeune fille qui, généralement, est caractérisée ainsi dans le contexte algérien) et sont actualisés sous forme d'adjectifs, de participes, de substantifs ou même d'attributs, mais dont l'emploi en français est inapproprié, car ne correspondant pas au français standard.

3.2 Les mots en interlangue

Les mots en interlangue relèvent d'un système intermédiaire plus ou moins stabilisé, fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence.

- les mots en « interlangue » c'est-à-dire ceux qui n'existent réellement ni en arabe ni en français tels les exemples suivants :

1) Nom d'agent fautif

Les étudiants appliquent le mécanisme de dérivation par suffixation en « eur » ou par le participe en « ant », marquant l'agentivité sur un verbe qui exprime une action ponctuelle, et, par conséquent, n'autorisant pas l'agentivité. Celle-ci, généralement, traduit soit une fonction, soit un statut, soit un métier, soit un état. Or, tous les substantifs relevés :

...inviteuse

... la porteuse de la magnifique robe

... la frappante

...la pénétrante

sont issus de verbes exprimant une action ponctuelle et, par conséquent, n'autorisant pas la dérivation.

2) Nom d'agent inapproprié

La majorité des étudiants fait preuve d'une méconnaissance de la base sur laquelle le mécanisme de la dérivation (dérivation mécanique acquise par les étudiants) marquant l'agentivité, s'applique.

...renouveleur au lieu de la base verbale « **rénover** » qui donnerait « **renovateur** »

...révélateur au lieu de la base verbale « **découvrir** » plus adéquate en contexte, mais dont le nom d'agent ne peut-être « **découvreur** », pourtant produit par ailleurs.

Ces noms d'agent, comme nous pouvons le constater, sont en grande majorité, des nominalisations déverbales construites par adjonction au radical du suffixe « eur » qui marque en général l'agentivité. Cette manière de procéder des étudiants laisse supposer que ce type d'erreur est induit par une stratégie qui consiste à « utiliser ce qui leur est fourni », stratégie dans laquelle ils se cantonnent, car n'ayant pas, dans leur stock lexical, les ingrédients qui leur permettraient de produire le substitut adéquat. Dès lors, ils se

contentent de transformer le verbe déjà fourni en appliquant une généralisation de la règle de dérivation du verbe, pour former des noms d'agents par suffixation en « eur ».

La définition de la dérivation de D. COHEN (1968) nous servira de modèle pour expliquer la manière dont procèdent les étudiants : *la dérivation est en général un amalgame d'une racine avec une entité actualisante. C'est cette entité qu'il est convenu de nommer schème. Dans une telle structure de langue, tout mot peut donc en principe s'analyser fondamentalement en une racine et un schème, le second constituant une sorte de moule dans lequel se coule le premier pour accéder à l'existence linguistique.*

Cette propension à la surgénéralisation de la règle de dérivation du verbe procède d'une réelle impulsion créatrice : appropriation de la règle de dérivation (constituant le schème) de la langue cible, qui s'exprime par une intégration dérivationnelle non conforme dans la langue cible d'une entité élaborée à partir du verbe fourni (constituant la racine) et de son argument donnant ainsi un nom d'agent grâce au suffixe « eur ».

Un X Adji eur ----- Un X qui Vi⁹⁷

Un X Adj ant ----- Un X qui Ni X.

Les dérivations adéquates sont généralement liées à une langue de spécialité formant un sous-langage relevant des domaines théologique, chimique ou scientifique.

Il semble que les étudiants ne se soient pas appropriés les distinctions desquelles relève ce sous-langage, en raison de l'absence d'entraînement de type culturel, scientifique ou littéraire.

3) Nominalisation marquant un procès

Les termes employés par les étudiants dénotent une difficulté de nominaliser. Nous notons les expressions suivantes :

⁹⁷ A. H. IBRAHIM, Séminaire *L'Analyse Matricielle Définitoire (AMD) : Un modèle pour la description et la comparaison des langues*, mai 2005, Université Paris-Sorbonne – Centre Malherbes, nous propose une formulation synthétique de la dérivation en « eur » et en « ant ».

La **croisation** du blé et du maïs au lieu du **croisement**

Le **soignement** du président au lieu de l'**hospitalisation** du président.

4) Nominalisation marquant un événement

Nous relevons comme erreur : la **production** d'un accident au lieu de l'**accident**.

5) Nominalisation fautive

Nous relevons comme erreur : la **présidentation** à l'hôpital le **président**
la **brise** grave en européen la **brisure**
et le **vaincue** du recherches l'**aboutissement**.

6) Nominalisation inappropriée

Nous relevons comme erreur : le **développement** des canadiens/ la **découverte** ...
et la **rassemblée** des responsables de l'usine/ la **réunion**

Concernant les nominalisations de procès, nous pouvons noter que : **pour les étudiants, il semble que toute nominalisation fait nécessairement usage d'une expression lexicale par conversion d'un syntagme verbal ou nominal, d'une phrase, d'un paragraphe, d'une partie du texte avec comme suffixe un « ment », un « age » ou un « ation » selon le cas.** Dans le sous corpus, ces suffixes sont employés sans respect de la norme, d'où les expressions lexicales *bizarres* qui en résultent.

De ce constat, nous pouvons tirer l'hypothèse explicative selon laquelle les étudiants ignorent totalement les cas de supplétisme : cas où l'expression lexicale peut ne pas être un dérivé morphologique du verbe ou celui d'un nom employé dans la proposition qui a fourni les informations-supports, mais convient parfaitement au contexte.

Comme pour la dérivation, nous retrouvons pour la nominalisation, cette stratégie qui consiste à « utiliser ce qui leur est fourni » faute d'un stock lexical disponible.

Nous notons également des reprises par des anaphores associatives ou divergentes, qui posent comme problématique l'équivalence sémantique et entraînent une rupture dans l'isotopie textuelle.

4. LES ERREURS MACRO-STRUCTURELLES DANS LE SOUS CORPUS

4.1 Les contraintes syntaxico-sémantiques

- les non-sens et les contresens
- les difficultés de synthèse
- l'inadéquation entre reprise et contexte
- les difficultés d'emploi de la reprise en position de thème
- les ruptures énonciatives
- problème de délimitation de l'empan d'une anaphore associative ou divergente

4.2 La structure globale du texte

- la progression hasardeuse
- les paragraphes contigus
- la circularité discursive.

Concernant la structure globale du texte, **il semble que les étudiants n'aient pas une vision précise des types de texte, ni des schémas canoniques qui les caractérisent.** Les différents exercices relevant de la structure globale montrent une incapacité chez l'étudiant à « visualiser » les anaphores résomptives qui balisent la frontière des paragraphes, et servent, ainsi, de transition à ces paragraphes.

5. LES ERREURS DE COLLOCATION DANS LE SOUS CORPUS

La collocation est l'association habituelle d'un morphème lexical avec d'autres au sein de l'énoncé, abstraction faite des relations grammaticales existant entre ces morphèmes, nous relevons un bon nombre d'erreurs de ce type dans notre corpus. Ces

erreurs proviennent parfois d'une interférence de la langue maternelle ou de choix effectués à l'intérieur même de la langue cible.

- cumul de deux modifieurs du nom

la jeune élégante

la jeune ravissante.

cette configuration incite à voir dans les expressions un **effet ressenti comme pléonastique.**

- des collocations à renvoi inapproprié

cette hypothèse intéressante et peu vraisemblable renvoie à : une « décision » équivalente à « mesure » qui n'a rien d'une hypothèse.

- des collocations inadéquates

une hypothèse peu vraisemblable du propos, du débat un faux débat de l'hypothèse faite.

- les problèmes d'interférence

Nous relevons, par exemple, les phrases suivantes : parlant de Louis Pasteur les étudiants ont pu écrire :

Enfin **le créateur de ce anti-toxine** a mis au point des techniques qui ont transformé...

...le dévastateur du microbe...

...le détecteur du remède antirabique.

Pour la jeune fille nous avons :

...**être de chair et de sang**

...**fil**le à l'**â**ge de **f**leur pour fille à la fleur de l'**â**ge

...**la** porteuse de la **m**agnifique **r**obe.

Toutes ces collocations ne sont pas appropriées en français. En effet, le terme **créateur** relève plus du champ sémantique relatif à la métaphysique, quoique dans une moindre mesure, appartenant à un paradigme désignant une action propre à l'homme. Dans ce contexte, le terme plus approprié est « l'inventeur » plutôt que le « créateur ». De même, **détecteur** dénote habituellement l'action réalisée par un appareil et non une personne. En effet, une personne découvre, et ce, grâce au raisonnement qui est purement humain. Ceci est opposé à une « personne détecter » qui sous-entend plutôt une mise en évidence par un automatisme du type « déceler l'existence de... ». Enfin, **dévastateur** n'est pas approprié en français, car le terme « dévastateur » dénote une action négative dans le sens « de ruiner en détruisant tout ». Or, l'action de Pasteur est positive, du fait de sa découverte du vaccin, grâce à une recherche minutieuse et assidue. Par ailleurs, le terme « dévastateur » n'est pas approprié puisque ne pouvant pas être inclus dans la phrase proposée. La phrase suivante « ce scientifique qui a jugulé le phénomène de la prolifération des microbes » aurait été plus adéquate.

Concernant la jeune fille, la collocation **fil**le à l'**â**ge de **f**leur, l'ordre des mots est fautif et **être de chair et de sang** est également inapproprié.

