



**HAL**  
open science

# La cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : anaphores et connecteurs

Solange Nkoula-Moulongo

## ► To cite this version:

Solange Nkoula-Moulongo. La cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : anaphores et connecteurs. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCA074 . tel-02331881

**HAL Id: tel-02331881**

**<https://theses.hal.science/tel-02331881>**

Submitted on 24 Oct 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE- PARIS 3**

École doctorale 268- SCIENCES DU LANGAGE

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

THÈSE DE DOCTORAT  
Discipline : langage et langues  
Description, théorisation, transmission

Thème :

**LA COHÉRENCE DISCURSIVE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES  
DES APPRENANTS DU SECONDAIRE EN REPUBLIQUE DU CONGO :  
ANAPHORES ET CONNECTEURS**

présentée et soutenue publiquement par :

**Solange Nkoula-Moulongo**

sous la direction des

**Professeurs Claire Doquet et Florence Lefeuve**

**Jury :**

**- Président :**

**- Membres :**

- Monsieur André Salem, Professeur émérite, Université Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.
- Monsieur André-Patient Bokiba, Professeur, Université Marien Nguabi, R. Congo
- Monsieur Jacques David, Maître de conférences, Université de Cergy-Pontoise.
- Madame Caroline Masseron, Professeur, Université Université de Metz
- Madame Claire DOQUET, Professeur, Université Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.
- Madame Florence Lefeuve, Professeur, Université Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.

2015-2016

## SOMMAIRE

<b>Introduction générale</b> .....	7
<b>Première partie : Théories, contexte et méthodologies</b> .....	22
<b>Chapitre 1 : Aspects théoriques</b> .....	24
1.1. <i>Cohérence discursive ou textuelle</i> .....	24
1.2. <i>Marqueurs de cohésion textuelle</i> .....	35
<b>Chapitre 2 : éléments didactiques, place des anaphores et des connecteurs</b> .....	42
2.1. <i>Les programmes du lycée et du collège, la place des marqueurs de cohésion</i> .....	43
2.2. <i>Les marqueurs de continuation dans les manuels utilisés</i> .....	59
2.3. <i>Les fiches pédagogiques et les leçons recopiées par les apprenants</i> .....	65
<b>Chapitre 3 : méthodologies de la recherche</b> .....	77
3.1. La construction des corpus .....	77
3.2. Traitement et transcription des avant-textes et des textes .....	92
3.3. Présentation des données brutes .....	94
3.4. Genèse des marqueurs utilisés : du brouillon à la copie .....	99
3.5. Données brutes des anaphores pronominales .....	102
3.7. Conclusion partielle .....	106
<b>Deuxième partie :</b>	
<b>Approches anaphoriques, de l'approche textuelle à l'approche thématique</b> .....	107
<b>Chapitre 4 : les anaphores pronominales</b> .....	110
4.1. Description des anaphores pronominales et contexte .....	113
4.2. Anaphore pronominale <i>il</i> et cohésion textuelle .....	161
4.3. <i>Elle</i> , un marqueur de continuation mieux employé .....	174
<b>Chapitre 5 : Les anaphores lexicales</b> .....	199
5.1. Description des données textuelles sur les anaphores lexicales .....	200
5.2. Les anaphores fidèles et infidèles .....	209
5.3. De l'usage des hyperonymes .....	228
5.4. Les anaphores résomptives .....	267
5.5. Les anaphores associatives .....	295
5.7. Conclusion partielle .....	313
<b>Troisième partie</b>	
<b>Connecteurs et construction discursive</b> .....	314
<b>Chapitre 6 : Marqueurs d'énumération et de conclusion</b> .....	316
6.1. Emplois pertinents des connecteurs d'énumération .....	321
6.2. Emplois non pertinents des marqueurs d'intégration linéaire .....	325
6.3. Les différentes catégories des connecteurs énumératifs .....	335
6.4. Les connecteurs conclusifs .....	360
<b>Chapitre 7 : Les connecteurs d'explication et d'opposition</b> .....	385
7.1. Les connecteurs explicatifs et justificatifs .....	385
7.2. Les connecteurs d'opposition .....	430
7.3. Des relations d'explication et d'opposition .....	459
7.5. Conclusion partielle .....	466
<b>Conclusion générale</b> .....	468
<b>Index</b> .....	473
<b>Bibliographie</b> .....	479
<b>Table des matières</b> .....	489

A mes enfants,  
à mon époux,  
et à mes parents.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

Alex : Anaphore lexicale  
ADJ : adjectif  
**ARC** : Anaphore résomptive conceptuelle  
AUF : Agence universitaire de la Francophonie  
C : Clause  
CONJ : conjonction  
DEC : Direction des examens et concours  
GN : groupe nominal  
PREP GN : groupe nominal prépositionnel  
MAS : macro-syntaxique  
MIL : Marqueur d'intégration linéaire  
MIS : micro-syntaxique  
MLT : Mémoire à Long Terme  
OG : Objectifs généraux  
OS : Objectifs spécifiques  
P : Phrase  
PE : période  
PCE : prise en charge énonciative  
PCM : prise en charge modale  
V : verbe

## REMERCIEMENTS

Autour de l'actrice principale que je suis, plusieurs acteurs ont, à différentes étapes, pris une part active dans les travaux liés à cette thèse de doctorat. De façon globale, j'exprime ma reconnaissance à tous ceux qui m'ont aidée dans la rédaction et à la présentation de mes travaux de recherche. Et de manière particulière, je voudrais adresser mes remerciements à quatre catégories d'acteurs.

