REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE FARNÇAIS

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Sciences du langage et littérature

Option : Sciences du langage / français

SUJET

« DIDACTIQUE DE L'ECRIT EN LANGUE FRANÇAISE, A TRAVERS LE CAS DU RECIT, AU 3ème PALIER DU FONDAMENTAL, DANS LA DAIRA DE TIZI-OUZOU».

Présenté par :

Mohamed Arezki KHENDEK

Membres du jury :

Mme TIGZIRI Noura, M.C; UMMTO; Présidente

Mr. KAHLOUCHE Rabah ; Professeur ; UMMTO ; Rapporteur

Mr. HADDADOU Mohand Akli; M.C; UMMTO; Examinateur

Mr. ZABOOT Tahar; Professeur; UMMTO; Examinateur

Soutenu le 18/10/2004

Je dédie ce mémoire à toute ma famille, et surtout à ma fille Sissi, sans qui, pour paraphraser un écrivain célèbre, la Terre serait dépeuplée.

Amis, élèves, parents (en particulier Brahim et Idir) et collègues qui, par votre soutien moral ou matériel, avez contribué à la réalisation de ce travail, trouvez exprimés ici tous mes remerciements.

A Rabah KAHLOUCHE, pour son aide, sa confiance et ses conseils sans cesse renouvelés, mes vifs remerciements.

INTRODUCTION

Le système éducatif algérien, dans sa philosophie de l'éducation, dans sa conception de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, procède, comme tout autre système, à des choix :

- des choix dans les contenus qui constituent la charge des cours (ce qu'on nomme communément les programmes),
- des choix dans la méthodologie et les stratégies de mise en œuvre de cet enseignement / apprentissage.

Ces deux éléments ne vont pas sans incidences sur la formation initiale et en cours d'emploi à assurer aux enseignants qui ont pour rôle essentiel de les gérer quotidiennement dans leur pratique pédagogique de la classe de langue. Cette formation s'articule sur des contenus académiques propres à la discipline (les langues) et sur des contenus d'ordre méthodologique, psychopédagogique.

Ces choix et la formation à laquelle ils donnent lieu, dans l'école algérienne, sont-ils pertinents ?

Telle est l'interrogation à laquelle ce modeste travail se propose, autant que faire se peut, de répondre, avec ceci qu'il restreint le champ d'investigation à l'écrit, et en particulier à l'expression écrite, et ce à travers le cas du récit.

En effet, ce travail s'intitule précisément « Didactique de l'écrit en langue française, à travers le cas du récit, au 3ème palier du fondamental, dans la daïra de Tizi-Ouzou ».

Qu'est-ce qui motive un tel sujet ?

Le choix d'un tel sujet est d'abord essentiellement dicté par des considérations d'ordre pragmatique : ayant enseigné dans un institut de technologie de l'éducation (I.T.E) durant quinze ans la didactique des langues, la psychopédagogie et la pédagogie spéciale, notre souci a été non seulement de familiariser nos stagiaires (instituteurs et professeurs d'enseignement fondamental) au système didactique de l'Institut pédagogique national (I.P.N) pour en permettre l'application, de développer chez eux une culture pédagogique aussi riche et variée que possible, mais aussi de leur permettre une distanciation à l'égard des instruments mis en place par l'institution. Ils sont de la sorte amenés à réfléchir sur ces outils, sur leur propre pratique pédagogique

pour la formaliser, en dégager les aspect déviants et y remédier. En d'autres termes, nous nous sommes efforcé de les initier à la recherche-action qui se veut un questionnement suscité par et sur des outils et des pratiques pédagogiques dans le but d'y apporter des réponses soi-même, au lieu d'attendre qu'un universitaire le fasse pour nous.

Faire que les enseignants du 3ème palier du fondamental s'interrogent sur leur pratique d'enseignement / apprentissage du français est l'un des soucis fondamentaux de ce travail.

La seconde raison tient à l'intérêt qu'accorde l'institution scolaire algérienne à l'écrit dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et du français en particulier (première langue étrangère), celui-ci devant permettre l'accès à « une culture universelle dans sa dimension la plus féconde » et à « une documentation scientifique et technique ». A l'université, les disciplines, nombreuses (biologie, enseignements techniques, économie, finances, etc.) enseignées en langue française recourent à une documentation écrite dans cette langue. Il faut dire que même les disciplines enseignées en langue arabe ont souvent recours à des ouvrages écrits dans le français, la traduction étant, dans notre pays, réduite à « une peau de chagrin », pour ne pas dire inexistante, ou n'arrivant pas du tout à suivre le rythme d'évolution dans certaines disciplines. Ainsi, le département de langue et littérature arabes de l'université Mouloud MAMMERI Tizi-Ouzou (U.M.M.T.O), se sert d'ouvrages en langue française dans différentes disciplines telles la linguistique générale, l'énonciation, l'analyse du discours, la sociolinguistique, la didactique des langues, la linguistique textuelle, etc.

Au niveau du 3ème palier du fondamental, les supports à l'apprentissage sont, pour la plupart, des textes écrits. Le document oral (la cassette magnétique, la cassette audiovisuelle, le C.D) ne figure pas parmi les documents mis à la disposition des enseignants par l'Institut pédagogique national (dorénavant I.P.N).

Une autre raison, et pas des moindres non plus, est liée aux difficultés auxquelles se heurtent et les élèves et les enseignants. Les premiers vivent une insécurité scripturale qui engendre la peur, voire l'angoisse, face à l'écrit, la peur ou l'angoisse de ne pas pouvoir mettre en mots ce qu'ils veulent dire, la peur de ne pas être compris, la peur d'être jugés. Les enseignants du secondaire sont unanimes pour dire que les élèves qu'ils reçoivent sont bien loin de maîtriser un tant soit peu l'écrit, comme le mentionnent les directives pédagogiques du 3ème palier du fondamental, et que leur expression écrite est lacunaire par plusieurs aspects : cohérence textuelle, « pauvreté » au niveau du contenu informationnel (contenu décousu), erreurs dans la combinatoire

phrastique, etc. Ecrire, pour nos élèves, est très souvent, pour ne pas dire toujours, douloureux.

Quant aux seconds (les enseignants du 3ème palier), leurs difficultés se situent sur deux plans :

- les unes se rapportent à la méconnaissance de l'objet « texte » qui présente plusieurs facettes que souvent ils ignorent, et à la didactique de l'écrit qui, pendant très longtemps, a fait défaut (on faisait produire des écrits conformément à une norme), mais qui, de nos jours, a ouvert des voies intéressantes, mis en place des démarches et des stratégies efficaces ;
- les autres ont trait à l'intervention des enseignants sur les productions écrites des élèves. Quelles démarches d'évaluation mettre en œuvre face à des productions écrites présentant toutes sortes de lacunes : orthographiques, grammaticales, lexicales, de cohérence globale, maladresses de calligraphie, absence de ponctuation, etc. ? Il arrive souvent que la proportion des fautes en tous genres rende le texte difficilement appréciable, voire même illisible. On comprend dès lors le désarroi de ces enseignants face à ce type de productions qu'ils appréhendent bien souvent avec des critères peu précis, flous. La méconnaissance de l'objet « texte » et le flou qui caractérise les critères d'évaluation expliquent qu'ils s'intéressent, dans leurs interventions sur les copies, aux faits linguistiques de surface : syntaxe de la phrase, orthographe, conjugaison, etc., c'est à dire qu'ils se focalisent sur une correction ponctuelle qui s'appuie sur des siècles de tradition de description grammaticale.

Deux autres raisons motivent ce choix :

- le français aussi bien oral qu'écrit, malgré la volonté affichée d'arabiser tous les domaines dans lesquels il trouve son expression, reste vivace dans notre société : presse écrite (journaux, revues), affiches, appels, graffitis, enseignes de magasins, langue véhiculaire dans certains domaines administratifs et économiques, etc.
- le récit, à travers lequel nous envisageons de saisir l'écrit, est un discours dans lequel baignent nos élèves dès leur jeune âge (ils en sont donc intuitivement imprégnés). De plus, les programmes du 3ème palier du fondamental lui consacrent quatorze (14) dossiers ainsi répartis : cinq (5) en 7ème A.F, quatre (4) en 8ème A.F et cinq (5) en 9ème A.F.

Ce travail comportera deux grandes parties

La première sera consacrée à la constitution et à l'analyse du corpus de productions écrites essentiellement dans leur aspect textuel. Elle s'appuie sur des notions théoriques ayant trait aux considérations d'ordre méthodologique (l'enquête, l'échantillon, le questionnaire et le test écrit), à l'organisation d'un texte dans sa cohérence et sa cohésion, à la macrostructure et à la microstructure narratives.

La seconde, au regard des résultats de cette analyse, traitera de la pertinence des choix didactiques faits par l'institution éducative à travers la conception qu'a l'Institut pédagogique national de :

- la méthodologie de l'enseignement / apprentissage du français au 3ème palier du fondamental,
- la didactique de l'écrit,
- la situation scolaire de production de l'écrit,
- l'évaluation du système et des apprentissages.

Pour des raisons d'espace, - nous préparons un mémoire de magister -, deux autres éléments du système pédagogique mis en place par l'I.P.N., à savoir les programmes et les formations initiale et en cours d'emploi des enseignants ne seront pas abordés ici. Ils feront l'objet d'une étude aussi précise et complète que possible dans un travail à venir.

PREMIERE PARTIE
CONSTITUTION ET ANALYSE DU CORPUS

I / Considérations d'ordre méthodologique (l'enquête, l'échantillon, le questionnaire, le test écrit).

Pour atteindre les objectifs assignés à notre travail, pour procéder à la vérification de nos hypothèses de départ, nous avons conçu et mis en œuvre un certain nombre d'instruments méthodologiques parmi lesquels l'enquête, le questionnaire, l'échantillon de sujets à interroger et le test écrit.

I / 1 – L'enquête

R.GHIGLIONE et B.MATALON (1985, p.6) considèrent que « réaliser une enquête, c'est **interroger** un certain nombre d'**individus** en vue d'une **généralisation** ».

Cette définition souligne trois termes : « interroger », qui laisse entrevoir l'outil utilisé, à savoir le questionnaire, « individus », qui renvoie au concept d' « échantillon » et « généralisation » qui porte l'idée de représentativité de l'échantillon retenu.

Un peu plus loin, les deux auteurs insistent sur la notion de généralisation : « Il s'agit, écrivent-ils, d'interroger en vue d'une généralisation ». Ils précisent que ce ne sont pas les individus qui les intéressent, « dans ce qu'ils ont de personnel comme dans une situation d'embauche, mais la possibilité de tirer de ce qu'ils disent des conclusions plus larges ». (R.GHIGLIONE et B.MATALON, 1985, p.6)

Pour F. de SINGLY (1992 p.28), « le premier travail consiste en la délimitation de l'objet (…). Le responsable doit définir à l'avance, au moins de façon provisoire, les notions qui seront au centre de l'enquête afin d'en trouver les bons indicateurs ». Comme exemples de notions, l'auteur donne « les loisirs », « la prudence ».

La délimitation de l'objet, c'est à dire la détermination des notions, repose sur deux principes : le premier consiste à définir théoriquement la notion retenue et à écarter tous les termes qui ne s'inscrivent pas dans ce champ de définition ou auxquels cette définition ne s'applique pas. Le second insiste sur la nécessité de se conformer à l'objectivation telle que définie par E.DURKHEIM

C'est à dire d'approcher les comportements par l'extérieur en évitant des jugements introspectifs. A titre d'exemple, l'auteur trouve subjectif de demander à un sujet s'il change (très souvent, assez souvent, assez rarement, rarement) de chaîne de télévision au cours d'une émission ou à la fin d'une émission. Il préfère le mode qui consiste à enregistrer, au moyen d'un appareil, tous les changements d'états du téléviseur. En fait, il s'agit d'approcher ces notions dans ce qu'elles ont de concret, de manifeste et donc d'observable.

Une fois la ou les notions qui font l'objet de l'enquête définies, on recherche les indicateurs qui les manifestent, les moyens de les approcher, de les mesurer. F. de SINGLY (1992, p.31) illustre ce point par l'exemple suivant :

Niveau théorique : Notion — Prudence
Niveau intermédiaire : Indicateurs) - conduite automobile
) - montant de l'épargne
) - type de placement
) - usage de la langue
Niveau de la réalité : Questions
Réponses

Ces deux conceptions de l'enquête insistent donc, la première sur la généralisation des résultats à toute la population considérée et la seconde sur la détermination des notions qui font l'objet de l'enquête et sur les indicateurs qui permettent de les approcher.

Par ailleurs, il nous semble important de faire ressortir ici les avantages et les inconvénients de l'enquête.

L'un des premiers inconvénients, généralement noté par tous les spécialistes en la question, réside dans la représentation que se fait l'enquêté de la situation d'enquête, de l'enquêteur, de ses intentions et de ses attentes, de la relation qui s'établit entre l'enquêteur et le sujet.

Dans notre enquête, par exemple, cet aspect peut intervenir et influer sur les réponses données par les sujets, ceux-ci pouvant être très attentifs à notre qualité de professeur formateur à l'Institut de technologie de l'éducation de Tizi-Ouzou et d'enseignant de didactique des langues et de psychopédagogie au département de français. Ils pourraient considérer les questions fonction, non de ce qu'elles demandent et de ce qui est réellement, mais de cette qualité même.

Le second, considéré comme inconvénient majeur, grave, tient au fait que l'enquête s'appuie exclusivement sur le langage, « celui du chercheur et

ceux des diverses catégories d'enquêtés dont on n'a aucune raison d'admettre, à priori qu'ils coïncident » (R.GHIGLIONE et B.MATALON, 1985, p.15).

Mais alors, on pourra se demander pourquoi, aujourd'hui, l'enquête est l'un des instruments privilégiés de la recherche en sciences sociales.

Tout d'abord, l'enquête est indispensable chaque fois qu'il s'agit de rechercher des informations sur les divers comportements d'un individu, comportement qu'il serait difficile de saisir par l'observation directe, qui demanderait trop de temps ou qui serait inappropriée lorsqu'il s'agit du passé.

Même si certains comportements peuvent être saisis par l'observation, il n'en demeure pas moins que c'est l'enquête qui nous aidera à interpréter ce qui a été observé. Ainsi, si l'on s'intéresse aux représentations qu'un apprenant a de l'expression écrite, on pourra l'observer au moment même où il se livre à l'activité d'écriture. On constatera qu'il marque des arrêts, qu'il gomme et réécrit, qu'il procède à des rajouts, etc. Au moyen de l'interrogation, on lui demandera ce qui motive, chez lui, ces conduites.

Ensuite, l'enquête est particulièrement indiquée lorsqu'on s'intéresse à des phénomènes telles que les attitudes, les préférences, les opinions, les représentations qui ne sont accessibles que par le langage et qui sont rarement l'objet de l'expression spontanée.

A cela, il faut ajouter le fait que l'enquête, mieux indiquée que l'observation, permet d'aboutir à des informations sur ce qui se passe à un moment donné. Il en est ainsi lorsqu'on recherche la proportion des électeurs qui ont l'intention de voter pour un parti donné.

Enfin, on constatera que l'enquête est une technique assez simple à appliquer : elle peut s'appliquer à grande échelle et n'importe où.

En conclusion, on peut dire que l'enquête, bien que connaissant des limites, en particulier celle liée au langage, demeure un outil par excellence pour saisir des phénomènes sociaux, étant donné une certaine rationalité qu'elle présente dans sa démarche (explicitation des hypothèses, réflexion critique sur les conditions de leur vérification, le souci de ne comparer que ce qui est comparable, etc.) et son adéquation dans beaucoup de situations.

L'enquête cernée, il y a lieu de s'intéresser, à présent, à la population sur laquelle elle peut porter

Il est rare, parfois impossible –parce que très dispendieux en termes de temps, d'argent et d'énergie -, d'interroger tous les membres d'une population.

I /2– L'échantillon

C'est pour cette raison qu'on recourt à l'échantillon, c'est à dire à un groupe d'individus pris dans cette population. Mais, pour qu'on puisse étendre à toute la population les résultats observés sur l'échantillon, il faut que celui-ci soit représentatif.

Pour obtenir ce type d'échantillon, il existe plusieurs méthodes qu'on répartit en deux groupes :

I / 2 – 1 – Les méthodes aléatoires (dites aussi statistiques, probabilistes)

Un échantillon est dit aléatoire, lorsque l'enquêteur respecte la condition qui consiste « à faire en sorte que chaque membre de la population ait la même probabilité de faire partie de l'échantillon ».(R.GHIGLIONE et B.MATALON, 1985, p.28).

En d'autres termes, il s'agit de veiller à ce que chaque unité de la population mère ait une chance commune non nulle de faire partie de l'échantillon. Pour que cela puisse se faire, l'idéal est de disposer de la liste complète des unités sans omission, ni répétition.

Comment mettre en œuvre ce procédé ?

Premièrement, on peut procéder de manière traditionnelle, c'est à dire tirer d'une urne ou dans une liste les unités qui vont constituer l'échantillon. Mais cela est difficile à réaliser lorsque la taille de la population mère est grande.

Deuxièmement, on peut faire usage de la table des nombres au hasard (J.M. FAVERGE, 1971, pp.32-33). Par exemple, pour extraire 20 sujets d'un groupe de 126 unités, on donne un numéro d'ordre aux 126 sujets. Ensuite, on prend un point au hasard sur la table, à marquer au moyen d'une aiguille les yeux fermés. On lit la table dans une direction à partir de ce point (de gauche à droite, de droite à gauche, de haut en bas, de bas en haut, en diagonale). La lecture doit se faire par groupe de 3 chiffres et on retient les 20 premiers nombres différents compris entre 001 et 126.

Troisièmement, il est possible de procéder à un tirage systématique : on tire au hasard un numéro compris 1 et 10 et on retient ensuite de 10 en 10. Par exemple, si le numéro tiré est 4, l'échantillon sera ainsi constitué : 4 – 14 – 24 – 34 – 44 etc.

I / 2 – 1 – 1 – Unités et grappes

On désigne par le terme de « grappes » « un ensemble d'unités tirées simultanément : un ménage constitue une grappe d'individus, une commune, etc. » (R.GHIGLIONE et B.MATALON, 1985, p.34). Considérant que les membres d'une même grappe présentent entre eux des similitudes du point de vue de leurs opinions, de leurs comportements, etc., on procède alors à un tirage au sein de la grappe.

C'est ici qu'on peut classer ce que K.KOUADI (polycopié non daté, pp. 4-5) appelle « sondage à plusieurs degrés ». Si l'on veut constituer, dans une daïra, un échantillon d'élèves de 9ème A.F., pour lesquels on n'a pas de liste, on tirera d'abord au sort les établissements pour lesquels on dispose d'une liste. Ces établissement sont dits « unités primaires (U.P) ». Dans les établissement retenus, on tirera les élèves qui doivent constituer l'échantillon, ce que K.KOUADI nomme « unités secondaires (U.S) ». Le tirage peut se faire à plus de deux degrés : de la wilaya, on peut aller jusqu'aux élèves, en passant par la daïra, la circonscription, l'établissement, la division.

I / 2 – 1 – 2 – Les échantillons stratifiés

Lorsqu'on prend un échantillon représentatif constitué d'un certain nombre de groupes, il peut arriver qu'un de ces groupes – par sa petite taille – soit faiblement représenté dans l'échantillon. On peut exemplifier ce cas de la sorte :

Groupe	Nombre D'unités	% par rapport à l'échantillon
1	20	4%
2	250	50%
3	100	20%
4	130	26%
Total	500	100%

Le nombre 20 (G1) est insuffisant pour procéder à des comparaisons avec les autres groupes. Pour que cela soit possible, il est préférable que tous ces groupes aient la même taille (ici par exemple 125), ce qui signifie qu'on va confectionner un échantillon stratifié. Pour ce faire, il suffirait de prendre des taux différents dans les strates pour accroître la représentativité des petites unités

I / 2 – 2 – La méthode non aléatoire : choix raisonné (méthode des quotas)

Cette méthode consiste « à obtenir une représentativité suffisante en cherchant à reproduire, dans l'échantillon, les distributions de certaines variables importantes telles que ces distributions existent dans la population à étudier ». (R.GHIGLIONE et B.MATALON, 1985, p.38)

Autrement dit, pour que l'échantillon soit jugé comme représentatif de la population, il faut que ces deux structures présentent une ressemblance forte pour les dimensions considérées.

Exemple : supposons que le nombre total d'étudiants en français soit 1000 et que ces derniers se répartissent ainsi : 300 en 1ère année, 250 en 2ème année, 250 en 3ème année et 200 en 4ème année. Ces nombres représentent respectivement 30%, 25%, 25% et 20% de la population de référence. Si l'enquêteur décide de constituer un échantillon de 500 unités, il en retiendra 150 (30%) en 1ère année, 125 en 2ème et 3ème années (25%) et 100 en 4ème année (20%). Il faut préciser que, de nos jours, c'est la méthode la plus utilisée.

Une fois l'échantillon constitué, il convient de s'intéresser à l'outil d'interrogation.

I / 3 – Le questionnaire

Généralement, on distingue deux modes d'interrogation : l'entretien et le questionnaire.

S'agissant du premier, R.GHIGLIONE (1985, p.38) en distingue deux sortes : l'entretien non directif et l'entretien semi-directif. Pour ce qui est du premier, l'enquêteur propose un thème, mais n'intervient que pour relancer ou encourager. Le second consiste à proposer à l'enquêté une grille de thèmes qu'il abordera à sa manière et dans l'ordre qu'il établira lui-même. L'enquêteur se contente de lui donner la consigne de départ et la liste des thèmes.

Nous ne nous intéresserons pas aux caractéristiques de l'entretien, ce mode d'interrogation n'étant pas, pour le moment, retenu dans notre travail.

Nous nous étendrons, par contre, sur le questionnaire que nous avons utilisé pour atteindre la population des enseignants du 3ème palier du fondamental.

Pour M.BOUKOUS (1989, p.15), on élabore le questionnaire « dans le but de confronter avec les données empiriques la pertinence des questions

qu'on se propose d'élucider et de confirmer, la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire de la recherche ».

(R.GHIGLIONE, 1985, p.94) relève cet objectif (« vérifier des hypothèses sous la forme de relations entre deux ou plusieurs variables ») auquel il ajoute deux autres buts : estimer certaines grandeurs « absolues » (exemple : pourcentage des personnes lisant un journal) et décrire une population ou des sous- populations en en donnant les caractéristiques.

Pour garantir l'objectivité de la recherche, les spécialistes en la question insistent pour dire que le questionnaire doit être rigoureusement standardisée à la fois dans les questions et dans leur ordre et qu'il doit être administré dans les mêmes conditions sans adaptation, ni explication.

Cette caractéristique implique que les questions sont rédigées de manière claire et précise, de façon à éviter toute ambiguïté dans les réponses.

Tout d'abord, on distingue, au plan du contenu, les questions de faits des questions d'opinion. Les premières se rapportent à des phénomènes observables, à des faits vérifiables sur le plan empirique. Leur validité peut être vérifiée par l'observation directe. Ce sont des questions du type :

. Quel journal avez-vous lu hier ?

. Quel âge avez-vous ?

Les secondes, dites aussi parfois « questions psychologiques », portent sur les opinions, les attitudes, les motivations, les représentations du sujet, etc.

Exemple : « Estimez-vous qu'enseigner une langue vernaculaire est utile ? » (exemple emprunté à A.BOUKOUS, non daté, p.16).

La limite entre question de fait et question d'opinion, bien que cette distinction soit commode, n'est pas toujours évidente : ce qui est fait pour l'un peut être opinion pour l'autre. La phrase : « Les U.S.A. défendent la liberté partout dans le monde », empruntée à R.GHIGLIONE, peut traduire un fait, comme elle peut être vue comme l'énoncé d'une opinion.

Les questions peuvent également être classées sur la base de leur forme : on parle de questions ouvertes, pour lesquelles l'enquêté jouit d'une liberté dans ses réponses, et de questions fermées dont les réponses sont fixées, formulées à l'avance, réponses parmi lesquelles le sujet opère un choix.

La réponse à donner à une question fermée peut être une alternative dont les deux termes sont exclusifs :

Exemples : a) Un psychologue est indispensable dans les établissements scolaires.

- d'accord
- pas d'accord

b) Aimez-vous la musique chaabi ?

- oui
- non

Il est possible d'atténuer l'aspect catégorique de ces réponses en introduisant des réponses intermédiaires.

Exemple : Les manuels scolaires de l'I.P.N. sont :

- très intéressants
- intéressants
- moyennement intéressants
- pas intéressants

Les sous-questions (les réponses) doivent couvrir le champ de réponses possibles. Il est même conseillé, pour donner plus de latitude au sujet, de proposer la réponse : « autre » (précisez).

Exemple : Ressentez-vous le besoin d'une formation complémentaire en : - didactique

- linguistique textuelle
- évaluation
- sociolinguistique
- autre(s), (précisez)

Les questionnaires traitant de faits seraient constitués de questions fermées, alors que ceux se rapportant aux opinions seraient moins structurés : ils useraient de la question semi-fermée et de la question ouverte.

Les questions fermées et les questions ouvertes présentent des avantages et des inconvénients. Les premières, du point de vue de l'analyse des résultats, sont commodes (elles sont facilement exploitables), mais elles imposent un choix au sujet qui, peut-être, voudrait nuancer son opinion. De plus, de par leur structure rigide, elles sont ennuyeuses. Les secondes sont appropriées lorsqu'on s'intéresse à des opinions, à des représentations. Elles laissent le sujet s'exprimer librement. Mais les réponses auxquelles elles donnent lieu sont difficiles à coder, à traiter. Elles risquent de ne pas présenter d'intérêt pour le thème traité. Avec la question ouverte, il est possible également que le sujet omette des aspects importants de la recherche.

Quant au libellé des questions, il est recommandé de bâtir des questionnaires clairs, précis dont les questions ne doivent pas présenter d'ambiguïtés et donc être comprises par tous. Les termes vagues, comme « souvent » ou « beaucoup » et les doubles négations dans l'interrogation sont à éviter. On déconseille l'usage d'un vocabulaire trop spécialisé, inhabituel pour

le sujet, comme on déconseille le traitement de deux idées dans une même question.

Pour ne pas influencer le sujet ou imposer une problématique, il y a lieu : - de ne pas introduire dans la question des éléments qui orientent le choix :

Exemple : « Préférez-vous une femme, mère au foyer, qui s'occupe des enfants, ou une femme qui travaille ? »

Il est évident que la relative « qui s'occupe des enfants », (qui laisse entendre que la seconde ne le fait pas), peut avoir des incidences sur l'option des sujets interrogés.

- d'ajouter l'option : « sans opinion »,
- d'autoriser les doubles ou triples réponses.

En conclusion, on peut affirmer que la confection d'un questionnaire obéit à des règles qui, lorsqu'elles ne sont pas respectées, donnent lieu à un instrument inadéquat, peu pertinent pour la recherche.. Et c'est pour cette raison que l'on recommande de procéder à un pré-test (ou enquête pilote), effectué auprès d'un échantillon réduit, pour réduire les imperfections de contenu et de forme.

I / 4 – Aspect pratique : constitution des échantillons et du test écrit

Dans le cadre de notre travail, nous avons été amené à constituer deux échantillons. L'un concerne les élèves admis en 1ère année secondaire (1ère A.S.), actuellement dénommé « tronc commun », et venant d'achever le cycle fondamental. L'autre vise les professeurs d'enseignement fondamental (dorénavant P.E.F.) qui ont pris en charge ces élèves durant trois ans. A ces deux échantillons s'ajoute un test écrit, manifestation concrète des pratiques d'écriture de la population d'élèves visée.

I / 4 – 1 – Echantillon élèves de 1ère A.S.

Comme nous venons de le mentionner, la population mère, ici, est constituée d'élèves admis au tronc commun du cycle secondaire (1ère A.S) et qui viennent de terminer le cycle fondamental (année scolaire 1999-2000) dans la daïra de Tizi-Ouzou. Cette population se répartit comme suit :

Section	Lettres	Sciences	Technique	Total
Nombre	683	1363	274	2320
Pourcentage	29,43%	58,75%	11,81%	99,99%

La taille de l'échantillon que nous nous proposons d'étudier est de 30 % de la population mère, soit :

$\frac{2320 \times 30}{100}$ = 696 élèves.

Nous avons retenu un échantillon important pour deux raisons :

- aux écoles fondamentales (ex- collèges d'enseignement général – C.E.M), sont rattachées des annexes d'écoles fondamentales (ex-écoles primaires) situées dans la zone urbaine (Tizi-Ouzou) et dans la zone rurale (Tirmitine, Oued-Aïssi, etc.). Il faut préciser que même dans la zone urbaine, les écoles sont situées dans des quartiers socialement différents. Les écoles fondamentales, à leur tour, sont rattachées à des lycées. C'est ce qu'on appelle le secteur géographique. Il importe, par conséquent, que la majorité des sphères de la population de référence soient touchées (représentées).
- Cela permet également de mieux caractériser les pratiques d'écriture de nos sujets, de mieux vérifier l'étendue d'une caractéristique, donc de valider les résultats.
- Cela permet aussi de déceler les relations entre les différentes variables.

Habituellement, l'échantillon est conçu fonction de certains déterminants sociaux : le sexe et l'âge, le milieu socioculturel (position sociale, capital culturel scolaire), l'insertion familiale et les conditions d'existence familiale (un salaire, plusieurs salaires, etc.).

Dans notre cas, ces variables ne peuvent pas jouer dans un premier temps, l'unité n'étant pas l'individu (élève), - il est très difficile de mettre en œuvre une enquête reposant sur ces déterminants : extraire un nombre de 15 élèves (9 filles et 6 garçons par exemple), originaires de tel ou tel milieu, etc. d'une classe (de 40 élèves), trouver un endroit pour les tester -, mais la division, c'est à dire la totalité des 40 élèves.

Notre tâche va consister donc à déterminer le nombre de divisions scolaires et à les situer dans les établissements (lycées).

Tout d'abord, nous avons calculé l'effectif moyen d'une division :

Section	Nombre total d'élèves	Nombre total de divisions	Effectif moyen
Lettres	683	17	40
Sciences	1363	35	39
Technique	274	8	34
			37

L'effectif moyen de la division est donc : (40 + 39 + 34) : 3 = 37 élèves.

En appliquant la méthode des quotas, la répartition de l'échantillon (696 élèves) sur les trois troncs communs donnera :

a) lettres : $\frac{696 \times 29,43}{100}$ = 205 élèves, soit 5 divisions.

b) sciences : $\frac{696 \times 58,75}{100}$ = 409 élèves qui correspondent à ll divisions

c) technique : $\frac{696 \times 11,81}{100}$ = 82 élèves, ce qui représente 2 divisions.

Pour identifier les divisions à retenir dans les différents lycées de la daïra, nous avons appliqué la technique de l'échantillonnage aléatoire : nous avons numéroté toutes les divisions de la section lettres, celles des sciences et celles de la section technique. Cela a permis d'aboutir à :

Lycée	Lettres	Sciences	Technique
Amirouche polyvalent T.O	L1 – L2 – L3 – L4	S1 – S2 – S4 – S5 S6 – S7 – S8	
El-Khansa T.O	L5 – L6 – L7	S10 – S11 – s12 – S13 – S14 – S15 – S16	
F.N'Soumeur T.O	L8 – L9 – L10	S17 – S18 – S19 – S20 – S21 – S22	
Abane R. T.O	L11 – L12 – L13	S23 – S24 – S25 – S26 – S27 – S28	
Boukhalfa	L14	S29 – S30	
Stambouli T.O	J15 – L16 – L17	S31 – S32 – S33 – S34 – S35	
Technicum T.O	-	-	T1 – T2 – T3 – T4 T5 – T6 – T7 – T8
Total	17	35	8

Ensuite, nous avons procédé à un tirage au sort de type traditionnel et ce dans chaque tronc commun, en nous servant d'une urne.

L'échantillon final est ainsi constitué :

Tronc commun	Division tirée	Correspondance Dans la réalité	Etablissement
Lettres	L14	1L1	Boukhalfa
	L1	1H4	Amirouche
			Polyvalent
	L16	1L2	Stambouli
	L11	1L1	Abane
	L5	1L1	El-Khansa
Technique	T7	1T7	Technicum
	T8	1T8	Technicum
Sciences	S30	1S2	Boukhalfa
	S4 – S7	1S4 – 1S7	Amirouche
	S31 – S32	1S2 – 1S3	Stambouli
	S19 – S22	1S3 – 1S6	F.N'Soumeur
	S23	1S1	Abane
	S10 – S15 – S16	1S1 – 1S6 – 1S7	El-Khansa
Total =	18	18	

Précisons qu'au niveau du lycée El-Khansa, un enseignant ne nous a pas remis les productions écrites de ses élèves. Nous avons donc été amené à soustraire cette division de l'échantillon. A cette défection, s'ajoute le fait que le nombre d'élèves, dans les divisions retenues, varie entre 29 et 40. Déduction faite également des doublants –lorsqu'il nous a été possible de les repérer -, notre échantillon est constitué de 17 divisions avec un total de 575 élèves. Nous ne pensons pas que la soustraction d'une division et des doublants puisse affecter, de manière sensible, les résultats de l'étude.

I / 4 – 2 – Echantillon professeurs du 3ème palier du fondamental (P.E.F.)

Cette enquête se propose de déterminer les profils des enseignants (études, formation initiale à l'I.T.E., formation en cours d'emploi, auto-formation, et besoins en formation), la vision qu'ils ont de l'expression écrite, telle que conçue par l'I.P.N (objectifs, contenus et méthode) et leurs pratiques d'évaluation des productions écrites d'élèves.

I / 4 – 2 – 1 – L'échantillon

Nous avons décidé de retenir toute la population de la wilaya de Tizi-Ouzou, c'est à dire 450 P.E.F. de langue française.

Pourquoi toute la population ?

Notre hypothèse de départ est qu'il existe plusieurs profils différents : il y a ceux qui ont le baccalauréat et ceux qui ne l'ont pas, ceux qui ont été recrutés avec le baccalauréat et deux années d'études supérieures, ceux qui sont titulaires d'une licence, ceux qui ont reçu une formation initiale et ceux qui ont été affectés suite à un stage de 15 jours ou sans aucune formation pédagogique, ceux qui officiaient dans le primaire. On peut relever le fait que certains proviennent de disciplines autres que le français (exemples : droit, biologie, économie, psychologie, voire même lettres arabes). Il faut également tenir compte de la période au cours de laquelle ils ont reçu cette formation, ce qui informe sur la durée de cette formation et sur ses objectifs et ses contenus .

Retenir l'ensemble des P.E.F. permet donc, d'une part, de caractériser cette population à travers les différents profils recensés, à travers les représentations qu'ils ont de l'expression écrite et, d'autre part, de croiser ces variables avec les performances écrites des élèves retenus.

I / 4 – 2 – 2 – <u>Le questionnaire</u>

Ce questionnaire use surtout des questions mixtes (combinant à la fois la question fermée et la question ouverte) et des questions ouvertes. La question fermée est essentiellement usitée dans la première partie, c'est à dire celle se rapportant au profil des enseignants (études, formation, etc.), toutes, informations factuelles.

Les deux autres parties, par contre, recourent presque essentiellement à la question mixte.

Exemple : Apportez-vous des modifications à cette méthodologie ?

Oui ☐ non ☐

Si oui, lesquelles ?_____

_____

La partie ouverte de la question permet d'approcher le sens de la réponse fermée (oui/non).

Elle permet aussi de justifier un choix :

Exemple : Objectifs et contenus vous semblent-ils adaptés au niveau des élèves ?

oui ☐ non ☐

Justifiez votre réponse :_____

_____

Elle permet également d'illustrer le choix opéré :

Exemple : Les directives pédagogiques de 1985-1986 as nt-elles
des objectifs précis à l'expression écrite ?
oui ☐ non ☐
Si oui, reproduisez-en un : _____ _____
_____ _____

Elle sert enfin à apporter un complément d'information :
Exemple : Ressentez-vous le besoin d'une formation (ou e
formation complémentaire) en :
- didactique du français : oui ☐ non [
- évaluation : oui ☐ non [
- Autres besoins en formation _____ _____
_____ _____

Bien après la distribution du questionnaire, nous nous sommes re compte que nous avons peut-être versé dans un travers, celui qui consiste ser, par moments, d'un vocabulaire spécialisé.

En effet, il y a de fortes chances que certains P.E.F. n'ai pas une idée précise des domaines de la didactique, de l'énonciation, de l lyse du discours, de la pragmatique, de la sociolinguistique, encore qu e terme « didactique » doit faire l'objet d'un usage fréquent par les inspecteur

Il aurait donc fallu accompagner ces termes d'une courte finition qui éclairerait l'enseignant sur son contenu.

Comment ce questionnaire a-t-il été administré ?

Nous nous sommes rendu nous-même dans la majorité d écoles fondamentales de la wilaya de Tizi-Ouzou. Les directeurs nous on nis en contact avec les coordinateurs de l'unité pédagogique de français l'unité pédagogique est une cellule de concertation, de réflexion, qui regroupe us les .P.E F. d'une même discipline). A ces derniers, nous avons re is les questionnaires en leur demandant de les dispatcher sur leurs collègue , sans explication. La seule indication autorisée réside dans le fait de communi uer le nom de l'enquêteur (nous avons pensé que cela pouvait jouer dans l'acc ption de remplir le questionnaire), étant donné notre qualité de formateur à l'I.T.E. et le fait même que certains enseignants ont été nos stagiaires. Il a été également demandé de procéder au ramassage de ce questionnaire au bout d'une dizaine de jours. Les enseignants avaient donc la latitude de remplir ce questionnaire soit chez eux, soit à l'école fondamentale. Pour les daïras difficiles d'acc s ou

présentant un risque certain d'insécurité, nous avons confié ces questionnaires à des inspecteurs d'enseignement fondamental, avec les mêmes consignes de passation et de récupération.

Il faut préciser que les enseignants, dans un premier temps, ont tous accepté le questionnaire et ont promis de le remettre en temps voulu.

Une dizaine de jours plus tard, nous avons procédé à la récupération des questionnaires. Au terme, de cette opération, nous n'avons pu récupérer que 150 questionnaires sur les 450 distribués, ce qui représente 33,33 % de la population ciblée.

Ces questionnaires proviennent de 12 daïras et se répartissent comme suit :

- Azazga 25
- Azeffoun 03
- Béni-Douala 19
- Draa-Ben-Kheda 15
- Larbaa-Nath-Iraten 04
- Maatkas 15
- Makouda 05
- Mekla 02
- Ouaguenoun 01
- Tigzirt Sur/Mer 11
- Tizi-Ouzou 46
- Tizi-Rached 04

Par conséquent, nous n'avons récupéré aucun questionnaire des daïras suivantes : Aïn-El-Hammam, Béni-Yenni, Boghni, Bouzeguene, Draa-El-Mizan, Iferhounen, Ouacifs, Ouadhias et Tizi-Gheniff.

La première explication est que ces daïrate, à l'exception de Bouzeguene, étaient et restent toujours touchées par le problème de l'insécurité : les axes Takhoukht, Boghni, Draa-El-Mizan.

La seconde, mis à part là aussi Bouzeguene, réside dans le fait que ce sont là les daïras les plus éloignées du chef-lieu de la wilaya.

Cela peut s'expliquer également par le fait que dans ces daïras, c'était des collègues inspecteur qui devaient se charger de la récupération de ces questionnaires. En effet, ces derniers ont un plan de travail annuel très chargé et sont surtout appelés par l'autorité centrale pour participer à différentes opérations qu'elle organise.

Il faut noter aussi que, dans certaines daïras, le taux de récupération est très faible (Azeffoun : 3 unités, Larbaa-Nath-Iraten : 4, Makouda : 5, Tizi-Rached : 4, Ouaguenoun : 1), et ce bien que nous soyons passé au moins deux à trois reprises dans les écoles fondamentales.

Et là, il est difficile d'invoquer l'éloignement pour expliquer ce fait. Nous pensons que la véritable explication se trouve dans le refus des enseignants de remplir ce questionnaire que, pourtant, ils avaient accepté de prendre au moment de la distribution..

Ce refus peut trouver plusieurs explications.

Tout d'abord, on peut supposer que la période de passation du questionnaire ne s'y prêtait pas. En effet, c'était une période de devoirs et les collègues étaient accaparés par cette activité : préparation, déroulement, correction des devoirs. Mais il nous semble que cette explication ne peut jouer que partiellement du fait que nous avons prorogé la durée de la période de remplissage du questionnaire. Elle est passée à 25 jours, et par endroits, à un mois.

Ensuite, ce refus peut s'expliquer par la nature même des objectifs de l'enquête. Après avoir lu le questionnaire, ces enseignants se sont rendu compte qu'on leur demandait de dessiner leur profil, leur conception de l'expression écrite et leurs pratiques d'évaluation. Ils vont se donner à voir au double plan culturel et professionnel. Il y a là une sorte de peur de se livrer à autrui.

On peut également évoquer la crainte de ne pas être à la hauteur, de « ne pas savoir répondre ».

Ces deux dernières explications sont d'autant plus plausibles que ces enseignants savent que l'enquêteur à qui les informations sont destinées est une personne assez au fait des questions de formation, de didactique et de pratiques évaluatives.

Enfin, on n'omettra pas le fait que la pratique de l'enquête n'entre pas –où très peu ces derniers temps- dans la culture de nos enseignants. Par le passé, et même de nos jours, il arrive rarement qu'on les consulte, les décisions –même quand elles avaient trait à la pédagogie- , étant du ressort des autorités supérieures qui prônaient et imposaient une pédagogie officielle donnée comme étant la Pédagogie.

Ceci étant, peut-on étendre les résultats de l'exploitation de cette enquête à toute la population considérée au départ, à savoir 450 P.E.F. ?

A notre sens, les caractéristiques que dégagera l'analyse du corpus, constitué des questionnaires d'enseignants majoritairement officiant dans les centres urbains, peuvent valoir pour l'ensemble de la population mère, les paramètres du recrutement, de la formation initiale et surtout en cours d'emploi (les inspecteurs, comme s'assignant surtout la tâche d'expliquer et de faire pratiquer le système didactique de l'I.P.N) étant relativement les mêmes. Il faut toutefois signaler que les P.E.F. nouveaux –ainsi que ceux dont le profil ne correspond pas à la tâche de professeur de français -, qui se retrouvent dans les daïras les plus reculées de la wilaya, voire même les daïras enclavées comme Iferhounen, doivent connaître bien plus de problèmes

Par ailleurs, il faut relever que le nombre de questionnaires récupérés dans la daïra de Tizi-Ouzou, au regard du nombre d'écoles fondamentales (14), est assez important : il s'élève à 46.

Or, comme nous l'avons noté plus haut, le corpus écrit a été recueilli seulement dans la daïra de Tizi-Ouzou. Il sera par conséquent possible, si cela s'avère nécessaire de recouper les caractéristiques des P.E.F. de cette daïra avec les performances écrites de leurs élèves., s'il le faut individuellement, puisque nous avons pris la précaution de demander aux élèves de préciser les nom des P.E.F. qui les ont pris en charge au 3ème du fondamental.

Les 150 questionnaires récupérés ont été ainsi codifiés :

1. Azazga (Az 1 – Az 25)
2. Azeffoun (Azef 26 – Azef 28)
3. Béni-Douala (BD 29 – BD 47)
4. Draa-Ben-Kheda (DBK 48 – DBK 62)
5. Larbaa-Nath-Iraten (LNI 63 – LNI 66)
6. Maatkas (MAT 67 – MAT 81)
7. Makouda (Mak 82 – MK 86)
8. Mekla (Mek 87 – Mek 88).
9. Ouaguenoun (Og 89)
10. Tigzirt-Sur/Mer (TS/M 90 – TS/M 100)
11. Tizi-Ouzou (TO 101 – TO 146)
12. Tizi-Rached (TR 147 – TR 150).

I / 5 – <u>Le test écrit</u>

Lorsqu'il s'agit de pratiques scripturales, l'observation ne peut être qu'une observation différée, une études de traces, « qui par nécessité ne saisit pas directement le phénomène intéressant mais uniquement certaines de ses conséquences. On peut regrouper dans cette catégorie aussi bien l'analyse de

documents, de statistiques officielles que de véritables traces matérielles ».(R.GHIGLIONE, 1985, p.11).

Dans le cas qui nous intéresse, ces traces consistent en des productions écrites réalisées dans le but de caractériser les pratiques scripturales des élèves accédant aux troncs communs du lycée, donc venant d'achever le cycle fondamental.

Pour ce faire, nous avons proposé à ces élèves une consigne ainsi libellée : « Tu avais un animal (un chien, un chien, une tortue, etc.) que tu aimais beaucoup. Ta mère, pour une ou des raisons données, n'en voulait pas à la maison. Elle a demandé à ton père de le perdre. Raconte …

(Si tu n'as pas vécu cet événement, imagine l'histoire). »

Comme on pourra le constater, nous avons opté pour le récit d'événements, discours naturellement pratiqué par les gens dans la communication quotidienne. En effet, il arrive souvent qu'au hasard des rencontres, on rapporte un fait, un événement auquel on a assisté ou que d'autres nous ont rapporté. De plus, comme l'écrit R.BARTHES (1981, p.7), « … sous ses formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit » Une autre raison motive le choix du récit, l'existence d'une abondante littérature en sémiotiques narratives et en linguistique textuelle. Enfin, on relèvera le fait que c'est là un type de discours auquel on s'est beaucoup intéressé dans le cycle fondamental et qui fait l'objet d'un intérêt particulier au secondaire, puisqu'il sera repris en 1ère A.S. et en 3ème A.S.

Le sujet ainsi libellé ressemble beaucoup à la rédaction, exercice scolaire par excellence dont le but est d'inculquer aux élèves la norme du bon usage aux divers plans social, moral, scriptural. Ce type d'exercice comporte un grand nombre de contraintes situationnelles, entre autres, l'absence de destinataire, la réalisation du produit en un lieu et un temps imposés, etc.

Mais alors, diriez-vous, pourquoi avoir choisi le traditionnel exercice de la rédaction ?

Il s'agit, pour nous d'étudier les activités d'expression écrite comme elles se déroulent dans l'école algérienne. Il suffit, pour s'en rendre compte, de voir les sujets d'essai proposés à l'examen du Brevet d'enseignement fondamental (B.E.F.), dans les manuels scolaires et par les professeurs.

Exemple 1 : « Il vous est arrivé de faire une promenade à la campagne ou une visite de parc zoologique. Racontez » (B.E.F. du 22 juin 1987)

Exemple 2 : « Expliquez en quelques lignes comment vous passez votre temps libre. » (Composition faite le 27.02.1990 dans un établissement scolaire de la ville de Tizi-Ouzou).

Dans quelles conditions ce test s'est-il réalisé ?

Il a eu lieu dans la salle de classe, en présence du professeur d'enseignement secondaire (PES) qui a en charge ces élèves. Celui-ci a distribué les sujets (polycopiés au préalable pour éviter les pertes de temps), sans lecture, ni explications ou commentaire. Enfin, il s'est déroulé en une heure, temps habituellement consacré à la production écrite dans l'emploi du temps.

Les productions obtenues ont été codifiées de la façon suivante :

D'abord, nous avons identifié les lycées, en nous servant de leur initiale : - lycée de Boukhalfa (B)

- lycée Amirouche polyvalent (P) (pour ne pas le confondre avec Abane)
- Lycée Stambouli Rabah (S)
- Lycée Abane Ramdane (A)
- Lycée El-Khansa (K)
- Lycée Fathma N'Soumeur (F)
- Technicum de Tizi-Ouzou (T)

Ensuite, nous avons distingué les trois troncs communs considérés :

- tronc commun « sciences de la nature et de la vie » (S)
- tronc commun « lettres et sciences humaines » (L)
- tronc commun « technique et sciences exactes » (T)

Pour compléter cette identification, nous avons ajouté le R de récit et numéroté les productions dans chaque tronc commun. Donc, à l'exception des copies du technique qui seront codées au moyen de deux lettres (TR) et d'un numéro, toutes les autres seront affectée de trois lettres et d'un numéro :

Exemples : Boukhalfa – Sciences – Récit – 1 = BSR 1
Boukhalfa – Lettres – Récit – 1 = BLR 1

Le corpus aura la configuration suivante :

Lycée	Tronc commun		
	Sciences	Lettres	Technique
Boukhalfa	BSR1 ....BSR40	BLR1 ... BLR40	
Polyvalent	PSR41...PSR105	PLR41...PLR69	
Stambouli	SSR106...SSR178	SLR70...SLR101	
F.N'Soumeur	FSR179...FSR252		
Abane	ASR253...ASR286	ALR135...ALR164	
El-Khansa	KSR287...KSR358	KLR1O2...KLR134	
Technicum			TR 1 ... TR53

II / La structuration d'un texte : cohérence et cohésion

II / 1 – Les niveaux de structuration du texte :

E. LANG (1972, p.75), linguiste allemand, tentant de cerner la notion de « texte », écrit : « On trouve souvent le terme « texte » employé pour désigner une forme linguistique d'une certaine complexité, la phrase étant alors l'unité de mesure de cette complexité, qui peut aller jusqu'au roman ».

Cette conception du texte – qui s'appuie sur la phrase – a donné lieu , dans les années 1960-1970, à des travaux de linguistique textuelle, ou plus exactement de grammaire textuelle, qui portent sur des phénomènes impliquant plus que la phrase (référents textuels, analyse en thèmes et rhèmes, etc.). Dans cette perspective, on s'intéresse à la gestion des marques de surface, c'est à dire à des unités linguistiques telles que les diaphores (anaphores et cataphores), les temps verbaux, les connecteurs, la ponctuation, etc., indépendamment des caractéristiques globales (cf. infra) du texte.

Cette approche du texte est vite remise en question tant par les grammairiens du texte que par les psycholinguistes cognitivistes, la considérant comme superficielle et partielle.

En effet, les uns comme les autres s'entendent pour dire que le texte est irréductible à une simple suite de phrases.

E. LANG(1972, pp.76-77), traitant de ce point , considère comme indépendants, comme ne s'impliquant pas nécessairement, les deux faits qui consistent l'un « à constater que la structure superficielle des phrases (le texte dans sa linéarité) dépend d'éléments contextuels », et l'autre à « vouloir engendrer des textes». En d'autres termes, on peut poser des relations entre phrases sans pour autant appeler « texte » l'entité supérieure à laquelle ces phrases donneraient lieu.

J.M. ADAM (1994b, p.27) traduit le même fait dans ces termes : « La signification d'un texte, écrit-il, - l'information qu'il apporte -, est un **tout** qui est plus que la somme ou la liste des significations des phrases qui le constituent ».

W.KINTSCH et T.VAN DIJK (1975, p.101) , de même que M.CHAROLLES (1978, p. 13) traite en des termes presque identiques de cette représentation du texte : ils subordonnent l'interprétation et le traitement de la phrase à des structures supérieures. Les premiers écrivent : « Un texte, de façon intuitive, ne se réduit pas à la séquence de phrases qui le constituent. De la même façon, une phrase est interprétée et traitée plus avant en fonction des structures hiérarchiques qui le constituent ». Le second note que « la cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global car un texte peut fort bien être microstructurellement cohérent sans l'être macrostructurellement ».

Enfin, on relèvera la distinction qu'établit A.DOURARI (1977, p. 57) entre ce qui relève de l'interphrastique, c'est à dire de l'étude des liens entre phrases, et le transphrastique, c'est à dire « le texte, le discours [qui] fait rentrer dans un univers beaucoup plus grand : en tout cas il s'agit ici du niveau situé au-delà du phrastique. ».

Ces quatre ou cinq constats montrent bien que la production d'un texte ne peut être assimilée à un simple processus d'enchaînement de phrases, que le caractère successif et linéaire de la réalisation graphique, s'explique par des contraintes matérielles, mais qu'il ne saurait refléter les conditions effectives d'engendrement du texte.

Les considérations qui précèdent mettent en avant deux conceptions de l'objet texte : l'une, traditionnelle, consiste à y voir, comme l'écrit D.SLAKTA (1975, p. 31), « un objet formel abstrait » et statique, réductible aux caractéristiques linguistiques qui le constituent, aux procédés de liaison phrastique, et l'autre à le tenir pour ce qu'on appelle « discours », c'est à dire une entité produite, formulée dans des conditions déterminées et qui fait l'objet d'une interprétation par un récepteur.

De nos jours, on accorde une importance fondamentale aux données situationnelles de production et au rôle du récepteur dans l'interprétation d'un texte. La distinction faite entre texte (discours - les conditions de productions) et discours (texte + les conditions de production) tend à s'estamper. « Texte », objet forme, et « discours », pratique sociale concrète se chevauchent.

En ce qui nous concerne, nous prendrons le terme « texte » dans la seconde acception, c'est à dire en tenant compte des pratiques discursives qui l'entourent. Toutefois, lorsque la nécessité se fera sentir, nous nous servirons de l'entité « texte » dans sa première acception, en particulier pour aborder tous les faits interphrastiques.

Cette distinction faite, on peut se demander quelles sont les conditions d'engendrement du texte, autrement dit, les niveaux de structuration du texte.

A.DOURARI (1997, P.61), reprenant GREIMAS ET COURTES, relève trois niveaux dans « le parcours génératif » d'un texte.

Le premier (le niveau de départ de la théorie, le plus abstrait) a trait à la structure profonde « qui est une composante dite sémio-narrative dans la sémiotique narrative » et que l'on qualifie de « logico-sémantique » dans la sémantique générative.

Traitant de ce niveau, J.S. PETOFI (rapporté par H.RÜCK, 1980, P.31), partant de l'hypothèse que l'unité à l'origine de tout texte se situe au-dessous de la chaîne sémiotique linéaire, c'est à dire à un niveau structurel « profond », postule une « base textuelle » qui porte la représentation sémantique globale du texte. Pour esquisser la composante de base d'une grammaire textuelle, il recourt à des opérations de logique prédicative et de logique formelle.

H.RÜCK (1980, p32), traitant toujours de ce niveau, considère que l'approche de S.J. SCHMIDT, autre linguiste allemand, a une orientation plus pragmatique. La base d'un texte, dans son optique, est conçue comme « la somme de ce qu'un futur locuteur veut formuler ». Elle contient, d'une part, « la représentation sémantique de la forme textuelle effective », et d'autre part, les contours d'un programme de « mise en texte ». Pour mieux concrétiser ce point, E.RÜCK (1980, p.32) rapporte l'interprétation que fait DRESSLER, un autre linguiste allemand, de la notion de « base textuelle ». Pour ce dernier, la base sémantique se présente sous la forme d'une phrase (par exemple : « Un homme essaie de fuir d'un point A à un point C, mais il est tué à un point B situé entre les deux » ou sous la forme d'un syntagme nominal (« fuite vaine »). RÜCK (1980, p.32) précise que cette conception de la base correspond à la notion traditionnelle de « thème ».

Le second niveau (à l'arrivée) se rapporte aux structures de surface qui forment « la composante discursive de la théorie ». Cette composante, selon A.J.GREIMAS (1976, p.24), adopte la forme d'un dispositif en paliers de profondeur, permettant d'introduire à chaque palier de nouvelles composantes

sémantico-syntaxiques (représentations anthropomorphes, temporalisation, spatialisation, adjonction de la figurativité, etc.) qui rapprochent progressivement le discours de la surface textuelle ».

Le troisième, enfin, - le plus concret de la théorie -, est constitué par les structures textuelles que W.KINTSCH et T .VAN DIJK (1975. P.100) nomment « la structure formelle, grammaticale d'un discours ». Ces deux derniers niveaux feront l'objet d'une description détaillée ultérieurement.

Schématisant et simplifiant ces trois niveaux, A. DOURARI (1997. P.61) note : « Nous avons, au départ, la formation de l'idée dans sa forme la plus élémentaire, puis celle-ci est mise en discours et, enfin, le discours est mis en texte ».

II / 2 – Illustration du processus d'engendrement du texte :

G.VIGNER (1982. P. 29) illustre concrètement et avec beaucoup de clarté et de précision ce processus de génération du texte, en s'appuyant sur l'article de presse qui suit, intitulé «La féerie cinghalaise ». (extrait du journal Le Monde, du 03.01.1979).

« LA FEERIE CINGHALAISE

Il fallait du courage ou une certaine inconscience pour prétendre résister, comme l'avait fait le gouvernement de Sri-Lanka, à quelques géants de l'industrie pharmaceutique. David et Goliath. David jusqu'à ce jour a perdu.

C'est en 1962 que les autorités de l'île ont décidé d'abaisser le nombre de médicaments introduits sur le marché cinghalais. D'abord de quatre mille à deux mille cent. En 1970, elles étaient parvenues au chiffre de six cent trente. Une première victoire.

Peu de temps après, les autorités constituaient une agence d'Etat qui procéderait à tous les achats de médicaments importés : le « State Pharmaceutical Corporation » (S.P.C.) est créé. Dès la première année de son existence (1972), il importe cinquante deux médicaments au tiers de leur prix antérieur. En 1973, il achète lui-même la matière première nécessaire à quatorze usines de transformation privées établies sur l'île. Certains prix chutent alors de la moitié ou des deux tiers. La même année, le S.P.C. achète à une firme indienne la matière première d'un grand tranquillisant au dix-septième du prix que pratiquait une multinationale suisse. L'industrie pharmaceutique internationale commençait à s'inquiéter.

En 1974 éclate à Ceylan une épidémie de choléra. Le S.P.C. détient des stocks de tétracycline brute provenant d'une grande multinationale allemande. Il demande à la filiale locale d'une firme américaine de transformer

cette tétracycline brute en capsules. Au lieu de s'exécuter, lit-on dans un rapport de la CNUCED : « la firme américaine a demandé des explications ». Et le gouvernement de Sri-Lanka a dû précipitamment importer, par avion, à prix d'or, des capsules de tétracycline. Les responsables du S.P.C. demandent alors au gouvernement cinghalais de nationaliser la filiale locale de la firme américaine. Mais une démarche personnelle de l'ambassadeur des Etats-Unis auprès du Premier ministre de l'île empêchera cette nationalisation.

C'était un premier avertissement. Les multinationales menacent ensuite de boycotter le S.P.C. , de suspendre leur politique « d'information » et de « publicité ».

Au cours de l'été 1977, un raz-de-marée électoral renverse la majorité et le gouvernement de Mme Bandaranaike qui avait permis l'organisation du S.P.C. Dès 1976, les petites entreprises privées de l'île sont réautorisées à importer des médicaments pour leur propre compte, en parallèle avec le S.P.C., ce qui revenait à détruire tout l'édifice. Il s'agit, a dit le gouvernement de M.Jayewardenen, d'éviter que le consommateur ne soit lié aux types de médicaments dictés par l'Etat.

Les multinationales, pour ce qui concerne Ceylan, sont rassurées. Elles estiment qu'il eût été impossible pour la filiale locale de la multinationale américaine de conditionner la matière brute de la firme allemande : « sans brevet, sans accord de sous-traitance, sans modalités homologuées de contrôle technique ». Ce type de raisonnement vaut assurément pour n'importe quelle sorte de marchandise. Mais, pour des médicaments, en pleine période d'épidémie ?. »

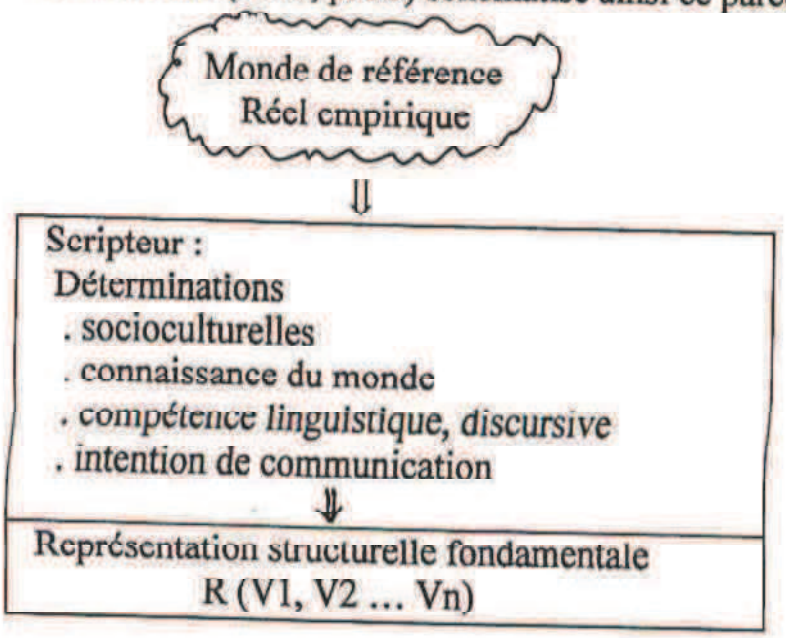
G.VIGNER distingue tout d'abord une représentation structurelle profonde du texte qui résulte de la sélection d'un nombre de traits, de régularités, faite par le scripteur dans le réel empirique et dans l'univers des connaissances. Cette sélection ne se fait pas de manière indifférente. Elle est liée à l'intention de communication et à la production d'un effet, données qui dépendent « du lieu social, géographique, historique d'insertion du scripteur, de ses dispositions psychologiques de sa compétence linguistique et discursive, de sa culture, de ses connaissances, etc., sans omettre l'image qu'il se fait de son lecteur ».(G.VIGNER, 1982, p. 29).

Dans le texte retenu, cette représentation sémantique de base peut revêtir la forme de la proposition suivante :

VAINCRE (multinationales, industrie cinghalaise pharmaceutique, passé).

Cette proposition, au niveau formel, peut se traduire sous la forme de la relation : R (V1, V2, ...Vn), dans laquelle R est le prédicat et V1, V2 ...Vn les arguments qui peuvent être assimilés à : R (Agent, patient, passé).

G.VIGNER (1982, p. 30) schématise ainsi ce parcours :



Dans une démarche de compréhension du texte, cette base du texte représente le terme ultime de réduction du sens.

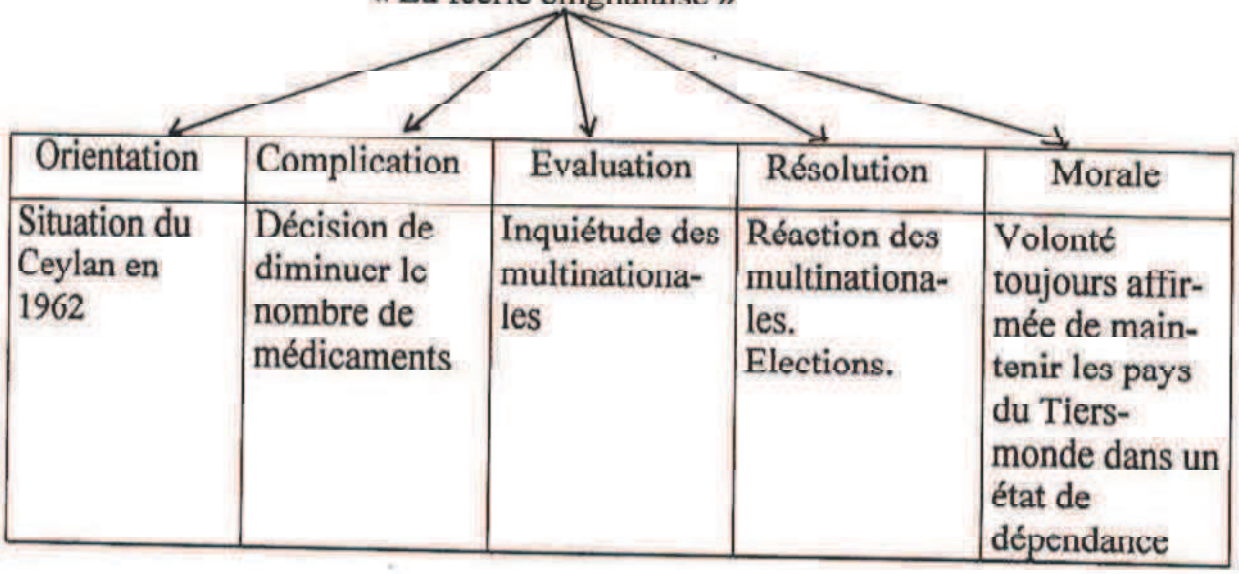
Dans un second temps, VIGNER (1982, p. 36) expose ce qu'il appelle le niveau textuelle « où s'élabore une première mise en forme par l'application d'une macrostructure textuelle » qui tient compte des contraintes de la situation de communication et de l'intention du scripteur.

Le choix du type de texte (texte narratif, texte d'argumentation, etc.) est en effet tributaire des contraintes pragmatiques (situation de communication, effet recherché, etc.).

Ainsi, dans « La féerie cinghalaise », il faut croire que le journaliste, - pour traduire la situation de dépendance des pays du Tiers monde -, a opté pour le récit, mode qui, par le moyen de la relation événementielle, est autant sinon plus efficace que le commentaire pour exposer cette question.

VIGNER (1982, p. 33) reprend un certain nombre de structures narratives que nous reprendrons ultérieurement dans notre travail et choisit, pour traiter et intégrer les éléments d'information inscrits dans la base sémantique de « La féerie cinghalaise », le modèle d'Isenberg tel que proposé par J.M. ADAM (1978, p. 103).

« La féerie cinghalaise »



Orientation	Complication	Evaluation	Résolution	Morale
Situation du Ceylan en 1962	Décision de diminuer le nombre de médicaments	Inquiétude des multinationa-les	Réaction des multinationa-les. Elections.	Volonté toujours affir-mée de main-tenir les pays du Tiers-monde dans un état de dépendance

Le choix de la macrstructure narrative s'accompagne de la mise en place d'un schéma actanciel (voir quelques lignes plus bas) qui met en action les forces agissantes, celles qui déterminent dans le récit le passage d'un état E1 à un état E2.

S U O

Cet énoncé signifie qu'un actant (S) est disjoint (U) d'un objet de valeur (O) dont il veut s'assurer à terme l'appropriation. Appliqué à « La féerie cinghalaise », (S) représente l'autorité politique du Sri-Lanka, et (O) l'indépendance en matière de politique pharmaceutique.

Comme le programme narratif doit permettre à (S), au terme du processus de transformation, d'entrer en possession de (O), ce qui se traduit (S ∩ O), on peut poser l'existence de deux antagonistes :

- S1 : autorités politiques du Sri-Lanka
- S2 : les multinationales pharmaceutiques.

Dans le texte qui nous intéresse, S1 entre en conjonction avec (O) entraînant de la sorte la disparition de S2 (Le gouvernement du Sri-Lanka s'approprie les instruments de son indépendance).

Mais cela ne dure pas, S2 (les multinationales) se réapproprient ces instruments. L'état final est identique à l'état initial.

Le modèle actanciel le plus connu (le schéma actanciel) est celui de A.J. GREIMAS (1966, pp. 166-189). Parti d'une hypothèse similaire à celle de

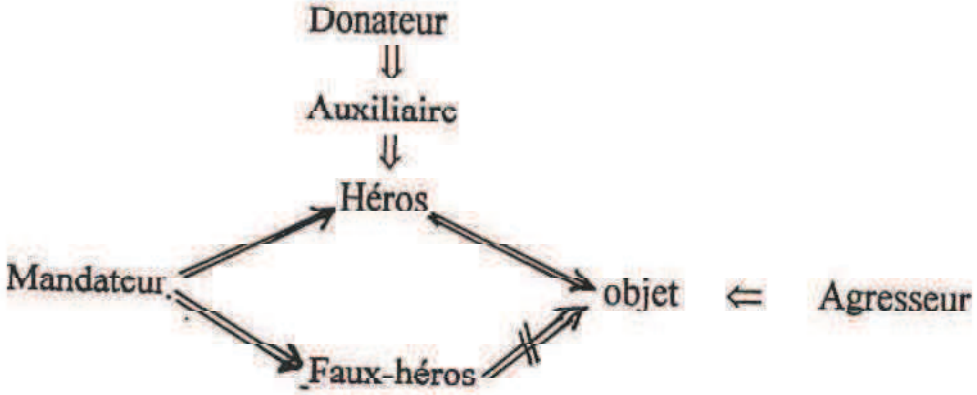
V. PROPP pour les fonctions, il regroupe les personnages – au-delà de leurs différence apparentes – dans six catégories communes (abstraites) qu'il appelle « forces agissantes ». (Il ne s'agit pas seulement de personnages « humains ») et qu'il considère comme nécessaires à toute intrigue : les actants.

Ces six catégories d'actants, qui participent à tout récit conçu comme une quête, se regroupent deux par deux selon trois axes fondamentaux définissant les conduites humaines. Sur le premier axe – celui du désir, du vouloir - , le sujet cherche à s'approprier l'objet. Sur le second, - celui du pouvoir -, l'adjuvant et l'opposant aident ou contrecarrent le sujet dans la réalisation de sa quête. Sur le troisième axe, - celui du savoir et de la communication -, le destinateur et le destinataire déterminent l'action du sujet en le chargeant de la quête et en désignant les objets de valeur. Ils sanctionnent également cette action par la reconnaissance de son résultat et du sujet qui l'a accomplie.

Ces notions abstraites et générales d'actants se transforment en surface en acteurs (les personnages concrets : humains, animaux, idées, sentiments, etc.). Il faut préciser qu'un même acteur peut entrer dans deux, trois, ...catégories : par exemple, le destinateur et destinataire, sujet et destinataire, ...

Pour que la notion d'actant se transforme en acteur(s), on fait intervenir la notion de rôle thématique, définie par un certain nombre de traits fonctionnels. L'intérêt de cette notion réside dans le fait qu'elle permet, d'une part d'organiser la prévisibilité, l'effet de surprise du texte, et d'autre part de préciser les types de personnages spécifiques à chaque genre (exemple : à la place de l'opposant, il y a beaucoup de chance qu'on retrouve un ogre ou une sorcière dans le conte, des truands et des policiers corrompus dans les romans policiers, etc.).

Pour traduire l'attribution des rôles dans « La féerie cinghalaise », VIGNER (1982, P. 38) utilise le schéma des rôles de M. MAILLARD (1976 , pp. 15-28), qui peut être représenté comme suit :



Ce schéma peut se lire ainsi : le mandateur envoie en mission le héros et le faux héros qui entreprennent parallèlement. Le premier découvre l'objet (flèche ordinaire), le second ne le trouve pas (flèche barrée). L'agresseur convoite l'objet, s'oppose au héros (flèche orientée vers la gauche). L'auxiliaire magique donnée par le donateur vient spontanément en aide au héros.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il faut préciser qu'un même actant peut être démultiplié en plusieurs acteurs :

(S1 (actant)) : - gouvernement de Sri-Lanka (acteur)
- le S.P.C. (acteur)
- le Premier ministre (acteur)

de même qu'un acteur peut se voir attribuer successivement plusieurs rôles : ainsi, le gouvernement de Sri-Lanka, de mandateur, au début, devient traître ou agresseur à la fin.

Appliquant à « La féerie cinghalaise » le schéma des rôles de M.MAILLARD, G.VIGNER (1982, p. 39) le traduit ainsi :

- mandateur : gouvernement de Sri-Lanka
- héros : le S.P.C.
- le faux – héros : les entreprises pharmaceutiques privées de l'île
- l'objet de la quête : l'indépendance de l'île en matière pharmaceutique
- l'agresseur : les entreprises multinationales
- l'auxiliaire : le monopole d'achat du médicament
- le donateur : Φ

La structure actancielle, bien qu'elle définisse un type de programme narratif, ne suffit pas à elle seule pour déterminer la nature des rapports qui vont lier entre elles propositions et séquences. Ces rapports, selon T. TODOROV, sont de trois ordres :

- un ordre logique : causalité, exclusion, inclusion, etc.
- un ordre temporel : qui définit un avant et un après
- un ordre spatial : relation de dissemblance ou de ressemblance entre propositions.

Dans « La féerie cinghalaise », le scripteur a, selon VIGNER (1982,pp. 41-42), choisi de privilégier l'ordre temporel, mais une temporalité qui inclut une dimension logique première, qui est d'ordre causale (ici une relation d'effet à cause).

VIGNER représente ainsi l'enchaînement des séquences :

[désir d'abaissement du nombre de médicaments importés] → [création du S.P.C.] → [diminution des importations abaissement du coût des matières premières] →

[inquiétude des multinationales pharmaceutiques] → [apparition du choléra] → [demande d'intervention du gouvernement] →

[refus de la filiale locale d'une multinationale] → [demande de sanction par le S.P.C.] → [refus de sanction sur pression américaine] →

[chute du gouvernement de Mme Bandarnaïke] → [Libération des importations] → [Retour à la situation antérieure]

Les crochets montrent qu'il ne s'agit pas encore du texte dans sa réalisation linguistique, mais de sa représentation sous forme logique. Cet enchaînement est considéré comme une sorte de « configuration indifférenciée, neutre, pure de toute particularité provenant du mode spécifique d'intervention du scripteur et de la façon dont elle s'inscrira dans l'acte de communication » (.G.VIGNER, 1982, p. 42).

C'est, précise VIGNER, à ce moment de l'élaboration du texte que le scripteur doit choisir ou non une procédure de temporalisation à la structure textuelle ainsi construite, c'est à dire traduire le logique en chronologique .

A ce niveau de sa démonstration, VIGNER (1982, p. 44) marque une pause pour souligner que la production du texte peut être considérée comme « un processus de dérivation de la structure profonde du texte à sa structure discursive manifestée par l'application à chaque palier d'un « qualificateur textuel » pris dans un répertoire (typologie des MSN, des schémas actanciels, répertoire des rôles, types de relations logiques entre propositions, etc.) que le scripteur a à sa disposition.

Il distingue entre deux grandes phases dans la production du texte : la première, celle qui précède, est ce qu'il appelle la phase d'intégration des données du discours. La seconde, ce qui va suivre, consiste à déployer à des degrés divers cette réalisation minimale. C'est cette seconde phase que VIGNER qualifie de niveau discursif où sera défini le mode d'émergence du texte.

Ici, il s'agit de procéder sur les schémas renfermant les séquences entre crochets, grâce à des qualificateurs textuels spécifiques, à des opérations

de réécriture successives jusqu'à ce que soit atteint le niveau de réalisation souhaité.

Ces opérations peuvent être classées en deux groupes. Le premier a trait aux opérations intertextuelles et métalinguistiques qui permettent de lutter contre les incertitudes qui caractérisent la communication écrite, au moyen d'un dispositif de réduction d'incertitudes et d'auto-interprétation.

Les pratiques intertextuelles ont pour fonction « d'inscrire le texte nouveau dans un champ intellectuel déjà connu du lecteur, d'établir avec lui une sorte de connivence, par réutilisation de matériaux (fragments de textes, matrices textuelles, figures de style, etc.) – non inédits – depuis la simple réminiscence jusqu'à la citation renvoyant à un déjà écrit » (G.VIGNER, 1982, p. 45.).

En fait, ce concept d'intertextualité renvoie à l'ensemble des relations implicites ou explicites qu'un texte entretient avec d'autres textes.

Dans « La féerie cinghalaise , VIGNER mentionne deux éléments qui relèvent de cette pratique : le titre du texte qui fait référence à un roman de Claude FARRERE et l'énoncé « David et Goliath » (référence culturelle largement partagée), qui permet au lecteur de construire un horizon d'attente et d'éclairer par avance le texte.

Les opérations métalinguistiques, au niveau desquelles fonctionnent les paraphrases, la synonymie, ont pour but de parer à l'incertitude. C'est dans ce contexte que s'inscrivent M.CHAROLLES et D.COLTIER (1986a, p. 51) lorsqu'ils écrivent que ces opérations [de reformulation phrastique] sont révélatrices d'un travail de mise en texte effectué par le scripteur. ». Elles sont en effet l'indice (la trace) d'un contrôle que le sujet écrivant exerce sur l'interprétation.

Traitant de ce thème, P. CHARAUDEAU (1973, pp. 14-21) note que l'activité d 'élucidation « se déclenche lorsque surgissent des obstacles à l'intercompréhension ». Il distingue quatre types d'activités : la précision, la définition, la spécification et la rectification, auxquels il fait correspondre trois techniques métalinguistiques :

- la technique métalinguistique de la précision qui se fait soit par le rétablissement des signes implicites perdus par l'interlocuteur, soit par précisions successives.

Exemples : - « Finalement, tu vois, je trouve qu'il n'est pas mal.
- Qui çà il ?
- Notre ami, voyons. »

« J'ai fait un massacre, hier.
- Comment çà ?
- J'ai inondé la maison en essayant de réparer un robinet. »

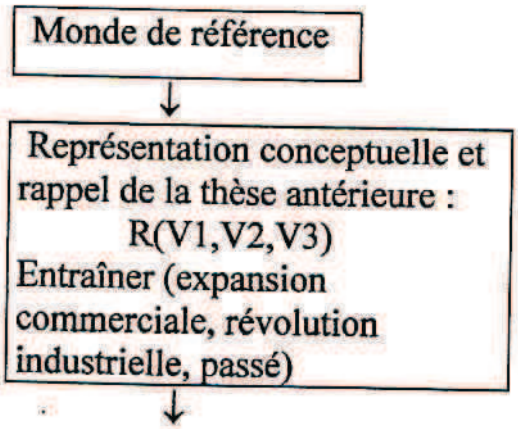
- La technique métalinguistique de la définition et de la spécification qui se réalise de quatre façons différentes : la glose (expansion explicite d'un terme), la synonymie, la paraphrase et l'exemple.

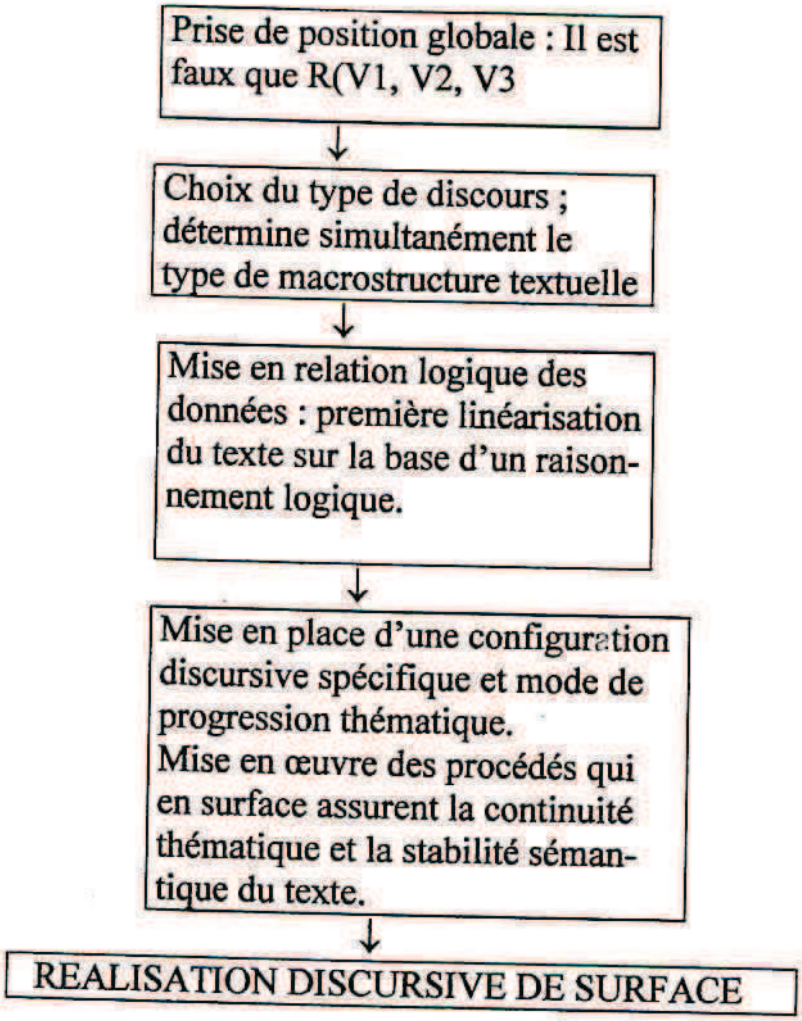
- La technique métalinguistique de la rectification (exemples : « Il n'est pas intelligent, si je puis dire. » ou encore « Je ne vous aime pas et je suis gentil. »)

Dans « La féerie cinghalaise », ces opérations sont au nombre de deux : l'une réside dans le fait que le premier paragraphe est un commentaire préalable, explicatif du récit qui va suivre. Le texte énonce le même contenu de deux façons différentes : il y a donc une redondance qui correspond, chez le scripteur, à un souci d'assurer une meilleure réception du message. L'autre opération se situe dans la séquence : « une agence d'état qui procéderait à tous les achats de médicaments importés : le S.P.C. (ici la définition précède la dénomination). Il en est de même de « c'était un premier avertissement », qui constitue une traduction du paragraphe précédent.

Le second groupe se rapporte à la mise en écriture, c'est à dire au mode d'enchaînement des phrases qui a trait à l'organisation de la progression thématique et à la façon dont, de phrase en phrase, se manifeste formellement la continuité du texte.

Pour clore sa démonstration, G.VIGNER (1982, p. 62) livre dans sa totalité, le schéma d'engendrement du texte « La féerie cinghalaise », schéma que nous reproduisons ici pour permettre un aperçu d'ensemble de ce processus :





En guise de conclusion à ce point, nous dirons qu'on ne saurait réduire un texte au niveau des relations interphrastiques qui le régissent, car alors sa cohérence, comme l'écrit T. VAN DIJK (1973, p. 189), serait seulement superficielle et linéaire. Le texte est organisé à un niveau supérieur, global, dit également macrostructure.

II / 3 – Les notions de « cohérence » et de « cohésion »

Dans ce qui précède, Nous nous sommes intéressé au processus de génération d'un texte pour donner un aperçu concret du cheminement que suit la production de ce texte. Nous allons à présent, au risque de nous répéter par moments, essayer de dessiner les contours de la macrostructure et de la microstructure textuelles, c'est à dire d'apporter quelques précisions qui permettraient de mieux cerner ces deux notions.

II / 3 – 1 – La macrostructure et la microstructure textuelles

D. LEHMANN (1985, p. 106) définit la première comme « la structure profonde du texte, constituée des représentations sémantiques globales et de la signification du texte considéré comme un tout ».

Quant à la seconde, il considère qu'elle concerne la surface du texte, donc des phénomènes locaux (souligné par nous), ceux notamment qui touchent à l'articulation des phrases entre elles (2 à 2 ou plus) ».

Comme on peut le constater – et nous l'avons noté - , la distinction établie entre la macrostructure et la microstructure traduit la structure profonde et les structures de surface de la grammaire générative. Cette distinction ne recoupe pas la différence sémantique/syntaxe parce que toutes les deux elles comportent la dimension sémantique. Elle relève le caractère abstrait et la dimension cognitive de la macrostructure.

Traitant également de ces deux notions, M.CHAROLLES (1978, p.13) écrit : « - à un **niveau local** ou microstructurel, la question porte exclusivement sur les rapports de cohérence qui s'établissent ou non entre les phrases (successivement ordonnées) de la séquence ; - à un **niveau global** ou macrostructurel par contre sur les relations qui s'établissent entre les séquences consécutives d'une texte ».

S'intéressant aux protocoles de rappel et au résumé des histoires (des textes narratifs), W.KINTSCH et T.VAN DIJK (1975, p.116) constatent que la compréhension de textespar les élèves peut être comparée au remplissage de cases vides de schémas de textes conventionnels (souligné par nous). Ils en déduisent l'hypothèse que « 1) lorsque les sujets se rappellent une histoire, ils emploient la macrostructure comme indice de récupération, la complémentant avec des informations de détail également disponibles, quelles qu'elles soient, et 2) [que] si on leur demande de résumer une histoire, le résumé est le reflet direct de la macrostructure qu'ils ont stockée en mémoire »

Ces deux auteurs mettent au point quatre règles de réduction de l'information véhiculée par un texte (effacement, intégration, généralisation, construction) – ces quatre règles seront explicitées plus bas – qui permettent de passer d'un plan à un autre, c'est à dire de la microstructure (texte dans son déroulement linéaire) à la macrostructure (le résumé).

Deux notions peuvent également nous éclairer sur ces deux concepts : il s'agit de ce qu'on nomme la « cohérence » et la « cohésion » textuelles.

II / 3 – 2 – La cohésion textuelle

La notion de cohésion est « généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements » (M.CHAROLLES, 1978, p. 13). Autrement dit, la cohésion textuelle concerne tous les éléments linguistiques qui font que des unités de sens s'organisent en une suite ininterrompue, assurant ainsi la continuité (la permanence du sens) et la progression textuelles.

L'étude la plus connue en matière de cohésion textuelle, est celle de M.HALLIDAY et R.HASAN (1976). Pour ces deux auteurs, une suite de phrases est reconnue comme un « texte » lorsque, tout au long de ce texte, apparaissent des traits linguistiques qui participent à l'unité textuelle. Ils se livrent à une analyse approfondie de ces traits linguistiques ou marqueurs de continuité textuelle en anglais. Au terme de cette analyse, ils établissent une liste exhaustive des marqueurs de cohésion dont ils distinguent deux sous-classes : la cohésion grammaticale réalisée au moyen des pronoms (personnels, possessifs, démonstratifs etc.), des déterminants (définis, démonstratifs, possessifs), de la conjonction et de l'ellipse, et la cohésion lexicale.

Les relations cohésives, pour HALLIDAY et HASAN, ne peuvent s'établir qu'entre phrases ; elles sont par conséquent interphrastiques.

Exemple : Les enfants sortent de l'école. Ils prennent le chemin de la maison.

Les liens qui se produisent à l'intérieur de cette unité structurale qu'est la phrase sont considérées comme déterminés par la syntaxe. Ainsi, le pronom réfléchi se et le déterminant sa dans : « L'enfant s'habille dans sa chambre. » relèvent de la syntaxe comme le laisse voir la phrase (agrammaticale) suivante : « L'enfant habille l'enfant dans la chambre de l'enfant. ». Il est évident que des liens cohésifs peuvent s'établir entre syntagmes nominaux au sein d'une même phrase. Cependant, en ce qui nous concerne, nous avons retenu comme domaine des relations cohésives les frontières propositionnelle et surtout phrastique, étant donné qu'au 3ème palier du fondamental, on ne fait que peu, ou pas du tout, de place à des séquences discursives allant au-delà de la phrase.

Ces deux auteurs précisent également que le lien cohésif est essentiellement de nature linguistique. Partant de ce principe, on exclura du champ de la cohésion la relation cohésive dite exophorique, traduite par là-bas (un élément qui renvoie à la situation) dans : « J'ai posé les clefs là-bas ». Ces relations entreront dans le domaine de la pragmatique.

Ne peut non plus être considérée comme strictement linguistique l'association qu'un locuteur fait entre gare et bruit dans la séquence :

> « J'ai dormi dans un hôtel près d'une gare. Le bruit est insupportable. » (exemple emprunté à Sh .CARTER-THOMAS, 2000, p. 38)

Cette association dépend, pour une grande part, des connaissances extralinguistiques, le lien entre ces deux unités n'étant pas perçu par un locuteur dont l'univers ne connaît pas le train. Là encore, les considérations linguistiques dépendent étroitement des conditions pragmatiques.

II / 3 – 3 – La cohérence textuelle

La cohérence textuelle, par contre, est surtout associée à la réception, à l'interprétation qui est faite du texte. Elle est davantage le résultat d'une interaction avec un récepteur potentiel que des caractéristiques internes du texte. M.CHAROLLES (rapporté par Sh.CARTER-THOMAS, 2000, p.32) écrit : « La cohérence n'est pas une propriété des textes [...]. Le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme **à priori** de la réception discursive. ».

Cependant, il faut signaler que la notion de cohérence est tributaire des paramètres contextuels. L'établissement de la cohérence d'un texte de spécialité (l'extraction du pétrole, par exemple) se fera de manière et à des degrés divers, selon qu'on est familier, étranger ou partiellement étranger à cette spécialité. L'interprétation d'un texte est donc liée, pour une bonne part, à la connaissance de l'univers extra-linguistique partagé par l'émetteur et le récepteur.

Par ailleurs, sachant que la cohérence d'un texte est une notion intuitive, dépendant étroitement de chaque interprétant, on peut être tenté de la considérer comme totalement subjective. Mais tel n'est pas le cas, car tout lecteur, face à un texte donné ou proposé, aura des attentes tenant aux considérations sur le contexte situationnel et au type de texte. A chaque type de texte (narratif, argumentatif, descriptif, etc.), dont les caractéristiques énonciatives, locales et globales sont intériorisées, correspondent des stratégies d'interprétation spécifiques. Face à une description et à une lettre administrative, l'individu adopte des stratégies de lecture différentes : avec la description, il s'attend au déroulement d'un élément générique dans ses différentes parties, alors qu'avec la lettre, il est d'abord sensible à la spatialisation du texte. Le texte serait en quelque sorte un programme qui porte en lui-même ses propres instructions de déchiffrement.

De ce point de vue, la macrostructure joue un rôle prépondérant dans l'interprétation d'un texte : « Afin de comprendre les récits, écrivent KINTSCH

et VAN DIJK (1975, p.107), les sujets doivent avoir à leur disposition un schéma narratif classique qui appartienne à leurs connaissances générales. Ce schéma, ajoutent-ils, est utilisé pour organiser la base du texte. ».

Au plan de la production écrite, le scripteur convoque, à un moment donné, un modèle de macrostructure pour organiser les données prises dans un réel empirique.

C'est d'ailleurs ce qui fait que certains grammairiens du texte, tels BEAUGRAND et DRESSLER 1981), SLAKTA (1975), HALLIDAY et HASAN (1976), cités par D. LEHMANN (1985, P. 106), considèrent que la distinction cohérence/cohésion correspond à la distinction macrostructure/microstructure, ce que d'autres linguistes tel J.M.ADAM, ne partagent pas.

Cette dichotomie tranchée (macrostructure-cohérence / microstructure-cohésion), ajoutée au fait signalé plus haut que certains marqueurs de cohésion ne se comprennent que par rapport à certaines considérations pragmatiques, nous amène à nous interroger sur la relation qu'il peut y avoir entre cohérence et cohésion.

Pour HALLIDAY et HASAN (1976, p. 40), un texte n'est reconnu comme cohérent, ou possédant une « texture » (termes utilisé par ces deux auteurs), que s'il contient certains indices formels de cohésion. La cohésion est donc vue comme l'origine, le facteur essentiel de la cohérence.

PARSONS, (rapporté par S.CARTER-THOMAS, 2000, p. 40), confirme cette vision. Evaluant des textes en anglais langue maternelle et des textes en anglais langue étrangère, cet auteur constate que les premiers présentent une meilleure cohérence grâce à certains liens cohésifs. Et il conclut que le rôle que la cohésion joue dans la cohérence est incontestable.

Cette perception de la cohésion textuelle a fait que cette notion est devenue une constante des programmes de langue maternelle ou étrangère (anglais, français) et a donné lieu à plusieurs études et publications sur les outils linguistiques qui assurent cette cohésion (exemple : les ouvrages de COMBETTES, FRESSON et TOMASSONE 1979 et 1980).

D'autres auteurs nuancent cette position de départ. Ils considèrent que la cohésion est une condition nécessaire, mais insuffisante pour assurer la « textualité » du discours. Ils montrent, à partir de performances discursives, que les liens cohésifs ne suffisent pas pour faire d'un discours un acte de communication adéquat. Il en est ainsi de : « Le chien court derrière la fille. La

fille de mon voisin porte toujours des pantalons. Le pantalon est rangé dans l'armoire. » (séquence fabriquée par nous). Cette séquence , qui comporte des marqueurs de cohésion (éléments soulignés), ne peut pour autant être prise pour une performance textuelle acceptable.

BROWN et YULE (1983) pensent qu'il peut exister des textes qui ne présentent aucun lien cohésif formel, mais qui peuvent être perçus comme cohérents par un lecteur dans une situation donnée. Autrement dit, entre les phrases qui se succèdent dans ces textes, on peut établir des relations sémantiques sans pour autant recourir à des marques formelles.

M. CHAROLLES (1978, p. 14) remet en question cette dichotomie tranchée entre cohésion et cohérence, en ce sens, écrit-il, qu'il est « impossible techniquement d'opérer une partition rigoureuse entre les règles de portée textuelle et les règles de portée discursive. Les grammaires de texte, précise-t-il, font éclater les frontières généralement admises entre le sémantique et le pragmatique, entre l'immanent et le situationnel ». Et il préfère parler de cohérence macrostructurelle et de cohérence microstructurelle.

Sh. CARTER-THOMAS (2000, p.43), - nous partageons ce point de vue – considère que ces deux plans de la cohérence et de la cohésion entrent dans une relation dialectique qui veut que la cohérence textuelle soit construite en partie grâce à certains signaux tels des liens de cohésion à la surface du texte, mais qui veut également que l'interprétation de ces signaux soit liée à la perception qu'on a de la cohérence du texte considéré.

Pour notre part, nous n'interviendrons pas dans ce débat, qui est loin d'être tranché, sur la macrostructure et la microstructure., sur la cohérence et la cohésion. Par commodité, nous retiendrons de ce qui précède que la cohésion concerne les enchaînements propositionnels et interphrastiques et la linéarité du texte, alors que la cohérence résulte non seulement de la cohésion, mais aussi des contraintes globales, non linéaires, attachées au contexte et au type de texte.

Si nous avons insisté sur ces notions, c'est d'une part pour apporter un éclairage suffisant sur leur contenu, et d'autre part parce qu'elles sont d'une grande utilité au plan pédagogique, tant en compréhension de l'écrit qu'en expression écrite, et parce que nous nous en servons pour décrire notre corpus.

III / La macrostructure narrative (M.S.N)

Notre corpus étant constitué de récits, il importe que notre travail, à cette étape, commence par s'interroger sur la notion même de récit, qu'il essaie de la caractériser.

III / 1 – La notion de « récit »

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, cette notion, qui est une pratique discursive universelle simple, a donné lieu à une diversité terminologique qui n'est pas sans poser problème, et qui, à maints égards, peut être déroutante : récit est tantôt équivalent « d'histoire », de « fiction », tantôt synonyme de « narration », de « discours narratif ».

En effet, traitant des différents sens du terme récit, G. GENETTE (1972, p. 71) note que, dans son acception la plus ancienne, il « désigne (…) un événement : non plus toutefois celui que l'on raconte, mais celui qui consiste en ce que quelqu'un raconte quelque chose : **l'acte de narrer** pris en lui-même », donc **la narration**. Cette conception de la narrativité est probablement inspirée de la conception qu'a E. BENVENISTE (1966, p. 12) de l'énonciation quand il la définit comme « une mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ».

Dans le même texte, G. GENETTE (1972, p. 71) rapporte une autre définition selon laquelle le récit est « l'énoncé narratif, le discours oral ou écrit qui assume la relation d'un événement ou d'une série d'événements ». C'est à cette acception que GENETTE lui-même réserve le terme de récit : « Je propose, écrit-il, de nommer (…) récit proprement dit le signifiant, l'énoncé **discours ou texte narratif** lui-même », ce qui correspond, lorsqu'on se place au plan de l'énonciation, à « l'énoncé objet-fabriqué ».

A la suite d'E.BENVENISTE (1966, pp.237-245) qui, traitant des temps verbaux, distingue deux plans d'énonciation : **l'histoire** ou récit d'événements passés, sans intervention du locuteur et discours où ce même locuteur affirme d'une façon ou d'une autre sa subjectivité, beaucoup de linguistes, entre autres G. GENETTE , J.L DUMORTIER et C. PLAZANET (1980, p. 127), utilisent le terme d'**histoire** pour désigner le contenu narratif ou une succession d'événements intégrés dans l'unité d'une même action.

« Fiction » s'emploie souvent dans le même sens. Ce terme renvoie à ce qui est raconté dans le récit, à l'univers mis en scène par le texte : l'histoire, les personnages, l'espace-temps » (Y. REUTER, 1997, p. 11). Considérée comme un contenu narratif, la fiction est indépendante des systèmes signifiants qui peuvent la manifester, la « supporter », comme dit R. BARTHES.

Ce champ se compliquera davantage avec la notion de diégèse définie par PLATON (La République T3) comme un récit de parole, c'est à dire le discours indirect ou narrativisé, par opposition à la mimésis (imitation) qui

correspond à la prise de parole par un personnage. On utilisera même l'expression « d'univers diégétique » pour désigner le monde singulier construit par tout récit.

Pour réduire le flou dû à cette diversité terminologique, pour mieux cerner les constituants élémentaires du récit, J.M. ADAM (1994a, pp. 85-110) propose six critères (dont nous donnons ici une brève synthèse qui ne prétend pas reproduire le contenu précis et documenté du chapitre) qui, comme il le précise, concourent ensemble à définir le récit, à caractériser la narrativité.