Ces erreurs ne semblent pas avoir été influencées directement par la langue maternelle, mais il nous semble bien que les étudiants partent de schèmes cognitifs spécifiques, de la façon dont ils ont coutume d'utiliser leur propre langue. Les structures toutes faites qu'ils actualisent et qui peuvent être plus ou moins bien traduites dans leur propre langue le prouvent.

6. LES ERREURS D'ORIENTATION ARGUMENTATIVE DANS LE SOUS CORPUS

- difficulté de déceler l'orientation argumentative
- difficulté de catégoriser dans une classe d'appartenance générale ou spécifique

- indifférenciation entre anaphorique et non anaphorique lorsque la désignation réfère à un attribut de l'énonciation
- difficulté d'apprécier un argument avec ou sans point de vue du locuteur
- enchaînement dont l'orientation rompt l'isotopie textuelle.

A propos des substituts porteurs ou non d'un point de vue, le taux d'échec relève d'une mauvaise compréhension de la consigne, ce qui fait que les étudiants ont donné leur impression sur ce qui est raconté et n'ont pas fourni de substituts porteurs de point de vue concernant le personnage.

Nous relevons des repérages inadéquats et des reprises transparentes qui ne permettent pas d'inférer la prise de position du rapporteur. L'incapacité des étudiants d'employer de manière concise les modalités lexicales, prive le texte de termes axiologiques qui prédisent énergiquement dans une orientation argumentative donnée.

7. LES ERREURS DANS LE CORPUS DE TRAVAIL

Rappelons le fait que nous avons choisi, dans cette analyse du corpus de travail, de cerner de manière précise l'emploi de l'anaphore résomptive nominale, dans une conduite argumentative d'apprenants, en fin de cursus scolaire, pour évaluer la qualité textuelle de leurs productions.

Nous exposons dans la synthèse qui suit, les compétences discursives et argumentatives, ainsi que les traits généraux qui les caractérisent.

7.1 Les compétences discursives et argumentatives

a) les textes dans leur globalité

Ce qui s'impose dès la première lecture, c'est la ressemblance relative des copies qui sont manifestement le **produit d'un discours oral et non d'un apprentissage guidé en vue de l'écrit**. Prenant modèle sur l'oral, l'écrit des étudiants est caractérisé par une dérive thématique continue : parti de la télévision, l'étudiant en arrive à parler du téléspectateur, mais dans un contexte autre que celui du sujet à traiter. De plus, les

différentes marques que les étudiants emploient pour baliser leur texte, sont des marqueurs de structuration conversationnelle qui présentent l'inconvénient d'être plus des leurres que de réels marqueurs de structuration. Par exemple et souvent, un « donc » est conclusif. Or, il est acceptable en tant que donc interphrastique, sa position en fin de paragraphe oblige le lecteur à l'interpréter comme un « donc » discursif, introduisant une conclusion à l'ensemble du développement, ce que ne saurait être la dernière phrase d'un paragraphe.

Rares sont ceux à qui l'on reconnaît, dans les productions le modèle de texte attendu. Nous assistons à une transformation du « pour » et du « contre » en « avantages et inconvénients » de la télévision. Certes, ce n'est pas exactement le sujet, sauf si l'étudiant oriente son discours. De plus, au lieu que le « pour » et le « contre » soient utilisés dans deux parties séparées, la prise de position de l'étudiant intervenant dans une conclusion personnelle, trois types de textes sont relevés :

a') des textes faits en un bloc compact au sein duquel arguments et contre arguments défilent sans aucune hiérarchie, comme si l'étudiant entraîné dans sa dérive d'écriture, était incapable de réintroduire, par une révision raisonnée et personnelle des principes de segmentation qui attestent d'une certaine maîtrise sur son texte. Selon D. BESSONNAT (1988 : 85) *le découpage en paragraphes est le moyen de combattre l'organisation linéaire du texte. A la succession linéaire des phrases se superpose l'organisation hiérarchisée en paragraphes.*

Pour M. BAKHTINE (1977 : 158) les paragraphes sont des éléments dialogiques importants, *ils sont analogues aux répliques d'un dialogue. Il s'agit, en quelque sorte, de dialogues affaiblis et transformés en énonciations-monologues. A la base de la division du discours en parties, dénommées paragraphes dans leur forme écrite, on trouve l'ajustement aux réactions prévues de l'auditeur ou du lecteur.*

b') des textes archi-segmentés où chaque phrase constituerait un paragraphe, comme si l'étudiant éprouvait le besoin de marquer par une pause chaque étape de sa production, sans unités thématiques (absence d'anaphores à l'initiale d'un paragraphe), sans regroupements, et, par conséquent, sans organisation du texte.

c') des textes structurés en paragraphes certes, mais cette disposition apparente n'a évidemment d'intérêt que si nous l'observons en corrélation avec le plan du texte, que si nous nous interrogeons sur son utilité « fonctionnelle » (il est rare de lire des copies où sont distribués les paragraphes de façon cohérente) : paragraphes contigus ou simplement reliés par des marqueurs à sémantisme vide. Nous ne relevons presque jamais l'annonce d'une nouvelle information en fin de paragraphe qui soit développée dans le paragraphe suivant. Ceci induit un effet de relance.

Eu égard à ces constatations, nous pouvons dire que les étudiants n'ont pas une représentation très claire du texte achevé. Ils se lancent dans la mise en texte immédiatement après la lecture de la consigne, sans avoir, au préalable, établi un plan qui leur permettrait d'avoir « dans leur esprit » une vision globale du texte à produire ; la pléthore des hors sujets expliquerait en partie cette manière de procéder.

Il est important, pour nous, de faire ce diagnostic dans une perspective de « remédiation » (voir notre chapitre Propositions didactiques, plus loin), afin de prévoir des savoir-faire en matière de schémas discursifs comme « pattern » ou « patron », aux types d'écrits que nous voulons apprendre aux étudiants.

7.2 Les traits qui caractérisent les textes

a) Recatégorisation

Les étudiants éprouvent tous le besoin de resituer l'objet de discours (la télévision) dans un ensemble plus vaste. La télévision y est désignée comme « **une fenêtre ouverte sur le monde** », « **un coffret magique** », « **une découverte technologique** »...

Cette recatégorisation par un terme non équivalent sémantiquement (y compris métaphore et métonymie) de l'objet, permet d'éviter dans les chaînes co-référentielles la répétition pure et simple du mot « télévision ». Mais elle permet aussi une aspectualisation de l'objet qui peut servir de point d'appui à l'argumentation, et particulièrement si cette aspectualisation est fortement axiologisée. **Cette manière de procéder situe le texte, grâce à cet apport particulier d'informations nouvelles du débat particulièrement clos dans un débat plus général et permanent.**

b) Substitutions lexicales fortement axiologisée

Certains étudiants procèdent à des substitutions lexicales qui révèlent un désir de se démarquer en utilisant **des stéréotypes fortement axiologisés**. Voici quelques exemples :

- **moyen de communication et de grande propagande**
- **véritable appareil idéologique d'état et fléau socio-culturel**
- **moyen d'enrichissement et de découverte**
- **avalanche d'images, de couleurs et d'émotions.**

c) Absence de thématization à l'initiale du paragraphe

Beaucoup d'étudiants emploient les substitutions lexicales, avec les fonctions « complément d'objet direct », ou « attribut ». **Cette manière de procéder prive le texte de thématization à l'initiale du paragraphe, alors que celle-ci a pour avantage de relancer la dynamique textuelle.** Il s'en suit une modification dans l'organisation syntaxique, et, finalement, des relais énonciatifs, qui souvent, entraînent une rupture de l'isotopie textuelle ou une faiblesse de l'argumentation, vu que l'anaphore utilisée n'est pas en position de sujet thématized.

d) Le balisage

Le texte des étudiants **est fortement charpenté par des connecteurs pragmatiques ou des marqueurs d'intégration linéaire, qui sont distribués de façon aléatoire.** En effet, certains étudiants jalonnent leur texte d'arguments qui sont introduits par « d'abord », « ensuite », « enfin ». Nous notons **l'absence quasi totale d'expressions métadiscursives ou métatextuelles** qui relèvent de l'anaphore résomptive, celle-ci rappelant normalement l'activité argumentative en cours et permettant de hiérarchiser les arguments. A propos de la conclusion, si celle-ci apparaît, elle contient souvent un « donc » résumatif ou des expressions métadiscursives transparentes telles que « en conclusion », « nous pouvons conclure » qui ne désignent que l'activité en cours.

e) L'ordre des arguments

Les arguments sont dispersés pêle-mêle, la hiérarchisation des arguments ne va pas de pair avec une recherche de la dramatisation liée à une amplification rhétorique. Concernant l'amplification rhétorique, nous relevons un remplacement des déclaratives par des interrogatives ou des exclamatives cherchant, par là, à interpeller ou à instaurer une connivence avec le destinataire, mais sans réellement donner une gradation aux arguments.

f) Une tentative pour l'introduction mais absence de conclusion

Nous avons constaté que **l'étudiant écrit généralement une introduction suffisamment structurée contrairement à la conclusion**. Cette dernière est atrophiée, aussi le texte se termine soit en « queue de poisson », soit par un « donc » résumatif. Parfois, une phrase-surprise est introduite en conclusion. Son effet, au lieu de conclure, induit un rebondissement, et relance l'intérêt du destinataire, qui reste sur un goût d'inachevé.

L'aspect visuel du texte : hormis quelques copies qui présentent un texte comme un bloc compact, nous pouvons relever des tentatives qui sont destinées à accroître le confort du lecteur.