Premièrement, j'adresse mes très sincères remerciements à deux dames qui ont rendu possible la rédaction de cette thèse de doctorat. Je pense aux professeures Claire Doquet et Florence Lefeuvre mes directrices de thèse qui avaient accepté de me diriger même si elles ne m'avaient pas connue auparavant. Les précieux conseils, les encouragements à chaque étape de la thèse, les questionnements partagés m'ont permis d'avancer dans la découverte des notions nouvelles et de faire de cette recherche une expérience stimulante et inoubliable. J'associe à ce groupe de dames les professeurs de l'école doctorale 268 qui m'ont apporté leur appui : André Salem, Serge Fleury... Je n'oublie pas tous les membres du jury pour leur participation au jury de la soutenance publique de ma thèse de doctorat. Ces membres sont nécessairement des maîtres auprès de qui je voudrais toujours apprendre.

Deuxièmement, mes remerciements s'adressent à l'Ambassade de France en République du Congo. Que les responsables du Service de coopération et d'action culturelle ainsi que leurs attachés trouvent dans ces pages l'expression concrète de ce que génèrent leurs décisions. Je me permets de citer ici mesdames Marine De Heaulme, Elodie Chabert, Annie Ducat et messieurs Vincent Monadé, Richard Mouthuy... qui représentent ou ont représenté le visage humain de cette coopération.

Troisièmement, je remercie les professeurs André-Patient Bokiba, Anatole Mbanga, Edouard Ngamountsika et Omer Massoumou de l'université Marien Ngouabi. Grâce à leurs encouragements à poursuivre les recherches et à la lecture de certains chapitres de cette thèse, j'ai pu améliorer la qualité de ma recherche.

Quatrièmement, mes remerciements s'adressent enfin à tous ceux qui ont exprimé des pensées positives pour moi au cours de ces années de recherche. Je pense à mes collègues du lycée Chaminade et à ceux de l'Institut national de recherche et d'actions pédagogiques (INRAP), à mes parents et amis. J'associe à ce groupe les doctorantes avec qui j'ai partagé mon angoisse et mes espérances dans l'entreprise de rédaction de ma thèse.

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

---

Notre thèse de doctorat porte sur « la cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : anaphores et connecteurs ». L'objet de cette réflexion concerne la lecture des anaphores et des connecteurs tels qu'ils sont employés dans les écrits scolaires par les élèves du collège et du lycée. Au cœur de cette recherche se trouvent plusieurs notions ou concepts comme celles de *cohérence*, de *cohésion*, d'*anaphores* ou de *connecteurs*, de *productions écrites* et d'*apprenants*. Nous commençons notre réflexion par une prise en compte du contexte de l'étude et de la signification des concepts afin de retenir des orientations adéquates.

Dans les contextes hexagonal et occidental, les travaux sur la cohérence textuelle sont nombreux et divers. Les premiers et les plus significatifs datent des années soixante-dix. On cite constamment M. Halliday et R. Hasan (1976) et W. Kintsch et Teun Van Dijk (1978), Michel Charolles... comme les pionniers d'un domaine scientifique complexe impliquant plusieurs domaines scientifiques<sup>1</sup>. On note au centre des questions sur la cohérence et de la cohésion les sciences comme : la psychologie cognitive, la psycholinguistique et la linguistique. Au début de ce XXI<sup>e</sup> siècle, plusieurs travaux ont poursuivi et poursuivent la réflexion sur la cohérence. Certains d'entre eux portent sur la cohérence dans des œuvres littéraires, d'autres sur des exemples forgés et d'autres encore sur les productions écrites de groupes d'utilisateurs (des élèves par exemple). Du fait que nous reviendrons dans le premier chapitre sur ces notions ou concepts, nous ne relevons ici que quelques aspects exprimant des indications générales sur la signification que peut prendre notre sujet.

Nous notons cinq syntagmes ou groupes de mots qui composent les termes de notre sujet de doctorat et qui méritent une explication. Il s'agit de la « cohérence discursive », des « productions écrites », des « apprenants du secondaire », des « anaphores » et des « connecteurs ». Après une considération de ces mots et expressions dans le cadre de la linguistique textuelle<sup>2</sup>, nous reformulerons notre recherche pour fixer une orientation générale.

---

<sup>1</sup> Marie-Anne Paveau et Georges-Elia Sarfati (2003 : 185-205) présentent les différentes linguistiques discursives : linguistique textuelle, analyse du discours et sémantique des textes. Ces linguistiques étudient la dimension transphrastique des énoncés.