Le premier critère se rapporte à la temporalité. S'appuyant sur Cl. BREMOND et U. ECO, ADAM montre qu'on ne peut parler de récit que lorsqu'il y a succession temporelle d'actions. Le second est relatif à ce qu'il nomme « l'unité thématique » qui, elle, renvoie à la présence d'au moins un acteur – individuel ou collectif – (sujet d'état ou agent opérateur). Ce critère est lié au suivant qui traite des prédicats caractérisant le sujet d'état au départ et ce qu'il en advient à l'arrivée. La quatrième condition est relative à l'unité d'action, définie par ARISTOTE (La Poétique) comme un « tout » qui a un commencement, un milieu et une fin. Le récit ici est tributaire de la transformation des prédicats au cours d'un procès. Cette notion de procès précise la composante temporelle : l'ordre chronologique des actions se double d'un ordre logique, causal, ce que J.M. ADAM appelle « causalité-consécution » La dernière composante a trait à l'évaluation finale (explicite ou implicite) qui généralement clôt le texte et qui tient, non pas à la structure du texte, mais à sa fonction pragmatique. Elle correspond à la morale de la fable, à la conclusion que tout locuteur tire d'un récit.

A cette complexité terminologique, s'ajoute la diversité des genres. Ainsi, on parle d'histoire drôle, de récit de voyage, de récit fantastique, de récit mythique, etc. Le récit, comme l'écrit R. BARTHES (1981, p. 1), « est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, … ».

Longtemps, la tradition littéraire s'est attachée à décrire certains de ces genres pour en dégager les particularités.

Aujourd'hui, les notions de « texte » et de « discours » ont amené les théoriciens à revoir cette distinction traditionnelle en genres et la distinction « texte narratif/texte non narratif » qui en est issue semble elle-même dépassée.

On s'attache désormais à étudier les mécanismes complexes à même de rendre compte de la production du discours en général, et dans le cas qui nous

intéresse du discours narratif, cette recherche devant aboutir à la construction d'une grammaire du récit.

Et c'est de cette grammaire du récit, de cette structuration du raconté (du narré) qu'il va être question dans les pages qui suivent.

III / 2 – La macrostructure narrative (la M.S.N.)

Le récit a fait l'objet de nombreuses analyses et donné lieu à plusieurs modèles de structuration.

III / 2 – 1 – Le modèle de V. PROPP

V. PROPP, narratologue russe, a été l'un des premiers à tenter de formaliser l'intrigue des récits – en l'occurrence le conte – en s'appuyant sur un corpus de cent (100) contes merveilleux russes.

La notion clef de son analyse est la « fonction » comprise comme « l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue ».(V. PROPP, 1970, p. 31)

Les fonctions, toujours selon V. PROPP, constituent les éléments constants et fondamentaux du conte ; les personnages auteurs de ces actions et la manière dont ils les accomplissent sont considérés comme une question accessoire, qui n'intervient aucunement dans leur définition. Elles sont des unités narratives minimales (donc indécomposables en unités plus petites). La fonction, écrit J.M. ADAM (1994a, p.17), « représente le maillon élémentaire du déroulement de l'intrigue ».

Au terme de son analyse, V. PROPP (1970, pp. 35-80) dénombre 31 fonctions qui se succèdent toujours dans le même ordre (« La succession des fonctions est toujours identique » écrit-il (PROPP, 1970, p.32)). Généralement, les contes ne les reprennent pas toutes (toutes les fonctions ne sont pas nécessairement présentes dans un conte), néanmoins l'ordre est respecté. Cette séquence de fonctions peut être ainsi synthétisée :

0 - Situation initiale : on énumère les membres de la famille, ou le futur héros est présenté par la mention de son nom et/ou la description de son état. Bien que cette situation ne soit pas une fonction, elle n'en présente pas moins un élément morphologique important.
1 - Eloignement : Un des membres de la famille (parents, enfants, etc.) s'éloigne de la maison ou meurt.
2 - Interdiction. : au héros, ou on lui donne un ordre, ou on lui fait une

proposition.

3 - Transgression : de l'interdiction. « Un nouveau personnage fait ici son entrée dans le conte : l'agresseur du héros. Son rôle est de troubler la paix, de provoquer un malheur, de faire mal ». (PROPP, 1970, p.38). L'agresseur va agir.

4 - Interrogation : L'agresseur essaie d'obtenir des renseignements. Parfois, c'est la victime qui interroge.

5 - Information : donnée ou reçue : l'agresseur (ou la victime) reçoit des informations sur la victime (ou l'agresseur).

6 - Tromperie : L'agresseur tente de tromper sa victime pour s'emparer d'elle ou de ses biens. Les moyens de tromperie sont très variés.

7 - Complicité (involontaire) : La victime se laisse tromper et aide son ennemi malgré elle.

Ces sept premières fonctions forment l'ensemble des fonctions préparatoires (Remarque : comme les interdictions sont toujours transgressées, les propositions trompeuses sont toujours acceptées et exécutées : il faut un changement dans l'état initial pour que le conte progresse).

8 - Méfait : L'agresseur commet son méfait. Il peut s'agir d'un manque : il manque quelque chose ou quelqu'un a envie de posséder quelque chose. « Cette fonction est extrêmement importante car c'est elle qui donne au conte son mouvement » (V.PROPP, 1970, p.42) . L'intrigue se noue au moment du méfait

9 - Médiation, moment de transition : divulgation du méfait (ou du manque). On s'adresse au héros (demande ou ordre) ; on le laisse partir. Cette fonction fait entrer le héros en scène. Le conte va suivre le héros : soit le quêteur, soit la victime.

10 - Début de l'action contraire : Le héros accepte ou décide d'agir. Ce moment se caractérise par des déclarations telles que : « Permets-moi de partir… », etc. Ce n'est pas toujours mentionné, mais il est évident que la décision de partir précède la quête.

11 - Départ (du héros)

Les fonctions 8, 9, 10 et 11 représentent le nœud de l'intrigue. L'action se développe ensuite. Un nouveau personnage entre dans le conte : le donateur. Le héros du conte, qu'il soit quêteur ou victime, reçoit de lui un moyen (généralement magique) qui lui permet par la suite de redresser le tort subi. Mais auparavant, le héros est soumis à des épreuves.

12 - Epreuves : première fonction du donateur : Le héros subit une épreuve, un questionnaire, une attaque, etc. qui le prépare à la réception d'un auxiliaire magique.

13 - Réaction du héros à l'épreuve : réaction positive ou négative.
14 - Réception de l'objet magique.

Remarque : dans le cas d'une réaction négative du héros (F.13), la transmission de l'objet ne se fait pas (on a F.14 négative) ou le héros est sévèrement puni (fonction contraire).

15 - Transfert du héros , déplacement dans l'espace : le héros est transporté, conduit, amené près du lieu où se trouve l'objet de sa quête ; le héros arrive à son but.
16 - Combat entre le héros et son agresseur.
17 - Victoire du héros (ou quelquefois, très rarement de l'agresseur).
19 - Réparation : le méfait initial est réparé ou le manque est comblé. Cette fonction forme couple avec le méfait ou le manque du moment où se noue l'intrigue (F.8). C'est alors que le conte est à son sommet.
20 - Retour du héros : qui prend parfois l'aspect d'une fuite.
21 - Poursuite du héros par l'agresseur.
22 – Secours apporté au héros (transfert, métamorphoses). De nombreux contes s'arrêtent au moment où le héros est sauvé de ses poursuivants. Mais quelquefois, le méfait qui avait noué l'intrigue se répète, sous la même forme ou sous une forme différente. C'est alors le début d'un autre récit. Tout peut alors recommencer comme au début : la rencontre du donateur, l'épreuve réussie, le service rendu, ... la réception d'un objet magique et son utilisation pour revenir.

23 - Arrivée incognito du héros chez lui ou dans une autre contrée.
24 - Prétentions mensongères du faux héros.
25 - Tâches difficiles imposées au héros.
26 - Tâches accomplies.
27 - Reconnaissance du héros grâce à une marque, un stigmate, un objet remis.
28 - Découverte du faux héros.
29 - Transfiguration du héros : il reçoit une nouvelle apparence, définitive.
30 - Punition du faux héros (ou de l'agresseur). Il est parfois pardonné.
31 - Récompense du héros.

V.PROPP procède ensuite à un regroupement de ces fonctions selon sept « sphères d'actions » correspondant aux personnages qui les accomplissent, regroupement que J.M. ADAM (1996, p.29) traduit sous la forme d'un tableau qui laisse clairement voir cette correspondance entre « sphères d'actions » et personnages.

Personnages (actants)	Sphères d'action (fonctions)
Agresseur (méchant)	= F.VIII (méfait) = F.XVI (combat avec le héros) = F.XXI (poursuite, persécution)
Donateur (pourvoyeur)	= F.XII (héros mis à l'épreuve, transmission de l'objet magique)
Auxiliaire	= F.XV (déplacement du héros dans l'espace) = F.XIX (réparation du méfait ou du manque) = F.XXII (secours, héros sauvé) = F.XXIX (transfiguration du héros)
Princesse (personnage recherché) + son père	= F.VII (héros marqué) = F.XXV (assignation d'une tâche) = F.XXVII (reconnaissance) = F.XXVIII (découverte du faux héros) = F.XXX (châtiment) = F.XXXI (mariage)
Mandateur	= F.IX (envoi du héros, mandement) = F.X (début action, quête réparatrice) = F.XIII (affrontement de l'épreuve) = FXXXI (mariage)
Faux héros	= F. X (début action en vue de la quête) = F.XIII (affrontement de l'épreuve) = F.XXIV (prétentions mensongères)

Bon nombre de théoriciens ont immédiatement perçu l'intérêt pédagogique d'un tel modèle. Il en est ainsi de G. RODARI (1979, rapporté par J.M.ADAM, 1994a, p.20) qui écrit : « Les « fonctions » nous intéressent dans la mesure où nous pouvons les utiliser pour construire à l'infini des histoires [souligné par nous], de même qu'avec les douze notes, (…) on peut construire à l'infini des mélodies ».

Cela a donné lieu à des activités d'écriture à partir de canevas proposés aux élèves, dont nous reproduisons ici un exemple (canevas extrait de : Le français dans le monde n°123, HACHETTE/Larousse) :

1. Choisissez et décrivez un personnage qui sera le héros de votre histoire
   Un prince, une princesse, un voyageur, un pauvre paysan, une jeune fille, un jeune soldat, un marin, un marchand, un petit garçon, une petite fille.

2. Imaginez ce qu'il désire, ou ce qui lui manque pour être heureux.
Le mariage ou l'amour, un talisman, un objet très précieux, un animal magique, la sagesse, un trésor,, un remède, quelque chose qu'on lui a pris, quelqu'un qu'on a enlevé, un secret.

3. Racontez comment le héros reçoit des conseils ou des renseignements
Une fée, un magicien, un vieux sage, un animal, un message mystérieux , un rêve, un parent, un voyageur, un vieux document, un savant.

4. Racontez comment il part à l'aventure.
Les modalités de départ du héros ne font pas l'objet d'un tableau de suggestions car elles dépendent largement de la séquence 1-3 ; le héros peut aussi bien, selon les cas, partir au hasard, s'engager dans une forêt profonde, devenir soldat, marchand,, se déguiser, aller vers le nord ou le sud, utiliser un cheval, un tapis volant, un astronef, etc. Ces détails sont laissés à l'imagination des narrateurs.

5. En chemin, le héros rencontre un ami.
Une fée, un animal, un autre aventurier, un serviteur, quelqu'un à qui il rend un service, un soldat, un prince, une jeune fille, un génie, un vieillard.
Pour l'utilisation de ce tableau, comme pour les autres, on encouragera les élèves à s'en servir librement et à cumuler s'ils le désirent les éléments qui les intéressent ; ainsi le héros peut-il rendre service à un animal ou à un vieillard qui est en réalité une fée qui le récompensera par la suite ; le serviteur ou le compagnon d'aventure peuvent être des princes ou des jeunes filles déguisées.

6. Imaginez les épreuves ou les obstacles que le héros doit surmonter en chemin
tâches impossibles ou surhumaines, mauvais sorts et enchantements, animaux hostiles, monstres (dragons, géants, etc.), obstacles naturels infranchissables (falaises, gouffres), énigmes, devinettes, combats, duels, luttes, brigands, voleurs, pirates, magiciens, méchantes fées, sorcières, maladies, souffrances.

7. Le héros parvient finalement au but de son voyage. Décrivez ce lieu
Une île, un château, un palais, une planète, un pays, un royaume inconnu, une forêt, un grotte, un souterrain, un temple, une ville, une auberge, le sommet d'une montagne.

8. C'est là qu'habite l'adversaire du héros. Imaginez-le.
Un méchant roi, une méchante reine, un grand bandit, un capitaine de voleurs, un monstre, le diable, un sorcier, un magicien, un extraterrestre, un génie, un troll, un lutin, un savant fou, un géant, un nain, un rival.

9. Le héros est d'abord vaincu par son ennemi
blessé, laissé pour mort, emprisonné, métamorphosé, victime d'un charme, réduit en esclavage, trompé, vaincu dans un concours, chassé très loin, condamné à mort, exposé à un grand danger.

10. Racontez comment l'ami du héros l'aide
en le guérissant, en le délivrant, en lui donnant une arme, en lui donnant un conseil, en le libérant d'un enchantement, en combattant à sa place, en trompant son ennemi, en lui donnant un objet magique, en lui apprenant un secret, en allant chercher de l'aide.

11. Racontez comment le héros affronte une deuxième fois son ennemi, cette fois victorieusement, et s'empare de ce qu'il est venu chercher.
Cette séquence sera inventée librement, compte tenu de ce qui aura été imaginé aux étapes 2, 8, 9 et 10.

12. Le héros rentre chez lui, mais il est poursuivi en chemin par des alliés de son ennemi. Racontez ces dernières aventures.
Les alliés de son ennemis ou les derniers obstacles peuvent être par exemple : des frères ou des sœurs de son ennemi, des animaux, des monstres, des obstacles naturels, des êtres fantastiques, des poursuivants disposant d'armes magiques ou secrètes, des pièges, des traquenards, des embuscades.

13. Fin de l'histoire.
A raconter librement.

Dans le cadre scolaire, il a été également procédé à des applications sous forme d'activités ludiques, à savoir les jeux de tarots, qui ont abouti à l'écriture de récits. A ce sujet, on lira avec beaucoup de profit l'excellent travail réalisé par M. CARE et F. DEBYSER dans « Le tarot des mille et un contes » (1978, pp. 147-154). Ainsi que les exercices proposés dans Le français dans le monde n° 123 et n° 192.

Toutes ces activités et exercices – multiples et divers – montrent bien les capacités génératrices de ce modèle.

Toutefois, il faut admettre que, dans le cadre de l'analyse, et même de la production, ce répertoire de fonctions est difficilement transférable à d'autres récits que le conte et qu'il constitue en quelques sorte une tentative de formalisation inachevée. En effet, les actions peuvent s'organiser en sous-ensembles qui rendraient mieux compte de la trame narrative.

C'est ce à quoi se sont attelés AJ.GREIMAS, Cl..BREMOND, P.LARIVAILLE, H. ISENBERG , J.M. ADAM.

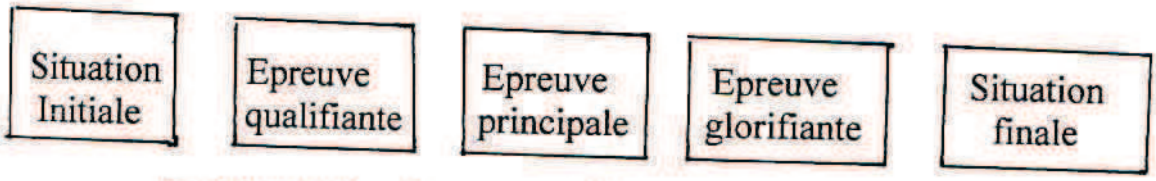
III / 2 – 2 – **Le modèle de A.J. GREIMAS**

A.J. GREIMAS (1966, pp. 192-221), pour simplifier et assouplir le modèle de PROPP, va, partant d'une suggestion de PROPP lui-même, coupler les 31 fonctions (par exemple : assignation d'une tâche / réussite, interdiction / transgression, etc.) et réduire de la sorte leur nombre à 20. Il intègre ensuite ces dernières dans une formule générale du récit qu'il définit comme la transformation d'une situation initiale, caractérisant un état de manque, en une situation finale mentionnant l'équilibre rétabli. La transformation, la trame événementielle se divise en trois épreuves :

- l'épreuve qualifiante, par laquelle le héros se signale en tant que tel, se distingue des autres personnages, et en particulier du faux héros,
- l'épreuve principale, qui correspond à la recherche et à l'obtention de l'objet désiré,
- l'épreuve glorifiante, résidant la plupart du temps dans le heurt du héros et des faux héros.

Cette terminologie, selon J.L.DUMORTIER et C. PLAZANET (1980, p. 13 »), est mieux indiquée pour rendre compte des étapes que doit franchir le héros dans sa quête.

On aboutit ainsi au schéma suivant :



La distribution, dans ce modèle, des fonctions condensées, se fait ainsi

Situation initiale
Manque
Mandement / acceptation

Transformation
1. Epreuve qualifiante
   départ du héros
   assignation d'une épreuve / affrontement de l'épreuve
   réception de l'adjuvant

2. Epreuve principale
   déplacement spatial
   combat / marque/ victoire
   retour
   agression du héros / récompense du vrai héros

3. Epreuve glorifiante
   Arrivée incognito du héros / prétentions mensongères du faux héros
   Assignation d'une tâche / réussite de la tâche
   Reconnaissance du vrai et du faux héros
   Punition du faux héros / récompense du vrai héros.

III / 2 – 3 – Le modèle de Cl. BREMOND

Incontestablement, c'est à Cl. BREMOND (1973) que revient le mérite d'avoir mis au point le premier modèle fonctionnel s'adaptant, non pas à un ensemble particulier de récits d'un même genre, mais au récit en général compris en tant qu'histoire.

Au terme d'une analyse du modèle de PROP, BREMOND (1973, p.131) conclut à la nécessité de préserver la notion de « fonction » en tant qu'élément minimal, atome de signification ».

Il reprend également la notion de « séquence », mais en lui apportant des modifications notables : « il ne s'agira plus, écrit-il, d'une succession identique des mêmes fonctions, mais de groupements plus souples » (1973, p.131). Chaque séquence élémentaire s'articule en trois moments principaux, chacun donnant lieu à une alternative, d'où le schéma dichotomique suivant :

Fonction n° 1 →	Fonction n° 2 →	Fonction n° 3
Situation ouvrant une possibilité	a) Actualisation de la possibilité Ou b) Non actualisation de la possibilité	a) Succès ou b) Echec

Ce schéma, appliqué à certaines situations, deviendra par exemple (Cl.BREMOND, 1973, p. 32)

- Méfait { - intervention justicière { - châtiment
  { - pas d'intervention justicière { - impunité

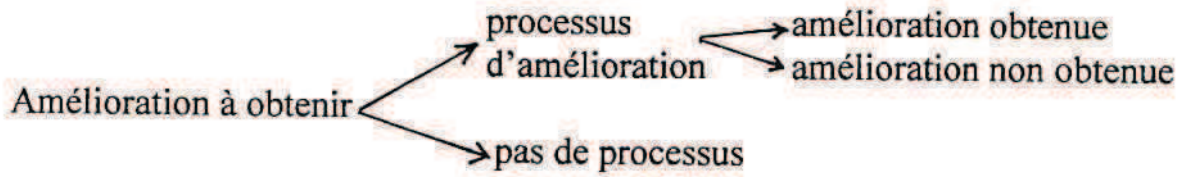
- Désir de plaire { - conduite de séduction / - abstention ou empêchement } { - succès / - échec }

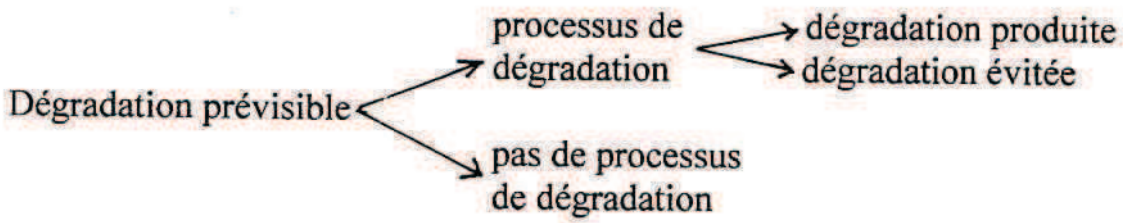
Le récit minimal, selon BREMOND, est donc constitué :
- d'une fonction qui ouvre la possibilité d'un processus sous forme de conduite à tenir ou d'événement à prévoir,
- d'une fonction qui réalise cette virtualité sous forme de conduite ou d'événement en acte,
- d'une fonction qui clôt le processus sous forme de résultat atteint.

La plasticité de ce schéma réside, d'une part dans le fait que chaque fonction ouvre une alternative, c'est à dire qu'après chaque fonction il existe un choix, et d'autre part dans le fait que la triade (F1 + F2 + F3) est purement virtuelle : le choix de F2 b) interrompt la séquence et interdit toute corrélation avec F3.

Par ailleurs, on comprend aisément que ce schéma, qui désigne les fonctions non pas par des actions concrètes du type « interdiction », « transgression », etc. comme c'est le cas chez PROPP, mais par le triptyque virtualité d'action (F1), passage à l'acte (F2) et résultat (F3), permet d'interpréter la plupart des histoires : il présente un degré de généralité tel qu'il est applicable à un grand nombre de récits.

Signalons également, avec BREMOND (1981, p.69) que, selon qu'ils favorisent ou contrecarrent un projet (humain ou d'intérêt humain), les événements du récit peuvent se classer en deux types fondamentaux de séquences, qui se développent ainsi :





L'enchaînement de ces séquences élémentaires, pour former des séquences complexes, se fait :

l) soit par le **bout à bout**, c'est à dire que la situation finale d'une séquence devient la situation initiale d'une autre séquence. En d'autres termes, une fonction clôt un processus et en ouvre un autre.
Exemple, dans le cas qui nous intéresse :

Nécessité de
perdre l'animal
↓
Processus
↓
Animal égaré = Manque à combler
↓
Processus :
recherche du chien ou
quête d'un autre chien
↓
Manque comblé :
chien retrouvé ou
acquisition d'un autre chien.

2) soit par **l'enclave** : deux séquences se combinent par enclave lorsque l'une de ces deux séquences se développent à l'intérieur de l'autre, entre la fonction initiale (F1) et le processus de réalisation (F2) ou entre ce même processus et le résultat (F3). Ainsi, on aura :

séquence 1 séquence 2
↓
Fonction 1
↓
Fonction 2 ----------→ Fonction' 1
↓
↓ Fonction' 2
↓
Fonction 3 ←---------- Fonction' 3

Concrètement, cela peut se traduire ainsi :

Séquence 1 séquence 2
Entreprise à sauver du
dépôt de bilan
(F1)
↓
- mise au point d'une stratégie

processus de sauvetage ----------→ (F'1)

- mise en œuvre de la stratégie

(F'2)

- but atteint : entreprise sauvée

entreprise sauvée (faillite évitée)←----------(F'3)

Il faut noter qu'il est possible d'enchâsser plusieurs séquences ; la fin de l'intrique se trouve de la sorte différée par cette imbrication de séquences les unes dans les autres.

3) soit par **accolement** (qu'on nomme également alternance ou entrelacement). Dans l'alternance, deux séquences se déroulent en parallèle, deux actions sont menées de front. Le narrateur, dans ce cas, est obligé de passer de l'une à l'autre. L'exemple cité par DUMORTIER et PLAZANET (1980, p.59) est le suivant :

Un personnage reçoit des menaces	=	un agresseur ourdit un plan d'attaque
↓		↓
conduite de protection ou négligence	=	l'agresseur passe à l'offensive
↓		↓
elle résiste à l'assaut ou succombe	=	défaite ou triomphe

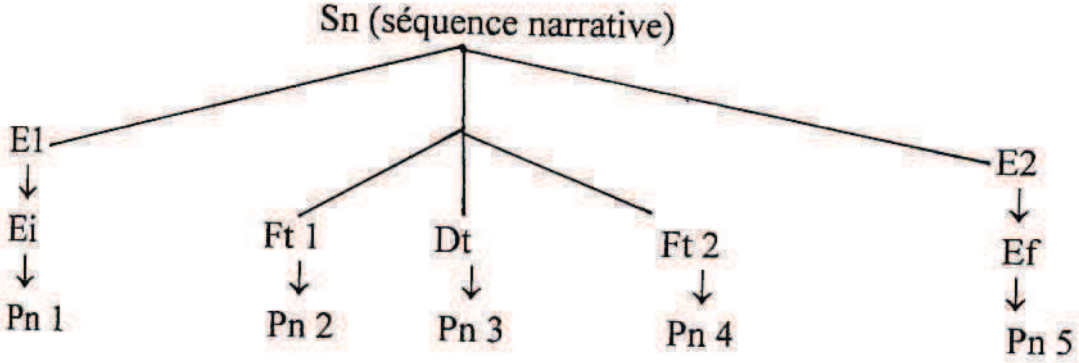
III / 2 – 4 – <u>Le modèle de P. LARIVAILLE</u>

Partant, lui aussi, de la séquence de fonctions de PROPP, P. LARIVAILLE (1974) confectionne un modèle quinaire qu'on schématise de la sorte :

Avant les événements	Les événements			Après les événements
(Etat initial)	Processus de transformation			(Etat final)
I	Provocation → II	Action → III	Sanction IV	V

Cette logique quinaire, selon son auteur, complète et affine la logique triadique, qu'il s'agisse de celle de GREIMAS ou de celle de BREMOND (cf. supra). Il écrit : « La séquence logique quinaire que nous avons dégagée de l'analyse du conte apparaît donc plus complète et plus fine, et de ce fait, plus appropriée à une formalisation du récit considéré comme reflet d'un processus dynamique intermédiaire entre deux états ». [souligné par nous].P. LARIVAILLE, 1974, rapporté par J.M. ADAM, 1978, p. 111).

J.M. ADAM (1978, p. 112) considère cette représentation comme plus « adaptée » et plus « précise » et met en relief les transformations – le corps du récit – (« agies ou subies ») par les macro-propositions narratives ou propositions fondamentales (les Pn) par opposition aux propositions narratives (les pn) qui les développent en surface), et qui forment la seconde triade (Pn2 – Pn3 – Pn4) de la représentation quinaire qu'il propose :



Ce schéma peut être détaillé ainsi :

- E1 correspond à l'état d'équilibre initial, qui définit une situation stable,
- Ft1 sera le faire transformateur 1 qui correspond à l'intervention d'un force perturbatrice,
- Dt représente la dynamique transformationnelle qui définit un état de déséquilibre,
- Ft2 sera le faire transformateur 2 qui correspond à la force de réaction,
- Ef définit un état d'équilibre final.

Cette représentation en arbre laisse nettement voir :

- la hiérarchie des 5 propositions fondamentales qui constituent la séquence narrative,
- l'enclavement des deux triades qui forment le modèle quinaire : Etat d'équilibre (E1) – Etat de déséquilibre (Ft1 + Dt + Ft2) – Etat d'équilibre 2 (E2).

Ces deux derniers modèles ont également fait l'objet de très nombreuses applications pédagogiques, tant au plan de la lecture qu'au plan de l'écriture. Nous citerons A. PETITJEAN (1982) qui, dans le cadre du projet d'écriture d'une nouvelle, met en œuvre le modèle quinaire. Nous retiendrons également Ch. LIEBENS (1985) qui a systématiquement exploité le modèle de P.LARIVAILLE pour la production d'un roman, en proposant aux élèves des synopsis incomplets, à partir desquels ceux-ci vont produire des récits. En voici un exemple (Ch. LIEBENS, 1985, p. 64) :

1. <u>situation initiale</u>
   Le héros est un amateur de promenades en forêt. Lors d'une balade, il découvre que des travaux importants ont modifié l'aspect d'un bois autrefois familier. Une nouvelle route, vide de tout trafic, tranche la masse compacte des épicéas. Le héros la suit quelque temps, mais sa marche est bientôt arrêtée par une haute enceinte grillagée. Intrigué, il suit la clôture. Il atteint un point d'eau cerné lui aussi par l'imposant grillage. A la surface de l'eau, flotte une mousse blanchâtre. Le héros se penche et prend dans ses mains un nuage de mousse échappé avec le ruisselet qui coule sous la clôture.

2. <u>Provocation</u>
   Tout à coup, un mugissement de sirène retentit. Un groupe d'hommes entièrement revêtus de combinaisons pareilles à celles des cosmonautes se précipitent vers lui puis, sans un mot, l'arrêtent et l'emmènent.

3. <u>Action</u>

3. <u>Réaction</u>

4. <u>Situation finale</u>

Nous même, dans le cadre de nos activités d'enseignant de langue ou de didactique à l'I.T.E. de Tizi-Ouzou, avons fait, sur la base de canevas de ce genre, produire des récits aux stagiaires instituteurs et P.E.F. Par exemple, il a été demandé aux stagiaires de compléter le récit qui suit en écrivant la phase de transformation.

<u>Situation initiale :</u>
En l'an 2100, l'homme avait étendu sa domination sur la planète. Il avait considérablement développé ses possibilités scientifiques, techniques et

technologiques. Par exemple, pour combattre la faim, il avait mis au point une nourriture synthétique ; il avait construit des véhicules spatiaux et délimité un réseau routier aérien, etc. Mais, dans cette ascension vertigineuse, l'homme ne s'était pas rendu compte qu'il menait le monde à sa perte. La pollution de l'air, la pollution des eaux, l'amoncellement des déchets et l'empoisonnement de la planète augmentaient dangereusement la teneur de l'atmosphère en gaz carbonique. Les êtres faibles mouraient, les autres faiblissaient. Les espèces animales fragiles disparurent. Des vallées, autrefois verdoyantes, se transformaient en déserts.

Situation finale :

Le ciel devint clair et l'air vivifiant. Hommes, femmes et enfants, le teint coloré et frais et l'œil étincelant, dansaient et chantaient inlassablement. Les animaux, encore en vie, gambadaient à travers rues et champs comme sous l'effet d'une drogue. La nature revêtait sa robe de verdure.

Nous les avons même amenés à confectionner des canevas à proposer aux élèves dont ils avaient la charge pendant le stage.

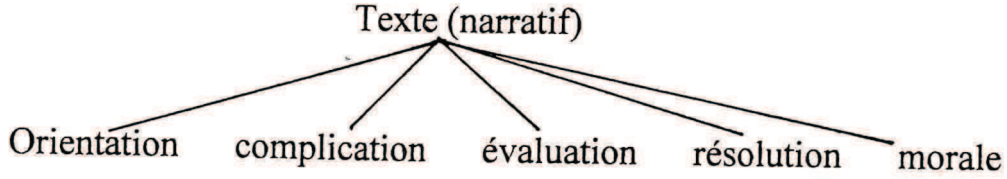
III / 2 – 5 – Le modèle de H. ISENBERG.

Nous terminerons cette synthèse en rapportant, pour sa simplicité, le modèle conçu par ISENBERG qui s'appuie, non pas sur les travaux de PROPP, mais sur ceux de sociolinguistes américains (LABOV, WALETZLEY).

Ce modèle s'articule sur cinq fonctions « enchaînées, non hiérarchisées (comportant un seul et même nœud de raccordement », que J.M. ADAM (1978, p. 103) résume ainsi :

Texte → Orientation ou Introduction + Complication + Evaluation ou Action + Résolution + Morale ou Conclusion

Et qu'il représente sous la forme d'un arbre :



Cette synthèse qui ne se veut pas exhaustive – elle ne reprend pas par exemple les travaux de T.TODOROV dans ce domaine – retrace l'essentiel en matière de structures narratives, en particulier les schémas qu'on qualifie

désormais de canoniques, qui ont été et qui sont toujours exploités à des fins d'analyse littéraire ou à des fins pédagogiques.

III / 3 – La M.S.N. dans le corpus.

Pour décrire, analyser notre corpus (575 productions écrites d'élèves du tronc commun des lycées de la daïra de Tizi-Ouzou), nous avons retenu le modèle ternaire de BREMOND et le modèle quinaire de LARIVAILLE tel que traduit par J.M. ADAM (cf. plus haut).

Pourquoi ce choix ?

Tout d'abord, comme cela a été noté plus haut, pour leur degré de généralité, parce qu'ils représentent le mouvement de toute histoire qui articule des séquences à trois termes ou à cinq termes.

Ensuite, s'agissant du schéma quinaire, il faut préciser qu'il identifie et articule avec précision les principaux moments de l'histoire – en particulier la Pn 2 et la Pn 4 qui n'apparaissent pas chez BREMOND – et les rapports que ces moments entretiennent les uns avec les autres.

Il est par conséquent possible, d'une part d'appréhender la production écrite en tant qu'entité et, d'autre part, les moments pris isolément.

Cette analyse adoptera le plan :

1 – Séquences attestées dans le corpus
1 – 1 – séquences élémentaires
1 – 2 – séquences complexes

2 – Structures (M.S.N.) déviantes
2 – 1 – séquences narratives inachevées
2 - 2 – inexistence de liens logiques entre Pn ou événements
2 –3 - productions sortant du cadre fixé par le sujet.

III/ 3 – 1 – Séquences attestées dans le corpus

Dans notre corpus, ont été attestées et la séquence élémentaire et la séquence complexe..

III / 3 – 1 – 1 – Séquence élémentaire

Bon nombre de nos sujets (267 exactement, ce qui représente 60,82 % des productions cohérentes) ont réalisé un récit qui s'articule sur trois termes.

Il en est ainsi de la performance de (BSR 27) (Nous signalons ici que toutes les productions ou les extraits de productions d'élèves seront repris intégralement, tels que produits par leurs auteurs (avec les écarts qu'ils présentent) et transcrits en italique.)

« A cette un foi je trouve un chat qui virimon bell. J'ai ramné le chat à la mison. Mé mallourousmon mamere il voupas le chat a la mison. Apre le lundi je partire a lécol. A 4'h 30 j'ai rouvian a lamison. A mllousmon j'ai trouvé mamere ilerde le chat parce que il dit c'est un animal qui rasste pas calme il bouje trou. Il proup jami. J'ai plouré mai si la vérité parce que c'est un animal souvage. »

Cette séquence peut être ainsi schématisée :

Dégradation possible →	Processus de dégradation →	Dégradation produite
Le narrateur trouve un chat, le ramène à la maison. Sa mère n'en veut pas.	∅ « ellipsé »	Le chat est égaré

Cette séquence pourrait laisser croire que la séquence élémentaire est le fait d'élèves qui connaissent des difficultés certaines dans la mise en texte.

En effet, elle présente un nombre assez important d'écarts qui relèvent de la phrase ou du texte. Au plan de la phrase, on peut globalement citer les problèmes liés à la phonétique ([i] vs [e], [ɑ̃] vs [õ], [ϕ] vs [u], [ɔ] vs [u], [£̃] vs [an], [e] vs [a], [o] vs [u], ceux inhérents à l'orthographe (« mé » (mais), « mamere » (ma mère), « a » (à), « apré » (après), « l'ecol » (l'école), « parce que » (parce que), etc., ceux qui entrent dans la syntaxe (répétition du sujet, omission d'une partie de la négation, omission du conjonctif « que », confusion « qui »/ »que », omission de « est », confusion « discours direct »/ »discours indirect », etc.).

Au plan textuel, on relèvera les erreurs liées au réseau temporel qui devrait fonctionner sur trois temps : le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait (« je trouve », « je partire » doivent être au passé composé, « il vou pas », « il dit », à l'imparfait, et « il perdre le chat » au plus-que-parfait), les reprises anaphoriques non assurées (répétition à éviter, usage d'un défini non indiqué) et l'emploi indu de l'indicateur « une fois ». On n'oubliera pas la présentation du texte et la ponctuation : la première pêche par l'absence de paragraphes qui correspondront au moins au trois parties du texte ; la seconde par le fait que cet élève a utilisé seulement le point pour distinguer les phrases qui forment ce texte (ce qui en soi est appréciable), sans pour autant employer la majuscule. La virgule, qui aurait dû être usitée pour isoler des groupes compléments n'apparaît pas. Le discours direct n'est pas non plus ponctué.

Mais on ne peut établir avec certitude une telle corrélation, puisque des récits qui ne présentent que peu, ou pas du tout, de lacunes au plan de l'expression adoptent cette structure. C'est ce qui ressort de la production de (PSR88) par exemple :

« J'avais un petit amster mignon qui s'appelai Maurice. J'aimais bien jouer avec lui, mais ma mère ne voulait pas de lui à la maison car il se faufilait parfois sous les meubles et elle mettait beaucoup de temps pour le rattraper. Un jour, elle demanda à mon père de l'emmener et de l'égarer, et il l'a fait.

J'avais eu beaucoup de chagrin ce jour-là, mais maintenant je n'ai plus envie d'avoir un animal à la maison. »

Cette production adopte le même schéma :

Dégradation → prévisible	Processus de → dégradation	Dégradation produite + évaluation-conclusion
Le narrateur possède un hamster. Sa mère n'en veut pas à la maison.	La mère demande au père de le perdre + action du père.	Hamster perdu + conclusion

Comme on peut le voir, ce texte ne comporte qu'une erreur : « amster » au lieu de « hamster ».

Toutefois, il faut noter, qu'après analyse des 267 productions, - nous avons dès le début écarté l'analyse au niveau phrastique -, il ressort que, distribuées sur une échelle de notation-évaluation B, C, D (B correspondant à « bonne et très bonne performance », D à « copie lacunaire aux différents plans et souvent de manière accentuée » et C se situant entre les deux),. la majorité des

productions s'inscrivent dans la catégorie D (163 exactement), le reste se répartissant entre les deux autres catégories : B (38), C (56).

On ne peut pas pour autant conclure à un lien étroit entre la séquence élémentaire et les difficultés d'expression que connaissent les apprenants auteurs de ces productions dans la mise en texte.

Nous pensons qu'il s'agit de la M.S.N. la mieux intériorisée par ces sujets. Cela transparaît particulièrement dans la copie qui suit :

« Il a enveron troa son j'avais un chien que j'appel Bobi je les hime plus que tou parce que il éte fidel.Ma mere me dise teujer : oublei unpe ton chien et oquipe toua de tésetude si non je ronvoua le chien » me moua j'ete teujer avec mon chien et mon per cont il a vu sa il a dicedi de jete le chien et malersement il a fei sa jete enrve me apre j'dicouvr que mon meur hamie ce le livre » (TR 41)

Comme on pourra le constater, en plus des difficultés liées :
- à la phonétique : confusion [õ] ≈ [ã], [e]~[i], [o] ≈ [w], [ϕ] ≈ [u], [ə] ≈ [u]
[u] ≈ [w], [y] ≈ [œ],

- à l'orthographe : sans » (ans), « appel » (appelais), « hime » (aime), « tout » (tout), « parce que » (parce que), « fidel » (fidèle), « teujer » (toujours), « unpe » (un peu), « tesetude » » (tes études), « si non » (sinon), « me » (mais), « per » (père), « cont » (quand), « sa » (çà), « de jete » (de jeter), « il a fei » (il a fait), « apré » (après, « cé » (c'est),

- à la ponctuation : - mise en page (omission des paragraphes),
  - omission, par endroits, de la virgule, du point, du point d'exclamation, de la majuscule,

- à la syntaxe : - oubli de « y » dans « il y a »,
  - répétition du sujet (« mon père quand il a vu sa, il a dicidi »,

- au texte : - anaphores et réseau temporel (« un chien… je les hime »,
  - emploi du présent au lieu et place de l'imparfait (« j'appel » pour « j'appelais », « je les hime » pour « je les aimais »), et du passé composé (« je découvre » pour « j'ai découvert »),

on relèvera, chez ce sujet, un net télescopage de l'écrit par l'oral, qui transparaît à travers la chute de voyelles (« enrvé », « jdécouvré »), la répétition du sujet, l'usage de « çà », « c'est », des distorsions grapho-phoniques (« mé », pour « mais », « été » pour « étais »). Cet élève écrit comme il parle.

Mais en dépit de ces difficultés, son texte est bien articulé : les étapes se distinguent nettement :

- la SI (Pn 1) : elle situe le temps (« il a onveron troua son »), inscrit les personnages dans l'espace, précise les rapports qui les lient, leurs sentiments et oriente le récit.

- le processus de transformation (Pn2, Pn3, Pn4) :
(Pn2), signalé par « quand », correspond à la décision du père de jeter le chien (lien de cause à effet).
(Pn3 et Pn4) : abandon du chien.

- la S.F. (PN5) : énervement du narrateur (lien de cause à effet) et conclusion.

Au niveau macrostructurel ou global, cette production est cohérente. Pourtant, au baccalauréat, elle sera sous-évaluée (05 à 03 sur 20), les enseignants étant, comme on le verra plus loin, particulièrement sensibles aux erreurs relevées à la surface du texte.

III / 3 – 1 – 2 – Séquences complexes

On recense dans le corpus quatre types de séquences complexes qui utilisent les trois modes de combinaison sus-cités. Ces séquences adoptent :

- l'agencement bout à bout
- l'agencement par enclave
- les deux modes d'agencement : enclave + bout à bout
- l'agencement par enclave et accolement.

III / 3 – 1- 2 – 1 –Agencement bout à bout

On considère que c'est le cas le plus simple : les séquences se succèdent, s'enchaînent les unes aux autres, sans que l'action perde son unité ; on passe d'une série d'événements à une autre série, d'un épisode à un autre. Il en est ainsi de certaines bandes dessinées (B.D.) où le héros sort d'une aventure pour entrer dans une autre (exemple : « Luky – Luc »).

Dans nos productions, l'enchaînement bout à bout a donné lieu à deux formes de séquences complexes, la seconde présentant deux variantes : le récit combine trois séquences élémentaires comme il ressort de la performance suivante :

« une fois j'aivais amenais un petit chien a la maison mais ma mére n'en voulait de lui. et elle la demander à mon père de l'ommener ailleir est de l'égarer de la maison après tu sa mon père ma demandér de le jutter mais moi je lai pas jutter je lai donner a mon copain.

Pandant des jour je manger plus a la maison et je parler plus avec personne. Une fois ma mère vient me parlait et il ma dit de le garder mais s'elle va fair une simple béttese on va la jutter.

J'ais ammené mon chien a la maison pour le gardé est j'ai lai garder pandant quelque jour mais mon chien a fait une bétise si la ou ma mére ma demander de le jutter est je lai jutter. » (B.S.R.3)

Cette histoire se conforme au schéma :

Dégradation possible	→	Processus de dégradation	→	Dégradation produite	=	Amélioration à obtenir
Le narrateur a un chien et sa mère n'en veut pas.		La mère demande au père de le perdre ; le père enjoint au narrateur de le faire ; celui-ci le donne à son copain		plus de chat tristesse isolement		

→	Processus d'amélioration	→	Amélioration obtenue	→	Dégradation possible	→	Processus de dégradation	→	Dégrad.at° produite
	La mère parle au narrateur ; elle accepte que celui-ci garde le chien qu'il ramène à la . maison.		Le narrateur a gardé le chien quelques jours.				Le chien a fait des bêtises. La mère demande à son fils de le jeter. Il s'exécute.		∅

Le récit combine également deux séquences simples qui s'achèvent :

a) soit sur un dénouement heureux et on a le processus :

Dégradation possible.. →	Processus de dégradation →	Dégradation produite →	Amélioration à obtenir →	Processus d'amélioration. →	Amélioration obtenue (d.évitée)
Le narrateur possède une chatte. Il	La chatte a sali le parterre. La			La chatte est revenue. Le narrateur	On garde la chatte.

s'en occupe.	mère décide de la perdre. Le père l'emporte			l'a prise et ramenée à la maison.	

qui synthétise la production (TR 31) que nous reproduisons ici :

« J'avais une petite chatte en couleur noir et blanc qui s'appelle « fifi ». Chaque soir, avant de dormir, je lui donne à manger puis elle dort avec moi dans mon lit. Le matin, je lui donne du lait et du pain. Une fois, elle a salli le fauteuil. Ma mère a décidé de l'envoyer très loin de chez nous. Avant que mon père l'enmène, je l'ai embrassée. Il l'a prise à une forêt très loine. Un jour, pendant que je jouais à coté de chez nous avec mes copines, je l'ai vue s'approcher de moi. Je l'ai prise dans mes bras et je suis rentrée à lamaison. Lorsque ma mère l'a apperçue, elle était surprise. Elle a décidé de la garder avec nous pour toujours. ».

b) soit sur un dénouement malheureux :

Dans ce cas, le processus d'amélioration de la seconde séquence élémentaire n'aboutit pas et la dégradation se produit. Il en est ainsi de l'action de recherche du héros de (PSR 66) :

« Un jour j'ai trouvais un herison dans la foret est j'ai ramenais a la maison est j'ai décidait de l'élevais, mais ma mere n'en voulais pas est elle insisetait a ce que mon pere se débarasse de lui, mais je l'avais aimais beaucoup mais mon pere l'a jetait dans une place très loin de la maison apré se jour la jé suis partait pour le cherchais mais je l'avais pas trouvait est j'ai pleurait beaucoup. »

Les élèves ayant concrétisé l'enchaînement bout à bout sont nombreux à avoir opté pour un dénouement heureux : ils sont au nombre de 71 sur 92.

III / 3 – 1 – 2 – 2 – <u>Agencement par l'enclave</u>

Dans la quasi-totalité des productions où ce mode de combinaison a été investi, une séquence élémentaire comportant un processus d'amélioration se développe à l'intérieur d'une autre séquence élémentaire pour empêcher un processus de dégradation en cours d'aboutir à son terme normal. C'est là une forme plus élaborée de récit.

C'est ce qu'on constate dans la production de (PSR 82) :

« A la maison j'ai un bon chien que j'aimai beaucoup. Ce chien il est blanc, il à des yeux marant. Mais un jour il à mangé la vionde qu'on a acheté.

Ce jour la maman très nérveuse et il ne veut plus avoir ce chien. Le malheur moi j'aimai beaucoup ce chien.

Se soir papa entra dans la porte et il dit bon soir, mais maman très nérveuse et a dit a mon pére que ce qui passé. Pa pa n' pas nervellé par ce que il c'est que les chien aimai beaucoup la vionde, il a dit à maman où tu a l'aissai la vionde est ce que sur la table ? est il dit oui, le pére il a compré pourquoi le chien à mangé la vionde, et il dit a sa femme en va l'aissai le chien avec nous. »

Ce récit peut se traduire par le schéma :

Dégradation
possible
Le narrateur a un
chien qu'il aime)

↓

Processus de
dégradation. = Amélioration
(viande mangée à obtenir
père informé) ↓
Processus d'amélioration
(Le père ne s'énerve pas, il montre à sa femme que
que c'est elle la fautive)

↓

Dégradation évitée ←-------- Amélioration obtenue (On garde le chien)

Dans 68 % des cas (29 sur 43), la dégradation a été évitée. Pour les autres, (14 sur 43), le processus d'amélioration n'a pas abouti à son terme.

III / 3 – 1 – 2 – 3 – Combinaison par enclave et bout à bout

Dans un nombre assez réduit de récits (36), les apprenants ont combiné les deux modes d'agencement précédents, comme on peut le constater dans (SSR 131) :

« Il y a Très longtemp quand mon père à ramenais une chiène à la maison. Elle êter partiquelier, je les Appeler Lacy.

Depuis Ce jour ou elle est venu elle desordone tout la maison, ma mère devienne feurieuse et elle voudrer la frapper mais Lacy se cache toujour

deriere moi parce que je suis prèsque la seule a la proteger. Alor ma mère crie sur moi tous les jours et elle me demende de netoiyer.

A cause d'elle je fais toujour le ménage et je contineu à le faire, une fois mon père à décidé de la jeuter. J'ai tous fais pour qu'il ne le fais pas, j'ai pleurais, j'ai fais la tête pendans des jours et des semaines mais sà na jamer marcher un samedi matin mon pere la jeuta j'ai pleurais tout la journer mais finalement un copin de mon grand frère la Trouve et il à ramener j'eter Très contont de la revoire. »

Ce récit se développe selon le schéma :

Dégradation possible
(Le narrateur a une chienne qui crée du désordre. La mère furieuse crie après lui)

↓

Processus de dégradation = Amélioration à obtenir
(Le père décide de jeter la chienne)

↓

Processus d'amélioration
(Le narrateur fait tout pour l'en empêcher : il pleure, fait la tête.)

↓

Amélioration non obtenue
(Çà n'a pas marché) = Amélioration à obtenir

↓

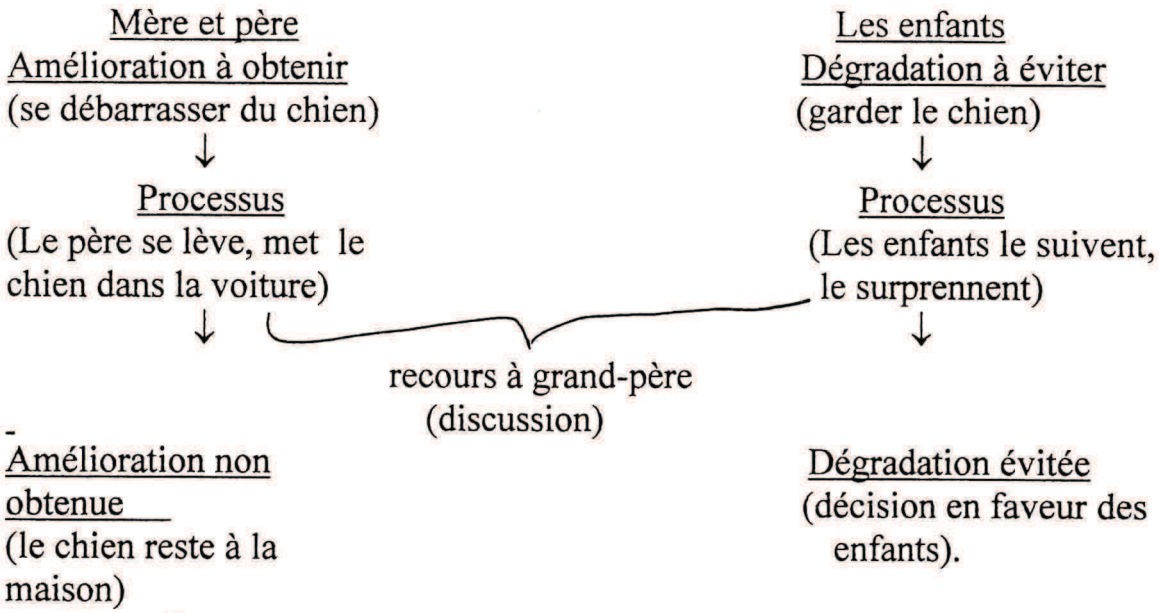
Processus d'amélioration
(X trouve le chien, le ramène.)

↓

Amélioration obtenue
(Le narrateur est content)

III / 3 – 1 – 2 – 4 – Combinaison par enclave et accolement

Nous terminerons cette revue des séquences attestées dans notre corpus en rapportant un cas, un seul, d'accolement, qui met en scène deux camps antagonistes : d'un côté la mère et le père et de l'autre les enfants (le narrateur et sa sœur). La production de (TR44) peut être ainsi traduite :



Six autres élèves (FSR 204 – SLR81 – SLR96 – KLR128 – ALR139 – TR42) ont tenté d'actualiser la combinaison par accolement, mais ils n'ont pas pu la mener à terme, ce qui nous a amené à classer leurs performances dans les productions que nous qualifions de déviantes.

L'ensemble des caractéristiques ci-dessus exposées peuvent être reprises sous la forme d'un tableau qui permet d'en donner une synthèse claire :

Corpus	Séquence élémentaire	Séquences complexes				Total
		Bout à bout	enclave	Enclave + b. à bout	Accole-ment	
SR	168	58	30	20	-	276
LR	77	23	11	10	-	121
TR	22	11	02	06	1	42
Total =	267	92	43	36	1	439
%	60,82	20,95	09,79	8,20	0,22	100

Ce tableau ne mentionne pas 136 productions dont 131 sont considérées comme lacunaires et 5 non comptabilisées pour diverses raisons (illisibilité, feuille blanche, texte explicatif, texte reproduit, etc.)

Comme nous l'avons noté plus haut, la séquence élémentaire l'emporte de loin sur la séquence complexe (61 %). Mais comme nous avons également essayé de le montrer, cette caractéristique ne s'explique pas par les difficultés de mise en texte, car ces difficultés sont partagées par ceux qui ont produit des récits plus élaborés, usant de type de combinaisons plus complexes. On constate même que les productions présentant beaucoup de difficultés à la surface du texte sont plus nombreuses que celles qui n'en présentent que peu ou très peu.

Type de combinaison	Corpus	B	C	D	Total
Séquence élémentaire	SR	33	46	89	168
	LR	03	17	57	77
	TR	02	03	17	22
Total =		38	66	163	267
Bout à bout	SR	03	22	33	58
	LR	03	02	18	23
	TR	01	00	10	11
Total =		07	24	61	92
Enclave	SR	04		12	26
	LR	01		08	13
	TR	00		04	04
Total =		05		24	43
Enclave + Bout à bout	SR	04		09	20
	LR	01		07	10
	TR	00		06	06
Total =		05		22	36

Accolement	SR LR TR	00 00 01		00 00 00	00 00 01
Total =		01		00	01
Total général =		56	113	270	439

En effet, 270 productions sur 439 présentent ces difficultés, parmi lesquelles 107 relèvent de la séquence complexe.

Si la séquence élémentaire est plus fréquente, nous pensons, et nous l'avons également dit, qu'il s'agit là de l'activation d'une M.S.N., progressivement intériorisée par le récit oral et au cours des activités de compréhension de l'écrit. (A ce propos, il faut préciser que la majorité des récits proposés par l'I.P.N. au 3ème palier du fondamental sont des contes qui s'articulent selon la séquence élémentaire. « La structure cognitive intégrée, écrit A. PIOLAT (1994, p. 286), psycholinguiste cognitiviste), est un schéma de cases vides auxquelles sont affectés des contenus lors de la lecture / audition du récit. Etendue à la production, cette conception conduit à supposer que ce schéma facilite la composition de récits en permettant d'organiser les contenus activés en mémoire. ».

III / 3 – 2 – <u>Séquences narratives (MSN) déviantes ou lacunaires</u>

Par séquences déviantes ou lacunaires, nous entendons l'ensemble des récits dont le processus de transformation n'est pas mené à son terme (inachevé) et/ou se caractérisant par l'inexistence d'une ou plusieurs macro-propositions narratives (Pn), ainsi que les récits qui ne marquent pas le lien de causalité entre macro-propositions narratives ou entre événements. S'inscrivent également dans cette catégorie les productions qui ne se conforment pas au sujet proposé, qui résultent par conséquent d'une interprétation de ce sujet et qui ont donné lieu à une autre processus narratif.

III / 3 – 2 – 1 – <u>Séquences narratives inachevées</u>

Ici, on relève trois cas de figures : la séquence réduite à la situation initiale (à la Pn1), la séquence amputée de la situation finale (de la Pn5) et la séquence omettant le processus de transformation (Pn2 – Pn3 – Pn4) dans sa totalité ou partiellement.

III / 3 – 2 – 1 – 1 – <u>Séquences réduites à la situation initiale (Pn1)</u>

Neuf (9) sujets ont produit uniquement la situation initiale, et dans deux cas inachevée. En effet, (SSR120), qui ne semble pas connaître de grosses difficultés d'expression, n'a fait que situer le temps, le lieu, décrire un acteur (l'animal) et les circonstances dans lesquelles le narrateur l'a trouvé.

« cela s'est passé il y a deux ans. A chaque fois que je sortais, je remarquait une chatte blanche très mignone, adorable avec des yeux brillant. Elle me regardé d'une façon très bisard. En dirait qu'elle m'aimait déjà. Ces beaux yeux m'en totalement rendu amoureux d'elle.

Je l'ai remarquer pendant quinze jour et puis j'ai décidé de l'emené vivre chez moi. Je me souvien que c'été un jeudi une journée pluvieuse en sortant de la maison je l'ai trouvé dans un carton toute mouillée. Elle tromblé de frois. »

Cette situation initiale ne mentionne pas certaines indications, telles le rejet par la mère de l'animal, une éventuelle maladie, etc., qui orienterait la suite de l'histoire.

(BLR 29) qui, par contre, connaît des difficultés notables dans la mise en texte, n'a reproduit que le processus d'acquisition de l'animal (un chiot).

«Les vacance passé du 3 mois j'ete allait a là maison de mon ocle a Tadmyte ils avaient une chienne où elle a des petit chien et j'aidemondé a mon ocle est ce que je peu prondr un chien quond je parti a notre maison ell ma dit pronné un c'est tu veus. Une semaine Après J'ai envais de retournait à notre maison et je te pris un petit chien soudin j'ai arivait à la maison mamèr ell à été eureux que ma vu. »

On constate également chez cinq d'entre eux que cette situation initiale est assez développée, qu'elle présente une certaine densité : elle compte onze (11) à vingt et une (21) lignes manuscrites de feuille de cahier.

Il faut, par ailleurs, noter – ce qui peut participer à cette extension de Pn1 -, que quatre de ces situations usent abondamment de la proposition narrative à prédicat actionnel (J.M. ADAM, 1994a, p.118), dit aussi fonctionnel, c'est à dire un prédicat qui se rapporte aux actions des acteurs (agent, patient, objet), par opposition à la proposition à prédicat qualificatif qui, elle, porte les propriétés de ces acteurs.(cf. P.HAMON, 1972, p.473).

Dans (SSR127) (voir annexes), on recense onze prédicats fonctionnels (exemple : *« on a fait une promenade »*) et trois prédicats qualificatifs (exemple

« *Mon père et mes frères ont ait été* [pour « était »] *d'accord et content* »). On trouve davantage de prédicats fonctionnels (vingt exactement, soulignés par nous dans le texte) dans (SSR 165) que nous reproduisons ici :

« Une fois, j'ai trouve un animal « chienne », et j'ai ramené a la maison. quand mon frere elle a vois, il a dit comment elle s'appelle. j'ai répondit elle s'appelle Lisa.

Apris elle a dit maman doux elle vient. J'ai dit ses ma cousine qu'elle a donné par ce qu'il a 3 chiennes

Papa il a dit fabrique une naiche et mon frere elle a donne le mange, et bois. Et mon chienne surveille mon maison. Demain elle prendre un bain avec l'eau et le savon, apres mon père elle prendre avec il a la foret Apres quand elle revienne elle prendre Lisa son naiche, et papa donne le mage et bois, Apres il dormere Lisa quand voix person elle a bois et toujour comme sa. »

A signaler qu'on pourrait être tenté ici de considérer cette performance comme un texte achevé, une entité ayant un début et une fin, respectivement matérialisés par les marques formelles « une fois » qui enclenche le récit, et « toujours comme sa », expression renvoyant à un rituel dans les activités des acteurs, parmi lesquels le chat. Mais alors on serait là en présence non d'un récit, mais d'une énumération de faits, de ce que J.M. ADAM (1994a, p.105) appelle « une description d'actions » qu'il explique en précisant que celle-ci « n'est pas soumise au critère essentiel de mise en intrigue ».

Or, la mise en intrigue, l'histoire réside, pour beaucoup de sémioticiens, dans l'articulation logique des Pn (Pn3 est la conséquence de Pn2, Pn5, la conséquence de Pn4) et dans le lien de causalité-consécution, qualifié par J.M. ADAM de « logique temporelle », qui se tisse entre événements.Cette production, dans les deux cas, reste fautive : elle est fautive parce qu'elle omet le processus de transformation, et elle est fautive parce qu'il n'y a pas de trame narrative à proprement parler.

III / 3 – 2 – 1 – 2 – Séquences omettant totalement ou partiellement le processus de transformation (Pn2 – Pn3 – Pn4)

64 productions relèvent de cette catégorie. 38 d'entre elles développent la situation initiale et la provocation. En voici un exemple :

« J'avais un chat que j'aimais beaucoup il s'appel minouch, Je lui done a mangé toujour, je lui fait la douche quand il est salé sipour sa je le lessé dourmir avec moi, il est pour moi comme un amis il est toujour tranquele il dérange pas les eutres mais outr fois ma mére elle a vait sorti pour acheti ce que elle veut, le chat il est tout seul il est tre fin il cherche a mange il rentre a la

quisine et casse les asiate, maman a reveni elle trouve la cat stroufice dans noutre quisine et elle demander a mon pere de l'égarer. »

Comme on peut le constater, le texte s'arrête après la provocation (ou le faire transformateur 1 qui correspond à l'intervention d'une force perturbatrice) qui s'ouvre sur « mais outr fois », qui signifie certainement « un jour », et s'arrête sur la demande faite au père de jeter le chien : « elle a demander a mon pere de l'égarer ».

Chose curieuse, ces 38 récits reprennent et traduisent de manière étendue –surtout -, ou ramassée les deux Pn proposées dans le sujet traité.

Un second groupe peut être constitué des productions (au nombre de 26) qui, outre la Pn1 et la Pn2 entament ou réalisent la Pn3 (le processus de dégradation ou d'amélioration).

On peut le vérifier dans (BLR 22) qui s'achève ainsi : *« Elle a demanda a mon pere de l'emmener et de l'égarer quand j'ai entendu sa j'ai commense a crier et plure »* et dans (KLR 123) : *« Ma mere lui demanda de l'emmené dans savoiture et de le jetter dans une forêt, et quand j'ai entendu ce qu'elle à dit maman j'ai trop pleuré et j'ai demandé à ma mere de me dpardonné et de ne pas faire cette béttise la prochaine foit* [Le narrateur promet que son chien ne refera pas cette bétise] »).

Enfin, nous avons distingué cinq performances qui, elles, peuvent faire l'objet de deux lectures :
- elles peuvent être perçues comme incomplètes (inachevées). Observons ce processus de transformation : *« Ma mere a demandi a mon pere de l'emmener et de l'égarer a la route j'ai parlé a mon pere de ne pas le jouti parse que le chien est un bon compagnon et un bon gardien. Et mon père a changer didée a demandi que l'on le garde a la maison ». (BSR 2).*

En effet, si on donne à « demander » son sens premier (solliciter quelque chose de quelqu'un), cette séquence est incomplète car on ne connaît pas la réponse de la mère qui a de sérieuses raisons de se débarrasser du chien.

- Si, par contre, « demander » revêt le sens de « décider », le processus de transformation s'achève sur une amélioration obtenue et la séquence peut être alors considérée comme achevée, cohérente, même si Pn5 n'est pas concrètement exprimée.

La seconde hypothèse est plus plausible. Il y a ici un non-dit, un fait implicite lié au statut des membres de la famille algérienne, et qui ne peut être

perçu que par des personnes partageant la même culture. Le père, qui occupe la première place au sein de la famille, détient le pouvoir de décision. Ceci transparaît dans beaucoup de productions. Nous en reprenons quelques-unes :

- *« elle dit a mon pere la fote que mon chien avait faire. J'ete très peure que je perde le chien. Mais papa a déssédé pour que je garde mon chien. »* (PSR69)

- *« j'ai demandé a mon pére de vouloire le gardi et il a accepter. Allor on a gardé le chien »* (ALR138).

- *« un jour ma mere semets en colere. Elle demanda a mon pére de l'emmener et de l'égarer, mais mon pére refesait* [mis pour « refuser »] *de faire ça. »* (SSR162).

Les termes « demander », « décider », « vouloir » et « refuser », co-occurrents à « père », soulignés par nous dans les extraits, sont l'expression même de la volonté. Les arguments avancés par la mère tombent, la décision du père ne souffre pas de discussion.

III / 3 – 2 – 1 – 3 – Omission de la situation finale

Dans 24 productions, la situation finale (Pn5) n'est pas traduite. Dans certaines d'entre elles, elle n'est pas explicitement exprimée. Cela produit une impression d'inachevé. Il en est ainsi dans :

« Le long-demain, j'ai entendu ma mère crier : emener-moi ce chien de la maison bien sûr que mon père va être contant de ça et il a commencer de suivre ce petit chien dans la cour et conte il l'a attraper il le mit dans une cage puis il l'a mener à la fourière. » (BSR38)

Il y a impression d'inachèvement du fait que le narrateur ne traduit pas concrètement les incidences de cette perte sur lui-même : maison vide, tristesse, etc., ce qui ferait pendant à la joie qu'il ressentait au début.

Dans certains cas, on a l'impression que l'auteur du récit suppose que son lecteur peut facilement deviner l'issue de l'intrigue (c'est là un indice de maîtrise d'un élément de la situation de production : le destinataire du récit) et donc qu'il ne ressent pas le besoin de l'exprimer. Qu'on en juge :

« J'ai eu un chien. Je lais aimais. Et comme ma mère n'aime pas les chiens, elle a demandée à mon père de l'ammener et de l'égarer. Mon père na pas axcepter ça. Alors que ce qu'elle a fait. Elle a lui donner un morceaux de vaux chargé de deux eguilles. » (EKSR358).

Ici, il est clairement suggéré que le chien a avalé la viande piégée (les aiguilles sont assimilées à un poison) et qu'il en est mort. L'auteur n'envisage pas du tout un processus de dégradation à plusieurs étapes, ni une alternance de processus de dégradation et de processus d'amélioration (car il est possible de faire voir l'animal par un vétérinaire, de lui faire faire des radiographies, de le faire opérer, etc.). Là encore, on met le doigt sur des non-dits.

Cette production peut être aussi considérée comme lacunaire, puisque le narrateur ne nous livre pas ce qu'il est advenu du chien, comme il ne nous fait pas part de ses propres réactions et sentiments et de ceux de son père.

Une autre performance laisse nettement voir cette représentation implicite de la situation finale ou des deux dernières Pn du récit.

« Un jour un petit chat est rentré à la maison, il avait trouvé la porte ouverte, il avait très faim, il chérchait à manger, il était très maigre mais il était tout blanc. Je lui es donner à manger, il avait tout fini, je l'es mis dans la bénoire et je l'es laver, ... après le bain, il est devenu plus blanc..., il sentait tout dans la maison, il n'arrêtait pas de bouger.

Moi je croyais que j'alais le garder pour toujours..., mais quand ma mére est rentrée du travail et quelle l'avait vu, elle ne voulait pas de lui à la maison, j'ai ésséyé de la pérsuadé qu'il ne faisait rien de mal, mais elle ne voullait rien entendre, et elle demanda à mon père de l'égarer.

Mais à la fin j'ai promis qu'il ne fairait rien de mal, et que s'il faisait quelque chose, je la laisser le prendre. » (SSR156)

L'expression « mais à la fin », qui laisse entendre qu'il y a un accord entre la mère et le narrateur, et la phrase performative – est considérée comme telle toute phrase qui, en même temps qu'elle est énoncée, réalise une action -, « j'ai promis qu'il ne fairait rien de mal », qui éliminent en quelque sorte les conduites négatives du chat à l'origine de la dégradation, et donc de la réaction de la mère, tient lieu de Pn4 et de Pn5.

III / 3 – 2 – 2 – <u>Inexistence de liens logiques entre Pn ou événements</u>

Ici le narrateur est soumis à deux types de contraintes : celles liées à l'état initial et celles inhérentes à la logique de l'intrigue.

En effet, d'un côté, l'orientation (Pn1) construit un monde dans lequel va se dérouler l'histoire racontée, un monde qui, comme l'écrit U. ECO (1985, p.26), est « le plus meublé possible, et jusque dans les moindres détails » (espace, temps, atmosphère, caractéristiques des personnages, liens les unissant

etc.). Les personnages, dans leur évolution, se doivent de respecter les lois qui régissent ce monde et le narrateur se retrouve en quelque sorte « prisonnier de ses prémisses » (.U.ECO, 1985, p.36).

D'un autre côté, la logique de l'intrigue, qui veut que les Pn soient solidaires les unes des autres – Barthes (1981, p.19) définit la séquence comme « une suite logique de noyaux (fonctions) unis entre eux par une relation de solidarité » -, restreint les libertés du narrateur.

J.L DUMORTIER et C. PLAZANET (1980, pp.150-151) insistent également sur les relations « extrêmement solides » qu'entretiennent les différents points du schéma et sur cette restriction des libertés du narrateur : « Les choix du narrateur, écrivent-ils, sont limités : une fois qu'il a posé un état initial et décidé d'un événement provocateur, ils se retrouve lui-même contraint par ce qu'il a choisi (…). Cette contrainte, ajoutent-ils, est forte, et plus elle est forte, plus le récit est cohérent. ».

Ainsi, chez (KLR 104) (porté en annexes), la Pn3 (l'action du père de jeter la vache dans la forêt) entre en contradiction avec le contenu de l'exposition (Pn1) (ce n'est pas une vache laitière : « elle n'a pas de lait » - mise en avant du caractère utilitaire) surtout lorsque l'on sait que cette bête coûte, de nos jours, les yeux de la tête. Cette conduite aurait été perçue comme logique si la vache était atteinte d'une maladie contagieuse. Et même dans ce cas, une conduite responsable consisterait à abattre l'animal et à en brûler le cadavre. La suite indiquée, pour ce récit, serait qu'on vende la vache aux abattoirs pour qu'elle serve de viande. L'élève semble s'en tenir mot à mot au sujet proposé, sans tenir compte de la nature de l'animal.

Avec (ALR 64) (cf. Les annexes), on a l'impression que l'histoire n'avance pas, que le récit « tourne à vide » :

- Le narrateur a un chiot
- Sa mère refuse de le garder en dépit de l'insistance du narrateur ; elle le donne à quelqu'un d'autre.
- Quelque temps après, le père achète un autre petit chien.

L'achat d'un autre chiot n'est pas lié à des caractéristiques négatives du premier (bêtises, maladie, etc.), positives pour le second, ni à une éventuelle évolution de l'attitude de la mère. Ces deux actions sont unies par un lien temporel exprimé par « après un temps ». Tout se passe comme si le narrateur était centré sur lui-même, était le point nodal :

- Il a un chiot
- On le perd

≠

- On acquiert un autre chiot
- Il est content.

- Il est triste

Un autre cas, (SLR75), montre bien le caractère non congruent de deux processus, l'un de dégradation et l'autre d'amélioration :

Dégradation possible
Le narrateur a trouvé un oisillon, l'a ramené à la maison pour s'en occuper
↓

Processus de dégradation	=	Amélioration à obtenir
Quand la mère le voit, elle lui demande de le laisser partir sous la menace de le tuer ou le jeter elle-même, par crainte de maladie.		Le narrateur demande à sa mère de laisser l'oisillon chez eux. ↓
Dégradation évitée L'oisillon reste.	←	Amélioration obtenue La mère accepte.

La séquence imbriquée apparaît comme artificielle et contredit même un posé : la mère, sur simple demande, accède au désir du fils de garder l'oisillon, alors que, une minute auparavant, elle était fermement décidée à s'en débarrasser. La logique aurait voulu que, pour garder l'oisillon, le narrateur déploie une stratégie consistant par exemple à pleurer, à s'isoler, à ne pas manger, à fuguer, ou encore à faire intervenir une tierce personne (père, etc.) pour faire infléchir la mère, ou encore montrer que l'oisillon n'est pas malade.

La production de (T23) est encore plus édifiante sur cette inexistence de relation entre les différents moments du récit :

- Le narrateur a un chien qu'il aime bien.
- Le chien fait des bêtises (crottes).
- La mère informe le père et lui demande de s'en débarrasser.
- Dans un premier temps, le père refuse (cette décision n'est pas justifiée, mais comme nous l'avons noté plus haut, elle peut être admise si l'on considère que le père est prépondérant au sein de la famille).
- Mais ce qui ne va pas, c'est que sans raison aucune, celui-ci
- décide, deux jours plus tard, de jeter le chien ou de le donner à un ami de son fils. Cette décision n'est mise en corrélation avec aucun autre événement qui aurait pu intervenir entre temps.

Pour terminer cette énumération, nous traiterons des productions (16 au total) qui, selon J.M. ADAM (1994a, pp.101-105) et bien d'autres théoriciens (ARISTOTE, U. ECO, BARTHES, SARTRE, cités par J.M. ADAM), ne peuvent être considérées comme des récits, parce que leurs auteurs se contentent d'énumérer une succession d'actes, sans organiser, hiérarchiser la chaîne d'actions. En voici un exemple :

« ils est une fois, je marche dans la revier je regarde les petit poisson, apres j'ais regardait d'un seul coup j'ais veus un chien, apres j'ais prenais se chien a la maison et j'ais lui fait sechofé, et j'ais lui donnée à monger, apres me mère ariva elle regarde se chien avec méchonseté pare ce que les chien sons allergique, et elle madi prons se chien est jette le apres j'ais prenait se chien jais posais se chien dans un coin, apres j'ai plurer boucoup. » (BLR 20).

En effet, on recense ici une série d'actions exprimées par des énoncés qui sont soit reliés entre eux par les connecteurs « après » et « et » précédés d'un signe de ponctuation : la virgule, soit juxtaposés (séparés par la virgule) ou tout simplement contigus (sans aucun signe formel). On peut schématiser de la sorte l'écoulement de ce texte :

Pn1 { a) je marche , je regarde ϕ , **et** j'ais veus…
après
b) j'ais prenais , **et** j'ais lui fais , **et** j'ais lui donne…
apres
Pn2 { c) ma mere arriva ϕ elle regarda , **et** elle madi…prond **est** jette…
apres
Pn3 et 4 { d) j'ais prenait… ϕ j'ais posais… ,

Pn5 { e) j'ais plurér boucoup .

La succession des actions est explicitement rendue par « après » qui pose un rapport de postériorité. L'effet compilation de ces actions est accentué par le coordonnant « et » qui, dans toutes ses apparitions, a une valeur d'addition, par la juxtaposition (,) ou la simple contiguïté (ϕ) des énoncés et par l'association emphatique d'un signe linguistique et d'un signe de ponctuation (,et - , après).

« Après », entre les groupes d'énoncés c) et d), puis d) et e), traduit un rapport de cause à conséquence : en effet, le fait que les chats sont à l'origine d'allergies et l'injonction faite par la mère de jeter le chat ont entraîné la perte du chat et celle-ci les pleurs du narrateur. Mais cette logique s'estampe (« s'effondre ») sous le poids de la temporalité, semble comme « écrasée » par cette temporalité, alors que c'est l'inverse qui devrait se produire, comme

l'exprime si bien R. BARTHES (1981, p.18) : « L'analyse actuelle, écrit-il, tend en effet à « déchronologiser » le contenu narratif et à le « relogifier », à le soumettre à ce que MALLARME appelait, à propos de la langue française, « les primitives foudres de la logique » ».

Une étude plus poussée du fonctionnement de « et », « après », de la juxtaposition et de la contiguïté spatiale aboutira certainement à des résultats intéressants (par exemple : les caractéristiques formelles des énoncés, le degré relatif de liaison entre les actions ou les épisodes).

D'ailleurs, comme on a dû le noter, dans trois de ses occurrences (les trois dernières), « après » unit les macro-propositions (Pn1, Pn2, Pn3 et 4, Pn5). « Et », par contre, s'inscrit entre les micro-propositions (pn) qui traduisent les Pn en surface.

Cette étude sur les connecteurs textuels sera particulièrement intéressantes sur des productions d'étudiants de français à leur entrée à l'université. Elle permettra de déterminer leurs insuffisances (les zones de connexion lacunaires) dans cette activité ô combien difficile de structuration textuelle, et de mettre le doigt sur les procédés de connexion intégrés, maîtrisés et sur ceux qui ne le sont pas, et, par conséquent, de concevoir – dans le cadre du module de « pratique systématique de la langue (PSL) », une stratégie pédagogique qui permettrait d'obvier ces lacunes. Par là, on apportera une aide certaine aux étudiants qui vivent de manière tragique et paralysante ces difficultés qu'aujourd'hui ils charrient de la première à la quatrième année.

III / 3 – 2 – 3 – <u>Productions sortant du cadre fixé par le sujet proposé</u>

Rappelons ce sujet :

« Tu avais un animal (un chien, un chat, une tortue, etc.) que tu aimais beaucoup. Ta mère, pour une ou des raisons données, n'en voulait pas à la maison. Elle a demandé à ton père de l'emmener et de le perdre (l'égarer).
Raconte…
(Si tu n'as pas vécu cet événement, imagine l'histoire) ».

Comme on pourra le constater, ce sujet fixe, sous forme ramassée, la situation initiale (Pn1) et la provocation (Pn). Il doit donner lieu à une séquence d'événements qui commence sur une dégradation possible, suivie d'un processus de dégradation. Ce dernier, comme nous l'avons vu plus haut, peut :

- aboutir, et on aura : dégradation possible → processus de dégradation → dégradation produite,

- être contrecarré par l'enchâssement d'une séquence qui va soit l'empêcher d'aller à son terme (dégradation possible → processus de dégradation = amélioration à obtenir → processus d'amélioration → amélioration obtenue = dégradation évitée), soit retarder son aboutissement (dégradation possible → processus de dégradation = amélioration à obtenir → amélioration non obtenue = dégradation produite.).
- etc.

La première déviation que l'on relève réside dans le fait que les événements donnent lieu au second type fondamental de séquence (de BREMOND) qui se développe ainsi :

Amélioration à obtenir → Processus d'amélioration → Amélioration obtenue / Amélioration non obtenue

Le récit peut comprendre deux ou trois séquences usant de l'enclave ou mises bout à bout. La séquence complexe de PSR47 (cf. annexes), par exemple, adopte le schéma :

<u>Amélioration à obtenir</u>
(Le narrateur voit un chat qui lui plaît = manque)

↓

<u>Processus d'amélioration</u>
Le narrateur court à la maison, demande à sa mère l'autorisation de le garder.

=

<u>Dégradation possible</u>

↓

<u>Processus de dégradation</u>
(Refus catégorique de la mère)

↓

<u>Dégradation produite</u>
(Le narrateur n'a pas réussi…)

<u>Amélioration non obtenue</u>
(manque non comblé)

Ces productions sont au nombre de cinq (PSR47 – ALR137 – KSR300 – FSR245 – FSR251). (A noter que le narrateur substitue à l'acteur « je » soit son frère (ALR137), soit sa sœur (FSR251).

assiste dans ces cas à « une mauvaise interprétation » partielle, c'est à dire dans certains de ses éléments, ou totale, du sujet proposé.

Ce serait trop facile et lapidaire comme explication.

Tout d'abord, il est difficile de croire que le narrateur puisse confondre « je » qui doit traduire le « tu » sujet avec « mon frère » ou « ma grande sœur », encore moins avec un animal.

Ensuite, il est possible que le narrateur ait rapporté, comme le suggère le sujet, une histoire vécue – ce qui explique le frère et la sœur comme il est possible qu'il ait imaginé une histoire sans la rapporter aux termes du sujet, ce qui signifie que le narrateur a considéré et retenu un segment du sujet.

Mais, il y a de fortes chances que ce soit l'orientation de la séquence (Dégradation possible → processus de dégradation) qui a amené les élèves à la modifier totalement ou partiellement. La mise en place d'un décor, l'inscription dans ce décor des personnages et d'une atmosphère, la situation de l'espace-temps, les touches descriptives sur les personnages, etc.), tout cela ne va pas sans poser de problèmes à des élèves dont les difficultés d'expression sont nombreuses. Et c'est tout simplement qu'ils lui substituent une situation initiale faite de micro-propositions (pn) narratives actionnelles. Cela semble moins dispendieux. (C'est là un point qui sera repris ultérieurement).

Il est également possible que ces élèves aient préféré, pour l'avoir mieux intériorisé ou parce que c'est dans leur nature d'adolescents, une amélioration à une dégradation.

Pour clore ce point sur la MSN dans notre corpus, nous rappellerons que bon nombre de nos apprenants (267 sur 575) qui constituent notre échantillon ont activé la séquence élémentaire.

Nous retiendrons aussi que 136 productions (soit 23,65 % du corpus) – ce qui n'est pas négligent – sont considérées comme déviantes parce qu'elles omettent un ou plusieurs moments de la séquence (ils sont au nombre de 97), soit parce qu'elles n'établissent pas de liens entre ces moments (20 récits), soit enfin parce qu'elles ne correspondent pas au sujet proposé.

Pour remédier à ces lacunes, en particulier celles qui se rapportent à la MSN et aux liens qui régissent les différents moments, on peut préconiser ici un certain nombre d'activités. Au plan de la compréhension, on doit continuer à exposer les élèves auteurs de ces productions lacunaires à des récits nombreux et variés. La compréhension de ces récits consistera, entre autres, à déterminer

dans les textes les différents moments qui forment chaque histoire et à compléter les cases d'un canevas, celui de LARIVAILLE par exemple. Cette activité pourra se faire par petits groupes de 4 à 5 élèves qui, au terme du travail, procéderont à une comparaison et une mise en commun des résultats auxquels ils seront parvenus. Ainsi, progressivement, ils intérioriseront ce canevas.

Au plan de l'expression écrite, on peut suggérer trois exercices qui nous semblent tout indiqués.

Le premier est la reconstitution de texte. Pour montrer l'intérêt d'un tel exercice dans l'intériorisation d'une MSN, nous nous servirons de l'exemple suivant que nous avons eu à traiter au cours d'un stage d'été à l'université de Grenoble III (STENDHAL) (Université Grenoble III, 1989, pp.75-76).

La consigne donnée est ainsi libellée : « A l'aide des 17 segments de phrase ci-dessous, reconstruisez le récit en cinq phrases en réintroduisant les points et les majuscules.

« la fête battait son plein
après une demi-heure d'interruption
et ne se termina que tard dans la nuit
hier soir sous le chapiteau
les danseurs se pressaient et évoluaient
accompagné d'une pluie diluvienne
le bal put reprendre
quand monsieur le Curé
dressé Place de la Mairie
s'abattit sur la région
les bourrasques menaçant de déchirer la toile du chapiteau
sur la piste au son de l'orchestre populaire
quand vers vingt-trois heures un formidable orage
mit à la disposition du Comité des Fêtes
les danseurs durent évacuer la piste
la salle paroissiale toute proche
la fête semblait définitivement compromise »

La première étape du travail visera la reconstitution des 5 phrases qui composent le récit. Ce travail s'appuie sur la connaissance qu'ont les élèves des règles qui régissent le texte en surface, des éléments qui assurent la cohésion d'un texte [pronominalisation, définitivisation, reprises anaphorique lexicales,, synonymie, etc. y compris certains éléments d'ordre morpho-syntaxique (tels les accords) et de ponctuation].

Ces 5 phrases peuvent être ainsi reconstituées (à signaler que pour les phrases 1 et 2, il existe deux variantes) :

1. Hier soir, sous le chapiteau dressé Place de la Mairie, les danseurs se pressaient et évoluaient sur la piste au son de l'orchestre populaire.

2. La fête battait son plein, quand vers vingt-trois heures, un formidable orage accompagné d'une pluie diluvienne s'abattit sur la région.

3. Les bourrasques menaçant de déchirer la toile du chapiteau, les danseurs durent évacuer la piste.

4 La fête semblait définitivement compromise, quand Monsieur le Curé mit à la disposition du Comité des Fêtes la salle paroissiale toute proche.

5 Le bal put reprendre après une demi-heure d'interruption et ne se termina que tard dans la nuit.

Quand on observe ces phrases – et c'est la deuxième étape du travail -, on s'aperçoit qu'elles correspondent aux cinq moments du récit :

Phrase 1 = Pn1 (la situation initiale)
Phrase 2 = Pn2 (la perturbation, le faire transformateur l)
Phrase 3 = Pn3 (l'action)
Phrase 4 = Pn4 (la résolution, le faire transformateur 2)
Phrase 5 = Pn5 (la situation finale)

Il est possible également de commencer directement par la classification des segments dans ce canevas.

Un autre type d'exercice, tout aussi profitable pour prendre conscience du caractère organisé en MSN du récit, est le résumé de texte.

Cette activité peut adopter deux démarches :

- il y a ce qu'on appelle les parcours narratifs : étant donné un texte, on demande aux élèves d'y souligner les énoncés, les mots qui leur semblent importants, essentiels, sans omettre d'indiquer les relations qui régissent les éléments ainsi identifiés. Ce travail peut aussi se réaliser par groupes. Après débat autour des produits auxquels les groupes ont abouti, on construit en commun un condensé qui n'est autre que la macrostructure du texte proposé.

- L'autre démarche consiste à appliquer au texte les règles de réduction de l'information mises au point par W. KINTSH et T. VAN DIJK (1975, pp.102-103).

Très brièvement, ces règles peuvent être ainsi énoncées :

- La règle d'effacement :

On supprime toutes les propositions qui ne sont pas relevantes pour la compréhension du texte, c'est à dire celles qui ne sont pas condition d'interprétation pour au moins une proposition. Autrement dit, il est possible d'effacer, dans un texte, un énoncé véhiculant une information qui n'est pas condition de compréhension d'énoncés ultérieurs. Ainsi, tout ce qui est qualification, expansion de noyaux peut être supprimé ; l'essentiel est qu'il n'y ait pas altération.

- La règle d'intégration :

Une proposition P (ou une séquence de propositions) peut être intégrée dans une proposition Q, si P est une condition, une composante ou une conclusion des faits dénotés par Q.

Exemple : « M. Curelli finit par lâcher prise [il avait les mains agrippées à la portière de la voiture] et tomba sur le côté gauche de l'autoroute. »

Dans cette phrase, « finit par lâcher prise » représente P, c'est à dire la condition, et « tomba sur le côté gauche de l'autoroute » Q, l'élément qui contient, intègre P.

- La règle de généralisation :

Elle permet de généraliser prédicats et arguments sous un terme générique.

Exemple : « Pas un mètre carré du globe n'a échappé à son exploitation, pas une espèce animale ne lui a résisté. Il a maîtrisé les fleuves et même les mers. Il a défriché les forêts et cultivé les champs. »

« n'a échappé », ne lui a résisté », « a maîtrisé », « a défriché » et « a cultivé » peuvent être repris par un terme ou une expression générique (« a conquis » ou « a établi sa domination ») ; « un mètre carré du globe, espèce animale », « fleuves et mers » et « forêts et champs » par « toute la planète ».

- La règle de construction :

A une suite de phrases linéairement ordonnées, est substituée une phrase qui les résume.

Exemple : il décroche le téléphone)
Il attend la tonalité) il téléphone
Il compose le numéro)

L'application de ces règles à un récit, ou à tout autre type de texte, permettra de passer de la microstructure à la macrostructure.

Il faut relever aussi que l'exercice inverse, c'est à dire l'expansion d'une base textuelle (une MSN), permettra aussi de bien se représenter ce que sont ces deux plans de la textualité

Enfin, on peut recourir aux exercices de complémentation (cf. plus haut). Il s'agit, dans le cas du récit, de proposer aux élèves une situation initiale et la provocation et de leur faire rédiger l'action, la sanction et la situation finale. On pourra tout aussi bien amputer un texte de sa situation initiale ou du processus de transformation et demander aux élèves de les imaginer..

IV / La microstructure narrative

La microstructure ou le niveau local concerne, comme nous l'avons noté plus haut, la surface du texte, donc des phénomènes qui peuvent aller de l'ordre du texte à l'articulation des phrases entre elles, à tous les éléments qui peuvent participer de la cohésion textuelle.

Dans ce qui va suivre, nous nous intéresserons, dans un premier temps, à l'habillage de l'histoire, qu'on nomme également espace narratif, dans les productions de nos sujets.

Dans un second temps, seront exposés les écarts liés à la mise en texte : les types d'enchaînements de phrases, la manifestation formelle de la continuité du sens, la relation établie entre les faits exprimés dans les phrases rendue ou non par un connecteur.

IV / 1 – L'espace narratif dans le corpus

Pour appréhender cet aspect des productions, nous nous appuierons en particulier sur les travaux de R. BARTHES (1981, pp.7-33), de W. KINTSH et T. VAN DIJK (1975, pp.98-116 et H. WEINRICH (1973).

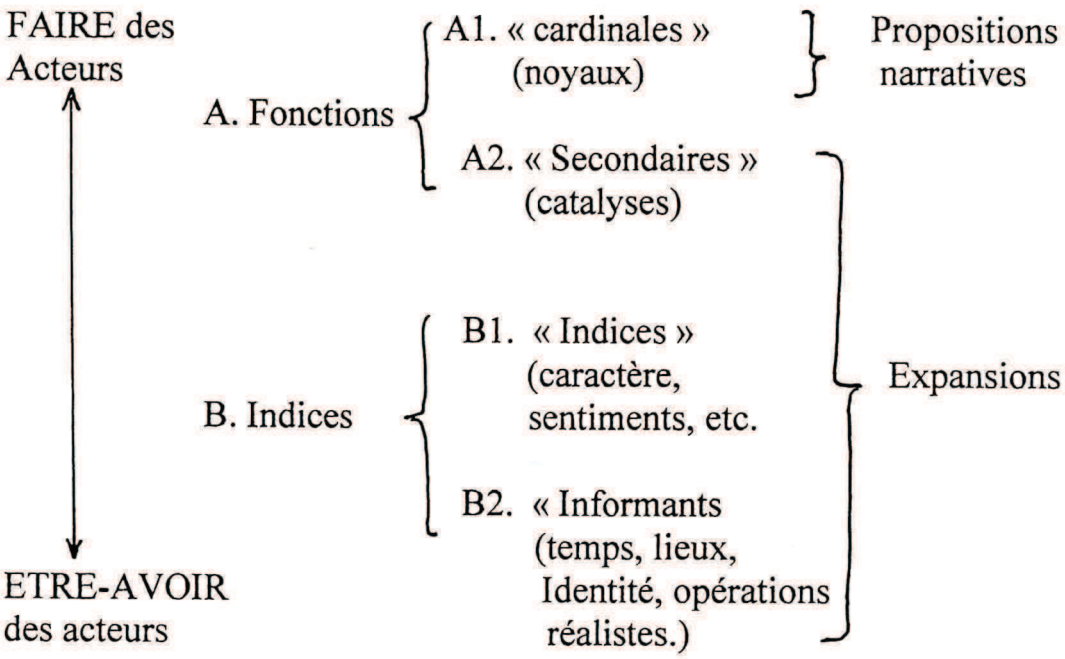
Dans «Introduction à l'analyse structurale des récits », R. BARTHES (1981, p.15) identifie un premier type d'unités qu'il nomme «fonctions cardinales » ou «noyaux » et qu'il qualifie de «véritables charnières du récit ». Elles se succèdent dans le récit selon un ordre «chrono-logique » : elles sont, écrit BARTHES, «consécutives et conséquentes ». La suppression de l'une de ces fonctions entraîne une altération de l'histoire. Ce sont ces unités qui correspondent aux macro-propositions narratives (Pn) dans la M.S.N.

Entre ces fonctions cardinales, viennent s'inscrire, « se greffer » comme le dit J.M. ADAM, deux types de notations :

- les notations fonctionnelles, qui relèvent aussi de l'ordre du faire – mais d'un faire secondaire parce qu'elles n'ont que peu ou pas du tout d'incidence sur la syntaxe narrative -, et qui donc ne font que « remplir » l'espace narratif qui sépare les fonctions cardinales. BARTHES (1981, p.15) précise qu'elles «s'agglutinent autour d'un noyau ou d'un autre sans en modifier la nature alternative » et la suppression de l'une d'entre elles équivaut à une altération du discours).

- les notations indicielles que BARTHES (1981, p.17) scinde en deux sous-groupes : les informants qui ont pour rôle de vraisemblabiliser, « d'enraciner la fiction dans un réel (âge et identification d'un personnage, indication de lieu, d'époque, de jour, etc.) et les indices proprement dits (qui ont trait au caractère, au sentiment, à une atmosphère, etc.) qui, comme l'écrit BARTHES, « sont toujours des signifiés implicites qui impliquent une activité de déchiffrement ».

Pour synthétiser cette approche, nous empruntons à J.M. ADAM (1994a, p.73) ce schéma qui, dans le cas qui nous intéresse (le récit), rend bien compte de la composition du narré (les Pn) et des notations descriptives ou fonctionnelles secondaires (expansions des Pn) qui s'inscrivent dans la situation initiale ou «disposent des zones de sécurité, des repos, des « luxes », pour accélérer, retarder, relancer le discours, pour résumer et parfois même dérouter » (R. BARTHES, 1981, p.16).



W. KINTSH et T. VAN DIJK (1975, p.105), appliquant au récit les macro-règles de réduction de l'information, déduisent que les données qui suivent peuvent être effacées sans risque d'altération de l'histoire :

- des descriptions d'intentions et de raisons d'action aussi bien que les conséquences mentales de chaque action,
- des descriptions de suites d'événements et d'actions constituant des alternatives possibles,
- des descriptions d'actions secondaires qui sont des conditions ou des conséquences probables d'actions principales,

- des descriptions de propriétés de lieu, de temps et de circonstances qui ne sont pas les conditions d'action, ni les résultats probables de celles-ci,
- des descriptions de personnes et d'objets si elles ne sont pas des conditions d'actions spécifiques,
- des métadescriptions : ces propositions qui répètent, commentent, excluent, résument d'autres informations propositionnelles du texte,
- la description du dialogue.

Comme on pourra le constater, ces données supprimables rejoignent ce que J.M. ADAM appelle « expansions ».

H. WEINRICH (1973, p.105), enfin, s'inscrit en droite ligne dans cette représentation des éléments composant le récit à travers les notions de «premier plan » et «d'arrière-plan » : au premier plan, se disposent les actions qui font avancer l'histoire (les Pn). L'arrière-plan pose le cadre de l'histoire (l'exposition), les circonstances secondaires, les réflexions qui, selon WEINRICH, «aident l'auditeur [le lecteur] à s'orienter dans le monde raconté ».

Qu'en est-il dans notre corpus ?

Certains élèves, au nombre réduit, usent assez aisément de cette opération discursive qui consiste à habiller une histoire : ils mettent en place un cadre spatio-temporel, campent des personnages en donnant des indications sur leur être (physique, moral, caractère) ; ils décrivent une atmosphère et disposent, tout au long de la trame narrative, des notations descriptives ou fonctionnelles qui informent, expliquent, commentent, orientent, et qui vont parfois jusqu'au clin d'œil qui implique le lecteur ou le prend à témoin (des incursions énonciatives).

Tel nous semble être le cas de (FSR 214) :

*« Comme on dit : « **Le chien est le meilleur ami de l'homme** ». Certe, mais excluant pas les autres animaux qui sont aussi beaux et tendre que le chien. Et pour exemple le chat.*

*J'avais une chate « **perle** » **(que dieu ait son âme)** qui possédait une beauté rare qu'elle soit intérieur ou extérieur.*

*Elle était d'une couleur grise sublime, d'un éclat magestrale, d'une fourure veloutée, si lise que la main y glissait **comme** une eau sur une roche, et les yeux étincelants d'un vert éclatant telle une perle rare.*

***Elle avait tous d'une princesse**... elle était si merveilleuse que je passais tous le clair de mon temps à la carressée et à la chatouillée.*

Hélas ! le destin n'a pas voulu qu'elle reste avec moi, car voilà : mon grand-père était de passage chez nous pour qu'elle jours, il était d'un caractère nerveux et il détestait les animaux ... Pour ceux ma mère ne voulait pas de cette chate pour pas déranger grand-père et m'a demandé de me débarrasser d'elle.

*Mais, comme je l'aimais beaucoup, je n'avais guerre l'intention de me débarrasser. Alors, j'ai décidé de la cacher pour quelques temps dans mon humble demeure «**ma chambre** ».*

Les jours se passèrent et je continuais à la cachée. Jusqu'au jour où elle s'est enffuite et m'échappa ... C'est alors que je la poursuivi dans la maison comme une folle de peur que mon grand-père la découvre.

En le sachant, mon grand-père était furieux. Il s'est faché et il a jettait par la fenêtre du 5ème étage. Sans le faire exprès.

Bref, il m'a dit de ne pas m'enfaire parce qu'elle était vivante mais maleureusent ce n'était pas le cas. ».

L'étude de ce texte permet de relever :

- des informants :
  - . le lieu (chez nous)
  - . l'âge (grand-père)
  - . le nom du chat : « Perle » qui, d'ailleurs, fonctionne également comme un indice puisqu'il renvoie symboliquement aux qualités physiques et morales du chat. On notera qu'il n'est pas fait mention du temps.
- des indices et des catalyses :

  Ils ont trait aux qualités physiques et morales du chat et du grand-père.

  . Le chat est ainsi caractérisé :
  - . « qui possédait une beauté rare qu'elle soit intérieur ou extérieur »,
  - . « elle était d'une couleur grise sublime et d'un éclat magestrale, d'une fourure veloutée si lisse que la main y glisse comme une eau sur une roche. »,
  - . « des yeux étincelants d'un vert éclatant telle une perle rare »,
  - . « elle avait tout d'une princesse »
  - . « elle était merveilleuse ... ».

Comme on peut s'en rendre compte, cette élève use de tournures syntaxiques telle la mise en apposition, de figures de style comme la comparaison, la métaphore (cf. les éléments ci-dessus soulignés) et recourt même à l'intertextualité : « elle avait tout de... », expression empruntée à une publicité consacrée à la Renault Clio : « elle a tout d'une grande. », « le chien est le meilleur ami de l'homme »

S'agissant du grand-père, on nous livre un trait de caractère («nerveux ») et ses dispositions à l'égard des animaux.