Nous relevons, dans la majorité des copies, des marques destinées à prendre en compte le lecteur, à lui faciliter la lecture, à l'impliquer dans le raisonnement comme :

- **les stratégies de « connivence »** : le lecteur est pris en compte, lorsque l'étudiant introduit des interrogations ou des exclamations. Ces stratégies visent à installer une connivence entre scripteur et lecteur, en créant des situations de débats.

Nous relevons également une pléthore de mauvais points :

- **les fautes dans les chaînes substitutives sont liés à des problèmes de syntaxe** : en effet les fautes proviennent d'une confusion à nominaliser soit la cause, soit le processus d'un phénomène donné.

- **la circularité discursive** : l'établissement assez fréquent d'une progression thématique dont le thème est constant, reprise systématique du thème « la télévision » sans apport réel d'éléments nouveaux, donne des essais monotones. Ce choix de la progression à thème

constant, avec des rhèmes déjà donnés, induit à une circularité discursive, d'où constructions tautologiques, « qui tournent en rond ».

- **pauvreté lexicale dans les chaînes substitutives** : la circularité discursive est une conséquence directe de la pauvreté lexicale. Cela s'explique par des difficultés à la fois cognitives (voir encore § Facteurs extralinguistiques, plus loin) et linguistiques. Il semble, en effet, que ces difficultés proviennent de l'incapacité des étudiants de condenser des informations et surtout de conceptualiser.

- **au plan énonciatif dominance du « je »** exprimant une expérience personnelle, alors que dans un texte argumentatif l'effacement du moi dans la partie réservée à la discussion « **impartiale** » des thèses en présence et **l'affirmation de l'opinion personnelle** à la fin du texte, n'apparaît que comme résultat de la discussion.

- **des glissements énonciatifs** : les difficultés de l'élève à se positionner sur le plan énonciatif entraînent des faiblesses argumentatives et soulignent la nécessité de préciser nettement les règles du jeu dans la production de textes argumentatifs : qui parle ? quel point de vue est licite ? Quelles implications cela aura-t-il sur l'orientation argumentative et le choix argumentatif ?

Des acquis certes, mais des lacunes évidentes, les étudiants ne respectent pas la cohérence interne du texte, ce qui leur permet de faire des digressions : véritable dérive discursive. L'usage qu'ils font des anaphoriques, des connecteurs et des marqueurs d'intégration linéaire permet une profusion de faux enchaînements ce qui n'est pas au service d'une structuration **efficace** de l'organisation textuelle. Les différents marqueurs employés sont des leurres car le texte produit ne développe pas une argumentation homogène, autrement dit une argumentation formelle logique, mais une argumentation par à coup. Cette manière de procéder défavorise la formation **intellectuelle et scientifique** et ne permet pas, en définitive, une réflexion **critique** approfondie sur un point particulier du problème posé.

Ces faits sont suffisamment un indice de l'existence d'un problème profond à l'origine de ces difficultés de rédiger du texte, chez l'étudiant algérien. Comme annoncé ci-dessus, nous devons voir ce qui se passe dans les profondeurs de la genèse,

autrement dit de l'acquisition du texte depuis l'enfance, et depuis l'école primaire algérienne. Nous débouchons sur la présentation des facteurs extralinguistiques comme cause de l'échec au texte chez l'étudiant algérien.

FACTEURS EXTRALINGUISTIQUES

L'écrit n'est, tout simplement pas enseigné à l'école fondamentale algérienne. En effet, l'anaphore n'est pas enseignée en tant que composante de la textualité à l'école algérienne.

Nous avons montré que cet usage de l'anaphore témoigne d'une difficulté, chez l'étudiant algérien, de se *représenter mentalement la thématique du paragraphe* (p. 317), d'une *absence de réflexion métalinguistique* (p. 314), d'une *imprégnation par l'oral* (p. 326), d'une dominance du « je » *sans discussion impartiale du contenu de la thèse de l'auteur impliquant l'absence d'affirmation de l'opinion personnelle* (p. 331), ce qui bloque l'élaboration de sa propre thèse, sa propre opinion, dotée de son argumentation, bref, de *l'inexistence de l'esprit critique et de synthèse*.

Un dénominateur commun se laisse aisément tracer sous cet ensemble de « symptômes », à savoir qu'il existe **une absence d'autonomie et de créativité** donc chez l'étudiant algérien (voir encore ci-dessous).

Une étrange coïncidence, voire ressemblance entre ces faits et ceux exprimés textuellement par Nacira ZELLAL, qui, approfondissant les réflexions de Malika BOUDALIA-GREFFOU, a, de façon magistrale, démontré que la répétition mécanique, c'est-à-dire sans recul, sans abstraction, autrement dit, sans permettre l'épanouissement de l'hypothèse-déduction, ou sans **thèse-objet** d'une argumentation, fonction décrite par PIAGET chez l'enfant universel de 4 à 7-8ans, forme, nous la citons des « assistés ». Un enfant assisté ne pourra pas formuler et réaliser un projet, si tant est que toute la vie est faite de projets, facteur d'autonomie. *Le livre censé être celui du texte et de son enseignement est, en fait, un manuel construit par un ministère et basé sur les méthodes audio-visuelles, lesquelles, impliquant la répétition automatique de phrases courtes faite de mots quotidiens, propres à la langue dialectale (l'oral), induisent, par définition la*

phrase et non le texte dans ses règles théoriques, écrit-elle dans ses deux derniers articles : El Watan : 10 mai 2005, et ANDRS : septembre 2005.

Faisons un feed back vers les motifs du choix des exercices des corpus de travail et sous corpus : en théorie, pour produire une thèse, une opinion, il faut investir son esprit critique, son esprit de synthèse, sa réflexion métalinguistique, bref, un **effort de créativité** ; et si, parallèlement, nous établissons un recoupement de cette idée avec, d'une part, les deux grands types de consignes (celle de l'essai du corpus de travail et celles des exercices **plus contraignants** du sous corpus : voir encore plus haut : Remarque importante, dans le § Corpus et sous corpus : tâches-passation), et, d'autre part, les résultats des analyses des 77 cas, nous pourrions déduire que **l'effondrement des performances de l'étudiant est proportionnel au degré de contrainte** impliqué dans la consigne. Notre conclusion liée à l'absence d'autonomie chez l'étudiant algérien, s'en trouve corroborée.

En fait, tout se passe comme si les exercices du sous corpus étaient le **révéléateur** d'un symptôme mis à nu **par la technique de l'essai**, ce qui renforce la relation entre consigne contraignante *versus* exercice moins contraignant, et, par là, le fait qu'effectivement, le choix de nos tâches n'était pas fortuit.

Alors, nous concluons cette seconde phase de l'interprétation de nos résultats, en la citant plus largement, tant elle résume ces faits à travers ses propos : *Pour l'enfant, il devient clair que le texte suggestif de l'hypothèse et de la déduction abstraites, c'est le texte poétique, les histoires, le merveilleux du conte.... Or, à première vue, un regard de scientifique sur le livre scolaire, censé être celui de la langue écrite dans son texte académique, ou premier mode d'interaction positive scolaire révèle une confusion épistémologique puisque l'écolier algérien n'est pas considéré comme un enfant normalement constitué, dans la mesure où il ingère au cours de sa tranche d'âge la plus sensible, une pédagogie de la lecture à travers des méthodes audio-visuelles impliquant le dialogue dans le vocabulaire quantifiable de l'oral, traduit en arabe, et rappelant le « dialogue bébé » d'avant 04 ans.*

Ces méthodes, continue-t-elle, sont destinées à l'apprentissage d'une langue étrangère à une classe d'adultes, et non à l'acquisition de la langue académique par l'enfant universel. C'est de la didactique d'une langue étrangère et non du cognitivisme. La didactique est

basée sur les techniques linguistiques structuralistes d'apprentissage de phrases courtes faites d'un vocabulaire concret, non attrayant ; de stéréotypes répétés de façon automatique de la même façon par un groupe de sujets, et ce, tout au long de l'année. Le structuralisme a pour objet le signifiant, il exclut le signifié porteur d'abstrait. La phrase du dialogue oral bloque l'accès au rêve personnel et individuel et la projection dans le futur, elle ne suggère aucune hypothèse, aucune forme d'abstrait, aucun esprit de synthèse. Le rêve c'est, au sens académique, la problématique dont l'approche sera une thèse. Nous comprenons donc pourquoi l'élève devenu un adulte souffre d'un manque de créativité et d'une absence d'esprit de synthèse.

2- Les explications sociologiques et socialisantes de l'échec scolaire sont largement dépassées, elles ont laissé place en pays européens et anglo-saxons aux prolongements pédagogiques du cognitivisme piagétien. C'est pourquoi dans ces pays le baccalauréat est une formalité, en Algérie c'est le plus grand supplice de la vie de l'enfant⁹⁸.

C'est ce fait, qui, principalement rend compte des difficultés d'emploi de l'anaphore résomptive chez l'étudiant algérien.

CONCLUSION PARTIELLE

L'hypothèse II, à savoir qu'**Il est possible de trouver des facteurs qui pourraient expliquer les opérations qui, dans l'usage de l'anaphore, ne sont pas réussies, et, de la sorte, rendre compte des faits hiérarchisés dans cette typologie**, trouve sa vérification dans cette seconde phase de notre recherche.

Abordons donc, sur la base des résultats de notre double approche (typologie et interprétation intra et extralinguistique) ci-dessus menée, la vérification de notre troisième hypothèse, voir s'il est possible d'élaborer une base de données sous la forme d'un logiciel didactique pour adultes, spécialisé dans l'apprentissage de l'emploi de l'anaphore dans le texte écrit en langue française.

⁹⁸ El Watan, 10 mai 2005 ; communication présentée au IV^o Colloque de l'ANDRS, Tlemcen, septembre 2005.