<sup>2</sup> Veronica Portillo Serrano indique une nuance sémantique intéressante entre linguistique textuelle et grammaire de texte : « Bien que la grammaire de texte et la linguistique textuelle soient apparues à peu près à la même époque et qu'elles aient des points communs, le *Dictionnaire d'analyse du discours* les présente comme deux domaines différents. Ces domaines, selon ce dictionnaire, s'avèrent divergents en ce qui concerne leurs



Le premier syntagme est celui de la « cohérence discursive ». Le *Petit Robert* définit la cohérence comme étant une « union étroite des divers éléments d'un corps ». Le second sens signalé est formulé de la manière suivante : « Liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles ; absence de contradiction ». L'adjectif *discursif* est relatif au mot *discours* défini par Patrick Charaudeau comme « une unité linguistique constituée d'une succession de *phrases*. C'est dans cette acception que Z.S. Harris (1952) parle d'« analyse du discours » dans le sens de « grammaire du discours ». La relation transphrastique est exprimée dans une continuité fluide. L'absence de contradiction correspond à une expression cohérente quand les idées s'enchaînent dans une hiérarchie et une harmonie attendues au sein d'un texte. Dans le cadre de ce qu'on préfère aujourd'hui désigner par "linguistique textuelle", Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002 : 99) notent, dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours*, le lien qui existe entre cohérence et cohésion ; ils précisent :

« La notion de cohérence apparaît, en linguistique, dans les *Leçons* de G. Guillaume qui en fait une propriété de la langue comme système, comme « entier systématique, dont toutes les parties sont en cohérence » (1992 : 4). En passant de la linguistique de la langue à celle du discours, la notion prend un autre sens. Au centre de la définition du texte, la cohérence est, en linguistique textuelle, inséparable de la notion de cohésion avec laquelle elle est souvent confondue ».

Si cette définition distingue deux notions importantes de notre étude (la cohérence et la cohésion), elle ne dit rien au sujet de l'adjectif *discursive* qui est postposé au substantif *cohérence*. Dans notre thèse, nous parlons non seulement de *cohérence discursive* mais aussi de *cohérence textuelle*. La nuance sémantique entre ces deux expressions n'est pas à négliger. Elle peut être lue à partir de la différence entre *discours* et *texte* établie par Franck Neveu (2011 : 128) qui donne les quelques indications suivantes :

« L'opposition *discours/texte* est l'occasion d'une concurrence terminologique qui s'est longtemps réglée au bénéfice du *discours*, d'installation plus ancienne dans le vocabulaire linguistique, et dont les valeurs ne sont restreintes à tel ou tel mode de réalisation sémiologique, contrairement au *texte* fréquemment cantonné à la réalisation écrite de la langue ».

---

principes épistémologiques : alors que la grammaire de texte s'inscrit dans un prolongement de la grammaire générative où une théorie de la phrase est étendue au texte, la linguistique textuelle se présente comme une « translinguistique » se situant à côté de la linguistique de la langue et rendant compte de la cohésion et la cohérence des textes ». Texte en ligne [http://www.revue-texto.net/docannexe/file2577/genre\\_portillo.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file2577/genre_portillo.pdf) consulté le 30 septembre 2014.

Comme nous travaillons sur des productions écrites, nous retenons que le syntagme *cohérence textuelle* sera le plus pertinent pour évoquer les faits linguistiques traités. Mais la prise en compte du contexte peut logiquement justifier la notion de *cohérence discursive* car les éléments du contexte influence la rédaction et la lecture du texte. Dans le cadre de la linguistique pragmatique et textuelle, Jean-Michel Adam (1990 : 19) évoque aussi la différence entre *texte* et *discours*.

« Il est utile de partir de la définition que propose Bakhtine de la compétence linguistique : il constate tout d'abord que "nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés" pour insister ensuite sur le fait qu'apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés et que "les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques)[...]". À travers la notion de "genres du discours", ce qui est avant tout souligné, c'est l'existence de pratiques discursives réglées ».

En accordant une prévalence aux énoncés structurés comme des « genres discursifs », Jean-Michel Adam considère différents éléments qui participent à l'organisation de la parole ou de l'écrit. Reprenant la synthèse de Jean-Michel Adam, Marie-Anne Paveau et Georges-Elia Sarfati (2003 : 186) indiquent qu'avec « les notions de texte et de discours, on a affaire à une distinction à la fois nécessaire, difficile et discutée. Ils ajoutent que c'est J.-M. Adam qui propose la formulation la plus claire, sous forme d'équation mathématique : DISCOURS = Texte + conditions de production/ TEXTE = discours – conditions de production ».

La prise en compte du contexte c'est-à-dire des conditions extralinguistiques permet ainsi de parler de *discours* et le *texte* se limite à la production textuelle ou au cotexte. Dans le cadre de notre étude, nous avons un corpus de textes écrits et il peut être nécessaire de ne parler que de cohérence textuelle. Mais en considérant les habitudes d'usage, nous estimons que la mention *cohérence discursive* illustre bien aussi le processus dynamique de l'écriture. Les productions écrites des élèves sont produites dans un cadre extralinguistique qui peut aider à comprendre les formes linguistiques utilisées. Dans la suite de cette réflexion, nous emploierons ces deux notions en fonction de la nuance sémantique qui les caractérise.