On trouve également deux incursions du narrateur :
- « Que Dieu ait son âme »,
- « Hélas le destin n'a pas voulu qu'elle reste avec moi ».

La première signifie que le chien est mort ou qu'il a disparu, que le narrateur est un croyant, et la seconde reprend cette idée de croyance religieuse à laquelle s'ajoutent les sentiments de tristesse et de regret.

Le reste des indices et catalyses s'agglutinent autour des noyaux, avant ou après :
- soit pour justifier, expliquer :
  . « je l'aimais beaucoup »,
  . « Je n'avais pas l'intention de me débarrasser »
  . « comme une folle »,
  . « grand-père de passage »,
  . « ma mère ne voulait pas de cette chatte pour ne pas déranger grand-père »,
  . « de peur que grand-père la découvre ».

- soit pour commenter :
  . « sans le faire exprès »,
  . « Il m'a dit de ne pas m'en faire parce qu'elle était vivante, mais malheureusement ce n'était pas le cas ».

On peut également se servir des sept propositions énumérées par KINTSH et VAN DIJK pour identifier et caractériser les éléments relevant de l'arrière-plan.

« J'avais un chien qui s'appelait «Dialop » ; il était grand, fort et beau. Il avait des poiles marron, et un museau noir.

Malheureusement cet animal était un peut nerveux et agressif car les enfants du cartiers le provoquaient souvent.

Un jour, on lui enleva sa lesse et on le lessa se promener dans une cour vaste, qui avait un grillage dont la hauteur n'était pas grande. Un des enfants le frappa avec des pierre. Alors, la bette énervée, elle fonça et sautta au-dessus de la barrière. Elle poursuivait le gamin jusqu'à ce qu'elle le mordi au molet et lui déchirer le pontalon.

Ma mère, furieuse, elle demanda a mon père de s'endébarasser, ou le donner à quelqu'un. Au début, il refusa. Mais avoir insister, ma mère lui proposa de le donner à mes cousins qui avaient de vastes champs où le chien

pourait s''muser et chasser. Mais tout de même, le chien était triste; alors, je part de temps en temps le voir pour deminuer le chagrin dont il était prisonier. »
(TR 32)

Les données qui entrent dans l'habillage du texte peuvent être ainsi réparties :

- Descriptions d'intentions, de raisons d'action + conséquences mentales :
  « car les enfants du cartiers le provoquent souvent »,
  . « le chien pourrait s'amuser et sauter »,
  . « le chien était triste ».

- alternances possibles :
  . « ou le donner à quelqu'un »,

- Actions secondaires = conditions d'actions principales :
  . « on enleva sa lesse »,
  . « on le lessa se promener »,
  . « la bette fonça et sauta au-dessus de la barrière »,
  . « elle poursuivit le gamin ».

Ces quatre actions constituent des conditions de réalisation de l'action principale « mordre ». A été appliquée ici la macro-règle d'intégration.

- Description de propriétés de lieu :
  . « une cour vaste »

- Descriptions de personnes, d'objets qui ne sont pas des conditions d'actions principales :
  . « il était grand, beau »
  . « il avait des poils maron et un museau noir »

- Les métadescriptions : répétitions, commentaires :
  . « un des enfants le frappa avec des pierres »
  . « diminuer le chagrin »
  . « la bête, énervée, … »

N'ont pas été retenus ici les éléments qui sont relevants pour les actions principales : le caractère «nerveux et agressif » du chien et le fait que le grillage ne soit pas haut entrent en corrélation avec l'action de «mordre ». « Ma mère, furieuse… » et «vastes champs » justifient la demande faite au père de donner le chien au cousin. Le principe d'intelligibilité veut qu'on retienne ces éléments dans le résumé. Sinon, les Pn (ou noyaux) sont au nombre de trois :

- J'avais un chien.
- Un jour, il mordit un gamin au mollet et lui déchira le pantalon.
- Ma mère demanda à mon père de s'en débarrasser.

Poussé à l'extrême, l'usage intensif des indices et des catalyses réduit considérablement la part de l'action qui passe ainsi au second plan – (dans le récit qui suit, elle est rendue par une seul Pn : « Et mon père l'a fait ») et le transforme en la «relation » du lien qui unit le narrateur à son chien (amitié, amour) et des sentiments (grand chagrin, tristesse) qu'il a ressentis après sa perte, ce qui se vérifie dans (PSR 78) :

«autrefois j'avais un chien, la vérité c'était un chio « miki ». Il était minian, adorable, ..., et je l'aimais de tout mon cœur. Pour moi il était mon véritable et meilleur amie. Vous pouvez rire car entre lui et moi une vrai histoir d'amitié. Mais malheureusement, ma mére etait contre, par ce que vous savez un chien a la maison veut dire une grande respensabilité car il faut le nourire, le lavé, le promené..., sans parlé des catastrophe, de la salté par tout bref. Le jour ou ma mére a demandait a mon pére d'égaré mon chére miki et mon pére l'a fait, je me suis sentie seul, perdu au millieu du desér. Croyez ou pas ci commeci j'ai perdu la moitié de moi même. »

Ces types de productions, comme on a pu s'en rendre compte, présente peu de problèmes d'expression. Leurs auteurs, par endroits, font preuve de précision, de rigueur et même d'originalité dans le choix des mots, des tournures syntaxiques.

A l'opposé, on trouve les productions totalement ou partiellement dépourvues d'indices et de catalyses et qui, du coup, apparaissent comme squelettiques, «nues », «décharnées », des textes sans âme. Qu'on en juge :

« j'ai vais un chat de la maison et je j'aime bien et un jour il entra a la couizine il volue un petite de marce de la veainde commt il voi mon pére il sont degage de la maison et netre velage me c'est animal il j'aime beaucoup se maison il isey de trouvé. ». (TR 45)

La situation initiale (Pn1) est caractérisée par :
. « de la maison » [≠ «errant »] et
. « j'aime bien ».

La complication (Pn2) est formée de l'action principale («il volue une petite marce de la veainde. » et de la condition de réalisation de cette action (« il entra à la couizine »). L'action (Pn3) est traduite par la Pn («il sont degage de la maison et netre velage ») précédée d'une condition de réalisation («mon pere le

voi »). Le faire rééquilibrant est rendu par (« il isey de trouvé son chemin »), précédé là aussi d'une cause (« mé c'est animal il j'aime beaucoup ce maison »).

Nous avons très peu d'indications sur les acteurs qu'il s'agisse du chat, du narrateur lui-même, de sa mère ou de son père. Le moment où se déroule l'histoire n'est pas mentionné. Le narrateur n'a pas non plus donné d'informations sur la maison. Ce récit ne compte en tout et pour tout que deux qualifiants (« de la maison » et « petite »).

La situation initiale, - qui doit poser de manière aussi précise et détaillée que possible le cadre de l'histoire (informations temporelles, données géographiques (endroit, région, ville, etc.), les personnages avec leurs particularités (physiques, morales, sociales, culturelles et philosophiques, ainsi que des indications sur leur caractère), des informations sur l'atmosphère, le climat (impression de malaise, de violence, silence, bruits, cris, etc.) -, est souvent traduite de manière lapidaire, par une seule phrase.

Il en est ainsi de (BLR26) qui situe de la sorte son histoire : *« un jour j'avait un chien que je l'aime beaucoup. »*. Le groupe nominal « un jour » n'est pas indiqué dans ce contexte (nous en traiterons un peu plus bas) et de (BLR22) qui ne livre aussi que l'âge du chien et son amour pour l'animal : *« j'ai un petit chat que je l'aime beaucoup. Mais un jour, ... »*. Tout se passe comme si les élèves reprenaient les éléments du sujet proposé (« Tu avais un animal (...) que tu aimais beaucoup. »), sans ressentir le besoin de les développer, de les expanser.

Certaines de ces productions, telle (KLR124), sont totalement dépourvues de qualifiants qu'il s'agisse d'adjectifs ou de propositions relatives, ce qui en soi est une performance.

« J'avais un chat il sapal joun je l'aimais boucoup. Mais ma mére n'as pas voulus que je garde. Elle domand que je jeter mais mois je plurer et je domand à mon pére que je veux garde et mon pére a assipté. »

Un autre phénomène est particulièrement remarquable : il s'agit du fait que ces élèves n'indiquent pas en situation initiale le moment du déroulement de l'action ou qu'ils le situent de manière vague et/ou déviante.

En effet, 211 sujets (sur 575), soit 36,96 %, - ce qui représente une proportion non négligeable -, ont entamé leur récit sur « j'avais... » et n'ont pas du tout usité d'un indicateur, d'une expression ou d'une proposition qui précise le moment où ont lieu les événements, privant de la sorte leur lecteur d'un repère temporel.

Exemples :

- *« J'avais un chat que j'aime beaucoup . » (PLR53)*
- *« J'ai [mis pour « j'avais »] une tortue belle, grande. » (BLR13).*

La seconde caractéristique tient à ceci qu'un nombre assez élevé d'élèves (181) situent leur histoire de manière vague, sans lien avec le moment de l'énonciation, avec l'actualité du narrateur, ni avec des circonstances particulières propices à l'acquisition de l'animal (anniversaire, réussite à un examen, froid, pluies, etc.). Nous en donnons ici la liste accompagnée d'exemples :

Indicateur	Nombre D'occur-rences	Exemple
Il était une fois	19	*« Il était une foi j'ai passé dans une rus. » (BSR8)*
Un jour	99	*« Un jour j'avait un très beau chien. » (BLR18)*
Une fois	41	*« une foie j'ai un chien à la maison. » (TR25)*
Autrefois	10	*« Autrefois j'avais une petite chate. » (PSR76)*
Un matin	02	*« un matin j'ai trouver un petit chat. » (BSR21)*
Souvent	01	*« souvant j'ai avais un super petit chat » (PSR56)*
Un vendredi	01	*« dans un jour de vendredi j'ai allé à la fort pour promener. » (BSR25)*
Avant	01	*« avant j'ai un chien berger. » (PSR63)*
A l'époque	01	*« A l'époque jé trouvé un petit chien. » (PSR67)*
Il fut un temps	01	*« il y avait un temps où j'avais un chat. » (PSR72)*
Un temps passé	01	*« un temps passé j'ai eu une petite chienne. » (SSR123)*
Pendant les vacances	01	*« Pendant les vacances j'ai trouvé un petit chien. » (KSR307)*
Un soir	01	*« un soir, j'avais marché dans une route. » (TR13)*

Les indicateurs les plus fréquents sont : « un jour » (avec 99 occurrences), « une fois » (avec 41 occurrences) et « il était une fois » (avec 19 occurrences).

Excepté « un matin », « un vendredi », « un soir », « un jour » et « une fois » (assimilé à « un jour ») suivis du passé composé de l'indicatif, dont l'usage est conforme à celui des natifs, tous les autres sont fautifs.

« Il était une fois » et « autrefois » (comme « jadis » d'ailleurs) situent l'action dans un temps passé, depuis longtemps révolu, qui n'a rien à voir avec

le moment de l'énonciation, ni avec l'actualité ou le vécu du narrateur (jeune). Ce sont là des expressions consacrées dans des contes, des légendes. Il s'agit donc d'une influence malheureuse. (Il faut dire que la majorité des récits des manuels scolaires du 3ème palier du fondamental sont des contes).

« Un jour » et « une fois » sont souvent utilisés combinés avec l'imparfait et le présent de l'indicatif et associés au verbe « avoir » qui dénote un état de possession.

Exemples : - *« Un jour j'avais un chat qui j'aimais beaucoup . »* (BSR258)
- *« Un jour j'ai petit chien très jeulé. »* (BLR31)
- *« J'ai une fois un petit chat qui s'appelait « Rex ». »* (FSR183)

Précisons d'abord que « un jour » est employé dans le récit en général en tant que moment précis dans le temps au cours duquel survient un événement, se réalise une action rendue par un passé composé ou un passé simple (C'est d'ailleurs l'élément formel le plus fréquent qui introduit la complication). « Une fois » s'utilise pour exprimer une répétition («chaque fois », toutes les fois », « plusieurs fois »), etc., mais il semble qu'aujourd'hui, on s'en sert dans le sens de « un jour », en particulier à l'oral. Quoiqu'il en soit, l'usage de «un jour » et de « une fois » , en particulier pour traduire un état (« un jour (une fois) j'avais un chat »), au niveau de l'exposition d'un état initial, est déviant.

Cet usage fautif pourrait trouver son explication dans l'interférence du kabyle et/ou de l'arabe dialectal sur le français. [L'interférence, selon A. TABOURET-KELLER (1969, p.308), «désigne le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un autre système »].

Effectivement, dans ces deux langues, il arrive souvent, en particulier dans la bouche des enfants et des adolescents, que [jiḍas]et [waḥd nhar], qui signifient tous les deux «un jour », et [jiwəətikalt] et [waḥ d lxətra], qui correspondent tous les deux à «une fois », revêtent, à l'oral, le sens de « à un moment donné ». La co-occurrence avec ces deux segments de l'imparfait et du présent de l'indicatif corrobore ce fait, le kabyle et l'arabe dialectal rendant ces deux temps par une seule forme, respectivement [sʕiɣ] et [ʕandi] qui, comme on le verra plus loin, traduisent l'aspect «non accompli », ces deux langues ayant un système verbal aspectuel et non temporel comme le français.

« A l'époque » suppose un référent auquel il renverrait dans le texte (exemple : « Lorsque nous étions en colonie, je faisais beaucoup de bêtises. A l'époque, je n'avais que douze ans … » et «avant » renvoie aussi à un repère

temporel par rapport auquel il se situe. L'emploi de ces deux indicateurs, au niveau de l'ouverture même de la situation initiale, est également indu.

« Souvent », qui implique un fait qui s'est produit à plusieurs reprises dans un espace de temps limité, ne convient pas non plus ici pour situer l'histoire racontée, sauf si on suppose que les personnages sont à chaque fois identiques et que le scénario se reproduit, ce qui n'est pas le cas dans la production qui en use (PSR66). A supposer que ce soit le cas, on serait en présence de ce que nous avons appelé une description de récit.

En définitive, ce point sur l'espace narratif permet de constater que la proportion des productions qu'on pourrait considérer comme très peu ou pas du tout catalysées ou comportant très ou pas du tout de qualifiants, s'élève à 90 %.

Ces opérations discursives de caractérisation ou de prédication, qui donnent des précisions sur la situation initiale, qui décrivent les gens et les choses et qui rendent compte des relations entre les acteurs, ne sont que très peu ou pas du tout maîtrisées par les apprenants retenus dans notre échantillon.

Pour remédier à cet état de fait, on pourra recourir à des exercices d'expansion, - Nous ne nous intéresserons pas dans le détail à la manière, aux procédés d'expansion -.

Ainsi, on pourra faire expanser un schéma matriciel de base (un texte T1), qui se situe à un degré plus ou moins élevé de généralité, en développant chacun des éléments qui le constituent (ici les Pn) pour obtenir un texte (T2) de plus grande ampleur.

Pour rester dans l'exemple qui nous occupe (le récit), on pourra proposer aux élèves :

- J'avais un chien que j'aimais beaucoup.
- Un jour, pour une ou des raisons données, ma mère a demandé à mon père de le perdre.
- Celui-ci décide de l'emmener dans sa voiture.
- J'ai construit une niche que j'ai placé dans un endroit abrité du jardin.
- Je suis heureux (se).

A titre d'exemple, la situation initiale pourrait être expansée par les indications relatives :

- au temps (un moment où le narrateur prépare un examen, etc.)
- au lieu (type d'habitation : appartement, villa, maison + jardin ;

grand / étroit, ville, campagne, etc.)

Ces deux éléments, en plus de leur fonctionnalité première (« situer »), peuvent avoir une valeur indicielle.

- à la description des acteurs :
  . l'animal : . description physique,
  . utilité (qualités) : gardien, défenseur, compagnon, etc.
  . défauts : agitation, aboiements, désordre, bêtises,
  . maladies
  .la mère, le père, les frères et sœurs :
  . traits physiques et moraux
  . allergie aux poils
  . partisans de l'ordre
  . rejet des animaux, etc.

Cela peut se faire au moyen du prédicat qualificatif ou actionnel secondaire. Les élèves apprendront non seulement à fixer le cadre spatio-temporel, mais aussi à préfigurer la suite du récit, car , comme l'écrit J.M. ADAM (1994a, p.179), « l'orientation (Pn1) joue, au niveau séquentiel, le rôle d'une base thématique à partir de laquelle la suite événementielle se déroule ».

Voici un exemple de situation initiale obtenue par ce truchement au milieu des années 1980 par une élève de 1ère A.S.

« Un silence à couper au couteau régnait dans la grande pièce, au milieu de cette fiévreuse journée de juillet. Tout le monde s'était réfugié dans son terrier, faisant la sieste, et on n'entendait plus que le tic-tac du réveil et le bourdonnement incessant des mouches qui planaient çà et là dans la pièce, en quête de nourriture. Nous étions, ma mère et moi, affairées à tisser un tapis, quand, soudain, des cris perçants suivis de grands coups sur la porte d'entrée vinrent rompre le silence impeccable. D'un mouvement brusque, ma mère laissa tomber son ouvrage et me regarda bouche bée, les yeux écarquillés et le visage décomposé d'effroi. Elle mit un instant pour se ressaisir, puis se dirigea à grands pas pour ouvrir la porte. Et qui était là ?

La vieille mégère du village se tenait là, dominant la porte de sa taille colossale, les mains sur les hanches, le souffle précipité et le visage violâtre. Je compris qu'elle était partie pour une colère majuscule. » (Hassina AÏT-RABAH)

(Dans cette situation, la provocation (Pn2) est intercalée entre les données de l'exposition : « … quand, soudain, des cris perçants suivis de grands coups sur la porte vinrent rompre le silence. »)

Les éléments donnés au départ sont :

- le lieu (la maison, dans un village)
- le moment (au mois de juillet),

- les personnages :
  . la mère et la narratrice affairées
  . une femme qui vient se plaindre pour une bêtise commise par le frère de la narratrice.

Il est évident que la manière dont ces éléments de base ont été développés laisse présager de la suite événementielle.

- l'atmosphère : un silence épais } prémisses d'une
  une chaleur accablante } tempête.
  . « un silence à couper au couteau »
  . « milieu de cette fiévreuse journée »
  . « tout le monde s'était réfugié dans son terrier »
  . que le tic-tac du réveil et le bourdonnement des mouches »
  . un silence impeccable ».

La description des personnages met en scène deux types de rôles thématiques : les bons et les méchants :

- la mère de la narratrice est donnée à voir comme une personne calme, sensible, émotive :
  . « les yeux écarquillés »
  . « le visage décomposé d'effroi »
  . « elle met un temps pour se ressaisir »
- la visiteuse, comme un être coléreux :
  . « une taille colossale »
  . « vieille mégère »
  . « les mains sur les hanches »
  . « le souffle précipité, le visage violâtre »
  . « cris perçants, grands coups sur la porte »
  . sans compter des touches descriptives éparses dans le texte, rendues métaphoriquement par les verbes d'action : « vociférer », « aboyer », etc.

Cette amplification a été obtenue, suite à une confrontation de points de vue, à une discussion de propositions faites par les uns et les autres et qui ont abouti progressivement aux formulations ci-dessus.

Au départ, on ignorait (presque) tout du statut des personnages, de leur aspect physique, de leur caractère, de leurs attitudes. Ils n'avaient aucune épaisseur psychologique et semblaient désincarnés. Cet exercice, du même coup, permet aux élèves de camper les personnages du récit.

Nous avons insisté sur la situation initiale parce que bon nombre de nos sujets n'ont pas su la mettre en place ; mais le même travail peut être fait

pour chacun des moments qui composent le récit. Par exemple, dans le récit de H. AIT-RABAH, les commentaires et les réflexions de la narratrice en Pn3 confirment le portrait fait de la visiteuse : « vociféra-t-elle d'une voix qui me fit courir un frisson à l'échine », «brailla la vieille commère, les lèvres tremblantes », « qui me faisait penser à un vieux sac de foin », etc.

Les exercices de lecture, qui consistent à faire observer, étudier aux élèves la situation initiale d'un petit corpus de textes pour qu'ils en dégagent les composantes et les caractéristiques de ces composantes, le va-et-vient entre écriture et lecture pour édifier, répondre à un besoin qui s'exprime pendant l'écriture, sont déterminants dans une pédagogie de l'expression écrite.

IV / 2 – La cohésion textuelle dans le corpus

Il ne suffit pas, pour qu'un texte soit reçu comme bien formé, qu'il se compose de « phrases grammaticalement correctes » mises bout à bout.

Il est clair, par exemple, que les séquences de phrases suivantes seront jugées incohérentes :

- « En mangeant, il faisait du bruit. Il faisait du bruit en mangeant. En mangeant, il faisait du bruit. »
- « J'aime bien la tarte aux cerises. Les émeutes de Kabylie ont fait couler beaucoup d'encre. »

La première séquence n'obéit pas à une contrainte du discours qui veut que chaque phrase qui apparaît dans une chaîne linéaire apporte au moins un élément d'information nouveau par rapport à la phrase qui précède. Dans la seconde, le discours est incohérent parce qu'il n'apporte que des informations nouvelles : la continuité de la séquence n'est pas assurée du fait que certaines informations, dans le passage d'une phrase à une autre, ne sont pas reprises. La rupture, entre les deux énoncés qui forment la séquence, fait l'effet « d'un coq à l'âne » : aucune relation entre l'amour des cerises et les émeutes de Kabylie ne peut être établie.

Un texte ne saurait donc être assimilé à une succession de phrases sémantiquement indépendantes.

Dès lors, il faut se demander quelles sont les règles (les conditions) qui président à la bonne formation du texte, qui font que le texte est perçu comme un acte communicatif adéquat.

L'état actuel de la recherche en matière de cohérence et cohésion textuelles expose un certain nombre d'investigations qui ont abouti à des

modélisations, certes modestes et incomplètes, mais qui sont novatrices pour la recherche en linguistique textuelle et d'un intérêt incontestable pour le sujet qui nous occupe : la didactique de l'écrit en français langue étrangère (et même en français langue maternelle).

Peuvent être cités ici, entre autres, les travaux de B. COMBETTES (1977 et 1983), traitant surtout des progressions thématiques, ceux de M. CHAROLLES (1978), qui se rapportent aux règles de cohérence textuelle, ceux T. VAN DIJK (1973), ayant trait à la relation sémantique non directement réalisée par les outils grammaticaux et lexicaux, et enfin ceux de M. HALLIDAY et R. HASAN (1976).

Pour structurer notre description, nous reprendrons le modèle de M. CHAROLLES qui expose les quatre principales règles qui gouvernent à la cohérence textuelle – (Nous rappelons qu'en ce qui le concerne il a évacué l'opposition cohérence / cohésion pour traiter de la textualité en termes de cohérence seulement) -, à savoir :

- la progression de l'information dans le texte (la progression thématique ou types d'enchaînements),
- la continuité sémantique (assurée grâce à des éléments linguistiques récurrents dans le texte),
- la non contradiction (caractérisant le discours textuel qui ne contredit pas son propre contenu textuel),
- et enfin, la congruence ou la relation qui régit la suite de phrases qui forment une séquence.

Chacun de ces quatre points sera abordé dans deux aspects : l'aspect théorique qui, chemin faisant, s'enrichira des données empruntées à d'autres recherches en la matière et l'aspect pratique qui prend en charge la configuration thématique des productions de nos sujets, ainsi que les séquences déviantes aussi bien au plan de la progression qu'au plan de la continuité sémantique.

IV / 2 – 1 – <u>La progression thématique (les types d'enchaînements de phrases)</u>

L'étude des types d'enchaînements de phrases passe nécessairement par une analyse de la nature et de l'ordre des éléments de la phrase telle qu'elle a été développée par l'école de Prague.

IV / 2 – 1 – 1 – Les notions de « thème » et rhème »

La théorie fonctionnelle, - contrairement à la grammaire traditionnelle et à la linguistique structurale qui étudient l'énoncé dans ses caractéristiques formelles et syntaxiques -, considère la phrase comme une entité porteuse d'information. Dans cette perspective (la perspective fonctionnelle de la phrase), soumettre une phrase à l'analyse, indépendamment de sa structure syntaxique, revient à se demander comment se répartit cette information sur les unités qui la composent.

On distingue fondamentalement deux types d'unités : le «thème » et le « rhème » :

- par **thème (Th)**, on désigne ce dont on parle, l'élément récurrent, qui sert de point de départ à l'énoncé et qui fait référence à des données déjà connues du lecteur, déjà mentionnées dans le texte.
- Le **rhème (Rh)**, lui, se rapporte à ce qu'on dit du thème, à ce qui est «nouveau », donc une unité ou un segment caractérisé par un apport d'information. On l'appelle également propos ou focus.

Ces deux notions seront précisées grâce à ce que J. FIRBAS (1964, pp.267-280, rapporté par B. COMBETTES, 1983, p.30) appelle le **dynamisme communicatif** qui consiste à dire que les éléments de la phrase contribuent à des degrés divers au développement de la communication. On peut parler ici de «charge informative » des parties de l'énoncé. Le thème, qui participe peu au développement de la communication, informativement faible, représente le segment le moins chargé ou «qui porte le degré le plus bas de dynamisme communicatif" » (B. COMBETTES, 1983, p.30). Le rhème, au contraire, sera considéré comme la partie maximalement pertinente au plan informatif, et ce indépendamment du fait que ces éléments (thématiques ou rhématiques) soient effectivement ou non «déjà connus » par l'interlocuteur.

Le découpage de la phrase peut se faire ainsi :

- « *J'avais* (Th) *une petite chate très minionte.* (Rh) » (PSR17)
- « *Elle* (Th) *avait des yeux bleus comme la mèr.* (Rh) » (PSR17)
- « *Ma mère qui n'arrête pas de me faire des remarques en ce qui* (Th)
  concerne le petit chat (Th) *décida un jour de l'égarer.* (Rh) » (PSR86)

Ces trois phrases laissent voir (croire) que le découpage thème / rhème correspond à la distinction groupe sujet / groupe verbal. Bien que ce soit le cas

dans la langue française, il existe des découpages thématiques et rhématiques qui ne coïncident pas du tout avec la découpage syntaxique :

- « Le jour même, j'ai récupéré mon chat. »

- « Au village, nous avons plus d'espace. »

On relèvera que, détachés en tête de phrase, les circonstances de temps et de lieu sont en général considérées comme thématiques. Observons :

- « **Le premier jour**, j'ai visité la ville d'Alger. **Le lendemain**, je suis allé au parc zoologique. **Les jours suivants**, j'ai rendu visite à des amis. »

(Cet exemple et les deux qui précèdent ont été conçus par nous pour les besoins de l'exposé.)

- « **Au nord**, se dresse le massif des Aït-Djenad (…)
  Au sud, le Djurdjura, encore plus hermétique, …
  A l'est et à l'ouest, partout des collines, des montagnes, des vallées profondes. » (M. FERAOUN , 1998, p. 46).

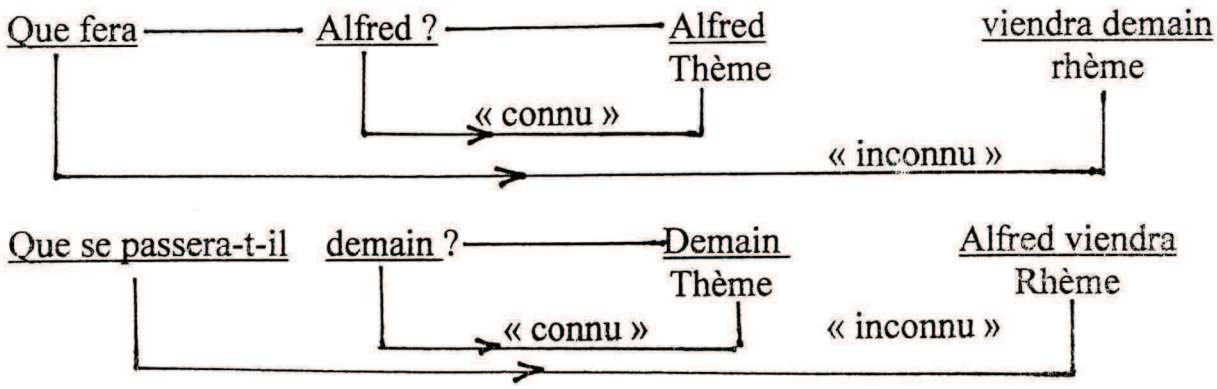
Dans les deux cas, les indications spatio-temporelles représentent une sorte de repérage hautement prévisible, faisant partie du stock d'expériences communes au locuteur et à l'interlocuteur. Sans être totalement dénuées de pertinence informative, elles sont cependant informatives à des degrés moindres.

B. COMBETTES (1977, p. 96), pour opérer cette distinction, propose le test suivant. considérant les phrases :

« Alfred viendra demain »

« Demain, Alfred viendra. »

il note que la première répond à la question : « Que fera Alfred ? », alors que la seconde répondrait plutôt à une question du type : « Que se passera-t-il demain ? », ce qu'il schématise de la sorte :



Un constat doit être fait ici : l'analyse fonctionnelle permet d'établir une distinction entre deux structures («Alfred viendra demain » et «Demain, Alfred viendra ») que l'analyse syntaxique donnait pour équivalentes.

Le thème n'est pas non plus forcément en première position dans la phrase, même si cela peut paraître sa place «naturelle », en français du moins. Dans les phrases qui suivent, le propos précède le thème :

- « Géniale, cette émission. »
- « C'est mon père qui a garé le chien ».

Les tournures «c'est … qui (que)… », «c'est… », comme le relève B.COMBETTES (1983, p.22), permettent de rhématiser des groupes qui, par leur position initiale, auraient normalement un fonction thématique.

- « Cet étudiant (Th) a compris (Rh). »
- « C'est cet étudiant (Rh) qui a compris (Th). »

L'adjonction de «même » à la première phrase («Même cet étudiant a compris ») donne une valeur rhématique au groupe sujet.

On signalera également que les pronoms personnels ont tendance à apparaître comme thématiques ; de même, les déterminants «définis » caractérisent d'ordinaire un groupe thématique, les déterminants «indéfinis » étant la marque d'un groupe à valeur rhématique.

IV / 2 – 1 – 1 – 1 – Thème propre (Thp) , thème (Th), transition (T), rhème propre (Rhp), rhème(Rh)

Tenant compte de l'ordre des éléments dans la phrase (l'orientation linéaire des énoncés «vers la droite ») et du dynamisme communicatif, J.M.ADAM (1977) et B.COMBETTES (1977) vont préciser les notions de thème et de rhème.

Ils partent du principe que l'élément le plus à gauche de l'énoncé porte le plus bas degré de dynamisme communicatif, alors que le dernier élément, celui qui est le plus à droite, représente la partie la plus informative, celle qui fait avancer l'information. Entre les deux, on retrouve la transition qui correspond au verbe :

Exemple : « Le chien regarde son maître. »

L'adjonction d'autres éléments à cette phrase permettra de préciser les notions de thème et de rhème :

« Le pauvre chien regarde longuement son maître. »
Thp Th T Rh Rhp

Le thème propre (Thp) est l'élément situé le plus à gauche et donc le moins informatif. **Le rhème propre**(Rhp) est l'ultime élément à droite, donc le plus informatif.

Il ne peut y avoir qu'un seul thème propre et un seul rhème propre dans une phrase. Entre les deux, se trouvent :

- d'abord le thème (Th) qui désigne chacun des éléments situés à gauche de la transition,
- ensuite, le rhème (Rh), qui caractérise tout élément éventuel situé à la droite de la transition.

Pour synthétiser, nous dirons que les éléments thématiques qui dépendent du contexte ne font pas progresser l'information, mais c'est à partir d'eux et par rapport à eux que l'information nouvelle (les rhèmes) va se développer.

Il reste à se demander comment cette information progresse, comment les thèmes et les rhèmes s'enchaînent pour former des textes cohérents, pleinement communicatifs.

En d'autres termes, quelle(s) progression(s) ces thèmes et rhèmes adoptent-ils ?

IV / 2 – 1 – 2 – La progression thématique

On distingue généralement quatre modes de progression thématique ou d'enchaînements phrastiques.

IV – 2 – 1 – 2 – 1 – La progression à thème constant

Dans ce type de progression, assez caractéristique des séquences narratives, un même élément thématique réapparaît – par exemple sous forme de pronom – de phrase en phrase dans le texte, accompagné de rhèmes successifs :

« j'avais un petit chien que j'aimais beaucoup. A l'aide de mon grand frère je lui avait fabriquer une niche dans le balcon. Je le fais sortir chaque soir » (BLR10). Ce texte peut être schématisé ainsi :

P1 - Th1 (je) → Rh1 (avais … beaucoup)
↓
P2 - Th1 (je) → Rh2 (à l'aide de mon frère … le balcon)
↓
P3 - Th1 (je) → Rh3 (fais sortir…chaque soir)

Ou encore :

« Ma chatte était petite mais mignonne. Elle aime jouer à la balle. Elle dort avec moi dans mon lit. » (PSR 79)

P1 - Th1 (ma chatte) → Rh 1 (était … mignonne)
↓
P2 - Th1 (elle) → Rh2 (aime …la balle)
↓
P3 - Th1 (elle) → Rh3 (dort …mon lit)

Ce schéma est considéré comme le plus élémentaire, et donc celui auquel recourent le plus volontiers les apprenants en début d'apprentissage étant donné le faible degré d'intégration des phrases.

Ce schéma peut souvent être rendu responsable d'une certaine monotonie. La récurrence d'un thème continu (c'est à dire une surabondance de rhèmes non répétés) risque d'entraîner des effets d'enlisement probable et donne une impression d'éparpillement qui met le lecteur en difficulté dans son activité de synthèse des informations ainsi distribuées dans le texte.

IV / 2 – 1 – 2 – 2 – <u>La progression à thème linéaire (ou à thème évolutif)</u>

Dans ce type d'enchaînement, chaque phrase nouvelle reprend sous forme de thème ce qui était tout ou partie du rhème dans la phrase précédente.

Comme dans notre corpus, cette progression se réduit généralement à deux phrases, nous empruntons à B.COMBETTES (1983, p.93) un extrait de G. FLAUBERT chez qui on retrouve souvent ce type d'enchaînement :

« Autour de l'appartement étaient rangés des escabeaux d'ébène. Derrière chacun d'eux, un tigre en bronze pesant sur trois griffes supportait un flambeau. Toutes ces lumières se reflétaient dans les losanges de nacre qui pavaient la salle. Elle était si haute que la couleur rouge des murailles, en montant vers la voûte, se faisait noire… » (<u>Salammbô</u>, Garnier-Flammarion).

Cet extrait donne lieu à la schématisation suivante :

P1 - Th1 (autour de l'appartement) → Rh1 (étaient rangés des escabeaux)

P2 - Th2 (derrière chacun d'eux) → Rh2 (un tigre … un flambeau)

P3 - Th3 (toutes ces lumières) → Rh3 (se reflétaient … la salle)

P4 - Th4 (elle) → Rh4 (était si … se faisait noire)

On a un schéma qui s'articule ainsi :

P1 - Th1 → Rh1
↓
P2 - Th2 → Rh2
↓
P3 - Th3 → Rh3
↓
P4 - Th4 → Rh4

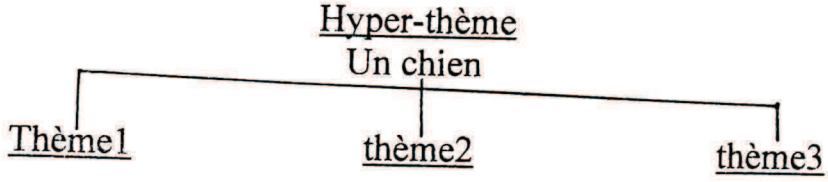
Ce type d'enchaînement caractérise particulièrement les textes dits explicatifs (ou expositifs) de type scientifique, et le texte argumentatif. Son usage, souvent valorisé, est considéré comme un indice de maturité.

IV / 2 – 1 – 2 – 3 – La progression à thèmes / rhèmes dérivés

C'est une organisation qui consiste à dériver à partir d'un thème initial (dit hyper-thème) un ensemble de sous-thèmes. On reconnaît là la structure de la description d'un lieu, d'un objet, d'une personne, etc. Les diverses parties sont prises comme point de départ de chaque phrase :

« J'avais un petit chien très beau, très intelligent. Ses poils très doux étaient coloré du noir qui se raprocher du gris et au blanc feu. Ses pattes étaient tachées de blanc, ses oreilles étaient petites et adorable. » (ASR 279)

Cette courte description du chat adopte le schéma :

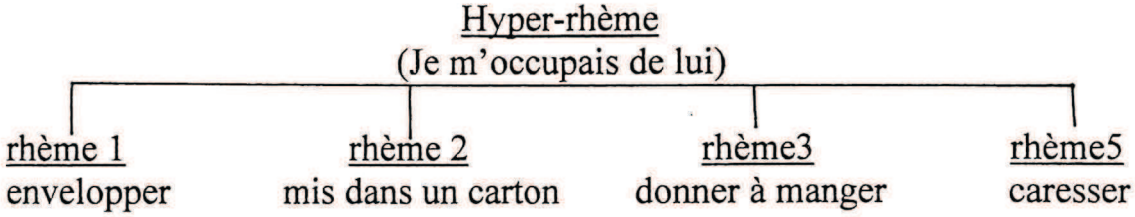


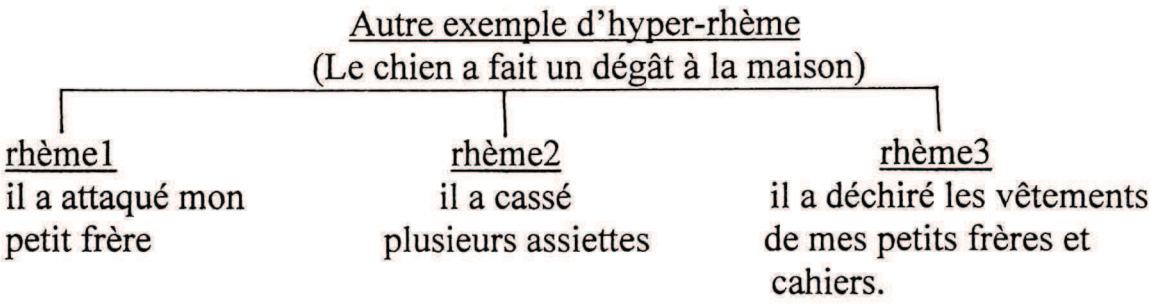
Ses poils ses pattes ses oreilles

L'hyper-thème peut ne pas être exprimé dans le texte. Il se construit à partir des sous-thèmes par raisonnement.

Un rhème peut aussi donner lieu à une dérivation du même type :

« Je m'occupais de lui [du chat] *régulièrement : je l'enveloppe dans une vieille couverture, je l'ai mis dans un petit carton qui lui servait de niche ; chaque soir je lui donnait à manger, je le caressais. »* (KSR 317)





On peut enfin rappeler qu'un texte peut s'articuler sur des circonstants temporels ou des circonstants de lieu. On parlera alors d'un hyper-thème « déroulement dans le temps » ou « répartition dans l'espace », qui s'explique par le retour des compléments circonstanciels en position de thème.

En voici un exemple :

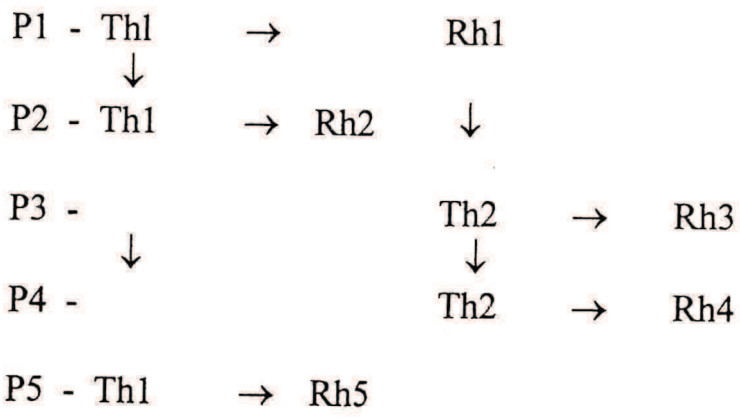
« J'eus une chienne quelle j'avais ramene de bouhinoun ***quand j'été en 7AF*** *et quelle j'aime beaoucoup. J'été contant d'elle. Elle vive avec moi et campagne moi a la ceuitte des olives,* ***un jour*** *j'ai trouve ma mér crie a la maison. J'ai demende pourquoi . elle ma dit « ta chienne fait beaucou de betise. Elle demende a mon per de l'emmener,* ***et depuis ce jour*** *j'été toujour disput avec ma famille.* ***Apres un mois*** *mon pere a pris La chienne et l'égarer a D.B.K.,* ***depuis ce jour*** *j'été tous le temps trist et je me souveni toujour ma petite chienne fidele. »* (TR 3)

Ce texte s'articule sur les indicateurs temporels suivants, généralement placés en tête de phrase :

quand j'étais en 7AF, …
un jour, …
depuis ce jour, …
après un mois, …
depuis ce jour, ….

IV / 2 – 1 – 2 – 4 – <u>La progression avec saut ou trou thématique</u>

Cette progression est un mélange des progressions précédentes dans lesquelles des caps de rupture peuvent se produire lorsque le thème d'une phrase ne peut être rattaché au contexte qui le précède ou encore dans lesquelles on enregistre des sauts, comme le montre ce schéma, repris à J.M. ADAM.



Nous conclurons cet exposé en notant le fait qu'il est rare qu'un texte adopte un seul type d'enchaînement. Il est généralement une combinaison de deux ou trois types de progressions. Le récit, par exemple, peut alterner le thème constant, le thème linéaire et l'hyper-thème temporel.

IV / 2 – 1 – 3 – <u>Les progressions déviantes dans le corpus</u>

Nous avons distingué trois types de productions déviantes : les productions présentant une circularité de l'information, celles dont les sauts ou les trous thématiques sont des ruptures qui nuisent à la continuité du texte et celles qui laissent voir une discordance dans la progression à hyper-thème « déroulement dans le temps »

IV / 2 – 1 – 3 – 1 – <u>Productions présentant une circularité dans le propos.</u>

Nous regroupons dans ce type l'ensemble des productions caractérisées par une certaine circularité du propos, c'est à dire par la répétition

exagérée d'informations qui donne l'impression que le discours n'avance pas, tourne sur lui-même. C'est un discours dans lequel on relève une disproportion entre le taux d'apport d'information et le taux de répétition.

Pour certains sujets (au nombre de 64), ce phénomène touche à toute l'étendue de leur texte. (ALR 137) en est un exemple édifiant :

« Un jour, mon frére il veut ramané un chien à la maison pour l'adopté. Mais ma mère n'en voulait pas ce chien à la maison, parce que il gene, Il salle la maison, et il ramane des pouce dans son corps. Mon frère veut ramane se chien-là. Mais ma mère, toujour il veule pas cet animale à la maison. Il demande à mon père de l'emmener. Il lui dit «laisse le ramane ce chien ». enfin ma mère veule lle ramane ce joulait chien à la maison. et la famille et très heureuse. »

On peut décrire ainsi cette performance :

- Le frère du narrateur veut **ramener un chien à la maison.**
- La mère **n'en veut pas à la maison.**
- Le frère veut **ramener ce chien.**
- La mère **ne veut toujours pas de ce chien à la maison.**
- Le frère demande au père de le laisser **ramener le chien.**
- La mère veut **ramener le chien à la maison.**

Nous avons deux variantes d'un même rhème qui reviennent six fois dans le texte : « veut ramener à la maison », avec 4 occurrences et «ne veut pas à la maison », répété à deux reprises.

Il en est de même pour (PLR 43) :

« Dans notre maison, y a un chat qui m'appartien. Il s'apple Jéssi.
Ce chat je l'aime beaucoup parsque il est addorable et j'ai labétude de joué avec lui toute les journés libre.
Malheureusement ma maman détesste les chats. Alor chaque soir dès qu'il renta mon pére lui demanda de prendr le chat alleur parsque il me dérange, papa lui dis que c'est je prends ce chat nos enfants seront trisste à cause d'un animale qu'ils aimes.
Maman : Il faut prendre ce chat sinon je vais devenir fole.
Alor mon pére a été oblégé de prendre ce chat parsque ma mere la oblégé. Quand mon pére a pris le chat moi et mon frére ont été très trisste. On a même pleuraient. »

Ce texte peut être repris de la sorte :

- Le narrateur aime beaucoup le chat.
- Sa mère déteste les chats.
  Tous les soirs, elle demande au père de **prendre le chat ailleurs.**
- Le père dit que **s'il prend le chat**, les enfants seront tristes : ils **l'aiment.**
- La mère insiste pour le père **prenne le chat.**
- Le père **a été obligé** de **prendre le chat** : la mère **l'a obligé**…
- Quand le père **a pris le chat**, les enfants pleurent.

Un même rhème «prendre le chat » a été répété à cinq reprises et deux autres «aimer le chat » et « obliger à » à deux reprises.

Comme l'a si bien dit M. CHAROLLES (1978, p.20), ce genre de discours semble «répéter indéfiniment sa propre matière ».

Pour d'autres sujets la redondance est inscrite dans un point précis du texte ou touche seulement un, deux ou trois rhèmes. Il en est ainsi de (SSR106) qui, à la fin de son texte, répète quatre fois le rhème «rendre [ramener] la chatte à la maison ».

« … Ma sœur soraya et moi en souplie ma mere de ***la rendre a la maison*** *et j'ai demandé a mon pére de demandé a ma mére de la* ***rendre a la maison*** *et ma mére il a accepter de la* ***rendre*** *et on* ***la rendu*** *a la maison tout la famille et content de Betty. »*

Le nombre de productions qui entrent dans ce type (redondance partielle) est de 74. Au total, nous enregistrons, donc, 138 productions (soit 24% du corpus) touchées par ce phénomène de «circularité du propos ».

IV / 2 – 1 – 3 – 2 – <u>Discordance dans la progression à hyper-thème « déroulement dans le temps »</u>

Comme nous l'avons déjà noté, lorsque les circonstances temporelles sont placées en tête de phrases, elles ont le statut de «thème ». Dans un récit, quand ces éléments sont assez nombreux, il s'établit entre eux une liaison thématique qui en fait un hyper-thème.

Il est possible, en particulier en français langue étrangère, que ce réseau de thèmes présente des discordances, c'est à dire certaines incohérences que nous allons d'identifier dans ce qui suit :

« Un jour, je revenais de l'école et en route j'ai vu un petit chat qui était blessé et là j'ai eu pitié de lui et je lé pris dans mon cartable et en arrivant à la maison, j'ai trouver ma mère entrain de préparer le gouté et la j'ai soigné le chat, et j'ai préparer du lait chaud, et la le petit chat set'endormi.

Après quelque jour le cha a repris ses forse, j'ai joué avec lui, je lé caressé et on est devenus amie.

Le long demain je suis aller à l'école comme d'abitude, et j'ai lessé mon petit chat à la maison et ma mère était entrain de netoyer un poulé que mon père avait acheter, et tout d'un coup elle a entendu la porte qui frapait, et elle a trouvé sa voisine, et elles ont comancer a bavarder et le chat et entrer dans la cuisine et il a pris une part de poulé.

Et la ma mere et revenue après avoir terminer sa discution avec sa voisine et elle a trouvé ce que mon petit chat avait fait et elle s'est énervé et elle a comancer a crier.

Le soir quand mon papa était rentrér du travail ma mère lui a raconter l'istoire et il a pris mon petit chat, il a mit dans sa voiture, et il lui a bondé ses sieux pour qu'il ne puisse pas voir la route, et le long demain matian, il a égarer de la maison.

Quand je suis revenus de l'école, et je n'ai plus trouver mon chat j'ai comancer a pleurer, et quand j'ai sue ceque mes parent avait fait, je me suis mit en colère et me suis enfermer dans ma chambre et la mon père est venue me voir et la j'ai arreter de plerer, et je me suis calmer. »

Pour bien faire ressortir l'organisation temporelle de ce texte, nous reprenons son contenu sous la forme d'un tableau qui en spatialise les données :

Hyper-thème	Le reste
Un jour	J'ai vu un petit chat ; j'ai eu pitié de lui ; je l'ai pris dans mon cartable ; j'ai soigné le chat ; j'ai préparé du lait et le petit chat s'est endormi.

Après quelque jour	« Le chat a repris ses forses ; je commencais à m'abitué : je joué je lé caressé ; on est devus amie. ».
Le long demain	« Je suis allé à l'école comme d'abitude ; j'ai lessé mon petit chat à la maison ; elle a entendu la porte ; elle a trouvé sa voisine… discuter ; le chat est entré dans la cuisine, il a pris une part de poulé ; la mère et revenu ; elle a trouvé ce que le chien a fait, elle s'est énervé… ».
Le soir	« le père est rentrér ; la mère lui a raconté ; il a pris le chat, il a mit dans sa voiture … »
Le long demain matian	« Il a égaré de la maison ».
Quand je suis	« Je n'ai plus trouver mon chat .

revenu de l'école	J'ai comancer a pleurer » .
Quand j'ai su…	« Je me suis mit en colère. » .

D'abord, comme constaté plus haut, «un jour » situe de manière très vague le moment du déroulement de l'histoire. Ensuite, «le lendemain » (le premier) n'a pas de référent dans le texte. Enfin, «quand je suis revenus de l'école » présente une certaine ambiguïté : par sa position dans le texte (début de paragraphe et tête de phrase), on est tenté de le rapporter à « le lendemain, je suis allé à l'école… » qui se situe sur le même plan, alors que dans l'esprit de l'élève, cette circonstance temporelle renvoie au segment qui la précède dans le texte : « le lendemain, il l'a égaré… »

L'introduction brusque et inattendue d'un thème « circonstant temporel » dans le texte, sans référent aucun et sans lien avec les autres thèmes « temporels », donc à l'origine de la discordance, est très fréquente dans le corpus. En voici un autre exemple :

« Many c'est un chaten que j'aim beque il était très joule et très doue je reste des longs heurs a sameuse avec lui je lave reseu comme cadue. Je lui maime achté une petit asuate pour prondre sont lés et je lui trecote une dra pour de rechfe levare pour ne pas prondre froi. Mais ma famy ne le sprte pas il deronge beque. ***Se jour-la*** *j'etait parte a l'école. »* (ALR 157)

Il arrive très souvent aussi qu'il y ait un chevauchement de type énonciatif : l'élève use d'un indicateur qui renvoie au moment de l'énonciation, d'un déictique temporel qui s'inscrit dans le champ de l'énonciation discursive (cf. E. BENVENISTE, 1966). Nous reprenons ici deux exemples :

- *« je l'ai doné à mangé.* ***Apres demain*** *[*mis pour «le lendemain »] *mon pere le rendit à la foret. »* (BLR 26)
- *« alors ma mere demanda a mon frères de l'emmener chez ma grand-mere dans un village, et lorsque mon freres arrivé là-bas* ***dans quelque jours*** [mis pour « quelques jours plus tard »] *mon chat est disparue. »* (KSR 341)

Ces deux phénomènes (l'inexistence de référent dans le texte et l'usage d'un indicateur relevant du discours), exception faite d'un nombre réduit de productions (environ 5%), traversent le corpus de bout en bout.

IV / 2 – 1 – 3 – 3 – <u>Sauts ou trous thématiques déviants</u>

Dans les productions que nous classons ici, on constate qu'il n'y a pas de continuité thématique. Cette discontinuité se manifeste de deux manières : d'abord, cela se présente sous la forme d'une alternance de thèmes qui nuit au «suivi » du texte, comme on le voit dans (KSR 328) :

« il [mis pour « elle »] *demander a mon pére de le perdre. Chaque jour je me live très tôt le matine pour donné a manger avent de partir a l'école...chaque fois mon pére le perdre il revien chez moi parce qu'il même beaoucoup. »*

Le discours est ici incohérent parce que la deuxième phrase, qui apporte une information nouvelle, s'est glissée entre la première et la troisième phrases qui auraient pu se succéder sans qu'il y ait rupture. Il ressort donc que certaines informations doivent être reprises d'une phrase à une autre pour que la continuité sois assurée.

Cette discontinuité s'explique également par des ruptures d'ordre temporel, comme le montre (ASR 261) :

« J'avais un petit chat, tout blanc, minion. J'avais l'abitude de jouer avec lui. C'était mon ami.
A rentrons de l'école, je n'ai pas entendu ses miolles ».

La cohésion du tissu textuel peut être rétablie par l'adjonction au début de la dernière phrase de : « un jour », «un matin », «un après-midi ».

Enfin, on signalera le fait que la rupture peut correspondre à un «trou béant » dû à l'omission de thèmes d'ordre grammatical ou lexical et de rhèmes :

« Un jour, j'ai rêvé d'avoire un petite chien. Une ans plus tare, il est deveunué tri dangereus. (FSR 204)

Pour rétablir la continuité thématique dans ce passage, il faut, au minimum, intercaler entre les phrases 1 et 2 l'énoncé : « Le lendemain (par exemple), j'en ai ramené un à la maison. ». Or, comme nous le savons, la première phrase ouvre la situation initiale qui livre au lecteur des informations sur le temps, le lieu, les personnages, l'atmosphère, etc.

Ce début de récit omet donc un certain nombre de données qui peuvent relever du niveau thématique ou du niveau rhématique, lesquelles données peuvent se rapporter :

- au fait que le narrateur trouvent un chiot dans la rue et qu'il le décrit,
- aux relations qui s'établissent entre le narrateur et le chien,
- aux conduites du chien,
- aux perceptions et attitudes de la mère et du père à l'égard du chiot.

En plus de ruptures nettement marquées, il arrive que certaines informateurs n'emploient aucune expression ou indicateur temporel pour structurer les différentes étapes de l'histoire :

« j'avais une petit tortie que j'avais nomé barda. Je passait des heures avec elle. Je lui donné a boire et a mangé, est après tout cela je la maitais dans son petit panier.

Je sortait de l'école 17 : 00, après que j'avais bus mon café et fais mes devoir, j'était parti pour jouer avec barda m'ai malhereusement elle n'était pas dans son panier. J'avais comence la recherche (jardins chambre ...) mon petit frere m'avais dis que mon pere a pris barda. J'était triste j'avais demander une xpliquation mon pere m'avais explique pourquoi il l'avais pris.

Il ma achete une petit chienne est m'a dit une chienne nous serveirais. » (ASR 278)

Entre la situation initiale (Pn1) et la situation finale (Pn5), il y a en effet un « trou » dû au fait que la disparition de la tortue a été constatée à un moment précis, ponctuel qu'il aurait fallu mentionner, et qui exige d'ailleurs l'emploi du passé composé au lieu et place de l'imparfait et du plus-que-parfait (« je suis sorti, après avoir bu… et fait … je suis parti… »). Aucun indicateur, si l'on excepte « après », ne vient ponctuer les moments du récit.

De ce qui précède, il ressort donc que la presque totalité de nos sujets ont de sérieuses difficultés dans le maniement des connecteurs (indicateurs ou expressions) qui instaurent un réseau temporel dans le texte, réseau sur lequel se construit le discours. (Et nous n'avons pas traité ici des difficultés inhérentes aux aspects morphologiques de ces indicateurs, cette étude relevant du niveau phrastique).

Un second constant a été fait : un quart des productions analysées (138 sur 575), présente le phénomène de la redondance de l'information, lequel phénomène fait que le texte n'avance pas ou tourne sur lui-même.

Pour finir, on rappellera les ruptures de la continuité thématique qui sont, il est vrai, moins fréquentes.

Ces deux derniers facteurs (l'apport d'information et la continuité thématique) sont fondamentaux dans la constitution de la «textualité ». En effet,

tout le monde s'entend pour dire, à la suite de M. CHAROLLES (1978, p.21), qu'un texte tient sa cohérence de deux contraintes diamétralement opposées : la première veut qu'il y ait un apport d'information constamment renouvelé (exigence de progression), sous peine «d'étouffer » ou de «figer » le texte ; la seconde exige que certaines informations soient reprises, donc que le texte n'avance pas trop vite, pour éviter les discontinuités dans son développement thématique, pour éviter en quelque sorte une digression permanente. Un texte procède de la régulation de cette contradiction et M. CHAROLLES parle, lui, d'un «périlleux équilibre ».

A l'exigence de progression thématique, on peut sensibiliser les élèves au moyen d'exercices appropriés, qui montrent l'importance de l'information sans cesse renouvelée.

On pourra, par exemple, leur proposer le texte suivant à déstructurer :

« Le terme «ordinateur » est employé depuis 1954. Il a remplacé celui de calculatrice pour désigner une machine capable d'effectuer un calcul suivant un programme imposé.

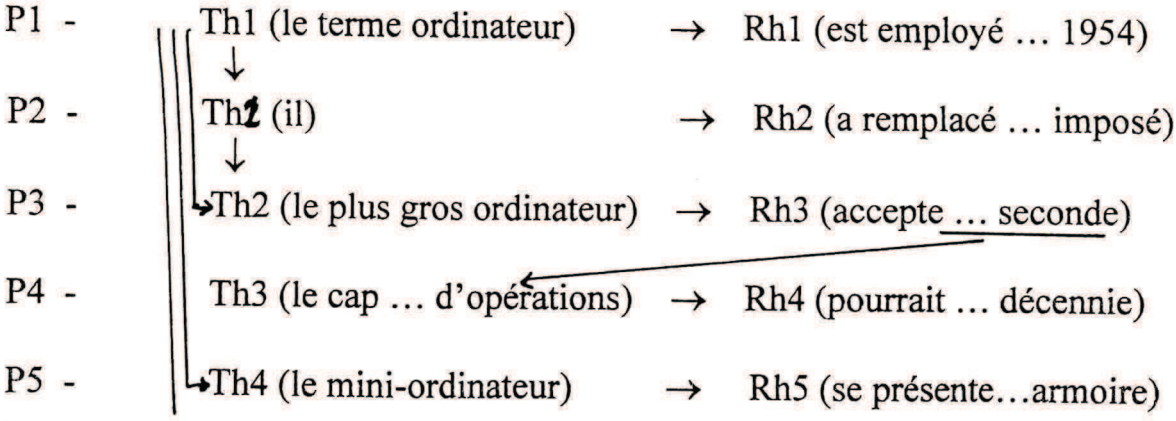
Le plus gros ordinateur accepte aujourd'hui quelque 200 millions d'opérations par seconde. Avant la fin de la décennie, le cap du milliard d'opérations pourrait être franchi.

Le «mini-ordinateur » se présente comme un meuble de la taille d'une armoire. Il peut assurer la gestion des entreprises de taille moyenne, pour les opérations courantes.

Le «micro-ordinateur » est un ordinateur individuel, utilisé aujourd'hui par un nombre croissant de particuliers, dans les professions les plus variées. Il a l'aspect d'une machine à écrire surmontée d'un petit téléviseur. »

(Adapté de Les ordinateurs et les robots, A. DUCROCQ, F. Nathan, emprunté à I.P.N (1988-1989d, p. 81)

Ce travail de déstructuration – modélisation aboutira au schéma :



P6 - Th4 (il) → Rh6 (peut … courantes)

P7 - Th5 (le micro-ordinateur) → Rh7 (est un …variées)

P8 - Th5 (il) → Rh8(a l'aspect…télévision)

L'analyse de ce schéma permettra de déduire trois types de progression :

- Thème constant : Th1 → Th1
  Th4 → Th4
  Th5 → Th5

- Thèmes linéaires : Th2 → Th3

- Thèmes dérivés : Th1 → Th2, Th4, Th5

Il est évident que le repérage thématique, au cours de l'activité de lecture, facilitera la compréhension du texte et permettra une meilleure saisie de la cohérence-cohésion du texte.

Un autre exercice, qui pourrait se faire lors des séances de compte-rendu collectif d'expression écrite, consisterait à faire prendre conscience aux élèves du fait que, dans certaines productions, le texte «patine », n'avance pas ou s'enlise. (cf. plus haut (PLR 43) qui reprend cinq fois le même thème) et de remédier à cet état de choses.

La seconde exigence laisse voir l'importance que revêtent les mécanismes de reprise qui assurent la stabilité sémantique du texte. Et c'est de ces mécanismes qu'il va être question dans ce qui va suivre.

IV / 2 – 2 – La continuité sémantique

La cohérence d'un texte, l'enchaînement effectif des phrases qui le constituent, supposent, d'un point de vue formel, la récurrence à des intervalles variables et sous des aspects divers, d'un certain nombre d'éléments qui se manifestent tout au long du texte.

Ces éléments, qu'on nomme mécanismes linguistiques de reprise, représentent tout ce qui assure auprès du lecteur une saisie globale et continue

de la signification, tout ce qui signale dans le défilement des signes la permanence du sens.

Par conséquent, tout scripteur, qui ne veut pas exposer son lecteur à des difficultés de compréhension qui vont nécessiter un effort de déchiffrement dispendieux, se doit de procéder, en certains lieux du développement de son texte, à une récapitulation par le rappel d'informations déjà présentées. Ces points de récapitulation constituent des ampans qui permettent la mémorisation progressive du sens. (Sans ces ampans, il serait impossible de mémoriser le sens global du texte.)

M. CHAROLLES (1978, p. 14) énonce ainsi cette règle de cohérence : « Pour qu'un texte soit (…) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. ».

Ce sont ces procédés de récapitulation, ces «éléments à récurrence stricte » qu'on désigne généralement par le terme «d'anaphore ». Par ce terme, A.J. GREIMAS (1979, p.14) traduit «la relation d'identité partielle qui s'établit dans le discours, sur l'axe syntagmatique, entre deux termes, servant ainsi à relier deux énoncés, deux paragraphes, etc. ».

Approfondissant cette notions, M. MAILLARD (1974, p.56) va se pencher sur la directionalité de la relation cohésive et distinguer de la sorte «l'anaphore » de la «cataphore ». Il considère qu'un fragment énonciatif est anaphorique lorsqu'il renvoie à un énoncé antérieur du texte, et cataphorique lorsque ce segment se rapporte à l'énoncé qui suit, donc le fait de renvoyer par anticipation à ce qui va suivre.

On peut schématiser de la sorte ces deux types de renvoi :

« énoncé antérieur au texte » ↓ « référé » ← « fragment énonciatif » ↓ « référant » (A) (B)	anaphore
« fragment énonciatif » ↓ « référant » → « énoncé qui suit » ↓ « référé » (B) (A)	cataphore

(A des fins de méthodologie, nous nous servirons de la flèche (→) ou (←) placée sous le référant pour indiquer le sens du renvoi. Cette même flèche sera barrée s'il s'agit d'un renvoi déviant. Le référé sera reproduit en caractères gras.)

Pour désigner la référence contextuelle en général, M. MAILLARD (1974, p.57) propose le terme de «diaphore » qui transcende l'opposition anaphore / cataphore.

D. MAINGUENEAU (1996, p.35) signale que, depuis peu, on use en France du terme de «endophore » qui intègre les notions d'anaphore et de cataphore. Cette dernière, à notre sens, convient mieux à la référenciation textuelle : elle renvoie au co-texte et exclut la référence situationnelle dite exophorique. L'endophore réfère à des étendues de texte de dimension différente : cela peut être un seul mot (il est qualifié en anglais de «tie »), une phrase ou une partie de phrase (on parle de «extended «tie » »), ou encore un passage entier d'un texte («text «tie » »).

Exemples : - « **Fox** était très agité. Il ← n'arrêtait pas d'aboyer. » (un mot)
- « J'avais **une petite chatte blanche.** Elle ← était très belle. (un groupe nominal)
- **« Le chat cassait tout ce qui se trouvait sur son passage. Il salissait le salon. Il laissait des traces de pattes partout.** Pour toutes ces raisons ←, ma mère n'en voulait pas à la maison. » (un passage entier)

M. MAILLARD (1974, p.57), lui, qualifie ce phénomène de « référence segmentale », lorsque la diaphore renvoie à un segment (mot ou groupe nominal), et de « référence résomptive », lorsque le référé est un énoncé plus ou moins long (énoncé est à prendre ici au sens discursif du terme).

C'est ici qu'il faut inscrire également ce que S. MOIRAND (1975, p.65) appelle «anaphore conceptuelle », notion qui reprend l'idée globale sous-jacente à un énoncé ou même à un groupe d'énoncés, par opposition à la nominalisation stricte.

En voici un exemple :

« Les immigrés sont logés dans des bidonvilles ; ils exercent les métiers les plus pénibles ; ils perçoivent des salaires inférieurs à ceux des Français qui, pourtant, ont les mêmes qualifications. Cette discrimination ← est inadmissible. » (Ces quatre exemples ont été fabriqués pour les besoins de l'exposé).

Pour assurer la continuité textuelle (la répétition), la langue dispose de ressources nombreuses et variées. M. CHAROLLES (1978, pp.14-20) cite les pronominalisations, les définitivisations, les substitutions lexicales, les recouvrements présuppositionnels, les reprises d'inférences, etc.

Aujourd'hui, on reconnaît unanimement qu'il existe deux types de moyens : les moyens grammaticaux et les moyens lexicaux. (On parle de cohésion grammaticale et de cohésion lexicale). Les premiers impliquent des unités linguistiques à inventaire fermé tels les pronoms (personnels, démonstratifs, possessifs, indéfinis, relatifs, etc.), les déterminants (les définis, les démonstratifs), certains adverbes ex : « là »), l'ellipse, etc. Les seconds mettent en œuvre les unités de classes ouvertes tels les noms, les verbes, etc.

Pour analyser de ce point de vue les productions de nos sujets, nous examineront successivement : la pronominalisation, la définitivisation, les reprises lexicales, les recouvrements présuppositionnels et les recouvrements d'inférences.

IV / 2 – 2 – 1 – La pronominalisation

IV / 2 – 2 – 1 – 1 – Considérations théoriques

Ce procédé, dans la reprise anaphorique, est d'une particulière importance, surtout lorsque l'on sait qu'aussi bien dans la grammaire traditionnelle que dans la linguistique structurale, le pronom n'est appréhendé que dans le cadre de l'énoncé. Dans l'une, il est défini comme un mot qui remplace un nom, - avec la précision, il est vrai, qu'il évite une répétition -, et il y occupe telle ou telle fonction. Dans l'autre, on dégage ses caractéristiques combinatoires. En ce sens, la perspective discursive constitue une révolution.

Le pronom peut être anaphorique :
« J'ai croisé **une très belle chatte**. Elle était toute petite. »
Comme il peut avoir une fonction cataphorique :
« Je te le répète : **il faut perdre ce chien** ! »
En règle générale, cependant, on considère que le pronom renvoie à un antécédent.

L'emploi du pronom, comme unité anaphorique, connaît certaines contraintes. La plus fréquente est liée à ce que M. CHAROLLES (1978, p.16) appelle «les ambiguïtés référentielles ».
Exemple : - « **Les femmes** appellent **leurs filles**. Elles continuent d'avancer. »

- « **Le président de la cour d'assises** disparaît sous **le plancher** : il était pourri. »

Dans ces deux séquences, deux référés («femmes » et «filles », pour la séquence 1, «le président de la cour d'assises » et «le plancher », pour la séquence 2), sont candidats au contrôle des anaphoriques «elle » et « il ». Dans les deux cas, l'interprétation de «elles » et «il » par proximité comme référant à «filles » et «plancher », se trouve concurrencé par une autre stratégie d'interprétation, celle dite des «fonctions parallèles » (on rapporte le sujet au sujet, le complément d'objet au complément d'objet, etc.)

D'autres ambiguïtés peuvent naître de la distance trop importante (éloignement) qui sépare le référant du référé.

Exemple (emprunté à M. CHAROLLES) :

« Je dis à Pascal «regarde cet oiseau ». Il m'a dit fait bien attention car si elle (→) se prend dans tes cheveux, il faudra les couper à ras pour pouvoir l'enterrer. Le lendemain quand j'ai retourné, j'ai voulu mettre un chapeau car j'avais peur que **la chauve-souris** s'emmêle dans mes cheveux. »

Une autre contrainte, qui consiste à dire qu'un pronom ne peut pas à la fois précéder et commander le groupe auquel il réfère, peut donner lieu à des énoncés de ce genre :

« Il sait très bien que Yacine ne sera pas d'accord avec Farid. »

Dans cet énoncé, on ne peut interpréter «il » comme référant de «Farid ». La seule possibilité qui permette de récupérer ce pronom de 3ème personne est de considérer qu'il se rapporte à un individu différent de «Yacine » et de «Farid », cité auparavant dans le discours. Dans le cas contraire, il sera perçu comme aphorique (sans représentant aucun dans le discours), et son apparition équivaut alors à une rupture.

L'identification du référé peut également être rendue opaque par un « non-respect » des contraintes d'accord, par exemple un référé à valeur générique ou collective.

Exemples (énoncés produits par nos élèves au lycée) :

- « J'ai demandé à **ma famille** de garder le chat. Ils ont refusé. »
- « **Le lycéen** ne s'intéresse pas de ses études parce qu'ils sont dégoûtés. »

Ces deux types d'ambiguïtés sont très fréquents chez nos élèves du

fondamental et du secondaire.

Nous arrêterons là cette énumération des contraintes, - car il en existe d'autres que nous exploiterons dans l'analyse des productions -, liées à l'emploi du pronom anaphorique ;

Nous signalerons, toutefois, que certaines ambiguïtés peuvent être levées grâce à un pronom démonstratif :

« Les femmes appellent **leurs filles**. Mais celles-ci continuent d'avancer. »

Il nous faut, à présent, examiner l'usage fait par nos sujets de ce procédé.

IV / 2 – 2 – 1 – 2 – La pronominalisation dans le corpus

Le corpus livre quatre ordres de faits qu'on peut ainsi énoncer :

- omission du pronom anaphorique,
- usage d'un substitut à la place d'un autre.
- reprise pronominale renforcée par un pronom ou le substitut référé
- ambiguïtés liées à l'emploi du pronom anaphorique.

IV / 2 – 2 -1 – 2 – 1 – Omission du pronom de reprise (cette omission sera signalée par (ϕ).). Le pronom manquant sera donné entre crochets)

Nous avons relevé 307 omissions qui touchent les pronoms : « l', le, la, les, en, y, lui, il, elle, je et me » et qui se répartissent comme suit :

Pronom	Nbre d'occurrences		Pronom	Nbre d'occurrences
l'	131		lui	22
le	63		il	26
la	06		elle	16
les	04		je	02
en	30		me	02
y	05		Total =	307

Comme on peut s'en rendre compte facilement, les substituts souvent omis sont les pronoms de la 3ème personne : « l' » (131 occurrences), «le » (63), «en » (30), «il » (26), «y » (22), «elle » (16). Cela s'explique facilement : il

s'agit d'un récit et l'objet du discours est un animal, d'où le taux élevé des omissions de «l' » et «le ».

En voici quelques exemples attestés dans notre corpus :

- *«Dans quelques jours* ***mon chat*** *esr disparue et je n'» (ϕ)[l']est pas revu (...) j' (ϕ)[l']ai cherché partout.»* (SSR 341)
- *« Je* ***l'****avais ramené à la maison (...). C'était moi qui (ϕ) [lui] donnais à manger.» (TR 13)*
- *«Je* ***l'****apporte à la maison et je (ϕ)[le] lave.» (SSR* 17)
- *«* ***Ma mere*** *on voulait pas mé moi je (ϕ)[la] suplye pour la deuxième fois.» (SSR 186)*
- *« Il ramene* ***des pusses*** *et il (ϕ) [les] laissa dans la chambre.» (ALR159)*
- *« Elle aime pas* ***mon chat*** *et elle (ϕ) [en] voulait pas à la maison » (SSR148)*
- *«Après quelques jours* ***le chat*** *a repris ses forces et moi je commençais à m' (ϕ) [y] abitué.» (BSR 14)*
- *«****Mon chien*** *n'est pas mort après quelque tant (ϕ) [il] est revenu en très bonne santé ». (PSR 49).*

Le plus souvent, le pronom omis réfère à un segment (groupe nominal). Exemples :

« Je n'oubliais jamais d'installer le coussin ***du chat*** *(...) Après je (ϕ) [lui] donnais un morceau de viande. » (SLR 97)*

Dans de rares cas, le substitut omis renvoie à une phrase, une idée. Exemples :

- «elle a ponsé ***qu'il veut le manger*** *est elle (ϕ) [le] die à mon père.» (FSR 228)*

- « ***elle a demandé à mon pére de l'emmener ailleure*** *et je ne (ϕ) [en] savais rien. » (FSR 228)*

Qu'est-ce qui peut être à l'origine de ces omissions ?

Nous nous pencherons davantage sur ce phénomène au niveau des reprise pronominales déviantes. Mais nous pouvons d'ors et déjà avancer quelques explications. Les premières, et qui concernent la plupart des substituts, ont trait à la complexité des contextes d'emploi. Il en est ainsi des contextes où la forme verbale composée, qui est déjà en soi une difficulté, s'accompagne de la négation, de deux ou plusieurs pronoms. Exemples :

- *« J'avais hesete de ce deparassait de* ***mon chien*** *(...) un ami m 'avait demandé de* ***(ϕ)*** *[le] lui ofrere (...) je* ***(ϕ)*** *[le] lui donne apres cette décision de mes parents.» (ALR 136)*
- *« Ma mère lui parlais de ça (...) et cont ils m* ***(ϕ)*** *[en] ont parlaient j'ai refusé. » (ALR 155)*
- *« Mon grand frere ma ramener* ***un petit chien*** *et ma mère n'* ***(ϕ)*** *[en] a pas voulu.» (BLR 33).*

Le type de lexème verbal (ici le verbe pronominal) peut être une difficulté : « *elle demande a ma mère de l'emmener (...) et une fois que j'étais à l'école, ma mère* ***(ϕ)*** *débarasser [*mis pour « s'en est débarrassé »] (FSR 182)

Quant aux autres explications, - celles qui concernent les substituts pris isolément -, nous allons les reprendre séparément.

S'agissant de «l' », on est porté à croire, lorsqu'il est précédé de « il » ou de « elle », qu'il y a chute de l'un des deux « l » qui se succèdent dans la chaîne, pour des raisons de commodités articulatoires.

Il est en effet plus facile et moins dispendieux d'articuler [l atak] «elle attaque », [il a done] «il a donné » et [l av te] «elle avait jeté » que [l latak] «elle l'attaque », [il la done] « il l'a donné » et [l lav te] « elle l'avait jeté ». Nombreux sont les exemples de ce genre.

Toutefois, il faut croire que ce phénomène ne joue que partiellement dans la mesure où «l' » tombe aussi quand il est précédé de «nous », «je » ou d'un groupe nominal.

Exemples : *« nous (ϕ) avons ramené »*
« j' (ϕ) ai dressé »
« mes sœurs (ϕ) avaient perçu »
« on (ϕ) a gardé »

produits respectivement pour :
« nous l'avons ramené » »
« je l'ai dressé »
« mes sœurs l'avaient perçu »
« on l'a gardé »

On signalera aussi la transformation du « l' » en « la » qui, certes trouve son explication dans le fait que l'élève transcrit graphiquement ce qu'il entend. (On peut d'ailleurs considérer qu' on a affaire dans ce cas à deux homophones [la] «l'a » et [la] « la ». Mais nous pensons qu'elle peut s'expliquer

aussi par la différence, au plan intonatif, qui caractérise, par exemple, les deux énoncés qui suivent, différence à laquelle nos élèves sont peu sensibles : « Il la fait monter dans la voiture » a une courbe mélodique plus plate que «Il l'a fait monter dans la voiture ».

Des caractéristiques propres à l'oral, à l'usage quotidien des natifs, peuvent informer sur les raisons de cette chute. Jugez-en :

« Comment tu as trouvé **ce film** ? – J'ai aimé. »

L'ellipse de « l' » apparaît ici comme un facteur de cohésion. Et c'est, nous semble-t-il, ce qui explique la production de : *« J'ai **un petit chat**. J'aime beaucoup. »* FSR (187).

Nous terminerons avec ce substitut en relevant les cas où son omission est due à des difficultés tenant à l'articulation, pour nos élèves, du [e] « ai » qui suit le pronom.

Exemple : *« Mon grand-père ma ramener **un petit qoc** que je suis aimes de les premier que je (ϕ) vu. » [pour « ... que j'ai aimé dès le premier jour où je l'ai vu. »]* (SSR 166)

« En » est omis dans des contextes autrement plus complexes. Ainsi, employé avec lexème verbal à l'impératif, il n'est plus antéposé, mais postposé :

Exemple : *« Il m'a dit pronne (ϕ) un c'est tu veux.»* (BLR 8) pour :

[Il m'a dit : « Prends-en un si tu veux »]

Dans la fonction complément d'objet direct, il est souvent en rapport avec un mot de quantité :

Exemple : *« J'ai voulu **un petit chien**. Alors j'avais demandé à mon cousin de me (ϕ) [en]ramener un. »* (SSR 148).

Cet emploi est rendu encore plus difficile par la co-occurrence de «me ».

La succession de deux pronoms «on » et «en » peut souvent entraîner la chute de «en ». Exemple :

« Elle m'avait ordonné que je le jete en dort de la maison pour qu'on (ϕ) [en]finisse. » (TR 24).

Quant à «il », son omission est parfois due à ce que H. FREI (1929, p.19) appelle «les déficits » de la langue. L'exemple donné est :

« C'est lui qui l'a fait venir »
« C'est lui qu'il a fait venir »
« C'est lui qui la fait venir »

Ce déficit sous-tend un besoin de différenciation (ou de clarté) qui déclenche un procédé (l'accord «faite ») pour y remédier. Nos sujets ont réalisé quelques erreurs de ce genre :

- *« Où est ma chienne. Elle ma dit ces ton pere qu'il a emmener »* [mis pour « … qui l'a emmenée »] (ASR 262)
- *« J 'avais un hérisson que j'adore (...) contrerement à ma mère qu'il déteste »* [mis pour « …qui le déteste »] (PSR 59).

IV / 2 – 2 – 1 – 2 – 2 – <u>Usage d'un pronom à la place d'un autre</u>

Nous distinguerons deux sous-groupes de faits : ceux relevant de la morphologie et ceux qui tiennent à la syntaxe.

IV / 2 – 2 –1 – 2 – 2 – 1 – <u>Faits relevant de la morphologie</u>

On considère que la morphologie «étudie les latitudes et les contraintes qui concernent le signifiant qu'il s'agisse de la variation du signifiant ou de la place du signifiant ». (Dir. M.MAHMOUDIAN, 1976, p.97)

Exemples : - [ʒ ve] «je vais »
[ʒ ire] «j'irai »
[nuzalõ] « nous allons »

[ve], [-i -]et [al] ont le même signifié : « aller ».

- « une extraordinaire machine »
« une machine extraordinaire »

La place de l'indéfini «une » et celle de l'adjectif «extraordinaire » ne correspondent à aucun rôle signifié. Elles ne sont pas pertinentes. Il importe donc de préciser que seules relèvent de la morphologie les variations du signifiant qui ne s'accompagnent pas d'une variation au plan du signifié.

Sont classés dans ce sous-groupe les changements de forme et les déplacements de pronoms liés à l'homophonie, aux distorsions grapho-phoniques, à la lexicalisation de groupes nominaux formés d'un verbe et d'un pronom, à la non élision du «e » de « le » devant un lexème verbal à initiale vocalique et enfin au fait que l'élève transcrit ce qu'il entend et articule.

IV/2-2-1-2-2-1-1- <u>Changement de forme du pronom lié à l'homophonie et aux distorsions grapho-phoniques</u>

L'homophonie caractérise les mots qui ont une prononciation identique, mais qui n'ont pas le même sens. Ils peuvent avoir des graphies différentes :

Exemple : « saut » vs «seau »

Comme ils peuvent être semblables par la phonie et par la graphie.

Exemple : « détacher » → « séparer »
« détacher » → « enlever les taches »

Dans le corpus, bon nombre d'élèves ont produit «la », «les », «on », «mon » et «son » pour respectivement « l' », « l' », « en », « m'en » et « s'en ».
Exemples : - *« Quand mon père a voulu le remettre à la forêt, le loup* ***la*** *griffé » (SLR 77)*
- *« Mon cousin* ***ma*** *offert un petit chien et je* ***les*** *gardé à la maison. » (BSR 40)*
- *« Ma mère demanda à mon père de l'égarer ou bien de le donner à quelqu'un qui* ***on*** *voulait. » (PSR 89)*
- *« J'ai un petit chien. Je* ***mon*** *occupe de lui. » (PLR 63)*
- *« Ma mere a demandé de le vendre au zoo pour* ***son*** *débarassé. » (PSR 6)*

Les homophones à l'origine du changement de forme sont : « la, les » / «l'a, l'ai » (première partie de la forme composée du lexème verbal), «ma » / « m'a » « on » / « en », « mon » / « m'en », « son » / « s'en ». Nous avons assimilé à des homophones ces trois derniers cas du fait que nos élèves, pour la plupart, confondent [ɑ̃] et [ɔ̃], « nasal » et «arrondi » étant une caractéristique bien plus prononcée dans la français que dans les langues kabyle et arabe dialectal.

Dans le cas de « les » employé pour « l'ai », on peut considérer qu'on a affaire à une distorsion grapho-phonique, c'est à dire au fait qu'un son, en français, donne lieu à plusieurs graphies : le [e] se traduit graphiquement par « é, ai, et, es, ez, er ». D'ailleurs, les élèves ont produit :
« elle ma dit de lui arracher le colier ...) je ***lé*** *fait. » (PLR 63)*

Le nombre d'écarts de ce genre est de 59.

IV/2-2-1-2-2-1-2- Lexicalisation d'un groupe nominal formé du verbe et du Pronom

Un nombre important de sujets a tendance à percevoir les groupes verbaux [legaRe] « l'égarer », [lɛ m] « l'aime » et [lɑ̃mɔnɛ] « l'emmenait » comme une seule unité lexicale. Cette lexicalisation a amené dix-huit d'entre eux à produire un pronom en plus :
Exemple : - *« Ma mere regarda le chat avec de la méchanceté, elle le dit à mère de* ***le*** *l'égarer. »* (BLR 9)
- *« nous sommes jouer avec lui, nous* ***le*** *l'aime. »* (BLR 16)

IV/2-2-2-1-2-2-1-3- Non élision du « e » de « le » devant un verbe à initiale Vocalique

L'élision « est un phénomène de phonétique combinatoire à la frontière du mot (…), par lequel une voyelle finale atone disparaît devant l'initiale vocalique du mot suivant ». (J. DUBOIS + collectif, 1973, p.183)

En français, l'article singulier « le », « la », les pronoms « le, la, me, se, te » s'élident, le premier devant un substantif à initiale vocalique ou commençant par un « h muet », les seconds devant un lexème verbal à initiale vocalique.

Exemples : [lekol] « l'école »
[lopital] « l'hôpital »
[nu lavɔ̃ vy] « nous l'avons vu(e) »

Certains de nos élèves, peu ou pas du tout sensibles à ce phénomène, ont produit : - *« Mon pere me dit c'est toi qui va* ***le*** *adopté » (FSR 238)*

- *« Ne t'inquiete pas je ne s'est [mis pour « savais »] que tu* ***le*** *aime [mis pour « aimais »] (FSR 274)*

IV/2-2-1-2-2-1-4- L'élève transcrit ce qu'il entend et/ou articule

L'élève rattache le pronom aux lexème verbal qui suit :

Exemples : - *« je lai rentré et je* ***lai*** *gardés » (KSR 323)*
- *« je ne peut pas* ***leblier*** *» (PLR 5*
- *« je* ***lerai*** *demandé pourquoi » (PSR 94)*

Ce dernier exemple, ainsi que ceux qui vont suivre, montrent bien que l'élève transcrit graphiquement ce qu'il articule

- *« ... il (la maman) crié ramasse cette chatte,* ***et la*** *[mis pour « elle »] ouvert la porte et la jetter a la cage. » (SSR 106)*
- *« ... Un jour ma mère* ***a la*** *[mis pour « elle »] décidé de le jette dehors. » (KLR 116)*
- *« ... et ma maman conte* ***a la*** *[mis pour « elle »] vu elle ma dit que cette bête est orible. » (PSR 28)*

Le premier exemple (« et la » mis pour « elle ») rappelle les distorsions grapho-phoniques. Il en est de même des deux énoncés suivants, avec ceci que l'élève, ayant des difficultés à articuler [e] dont l'aperture est « mi-fermé », a réalisé [a]. En effet le kabylophone et l'arabophone ne connaissent pas les deux apertures intermédiaires (« mi-fermé » et « mi-

ouvert ») – ou les réalisant peu dans les emprunts – ont tendance à fermer, donc à réaliser [i], ou à ouvrir et à réaliser [a] au lieu et place de [e].

IV/2-2-1-2-2-1-5- <u>Place du substitut</u>

Le substitut déviant peut être postposé au lexème verbal :

Exemple : *« J'aime bien mon chien et chaque semaine je fais* ***le*** *une douche. » (TR 47)*

Il peut se trouver intercalé entre les deux éléments qui composent la forme verbale :

Exemple : *« Souvent j'ai joué avec lui et j'ai* ***le*** *aimé beaucoup. » (FSR 202)*

L'incision du pronom entre les deux parties du lexème verbal s'explique par les difficultés intrinsèques au système pronominal du français (ici la forme composée du verbe parfois complexifiée par la présence de la négation ou la co-occurrence d'un autre pronom).

La post-position, par contre, trouve son explication dans le fait que le kabyle et l'arabe dialectal, - comme nous le verrons plus bas -, usent beaucoup du pronom suffixé en particulier dans son fonctionnement textuel, contrairement au français qui, généralement, se caractérise par l'antéposition du pronom au lexème verbal.

Lorsque le déplacement du pronom ne s'accompagne pas d'un changement de signifié de l'énoncé, il relève de la morphologie.

Exemples : - *« mon frere a* ***lui*** *donné un nom » (SSR 124)*
- *« j'ai* ***lui*** *demandez d'aller à sa place » (TR 23)*
- *« j'ai* ***le*** *prendre et j'ai* ***le*** *mis ... » (ALR 142)*

Le nombre d'emplois déviants qui ressortissent à la morphologie, dans ce cas, est de 13.

Sont donc à considérer comme morphologiques les exemples déviants, liés :

- à l'homophonie et aux distorsions grapho-phoniques	59
- à la lexicalisation d'un groupe verbal (verbe + pronom) qui entraîne l'usage d'un autre pronom	17
- la non élision du « e » de « le » devant un verbe à initiale vocalique	06
- au fait que l'élève transcrit ce qu'il entend ou articule	19
- à la place du pronom sans incidence sur le signifié	13
Total =	114

IV / 2 – 2 –1 – 2 – 2 – 2 – Faits relevant de la syntaxe

Ces reprises pronominales déviantes peuvent être ainsi conceptualisées :

IV/2-2-1-2-2-2-1- Emploi d'un pronom à construction directe à la place d'un pronom à construction indirecte ou attributive

Nos sujet utilisent :

- « le » pour « lui » :
  exemple : *« J'ai gardé **le chat** à la maison tout les jour je le donne a manger et je le fait toujour sa niche. » (PSR 96)*

- « l' » pour « lui » :
  exemple : *« j'ai donné tout **a mon chien**. Je l'ai donné à manger. » (BLR 31)*

- « la » (référé féminin) pour « lui » :
  exemple : *« j'ai appelé à **maman**, et j'ai la dit : regarde ce chat. »* (TR17)

- « la » (référé masculin) pour « lui » :
  exemple : *« il y a un moi tu **le** détester et mintenant tu la donne à manger. » (TR 23)*

- « les » pour « leur » :
  exemple : *« Mai **parant** arrivent j'ai les dit : j'ai une sur prise pour eux. » (BSR 8)*

- « le, l', la » pour « en » :
  exemples : - *« **Il** était beaux (...) Mais domage que ma mère ne le voulait pas. » (SSR 139)*
  - *« **Il** était très fidel mais maman ne l'a pas voulu ; » (SSR 140)*

- *« on l'a gardé a la maison parce qu'on ne peut pas la séparer. » (PSR 79)*

IV/2-2-1-2-2-2-2- Usage d'un pronom à construction indirecte pour un pronom à construction directe (l'inverse du précédent)

Les pronoms « lui » et « leur » sont confondus, le premier avec « le » et « l' » et le second avec « les » et « le », le pronom « en » avec « le ».

- « lui » mis pour « le » et « l' » :
  exemples : . *« j'ai parti pour **le** ramni et je lui trouve dans un grons trous et après je lui rendre a la maison. » (SLR 89)*
  . *« j'avais **un oiseau** très bel (...) je lui aimais beaucoup. » (ASR 269)*

- « lui », « leur », « en » mis pour « les », « le » et « l' » :
  exemples : . *« **Le chat** et malade ma mere leur ramene au médecin. » (PLR 46)*
  . *« notre chat avait de **la rage**, et j'avait peur qu'il (le frère) en attrapait. » (PSR 92)*

IV/2-2-1-2-2-2-3- Confusion entre eux des substituts à construction directe (« le, la, les, l' »)

- « les » mis pour « l' » et « le » :
  exemple : . *« j'ai trouvé **un petit chien perdu**. Je les ai pris à la maison. » (BSR 26)*
  . *« elle me demandé de jetait **le chat**, mais moi je ne veu pas les jeter. » (FSR 225)*
- « le » employé pour « la » :
  exemple : *« maman a profité pour demander à mon frère de le (la chatte) jeter car elle la déteste. » (PSR 50)*

- « la » mis pour « le » :
  exemple : « *Ma tante m'a offert **un joli petit chien** (...) ma mere demanda a mon père de l'emmener loin. Je la suplier pour la garder. » (KSR 302)*

IV/2-2-1-2-2-2-4- Confusion entre eux des pronoms sujets

Cela touche uniquement les pronoms : « il, elle, lui, ils »

- « il » usité pour « elle » :
  exemple : . *« **maman** regarde le chat (...) il dit ou touia ramaner ce chat. » (TR 5)*

. *« j'avais **une petite chat qui s'appele « Tarmania »** il a une couleur blanc et noir. » (BLR 11)*

Les lexèmes du genre féminin repris par « il » sont « mère ou maman », « chatte », « cousine » et « vache ». Les occurrences de « il » pour « ma mère » ou « maman » sont au nombre de 53.

- « elle » employé pour « il » :
  exemple : *« j'ai **un petit chien très jeule**. Elle est blond » (BLR 31)*

- « lui » à la place de « il » :
  exemple : *« j'ai consilé à ma copine de **le** survielle bien et lui garde. » (BLR 5*

- « ils » pour « il » et inversement :
  exemples : . *« Elle a **lui (le père)** parler sur mon chien. Lui aussi ils na pas accepter. » (BLR 3)*
  . *« j'ai demandé la pérmission a **mes parents** pour rameni à la maison, et il a accepté cette proposition. » (ALR 161)*

IV/2-2-2-1-2-2-2-5- <u>Reprises par des substituts précédés d'une préposition</u>

Deux sous groupes peuvent êtres distingués dans cet emploi : dans le premier, seul le pronom est fautif ; dans le second, le groupe prépositionnel (préposition + substitut) est employé au lieu et place d'un pronom.

- groupe prépositionnel : substitut fautif :
  exemple : *« J'ai donné tout à **mon chien** (...) et j'ai joué avec elle. » BLR 31)*

- groupe prépositionnel employé pour un pronom simple :
  Là aussi, on peut établir deux subdivisions : l'une renfermera les groupes prépositionnels « d'elle, de lui, à elle, à lui » utilisés pour « en » et « y » ; l'autre les groupes prépositionnels mis pour les pronoms « lui » et « me, m' ».

- « d'elle, de lui, à lui, à elle » utilisés indûment pour « en » et « y » :
  exemples : . *« Ma voisine m'avait donné **un chaton** (...) j'ai accepter de s'occuper de lui ». (PSR 101)*
  . *« Quand j'ai commencé de s'abituer à lui maman décide de se débarasser de lui. » PSR 101)*

Il arrive même que l'élève utilise le substitut adéquat (« en »), mais qu'il le double du groupe prépositionnelle (« d'elle » ou « de lui »).

*« J'avais **un chat** que j'adorais (...) mais ma mère n'en voulait pas de lui. » (KLR 121)*

- « à il, à elle, pour lui » au lieu de « lui » et « à moi » pour « me » : exemples :
  - *« je levais la premier chouse que je fais dennais a il... ».* *(SSR 119)*
  - *« Quand je levais le matin, la première des choses c'était de donné le lait à elle. » (SSR 117)*
  - *« J'ai fait pour lui une maison (...) et j'ai pourté pour lui un poisson. » (BSR 31)*

Cette présentation très succincte peut être schématisée sous la forme d'un tableau ainsi conçu :

Type de faute	Détail	Nbre d'oc.
Emploi d'un pronom à construction directe pour un pronom à construction indirecte	le → lui	32
	l' → lui	04
	la (réf. fém.) → lui	10
	la (réf. masc) → lui	04
	les → leur	05
	le → en	14
Usage d'un pronom à construction indirecte pour un pronom à construction directe	Lui → le	36
	Lui → l'	29
	Leur → le	01
	Leur → les	01
	En → le	01
Confusion entre eux des pronoms à construction directe	Le → la	09
	La → l' (fém.)	06
	La → le	06
	Les → le, l'	11
Confusion entre eux des pronoms sujets	Il → elle	61
	Elle → il	13
	Lui → il	07
	Ils → il	02
Pronoms précédés d'une préposition : 1) seul le pronom est fautif	Avec elle → avec lui	02
	Avec il → avec lui	05

2) Groupe prép. employé pour un pronom	Devant elle → devant lui	02
	a) d'elle, de lui → en	60
	à elle, à lui → y	13
	pronom + GP	17
	b) à il → lui	03
	à elle → lui	01
	pou lui → lui	04
	à moi → me (m')	05
	Total =	363

Pour expliquer ce phénomène de substitution d'un pronom à un autre, trois faits, à des degrés divers, pourraient intervenir.

Le premier réside dans la complexité du système pronominal du français. Tout d'abord, elle est due à la diversité morphologique des pronoms qui forment ce système : en effet, il compte 29 formes différentes, ce qui n'est pas du tout fait pour faciliter son acquisition par un apprenant étranger à la langue française, lequel apprenant est souvent pris de vertige face à cette diversité. J.L. MALANDIN (1978, p.57) en donne une description détaillée et précise :

		Singulier	Pluriel
Tonique (sous l'accent)	- avant ou après le verbe - après préposition	moi, toi, lui, elle, soi	eux, elles
	Sujet	je (j'), tu, il, elle, on	ils, elles
Tonique (lié au verbe)	Objet « réfléchi »	se (s')	se (s')
	Objet direct	me (m'), te(t'),le la (l')	nous, vous, les
	Objet indirect construction avec « à » ou « de »	lui, y, en	leur, y, en
Tonique	objet direct	moi, toi, le, la	les
(après impératif)	objet indirect construction avec « à » ou « de »	moi, toi, lui, y, en !	leur ! y ! en !

Comme on a dû le constater dans le tableau « emploi d'un substitut à la place d'un autre » (cf. p.129), le pronom sur lequel butent surtout nos sujets est celui de la troisième personne (358 emplois déviants sur 363).

S'agissant de ce pronom, le premier handicap pour un étudiant kabylophone ou arabophone se trouve dans la construction directe ou indirecte du verbe (traditionnellement, on parle des fonctions C.O.D, C.O.I, attribut).

Nos élèves produisent les substituts à construction directe (« le, la, les, l' ») pour ceux qui se construisent indirectement (« lui, leur, en ») et inversement.

Exemples :

- *« **il** la dérange parce qu'elle le donnait à manger. » (TR 1)*
- *« « je **l'aime** comme une personne, je la donne à manger. » (SR 296)*
- *« j'ai **un chat** que j'aimais beaucoup. Mon pere il m'a demandé de lui jeter dor. » (FSR 205)*
- *« Nous **l'aimons** tous mais nos voisins ont réclamés qu'il leur dérange. » (ASR 267).*

Dans ce même ordre de faits, nos élèves n'arrivent pas à distinguer les nuances attachées à l'emploi de « en » et « le ».

Contexte d'emploi	en	le
1. un objet indéfini	Une voiture j'en ai une. Je n'en aurai jamais.	-
2. Un objet défini	-	Ses cheveux, tu les adores.
3. Une quantité indéfinie (une partie)	Du pain, j'en veux.	-
4. Le tout	-	Le travail, je le finirai.
5. Une quantité définie	Des livres, j'en ai cent.	-
6. Préposition	Vous avez besoin de repos - Non, je n'en ai pas besoin	-
7. Construction directe	-	Elle aime cette chanson, elle l'écoute souvent.

Les exemples attestés dans le corpus se rapportent aux contexte 4, 5 et

6. Exemples :

- *« Alors j'ai demandé à mon voisin de me (ϕ) [en] ramenait un. » (SSR 148)*
- *« Après ça on **l'** (la chatte) a gardée à la maison parce qu'on ne peut pas la séparer. » (PSR 79)*

La post-position du pronom et la forme composée du lexème verbal complexifient davantage ce genre de difficultés.