CHAPITRE VIII - PROPOSITIONS DIDACTIQUES

1. PRINCIPES D'ELABORATION DU DIDACTICIEL

Croisant données théoriques et nos propres résultats (vérification de nos deux premières hypothèses), nous allons réunir les principes à la base de cette recherche technique.

Notre objectif est d'analyser les productions écrites en français des étudiants algériens, ce qui nous a permis d'aboutir à la conclusion suivante : la mauvaise formation textuelle des étudiants algériens, vient d'une défaillance au niveau de l'anaphore résomptive, que celle-ci soit transphrastique ou trans-paragraphe. Nous voulons proposer des techniques capables d'aider à l'amélioration de la qualité des textes des étudiants algériens, ce, à partir d'un **didacticiel**.

Rappelons que, les points d'achoppement des étudiants, se situent à la charnière d'un paragraphe à un autre, autrement dit au niveau des enchaînements trans-paragraphes, qui relèvent d'une opération de mise en texte spécifique ou fonction planificatoire, laquelle fonction consiste à gérer et à réguler l'apport d'informations.

Sachant que, généralement, cette opération de mise en texte peut avoir pour marqueurs : des marqueurs d'intégration linéaire, des anaphores pronominales⁹⁹ en ça, cela et ceci, des connecteurs pragmatiques et l'anaphore dite résomptive. Nous avons privilégié cette dernière, parce qu'elle associe cohésion et progression : une condition nécessaire à la bonne formation textuelle. En effet, puisque sa qualité lui confère le rôle d'intervenir dans

⁹⁹ Il faut considérer l'anaphore résomptive comme synonyme de syntagme nominal anaphorique résomptif, à distinguer des anaphores pronominales en ça, cela et ceci, qui, elles aussi sont résomptives, mais posent le problème de leur référent et de leur aptitude à se laisser traduire en contexte écrit par des expressions démonstratives nominales.

les récapitulations partielles tout en assurant la dynamique textuelle, nous postulons que sa maîtrise est déterminante pour dominer la langue écrite.

Il s'agit alors, de cerner l'anaphore résomptive tant du point de vue de sa **nature**, (plusieurs marqueurs lui sont associés) que de son **fonctionnement**, lequel impose des instructions :

- accessibilité du référent,
- fonction de synthèse qui lui fait privilégier des lieux d'occurrence particuliers,
- fonction d'appui thématique pour relancer une nouvelle prédication,
- fonction de point de vue argumentatif.

Travaillant sur l'écrit, nous sommes partie du postulat que les processus rédactionnels impliquent une grande charge cognitive, car ils mettent en œuvre diverses opérations dont le fonctionnement est interactif. M. CHAROLLES (1986 : 4) dira à ce propos : *...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.*

Eu égard à cette affirmation, nous pensons que pour que le rédacteur puisse gérer simultanément les diverses opérations de mise en texte, il convient d'automatiser celles qui sont centrées sur des capacités très locales, mais néanmoins extrêmement importantes, qui, si elles ne sont pas suffisamment maîtrisées, risquent de mobiliser pendant un certain temps toute l'énergie du sujet, et donc de lui faire perdre le fil de son discours. En effet, en entraînant les élèves à réaliser des opérations locales spécifiques, on les aide à automatiser des conduites qu'ils mobiliseront ensuite dans des tâches plus complexes.

Pour nous, il importe donc d'activer l'opération qui relève de l'anaphore résomptive en l'automatisant.

Bien entendu, il ne s'agit pas d'enseigner des règles d'emploi. Il est bien évident que les experts qui manient parfaitement les phénomènes de reprises, n'ont appris à le faire, que par le biais d'une pratique répétée de situations les exposant à rencontrer ce genre de construction.

Plus généralement, la maîtrise des principes gouvernant le fonctionnement des formes anaphoriques ne passe certainement pas par une connaissance réflexive. Les compétences que dénote ce genre de capacité sont implicites, et il n'est pas sûr que, pour les développer, le recours à un enseignement « théorique » soit la meilleure formule.

L'essentiel demeure la pratique, et la création de situations rédactionnelles à même de confronter les élèves à des reprises élaborées, véritables ressources pour accroître la structuration de leur texte, et pour assurer l'activité argumentative et permettre ainsi, la hiérarchisation des arguments.

Nous sommes convaincue que c'est cette démarche qui est à privilégier, et pensons à la création de situations-problèmes qui offriraient aux étudiants des facilitations procédurales. Celles-ci consisteraient à « entraîner » les apprenants sur des opérations relativement bien délimitée, en vue de l'automatisation de conduites qu'ils mobiliseront dans des tâches plus complexes.

Pour une nouvelle approche de l'entraînement à la production écrite en français, nous rappellerons, après bien d'autres, que le texte n'est pas une concaténation de phrases, mais une organisation dont les éléments constitutifs n'existent que dans la mesure où ils sont intégrés et structurés, afin de former des chaînes de constellations **d'idées**.

Eu égard à cela, la tâche d'écriture implique une démarche complexe au cours de laquelle il faut : organiser l'agencement des structures, et connaître la fonction des différents éléments et les relations dans lesquelles ils entrent, pour parfaire le sens des structures significatives.

2. PROPOSITIONS D'ACTIVITES

Ces préalables posés, nous allons suggérer des pistes de travail, qui prennent en compte l'opération de mise en texte qui porte sur l'anaphore résomptive, laquelle subsume les substituts lexicaux de quatre grands groupes de fonctions dans le texte tels que les définit M-J. REICHLER-BEGUELIN (1985 : 82) :

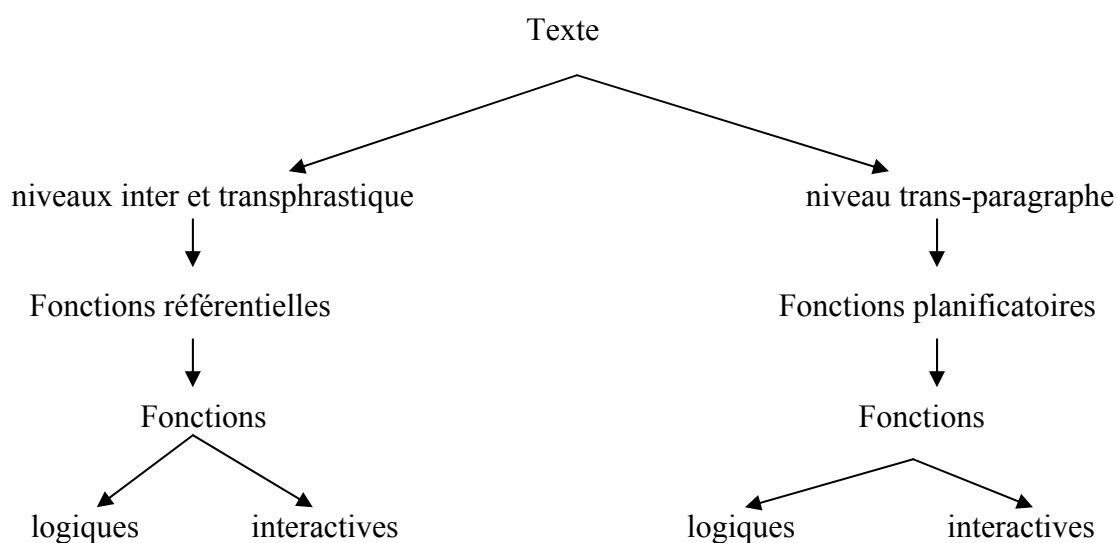
Les fonctions référentielles, qui touchent de près au déroulement de l'acte référentiel

Les fonctions planificatoires, qui consistent à gérer et à réguler l'apport d'information

Les fonctions logiques, qui consistent à aspectualiser l'objet

Les fonctions interactives, qui consistent à gérer les connaissances partagées et les faits de polyphonie.

Nous schématisons de la manière suivante ces quatre ordres de fonction ainsi :



Nous rappelons qu'il peut y avoir cumul des fonctions sur un même anaphorique. Celui-ci peut, par exemple, modifier le statut logique ou extensionnel du référent discursif, et/ou apporter à son propos, des prédications à valeur résomptive, explicative ou argumentative.

Notre didacticiel consiste en une banque de données des anaphores résomptives usuelles. Celles-ci font apparaître des constantes dans leur structure, à savoir : formes figées, nominales, hyperonymiques, paras-ynonymiques, termes génériques ou reprise globale, et enfin anaphore de point de vue. Elles mettent également en relief leur étiquetage par rapport à leur principe de fonctionnement.

Théoriquement, rappelons que il existe plusieurs types d'anaphores :

Premier type : un GN démonstratif précédé d'une préposition (à, dans, de, en, sous, sur), comme par exemple un nom qui figure un lieu ou un espace (point, plan, terrain, domaine, forme), un angle de vue (perspective, optique, point de vue), une circonstance (contexte, hypothèse, conditions, manière), une modalité (propos, sujet) et une modalité plus énonciative qui fait état de l'avancée du propos (stade, point).

Deuxième type : des anaphores résomptives par nominalisations déverbale et adjectivale

Troisième type : des anaphores résomptives par supplétion

Quatrième type : des anaphores par hyperonymes et termes généralisants ou plus abstraits, tels que :

Données
Événements
Facteurs
Faits
Informations
Mécanisme
Phénomènes
Pratiques
Procédés
Processus
Résultats.

Toujours en théorie, la production d'hyperonymes, en contexte argumentatif ou notionnel, ne procède pas des mêmes procédures de reclassement qu'en contexte d'objets discrets. C'est la fonction discursive ou le mode d'appréhension du référent qui importe, et non le référent lui-même.