S'agissant des *productions écrites*, elles renvoient aux *textes* et *avant-textes* écrits par les apprenants ou les élèves. Les avant-textes ou brouillons et les textes ou copies résultent de l'activité d'écriture des élèves. De façon générale, les productions écrites rassemblées sont une base de données qui nous permet de construire des corpus de notre étude. La spécificité de ces écrits, c'est qu'ils sont le résultat d'un travail scriptural réalisé dans un cadre scolaire.

Ce sont des rédactions répondant à deux sujets distincts. Les copies des élèves de la classe de troisième répondent au sujet suivant :

*« L'Etat congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres pays de l'Afrique centrale. Par des exemples précis, montrez l'importance de ces routes ».*

Les élèves des classes de seconde et terminale répondaient au sujet ci-après :

*« Dans le cadre de vos études, montrez l'importance de la maîtrise du français ».*

Ces sujets de rédaction et de composition française sont supposés donner lieu à des réponses observant un plan illustratif ou argumentatif, un plan qui demande un recours aux outils textuels servant à traduire la cohésion textuelle. En ce qui concerne le terme *apprenants*, nous nous situons dans la perspective de la didactique où, sous l'influence de la langue anglaise, le mot *learner* est traduit par *apprenant*. Il s'agit bien sûr de l'élève mais perçu de façon beaucoup plus active ou dynamique, c'est-à-dire d'un acteur agissant. Daniel Véronique (1997 : 95) note que l'usage du terme *apprenant* devient de plus en plus courant et qu'il désigne « le locus du contact des langues et des cultures, l'individualité engagée dans le procès d'appropriation ». L'apprenant est celui qui apprend par une implication individuelle et dans un contexte sociolinguistique donné. Placé au centre de l'activité pédagogique, l'apprenant se retrouve impliqué dans un processus d'apprentissage où il est question de fixer des objectifs, de définir des contenus et des niveaux de progression, de choisir des méthodes et des techniques et d'évaluer<sup>3</sup>.

Après une acquisition de compétence, l'apprenant est appelé à devenir autonome et à manifester dans ses productions écrites ou orales un savoir (linguistique et autre). Daniel Véronique (1997 : 95) note à ce sujet que « dans sa perspective, l'autonomisation de l'apprenant est déterminée par la capacité de ce dernier à prendre des décisions aux divers moments de son cheminement d'apprentissage ». L'élève congolais est justement impliqué dans un procès d'appropriation du français et quand il produit des rédactions, il fait des choix d'outils linguistiques qui fondent en partie l'objet de cette étude.

En parlant de l'apprenant du secondaire, nous renvoyons à l'élève qui fréquente le collège ou le lycée impliqué dans la construction de la base de données. Le mot

---

<sup>3</sup> Ces données permettent de distinguer entre les concepts de *texte* et de *discours*. L'implication de l'apprenant dans un contexte tend à valider l'opinion selon laquelle sa production écrite est à considérer comme une production discursive.

« secondaire » renvoie au cycle scolaire qui concerne le collège et le lycée. Le secondaire premier degré concerne le collège composé de quatre niveaux d'études : la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième. Le collège reçoit les élèves de l'école primaire admis au concours d'entrée en sixième (et généralement admis aussi au certificat d'études primaires élémentaires). Le secondaire deuxième degré implique trois niveaux : les classes de seconde, de première et de terminale. Il reçoit les élèves admis au brevet d'études du premier cycle (bepc). Si le cycle du collège concerne des élèves dont l'âge varie entre 11 ans et 16 ans, celui du lycée accueille des apprenants dont l'âge se situe généralement entre 16 ans et 20 ans. Les lycéens terminent leur cycle par le baccalauréat. Si tout le cycle secondaire compte sept niveaux ou classes, dans notre recherche, nous ne portons notre attention qu'à trois niveaux : les classes de troisième, de seconde et de terminale. En parlant de façon générale des apprenants du secondaire, nous voulions, au départ, porter notre attention qu'à ceux du lycée. Mais nous avons été amenée à considérer les productions écrites des élèves de troisième pour apprécier le niveau de compétence avant l'entrée au lycée et surtout à la fin du collège. Et au lycée, nous avons analysé les productions écrites de la seconde et de la terminale considérées comme deux bornes qui peuvent traduire la différence de degré d'acquisition des compétences linguistiques. Avant de poursuivre l'analyse des concepts, nous voulons dire un mot sur le contexte sociolinguistique dans lequel les élèves évoluent.