Le second obstacle, toujours à propos du pronom de troisième personne, est à situer dans les genres féminin et masculin. Nos sujets se heurtent, dans ce cas, à deux types d'obstacles : d'une part, ils confondent ces deux genres. Exemples :

- *« **Cette chienne** nous avais créé beaucoup de problèmes. Mon pere essayllait de le dressé. » (PSR 48)*
- *« j'avais trouvé **un chat** dans la roue je ponse de la prendre à notre maison. » (PSR 94)*

Cet obstacle se manifeste non seulement dans la fonction C.O.D, mais aussi et surtout avec la fonction sujet.

Exemples :

- *« **ma mere** a antoundu ma sœur pleuré et il va voir qué ce qui se passe il trouvé le singe. » (SLR 90)*
- *« **Elle (la chatte)** est très jolie. Il a des yeux verts. » (PSR 76)*
- *« J'ai demandé à **mon encle** est-ce que je peu prendre un chien. Elle ma dit pronné un c'est tu veus. » (BLR 29)*

Les substantifs féminins repris par « il » sont : « maman « mère »), « chatte, « cousine » et « vache » ; ceux, masculins, repris par « elle » sont « oncle », « chien » et « chat ».

Paradoxalement, 40 emplois déviants de ce type (sur 61) se rapportent à « il », représentant de « maman » ou « ma mère »

Dans cette dernière fonction, il arrive que l'emploi fautif du pronom soit lié à la proximité du nom repris :

*« J'avais **un petit chat** qui s'appelle Minette elle est toute blanche. » (SLR 95)*

Toujours dans cette même fonction, il arrive également que l'erreur soit liée à un substantif générique ou un collectif :

*« Quand **la police** est arrivé ils l'ont emmener au cirque. » (TR 35)*

Cette confusion de deux genres touche aussi les pronoms précédés d'une préposition :

*« J'ai donné tout à **mon chien** et j'ai joué avec elle. » (BLR 31)*

D'autre part, nos témoins ne maîtrisent pas suffisamment la neutralisation des deux genres « féminin » et « masculin », rendue par « lui » et « l' » (devant initiale vocalique) – Il faut signaler que selon la théorie linguistique fonctionnelle d'A. MARTINET, le genre n'est pas un monème (c'est à dire une unité significative), et dans ce cas, on ne parlera pas d'une neutralisation, mais d'un mauvais choix du pronom -.

Exemples :

- *« J'ai aperçut **un chien** j'ai attrapé je le donne à manger. » (SS134)*
- *j'aime **ma tortue** beaucoup et je la donne toujours à manger. » (FSR 180)*
- *« J'ai **lui (le chien)** aimé beaucoup. J'ai le donné à boire et à manger. » (FSR 202)*
- *« **elle (la chienne)** attaque les voisins, alors elle (la mère) demanda à mon père de la éloigner de notre région et son refus mon père la égaré dans une grande forêt. » (PSR 41)*

A ce propos, M. MAILLARD (1974, p.58) souligne que la communauté des marques entre le référé et le référant apparaît comme « la meilleure garantie d'une transmission exacte de l'information à travers les substitutions anaphoriques ».

Voilà qui explique le fait que nos élèves maintiennent cette opposition : féminin / masculin.

M. MAILLARD (1974, p. 58) précise que l'anglais, qui dispose au singulier de trois types d'anaphoriques (masculin, féminin, neutre) facilite assurément la tâche du scripteur à la recherche d'anaphoriques univoques. La triade anglaise (« the », « she », « it »), selon lui, est d'un meilleur rendement référentiel que l'opposition du français : « masculin/féminin ».

Une autre confusion est à relever : celle qui a trait au nombre. En effet, nos sujets utilisent « les », « leur » et « ils » respectivement pour « le », « le (l') » et « il ».

Exemples :

- *« **Le chat** est malade ma mere leur ramène au médecin. » (PLR 46)*
- *« Elle me demande de jetait **se chat**, mais moi je ne veux pas les jeter. » (BLR 3).*
- *« J'avais deux chats. Je l'aimais beaucoup. » (ASR 285).*

- *« Elle a **lui** parlé sur ce chien. **Lui** aussi ils (le père) n'a pas accepter. » (BLR 3).*

On traitera, enfin, d'une autre difficulté, et qui n'est pas des moindres, celle qui caractérise les substituts précédés d'une préposition (« d'elle, de lui, à lui, à elle ») employés pour les pronoms « en » et « y » et qui tient à une marque d'ordre sémantique : il s'agit des traits « animé' et non animé ». Le trait « animé » est spécifique aux personnes dont on parle –au sens ordinaire du terme -, et le trait « non animé » se rapporte à tout le reste qui peut aller des animaux aux énoncés en passant par les choses, les notions abstraites, les comportements, etc.

Cette dichotomie est peu ou pas du tout perçue par nos élèves qui produisent :

- « d'elle, de lui » pour « en » :
  . *« Mon frère a ramené **un chien** (...) il n'a pas le temps de s'occuper de lui. » (PLR 56)*
  . *« Elle a lui raconte ce que **la chatte** a fait et il ma dit que je débarasse d'elle. » (ALR 144)*
  . *J'avais **un chien** (...) ma mere avait très peur de lui alors elle cherche un moyen de se débarasser de lui." »(FSR 215)*

- « à elle », « à lui », mis pour « y » :
  . *« ... je tenais à elle (la chatte) énormément. » (SSR 146)*
  . *« J'ai pas resté une minute tranquille de penser à lui (le chien). » (PSR 85).*

Dans 17 énoncés, quand les élèves arrivent à utiliser le substitut « en », ils l'accompagnent du groupe prépositionnel « de lui » :

*« J'ai ramené **un chien** à la maison. mais ma mere n'en voulait pas de lui. » (BSR 2).*

M. MAILLARD (1974, p. 63) remet en question cette dichotomie animé/non animé la considérant comme « guère satisfaisante » du fait que le statut des animaux y est ambigu. En effet, bien qu'ils soient des « animés », ils reçoivent souvent le statut de choses. Il propose de remplacer « animé / non animé » par la catégorie de la « loquence ». D'une part, ils distingue les référés loquents, c'est à dire ceux qui sont doués de parole : « lui », « elle », et les référés non loquents , ceux qui ne sont pas capables de parler : « en » , « y ». Cette catégorie de la loquence nous semble plus indiquée parce que plus opératoire dans le cadre de la référenciation textuelle. Elle est plus pertinente que la catégorie « humain / non humain » qui peut poser de sérieux problèmes

aux élèves lorsqu'il s'agit de classer les substantifs tels « affaire », « effort », « famille ». A ce dernier nom, on peut souvent référer par « y » ou « en » :

« Sa famille, il y pensait souvent »

« La famille, il s'en est écarté depuis longtemps. »

On ne saurait pourtant tenir « la famille » pour un « inanimé ».

Comme noté plus haut, ces difficultés sont intrinsèques au système pronominal du français. Toutefois, on ne saurait occulter le fait que certaines d'entre elles sont renforcées –voire même parfois provoquées -, par le substrat linguistique kabyle et arabe.

Les systèmes pronominaux de ces deux langues, très succinctement et même partiellement présentés, peuvent être schématisés ainsi :

- Système pronominal du kabyle

Pronoms indépendants	Affixes (toujours suffixés)		
	du verbe		des prépositions
	Série directe	série indirecte	
nk « moi » Xtʃ « toi » (masc) Xm « toi » (fém.) ntsa « lui » ntsaϴ « elle » nukni « nous » Xunwi « vous »(masc) XunmϴI « vous » (fém.) nuϴni « eux » nuϴnti « elles »	iϴ « le » ts « la » ϴən « les »(masc) ϴət « les »(fém) Kəm « vous » (masc) kət « vous » (fém.) i « moi » aɣ « nous »	i « à moi » am « à toi »(fém) X « à toi »(masc) s « à lui, elle » nəɣ « à nous » Xut « à vous » (fem) wən « à vous » (masc) sən « à eux » sənt « à elles »	i prép. + moi X prép+ toi (masc) m prep+toi (fém.) s prép. + lui, elle nəɣ prép. + nous wən prép. + vous (masc) Xnt prép + vous (fém) sn prép + eux snt prép + elles

Selon S. CHAKER (1978, p. 250), les pronoms personnels indépendants sont des unités libres qui commutent toujours avec un lexème nominal à l'état libre.

Exemples : 5a) [argaz , y – Da]

Homme il est allé (avec)

= « l'homme, il y est allé

5b) [ntsa , y - Da]

lui il – est allé.

6a) [ḍ argaz]
Aux.prédication + Etat libre (E.L)
= « c'est l'/un homme »

6b) [ḍ ntsa]
Aux. prédication + lui
« c'est lui »

Le pronom personnel affixe du verbe connaît deux subdivisions correspondant chacune à un type particulier d'expansion nominale.

- la série directe (= expansion nominale directe) :
exemple : [y - wəɵ argaz]
3a) il a frappé homme
« il a frappé l'homme »

3b) [y - wwɵi - ɵ]
il a frappé le
« il l'a frappé »

- la série indirecte (= expansion nominale indirecte) :
2a) [y - znz i wrgaz]
il a vendu à homme
« il a vendu à un homme »
2b) [y - znz as]
il a vendu à lui
« il lui a vendu »

Quant aux pronoms personnels affixes de prépositions, on les considère comme des substituts d'expansions nominales introduits par un monème fonctionnel non propositionnel (Le monème fonctionnel est une unité qui indique la fonction d'une autre unité par rapport au noyau auquel elle se rapporte).

Exemple : - ḍ, « avec, et »
3a) [y - Da ḍ gma - s]
il - est allé avec frère – son
« il est allé avec son frère »

3b) [y - Da yiḍ - s]
il est allé avec lui
« il est parti avec lui »

- n, « de » :

4a) [aχam n wargaz]
maison de homme
« la maison de l'homme »

4b) [aχam is] ou [aχam ins]
maison de lui
« sa maison »

Système pronominal de l'arabe dialectal

Personne	Pronoms indépendants	Pronoms suffixés
Pers 1	[ana] « moi »	[i] [ni] [ja] « moi »
Pers 2	[nta] « toi » (masc.)	[ɔk] « toi »
	[nti] « toi » (fém.)	
Pers 3	[hūwa] « lui »	[u] « lui »
	[hija] « elle »	[ha] « elle »
Pers 4	[ħna] « nous »	[na] « nous »
Pers 5	[ntūma] « vous »	[kum] « vous »
Pers 6	[hūma] « eux, ils »	[ḥom] « eux, elles »

Les pronoms suffixés peuvent avoir les fonctions :

- d'expansion directe : [darhā ɵɔma]
il fit elle sur le champ
« il la fit sur le champ »

- d'expansion nominale : [wlid - ha]
fils elle
« son fils »

- d'expansion autonomisée par un fonctionnel prépositionnel :
[ktɔb - l - ha brija]
a écrit a elle lettre
« il lui a écrit une lettre »

Comme on pourra le remarquer, les pronoms personnels à

construction directe, en kabyle comme en arabe dialectal, sont post-posés et suffixés au verbe. Ce phénomène explique les productions :

- « je fais le une douche » (TR 47)
- « … je fais le à mangé. » (SSR 112)

Par ailleurs, « lui » est souvent réalisé à la place de « le » et « l' ». Cela tient au fait que, dans le kabyle et l'arabe dialectal, les pronoms à construction directe [ʊ] et [u] correspondent dans leur contenu sémantique au pronom « lui » du français :

[hamlaɣʊ]	[gult l u]
j'aime lui	j'ai dit pour lui
« je l'aime »	« je lui ai dit »

Il en est de même pour les substituts à construction directe produits pour un pronom simple antéposé :

- « ma mère dit à moi … » (TR2)
- « ma mere demande à moi. » (TR 36)
- « J'ai demandé à lui… » (TR 49)
- « j'ai pour lui… » (BSR 31)
- « j'ai donné pour lui » (BSR 31)

A titre d'exemple, en kabyle et en arabe dialectal, on réalisera :

Kabyle	arabe dialectal
- [ʃlavɣ as]	- [ṭlabt - l - u]
ai demandé à lui	ai demandé à lui
« je lui ai demandé »	« je lui ai demandé »
- [fkiɣ - as]	[mədit - l - u]
ai donné pour lui	ai donné pour lui
« je lui ai donné »	« je lui ai donné »

Il faut croire que cette hypothèse vaut pour les pronoms précédés d'un préposition telles : « d'elle », « de lui », « à elle », « à lui » employés pour « en » et « y ».

[a ʃɣlhiɣ jiʃəs]	[nətalha biha]
m'occuper de lui	occuper de lui
« je vais m'en occuper »	« je m'en occuperai »

C'est également l'arabe dialectal qui permet de situer l'origine des constructions fautives suivantes :

- « je donne à il » (SSR 119)

- « je donne le lait à elle » (SSR 117)

En effet, cette langue maintient dans cette construction la distinction du genre « masculin » vs « féminin » :

- [m ɔ dit l - u]
  ai donné à lui (l'élève a produit « à il »)
  « je lui ai donné »

- [naʕ ṭil ha laḥlib]
  donner à elle le lait
  « je lui donnerai le lait »

Il arrive également que des substantifs soient du genre féminin en français et du genre masculin en kabyle et en arabe dialectal. C'est le cas de « tortue » et de « feu ». Cela a entraîné des productions du type :

- *« Après que j'allumais **le feu**, et l'emmener s'aseoir devant elle. » (PSR 64)*
- *« j'ai **une tortue** belle et grande, je le ramène quand je sort. » (BLR 13)*

Dans le premier cas, pour redresser l'énoncé, le pronom « elle » doit tomber.

IV/2-2-21-2-2-2-6- <u>Reprise pronominale renforcée par un autre pronom ou par le substantif référé :</u>

Bon nombre de nos sujets ont ressenti le besoin de renforcer (ou de doubler) le pronom anaphorique soit par un autre pronom, soit par le substantif référé.

IV/2-2-1-2-2-2-6-1- <u>Reprise pronominale renforcée par un autre pronom</u>

Nous avons déjà rapporté un cas de ce genre : il s'agit de la reprise anaphorique de « en » par « d'elle » ou « de lui ».

Exemple (pour mémoire) :

*« J'ai **un petit chien**. Je mon occupe de lui. » (PLR 56)*

Une autre catégorie de substituts – les relatifs – sont eux aussi l'objet d'un renforcement. Exemples :

- *« Mon père m'avait ramené **un petit chat** que je laimais beaucoup »(ASR 83)*
- *« Elle demande à mon pere de **le** donné à un ami qu'il le voulait*
- *depuis lentont . » (PSR 84)*
- *« J'avais **un chat** que je l'ai trouvé dans la rue. » (KSR 356)*

- *« J'avais **un chien** dont je le trouve pendant les vacances. » (PSR 97).*
- *« **La maison** est trop petite et elle se trouve dans un batiment ou les animeaux n'aiment pas trop y vivrent. »*

Nous arrêtons là ce relevé : tout le corpus est traversé par ce genre d'emploi fautif très souvent à deux niveaux : dans le choix du pronom relatif et la co-occurrence d'un autre pronom.

Nous n'essaierons pas non plus de chercher dans le français les éventuelles explications – et il en existe : il suffit de penser à la dichotomie « animé / non animé » (« qui » ≠ « quoi » - « à qui » ≠ « à quoi ») -, ni de recouper avec la langue source (kabyle ou arabe dialectal) : - non que cela soit dénué d'intérêt -, mais cela nous entraînerait dans des développements qui risquent de nous écarter de notre objet ; on peut donc en faire l'économie.

Ce qui nous semble important à relever – et c'est là l'objet de notre travail -, qu'il s'agisse de « en » repris par « d'elle » ou « de lui » ou du pronom relatif soutenu par les pronoms personnels « le », « y », c'est que ce renforcement (ou cette insistance montre bien que nos sujets ne perçoivent que peu ou pas du tout le rôle anaphorique de ces substituts.. C'est, nous semble-t-il, l'explication la plus pertinente qu'on puisse apporter à ce fait.

Sinon, comment expliquer que le nom référé, souvent très proche du substitut, vienne doubler celui-ci ?

Comment expliquer également – ce que nous verrons plus bas dans les reprises lexicales – qu'un même substantif revienne plusieurs fois dans le même texte ou qu'il ne soit dans aucune des phrases qui composent le texte repris par un pronom ?

IV/2-2-1-2-2-2-6-2- <u>Reprise pronominale doublée du substantif référé</u>

Ce renforcement par la répétition du substantif référé touche les pronoms à construction directe (« le, la, les, l' »), les pronoms à construction indirecte (« lui », « en ») et les pronoms sujets.

- <u>Pronoms à construction directe :</u>

- *Quand j'étais petite, j'avais **un chien** que j'aimais beaucoup, mais ma mere **le** déteste **se chien**. » (TR 19)*

- *« Mon pere et ma mere il dit gardé **le chien** mais avec une condition que je l'emmène chez le vétérinaire et quand j'ai **l'**emmène **le chien** au vétérinaire, il ma dit le chien il était malade. » (BSR 1)*
- *« ...On **le** prend **ton chat** chez le vétérinaire » (ASR 282)*
- *« Un jour, je voulais adoppté **un chien**, j'**en** voulais toujours **un chien** j'ai supplié mon père de m'on acheter **un chien**. » FSR 231)*
- *« J'ai **une tortue** à la maison, mé ma mère n'**en** voulait pas de **se tortue** il demande a mon pere de **l'**égarer **cet animal**, moi je ne veux pas **le** perdre **cet animal**. » (FSR 1*

- **<u>Pronoms à construction indirecte</u> :**

- *« Il veut ramené un chien a la maison (...) mais ma mere n'**en** voulait pas **de ce chien**. » (BLR 13)*
- *« ... Il **lui** demanda **à ma mère** de garder le chien. » (PSR 59)*
- *« j'ai voulait adepter ce chien mais ma mère n'**en** voulait pas **qu'il reste à la maison**. » (KLR 125)*

Le dernier énoncé est la combinaison de deux constructions formellement différentes, mais assez proches sémantiquement :

- « Elle n'en voulait pas à la maison ».
- « Elle ne voulait pas qu'il reste à la maison. »

- **<u>Pronoms sujets</u>** :

- *« Elle ne voulait pas qu'**il** soit **ce chien** dans la maison. » PSR 99)*
- *Quand **elle** veut **Olga** faire pipi dans la chambre de ma mere... » (SSR 129)*

Pour synthétiser, nous rappellerons :

- que le renforcement d'un pronom anaphorique par un autre précédé ou non d'une préposition est un phénomène très répandu dans le corpus, en particulier quand il s'agit des pronoms relatifs (que nous n'avons pas recensés).

- que le nombre, assez élevé (51), de substantifs soutenant un pronom anaphorique se répartit comme suit :

. pronoms à construction directe : 35
. pronoms à construction indirecte : 16
. pronoms sujets : 02

Cette tendance presque systématique au renforcement du rôle anaphorique des substituts, qui, en soi, n'altère pas le sens de la séquence dans laquelle il se manifeste, montre bien – comme on le verra dans la troisième partie – que les pronoms ne sont pas étudiés dans leur dimension textuelle.

IV / 2 – 2 – 1 – 2 – 2 – 2 – 7 – <u>Ambiguïté dans la reprise pronominale</u>

Ces ambiguïtés, signalées par M. CHAROLLES (1978) (cf. plus haut), sont à attribuer, soit à la distance (éloignement) qui sépare le référant du référé, soit à l'existence en amont de deux référés, soit à l'absence totale de référé.

- Eloignement :

- *« elle a demandé à mon pere de la prendre et la donner pour son ami parce qu'il avait une fille à lui qui aime les animeaux surtout les domestiques et c'était à mon père de prendre la décision et elle est resté 2 ans. » (PLR 42)*

- Existence en amont de deux référés :

- *« je me suis sauver de la maison, mes parents m'ont chercher partout aucune trace pour moi. **Mon ami** me donne un peu de **nourriture**. Mon père me l'a envoyer pour que je reviens à la maison. » (ALR 156)*
- *« **il (le père)** veut pas de Rox à la maison (...) Alors je l'ais donné à **un de mes amis** et il était très heureux. » (PSR 53)*
- *« mon père jetait **notre chien** a 10 km de notre ville la nuit tombas et **mon petit frère** pleure toujour et le matin tous le monde étaient levé et on sortan de la combre je l'ai trouvé devant la porte. » (SSR 109)*

Dans le premier exemple, l'ambiguïté pourra être levée grâce à l'accord du participe passé « envoyé » : employé au féminin, il renverra à « nourriture », au masculin à « mon ami ».

- Inexistence de référé :

- *« Cette journée j'ai resté sans rien manger. Le lendemain mon pere me proposait d'y aller en excursion. » (FSR 216)*

« y », dans ce contexte, renvoie à un lieu qui n'a été nommé dans aucune des phrases qui précèdent.

- *Quand j'étais petite j'avais une chienne a la maison qui y avait un*

très beau pelage. » (FSR 281)

Dans ce dernier cas, on peut supposer que l'apprenant restitue à l'écrit un [j] réalisé à l'oral dans [kija] « qui avait », pour éviter un hiatus, par le procédé de l'épenthèse de phonèmes non vocaliques.

Le nombre d'écarts relevant de l'ambiguïté référentielle est de 17.

Au terme de ce long développement sur la pronominalisation, que retenir ?

Le premier constat se rapporte au nombre élevé de ces emplois fautifs des pronoms personnels (à noter que nous n'avons relevé que les écarts commis dans le cadre de séquences de phrases). Ces emplois peuvent être ainsi récapitulés :

Type de faute	Nbre d'occurrences
1) Omission du pronom	307
2) Emploi d'un pronom à la place d'un autre :	
a) faits relevant de la morphologie	114
b) faits relevant de la syntaxe	
b1) emploi d'un pronom à construction directe pour un pronom à construction indirecte	69
b2) emploi d'un pronom à construction indirecte pour un pronom à construction directe	67
b3) confusion entre eux des pronoms à construction directe	32
b4) confusion entre eux des pronoms sujets	83
b5) substituts précédés d'une préposition	112
3) Renforcement du pronom anaphorique	
a) par un autre pronom (non recensés, mais très nombreux)	
b) par le substantif référé	53
4) Ambiguïté dans la reprise pronominale anaphorique	17
Total =	854

La seconde déduction a trait à l'explication de ces emplois déviants : nous avons tantôt invoqué la complexité du système pronominal du français à travers certains de ses aspects (le nombre et la forme des pronoms, leur place, le

contexte d'emploi, etc.), tantôt l'interférence de la langue maternelle sur le français.

Toutefois, la source qui nous semble la plus opérante est l'enseignement fait des pronoms – de la grammaire en général – dans le fondamental. Cet enseignement se fait dans le cadre de la phrase, s'intéresse à la fonction grammaticale du pronom et néglige totalement sa dimension discursive.

IV / 2 – 2 –2 – La définitivisation (la prédétermination)

IV / 2 – 2 – 2 – 1 – Considérations théoriques :

La définitivisation (certains parlent de « prédétermination »), notion empruntée à M. CHAROLLES (1978, p.16), consiste à rappeler un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre. Généralement, une même unité lexicale apparaît à deux reprises dans la chaîne linéaire, la première fois accompagnée de l'indéfini, la seconde du défini.

Exemple : « Il portait **un manteau** violet tacheté de blanc ; il rasait les murs pour échapper aux enfants. Mais ceux-ci le repéraient : le manteau le trahissait. »

On peut également passer de l'indéfini ou de la détermination zéro au démonstratif :

Exemple : « L'usine a réalisé un stock important de **farine**. Les autorités exigent que cette farine soit mise le plus rapidement possible sur le marché. »

L'emploi des prédéterminants - (ce terme n'est pas à prendre ici au sens que lui donne la linguistique fonctionnelle, celui de déterminant qui précède et se combine avec l'article) – défini et démonstratif connaît un certain nombre de contraintes.

Le déterminant défini s'utilise obligatoirement dans le cas d'anaphore par association (exemple : tout et parties)

Exemple : « J'ai acheté **une voiture** : l'intérieur est spacieux, les coussins confortables, etc »

Il est impossible de dire : *« J'ai acheté **une voiture** ; cet intérieur est spacieux. »

Le défini s'emploie également avec une valeur contrastive dans les anaphores dont le référé figure dans une énumération.

Exemple : « Ce jour-là, j'avais rencontré un homme, un enfant et une femme. L'homme regardait souvent derrière lui. » (l'homme par

rapport aux deux autres personnes)
M. CHAROLLES (1978, p.16) parle ici d'apparition conjointe du substantif initial avec d'autres substantifs.

Selon Cl. BLANCHE-BENVENISTE et A.CHERVEL (1966, p.9), le groupe nominal « défini + nom » aurait pour rôle d'assurer la saisie « externe » de la notion opposée à d'autres notions. Le syntagme nominal « démonstratif + nom », au contraire, assure une « saisie » interne de la notion, c'est à dire qu'il procède à l'identification de l'objet à l'intérieur de la classe des objets du même nom.

Exemple : « J'ai acheté **un appartement** en zone résidentielle. Cet appartement m'a coûté les yeux de la tête. »
Ici, « cet appartement » est opposé aux autres appartements que j'aurais pu acheter et qui m'auraient coûté moins chers.

La règle générale en langue écrite veut que le démonstratif assure une reprise « proche », alors que le défini assurerait de préférence une reprise « lointaine ». Ainsi, on dira :

« Mon père vient d'acheter **une villa**. Cette villa est grande. »
plutôt que *« Mon père vient d'acheter **une villa**. La villa est grande. »

L'insertion d'un, deux ou plusieurs énoncés dans la séquence qui précède rendra l'emploi du défini non seulement possible mais aussi indiqué :

« Mon père vient d'acheter **une villa**. Pour la payer, il a fait deux emprunts remboursables mensuellement pendant trois ans. Pour s'acquitter de sa dette, il doit travailler jour et nuit. Il lui arrive souvent de s'endormir sur le fauteuil du salon avant même de dîner. La villa, une fois les traites payées, lui aura coûté vraiment cher. »

Toutefois, il y a lieu de faire preuve de prudence, la question de la répartition en défini et démonstratif étant difficile à théoriser. Il existe des cas où les deux reprises sont possibles :

Exemple : « Depuis une heure, **un gros monsieur** parlait. Devant le (ce) gros monsieur, il y avait une bouteille d'eau plate. »

Dans ce dernier exemple, il faut croire que le défini est rendu possible par l'adjectif « gros ». Dans ce cas, on a l'impression que l'opposition « saisie interne » et « saisie externe » se neutralise. D'ailleurs, le défini peut fonctionner quand on adjoint au nom un adjectif, surtout de qualité.

Exemple : **Un chasseur** a tué deux hommes. Le pauvre homme était myope. »

Qu'en est-il dans le corpus ?

IV / 2 – 2 – 2 – 2 – La définitivisation dans le corpus

On recense quatre types d'emplois déviants.

Tout d'abord, le démonstratif et le défini sont utilisés sans qu'ils aient été au préalable précédés de l'indéfini : il y a comme une incursion brusque d'un élément qui se donne pour connu, pour déjà identifié alors que ce n'est pas le cas.

Exemples : - *« J'ai un petit chat mai ma mere ne veut pas le voir. Elle m'a dit qu'il faut l'abandonné à cette occasion. Je pleure la perte de mon petit chat. » (BSR 25)*

- *« Un jour, je marchais avec mon copain. Soudain j'aperçu les enfants entrain de crier... » (BSR 26)*

Dans le premier énoncé, on peut penser qu'il s'agit de l'anaphore conceptuelle (reprise d'une idée par nom), mais dans ce cas, le terme « occasion » n'est pas indiqué : l'élève aurait dû employer « pour cette raison ».

Ensuite, nos sujets sont confrontés à des problèmes de corrélation (accord) lorsqu'il s'agit du prédéterminant possessif.

Exemple : - *« Mes parents n'étaient pas d'acord, a exprimé sverement son refus. » (TR 9)*

- *« Quand j'était dans la plage avec* ***mon ami Kaci*** *et ton* [mis pour « son »] *chien Tiki, ... » (TR 9)*

Dans le second énoncé, on peut supposer que le locuteur concerné confond deux niveaux d'énonciation qui consistent à rapporter des propos soit directement, soit indirectement. Ces deux types de discours se chevauchent dans le même énoncé.

Il arrive aussi que les prédéterminants « ces » et « ses » soient utilisés l'un pour l'autre ou indifféremment pour des raisons d'homophonie.

Exemple : *« **il** était rond, ces poils d'une couleur sombre, mais ces patte étaient blanche. » (TR 11)*

Le quatrième et dernier cas concerne la reprise de l'indéfini par le défini. Les emplois relevés ici sont fautifs car le lexème anaphorique est trop proche du lexème dont il dépend.

Exemples : - *«J'ai **un chien** très joli. J'aime le chien. » (TR 19)*

Les usages fautifs, au nombre de 25, se répartissent comme suit :

Ordre	Type d'erreur	nombre
1	Emploi du démonstratif ou défini sans antécédent indéfini	9
2	Ecarts liés à l'accord du possessif	5
3	Confusion entre « ces » et « ses »	2
4	Reprise de l'indéfini par le défini (proximité)	9
	Total =	25

IV / 2 – 2 – 3 – La substitution lexicale

IV / 2 – 2 – 3 – 1 – Considérations théoriques

Ici, le référé (terme antécédent) ne fait pas l'objet d'une reprise directe, comme dans la définitivisation, mais il est relayé par divers moyens lexico-sémantiques comme l'hypéronymie, la collocation et la nominalisation. M. HALLIDAY et R. HASAN (1976) repris par D. LEHMANN (1985, p.107), parlent « d'effet de cohésion réalisé par la sélection du vocabulaire ».

Cette substitution lexicale, accompagnée du défini ou du démonstratif permet d'éviter les reprises lexématiques.

- **Reprise par l'hypéronymie :**

Dans ce cas, l'antécédent, terme spécifique dit hyponyme, est repris par un terme à valeur générale (dit hypéronyme).

Exemple : «Le pilote fait des efforts pour redresser **son avion**. Mais l'appareil perdait toujours de l'altitude. »

La reprise par le terme spécifique est généralement considérée comme déviante.

Exemple : « J'ai croisé **un animal**. Ce chat m'a suivi. ».

- **Reprise par la collocation** :

. Ce terme désigne la présence, dans un même texte, d'items lexicaux dont la co-occurrence est fréquente. On distingue deux types de collocation : la collocation paradigmatique et la collocation syntagmatique .

La première intègre les réalisations (voir D.LEHMANN, 1985, p.108)

- par synonymes et parasynonymes,
- par superordonné / subordonné ou tout / partie (corps / jambe)
- par paires opposées de diverses sortes :
  . complémentaires (garçon / fille)
  . antonymes (beau / laid)
  . converse (ordonner / obéïr)
- par série ordonnée (lundi, mardi, etc. énumération),
- par série non ordonnée (fondation, mur, toit, etc.)
- par termes appartenant au même champ sémantique, sans être pour autant reliés comme partie et tout ou comme partie-partie (co-hyponymes : « malade » / « médecin »).

Les relations qui ne sont pas binaires, - les prédicats converses « ordonner / obéïr » et la paire complémentaire « garçon / fille » le sont -, telles l'hyponymie, partie / tout et partie-partie, par exemple, ont un rendement élevé : ce type de rappel est très fréquent dans le discours textuel.

Quant à la collocation syntagmatique, elle concerne les lexèmes du genre : « chien / aboyer », « cheveux / blonds », etc., qui présentent aussi un haut niveau de co-occurrence dans la chaîne. Les deux lexèmes qui constituent chaque paire sont liés entre eux par une relation d'inclusion au niveau de la définition (par exemple « cheveux » fait partie de la définition de « blond »).

Exemple : « Il sortit **ses mains** de ses poches. Incommodé par le froid glacial, il enfila **ses gants** et poursuivit sa route. »

- **La nominalisation (dérivation morphologique)**

Ici la reprise anaphorique porte non sur le groupe nominal, mais sur le groupe verbal.

Exemple : « La plaine de Bordj-Menaiel **a été inondée** par les eaux. Cette inondation a causé d'importants dégâts matériels. »

La nominalisation stricte (verbe conjugué → nom verbal) est à distinguer de ce que S. MOIRAND (1975, p. 65) nomme « l'anaphore conceptuelle » qui reprend la même idée (S. MOIRAND écrit « même objet de pensée) qu'un énoncé, voire même un ensemble d'énoncés du texte. Cette procédure permet de condenser sous la forme d'un substantif toute une phrase ou un groupe de phrases, voire même un paragraphe. S. MOIRAND signale qu'il s'agit là d'un phénomène proche de ce que Cl. BLANCHE-BENVENISTE et A. CHERVEL appellent « l'anaphore infidèle ».

Exemple : « **Lors de la guerre de libération nationale, l'armée coloniale faisait sortir les hommes de leur maison, les alignait et les fusillait.** Ces massacres (ou « ces exécutions sommaires ») soulevaient l'indignation du monde entier. »

Comme on pourra le remarquer, ce type de substitution permet au locuteur d'apprécier, en toute économie, les faits qu'il rapporte. M. MAILLARD (1974, p. 57) parle d'anaphore à valeur additionnelle.

Autrement dit, avec ce type de substitution lexicale, on enregistre un apport sémantique parfois important qui peut être :

- soit valorisant, mélioratif (avec connotation positive)
  « Il enseigne les sciences à **une vingtaine d'enfants.** Ces génies lui procurent beaucoup de satisfaction. »
- soit dévalorisant (avec connotation négative) :
  « … . Ces petits diables lui jouent des tours inadmissibles. »

Peu de nos sujets sont à même de produire ce genre d'enchaînement. Nous n'avons relevé en tout et pour tout que deux exemples :

- *« J'avais **une petite chienne** qui s'appelle Laydi (...) et ma mère voulut que je débarrasse de se pauvre animal. » (ALR 144)*
- *« Je suis allé **leur** donner à manger, je ne **les** ai pas trouvé dans la cage ; il y avait un barreau cassé par où ces malins rongeurs pouvaient facilement passer. » (FSR 242)*

La substitution lexicale, comme les autres moyens de reprise anaphorique, est soumise à des contraintes. Outre le fait déjà signalé de la reprise par un hyponyme vue comme déviante, il arrive qu'un scripteur, en particulier quand il s'agit d'un étranger à la langue, commette des erreurs qu'on pourrait qualifier « d'accidents de dérivation ».

Exemple : *« mon père la vus chez mon amis et il a pris et **il a égaré** loin du village quand il est rentré il ma dit cet égarement. » (KLR109)*

On ne peut éviter ce genre de glissement que si on a une compétence lexicale suffisante et une conscience assez claire de la limite des champs sémantiques.

On signalera également qu'avec l'anaphore infidèle ou conceptuelle, le prédéterminant « ce » est plus indiqué que « le » pour assurer une interprétation co-référentielle de deux segments.

Exemples (prix d'un cours reçu à l'université d'été de Grenoble-1986) : - « **Alfredo Bari** est coiffeur. Ce Sicilien est établi à Genève depuis vingt ans. »

- « **Il se retrouve tout à fait ruiné**. Sans cette aubaine, il n'aurait jamais voyagé. »

Dans les deux cas, l'usage du défini « le » (« le Sicilien », « l'aubaine ») conduirait à une interprétation disjonctive, c'est à dire qu'il y a de fortes chances qu'on n'établisse pas de rapports entre le substantif anaphorique et son antécédent. Le dernier exemple apparaît même comme incongru.

Nous arrêterons cet exposé en relevant l'intérêt pédagogique tant pour l'enseignant que pour l'élève, aussi bien en lecture qu'en expression écrite, à considérer les anaphoriques dans l'entité texte.

Il s'y développe des séries linéaires et des séries ou sous-séries arborescentes qui permettent une meilleure saisie du rôle de l'anaphore et une bonne compréhension en particulier lorsque ces anaphores ont des propriétés sémantiques que n'ont pas leurs antécédents.

Pour illustrer ce point, nous empruntons à M. DABENE, le texte suivant qu'il a utilisé lors du stage d'été de 1986, à l'université STENDHAL – GRENOBLE III :

« A.C.SEYSSINET O - THONON O

C'est avec beaucoup de circonspection que les Seyssinettois attendaient cette rencontre en raison du potentiel chablaisien, mais aussi en raison de la déroute subie le week-end passé. En fait les « vert » s'ils sont encore convalescents ont tout de même rassuré leur entourage surtout en seconde période, où ils surent se libérer pour passer à la vitesse supérieure. Les Thononais furent les premiers en action, mordant mieux le ballon. Ils assurèrent une domination territoriale en pratiquant un football précis et coordonné qui tranche avec le jeu seyssinettois à l'emporte-pièce en raison d'une contraction quasi-générale des hommes de D'Emilio.

Les visiteurs sous l'impulsion de Jacquier prirent donc le jeu à leur compte et Barlon menaça en quelques occasions les buts préservés par Faresse, très sûr de lui. Les locaux ne restèrent pas sans réaction mais ils butèrent sur l'arrière-garde haut-savoyarde, qui profita de ses nombreuses récupérations pour relancer au plus vite ses attaquants qui, en contre, réussirent à destabiliser les Seyssinettois.

Fort heureusement, ceux-ci s'en tirèrent à bon compte notamment sur une frappe de Barthon, qui heurta la base du poteau sans que pour autant Faresse

se sente battu. Petit à petit, les joueur de l'A.C.S remirent le nez à la fenêtre et le travail complémentaire du tandem Muno-Alvado enfin reconstitué, permit au collectif sessynettois de retrouver une bonne partie de sa stabilité pour inquiéter Pastrelo une première fois par D.QUATROCHI qui reprit un centre de GALLO, après un beau travail personnel de célérité, puis par DESROSIERS, qui tout en puissance perce la défense pour adresser une très belle frappe qui frola la lucarne haut-savoyarde.

Ce fut ensuite LOISON, qui hérita d'une balle en or, adressée par O.QUATROCHI sur une ouverture de son frère, mais la frappe fut trop croisée.

A la reprise, pas de changement de décor puisque les protégés du président MALAGNO s'enhardirent encore et répliquèrent aux vélléités visiteuses.

Les Thononais construirent en effet beaucoup, en utilisant les dédoublements sur l'aile et les centres aériens, mais Faresse ne fut jamais inquiété et les « vert » qui maîtrisèrent mieux le ballon avec ALVADO très précieux dans l'entre-jeu commencent un pressing qui mit en danger les buts visiteurs.

Ne relâchant pas la pression, les locaux se lancèrent dans des raids efficaces orchestrés le plus souvent par MUNOL, ou D.QUATROCHI. Ce dernier, à la 75ème minute, en position d'ailier gauche, démarque MUNOL en bonne position mais celui-ci ne put prolonger le ballon dans les buts.Quelques instants après, une combinaison LOISON-D.QUATROCHI aboutit à une frappe du capitaine seyssinettois qui rasa le poteau des visiteurs, contraints de resserrer les rangs et chez qui la belle organisation avait laissé place à une prudente réserve.

Les deux formations se neutralisèrent jusqu'à la fin du match sifflée sur un score vierge. Les Seyssinettois ont donc réussi à redresser la tête après une mésaventure qui aurait pu leur laisser plus de stigmates. » (Le Dauphiné Libéré)

Ce texte livre deux séries de substituts lexicaux se rapportant l'une à l'équipe de Seyssinet et l'autre à celle de Thonon. Elles peuvent être ainsi décrites :

Equipe de Seyssinet	Equipe de Thonon
Les Seyssinettois	les Thononais
↑	↑
les « vert »	les visiteurs
↑	↑
les hommes de D'Emilio	velléités visiteuses
↑	↑

les locaux
↑
les Seyssinettois
↑
les joueurs de l'A.C.S.
↑
le collectif seyssinettois
↑
les protégés du président MALAGNO
↑
les locaux
↑
les Seyssinettois

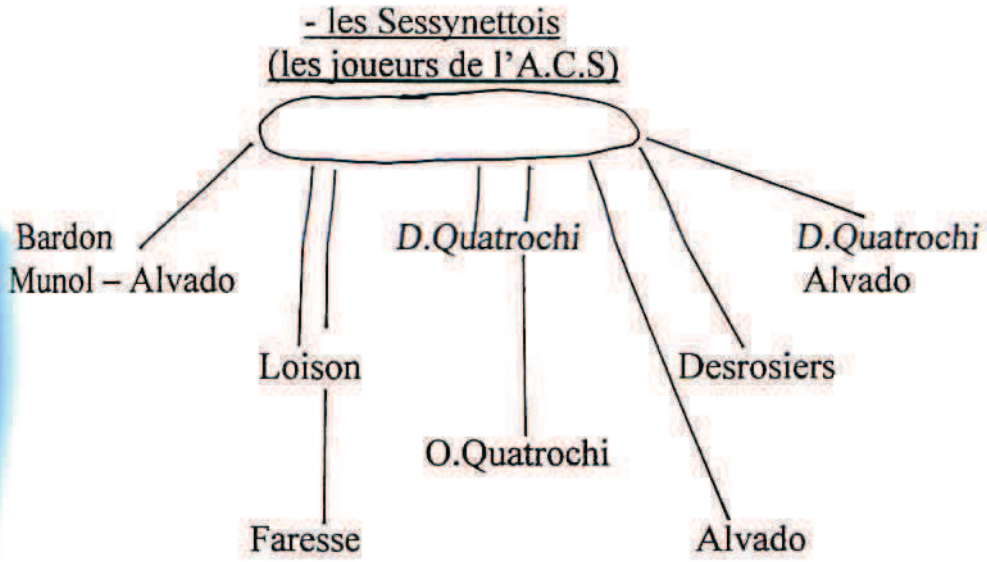
les Thononais
↑
des visiteurs

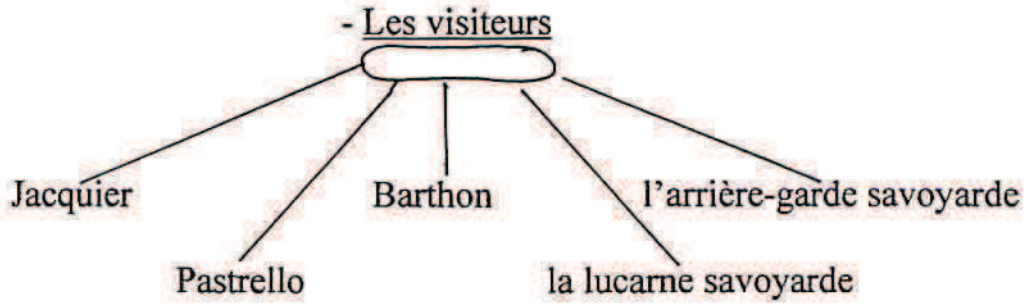
D'ores et déjà, on peut constater le parti-pris du journaliste pour l'A.C.Seyssinet : les substituts lexicaux qui y renvoient, qui forment la chaîne de ses reprises, sont, soit neutres et liés au lieu (« les Seyssinettois », « les locaux »), soit – ou plutôt surtout – très valorisants : l'auteur en les comparant aux « vert » réfère à la prestigieuse équipe de Saint-Etienne, qui a été championne d'Europe dans ses moments de gloire. D'ailleurs, le sigle A.C.S n'est pas sans rappeler, dans ses consonances, celui de A.S.S.E.

On retiendra également les qualifications : « les hommes de D'Emilio », « le collectif seyssinettois » et « les protégés du président Malagno ». La première et la seconde insistent sur les qualités (« hommes ») : maturité, force, etc., et sur l'esprit d'équipe, de groupe (caractère « soudé, uni ») qui les anime. La troisième, et la première d'ailleurs, associe ces joueurs aux noms certainement connus, jouissant de respect et de considération, de l'entraîneur et du président du club.

Quant à la chaîne relative à l'équipe de Thonon, les reprises sont neutres (« visiteurs », « Thononais », sinon négatives (« velléités visiteuses ». Le fait que le nombre de substituts lexicaux consacrés à Seyssinet (11) est de loin supérieur à celui de Thonon (5) montre que c'est un texte conçu pour mettre en valeur l'équipe de Seyssinet. En regardant de plus près, on s'aperçoit même que le texte s'ouvre et se ferme sur « les Seyssinettois ».

En poussant plus loin l'analyse, on pourrait mettre au jour des sous-séries :





On retrouve ici les séries arborescentes de D. LEHMANN (1985, p.110) opposées aux précédentes qui, elles, sont linéaires.

En fouillant encore, on s'apercevra que les termes co-occurrents des éléments qui composent la sous-série « les Seyssinettois » sont tout aussi mélioratifs que ceux de la série qui les sous-tend :

- « Faresse, très sûr de lui »,
- « Faresse ne se sent pas battu »,
- « Gallo, après un beau travail de célérité »,
- « D.QUATROCHI, qui tout en puissance
  avec une très belle frappe »
- « les protégés (…) s'enhardirent »,
- « Faresse, jamais inquiété »,
- « Alvado, très précieux ».

Pour clore cet exposé, nous dirons qu'il y a un intérêt pédagogique

certain à identifier et à constituer les chaînes d'anaphores. Cela améliorera la capacité de repérage et la compétence de compréhension des élèves. Et surtout, cela permettra, en expression écrite, d'éviter les reprises lexématiques ternes, lourdes, voire déviantes qui, assez souvent, traversent de bout en bout les productions de nos témoins comme nous allons le voir.

IV / 2 – 2 – 3 – 2 – La substitutions lexicale dans le corpus

Les emplois déviants commis par nos sujets peuvent être ainsi identifiés : - répétition lourde (déviante) du même lexène
- emploi de ça comme procédure d'évitement
- substitution lexicale fautive (impropre)
- répétition au lieu d'une nominalisation
- répétition au lieu d'un couple antinomique
- omission de la reprise lexicale
- reprise d'un hypéronyme par un hyponyme

IV/2-2-3-2-1- Répétition lourde du même lexème

Nos sujets ont tendance à reprendre directement le substantif référé quelque soit le déterminant qui l'accompagne :

Exemples :
- *« Ma sœur a ecrasi **le chien** on forse **le chien** a maurdi ma sœur . » (BLR 12)*
- *« **Mon nouveau chien** était sage (...) un **jour mon nouveau chien** tombé malade. » (TR 42)*
- *Depuis ce jour-là mon père aimait **le chien** comme je l'aimais et il avait dissidi de lesser **le chien** vivre avec moi. » (TR 14)*
- *« Un jour j'ai **un chien** il est très bell et je suis aimes beaucoup **cette chien** mais maman il voulait **cette chien** elle sa demand à pour perdre **cette chien**. »*

Pour certains – leur nombre n'est pas du tout négligeable, mais nous ne les avons pas recensés -, cette répétition devient systématique à un point tel qu'elle s'étend à tout un paragraphe ou même à une production :

*« J'aime bocoup **se chien** et **le chien** il aime maman mais **le chien** garde toujours la maison et mon père aussi ne voulait pas **le chien** à la maison et moi je bagare avec mon père pour **le chien**. » (PSR 91)*

IV/2-2-3-2-2- Emploi de « ça » comme procédure d'évitement

Le pronom démonstratif « ça » est un pronom indifférent aux catégories du genre et du nombre. Il est tout à fait indiqué pour ce que M. MAILLARD (1974, p.57) appelle l'anaphore résomptive, c'est à dire une anaphore qui renvoie à un énoncé plus ou moins long, par opposition à la référence segmentale qui reprend un segment (nom ou groupe nominale).

On comprend dès lors que les élèves y recourent souvent. Mais on comprend également qu'il s'agit d'une interférence de l'oral sur l'écrit et surtout, à notre sens, d'une procédure d'évitement, parce que les élèves ont souvent des difficultés à trouver le lexème précis que le contexte requiert.

En effet, dans les énoncés qui suivent, les élèves utilisent « ça », « tout ça » ou encore « comme ça » au lieu et place d'un substitut lexical qui reprend un énoncé ou une idée.

- *« **mon frere pleurais et moi j'etait triste**. Ma mere avait de la paine de nous voires **comme ça**. [mis pour « dans cet état »] (TR39)*
- *« Mais malheureusement, j'ai ma mere qui aime pas les animaux (...) je me rappelle de ce jour-là ou je l'ai trouvé. **Elle m'a même giflé**. Mais moi je n'ai pas donné l'importance **à ça**. [mis pour « à cet incident »] (SLR 90)*

Dans d'autres énoncés, « ça » est utilisé pour « le »

*« Elle demande à mon père **de l'emmener et de l'égarer**, mais mon père refusait de faire **ça**. » (SSR 162)*

IV/2-2-3-2-3- Substitution lexicale fautive (impropre)

Il s'agit de l'emploi d'un substantif pour reprendre un ou plusieurs énoncés ou une idée :

- *« **Ma mère à demandait à mon père de le ramenait à un endroit pour l'égarait, et quand j'ai entendu ça, j'était très triste**, mais un sertain moment j'avait oublier tout ce passage [mis pour « ce mauvais moment »] que souhaite qu'il ne revient pas. » (BLR 40)*
- *« **Elle demanda à mon père de l'égarer** (...) est au dernier moment ma mere a changé son idée [mis pour « d'avis »]. (PLR53)*

IV/2-2-3-2-4- Répétition d'un lexème au lieu d'une nominalisation

Le glissement est dû au fait que l'élève a employé à deux reprises l'adverbe « loin », alors qu'il fallait procéder à une nominalisation dans sa seconde apparition :

> *« Ma mère demanda a mon père de **prandre le chien très loin** parce qu'il est très malade (...) Apré ma mere il ma expliquer la cause de lecer loin de la maison. [mis pour « la raison de cet éloignement »] (PSR 63).*

IV/2-2-3-2-5- Répétition au lieu d'un couple antinomique

L'élève reprend le verbe « vouloir » alors qu'il aurait pu lui opposer le verbe « refuser » :

> *« Ma mère **voulait le vendre** mais moi je ne voulais pas le vendre [mis pour « je refusais »] » (SSR 167)*

Il y a ellipse de « vendre » dans la deuxième proposition, laquelle ellipse est un facteur de cohésion (cf. L.CHERCHI, 1978, pp.42-57). Ce genre d'erreur est assez fréquent :

*« Ma sœur **pleurait à chaude larme**, je lui ai demandé pourquoi pleurait-elle.* » (KSR 294), mis pour « Ma sœur pleurait à chaudes larmes ; je lui ai demandé pourquoi. »

IV/2-2-3-2-6- Reprise d'un hypéronyme par un hyponyme :

> Exemple : *« Sa fait déjà deux ans quand j'avais perdu **ma meilleure copine** ; elle était une chienne. » (PSR 41)*

Le procédé métaphorique, qui permet d'attribuer à l'animal des caractéristiques humaines, aboutira à l'énoncé : « J'avais une chienne ; c'était ma meilleure copine. ».

IV/2-2-3-2-7- Omission de la reprise lexicale

Le substitut lexical omis peut être : le verbe « faire », qui est un verbe passe-partout dont le sens peut inclure le sens d'un grand nombre d'unités, un lexème verbal (tels « obéir », « obtempérer ») et un nom ou un groupe nominal.

Exemples :

- *« Ma mère décida **d'égarer mon chien**. Mon père ne voulait pas (ϕ) [« le faire »] la première fois. » (FSR 260)*

- *« Ma mère n'a pas voulu le garder à la maison. Elle a ordonné de le jeter. J'ai refusé (ϕ) [« de lui obéir »] les premiers temps. » (BSR 7)*
- *« un jour* ***il a cassé un vase****. Ma mere a devenu nervesse (...). Le soir quand mon pere et entré a la maison elle lui raconte (ϕ) [mis pour« elle lui rapporte l'incident, le fait] (KSR 310)*

Pour mémoire, nous procédons à une récapitulation qui permettra de rappeler la typologie des fautes et leur nombre :

Type d'emploi déviant	Nombre
- Réitération du lexème (non comprises les productions où le phénomène est généralisé	95
- Emploi de « ça » comme procédure d'évitement	27
- Substitution lexicale fautive	04
- Répétition au lieu d'une nominalisation	01
- Répétition au lieu d'un couple antinomique	01
- Reprise d'un hypéronyme par un hyponyme	01
- Omission de la reprise lexicale	12
Total =	141

Il faut aussi dire que la référenciation lexicale, encore plus que la référenciation pronominale, constitue une difficulté réelle pour nos sujets qui sont loin de maîtriser les caractéristiques sémantiques de la langue française.

Pour pallier à ces écarts, il y a lieu de procéder à des exercices qui portent non pas sur la phrase comme nous l'avons déjà noté, mais sur des séquences comportant au moins deux phrases ou, ce qui est encore plus avantageux, sur des textes entiers, l'entité texte présentant des chaînes de reprises anaphoriques portant soit sur le même élément, soit sur des éléments différents. Ces chaînes utilisent des procédures de substitution différentes (pronom, défini, nom, etc.) et peuvent livrer des attitudes, des intentions qu'on perçoit partiellement lorsqu'on a affaire à une séquence de deux phrases.

Nous en livrons ici deux exemples :

Le premier porte sur l'ensemble des éléments assurant la continuité sémantique dans des séquences formées de deux à quatre phrases. Cet exercice a été conçu dans le cadre des cours que nous avons nous-même dispensés aux stagiaires à l'I.T.E de Tizi-Ouzou. En voici la teneur : (la consigne consistera à demander aux élèves de combler les trous au moyen d'un outil anaphorique précis).

1. La pronominalisation

- Nous avons interviewé les ouvriers : ..... sont favorables à la grève, ... s'y opposent.
- Le généraliste et le chirurgien se concertent. ..... ne voit pas la nécessité d'une opération, ... persiste à croire qu'elle est indispensable.

- Les deux policiers coururent derrière le malfaiteur, mais ..... ne purent ..... rattraper.

2. La définitivisation

- Ce jour-là, je me promenais dans un jardin public. J'avais rencontré un homme et une femme. .....homme regardait souvent derrière lui, ...femme marchait tête baissée.
- Le jour de l'inauguration de la foire, il avait acheté des livres. ..... livres ne sont pas vendus dans les librairies.
- Une jeune fille circulait dans les rayons de colifichets aux galeries. Une belle paire de bas attira son attention. Elle les glissa dans sa poche. Le contrôleur se dirigea vers elle et la prit par la main. ..... pauvre fille ne savait que dire.
- Ce couple a une fille et un garçon. ..... fille est belle, élancée et bien portante. .....garçon est maigre, petit et chétif.
- L'usine de Oued-Aïssi emploie 2500 ouvriers. ..... sont répartis en deux équipes.

3. La reprise lexicale

a) La nominalisation

- L'Etat fermera cinq usines. ..... augmentera sérieusement le nombres de chômeurs.
- La plaine de Bordj-Menaïel a té inondée par les eaux. ..... a cause d'importants dégâts matériels.

Au cours du match Algérie-Maroc, plusieurs joueurs se sont énervés. ..... est dû à un arbitrage partial.

- Plusieurs denrées indispensables deviennent de plus en plus rares. ..... entraîne une augmentation sensible des prix.
- Le bandit qui détroussait les voyageurs dans les trains vient d'être arrêté. ..... a intervenu au bout d'une semaine de surveillance.

b) du particulier au général

particulier	général

camion
perdrix
journaux
casserole
tracteur
professeur
veste
école
poulet
acier
bronchite
comédien

- Le pilote faisait des efforts pour redresser son avion. Mais, ... perdait toujours de l'altitude.
- Mon père travaille à la mairie. ..... délivre les pièces d'Etat-civil.
- J'ai fait une enquête sur l'U.G.T.A ..... est le seul partenaire que l'Etat reconnaît.
- Il a écrit au président de l'APC et au wali. ..... se sont penchées sur son problème.
- Ces derniers temps, on conseille une variété d'insecticides. ..... sont parfois plus nuisibles que bénéfiques.

c) Reprise effectuée par un synonyme

- Il a remplacé « casser » par « briser ». ..... n'est pas heureuse.
- Mon jeune frère n'est pas admis au baccalauréat. ..... lui a causé une profonde déception.
- EN 1844, la tribu des Ouleds Sid-Cheikh s'était soulevée contre l'occupant français. ..... fut durement réprimée.
- A l'O.N.U., lorsqu'on avait décidé des sanctions contre l'Apartheid, beaucoup de pays européens n'avaient pas voté. ..... était dictée par des intérêts.
- L'inculpé a été condamné à vingt ans de prison ferme, dit le juge. ..... est sans appel, ajoute-t-il.
- FERGANI est un footballeur très connu. ..... a dépassé même les frontières.
- Cet enseignant arrive toujours à l'heure. ..... fait l'admiration de tous.

d) La reprise renvoie à une idée ou à un passage entier.

- Le contremaître avait dit de graisser les machines et de nettoyer l'atelier. ..... ont été suivies par quelques ouvriers seulement.

- Le serveur, après avoir feuilleté son journal, fit semblant de ranger quelques boites. Ensuite, il se mit à épousseter la poussière qui s'était amassée par-ci par-là avant de s'atteler à lentement ronger ses ongles. ..... agaçait les clients qui emplissaient le magasin.
- Pourquoi rentres-tu si tard ? demande le père à sa fille.
- J'ai rendu visite à une camarade alitée, répond celle-ci.
..... n'a convaincu personne.
- Les immigrés sont logés dans des bidonvilles ; ils exercent les métiers les plus pénibles ; ils perçoivent des salaires inférieurs à ceux des Européens qui, pourtant, ont les mêmes qualifications. .....est inadmissible.
- A la fin du cycle fondamental, les élèves admis en classe de 1ère AS sont dirigés les uns vers les sciences exactes, les autres vers les lettres et les sciences sociales. ..... ne repose pas sur des critères objectifs.
- La femme doit rester à la maison, s'occuper de son foyer, de son mari et de ses enfants. Cette ..... de la femme, bien qu'elle soit dépassée, est assez vivace dans certains milieux et dans certains esprits.
- Je me rappelle de l'accident. Une R4 et un camion s'étaient violemment heurtés. Le chauffeur de la R4 a été éjecté par la vitre. Son corps gisait inerte sur le sol. ..... restera à jamais gravée dans mon esprit.
- Il avait les coude sur la table, la main appuyée contre la joue. Son dos était courbé, ses yeux hagards. ..... reflétait tous ses ennuis et ses problèmes.

e) Reprise lexicale subjective :

e1) positive :

- Il y a une semaine, un journaliste avait longuement discuté avec MARADONA. ..... de la balle ronde est pétri de modestie.
- Cette année, j'ai passé mes vacances à Tichy. ..... m'a beaucoup séduit ; j'y retournerai certainement l'année prochaine.
- Au milieu de la place s'élève une statue. ..... réalisé par un sculpteur du Moyen-Age attire et retient l'attention des passants.
- L'autre soir, j'étais fatigué. J'avais pris un jus d'abricot. ..... m'avait revigoré.
- J'ai rencontré une belle jeune fille. Elle était gracieuse ; ses traits étaient fins. ....., depuis ce jour, hante mon esprit.

E2) négative :

- Tout récemment, le Théâtre national algérien a donné la pièce de « Boualem la terreur ». ..... ne valait pas le déplacement.
- Avant hier, j'ai eu des spasmes au ventre. J'ai consulté un médecin. ..... m'a prescrit des médicaments sans même me consulter.

- Il occupe une vieille maison au sud de la ville. ..... l'abrite depuis dix ans.
- Le médecin m'a prescrit un médicament. ..... n'a guère eu d'effet, au contraire.

Le second exercice vise à déterminer dans ce texte de LA BRUYERE (Les caractères) la (ou les) chaîne(s) des rappels anaphoriques :

« Si je compare ensemble les deux conditions des hommes, les plus opposées, je veux dire les grands avec le peuple, ce dernier me paraît content du nécessaire et les autres sont inquiets et pauvres avec le superflu. Un homme du peuple ne saurait faire aucun mal ; un grand ne veut faire aucun bien et est capable de grands maux. L'un ne se forme et ne s'exerce que dans les choses qui sont utiles ; l'autre y joint les pernicieuses. Là se montrent ingénument la grossièreté et la franchise ; ici se cache une sève maligne corrompue dans l'écorce de la politesse. Le peuple n'a guère d'esprit et les grands n'ont point d'âme. Celui-là a une bon fonds et n'a point de dehors, ceux-ci n'ont que des dehors et qu'une simple superficie. Faut-il opter ? Je ne balance pas : je veux être peuple. »

Ce texte présente deux chaînes que l'on peut ainsi reconstruire :

Chaîne 1

Les deux conditions
des hommes
↑
les grands
le peuple
↑
ce dernier
les autres

↑

un homme du peuple
↑
un grand
↑
l'un
l'autre
↑
là
ici

chaîne 2

les plus opposées

content ≠ inquiets, pauvres
↑ ↑
nécessaire superflu
↑ ↑
aucun mal aucun bien
↑ capables de grands maux
↑
choses utiles choses pernicieuses

↑ ↑

grossièreté sève
franchise maligne
↑ ↑
guère d'esprit point d'âme
↑ ↑
bon fonds que des dehors
↑ ↑
point de dehors une simple
superficie

↑
le peuple
↑
les grands
↑
celui-là
ceux-ci

Au plan lexical, ce texte avance grâce à ce que nous avons appelé la collocation, c'est à dire la co-occurrence d'items dans un même texte (ici des paires opposées dans le discours : « contents » ≠ « inquiets, pauvres », hypéronyme / hyponyme ; « le peuple » ≠ « un homme du peuple »).

Une autre remarque, intéressante à noter, réside dans le fait que, avec les reprises anaphoriques de la première chaîne, on peut initier les élèves à :

- la notion de « distance textuelle » (« ici » renvoie à un élément proche, « là » reprend un élément plus éloigné dans le texte),
- l'expression de la succession (« l'un » rappelle le premier élément, « l'autre » le second.)

IV / 2 – 2 – 4 – <u>La non contradiction</u>

M. CHAROLLES (1978, p. 22) énonce ainsi la méta-règle de non contradiction : « Pour qu'un texte, écrit-il, soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence ».

Il distingue trois types de contradictions :

IV / 2 – 2 – 4 – 1 – <u>Les contradictions énonciatives</u> :

Sont nommées ainsi les contradictions liées au fonctionnement des temps dans le texte et celles relatives au mode énonciatif instauré.

- <u>Contradictions temporelles</u> :
- *« **En 1966**, j'**ai** une chatte (...) qui je l'**aime** beaucoup. » (SSR 138)*
- *« Elle (la chatte) **avait** des yeux blue et des chauveux blanche. Je **dormais** avec elle et je **mange** et je **joue** avec elle. Mais ma mère ne **voulait** pas... elle **demanda** à mon père de ... » (SSR 138)*
- *« Elle **demanda** à mon père pour l'emmené et de jeté. Apré mon père il **fait** son travail. » (KLR 134)*

- *« Un jour ma mere **se mets** en colère. Elle **demanda** a mon pere de l'emmener. » (SSR 162)*

Le premier exemple laisse voir une contradiction entre le temps traduit par l'indicateur (« en 1966 » et le présent de l'indicatif (« ai », « aime » ; les Trois autres font se succéder dans une même séquence l'énonciation présente (« mange », « joue », « fait », « se met ») et l'énonciation historique (« demanda »).

Les emplois du futur proche et du conditionnel présent pour « le prospectif » (« aller » à l'imparfait + infinitif = un futur proche du passé) s'inscrivent dans ce cadre.

Exemples : - *« J'ai senti ce qui va arriver. » [mis pour « j'ai senti ce qui allait arriver »] (KLR 125)*

- *« Elle m'avait donné un délai d'une semaine pour me débarrasser de lui sinon c'était elle qui le ferait* ; » [mis pour « c'était elle qui allait le faire »] (FSR 201)

- <u>Contradictions de cadre discursif</u> :

Exemple 1 :

*« **J**'ai trouvé une petite chatte qui était blessé et entraine de souffrir devant notre porte d'entrée. Cette pauvre chatte **me** fit pitier. **J**'ai décidé de la prise a la maison pour **m**'occupais d'elle et la lui donner toutes les soins nécessaires (...) jour après jour **ma** petite chatte a commence de s'amélioré. Elle a leve puis elle est parti à la cuisine pour manger quelque chose, **ma** mere la observer puis elle a crie qui a ramené cette chatte. Malik* [mis pour « je »] *dit : « moi maman » (ALR 149)*

Ici, le narrateur, personnage du récit est désigné dans un premier temps par « je ». Lorsque le dialogue intervient, il passe au rang de 3ème personne et s'est vu substituer « Malik » Cette substitution de son prénom par le narrateur à « je » est probablement liée à la manière dont les enseignants présentent le discours rapporté aux élèves : ils placent un pronom de 3ème personne en position de sujet du verbe introducteur :

Exemples : - « Elle m'annonça : « je suis enceinte de trois mois. »
La transformation donne : « Elle m'annonça qu'elle était enceinte de trois mois. ».

Cela leur permet de faire déduire aux élèves une règle qui consiste à dire que, à la transformation, « je » se change en « il », et un « je » au début de la phrase aurait été, pour ces enseignants, gênant.

Exemple 2 : *« Appré mon père (...) il ma dit : je l'ai jeté aperé moi j'ai pas bien que j'ai l'ai jeté. » (BSR 1)*

Dans cet exemple, le premier « je » représente le père ; le second, le narrateur ; le troisième « je », tel qu'employé, est déviant : il est indûment employé à la place de « il », mis pour « mon père ».

Exemple 3 : *« Mon pere ma dit que les chiens se gaine beaucoup, et je ne veux pas ce genre de chiens …* » (PSR 97) [mis pour : « Mon père m'a dit que les chiens gênaient beaucoup et qu'il ne voulait pas ce genre de chien. »].

Ce dernier exemple soulève le problème crucial, pour nos élèves, du discours rapporté qui constitue pour eux un véritable casse-tête chinois. A noter que si les enseignants arrivent – pas tous et pas toujours – à repérer les emplois déviants, à restituer l'usage approprié et à signaler au moyen d'un signe l'erreur d'ordre temporel, il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit du mode discursif.

Etant donné l'importance que revêtent la structuration temporelle et le discours rapporté pour la cohérence textuelle, et vu le nombre très élevé d'emplois déviants qu'enregistrent ces deux thèmes, nous les étudierons ultérieurement, pris séparément.

IV / 2 – 2 – 4 – 2 – Les contradictions inférentielles et présuppositionnelles

Ce type de contradiction se produit lorsqu'une proposition vient contredire « un contenu sémantique posé ou présupposé », exprimé dans une autre proposition environnante.

Exemples (pris dans le corpus) :

- *« Il est parti plus d'un an, il reviane avec une bonne santé au soir il est mort. » (PSR 90)*
- *« Mon pere m'a frapper. Il a égarer le chien. Une semaine passer, je me suis sauver de la maison, mes parents m'ont chercher partout aucune trace pour moi. J'ai été avec mon chien dans une cabane. » (ALR 156)*

Dans ces deux exemples, les propositions :

. « au soir il était mort »

. « j'ai été avec mon chien dans une cabane »

contredisent le contenu sémantique posé respectivement dans les propositions :

. « il reviane avec une bonne santé »

. « il a égarer le chien. »

IV / 2 – 2 – 4 – 3 – Monde(s), représentations du monde (et des mondes) et contradiction

Le monde créé par l'univers narratif peut entrer en contradiction avec la représentation que le lecteur a de ce monde ou s'en fait.

Cela nous semble être le cas de (PLR 57), de (KSR 354) et de (KLR 104). Le premier a demandé à son père d'acheter un petit chien berger chez un vétérinaire, censé soigner et non vendre des bêtes. Le second parle d'un cheval (comme animal de compagnie) à la maison, sans préciser s'il habite à la campagne et s'il dispose d'une écurie ou d'une vieille maison kabyle (l'étable y est prévue). Le troisième (dont il a été question plus haut), enfin, jette une vache dans la forêt parce qu'elle n'est pas laitière.

De ces trois types de contradictions, le plus fréquent est de loin celui relatif à l'organisation temporelle des productions écrites retenues. En effet, seuls 28 sujets (sur 575) ont rédigé des textes qui présentent une cohérence de ce point de vue. C'est pourquoi, nous y avons accordé un intérêt particulier.

IV / 2 – 2 – 5 – La relation entre faits (la connexion)

IV/ 2 – 2 – 5 – 1 – Considérations théoriques

Cette méta-règle porte sur le lien qui existe entre deux faits, deux états, ou entre deux propositions ou deux séquences dans un texte. M. CHAROLLES (1978, p.31)considère que, dans un monde donné, deux états de chose sont congruents si et seulement si l'un (P) est pertinent (« relevant ») pour l'autre (Q) ou mieux encore si et seulement si l'un (P) est une cause, une conséquence ou une condition pertinente pour l'autre (Q).

Pour illustrer cette relation de congruence ou de non congruence entre deux propositions, il rapporte l'exemple :

(P) – « Marie est malade »
(Q) – « Marie va bientôt accoucher »
(R) – « Les chanteurs de charme déplaisent aux intellectuels ».

Dans le monde ordinaire, il est évident que (P) et (Q) sont congruents et la séquence qu'ils forment est considérée comme cohérente. (P) et (R), par contre, étant une succession incongrue, constitue une séquence perçue comme incohérente.

Dans l'usage quotidien, cette relation implicite établie entre deux propositions ou deux séquences est souvent rendue et précisée par un connecteur. Dans l'exemple qui précède, on peut traduire cette relation par « parce que » et « mais » :

« Marie est malade parce qu'elle va bientôt accoucher. »

« Marie va bientôt accoucher mais elle est malade. »

M. CHAROLLES précise que l'impossibilité d'utiliser un connecteur est un bon test pour déceler une incongruité.

Il en est ainsi dans la séquence qui suit, produite par un de nos sujets : *« Ce jour la j'avais pas l'esprit contant. Alors en passant devant un parking j'ai trouvé un chat qui suivait en miollant. » (SLR 100)*

En effet, le lien de cause à effet établi par « alors » est impossible entre le fait de ne pas être content et celui de trouver un chien qui le suit.

Dans notre corpus, on constate des emplois déviants de connecteurs, qui peuvent être présentés de la sorte :

IV / 2 – 2 – 5 – 2 – La connexion dans le corpus

IV / 2 – 2 – 5 – 2 – 1 – Usage déviant d'un connecteur exprimant l'opposition

- *« Ce chat mangeait beaucoup et salait [mis pour « salissait »], **mais** [au lieu de « alors » ou « c'est pourquoi ») ma mère le détestait beaucoup. » (TR 12)*
- *« Elle a commencé à salire toute la maison et à cassé tout ce qu'elle trouvé devant elle, **mais** [mis pour « alors »] ma mère n'en pouvait plus supporté tout ce qu'elle faisait. » (SLR 73)*
- *« On l'a ramené à la compagne. **Mais** [mis pour « alors »] j'ai été triste. » (BLR 17)*
- *« Il fait beaucoup [« tellement »] de bruit que ma mère ne le supporte. **Alors que** [à supprimer] c'est ainsi que les problemes commence. » (PLR 59)*
- *« la mort vienne et ella pris la femele lorsque ils sont très amoureux. **Mais** [mis pour « alors »] il est rester tout seul pour toujours. » (SLR 85)*
- *« elle a salit dans la chambre de mes parents, **mais** [mis pour « alors »] ma maman est en colère. » (SLR 91)*

- *« J'ai pris ma route pour arriver [« aller »]. Mais j'ai remarqué qu'il me suivé encore* ***alors que*** *[mis pour « comme »] je l'ai déjà trouvé minion, j'ai décidé de le prendre à la maison. » (SLR 100)*
- *« j'ai ramené une vache à la maison. Mais la vache n'avai pas de lait* ***mais*** *[mis pour « alors »] Ma mère refusait la vache. » (KLR 104).*
- *« une fois j'ai reçu un chien qui marche dans la rue* ***mais*** *[« et » ou suppression] ce chien il était très calme. » (KLR 108)*
- *Je l'aime beaucoup* ***mais*** *[« parce que » ou suppression ou juxtaposition] il est un chien inoubliable. » (KLR 118)*
- *« Ce soir-là j'était très malheureux* ***mais*** *[« c'est pour cela »] j'ai insisté pour ne jamais le jeter dore. » (SLR 101)*
- *« après mon père il l'égares car le chat miole* ***mais*** *[« alors »] j'ai pleuré beaucoup. » (PSR 100)*
- *« Elle était méchante surtout avec ma mère parce qu'elle la frappe souvent* ***mais*** *[« alors »] ma mere la déteste. » (SLR 123)*
- *« C'est une race ou les chiens perdent beaucoup de cheuveux se que ma mere ne supporte pas sur tout avec le menage et elle disait que les cheuveux d'un chien c'est très dangeureux et* ***cependant*** *[« c'est pour cela que »] ma mère disait à mon père qu'il faut le donner. » (SSR 200)*
- *« Le beau pigeon a guéri et il pouvait s'envoler facillement* ***mais*** *[« alors »] ma mere me demandait de le laisser et le libérer pour commencer sa vie. » (KSR 329)*
- *« Une fois se chien volait un morso de pain* ***mais*** *[« alors »] ma mere est ne pas contant. » (SSR 115)*

Comme on l'a certainement relevé, dans la majorité de ces exemples, « mais » et « alors que » ont été employés pour traduire un lien de cause à effet (conséquence).

Il arrive que le lien établi s'inscrive dans l'opposition, mais le connecteur utilisé ne sied pas pour rendre certaines nuances attachées à d'autres connecteurs :

« Malgré sa ma mere elle le déteste. ***Mé*** *des foi et fait bauque de bétises. » PSR 94)*

« Mais » est mis pour « il est vrai que », qui exprime une concession.

Cela, à n'en pas douter, est dû au fait que dans le fondamental, on substitue dans un même énoncé deux ou plusieurs connecteurs sans tenir compte des nuances sémantiques qui s'y attachent.

IV / 2 – 2 – 5 – 2 – 2 – <u>Usage déviant d'un</u> connecteur <u>exprimant la cause.</u>

- *« il l'aimait, comme je l'ait aimait* ***car*** *[« malheureusement » ou à supprimer] après un moi le chien est sorti puis il a était renverser par une voiture. » (SSR 132).*
- *« moi et mon chien on s'aime beaucoup, ni ma mere, ni personne d'otre ne poura nous séparer* ***car*** *[à supprimer] je le caresse de temps en temps. (SSR 209)*
- *« moi aussi je l'aime parce que a chaque fois qu'il crie je lui donnais du lait et du pin. » (FSR 211) [inverser les deux propositions]*
- *« J'aperçus les enfants entrain de crier et de courir apré un chien* ***car*** *[à supprimer] je voulais voir ce chien. » (FSR 236)*
- *« Je me sentais fatigé* ***car*** *j'allai me reposer un peut. (FSR 236) [inverser les deux propositions)*
- *« Malheureusement, je n'ai pas trouvé* ***car*** *[« bien que », « pourtant »] je l'ai cherché partout. » (KLR 116)*
- *« Je l'aime beaucoup par ce qu'il fait les ordres que je lui demande* ***car*** *[« bien que »] ma mère le déteste à cause de sa salleté. »*
  (TR 50)

Dans ce dernier cas, « car » peut être admis, mais cela impliquerait que l'énonciateur nourrit de la haine à l'égard de sa mère, ce qui ne ressort pas de son texte. Il faut croire qu'il voulait employer « bien que ».

IV / 2 – 2 – 5 – 2 – 3 – <u>Emploi déviant d'un connecteur exprimant la conséquence</u>

- *« ma mere disait qu'il fesait trop de dégât et qu'elle ne le supportait plus de l'avoir à la maison.* ***Alors*** *[à supprimer] une fois ma mere laissa un poulet sur la table. » (KSR 303).*
- *« Quand j'été à l'école de primaire, j'aimais beaucoup les chiens.* ***Alors*** *[à supprimer] un jour en revenant (...),* ***alors*** *[à supprimer] a mon chemin j'ai trouvé un tout petit chien. » (PLR 60)*

IV / 2 – 2 – 5 – 2 – 4 – <u>Usage fautif d'un coordonnant.</u>

- *« elle m'a demandé de me débrouillé de mon chat* ***et*** *[« ou »]je le donne à quelqu'un d'autre où je le perdre. » (PLR 51)*

IV / 2 – 2 – 5 – 2 – 5 – <u>Emploi, dans une même phrase, de deux connecteurs exprimant le même rapport sémantique</u>

- *« **Malgré** [« **malgré que** »]je fait tout ça, **mais** ma mère ne voulait pas cette chatte à la maison. » (SSR 117)*
- *« **acause** de mon petit frère qui le frappér, **alors** ma mère décide de l'égarer. » (BSR 22)*
- *« **Tellement** il n'arrête pas de parlé et de crier toute la journée **alors** ma mère en a pris du dégoût. » (BSR 22)*
- *« Elle a demandé a mon père de le faire partir. **Même** si j'ai insisté **mais** mon père ne m'a pas compris. » (BSR 37)*

Là également, nous pensons que la co-occurrence de deux connecteurs relevant de la même aire sémantique dans une même phrase – ce qui peut être interprété, non comme une faute, mais comme une emphase, une insistance, puisque le sens de l'énoncé n'est pas altéré -, tient de cette substitution systématique des connecteurs dans un même énoncé.

Pour remédier à ces écarts dans le maniement des connecteurs, nous proposons là aussi des exercices dits de réparation textuelle, parmi lesquels nous retiendrons l'exercice à trous, technique pédagogique qui ne date pas d'hier.

Cet exercice peut porter, comme précédemment, sur des séquences de deux phrases. Comme nos sujets semblent connaître davantage de difficultés à se servir des connecteurs à valeur oppositive, nous confectionnons ici un exercice qui leur permettra de saisir leur fonction de cohésion, - quoique redondants puisqu'ils ne font qu'expliciter un lien déductible du contexte -, leur valeur d'opposition et les nuances qui s'attachent à cette valeur.

- « Il n'était pas question de demander au garçon de laver le sol. ……., il était plus âgé et plus solide que les filles. »
- « Les parents se désintéressaient totalement des études de la fille. ……., ils accordaient un grand intérêt à l'avenir de son frère qui, ……., ne brillait pas en classe.
- « La mère connaît une condition déprimante. ……., elle ne vient pas en aide à sa fille. ……., elle veut que sa fille vive la même situation qu'elle. »

Le même exercice peut être pratiqué sur des étendues de texte plus importantes utilisant des connecteurs à valeur différente. En voici un exemple fabriqué par nous :

« ..... l'Algérie possède des réserves pétrolières importantes. ....., cette richesse est épuisable. ....., il faudra trouver d'autres ressources (énergétiques) à exploiter.

Toutefois, pour éviter le caractère artificiel des séquences fabriquées, il est plus profitable de proposer aux élèves des textes authentiques comportant des blancs (des trous). L'exemple suivant (Université Grenoble III, 1989, p.39) nous semble intéressant pour le nombre de connecteurs qu'il utilise et qu'on propose aux élèves de retrouver :

« **Une puissance fondée sur l'industrie**

Le Japon est la troisième puissance économique du monde. ..... Certainement la seconde pour la production industrielle qui représente 95 % du PNB.

Cette puissance ne s'appuie ..... pas sur des ressources minières ou énergétiques : pas de pétrole, peu de gaz naturel, du charbon difficilement exploitable. Il faut ..... importer matières premières et pétrole. ....., malgré la crise de l'énergie et l'augmentation de son prix, l'activité économique est à peine ralentie.

....., l'industrie est avant tout une industrie de pointe cherchant le plus haut niveau de technicité, usant d'une main-d'œuvre qualifié et relativement bon marché. Elle est caractérisée par une forte concentration financière.

Les grands secteurs sont la sidérurgie, la construction navale qui monopolise le marché des pétroliers géants, l'automobile et les motos ..... lesquelles le Japon se place au 2ème rang mondial avec de grandes firmes comme Toyota, Nissan, Honda ... l'industrie électronique et la robotique enfin.

L'effort de modernisation est permanent et la productivité bat tous les records mondiaux.

Les grandes régions industrielles

Cette industrialisation connaît un fort déséquilibre géographique : la ceinture du Pacifique, qui englobe tout le littoral de la mer intérieure et notamment la région du Tokkaïdo, entre Tokyo et Osaka, compte 60 % de la population totale, 61 % des usines, 71 % de la production industrielle. Ce phénomène aboutit à la congestion de cette portion du territoire et pose de graves problèmes de population.

....., autant que la concentration géographique joue la concertation des entreprises : ..... Trois grands producteurs assurent 82 % de la production automobile.

Le commerce extérieur

Le Japon emploie sa compétitivité et son esprit de conquête à s'emparer de nouveaux marchés et de nouveaux créneaux d'exportation. Avec les Etats-Unis, il domine l'aire Pacifique. Sa pénétration en force en Europe pose de nombreux problèmes à la C.E.E, d' ..... qu'il est accusé non sans raison de ne pas jouer le jeu et de protéger abusivement son marché. Il n'hésite pas à exporter ses usines, ses techniques et ses méthodes de productivité pour faciliter cette pénétration économique. Il est ..... devenu le troisième investisseur à l'étranger. » (Histoire et géographie CAP2 – Nathan technique, 1982)

La consigne donnée aux élèves est la suivante : « Remplacez chacun des dix blancs par l'un des treize mots de la liste : « pourtant, ainsi, par contre, mais, mais, par conséquent, cependant, par exemple, autant, parce que, pour, donc, en effet ».

IV / 2 – 2 – 6 – Les temps

IV / 2 – 2 – 6 – 1 – Aspect théorique

De nos jours, lorsqu'on s'intéresse aux temps, qu'on s'occupe de linguistique tout court ou de linguistique textuelle, deux réflexions apparaissent comme incontournables : celle de E. BENVENISTE (1966, pp.237-245) et celle de H. WEINREICH (1973).

L'intérêt de la réflexion de BENVENISTE réside dans le fait qu'il a présenté les temps non seulement comme on le fait traditionnellement, c'est à dire en en considérant les rapports d'antériorité ou de postériorité et en en donnant les valeurs aspectuelles , mais aussi du point de vue de leur rapport avec l'énonciation et avec l'investissement du locuteur dans son texte.

Pour déterminer le statut des temps (en particulier ceux du passé simple et du passé composé), il distingue deux plans d'énonciation : l'histoire et le discours.

« L'énonciation historique, écrit-il (1966, p.239), aujourd'hui réservée à la langue écrite, caractérise le **récit des événements passés** [souligné par nous]. Il poursuit en précisant « qu'il s'agit de la présentation des faits survenus

à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur dans le récit» ·

Pour mieux caractériser ce mode d'énonciation, il ajoute un peu plus loin (p. 241) que « les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici : les événements semblent se raconter eux-mêmes. » ·

Le discours, par contre, défini dans son rapport au terme « histoire » - discours a plusieurs autres acceptions différentes de celle que lui donne ici BENVENISTE -, désigne « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque sorte. » E. BENVENISTE, 1966, p. 242)

Cette distinction (histoire / discours) entraîne une classification des temps : l'histoire admet le passé simple (ou passé défini), l'imparfait, le conditionnel (futur du passé) le plus-que-parfait, le prospectif (imparfait de « aller » et « devoir » + infinitif, une sorte de futur proche du passé) et le présent dit de définition (« A O°C, l'eau se transforme en glace »).

Dans le discours, s'emploient tous les temps, sauf l'aoriste simple et composé (passé simple, passé antérieur). Y sont particulièrement attestés le présent, le futur et le passé composé.

Il ressort donc, pour E. BENVENISTE, que le passé composé est un passé en rapport étroit avec le présent de l'énonciation (« le parfait établit un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son évocation trouve place » (1966, p. 242), alors que le passé simple envisage l'action en dehors de ses relations avec le moment de l'énonciation. Il y a une rupture avec l'énonciateur –qui se sent totalement détaché des faits qu'il énonce et dont il n'envisage pas, non plus, les suites qu'ils peuvent avoir au moment où il parle – et le moment d'énonciation.

D'autres éléments permettent encore de préciser ces deux plans d'énonciation : les pronoms personnels et les indicateurs temporels. S'agissant des premiers, BENVENISTE insiste pour dire qu'on ne constatera dans le récit que des formes de 3ème personne et semble donc exclure le « je ». Quand aux seconds, tout le monde s'entend pour en faire une bi-partition : d'une part, ceux qui situent un événement par rapport au moment où l'on parle (exemples : « maintenant, en ce moment, hier, aujourd'hui, demain, le mois prochain, etc. ») et ceux qui le situent par rapport à un repère temporel déjà posé dans le texte (exemples : « à ce moment-là, ce jour-là, la veille, le surlendemain, etc. »)

H. WEINRICH (1973, réexprimé par H. RÜCK, 1980, p. 25), lui, s'inscrit dans une perspective textuelle en définissant les temps « non pas comme l'expression linguistique de la réalité temporelle - [Il considère que les interprétations basées sur la notion « d'aspect » et de « mode d'action » (action durable, action ponctuelle) mènent à l'erreur], mais comme un outillage spécial, diversifié d'une langue à une autre, qui sert à la connexion textuelle ».

Dans tout récit, il distingue deux niveaux : « l'arrière-plan » et « le premier plan ».

L'arrière-plan use de l'imparfait pour poser le cadre, le décor, rendre les circonstances accessoires de la narration, qui permettent de détacher les actions fondamentales du récit exprimées au passé (simple ou composé) et qui font avancer le récit (le premier plan).

L'imparfait, qui traduit tout ce qui est description, explication plus ou moins subsidiaires et circonstances annexes, a donc pour fonction essentielle de contribuer à la mise en relief du récit.

Comment les temps fonctionnent-ils dans les productions de nos sujets ?

IV / 2 – 2 – 6 – 2 – <u>Les temps dans le corpus</u>.

Nous appuyant sur H. WEINRICH, adoptant résolument une perspective textuelle et nous fiant au sentiment linguistique que nous avons de la langue française, nous avons d'abord repéré le temps déviant (discordant), pour lui substituer (ou pour restituer) le temps approprié. Parfois, - il faut le dire -, cela ne va pas sans difficultés, étant données les confusion et les erreurs de repérage que les élèves commettent.

Ensuite, nous avons analysé les termes du sujet que nous avons proposé aux élèves, pour déterminer dans quel plan (histoire / discours) l'énonciateur se situe. Pour mémoire, nous rappelons ce sujet :

« Tu avais un animal (un chien, un chat, une tortue, etc.) que tu aimais beaucoup. Ta mère, pour une ou des raisons données, n'en voulait pas à la maison. Elle a demandé à ton père de le perdre (égarer). Raconte…
(Si tu n'as pas vécu cet événement, imagine l'histoire.)

Ce sujet laisse nettement voir un certain nombre d'indices d'énonciation qui sont :

- le pronom « tu »,

- les déterminants possessifs « ton » et « ta »,
- le passé composé de « a demandé »

A cela s'ajoute le fait que les événement rapportés par nos sujets ont des conséquences sur le moment de l'énonciation et sur l'énonciateur qui, à cause de l'attachement et de l'amour qu'il avait pour un animal de compagnie et qu'il ressent toujours peut-être, se sent concerné. Le fait même d'évoquer, de rappeler ces événements, les relie, d'une façon ou d'une autre, au moment de l'énonciation.

C'est ce qui explique certains constats, la morale tirée ou certaines déclarations nombreuses que l'on trouve dans le texte ou surtout en fin de texte, du type : *« Je n'oublierais jamais l'animal que j'ai ton aimais et ton chéri et qui me manquera toute la vie. » (PLR 41)*

L'énonciateur, en usant du « je » et revivant parfois intensément les événements, est donc impliqué dans ce qu'il rapporte et l'on comprend l'emploi du passé composé. Un autre élément explique cet emploi, c'est la présence dès le début du récit d'un repère temporel qui autorise le passé composé : il s'agit de « un jour », par exemple.

Exemple : *« **Un jour** (...), j'ai rencontré (...), elle était très belle, toute petite et seule, elle ma fait beaucoup de peine (...). Alors j'ai décidé (...). (PLR 41)*

232 sujets (soit 56,52 %) se sont inscrits dans l'énonciation discursive – J.M. ADAM parle « d'ancrage actualisé » ou de « monde actualisé » (1994a, p.237) -. D'autres sujets, peu nombreux il est vrai (35/575, soit 6,08 %), ont adopté, eux, l'énonciation historique (ou « ancrage non actualisé ») et usé donc du passé simple.

Ce fait a été possible grâce à l'emploi d'indicateurs temporels situant d'emblée les événements dans une trame temporelle indépendante du moment de l'énonciation.

Exemples :
- *« **Il y a quelques années**, nous avions un chat à la maison. » (KSR 292).*
- ***Dans mon enfance**, j'avais un petit chat. » (ALR 147)*
- *« **J'avais 14 ans** quand ma tante m'avait offert une chienne. » (SSR 142)*

Au regard du sujet, les productions renfermant ces passés simples sont

déviantes, mais nous les avons acceptées du fait qu'elles présentent une cohérence et considérant que c'est là probablement une conséquence de l'enseignement fait du récit dans le 3ème palier du fondamental –comme nous le verrons plus loin – qui n'est étudié qu'à travers le conte dont on fait déduire aux élèves les temps de l'histoire.

Lorsqu'on se situe au premier plan, bon nombre de nos sujets ont donc raconté sur le mode de l'énonciation discursive et ont employé le passé composé. Quelques-uns d'entre eux ont adopté l'énonciation historique et utilisé le passé simple.

Dans les productions des sujets restant (187/575, soit 32,52 %) on assiste à un télescopage entre ces deux temps : dans 153 cas, c'est le passé simple qui parasite l'énonciation discursive ; dans 34 autres, il y a incursion du passé composé dans l'énonciation historique.

Dans quel(s) contextes(s) et dans quelle proportion chacun de ces temps s'est-il substitué à l'autre ?

Le passé simple se réalise essentiellement dans deux contextes :
- en présence de l'indicateur signalant le second moment du récit (la Pn2 ou la provocation) qui enclenche l'histoire :
  . « ***Un jour***, *elle* ***demanda*** *à mon père de l'emmener. » (BLR 4)*
  . « ***Un jour***, *de bon matin, quand j'été endormi, elle* ***demanda*** *a mon père de l'égarer. FSR 87)*
  . « *...* ***Alors*** *ma mère* ***demanda*** *à mon père de le perdre. (KLR 145)*

Parfois il suffit de la co-occurrence d'un indicateur relevant de la sphère de l'histoire ou d'un indicateur signifiant la soudaineté, pour que ce temps apparaisse :

- « ***Ce jour-là***, *papa* ***entra*** *dans la porte. » FSR 87)*
- « ***Une minute après***, *ma mère* ***arriva*** *et* ***regarda*** *le chat. » (BLR 9)*
- « ***tout à coup*** *le téléphone* ***sonna***. *» (FSR 179)*

en présence du pronom de 3ème de personne :
exemples : - « *Le soir quand* ***mon pere arriva*** *à la maison,* ***ma mère*** *lui* ***demanda*** *de l'emmener dans sa voiture et de le jetter dans une forêt, et quand j'ai entendu (...) j'ai trop pleuré et j'ai demandé à ma mère de pardonné. (KLR 123)*
- « *Un jour* ***on*** *le* ***laissa*** *tout seul* ***on partit*** *pour une fête le lendemain nous somme revenu. » (PSR 93)*

Le passé simple est co-occurrent à « mon père » et « ma mère », alors que le passé composé se manifeste en présence des personnes « je » et « nous ».

Il arrive souvent que la personne « je » entraîne un autre temps de la sphère de l'énonciation discursive :

Exemple : *« Un jour ma mère demanda à mon père de l'emmené et de l'égarer. Mé moi* ***j'aime*** *beaucoup mon chat. Chaque jour j'ai eseyer de chercher mais une fois j'ai marché dans la route et* ***je vois*** *mon chat. » (PLR 62)*

Le passé composé, par contre, comme signalé (cf. supra), apparaît en présence de la personne « une » (« je », « nous »).

Exemples : - *« Le lendemain, toute la famille partit chez cet homme, quand* ***nous sommes arrivé****, il nous avait accueilli les bras ouverts. PSR 48)-*

-« ***J'ai*** *beaucoup* ***pleuré****. » (PSR 45)*

Toutefois, il faut préciser que ce constat (emploi du passé simple en co-occurrence avec la personne 3 et du passé composé avec la personne 1) ne peut être généralisé/ Il existe des cas où le passé simple a été employé avec « je » et le passé composé avec « il » ou « elle ».

Exemples :

- *« Mais un matin en me levant,* ***je ne trouver*** *[mis pour « trouvai »] plus ma chatte Mimi,* ***je demandis*** *[« demandai »] à ma mère (...) elle m'annonça ... » (PLR 41)*
- *«* ***Le vétérinaire a donné*** *le médicament au chat. » ALR 141)*

Il arrive même que l'énonciateur, sans raison apparente, alterne à la même personne le passé simple et le passé composé.

Exemples :

- *«* ***Le chien a mordu*** *ma sœur et* ***ma mère cria*** *et* ***elle demanda*** *à mon père de l'égarer. » (BLR 12)*
- *«* ***J'ai*** *la* ***aidé*** *et* ***je*** *la* ***mis*** *sur l'autre côté de la route. » (PLR 65)*

Il est vrai qu'on peut invoquer ici la valeur sémantique de « brièveté de l'action », surtout dans le premier exemple, mais quand même…

L'explication plausible se trouve dans l'interférence des systèmes linguistiques du kabyle et de l'arabe sur le français. Ces deux langues présentent

un système verbal qui repose sur une opposition aspectuelle et non temporelle comme c'est le cas du français.

J. DUBOIS (+ collectif) (1973, p.53) définit l'aspect comme « une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que se fait le sujet parlant du procès exprimé par le verbe (...), c'est à dire la représentation de sa durée, de son déroulement ou de son achèvement ». Autrement dit, c'est une modalité qui permet d'envisager le procès sous l'angle du locuteur (point de vue sous lequel il envisage le procès ou l'état exprimé par le verbe) et non par rapport au moment de l'énonciation.

En kabyle, l'opposition aspectuelle se traduit ainsi :

Aoriste	prétérit
[akʷr]	[ukr]

Selon S. CHAKER (1991, pp. 161-163), le thème d'aoriste n'est plus, en kabyle, qu'un archaïsme en voie de disparition ; sous sa forme isolée, il ne serait attesté que dans la poésie ; dans la pratique courante, il serait très peu usité à l'image du passé simple en français.

Cette forme originelle et marginale dans la pratique standard est remplacée par des formes complexes qui en sont issues et obtenues grâce à l'adjonction des marques : ad et a / la.

Le couple « aoriste » vs « prétérit » se transforme et adopte la configuration « aoriste + marque » vs « prétérit », ce qui se présenter ainsi :

Aoriste + marque	Prétérit
- aoriste intensif : [y – Takʷr] « il a volé » (habituel)	[y – ukr] « il a volé »
- ad + aoriste : [ad y – kʷr] « il volera »	
- ad + aoriste intensif [ad y – Takʷr] « il volera » (habituel)	
- a / la + aoriste intensif [ay – Takʷr] « il vole » (actuel)	

Pour ce qui est de l'arabe dialectal, M. BELKAID (1976, p. 436) relève que le parler de Tenès – ainsi que tout le domaine linguistique arabe – oppose les deux modalités « accompli » et « inaccompli ». Il précise bien que « le caractère de cette opposition est aspectuel et non temporel ».

Rapportant M.COHEN (1924), il (1976, p.436) note que l'accompli exprime un procès achevé « quel que soit le moment où se situe le procès », alors que « l'inaccompli » exprime un procès en cours d'accomplissement.

C'est ce qui fait qu'une forme comme [xdɔmna] peut, selon les contextes, signifier en français : « nous avons travaillé », « nous avions travaillé », « nous travaillâmes » ou « nous eûmes travaillé », alors que [nɔlʕäb] peut équivaloir à « je joue », « je jouerai » ou « je jouais ».

Il en est de même en kabyle. La forme [tʃiɣ] peut vouloir dire « j'ai mangé », « je mangeai », « j'avais mangé » ou « j'eus mangé », alors que les formes : [y – xɔdəm], [ad y – xdəm], [ad y – xɔdəm], [ay xɔdəm] signifient respectivement : « il travaille » (habituel) ou « il travaillait », « il travaillera », « il travaillera » (habituel), « il travaille » (actuel).

Voilà qui apporte un peu plus de clarté quant à la confusion passé simple / passé composé.

Et c'est cette même opposition des systèmes verbaux, aspectuel pour le kabyle et l'arabe, temporel pour le français, qui fait que nos apprenants emploient, toujours au premier plan, le plus-que-parfait pour le passé composé ou le passé simple et inversement.

Exemples :

- *le plus-que-parfait pour le passé composé ou le passé simple :*
  - « Un jour elle ***a demandé*** *a mon pere de me suivre, et quand il* ***avait découvert*** *mon secret mon pere* ***avait déssidé*** *de l'emené loin de chez nous. » (ALR 151)*
- *« Comme j'****avais pas fait*** *[mis pour « exécuté »] lordre de mamans,* ***elle a demander*** *a mon pére de le faire perdre. Quand j'****avais entondu*** *cette parole. J'****ai parti*** *[mis pour « suis parti »] à mon pere et* ***j'avais demandé*** *à lui de ne pas faire cette affaire. » (SSR 117)*

La dernière succession « passé composé → plus-que-parfait (mis pour un passé composé) contraste particulièrement du fait que les deux verbes (« suis parti » et « avais demandé ») sont coordonnés.