Par ailleurs, entrent en ligne de compte certaines habitudes discursives telles que les expressions nominales suivantes : pratiques religieuses, faits sociaux... où l'expansion adjectivale prend la forme d'une relation déterminative.

Cinquième type : des anaphores fondées sur des relations de para-synonymie

Sixième type : des anaphores par métonymie

Septième type : des anaphores au moyen d'une expression de qualité

Huitième type : des anaphores présuppositionnelles

Neuvième type : des anaphores associatives méronymiques

Dixième type : des anaphores sur énoncé et anaphores sur énonciation : voici le classement des anaphores sur énonciation/énoncé proposé par J-M DESCOMRES-DENERVAUD et J. JESPERSEN (1992) :

AE (sur l'acte illocutoire)	AE métalinguistiques	AE modalisées	Ae
Information	citation	préjugé	démarche
Prédiction	slogan	propos optimiste	procédé
Hypothèse	formule	contre vérité	mesure
Déclaration	devise	illusion	fait
Eloge	phrase	ce type d'éloge	réalité
Blâme	propos	cette sorte d'appel	événement
	lapsus		propos
	ton		
	paradoxe		

Cette banque de données, favoriserait la réécriture et l'ajout d'informations appartenant à la macrostructure, et donc à la signification globale du texte. Les exercices que nous en tirons et classés ci-après comme composants de notre didacticiel sont :

Les tests de clôture : où les contraintes d'emploi doivent tenir compte du cotexte droit et gauche et du contexte. Il va de soi que dans plusieurs cas, une solution n'est pas exclusive d'autres, et seule la sagacité de l'enseignant, grâce à un jeu de questions et d'ajustements peut légitimer la meilleure.

Les exercices à choix multiples : consistent à ajuster des anaphores prises dans la banque de données pour produire des textes courts et en faisant varier autant que faire se peut les cotextes : une fois droit, une fois gauche, une fois les deux à la fois et juger des cas où l'impossibilité s'avère.

Les exercices d'organisation des textes : consistent à visualiser les enchaînements trans-paragraphes dans des textes d'auteurs, en comparaison avec des textes d'étudiants et d'apporter les corrections qui s'imposent sur les copies, le tout, en imitant la manière de procéder des auteurs. Pour cet ordre d'exercice, il est nécessaire de travailler sur les types de textes, et particulièrement, le texte argumentatif.

Les exercices de production d'hyperonymes et de termes généralisants ou plus abstraits : ils ont pour objectif de donner à l'apprenant des outils pour passer de l'exemple, à la reprise de l'argument, du donné concret au donné abstrait. Pour ce type d'exercice, on amorcera le travail par des incipit, et on *cliquera* sur la relation inclusion-hiérarchie du lexique.

Les exercices de nominalisations déverbales, adjectivales et les supplétismes : elles prennent leur origine respectivement dans le verbe, l'adjectif et le contexte. Là, on *cliquera sur l'icône* de la transformation et la reprise d'une phrase par une nominalisation. Les manipulations sur la dérivation par suffixation doivent être l'occasion d'entraîner les étudiants à distinguer la dérivation qui induit, de celle qui n'induit pas à l'agentivité.

Les exercices afférant à la notion de paragraphe liée à celle de cohérence textuelle au sens de D. BESSONNAT (1988 : 85), doit faire l'objet de manipulations diverses et à différents niveaux :

- Rédiger des paragraphes à partir d'un même sujet, ces paragraphes doivent argumenter les différents points du sujet en question
- Faire un résumé de chaque paragraphe en récapitulant brièvement de telle sorte que la récapitulation serve de point de départ à un des paragraphes
- Essayer d'associer les différents paragraphes de telle sorte qu'ils produisent un texte cohérent. Le corollaire de cette démarche est le texte *en désordre* qu'il convient de restructurer.

Faire remarquer le double niveau de fonctionnement de ces récapitulations partielles de M. CHAROLLES (1988), à savoir, empaquetage qui marque continuité et rupture, grâce à l'information nouvelle, ce qui permet d'enclencher sur le paragraphe suivant. La spécificité de ces récapitulations partielles est leur détermination, laquelle est marquée par les expansions, ce qui nous conduit de façon incontournable, à effectuer un travail sur les expansions (ajout/retrait/amalgame des deux). Celles-ci, en conformité avec les fonctions logiques et/ou interactives modifient le statut logique ou extensionnel du référent discursif et apportent, à son propos, des prédictions à valeur résomptive, explicative, argumentative (voir encore schéma ci-dessus, p. 344). On peut dans ce sens, proposer des exercices qui développent les expansions grâce à la modulation des différentes variables.

Les exercices de remplacement des marqueurs à sémantisme vide comme les marqueurs d'intégration linéaire et les connecteurs par des anaphores résomptives est l'occasion de travailler le lexique. A partir d'un corpus d'étudiants, remplacer ces marqueurs qui se trouvent en début de paragraphes par des marqueurs à valeur lexicale spécifique, tout en leur donnant le statut de sujet (thématisation), essayer d'expliquer le changement au niveau du texte.

Dans les chaînes substitutives, faire varier les fonctions des éléments mis en cause. Nous pointerons à ce moment le problème de la prédétermination avec les différences entre **le N**, **ce N** et **un tel N**, et incidemment le problème de la référence endophorique et la référence exophorique.

A la lecture des pistes didactiques que nous proposons ici, d'aucuns pourraient dire : « mais c'est ce que nous faisons ! ». En effet, ce type d'activités n'a rien d'original. Pourtant, il nous paraît essentiel, et comme nous le soulignons dès la toute première phrase de notre thèse, « qu'enseigner l'écrit » oblige nécessairement à travailler sur des phrases liées, et à souligner qu'une grammaire s'inscrit sur des dimensions de type discursif et non sur des phrases ou couples de phrases, isolés de leur contexte comme c'est souvent le cas. Nous sommes convaincue que tout travail sur la langue n'aura de sens que si nous travaillons sur des textes suffisamment longs, et qu'un objectif en matière d'expression ne mobilise pas au niveau syntaxique qu'une seule fonction mais **l'ensemble des moyens** qui contribuent à la **communication authentique**, la communication **d'idées**.

Nous n'insisterons jamais assez sur le principe que la tâche d'écriture doit être **complexe** pour être signifiante. Il importe au professeur de focaliser l'attention sur ce par rapport à quoi il veut faire progresser l'élève, quitte à lui proposer des exercices complémentaires lors d'activités en décroché, sachant que les apprentissages s'étayent les uns les autres. **La grammaire de texte** a fourni les outils, il reste à l'enseignant de faire preuve de sagacité et d'imagination, afin de tendre vers une transposition didactique qui permette un enseignement performant.

CONCLUSION PARTIELLE

L'hypothèse III, que nous reprenons : **Il devient alors possible d'élaborer un protocole didactique de l'emploi de l'anaphore dans la maîtrise de la production du texte écrit en langue française, et ce, à travers un enseignement assisté par ordinateur : pour un didacticiel**, est donc, ici, vérifiée.

CONCLUSION GENERALE

Par ce travail, il nous semble, avoir bousculé la tradition qui consiste à approcher la qualité textuelle, dans sa composante dynamique, par le biais de l'analyse de la structuration thématique, conception, issues des théories de l'Ecole de Pragues. Notre attitude ne se veut pas une transgression à cette conception, mais une tentative de renouveau dans le paysage de l'évaluation de la qualité textuelle.

En effet, la conception issue des théories de l'Ecole de Pragues se fonde sur la division bipartite de la phrase, en distinguant une partie thématique et une partie rhématique. Elle nous semble complexe dans le sens où, l'on peut effectuer à l'intérieur de ces deux divisions, des découpages encore plus fins¹⁰⁰.

Il nous a donc paru, grâce à ce travail de thèse, judicieux d'isoler, dans cette complexité, un noyau unique, celui qui condenserait à la fois identité référentielle et variation de déterminations, qui sont les deux qualités intrinsèques à la progression textuelle. L'anaphore résomptive est ce noyau qui permet à la fois, de reprendre l'objet de discours (identité référentielle) tout en le réinterprétant (variation de la détermination). Ces deux attributs qui se confondent en une reprise réinterprétée, confèrent à celle-ci deux fonctions importantes : celle d'empaqueter dans des récapitulations partielles, de vastes informations antérieures et en même temps, celle d'opérer un certain virage thématique, afin d'orienter le discours dans une visée donnée, grâce à la détermination. Ainsi, continuité et rupture qui sont le propre de l'anaphore résomptive, assigne au texte sa dynamique. Nous nous sommes efforcée de démontrer, dans cette expérience, l'importance d'une prise en compte, d'un phénomène de reprise particulier, l'anaphore résomptive dans une évaluation de la qualité textuelle.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons fondé notre analyse sur l'observation d'un sous-corpus et un corpus de travail produits dans un contexte bien déterminé. Cette étude a porté sur l'analyse des productions écrites d'apprenants arabophones - des étudiants de l'Ecole Normale Supérieure d'Alger - en français langue étrangère.

¹⁰⁰ Certaines études en analyse textuelle ou en grammaire fonctionnelle évoquent un troisième élément : le post-rhème.