Au Congo, les élèves suivent toute leur scolarité en français et ils sont souvent en contact avec plusieurs autres langues en dehors du français. Ancienne colonie française de l'Afrique équatoriale française (AEF), le Congo accède à l'indépendance en 1960 et adopte le français comme l'unique langue officielle. Dans ses différentes constitutions, le lingala et le kituba sont cités comme langues nationales et aucune mention particulière n'est portée pour les 72 langues ethniques de la carte linguistique congolaise<sup>4</sup>. Depuis toujours, le français est l'unique langue de scolarisation, la principale langue écrite au Congo. Toutefois, son statut est variable. Dans les principales villes, le français n'est ni une langue étrangère, ni une langue seconde. Il est la langue première parlée en famille comme à l'école. On constate que les enfants nés à partir des décennies 80 et 90 ont le français comme langue maternelle sinon comme langue première. Omer Massoumou (2014 : 104) note à ce sujet que :

La pratique de la langue française bénéficie d'une meilleure audience dans les familles en raison de l'indice de modernité qui lui est associé et surtout du meilleur devenir socioprofessionnel dont bénéficient ses locuteurs. On voit même que les

---

<sup>4</sup> L'*Atlas linguistique de l'Afrique centrale* (ALAC), (1987) fait un inventaire presque exhaustif des différentes langues parlées au Congo.

familles où les membres ont de réelles compétences en français vont tendre à la pratique quasi exclusive de cette langue. On comprend ainsi pourquoi les considérations épilinguistiques des enquêtés expriment majoritairement une préférence pour le français (50,5%)<sup>5</sup>.

Anatole Mbang (2015 : 74) abonde dans le même sens. Le français est devenu la « langue maternelle dans de nombreuses familles congolaises ». Toutefois la pratique du français n'est pas toujours conforme à la norme de la langue et les élèves sont exposés à une diversité d'usages qui perturbent leur propre pratique. L'apprentissage de la langue française à l'école se fait à partir d'un programme structuré mais en famille et dans la société, les élèves reçoivent toute sorte d'influence.

En dernière instance, nous avons les notions d'*anaphores* et de *connecteurs*, des notions qui sont à comprendre comme des « marqueurs de continuation » ou comme des outils linguistiques favorisant l'émergence de la cohésion textuelle. Au sein d'un texte ou d'une production écrite, les anaphores et les connecteurs assurent différents liens interphrastiques et une continuité sémantique. Ils sont perçus comme des marqueurs de cohésion. Mathilde Salles (2006) note par exemple qu'« une mauvaise utilisation des marques de cohésion peut sans conteste produire de l'incohérence ».

Ainsi définis, les différents concepts et notions permettent d'indiquer, en guise de reformulation, que notre recherche doctorale porte sur l'usage des moyens linguistiques comme les anaphores et les connecteurs par les apprenants quand ils organisent la cohérence de leur texte ou de leur discours. En travaillant sur ce sujet, nous nous fixons un double objectif, celui d'inventorier, de décrire et d'analyser des marqueurs de continuité textuelle employés par les apprenants dans les productions écrites. Pour des besoins d'efficacité, nous avons été amenée à limiter notre étude à quelques anaphores et à quelques connecteurs. De façon pratique, l'accent a été mis sur les formes ayant un nombre plus élevé d'occurrences.

Nous savons que les questions sur les marqueurs de continuation, sur la cohésion textuelle et/ou la cohérence textuelle sont abordées de façon méthodique à partir de plusieurs études. Nous ne pouvons nous situer que dans le sillage de ces études. Notre souci a été de prendre en compte les conceptions les plus saillantes, celles développées par les grands linguistes. Nous avons regardé aussi avec un intérêt certain les développements récents. Toutes ces dispositions nous ont permis d'organiser notre thèse de doctorat en trois parties contenant respectivement trois, deux et deux chapitres. Dans l'ensemble, nous avons cherché

---

<sup>5</sup> Ces conclusions correspondent au constat établi par O. Massoumou et AJM. Queffélec (2007 : 34) quand ils parlent de la vernacularisation du français.

à comprendre les orientations proposées des linguistes de renom. L'orientation que nous donnons à la présente réflexion découle de la lecture des démarches théoriques et des conclusions de certains travaux. Comme nous avons restreint notre travail aux anaphores et aux connecteurs, nous avons regardé de façon un peu plus intéressée les réflexions de Michel Charolles (1990, 1991), de Georges Kleiber (1994), de Caroline Masseron (2000), de Jean-Michel Adam (1990, 2005), de Corinne Rossari, etc.

Après avoir montré les limites de la grammaire descriptive au sujet de l'anaphore, Georges Kleiber (1994) propose par exemple une étude large sur les anaphores et les pronoms. Son analyse particulière de l'usage du pronom *il* nous a permis de penser à l'emploi de ce même pronom par les apprenants congolais du secondaire. Corinne Rossari (2000) donne des options méthodologiques intéressantes à travers sa lecture des connecteurs et des relations de discours. En dehors de ces travaux, nous avons encore noté plusieurs autres réflexions. La revue *Langages* (2010) a consacré son n°177 à la question du « Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques ». Les contributions traitent de la cohésion textuelle par l'analyse de la temporalité (Sylvie Plane, Denis Alamargot et Jean-Louis Lebrave), de l'espace, des moyens linguistiques (Maria Chuy et Fabienne Rondelli ; Véronique Paolacci et Monik Favart...). Nathalie Decool-Mercier et Ali Akinci Mehmet (2010) étudient les processus anaphoriques dans les productions écrites des élèves du cours moyen deuxième année. L'étude est menée sur deux groupes des francophones natifs et des francophones d'origine néerlandaise. Monik Favart et Lucile Chanquoy (2007) privilégient une approche psychologique quand elles abordent le « passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif ». Shirley Carter-Thomas (2000) étudie la cohérence textuelle dans le contexte pédagogique.