Cette alternance s'étend, pour certains sujets, à une bonne partie du texte :

« Ma petite sœur était entraine de jouer avec les autres filles, et moi j'étais entraine de la surveiller.

*Après quelques minutes, j'**ai vue** mon frère et dans ses mains un beau petit chien, et comme j'aimais bien les animaux, on **a pris** ce chien à la maison.*

*Mais quand ma mère l'**avait vu**, elle nous **avait demandé** de le faire sortir de la maison car il sois surement malade. On **a pas voulu** perdre.*

*Quand mon père venait de son travail, ma mère **lui avait raconté** l'histoire et elle lui **avait demandé** de le perdre. Au début, on **a pas voulu** le perdre mais quand notre voisin (vitirinaire) nous **a dit** qu'il est malade on l'**avait emmené** mais avec tristesse car on l'**avait aimé**. » (KSR 326)*

Dans cette production, nous avons la succession : « j'ai vu », « on a pris », « elle avait demandé », « on n'a pas voulu », « ma mère avait raconté », « elle avait demandé », « on n'a pas voulu », « notre voisin a dit », « on l'avait emmené », « on l'avait aimé ».

Les élèves semblent ignorer la fonctionnalité de ces deux temps au point d'étendre le plus-que-parfait (mis pour le passé composé) à la totalité ou la presque totalité d'une production.

*« Mon grand-père m'**avait rammené** un chien de la compagne, qui était chez lui depuis trois ans, et que j'aimait beaucoup.*

*Les premiers temps, mes parent **n'avait rien dient**, mais après deux mois **j'avait remarqué** des bléssures sur son coup, et **j'avait decouvert** qu'il **avait bagarré** avec un autre chien, et ce dérnier avait de la rage, et j'avait peur qu'il en attrape. Alors, je **l'avait rammené** chez un veterinair, et il **m'avait conseillé** de le tué parce qu'il avait attrapé non une rage mais une autre maladie difficil à guérir.*

*Alors un jour, à mon absence, ma mère **avait demandé** à mon père de l'égarer parce qu'elle n'en voulait pas à la maison. Alors mon père **avait appelé** la police et ils l'on emmener avec eux, et surement ils l'on tué. » (PSR 92)*

Ce temps, généralisé à une production, semble placer les événements sur un second plan (en arrière-plan), créer une certaine distance entre l'énonciateur et les faits qu'il rapporte. Cela nous fait dire qu'on a affaire à « une description de récit ». Le nombre de productions de ce genre est de 19.

- <u>Emploi du plus-que-parfait pour le passé simple</u> :

  *« Je couris voir ma mère et lui annoncer la mauvaise nouvel mais elle me répondis que c'était elle qui avait demandé à mon père de l'égarer (...). Quand mon père **était rentré** [mis pour « rentra »], je lui **avais demandé** [mis pour « demandai »] de la récupérer, mais il ne voulait pas. » (ASR 256)*

- Emploi du passé composé pour le plus-que-parfait :

« Quand il est rentrait a la maison il nous a dit qu'il a perdu [mis pour « avait perdu »] le chien. » (SSR 137)

- Emploi du passé simple pour le plus-que-parfait :

« Le lendemain, je levai taut pour le voir parce que mon pére décida [mis pour « avait décidé »] de lui cacher dans la forêt. » (TR34).

Dans ces deux exemples, le plus-que-parfait exprimé par le passé composé ou le passé simple a valeur d'antériorité.

Un emploi, celui de l'imparfait pour le passé composé ou le passé simple ne trouve pas, cependant, son explication dans le substrat de la langue maternelle, les deux sphères de l'accompli et de l'inaccompli étant nettement distinctes. En voici quelques exemples :

- Emploi de l'imparfait pour le passé composé :

« La nuit, ma mère a demandé à mon père de l'emmener. Le matin, je ***me levait*** [mis pour « me suis levé »] et ***j'appelait*** [[pour « ai appelé »] *mon chat. Mon père m'a dit que je l'ai jeté* [mis pour « qu'il l'avait jeté »]. » (FSR 179)

L'emploi de l'imparfait pour le passé composé, chez (FSR 230), a été étendu à toute la production :

« Un jour, je suis aller au champ. J'ai trouvé un chien qui aboie. Je sentais qui est perdu car il me faisait de peine.

Je ***décidais*** *de le porter à la maison pour le garder. Je le* ***portais*** *à mes mains. Je le* ***déposais*** *dans ma chambre.*

Soudain ma mère ***rentrait****. Elle me* ***voyait*** *jouer avec le chien. Elle commençait à hurler et elle me* ***demandait*** *de le jeter. Je refusais, la supliais de le garder.*

Lorsque mon pére ***venait****, ma mére demanda à mon père de l'égarer. Mais lorsque mon pére me* ***voyait*** *triste de laisser le chien, il l'a rassuré qu'il n'y a pas le mal, si le chien restait avec nous.*

Enfin ma mére ***acceptait*** *de garder le chien j'étais très heureuse. Je lui* ***donnait*** *un nom : « Champion ». (FSR 230)*

- Emploi de l'imparfait pour le passé simple :

*« elle demanda à mon père de l'emmener et de l'égarer à la forer. Mais je **demandais** [mis pour « je demandai »] pour ne fait que ce qu'elle demanda [mis pour « elle avait demandé »] ma mère à lui. Après mon père il **refusait** [mis pour « il refusa »]. » (SSR 138)*

Au niveau de l'arrière-plan, nous retrouvons, inscrits de manière marquée, deux types d'emplois déviants : l'usage du présent pour l'imparfait et celui du passé composé pour le plus-que-parfait.

En ce qui concerne le premier, il faut relever que c'est un écart très répandu dans le corpus : 400 sujets (soit 69,47 %) utilisent, en effet, le présent pour l'imparfait lorsqu'ils mettent en place le décor de leur histoire. En voici deux exemples :

- *« Je me souviens, l'année passée j'avais un chien il **est** [« était »] tellement petit est gentille il **fait** [« faisait »] beaucoup de déga, il **casse** [« cassait »] des choses, il **sali** [« salissait »] tous l'endroit ou il **dort** [« dormait »]. Ma mère ne l'**aime** [« aimait »] pas, elle a décidé ... » (FSR 213)*
- *« J'avais un chien que j'aimais beaucoup, chaque soir on **fait** [« faisait »] une promenade, on **jou** [« jouait »] ensemble, je lui **donne** [« donnais »] à mangais, il **est** [« était »] très obéissant est amical avec moi. Un jour, ... » (FSR 104)*

Là également, la modalité aspective caractérisant le kabyle et l'arabe joue pleinement . En effet, dans ces deux langues, le présent et l'imparfait du français sont rendus par une même forme (celle de l'aspect « inaccompli ») :

kabyle :
- [ʒaʃu i – xədəm ɵura]
  « qu'est- ce que « il fait » maintenant »
- [jətsaru ɵivraɵin]
  « il écrit lettres des » → « il écrit des lettres »
- [ʒaʃu i – xədəm ʒi lwə qɵ - ni]
  « qu'est-ce que il fait à cette époque-là »
  « qu'est- qu'il faisait à cette époque »
- [jətsaru ɵivraɵin]
  « il écrit lettres des »
  « il écrivait des lettres »

La même forme [jətsaru] correspond donc à « il «écrit » et « il écrivait ».

Il en est de même en arabe :

[ɣarwak rah jəxdəm ʕand rinu]
« maintenant il est il travaille chez Renault »
« maintenant il travaille chez Renault »

[bakri kan jəxdəm ʕand piju]
« avant il est il travaille chez Peugeot »
« avant il travaillait chez Peugeot »

Là aussi, [j - əxdəm] équivaut à « il travaille » et « il travaillait ».

Toutefois, nous n'omettrons pas de noter l'existence de certaines régularités. Ainsi, en présence de l'indicateur temporel qui situe les événements sur le plan de l'histoire, c'est généralement – il existe des exceptions – l'imparfait qui apparaît.

Exemple : *« **Quand j'étais petite** en **avais** a la maison un petit chien que ma mere elle ne **voulait** pas de cette animal chez nous. » (SSR 109)*

Très souvent, nos sujets ont tendance à utiliser l'imparfait avec les verbes « avoir » et « être », verbes qui, dans ce cas, signifient un état.

Exemples :
- *« J'**avais** une petite chatte très fedelle. » (PSR 76)*
- *« J'**avais** un chien que me mère le déteste beaucoup. » (TR 1)*
- *« J'ai trouvé un petit chien, il **était** blanc ... » (SLR 70*
- *« J'**étais** très malheureux de perdre mon chien. » (PLR 63)*

Des contre-exemples existent cependant :

- *« En 1966, j'**ai** une chatte qui s'appelle « Simson » (SSR 138)*
- *« ... mais elle **est** très noire et sale. » (PLR 65)*

Quant à l'emploi déviant du passé composé pour le plus-que-parfait, il se produit généralement quand le second exprime l'antériorité :

Exemples :
- *« Sa fait lonton j'ai faittais mon anniversaire, est avant sa mon*

*cousin **est revenu** [mis pour « était revenu »]de l'étranger. » (PSR 73)*

- *« Je savais que c'est [mis pour « c'était »] ma mère qui **a fait** [mis pour « qui avait fait »] ça. » (SSR 157)*
- *« Je savais que mon père il **a jeté** loin. » (TR 9) [mis pour « je savais que mon père l'avait jeté loin »]*

Il est fort probable que, là aussi, le système verbal aspectuel du kabyle et de l'arabe interfère sur le système verbal temporel du français.

Toutefois, nous sommes enclin à croire que ces difficultés tiennent davantage à la complexité du système verbal du français et qu'elles sont renforcées par les caractéristiques propres aux systèmes verbaux de ces deux langues.

Le premier élément qui permet d'étayer cette affirmation réside dans la procédure qui consiste à quasiment omettre le verbe [omission indiquée dans les exemples par (ϕ)] :

- *« Quand mes parrents (ϕ) [« ont vu »] ça ils me faire peur de perdre la tortue. » (BLR 13)*
- *« Alors elle lui (ϕ) [demande] à mon père de le prendre. » (SLR76)*
- *« après trois mois le chien (ϕ) [« était devenu »] très rapide. » (TR 22)*
- *« J'avait un petit chien à la maison, il (ϕ) [« était »] minions que j'aime beaucoup parce qu'il (ϕ) [« n'arrêtait pas »] de me suivre. (BLR 7)*
- *« elle ma dit qu'elle (ϕ) [« était »] allergique de les animaux. » (BLR 33)*

Le second élément tient à l'emploi de l'infinitif pour le passé composé, le passé simple, le futur simple, le plus-que-parfait et l'imparfait.

<u>infinitif pour passé composé</u> :

- *« j'ai trouvé mon chien et je rammène le a la maison – més parents ils rien **dire** [« n'ont rien dit »] et moi je soigne le. » (BSR 4)*
- *« je la **supplier** [« je l'ai suppliée »] pour la garder. » (KSR 302)*
- *« Une fois que j'étais à l'école ma mère **débarasser** [« s'en est débarrassé »] j'ai beaucoup pleuré. » FSR 182)*

<u>Infinitif pour passé simple</u> :

*« Un matin mon père le **emmener** [« emmena »] avec lui. » (PSR97)*

Il arrive même que nos sujets associent la morphologie de deux temps pour représenter un temps donné. Ainsi, ils combinent le passé composé et l'imparfait, combinaison qu'ils substituent au premier ou au second temps.

Passé composé-imparfait pour le passé composé :

- *« j'ai remerciai mon père et **j'ai commençais** [« j'ai commencé »] à fair son maison. » (SSR 144)*
- *« **J'ai pleurais** [« j'ai pleuré »] à cause de lui, mais mère a décidé comme ça. » (KSR 354)*

Passé composé-imparfait pour imparfait :
*« J'ai vue le chien sur le voleur, **j'ai croyait** [« je croyais »] que l'homme c'est un cétoyaine de village. » (KSR 354)*

Ils utilisent aussi une forme composée du passé composé et du passé simple pour un passé composé :
*« **J'ai demanda** [« ai demandé »] à ma mère ... » (BLR 37)*

Il est évident que le système verbal du français qui compte 16 temps, plus l'infinitif et le participe passé, et des terminaisons à la morphologie très variée auxquelles peuvent s'ajouter les distorsions grapho-phoniques, ne peut que donner le tournis ou le vertige à des apprenants habitués à un système verbal à deux aspects : « accompli » et « non accompli ».

Pour synthétiser, nous reprenons sous la forme d'un tableau toutes les difficultés liées aux temps, auxquelles les sujets retenus se sont heurtés. (Pour des raisons d'économie ou parce que peu nombreuses, certaines n'ont pas été traitées ici. Sur le tableau qui suit, le nombre porté correspond au nombre d'élèves qui commettent l'erreur et non au nombre de fautes qui est bien plus élevé.)

Ordre	Type de difficulté	1er plan	Arrière-plan
1	Mélange PC – PS	173	
2	Présent pour PC	173	
3	Imp pour PC	81	
4	P-Q-P pour PC	67	
5	Infinitif pour PC	50	
6	« PC + Imp » pour PC	04	
7	P.passé pour PC	54	

8	Cond.présent pour PC	02	
9	P.passé pour PS	04	
10	Imp. Pour PS	25	
11	« Imp+PS » pour PS	01	
12	Présent pour PS	14	
13	Infinitif pour PS	06	
14	PC pour PQP	21	
15	PQP pour PS	15	
16	PS pour PQP	04	
17	Présent pour prospectif	02	05
18	« PC+Imp » pour PS	01	
19	ϕ pour PC	10	
20	PC pour subj.passé	02	
21	PS pour subjonctif	01	
22	Présent pour subjonctif	01	
23	« PC+PS » pour PC	01	
24	Infinitif pour f.simple	02	
25	Cond présent pour prospec.	02	01
26	Subj.présent pour subj.imp	01	
27	Présent pour PQP	01	06
28	Cond. Présent pour PS	01	
29	Passé antérieur pour PS	01	
30	Cond. Présent pour PQP	01	
31	PC pour présent	01	
32	Imp. Pour PQP	01	
33	infinitif pour PQP	01	03
34	Présent ind pour Imp.		403
35	PC pour Imp.		82
36	PS pour Imp.		13
37	Infinitif pour Imp.		36
38	P.passé pour Imp.		48
39	ϕ pour Imp.		22
40	PC pour PQP		152
41	Imp. Pour présent ind.		01
42	PS pour prospectif		01
43	Cond.prés. pour Imp.		06
44	PQP pour Imp.		09
45	P.passé pour PQP		03
46	Cond.prés pour cond. passé		02
47	Futur simple pour prospectif		02
48	PQP pour prospectif		01
49	« PC+Imp » pour Imp.		03

Nous rappelons aussi que ces difficulté tiennent à deux faits :

- le caractère aspectuel des systèmes verbaux du kabyle et de l'arabe qui interfère sur le système verbal temporel du français,
- la complexité du système verbal du français au double plan syntaxique et morphologique.

Nous pensons, enfin, qu'elles seraient bien moindres et moins nombreuses si, dans l'enseignement fondamental, on accordait une place au fonctionnement discursif des temps du français.

La première condition pour un bon usage de ces temps est d'imprégner les élèves de leurs emplois concrets en recourant très souvent à l'observation de discours écrits ou oraux.

Ainsi, pour faire saisir, par exemple, l'opposition « passé simple / imparfait », on pourra l'étudier dans son fonctionnement textuel, dans deux, trois textes ; les apprenants, guidés par l'enseignant, percevront les actions qui font avancer l'histoire (ou qui constituent la trame des événements) et déduiront qu'elles sont rendues par le passé simple, comme ils se rendront compte que la mise en place du cadre, du décor et les actions secondaires qui constituent un fond ou qui éclairent en commentant ou en expliquant, sont traduites par l'imparfait (ce que H.WEINRICH (1973, pp. 39-44) appelle « le monde raconté » et « le monde commenté »).

Les exercices, au lieu de porter uniquement sur la phrase et ne viser, bien souvent, que la morphologie (écrire les verbes à tel ou tel temps) – on ne le répétera jamais assez -, doivent être là aussi étendus au texte. On demandera aux élèves d'écrire les verbes d'un texte, donnés à l'infinitif, au temps qui convient.

Exemple : Ecrivez les verbes entre parenthèses au temps qui convient.

« Il y avait un prince qui (se croire) le plus malheureux des mortels.
Triste, triste, toujours triste, il ne (faire) que se lamenter et pleurer. Il (se cacher), (fuir) les autres garçons du même âge et les promenades qu'il (faire), le (porter) toujours vers des lieux déserts où rien de vivant ne (respirer).
Qui le (voir), (croire) voir un vieillard tant il (marcher) voûté et tant son visage, auparavant beau et joyeux, (devenir) pâle et maigre.
Le roi, son père, (consulter) médecins et devins, et (appeler) auprès de lui tous les savants du monde, mais personne ne (comprendre) la cause, ni ne (découvrir) le remède au mal qui (ronger) le prince.
Un vieux savant, qui (s'user) les yeux à l'étude pendant des jours et des nuits sans fin, (dire) un jour au père :

- Pour que ton fils (guérir) et (pouvoir) un jour te succéder sur le trône, il (falloir) que tu l'(habiller) avec la chemise d'un homme qui (se considérer) totalement heureux et satisfait de son sort. Le mal de ton fils, c'(être) l'ambition de tout posséder et le dégoût de tout ce qu'il (posséder) déjà.

Le roi (frémir), car ily (avoir) trop de fous en ce monde, inguérissables, parce qu'ils (vouloir) uniquement ce qu'ils ne (pouvoir) obtenir. Cependant, suivant le conseil du savant, il (envoyer) quelques ambassades de par le monde à la recherche de l'homme dont la chemise (servir) à la cure miraculeuse. Mais ni dans les palais des rois, ni dans les cabanes des pauvres, ils ne (rencontrer) quelqu'un vraiment satisfait de son sort.

Villes, villages, campagnes ... et les ambassadeurs (revenir) au palais n'apportant que le désarroi au pauvre roi qui (voir) mourir son fils sans pouvoir lui porter secours.

Jusqu'au moment où la dernière ambassade, de retour au pays, (se perdre) dans les montagnes. Les ambassadeurs (marcher) longtemps avant d'arriver devant la cabane d'un pauvre berger. Ils le (voir) revenir de son travail quotidien. Ils l'(entendre) rire et chanter. Et lorsqu'il (s'asseoir) auprès de sa femme et de ses enfants, autour du feu, ils l'(entendre) remercier Dieu du bonheur qu'il (ressentir) et prier pour que cela (pouvoir) durer toujours.

Les ambassadeurs, comme ils ne (connaître) pas le chemin, (accepter) l'hospitalité de ces pauvres gens, et, toute la nuit, (s'amuser) beaucoup dans cette cabane où (régner) la gaîté.

A la fin, le plus vieux des courtisans (se résoudre) à dire au berger :

- Cher homme, (se croire) heureux dans ce lieu désert, dans cette pauvreté désolante et loin de tout ce qui nous (rendre) la vie si précieuse ?
- Monsieur, qu'est-ce que je (pouvoir) souhaiter de mieux que d'avoir la santé, l'amour et la joie ?
- Mais, (dire) moi la vérité. (se considérer) heureux et ne (souhaiter) rien d'autre ?
- Oui, je (se considérer) heureux et ne (vouloir) rien d'autre.
- Bon, alors (vendre) moi ta chemise. (demander) moi ce que tu (vouloir).

Ecartant le chandail fait avec la laine de ses brebis, le berger (montrer) fièrement sa poitrine endurcie par le travail et (répondre) en riant :

- je ne (porter) pas de chemise ! »

(« La princesse guenon », in Contes du Portugal, choisis et traduits par P. Leglise-Costa, Gallimard.)

De même on pourra leur demander de souligner, dans un texte donné (dans le texte ci-dessus, il y en a trois : « un jour », « jusqu'au moment où », « à la fin »), les indicateurs exprimant le temps. Ce dernier exercice permet de faire percevoir que le texte est articulé sur des connecteurs temporels, de distinguer les indicateurs relevant du plan de l'histoire de ceux qui s'inscrivent dans celui

du discours et de montrer la complémentarité « indicateurs-temps » dans l'organisation temporelle d'un discours.

IV / 2 – 2 – 7 – Le discours rapporté

L'intérêt accordé au discours rapporté est dicté par deux constats : le premier est que les élèves se heurtent à de sérieuses difficultés, tant au plan formel (les pronoms, certains déterminants, les indicateurs de lieu et de temps, les temps, etc.) qu'au plan sémantique (les verbes transcripteurs du discours rapporté) qu'au plan énonciatif.

Le second, bien plus grave que le premier, est que les enseignants ne semblent pas avoir pris conscience de l'acuité de ces difficultés qu'ont les élèves à se situer sur deux niveaux d'énonciation, puisque la seule réponse qu'ils apportent au désarroi de ces derniers est de nature formelle : ils se contentent de montrer que le passage du discours direct (D.D) au discours indirect (D.I.) s'accompagne de transformations formelles faites de manière presque mécanique. On leur dit, par exemple, que « lorsque le verbe introducteur est au passé, le présent, le futur simple, le passé composé et le futur antérieur se transforment respectivement en imparfait, conditionnel présent, plus-que-parfait et conditionnel passé », ce qui n'est pas toujours vrai : en quelque sorte, on réduit tout ce champ à de simples mécanismes morpho-syntaxiques.

La réponse des enseignants est très partielle et inefficace, puisqu'elle ne prend pas en charge les conditions situationnelles et pragmatiques qui sous-tendent et les marques formelles et le contenu du message. Et ce sont ces conditions dont il sera question dans ce qui suit.

IV / 2 – 2 – 7 – 1 – Aspects théoriques

IV / 2 – 2 – 7 – 1 – 1 – De l'énonciation et de son appareil formel

Trois linguistes sont à l'origine de ce champ d'études qu'est l'énonciation (qui a contribué considérablement à l'évolution de la linguistique moderne) : E. BENVENISTE, ASCOMBRE et DUCROT.

Le premier (1966, p.12) définit l'énonciation comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ».

Les seconds (1976, p. 16), eux, la conçoivent comme « l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle ».

Adoptant une autre mise en perspective – qui consiste à voir en l'énonciation le produit de l'acte, c'est à dire l'énoncé, le texte -, G. PROUST-CHAUVEAU (1971, p. 12) écrit : « A l'énoncé conçu comme objet événement, totalité extérieure au sujet parlant qui l'a produit, se substitue (…) l'énoncé objet-fabriqué où le sujet parlant s'inscrit en permanence à l'intérieur de son propre discours, en même temps qu'il y inscrit « l'autre » par les marques énonciatives ».

C. KERBRAT-ORECCHIONI (1980, p.30) considère comme réductrice cette conception qui consiste à définir l'énonciation comme le mécanisme d'engendrement d'un texte, le surgissement dans l'énoncé du sujet d'énonciation, l'insertion du locuteur au sein de sa parole. C'est pourquoi elle va étendre le champ de l'énonciation en lui assignant comme objet la description des « relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments du cadre énonciatif ».

Par éléments du cadre énonciatif, elle entend :

- les protagonistes du discours [émetteur et destinataire(s)]
- la situation de communication qui regroupe :
  . les circonstances spatio-temporelles
  . les conditions générales de la production-réception du message : nature du canal, contexte socio-historique, contraintes de l'univers du discours, les conditions concrètes de la communication (nature du locuteur, nature des allocutaires : âge, nombre, comportement, etc., organisation matérielle, sociale, politique de l'espace où s'instaure la relation), les contraintes de genres.

Partant de cette conception de l'énonciation, elle distingue deux classes d'unités subjectives : les déictiques et les unités lexicales (qu'elle qualifie de « subjectivèmes »).

Les déictiques sont des « unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (…) implique une prise en considération de certains éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé et la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire ». (C. KERBAT-ORECCHIONI, 1980, p.36)

Sont considérés comme déictiques les pronoms personnels (exemples : « je, tu, nous, vous, moi), les possessifs (« le mien », « mon », etc.), les démonstratifs (« celui-ci », « ce « , etc.), la localisation spatiale (« ici, là, là-bas ») et la localisation temporelle.

C.KERBRAT-ORECCHIONI apporte quelques précisions quant à chacune des ces sous-catégories :

- Elle intègre dans la sous-classe des pronoms personnels les pronoms « il(s) et « elle(s) » qu'elle considère comme négativement déictiques, en ce sens qu'ils indiquent que l'individu qu'ils dénotent ne fonctionne ni comme locuteur, ni comme allocutaire. Elle signale également que les pronoms « nous » et « vous » peuvent être déictiques ou cotextuels (exemple : « Mon frère et moi avons rendu visite au malade. Nous lui avons apporté beaucoup de réconfort »).
- Dans la sous-catégorie des démonstratifs, elle précise que ces derniers peuvent avoir des emplois déictiques et des emplois anaphoriques. En emploi de déictique, elle distingue les démonstratifs comportant les particules « –ci / - là » des démonstratifs simples dont l'usage s'accompagne d'un geste et qu'elle appelle « déictiques par ostension ».
- Au niveau de la localisation temporelle, enfin, elle établit deux sous-catégories : les désinences verbales (les temps) et les adverbes et locutions adverbiales. Pour ce qui est des seconds, elle distingue (1980, p.47), sous la forme d'un tableau, les déictiques des cotextuels :

	Déictiques. Réf. : To	Relatifs au cotexte réf. exprimée dans le texte
simultanéité	en ce moment, maintenant	à ce moment-là, alors
antériorité	hier, l'autre jour, la semaine passée (dernière), récemment, il y a quelques jours	la veille, la semaine précédente deux jours plus tôt, peu avant
postériorité	demain, l'année prochaine, dans deux jours, dorénavant bientôt, prochainement	le lendemain, peu après, l'année suivante, dès lors, deux jours plus tard.
neutres	aujourd'hui, ce matin, cet été, tout à l'heure.	un autre jour.

Quant à la seconde classe des unités subjectives, à savoir les unités lexicales, elle les scinde en deux groupes : les unités de nature « affective » et les unités de nature « évaluative ».

Est dite affective toute unité (adjectif, verbe, etc.) qui « énonce une réaction émotionnelle du sujet parlant » (C.KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, p.84), c'est à dire qui implique un engagement affectif de l'énonciateur.

Sont considérés comme unités affectives :

- les adjectifs : « poignant », « pathétique », « drôle »,
- un signifiant prosodique, typographique : (!),

- un signifiant syntaxique : (l'antéposition, par exemple, charge l'adjectif d'affectivité : « le petit cadavre »),
- les verbes de sentiments : « espérer, aimer, apprécier, souhaiter, détester, craindre, redouter, etc. ».

Une unité évaluative est une unité qui dénote une appréciation du type qualitatif, quantitatif positif ou négatif. C.KERBRAT-ORECCHIONO distingue trois types d'unités évaluatives : les évaluatifs non axiologiques, les évaluatifs axiologiques et les modalisateurs.

Les premiers impliquent une évaluation quantitative ou qualitative qui ne s'accompagne ni d'un jugement de valeur, ni d'un engagement affectif du locuteur (Exemples : « grand, loin, chaud »).

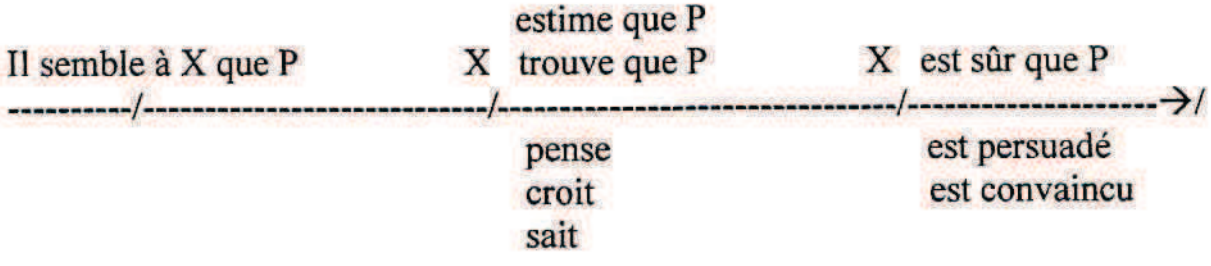
Les seconds regroupent les substantifs dits termes péjoratifs (dévalorisants), mélioratifs (laudatifs, valorisants), les adjectifs véhiculant un jugement de valeur positif ou négatif et les verbes exprimant une disposition favorable ou défavorable de l'agent du procès vis à vis de son objet.

Exemples :

- substantifs : « c'est un imbécile », « c'est un génie »,
- adjectifs : « bon », « beau »,
- verbes de sentiments : « aimer, souhaiter, détester, etc.

Les modalisateurs, enfin, regroupent les verbes - et les adverbes qui y correspondent – que l'on peut situer sur un axe : vrai / faux / incertain.

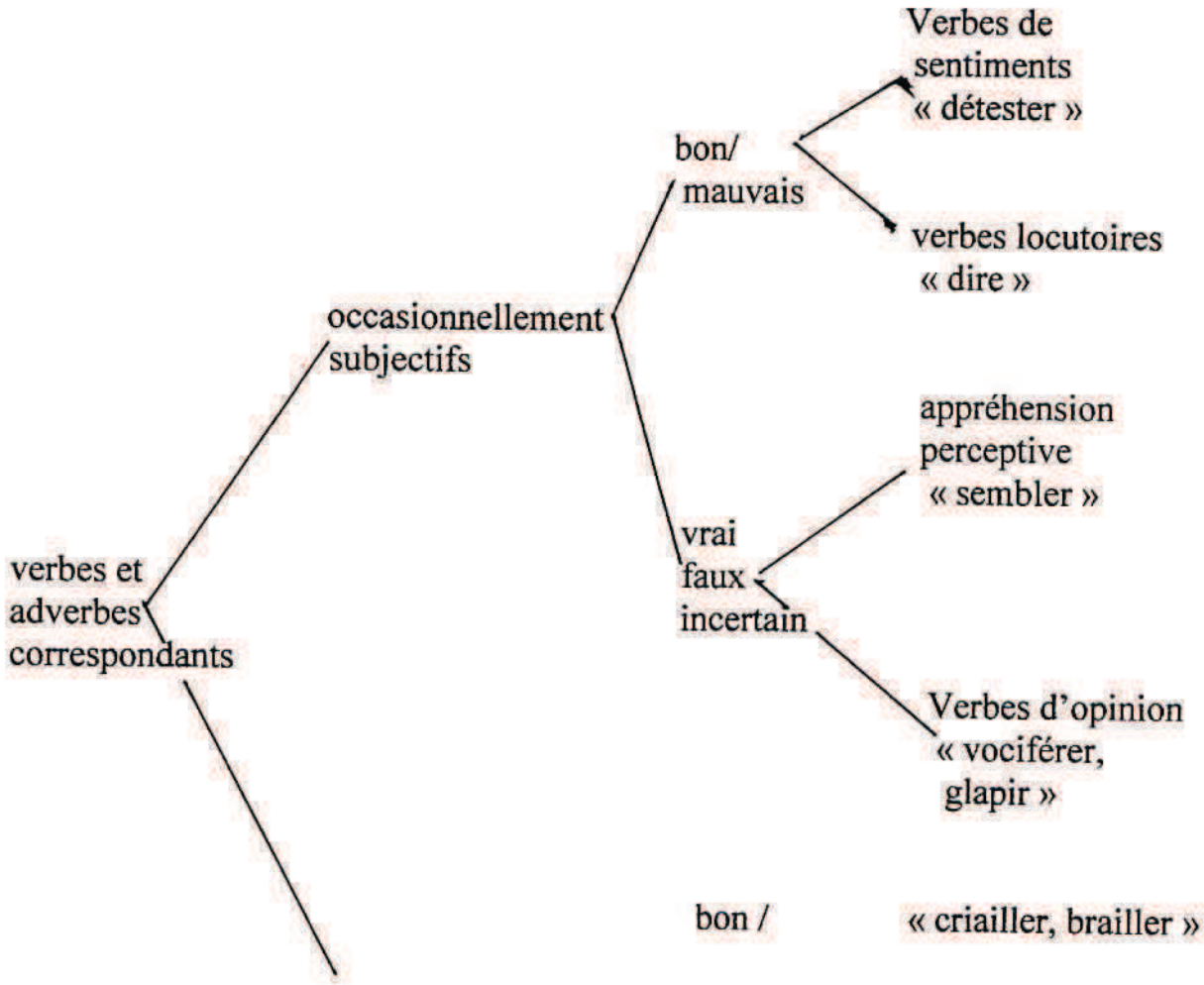
Il s'agit d'abord des verbes qui « dénotent la façon dont un agent appréhende une réalité perceptive ou intellectuelle » (C.KERBRAT-ORECCHIONO, 1980, p.104). L'appréhension perceptive caractérise les verbes et les expressions verbales du type : « sembler », « paraître », « avoir l'impression que ». L'appréhension intellectuelle utilise les verbes d'opinion qui servent au locuteur à informer le destinataire des croyances d'un tiers, et qui indiquent en même temps le degré d'assurance avec lequel ce tiers adhère à sa croyance, ce que KERBRAT-ORECCHIONI (1980, p.105) illustre avec l'axe suivant :

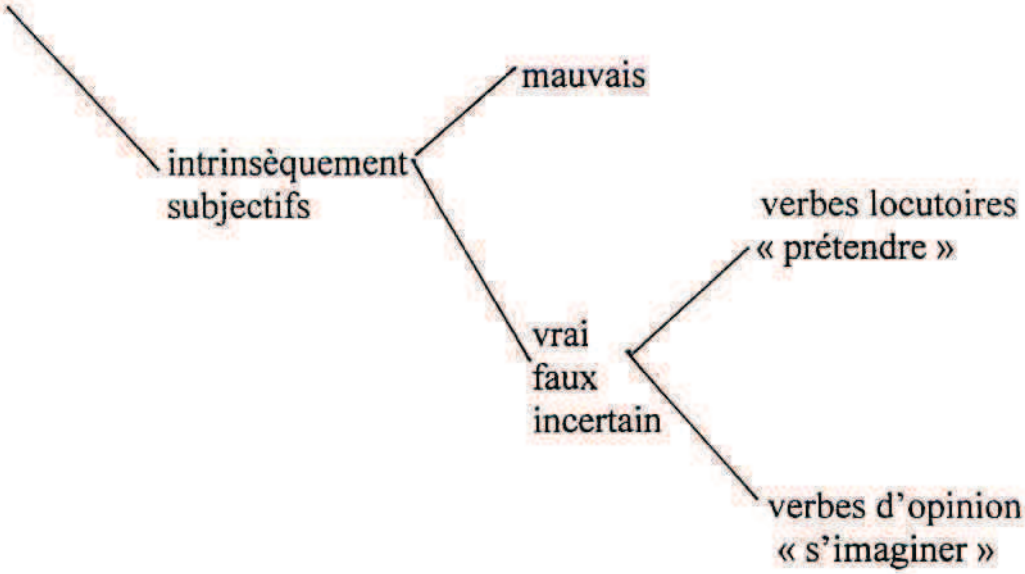


A ces verbes, s'ajoutent les verbes dits « locutoires » - c'est à dire tous les verbes qui dénotent un comportement de parole -, qui se répartissent, selon que le locuteur ne préjuge pas de la véracité / fausseté des contenus énoncés par X ou qu'il prend implicitement position sur ce point, en deux groupes :

Attitude du locuteur totalement indépendante du degré d'intensité du comportement énonciatif de X	Modalisateurs intrinsèques
« dire, affirmer », déclarer »	« prétendre, prétexter »

Pour conclure, nous retiendrons de cet appareil formel les éléments les plus importants pour notre propos, à savoir l'ensemble des déictiques, ainsi que les verbes et les adverbes correspondants que nous synthétiserons sous la forme d'un schéma ainsi conçu :





IV / 2 – 2 – 7 – 1 – 2 – <u>Le discours rapporté</u>

Le discours rapporté suppose une démarche qui se déroule en deux temps, qui peut se schématiser ainsi :

<u>Premier temps</u>

premières conditions d'énonciation ---------(E)---------→(R) lieu 1 – temps 1, message 1 en D.D ; signification et reformulation intérieure du message

deuxièmes conditions d'énonciation : Signification + reformulation intérieure de (R) ---------→(R') lieu 2, temps 2, message 1 en D.R ; (R') signification et reformulation intérieure du message

(E) = émetteur du message (celui qui parle)
(R) = récepteur du message (celui qui qui écoute dans un premier temps et rapporte le discours dans un second temps)
(R') = récepteur du discours rapporté.

Retraçons ces deux niveaux d'énonciation :

a) Premier acte d'énonciation

Soit l'énoncé : "Il fait beau aujourd'hui".
On peut examiner la signification de cet énoncé en situation, d'abord pour (E) qui parle, puis pour (R) qui entend.

Dans un premier temps, on peut dire que cet énoncé est une réalisation linguistique qui suppose que (E) et (R) possèdent une compétence qui les met à mêmes d'émettre et de recevoir.

Mais on ne peut réduire cet énoncé à son expression linguistique du fait qu'il a été produit au cours d'un acte de parole. Sa signification est tributaire à la fois de l'intention de (E) (ses raisons) et des conditions dans lesquelles il a été produit.

Tout d'abord, il faut noter que l'énoncé renvoie à un référent précis, à savoir le temps qu'il fait ce jour-là et tel qu'il est perçu par (E). Ensuite, il existe, entre (E) et (R), des relations interpersonnelles dont la connaissance est nécessaire pour le décodage de l'énoncé.

Cette phrase peut équivaloir à un énoncé phatique (avec sa valeur intrinsèque) aussi bien avec un inconnu, un ami, qu'un subordonné.
Si (E) et (R) ont des relations amicales, elle peut revêtir des significations diverses qui peuvent être :

- «Le temps s'arrange : nous pouvons aller à la pêche».
- "Ne restons pas ici (à la maison); allons au jardin."
- "Vous vous rappelez le déluge d'hier, quel changement !".

Si, par contre, (E) et (R) entretiennent des rapports de supérieur à subordonné, cet énoncé peut signifier un ordre dont l'exécution dépend du beau temps.

Les éléments paralinguistiques peuvent également intervenir. En effet, dite sur un ton ironique, cette phrase signifie que "le temps est exécrable" ; un ton exaspéré accompagné de gestes indiquerait que le beau temps ne convient pas à l'humeur de (E).

Au niveau de la réception du message par (R), il faut d'abord noter que (R) doit connaître la syntaxe et le lexique de l'énoncé, ce qui n'est pas toujours évident pour un étranger à la langue.

A supposer que cela soit acquis, (R), pour interpréter le message, peut :

- constater le fait de la prise de parole ("E m'a parlé du temps"

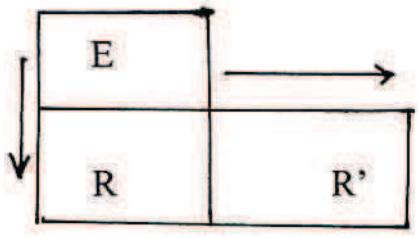
- - remettre en question ce fait ou s'interroger sur l'intention cachée : ("je sais ce qu'il veut")
- relever la pensée ou le sentiment qui l'ont dictée, ce qui peut aboutir à :
  . une expression objective de l'opinion ou du sentiment :
  - "il pense (estime...) qu'il fait beau."
  - "il se réjouit (se félicite, s'émerveille) du temps qu'il fait"
  . une expression subjective de cette opinion ou de ce sentiment :
- "il s'imagine qu'il fait beau (quelle erreur !)

b) Deuxième acte d'énonciation : transmission du message par (R) à d'autres interlocuteurs :

Tout d'abord, le lieu (2) de reproduction de l'énoncé peut être différent du lieu (1). Dans ce cas, cela entraîne des changements d'ordre linguistique, si l'énoncé comporte des déictiques ou des indicateurs d'espace tels "ici", "là", "là-bas", etc.

Ensuite, un laps de temps s'est nécessairement écoulé entre la réalisation(l) et la réalisation (2). Cela donne lieu à deux constats : le premier est que l'énoncé (2) peut être erroné par rapport à l'énoncé (l). Il pourrait s'agit soit d'une défaillance de mémoire, soit d'une fausse interprétation, soit, ce qui est souvent le cas (en particulier dans la presse), d'une intention délibérée de fausser la transmission du message. Le second réside dans le fait que la différence de temps joue un rôle important dans les transformations morpho-qyntaxiques que l'énoncé subit, comme elle a des incidences sur les indicateurs temporels quand l'énoncé en renferme.

Enfin, le fait que (R) rapporte à (R') l'énoncé de (E) entraîne une superposition de deux situations qu'on peut schématiser ainsi :



Cette superposition a d'importantes conséquences tant au niveau de la forme de l'énoncé que de son contenu et de sa signification.

Au plan de la forme, on voit s'effectuer le passage de "je" à "il", ce qui entraîne les transformations suivantes :

- "je" → "il"
- "moi" → "lui"
- "mes" → "ses"

- "nos" → "leurs"

ainsi que les transformations correspondant aux temps des verbes. (A propos de la transformation que subissent les pronoms, on pourra consulter avec beaucoup de profit le travail de COMBETTES, FRESSON et TOMASON, 1979 et 1980)

Au niveau du contenu, les changements produits sont plus difficiles à saisir étant donné le nombre de modalisations que l'énoncé subit (il est filtré plusieurs fois : passage de Ⓔ à Ⓡ, de Ⓡ à Ⓡ', etc.). L'énoncé rapporté ne peut avoir la même "valeur" que ce même énoncé dans la situation initiale.

A supposer que Ⓡ rapporte ainsi l'énoncé initial :
«Ⓔ a dit : "Il fait beau aujourd'hui"», Ⓡ' s'interrogerait sérieusement sur les raisons qui ont poussé Ⓡ à le faire de la sorte, et, cet énoncé, hors contexte, rapporté littéralement, est vide de sens.

Généralement, Ⓡ part, non du message littéral, mais de l'une des interprétations qu'il en a fait. Il dirait par exemple : "E s'imaginait ce jour-là qu'il faisait beau", ce qui réduit le nombre des interprétations possibles que Ⓡ' pourrait faire de cet énoncé. Et cela est dû à la modalisation exprimée par le verbe introducteur "s'imaginer".

c) <u>Les verbes transcripteurs du discours rapporté</u> :

On distingue généralement trois grandes catégories de verbes transcripteurs du discours : la description, l'acte et le résultat.(cf. M.MARTINS-BALTAR, 1976, p.66). La catégorie "description" se subdivise en trois sous-catégories : les verbes d'attitude, les verbes de perception et les verbes d'opération. La première sous-catégorie (les verbes d'attitude) qui porte sur des propositions, regroupe ce que l'on appelle les "verbes modaux.
Traditionnellement, ces verbes sont classés en trois groupes : le jugement, la volition et le sentiment.

Les modaux de jugement, précédés d'un sujet humain, sont toujours considérés comme des jugements de vérité :

Exemples : "considérer que…", "estimer que…", "être certain que …"
"se douter que…", etc.

Certains les qualifient de verbes d'opinion.

Les modaux de volition, eux, indiquent que le locuteur désire que la proposition qui est l'objet du jument soit vraie :

Exemples : "préférer", "souhaiter", "vouloir", "projeter", etc.

Les modaux de sentiments décrivent une réaction affective à la proposition-objet, réaction qui se traduit par des sentiments positifs ("espérer"), soit par des sentiments négatifs rendus par les verbes ; "craindre", regrêter", etc.

La deuxième sous-catégorie, la perception, est formée des verbes tels : "constater", "observer", "remarquer", "s'apercevoir", etc.

Aux verbes d'attitude et de perception, qui traduisent des représentations subjectives du locuteur, s'opposent les verbes d'opérations (dits parfois "verbes d'argumentation") qui décrivent des opérations discursives objectives réalisées par ce que dit le locuteur. Ceux-ci peuvent décrire le discours au niveau du contenu : il en est ainsi de "analyser", "conclure", "montrer", "décrire", "exposer", etc.; ils peuvent traiter de la forme du discours par rapport à un contenu déterminé : exemples : "effleurer", "escamoter", etc. Enfin, ils peuvent avoir trait à la forme du discours uniquement : "exprimer", "prononcer", "souligner", "répéter", etc.

La seconde grande catégorie, (celle de l'acte), se rapporte aux actes permormatifs. Elle regroupe les verbes qui précisent, indiquent que le locuteur a accompli l'action signifiée par le verbe (L'énonciation orale ou écrite est en même temps acte). Peuvent être considérés comme tels les verbes : "accepter", "affirmer", "accuser", "annoncer", "avertir", "avouer, "promettre", "s'engager", "proclamer", etc.

La troisième grande catégorie, enfin, est formée des verbes qui expriment le résultat ou l'effet sur l'observateur ou l'auditoire. Ils sont également dits "perlocutifs", car ils expriment une action réalisée par l'intermédiaire du discours. Il s'agit, par exemple, de : "alarmer", "décourager", "inquiéter", etc.

IV / 2 – 2 – 7 – 2 – Le discours rapporté dans le corpus

Pour analyser cet aspect de la microstructure, nous avons distingué le discours rapporté directement (communément désigné par les dénominations : "discours direct (D.D) ou "style direct") du discours rapporté indirectement (appelé "discours indirect (DI) ou "style indirect").

IV / 2 – 2 – 7 – 2 – 1 – Le discours rapporté directement (DD)

" On dit que le discours (ou style) est direct quand un narrateur, répétant les paroles de quelqu'un, les reproduit telles qu'elles ont été dites". (J. DUBOIS + collectif, 1973, p. 158)

Toute phrase au discours direct peut être décomposée en deux parties : la première que nous appellerons "partie énonciation (désignée par E) et que H. WEINRICH (1989, p. 565) nomme "la marque de citation" comporte le locuteur

(L), le verbe introducteur du discours et le ou les compléments qui accompagnent ce verbe. Cette partie, lorsqu'il s'agit d'une seule phrase, est généralement placée au début :

Exemple : **Ma mère m'a dit en criant** : "Sors-moi ce chien !"

Lorsque le discours se prolonge, elle peut se répéter et être insérée au sein des paroles rapportées :

"Et surtout, **ajoute-t-elle**, arrange-toi pour qu'il ne retrouve pas le chemin de la maison !"

Quand il s'agit d'un dialogue, cette partie (E) se retrouve généralement dès la deuxième réplique en fin de phrase :

" – Je ne veux pas de ce chien ! **vociféra-t-elle d'une voix qui me fit courir un frisson à l'échine.**"

Dans notre corpus, sur les 107 sujets qui ont inséré dans leur récit un dialogue, seuls quatre d'entre eux ont situé cette partie (E) en fin de réplique.

La seconde caractéristique est que la majorité de ces 107 sujets, au lieu de se servir des tirets lorsque le dialogue se composé de plusieurs répliques, répètent la partie (E) au début de chaque réplique.

Exemple : *" Apré maman Il regarde avec la coulires ["colère"] **Il demander** dou ce que tu ramler ["as ramené"] ce chien ? apré **je répender** trouver dans une route Il boix seul, les voitures marcher devans, apré **maman Il dit** maintenan remetre a ca plas. **Je dis** ton papa arrive du travail ["attendre que mon papa arrive du travail]". (TR 12)*

On constate également que les élèves utilisent et la partie (E), le discours rapportant, et les tirêts au début de chaque réplique.

Exemple :

" J'ai parter cher maman pour lui dir a ce que elle voux ["a vu"] mon chat.
- ***Il ma dit** : J'ai les envoyé dans la rue*
- ***J'ai dit** : pourquoi maman Tu c'est que j'aime boucou ce chat.*
- ***Il ma dit** : c'est ton père qui décidi de le envoyé dore ["dehors"] parce que en général les chat Il sont èlèrgique.*
- ***J'ai dit** : non maman mon chat il pas èlèrgique." (ASR 282)*

Il arrive que ces élèves omettent purement et simplement cette partie (E) dès qu'on dépasse la première réplique, comme le montre cet exemple :

*" **Je demandais à ma mère** : maman ! ou est mon chien*

- Il faut que tu l'oublie ma fille parce que ton père nous a débarassé de lui.
- Pourquoi maman ? quecequ'il vous avai fait ? Vous savais bien que je l'aime.
- Nous l'aimons tous ma fille mais nos voisins ont réclamés qu'il leur dérange". (ASR 267)

La troisième cractéristique – de loin la plus frappante – consiste en ce que nos sujets se servent presque exclusivement, comme verbe rapporteur, du verbe "dire", comme le laisse voir l'exemple qui suit :

"Quant lui entra a la maison ***dit*** *a ma mére qui y a ramené ce chien ma mere* ***dit*** *ci ton fils il lui* ***dit*** *pourquoi vous ramené un chien a ma maison. je lui* ***dit*** *pourquoi papa ce chien set un très beau chien et très antiligent onfin mon père* ***dit*** *c'est toi qui va le adopté et adresse ["dresser"] ce chien." (FSR 238)*

(Au passage, on notera les difficultés d'ordre énonciatif et pragmatique auxquelles se heurte cet élève : en tant que narrateur, il se désigne par "lui" au lieu de "me" dans : "il lui dit pourquoi vous…" et il fait un usage indifférencié de "vous", "lui" et "tu" toujours pour se désigner soi-même.)

Comme on pourra le constater, cet apprenant a fait cinq fois usage du verbe "dire", ce qui fait que ce dialogue est très peu expressif, peu "coloré", ce verbe – ainsi que le verbe "répondre" – étant "neutre", "usé", constituant des banalités. Le lecteur est peu éclairé sur les attitudes, les gestes, le ton de voix du locuteur. L'élève aurait dû lui préférer des verbes plus précis tels (respectivement) : "demander", "répondre" ("bégayer", "murmurer", "bredouiller"), "crier" ("hurler", "tonner"), "implorer" ("supplier", "prier") et enfin "céder".

Les 107 sujets qui ont introduit le discours direct dans leur récit font un usage abusif du verbe "dire" (154 occurrences au total).

A cette troisième caractéristique, se greffe une quatrième qui lui est particulièrement liée il s'agit des compléments qui accompagnent les verbes introducteurs de discours rapporté et qui permettent de caractériser la voix, le ton, une attitude, un geste, une mimique, la mine. Ces compléments sont quasiment inexistants dans les répliques des dialogues.

En voici un exemple :

" – Il faut que nous égarions ce chien, a dit ma mère.

- *pour quoi ? a dit mon père.*
- *Parce qu'il a beaucoup de puces, il sali toujours le divon est son oublier* qu'il *cour derière le chat des voisins, a dit ma mère.*
- *D'accord, mais d'abord il faut que les enfants le sache, a dit mon père." (TR 39)*

L'élève aurait pu produire :

" Il faut que nous égarions ce chien ! a crié ma mère, **les yeux étincelants (les lèvres tremblantes, en montrant du doigt la petite boule blottie dans un coin du canapé).**
- Pourquoi ? a répondu mon père, **étonné.**
- Parce qu'il a des puces, il salit toujours le divan et sans oublier qu'il court derrière le chat des voisins, répliqua (expliqua) ma mere, **fermement décidée à se débarrasser du chien.**
- D'accord, mais il faut que les enfants le sachent, a concédé mon père, **l'air inquiet, car il savait qu'ils allaient nous faire beaucoup de peine."**

Quelques élèves, qui ont pensé à des compléments, déplacent par endroits, leur point d'incidence :

"quand ma mère m'a dis que mon père va prendre Foxe a la forêt je luis disais ["ai dit"] "non ! non! Ce n'est pas sa faute" en criant"(TR 51)

La seconde partie, qui entre dans la composition des phrases au discourt direct, que nous avons appelée "énoncé (e), est représentée par les paroles rapportées.

Au plan formel, cette partie se caractérise par les tirets et les guillemets lorsqu'on a affaire à un dialogue entre deux ou plus de deux personnages et éventuellement les points d'interrogation et d'exclamation.

Dans notre corpus, 63 élèves sur 107 n'ont pas porté les deux points (:), 80 d'entre eux ont omis les guillemets; 40 ne se servent pas du tiret pour signaler le changement de locuteur; 53 sont très peu ou pas du tout sensibles aux valeurs sémantiques et discursives des points d'interrogation et d'exclamation, puisqu'ils ne les ont pas du tout employés bien qu'ils soient nécessaires dans certains contextes donnés (exemples : "l'ordre", "l'étonnement", "l'admiration", etc.). Il est même des élèves, en nombre appréciable, qui omettent l'ensemble de ces signes.

Exemples :

- *"Après ma mere elle a vu se chien elle ma dit fait lui sortir te de suite." (FSR 208)*
- *"elle hurle en me disant je ne veu pas voir se chien mais-le dor, sinon je le tuerait." (FSR 209)*

Ces deux élèves auraient dû produire :

- "Quand ma mère a vu le chien, elle m'a dit : "Fais-le sortir tout de suite !"
- "Elle hurle en me disant : "Je ne veux pas voir ce chien ! Mets-le dehors, sinon je le tuerai !"

Mais là, nous touchons à un autre point qui relève de la microstructure textuelle, à savoir la ponctuation. Cet aspect, qui a suscité et qui continue de susciter un grand intérêt dans le cadre de la pragmatique, de l'analyse du dialogue, et auquel nous nous sommes intéressé dans notre travail (les signes de ponctuation sus-cités ne sont pas les seuls dont l'usage discursif échappe à nos élèves), ne sera pas abordé dans ce mémoire. Nous envisageons de l'y intégrer ultérieurement ou d'y consacrer une synthèse indépendante, d'autant que la ponctuation est liée à certains phénomènes syntaxiques comme la coordination, par exemple.

Nous terminerons en relevant le fait que les répliques du dialogue sont présentées par les élèves les unes à la suite des autres (problème de spatialisation du dialogue), ce qui nuit à la lisibilité du texte.

Exemple : *"elle ma dit je vais dire à ton père de égarer cette chatte pourquoi maman parce qu'elle fais salire la maison et elle rammaine avec des pusses." (ALR 139)*

IV / 2 – 2 – 7 – 2 – 2 – <u>Le discours rapporté indirectement</u> (DI)

Pour H. WEINRICH (1989, p. 566), "le discours indirect est une opinion rapportée sans qu'elle soit citée à la lettre. Le rapporteur reformule à sa façon l'opinion qu'il rapporte. Il peut, ce faisant, être plus ou moins "fidèle", c'est à dire s'éloigner à des degrés divers des termes exacts de l'opinion rapportée et colorer plus ou moins celle-ci de ses propres conceptions".

Cette coloration est liée à la paraphrase qui est faite des paroles rapportées et au verbe qui les introduit.

Exemple :

"J'ai entendu des crissements de pneus, raconte le concierge à l'hôtel Belloua, tout proche. Instinctivement, je me suis dirigé vers la fenêtre. Je n'ai vu qu'un éclair de phare et j'ai entendu le bruit de la masse de tôle qui s'écrasait sur le mur. Cela ressemblait à une explosion. Je me suis précipité et j'ai très vite compris."

Un journaliste pourrait rapporter :

"Un seul témoin, le concerge de l'hôtel Belloua, tout proche des lieux de l'accident, s'est dirigé instinctivement vers la fenêtre lorsqu'il a entendu une explosion au moment où la masse de tôle s'écrasait sur le mur. C'est seulement après s'être précipité dehors qu'il a compris ce qui s'était passé."

Dans cette opération de reformulation, des éléments peuvent être rajoutés : c'est le cas de "un **seul** témoin"; il peut aussi y avoir soit une déperdition de sens (effacement de "vite" dans la dernière phrase), soit une modification volontaire, intentionnelle dictée par des visées discursives. Dans ce dernier cas, pour se rendre compte de l'effet recherché par le journaliste, il suffit de comparer :

- "j'ai entendu le bruit de la masse de tôle qui s'écrasait sur le mur. Cela ressemblait à une explosion."

et

- "... a entendu une explosion au moment où la masse de tôle s'écrasait sur le mur."

La prise de position de l'énonciateur (ou narrateur) peut transparaître dans le fait qu'il tait (ou gomme) volontairement une partie des propos rapportés.

Exemple :

A, spécialiste renommé en bâtiment, a déclaré : "Il sera impossible, si on ne prend pas suffisamment de précautions, de redresser cette bâtisse."

B, journaliste, peut rapporter :

"Notre éminent spécialiste a déclaré qu'il était impossible de redresser cette bâtisse."

Comme elle pourrait être reprise avec l'adjonction d'un verbe d'opinion :

"Notre éminent spécialiste a prétendu qu'il était impossible de redresser la bâtisse."

Nombreux sont les procédés et les stratégies discursives, entre autres, la traduction graphique des éléments prosodiques, l'usage d'un verbe introducteur, les compléments de ce verbe, la place des éléments, etc.) qui permettent au locuteur de modifier et de s'insérer, parfois de manière incidieuse, dans les paroles d'autrui.

Mais il faut préciser que nos élèves, à quelques rares exceptions près, n'en sont pas là, *sont bien loin de telles préoccupations*

Qu'on en juge :

Nos 575 sujets ont employé 82 verbes introducteurs dont la fréquence peut être ainsi rendue :

Ordre	Verbes	Fréquence
1	Demander	396
2	Dire, décider de	142
3	Vouloir	046
4	Supplier de	041
5	Refuser de	030
6	Accepter de	022
7	Savoir (que)	020
8	Croire	014
9	Répondre	013
10	Avoir peur (que), trouver (que)	009
11	Comprendre	007
12	Proposer de, ordonner de, remarquer (que), faire comprendre (que), prier (de, que)	006
13	Penser (que), essayer (de), expliquer (que)	005
14	Espérer (que), être triste (de), insister	004
15	Conseiller (de), convaincre (que), annoncer (que), permettre (de, que), en avoir marre (de), découvrir (que), avoir du mal (à), se rendre compte (de, que), avouer (que)	003
16	Souhaiter (que), réfléchir (à), tenir (à), aimer (que, infinitif), sentir (que), résumer (que), être heureux (que), permettre (de), se souvenir (que), raconter (que), craindre (que), être content (que), réussir (à), interdire (de), constater(que), regretter (de, que), répéter (que)	002
17	Supporter (que), autoriser (à), entendre (que), confirmer (que), informer (que), parler (de), s'opposer (à ce que), se plaindre (de), faire savoir (que), questionner, oublier (que), ignorer, conclure (que), il est vrai (que), il n'est pas question (de), prendre la décision (de), se résoudre (à), forcer (à), ressentir (que), reconnaître (que), avoir anvie	

	(de), être satisfait (de), se rappeler (que), rassurer (que), être fier (de), envisager (de), rêver (de), être déçu (de), avoir l'idée (de).	001

Ce qui est notable dans cet inventaire, c'est d'une part la haute fréquence de certains verbes tels : "demander", "dire", "décider de", etc. et d'autre part, la très basse fréquence (1 à 4 occurrences), qui lui fait pendant, d'un nombre élévé de verbes.

Dans le premier cas, cela s'explique par l'orientation même du sujet proposé aux élèves, lequel sujet soit mentionne dans son libellé le verbe (exemple : "demander", qui a été repris par beaucoup d'élèves), soit induit l'emploi du verbe (exemples : "décider de", "vouloir", "supplier", "refuser", "accepter"). Il se peut aussi que cela soit dû à la haute fréquence des verbes dans l'usage quotidien (exemples : "dire", "vouloir", "savoir", "croire", "répondre").

Le second constat (la basse fréquence des verbes qu'on pourrait qualifier "d'expressifs") trouve son explication dans le fait que ces verbes ne sont pas l'objet d'un apprentissage, les enseignants, comme on le verra plus loin, s'intéressant seulement aux caractéristiques formelles de ce discours. [Bien des livres de grammaire s'étalent uniquement sur cet aspect. Ils sont rares ceux qui s'intéressent à la diversité de ces verbes et aux nuances de sens qui s'y attachent. De plus, de par leur fonctionnement dans le discours, on ne peut pas traiter en classe ces verbes comme on traite "l'accord sujet-verbe"].

Ce sont, à notre avis, toutes ces considérations qui font que :

- les élèves – comme dans le discours direct – usent de manière intensive ou répétée du même verbe :

exemple :

*"Ma mère s'ainérva Beaucoup et elle me **demanda ["ordonner"]** d'aller dans ma chambre. Le soir quand mon père arriver, ma mère lui **demanda** de l'emmner dans sa voiture et de le jetter dans une forêt et quand j'ai entendu (...) j'ai **demandé ["prier"]** à ma mère de me pardonné et (ϕ) [**"promettre"]** de ne pas faire cette bétise la prochaine fois.*

*Ma mere n'a pas lece le adopté ce chien elle **m'a demandé ["suggérer"]** de le donné a mon voisin parce qu'elle déteste les chiens més j'ai pas accepté. **J'ai demandé ["insister**"] de l'adopté, més elle **demande ["persister**"] a mon père de l'emmener." (KLR 123).*

Il arrive que la répétition suive immédiatement le verbe répété :

*"Elle **dit** qu'elle **dit ["apprendra", "fera part", "informera"]** à mon père la faute que mon chien avait faire." (PSR 68).*

- Ils omettent le verbe introducteur, ce qui est une forme d'évitement qui dénote la difficulté qu'ils rencontrent à ce niveau :

Exemple : "*J'ai demandé à ma mère de le laissé à la maison et (ϕ)* ***["j'ai promis"]*** *qu'il revient pas faire les bêtises." (PLR 63).*

- Ils peuvent également confondre deux verbes introducteurs :

. "***J'ai trouvé*** **["constater"]** *que Michel n'est pas à la maison."* (KSR 336)
. " *J'**ai parlé*** **["supplier", "prier"]** *à mon père de ne pas le jouté."* (BSR 2)
. "*J'**ai résumet*** **["conclure", "constater", "se rendre compte"]** *que ma mère avait raison."* (BSR 7)

Il est vrai que l'emploi fautif de certains verbes (exemple du cas de "trouver" dans le premier énoncé) peut s'expliquer par l'interférence, mais il faut dire qu'un maniement discursif tant en compréhension (extraits de presse, par exemple) qu'en expression aurait réduit le nombre de ces confusions.

- Enfin, on signalera que les élèves omettent assez souvent la partie (e), c'est à dire les propos rapportés indirectement (devenus ce qu'on appelle traditionnellement "la complétive"). Il s'agit là d'une influence de l'oral :

. *"J'ai cru que c'était ma mère qui l' a emmener mais finalement mon père m'a avoué* **(ϕ) ["qu'il l'avait perdu"].** (FSR 214)
. *"Je ne trouvais pas mon chat; je demandis à ma mère.* **(ϕ) ["où il était", "si elle ne l'avait pas vu"]**
. *"Elle a décidé de l'égarer, elle demande à mon père* **(ϕ) ["de le faire", "de s'en charger", "de s'en occuper"].**" (ASR 254)

A ces caractéristiques liées au sémantisme et au fonctionnement discursif des verbes introducteurs, il faut ajouter l'aspect morpho-syntaxique inhérent aux pronoms et déterminants, aux temps, aux indicateurs de temps et d'espace et à la subordination de la partie (e) (ou "la jonction" comme l'appelle H.WEINRICH, 1989, p.359).

a) <u>Les pronoms et les déterminants</u> :

Ici, nos sujets rencontrent trois types de difficultés : la première concerne le passage de la 1ère et 2ème personnes ("je", "tu") à la 3ème personne ("il", "elle").

Exemple :

- "Mon père m'a dit que le chien **me** geaine" (PSR 85) pour "Mon père m'a dit que le chien **le** génait."

- "Elle m'a dit qu'il faut le débarasser parce que **j'**aime pas les animaux." (KLR 115), pour :
  "Elle m'a dit qu'il fallait le débarrasser parce qu'**elle** n'aimait pas les animaux."

La seconde difficulté laisse voir que l'élève ne se rend pas compte que le déterminant du discours rapporté indirectement s'accorde avec le complément et non avec le sujet du discours rapportant :

- *"Il m'a dit que **ta** mère était allergique."* (KSR 339), produit pour :
  "Il m'a dit que **ma** mère était allergique."

- *"Elle m'a repondus qu'il était malade (...) et que **ton** père l'a emmenait chez un vétérinaire."* (KSR 286), produit pour :
  "Elle m'a répondu qu'il était malade et que **mon** père l'avait emmené chez un vétérinaire."

- La troisième, elle, se rapporte au pronom qui accompagne le verbe pronominal que nos sujets n'arrivent pas à varier fonction de la personne :

- *"Il m'a demandé de ne plus **s'**approché de lui."* (ALR 145)
  pour
  "Il m'a demandé de ne plus **m'**approcher de lui."

b) <u>Les temps</u> :

On sait que lorsque le verbe introducteur est au présent, il n'y a pas de changement dans le temps des verbes des propos rapportés.

Par contre, en général – nous disons en général, car tout dépend des situations d'énonciation, du temps qui sépare les deux énonciations ("il m'a dit qu'il vient aujourd'hui" est possible) -, lorsque ce verbe introducteur est au passé, les temps des propos rapportés se transforment selon la table :

présent	→	imparfait
passé composé	→	plus-que-parfait
futur simple	→	conditionnel présent
futur antérieur	→	conditionnel passé
futur proche	→	prospectif

Les écarts tenant à la transposition des temps, de loin les plus fréquents, peuvent être illustrés ainsi :

- présent → imparfait :

"Il m'a dit qu'il **est** **["était"]** *malade."* (BSR 8)
"Elle a pensé qu'il ***veux*** **["voulait"]** *les manger."* (FSR 228)

- passé composé → plus-que-parfait :

"Ma sœur me disait que notre mère ***l'a jetait*** **["avait jeté"]**." (SSR 139)
"J'ai cru que c'était ma mère qui ***l'a emmener*** **["avait emmené"]."** (FSR 214)

- futur simple → conditionnel présent :

"Elle savait que si papa l'égare ["égarait"], *il ne* ***sera*** *pas* **["serait"]** *la seule personne qui* ***partira*** **["partirait"]**." (ASR 274)

- futur proche → prospectif :

"Ma mère a dit qu'il ***va pas passer*** **["n'allait pas passer"]** *une seule nuit."* (SSR 151)
"Elle croyait qu'il ***va*** *tout* ***salir*** ["**allait** tout **salir**"]." (FSR 241)

A ces quatre types d'écarts, il faut ajouter l'erreur commise sur le subjonctif lorsque le verbe introducteur se trouve être ce que H.WEINRICH (1989, pp. 176-183) appelle les déclencheurs du subjonctif ("vouloir que", désirer que", "souhaiter que", "craindre que", "demander que", etc.) qui constitue en quelque sorte une contrainte. Au lieu et place du subjonctif, nos élèves ont produit :

- un présent de l'indicatif :
"Ma mère voulait que nous ***jetons*** **["jetions"]** *notre chien."* (TR 39)

- un infinitif :
"Mon frère avait peur qu'il ***faire*** **["ne fasse"]** *peur aux gens."* (BSR 6)

- un contionnel présent :
"J'avais peur qu'il ***attraperait*** **["n'attrape"]** *une maladie."* (PSR 92)
" Je souhaite qu'il ne ***venait*** **["vienne"]** *pas à la cuisine."* (BLR 40)

Ces difficultés tenant aux transformations de temps conduisent souvent nos élèves à l'emploi d'un infinitif (ou carrément à l'omission du verbe), ce qui constitue, à notre sens, une attitude d'évitement.

Exemples :

- *"J'ai trouvé que ma mère il* ***perdre*** **["avait perdu"]** *le chien."* (BSR 27)
- *"elle lui a répendu que mon père lui* ***emmener*** **["l'avait emmené"]**(SSR 173)
- *"Je croyais qu'il* (ϕ) **["était"]** *mort."* (SSR 114).



Ces écarts ont été produits dans les proportions suivantes :

Type d'écart	Nombre de sujets le commettant
Présent (pour un imparfait)	55
Passé composé (pour plus-que-parfait)	16
Futur simple (pour conditionnel présent)	08
Futur proche (pour un prospectif)	24
Présent) Infinitif) pour un subjonctif Conditionnel présent) Imparfait)	13
Usage de l'infinitif ou omission du verbe	13
Total =	129

c) Les indicateurs de temps et de lieu :

Nous avons distingué deux deux types d'énonciation : l'énonciation directe et l'énonciation indirecte. Cette distinction correspond généralement, au niveau des indicateurs de temps et d'espace, à une bipartition que H.WEINRICH (1989, p.337) présente de la sorte :

Adverbes du commentaire	Adverbes du récit
Aujourd'hui	Ce jour-là
En ce moment	À ce moment-là
Hier	La veille
Avant hier	L'avant veille
Demain	Le lendemain
Après-demain	Le surlendemain
L'année dernière	L'année précédente
La semaine prochaine	La semaine suivante
ici	là

On pourra se rapporter (cf. supra, p.194) à la distinction établie par C.KERBRAT-ORECCHIONI, entre adverbes déictiques et adverbes relatifs au cotexte.

Nos élèves, qui manient ou maîtrisent très peu ces deux registres, produisent :

- *"Je lui avait dit qu'il faut* ["fallait"] **maintenant ["alors", "à ce moment-là"]** *ramener la chatte.* (SLR 72)
- "*... **Après demain*** **["le surlendemain"]** *mon père le rendit à la forêt.*" (BSR 26)
- "*Ma mère demanda à mon père de l'emmener chez ma grand-mère dans un village. **Dans quelques jours*** **["quelques jours plus tard"]** *mon chat est disparu* ["avait disparu"]." (KSR 341).
- *"Elle m'a répendu en crie* ["en criant"] *qu'elle ne vouler* ["voulait"] *pas voir ce chat **ici*** **["là", "à cet endroit-là"]**" (SSR 150)

d) <u>La subordination des propos rapportés (e) au discours rapportant (E)</u>

Le verbe introducteur peut être suivi de la conjonction "que" (ou "à ce que", "de ce que"), des interrogatifs indirects ("si, quand, où, pourquoi, quand, ce que, etc.") ou de l'infinitif précédé ou non de la préposition "de". H.WEINRICH 1989, p. 359) qualifie ces éléments de "joncteurs".

Ne maîtrisant pas suffisamment ces joncteurs, nos sujets réalisent deux types d'erreurs : soit ils les confondent, soit ils les omettent.

- <u>Confusion entre subordonnants</u> :

Sont confondus les joncteurs "qu'est-ce qui", "qu'est-ce que" et "est-ce que" avec, respectivement "ce qui", "ce que" et "si", la construction conjonctive "que" et la construction infinitive avec "de" et enfin, l'adverbe "si" avec la conjonction "que" et la préposition "de". Nos sujets ont produit :

- *"Ma mère a entandu ma sœur pleuré et elle va voir qué ce qui se passe." (SLR 99).*
- *"Je ne sais pas **qué ce que** je dois faire.*" (FSR 208)
- *" J'ai demandé à maman **est-ce que** elle savait où mon chien*". (SSR 144)
- *"Elle m'a dit **que** je me débarasse d'elle.*" (ALR 144)
- *"Elle m'a appelé pour me dire **de** Diana est morte.*" (SSR 107)
- *"Je ne veux pas **que** je perds mon chien.*" (FSR 182)
- *"Elle avait peur **si** mon petit frère touche la chatte.*" (KSR 306)
- *"J'ai demandé à mon voisin **s'il** me donne une chatte.*" (PSR 106)

respectivement pour :

- "Ma mère a entendu ma sœur pleurer et elle est allée voir **ce qui** se passait."
- "Je ne sais pas **ce que** je dois faire."
- "J'ai demandé à maman **si** elle savait où était mon chien."
- "Elle m'a dit **de** me débarrasser d'elle."
- "Elle m'a appelé pour me dire **que** Diana était morte."
- "Je ne veux pas **perdre** mon chien."
- "Elle avait peur **que** mon petit frère ne touche la chatte."
- "J'ai demandé à mon voisin **de** me donner une chatte."

- Omission du subonnant "que" :

Le joncteur "que" est omis dans 16 énoncés :

Exemples : - "*J'ai dit à ma mère* (ϕ) *j'ai une surprise pour elle.*" (BSR 1)
- "*Il m'a dit* (ϕ) *une chienne nous servirait.*" (ASR 278)

produits pour :

- "J'ai dit à ma mère **que** j'avais une surprise pour elle."
- "Il m'a dit **qu'**une chienne nous servirait."

Cela peut s'expliquer, entre autres, par le fait que le kabyle n'use pas dans beaucoup de cas de ce genre de la subordination :

Exemples : - [niɣas adjaɣ ɵaxvzɵ]
j'ai dit lui il achète une pain
"Je lui ai dit d'acheter un pain"

- [ujə vɣara aʕruḥaɣ arɵadarɵ]
il veut pas pars je à la village
"Il ne veut pas que je parte au village"

Par ailleurs, un fait est à noter : nos élèves omettent le second et/ou le troisième "que" dans ce qu'on appelle traditionnellement les constructions parallèles ou tout simplement lorsqu'on use de la coordination.

Exemples :
- *"Il nous a dit que sa maladie est très dangereuse et* (ϕ)*il va mourir.*" (PSR65)
- *"Elle croyait qu'il va tout sallés et* (ϕ) *il est fatigon et* (ϕ) *il va lui ajouter beaucoup de travail.*" (FSR 241)

produits pour :

- "Il nous a dit que sa maladie était très dangereuse et **qu'**il allait mourir."
- "Elle croyait qu'il allait tout salir, **qu'**il était fatiguant et **qu'**il allait lui ajouter

beaucoup de travail."

Par souci de rigueur et de précision, nous avons identifié isolément les points sur lesquels achoppent nos sujets. En discours direct, cela va de la répétition, en début de phrase, de l'énoncé rapportant à la spatialisation du dialogue, en passant par :

- l'usage simultané de l'énoncé rapportant et du tiret,
- l'omission de l'énoncé rapportant,
- l'usage abusif du verbe "dire",
- l'inexistence de complément(s) du verbe introducteur.
- L'oubli de la ponctuation.

En discours indirect, nous avons relevé des erreurs tenant au verbe introducteur et aux aspects formels qui touchent aux pronoms et déterminants, aux temps, aux indicateurs temporels et spatiaux.

En fait, lorsqu'on se penche attentivement sur les productions de nos sujets, on se rend compte, qu'en plus des difficultés liées à leurs compétences lexicale et grammaticale, ils ne maîtrisent pas les situations de communication (avec tous leurs paramètres) dans lesquelles ces deux discours sont produits. C'est cette incapacité à se situer aux deux plans d'énonciation qui fait que :

- le discours direct se greffe au discours indirect sans lien aucun (ni énoncé rapportant, ni ponctuation appropriée) :

exemple : "*Quand mon pere est entré à la maison il voit le chien pourquoi tu avais ce chien.*" (FSR 208)

On assiste parfois à un véritable chevauchement entre les deux discours :

"*Ma mere a toujour dit : "j'en ai mare de ton chien" parce que ma mère faisait beaucoup de travail, plus le travail du chien il faut que je maine de mangeait et le naitoyer sa petite maison où il dormire et toute ces problème a poussé pour perdre mon chien." (PSR 75)*

- Le discours direct peut être lié au discours indirect au moyen d'un coordonnant
"Elle m'a répendu qu'il était malade d'une maladie contagieuse ***et*** *ton père l'a amenait chez un vétérinaire."* (ASR 286)

- Les signes de ponctuation (:, "…") peuvent apparaître en même temps que le joncteur :
"Il me répondit ***:*** *qu'élace c'était trop tard." (ASR 272)*

En fin de compte, il s'avère qu'il s'agit beaucoup plus d'un télescopage entre les deux styles, qui s'étend à toutes leurs caractéristiques :

Exemple : *"elle ma répondu en crien ["en criant"] qu'elle ne voulait pas voir ce chien-là ici ["à la maison"] en crie ["en criant"], se chat qui va me causer ["allait lui causer"] des maladies."* (SSR 150).

Ce télescopage, tous ces disfonctionnements, s'expliquent, à notre sens, en grande partie par la présentation exclusivement formelle qui est faite de ce point de langue dans le manuel scolaire de ces élèves, dans bon nombre de grammaires scolaires et par les enseignants eux-mêmes.

Le manuel du professeur de 9ème A.F (I.P.N, 1988-1989a, p.207) présente le passage au discours indirect (DI) de la sorte :

- Il vous demande : "Est-ce que vous apprenez vos leçons ?"
  Il vous demande si vous apprenez vos leçons.

- Mon père vous demande : "Qui est venu ce matin ?"
  Mon père vous demande qui est venu ce matin.

- Le professeur lui demande : "Qu'est-ce que tu lis ?"
  Le professeur lui demande ce qu'il lit.

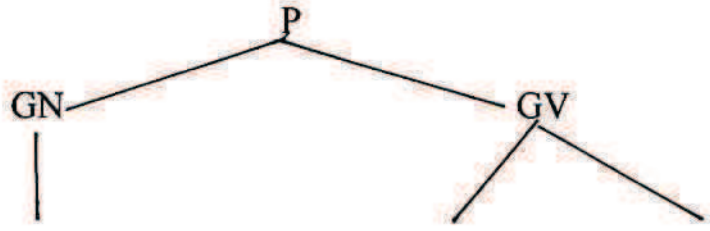
- Mon frère vous demande : "Quand partirez-vous en vacances ?"
  Mon frère vous demande quand vous partirez en vacances.

- Je te demande : "Où iras-tu cette année ?"
  Je te demande où tu iras cette année.

La fiche procède ensuite à l'établissement de l'équivalence entre la proposition complétive par "que" et le groupe nominal complément du verbe.

Exemple : "Nous attendons que la nuit tombe", qui équivaut à :
"Nous attendons la tombée de la nuit."

Elle (la fiche) s'achève sur une représentation arborescente :





Cette courte présentation laisse voir que le verbe "demander" a été utilisé dix fois dans le corpus proposé aux élèves et que les aspects discursif et sémantique – objectif primordial – ont été évacués au profit des aspects formel et combinatoire (passage d'une structure phrastique à une autre).

Comment alors doit-on procéder pour que les élèves apprennent et se servent spontanément de ces deux types de discours ?

S'agissant des verbes introduisant directement ou indirectement les propos d'un locuteur, nous proposons ici un travail destiné à des élèves de 1ère AS – qui peut être adapté pour des lèves de 9ème A.F-, qui a été réalisé en conférence pédagogique dans la circonscription de Tizi-Ouzou.

Ce travail a pour support le texte suivant, produit, nous l'avons déjà noté, par une élève de 1ère A.S des années 1980.

"Un silence à couper au couteau, régnait dans la grande pièce, au milieu de cette fièvreuse journée de juillet. Tout le monde s'était réfugié dans son terrier, faisant la sieste, et on n'entendait plus que le tic-tac du réveil et le bourdonnement incessant des mouches qui planaient çà et là dans la pièce, en quête de nourriture. Nous étions, ma mère et moi, affairées à tisser un tapis, quand, soudain, des cris perçants suivis de grands coups sur la porte d'entrée vinrent rompre le silence impeccable. D'un mouvement brusque, ma mère laissa tomber son ouvrage et me regarda bouche bée, les yeux écarquillés et le visage décomposé d'effroi. Elle mit un instant pour se ressaisir, puis se dirigea à grands pas pour ouvrir la porte. Et qui était là ?

La vieille mégère du village se tenait là, dominant la porte de sa taille colossale, les mains sur les hanches, le souffle précipité et le visage violâtre. Je compris qu'elle était partie pour une colère majuscule.

- Où le cachez-vous ce petit diable ? vociféra-t-elle d'une voix qui me fit courir un frisson à l'échine.

- Mais de quoi veux-tu parler enfin ? répliqua ma mère en fronçant les sourcils.

- Ah ! tu prends ton air innocent ! Ne sais-tu donc pas que ton démon de fils aurait tué le plus gras de mes poulets, si je ne m'étais trouvée sur les lieux pour l'en empêcher ? brailla la vieille commère, les lèvres tremblantes.

- Et tout ce tumulte pour un rien ! Mais ce n'est qu'un petit enfant, voyons ! répliqua ma mère en haussant ses lourdes épaules.

Voyant que cette discussion n'allait pas prendre fin, je m'avançai d'un pas mesuré et me plaçai entre ma mère et la vieille commère qui me faisait penser à un vieux sac de foin.

- Bonjour, vieille grand-mère, que diras-tu d'une fraîche boisson qui te calmera les nerfs et te rafraîchira le gosier ? persiflai-je en réprimant un sourire.

Ne sachant que répondre, elle me tourna le dos et partit à grands pas, en balançant ses lourdes hanches, tout en marmonnant : "Je m'en voudrai, je m'en voudrai !"

(Hassina AÏT-RABAH)

Mis à part la compréhension du texte, l'étude de la situation initiale, la première tâche confiée aux élèves a été d'identifier les phrases du dialogue et d'en déterminer la composition. Au terme de cet exercice, on a abouti à la grille:

Phrase	Tiret	Paroles	Verbe de prise de parole	locuteur	Compléments du verbe caractérisant la prise de parole
1	+	Où le cachez-vous ce petit diable ?	vociféra	-t-elle	d'une voix qui me fit courir un frisson à l'échine.
2	+	Mais de quoi parles-tu enfin ?	répliqua	ma mère	en fronçant les sourcils
3	+	Ah ! tu prends … pour l'en empêcher	brailla	la vieille commère	les lèvres tremblantes
4	+	Et tout ce tumulte … voyons !	répliqua	ma mère	en haussant ses lourdes épaules
5	+	Bonjour vieille grand-mère … le gosier	persiflai-	je	en réprimant un sourire

Il a été ensuite demandé aux élèves de substituer aux verbes introducteurs de ce dialogue les verbes "dire" et "répondre", (très fréquents dans l'usage quotidien), de lire et de comparer les deux versions obtenues pour conclure enfin que, dans la version (2) (avec "dire" et "répondre"), le dialogue est moins vivant, moins expressif, moins "coloré", que le lecteur est moins éclairé sur l'attitude, les états d'âme des personnages et sur les caractéristiques de la prise de parole, qu'il lui est difficile d'imaginer ces personnages, tant ces deux verbes sont "usés", neutres.

Une grille, permettant de distinguer les uns des autres, les verbes introducteurs ou transcripteurs de discours leur a été proposée. (Cette grille

s'inspire des travaux de A.J. GREIMAS (1966, pp.34-35) portant sur la signification. En effet, c'est à lui que nous devons les concepts de "sème", "sémème" et "lexème". Le sème est l'unité minimale de signification non susceptible de réalisation indépendante. Il entre dans la composition du sémème, conçu comme un faisceau de traits sémantiques (les sèmes) et qui a comme correspondant formel le lexème, unité de base du lexique.

Verbes	dire									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
affirmer										
bredouiller										
annoncer										
assurer										
balbutier										
bégayer										
brayer										
chuchoter										
certifier										
S'égosiller										
implorer										
insiter										
objecter										
persifler										
prétendre										

(N.B.: le nombre de verbes qui entrent dans cette grille est assez élevé. Nous l'avons volontairement réduit. Les numéros portés dans les colonnes correspondent à :

1. dire à voix basse
2. dire avec mauvaise humeur
3. dire en se moquant
4. dire avec des cris
5. dire en retour à quelqu'un
6. dire avec des prières
7. dire avec hésitation
8. communiquer quelque chose à quelqu'un
9. soutenir qu'une chose est vraie
10. dire à plusieurs reprises)

Cette grille d'analyse, complétée à l'aide d'un dictionnaire, a bouti aux regroupements suivant qui, à leur tour, ont fait l'objet d'une analyse visant à les caractériser et distinguer plus finement :

dire à voix basse : "murmurer, chuchoter, susurrer"
dire avec mauvaise humeur : "maugérer, bougonner, grogner, grommeler, marmonner",
dire en se moquant : "railler, plaisanter, se moquer, persifler",
dire avec des cris : "crier, glapir, tonner, tonitruer, brailler, vociférer, rugir, hurler",
dire avec des prières : "supplier, prier, implorer",
dire à plusieurs reprises : répéter, insister »,
dire avec hésitation et difficultés : balbutier, bégayer, bredouiller »,
dire en retour à quelqu'un : « répondre, répliquer, rétorquer, objecter, répartir »,
communiquer quelque chose à quelqu'un : annoncer, déclarer, exposer, expliquer, indiquer, relater, apprendre »,
soutenir qu'une chose est vraie : « affirmer », assurer, certifier, avancer ».

Une autre grille a été faite, conçue pour signaler qu'on prend ou non position par rapport aux propos qu'on rapporte (exemple : «dire, déclarer» ≠ «prétendre, prétexter», etc.).

Ces grilles se sont terminées sur deux exercices, l'un oral et l'autre écrit, visant à faire employer le verbe introducteur approprié.

Exercice oral : Dans quelle liste et quel(s) verbe(s) doit-on employer à la place du verbe «dire» dans les situations suivantes :

- Un client reproche à un employé d'avoir fait une erreur. Ce dernier lui répondit : «Et vous, (dit [«répliquer », «rétorquer »] l'employé à l'adresse du client qui lui reprochait son erreur) ne vous êtes-vous jamais trompé dans une addition ?

- Un invité arrive très essoufflé à une réception. Il juge utile de faire comprendre à ses hôtes les raisons de son essoufflement : «J'étais très en retard, (dit [«expliquer »] l'invité), je n'avais qu'une ressource pour rattraper le temps perdu : courir tout au long du trajet.»

Pour ne pas faire les courses, un jeune garçon fait semblant d'étudier. Sa sœur n'en est pas dupe. Elle dit : «Tu veux faire croire que tu étudies … Mais ne vois-tu pas que tu tiens ton livre à l'envers ? » (dit [«se moquer »] la jeune fille en riant).

- Un facteur déclare à un groupe de citoyens qui s'étonnent de ne pas recevoir de courrier : «Croyez-moi, (dit [«assurer »], sûr de lui), à cause des grèves, vous ne recevrez aucun courrier avant une semaine. »

- Une jeune fille vient de casser une pile d'assiettes en glissant malencontreusement. Elle essaie de se justifier : «Je .... Je ne sais pas ce qui m'est arrivé. Je crois que j'ai glissé, entraînant dans ma chute la pile d'assiettes que je transportais... je ... suis vraiment désolée, (dit [«bégayer, balbutier »] la jeune fille qui craignait la colère maternelle.

- Le professeur a constaté que les mêmes erreurs revenaient dans les devoirs de ses élèves. Pour la énième fois, il leur rappelle ce conseil "«vous devez organiser votre travail et ne rien laisser au hasard », (dit [«répéter »] le professeur une fois de plus à ses élèves.).

- Un élève arrive en retard alors que ses camarades sont en train de composer. Il se penche vers le professeur et lui dit : « Excusez-moi pour mon retard, (dit [chuchoter »] l'élève qui ne voulait pas déranger ses camarades en plein travail), je n'ai pu prendre le premier car : il était complet.

Exercice écrit : (conçu par nous) – Transposer au style indirect en employant le verbe introducteur le mieux indiqué.

- Un surveillant aux élèves de 3ème AS : «Le bac blanc se déroulera du 19 au 23 mai 2002. » [« informer, porter à la connaissance de...]
- J'ai rencontré un étranger : « Soyez gentil(le) (S.V.P), donnez-moi l'adresse d'un hôtel. » [« prier »].
- Le ministre de l'intérieur : «Non ! les gendarmes n'ont pas tiré sur les manifestants avec des balles réelles ! ». [« nier, soutenir »]
- Le ministre de l'intérieur : « C'est vrai, les gendarmes ont tiré sur les émeutiers avec des balles réelles. » [« reconnaître, confirmer, admettre »]
- Un étudiant : « J'ai perdu beaucoup de temps, je ne pourrai pas finir ce travail à temps ». [« constater, se rendre compte, s'apercevoir »]
- Une vendeuse à une cliente : «Soyez tranquille, madame, cette machine est tout à fait silencieuse. » [« garantir, assurer »]
- Le jeune Kamal à sa mère : « C'est moi qui ai cassé le vase. » [« avouer »]
- Zohra à sa mère : «S'il te plaît, laisse la chatte à la maison » [« supplier »]

Les compléments qui caractérisent la prise de parole peuvent aussi faire l'objet d'une étude précise. Ainsi on fera déduire aux élèves, à partir des compléments existant dans le texte, que ceux-ci peuvent caractériser la voix ou le ton, l'attitude, la mimique ou le geste, etc. :

- « une voix qui me fit courir un frisson à l'échine » (la voix)
- « en fronçant les sourcils » (la mine, une mimique)
- « les lèvres tremblantes » (mine, attitude)

- « en haussant les épaules » (attitude, geste)
- « en réprimant un sourire » (mine)

Beaucoup d'exercices peuvent être conçus sur ce point. En voici deux exemples :

a) Compléter les phrases suivantes par l'adjectif convenable afin de qualifier la voix et le ton : « gutturale, éraillée ou rauque, chevrotante, nasillarde, puissante, caverneuse ».

- Une voix …….. semble sortir du nez au lieu d'être émise par la bouche.
- Une voix qui porte loin et qui peut dominer un bruit, un tumulte, un vacarme, est une voix ……. .
- Une voix …….. est celle qui donne l'impression d'un tremblement.
- On dit d'une personne qu'elle a une voix …….. lorsque les mots qu'elle prononce ont une sonorité grave et semblent venir du plus profond de sa poitrine.
- Une voix qui sort du gosier et qui n'est pas agréable à entendre parce qu'elle donne une sensation de dureté est une voix …….. .
- On a une voix …….. lorsqu'on parle difficilement, lorsque les mots qu'on prononce paraissent sortir avec peine du fond de notre gorge, comme par exemple lorsqu'on est enroué.

b) Indiquer, entre parenthèses, l'expression corporelle ou le sentiment exprimé :

- … en se dirigeant à grands pas vers …
- … en tambourinant d'impatience sur la table.
- … en hochant pensivement la tête.
- … en riant à gorge déployée.
- … les mains sur les hanches.
- … en avalant plusieurs fois sa salive.
- … les mains tremblantes.
- … en poussant un cri de triomphe.
- … les yeux exorbités.
- … en baissant les yeux.
- … en regardant tour à tour ses interlocuteurs
- … en donnant un violent coup de poing sur la table.
- … en pointant son doigt vers la porte.

Pour ce qui est de la bonne perception des deux situations de communication (avec leurs différents paramètres) – et donc leurs incidences sur les locuteurs (les pronoms et les déterminants), le moment (les temps et les indicateurs temporels), le lieu (adverbes d'espace) -, il ya lieu, à notre avis, de créer et de simuler des situations en classe.

Exemple : Kamel, un ami, le 20 décembre 2000, dans un café : « Je ne peux plus vivre ici ; je vais partir pour le Canada demain. N'en parle pas à mon père. Tu sera gentil de t'occuper des plantes de la maison. »

Le 31 décembre 2001, son père vient me voir et me demande pourquoi son fils est parti. Je l'ai informé que le 20 décembre 2000, Kamel m'avait annoncé (appris) qu'il ne pouvait plus vivre en Algérie (« ici » peut être maintenu) et qu'il allait partir pour le Canada le lendemain. Il m'avait recommandé de ne pas vous en parler et m'avait prié de m'occuper des plantes de la maison.

On peut schématiser ces deux actes d'énonciation de la sorte :

Acte 1 : L1 (Kamel) ----------→ R1 (moi) - moment : 20.12. 2000

Acte 2 : L2 (moi) ----------→ R2 (le père de K.) moment : 31.12. 2001.

Partant de ces deux schémas, il est aisé de montrer aux élèves que dans l'acte (1), Kamel participe à l'échange et il est désigné par « je », alors que dans l'acte (2), c'est « moi » et R2 (le père de Kamel) qui sont les protagonistes de l'échange. De la même manière, on montrera que lorque Kamel dit : « je ne peux pas… », il s'agit du présent de Kamel. Lorsque je rapporte, je ne peux pas dire : « il m'a annoncé qu'il ne **peut** pas… » : il s'agit du présent de mon acte et on doit produire : « il m'a annoncé qu'il ne pouvait plus (à ce moment-là, le 20.12.2000). Il en est de même pour l'indicateur « demain ». Lorsque L1 dit « demain », il s'agit du 21.12.2000, la journée qui suit celle de notre échange.Il est impossible, dans ce cas, que je dise au père : « le 20.12.2000, il m'a dit qu'il allait partir au Canada **demain** », car « demain renverra au 01.01.2002, d'où l'usage de «le lendemain » qui signifie « le demain de Kamel »Il sera également tout aussi simple d'opposer « va partir » à « allait partir ».

Pour faire jouer, donc faire employer par les élèves, toutes ces caractéristiques sémantiques et formelles (surtout sémantiques), il suffit de faire un choix judicieux de situations qu'on pourra simuler en classe. Les exercices mécaniques de transposition, qui constituent aujourd'hui l'essentiel des leçons portant sur ce point, ne devraient intervenir qu'en second lieu.

Quand aux usages discursifs répondant à des intentions déterminées, il nous semble judicieux de concevoir un corpus à partir de la presse. Ce corpus sera constitué des propos tenus par L1 (des personnalités politiques données) dans l'acte 1 et du texte du journaliste qui les rapporte. Il sera facile, en procédant par comparaison, de relever les modifications qui en ont été faites, de mettre le doigt sur la stratégie mise en œuvre.

Ce corpus sera encore plus riche si le journaliste s'inscrit dans une aire politique différente de celle de la personne dont il rapporte les propos ou encore s'il rapporte un échange entre deux personnalités relevant de deux sensibilités politiques différentes. Si l'espace nous le permettait, nous nous serions, avec plaisir, livré à ce genre d'exercice.

Les deux derniers points de ce travail, décrivent, avec autant de précision que possible, les productions écrites de nos sujets. Bon nombre de ces productions présentent des lacunes aussi bien au plan de la macrostructure (séquences narratives inachevées, inexistence de liens entre PN ou événements et productions sortant du cadre fixé par le sujet), qu'au plan de la microstructure (progression thématique, continuité sémantique, congruence entre phrases, connexion et discours direct et indirect).

Ces lacunes nuisent sérieusement à la cohérence des textes. Pour y remédier, nous avons préconisé tantôt des activités de compréhension de l'écrit, de reconstitution, de résumé, tantôt des exercices de déstructuration (modélisation) de textes, de réparation textuelle, tantôt des exercices de discrimination liée au discours ou à la situation de communication.

Nous aurions pu approfondir cet aspect remédiation. Nous renvoyons pour cela à Le français dans le monde n° 192, entre autres, qui est consacré au texte, à la grammaire de texte et à différents types d'activités et d'exercices textuels.

Cependant, il nous semble que cette démarche, aussi bénéfique soit-elle, reste partielle dans la mesure où elle ne met pas le doigt sur les causes profondes qui sont à l'origine de ces lacunes, à savoir les choix faits par l'institution éducative en ce qui concerne :

- la méthodologie de l'enseignement / apprentissage du français et de l'écrit au 3ème palier du fondamental,
- *l'évaluation du système et des apprentissages.*

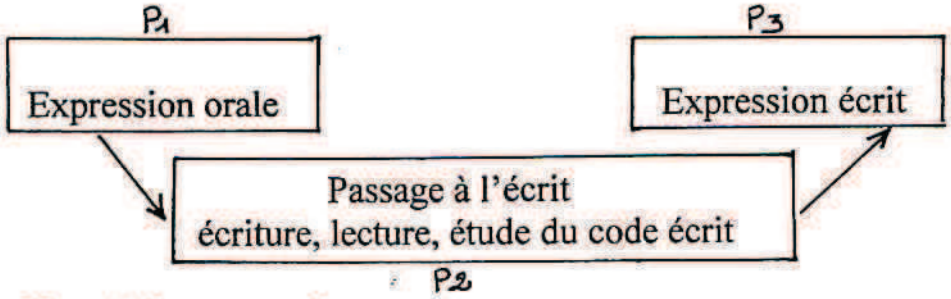
DEUXIEME PARTIE
VERIFICATION DES HYPOTHESES
PERTINENCE DES CHOIX DIDACTIQUES

V / – Méthodologie de l'enseignement du français et de l'écrit au 3ème palier du fondamental.

V / 1 – Le dossier de langue :

L'Institut pédagogique national (I.P.N, 1985-1986b, p.25)) définit le dossier d'enseignement comme « une unité d'enseignement [qui] permet de présenter un ensemble d'activités de langue organisé et cohérent. C'est, ajoute l'I.P.N., le dossier qui permet un enseignement global de la langue. ».

Cette définition donne lieu à des dossiers de langue qui s'articulent sur trois phases (P) : (I.P.N., 1985-1986b, p.25)



En voici un exemple :

Dossier 3 de 7ème A.F (I.P.N., 1985-1986a, pp.69-93)

Intitulé : Appeler quelqu'un et dialoguer avec lui.

Phase	Séance	Descriptif
Phase Globale	Expression Orale (S1)	Objectif de communication : a) appeler quelqu'un et dialoguer avec lui pour informer ou s'informer, b) réemploi et variantes à partir de : (appeler + nom + pour + infinitif) ex : Sonia appelle ses parents pour annoncer son arrivée.