Sous-corpus et corpus de travail étaient produits en milieu universitaire, en réponse à des consignes bien précises. Ils constituaient le corpus global, qui a l'avantage de permettre à la fois, une étude longitudinale et des études transversales, autour d'une même catégorie discursive. Epreuves contraignantes *versus* non contraignantes furent mises à profit. Nous avons donc analysé finement, le voulions-nous, les productions, à partir de l'utilisation de l'anaphore résomptive comme marqueur discursif dynamique, dans le texte argumentatif naturel, et dans des exercices annexes. Un aller-retour entre sous-corpus et corpus, nous a fourni l'éclairage nécessaire de la manière avec laquelle ce phénomène est géré par les étudiants, le tout, sans omettre une interprétation et une recherche des facteurs à l'origine de difficultés que nous avons hiérarchisées en une typologie.

L'analyse que nous avons effectuée, et les conclusions auxquelles nous avons abouti, ont constitué un guide pour l'élaboration du matériel didactique que nous proposons.

Nos trois hypothèses s'en trouvent alors vérifiées, ce, à travers les principales conclusions suivantes :

Nous avons vu à travers l'analyse critique des manuels scolaires que l'anaphore n'est pas enseignée en tant que composante de la textualité. Elle apparaît de façon éclatée dans l'enseignement de la grammaire (à propos de la pronominalisation, réduite à l'anaphore segmentale) moins dans l'enseignement du vocabulaire (à propos de l'anaphore infidèle, ou de l'anaphore résomptive qui privilégie dans le texte, l'étude des mots plutôt que leurs relations structurales).

Nous avons montré que, rares sont les étudiants qui recourent spontanément à l'anaphore résomptive, dans l'activité de textualisation alors que celle-ci apparaît comme ressource importante pour accroître la structure du texte. Nous avons limité l'analyse de notre objet d'étude à sa prédétermination définie, démonstrative ou possessive, et au Nom-tête qui, grâce à sa recatégorisation avec les expansions, nous renseigne sur sa visée argumentative.

Concernant la prédétermination au niveau des exercices de type structural, les étudiants procèdent par actes de référence autonomes. La conséquence qui en découle, est

leur prédilection pour le défini au détriment du démonstratif. Cette indifférenciation entre défini, indéfini et démonstratif montre que les étudiants n'accordent pas de l'importance à la prédétermination qui est aussi importante que la prédication¹⁰¹. D'ailleurs, nous observons un flottement notable quand ils emploient la prédétermination pour désigner une classe, de celle qui désigne un individu de cette classe, les propriétés étant tout à fait autres dans ces deux cas.

Au niveau de la rédaction d'un paragraphe ou d'un texte long, la prédétermination ne pose pas de problème, nous ne l'avons donc pas relevé dans les conclusions de notre analyse du corpus de travail.

Concernant le Nom-tête, et pour ne pas nous répéter, nous dirons que la fréquence d'emploi de l'anaphore résomptive dans le texte des étudiants est faible dès que le texte va au-delà d'un paragraphe, alors que dans le même paragraphe, nous obtenons une bonne saturation en anaphores résomptives. Cela est remarquable dans les paragraphes rédigés à partir d'un titre, dans le sous-corpus, où nous avons relevé des anaphores à charge hautement axiologique. Le passage d'un paragraphe à un autre pose problème, nous retrouvons ici, le défaut d'une pédagogie centrée sur les articulateurs logiques qui se confondent, en connecteurs pragmatiques et en marqueurs d'intégration linéaire, dès qu'il s'agit d'articuler un paragraphe à un autre ; alors qu'une anaphore résomptive aurait l'avantage d'apporter la structuration nécessaire pour l'association des paragraphes entre eux dans un texte.

Nous remarquons que le degré de rémanence des anaphores n'est pas assuré par la prédétermination dans les exercices structuraux, mais il semble être bien assuré par le contenu lexical de le N. La maîtrise dont font preuve les étudiants en produisant des synonymes adéquats, le prouve. Cependant, nous relevons qu'au niveau de la thématization à l'initiale d'un paragraphe, le rendement de l'anaphore résomptive est faible, puisque l'anaphore hyperonymique démonstrative en position de thème, apparaît rarement et lorsqu'elle apparaît, sa fonction est complément.

¹⁰¹ A.H.IBRAHIM, op.cit., p. 311.

La valeur d'argument de l'anaphore résomptive est notable grâce aux déterminations qui lui confèrent une charge axiologique à visée argumentative. Les étudiants sous catégorisent le Nom-tête, ce qui permet d'opérer une réorientation du discours, par aspectualisation de l'objet, voire même, par un déplacement associatif de la référence. Cette performance est relativement faible, mais elle est latente, un enseignement bien articulé pourrait certainement faire acquérir aux apprenants des performances avérées.

Nous avons pu au terme de l'analyse du corpus de travail en tirer donc une typologie des anaphores résomptives que produisent les étudiants.

Il nous semble, avoir montré qu'à partir de l'anaphore résomptive, une évaluation de la qualité textuelle est possible, car cette analyse offre l'avantage de partir d'une entité dès le début du texte, et chemin faisant, de la poursuivre dans les moindres méandres du texte. Nous n'avons travaillé que sur le texte argumentatif, les résultats de ce travail gagneraient à être appliqués à l'approche des autres types de textes.

Les difficultés rencontrées se rapportant tout autant à l'organisation macrostructurale des arguments, à des inappropriétés lexicales qu'à des problèmes de micro-syntaxe sont l'indice d'une difficulté à rédiger. Pour y remédier au plan didactique, la priorité semble être, massivement, accordée à l'articulation d'activités de grammaire de phrase et des grammaires textuelles.

L'articulation des activités d'apprentissage du système de la langue et les activités de lecture et de production d'écrits offre l'avantage d'une approche intégrée de l'expression écrite. Les travaux sur l'énonciation aident mieux à envisager ce type d'articulation, reste que la transposition didactique bute encore, sa mise au point n'est pas parachevée, pourtant, elle fournirait l'outil de travail idéal et une aide précieuse, pour endiguer le désarroi des jeunes enseignants, souvent de formation hétéroclite, confrontés à des apprenants de plus en plus exigeants.

Bibliographie

- ADAM, Jean-Michel. (1977). *Ordre du texte, ordre du discours*, Pratiques N° 13, pp. 103-111.
- (1978). *La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative*, in *Langue Française* N° 38, pp. 101-117.
- (1984). *Des mots aux discours: l'exemple des principaux connecteurs* in *Pratiques* N° 43, pp. 107-122.
- (1985). *Quels types de textes ?* in *le Français dans le Monde* N° 185 pp. 39-43.
- (1986). *Dimension séquentielle et configurationnelle du texte*, *Degrès*, 46-47, b1-b22.
- (1987). *Types de séquences textuelles élémentaires* in *Pratiques* N° 56, pp.54-78.
- (1990). *Eléments de linguistique textuelle . Théorie et Pratique, l'analyse textuelle*, Mardaga Ed. 259 p.
- AISSANI, Aicha. (1994). *La cohérence dans les productions écrites des étudiants à l'épreuve de l'anaphore et des connecteurs*. DEA, (sous dir. Amr Helmy IBRAHIM), Université de Franche-Comté.
- (1996). *Approche textuelle des productions écrites en français des étudiants algériens : Progression et articulation des éléments de l'objet-texte*. Magistère, Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah (Alger).
- (2000). *La traduction des relatives de la BIBLE et du CORAN de l'arabe en français et vice-versa, TRADUIRE REPRISES ET REPETITIONS*, (Amr Helmy Ibrahim & Hassane Filali éd.), *Annales littéraires de l'Université de Besançon*, 675 (Hors série), Mars, Besançon / Paris : Presses Universitaires Comtoises / Les Belles Lettres, pp. 39-55.

- (2001). Communication au Colloque International du 20 & 21 déc 2001 sur la construction et l'acquisition du sens dans une perspective interlangue, Paris-Sorbonne France, *La continuité référentielle dans les textes d'enfants algériens en langue arabe dialectal*.

- (2001) *L'étudiant algérien et la gestion des procédés de reprise dans le texte écrit en français*, dans : Culture, Enseignement & Langue Casbah-Editions Réflexion N°5 ALGERIE

A paraître *Approche de la référence dans les récits oraux d'enfants algérien agés de 4 à 12ans* in : Langage & cognition N°1, Revue du Laboratoire des Sciences du Langage et de la Communication (SLANCOM). ALGERIE

ALBERT, Marie-Claude. (1985). Production de textes en FLE, in le Français dans le Monde N° 192, pp.78-85.

ALI-BOUACHA, Magid & PORTINE, Henri. (1981). Argumentation et énonciation Langue Française N°50, pp.3-6.

ANSCOMBRE, Jean-Claude & DUCROT, Oswald. (1983). L'argumentation dans la langue Bruxelles-Liège, P. Mardaga Ed.

APOTHELOZ, Denis. (1995). Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle. Librairie Droz, Genève-Paris, 349p.

APOTHELOZ, D.& CHANET, Catherine. (1992-93). Défini et démonstratif dans les nominalisations, Université de Fribourg (Suisse), Walter De Mulder, Liliane Tasmowski-De Ryck Carl Vettters, Eds. 186p.

AURICCHIO, Agnès. & alii.(1995). L'anaphore démonstrative à fonction résomptive, Pratiques N°85, pp.27-52.

BAKHTINE, Michael. (1977). Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, Les éditions Minuit, Paris, 258p.

BENVENISTE, Emile. (1966 et 1974). Problèmes de linguistique générale, I et II, Paris, Gallimard.

- (1970). L'appareil formel de l'énonciation, Langages N° 17, pp.12-18

BERRENDONNER, Alain. (1983). Connecteurs pragmatiques et anaphore in Cahiers de Linguistique Française N° 5, quarante deux, pp.215-246.

- (1994). Anaphores confuses et objets indiscrets, Recherches Linguistiques N° 19, « l'anaphore associative : approches linguistiques, psychologique, et informatique », Klinksieck.