Pour certaines réflexions, les auteurs s'inscrivent dans la perspective d'une lecture de l'écrit scolaire. Il s'agit des orientations qui nous intéressent car elles correspondent au projet que nous construisons dans le cadre de cette thèse. Seulement, nous parvenons au constat que ces études ne portent pas sur le Congo. Les corpus exploités ou étudiés appartiennent à l'espace français ou occidental. En portant notre attention au traitement de ces questions en République du Congo, nous avons réalisé que les études effectuées n'ont jusque-là pas traité des aspects liés à la cohérence textuelle ou à la cohésion textuelle. Au Congo, les chercheurs ont porté leur attention à la lexicologie (A. Queffélec et A. Niangouna, 1990, J-A. Mfoutou, 2000, O. Massoumou et A. Queffélec, 2007), à la morphosyntaxe (A. Queffélec, 2007, 2010, E. Ngamountsika, 2007, 2014), à la sociolinguistique (J-A. Mfoutou, 2002, 2009) et à la didactique du français (Alain Fernand Loussakoumounou, 2009, 2013).

Si le domaine occidental compte un nombre considérable de travaux sur la cohérence discursive en général et sur la cohérence dans les écrits scolaires en particulier, au Congo, les chercheurs n'y ont consacré, à notre connaissance, aucun travail d'importance majeure. De façon consécutive, notre thèse tente de combler un manque ou un vide. Les études qui traitent de la pratique du français par les apprenants évoquent globalement la faiblesse du niveau des élèves en français. L'enseignement-apprentissage du français en contexte plurilingue retient souvent l'attention des chercheurs. Nous pensons aux études de Georges Manache et alii. (1985), Anatole Mbanga (1999), Omer Massoumou (2003), Martin Guimfac (2004)... Au regard de ces données, la tentation était grande de chercher à travailler sur un sujet de didactique du français. Mais nous choisissons de lire les écrits scolaires dans l'optique de la linguistique textuelle. Nous limitons notre étude à l'emploi des anaphores et des connecteurs.

L'étendu du sujet nous oblige à le circonscrire ou à le limiter à quelques aspects. Nous lirons l'expression de la cohérence dans les copies des élèves des classes de troisième, de seconde et de terminale. Pour le lycée, nous avons organisé un devoir à partir d'un sujet invitant explicitement les candidats à argumenter leur réponse. Pour le collège, nous avons récupéré des copies de l'examen d'Etat à la Direction des examens et concours (Dec).

Nous savons que les élèves congolais sont des enfants à plusieurs langues<sup>6</sup>. La langue française est le principal médium du système éducatif congolais mais le marché linguistique compte plus de 70 langues locales (cf. François Lumwamu et alii., 1987). Le statut sociolinguistique de la langue française a considérablement changé au cours des cinquante dernières années en République du Congo. En effet, de l'accession à la souveraineté nationale (1960) à aujourd'hui, le français occupe une place de plus en plus importante dans la vie privée des Congolais. De langue coloniale, il est devenu langue officielle et aujourd'hui langue de communication au sein de plusieurs familles et langue maternelle de plusieurs enfants. La pratique du français se généralise (du moins dans les grandes villes comme Brazzaville et Pointe-Noire) et cela génère des spécificités d'usage qui nous intéressent, particulièrement quand elles portent sur les marqueurs de continuation dans les productions discursives des élèves.

Notre activité professionnelle nous a souvent amenée à lire des productions écrites des lycéens. Nous avons constaté que la « cohérence textuelle », nécessaire pour toute réponse à un sujet argumentatif précis, n'était pas toujours observée. La phase d'évaluation devenant

---

<sup>6</sup> Les questions d'enseignement dans un contexte de bilinguisme, de langues en contact qu'aborde Claude Hagège (1996 et 2005) dans *L'Enfant aux deux langues* se posent ici de manière différente. L'élève est exposé à plusieurs langues, des langues qu'il pratique parfois et qu'il comprend souvent mais qui ne sont pas évoquées dans le contexte scolaire où seul la langue française existe.

systématiquement délicate. La majorité des élèves ne suivent en effet pas une méthode ou démarche bien exercée pour répondre de façon pertinente à la question posée. La comparaison entre d'une part, les données des critères du corrigé et d'autre part, les réponses des élèves laissent souvent apparaître des écarts importants entre norme et usages au point où le correcteur ou l'enseignant attribue une note en fonction du sens global de la rédaction. Un élève peut ainsi avoir une bonne note même si des procédés d'illustration, d'explication, de continuation, etc. n'étaient pas bien maîtrisés ou des écarts de nature diverse étaient relevés ou constatés. Il semble pourtant que le programme d'enseignement du français accorde une place importante à ce type de question<sup>7</sup>. Nous avons par exemple trouvé que l'énumération d'un ensemble d'arguments commençant par *d'abord* n'était globalement pas conséquente parce que les connecteurs *ensuite* et *enfin* ne suivaient pas. Dans une phrase conclusive de la rédaction, l'emploi non pertinent de *d'abord* est totalement curieux. Les anaphores pronominales et nominales apparaissent avec des dysfonctionnements référentiels au point où le discours tend à exprimer des ruptures de cohésion singulières. L'expression du temps est encore marquée par des ruptures ou des discontinuités. Nous avons identifié plusieurs autres phénomènes qui fondaient des entorses à la cohésion textuelle alors qu'ils étaient supposés l'exprimer. En exemple, nous pouvons citer l'usage de la ponctuation qui est souvent déficitaire sinon absente dans plusieurs copies.