Phase d'analyse	Lecture (S1)	Texte : « Le téléphone » Driss CHRAÏBI
	Lexique	Etude systématique de la nominalisation à base verbale : est arrivé → son arrivée sera coupé → coupure de courant Lexique thématique : exercice de construction de phrases ; utilisation des mots : table, bougies, pour en dégager les champs sémantiques ; deux acceptions du mot « bureau »
	Expression Orale (S2)	Objectifs : appeler quelqu'un et dialoguer avec lui (on change de situation : le dépanneur T.V)
	Syntaxe	Les constituants immédiats de la phrase : - distinction phrase / non phrase - structure de la phrase minimale . démonstration à partir d'un exercice de reconstitution . exercice de fléchage . phrases à compléter : GN → ? – GV → ? avec précision de la structure du GN ou du GV.
	Lecture (S2)	Texte : « La femme du pilote » SAINT-EXUPERY
Phase d'analyse	Expression orale (S3)	1) **Systématisation** : renforcement par le présentatif . C'est moi qui veux… . C'est moi qui vais… . C'est moi qui vais + c'est toi qui vas… . C'est moi, toi, lui … qui … 2) **Synthèse orale** : appeler le mécanicien et dialoguer avec lui. support : 4 photos exploitation photo par photo avec des récapitulations partielles.
	Conjugaison	- Classification des verbes : les différents groupes de verbes. - Conjugaison systématique des verbes « être », « avoir », « aller » au présent de l'indicatif.
	Orthographe	- Les distorsions grapho-phoniques : [e] (é, er, ai, ay, ez), [ ] (ai, aî, ei, ais,ait,aie,ê,è) - consonnes et voyelles : réciter l'alphabet, nommer les lettres, repérer les lettres muettes, initier les élèves à l'A.P.I. - « ces » ≠ « ses » ; les noms en « eur ».

Phase de synthèse	Expression écrite	Reproduire la conversation téléphonique entre le mécanicien et l'automobiliste : rappel de la synthèse orale, puis reproduction écrite par les élèves.

On notera que la deuxième partie de la 3ème séance d'expression orale, dite « expression orale de synthèse », fait partie de la troisième phase (expression écrite globale). Si elle est placée avant la conjugaison et l'orthographe, c'est pour signifier que la différence entre le code oral, premier, et le code écrit, second, réside dans certaines distorsions tenant à la morphologie du verbe (les terminaisons) et à l'orthographe. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect pour montrer que s'il est vrai que le français présente des distorsions grapho-phoniques, il n'en demeure pas moins que ce n'est pas fondamentalement ce qui distingue l'écrit de l'oral. Loin s'en faut.

Toujours à propos du dossier de langue, l'I.P.N.(1985-1986b, p.26), quelques lignes plus bas, précise que la démarche générale comporte trois phases :

- une phase globale, (d'approche ou de présentation),
- une phase d'analyse et d'appropriation d'unités minimales,
- une phase de réemploi et de synthèse. »

Cette conception du dossier de langue n'est pas sans rappeler la structuration de l'unité d'enseignement dans les méthodes structuro-globales-audio-visuelles (méthodes S.G.A.V.) tant décriées. [A ce sujet, on consultera avec beaucoup de profits : Dir.A. BOUACHA (1978), M. BOUDALIA-GREFFOU (1989) et Ch. PUREN (1988)].

Qu'on en juge :

Le cours dit « Malik et Zina », mis au point par l'I.P.N., qui a été utilisé entre 1970 et 1985 pour la version française – (qui serait selon Madame GREFFOU une fidèle copie du cours « Frère Jacques », élaboré par J.BERTRAND et J.L. FREROT et publié par le B.E.L.C en 1967) -, avant d'être remplacé par un autre cours dit « Chakib et Amina », également d'inspiration structuro-globale, et qui continue de sévir dans sa version arabe (de la 1ère à la 5ème année fondamentales) organise le dossier de langue en trois grandes phases :

a) la phase globale :

Au cours de cette phase, l'enseignant présente tout d'abord un dialogue en situation (fabriqué par les concepteurs du cours) ; il se livre ensuite à des exercices de compréhension globale, avant de faire mémoriser le dialogue par les élèves et de procéder à sa dramatisation (jeu) dans la classe. Cette phase se fixe comme objectif l'appropriation du dialogue en situation par les élèves.

b) la phase d'analyse :

Ce moment consiste à isoler, dans le dialogue, des éléments langagiers d'ordre lexical, syntaxique, morphologique ou phonétique, et de procéder à leur réemploi, à leur fixation dans la situation initiale d'emploi et dans d'autres situations, et ce au moyen des exercices structuraux de répétition, de substitution, de transformation, etc. [Par exercice structural, F. REQUEDAT ( ) entend « tout exercice ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique proposé au début de l'exercice »].

c) la phase de synthèse :

Ici, on fait décrire aux élèves une bande dessinée (appelée aussi « histoire sans paroles »), c'est à dire qu'on leur fait imaginer les répliques d'un dialogue que les protagonistes de l'histoire sont censés produire. Ce dialogue va ensuite faire l'objet d'une transposition pour devenir un récit. C'est un moment test au cours duquel s'investissent les éléments langagiers acquis tout au long de la phase d'analyse.

Le dossier du cours « La France en direct » confectionné par J.CAPELLE et G.CAPELLE, en collaboration avec le B.E.L.C (1971, page consacrée à l'avertissement) adopte la même organisation :

Ordre	Phase	Objectif
1	Présentation	Projection de diapositives – compréhension, mémorisation et dramatisation du dialogue.
2	- Entraînement phonétique	Opposition de deux sons, exemple : [i] vs [e], exercices d'audition, de production (répétition, transformation)
	- Exploitation	Elargissement par la variation (réemploi et variantes)
	- Entraînement grammatical	Conduit à l'aide des exercices structuraux de répétition, de substitution, de transformation, d'expansion, etc.
3	Appropriation	Point d'aboutissement de tout le travail antérieur, la classe-test de l'étude du dossier : - dialogue sur la séquence de photos - lecture de textes, après le dossier 10, l'écrit n'intervenant qu'au terme de 8 dossiers (80 h de cours)

Donc, dans sa structuration globale, la méthodologie de l'enseignement du français au 3ème palier du fondamental, s'apparente très fortement à la méthodologie SGAV, qui remonte aux années 1950 pour les U.S.A et 1960 pour la France.

Cette parenté peut être montrée à travers deux caractéristiques que ces deux méthodologies partagent et que nous qualifierons de dysfonctionnements quand on parle d'enseignement d'une langue étrangère.

Le premier dysfonctionnement se situe au niveau de la phase globale :

- Dans les méthodes S.G.A.V., les dialogues, supports et points de départ de toutes les activités linguistiques, fabriqués par les concepteurs des cours, n'ont pas de fonctionnalité spécifique apparente au plan discursif, c'est à dire qu'ils n'ont pas de visées relatives au mode de formation du discours et d'actualisation des pratiques communicatives. Ils ont été confectionnés suite à un choix préalable de structures langagières de base, opéré dans la liste de fréquence de Le français fondamental 1er degré (G.GOUGENHEIM + équipe, 1965). La seule raison d'être de ces dialogues semble être la mise en contexte de ces structures langagières (lexicales ou syntaxiques) qui seront ensuite, dans la phase d'analyse, exploitées pour la mise en place d'automatismes linguistiques.

Il en est de même dans la méthodologie du 3ème palier du fondamental : la première séance d'expression orale, correspondant à la phase globale des méthodes S.G.A.V., sert de prétexte pour introduire des modèles phraséologiques ou des points de langue (en 7ème A.F. surtout), lesquels modèles feront l'objet d'un réemploi et variantes dans la seconde partie de la même séance et d'une fixation par la systématisation (caractère intensif des items) en première partie de la troisième séance d'expression orale, comme l'indique le tableau qui suit (I.P.N, 1985-1986a) :

Dossier	2ème partie de la 1ère séance d'expression orale (réemploi et variantes)	1ère partie de la 3ème séance d'expression orale (fixation par la systématisation)
1	Se présenter Présenter quelqu'un	- Il faut que + subjonctif (ex : « Il faut que tu enregistres les bagages) - Il faut + infinitif (ex : « Il faut se présenter à la réception »). - Devoir + infinitif (« Tu dois enregistrer les bagages »).
3	Appeler + nom + pour + infinitif (« Elle appelle ses parents pour	- C'est moi qui vais … - C'est moi / toi qui …

	annoncer son arrivée. »)	- C'est moi / toi / qui …
4	Emploi des mots interrogatifs Ex : Il parle à son ami. → A qui parle-t-il ?	Fixation des mots interrogatifs : « qui, que, quel, où, quand, comment, combien, pourquoi. »
6	Modèle phraséologique : « Comme la vache était assez lourde, elle est retombée sur terre ».	Systématisation de l'expression de la cause avec : « parce que, puisque, comme ».
7	Impératif des verbes d'action : Ex : « Pour arrêter l'appareil, tournez le bouton … ».	- Passage de l'infinitif à l'impératif Ex : rincer le tricot à l'eau tiède → rince le tricot … → rincez le tricot … - passage de l'impératif au subjonctif : ex : « Tire la porte » → « Il faut que tu tires… »

En fait, l'I.P.N.(1985-1986b, p.26) le mentionne clairement en écrivant : « En expression orale, les élèves sont motivés par la présentation d'un thème. La situation libère l'expression et conduit rapidement à la recherche de moyens linguistiques : les modèles d'expression … ». (souligné par nous). Et l'I.P.N. de poursuivre : « Des séances de réemploi et de systématisation (…) fixeront à la fois le sens et l'organisation syntaxique des modèles d'expression. ».

Traitant du dialogue support et des exercices structuraux de fixation, R. RICHTERICH (1969, p.21) écrit : « On me demande si je veux un morceau de pain. Je dis que oui, mais personne ne me le donne. Je prononce la phrase : « Tu vas bientôt partir » sans savoir qui est ce « tu » auquel je m'adresse. Je parle pour ne rien dire et surtout pour ne rien faire. Je ne parle à personne. Il faut bien avouer que si l'on se place sur le plan de la communication linguistique, la situation pédagogique du laboratoire est des plus aberrantes. Rien n'y est authentique : l'élève est placé dans des conditions physiques absolument artificielles ; quant à la langue utilisée, elle ne peut servir à rien d'autre qu'à parler pour exercer des formes phonétiques et morphologiques sans aucun rapport possible avec la réalité de la vie. (…) L'étudiant au laboratoire est pareil à un gymnaste qui saurait exécuter toutes sortes d'exercices d'assouplissement et des figures acrobatiques compliquées, mais qui ne saurait pas marcher pour avancer et se déplacer vers un endroit déterminé. ».

Allant dans le même sens, W. RIVERS (1978, p.123) note, non sans ironie : « Je lis dans l'énoncé d'un programme : « Une fois les modèles et les *structures de base maîtrisés, l'étudiant peut passer à des exercices de substitution*

de plus en plus contrôlés et éventuellement à la conversation libre ». Comme tout cela paraît suavement aisé ! Nous respirons l'air vivifié de la simplification. L'étudiant « maîtrise les modèles et les structures de base », nous lui donnons une pratique soigneusement contrôlée, et hop ! il s'exprime librement dans des situations déstructurées ».

Il est vrai que l'I.P.N (1985-1986a, p.5), pour replâtrer, a greffé en 1985 à la première séance d'expression orale de chacun des dossiers de 7ème A.F. des objectifs communicatifs ou pragmatiques en exprimant l'intitulé du dossier sous la forme d'un acte de parole, c'est à dire un acte qui remplit une fonction sociale : « saluer », « refuser », « accepter », etc.

D1. Se présenter et / ou présenter quelqu'un,
D2. Ecouter un conte.
D3. Appeler quelqu'un et dialoguer avec lui.
D4. Demander un renseignement.
D5. Demander un objet ou un renseignement sur cet objet,
D6. Ecouter un conte.
D7. Lire et / ou donner des consignes.
D8. Observer et décrire.
D9. Se situer dans l'espace.
D10.Ecouter et/ou lire un extrait d'une œuvre.
D11.Situer dans le temps.
D12.Rapporter des faits.

Mais le but de cette séance (la séance 1 d'expression orale) demeure fondamentalement l'introduction de moules phraséologiques et de points de langue afin d'en imprégner les élèves avant de les faire réemployer et systématiser.

« Greffer » est bien le terme qui convient car, si on prend par exemple la 1ère séance d'expression orale du dossier 3 de 7ème A.F (I.P.N., 1985-1986a, p.70) qui se propose comme objectif fonctionnel (de communication) d'apprendre aux élèves à « appeler quelqu'un et dialoguer avec lui », on s'aperçoit que la 1ère partie de cette séance décrit brièvement ce qu'est un téléphone et énumère quelques situations de communication où on peut se servir de cet appareil. On ne simule pas, on ne joue pas (jeux de rôles) pour produire des dialogues où fonctionnerait cet acte de parole. On se hâte plutôt d'amener le modèle de phrase (appeler + nom + pour + infinitif) pour procéder à un réemploi et à des variantes.

Si d'ailleurs l'intention des méthodologues algériens était d'apprendre aux élèves à se servir de la langue française à des fins communicatives – nos

élèves de 1ère AS ne savent pas demander à leur enseignant de français l'autorisation d'aller aux toilettes -, cette intégration des actes de paroles aurait eu des incidences sur le choix et le traitement à faire des points de langue, comme nous le verrons plus loin.

Nous pensons, au risque d'être sévère, que c'est beaucoup plus pour satisfaire à une mode que cette greffe a été faite. En effet, au cours des années 1980, bon nombre d'inspecteurs et d'enseignants algériens – dont nous faisons partie – ont été formés dans les universités françaises pendant les stages d'été et l'un des modules, inévitables alors, était bien « l'approche communicative du langage ».

Cette approche se propose de mettre en place, chez l'apprenant, non une compétence linguistique, mais une compétence de communication qui consiste en l'aptitude d'une personne à émettre des énoncés appropriés à une situation ou à un contexte linguistique donné. Cette compétence suppose non seulement l'appropriation et l'utilisation des règles de fonctionnement de la langue (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques), mais aussi la connaissance et la maîtrise des règles sociales, culturelle, psychologiques et pragmatiques qui régissent l'usage de cette langue (propres à une communauté) et sans lesquelles la communication se réduit à un acte mécanique.

Pour les auteurs de ce concept, la communication revêt plusieurs aspects qui sont d'ordre linguistique, discursif (et/ou textuel, selon), référentiel, relationnel, situationnel, socioculturel et stratégique.

Ainsi donc, la 1ère séance d'expression orale du dossier d'enseignement du 3ème palier du fondamental, comme la phase globale du dossier des méthodes S.G.A.V., constitue un subterfuge, un prétexte pour amener des modèles de phrases et des points de langue et les mettre dans la bouche des élèves avant de les fixer, c'est à dire un prétexte à des activités linguistiques.

Comme le dit si bien D. COSTE (1977, p.89), l'oral joue le même rôle que l'écrit dans les méthodes traditionnelles : « instrument d'accès aux mécanismes du système ».

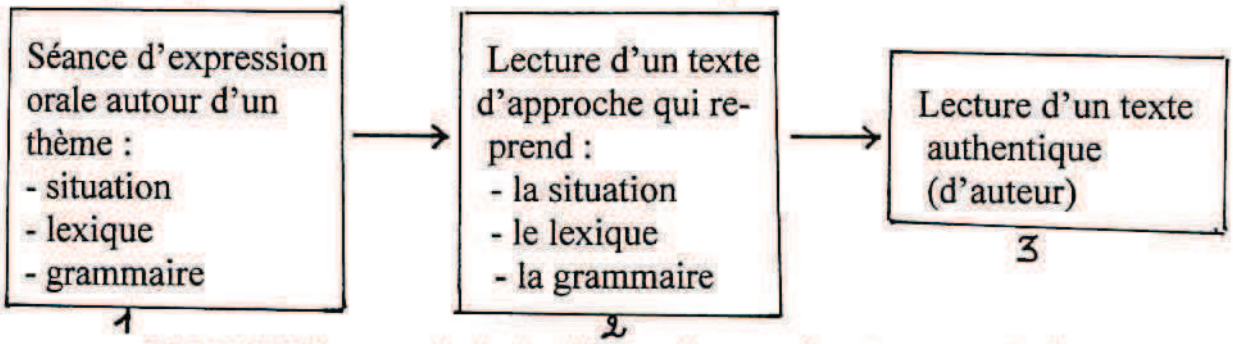
Mais là n'est pas la seule fonction de la 1ère séance d'expression orale du dossier. Elle en a une autre qui consiste à préparer la lecture, d'abord de ce qu'on appelle le « texte d'approche », puis du texte authentique, nommé également « texte cible ». Et cela nous introduit directement dans le second

dysfonctionnement qui a trait à la conception qu'a l'I.P.N. ne de la compréhension qu'au plan de l'expression.

V / – 2 – <u>Didactique de l'écrit</u> :

V / 2 – 1 – <u>La compréhension de l'écrit</u> :

Pour amener l'élève à la compréhension de textes authentiques, c'est à dire de textes d'auteurs qui n'ont pas à l'origine été conçus à des fins pédagogiques (une publicité, une notice de fonctionnement, par exemple, ont un tout autre rôle) et qui n'ont fait l'objet d'aucune adaptation, l'I.P.N. (1985-1986b, p.9) préconise une démarche en trois temps :



Il semble bien que le texte d'approche représente une sorte de pont entre l'expression orale globale et le texte authentique. C'est un texte d'accès facile puisqu'il reprend les éléments situationnels et les contenus linguistiques (vocabulaire et structures grammaticales) de la séance d'expression orale ou d'élocution qui le précède. Il est moins élaboré, moins structuré que le texte authentique dont il prépare la lecture en en « filtrant » les principales difficultés.

L'I.P.N. (1985-1986b, p.9 et p.26) le précise en écrivant : « En lecture, on proposera à l'élève un premier texte, facile d'accès, préparé au besoin par l'expression orale. Ce texte filtrera, pour ainsi dire, les difficultés de sens et permettra la lecture d'un 2ème texte plus difficile (texte d'auteur non adapté) ».

A titre d'exemple, nous prenons le dossier 4 de 7ème A.F. (I.P.N., 1985-1986a, pp.96-112) :

1 – La première séance d'expression orale se fixe comme objectif : « demander un renseignement, s'informer sur l'ouverture (lieu, manière, etc.) et la gestion d'un compte C.N.E.P. et comme objectifs linguistiques : « l'interrogation directe ». Elle utilise comme support un carnet C.N.E.P. et des formulaires pour ouvrir un compte C.N.E.P. et pour effectuer un versement ou un retrait.

2 – Le texte d'approche, intitulé « Comment ouvrir un compte C.N.EP ? » est un texte fabriqué par les concepteurs du cours. Il reprend

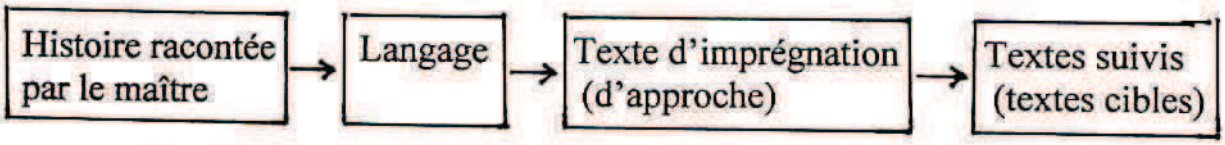
littéralement la séance d'expression orale : on y retrouve à la fois la même situation, le même vocabulaire et les mêmes points de grammaire.

3 – Dans le texte authentique, intitulé « Le petit malade » de G.COURTELINE (I.P.N., 1988-1989b, p.70), il est question d'une femme qui montre son enfant à un médecin pour s'informer sur son état de santé parce qu'il n'arrive pas à maintenir la position debout. S'ensuit un dialogue entre la femme et le médecin.

Les deux séances précédentes facilitent la compréhension de ce texte dans son aspect grammatical et dans sa structuration globale (il s'agit dans les trois cas d'un même type de texte : un dialogue).

La compréhension de l'écrit authentique passe donc par la médiation d'un oral et d'un autre écrit, qu'il soit fabriqué ou adapté, spécialement conçus à cet effet.

Par là, nous rejoignons, une fois de plus, la méthodologie S.G.A.V. En effet, dans le cours de français « Chakib et Amina », actuellement en application en 4ème et 5ème années du second cycle du fondamental, l'accès au texte, généralement fabriqué, adopte le cheminement suivant (I.P.N., 1984-1985, p.447) :



Pour illustrer ce processus, nous avons retenu le dossier 3 du niveau de 5ème A.F (I.P.N., 1984-1985, pp. 35-53).

L'histoire racontée, dite oralement par le maître, point de départ des activités de langage, de lecture et même d'écriture, introduit un thème en situation : « jouer » (I.P.N, 1984-1985, p.35) :

« Qui veut jouer ?

Les enfants sont assis près de la fontaine. Que font-ils ? Ils jouent Il fait chaud, et ils n'ont pas envie de courir.

- Dalila, tu viens jouer avec nous ? dit Farid.
- A quoi jouez-vous ? demande Dalila.

Farid met la main derrière le dos. Il cache la bille dans une main. Puis il montre les deux mains fermées et demande :

- Où est la bille ?

Dans ma main droite ? dans ma main gauche ?

Dalila montre la main gauche de Farid.

- Elle est là, dit-elle, dans ta main gauche.

Farid ouvre la main gauche. Il n'y a rien !

Il ouvre la main droite. La bille est là, dans sa main droite.

- Tu as perdu, dit Farid. Nous allons recommencer. Fais attention cette fois.

Il met les mains derrière le dos. Il fait semblant de cacher la bille dans une main. Puis il montre les deux mains fermées et dit :

- Où est la bille ?
  Dans ma main droite ou dans ma main gauche ?

Dalila réfléchit, puis elle dit :

- Elle est là, dans ta main droite !

Farid ouvre la main droite. Il n'y a rien dans la main droite de Farid.

- Alors, elle est dans ta main gauche !

Farid ouvre la main gauche. Il n'y a rien, non plus, dans la main gauche de Farid ! Il n'y a rien dans la main droite. Il n'y a rien non plus dans la main gauche. Où est la bille ?

Nabil, le tout petit, passe derrière Farid. Que fait-il ? Il ramasse la bille et se sauve !

- Tu as triché, dit Dalila, et tu es puni !

Tout le monde rit. Farid rit aussi. »

En langage (I.P.N., 1984-1985, pp. 35-53), le dialogue, qui sert de support aux exercices de manipulation de structures linguistiques, est formée de trois séquences que voici :

<u>Séquence 1</u>

Karim : Qui veut jouer avec moi ?
Kamel : Moi !
Karim : Où est la bille ?
Dans ma main droite ?
Dans ma main gauche ?
Kamel : Elle est dans ta main droite.
Karim : Dans ma main droite ?
(Il ouvre la main droite)
Il n'y a rien !
Kamel : Alors, elle est dans ta main gauche.

<u>Séquence 2</u>

Karim : Qui veut jouer avec moi ?
Je cache les noyaux.
Où sont-ils ?
Dans ma main droite ou dans ma main gauche ?

Kamel : Ils sont dans ta main droite.
Karim : Dans ma main droite, ils n'y a rien !
Kamel : Alors, ils sont dans ta main gauche !
Karim : dans ma main gauche ? Il n'y a rien non plus !
Kamel : Où sont-ils alors ?

Séquence 3

Karim : Qui veut jouer avec moi ?
Je cache les billes.
Où sont-elles ?
Dans ma main droite ou dans ma main gauche ?
Kamel : Elles sont dans ta main droite.
Karim : Il n'y a rien dans ma main droite !
Kamel : Alors, elles sont dans ta main gauche !
Karim : Dans ma main gauche, il n'y a rien non plus !
Kamel : Où sont-elles alors ?
Amine : Elles sont là, derrière lui ! ».

Une partie du vocabulaire (« jouer, main, gauche, droite, etc.) et les structures linguistiques qui vont être fixées au moyen de la technique des exercices structuraux pendant les séances de langage dites de « réemploi et fixation » ont déjà apparu dans l'histoire racontée :

Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3
- « Qui veut + infinitif + avec moi » - « Où est la/le … ? » - « la/le…est sur (sous, dans) … »	- « je cache les … Où sont-ils ? » - « Dans …ou dans … ? » - « Dans …, il n'y a rien »	- « Il n'y a rien dans … Alors, elles sont dans … » - « Elles sont là, derrière lui (elle, eux, elles) » - « Systématisation de la conjugaison de « cacher » au présent, formes affirmative et négative »

Le texte d'imprégnation (dit aussi d'approche), qui a pour fonction de faciliter la lecture des textes suivis (appelés aussi textes cibles) est une reprise presque intégrale de l'histoire racontée (I.P.N., 2000-2001, p.25) :

« Qui veut jouer avec moi ?

Les enfants sont assis près de la fontaine. Que font-ils ? Ils jouent. Il fait chaud, et ils n'ont pas envie de courir.

- Dalila, tu viens jouer avec nous ? dit Farid.

- A quoi jouez-vous ? demande Dalila.

Farid met les mains derrière le dos. Il cache la bille dans une main. Puis il montre les deux mains fermées et demande :

- Où est la bille ?

Dans ma main droite ? Dans ma main gauche ?

Dalila montre la main gauche de Farid.

- Elle est là, dit-elle, dans ta main gauche !

Farid ouvre la main gauche. Il n'y a rien !

Il ouvre la main droite. La bille est là, dans sa main droite.

- Tu as perdu, dit Farid. Nous allons recommencer. Fais attention, cette fois.

Dalila trouvera-t-elle la bille ? »

Les textes suivis qui servent de textes cibles (censé être des textes authentiques), *sont une reprise intégrale de l'histoire racontée* (I.P.N, 2000-2001, p. 26) :

« Qui veut jouer ?

- Nous allons recommencer, dit Farid.

Il met les mains derrière le dos. Il fait semblant de cacher la bille dans une main. Puis il montre les deux mains fermées et dit :

- Où est la bille ?

Dans ma main droite ou dans ma main gauche ?

Dalila réfléchit, puis elle dit :

- Elle est là, dans ta main droite !

Farid ouvre la main droite. Il n'y a rien dans la main droite de Farid.

- Alors, elle est dans ta main gauche !

Farid ouvre la main gauche. Il n'y a rien, non plus, dans la main gauche de Farid !

Il n'y a rien dans la main gauche. Où est la bille ?

Nabil, le tout petit, passe derrière Farid . Que fait-il ? Il ramasse la bille et se sauve !

- Tu as triché, dit Dalila, et tu es puni !

Tout le monde rit. Farid rit aussi. »

En fait, tout au long des 12 premiers dossiers sur les 25 que compte la méthode, l'I.P.N. a programmé comme textes suivis (la visée en lecture) l'histoire racontée dans son intégralité. Si l'on excepte 2 ou 3 contes, la majorité des textes proposés en 5ème A.F. sont des textes fabriquées étroitement liés à l'histoire racontée, aux dialogues des séquences de langage et aux textes d'imprégnation.

Voici comment les concepteurs de ce cours justifient cette démarche : « Jusqu'au dossier 12, c'est l'histoire racontée qui sert de lecture suivie (…).

Pour réduire l'effort de compréhension, (une compréhension « sans à coups »), au bénéfice du déchiffrement et de la vitesse de lecture, la lecture suivie est préparée :

a) par l'histoire racontée elle-même,
b) par le texte d'imprégnation qui constitue le texte d'approche,
c) accessoirement par le langage qui réutilise l'essentiel des structures et du vocabulaire. ». (I.P.N, 1984-1985, p.446).

On ne peut pas mieux trouver pour illustrer ce fameux « passage à l'écrit », si cher aux méthodes S.G.A.V., et qui a fait couler beaucoup d'encre.

Le dit « passage à l'écrit » est d'abord et avant tout transcription d'un oral familier (connu), et toutes les méthodes S.G.A.V. tendent à ne faire lire et écrire que ce qu'on peut déjà bien dire dans la langue étrangère.

C'est ce qui fait dire à D. COSTE (1977, p.89) que cet écrit transcription d'un oral « donne lieu à des exercices de va-et-vient : dictée ou lecture à haute voix insistent sur une relation qui renforce le caractère linéaire de l'écrit et forcent à porter l'attention sur les ruptures de découpage ou les non-correspondances d'unités d'un code à l'autre [les distorsions grapho-phoniques] plus que sur le sens de ce qui est lu ou écrit et plus que sur des différences entre écrit et oral qui seraient d'un autre ordre que grapho-phonémique. ».

V / 2 – 2 – L'expression écrite

De même que la compréhension de l'écrit, l'expression écrite est généralement conçue, au 3ème palier du fondamental, comme une transcription de l'oral.

En effet, sur les 12 dossiers que compte le cours en 7ème A.F., 10 préconisent, en matière d'expression écrite, la transposition par écrit de la production obtenue collectivement pendant la séance d'expression orale de synthèse. La séance d'expression écrite, d'ailleurs, commence par un rappel de cette production qui fera l'objet d'une reprise immédiate par écrit.

Quant aux deux dossiers qui restent (7 et 9), ils proposent des situations identiques à celles de la séance d'expression orale (exemple du dossier 9 où on change seulement le point de départ et la destination pour l'itinéraire) et les élèves réemploient les mêmes phrases, le même vocabulaire et les mêmes structures linguistiques.

Le tableau suivant, qui reprend les objectifs assignés aux séances d'expression orale de synthèse et d'expression écrite, volontairement étendu aux 12 dossiers de 7ème A.F., au risque de paraître ennuyeux, donne une image, on ne peut plus claire et plus évidente, de cette restitution écrite d'un oral :

Dossier	Expression orale de synthèse	Expression écrite
1	A partir d'un texte sur Mozart, on fait construire oralement un paragraphe de présentation du personnage.	1) Rappel rapide de la production obtenue en expression orale de synthèse 2) Transposition écrite de la production obtenue oralement.
2	Reproduction du conte « Grain-de-Raisin » à partir de 5 gravures correspondant chacune à un moment du conte.	1) Rappel de la synthèse orale par quelques élèves. 2) Production écrite s'appuyant dur des balises.
3	Réalisation collective d'un Dialogue entre un automobiliste et un mécanicien à partir de 4 photos.	1)Rappel de la synthèse orale par quelques élèves. 2)Imaginez la conversation téléphonique entre le mécanicien et l'automobiliste.
4	Construire des questionnaires en fonction d'une situation de communication	1)Rappel rapide de certaines productions obtenues en séance de synthèse. 2)Transposition écrite de la production obtenue à l'oral.
5	Poser des questions ; demander des pécisions à propos d'un objet.	1)Rappel rapide du questionnaire établi en synthèse orale. 2)Inviter les élèves à transposer par écrit la production obtenue oralement.
6	Construction d'un résumé à partir du conte : « Histoire de trois figues »	1)Rappel des moments du conte 2)Construction d'un résumé : - d'abord en commun oralement - puis par écrit.
7	Amener les élèves à élaborer des consignes : - instructions pour fabriquer un objet, - mode d'emploi d'un médiment.	1)Bref rappel de la synthèse orale 2)Rédiger des consignes pour exécuter une recette ; fabriquer un jouet ; donner les règles d'un jeu.
8	Observer et décrire un animal comme la grenouille.	1)Bref rappel de la synthèse orale. 2)Reprise intégrale de la description de la grenouille faite en synthèse orale.
9	Lecture et interprétation d'un plan. Itinéraire à suivre pour aller d'un point à un	1)Rappel de la phase de synthèse orale 3) « Tu es à l'endroit X ; tu veux te rendre au C.E.M ; indique l'itinéraire à

	Autre	suivre en te servant d'un plan ».
10	Reproduction d'un récit à partir d'un texte déjà lu. Texte : « A l'amiral Benhow	1)Rappel de la séance de synthèse orale : reconstitution orale du récit. 2)Ecrire le récit produit oralement.
11	Construction d'un récit à partir d'une bande dessinée	1)Bref rappel du récit de synthèse orale. 2)Transposition écrite sur jalons.
12	Compte-rendu d'un fait à partir d'un document (photo + titre : « explosion de gaz)	1)Rappel du texte élaboré en synthèse orale. 2)Inviter les élèves à écrire le texte produit oralement.

Comme nous le disions plus haut, le fait d'intercaler entre ces deux séances la conjugaison et l'orthographe (expression orale de synthèse → conjugaison, orthographe → expression écrite) laisse croire que l'écrit est une copie de l'oral, avec cette seule différence que les deux codes présentent ce que nous avons appelé des distorsions grapho-phoniques (exemple : [e] qui donne lieu à plusieurs graphies : « er, é, et , ai, ez, etc. ») et que l'écrit délimite les unités linguistiques.

L'écrit est découvert à travers une grille qui n'est pas la sienne, et qui n'est, d'ailleurs, pas non plus celle de l'oral authentique, puisque les séances d'expression orale de synthèse partent généralement d'un texte ou d'images pour confectionner une production orale d'un niveau de langue standard, parfois même soutenu, transposable telle quelle à l'écrit. L'oral est considéré « comme une simple réalisation d'une langue écrite, expurgée de toutes scories. D'ailleurs, la langue orale est enseignée, corrigée et redressée par référence à la langue écrite. ». (M.E.N., 1999-2000b, p.12)

Pour la énième fois, nous retrouvons les méthodes S.G.AV. qui, en phase de synthèse, procèdent par une phase orale au cours de laquelle les élèves, s'appuyant sur 3 à 5 images, confectionnent un dialogue qu'ils transforment, toujours oralement en récit, pour ensuite transposer ce récit à l'écrit.

Qu'est-ce qui motive le maintien de la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle au 3ème palier du fondamental ?

A notre sens, ce maintien correspond, sans doute, chez les méthodologues algériens, au souci de ne pas rompre avec un style cognitif d'apprentissage du français – et même de l'arabe (c'est une langue que nos élèves ne maîtrisent pas au terme de 12 années d'études) – qui a prévalu aux deux premiers cycles du fondamental et qui repose essentiellement sur la répétition (systématique), la mémorisation de dialogues, de structures

linguistiques et de modèles phraséologiques qui feront ensuite l'objet d'une reproduction écrite.

Mais cette rupture se produira lorsque l'élève accédera à la 1ère A.S. où il sera débarrassé de la « béquille » artificielle de l'oral, et donc directement confronté à l'écrit dans toute sa diversité et dans toutes ses spécificités.

Alors que l'oral « en situation » peut s'appuyer sur les référents présents, organise déictiquement l'échange, fait appel aux mimiques et à des moyens kinésiques (postures, attitudes, etc.), procède à une régulation et à un réajustement de la parole en fonction des réactions et des réponses des interlocuteurs, utilise les éléments para et extralinguistiques, l'écrit, lui, doit tout exprimer avec des mots (tous les éléments ci-dessus mentionnés doivent être reconvertis en unités graphiques, si évidemment cela est jugé nécessaire), doit tout organiser sur une page à l'intention d'un absent ignorant tout des conditions de sa production. La stabilité de l'émetteur et du récepteur veulent également que l'écrit soit plus élaboré, plus « construit », contrôlé. A cela, il faut ajouter sa dépendance des pratiques sociales, et nous ne parlons pas des fameuses distorsions grapho-phoniques.

L'écrit est donc loin d'être une simple restitution de la parole.

Pour avoir trop longtemps placé l'écrit sous la tutelle d'un oral pédagogique ou « pédagogisé » (parce que fabriqué à des fins pédagogiques : nous avons vu que les dialogues des méthodes S.G.A.V. et la 1ère séance d'expression orale du dossier du 3ème palier du fondamental sont des prétextes à des manipulations linguistiques), pour n'avoir pas dès le départ mis l'élève algérien en contact avec l'écrit français authentique, le méthodologue algérien l'a exposé à une rupture douloureuse, voire même tragique, comparable en ce sens à la rupture du cordon ombilical.

Pour s'en rendre compte, il suffit de voir le désarroi des élèves lorsqu'on les place, au lycée, face à un texte, et qu'on leur demande, guidés ou non par une grille ou un questionnaire de compréhension, d'en dégager le sens ou le message. La seule, l'unique démarche d'accès au sens écrit qu'ils connaissent est l'oral ; ils ne peuvent adopter aucune autre stratégie pour reconstruire le sens du texte. Face au texte, nos élèves sont donc désarmés.

Ce désarroi est encore plus grand, voire même indescriptible, lorsqu'on leur demande de rédiger un paragraphe ou un texte de 10 à 20 lignes.

Le résultat de tout cela est que plus de 80 % des notes attribuées à la production écrite au baccalauréat tourne autour de 01 (sur 06, 07 ou 08, selon les

sections) et la presque totalité de nos élèves et étudiants sont dans l'incapacité de suivre des cours dispensés en français à l'université ou d'exploiter efficacement des ouvrages écrits dans cette langue, comme ils sont incapables de rédiger « correctement » une lettre administrative (par exemple une demande d'emploi), même à leur sortie de l'université.

Que faut-il faire pour promouvoir une pédagogie de l'écrit qui soit efficace au double plan de la compréhension et de l'expression ?

Nous n'allons pas nous pencher de manière détaillée sur ce point : nous nous contenterons de suggérer quelques pistes qui n'iront pas sans incidences sur la formation initiale et/ou en cours d'emploi des enseignants.

Tout d'abord, nous pensons qu'il faut impérativement éliminer les méthodes S.G.A.V. à tous les cycles du fondamental pour deux raisons :

- D'une part, elles ont une conception de l'écrit qui, en soi, constitue un véritable obstacle à son apprentissage : elles repoussent cet écrit à la 80ème heure de cours et elles en font un code second qui passe nécessairement par le truchement d'un oral fabriqué, ce qui fait que l'écrit n'est pas perçu dans ses spécificités, mais comme « un passage à l'écrit ».
- D'autre part, elles mettent en place un mode d'apprentissage axé sur la mémorisation et la restitution, lequel mode obnubile le style naturel d'apprentissage acquis avant l'entrée à l'école et peut constituer, pendant un certain temps, un obstacle à la mise en place d'un style cognitif qui repose sur le questionnement, la découverte, la résolution (et non le mimétisme) de problèmes et surtout l'activité de l'apprenant.

Ensuite, il y a lieu de substituer aux exercices artificiels d'écriture, que nous venons de voir, des activités d'expression écrite qui aient un enjeu communicatif.

De plus, les modèles textuels, et surtout les structures globales de textes, facilitant l'accès au sens du texte, on gagnerait à concevoir les programmes en termes de typologies de textes ou de discours, sans toutefois réduire la dimension thématique, source d'une culture riche, diverse et authentique. [Une typologie de textes est une classification qui s'établit sur la base de critères linguistiques, énonciatifs, communicationnels, etc. La typologie d'E. WERLICH, par exemple, (rapportée par A. PETITJEAN, 1989, pp. 97-98), distingue cinq types de textes : descriptif, narratif, expositif (explicatif), argumentatif et incitatif.].

Nos apprenants seraient mieux imprégnés de ces types de textes, si ceux-ci avaient été abordés en langue arabe aux deux premiers paliers du

fondamental. Le souci, pour l'élève et l'enseignant de français, résiderait dans un simple problème de transfert. Malheureusement, ce n'est pas le cas.

Enfin, nous relèverons la nécessité absolue de promouvoir au fondamental, une méthodologie de l'écrit (compréhension et expression) qui développe chez l'apprenant des stratégies d'accès au sens écrit de façon à en faire, une fois étudiant et plus tard adulte, un lecteur autonome, une méthodologie qui propose des activités d'expression écrite impliquant l'apprenant et lui permettant d'avoir plus d'emprise sur l'écrit en développant ses compétences textuelles et/ou discursives. Il faut amener l'élève à communiquer dans et par le texte.

V / 2 – 3 – <u>Caractère intégrateur du dossier de langue</u>.

Le troisième dysfonctionnement, enfin, tient à l'organisation même du dossier d'enseignement. Comme nous l'avons noté plus haut, il est défini comme « un ensemble d'activités de langue organisé et cohérent ». En principe, qui dit « ensemble d'activités organisé et cohérent » dit que ces activités sont intégrées et orientées de façon à atteindre un but précis ou que ces activités concourent toutes à la réalisation d'une tâche.

Nous pensons que ce n'est pas le cas du dossier de langue au 3ème palier du fondamental.

Il est en effet à craindre que les méthodologues algériens, influencés qu'ils étaient alors par la linguistique structurale et considérant le fait que le français est une langue étrangère pour l'élève algérien, s'en soient tenus, dans leur conception du dossier, à la première acception que X. ROEGIERS (2000, p.22) donne du terme « intégration », à savoir celle qui consiste à considérer la langue comme un système de signes, présentant les divers aspects phonétique/phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique, et qu'ils trouvent comme impératif, s'agissant d'étrangers, d'appréhender la langue française dans tous ces aspects par le biais respectivement de l'expression orale, de la conjugaison, de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire. Il s'agit, par conséquent, d'aborder la langue française dans ses différents aspects.

On est alors éloigné de l'acception de « intégration » qui veut qu'un ensemble d'éléments (ici des activités) participent de manière conjuguée à une visée principale : la production d'un texte, en d'autres termes que l'activité soit polarisée.

En effet, lorsqu'on examine de près les dossiers des trois niveaux du 3ème palier du fondamental, on s'aperçoit qu'ils présentent une incohérence liée à

l'inadéquation des points de langue retenus au regard de la visée textuelle ou discursive.

Pour illustrer ce point, nous avons retenu le dossier 9 de 7ème A.F. (I.P.N., 1985-1986a, pp.234-263) et le dossier 6 de 9ème A.F.(1988-1989a, pp.96-115).

Le tableau qui suit présente, parallèlement à la visée discursive (textuelle), les activités de langue préconisées par l'I.P.N. et celles que nous leur substituons parce que jugées plus appropriées :

Dossier + Intitulé	Visée discursive	Activité de langue	Objectif fixés par l'I.P.N.	Objectifs proposés par nous
Dossier 9 de 7AF « Se situer dans l'espace ».	Transposition écrite d'un itinéraire collectivement conçu en synthèse orale.	Vocabulaire	- Les mots composés : chauffe-eau - Expressions exprimant la comparaison.	-les verbes de localisation : « se trouver, se dresser, s'élever… » - Les verbes du type : « suivre, longer, tourner, passer par, prendre traverser, rejoindre »
		Grammaire	Le groupe verbal -V + GN -V + GP	Les indicateurs spatiaux (prép. + loc.prép « sous, à l'angle de,
			-V + GN + GP	En face de, à droite de, à gauche de, etc. »
		Conjugaison	Le subjonctif présent : obligation, souhait, conjugaison des verbes connus.	- le présent - le futur simple - l'impératif

<u>Dossier 6 de 9AF</u> description d'un objet technique	Présentation d'un objet technique (l'expression orale de synthèse a porté sur le microscope)	Vocabulaire	- le préfixe : mini- micro- - étude d'un champ lexical : mesurer le temps	- les verbes du type : « se composer de, être formé de, comprendre, porter, relier, etc. - être, (se) situer, se présenter comme, sous l'aspect de, - le tout et les parties - la nominalisation à base verbale
		Grammaire	Les subordonnées circonstancielles de cause : identification, emploi de « comme, puisque, parce que »	- c'est + nom - c'est … qui … - qualifier avec : . la relative . l'attribut - Quelques indicateurs spatiaux.
		Conjugaison	Le PQP : morphologie, valeurs d'emploi, antériorité, éventualité	les verbes pronominaux, le présent de l'indicatif, la voix passive.

S'agissant du premier dossier, il est clair que les choix linguistiques faits par l'I.P.N. ne servent en rien la visée discursive qui clôt le dossier et qui consiste à produire oralement, puis à reproduire par écrit un itinéraire. On ne voit pas, en effet, en quoi les mots-composés, la composition du groupe verbal et le subjonctif présent peuvent être d'un apport quelconque pour la rédaction d'un itinéraire, alors que les points de langue que nous proposons trouvent naturellement leur expression dans ce type de discours : un itinéraire emploie nécessairement les verbes de localisation (« se trouver, se dresser, etc. »), les verbes du type « longer, prendre, suivre, tourner, etc. », les indicateurs spatiaux tels « en face de, juste en face, à droite, non loin de », et les temps (présent et futur simple de l'indicatif et l'impératif : « vous prenez, vous prendrez, prenez »).

Il en est de même pour le second dossier : l'étude du champ lexical de la mesure du temps, les propositions subordonnées de cause et le plus-que-parfait ne sont pas appropriés au type de texte retenu : la description d'un objet

technique. Les verbes exprimant la composition, la forme ou l'aspect d'un objet, le tout et les parties (en vocabulaire), les tournures « c'est + nom » ou « c'est… qui… », la qualification et quelques indicateurs spatiaux tels « au bout », « à l'extrémité », « à la base », « juste au-dessus » (en grammaire) et les verbes pronominaux, la voix passive et le présent de description (en conjugaison) sont bien plus pertinents, constituent un choix plus judicieux.

Parfois, les points de langue retenus vont jusqu'à entrer en contradiction avec la visée discursive : le choix dans le dossier 2 de 9ème A.F.(I.P.N., 1988-1989a, p.38) de la subordonnée relative avec « dont » et « où » ne peut être qualifié autrement que de paradoxal quand on le rapporte à la visée discursive du dossier qui est : le récit historique.

Retenir des points de langue qui trouvent leur expression dans des visées discursives ou communicatives précises, c'est adopter une perspective fonctionnelle, c'est à dire que le choix de ces points de langue se fait en fonction du rôle qu'ils jouent dans la communication orale ou écrite. La langue, étant un outil de communication, il va de soi que l'on n'apprend à s'en servir que pour pouvoir s'exprimer, et de ce fait, elle est toujours un instrument au service de l'expression. Les formes sont au service de la fonction pragmatique ou discursive.

Dans une approche fonctionnelle, un objectif de communication orale ou écrite peut mobiliser deux, trois, voire davantage de points de langue différents. Par exemple, pour indiquer une direction, on peut retenir certaines formes du présent de l'indicatif (« vous suivez … »), du futur simple (« vous prendrez… ») et de l'impératif (« prenez… »). Les formes « je voudrais… » (conditionnel présent), « vous n'auriez pas… ? » (interro-négation), « donnez-moi … » impératif présent servent à exprimer la demande ; elles font partie de ce qu'on pourrait appeler le paradigme de la demande.

Autrement dit, la forme linguistique n'est pas séparée de l'usage qui en est fait dans le discours.

Cette perspective implique :

- qu'une visée discursive (orale ou écrite) peut requérir, mobiliser plusieurs points de langue,
- qu'on ne fait pas nécessairement le tour complet d'un point de langue, mais qu'on peut l'appréhender partiellement, c'est à dire dans ses caractéristiques qui servent la visée discursive,
- qu'un même point de langue peut être mobilisé dans des dossiers différents.

L'unité didactique, en intégrant à ce point les différentes activités linguistiques dans un ensemble solidaire, obéit à trois principes fondamentaux qui s'impliquent l'un l'autre et que l'on retrouve à la base des systèmes dynamiques efficients : le principe de cohérence, le principe d'économie et le principe d'efficacité.

A l'opposé, la conception de l'I.P.N., qui découle de la logique des contenus et qui s'inspire à la fois de l'approche traditionnelle et de l'approche structurale des langues, pratique des activités éclatées et autonomisées en enseignant les formes de la langue selon des paradigmes linguistiques : le conditionnel, l'imparfait, le présent, la phrase simple, etc.

La logique des contenus et les contraintes d'une progression linéaire (aller du plus simple au plus complexe) veulent qu'on aborde les points de langue l'un après l'autre et qu'on les épuise.

En 7ème A .F. (I.P.N., 1985-1986a) , par exemple, on se propose en grammaire d'étudier la phrase simple selon le cheminement suivant :

D3 – Les constituants immédiats de la phrase : GN + GV (décomposition)
D4 – Identification du GP (groupe prépositionnel) :
- facultatif, déplaçable
- GP complément de phrase ≠ GP constituant du GV.
- GP circonstant.

D5 – Analyse du GN
- déterminant + nom
- les déterminants : les articles définis / indéfinis.

D6 – Le GN (suite)
Les déterminants (suite)
- les adjectifs démonstratifs
- les adjectifs possessifs

D7 – Le GN (suite)
- l'adjectif qualificatif
- le complément du nom

D8 – Le GN (suite)
La subordonnée relative :
- fonction : qualifiant
- équivalence : relative / adjectif / complément du nom

D9 – Le GV :
(V + GN), (V + GP), (V + GN + GP)

D10- Le GV (suite)
GV = V (les verbes intransitifs)

D11- Le GV (suite)

- les verbes d'état
- l'attribut

D12- Les compléments circonstanciels

- compléments de phrase
- compléments de verbe
- les compléments circonstanciels de : lieu, manière, temps, cause, but, moyen.

La programmation selon une logique interne à la langue apparaît nettement dans la succession des intitulés des séances et cet impératif de faire le tour du point de langue est particulièrement sensible dans la manière d'appréhender la phrase simple (GN + GV + GP) et la façon d'exposer chacun de ces groupes (le GN est étudié dans tous les éléments qui le composent (les déterminants, les qualifiants), le GV aussi.

Les contenus linguistiques, qu'il s'agisse de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, sont envisagés d'un point de vue descriptif. L'accent est mis sur un métalangage (GNS, GV, GP, C.C., déterminant, V, etc.) qui semble occuper tout l'espace verbal et se substituer ainsi au véritable objet de l'apprentissage : l'expression orale ou écrite. Les élèves connaissent et sont capables de retrouver les différents groupes qui forment la phrase, ils sont capables de dessiner des schémas de phrases (arbres), ils connaissent, en 8ème et 9ème A.F, les outils qui servent à l'expression de la cause, du but, de la conséquence, de l'opposition, etc. (en tous les cas, ils sont en mesure de les citer de mémoire). Mais ils sont, dans la majorité, incapables de produire des énoncés appropriés à une situation de communication ou à un co-texte donné qui requiert l'investissement d'un point de langue donné. On lui fait acquérir un savoir théorique et non un savoir-faire.

Il y a là, comme nous l'avons noté plus haut, un problème de focalisation :l'apprentissage est centré sur des faits morpho-syntaxiques qui deviennent un objet en eux-mêmes, pour eux-mêmes, au lieu d'être d'abord axé sur les caractéristiques fonctionnelles de ces points de langue. Non que l'aspect morpho-syntaxique soit inutile, mais il doit être subordonné à la valeur communicative des formes.

Cela nous introduit directement dans une autre caractéristique de la conception des enseignements linguistiques de l'I.P.N. : la description porte généralement sur les aspects formels (morphologique et combinatoire).

Ainsi, en 7ème A.F., les temps sont, pour la plupart, étudiés dans leur aspect formel : le dossier 3 (I.P.N., 1985-1986a, pp.89-91) assigne comme objectifs à la séance de conjugaison, la morphologie du présent de l'indicatif des

verbes des trois groupes les plus fréquents et des verbes « être, avoir, aller ». Le dossier 5 du même niveau (I.P.N., 1985-1986a, pp.141-143) consacre la séance à la conjugaison systématique des verbes des trois groupes au futur simple de l'indicatif.

Quant à l'aspect combinatoire, il est l'objet principal de toutes les séances de grammaire où l'on met l'accent sur les constituants de la phrase, qu'il s'agisse de la phrase simple ou de la phrase complexe, et sur la limite à cette combinatoire.

Le dossier 2 de 9ème A.F. (I.P.N., 1988-1989a, pp. 38-41), par exemple, se propose comme objectif « la subordonnée relative avec « dont » et « où ». « Dont », qui représente un groupe du nom précédé de la préposition « de », est vu dans ses fonctions de complément du nom et de complément du verbe, « où », dans celles de complément de lieu et de temps.

Nous retenons les deux phrases suivantes pour illustrer la démarche pédagogique de l'I.P.N. :

- « L'Algérie, dont la révolution a duré sept ans, soutient les pays en lutte contre l'impérialisme. »
- « Les moudjahidin dont le peuple algérien est fier ont bravé un ennemi impitoyable. ».

Cette démarche a consisté d'abord à décomposer la phrase complexe en les deux propositions qu'elles comportent :

P1. L'Algérie soutient les peuples en lutte contre l'impérialisme.

P2.	La révolution <u>de l'Algérie</u> C. du nom	a duré sept ans
	GN	GV

P1. Les moudjahidin ont bravé un ennemi impitoyable.

P2.	Le peuple algérien	est fier <u>de ces moudjahidin</u> C. de l'adjectif
	GN	GV

On déduit ensuite le point d'incidence de « dont » (de la relative), sa qualité de représentant d'un GN précédé de la préposition « de » et ses deux

l'élément auquel ils se rapportent (leur noyau). La description grammaticale, dans cette théorie, ne prend pas en compte le sens de ces unités.

Donc le second aspect à retenir (après l'aspect fonctionnel) est l'aspect notionnel : il s'agit de construire du sens à partir des formes et non de considérer les formes en tant que catégories grammaticales. Très souvent, d'ailleurs, « notionnel » est accolé à « fonctionnel » (grammaire notionnelle fonctionnelle) pour insister sur la nécessité de trouver une articulation entre le système linguistique et sa mise en œuvre dans la communication.

L'aspect formel des faits de langue viendrait alors en 3ème position dans la préoccupation que l'on peut avoir dans l'apprentissage des langues étrangères.

Quant à la seconde question, à savoir « le comment » ou la démarche pédagogique à adopter, H. BESSE (1993, p.113) considère que toute réflexion linguistique est sous-tendue par deux principes :

- Le premier est que « la réflexion métalinguistique explicite ne peut s'exercer que sur une grammaire de la langue-cible déjà intériorisée par d'autres moyens que l'explication ». Autrement dit, cette réflexion ne peut porter que sur des données de la langue étrangère au moins partiellement maîtrisées par l'apprenant, ce qui suppose que les étudiants ont une certaine intuition de ce qui est grammaticalement possible et de ce qui ne l'est pas.
- Le second est que « la meilleure métalangue est évidemment celle de l'élève ». (H. BESSE, 1991, p.113).

J. COURTILLON (1985, p.46), dans ses réflexions pédagogiques, aboutit aux mêmes principes : « Il nous paraît nécessaire, écrit-elle, que la démarche pédagogique (...) soit fondée sur un traitement à posteriori des règles. La réflexion sur la grammaire doit venir après exposition au discours ».

« quant au métalangage utilisé pour rendre compte de la règle perçue, ajoute-t-elle (1985, p.45), il doit être bien entendu le fait de l'apprenant ».

Cette métalangue est étroitement liée à la perception métalinguistique de l'apprenant. H. BESSE (1991, p.109) considère qu'il existe chez tout apprenant, en particulier chez les adolescents et adultes qui ont reçu une formation grammaticale, « des cribles métalinguistiques » [analogues aux « cribles phonologiques » décrits par N.S. TROUBETZKOY (1949)] « à travers lesquels et au moyen desquels est perçue la langue-cible ».

Il postule donc l'existence, chez l'apprenant, d'un modèle métalinguistique, ou ce qu'il appelle « un passé métalinguistique et

grammatical », qui filtre les données langagières de la langue étrangère ou qui constitue un prisme à travers lequel passent ces données.

Il importe dès lors que la réflexion de l'apprenant s'appuie sur ce « passé grammatical » à partir duquel il perçoit et organise, subconsciemment ou consciemment, les données de la langue étrangère.

H. BESSE précise que la métalangue que les élèves se forgent progressivement dans la classe n'est pas séparable du modèle hérité de leur « passé grammatical ».

J. COURTILLON (1985, p.46) développe une réflexion analogue en écrivant que « le principal avantage des règles à posteriori [après exposition au discours] dans des situations d'interaction élèves-élèves réside justement dans le fait qu'il fait travailler l'étudiant au niveau des représentations grammaticales et donc de sa grammaire mentale ».

En procédant de la sorte, les règles de fonctionnement de la langue-cible construites par l'apprenant sont intégrées à la compétence immédiate (« disponible en discours »), au lieu de constituer un stock de « règles parallèles, appelé souvent « grammaire de référence ».

Partant de toutes ces considérations, J.COURTILLON (1985, p.33) définit les conceptualisations comme des « opérations de prise de conscience ou de construction d'un sens à partir des emplois du discours qu'il [l'apprenant] rencontre ».

H. BESSE (1977, p.19), quant à lui, voit à travers l'exercice de conceptualisation « un exercice qui donne à l'apprenant la liberté d'exprimer comme il l'entend et par les moyens qu'il veut (langue maternelle, langue étrangère, schémas, [représentations spatiales] (..) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage ». BESSE précise que le professeur ne doit pas, à l'occasion de ces exercices de conceptualisation, enseigner une description grammaticale car l'explicitation ou l'induction d'une règle déplacerait l'attention des apprenants de leurs propres productions et du sentiment linguistique qu'ils en ont pour le porter sur ce que le professeur veut enseigner. En déplaçant de la sorte cette réflexion, on rendrait les apprenants étrangers à leur propre activité épilinguistique.

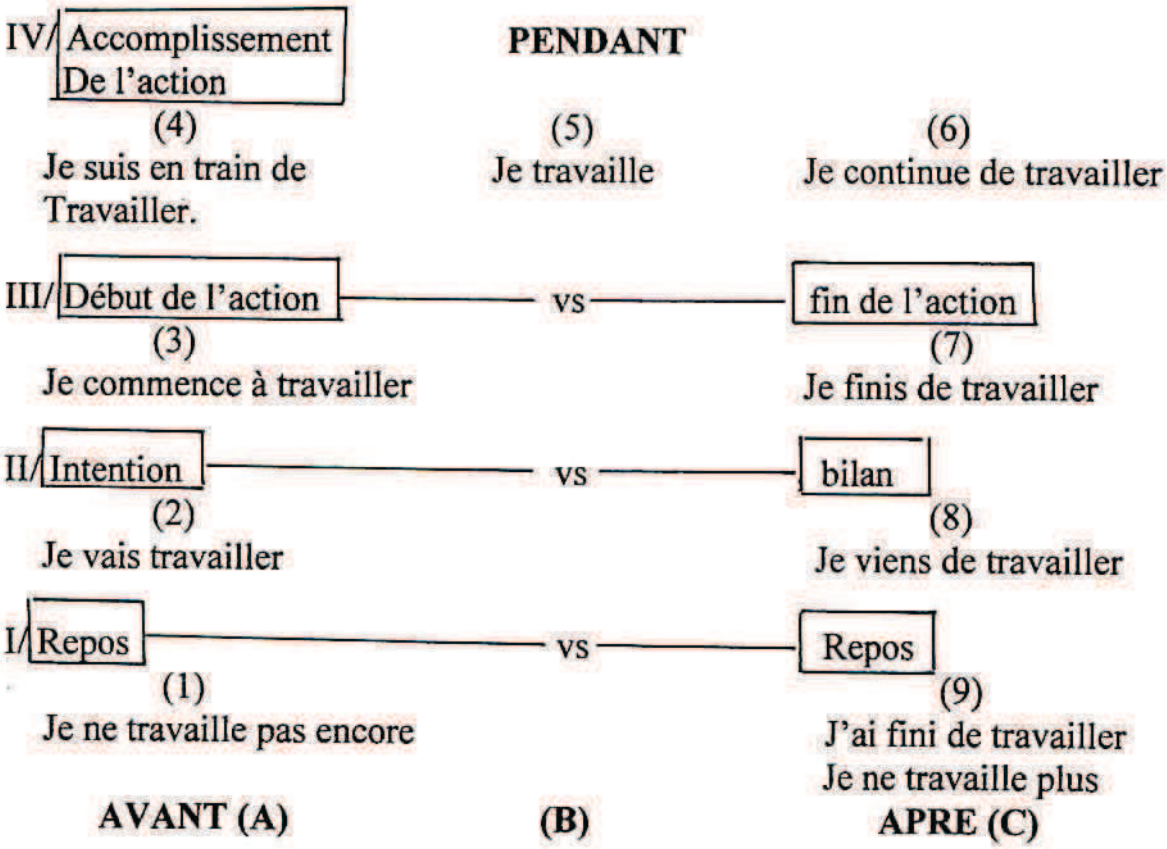
Il ajoute (1977, p.21) que ce « type d'exercice est mieux adapté à une pédagogie qui admet une certaine individualisation de l'apprentissage et qui permet aux apprenants de tester constamment leurs hypothèses sur le

fonctionnement de la langue étrangère au niveau de leur compétence de communication »

Allant dans le même sens, J. COURTILLON (1985, p.47) considère que la grammaire notionnelle et la conceptualisation telle qu'elle la conçoit « sont inséparables d'une méthodologie de l'autonomie de l'apprenant, méthodologie aussi peu guidée que possible, qui tienne compte du fait que l'initiative de la perception du sens (de la règle) revient toujours à l'apprenant ».

La démarche de conceptualisation consiste à faire émettre des hypothèses de fonctionnement sur les données langagières de la langue-cible, à vérifier ces hypothèses entre apprenants en les testant, puis à les affiner ou éventuellement à les écarter et à en émettre d'autres.

Ainsi, par tâtonnements, essais et erreurs, pour vérifier, affirmer ou émettre de nouvelles hypothèses, l'apprenant en interaction avec ses camarades et l'enseignant, pourrait aboutir, dans la conceptualisation des notions « d'aspect, d'antériorité et de postériorité » à la représentation suivante (J.COURTILLON, S.RAILLARD, 1983, livre 2, p.9) :



Cette spatialisation ne correspond pas à des règles de fonctionnement comme les présente les grammaires descriptives (celles des linguistes) dont la principale tâche est de rendre compte de la compétence d'un locuteur-auditeur

natif idéal. Elle ne traduit pas, non plus, les définitions, les schémas, les exercices, les règles de fonctionnement que propose la linguistique appliquée dans ce qu'on appelle « les grammaires pédagogiques » [exemple J. DUBOIS et R.LAGANE (1975)].

Elle est une représentation claire, pratique, opératoire des faits de langue que sont l'aspect, l'antériorité et la postériorité.

Elle se lit à deux niveaux :

- au niveau horizontal, elle montre bien que A et C sont l'un antérieur et l'autre postérieur à B :

A	B	C
Je ne travaille pas	Je travaille	Je ne travaille plus
Je vais travailler	Je travaille	Je viens de travailler
Je commence à travailler	Je travaille	Je finis de travailler

- Au niveau vertical, elle permet de percevoir la notion d'aspect dans deux mouvements :

. le premier est ascendant en A et marque l'entrée dans l'action
je ne travaille pas encore
je vais travailler
je commence à travailler
je travaille

. le second est descendant en C et marque l'achèvement de l'action :
je finis de travailler
je viens de travailler
je ne travaille plus.

La continuité ou la durée est rendue par :
Je suis en train de travailler
Je travaille
Je continue de travailler.

Cette représentation fait que l'élève peut facilement transposer dans des situations de communication dans lesquelles il évolue l'une ou l'autre des caractéristiques de ces points de langue et produire par exemple :

« Tu viens prendre un café ?
- Merci, je viens d'en prendre un ».
« Tu as fini ton mémoire ?
- Je viens d'achever le 3ème chapitre. Je vais entamer le 4ème ».

Ce qui n'est pas le cas des grammaires descriptives et pédagogiques :

le métalangage élaboré par les linguistes et les grammairiens n'est pas d'un grand secours pour les apprenants qui doivent spontanément investir les points de langue étudiés en situation de discours oral ou écrit.

Au 3ème palier du fondamental, ce sont ces grammaires (descriptives et pédagogiques) qui ont servi et continuent de servir de référence. Deux caractéristiques, au moins, le montrent :

- d'abord, les énoncés qui constituent le support à la réflexion sont proposés par l'I.P.N. ; ils ne sont pas produits par les élèves et bon nombre d'entre eux ne peuvent ni déduire, ni comprendre les règles de fonctionnement auxquelles on aboutit dès lors que le sens de ces énoncés leur échappe.

Par exemple, voici les trois phrases utilisées pour étudier, en 8ème A.F (I.P.N, 1986-1987, p.79), l'emploi de l'imparfait par opposition au passé simple et au passé composé :

1. « Les mineurs travaillaient depuis le matin quand ils entendirent un lointain grondement de tonnerre… ». (d'après E. ZOLA)
2. « Les rues de Tala étaient désertes quand le premier obus éclata … Aussitôt tous s'affolèrent ». (d'après M. MAMMERI)
3. « Comme toujours, mon enfant se rendait seul à l'école lorsqu'un chien se jeta sur lui et le mordit. ». (d'après V.RADOT).

Ces mêmes énoncés seront transposés à l'oral pour l'emploi du passé composé.

On ne manquera pas de noter que ces phrases sont empruntées à des écrivains, ce qui est une caractéristique fondamentale de la grammaire traditionnelle. Nous disions que nos apprenants ne sont pas capables d'en percevoir le sens du fait qu'ils ne peuvent saisir ainsi, dans l'absolu, les valeurs de l'imparfait, du passé simple et du passé composé..

Il aurait fallu créer, faire simuler des situations pour amener les élèves à produire des énoncés attestant les valeurs de ces temps.

Ex : « Le 20 juin 1995, mon père travaillait dans son bureau lorsque, soudain, il entendit de grands coups sur la porte d'entrée. »

Cet exemple situe les faits dans un passé assez lointain sans incidence sur le moment de l'énonciation. S'il y avait une incidence quelconque, il aurait fallu employer le passé composé à la place du passé simple. Substituer sans raison précise, dans une même phrase, le passé composé au passé simple, c'est encourir le risque de voir les élèves attribuer la même valeur aux deux temps, ce qu'ils font, d'ailleurs, puisqu'ils peuvent dans un même texte (cf. la production de dizaines d'élèves dans notre corpus) employer l'un et l'autre.

On fera produire, non pas de manière systématique, mais aussi spontanément que possible autant de phrases que nécessaire pour que les élèves puissent percevoir intuitivement l'emploi et les valeurs de ces temps.

La seconde caractéristique se rapporte à la conceptualisation que l'I.P.N. donne des faits de langue et au métalangage qu'il utilise. Nous reprenons, pour mettre au jour cette orientation, un exemple de la séance de grammaire qui traite, en 9ème A.F., de l'expansion du nom au moyen de la subordonnée relative avec les pronoms « dont » et « où ». La phrase est :

« L'Algérie, dont la révolution a duré sept ans, soutient les peuples en lutte contre l'impérialisme ».

La conceptualisation proposée procède à la décomposition de cette phrase en deux phrases simples :

P1. L'Algérie soutient les peuples en lutte contre l'impérialisme.

P2. La révolution de l'Algérie (C. du nom) | a duré sept ans.

GN | GV

Il est évident que cette représentation à laquelle l'enseignant va mener les élèves est étrangère à ces derniers. Le métalangage usité, tout au long de la séance, relève soit de la grammaire traditionnelle, soit de la linguistique : phrase complexe, proposition, subordonnée relative, préposition, pronom relatif, complément du nom, complément de l'adjectif, expansion du nom, groupe nominal, groupe verbal.

Il aurait fallu, après emploi en discours, laisser les apprenants spatialiser et décrire par leurs propres moyens le fait de langue, car, il faut le dire, ce métalangage sur lequel est focalisé toute l'attention des élèves se substitue au véritable objet de la séance qui aurait dû être : (la caractérisation au moyen de la relative avec « dont » et « où »).

C'est probablement cette orientation syntaxique des faits de langue et la conceptualisation qui en est faite qui sont partiellement à l'origine des difficultés criardes de la majorité des élèves à employer la langue française aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

De ce qui précède, on peut retenir que l'I.P.N., dans sa conception des faits de langue, s'intéresse particulièrement à leurs aspects formels (syntaxe et morphologie) qu'il met en évidence par des conceptualisations et un

métalangage grammatical propres aux grammaires descriptives ou pédagogiques et qui ne sont pas, par conséquent, le fait des apprenants.

Ce faisant, il évacue les aspects fonctionnel et notionnel de ces points de langue, qui fondent l'activité discursive car, dans toute activité linguistique authentique, on produit du sens et avec une intention précise.

On n'omettra pas, ici également, de signaler, pour terminer, qu'en aucun cas, à aucun moment, les points de langue n'ont été abordés dans leur aspect textuel : on s'en est tenu à la phrase isolée.

En conclusion à cette partie, nous rappellerons :

- que la méthodologie de l'enseignement / apprentissage du français au 3ème palier du fondamental conserve dans sa structuration globale (phase globale, phase d'analyse, phase de synthèse) et dans les activités qu'elle propose (fonction de prétexte de la 1ère séance d'expression orale, subordination de l'écrit à un oral et/ou à un écrit fabriqué, fixation – par des exercices structuraux – de structures linguistiques et de modèles phrastiques, etc.), les caractéristiques fondamentales de la méthodologie structurale, et ce au risque d'entraver tout autre mode d'accès à la connaissance (ici linguistique) qui cultiverait les capacités d'apprentissage, de réflexion, d'observation, d'analyse, d'organisation, de raisonnement, d'esprit critique, de pensée claire et ordonnée et de créativité enfin, tout ce que P. MEIRIEU et les didacticiens canadiens désignent par l'expression de « compétences méthodologiques » pour les distinguer des compétences de spécialité.
- que le dossier de langue (unité d'enseignement) n'est pas aussi cohérent que le prétend l'I.P.N., les choix linguistiques opérés étant sans fonctionnalité aucune au regard des visées discursives ou textuelles qui closent tous les dossiers et à la réalisation desquelles doivent contribuer tous les enseignements. (Aujourd'hui, en langue étrangère, on ne fait en langue, que ce qui peut servir une intention ou un projet de communication).
- que les faits de langue sont étudiés uniquement dans le cadre de la phrase et essentiellement dans leur aspect formel tel que le conçoivent les grammaires descriptives et les grammaires pédagogiques.
- que la conceptualisation qui est faite de ces points de langue est loin de favoriser une pédagogie différenciée vers laquelle tend l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui.

Ebranler ce système didactique, qui constitue la seule culture pédagogique des enseignants et à la pratique duquel ils sont rompus, sera une

tâche ardue et la mise en place d'une autre méthodologie passera par la déstabilisation, l'inquiétude de ces enseignants dans leurs croyances pédagogiques et exigera, aussi bien de la part de l'état que de la part des enseignants, des efforts de formation en cours d'emploi considérables.

V / 3 - La situation scolaire de production de l'écrit

Dans la perspective communicationnelle, toute activité langagière, qu'elle soit orale ou écrite, « est une mise en place dans une zone de coopération déterminée (**un lieu social**), par un ou plusieurs agents investis d'un rôle spécifique (**énonciateur**) ; elle est orientée **par un but** et vise un public précis (**destinataire**). Lieu social, destinataire, énonciateur et but constituent les paramètres fondamentaux de toute communication langagière.(J.C BRONCKART, 1994, p.211).

Dans cette perspective, toute activité de production et de compréhension de l'écrit implique une gestion appropriée et requiert une maîtrise suffisante de ces paramètres.

Ainsi, l'élève qui prend des notes en prévision d'une intervention dans un conseil de classe le fait en fonction de la connaissance qu'il a des membres de ce conseil (proviseur, enseignants, conseiller d'éducation, surveillant général, psychologue scolaire, etc.) et de l'objet de ce conseil (évaluation d'un trimestre, d'une année de travail, etc.) et des enjeux qui lui sont liés (passages, sanctions, redoublement, etc.).

Il en est de même d'un journaliste qui rend compte du suicide d'un jeune homme chômeur : si ce journaliste est d'idéologie socialiste et qu'il écrit dans un journal tel Le Monde (c'est le cas de R.GARAUDY dont nous joignons le texte en annexes), il expliquera par et attribuera ce suicide à l'organisation libérale de la société. Par contre, s'il s'agit d'un journaliste d'idéologie opposée, écrivant dans Le Figaro, il y a de fortes chances qu'il rapporte le fait sans le commenter ou qu'il mette l'accent sur le caractère inexplicable des conduites des jeunes d'aujourd'hui ou sur les aspects insolites, extraordinaires et/ou inhabituels de ce suicide, ou encore qu'il accuse les parents pour négligence ou défaillance.

La compréhension de ce fait divers est tributaire de la représentation qu'on a du journaliste et des commanditaires du journal. Produire du sens ou du texte, dans cette perspective, c'est entrer en interaction avec un sujet singulier ou collectif.

Comme le note J.F. HALTIE (1994, p.37), « On imagine difficilement un écrit qui n'ait ni destinateur, ni destinataire, ni enjeux. ».

D'ailleurs, au plan pédagogique, pour sensibiliser les élèves à l'importance de ces paramètres dans les activités langagières orales ou écrites, on peut, comme le suggère D. COSTE (1997, p.47), dans une situation donnée, prendre pour invariant le contenu référentiel et l'objet principal du message –il propose le cas du récit d'un accident d'automobile – et faire varier les scripteurs, les genres, les destinataires, les intentions perlocutives (c'est à dire les effets indirects sur l'interlocuteur). Cette variation, à n'en pas douter, entraînera des différences notables dans les réalisations auxquelles elle donnera lieu.

Exemples : - la déclaration adressée par le conducteur responsable à la compagnie qui l'assure et auprès de laquelle il pourrait être tenté de minimiser ses torts,
- l'article rédigé par le journaliste local pour la rubrique « faits divers » du lendemain,
- le procès verbal rédigé par le gendarme appelé sur les lieux,
- la lettre que pourrait écrire la victime à un parent pour le rassurer.

Ces différences pourraient résider dans un changement de registre de langue, de stratégie discursive, d'organisation textuelle, etc.

Les écrits qui, à des degrés divers, tiennent compte des paramètres de la situation de communication, sont dits fonctionnels, car ils servent, dans un certain réel, à agir, à maîtriser un environnement.

Il en va tout autrement dans la situation scolaire de production de l'écrit.

Pour étayer notre propos, nous nous appuierons sur la situation de production de notre corpus. Nous rappelons le sujet proposé aux élèves :

« Tu avais un animal (un chien, un chat, une tortue, etc.) que tu aimais beaucoup. Ta mère, pour une ou des raisons données, n'en voulait pas à la maison. Elle a demandé à ton père de l'emmener et de le perdre (l'égarer). Raconte…

(Dans le cas où tu n'aurais pas vécu ce fait, imagine l'histoire.) »

Il était également question, au départ, de demander à ces mêmes élèves de réaliser une autre production écrite sur la base du sujet :

« Tu écris à un (une) correspondant(e). Tu l'invites à séjourner chez toi. Pour l'inciter à venir, tu lui décris ta maison, ou la région, ou encore un lieu de la région qui t'a émerveillé(e) par sa beauté.

Ecris la description (reproduis seulement la description). »

Le premier constat que l'on peut faire est qu'il s'agit ici d'une activité de production très proche de l'exercice traditionnel qu'est la rédaction : le seul déclencheur de l'activité d'expression réside dans la proposition d'un sujet.

Le second constat a trait au destinataire de l'écrit que l'élève doit réaliser. Dans le premier cas, le sujet ne mentionne aucun destinataire ; dans le second, il en est fait mention [un(e) correspondant(e)], mais on sait que cette pratique (la correspondance scolaire) est peu courante, pour ne pas dire inexistante, dans nos écoles. Le destinataire, ici, est fictif ; il est demandé à l'élève de feindre, de simuler, de faire « comme si ».

Se pose dès lors un problème de motivation.

R. RICHTERICH (1974) p.24) définit cette notion comme « l'ensemble des mobiles et impulsions qui poussent un individu ou un groupe d'individus à agir ou qui les conduisent à avoir un comportement déterminé. ». Il distingue, dans le cadre l'apprentissage d'une langue étrangère, trois types de motivations qui sont :

- les motivations qui se rapportent à l'ambition de réussir (socialement, professionnellement, dans sa scolarité). Ce sont ces motivations qui poussent nos étudiants de 1ère année de la faculté de biomédical à recourir à des cours privés en langue française ;
- celles qui se rapportent au goût de savoir (plaisir et satisfaction personnels qu'on peut tirer de la connaissance) ;
- et enfin, les motivations qui se rapportent à la contrainte.

C'est, nous semble-t-il, à ce dernier type de motivations que correspondent les contenus et les objectifs assignés à l'enseignement du français en Algérie. En effet, celui-ci doit essentiellement permettre l'accès à une documentation scientifique et technique écrite dans cette langue ; c'est là une motivation instrumentale liée aux besoins institutionnels et non aux besoins réels d'enfants et d'adolescents.

Nos élèves, en effet, si l'on excepte un nombre réduit d'entre eux appartenant à une couche sociale privilégiée matériellement et/ou culturellement (petite bourgeoisie, haut cadres, cadres moyens, professions libérales, etc.) – dans les grands centres urbains surtout -, sont loin de se servir de la langue française écrite à des fins de communication, d'expression et de réalisation de soi, de prestige social, d'évasion, etc. Et d'ailleurs, pour la majorité, ils n'en ont pas, plus, les moyens.

De ce qui précède, il ressort que l'élève ne vit pas ce qu'il écrit ; il ne fait que simuler une interaction fictive et non fonctionnelle entre destinateur et

destinataire. Mais plus grave encore, cette situation factice dissimule une interaction, bien réelle celle-là, entre le maître et l'élève. Ce dernier feint qu'il s'adresse à un destinataire (le maître) dont la fonction est d'évaluer sa performance, ce qu'exprime si bien C. MASSERON, rapportée par A. PETITJEAN (1982, p.101), quand elle écrit : « L'élève n'écrit pas, il rédige. Le professeur ne lit pas, il corrige. ».

De nombreux didacticiens, entre autres J.F.HALTIE et A.PETITJEAN, qui se sont intéressés aux pratiques d'écriture, résument ainsi les contraintes auxquelles la production d'écrit obéit :

- la conformité à une norme linguistique,
- la présentation uniformisée du support-copie,
- le calibrage du texte (10 à 15 lignes au baccalauréat algérien),
- une faible implication du sujet écrivant,
- une absence de destinataire véritable,
- un espace et un temps déterminés (la classe, généralement 1h).

A cela il faut ajouter le fait qu'il est demandé à l'élève de produire un texte ponctuel (exemples de la description d'un site ou d'un portrait) qui n'est pas inséré dans un ensemble qui lui donnerait sens et cohérence, comme c'est le cas d'une description ou de notations descriptives dans un reportage, dans une nouvelle ou dans un dépliant touristique qui donne à voir les différentes facettes (physique, culturelle, historique, etc.) d'un pays, d'une région.

Toutes ces considérations ont amené R.RICHTERICH (1975, p.25) à affirmer que « si, dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, la lecture et l'écriture sont le plus souvent ressenties comme des aptitudes difficiles et pénibles à acquérir, c'est, pour une grande part, parce qu'elles sont pratiquées (...) indépendamment de leur utilisation réelle dans les situations de communication. ». En quelque sorte, on apprend à lire comme une fin en soi et non pour être capable de chercher et de recevoir des informations de types différents. On apprend à écrire pour appliquer des règles d'orthographe, de syntaxe ou de structuration de textes et non pour communiquer avec quelqu'un d'absent et pour lui fixer le contenu de la communication.

Le texte ainsi produit, c'est à dire le texte qui n'a presque pas de fonctionnalité et qui obéit à un rituel (sujet → production de l'élève →correction du professeur → correction de l'élève) est appelé par J.F.HALTIE « fiction d'écrit ».

Pour synthétiser, nous sommes en présence de deux types de situation : d'une part, la situation régulière de production qui donne lieu à des

écrits fonctionnels socialisés, et d'autre part, la situation scolaire d'apprentissage (artificielle) qui aboutit à des fictions d'écrits.

Comment sortir d'un tel dilemme ? d'une telle impasse ?

Certains ont préconisé et préconisent toujours d'introduire à l'école le texte authentique (la lettre, le procès verbal, le télégramme, etc.), les textes qui existent à l'extérieur de l'école, ce qui a d'ailleurs été fait dans le 3ème palier du fondamental. Ces contenus sont bien plus indiqués que la sempiternelle rédaction, car ils donnent une certaine fonctionnalité à l'apprentissage.

D'autres ont pensé à faire produire des textes socialisés, c'est à dire des textes qui ont un destinataire réel. Mais s'il est vrai qu'on peut créer dans la classe les conditions réelles de production d'une lettre, dans laquelle l'élève se sentira impliqué, en répondant à une missive émanant de son correspondant scolaire ou en s'adressant à une institution culturelle ou de loisirs (parc, théâtre), économique (industrie, entreprise, etc.) pour solliciter une autorisation de visite, il n'en est pas moins vrai que dans d'autres cas, on serait obligé de continuer à feindre (exemple : un procès verbal d'accident).

La difficulté ne réside pas d'ailleurs seulement dans la nature du texte à faire produire. Elle est également liée aux statuts du maître, qui est davantage censeur que lecteur, et de l'élève qui, plutôt que de produire, rédige à l'intention du maître en respectant les normes imposées.

C'est pour ces raisons que J.F.HALTIE (1994, p.42) préconise de s'intéresser à la production d'écrits « déterminés par les conditions « objectives » de production que peut fournir l'école, de promouvoir la rédaction d'écrits assumant complètement leur insertion scolaire. ».

Il inscrit, dans ce cadre, ce qu'il appelle « la pédagogie du projet » (par l'intermédiaire du journal scolaire). Cette forme de pratique d'écriture se matérialise par les écrits longs (textes complets et complexes tels : le conte, la nouvelle, une pièce de théâtre, etc.).

L'intérêt de cette pratique est double : d'une part, l'élève qui s'adresse à des lecteurs « ciblés » (les élèves de la classe et ceux d'autres classes) se rend compte que contextualiser un écrit, c'est l'inscrire dans une situation de production qui, outre les points de repères énonciatifs (personnes, moment, lieu, etc.), attribue au texte un but recherché et un destinataire visé. D'autre part, elle place les élèves dans des réseaux communicatifs diversifiés :

- une situation de réunion où élèves et enseignant négocient et élaborent un projet (prise de parole, argumentation, etc.),

- situation individuelle ou en groupes d'écrits à l'intérieur desquels alternent des séquences d'évaluation (lecture des écrits), d'amélioration (réécriture) et de structuration (exercices de consolidation),
- situation d'élaboration et de transmission des savoirs qui, elle-même prend des formes diverses (cours de l'enseignant, exposés d'élèves, travaux de groupes, etc.)

Il est évident qu'une telle conception de l'apprentissage de l'écrit implique l'abandon d'une pédagogie à orientation essentiellement transmissive et normative au profit d'une pédagogie de type « agentif et appropriatif », comme elle implique la transformation des statuts du professeur et de l'élève en rôles « d'expert, de personne-ressources » et « d'écrivant ou de groupe de tâche ».

En effet, le dispositif relationnel traditionnel est profondément modifié : les élèves, agissant au sein de groupes nécessités par la tâche globale, apprennent dans des interactions duelles ou collectives, l'enseignant joue un rôle d'incitateur et de soutien à la tâche par exemple : élucidation des critères de réussite ou d'échec).

Pour conclure, nous reprendrons J.F.HALTIE (1994, p.42) qui souligne que la dynamique production / apprentissage (cf. ci-dessus) implique :

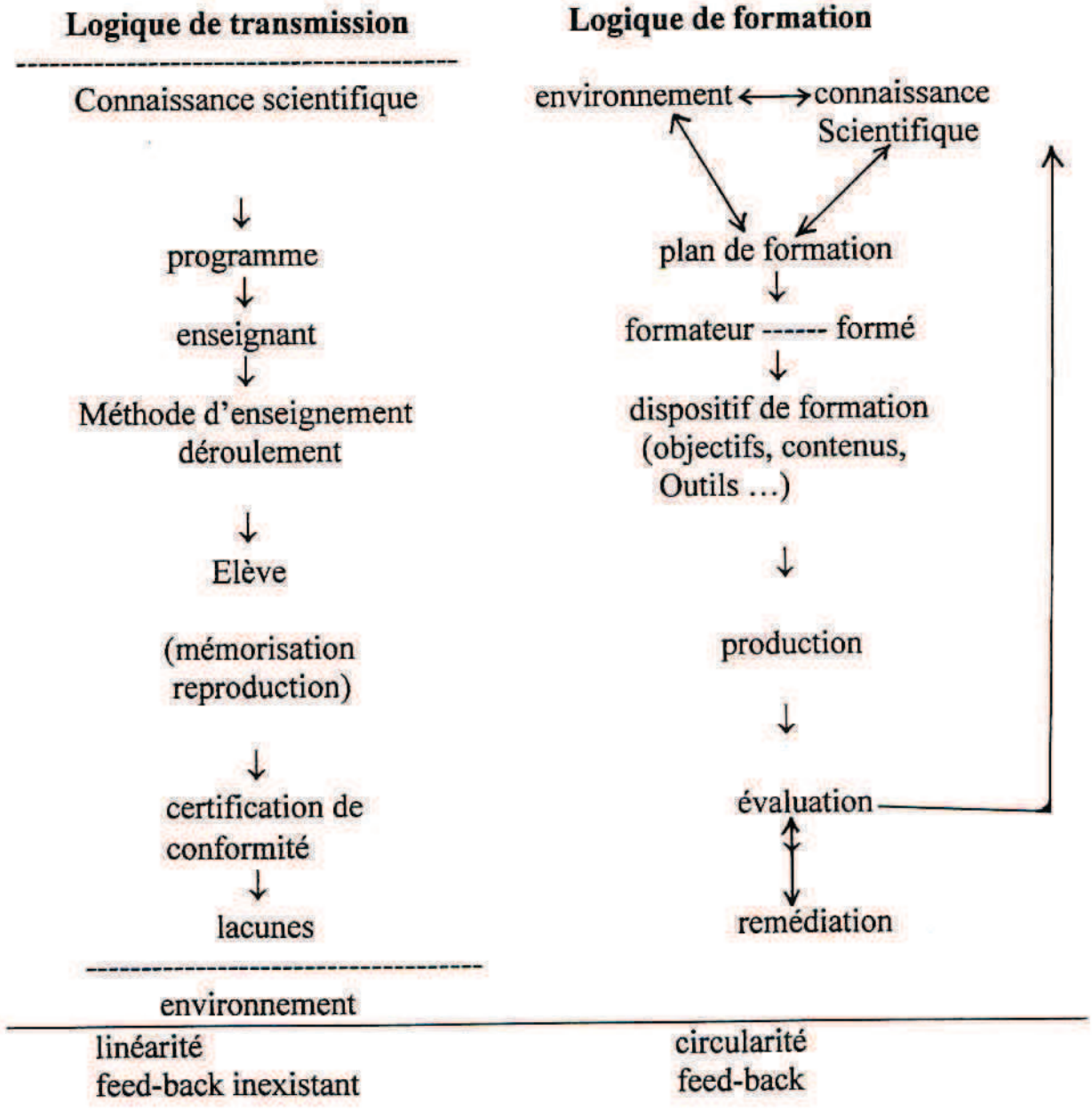
- l'abandon partiel de l'idée de « progression-programme »,
- le passage à l'évaluation formative (qui vise essentiellement l'amélioration du produit et des aptitudes du producteur),
- l'écriture longue dans le temps et dans l'espace (le fait qu'un certain nombre de productions de nos sujets ne soient pas achevées est à attribuer partiellement au temps imparti à la réalisation de l'écrit : 1h),
- la pratique de la réécriture,
- l'instauration du collectif classe,
- le déploiement d'une pédagogie du projet.

La question qui se pose est de savoir si la pédagogie du projet – pratiquée dans le secondaire en Algérie -, est applicable au 3ème palier du fondamental. La réponse à cette question n'est pas aisée : elle est étroitement liée aux objectifs assignés à l'enseignement / apprentissage du français à ce niveau, au volume horaire et au recyclage des enseignants. Un fait est certain : on gagnerait beaucoup à porter à la connaissance des professeurs de langue les principes et les démarches de cette pédagogie qui est centrée sur la créativité du sujet et qui postule que l'intérêt est le moteur de l'apprentissage.

VI / L'évaluation du système et des apprentissages

VI / 1 – Considérations d'ordre théorique

L'évaluation a des visées différentes et est conçue différemment selon qu'on adopte la logique d'enseignement ou de transmission, qui correspond à un déroulement des champs disciplinaires (mathématiques, sciences naturelles, physique-chimie, histoire-géographie, langue, etc., lesquels champs sont traduits sous forme de programmes, c'est à dire de listes de contenus (notions), ou la logique de formation, d'apprentissage, qui conçoit la pédagogie en termes de compétences et de capacités. Ces deux logiques peuvent être ainsi schématisées (document distribué, lors d'un séminaire à Alger, par Ch. DELORME, spécialiste en évaluation et directeur d'un institut à l'université de Lyon).



Dans la logique d'enseignement – et le schéma le montre bien – l'évaluation est conçu comme une sorte d'appendice, comme un moment terminal de l'activité de l'élève. On étudie un certains nombre de notions pendant un certain temps (un mois quand il s'agit des devoirs, trois mois lorsqu'il s'agit de compositions, trois ans et plus pour des examens diplômant), puis on procède à l'évaluation qui a pour unique but d'établir un constat : l'élève a acquis ou n'a pas acquis. Pour preuve, la réaction, par exemple, des enseignants à Tizi-Ouzou lorsqu'il y a des grèves : « Nous n'avons pas, disent-ils,accumulé suffisamment de matière pour pouvoir examiner (ici au sens de contrôler). ». Il n'est en aucun cas question de revenir sur le processus qui a abouti à ce résultat : la linéarité du schéma qui retrace la logique de transmission est édifiante à ce sujet.

L'évaluation a donc conservé sa seule dimension de « sanction » des apprentissages, sanction qui se matérialise par des notes et des appréciations.

Caractérisant avec ironie et sévérité cette conception, G. MEYER et M.N. SIMONARD (1992, pp.91-92) écrivent : « Une note ça renseigne sur le niveau de l'élève : il n'a pas de difficultés, ou il est dans la moyenne de la classe, ou il ne suit pas ! … Mais évaluer, c'est aussi apprécier, critiquer : bon élève … enfant appliqué … bavard … trop timide … s'intéresse à la vie de la classe. C'est encore porter un regard, commenter : mal dit… incorrect … pas assez précis … maladroit … « barbare » … Regard sur l'autre … Regard sur soi … A hurler le soir au fond des collèges. »

La panoplie des appréciations, qui prennent souvent la forme de jugements et d'interprétations formulées en termes vagues et moralisants est effrayante : « travail peu (pas) sérieux … moyen … en-deça de la moyenne… sans commentaire … réveillez-vous ! … ne se foule pas la rate … peu (pas) d'efforts … à peine passable … rêveur, etc. ».

A la décharge des enseignants, il faut dire que lescolonnes réservées à ces appréciations dans les bulletins, ne permettent pas d'écrire plus de deux ou trois mots.

Ces notes et appréciations sont portées sur les bulletins et les carnets de notes, documents périodiques établissant des bilans que beaucoup n'hésitent pas à qualifier « d'instruments de coercition plutôt que d'outils de formation ».

Nous ne pouvons nous empêcher de rapporter les propos d'un éducateur algérien [A.HERBADJI (1992, p.25) qui, s'interrogeant sur l'objet de l'évaluation dans le système éducatif algérien, constate, avec non moins

d'ironie, de sévérité et même de dérision que l'on « s'attelle systématiquement à faire rendre à l'élève ce qu'on lui a laborieusement fait ingurgiter un mois auparavant. Et en veux-tu, en voilà ! Que je t'offre (cadeau empoisonné) un polynôme développé et que tu me le factorises ! Que voici un verbe à l'infinitif à « mettre » à l'imparfait de l'indicatif ! Et les cas où les ablutions comptent pour des prunes ? C'est qu'il faut les connaître ces cas ! etc., etc. En somme une superbe invitation au bachotage, donc à la tricherie, donc à cultiver toutes les tares du futur « assisté » » Et il clôt un peu plus loin par : « évaluer donc un élève dans le système actuel équivaut à tester ses capacités de vomir. ».

Cette représentation de l'évaluation est profondément enracinée chez l'ensemble des acteurs qui interviennent dans le champ éducatif . Prenons d'abord les élèves. Ceux-ci s'inquiètent souvent auprès de l'enseignant pour savoir si un travail qu'il leur demande de faire est noté. Cela dénote, chez eux, une attitude paradoxale, inspirée par l'usage qui sera fait de ces notes au niveau institutionnel, qui consiste à se mobiliser différemment, à mobiliser des stratégies différentes selon que ce travail est effectivement noté ou non. Ces stratégies peuvent aller, comme l'a mentionné HERBADJI, jusqu'à la tricherie, phénomène qui prend en Algérie des proportions telles qu'il a fait l'objet de plusieurs articles dans la presse. Cela engendre également des conduites très négatives pour l'apprentissage lors des comptes-rendus de devoirs écrits, qui consistent à totalement se désintéresser de la correction collective qui en est faite, à ne pas relire et reconsidérer son propre travail, et cela à cause d'une mauvaise note. Il est même des élèves qui poussent ces conduites à l'excès en déchirant carrément leur copie.

Bref, on peut constater que l'élève est focalisé sur les notes et non sur l'apprentissage. Cela ressemble drôlement à cette mentalité de commerçant qui veut que l'on ne vende que ce qui s'écoule et qui rapporte.

A cela, il faut ajouter que du point de vue de l'élève, cette évaluation ne procède pas de l'intérieur ; elle lui est imposée. Elle est placée sous la responsabilité de l'enseignant, seul habilité à la garantir.

Ceci nous amène à ce second acteur qu'est l'enseignant. Celui-ci, comme le notent très justement Ch. DELORME (1992, p.23) et B. BORDET (1992, p.169) se sert de la procédure de notation comme fondement de son autorité : il fait de la note un instrument de pouvoir, par crainte de perdre cette autorité. (Que d'élèves se sont retrouvés redevables de tant de points devant leur enseignant !).

Les parents également jouent un rôle important dans cette utilisation des notes. Seule information qu'ils reçoivent sur le travail de leur enfant, ils s'en

servent à raisonner par rapport à la moyenne (10/20) ou à comparer les résultats de leur enfant à ceux obtenus par les autres élèves de la classe : c'est là une perception normative du travail de leur enfant.

Selon Ch. DELORME (1992, p.24), ils exerceraient même une pression pour que le système des notes et du classement soit maintenu. Chez certains, il existerait même « une représentation liée à l'esprit de compétition et de recherche du profit » argumentée par le fait qu'il s'agit là d'une meilleure préparation à la vie professionnelle. Selon cet auteur, donc, les parents exerceraient une très forte influence sur les problèmes d'évaluation.

Parlons, enfin, de l'institution scolaire, l'école qui, par le biais des conseils de classe, use (et abuse) du système de notation et d'appréciation aux seules fins de certification (orientation, classement, passage en classe supérieure, examens). En Algérie, ces conseils déterminent un seuil de passage (moyenne requise pour accéder à un autre niveau), - quand celui-ci, pour des raisons socio-politiques, n'est pas fixé par la Présidence de la république via le ministère de l'éducation nationale (.M.E.N.) -, un seuil de redoublement et une moyenne en-deçà de laquelle on prononce l'exclusion. Certes, il y a des facteurs annexes tels l'âge, le fait d'avoir ou non déjà doublé une classe, la conduite des élèves. Mais le facteur essentiel reste la moyenne obtenu par l'élève.

Il est évident que cette conception de l'évaluation n'a rien à voir avec des impératifs liés à l'apprentissage, que tous ces acteurs confondent notation et évaluation, évaluation sociale et évaluation pédagogique.

Lorsqu'on s'inscrit, par contre, dans la logique de formation, on s'aperçoit que l'évaluation n'est pas, (n'est plus), le moment terminal d'une activité d'enseignement qui consiste à contrôler, à vérifier la conformité des acquis, des produits obtenus, mais une partie intégrante d'un projet dont la fonction fondamentale est de gérer le projet à travers les différents éléments qui le composent.

Ainsi, l'apprentissage n'est pas le seul élément qui puisse, à travers l'élève, faire l'objet d'une évaluation. D'autres éléments tels les méthodes, les moyens, les stratégies mises en œuvre, les enseignants, etc. peuvent être l'objet de cette activité fondamentale qu'est l'évaluation. Dans cette optique, le projet pédagogique s'apparente à un système (un tout) dont les parties sont interdépendantes. L'évaluation du système est tributaire de l'évaluation de chacun des éléments qui le constituent et réciproquement. Si bien que, comme le dit à juste titre A. HERBADJI (1992, p.23), « on peut avancer, sans grande crainte de se tromper que, lorsqu'on évalue l'élève, on évalue aussi de fait, l'aptitude du système à former. ». L'illustration qui sied le mieux nous est

fournie annuellement par le taux de réussite au baccalauréat qui était de 20 % à l'époque (1992) et de 30 à 40 % environ de nos jours. Au regard des taux enregistrés ailleurs, autour de 75 %, notre taux est vraiment bas et le rendement du système éducatif est disproportionné lorsqu'on le rapporte aux investissements consentis.

L'originalité donc de cette évaluation réside dans les rétroactions (le feed-back) qu'elle peut avoir sur l'ensemble des éléments du système, représentées par une ligne circulaire sur le schéma, et la remédiation à laquelle elle donne lieu.

Mais on ne prend réellement conscience de l'extrême importance de cette nouvelle vision ou de la dynamique attachée à l'évaluation que lorsqu'on la situe par rapport à l'apprentissage.

En premier lieu, il faut dire que c'est une activité permanente qui se déroule (se fait) tout au long du processus d'apprentissage (ou qui jalonne le processus d'apprentissage).