BESSONNAT, Daniel. (1988). Le découpage en paragraphe et ses fonctions, in Pratiques N° 57, pp.81-105.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. & CHERVEL, André. (1966). Recherches sur le syntagme, et le substantif, Cahiers de lexicologie, IX (2), pp.3-37.

BLOOMFIELD, Léonard (1933-1970) Le langage, Paris, Payot.

BOUCHARD, Robert. (1985). Le texte de phrase en phrase, in le Français dans le Monde N° 192, pp.65-71.

BOUDALIA-GREFFOU, Malika. (1989). L'école algérienne de Ben-Badis à Pavlov, Laphomic, 125 p.

BRONCKART, Jean-Paul & alii. (1985). Le fonctionnement des discours, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART J.P & SCHNEUWLY, Bernard. (1987). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants, Cahiers de Linguistique Française N° 7 pp.279-294.

CHANET, Catherine. (1994). Manipulations sur les SN anaphoriques résomptifs,

Université de Fribourg, Séminaire de linguistique Française ? Document de recherche FNRS. 20 p.

CHAROLLES, Michel. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes Langue Française N° 38, pp.7-41.

- (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation, Pratiques N° 28, pp.7-45.

- (1985). Comment repêcher les derniers ? Analyse des expressions anaphoriques en ce dernier, Pratiques N° 85, pp.89-112.

- (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques, Pratiques N° 49, pp.3-21.

- (1988a). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences, Pratiques N° 57, pp.3-14.

- (1988b). Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960, Modèles Linguistiques, X(2), pp.45-66.

CHAROLLES, M & SCHNEDECKER, Catherine. (1993). Coréférence et identité. Le problème des référents évolutifs. Langages N° 112, pp.106-126.

CHOMSKY, Noam. (1969). Structures syntaxiques, Paris, Seuil.

COHEN, David. (1968). Les langues chamito-sémitiques in Le Langage, publié sous la direction d'A. MARTINET, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, N.R.F, 1324 p.

COMBETTES, Bernard. (1975). Pour une linguistique textuelle, Publications du CRDP, Nancy.

- (1977). Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte, Pratiques N° 13, pp.91-101.

- (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants, Langue Française N° 38, pp.74-86.

- (1983). Pour une grammaire textuelle, Ed. de Boeck et Duculot.

- (1986). Introduction et reprise des éléments d'un texte, Pratiques N° 49, pp.69-84.

- (1988). Fonctionnement des nominalisations et des appositions le texte explicatif, Pratiques N° 58, pp.107-119.

CORBLIN, Francis. (1983). Défini et démonstratif dans la reprise immédiate, le Français Moderne N° 51, fasc.2, pp.118-134.

- (1985) Les chaînes de références : analyse linguistique et traitement automatique in Intellectica, vol. 1, 134 p.

- (1985). Remarques sur la notion d'anaphore, Revue Québécoise de Linguistique N° 15, fasc 1, pp.173-196.

- (1987a). Indéfini, défini et démonstratif, constructions linguistiques de la référence, Genève , Droz.

- (1987b). CECI et CELA comme formes à contenu indistinct, Langue Française N° 75, pp.75-93.

CORNISH, Francis. (1990). Anaphore pragmatique, référence, et modèles du discours in : L'anaphore et ses domaines. Etudes publiées par G. Kleiber & J.-E. TYVAERT. Recherches linguistiques XIV, Centre d'analyse Syntaxique de l'Université de Metz. Klincksieck, pp.81-96.

CORTES, Jacques. (1985). La grande traque des valeurs textuelles, in le Français dans Le Monde N° 192, pp.28-34.

-(1985). Quelques points de terminologie, in le Français dans Le Monde N° 24, pp.49-50.

CRIDLIG, Jean-Marie. (1985). Grammaire de texte et expression écrite, in le Français dans Le Monde N° 192, pp.72-77.

DEBYSER, Francis. (1967). Exemple d'application pédagogique : le thème de la maison, in le Français dans Le Monde N° 48 pp.25-34.

DE WECK, Geneviève. (1989a). La cohésion dans les narrations d'enfants, thèse de doctorat, Université de Genève, Genève.

DESCOMBES-DENERVAUD, Monique & JESPERSEN, Janine. (1992). l'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite, Pratiques N° 73, pp.79-95.

DUBOIS, Jean. (1965) Grammaire structurale du français : nom et pronom, Paris, Larousse.

DUBOIS, Jean. et Coll (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, 330 p.

DUCROT, Oswald. & TODOROV, Tzvetan. (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, relations sémantiques entre les phrases Ed Seuil. Coll. "Points" pp. 358-382.

DUCROT, Oswald. & alii (1980). Les mots du discours Paris, Ed. Minuit.

DUCROT, O. (1984). Le dire et le dit, Paris, Ed . Minuit. 237 p.

FAUCONNIER, Gilles. (1974). La coréférence : syntaxe ou sémantique, Paris, Seuil.

FREI, Henri. (1982). La grammaire des fautes, (Slatkine Reprints Ed nouvelle), Genève, Paris, 317 p.

FRASER, T. & JOLY, A. (1980). Le système de la déixis. Endophore et cohésion discursive en anglais. Modèles linguistiques, 2 (2). pp.22-51.

GARCIA-DEBANC, Claudine. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture, Pratiques N° 49, pp.23-50.

- (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. Pratiques N° 77, pp. 3-23.

GOMBERT, Jean-Emile. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite, in Repères N° 03 pp.143-171.

GREIMAS, Algirdas J.(1976). Du sens : essais sémiotiques, Seuil, Paris.

GRICE, H.Paul. (1979). Logique et conversation. Communication N° 30, pp.57-72.

GRIZE, Jean-Blaize. (1978). Schématisation, représentations et images in Stratégies Discursives, Presses Universitaire de Lyon.

- (1982). De la logique à l'argumentation. Genève : Droz.

GUILLAUME, Gustave. (1973) : Principes de linguistique théorique C. KLINCKSIEK, Paris.

HALLIDAY, Michael.A.K & HASAN, Ruqaiya (1976). Cohesion in English, London-New-York; 15e éd 1997, Longman.

HICKMANN, M. (1984). Fonction et contexte dans le développement du langage, in : M. Deleau (ed.), Langage et communication à l'âge, préscolaire Rennes, Presses Universitaires de Rennes2, pp.27-57.

IBRAHIM, Amr. Helmy. (1994a). « Théorie générale : De la nature du support de Neutralité articulant l'arbitraire et le motivé dans les langues », 15-63, Supports, opérateurs, durées. Textes réunis par Amr Helmy Ibrahim, n°1 des travaux de la Cellule de Recherche Fondamentale en Linguistique Française et comparée de l'Université de Franche-Comté, Vol. 23 de la Série Linguistique et sémiotique, Vol. 516 des Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Paris : Les Belles Lettres.

- (1996). « Les supports : le terme, la notion et les approches » & « La forme d'une théorie du langage axée sur les termes supports », *Langages* N° 121, (Amr Helmy Ibrahim éd.), LES SUPPORTS, Mars, pp.3-8 & pp.99-120.

- (1997). Pour une définition matricielle du lexique, *Cahiers de lexicologie* 71-2, INALF/Didier-Erudition, pp.155-170.

- (1998). La mémoire cinétique des termes supports, in CLAS, André, MEJRI, Salah, BACCOUCHE, Taïeb, *La mémoire des mots*, Actes du colloque de Tunis 25-27 sept 97, Col. *Universités francophones*, Tunis/Montréal : SERVICED/AUPELF, pp.235-243.

- (1999). Constructions figées et constructions à supports, in MEJRI, Salah, CLAS, André, GROSS, Gaston, BACCOUCHE, Taïeb, *Le figement lexical*, Actes des 1ères Rencontres Linguistiques Méditerranéennes de Tunis, 17-19 septembre 1998, Tunis : Université de TunisI/CERES, pp.373-387.

- (2000). Fonction et traduction des répétitions dans le coran : modulation du même versus dissimilation dans la construction du sens, *TRADUIRE REPRISES ET REPETITIONS*, (Amr Helmy Ibrahim & Hassane Filali éd.), *Annales Littéraires de l'Université de Besançon*, 675 (Hors série), Mars, Besançon :Paris : Presses Universitaires Comtoises/ Les belles Lettres, pp.131-161.

- (2000). Répétition, redondance, reformulation : les spirales explicatives du même, *Studia Romanica Posnaniensa* XXV/XXVI, Poznan : Université Adam Mickiewicz, pp.157-167.

- (2000). L'arabe et le français face à l'anglais dans le monde arabe : coopération ou rivalité ? *Actes des Deuxièmes Journées Scientifiques du Réseau de l'AUF SOCIOLINGUISTIQUE ET DYNAMIQUE DES LANGUES (RABAT 25-28 sept 1998)*, *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistiques*, AUPELF-UREF, Série *actualité scientifique* (Diffusion *Ellipses-CAC- Hachette-Edicef*) : pp.261-273.

- (2001). Dans la langue, par la langue mais toute entière, & Argumentation interne et enchaînements dans les Matrices définitives, Langages N°142, juin, *les discours intérieurs au lexique* (Amr Helmy Ibrahim éd) Paris Larousse, pp.3-9 & 92-126.

- (2004a). L'analyse matricielle de la grammaire des prédications élémentaires à celle du texte, *Echanges : créer, interpréter, traduire, enseigner*, (Jersy Lis & Teresa Tomasziewicz éd.), *Actes du 7è séminaire international d'études doctorales* (Posnan, du 18 au 20 septembre 2003), Lask : oficina Wydawnicza LEKSEM, pp.155-170.