De l'expérience de lecture et d'évaluation des copies d'élèves et de l'actualité scientifique sur la question<sup>8</sup>, nous avons pensé à une recherche sur « la cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : anaphores et connecteurs ». Dans les programmes de l'enseignement secondaire, les procédés d'argumentation sont abordés à partir de plusieurs points d'enseignement. Les élèves sont supposés avoir reçu les enseignements nécessaires pour mieux organiser leurs travaux de rédaction (rédaction, dissertations françaises ou commentaires composés). Nous organisons notre thèse à partir de la question centrale suivante : **comment les apprenants construisent-ils les relations de cohérence discursive dans leurs productions écrites ?**

Les hypothèses de notre recherche portent principalement sur le respect ou l'observation des contraintes pour une cohésion textuelle laquelle permet, à son tour, la manifestation de la cohérence textuelle. Dans les productions écrites des élèves de notre échantillon, l'usage des anaphores (pronominales et lexicales) est-il efficient ? Et les connecteurs intègrent-ils une dynamique logique de continuité textuelle ? Par ailleurs, des questions sur les paramètres de

---

<sup>7</sup> Nous procédons à une lecture des programmes du français au secondaire dans le deuxième chapitre ci-dessous.

<sup>8</sup> Voir la bibliographie une idée plus large des travaux sur la cohérence discursive.



l'âge, du sexe et du niveau (troisième, seconde, terminale) des élèves pourront permettre d'apprécier le degré de maîtrise des contraintes linguistiques liées à l'expression de la cohésion textuelle.

Pour répondre à ces questions, nous avons recueilli des copies d'élèves ainsi que des données individuelles et sociolinguistiques. Les résultats de notre recherche dépendent donc de la description et de l'analyse des 150 copies de la classe de troisième, des 82 brouillons et 87 copies de la classe de seconde et des 89 brouillons et 94 copies de la classe de terminale soit un total de 502 productions écrites des élèves du secondaire.

Pour répondre à notre problématique, nous proposons une réponse générale comprenant trois parties la première porte sur les théories, le contexte et les méthodologies, la deuxième sur les approches anaphoriques, de l'approche textuelle à l'approche thématique et la troisième partie abordera la construction discursive et l'usage des connecteurs.

Ainsi dans la première partie intitulée « théories, contexte et méthodologies », nous avons trois chapitres. Le premier chapitre porte essentiellement sur les notions de cohérence et de cohésion lues à travers plusieurs opinions critiques. La cohérence textuelle est revisitée avec la prise en compte des critères présentés par Michel Charolles puis par celle de Bernard Combettes. Après la lecture de quelques définitions de la notion de cohérence, nous considérerons l'opinion du scripteur dans l'expression de la cohérence. A la cohérence textuelle, nous associerons le concept de *cohésion textuelle* qui renvoie à des outils linguistiques beaucoup plus concrets. Les marqueurs de cohésion seront analysés dans cette perspective. Nous présenterons les considérations générales sur les anaphores et les connecteurs. L'objectif ici est de baliser notre réflexion sur l'expression de la cohérence dans les productions écrites par les élèves. Dans ce premier chapitre, nous reviendrons sur la méthodologie observée et particulièrement sur l'approche lexicométrique qui permet une lecture quantitative des données. L'exploitation des copies va suivre d'une part la démarche proposée par Maria Chuy et de Fabienne Rondelli sur la gestion des contraintes dans les écrits scolaires et d'autre part la comparaison des avant-textes et des textes (brouillons et copies) d'après une méthode de génétique textuelle. Le recours à la lexicométrie nous permettra en partie de gérer l'étendue de notre corpus et de sélectionner nos exemples, de présenter des tableaux ainsi que des statistiques de notre échantillon.

Le deuxième chapitre est consacré aux données du contexte scolaire dans lequel les apprenants évoluent. Notre objectif est de décrire les éléments didactiques, particulièrement les informations contenues dans les programmes scolaires (au sujet des anaphores et des connecteurs), les manuels et les cahiers. Les leçons à enseigner aux élèves sont identifiées ou