En second lieu, elle se fait par rapport à l'objet même de l'apprentissage exprimé :

- tantôt en termes d'objectifs :
  . « vérifier la progression d'un élève vers un objectif pédagogique préalablement fixé [A.HERBADJI (1992, p.24)]
  . « Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage fixés » (Ch.TAGLIANTE, 1991, p.11).

- tantôt en termes de compétences et de capacités [Le premier terme renvoie à « la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème » ; le second désigne l'aptitude à faire quelque chose, une activité que l'on exerce. Identifier, analyser, synthétiser, classer, repérer, sont des capacités. (X.ROEGIERS, 2000, respectivement p.65 et p.50)] :
  . « Restituant les seuls contenus à leur place (ou les dépassant), il deviendra nécessaire de nommer en termes de compétences et de capacités l'objet de la formation de l'individu. C'est à cette condition que des procédés d'évaluation plus fiables pourront être mis en place. » (Ch. DELORME, 1992, p. 31).

- tantôt en termes de plan de formation :

> « Un plan de formation qui indique les objectifs et les modalités de leur évaluation permet aux apprenants d'être les véritables sujets de leur formation, c'est à dire d'apprendre. Expliciter les moyens, les méthodes et les objectifs, c'est leur rendre possible l'emprise sur ce qui est à apprendre ». (P.GILLET, 1992, p.189).

Cette évaluation ne se fait donc pas par rapport à une moyenne, ni par rapport à d'autres élèves, mais au regard d'un objectif précis, porté à la connaissance de l'élève avant que l'apprentissage (la leçon) ne soit entamé : elle n'est pas par conséquent normative ; bien au contraire.

La troisième caractéristique réside dans cette **rétroaction** que l'évaluation a et sur l'apprenant et sur l'enseignant. En effet, elle indique à l'élève les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre, c'est à dire qu'elle lui permet d'identifier ses points forts et ses points faibles. Mais aussi, elle informe l'enseignant de la manière dont se déroule le programme pédagogique et des obstacles auxquels il se heurte. Elle lui permet de repérer les failles, d'observer les points qui bloquent le programme, les outils fonctionnant comme obstacles, les situations qui handicapent l'apprenant, etc. Elle peut également l'amener à se rendre compte, à posteriori, de l'inadéquation éventuelle d'une démarche par rapport à l'objectif visé ou parce qu'elle est en décalage au regard des stratégies de l'élève. Bref, tel un médecin, l'enseignant se livre à l'activité de diagnosticien.

Cette activité de diagnostic, de vérification, aussi précise et rigoureuse que possible, a pour corollaire deux activités – considérées comme l'innovation essentielle de l'évaluation renouvelée – qui sont la **régulation** et la **remédiation.** (souligné par nous).

La régulation a pour rôle d'ajuster, autant de fois que nécessaire, le processus d'apprentissage à travers les différents éléments qui le composent (méthodes, stratégies, moyens, progression, organisation de la classe, etc.). Il s'agit d'une adaptation continuelle, permanente du plan de formation (objectifs, plan de travail, échéancier, etc.) aux événements vécus par le groupe-classe. Cette réadaptation permanente est garante de la qualité de l'enseignement / apprentissage et entretient, au jour le jour, l'intérêt d'une formation.

Ainsi, on pourra, en cours de route, s'arrêter pour prêter plus d'attention à un point donné (s'appesantir dessus, creuser, approfondir, etc.) pour revenir en arrière, pour changer de tactique, etc.

CH. DELORME (1992, p.26), traitant de l'activité de régulation, écrit : « L'innovation qu'apporte [cette évaluation] réside essentiellement dans

les effets de régulation. Cette régulation interne à l'apprentissage modifie l'activité de l'élève qui sera à même de réajuster sa progression par les différentes informations qu'il recevra. « Mieux savoir où il en est pour mieux savoir où il peut aller » développe chez l'élève une meilleure conscience de sa propre formation. ».

L'activité de remédiation, elle, consiste en un ensemble de démarches visant à venir en aide à l'apprenant. Ces démarches s'appuient sur la notion « d'erreurs » qu'il ne faut pas, plus, voir comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations regrettables, mais plutôt comme des moments d'apprentissage par excellence, au cours desquels non seulement on remédie à des lacunes précises, mais aussi on prend conscience du fonctionnement cognitif de l'apprenant, qui peut être d'une grande utilité pour améliorer les apprentissages. Les erreurs sont donc utiles à la construction du savoir. (A ce propos, nous précisons que, pour des questions de commodité de rédaction, nous avons usé et userons indifféremment des termes « erreurs », « fautes » et « écarts »).

La remédiation se déroule en quatre étapes :

- La première opération consiste, pour le maître, par un travail technique de correction, à repérer en contexte les erreurs faites par l'apprenant. Pour ce repérage, on se sert, en langue, de symboles permettant de signaler à l'élève et l'erreur et la nature de l'erreur. Ces symboles peuvent être mathématiques ou avoir une toute autre nature (abréviations, lettres initiales d'un mot, d'une notion donnée, etc.). En voici quelques-uns que nous utilisons nous-même pour la correction des productions de nos élèves :

←—/—→ = mauvais outil de relation (conjonction de coordination ou de subordination, préposition, connecteur).

P1←—/—→P2 = Enchaînement P1 / P2 à revoir.

↕ = mauvais lien entre deux paragraphes ou deux parties du texte.

Z = aller à la ligne, nouveau paragraphe.

?
←···· = à quoi ce mot (pronom, nom, etc.) renvoie-t-il ?

←—/— = renvoi faux.

(···) = le temps de ce verbe, au regard des autres temps, ne convient pas (exemple : « il traversa la route, il se retrouve nez à nez, avec un colosse, il revint sur ses pas.)

 = répétition lourde, à éviter.

 = construction symétrique (exemple : … de + infinitif …+ de + infinitif).

⊥ = rupture de construction (exemple : « il a décidé ⊥ il va pas partir » pour : « il a décidé de ne pas partir. »).

M : DD/DI = chevauchement discours direct / discours indirect.

// = ponctuation (point, point d'exclamation, point d'interrogation).

/ = ponctuation : virgule

 = omission d'un mot, d'un groupe de mots.

 = mot en plus, à supprimer.

 = mot ou groupe de mots à déplacer dans le sens de la flèche.

 = majuscule.

 = minuscule.

 = faute d'orthographe (exemple : un petit fille, je travailles, les loup)

≠ = différent de (exemple : « rigoler » ≠ « rire » → « rigoler » est à remplacer par « rire ».)

On constatera que certains symboles portent sur la texture du discours, sur les éléments qui participent de la cohérence et de la cohésion textuelles (exemples : ) alors que d'autres sont ponctuels et portent sur un point précis (,).

La seconde étape a pour objet la description de ces erreurs qui passe par une grille d'évaluation ou d'observation renfermant un certain nombre de critères aussi rigoureux que possible.

Les critères sont des paramètres stables qui facilitent l'analyse et l'observation de situations plus ou moins complexes, et qui aident à la décision visant à la gestion de ces situations. Plus simplement, on peut dire que les critères d'évaluation permettent d'apprécier la qualité de ce qui est produit ou de ce qui est exécuté. Les critères d'évaluation ou de réussite peuvent

également être considérés comme des comportements observables manifestés par l'apprenant dans un produit, pour lesquels il a reçu une formation, et qui sont, par conséquent, évaluables. Cette dernière définition introduit une donnée qui n'est pas précisée dans les deux premières, à savoir que le comportement (le critère) a été l'objet d'une formation. Ils ont une double fonction : ils aident l'enseignant à sélectionner les indices pertinents dans un texte et à organiser ses interventions pédagogiques, à hiérarchiser les problèmes à traiter. Ils permettent aussi à l'élève d'analyser la tâche d'écriture, de la réguler, de vérifier l'adéquation de l'écrit au projet de production. (Voir Cl.GARCIA-DEBANC, 1994, pp. 133-145).

Pour évaluer un produit, une compétence (exemple : résoudre un problème posé par une argumentation écrite ou un récit d'événements, ce qui équivaut à produire un texte argumentatif ou un texte narratif), les critères d'évaluation ne suffisent pas. On recourt, pour ce faire, à des indicateurs qui opérationnalisent les critères.

Un critère est une qualité à respecter ; il a un caractère général (exemples : cohérence, présentation, précision, etc.). L'indicateur est l'un des indices observables d'un critère. D'ailleurs, certains auteurs, tels G. NOIZET et J.P. CAVERNI (1978, p. 119), les appellent « indices ». Ce sont donc des éléments qui manifestent le critère et qui permettent de dire à quel point ce critère est respecté.

Exemple : Au critère de présentation, peuvent correspondre les indices : découpage en paragraphes, titre + sous-titres, spatialisation particulière (lettre administrative, etc.).

Voici, à titre d'illustration, la grille d'évaluation utilisée dans le cycle secondaire en Algérie, qui s'articule sur cinq secteurs à partir desquels s'organise l'évaluation de la production écrite française sous toutes ses formes :

1. Graphie et présentation :

- Ensemble des données, règles et conventions attachées à la présentation de la production.
- Dans ce secteur, il s'agira de préciser si le texte écrit doit avoir une présentation particulière (découpage en paragraphes, alinéas, des titres et sous-titres, etc.)

2. Communication de la langue :

- Mise en œuvre des techniques, règles et méthodes appartenant aux domaines lexical, orthographique, syntaxique, ainsi que leur adéquation au type de communication concernée par la question traitée.
- Ici, il pourrait être question de fixer un nombre maximum d'erreurs d'orthographe tolérées, d'exiger l'emploi correct du code de ponctuation, d'utiliser de façon juste un jeu temporel, etc.

3. Structure et organisation du texte :

Utilisation des moyens proposés par l'analyse des textes, appliqués aux textes narratifs, d'argumentation ou d'information. Ce secteur fait référence à tous les moyens d'organiser une production adéquate au sujet donné.

4. Idées et contenu :

- Ensemble des informations, opinions et données apportées dans le texte soit par invention, soit par rassemblement ou recoupement de données existantes :
- Est-il possible d'apprendre à avoir des idées ?
C'est ce que suppose ce secteur (4).
Et ceci peut se manifester par le développement d'un champ lexical, d'un mot-thème important de l'énoncé, par l'exhaustivité des points de vue formulés, par la présence des composantes essentielles dans une introduction, etc.

5. Procédés d'expression :

- Maîtrise des techniques langagières définies comme pré-requis d'une expression et d'une évolution personnelles, signes d'un écart entre une production moyenne (échantillon) et celle de l'élève.
- Nous pouvons demander l'utilisation adaptée de techniques apprises : énumérations, mises en valeur, variétés d'introductions, d'illustrations ; la liste est longue et ces éléments sont à répartir sur le cycle.

Pour mieux préciser ces notions de grille, de critères et d'indicateurs, voici une autre grille d'observation [empruntée au Centre national d'enseignement à distance (CNED) de Toulouse, classe : CM2], mais cette fois-ci adaptée à un type précis de textes (l'histoire ou le récit). Cette grille doit être mise au point par les apprenants au fur et à mesure que se déroule le dossier, et

ce en comparant 4 à 5 textes du même genre pour en déduire les régularités ou les caractéristiques communes. L'association des élèves à l'élaboration de ces critères permet de favoriser l'émergence de la représentation (implicite) que les élèves ont des types de textes et des opérations nécessaires pour les produire, comme elle permet également à ces élèves de devenir agents de l'évaluation de leurs textes, et de ceux de leurs pairs en se référant pour cela à une liste de critères appropriés par eux, parce que progressivement construits et non formellement appliqués parce qu'ils ont été exposés par l'enseignant.

J'évalue mon histoire	mon avis		avis du correcteur	exercices de remédiation
	Oui	non		
. J'ai présenté le lieu et les personnages de l'action				
. J'ai utilisé un événement pour perturber la situation de départ				
. J'ai décrit, dans l'ordre, tous les bouleversements provoqués par l'événement				
. J'ai présenté la situation finale				
. J'ai employé l'imparfait et le passé simple				
. J'ai employé des substituts pour éviter les répétitions				
. J'ai mis en valeur les dialogues				
. J'ai présenté mon histoire en paragraphes				
. J'ai utilisé une ponctuation correcte				
. J'ai orthographié mon texte				
. J'ai trouvé un titre à mon texte				

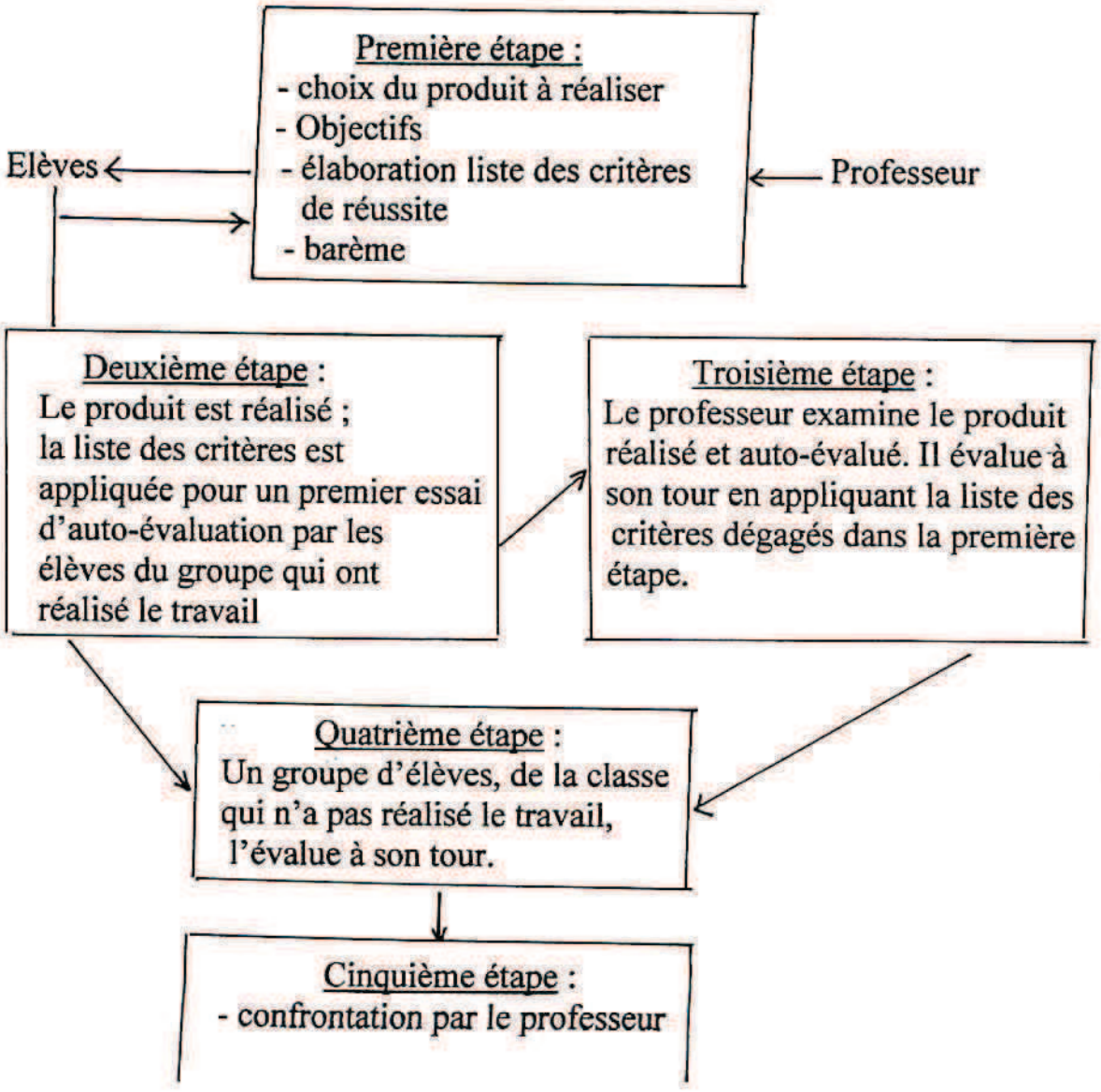
La confection progressive par les apprenants des grilles d'observation, le fait qu'ils en disposent avant de réaliser leur production, qu'ils relisent, une fois finie, cette production en observant les critères (on parle alors de production critériée), constituent un excellent moyen pour développer chez l'apprenant l'auto-évaluation ou ce que P. MEIRIEU (1992b, p.161) appelle « l'évaluation réflexive ».

P. MEIRIEU, dans le même article, préconise, pour former à l'auto-évaluation, de débuter par des procédures d'inter-évaluation entre élèves au cours desquelles, après un travail effectué par chacun, on passe au crible et à tour de rôle les résultats obtenus.

Il conseille même de commencer modestement en prenant l'habitude de relectures ciblées où l'on s'efforce de détacher un élément particulier et d'en vérifier systématiquement l'usage. Ainsi, on pourra centrer l'attention de l'apprenant soit sur la ponctuation, soit sur les éléments anaphoriques, soit sur l'organisation temporelle du texte, soit sur les connecteurs, soit sur la structure globale, etc.

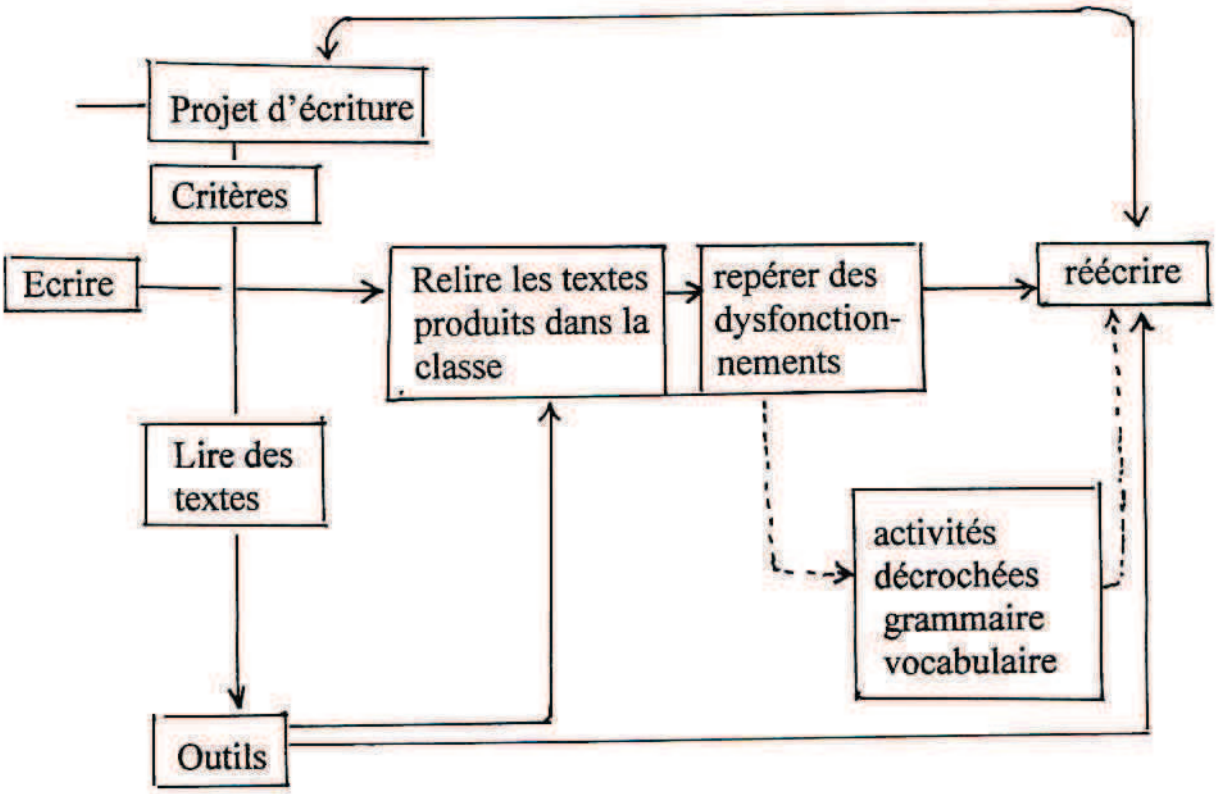
Ainsi, se mettra progressivement en place, chez l'élève, la fonction d'évaluation (maîtrise des critères et des indicateurs) et c'est à ce moment-là que l'on parle d'évaluation formatrice.

Nelly LESBAUM (extrait distribué par un inspecteur d'enseignement au cours d'un regroupement pédagogique) s'est également intéressée à la formation des apprenants à l'auto-évaluation dans le cadre d'un travail en petits groupes. Elle a mis au point un processus en cinq étapes qui nous semble intéressant. Nous le reproduisons ici :



des trois évaluations,
- choix de la tâche suivante,
- objectifs,
- élaboration d'une liste de critères plus complète, etc.

Le schéma suivant (Cl.GARCIA-DEBANC, 1994, p.135) reproduit avec beaucoup de précision et de rigueur ce processus : apprentissage → évaluation → remédiation :



Lors de la troisième étape, on se propose de rechercher les sources et les causes de ces erreurs, par une analyse aussi fine que possible, car il s'agit de mettre au jour ce qui, au premier abord n'apparaît pas. C'est une opération au cours de laquelle on émet des hypothèses (on parle de sources possibles) sur l'origine des erreurs, laquelle origine peut poser des problèmes ou correspondre à des sources multiples.

Les causes, elles, sont rattachées au passé de l'élève ; elles peuvent être intrinsèques à l'élève (engagement affectif, absence d'auto-évaluation, etc.) ou extrinsèques (qualité des apprentissages : manque de concret, style cognitif dominant dans la classe, manque de stimulation du milieu familial, etc.).

La quatrième et dernière phase se rapporte aux stratégies de remédiation. X. ROEGIERS (2000, pp.220-222) en distingue quatre types :

a) la remédiation par feed-back (partiellement décrite plus haut) :
Elle recourt à l'auto-correction en empruntant deux voies : d'une part, en mettant à la disposition des apprenants des outils pour s'auto-corriger (des critères, une démarche, un référent : dictionnaire, atlas, encyclopédie, manuel, etc., d'autre part, en faisant confronter une auto-correction et une hétéro-correction (celle d'un autre élève ou d'un groupe d'élèves) pour bénéficier des avantages de ce qu'on appelle « le conflit socio-cognitif », c'est à dire une co-évaluation.

b) la remédiation par la répétition ou des travaux complémentaires :
Cette remédiation peut consister en :
- la révision de la partie concernée,
- un travail complémentaire (autres exercices) sur la matière concernée,
- la révision de pré-requis non maîtrisés,
- un travail complémentaire visant à réapprendre, à consolider.

c) la remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage
Il s'agit d'adopter une nouvelle démarche de formation, une nouvelle approche soit sur un objet de cours déterminé, soit sur des pré-requis non maîtrisés.

d) actions sur des facteurs plus fondamentaux :
Cela peut aller de l'optimisation du climat éducationnel (enseignant, classe) ou institutionnel, à des décisions d'ajustement à propos des facteurs extra-scolaires nécessitant le recours à des personnes extérieures (parents, psychologues, etc.), à la décision de réorientation de l'apprenant.

L'évaluation renouvelée dont nous essayons de dessiner les contours peut être synthétisée par la définition qu'en donne G. de LANDSHEERE (1979). C'est une évaluation :
- intervenant en principe au terme d'un apprentissage
- ayant pour objet d'informer (élèves et maître) du degré de maîtrise atteint
- et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés
- en vue de lui proposer (ou de lui faire découvrir) des stratégies qui lui permettent de progresser.

L'évaluation ainsi conçue est un appui et une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques. Elle est une dimension de l'apprentissage.

Mieux, précise P. MEIRIEU (1992a, p. 133), « en permettant l'ajustement de la démarche à l'objectif, elle est au cœur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité. ».

Mieux encore, nous disent J.Cl. MEYER et J.P. PHELUT (1992, p.81), cette évaluation, appliquée à l'activité de lecture, est au cœur de l'apprentissage. Elle se confond avec l'apprentissage. Comment ?

Soit la situation-problème : « Voici cinq textes descriptifs, quels sont leurs points communs ? ». Face à cette situation, pour développer et exercer la compétence qui consiste à lire ce type de textes, les apprenants vont mobiliser des stratégies d'apprentissage privilégiant une démarche de découverte des composants propres à ce type de textes, afin de construire eux-mêmes leur propre savoir typologique. Chacun des apprenants aboutit à ce savoir typologique en confrontant ses perceptions, ses représentations de la notion étudiée (le texte descriptif) avec celles des autres apprenants. On peut parler ici d'une évaluation intégrée à l'apprentissage selon un mode interactif.

En interagissant avec des situations-problèmes et avec des représentations d'autrui, l'apprenant engage ses propres représentations de connaissances pour les soumettre à révision, les compléter, les dépasser, pour en acquérir de nouvelles.

De plus, face à la situation-problème, l'élève produit de l'information comme ressource, moyen pour agir sur le problème rencontré. De la sorte, l'évaluation, en traitant la communication entre les différents acteurs, devient un instrument de l'animation de la classe. Et ces deux auteurs de conclure : « Se dessine ainsi toute une stratégie de l'évaluation en réponse aux difficultés de « faire vivre la classe » : motivation augmentée, appropriation de procédures liées à la découverte et à la résolution de problèmes, diversification des manières d'apprendre, telles sont les prémisses d'une autonomisation renforcée par le fait que l'évaluation ici présentée privilégie la différenciation selon les ressources de chaque apprenant. ».

Cette dernière ligne introduit une autre caractéristique de l'évaluation : la différenciation. La pédagogie différenciée, pour P. MEIRIEU (1992b, p.150) n'est pas à voir comme un nouveau système pédagogique, mais plutôt « comme une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique, ou mieux encore comme un moment nécessaire dans tout enseignement (...), celui où s'insinue la personne dans le système ».

La différenciation, toujours selon le même auteur, implique la nécessité pour l'individu de se frotter à d'autres profils, d'entrer en contact avec d'autres démarches, de butter sur des formulations qui ne lui sont pas familières ; mais elle implique aussi qu'il n'y trouvera profit que si l'on s'appuie sur ce qui le constitue.

Concrètement, elle se manifeste par des fiches de suivi individuelles, par des remédiations adaptées à chaque individu, par la mise en œuvre de stratégies individuelles, etc.

Cette évaluation, qui se fait par rapport à un objectif d'apprentissage précis, où l'élève se forge ses propres représentations dans l'action et qui permet d'apporter des correctifs à l'apprentissage dans sa texture et dans ses démarches, est appelée **évaluation formative ou pédagogique.**

Mais, car il y a un « mais », son opérationnalisation dans la classe se heurte à des difficultés considérables que la majorité des enseignants considèrent comme insurmontables.

Cette évaluation modifie sérieusement la tâche de l'enseignant : il doit fréquemment et régulièrement organiser de petites évaluations, prélever et collecter des informations, les traiter et les consigner dans des fiches de suivi individuelles ; il doit mettre au point des outils de remédiation (batteries d'exercices, etc.), passer des contrats avec les élèves (contrats d'engagement) ; il doit faire de nouveaux choix pédagogiques, gérer différemment le temps, etc.

« Cette évaluation permanente prend trop de temps ! », tel est le motif invoqué par les enseignants pour justifier leurs réticences. Pour eux, pratiquer l'évaluation formative, dont ils reconnaissent à l'unanimité le bien fondé, l'efficacité, c'est désinvestir les apprentissages, c'est prendre le risque de ne pas mener à terme son programme et de ne pas apprêter les élèves aux échéances des examens.

Puisqu'ils ne peuvent pas, faute de temps, mettre en place tout cela, les enseignants s'en tiennent à ce qu'ils savent faire, c'est à dire leurs cours suivis de questions-sondages : « vous avez compris ? », et de récitation contrôle. Ils se recroquevillent, ils s'agrippent à des pratiques pédagogiques qu'ils maîtrisent, donc sécurisantes. Beaucoup de spécialistes s'entendent pour dire que cette évaluation est quasi-inexistante.

Comment remédier à cette situation ?

Avant tout, on insiste énormément sur la nécessité d'amener l'enseignant à distinguer les différentes fonctions de l'évaluation (il y en a encore deux autres, cf. infra).

Pour inscrire cette innovation dans les pratiques, on conseille aussi de prendre comme unité de base, non pas l'enseignant, mais l'établissement, c'est à dire le personnel d'une école, d'un collège ou d'un lycée.

La réflexion par équipe permet :
- d'aboutir à un langage de formation commun,
- de se former et de s'informer par des concertations régulières,
- de mettre, de concert, en place les conditions appropriées à l'exercice de cette évaluation. Par exemple créer des outils (exercices, etc.)
- etc.

Dans ce cadre, on accorde une grade importance aux équipes de praticiens-chercheurs. En effet, en France, autour des centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP), gravitent des équipes constituées de chercheurs universitaires (facilitateurs) et de praticiens, d'hommes de terrain. Ces équipes se donnent pour tâche de résoudre des problèmes pédagogiques précis qui se posent dans telle ou telle région, dans telle ou telle autre discipline. (Exemple de situation-problème : « seuls 20 % des apprenants de telle région accèdent au collège (6ème) avec une lecture efficace, c'est à dire qui permet de tirer du sens, de décoder au sens large du terme . Pourquoi ? »).

La première étape du travail de l'équipe visera à décrire les modes de lecture des élèves du cours préparatoire (1ère année primaire) au cours moyen 2ème année (5ème année primaire), ainsi que les pratiques pédagogiques qui ont permis de les mettre en place, et ce pour identifier le problème, mettre le doigt sur ce qui ne va pas.

De la sorte, les praticiens, petit à petit, apprendront à penser leur action, arriveront à théoriser leur propre pratique, à construire la théorie sous-jacente à leur propre pratique. Une fois le problème identifié, rigoureusement représenté, on se posera des questions en vue de sa résolution. Les réponses à ces questions permettront d'agir sur la pratique, d'en corriger les aspects défaillants. Ainsi donc, se dessine ce va-et-vient entre la pratique et la théorie :

Recherche → action

←

Cette capacité de théoriser sa pratique fait de l'enseignant une personne à même d'adapter les théories produites par d'autres.

Le praticien n'est plus celui qui exécute des théories mises au point par des universitaires, donc un être dépendant, mais une personne qui agit, transforme. On s'interroge non seulement pour apporter un savoir pur, mais aussi et surtout pour agir efficacement. L'enseignant devient une sorte de personnage hybride : à la fois praticien et chercheur. On parle alors de recherche-action.

De telles démarches par équipes aboutissent souvent à des publications qui sont acquises par les CRDP à travers toute la France. Les résultats auxquels elles aboutissent sont exploités lors des séminaires, des rencontres pédagogiques par le biais du témoignage, par des équipes travaillant sur les mêmes thèmes à des fins de comparaison ou tout simplement expérimentées dans d'autres départements et même sous d'autres cieux.

A l'opposé de cette évaluation formatrice et régulatrice « se dresse » (nous employons intentionnellement ce terme, car cette évaluation, ou du moins l'usage qui en est fait, constitue l'un des principaux obstacles à l'évaluation formative) **l'évaluation sommative** qui « intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ?) et de permettre une décision (obtient-il ou non tel diplôme ? accède-t-il ou non à la classe supérieure ?). Elle a pour effet de situer les élèves les uns par rapport aux autres, de les différencier. » [G. NOIZET et J.P. CAVERNI (1978, p. 19)

Elle intervient au terme d'un apprentissage pour en apprécier la validité comme elle peut tester des connaissances de fin cursus (exemples du baccalauréat, du BEF, de l'examen d'entrée en 7ème A.F.).

Les devoirs et les compositions sont toujours utilisés à cette fin : le conseil de classe, en effet, en particulier celui de fin d'année, se sert des notes et des appréciations pour classer les élèves et décider du passage, du redoublement ou de l'exclusion.

Cette évaluation pourrait être utilisée à des fins formatives ou avoir une valeur pédagogique. Il suffirait pour cela qu'elle soit critériée et qu'elle donne lieu à une remédiation. Les devoirs et les compositions ne seraient plus alors ce que P. MEIRIEU qualifie de « fins en soi définitives et indépassables ».

Sa fonction de certification (diplôme, passage, etc.) des résultats de l'élève lui garantit une importance considérable.

Enfin, le troisième type d'évaluation, qui intervient soit en début de leçon, soit en début d'année, avant d'entreprendre un nouvel apprentissage, a pour fonction d'établir un diagnostic sur les acquisitions déjà assurées et de repérer les pré-requis défectueux. Il s'agit en quelque sorte de procéder à un état des lieux. On doit, avant d'engager un nouvel apprentissage, déterminer les difficultés qui risquent d'hypothéquer les résultats à venir et y remédier de façon à ce que les nouvelles connaissances, capacités, compétences à acquérir viennent se greffer sur des acquis fiables.

Elle sert également, compte tenu des objectifs du nouvel apprentissage, à prédire (pronostic) le niveau de compétence qui pourra être atteint par un apprenant, à faire un choix prévisionnel (garde X élèves sur Y) comme elle sert aussi à prendre des décisions d'orientation (par exemple orientation vers des formations précises : mathématiques, lettres, etc.).

Pour synthétiser, on peut schématiser ainsi les différentes fonctions de l'évaluation :

Fonction	Sous-catégorie	Critériée	Normative
Diagnostique se fait avant d'entamer la formation	- diagnostique état des lieux, positionnement - pronostique : choix prévisionnel	X	 X
Formative pendant la formation	- régulatrice : améliorer le système de formation. - formatrice : planification par l'élève de stratégies d'apprentissage individualisées ; aider l'élève à se construire.	X X	
Sommative après la formation, bilan	- terminale : - certificative	X X	X X

(Une évaluation est dite normative quand elle se fait par rapport à une mesure donnée, standard, pour situer un élément par rapport à un groupe ; elle permet de classer des éléments, elle sert surtout à l'institution.).

Pour mettre en place un système d'évaluation, on adopte la démarche suivante :

1. Déterminer la fonction de l'évaluation qu'on se propose de faire (pourquoi, en vue de quoi on la fait ?),
2. Déterminer le moment de l'évaluation,
3. Déterminer ce sur quoi va porter l'évaluation (des savoirs, des savoirs-faire, des compétences, etc.),
4. Déterminer par rapport à quoi on évalue (par rapport à un référent : un objectif préalablement défini).
5. Expliciter les critères d'évaluation.
6. S'interroger sur le comment évaluer, c'est à dire sur les instruments.

A propos d'outils d'évaluation, on utilise généralement :

a) des productions critériées
b) des observations critériées,
c) des grilles d'analyse
d) des inventaires de contrôle (check-list)
e) des questionnaires : - à réponses ouvertes
- à choix multiples (QCM)
- à réponses multiples
- à réponses dichotomisées (vrai / faux)
- mixte
f) des graphismes : - roues
- thermomètres
- diagrammes
- etc.
f) tests d'opinion.
g) Un entretien : - individuel / groupal
- non directif / semi-directif / directif.
h) des appréciations : - étude des cas
- situation réelle : liste de réactions.
i) des projections : - création plastique, sonore, vidéo, poétique, scénique, etc.
- bande dessinée (bulles vides)
- etc.

Lorsqu'on se situe en langue, on se sert assez souvent des outils suivants, qui sont classés dans un ordre croissant, selon qu'ils servent à évaluer des objectifs simples ou des objectifs complexes. [La liste et l'ordre sont de Ch. TAGLIANTE (1991), p.29].

- Les questionnaires à choix multiples (QCM)

En général, dans ce type de tests, l'apprenant est appelé à prendre une décision, à faire un choix entre des réponses dichotomisées (vrai / faux, oui / non, etc.) et des réponses multiples.

- Les tests d'appariement :

Ils peuvent permettre de tester la capacité d'un apprenant à percevoir la cohérence d'une phrase complexe en reliant entre elles deux parties de cette phrase préalablement désarticulée, ou à établir un rapprochement sémantique entre deux ou plusieurs termes, etc.

- Les tests de classement :

Ils servent à tester la capacité des élèves à repérer des éléments de discours et à les classer selon les indications données : par exemple, dans un

portrait, on peut faire relever les qualifiants qui caractérisent un personnage et les faire classer selon qu'ils décrivent des traits physiques ou des traits moraux, ou encore selon leur nature grammaticale : adjectif, complément du nom, proposition relative.

- Les tests lacunaires :

C'est l'outil le plus utilisé en langue pour évaluer des savoirs de type linguistique. On parle aussi, traitant de ces tests, de réparation textuelle. Il s'agit en fait des exercices à trous traditionnels, qui peuvent porter sur des connecteurs articulant un texte, sur des substitutions lexicales, sur les pronoms et les déterminants à fonction anaphorique, sur les règles morpho-syntaxiques, etc. La réussite, dans ce genre de tests, dépend de la capacité des élèves à confronter le sens local, lié au contexte immédiat, et le sens global de la phrase, du paragraphe ou du texte. Il arrive, et cela est lié au niveau des élèves, qu'on donne dans le désordre les éléments qui permettent de compléter.

- Les tests de closure :

Cette technique, qui est une variante de la précédente, consiste à supprimer dans un texte authentique (d'auteur ≠ fabriqué) un mot sur cinq pour vérifier la compréhension que les élèves ont de ce texte.

- Le questionnaire à réponses ouvertes courtes (QROC) :

Il s'agit d'une production minimale qui peut être indépendante ou intégrée dans un QCM. C'est une réponse ouverte courte qui relève du 1er niveau taxinomique de BLOOM, celui de la maîtrise de la connaissance. [BLOOM (1969) établit six niveaux d'objectifs et d'activités qu'il classe en allant des plus simples aux plus complexes : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.] Elle correspond bien à cette injonction des enseignants en début de leçon, qui consiste à dire : « Prenez une feuille … Interrogation écrite ! ».

- Le texte induit (guidé ou avec contraintes) :

C'est un test dans lequel l'enseignant fixe un certain nombre de contraintes que l'apprenant doit respecter . C'est, d'une certaine façon, comme si l'enseignant fixait un cadre dans lequel l'apprenant doit obligatoirement s'inscrire. Par exemple, quand il s'agit d'un récit, cela consistera à donner un synopsis ; cela ressemble aussi aux jeux de rôles dans lesquels on remet aux élèves un scénario à développer. La liberté de l'élève s'exerce dans le cadre fixé par le professeur (C'est une semi-liberté).

- L'analyse, les « sujets de synthèse » :

Ici, on propose à l'élève des tâches plus complexes (analyser un texte ou une image, résumer un texte, synthétiser des documents traitant d'un même

sujet, etc.) caractérisées par bien moins de guidage (cela se fait sur une simple consigne) et qui, par conséquent, requièrent de l'élève une mobilisation de ses connaissances, de ses compétences et de ses capacités.

- La création :

C'est là une activité dans laquelle l'apprenant engage non seulement ses compétences, savoirs et savoirs-faire, mais aussi tout ce qui relève de la sensibilité, de l'imagination, de l'affectivité, de l'opinion personnelle, c'est à dire, tout ce qui relève de sa personnalité. Un montage audiovisuel harmonisant poésie, musique, danse classique, ombres chinoises, un guide touristique, une pièces de théâtre écrite et interprétée par des élèves, relèvent de la création.

On s'en est certainement rendu compte, ces outils sont classés des plus fermés (choix ponctuels, précis) aux plus ouverts (liberté) et inscrivent la production de l'élève soit dans les niveaux bas, soit dans les niveaux les plus élevés de la taxonomie d'objectifs.

Il faut signaler qu'il est également possible, en langue, d'utiliser les graphismes pour traduire le sens d'un texte traitant de production économique, agricole, d'évolution de la production, de la population, de l'analphabétisme, etc. et les projections (passage d'un type d'expression à un autre).

Ce tour d'horizon sur l'évaluation fait, il reste à se demander comment cette activité fondamentale, en particulier dans ses aspects formatif et diagnostic, est envisagée au 3ème palier du fondamental et dans le système éducatif en général.

VI / 2 – Pratique actuelle de l'évaluation dans le système éducatif

Pour décrire cette activité, nous analyserons trois éléments :

- un conseil d'enseignement qui s'est déroulé le 9.09.2002 dans l'établissement où nous enseignons (un lycée) et qui a réuni le proviseur, un surveillant général et les professeurs de langue (arabe, français, anglais, allemand) et d'histoire-géographie.

- Les réponses données par les enseignants que nous avons consultés aux trois questions :

. « Quels critères retenez-vous dans l'évaluation de production écrites d'élèves ? »

. « A quel(s) critère(s) accordez-vous le plus d'importance ? »

. « Pourquoi ? ».

- l'évaluation faite par ces mêmes enseignants de deux productions écrites (proposées dans le même questionnaire) au moyen de symboles, de notes et d'appréciations.

a) <u>Le conseil d'enseignement</u> :

Pour mémoire, nous rappelons qu'un conseil d'enseignement a lieu au début de chaque année scolaire et a pour objet de rappeler aux enseignants l'ensemble des tâches, activités qu'ils doivent accomplir ou qui définissent la fonction même ou la charge d'enseignant. Il sert aussi à informer les enseignants des changements éventuels qui peuvent intervenir au début de chaque année (horaires, programmes, etc.).

Le premier élément sur lequel le proviseur a attiré l'attention est la progression. Il a demandé que les progressions soient unifiées par discipline et pour chaque niveau. Ainsi, les professeurs de français de 1ère AS doivent confectionner une seule progression (un programme commun) à déposer auprès de la sous-direction chargée de la pédagogie. Il en est de même pour la 2ème et la 3ème AS, et cela vaut pour toutes les autres disciplines.

L'explication apportée à cette exigence tient à deux faits : le premier est lié à l'impératif (- le proviseur a vraiment insisté -) d'unifier les compositions qui interviennent en fin de trimestre : un même sujet doit être proposé à tous les élèves d'un même niveau dans chaque discipline et la grille d'évaluation, ainsi que le barème y afférent, doivent être identiques pour tous les enseignants du même niveau. Cela procéderait de l'esprit de justice (pas d'épreuves plus ou moins difficiles les unes par rapport aux autres, pas d'affectations différentes des 20 points de la note). Mais, cela implique aussi que les enseignants adoptent un même rythme de travail dans leur gestion du programme (tout retard, toute accélération, toute avance seraient suspects aux yeux de l'inspecteur).

Le second fait réside dans ceci : l'inspecteur, avant d'entamer une visite de classe, réclamerait les progressions pour vérifier le travail accompli par l'enseignant depuis le début de l'année (« où en est-il dans sa progression ? »). Il s'agit en fait d'un contrôle. C'est d'ailleurs, aujourd'hui, la seule et unique fonction des cahiers de textes qui sont périodiquement signés par le proviseur (encore un contrôle !) et consultés lors des visites de classes par l'inspecteur.

Cela est tout à fait conforme à la logique d'enseignement décrite plus haut. Plus grave encore, l'exigence d'unification des progressions, des compositions et du rythme de travail gomme totalement la différenciation, dimension importante de l'évaluation formative.

Lorsque nous avons intervenu pour dire qu'il n'était pas pédagogique – ni équitable d'ailleurs puisque cela pénalise aussi bien les mauvais que les

bons élèves -, que de mettre, par exemple, les 340 élèves de 1ère AS du lycée dans le même moule, que de vouloir les faire progresser de la même manière, alors qu'ils n'ont pas les mêmes aptitudes, le même mode ou style d'apprentissage, les mêmes dispositions et le même rythme d'acquisition des connaissances, bref pour mettre en avant les avantages d'une pédagogie différenciée, le principal a répliqué qu'elle n'était pas envisageable dans nos lycées et collèges compte tenu de la surcharge des classes (parfois jusqu'à 50 élèves) et du nombre de divisions prises en charge par un professeur. Argument plausible, surtout lorsqu'on sait que les classes présentent une très grande hétérogénéité ou un nombre important de profils différents. Mais nous pensons que ce n'est pas là la principale raison. La volonté de soumettre tout le monde à un même fonctionnement – alors que d'autres voies peuvent s'avérer plus fécondes -, donc de gommer les différences, correspond beaucoup plus à une volonté de suivre de près tout ce qui se passe ou se fait, donc de tout contrôler, et partant de détenir, conserver et renforcer un pouvoir. La centralisation d'une gestion administrative ou financière (exemple de la gestion des traitements des personnels de l'éducation par les directions de l'éducation et non par les établissements scolaires), la centralisation d'un pouvoir politique, qui empêche l'avènement d'une autonomie régionale, procède du même principe.

Le proviseur a ensuite demandé que le programme soit porté à la connaissance des élèves afin qu'ils puissent voir, au fur et à mesure qu'il se déroule, où ils en sont (pas dans leur propre apprentissage, mais dans le continuum des notions portées au programme), qu'ils sachent, pour l'avoir étudié, ce sur quoi ils vont être examinés. Quoi qu'il en soit, informer les élèves du plan de formation, leur communiquer au début de chaque leçon les objectifs assignés à la séance, est un souci qui procède de l'évaluation formative.

On met le doigt ici sur un premier paradoxe qui veut que les notions soient enseignées en un temps déterminé et quelque soit x et un souci d'efficacité (informer les élèves).

Le second point exposé se rapporte aux devoirs, compositions et interrogations. « Les dates des devoirs et des compositions, a dit le proviseur, doivent être communiquées aux élèves, et quand certains d'entre eux, absents aux épreuves, produisent une justification valable, il faut leur refaire le devoir ou la composition ». cette remarque ne correspond pas à un souci d'évaluation formative ; loin de là. Il faut plutôt voir une inquiétude pour la note à porter sur les bulletins et une précaution pour éviter les réclamations ou remarques désobligeantes des parents. Et quand il insiste pour qu'on fasse au moins deux devoirs et beaucoup d'interrogations écrites de 10 mn destinées à maintenir l'élève en éveil permanent, ce n'est pas non plus des soucis d'évaluation formative. Il s'agit davantage d'un contrôle qui signifie à l'élève qu'il doit

constamment avoir en tête les notions étudiées, se tenir sur le qui-vive. (On dirait l'épée de Damoclès. D'ailleurs, les enseignants se servent des interrogations, comme ils le font des notes, à des fins de pouvoir). L'intention de cette évaluation, sa fonction, n'est pas vraiment pédagogique. Elle se propose de maintenir l'élève en alerte, - cela doit être dur, stressant, surtout quand on sait qu'il y a six ou sept disciplines pour lesquelles il doit se mobiliser -, et surtout de tempérer la rigueur de cette évaluation ponctuelle (fin de trimestre) que sont les compositions.

Mais d'un autre côté, le principal a insisté sur la nécessité impérative de rendre aux élèves leurs devoirs et compositions et de procéder à la correction des épreuves. A la décharge des chefs d'établissement et des inspecteurs d'enseignement, il faut relever ce fait.

Mais qui doit corriger ? comment corriger ? quoi corriger ? L'élève doit-il reprendre la correction dite collective, qui est assez souvent l'œuvre du professeur et des 5 à 10 meilleurs élèves de la classe, plutôt que celle des moyens et des faibles qui font le nombre, ou bien doit-il reprendre sa propre production pour, non pas plaquer dessus la correction collective (qui détourne parfois les élèves de leur propre produit), mais essayer de comprendre le processus qui les a amenés à commettre des erreurs (connaissances et démarches) pour adopter des stratégies remédiatrices ? De tout cela, il n'a pas été question.

On relève un second paradoxe : l'évaluation ici préconisée semble remplir simultanément les deux fonctions pédagogique et sommative : on procède aux corrections, mais les notes auxquelles on aboutit sont récupérées par l'institution pour classer, sélectionner, orienter. (C'est sur la base de ces notes qu'on oriente les élèves à partir des trois troncs communs (1ère AS) : « sciences », « lettres et sciences humaines » et « technologie », vers les différentes formations : mathématiques, sciences de la nature et de la vie, lettres arabes, lettres-langues , gestion économique (GE), techniques comptables (TC), informatique, génie mécanique, etc.).

Cela ne va pas parfois sans injustices :

- des élèves qui, pour des raisons multiples (la chance de se retrouver face à un sujet qu'on a révisé, à un problème qu'on a traité, etc.), obtiennent de bonnes notes en mathématiques et physique, sont orientés en « sciences de la nature et de la vie », alors qu'ils sont d'excellents littéraires.
- D'autres élèves, qui ont doublé le tronc commun « sciences » et ayant obtenu de bons résultats en mathématiques, non parce qu'ils maîtrisent des démarches intellectuelles, mais par expérience, se voient orienter en sciences exactes et échouer lamentablement en 2ème AS. Tout cela, parce que tout le

monde est obnubilé par les notes et parce que notre école accorde bien plus d'importance aux champs disciplinaires et non à des démarches intellectuelles.

Au cours de ce conseil, il n'a pas non plus été question de l'évaluation diagnostique. Il est vrai, là aussi, que les inspecteurs conseillent de faire, au début de chaque année scolaire, un tour d'horizon portant sur ce qu'on appelle « les bases », dont on déplore fréquemment la fragilité chez l'élève, de procéder en quelque sorte à des révisions. Mais il ne s'agit là, bien souvent, que d'un simple « survol » ou d'un rappel qui ne garantit en rien une remise à niveau qui permettrait à l'élève de s'engager, avec de meilleures chances de succès, dans un nouvel apprentissage.

D'autres organes, conçus à l'origine pour améliorer la pédagogie, sont plus ou moins détournés de cette vocation initiale.

Il en est ainsi de l'unité pédagogique, qui regroupe les professeurs d'une même discipline et qui est conduite par le professeur principal dit coordinateur (c'est le plus ancien, comme si cela était un critère valable dans toutes les situations). Cette unité doit établir un calendrier de travail réajustable tout au long de l'année, et qui doit prendre en charge les programmes, certes, mais aussi les difficultés, les problèmes rencontrés par les élèves et les professeurs (cf. plus haut : le travail en équipe). Au lieu de cela, on assiste à des échanges hâtifs dans les couloirs, qui se limitent à discuter des compositions et des barèmes.

Les réunions des professeurs d'une même classe, sous la houlette d'un professeur responsable de classe, connaissent le même sort. Ce professeur est utilisé, avant chaque conseil de classe, à faire les moyennes sur les bulletins, à recueillir les observations globales de ses collègues sur la classe (« classe moyenne », « classe fainéante », etc.) dont il a la charge. Il doit aussi remplir le registre des procès verbaux de conseils de classe. Il arrive, certes qu'on parle lors de ces réunions très peu fréquentes, de la vie pédagogique de la classe, mais l'essentiel de la tâche reste un travail administratif.

Quant aux élèves et parents d'élèves élus, représentant respectivement le groupe-classe et l'association des parents, leur participation à la vie pédagogique de l'établissement consiste, pour les premiers à prendre les cahiers de textes de la surveillance et à les y déposer une fois la journée achevée, ce à quoi ils se refusent de plus en plus, et pour les seconds, à réparer grâce aux cotisations de leurs pairs, les chaises, les vitres et les portes cassées.

Triste, triste, triste à en mourir.

Comment expliquer, qu'à l'aube du troisième millénaire, des délégués de classes, des parents élus, ne participent pas au conseil d'enseignement, aux conseils de classes, aux réunions de l'unité pédagogique et à celles des professeurs intervenant dans la même classe ?

S'agissant des élèves, c'est là un moyen par excellence de les associer, de les impliquer dans la vie pédagogique et culturelle des classes et de l'établissement, de leur inculquer l'esprit de responsabilité, de leur faire comprendre qu'ils nuisent à eux-mêmes en dégradant les locaux. C'est là aussi d'excellentes occasions pour les initier à l'exercice de la démocratie, de la citoyenneté. Ils pourraient, lors des réunions des enseignants d'une même classe, faire part des difficultés qu'ils rencontrent au niveau des démarches, des stratégies, des conduites de classe, dans la relation pédagogique, dans telle ou telle autre discipline. Cela donnera lieu à des échanges de vues qui ne peuvent qu'être fructueux. Ils pourraient même aider les professeurs à aplanir certaines de leurs difficultés. Et cette implication participe sérieusement de la motivation pour le travail scolaire.

Mais cela modifie sérieusement les rôles de ces différents acteurs. Sont-ils prêts à s'investir, en temps et en énergie, pour créer cette nouvelle dynamique ?

Quant aux parents, la participation à ces conseils et réunions leur apportera certainement des informations sur les résultats, les conduites et les attitudes de leurs enfants, et au lieu de les accuser de fainéantise ou de les blâmer pour des résultats faibles ou catastrophiques, ils chercheraient de concert avec leurs enfants et les enseignants, des solutions pour améliorer ces résultats. Ils pourraient, par exemple, être plus disponibles pour écouter, discuter avec leurs enfants, pour s'intéresser davantage à leur travail.

Pour ce qui est du rôle de professeur principal responsable de classe ou coordinateur de la discipline, il faudra, à notre sens, penser à une conception contractuelle de ce rôle. Les acteurs vont déterminer ensemble la tâche à accomplir, fixer un échéancier, et s'engager, chacun en ce qui le concerne, à mener à terme cette tâche et à respecter l'échéance. Tout cela doit être consigné par écrit. Le rôle du professeur principal sera alors de coordonner, de rappeler, d'inciter, de s'assurer qu'effectivement le travail avance, de favoriser la concertation, de servir éventuellement de trait d'union entre les différents partenaires du contrat, etc.

En ce qui concerne la bivalence de l'évaluation dans notre école, nous partageons pleinement le point de vue de A. HERBADJI (1992, p.24) qui dit que notre système éducatif gagnerait à distinguer l'évaluation formative de

l'évaluation sommative. La première serait pratiquée tout au long d'un cycle (3 ans) et sera confiée à la seule responsabilité des enseignants. Le passage d'un niveau à un autre ($7^{ème}$ AF → $8^{ème}$ AF par exemple) se fera sur décision du conseil de classe (élargi à des représentants d'élèves et de parents) et non à partir de moyennes. (Les critères pertinents à retenir pour ce passage pourraient être déterminés dès le début de l'année et il suffirait que chaque enseignant s'assure que ses élèves remplissent convenablement ces critères. Ce sont la nature et les aspects de ces critères qu'il faudra finement décrire pour pouvoir positionner chaque élève. Ils pourraient être exprimés en termes de compétences, de capacités cognitives, affectives et psychomotrices, de savoirs-faire et de savoirs-être. Bref, il faudrait qu'ils soient opératoires. On pourra alors concevoir cette grille qu'on complétera avec une échelle de positionnement (1, 2, 3 , 4 , 5) :

Discipline Critères	Maths	Sciences	Physique	Arabe	Français	Anglais	Histoire Géo.
A	4	5	4	1	3	4	2
B	3	4	3	5	1	2	1
C	3	2	3	1	2	3	1
D	5	4	4	5	2	4	1
E	2	1	2	3	4	2	4

Ces indications chiffrées correspondent à un degré de maîtrise des compétences ou des capacités retenues (par exemple, supposons que A corresponde à la capacité d'analyse. Celle-ci est suffisamment maîtrisée en « maths, sciences, physique, français, anglais » et ne l'est pas en « arabe et en histoire ») et non à des notes de devoirs ou de compositions. Elles sont obtenues grâce à l'observation permanente faite par l'enseignant chaque fois qu'il se propose d'évaluer telle compétence ou telle capacité. Elles proviennent des fiches de suivi individuelles.

C'est là un système que nous avons proposé dans les I.T.E. pour évaluer les productions et les performances pédagogiques des futurs enseignants. Pour nous, il était tout indiqué, car le profil de P.E.F. ou de M.E.F. ne pouvait se décrire qu'en termes de compétences professorales et de capacités, surtout méthodologiques. Mais rien n'y fit : on préféra continuer – et on le fait toujours- à utiliser le système des notes et des appréciations qui, pour nous, était totalement inapproprié, peu ou pas du tout fonctionnel, voire même aberrant, en ce lieu et pour le type de formation assurée.

La seconde (l'évaluation sommative) sanctionnera le passage d'un cycle à un autre sur la base des résultats d'un examen, à l'image du baccalauréat. Le B.E.F, l'examen d'entrée en $7^{ème}$ A.F, un éventuel examen de passage en $4^{ème}$ A.F pourraient jouer le même rôle. Les résultats obtenus tout au long du cycle ne

seraient pas considérés, ce qui permettrait d'éviter toutes les perversions observées aujourd'hui : notes gonflées, rivalités malsaines entre enseignants et entre établissements, et même érosion des valeurs qui forment l'éthique professionnelle de l'enseignant :

- Il était impossible d'imaginer, dans les années 1960, dans une classe d'examen (le B.E.F), qu'un surveillant résolve au tableau l'épreuve de mathématiques pendant que son collègue s'embusque derrière la vitre pour surveiller, signaler l'éventuelle venue d'un responsable.
- Il était tout aussi difficile de penser qu'un enseignant puisse glisser à un élève, en plein examen, la solution d'exercices ou d'un problème de mathématiques.
- On ne pouvait pas non plus se faire à l'idée qu'un enseignant puisse communiquer à ses élèves l'épreuve de composition. Par ricochet, la valeur de travail a pris un sérieux (sacré) coup.

b) <u>Les réponses données par les enseignants aux trois questions relatives aux critères</u>

Les critères d'évaluation tels qu'ils ont été énoncés par les enseignants sont au nombre de 56. A la lecture de ces critères, on s'aperçoit qu'un certain nombre d'entre eux renvoient au même contenu. On peut donc les regrouper comme suit :

Critère	Nbre d'occ.	critère	Nbre d'occ.
1.Syntaxe ou grammaire	158	**7.Ce qui a été enseigné**	
. syntaxe ou grammaire	50	**(U.D)**	06
. la forme	42	. Caractéristiques du modèle	03
. l'expression	14	. investissement des notions	
. la phrase gramlt correcte	05	enseignées.	03
. la correction de la langue	17	**8.La structure globale**	22
. la construction de phrases	12	. Les 3 parties : Int, dévlpt,	
. les formes syntaxiques	02	conclusion.	06
. le côté linguistique	02	. l'organisation	02
. la composante linguistique	06	. la structure du texte	06
. la cohérence des phrases	01	. les constituants du texte	02
. la structure de la phrase	03	**9.La cohésion textuelle**	14
. les incorrections	02	. l'enchaînement des idées	04
. la langue	02	. la cohésion	02
2.Conjugaison (qui peut être	26	. l'agencement des idées	02
Intégrée dans la syntaxe)		. la composante textuelle	06
.l'emploi des temps et des	26	**10.La ponctuation**	12
modes.		**11.La clarté**	02

. orthographe	59	**12.Les types de discours**	04
. fautes d'usage	01	. types de discours	03
. termes génériques (la langue)	28	. types de textes	01
4.Vocabulaire	42	**13.Le contenu**	66
. lexique	06	. le contenu	03
. vocabulaire	08	. le fond	40
. termes génériques	28	. les idées	19
5.Style	36	. l'imagination de l'élève	02
. l'expression	14	. la pertinence de arguments	02
. le style	10	**14.La compréhension du**	
. la formulation des idées	10	**sujet**	16
. la façon de rédiger	02	. la compréhension du sujet	11
6.La composante matérielle	32	. sujet traité	03
. l'écriture	05	. les consignes données	02
. la présentation	15	**15.Le sens global**	10
. la composante matérielle	06	. la compréhension	01
. la graphie	02	. la communication	02
. la mise en page	02	. le sens global	07
. la tenue de la feuille	02		

Ces critères laissent voir également que les enseignants usent de deux types de terminologie : celle relevant de la grammaire traditionnelle (« emploi des temps et des modes, grammaire, la phrase, faute d'usage, etc. ».) et celle usitée dans la linguistique moderne (« syntaxe, lexique, type discursif, cohésion textuelle, etc. »). Mais il faut préciser qu'ils se servent bien plus de la première que de la seconde.

On peut constater aussi qu'ils se servent indifféremment de deux termes lorsqu'ils parlent de « syntaxe » et de « grammaire », de « lexique » et de « vocabulaire ». Pourtant, les termes formant chaque couple correspondent à des signifiés différents. Ainsi, lorsqu'on parle de lexique, on se situe en langue, alors que le mot vocabulaire est une actualisation d'un aspect du lexique dans un discours. Le mot syntaxe renvoie à une partie de la grammaire, celle qui décrit les règles de combinaison des unités significatives (les monèmes) pour former des phrases. Le terme grammaire, par contre, a plusieurs acceptions liées aux théories linguistiques. Il peut signifier la description complète de la langue dans ses aspects phonologique, syntaxique, lexical et sémantique, comme son sens peut être restreint à la description des seuls morphèmes grammaticaux (les articles, les conjonctions, les pronoms, les prépositions, etc.). Elle s'oppose alors à la phonologie et au lexique. En grammaire générative (théorie linguistique dont le père est N. CHOMSKY), ce mot désigne un ensemble de règles (la compétence idéale) qui permettent de générer un nombre infini d'énoncés.

A la décharge de ces enseignants, il faut noter que les manuels scolaires et les directives pédagogiques font les mêmes confusions. [Pour éviter qu'on nous fasse le même grief, nous signalons que nous avons usé et userons indifféremment des termes « phrase » (propre à la grammaire traditionnelle) et « énoncé » (relevant de la linguistique moderne) dont le sens est différent, le terme énoncé désignant « une suite finie de mots d'une langue émise par un locuteur. La clôture de l'énoncé est assurée par une période de silence avant et après la suite de mots, silence réalisé par les sujets parlants. » (J.DUBOIS, 1973, p.191). Il faut préciser qu'un énoncé peut correspondre à une ou plusieurs phrases.]

On relève encore d'autres confusions, liées à l'interprétation que les enseignants font de certains termes : un P.E.F assimile le style à un plan de travail ; il écrit : « le style (plan de travail) … » ; deux autres n'intègrent pas dans le terme « forme » (opposé à « fond ») la syntaxe et l'orthographe : « fond, forme et après l'orthographe », « il faut s'occuper de la forme, la syntaxe se corrige avec le temps ». C'est comme s'ils donnaient un autre sens à ce terme.

Certains critères posent même des problèmes d'interprétation. Quel sens donner aux expressions suivantes prises isolément : « la tenue de la feuille », « sujet traité », « consignes données » ?. On ne peut qu'émettre des hypothèses. Ainsi, nous avons supposé que « tenue de la feuille » équivaut à « présentation », « sujet traité » et « consignes données » à « s'assurer de la conformité du produit réalisé par l'élève au sujet, à la consigne (s'assurer qu'il n'y a pas de hors-sujet) ».

Mais l'une des remarques les plus notables à propos de ces critères est que bon nombre d'entre eux présentent un caractère vague et/ou général. Il en est ainsi de « la forme » (qui intègre à la fois la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, la structure globale, les éléments anaphoriques, etc.), du « fond » (qui peut renvoyer au caractère exhaustif du contenu, au choix et à la pertinence des idées ou des arguments, etc.), du mot « style » (qui est la marque de l'individualité dans le discours, l'empreinte de la personne, et qui peut recouvrir les figures de style (métaphore, etc.), un sens dénoté ou connoté, l'art de la persuasion, des envolées lyriques, etc.).

On peut de la sorte passer en revue les termes et expressions : « la façon de rédiger », « la formulation », « l'expression », « l'imagination de l'élève », « le contenu ».

Il se trouve que la plupart de ces mots et expressions sont puisées dans des catégories traditionnelles, seules paramètres considérés dans l'évaluation de

Total =	330	89,18	Total =	40	10,82

Cette disproportion nous amène à déduire que les enseignants du 3ème palier du fondamental ont pour préoccupation principale, quand ils établissent leur grille d'évaluation, la phrase dans ses différents aspects. Nous n'en voulons pour preuve que le nombre d'occurrences surtout en syntaxe (158) et en orthographe (88). Cela ressemble sérieusement aux pratiques d'évaluation de l'école française. M. DABENE (1994, p.18) écrit : « Lorsqu'on demande aux témoins des précisions sur ces difficultés, apparaissent immanquablement, quel que soit le scripteur, les réminiscences scolaires : le style, la grammaire, l'orthographe. ». Le fait que certains enseignants évoquent des critères qui s'appliquent au texte est probablement à mettre à l'actif d'un ou deux inspecteurs, celui ou ceux qui s'occupent des circonscriptions pédagogiques suivantes : (Bouzeguène, Tizi-Rached, Yakouren) et (Tirmitine, Akaoudj).

L'étude de la question suivante [« A quel(s) critère(s) accordez-vous le plus d'importance ? »], la justification de ce choix et les codes de correction (symboles et signes) utilisés par les enseignants pour signaler les fautes aux élèves nous édifieront certainement sur ce point.

S'agissant de la question (« A quels critères accordez-vous le plus d'importance ? »), question soulevant le problème de la pondération des critères, il ressort que les enseignants consultés ont exprimé le critère de forme avec 124 occurrences (soit 73,81 %), ainsi formulées :

Critères retenus	Nbre D'occ	%	Critères retenus	Nbre d'occ	%
Phrases correctes et bien dites	10		Composante linguistique	04	
Correction de la langue	01		Conjugaison	04	
Syntaxe + grammaire	17		Lisibilité de l'écriture	01	
Orthographe	04		Mise en page	02	
Construction des phrases	25		La structure du texte	06	
Maîtrise du code écrit	01		Technique d'expression	02	
Vocabulaire	04		La cohésion	01	
Le code linguistique	02		La cohérence	01	
Le style	03		Les constituants du type de texte	09	
La forme	07		Critère de développement (?)	01	
L'expression (correcte)	08				
Formulation des phrases	10				
			Total =	124	73,81

Ce même tableau nous permet de voir que la phrase (les 14 premiers critères, soit 100 occurrences sur 124) l'emporte de loin sur le texte (21 occurrences sur 124, soit 16,93 %). Les trois occurrences qui restent (soit 2,41 %) se rapportent à la présentation et à l'écriture. Ce faible pourcentage explique la dérive que connaissent aujourd'hui, dans nos écoles, collèges, lycées et même universités, l'écriture et la présentation-spatialisation des productions écrites.

Par ailleurs, un total de 30 traits visant le sens (soit 17,85 %) ont été évoqués ainsi :

Critères évoqués	Nbre d'oc.	%
Le fond	10	
Le sujet traité	02	
Le contenu	03	
Les idées	11	
Compréhension du sujet traité, faire passer le message	02	
Total =	30	17,85

On signalera, enfin, que dix (10) enseignants n'ont pas répondu à la question et que quatre (4) autres considèrent qu'une même importance doit être accordée aux critères qu'ils ont avancés.

Le dépouillement des réponses à cette question confirme donc l'intérêt accordé aux aspects formels et phrastiques de la langue.

Quant aux raisons avancées pour justifier cette option, elles peuvent être classées en six catégories.

La première renvoie à cette assimilation d'une langue à sa grammaire. Voici comment les enseignants expriment ce fait :

- « La syntaxe représente les fondements d'une langue »,
- « La construction de phrases reflète les capacités de l'élève en langue »,
- « La grammaire (l'agencement des mots dans la phrase) c'est le but même de l'écrit ».

Dans la seconde, les P.E.F. au nombre de 20, établissent un ordre d'acquisition dans les éléments d'une langue, un ordre dans lequel ils subordonnent le sens à la forme. Voici les extraits que nous considérons comme les plus édifiants :

- « La construction correcte des phrases est primordiale »
- « La maîtrise du code écrit passe par la construction des phrases »,
- « La langue est indispensable pour donner à l'élève des bagages qui vont l'aider ultérieurement »,
- « J'estime que lorsqu'on connaît les mécanismes de la langue, le reste viendra tout seul ».
- « Il est nécessaire de lui donner d'abord cet outil de base : la langue ». (souligné par nous)

La troisième catégorie, elle, décrit l'intérêt déjà signalé, que les enseignants en nombre assez élevé portent, dans leur activité d'évaluation des productions écrites, à la phrase et non au texte. Les points de vue qui suivent expriment bien cette préoccupation :

- « La construction correcte des phrases est primordiale »,
- « La maîtrise du code écrit passe par la construction des phrases »,
- « La construction des mots de la phrase, c'est le but même de l'écrit »,
- « La phrase est l'élément essentiel » ,
- « La formation des phrases est importante parce qu'il est difficile de corriger une copie d'élève qui ne peut écrire un sujet, un verbe, un complément à sa place convenable »,
- « La construction des phrases (la syntaxe) représente le fondement d'une langue. ».

Certains enseignants (quatrième catégorie) justifient leur choix par l'organisation du dossier de langue : ils établissent un lien entre les enseignements instrumentaux (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) et la production écrite qui couronne le dossier de langue, en ce sens que celle-ci devient un lieu d'exercice, d'investissement et de vérification des acquis, un moment test. Ils écrivent :

- « C'est une application directe des cours de conjugaison, de grammaire … »,
- C'est un investissement des cours de langue vus dans le dossier »,
- « Une rédaction est une finalité » (« finalité » est employé ici pour « activité terminale »),
- « Ce sont les séances du dossier qui préparent la rédaction ».

Quelques enseignants, exactement six (6), invoquent, pour expliquer cet engouement pour les aspects formels, l'amélioration de l'expression des élèves (améliorer l'expression pour elle-même comme si la langue n'avait pas de fonction sociale, pragmatique) :

- « Initier les élèves à s'exprimer correctement »,

- « J'accorde beaucoup d'attention aux incorrections pour améliorer le niveau de langue de l'élève »,
- « Aider l'enfant à bien écrire, à bien s'exprimer ».

Pour finir, deux (2) enseignants ont rapporté ces aspects formels à la langue maternelle :

- « L'expression, disent-ils, est importante car les élèves ont tendance à traduire le kabyle en français ».

Le travail, pour eux, vise à débarrasser les productions de leurs élèves des interférences issues du contact entre la langue source (maternelle) et la langue cible (étrangère).

c) Correction de deux productions écrites par les P.E.F. consultés (code de correction, note et observations d'ensemble)

Nous rappelons, pour mémoire, la consigne donnée aux enseignants : « Vous voudrez bien corriger les deux productions suivantes en utilisant votre code de correction. Nous vous prions de le reproduire sur le verso de cette feuille (signes, symboles et signification), et porter une évaluation chiffrée, ainsi que des appréciations d'ensemble ».

Nous étudierons donc, dans ce qui suit, les interventions des enseignants consultés sur deux productions écrites (production A – production B ici-bas reproduites) à travers le code de correction qu'ils utilisent et son application effective, les annotations et les observations d'ensemble appréciant la production, ainsi que dans les notes chiffrées qui y sont attribuées.

Production A	Production B
J'ai un petit chien qui a un ans. Je mon écupe de lui. Je le donne a mangé et je le lave, mais il fait beaucoup des bétises, et ma mère n'en voulait pas ce chien, à la maison elle a demandé a mon cousin de l'égarer. J'ai demandé à ma mère de le laissé à la maison et qu'il ne revien pas faire les bétises, mais elle a voulu toujour de l'égarer. J'était très malhereuse de perdre mon chien préféré que je l'aime beaucoup, et j'ai le considaire comme mon amis.	Il était une fois, que j'avais un chien ca couleur noir. Ma mére le deteste beaucoup parce que il sale la maison. Ce chien était tré méchant mon pére il aimait beaucoup il le porte a la chasse. Il est comme un bébé, et elle est dégouté de ça. Malgré tout sa ma mére il demanda a mon pére de l'emmener et de l'égarer il a jetter. Ce soir la je n'ais pas mange et j'était conton de sa revenue.

C1) Le code de correction

Il faudrait préciser tout d'abord que 14 sur 150 enseignants (Az13 / Azef 26, 27, 28 / BD 7 / DBK 50, 61, 62 / maat 69, 71 / T.O 108, 133, 134, 140) n'ont pas corrigé les deux productions que nous avons soumises à leur appréciation.

Cette attitude, à notre sens, trouve son explication dans le fait que les enseignants de l'éducation nationale, tous cycles ou tous corps confondus, sont très peu habitués à la technique du questionnaire : interroger les choses, la réalité pour mieux la comprendre et la maîtriser ne semble pas faire partie de leurs « mœurs pédagogiques et intellectuelles ». Nous avons, il faut le dire, une mentalité de consommateur. Mais là n'est pas la seule raison. Pour certains, le questionnaire vient s'ajouter aux préparations et corrections quotidiennes entraînant ainsi un surcroît de travail. Pour d'autres, - la majorité -, corriger ces productions équivaut à se mettre à nu, à s'exposer à l'autre, à celui qui va décortiquer leur pratique d'évaluation et qui va la donner à voir à d'autres. Ils ressentent comme une sorte d'insécurité.

Quant aux autres enseignants ayant évalué ces deux productions, le dépouillement de leur code de correction a permis d'aboutir aux tableaux suivants :

Inventaire des signes et symboles

a) Eléments relevant de la phrase

a1. Conjugaison
- conjugaison : (conj./C /⊥ / O)
- accord (acc/ ←/ -/ A/ S↔V/=/ X/ac/g/a)
- erreur d'auxiliaire (aux)

a2. Orthographe
- Orthographe (orth/=/o/Õ/ ō/-/+)
- orthographe d'usage (+/US/o.u/ x/o/=/u)
- majuscule (M/o/M̃/Z/+/mj/maj/≡)
- non majuscule (M /□/M)
- minuscule (m)
- faute d'accent (=/+/x/acc/o)
- mot mal coupé (→)
- faute de genre (g)
- infinitif (inf.)

a3. Vocabulaire
- le mot ne convient pas, impropre

a4. Syntaxe - grammaire
- phrase incorrecte ([…]/inc/[inc]/ ⁓/inc/i/ ( )/)
- faute de syntaxe (G/=/syn/ [ ]/g/Gr)
- phrase mal construite (à refaire) ([ ]/ ∉ /)
- mot de liaison (↔/liaison)
- phrase à réécrire (↤↦/[ ])
- mot à déplacer dans le sens de la flèche (⇋/ o→/) (⟵⟶)
- mot à supprimer ([···])
- incomplet (in)
- mot en plus (o)
- phrase trop longue (L / [ ]/)

a5. Formulation
- mal dit (MD/ m.d./ [ ] / m.d./〰/)
- mal exprimé (exp / ? /)

a6. Omission

(imp/O/ ⁓ /x/[…]/→/+/F/v/ o / ⌣ /=/( )/+/ ⁓ /

- choix du mot (v/vocab/voc)
- mot créé (?)
- mot interdit (o)
- mot imprécis ([+])
- homonyme (≠)
- interférence (interf.)
- pléonasme (---p)
- voir le dictionnaire (v.d)
- mot oublié (⊥/x/√?/ ə / √/ V̇)/#/ / /(…)/√ / V̇ / MO)
- mettre un verbe (v/(//)/√v/v̄/
- mettre une négation (N)
- phrase sans sujet (√s/ /s/)

a7. Ponctuation

- faute de ponctuation (ponct/X/ (/)/ P/o/⊥/p̄/ ≡ / (//)/↓/ =)
- ponctuation à supprimer (P /i/)
- fin de phrase (point) (/, //, ↓/)
- virgule ou point virgule (/)
- mettre 2 points + guillemets (DD)

b) **Signes et symboles inhérents au texte et au sens**

– Fautes de temps (tps/T/t/⁓/ V/ O / …/)
- Contradiction (><)
- pronom anaphorique mal employé (O/⌣/)
- répétition (Rep/R/o---o/rep/ =/ [ ]/ r/rpt/[R]/ □---□/ [ ]/ o----o)
- pas de progression, retour sur la même idée (↶)
- Présentation
  aller à la ligne (Z)
  espacement irrégulier (///)
- hors-sujet (HS)
- passage mal construit(à refaire) (ξ/ ( )/ [ ]/ […])
- ménage des transitions (trans)
- pas de suite logique (↛)
- manque de clarté (?/ ? ?/ ? ? ?)
- pas de sens (pas de S)

On dénombre au total 110 manières différentes de signaler les fautes aux élèves, ce qui est très élevé, voire exagéré.

Lorsqu'on observe séparément les codes de correction utilisés, on peut relever une certaine cohérence, les enseignants prenant en charge différents aspects de la production : les temps, l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire, la ponctuation, la présentation, etc. Mais, dans certains cas, cette cohérence est très relative. Il est, en effet, des enseignants qui se servent de très peu de signes et abréviations (3 à 4) pour signaler les fautes aux élèves. C'est le cas, par exemple, de :

-(Az 20)qui utilise : c (conjugaison), o (orthographe), √ (omission) et inc. (incorrect),
-(TO 102)qui se sert de : o (orthographe), m.d (mal dit) et inc.(incorrect).

Cela peut avoir une double incidence sur l'évaluation des productions écrites : d'abord, un même signe peut être employé pour signaler des fautes relevant de plans linguistiques (ou même discursifs) différents :(TO 102)se sert

de « inc » pour un pronom anaphorique déviant, pour une erreur de conjugaison produite par analogie (« il sale » pour « il salit »), pour une modalité verbale (un temps) inappropriée (« j'ai le considère » pour « je le considérais »). Il faut préciser que ce phénomène ne vaut pas seulement pour ceux qui ont un code restreint. Il fera l'objet d'une analyse minutieuse.

A l'opposé, on trouve des correcteurs qui utilisent beaucoup de signes et abréviations. Il en est ainsi de(Mat 72): T (temps) – m.d (mal dit) – R répétition) – o (orthographe d'usage) – g (orthographe grammaticale) – M (majuscule) - ⊥ (omission – inc.(incorrect) – x (faute d'accent) – v (mettre un verbe - ↓ (mettre un point).

Cette extension correspond à un souci du détail qui va faire qu'on démultiplie certaines fautes telles : l'omission (⊥, v), l'orthographe (o, g, x) ; chez d'autres, on trouve, en plus de (o), « acc » qui s'applique aux accords « déterminant ⇔ nom », « adjectif ⇔ nom », et « conj » qui renvoie à l'accord « sujet ⇔ verbe ». Chez d'autres encore, elle répond au souci de couvrir d'autres pans de la production :(TO 120)se préoccupe du point d'incidence d'un mot (⟸⟹), de l'aspect incomplet d'une phrase (…) ou de l'inadéquation d'un connecteur intra ou interphrastique (⟷), etc.

En passant d'une évaluation à une autre, on s'aperçoit qu'un même signe ou même abréviation est utilisé pour signaler des erreurs relevant de catégories différentes :

o
- faute de conjugaison (accord : sujet ⇔ verbe)
- orthographe
- orthographe d'usage
- majuscule
- faute de ponctuation
- impropre
- mot en plus
- faute de temps
- pronom de reprise

[……]
- impropre
- phrase incorrecte
- faute de syntaxe
- mot à supprimer
- mal dit
- répétition

Il serait intéressant, - et moins dispendieux et pour les élèves et pour

les professeurs -, d'unifier ces codes au sein d'un même établissement, dans un groupe d'annexes d'école fondamentale rattachées à une même école fondamentale (ex C.E.M), de le communiquer aux enseignants du 3ème palier et cela pour que les élèves ne se perdent pas dans cette jungle de signes.

Par ailleurs, si certains signes, symboles ou abréviations sont motivés, c'est à dire qu'il existe un lien entre le signe et son sens, ce n'est pas le cas pour d'autres qui ne laissent en rien deviner le contenu auquel ils renvoient :

Signes, abréviations motivés	Signes, abréviations non motivés
- conj. (conjugaison), acc. (accord), o – orth (orthographe), M-maj (majuscule) voc. (vocabulaire), ↔ (mauvaise relation, √ (omission), ← (renvoi ?) , (le texte ne progresse pas)	□ (majuscule), ~~~ (incorrect), x (faute d'usage), ? (mot créé), […] (phrase à réécrire, on délimite la phrase, certes, mais on n'indique pas en quoi elle est fautive.

Il faut croire que plus le signe est motivé, qu'il a un lien étroit avec la faute qu'il désigne, plus il y a de chances que l'élève identifie la faute et la catégorie à laquelle elle appartient.

Dans le même ordre d'idées, on peut constater l'usage de signes ou d'abréviations spécifiques ; c'est le cas de : « orth. », « M », « rép », « √S », « √S », « Z », etc. qui signifient respectivement « orthographe, majuscule, répétition, omission du verbe, omission du sujet, aller à la ligne nouveau paragraphe, et qui renvoient exactement, précisément à ce qu'ils désignent. Un élève qui trouve « M » sait qu'il doit mettre une majuscule au début du mot signalé.

Mais il existe d'autres signes ou abréviations très usités qui sont dispersés sur l'ensemble des domaines linguistiques, ce qui fait que l'élève se trouve dans l'obligation de deviner quelle faute il a pu faire.

Ainsi « m.d » (mal dit) peut s'appliquer à la cohésion textuelle, à la morphologie, à la grammaire, au vocabulaire, à une tournure produite par interférence :

domaine	exemple	Enseignants l'ayant utilisé
Cohésion textuelle	- un pronom anaphorique : « J'ai un petit chien (…). Je le ← donne à manger ».	Maat 73- maat 81 – maat 85 – TSM 95 – TSM 97 – TO 104, 115, 123, 125, 130, 141.
	- apparition à la fois du pronom anaphorique et du nom auquel il	Maat 73 – maat 81 – TO 102, 113, 114, 122, 123, 138, 139.

	réfère : « …et ma mère n'**en** voulait pas **ce chien**. »	
Morphologie	- un déterminant (contrainte contextuelle) : « Il fait beaucoup **des** [de] bêtises ». - erreur de conjugaison produite par analogie : « Il **sale** [salit] la maison ».	Maat 75 – Mak 86 – TSM 96 – TO 102 Maat 73 – TO 123, 145, 149.
Grammaire	- Construction syntaxique déviante (préposition) : « Elle a voulu toujours **de** l'égarer ». - Construction parallèle : «J'ai demandé à ma mère de le laisser à la maison et qu'il ne revient pas faire les bêtises. » ·	Maat 73 – Mak 86 – TSM 90, 94, 97, 99 – TO 112, 114, 137. DBK 35, 48, 58, 60 – LNI 66.
Vocabulaire	- Une expression trop familière : « elle est **dégoûtée** de ça » · - Une tournure produite par interférence : « Et **qu'il ne revient pas faire les bêtises.** » ·	Maat 73, 74, 77 – AZ 4, 6, 10, 15 – BD 35 – DBK 51, 57, 58 – TO 115, 125, 130, 141,148, 149 TO 110, 111, 113, 115, 124, 125, 130, 137, 139, 148, 149.

« Mal dit » désigne bien d'autres éléments fautifs. Il s'applique même à un emploi non fautif : « Elle a demandé à mon père de **l'emmener**. » (TSM 95).

Il en va de même avec le terme « impropre » qui recouvre aussi les domaines du vocabulaire, de la grammaire, de la morphologie, de la cohésion textuelle et qui « frappe » même les unités ou phrases non fautives :

Aspect de la langue	Enoncé, éléments fautifs	Nbre de PEF l'ayant relevé
vocabulaire	- « J'étais content de sa venue » - « elle a voulu toujours de l'égarer » - « …et qu'il ne revient pas faire les bétises » - « Il le porte à la chasse » - « Elle est dégouté de ca » - « Je le [le chat] lave »	17 09 07 07 07 01
grammaire	- « malgré tout ça » - « Il était une fois que j'avais un chien » - « ca couleur noir » - « mon père il aimait [le chien] » - « j'ai le considaire »	05 02 01 01 01

	- « Je mon écupe » - « J'étais conton de sa revenue	02 01
conjug morpho. Sa Dét	- « Il sale la maison » - « Il a jetter » - « Il fait beaucoup des bétises »	01 03 03
Cohésion textuelle	- « J'ai un petit chien, je le donne à manger » - « Ma mère n'en voulait pas ce chien » - « …perdu mon chien préféré que je l'aime beaucoup »	12 02 01

Ce signe (« impropre ») est utilisé pour signaler le caractère fautif de l'indicateur temporel « il était une fois » qui sert à situer des récits, tel le conte, dans un passé lointain (Az 9, 31 – LNI 63 – Mak 85 – TSM 92 – TO 101, 137).

Dans les unités ou phrases non fautives, « impropre » est appliqué :

- au verbe (lexème ou modalité verbale)
  .« J'ai demandé à ma mère de le laisser à la maison » (TO 137)
  .« Ma mère n'en voulait pas …j'était très malheureux. » (LNI 65)
  [c'est l'imparfait qui convient dans ces deux énoncés, et non le présent]

- au nom :
  « J'ai le considéré comme mon amis. » (DBK 43).

- à un connecteur exprimant l'opposition :
  « Je mon écupe de lui, je le donne a mangé et je le lave. Mais il fait beaucoup de bétises. » (TO 121)

- à un pronom :
  « Elle a voulu toujours l'égarer. » (DBK 54)

- à un adverbe :
  « Ma mère le détestait beaucoup. » (DBK 54)

Le terme « incorrect » et l'expression « phrase incorrecte » sont bien plus usités pour signaler des faits déviants relevant du vocabulaire, de la syntaxe, de la morphologie et de la cohésion textuelle :

Aspect de la langue	Elément déviant	Nbre de PEF l'ayant relevé
	- « …et qu'il ne revient pas faire les bétises » - « mais elle a voulu toujours de l'égarer »	31 19

vocabulaire	- « elle est dégouté de ca » - « J'étais conton de sa revenue » - « Il le porte à la chasse »	30 37 14
grammaire	- « Je mon écupe de lui » - « son père il aimait beaucoup »	29 06
morphologie	- « j'ai le considaire … » - « ca couleur » - « il a jetter » - « Il fait beaucoup des bétises »	29 03 11 08
Cohésion textuelle	- « et ma mère n'en voulait pas ce chien » - « J'ai un petit chien, je le donne à mangé » - « Un jour ma mère il demanda a mon pere - « ce chien préféré que je l'aime beaucoup »	12 18 06 09

Ce signe ne sert pas seulement à identifier des mots, des parties de phrases ou des phrases, mais aussi des passages entiers :
- « Il était une fois que j'avais un chien sa couleur noir. » [Az 3, 14, 19, 21, 22, 25 – BD 39, 40, 45 – DBK 51, 54, 55, 56, 62 – LNI 65 – maat 67, 73, 76, 79 – TSM 91, 97, 99 – TO 101, 107, 109, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 126, 127, 128 – TR 147, 150]

- « J'ai demandé à ma mère de le laissé à la maison et qu'il ne revient pas faire les bétises, mais elle a voulu toujours de l'égarer. » (BD 39, 40).

Il est donc évident que le terme « incorrect » est bien plus employé que les deux précédents. Mais ce qui est plus frappant, c'est que ces trois signes servent souvent à signaler les mêmes erreurs.

Ainsi, dans l'énoncé « j'ai un petit chien (…) je le donne à manger », l'emploi du pronom « le » constitue pour certains (Az 1 – BD 34 – DBK 57, etc.) un « mal-dit », pour d'autres (BD 40, 43 – DBK 55 – LNI 64 – TO 101) une impropriété et pour d'autres encore (Az 10, 21, 22 – maat 70, 73 – TO 105) une incorrection.

Un autre constat est à faire : les enseignants identifient et signalent avec assez de précision les éléments ponctuels : c'est le cas de la conjugaison (terminaisons), des temps, de l'orthographe, de l'omission, de la majuscule, de l'infinitif, bref d'un mot. Mais dès que l'erreur va au-delà du mot, ils rencontrent de sérieuses difficultés à indiquer avec précision la faute.

Que signifient, pour l'élève, les annotations suivantes ?
- « Phrase mal construite », placée en marge de l'énoncé : « Elle a voulu toujours de l'égarer » (TO 142). [S'agit-il de la place de l'adverbe

« toujours », de l'emploi déviant de la préposition « de » ou de l'impropriété liée à l'emploi de « égarer » ?]

- « mal exprimé (à revoir) », accompagnant l'énoncé : « il était une fois que j'avais un chien sa couleur noir » (TO 140). [Que veut-on signaler à l'élève ? L'inadéquation de l'indicateur « il était une fois » ? l'incorrection liée à l'emploi de « que » ou l'assimilation fautive d'un groupe nominal à une phrase « sa couleur noir » ?]

- Que dire encore du passage suivant, signalé à l'élève pour un manque de clarté : « Un jour ma mere demande a mon pere de l'emmener et de l'égarer ; il √ a jetter. Ce jour-là je n'ais pas mangé et j'étais conton de sa revenu ». (TO 106). La faute réside-t-elle dans l'impropriété liée à l'usage de « égarer » ? dans l'omission du pronom anaphorique « il √jetter » ? dans la morphologie du verbe « jetter » et de l'auxiliaire « je n'ais pas mangé » ? ou encore, faute bien plus grave, dans la succession illogique de deux faits : « s'abstenir de manger » et « être content du retour du chien » ?

Certains enseignants se contentent tout simplement de barrer ou de corriger partiellement ou totalement ce qui leur semble déviant dans la production de l'élève. C'est ce que livre la correction faite par (TO 134) :

« J'ai un petit chien qui a un ans. Je mon écupe de lui. Je le donne a mangé et je le lave, mais il fait beaucoup des bétises, et ma mère n'en voulait pas ce chien, à la maison elle a demandé a mon cousin de l'égarer.
J'ai demandé à ma mère de le laissé à la maison et qu'il ne revien pas faire les bétises, mais elle a voulu toujour de l'égarer.
J'était très malhéreuse de perdre mon chien préféré que je l'aime beaucoup, et j'ai le considaire comme mon amis. »

Cette intervention sur la production A, situe par conséquent, sur le même plan des erreurs comme :

- la confusion « mon »/ « m'en »
- la confusion phonétique : [o] vs [e]
- le pronom anaphorique « le » employé pour « lui »
- la faute d'orthographe « mon amis »
- les distorsions grapho-phoniques « é/er/ai » dans « laissé, considaire »
- le barbarisme : « sa revenue »
- etc.

En agissant directement sur la copie, l'enseignant a commis trois écarts : - il a barré la première partie de la négation dans « ma mère n'en voulait pas ce chien »,

- il a modifié, sans raison apparente, le temps du verbe « revenir » dans « j'ai demandé à ma mère de le laissé et qu'il ne revienne pas faire les bétises ». La correction opérée aurait été possible si l'énoncé était produit en contexte situationnel (« … et qu'il ne revienne… ! ») ou encore si l'on avait affaire à deux propositions coordonnées (symétrie de construction) introduites par un verbe tels « exiger », « vouloir », entraînant obligatoirement (contrainte contextuelle) l'usage du subjonctif : « Elle exige que le chien ne circule pas dans la maison et qu'il ne refasse plus les mêmes bêtises ».

- il élimine, sans raison quelconque, l'adjectif « malheureux » dans « j'étais malheureuse de le perdre ».

Enfin, on notera que cet enseignant n'a pas relevé les erreurs suivantes :

- « un ans » (orthographe),
- « … je mon écupe de lui » (pronom de reprise doublé),
- « je le lave » mis pour « je lui fais sa toilette »,
- « …beaucoup des bétises et ma mère n'en voulait pas ce chien » (A la place de « et », l'élève aurait pu employer « alors » pour mettre en évidence le rapport de cause à conséquence et il a usité dans le même énoncé du pronom de reprise et du nom que ce pronom représente).
- « J'ai demandé à ma mère de le laissé à la maison et √qu'il ne revient pas faire les bétises ». (Ici, on relève trois erreurs non signalées : « laissé » est employé pour « garder » ; il y a également coordination de deux propositions qui n'ont pas la même fonction. Pour remédier à cette dernière difficulté, il suffit d'intercaler « … et j'ai promis … ». La 3ème erreur tient à l'interférence [il n Rə vjɛ̃ pas fɛR] « il ne revient pas faire », qui vient du kabyle [urjətsuɣalara aʒjəxʒəm] et qui est résoluble par l'emploi au conditionnel du verbe « faire ». Ainsi, on aura : « J'ai demandé à ma mère de le garder à la maison et j'ai promis qu'il ne ferait plus de bêtises »)
- « … mais elle a voulu toujours de l'égarer » : [Outre la place de « toujours » et l'adjonction fautive de la préposition « de », cette phrase présente une distorsion qui réside dans l'emploi du monème verbal « vouloir ». On aurait dû employer le verbe « tenir » (« mais elle tenait toujours à l'égarer »), puisque cette phrase succède à la demande faite au cousin de perdre le chien et surtout à la supplication du fils de garder le chien. Il y aurait ainsi cohésion dans le tissu textuel, car cette cohésion n'est pas seulement liée aux pronoms anaphoriques.]
- « J'étais très malheureuse de perdre mon chien préféré que je l'aime beaucoup et que je le considère comme un amis ». [Dans cet énoncé, on n'a pas souligné la faute liée à la place du pronom anaphorique dans « j'ai le considaire », celle du doublement du pronom de reprise : « … que je l'aime » et on aurait pu suggérer à l'élève de faire du dernier segment une proposition complétive qui ferait pendant à celle qui précède et on obtiendra : « J'étais très malheureuse de perdre mon chien que j'aimais beaucoup et que je considérais comme un ami ».

Mais, plus graves sont les écarts touchant au système temporel de la production qui nuisent sérieusement à la cohésion textuelle et que ce collègue n'a pas du tout perçus : toutes les actions du second plan doivent être à l'imparfait : « j'avais …je m'en occupais … je lui donnais … je le lavais … mais il faisait … que j'aimais et que je considérais … ».

En fait, lorsqu'on observe de près les fautes non repérées par ce collègue, on se rend compte qu'elles relèvent, pour la majorité, du texte dans son déroulement et non de la phrase. Et c'est ce genre de fautes qui pose de sérieux problèmes aux enseignants consultés : ou ils ne les signalent pas, ou ils les prennent pour des fautes phrastiques et les indiquent comme des « mal-dit », des impropriétés, des incorrections, des omissions, des mots en plus à supprimer, et même comme des erreurs d'orthographe.

Pour illustrer notre propos, nous avons retenu trois caractéristiques – il y en a d'autres – qui assurent au texte sa cohésion et auxquelles nous allons rapporter toutes les corrections faites par les 150 enseignants consultés. Il s'agit des rappels anaphoriques, de la continuité temporelle (succession « imparfait / passé composé » et de la relation implicite ou explicite (traduite par un connecteur) entre phrases.

C -1 – 1- Les rappels anaphoriques dans les deux productions A et B :

Rappels anaphoriques déviants	Pas du tout signalés	Notés comme des erreurs	
		phrastiques signalées par md, inc, imp, omis	interphrastiques
1. « J'ai un petit chien je mon écupe de lui »	81 P.E.F.	60 P.E.F.	5 P.E.F.
2. « je le donne à manger »	25 P.E.F.	121 P.E.F.	1 P.E.F.
3. « et ma mère n'en voulait pas ce chien »	56 P.E.F.	55 P.E.F.	28 P.E.F.
4. « …mon chien préféré que je l'aime beaucoup »	47 P.E.F.	74 P.E.F.	22 P.E.F.
5. « Ce chien était très méchant mon père il √ aimait »	96 P.E.F.	45 P.E.F.	
6. « Ma mère a demandé à a mon pere de l'emmener il √ a jetter »	120 P.E.F.	29 P.E.F.	
7. Eloignement du nom auquel réfère le pronom	135 P.E.F.		15 P.E.F.

La lecture de ce tableau suggère deux remarques : la première est qu'il y a très peu ou pas du tout de correcteurs qui considèrent ces emplois déviants comme des faits participant de la cohésion textuelle :

- en (5) et (6), aucun correcteur n'a signalé comme interphrastique l'omission du pronom anaphorique « l' », sans doute parce qu'il est précédé de la consonne « l » et qu'il est coûteux, dispendieux d'articuler les deux [l] l'un à la suite de l'autre : [il l m], [illa te].
- en (1) et (2), très peu de correcteurs ont mis le doigt sur l'apparition simultanée des deux pronoms de reprise « en » et « le » et l'emploi déviant du pronom « le ». Dans le premier cas, il y en a cinq, ce qui représente 3,33 % de l'ensemble ; dans le second, on en dénombre un, soit 0,66 %.
- en (3) et (4), on enregistre respectivement 28 correcteurs qui ont repéré la co-occurrence du pronom « en » et de son référent « chien », (soit 18,66%), et 22 correcteurs, l'usage fautif de deux pronoms de reprise anaphorique « que » et « le » (soit 15,3 %). Le fait qu'il y a davantage d'enseignants qui ont repéré cette double apparition s'explique, à notre sens, par la contiguïté des deux éléments.

La seconde remarque réside dans le fait que le caractère déviant de ces rappels anaphoriques a échappé à beaucoup de correcteurs : la proportion de ceux qui ne les ont pas signalés va de 16,66 % en (2) à 90 % en (7), en passant par 31,33 % en (4), 37,33 % en (3), 54 % en (2) et 64 % en (5).

Ce constat vaut également pour les correcteurs qui interprètent autrement ces rappels : 30 % en (5), 36,66 % en (3), 40 % en (1), 49,33 % en (4), 80 % en (6) et 80,66 % en (2).