- (2004c). Prolégomènes à une typologie de l'actualisation des noms, *Les constituants prédictifs et la diversité des langues*, (Jacques François & Irmgard Behr éd.), Mémoires de la société de linguistique de Paris, Tome XIV, Leuven : Peeters.

KESSIK, Marek. (1989). La cataphore, Paris, PUF.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1986). L'Implicite, Paris, A. Colin, pp.24-42.

KLEIBER, Georges. (1989a). Reprise (s). Travaux sur les processus référentiels anaphoriques, Publication du Groupe Anaphore et Déixis, n° 1, Université de Strasbourg II, Strasbourg.

- (1989c). Référence indirecte ou de la divergence sur les anaphores divergentes, Cahiers de praxématique N° 12, pp.51-74.

- (1990). Sur l'anaphore associative : article défini et adjectif démonstratif. *Rivista di linguistica* Vol 2, n° 1, pp.155-175.

- (1990). Marques référentielles et processus interprétatifs : pour une approche « plus sémantique », Cahiers de Linguistique Française N° 11, pp.241-258.

- (1991). Anaphore-deixis : Où en sommes-nous ? *L'information grammaticale* N° 51, pp.3-18.

- (1992a). Anaphore – Déixis : deux approches concurrentes, in M. –A. Morel & L. Danon-Boileau (éds.), *La déixis*, PUF, Paris, pp.613-626.

- (1993b). Lexique et cognition : y a-t-il des termes de base ? *Rivista di linguistica*.

- (1992c). Mais qui est donc sur l'étagère de gauche ? ou faut-il multiplier les référents ? *Travaux de linguistique et de philologie*, XXX, pp.107-124.

- (1994). *Nominales. Essais de sémantique référentielle*, Armand Colin. 247 p

KLEIBER, G.& TAMBA, Irène. (1990). L'hyponymie revisitée: inclusion et hiérarchie, *Langages* N° 98, pp.7-32.

KINTSCH, Walter. & Van DIJK, Teun A. (1975) : Comment on se rappelle et on résume les histoires, *Langages* N° 40, pp.98-116.

KRISTEVA, Julia. (1972). Sémanalyse : conditions d'une sémiotique scientifique, entretien avec J-C. Coquet, *Sémiotica*, V-4, La Haye, Mouton, pp.324-349.

LANGACKER, R.W.(1991). Noms et verbes, *Communications* N° 53, pp.101-153.

LEBLEU, Pierre. (1985). « Il est passé par ici, il repassera par là », in *le Français dans Le Monde* N° 192, pp. 44-48.

LUNDQUIST, Lita. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Copenhague.

LE NY, Jean-François. & DENHIÈRE, Guy. (1985). L'acquisition des structures de compréhension des récits. *Courrier du CNRS* N° 60, *Génétique-langues maternelles-psychologie cognitive*.

MARTINET, André. (1966). *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris

- (1985). *Syntaxe générale*, Paris.

MAGNE, B. (1987). Le texte et l'ordinateur in LINX N° 17, pp.77-97.

MAILLARD, Michel. (1974). Essai de typologie des substituts diaphoriques (support d'une anaphore et/ou cataphore), Langue Française N° 21, pp.55-71.

MARANDIN, Jean-Marie. (1986). « Ce » est un autre. L'interprétation anaphorique du syntagme démonstratif, Langages N° 81, Mars 1986, 75-89.

MILIANI, Mohamed. (2002). Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou sabir? Insaniyat, Revue Algérienne d'Anthropologie et de sciences sociales, N° 17-18 Mai-Décembre 2002, (vol, VI, 2-3) Langues et société, pp.79-95

MILNER, Jean-Claude.(1982). Coréférences et anaphores, Ordres et raisons de Langue, Paris, Seuil, pp.31-42.

MOEHLER, Jacques. (1985). Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris, Hatier, CREDIF.

MOIRAND, Sophie. (1979). Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite, Langue Française N° 28, pp.12-24.

- (1979). Situation d'écrit – Compréhension, production en langue étrangère. Clé International.

- (1983). Enseigner à communiquer en langue étrangère, RECHERCHES/APPLICATION, Hachettes.

- (1992). Ethnolinguistique de l'écrit, in Langages N° 105, pp 28-41

PECHEUX, Michel. & FUNCHS, Catherine. (1975). Analyse automatique du discours, Paris, Dunod.

PETITJEAN, André (1989). Les typologies textuels in Pratiques N° 62 juin, pp.86-125.

PERELMAN, Chaim. & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. (1983). *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Ed de l'Université, (1ère éd:1970).

PERY-WOODLEY, Marie-Paul. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*, in *Références*, Hachette FLE, 204 p.

PEYTARD, Jean. (1978). *Le récit des écoliers (enjeux d'une pratique)* in *Langue Française* N° 38, pp.3-6.

PEYTARD, J & MOIRAND, Sophie. (1992). *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette.

PIERSON, Claude. (1993). *Les reprises lexicales dans la perspective de la synthèse de textes*, *Pratiques* N° 77, pp.58-82.

PLANTIN, Christian. (1999). *Argumenter. De la langue à l'argumentation u discours argumenté*, CNDP.

RASTIER, François. (1987). *Sémantique interprétative*, PUF, Paris.

REBOUL, Anne. (1990b). *Rhétorique de l'anaphore*, in G. Kleiber & J-E Tyvaert (éds), *l'anaphore et ses domaines*, XIV, Paris, Klincksiek, pp.279-300.

REICHLER-BEGUELIN, Marie-José. (1988). *Anaphore, cataphore et mémoire discursive*, *Pratiques* N° 57, pp.15-43.

- (1988a). *Norme et textualité. Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite*, in G. Schöni et alii, éd., 1988, pp.185-216

- (1990). *La connexion logique et argumentative en français : typologie des anomalies et source des jugements normatifs*, in : W. Settekorn (éd.), pp.85-101.

- (1992). *L'approche des « anomalies » argumentatives*, *Pratiques* N° 73, pp.51-78.

- (1993a). Faits déviants et tri des observables, Travaux neuchâtelois de linguistique (Tranel) N° 20, pp.89-109.

- (1995). Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratifs, Pratiques N° 85, pp.53-87.

REICHLER-BEGUEULIN, M-J & alii (1988). Ecrire en français, Coll. Techniques et méthodes pédagogiques, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

RICOEUR, Paul. (1975). La métaphore vive, Seuil, Paris.

RIEGEL, Martin. PELLAT, Jean-Christophe & RIOUL, René. (1994). Grammaire Méthodique du français, PUF. 646 p.

RIEGEL, Martin. (2000). Le syntagme nominal dans la grammaire française, in Modèles Linguistiques, Nouvelle série, Tome XXI, fascicule 2.

RUCK, Héribert. (1980). Linguistique textuelle et enseignement du français, Paris, Crédif, Hachette.

SCHNEUWLY, Bernard.& alii (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans, in Langue française N° 81, pp. 40-97.

SCHILLING, Mariane. (1983). Contraintes structurelles et contraintes d'enchaînement dans la description des connecteurs concessifs en conversation, in Cahiers de Linguistique Française N° 5 pp.169-188.

SIRDAR-ISKANDER, Christine. (1983). "Voyons" in Cahiers de Linguistique Française N° 5, pp.111-130.

SLAKTA, Denis, (1975). L'ordre du texte, Etudes de Linguistique Appliquée, N° 19, pp.30-42.

SPERBER, Dan & WILSON, Deidre (1989). La pertinence in Communication et Cognition, Ed de Minuit.

TESNIERE, Lucien. (1982). Eléments de syntaxe structurale, Paris.

TURGO, Gilbert & COLTIER, Danielle. (1988). Des agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire. Pratiques N° 57, pp.50-79.

VIGNAUX, Gérard. (1981). « Enoncer, argumenter: opérations du discours, logique du discours », in Langue Française N° 50, pp.91-116.

- (1985). A propos d'argumentation: opérations cognitives et opérations langagières, in Revue Internationale de philosophie 39 N° 4, pp.322-332.

VIGNER, Gérard. (1982). Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite, Clé International.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1936/1985). Pensée et langage, Paris, Ed. sociales.

WIEDERSPIEL, Brigitte. (1989). Sur l'anaphore : du modèle « standard » au modèle, mémoriel Travaux de linguistique et de philologie, XXVII, pp.95-113.

- (1995). Sur quelques aspects de la saisie démonstrative, Pratiques N° 85, pp.113-125.

WOODLEY, Marie-Paul. (1985). Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit, in le Français dans le Monde N° 192, pp.60-64.

- (1992). La production des écrits, Paris, Hachettes, Collection. F/Références.

ZELLAL, Nacira. (1986). Contribution à la recherche en orthophonie. L'aphasie en milieu hospitalier algérien. Etude psychologique et linguistique, Thèse de Doctorat d'Etat Es Lettres et Sciences Humaines, s. d. de David COHEN, 700 p. 3 vol.

- (1996). Guide de méthodologie de la recherche, OPU, Alger, 1996, 100 p.

- (1999). Troubles de la grammaire, Colloque de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle, Lugano, Suisse, Actes publiés.

- (2005). Dépistage et explication des troubles scolaires, IV^o Colloque de l'ANDRS, Tlemcen, à paraître.

- (2005). Les défis du XI^e siècle, El Watan, 10 mai.

ZRIBI-HERTZ, A. (1979). Grammaire et disjonction référentielle, *Sémanticos*, 3, Fasc 1, pp.35-60.