Nous signalerons, par ailleurs, toujours à propos de ces reprises anaphoriques déviantes, que des enseignants ont intervenu directement sur les exemples du tableau pour les redresser. Cette intervention a consisté :

- soit à barrer l'élément déviant :
  « ma mère n'en voulait pas ce ~~chien~~ » (Az8 – TSM92 – TO 104, 110, 121, 125, 137),
  . « ma mère n'~~en~~ voulait pas ce chien » (BD34 – TO106, 115).
  . « je mon écupe ~~de lui~~ » (TSM91 – TO 111, 121, 137)
  . « je ~~le~~ donne a mangé » (TSM 91)
  . « … mon chien préféré que je ~~l'~~aime beaucoup » (Az 2, 8 – DBK 53 – TSM 91 – TO 104, 105, 106).
- soit à barrer et à proposer l'élément juste :
  « je ~~le~~ donne à mangé » (BD 32 – TO 106)
  lui

- soit à rajouter l'élément omis :
  . « … mon père il √aimait beaucoup »
  « mon père il **l'**aimait beaucoup » (Az 2, 4, 6 – BD 32 – DBK 60, 61 – TSM 99, 100 – TO 115).
  . « … il a jetter »
  « … il **l'**a jetter » (DBK 61).

Il va sans dire, cette intervention – aveu d'impuissance de l'enseignant- n'est pas faite pour aider l'élève à se prendre en charge, donc à mettre en place une évaluation formative. Bien au contraire, elle détourne l'élève de ce qu'il a produit en ne l'incitant pas à s'interroger sur ses erreurs, sur ses démarches.

C – 1 – 2 – <u>La continuité temporelle (l'emploi des temps)</u>

<u>Dans la production A</u> :

Cette production utilise essentiellement deux temps : le passé composé de l'indicatif pour les actions qui se déroulent en avant-plan (1er plan) : « elle a demandé… », « j'ai demandé … » et éventuellement « elle a voulu (plutôt « tenu ») à l'égarer ». L'emploi de ce dernier verbe au passé composé implique l'effacement de "« toujours » qui entraîne l'usage de l'imparfait. Le passé composé est d'ailleurs plus indiqué au regard de l'énoncé qui suit « j'étais très malheureuse de perdre mon chien… », parce qu'il pose l'action d'égarer comme accomplie. L'élève fait ellipse de la manière dont le chien a été perdu. Est attesté également l'imparfait de l'indicatif pour tout ce qui se rapporte à l'arrière-plan : « j'avais … je m'en occupais … je lui donnais … ma mère n'en voulait pas … j'étais … que j'aimais… je considérais ». L'imparfait peut être employé avec le verbe « tenir » en co-occurrence avec « toujours », mais cela entraînerait la nécessité de modifier l'énoncé suivant : « j'étais très malheureuse à l'idée de perdre mon chien ». Sans l'adjonction de « à l'idée de », il y aurait une rupture dans la continuité textuelle. Mais cette solution (l'ajout de « à l'idée de ») laisse entendre que le récit n'est pas achevé.

Par commodité, nous allons considérer que le verbe « vouloir » (mis pour « tenir ») est au passé composé. Les verbes de l'arrière-plan, à l'exception de « n'en voulait pas » et « j'était », sont employés au présent, pour la majorité, et au passé composé pour le verbe « considérer ». Les enseignants ont-ils indiqué ces erreurs aux élèves ?

L'examen des 150 évaluations faites par les enseignants a donné les résultats suivants :

N'ont rien signalé	total	Ont partiel-lement signalé	total	Ont signalé tous les verbes	total
Az 1 , 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 , 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24 – Azef 26, 27, 28 – BD 29, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 47 – DBK48,49,50,51,52,58,59,62 LNI 63, 65, 66 – Mat 68,69,70,71,72,75,76,77, 78,79,80,81 – Mak 82, 83 – TSM 95, 96, 98 – TO102,105,106,107,108,109, 110,111,112,115,116,117,11 8,119,120,121,122,123,124,1 25,126,127,128,129,130,131, 132,133,134,135,136,137,13 8,139,140,141,143,144,145, 146 – TR 149, 150.	115	DBK 56, LNI 64, Mak 84,85, 86 – TSM 97 – TO101,107, 113,139.	10	Az 18, 25 – BD 31, 44 – DBK 54,55,57 Mat 67,73,74 TSM 99, 100 TO 103, 104, 114, 142 TR 148	18

Comme on peut le voir, la majorité de ces correcteurs (115 / 150, soit 76,66 %) n'ont pas signifié aux élèves les emplois déviants du présent, surtout, et du passé composé. Seuls donc 18 de ces correcteurs (12 %) semblent être sensibles à la cohérence du système temporel de cette production.

A cela, il faut ajouter le fait que les sept enseignants restant (BD 32, 35, 39, 40, 46 – DBK 60 et TSM 94) admettent que l'histoire soit rapportée au présent de l'indicatif en signalant ou en corrigeant les deux verbes à l'imparfait (« vouloir » et « être ») et le verbe au passé composé (« considérer »), ce qui est quasiment impossible.

Production B :

Les verbes de cette seconde production se répartissent ainsi sur les deux plans ci-dessus mentionnés (les verbes considérés comme fautifs sont soulignés) :

Premier plan	Arrière-plan
« ma mère demanda » « il a jetter »	« j'avais … il était [omis] … ma mère le déteste … il sale [« salit »] … le chien était … mon père il aimait … il porte … il est … elle est dégoûtée … ce jour-là, je n'ai pas mangé … j'était … »

S'agissant des deux verbes du premier plan, l'élève peut rapporter ces deux actions soit au passé composé, soit au passé simple. Mais il ne peut passer, sans raison aucune, d'un temps à l'autre. Pour ce qui est de l'arrière-plan, les faits, les commentaires, les touches descriptives ne peuvent être rendues que par l'imparfait ou le plus-que-parfait (pour : « ce jour-là, je n'avais pas mangé »). Le présent de : « ma mère le déteste », « il sale », « il porte », « il est » et le passé composé de « je n'ai pas mangé » sont donc déviants ». Le traitement que les correcteurs en ont fait apparaît dans le tableau suivant :

1er plan		Arrière-plan Emplois déviants		
Ont accepté l'apparition du PS et PC	Ont distingué PS / PC	non signalés	partiellement signalés	totalement signalés
137 P.E.F. 91,33 %	13 P.E.F. 08,66 %	111 P.E.F. 74 %	12 P.E.F. 08 %	27 P.E.F. 18 %

Là aussi, on s'aperçoit, d'une part que très peu de correcteurs (exactement 13/150, soit 8,66 %) ont signalé comme fautif l'usage dans la même production du passé simple et du passé composé, et d'autre part que la majorité de ces correcteurs n'ont pas, une fois de plus, indiqué les verbes au présent et au passé composé de l'arrière-plan comme déviants. On est tenté de penser qu'il y a, chez ces correcteurs, un problème de maîtrise du système temporel du français.

C – 1 – 3 – Relation implicite ou explicite entre phrases :

Ici, nous avons retenu quatre passages formés de deux ou plus de deux phrases. Les voici :

1. « Ce chien était très méchant Mon père l'aimait beaucoup. »

2.« Mon père il aimait beaucoup il le porte à la chasse il est comme un bébé ».

1. « il sale la maison, ce chien était très méchant mon père l'aimait beaucoup, il porte à la chasse, il est comme un bébé et elle est dégoûtée de ça. Malgré tout ça, un jour ma mère demanda à mon père de l'égarer. »

2. « Il [l'] a jetter. Ce soir-là je n'ai pas mangé et j'était content de sa revenue ».

Dans le premier passage, on notera un paradoxe qui réside dans la méchanceté du chien et dans l'amour que lui porte le père de l'énonciateur, lequel paradoxe n'a été signalé par aucun correcteur.

Dans le second, il est difficile de percevoir un rapport quelconque entre le fait que le père emmène le chiot à la chasse et la qualité de bébé de ce chiot. Le second énoncé (« il est un bébé ») est, par contre, congruent avec l'énoncé qui suit : « … et elle est dégoûtée de ça ». Seuls deux correcteurs ont relevé cette incongruence.

Dans le troisième passage, il y a entre la dernière phrase (« … ma mère demanda à mon père de l'égarer ») et les phrases qui précèdent, non un rapport d'opposition, mais une relation de cause à conséquence qui peut être traduite, par exemple, par « c'est pourquoi » ou « c'est pour toutes ces raisons ». Là aussi, il n'y a que deux correcteurs qui ont mis le doigt sur cette incohérence. Toutefois, il faut noter que cinq correcteurs (Az 8 – BD 29 – TO 105, 106, 139) ont intervenu directement sur la copie en barrant « malgré tout ça », et trente et un autres (AZ 6, 7,12,18,19,25 – BD 31,34,43,47 – DBK 54, 55, 56 – LNI 63, 65 – Mat 67 – Mak 83, 84 – Mek 89 – TSM 91, 92 – TO 107, 113, 114, 115, 119, 125, 131, 135 – TR 150) ont pris cet articulateur (« malgré ça ») pour un manque de clarté (signalé par : « ? » ou « ? ? »), un ajout, une impropriété, un mal dit ou une incorrection.

Quant au dernier passage, on peut dire qu'il existe une relation de cause à effet entre la perte du chien et le fait de s'abstenir de manger. Il en va autrement dès qu'on considère les deux dernières propositions : en effet, il n'y a aucun lien entre l'abstinence de manger et la joie ressentie au retour du chien. Entre ces deux éléments, existe un rupture qui pourrait être réparée par un indicateur temporel (« quelques jours plus tard ») et une macro-proposition exprimant le nouvel équilibre : « j'ai trouvé mon chiot endormi devant la porte de notre maison ».

Là aussi, seuls huit correcteurs (BD 39, 40, 47 – TSM 97, 98, 99 – TO 117, 139, soit 5,33 %) ont repéré et signalé cette rupture dans le continuum textuel, en se servant du point d'interrogation (« ? ») ; BD 47 et TSM 99 ont ajouté en marge : « serait-il revenu ? ».

Seize (16) autres correcteurs (Az 25 – BD 31, 33, 43 – DBK 54, 55, 56 – LNI 65 – Mat 78 – Mak 83 – Mek 89 – TSM 95 – TO 106, 107, 146) ont identifié ce hiatus comme soit une incorrection, soit un manque de clarté. Il y en a même un qui a demandé la suppression de la dernière proposition.

L'étude minutieuse de l'intervention de ces correcteurs dans d'autres aspects des productions pourrait nous réserver bien d'autres surprises.

C – 2 – <u>Les observations d'ensemble portées sur les productions</u> :

79 correcteurs, un peu plus de la moitié, n'ont porté aucune appréciations sur les deux productions proposées.

Pour les 71 enseignants restant, ces observations peuvent être très générales comme elles peuvent aussi se rapporter à l'aspect formel d'ordre phrastique ou textuel, au contenu (idées) et à la conformité du produit à la consigne donnée.

C – 2 – 1 – <u>Caractère général de ces observations</u> :

En effet, une quinzaine de correcteurs ont porté sur les productions uniquement une appréciation d'ensemble générale que nous avons classée selon qu'elle est positive ou négative :

Appréciation positive	correcteurs	Appréciation négative	Correcteurs
-« bon devoir dans l'ensemble »	Az 3	-« travail très incorrect »	Az 21
- « Dans l'ensemble, production acceptable	Az 16 – TO107	- « Passable »	Mat74-TO139
- « Assez bon dans l'ensemble »	Az19 – Mat75 Mek 87, 87 TO 120, 132	- « Médiocre »	TSM 98
« Travail assez correct »	LNI 66	-« texte confus »	TO 117
Total =	10	Total =	05

Ces appréciations suggèrent une seule remarque : le caractère vague des mots et expressions utilisées : « acceptable , assez bien, assez correct, passable, médiocre » qui n'apporte pas aux élèves des informations précises sur les aspects déviants de la performance qu'ils ont réalisée.

C – 2 – Aspect formel

C – 2 – 2 – 1 – d'ordre phrastique :

Ici, les observations peuvent, soit caractériser les erreurs de manière générale (exemple « beaucoup d'incorrections », soit viser la phrase dans sa construction, soit indiquer un écart précis lié au vocabulaire, à la grammaire, à la ponctuation, à l'orthographe :

Erreurs					
exprimées de manière générale	Nbre de correc-teurs	visant la construction de la phrase	Nbre de Correc-teurs	indiquant un Ecart précis	Nbre de Correc-teurs
- beaucoup d'incorrections	26	- La phrase est incorrecte	10	- la ponctua-tion	22
- Idées mal exprimées	03	- Construire des P simples	08	- mot impropre	08
- Des difficul-tés en langue	01	- Phrases trop longues	09	- mauvais emp-loi des pronoms	16
- Attention aux fautes	07	- Phrases dé-cousues	01	- des fautes d'orthographe	24
- Des mala-dresses	02	- Phrases mal délimitées	01	- des interfé-rences	03
				- Attention aux temps	22
				- Les infinitifs après les prép.	01
				- fautes d'acc.	07
				- Révisez le plu-riel des noms	01
				- Attention aux homonymes	01

C – 2 – 2 – 2 – <u>d'ordre textuel</u> :

Ces erreurs ont été classées selon qu'elles se rapportent à la structure globale du texte ou à l'enchaînement des idées ou des phrases :

Erreurs se rapportant à			
la structure globale		à l'enchaînement des phrases	
Appréciation	Nbre de P.E.F.	Appréciation	Nbre de P.E.F.
- Le plan du texte est respecté	01	- Organise mieux l'enchaînement de tes idées	04
- L'élève a bien respecté l'ordre logique	01	- Attention aux répétitions	10
- Il fallait rédiger un texte argumentatif	01	- Pas de relations entre les phrases	01
- Les étapes de l'expression écrite sont respectées	02	- Mettre de l'ordre dans les phrases	01
- La cohérence du texte est respectée	03		
- Texte(B) incohérent, mauvaise production	01		
- La chronologie des faits est respectée	01		
- Les trois moments du récit apparaissent	02		

La comparaison de ce tableau à celui qui précède confirme une déduction que nous avons déjà faite, à savoir l'intérêt accordé à la phrase dans sa combinatoire et particulièrement aux éléments ponctuels facilement repérables (175 occurrences), les observations caractérisant le texte étant très réduites (29 occurrences), environ 1/6 des précédentes.

On relèvera également cette appréciation incongrue qui demande à l'élève de produire un texte argumentatif [« Il fallait rédiger un texte argumentatif » (Az 15)]. Cet enseignant confond un texte à dominante narrative, avec des séquences argumentatives que peut renfermer un texte narratif, et un texte à dominante argumentative.

Il faut noter aussi que seuls dix correcteurs ont signalé les répétitions – nous disions plus haut que l'examen d'autres aspects des productions pouvait réserver des surprises – alors que 84 d'entre eux ont porté l'abréviation (R, r, rep) dans leur code de correction.

C – 2 – 2 – 3 – La conformité à la consigne :

Six correcteurs se sont proposé de rapporter le produit à la consigne donnée, en écrivant : « sujet bien traité » (Az 10, BD 47 ») ou « le sujet est bien compris » (Az 13, TSM 97, 99, 100)

C – 2 – 2 – 4 – Le contenu (les idées) :

Enfin, on signalera que quelques correcteurs ont orienté leur intervention sur le sens de la production :

- « beaucoup d'idées et respectées [?] » (Az 7)
- « de bonnes idées » (Az 18, 22 – BD 42 – TO 111)
- « des idées, mais pas bien exploitées » (Mak 85)
- « de bonnes idées, mais mal exprimées » (TO 120).

Le fait que le nombre de correcteurs qui considèrent le sens soit très réduit (6) confirme une autre déduction déjà faite : la focalisation de ces enseignants sur les aspects formels de la langue.

C – 3 – Notes chiffrées attribuées aux productions A et B

Ce point se propose de mettre au jour les écarts constatés dans la notation de deux productions (A et B), pour montrer que c'est là une conséquence logique des pratiques d'évaluation des 150 correcteurs consultés.

Nous n'entrerons donc pas dans l'explication détaillée de ces écarts, celle-ci étant partiellement décrite à travers le choix des critères, la pondération de ces critères, le code de correction et les appréciations d'ensemble.

Ceci dit, voici les notes (sur 20) attribuées par les correcteurs à ces deux productions :

Correcteur	Production		Correcteur	Production	
	A	B		A	B
Az 1	11	09	Mat 76	08	07
Az 2	11,50	09	Mat 77	10,50	06,50
Az 3	11,5O	09,50	Mat 78		
Az 4	10	08	Mat 79		
Az 5			Mat 80		
Az 6	04	03	Mat 81		
Az 7	16	14	Mat 82		
Az 8	13	09	Mat 83	12	07

Az 9	14	10	Mat 84	11	11
Az 10	15	13	Mat 85	11	10
Az 11			Mat 86	12	
Az 12			Mek 87	03,50	02,50
Az 13			Mek 88	03,50	03
Az 14	12	10	Og 89	05	05,50
Az 15	12	09	TSM 90		
Az 16	13,50	10	TSM 91		
Az 17	13	09,50	TSM 92	10	06
Az 18	10	06	TSM 93	10,50	
Az 19	12	10	TSM 94	06,50	04
Az 20	12,50	10	TSM 95	06	04
Az 21	08		TSM 96	06	04
Az 22	05	04	TSM 97	06,50	05
Az 23	06	03	TSM 98	05,50	03
Az 24	08	04	TSM 99	06	05,50
Az 25	07	02	TSM 100	13	10
Azef 26			TO 101	11	
Azef 27			TO 102		
Azef 28			TO 103	12	
BD 29	09	07 ?50	TO 104	09	11
BD 30			TO 105	10	
BD 31	05,50	04,50	TO 106	10	06
BD 32	10	08	TO 107		
BD 33	09	10	TO 108		
BD 34	10	11	TO 109	08	08
BD 35	12	12	TO 110	12	10
BD 36			TO 111	11	09
BD 37			TO 112		
BD 38	12	13	TO 113	12	08
BD 39			TO 114	11	09,50
BD 40			TO 115	05	04
BD 41			TO 116		
BD 42	10	11	TO 117		
BD 43	06,50	06	TO 118		
BD 44	07	07,50	TO 119	12	10,50
BD 45	14	13	TO 120	13	10
BD 46	12	09	TO 121	10	
BD 47	11	08	TO 122	02,50	02
DBK 48			TO 123	05	06
DBK 49			TO 124		
DBK 50			TO 125	01,50	01,50

DBK 51	13	11	TO 126		
DBK 52			TO 127		
DBK 53			TO 128		
DBK 54	08	06	TO 129	03,50	03
DBK 55	08	06	TO 130	04	03
DBK 56			TO 131	07,50	06
DBK 57	12	09	TO 132	04	02
DBK 58			TO 133		
DBK 59			TO 134	08	09
DBK 60			TO 135	14	07
DBK 61			TO 136		
DBK 62			TO 137	13	09,50
LNI 63			TO 138	06	04,50
LNI 64	08	08	TO 139	10	07
LNI 65	03	02,50	TO 140		
LNI 66	12	09	TO 141	12	07
Mat 67	11	10	TO 142		
Mat 68			TO 143	09	08
Mat 69			TO 144	08	08
Mat 70	10		TO 145		
Mat 71			TO 146	03	02,50
Mat 72			TR 147		
Mat 73	09	08,50	TR 148	06	05
Mat 74	08	08	TR 149	07	06
Mat 75	11	08	TR 150	06,50	05,50

Pour commencer, on s'aperçoit que 53 correcteurs n'ont pas noté la production A et 61 la production B. Nous pensons que les raisons évoquées plus haut, pour ceux qui n'ont pas du tout évalué les deux productions, conviennent tout aussi bien pour expliquer ce refus de leur octroyer une note : il s'agit du surcroît de travail, de la crainte de se livrer à autrui, du manque d'intérêt à la chose pédagogique, etc.

Ensuite, on peut facilement se rendre compte que les notes de la production A vont de 01,50 (TO 125) à 16 (Az 7) et celles de la production B de 01,50 (TO 125) à 14 (Az 7). Les notes de la production A sont nettement plus dispersées. Les écarts sont respectivement de 14,50 et 12,50, ce qui est considérable, voire excessif. On pourra penser que ces deux écarts sont liés aux deux correcteurs (TO 125 et Az 7). Mais ce n'est pas le cas : il existe d'autres écarts tout aussi notables : dans la production A, si nous prenons un autre seuil minimal 02,50 (TO 122) et un autre seuil maximal 15 (Az 10), l'écart sera de

12,50 ; dans la production B, ces deux seuils sont respectivement 02 (TO 122) et 13 (Az 13 – BD 38, 45) et l'écart de 11.

Par ailleurs, on constate, chez la majorité des enseignants des daïras de Mekla, Tizi-Ouzou, Tizi-Rached, Tigzirt-Sur-Mer et Larba-Nath-Iraten, une tendance à attribuer à ces deux productions une note inférieure à 10/20. Est-ce une tendance à sous-évaluer ?

Chez les enseignants de la daïra d'Azazga, par contre, c'est la tendance inverse qui se manifeste (surnoter), surtout dans la production A.

Ces attitudes doivent pouvoir trouver leur explication, ne serait-ce que partiellement, dans le profil des enseignants.

Que conclure à ce point sur l'évaluation ?

Tout d'abord, il faut rappeler que l'évaluation pratiquée dans nos lycées et écoles fondamentales (ex CEM), de par l'usage que l'institution en fait (utilisation des notes à des fins de passage, d'exclusion, d'orientation, etc.) est bien plus sommative que formative.

Ensuite, il faut dire que l'analyse des pratiques courantes d'évaluation, celles des 150 enseignants consultés, a montré que ceux-ci font preuve d'un manque de précision flagrant dans l'identification et l'expression des critères d'évaluation et qu'ils méconnaissent ou confondent critères et indicateurs.

De plus, ils pratiquent une sélection abusive de certains crières repérables par une lecture de surface, ceux relatifs à la forme (orthographe, syntaxe, etc.), et dans le cadre de la phrase. Cette sélection tient à la conception que ces enseignants ont de la langue : avant tout un système de signes structurés et non un outil de communication, et débouche sur des pratiques d'évaluation privilégiant le traitement de certains faits, la syntaxe, par exemple, au niveau phrastique – on peut parler d'un engouement pour ces faits -, occultant de la sorte une meilleure vision du fonctionnement du texte.

La dimension pragmatique, le sens de la production, ne semble pas non plus retenir l'attention de nos collègues.

Les interventions sur les deux productions proposées à leur appréciation sont frappées du sceau de l'incohérence et de la confusion :

. les enseignants ont des difficultés à indiquer avec précision la faute lorsque celle-ci va au-delà du mot (« phrase mal construite »), ;

. certaines consignes sont dispersées sur plusieurs domaines linguistiques (« mal-dit, impropre, incorrect, etc. ») ;

. des erreurs relevant de niveaux linguistiques différents sont placées sur le même plan ;

. des fautes inhérentes au texte ne sont généralement pas signalées et lorsqu'elles le sont, elles sont assimilées à des fautes de phrase ;

. les observations d'ensemble sont trop générales et vagues (beaucoup d'incorrections, de maladresses, « passable », etc.) ou partielles , visant un seul aspect (« des fautes d'orthographe », etc.)

Les stratégies de correction mises en œuvre par nos enseignants sont inefficaces et aboutissent à un échec : les élèves, s'appuyant sur la correction du professeur, ne parviennent pas à une reformulation plus acceptable que la formulation originale. Il arrive souvent qu'elle soit déviante : les élèves en corrigeant commettent de nouvelles fautes.

Donc, l'intervention peu transparente de l'enseignant sur la production écrite a très peu ou pas du tout de valeur pédagogique.

De ce qui précède, on peut oser, sans trop risquer de se tromper, déduire que nos enseignants ne sont pas, ou très peu, initiés aux pratiques innovantes d'évaluation ou que ces pratiques, en particulier l'évaluation formative, pour des raisons que nous avons évoquées plus haut (nouvelle conception de l'action pédagogique, nouvelle gestion de la classe, engendrant un surcroît de travail pour l'enseignant et donc un manque de temps, tout cela aggravé par la surcharge des classes), peinent beaucoup à l'opérationnalisation dans la classe.

Tous ces constats interpellent l'ensemble des personnes concernées par la formation de formateurs (direction de la formation, inspecteurs, école des cadres de l'éducation, université) et ne peuvent donc rester sans incidences sur la formation initiale et/ou en cours d'emploi des enseignants.

CONCLUSION

Au terme de ce long périple dans et autour du texte, nous constatons, au plan de la macrostructure, qu'un nombre appréciable de nos sujets articulent leur récit sur trois termes (la séquence élémentaire de Brémond). Le choix de ce type de séquence, en dépit du fait que la plupart de ces productions sont lacunaires, ne peut être lié aux difficultés d'expression de leurs auteurs, du fait que cette séquence est également investie par des apprenants dont les performances présentent très peu d'écarts. Il faut plutôt voir dans ce choix l'activation de la macrostructure la mieux intériorisée.

On relèvera également, toujours au plan global, qu'un nombre appréciable de productions sont considérées comme déviantes. Les unes omettent un ou deux moments de la séquence élémentaire (la situation initiale, le processus de transformation et/ou la situation finale, qui dans certains cas n'est pas explicitée) ; les autres n'établissent pas de liens logiques entre ces moments (incongruence entre deux processus de dégradation et d'amélioration, énumération d'actions non hiérarchisées, succession chronologique cumulative d'actions) ; les autres encore sortent du cadre fixé par le sujet, parce qu'elles ne développent pas le type fondamental de séquence attendu (amélioration à obtenir → processus d'amélioration →amélioration obtenue ou non, au lieu de : dégradation possible → processus de dégradation → dégradation produite ou non), parce qu'elles substituent à la perpective du narrateur celle de l'animal et enfin parce qu'elles modifient l'événement déclencheur ou le processus de transformation.

Au plan de la microstructure, les difficultés sont plus nombreuses et plus diversifiées et touchent la presque totalité des apprenants retenus. Elles portent sur un champ plus étendu qui va de l'espace narratif (l'habillage de l'histoire) aux caractéristiques énonciatives des produits (discours direct et indirect), en passant par la progression thématique, la continuité et la permanence du sens, la non contradiction et la relation qui doivent caractériser la succession des séquences et des énoncés dans le continuum textuel.

Pour ce qui est de l'espace narratif, il faut dire que seuls quelques élèves maîtrisent suffisamment l'opération discursive qui consiste à habiller une histoire : ils mettent en place un décor, campent des personnages, décrivent une atmosphère et jalonnent l'histoire de notations descriptives ou fonctionnelles qui livrent des informations sur les sentiments, les attitudes et les conduites des acteurs de l'univers qu'ils ont créé.

Le reste, c'est à dire la grande majorité de nos sujets, a de sérieuses difficultés à user de ces opérations que sont la localisation dans l'espace et dans le temps (surtout), la caractérisation des choses et des êtres et l'expression des relations qui s'instaurent entre ces différents acteurs.

L'analyse de la progression thématique ou de l'enchaînement des phrases dans les récits de nos apprenants a permis d'identifier trois types de progressions déviantes : celles présentant une circularité du propos (phénomène de redondance de l'information qui fait que le discours s'enlise), celles présentant une discordance dans la progression à hyper-thème « déroulement dans le temps » ou qui montrent les difficultés de nos apprenants à instaurer un réseau temporel (indicateurs et/ou expressions) cohérent qui organise et structure le discours et enfin celles qui laissent voir des discontinuités thématiques tenant à l'alternance de thèmes nuisible au suivi du texte, à des ruptures d'ordre temporel et à des omissions de thèmes.

S'agissant de la continuité sémantique ou de la permanence du sens assurée par les éléments anaphoriques, elle a été appréhendée dans trois dimensions qui sont la pronominalisation, la définitivisation et la substitution lexicale. L'examen du fonctionnement des substituts dans le corpus – considérés uniquement dans leur rôle textuel – a permis de constater un nombre assez élevé d'emplois fautifs , qui résident dans le fait que nos apprenants ont tendance :

- soit à omettre un pronom anaphorique : c'est le cas de « le », « lui » et « en », respectivement dans :
  . *« je l'apporte à la maison et je (ϕ) lave » (BSR 17)*
  . *« je l'avais ramené à la maison (...) c'était moi qui (ϕ) donnais à manger. » (TR 13),*
  . *« elle aime pas mon chat et elle (ϕ) voulait pas à la maison. » (SSR 148).*

- soit à user d'un substitut à la place d'un autre. Cette substitution peut ne pas avoir d'incidence sur le sens ; elle relève alors de la morphologie : c'est le cas des changements de forme de pronoms liés à l'homophonie ou aux distorsions grapho-phoniques (ex : « elle ma dit de lui aracher le colier (…) je **lé** fait »), de la lexicalisation d'un groupe formé d'un verbe et du pronom (ex : « nous sommes jouer avec lui, nous le **l'aime** »), de la non élision du « e » de « le » devant un verbe à initiale vocalique [ex : « mon père me dit c'est toi qui va **le** adopté » (FSR 238)] et enfin de la place des substituts [ex : « Mon frère a **lui** donné un nom » (SSR 124).

Mais cette substitution peut altérer le sens de l'énoncé : elle relève alors de la syntaxe. En voici un exemple :

> « j'ai gardé le petit chat à la maison tout les jours je **le** donne à manger et je **le** fait toujours sa douche. » (PSR 96).

La reprise pronominale peut être renforcée par un autre pronom ou par le substantif référé. Il en est ainsi dans :

- *« j'ai un petit chien. Je **mon** occupe de **lui**. » (PLR 56)*
- *« Un jour, je voulais adopté un chien, j'**en** voulais toujours **un chien**, j'ai supplié mon père de m'**en** acheter **un chien**. » (ASR 282).*

Enfin, le pronom anaphorique s'accompagne d'une certaine ambiguïté : *« Mon père jetait notre chien a 10 km de notre ville la nuit tombas et mon petit frère pleure toujour et le matin tous le monde étaient levé et on sortant de la chombre je l'ai trouvé devant la porte ». (SSR 109).*

La définitivisation occasionne aussi, à moindre échelle, il est vrai, des problèmes qui sont liés au fait que nos sujets ne maîtrisent pas les règles discursives d'emploi des déterminants : ils se servent du « défini » et du « démonstratif » pour déterminer un nom qui apparaît pour la première fois dans la séquence [ex : *« Un jour, je marchais avec mon copain. Soudain j'aperçus les enfants entrain de crier »* (BSR 25) – en début de texte]. Ils usent du « défini » au lieu du « démonstratif » plus indiqué pour des raisons de proximité [ex : « j'ai un petit chien très joli. J'aime **le** chien. » (TR 19)]. Ils confondent aussi les homophones « ces » et « ses ».

Assurer la continuité sémantique au moyen de la reprise lexicale, enfin, ne va pas non plus sans difficultés pour nos apprenants. Ces derniers répètent abusivement, parfois dans toute la production le même lexème (c'est le cas de KLR 117 – PSR 69 – SSR 171 – TR 5 – SSR 122, etc.) ; ils omettent la reprise en utilisant « ça » comme procédure d'évitement ; ils procèdent à des substitutions lexicales fautives (« passage » pour « mauvais moment »), ils répètent indûment au lieu de nominaliser un verbe ou d'employer un couple antinomique.

La cohésion d'un texte est soumise à deux autres exigences : le texte, dans son développement, ne doit pas présenter d'éléments contradictoires, discordants. De même, les faits, les états doivent être traduits par des propositions, des séquences de propositions entretenant une relation congruente qui peut être implicite ou exprimée concrètement par des connecteurs.

Les productions qui forment notre corpus sont loin de satisfaire à ces deux exigences. En effet, bon nombre d'entre elles, présentent des contradictions :

- relatives aux temps, dont les plus fréquentes portent sur la confusion : passé composé/passé simple, imparfait/présent, passé composé/plus-que-parfait,

- ayant trait au cadre énonciatif (ex : « Mon père m'a dit que les chiens se gaine beaucoup et je ne veux pas ce genre de chien »). Cette phrase, dans sa première partie, rapporte indirectement un fait, alors que, dans la seconde, elle introduit directement les propos de la personne. Elle montre bien que nos apprenants ont des difficultés à se représenter et à maîtriser les situations de communication dans lesquelles ont été produits ces deux segments.

- inférentielles ou présuppositionnelles (ex : le fait que le narrateur aille avec son chien dans une cabane contredit le fait que le chien a été égaré par le père une semaine auparavant).

- de monde(s), de représentation de monde(s) qu'on peut illustrer par la représentation que se fait un locuteur du cabinet d'un vétérinaire, à savoir un lieu où on peut acheter un chien.

L'incompatibilité relationnelle de deux propositions ou séquences de propositions, quant à elle, se manifeste par l'emploi déviant de connecteurs exprimant l'opposition, la cause, la conséquence et par l'usage , dans le même énoncé, de deux connecteurs exprimant le même rapport de sens.

Ainsi peuvent être synthétisés les écueils auxquels se heurtent les apprenants qui composent notre échantillon dans leur activité de production de texte.

Tout au long de la description de ces écueils, nous avons avancé des explications permettant d'en déterminer l'origine. C'est ainsi que nous avons justifié la profusion d'écarts dans l'emploi des pronoms anaphoriques et des temps, les premiers par la complexité du système pronominal du français, renforcée en cela par les caractéristiques propres aux systèmes des substituts du kabyle et/ou de l'arabe ; les seconds par les caractéristiques aspectuelles des systèmes verbaux de ces deux dernières langues.

Toutefois, nous estimons que le nombre de ces écarts seraient bien moindre si ces deux points de langue – et d'autres encore -, étudiés dans le cadre de la phrase, étaient appréhendés dans leur fonctionnement discursif ou textuel et dans leur aspect notionnel-fonctionnel.

Et c'est là un problème de choix pédagogique tenant à la méthodologie de l'enseignement / apprentissage du français au 3ème palier du fondamental et à la conception de l'évaluation des apprentissages et du système éducatif dans ses différentes composantes.

En effet, bon nombre de ces difficultés sont à mettre en corrélation avec la didactique du français en général et de l'écrit en particulier, ainsi qu'avec la situation scolaire de production de l'écrit.

Pour ce qui est de la méthodologie de l'enseignement / apprentissage du français, il a été constaté que le dossier de langue ressemble dans sa structuration et dans les éléments qui le composent à l'unité d'enseignement des méthodes S.G.A.V., tant décriées depuis les années 1970 :

- le dossier, comme l'unité, est constitué de trois phases : phase globale, phase d'analyse, phase de synthèse ;
- la 1ère séance d'expression orale du dossier, de même que la phase globale des méthodes SGAV, n'a pas de fonctionnalité apparente ; elle est un prétexte à des activités de langue ;
- cette même séance d'expression orale sert à faciliter l'accès au texte fabriqué et au texte-cible.

L'enseignement de l'écrit, tant au plan de la compréhension qu'au plan de l'expression, obéit également à un principe de la méthodologie S.G.A.V., qui veut que l'écrit soit une transcription de l'oral :

- le sens écrit passe par un texte adapté ou fabriqué, qui est lui-même précédé d'une séance orale qui le prépare ;
- la production écrite qui clôt chaque dossier est, dans la majorité des cas, une transposition par écrit d'une production réalisée collectivement au cours de la séance d'expression orale de synthèse.

Ainsi, par ce subterfuge, on élude toutes les spécificités de l'écrit qui, en aucun cas, ne peuvent être réduites aux distorsions grapho-phoniques et dont la découverte par les apprenants au lycée sera pénible et même tragiquement vécue.

Une véritable pédagogie de l'écrit, qui soit efficace, passe par l'élimination à tous les niveaux des méthodes S.G.A.V. du fait :

- qu'elles ont une conception erronée de l'écrit qu'elles diffèrent dans le temps et dont elles font un code second,
- qu'elles mettent en place un mode d'apprentissage axé sur la mémorisation et la restitution, et ce au risque d'entraver un style cognitif qui favorise le questionnement, la découverte, la créativité, la résolution (et non le mimétisme) de problèmes et en particulier l'activité de l'apprenant ; comme elle passe aussi par une conception des contenus en termes de typologies de textes ou de discours, les structures globale et locale des textes facilitant, comme nous l'avons vu, l'accès au sens écrit.

Un dernier inconvénient reste à signaler : il a trait à la vision qu'a l'I.P.N. des activités de langue :

- les points de langue sont choisis, non en fonction des visées pragmatiques ou discursives, mais en fonction d'une logique interne à la langue.

C'est ce qui fait que bon nombre de dossiers présentent une incohérence liée à l'inadéquation des points de langue retenus ;

- l'étude des faits de langue aborde essentiellement les aspects morpho-syntaxiques qui sont mis en évidence par des conceptualisations (arbres, encadrements) et un métalangage grammatical propre aux grammaires, qui n'est donc pas le fait des élèves, et ce au détriment des aspects notionnel-fonctionnel (de ces faits de langue) qui fondent l'activité discursive.

- Ces faits de langue sont abordés **essentiellement dans le cadre de la phrase.**

La situation de production de nos écrits, qui s'apparente fortement à l'exercice traditionnel de la rédaction scolaire encore pratiqué dans nos classes, est artificielle par plusieurs de ses aspects : l'inexistence de destinataire réel fait que l'élève ne s'implique pas dans son activité (il ne vit pas ce qu'il écrit). Il est pleinement conscient qu'il satisfait à une exigence scolaire qui veut qu'il rédige un texte qui sera corrigé par le professeur.

La pédagogie du projet, qui place le sujet écrivant au cœur de son activité, pourra remédier à cet état de chose en faisant prendre conscience de l'importance des paramètres de la situation de production et en modifiant les statuts du maître et de l'élève.

L'évaluation pratiquée dans le système éducatif algérien, et au 3ème palier du fondamental en particulier, n'est pas non plus étrangère aux lacunes constatées dans le corpus. Bien au contraire.

Conçue comme un appendice, cette évaluation a pour visée essentielle, unique, la sanction des apprentissages rendue par des notes et des appréciations adoptant souvent la forme de jugements et d'interprétations vagues et moralisantes.

Cette conception de l'évaluation, qui a servi pendant des siècles et qui prévaut toujours, est très vivace dans l'esprit de tous les acteurs intervenant dans le champ éducatif (les élèves qui déploient toutes sortes de stratégies négatives pour obtenir de bonnes notes, les enseignants qui font de la note un instrument de coercition, l'institution qui se sert de cette note à des fins de différenciation, les parents qui n'imaginent pas autrement l'évaluation du travail de leurs enfants).

Chez tous, il y a confusion entre notation et évaluation.

L'évaluation renouvelée, qu'on nomme évaluation « formative » ou « pédagogique », est partie intégrante d'un projet ; sa fonction est de gérer le

projet dans tous ses éléments. Elle a des feed-back (rétroactions) sur l'ensemble des éléments, en particulier sur l'apprenant et le maître et permet de procéder à une régulation (ajustement) du processus d'apprentissage et à une remédiation à posteriori (aide à l'apprenant). Elle se fait par rapport à un objectif précis.

Cette évaluation pédagogique, qui a pour tâche fondamentale la gestion rigoureuse du système et des apprentissages, s'accompagne de deux autres types d'évaluation : l'évaluation sommative et l'évaluation diagnostique. La première, qui se déroule au moment des examens, fournit un bilan et permet une décision, a pour fonction de différencier les élèves ; la seconde, qui se fait avant un nouvel apprentissage (début d'année, début d'un cours) permet d'établir un état des lieux ou de prendre des décisions d'orientation.

L'évaluation pratiquée au 3ème palier du fondamental (et même au lycée), de par l'usage que l'institution en fait (passage, redoublement, exclusion) est bien plus sommative que formative.

Par ailleurs, l'intervention peu transparente des enseignants consultés sur les productions écrites de leurs élèves est presque totalement dénuée de valeur pédagogique :

- ils s'intéressent à des faits de surface relatifs à la forme,
- leur intervention sur la production est caractérisée par l'incohérence et la confusion
- leurs stratégies de correction sont inefficaces et aboutissent à un échec, les élèves n'arrivant pas à pallier leurs lacunes.

Pour remédier à cet état de chose, l'institution se doit d'accorder plus d'importance à la dimension formative de l'évaluation, en lui donnant plus d'espace (tout au long d'un cycle) ; on doit également amener l'enseignant à distinguer les différentes fonctions de l'évaluation, non seulement au plan théorique (une définition est facile à retenir et à répéter), mais aussi au plan pratique, quitte à le placer dans la position d'élève pour qu'il prenne conscience de l'opacité qui entache son activité d'évaluation.

Pour finir, on peut dire, sans risques d'erreurs, que l'écrit (le texte), dans le système pédagogique de l'I.P.N., n'a pas été une préoccupation majeure, pour ne pas dire tout simplement du tout une préoccupation : il est appréhendé à travers un oral pédagogique, et non dans ses spécificités.

L'objectif essentiel de ce système est, non pas de développer, chez l'apprenant, une compétence de compréhension et d'expression écrites qui en fasse un être autonome capable de produire du sens écrit dans des situations scolaires et/ou socio-professionnelles, mais de le doter d'une compétence

linguistique par la mise en place d'automatismes linguistiques et une étude descriptive des faits de langue dans leur aspect morpho-syntaxique.

D'autres éléments du système, tels les programmes et la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants, que nous avons écartés faute de place, nous confirmeront sans doute dans cette déduction.

ANNEXES

1) Questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement fondamental (P.E.F.)

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de magister traitant de l'enseignement de l'expression écrite au 3ème palier du fondamental, nous avons conçu ce questionnaire à votre intention. Cette enquête se propose de déterminer, autant que faire se peut, les profils des professeurs exerçant à ce niveau, de recueillir les avis de ces enseignants quant aux objectifs, aux contenus et à la méthodologie de l'expression écrite (cf. les directives de 1983 reprises en 1985 et en 1987), de décrire les pratiques d'évaluation des productions écrites d'élèves et de recenser les besoins en matière de formation des P.E.F. en poste. Vous voudrez bien répondre aux questions avec autant de précision que possible. Ce faisant, vous nous apportez une aide appréciable et nous vous en remercions à l'avance.

A) Profil de l'enseignant :

1) Ecole fondamentale (C.E.M.) : _____
   Commune : _____
   Daïra : _____

2) Etudes faites (lettres, sciences, maths, économie, etc.) : _____
   Diplômes (BAC, CAPEF, Licence, autres) : _____

3) **Formation initiale** :
   (Etes-vous passé(e) à l'I.T.E ?) oui ☐ non ☐

a) Si oui, année de formation : 19……
   Durée de la formation : 1 an ☐ 2ans ☐ 3ans ☐

b) Si non, votre première affectation a-t-elle été précédée d'un stage de courte durée de : 1 semaine ☐ 15 jours ☐ un mois ☐

c) J'ai été affecté(e) sans aucune formation : oui ☐ non ☐

4) **Formation continue** :
a) Séminaires et stages pédagogiques (15 jours, un mois)

En Algérie		En France	
Année	Objet	Année	Objet

a) Journées pédagogiques et séminaires de 1, 2, 3 jours :

Année	Objet

5) Nombre d'années d'expérience (ancienneté dans l'enseignement) :

- en qualité de M.E.F. :_____ année(s)
- en qualité de P.E.F. : _____ année(s)

6) **Auto-formation** :

a) Etes-vous abonné(e), à titre personnel, à des revues professionnelles (didactique, linguistique, etc.) ? oui ☐ non ☐
Si oui, lesquelles ? _____
_____
_____

b) Etes-vous abonné(e) à des bibliothèques où on peut trouver des ouvrages utiles dans le cadre de notre profession ? oui ☐ non ☐

c) Disposez-vous d'ouvrages de didactique ? oui ☐ non ☐

b) Estimez-vous que vos besoins documentaires sont actuellement :

- totalement couverts
- à moitié couverts
- peu couverts

- pas du tout couverts
- ne sais pas

c) Pensez-vous utile de créer, dans la wilaya de Tizi-Ouzou, une bibliothèque spécialisée pour satisfaire les besoins des enseignants en documentation ?

oui ☐ non ☐

B) <u>Expression écrite</u> :

1) **Objectifs, contenus :**

a) Les directives pédagogiques de 1983, 1985 ou 1987, assignent-elles des objectifs précis à l'expression écrite ? oui ☐ non ☐

Si oui, reproduisez-en un : _____

_____

_____

b) Les contenus, pour atteindre ces objectifs, sont-ils identifiés ?

oui ☐ non ☐

Si oui, citez-les (les intitulés seulement) : _____

_____

_____

2) Méthodologie de l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite :

a) Les directives pédagogiques (1983, 1985 ou 1987) préconisent-elles une méthodologie pour l'enseignement de cette discipline ? oui ☐ non ☐

Si oui, reproduisez les grandes lignes de cette méthodologie : _____

_____

_____

_____

b) La production écrite de l'élève est-elle particulièrement liée à la séance d'expression orale de synthèse ? oui ☐ non ☐

Justifiez votre réponse : _____

_____

_____

c) Apportez-vous des modifications à cette méthodologie ? oui ☐ non ☐

Si oui, lesquelles ? _____

_____

_____

C) Evaluation des productions écrites des élèves

1) Quels critères retenez-vous dans l'évaluation des productions écrites de vos élèves ? _____

_____

_____

2) A quels critère(s) accordez-vous le plus d'importance ? _____

_____

_____

Pourquoi ? _____

_____

3) Le sujet d'expression écrite suivant a été proposé à des élèves de 9ème A.F. en fin de parcours : « Tu avais un animal (un chien, un chat, une tortue, etc.) que tu aimais beaucoup. Ta mère, pour une ou des raisons données n'en voulait pas à la maison. Elle a demandé à ton père de l'emmener et de le perdre (égarer). Raconte …
(Si tu n'as pas vécu cet événement, imagine l'histoire). ».

Vous voudrez bien corriger les deux productions suivantes en utilisant votre code de correction – nous vous prions de le reproduire sur le verso de cette feuille (symboles et significations) – et porter une évaluation chiffrée (note) ainsi que les appréciations d'ensemble.

Production A	Production B
J'ai un petit chien qui a un ans. Je mon écupe de lui. Je le donne a mangé et je le lave, mais il fait beaucoup des bétises, et ma mère n'en voulait pas ce chien, à la maison elle a demandé a mon cousin de l'égarer. J'ai demandé à ma mère de le laissé à la maison et qu'il ne revien pas faire les bétises, mais a voulu toujour de l'égarer. J'était malhereuse de perdre mon chien préféré que je l'aime beaucoup, et j'ai le considaire comme mon amis.	Il était une fois, que j'avais un chien ca couleur noir. Ma mére le deteste beaucoup parce que il sale la maison. Ce chien était tré méchant mon pére il aimait beaucoup il le porte a la chasse. Il est comme un bébé.et elle est dégouté de ça. Malgré sa. Un jour ma mére il demanda a mon pére de l'emmener et de l'égarer il a jetter. Ce soir la je n'ais pas mange et j'était conton de sa revenue.

D) Besoins en matière de formation

Ressentez-vous le besoin d'une formation (ou d'une formation complémentaire, recyclage) en (vous pouvez cocher une ou plusieurs cases) :

1 – didactique : - du français langue étrangère
- les différentes approches de l'enseignement / apprentissage des langues oui ☐ non ☐

2 – méthodologie de :

a) la compréhension de l'écrit oui ☐ non ☐

b) l'expression écrite (grammaire de textes, activités d'expression écrite, typologies de textes) oui ☐ non ☐

c) l'oral (compréhension et expression) oui ☐ non ☐

d) la syntaxe (grammaire, conjugaison) oui ☐ non ☐

e) le vocabulaire oui ☐ non ☐

3 – évaluation (du système éducatif et des apprentissages) oui ☐ non ☐

4 – pédagogie par objectifs (finalités, buts, objectifs généraux, objectifs opérationnels, taxonomies des objectifs) oui ☐ non ☐

5 – pédagogie par les compétences, les capacités, les activités oui ☐ non ☐

6 – théorie des apprentissages (béhaviorisme, cognitivisme, etc.) oui ☐ non ☐

7 – langue (connaissance et maîtrise) oui ☐ non ☐

8 – linguistique (énonciation, analyse du discours, pragmatique, etc.) oui ☐ non ☐

9 – Autres domaines (autres besoins de formation) oui ☐ non ☐

Si oui, lesquels ?

_____

_____

_____

2) Exemples de productions B, C et D

Nous rappelons que les productions écrites affectées de B correspondent à « bonnes et très bonnes performances », celles affectées de D à des produits lacunaires aux différents plans et souvent de manière accentuée et que celles portant la notation C se situent entre les deux.

a) Production de type B :

« J'avais un petit amster mignon qui s'appellait Maurice ; j'aimais bien jouer avec lui, mais ma mère ne voulait pas de lui à la maison car il se faufilait parfois sous les meubles et elle mettait beaucoup de temps pour le ratraper. Un jour elle demanda à mon père de l'emmener et de l'égarer, et il l'a fait. J'avais eu beaucoup de chagrin ce jour-là, mais maintenant je n'ai plus envie d'avoir un animal à la maison. ». (PSR 88).

b) Production de type C :

« J'avais un petit chien beau et bien dressé, mais un jour mon chien a mordie un enfant dans notre quartier, et quand ma mère a vu ça elle change et devenue en train de colère a cause de notre chien et puis elle a demanda de mon père de l'égarer mon chien.

Quand j'ai vu et entendue ça j'ai commença a crier et pleurer et j'ai une grande tristesse qui tombe sur moi a cause de mon chien qui était pour moi comme un ami. Mais parents quand ils vu ça comment à rire et ils me disent qu'ils étaient en train de amuser avec moi. ». (BLR 16)

c) Production de type D :

« Une jour de lété, je marcher apres trouver une chien dons rout il est seul ce quelque qui legarer. Il boix. Je remler à la maison pour donner manger apres quelque minut il est joué et manger avec mois. Apre maman Il regarde avec la lunetes coulires Il demandes dou ce que tu ramler se chien ? apre je reprender trouves dons un route Il boix seul, les voitires marches devons, apre maman Il dit remetre a ca plas. Je dit ton papa arive ou travaill, papa arevés sayer apre Il dit remeter a cq plas apre je dit non apre il c'est mis ancoler cantres mois apre j'ai nes pas voullai pas apre papa Il dit si ponsible et li malade je dit pas malade apre ce papa remeter ce le chien et tréste apre je dit je voulait ce quelque trouves pour adopter. » (TR 11).

3) <u>Séquences narratives inachevées</u> :

« Un jour de l'été moi et ma famill on fait une petite promenade et j'ai veu peaucoup des animaux adorée alors j'ai lui demandé a mon péré s'il achete un petite chien il ma répondu oui ma fille on va achetaient se chien alors moi et mon péré et mes fréres on ait été dacors et content, des notre arrive a la maison on as lui donne un prénom « Zof ». ma mére était mécontent.

J'ai lui demandé qué ce que tu as ? Il ma répondu doux tu as ramené se chien, j'ai lui dis que se chien on l'achter. » (SSR 127)

4) <u>Inexistence de liens logiques entre Pn ou événements</u> :

Ces productions font se succéder deux événements sans liens logiques. (par exemple, on jette l'animal, et sans qu'intervienne quoi que ce soit qui modifie la situation, on en ramène un autre).

<u>Production 1</u> :

« J'avais un petit chien qui s'apele (rase) mais Ma mere à la refise de le garde. J'ai ansiste mais riane nichenjai. Alore elle a diside de le donne pour quelque doutre pour le darede. J'ai étais trées trisete de le pidre. Mais apré un temps. Le joure de l'anne de 1998 Me pére il ma àchete un petit chien est j'ai étais très contente de se petit chien blancs. ». (PLR 64)

<u>Production 2</u> :

« Une fois j'eté avec mais amais j'ai trouvé un petit oiseau trées beau qui ma plut beaucoup je l'ai pris avec moi a la maison pour prendre soin de lui et lui donnes a mangés après que ma mere ma veu le soigné elle na pas aimés elle ma demandes de la laisser partis ou sinon elle le jetrai elle même ou le tues en cause qu'il soit malade et que sa maladie soit contagieuse. Et j'ai demander de laisser chez nous. Elle a était d'accord. ». (SLR 75)

<u>Production 3</u> :

« Un jour je ramaine une vache a La Maisson. Mais la vache na vé pas de lait mais Ma maire reufeusais La vache il a dait a Mon pere pour débarassée cette vahe après mon pere jette La vache dans la forait et moi je suive mon pere derier.qon mon pere parter j'ai ramain Ma vache et je l'ai portée La vache au Marchée. Je vendée la vache aprée j'ai devener réche. » (KLR 104).

5) <u>Productions sortant du cadre fixé par le sujet</u> :

Ces productions s'écartent du cadre fixé par le sujet soit parce qu'elles font le choix d'un autre type de séquence que celui imposé par le sujet, soit parce qu'elles adoptent une autre perspective (celle de l'animal), soit parce qu'elles modifient l'événement déclencheur (Pn2).

<u>Production 1</u> :

« J'ai un oiseau (chardonier) qui j'aime Bien vivre avec moi, qui chanter Beaucoup et comme je souvien de lui. Comme j'ai était manger et Boi mai j'ai un petit problem avec ma mere qui il veu pas quand il chante il sa déronger. Il veu le lacher mai j'ai peur sa.

J'ai mis sur la cage un torchon pour il chante pas. Mai quand j'ai souvien que mon oiseau dans le torchon je degout, mon cœur il veu pas sa. Mai ma mer qui veu sa, depuit cette jour j'ai deteste ma mere. » (SSR 159)

<u>Production 2</u> :

« Un jour en rentront à la maison j'ai aperçu un petit chat noir au yeux vert miolant sous la pluie, je me suis arrété devant lui et je l'es fixé des yeux, après j'ai accouru à la maison pour demander l'avis de ma mère pour l'adoption de se petit animal en criant :

« - Maman, maman !
- *Quoi, qu'est-ce qu'il ya ?*
- *Maman, j'ai vu un petit animal dans la rue.*
- *Quel animal ?*
- *Il est mignant , adorable tu va l'aimer je t'a sûre*
- *Arrète, je sais ou tu veux en venir, il n'en n'ait pas question pour que tu l'amene à la maison.*
- *Mais ! maman, c'est un pauvre chat trompé par la pluie, il est seul, il n'a pas quoi manger ni ou dormir.*
- *Non et non on l'a déjà essayer c'est désagreable*

C'est alors que je n'ai pas obtenu pour la première fois l'adoption d'un animal mais ça vallait le coup d'essayer. » (PSR 47)

<u>Production 3</u> :

« J'avais deux oiseaux la fumel et le mal après j'ai les ont mis dans une cage le 1ère il a une couleur bleu et l'autre une couleur jaune. Après j'ai mis la cage dans un grand jardin au milieu de la coure et j'ai introduis une cassette parce que j'ai les ont achetés une très bonne cassette. Un jour j'ai reveiller le bonne matin et j'ai trouver la fumèle que c'est enfuite et le mal reste tout eul et

pendant une cemaine j'ai ramner une autre après ils sont continues leur vie, mai le malheure la mort vienne et elle a pris la fumele lorsqu'ils sont très amoureux mai il est rester tout seul pour toujour et maintenant il est avec moi dans ça cage il monge il dort et chante. » (SLR 85).

6) Progressions thématiques :

a) Articulation de la production écrite sur des circonstants temporels :

Les deux textes qui suivent illustrent l'articulation d'un discours écrit sur des circonstants temporels (hyperthème « déroulement dans le temps »).

Texte 1 :

« ***Quand jété on 7AF*** *j'eus une chienne quelle j'avais ramene de bouhinoun et quelle j'aime beaucoup. J'été contant d'elle. Elle vive avec moi et campagne moi a la ceuitte de olives.*

Un jour *j'ai trouve ma mér crie a la maison. J'ai demende pourquoi. Elle ma dit « ta chienne fait beaucoup de betise. Elle demende a mon per de l'emmener.*

Depuis ce jour *j'étè toujour disput avec ma famille.*

Apres un moi *mon pére a pris La chienne et l'égrer a D.B.K.*

Depuis ce jour *jétè tous le temps trist et je me souveni toujours ma petite chienne fidele. ». (TR 3)*

Texte 2 :

« Aussi loin que peuvent remonter mes souvenirs, je revois d'une manière très précise les différences ressenties, le clivage fille-garçon. Je sais que, très jeune, vers l'âge de sept, huit ans, ma mère nous obligeait à laver le sol de la maison. (En Tunisie, il n'y a pas de parquet, il y a des carreaux par terre). Il n'était pas question de le demander à mon frère qui était pourtant plus âgé, et beaucoup plus solide, que nous les filles. Je devais ranger, faire la vaisselle. Dans la maison, l'homme n'avait jamais rien à faire. Nous, les filles et ma mère, étions là pour le servir.

C'est quand nos études ont pris une certaine importance que j'ai ressenti la discrimination. Après le certificat d'études, il a été question que mon frère continue. Dans la famille, on était décidé à se priver de tout pour qu'il ait un diplôme. Pendant ce temps, j'avais progressé toute seule. Mais ça n'avait jamais intéressé personne …

A dix ans, je savais déjà qu'il ne fallait pas compter sur un effort financier de mes parents pour m'aider à aller au lycée qui était payant. J'obtenais de bonnes notes, mais elles passaient toujours inaperçues. J'arrivais pour dire : « Je suis première en français ». C'était le moment où se déclenchait

un drame parce que mon frère était dernier en mathématiques. Il était l'homme et son avenir d'homme occupait toute la place. A en être asphyxié. Toute l'attention était tournée vers lui.

Vint le jour où il fallut me décider au mariage. En clair, me marier, c'était arrêter mes études… Je ne voulais pas me marier, je voulais étudier. Je revois toujours ma mère mettre son doigt sur sa tempe et dire : « Gisèle, elle ne veut pas se marier, elle veut étudier… », comme pour expliquer par ce geste : « Elle ne tourne pas rond cette fille. Elle est vraiment bizarre ! ». On a pensé que cela me passerait. ». (Gisèle HALIMI – La cause des femmes.)

c) Circularité du propos et rupture de la progression thématique :

1) « J'ai une tortue à la maison, mé ma mére n'en voulait pas se tortue à la maison, il demande à mon père de l'égarer cet animal mé moi je ne veaux pas de perdre cet animal. Est les très joli. Je souplye ma mére et mon pére et la dit : bien tu lasse cet animal avec toi, mé ma mére on voulait pas mé moi je souplye . avec un peu de temps ma mére lisse le tortue avec moi pour tout le temps et je embrassé mon pére et ma mére et je remercis. » (FSR 186)

2) « J'avais un très beau petit chat « minou » que j'aimais beaucoup, il a une fourure jaune et de grands yeux verts, c'est un chat qui bouge trop, et qui fait plein de dégâts à la maison : Il déchire les oreillers en jouant et il casse les objets qui se trouve à son chemin. Quand je m'approche de lui pour le carresser il me laisse pas il aime uniquement qu'on joue avec lui surtout avec les boules de laine, dailleur il laisse même pas ma mère tricoter. C'est à cause de ça qu'elle a demandé à mon père de l'emmener avec lui et l'égarer dans un coin plus loin de chez nous.

Malgré Minou était un chat très brusque je l'aimais beaucoup, parce que les chats sont mes animaux préférés. » (PSR 95)

7) Productions peu ou pas du tout catalysées (peu ou pas du tout de catalyses ou de qualifiants) :

Production 1 :

« Un jour, j'étais entrin de jouer avec mes amis, j'ai vu un petit chien, il était il était tronblé de froi. Je lés pris à la maison. Je lui donnait du lait.

Ma mère vit le chien et cria, et ma pela. Elle me demanda de sortir ce chien de la maison, J'obéissais à son ordre. Mais, Il ma fait de la painne pour cette séparation. » (KSR 312)

Production 2 :

« Un jour j'ai un chien mais ma mêre tout les jours insiste de la ramné a la forée pour le lésais là bas.

Mon père a digouté il a atrapé le chien qpré lui donné un coud de racle il a ramené a un andaroi tré loi de ché nous il a lésais la bas est je crois mintenon il est mort ».(SLR 94)

7) <u>Les reprises anaphoriques assurant la permanence du sens</u> :

Nous ne rapportons pas ici la totalité des fautes relevées dans notre corpus. Il s'agit seulement d'un complément qui permet d'édifier le lecteur sur le type d'écarts commis par nos sujets.

a) <u>Omission du pronom anaphorique</u> :

- *« Le landema matan mon (...) prendre mon chat dans un sack et il √loine de ma maison » (TR 2)*
- *« J'ais trouvé un chat et je (ϕ) ramenais à la maison. » (TR 5)*
- *« Le chien n'étais pas avec lui. Alors j'ai compris qu'il (ϕ) avais égarer » (TR7).*
- *« J'ai pas trouvé mon chien dans sa cave. Je savais que mon pere il (ϕ) a jeté loin » (TR 9)*
- *« J'ai trouvé un chien (...) je (ϕ) ramlais à la maison pour (ϕ) donner manger » (TR 11).*
- *« Je l'avais porté à la maison (...) c'était moi qui (ϕ) donner à manger » (TR 13)*
- *« J'ai décidé de cacher le chien dans ma baraque (...) et je (ϕ) ramene le lait et le pain. » (TR 19)*
- *« Il fesait des bruit, il mangeait (...), il volait (...). Mais moi je (ϕ) aimais malgrais qu'il fesait tout ça » (TR 20)*
- *« Ma mère demanda à mon père de l'emmener et de l'égarer au loin pour que (ϕ) ne revien jamais. » (TR 20)*
- *« L'annéee dernière on a trouvé dans notre forêt un petit chien (...) nous (ϕ) avons ramené à la maison. » (TR 24)*
- *« Je trouve un chien (...) je l'pris a ma maison puis je (ϕ) donner a manger. » (TR 42)*
- *« J'aimais beaucoup mon chien et chaque semaine (...) je (ϕ) soignais, (ϕ) baine, je (ϕ) donnais pour mange et je (ϕ) fais le vakessan. » (TR 47)*
- *« J'avais un chien. Je (ϕ) l'aime beaucoup. J' (ϕ) ai dressé depuis qu' (ϕ) est né » (TR 53)*

- *« Le chien va grandit et moi j'aime lui, mai maman il (ϕ) voulait pas à la maison. » (TR 49)*
- *« Un jour mon pere il sa tachie le chien il (ϕ) ramenie avec lui et (ϕ) igarer à boukalefa. » (TR 47).*
- *« Au début mon père a refusé parce que il save que je l'aime beaucoup mais après réflecssiont il (ϕ) a prit. » (BLR 1)*
- *« Des fois elle n'antre même pas dans ma chonbre, dailleure personne n'(ϕ) apare moi et mon frère. » (BLR 2)*
- *« C'etait un animal très domestique et j' (ϕ) ai bien dressait » (BLR 4)*
- *« Un jour apres je lai trouvé devant la porte j'ai apeler ma mere elle (ϕ) parle au vitirinière. » (BLR 7)*
- *« J'ai lui donnés a monger et j' (ϕ) ai posi dans une petite boitte. » (BLR 15)*
- *« alors mon pere ma demender de le faire entre et (ϕ) le remercie infiniment » (BLR 38)*
- *« Si tu vas pas, je demende à ton père de l'emmener et de l'égarer. le soir, mon pere revient de travail, ma mère lui (ϕ) parele. » (PLR 46)*
- *« Ma mère me disait qu'on aller on ramené un autre (...) Quelques jours après on m' (ϕ) avait ramener (ϕ) qui recembler fortement à Kiki » (PLR55)*
- *« j'était triste de sa more mes après deux mois plus tard il (ϕ) a acheter deux autres. » (PLR 57)*
- *« Une foie mon frére il est ramené un chien à la maison (...) sans que sa mère (ϕ) save. » (PLR 67)*
- *« ma mère n'aimait pas le petit chat si pour ça (ϕ) demanda a mon pére de l'emmener. » (SLR 80)*
- *« Après j'entré dans ma chambre et j' (ϕ) ai resté pendant trois jours. » (SLR80)*
- *« Un jour ma mere demanda à mon frère de l'emmener et de (ϕ) léquider. » (SLR 81).*
- *« je n'oubliais jamais d'installer (...) le coussin du chat. Après je (ϕ) donnais un morceau de viande. » (SLR 97)*
- *« mon pere la vus chez mon ami et il (ϕ) a rpis et il (ϕ) a jetais loin du village » (KLR 109)*
- *« j'avais un chat (...) je l'aimais boucoup. Mais ma mère n'a pas voulus que je (ϕ) garde. Elle domand que je (ϕ) jeter. (...) et je domand à mon pére que je veux (ϕ) garde. » (KLR 124)*
- *« il ramène des pusses et il (ϕ) laissa dans les chambres. » (BLR 159).*
- *« Après quelques jours le chat a repris ses force et moi je commonçais à m' (ϕ) abitué. » (BSR 14)*
- *« Il a prit mon petit chat et il (ϕ) a mit dans sa voiture. » (BSR 14)*
- *« j'ai trouvé un petit chien malad j' (ϕ) ai ramené avec moi à la maison pour (ϕ) soigner. » (BSR 25)*

- *« elle a demandé à mon pére de l'emmenér ailleure et moi je ne (ϕ) savais rien. Alors il (ϕ) a ramené à la foret. » (BSR 32)*
- *« j'ai le pris à la maison pour (ϕ) donné mongé. » (PSR 49)*
- *« il aboit trop ces la cause qui a poussé mon père de ne pas (ϕ) garder a la maison parce que et (ϕ) n (ϕ) a pas lissé dorme de la nui. » PSR 49)*
- *« mon chien n'est pas more après quelque tant (ϕ) est revenu on tres bonne santé. » (PSR 65)*
- *« j'ai parlé avec elle et j' (ϕ) ai demandé de le laissé à la maison. » (SSR112)*
- *« il approche de moi, il grimpe sur mes pieds et (ϕ) griffe » (SSR 119)*
- *« le chat est malade. Si on (ϕ) laisse a la maison (ϕ) contaminer. » (SSR119)*
- *« quante elle veut Olga faire pipi (ϕ) rentre dans la chambre » (SSR 129)*
- *« il reste faim (...) par ce que maman il ne (ϕ) donné pas pour mange. » (SSR135)*
- *« j'avais voulu avoir un petit chien. Alors j'avais demandé a mon couvin de me (ϕ) ramenait un. » (SSR 148)*
- *« c'est un bon animal, et moi je (ϕ) don toujours le manger. » (SSR 160)*
- *« Elle aime pas mon chat et elle (ϕ) voulait pas a la maison » (SSR 163)*
- *« Apres elle a dit maman doux elle vient j'ai dit ses ma cousine qui elle (ϕ) (ϕ) a donné. » (SSR 165)*
- *« Il était beau, mais un jour (ϕ) est tombé malade. » (FSR 181)*
- *« elle demanda à mon père de l'emmener (...) et une fois que j'étais à l'école, ma mère (ϕ) (ϕ) débarasser. » (FSR 182)*
- *« je embrassé mon pére et ma mére et je (ϕ) remercis. » (FSR 186)*
- *« Titi était adorable, mais ma mère (ϕ) pensait le contraire » (FSR 201)*
- *« il mon le jeter (...) et j' (ϕ) ai cherché un autre bien éduquer. » FSR 225)*
- *« ils étaient sages comme des images, donc mes parents (ϕ) ont acceptés sans aucun problème. » (FSR 242)*
- *« Mais le chien qu'elle a ramené c'était un battar noir (...) alors on (ϕ) a gardé seulement un jour chez nous » (FSR 251)*
- *« Il a demander à mon père de le perdre. Chaque matin je me leve très tot pour (ϕ) donné a manger avant de partire a l'école parce que ma mér il (ϕ) donne pas à manger. (KSR 328)*
- *« Je fesais même des courses avec elle (...). Un jour j'ai tombé et j'ai commencé à pleurer. Maman (ϕ) a profiter pour demander à mon frere de le jeter. » (PSR 52).*
- *« elle nous demanda de faire sortir le chat. Et c'est à ce moment là que mon père est arrivé alors sans discution il (ϕ) emmène. » (KSR 344)).*

b) Emploi d'un pronom au lieu et place d'un autre :

b1. Emploi d'un pronom à construction directe pour un pronom à construction indirecte :

- *« il la dérange parce qu'elle **le** [lui] donnait à manger » » (TR 1)*
- *« quand mon pere qui ai à Alger revenir elle **le** [lui] donne ce chien » (TR40)*
- *« j'ai prounait le chat à la maison et **le** [lui] donne à manger » (BLR 9)*
- *« le chat me suive jusqu'à la maison et je **le** [lui] donne a manger » (PLR 46)*
- *« j'ai souvien mon chat je **le** [lui] fait une photos. » (PLR 46)*
- *« j'ai un petit chien (...) j'ai décidé de **le** [lui] faire une petite barake » (SLR78)*
- *« je le suis caché pour que ma mère ne voit pas. Et je **le** [lui] donné à mangé » (SLR 87)*
- *« qu'on je revien de l'école je **le** [lui] ramène le dinner. » (KLR 118)*
- *« Elle demande à mon père de l'égarer (...) alors j'ai décidé de **le** [lui] construire une niche » (BSR 36)*
- *« j'ai décidé de le gardé dans la maison. je **le** [lui] donne a mangé » (PSR67)*
- *« j'ai gardé le petit chat a la maison. tout les jours je **le** [lui] a mange et je le [lui] fais toujour sa douche (PSR 96)*
- *« Je le rapporte à la maison et je le laver (...) et j'ai **le** [lui] donnait de lait » (SSR 119)*
- *« j'ai donné tout à mon chien je **l'** [lui] à mangé. » (BLR 31)*
- *« Ma mère ne veuille pas le garder (...) je **l'** [lui] ai obéi » (FSR 249)*
- *« j'ai appelé maman, et j'ai **la** [lui] dit : regarde le chat » (TR 17)*
- *« je la ramener a la maison (...) je **la** [lui] donné a manger. » (PLR 65)*
- *« j'ai vu une grande vache (...) je **la** [lui] donné de l'irbe. » KLR 133)*
- *« j'avais une chienne dans la maison. un jour j'ai venu pour **la** [lui] porté un petit déjeuner. » (SSR 169)*
- *« J'aime ma tortue beaucoup je **la** [lui] donne toujours manger » (FSR 180)*
- *« je l'aime comme une personne. Je **la** [lui] donne à manger à l'heure . » (KSR 296)*
- *« il y a un mois tu le detester et maintenant tu **la** [lui] donne à manger » (TR29)*
- *« un chat il rentre toujour je **la** [lui] donne de coi mangais. » (SSR 129)*
- *« je vais à la maison avec mon chien, je **les** donne a manger » (KSR 328)*
- *« j'ai aperçut un chien j'ai attrapé je **le** [lui] donné le lait » (SSR 134)*
- *« je lui construit une maison qui **le** [lui] convient bien » (SSR 176)*
- *« j'ai un petit chat que j'aime beaucoup (...) je **le** [lui] donne du lait » (FSR182)*
- *« je l'ai ramené a la maison pour le soigner. Je **le** [lui] acheter des tretements » (FSR 246)*

- *« Il nous a dit de le tuer. Mais mon pere il ne peux pas le faire. Alors ma mere* ***le*** *[lui] demande de l'emmener. » (KSR 345)*
- *« il ma dit sort ce chien (...) après je* ***le*** *[lui] dit je le sort pas » (FSR 208)*
- *« il fait pipi dans le lit (...) et ma mère elle tient à* ***le*** *[s'en] débarasser » (PLR 60)*
- *« Un jour j'ai ramené un petit chien à la maison (...) j'ai remarqué depuis le début que ma mère* ***le*** *[n'en] voulait pas. » (ALR 155)*
- *« ma mere demanda à mon pere de la l'égarer. Après ça on l'a gardée à lamaison parce qu'on ne peut pas* ***la*** *[s'en] séparer. » (PSR 79)*
- *« Il était très fidèle mais ma mère ne* ***l'*** *[n'en] a pas voulu » (SSR 140)*
- *« Mai parant arrivait j'ai* ***les*** *[leur] dit que j'ai une surprise qu'il* ***leur*** *[les] dérange. » (ASR 267)*

b2) <u>Emploi de pronoms à construction indirecte pour des pronoms à construction directe</u> :

- *« Il fait casse un vase de fleur (...) et maman prends sa décision de* ***lui*** *[le] faire perdre. » (TR 4)*
- *« quand ma mere elle est vu ce chien, elle ma dit fait-****lui*** *[le] sortie te de suite » (BLR 11)*
- *« Ma mere ne veut pas de lui (...) il ma dit de* ***lui*** *[le] vendre au parking » (SLR 86)*
- *« j'ai parti pour l' ramni et je* ***lui*** *[le] trouve dans un grons trous. Après je* ***lui*** *[le] rendre [ramener] à la maison » (SLR 89)*
- *« il a fait une faute, ma mère a demandé à mon père de* ***lui*** *[le] jeté. » (SLR91)*
- *« j'ai trouvai un chien derrière la maison (...) j'ai demondé de* ***lui*** *[le] gardé à la maison. » (ALR 136)*
- *« Il devienne aussi un gardien. Un jour ma mère décida de* ***lui*** *[le] jeter à cause de ses bétises. » PSR 45)*
- *« Il voulait l'égarer, et j'ai* ***lui*** *[l'] donnée à une copine à moi. » BLR 3)*
- *« Ma mère veut pas le chat méchant, elle a demander a mon pere de* ***lui*** *[l'] emmener dhort. » (SLR 84)*
- *« Depuis ce temps, il a fait beaucoup de dègas. Mon pere* ***lui*** *[l'] emmena à ma tante. » (ALR 158)*
- *« J'ais l'emmenait a la maison et j'ais le soignait, j'ai* ***lui*** *[l'] mait dans une cage. » BSR 2O)*
- *quand je me suis revellé le chien n'est pas venu sur mon lit. Et puis je ne* ***lui*** *[l'] ai pas entendu aboyer » (PSR 87)*
- *« Mon frere a lui donné un nom. Il* ***lui*** *[l'] apelais MAX » (SSR 124)*
- *« elle m'a dit de l'égarer comme je ne peut pas je* ***lui*** *[l'] ai donné pour mon coupin. » (SSR 149)*
- *« Le chat et malade ma mere* ***leur*** *[le] ramene au médecin » (PLR 46)*

b3) Confusion, entre eux, des pronoms à construction directe :

- *« j'ai une tortue belle et grande, je **le** [la] ramène quant je dort. » (BLR 13)*
- *« elle demandait a mon père de l'(la chienne) emmenait loi et de **le** [la] jette » (PLR 66)*
- *« la tortue ... il ma demandé de **le** [la] perdre (...) mais moi je ne pou pas **le** [la] perdre (BSR 16)*
- *« Cette chienne nous avais crée beaucoup de problèmes. Mon pere essayllait de **le** [la] le dressé.é (PSR 48)*
- *« elle attaque les voisins alors elle demanda a mon père de **la** [l'] éloigner de notre maison et son refus mon pere **la** [l'] égaré dans une grande forêt. » (BSR 41)*
- *« il a cassé un vase (...) ma mere a devenu nerveuse et Elle ma consille de **la** [l'] abandonner. » KSR 310)*
- *« j'avais trouvé un chat dans la rou je ponse de **la** prendre à la maison. » (PSR 94)*
- *« Ma tante m'a offert un joli petit chien (...) ma mere demanda a mon pere de l'emmener loin. Je la suplier pour **la** [le] garder. (KSR 302)*
- *« j'ai trouvé un petit chien pèrdu, je **les** [l'] ai pris à la maison. (BSR 26)*
- *« elle me demande de jetait se chat, mais moi je ne veux pas **les** [le] jeter. » (FSR 225).*
- *« j'avais deux chats. Je **l'** [les] aimais beaucoup. » (ASR 283)*

b4) Confusion, entre eux des pronoms sujets :

- *« j'ai demandé à mon encle est ce que je peux prendre un chien **elle** [il] ma dit pronne un c'est tu veus. » (BLR 29)*
- *« j'ai un petit chien très jeule. **Elle** [il] est blond. » (BLR 31)*
- *« j'ai donné tout à mon chien mais **elle** [il] est devenu grand » (BLR 31)*
- *« j'avais un chien je elever a la maison **elle** [il] été petit et **elle** [il] fait pas de broui » (ALR 135)*
- *« ma mere voulut que le chien part du cartier et moi j'ai pas voulut qu'**elle** [il] me parte et **elle** [il] me lesse toute seule. » (ALR 1444)*
- *« maman a regardé le chat, **il** [elle] dit ou tou a ramainer le chat ? » (TR 5)*
- *« Ma mère **il** [elle] veut pas le chat. **Il** [elle] dit pour mon père qu'il va l'égarer. » (TR 18)*
- *« j'avais une petite chatte qui s'appelle « Temasnia », **il** [elle] a une couleur blanc et noir » (SLR 91)*
- *« Elle (la chatte) est très jolie. **Il** [elle] a des yeux verts. » (PSR 76)*
- *« Mai Betty, **il** [elle] mange pas **il** [elle] a toujours faim. » (PSR 106)*
- *« j'ai dit ses ma cousine qui elle a donné parce qu'**il** [elle] a trois chiens. » (SSR 165)*

- *« j'ai une belle vache (...) ma maire ne laime pas à cause **il** [elle] salait. » (SSR 167)*
- *« ma mere quitta la cuisine et quand **il** [elle] revenir et elle n'a pas trouver la viende. » (PSR 51)*
- *« et il a ramné le chat dans sa voiture et **lui** [il] perdre. » (PLR 46)*
- *« depuis qu'il est née **lui** [il] était avec nous » (BSR 19)*
- *« Elle lui parle sur ce chien. Lui aussi **ils** [il] na pas accepter. » (BLR 3)*
- *« J'ai demandé la permission a mes parents pour rameni à lamaison, et **il** [ils] a accepté cette proposition. » (ALR 161).*

b5) Reprise pronominale doublée du nom référé :

- *« Un jour j'était pas a la maison et ma mere shauf la tête de mon pere pour **l'égarer** le chien et quand je reviens a la maison je **le** vois **mon chien**. » (TR21)*
- *« j'ai entendais ma mere dit a mon pére de **l'emmener la tortue**. » (BLR13)*
- *« ...il m'a demandé de **l'égarer mon chien**. » (BLR 37)*
- *« quand je suis revenu à la méson je **l'est** pas trouvais **mon petit chat** . » (KLR 134)*
- *« je **l'emmener le chien** au vétérinaire » (BSR 1)*
- *« je **l'ai** jeté **le chien**. » (BSR 1)*
- *« j'ai supplié mon pére pour **le** récupérer **mon petit chien** » (BSR 31)*
- *« j'ai une tortue à la maison mé ma mère n'**en** voulait pas **se tortue**. Il demanda à mon père de **l'égarer cet animal**. Mais moi je ne veux pas **le** perdre **cet animal**. » (FSR 186)*
- *« un jour, je voulais adoppté un chien, j'**en** voulais toujours **un chien**. J'ai beaucoup suplier mon père de m'**en** acheté un chien » (FSR 231)*
- *« Mais maman il voulait pas a la maison et **lui** demandait **à mon pere** de l'emmener. » (TR 49)*
- *« il **lui** demanda **a ma mere** de garde le chien. » (PSR 59)*
- *« il fait des bétise et je **lui** ai demandé **à ton père** de l'égarer. » (KSR 336)*
- *« elle ne voulait pas qu'**il** soit **ce chien** dans la maison. »*

b6) difficulté d'identifier le référé (+ ambiguïté) :

- *« elle a demandé à mon père de la prendre et la donner pour son mi parce qu'il avait une fille à lui qui aime les animeaux surtout les domestiques et c'était à mon père de prendre la décision et **elle** est resté deux ans. » (PLR 42)*
- *« malhereusement, un jour elle l'a fait une faute. Elle **l'**a salit dans la chambre de mes parents. » (SLR 91)*

- *« Qu'on je lui dit qu'on pouvais le portais chez le vétérinaire il m'a dit que ta mère ellet alergique des chiens et que je peu adopter un petit chat. » (KSR339)*
- *« Mon pere fesait qué ce qu'elle demanda » (BSR 29)*
- *« Elle ma répendu qu'il était malade d'une maladie contagieuse et ton père l'a amenait chez le vétérinaire. » ASR 286)*
- *« lorsqu'il arriva je lui dit qu'il faut maintenant rammener la chatte, et comme j'insistais, il accepta ». (ASR 273)*

10) <u>Texte servant à illustrer les paramètres d'insertion de l'écrit</u> :

« Suicide d'un jeune chômeur.

Un homme a été broyé par la rame 131 sur la ligne 3 à la station de métro Saint-Lazare … Cet homme avait 29 ans. Hier, Bernard marchait au bout du quai de long en large ; il a écarté les voyageurs, il s'est penché pour apercevoir les lumières de la motrice et il s'est jeté sur les rails, les pieds joints et les bras le long du corps, comme un plongeur. Les deux jambes sectionnées, le visage brûlé, il est mort sur le coup. Il ne tournera plus le coin de la rue Ordener, là où, petit enfant, il découvrait le jeu de billes et le chat perché ; il ne montera plus l'escalier étroit qui sent la friture … ; il ne lira plus accoudé au fourneau à gaz, sous la lucarne de la cuisine, les offres d'emploi du « Parisien Libéré » ; il avait appris le métier de son père, tailleur d'habits pour la confection ; depuis cinq mois, il est au chômage : petites annonces, escaliers, rebuffades… et puis ses habits sont devenus de telles loques qu'il n'ose plus sortir. Etes-vous resté des jours entiers sur votre lit avec le sentiment de ne plus avoir figure d'homme dans un monde qui refuse vos bras ? Bernard écoutait les casseroles de sa mère. Il est de l'autre côté de la cloison : il est là à la charge de sa mère. Il est sorti encore une fois. A l'usine, on l'a refusé comme manœuvre parce qu'il est trop faible ; au bureau, un chef de service a regardé, goguenard, ses souliers troués : pas d'emploi. A sept heures du matin, le lendemain, il s'est faufilé dans le métro Saint-Lazare à l'heure de la rentrée au travail. Tous sont tenus par l'horloge, affairés à leurs tâches. Lui est libre. Il est libre, il peut aller où il veut, au musée ou parmi les fleurs du parcs, il est libre de penser à la physique d'Einstein ou à l'au-delà. Pour le moment, il se sent surtout libre de choisir entre le robinet à gaz et la rame de métro.

Il est sept heures du matin ; une journée d'homme libre commence : un homme a été broyé par la rame 131. Bernard, un homme libre parmi les hommes libres, a été broyé par cette liberté. ».

R. GARAUDY – <u>Le Monde</u>

BIBLIOGRAPHIE

J.M. ADAM – (1977) – « Ordre du texte, ordre du discours »
In, Pratiques n° 13.

J.M. ADAM – (1978) – « La cohésion de séquences de propositions dans la macrostructure narrative » in, Langue française n° 38, Larousse, pp. 101-117.

J.M. ADAM – (1985) – « Quels types de textes ? » in, Le français dans le monde n° 192, Hachette / Larousse, pp. 39-45.

J.M. ADAM – (1994 a) – Le texte narratif, Nathan, coll. « fac. Linguistique ».

J.M. ADAM – (1994 b) – « Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité », in Apprendre / enseigner à produire des textes écrits, JL. CHISS et collectif, De Boeck-Wesmael, lère édition, pp. 23-33.

J.M. ADAM – (1996) – Le récit, Que sais-je, P.U.F., 5ème édition.

J.M. ADAM – (1999) – Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes, Nathan-université, coll. « fac. Linguistique », Paris.

J.C. ANSCOMBRE – O.DUCROT – (1976) – « L'argumentation dans le langage », in, Langages n° 42, Didier, Larousse, pp. 5-27.

R. BARTHES – (1981) – « Introduction à l'analyse structurale du récit » in, Communications 8, Seuil, coll. « Points », pp. 7-33

R. de BEAUGRANDE, W.DRESSLER – (1981) – Production To Text Linguistics ., Longman.

M. BELKAID – (1976) – Le parler arabe de Tenès (Algérie) . Etude phonologique, grammaticale et lexicale, thèse de Doctorat d'Etat Es-lettres et sciences humaines, Paris.

E. BENVENISTE – (1966) – Problèmes de linguistique générale, T1, Gallimard, Paris.

E. BENVENISTE – (1970) – « L'appareil formel de l'énonciation », in, Langages n° 17.

H. BESSE – (1977) – « Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », in Etudes de linguistique appliquée n° 26, Didier.

H. BESSE – (1991) – Grammaires et didactique des langues, Hachette / Credif, Coll. « Langues et apprentissage des langues ».

Cl. BLANCHE-BENVENISTE, A. CHERVEL – (1966) – « Recherche sur le syntagme substantif » in, Cahiers de lexicologie 9, pp. 3-37.

B.S. BLOOM – (1969) – Taxonomie des objectifs, T1, Domaine cognitif, La Presse de l'université du Quebec, Montréal.

B. BORDET – (1969) – « Evaluation dans l'établissement », in, L'évaluation en question, S/Dir. Ch. DELORME, E.S.F., Paris, 4ème édition, pp.67-178.

Dir. A.BOUACHA – (1978) – La pédagogie du français langue étrangère, Larousse, Coll. « Pratiques pédagogiques ».

M.BOUDALIA-GREFFOU – (1989) – L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov, Laphonic, Alger.

A. BOUKOUS – (1989) – « Le questionnaire », in R. MUCCHIELI – Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, E.S.F., Entreprise moderne d'édition, Librairie technique, pp. 15-24.

Cl.BREMOND – (1973) – Logique du récit, Edition du Seuil, Coll. « Poétique ».

Cl. BREMOND – (1981) – « La logique des possibles narratifs », in, Communications 8 , Seuil, Coll. « Points » , pp. 66-82

J.P BRONCKART – (1985) – Le fonctionnement des discours, Delachaux et Niestlé, Paris.

J.C. BRONCKART, A.PASQUIER – (1994) – « Elaboration et gestion de représentations », in, Apprendre / enseigner à produire des textes écrits, De Boeck, lère édition, 4ème tirage, Bruxelles, pp.211-222.

G. BROWN, G. YULE – (1983) – Discourse Analysis, Cambridge, Cambridge-University Presse.

J. et G.CAPELLE – (1977) – La France en direct, Hachette.

M. CARE, F. DEBYSER – (1978) – Jeux, langue et créativité, Hachette / Larousse, B.E.L.C.

Sh. CARTER-THOMAS – (2000) – La cohérence textuelle, Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, L 'Harmattan, Montréal, Coll. « Langue parole », Paris

J.P CAVERNI, G. NOIZET – (1978) – Psychologie de l'évaluation scolaire, P.U.F., Coll. « Pédagogie aujourd'hui », Paris.

S. CHAKER – (1978) – Un parler berbère d'Algérie (Kabylie), Thèse de Doctoral d'Etat Es-lettres et sciences humaines, Université Paris V, R.DESCARTES.

S. CHAKER – (1991) – Manuel de linguistique berbère, I., Edition Bouchène, Alger.

P. CHARAUDEAU – (1973) – « Les bases de la technique métalinguistique d'élucidation », in, Etudes de linguistique appliquée n° ll , Didier.

M. CHAROLLES – (1978) – « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in, Langue française n° 38, Larousse, pp. 7-41.

M. CHAROLLES – (1986a) – « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistique, psychologique et didactique », in Pratiques n° 49, pp. 3-21.

M. CHAROLLES – (1986b) – « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations phrastiques », in, Pratiques n° 49.

M. CHAROLLES – (non daté) – « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60 », in, Modèles linguistiques V-2.

L. CHERCHI – (1978) – « L'ellipse comme facteur de cohérence », in, Langue française n° 38, Larousse, pp. 42-57.

M. COHEN – (1924) – Le système verbal sémitique et l'expression du temps, Paris,

B. COMBETTES – (1977) « Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte », in, Pratiques n° 13.

C. COMBETTES – (1983) – Pour une grammaire textuelle, La progression thématique , De Boeck et Duculot, Coll. « P ».

B. COMBETTES, J. FRESSON – (1975) – « Pour une linguistique textuelle », in, Pratiques n° 16.

B.COMBETTES, J.FRESSON, R.TOMASSON – (1979) – De la phrase au texte, classe de 4ème, Delagrave, Paris.

B.COMBETTES, J.FRESSON, R.TOMASSON – (1980) – De la phrase au texte, classe de 3ème, Delagrave, Paris.

Dir. J.CORTES – (1985) – Le français dans le monde n° 192, Hachette / Larousse.

D. COSTE – (1977) – « Des textes pour voir. L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère », in, Etudes de linguistique appliquée n° 28, Didier.

J. COURTILLO N – (1985) – « Pour une grammaire notionnelle », in, Langue française n° 68.

J.COURTILLON, S.RAILLARD – (1982) – Archipel, livre 1, unités 1 à 7, Didier, cours Credif.

J.COURTILLON, S.RAILLARD – (1983) – Archipel, français langue étrangère, livre 2, unités 8 à 12, Didier, cours Credif.

M. DABENE – (1994) – « L'adulte et l'écriture », in, Apprendre / enseigner à produire des textes écrits, De Boeck, 1ère édition, pp.13-22

Ch. DELORME – (1992a) – « Evaluer autrement pour assurer une formation rapide … Est-ce possible ? », in, L'évaluation en question, E.S.F., Paris, 4ème édition, pp. 21-35.

Dir.Ch. DELORME – (1992b) – L'évaluation en question, E.S.F., Paris.

A. DOURARI – (1997) – « Les niveaux de structuration d'un texte », in, Revue scientifique de l'université M.Mammeri, Tizi-Ouzou n° 01 , pp. 57-69.

J.DUBOIS, R.LAGANE – (1975) – La nouvelle grammaire du français, Larousse, Paris.

J.DUBOIS et collectif – 1973) – Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris.

G. DUCHANCEL – (1994) – « Métaconnaissances et processus rédactionnels », in, Apprendre / enseigner à produire des textes écrits, De Boeck, 1ère édition, pp. 305-325.

JL.DUMORTIER, C.PLAZANET – (1980) – Pour lire le récit. L'analyse structurale au service de la pédagogie de l'écrit. De Boeck et Duculot, Bruxelles.

E. DURKHEIM – (1980) – Education, sociologie, P.U.F, Paris.

U. ECO – (1985) – Apostille au nom de la rose, Grasset, Le livre de poche.

J.M. FAVERGE – (1971) – Méthodes statistiques en psychologie appliquée, P.U.F., Bibliothèque scientifique internationale, 6ème édition.

M. FERAOUN – (1998) –La terre et le sang, Seuil, Paris.

C.H. FREDERIKSEN–(1994)– «Modèles cognitifs de la structure du discours et utilisation de ces modèles pour l'étude de la rédaction de textes » , in, S/Dir. JL.CHISS, Apprendre / enseigner à produire des textes écrits, De Boeck, 1ère édition, pp. 241-267.

H. FREI – (1929) – La grammaire des fautes, P.Geutner, Paris.

Front de libération nationale (F.L.N) – (1976) – Charte nationale, Imprimerie ANP, Alger.

Cl.GARCIA-DEBANC – (1986) – « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », in, Pratiques n° 49, pp. 23-49.

Cl.GARCIA-DEBANC – (1994) – « Evaluation des productions écrites », in, Apprendre / enseigner à produire des textes écrits, De Boeck, 1ère édition, Bruxelles.

R.GALISSON, D.COSTE – (1976) – Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Coll. « F », Paris.

Dir. H.GAUVENET – (1976) – Pédagogie du discours rapporté, Didier, Credif, Coll. « Unic », Paris.

G. GENETTE – (1972) – Figures III, Le Seuil.

R.GHIGLIONE, B.MATALON – (1985) – Les enquêtes sociologiques. Théorie et pratiques, A.Colin, Coll. « U », 4ème édition.

P. GILLET – (1992) – « L'évaluation saisie d'imaginaire », in, L'évaluation en question, Dir. Ch. DELORMME, ESF, Paris, pp.181-192

G.GOUGENHEIM, R.MICHEA, A.RIVENC, A.SAUVAGEOT – (1965) – L'élaboration du français fondamental, 1er degré, Didier, Paris.

A.J. GREIMAS – (1966) – Sémantique structurale, Larousse, Coll. « Langue et langage », Paris.

A.J. GREIMAS – (1973) – « Les actants, les acteurs et les figures », in Sémiotiques narratives et textuelles, Collectif, Larousse, Coll. « L », pp.161-176.

A.J. GREIMAS – (1976) – Maupassant. La sémiotique du texte : exercices pratiques, Seuil, Paris.

A.J. GREIMAS – (1979) – Sémiotique raisonnée des sciences du langage, Hachette, Paris.

M.HALLIDAY, R.HASAN – (1976) – Cohesion in English, Longman

J.F.HALTIE – (1994) – « Les conditions de production de l'écrit scolaire », in, Apprendre / enseigner à produire des textes écrits, De Boeck, 1ère édition, Bruxelles, pp. 35-44.

P. HAMON – (1972) – « Qu'est-ce qu'une description ? », in, Poétique n° 12.

A. HERBADJI – (1992) – « Evaluation scolaire : que cherche-t-on à leur faire savoir ? » in, L'Hebdo libéré n° 90.

Institut pédagogique national (IPN) – (1978) – L'enseignement de la langue française dans le dernier cycle de l'école fondamentale, I.P.N, Alger.

I.P.N. – (1983) – L'enseignement de la langue française dans le 3ème cycle de l'école fondamentale, IPN, Alger.

I.P.N. – (1984-1985) – Enseignement du français – 5ème A.F – Livre du maître, I.P.N, Alger.

I.P.N. – (1985-1986a) – Enseignement du français – 7ème A.F, Livre du professeur, I.P.N, Alger.

I.P.N. – (1985-1986b) – L'enseignement de la langue française dans le 3ème palier de l'école fondamentale, I.P.N, Alger

I.P.N. – (1986-1987) – Enseignement du français – 8ème A.F., livre du professeur, I.P.N, Alger.

I.P.N.– (1988-1989a) – Enseignement du français, 9ème A .F, livre du Professe, I.P.N, Alger.

I.P.N. – (1988-1989b) - Lecture et exercices de langue française – 7ème A.F I.P.N., Alger.

I.P.N. – (1988-1989c) – Lecture et exercices de langue française – 8ème A.F. I.P.N., Alger.

I.P.N. – (1988-1989d) – Lecture et exercices de langue française – 9ème A.F I .P.N., Alger.

I.P.N. – (2000-2001) – Livre unique de français, 5ème A.F, I.P.N, Alger.

R. JAKOBSON – (1963) – Essais de linguistique générale, Edition de Minuit, Coll. « Points ».

R. KAḤLOUCHE –(1992) – Le berbère (kabyle) au contact de l'arabe et du français, Etude socio-historique et linguistique. Thèse de Doctorat d'Etat, Alger.

.C.KERBRAT-ORRECHIONI – (1980) – L'énonciation de la subjectivité dans le langage., A.Colin, Coll. « Linguistique », Paris.

W.KINTSH, T.VAN DIJK – (1975) – « Comment on se rappelle et on résume des histoires », in, Langages n° 40, Didier, Larousse, pp. 98-117.

K. KOUADI – (non daté) – « Les techniques de l'échantillonnage », synthèse retirée auprès du Centre d'orientation scolaire et professionnelle (COSP) de Tizi-Ouzou.

E. LANG – (1972) – « Quand une grammaire de texte est-elle plus adéquate qu'une grammaire de phrase ? », in, Langages n°26, Didier/Larousse, pp.75-80.

V et G. de LANDSHERE – (1975) – Définir les objectifs de l'éducation, Thone, Liège.

V et G de LANDSHERE – (1979) – Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en évaluation, P.U.F, Paris.

P. LARIVAILLE – (1974) – « L'analyse (morpho)logique du récit », in Poétique 19, Seuil.

F. LEBOTERF – (1995) – De la compétence : essai sur une attraction étrange, Edition d'organisation, Paris.

D. LEHMANN – (1985) – « La grammaire de texte : une grammaire impliquée », in, Langue française n° 68, Larousse.

Ch . LIBENS – (1985) – Et si on écrivait un roman ?. De l'improvisation orale à la littérature, Labor, Coll. « Le français dans le monde ».

E. MAGER – (1973) – Comment définir les objectifs pédagogiques, Gauthier-Villars, Paris.

Dir. A.MAHMOUDIAN – (1976) – Pour enseigner le français, présentation fonctionnelle de la langue, P.U.F, Paris.

M. MAILLARD – (1974) – « Essai de typologie des substituts diaphoriques », in, Langue française n° 21, Larousse, pp. 33-71.

M. MAILLARD – (1976) – « Chants d'Outre Tombe : analyse contrastive de trois contes populaires » in, Pratiques n° 11/12.

D.MAINGUENEAU – (1996) – Les termes clés de l'analyse du discours, Seuil, Coll. « Mémo ».

J.MALANDAIN – (1978) – « Présentation du système pronominal du français », in, Le français dans le monde n° 138, Hachette/Larousse, pp.56-57.

J.M.MARTINS-BALTAR – (1976) – « Les verbes transcripteurs du discours rapporté », in S/Dir H.GAUVENET (1976) – Pédagogie du discours rapporté,, Didier-Credi Coll. « Unic »,Paris.

C. MASSERON – ( ) – « Pratique de la rédaction », in, Pratiques n° 20.

P. MEIRIEU – (1992a) – L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie indifférenciée, E.S.F, Paris.

ملخص

التناوب اللغوي في منطقة مدينة تيزي وزو

عربية تيزي وزو/ قبائلية/ فرنسية
[حالة حي المدحو " la Haute-Ville " (المدينة العليا)]

قسم الأطروحات
و المذكرات

جامعة مولود معمري ... العلوم الإنسانية