repertoriées à partir des rubriques du programme officiel diffusé par l'INRAP. Nous regarderons la place qu'occupent les marqueurs de cohésion textuelle à travers les objectifs généraux et les objectifs spécifiques des programmes du collège et du lycée. Nous essaierons de comprendre le contexte de travail des enseignants. Pour le collège, le programme retient cinq objectifs généraux : deux portent sur la compréhension des messages oraux et écrits, deux traitent des expressions orale et écrite et un OG concerne les compétences techniques. Pour le lycée, les OG et les OS sont au nombre de quatre (comprendre une œuvre ou un extrait, s'exprimer à l'oral, s'exprimer par écrit et acquérir des compétences techniques). Ces différents objectifs ne peuvent pas manquer d'impliquer des marqueurs de continuité textuelle. L'objectif est lire les types de marqueurs faisant l'objet d'enseignement/apprentissage dans les deux cycles. La référence aux mots de liaison, au résumé de texte indique indirectement que des marqueurs font l'objet des enseignements de français. Nous lirons donc dans ce chapitre 2 la place des marqueurs de cohésion dans les manuels. Les ouvrages au programme sont supposés donner les meilleures orientations pour l'enseignement du français. Une présentation des données des manuels permettra de rendre compte de la prise en compte effective des marqueurs de cohésion. Les livres de grammaire française au programme du collège définissent un cadre didactique qui influence les compétences des apprenants. Ces données qui entrent dans la Mémoire à Long terme seront également évoquées. Si les manuels dessinent une orientation donnée, l'opinion des enseignants, compris comme éléments médiateurs dans la transmission des compétences, se lit à travers les fiches pédagogiques rédigées. Ces fiches donnent en effet une idée sur les leçons apprises par les élèves, sur les usages et sur les incorrections lisibles dans les copies et les brouillons. Les fiches pédagogiques nous permettront de lire les choix des notions à enseigner. Nous allons aussi interroger les cahiers des élèves. Il sera question d'apprécier la qualité de la prise des notes. Nous supposons que des notes bien relevées ou transcrites sont la base d'une bonne assimilation des cours. La description et l'analyse des fiches pédagogiques et des cahiers des apprenants devront permettre de dire si le cadre didactique est conséquent dans l'implication des usages à recourir aux outils linguistiques faisant l'objet de la recherche. Des questions se posent sur l'homogénéité des fiches pédagogiques, sur la diversité des ouvrages ou manuels, sur la conception des notions... Une description des données sur les connecteurs logiques sera envisagée ; ceci pour comprendre les usages linguistiques des apprenants. Ces données ont une réelle incidence sur la phase d'écriture ou d'exercices. Ces différents éléments sur le cadre didactique restent déterminants et feront donc l'objet du chapitre 3.

Dans le troisième et dernier chapitre de la première partie, nous présenterons la méthodologie de notre recherche. Comprise comme un ensemble de démarches qu'imposent des théories données, la méthodologie appliquée correspond à trois phases importantes de notre recherche. Nous commencerons par donner des détails sur la construction des corpus d'étude. Nous avons certes les annexes (thèse volume II) mais il s'agit d'indiquer comment les opérations ont été menées. Ainsi la collecte des données (textes et avant-textes) le dépouillement informatique et manuel de ces données, la construction des corpus, les outils théoriques sont, du point de vue de la méthodologie, les principales étapes présentées. Pour justifier l'orientation de la recherche sur des questions liées aux anaphores et aux connecteurs, nous aurons à présenter des résultats bruts issus du dépouillement automatique.

La deuxième partie porte sur les « approches anaphoriques ». Nous essayerons de lire dans les copies la manière dont les pronoms anaphoriques manifestent la récurrence thématique. Dans le chapitre 4, nous nous intéresserons aux anaphores pronominales. La description des pronoms *il* et *elle* constituera les deux angles d'approche de la question. Nous voudrions savoir si ces pronoms anaphoriques sont bien employés, s'ils marquent la cohésion textuelle et garantissent la progression textuelle. Nous essayerons de distinguer les différents types de rapports entre l'antécédent et le pronom. Ainsi les emplois pertinents, les ruptures en genre et/ou en nombre entre antécédent et pronom, l'éloignement textuel des formes corrélées... sont des points qui permettront de lire les formes anaphoriques pronominales *il* et *elle* dans les classes de troisième, de seconde et de terminale.

Dans le chapitre 5, nous aborderons l'autre catégorie des anaphores pronominales, les anaphores lexicales. Ces anaphores sont définies par différentes études. Une lecture en précisera la spécificité sémantique. En partant de la catégorisation que proposent Georges Kleiber (1990), Jean Michel Adam (2008) et bien d'autres théoriciens, nous lirons les anaphores fidèles, infidèles, hypéronymiques, résomptives et associatives. Ces différentes classes d'anaphores caractérisent des variétés d'organisation de la phrase. Elles traduisent des particularités de la cohésion textuelle. Nous prendrons quelques exemples des corpus des trois niveaux d'études pour apprécier la tendance qu'offrent les apprenants congolais. L'anaphore lexicale implique une relation sémantique (de synonymie) que la recherche lexicométrique ne peut pas déterminer. En nous appuyant sur certaines unités lexicales, nous regarderons, au niveau de quelques exemples, comment fonctionne le jeu de reformulation ou de résomption lexicale. Ainsi une analyse de quelques unités lexicales comme *français*, *maîtrise*, *avantages*, *route*... sera menée pour apprécier la manière dont les apprenants appliquent la syntaxe et la sémantique des anaphores lexicales.

Nous analyserons la reprise nominale anaphorique à partir de plusieurs démarches. L'anaphore résomptive conceptuelle (ARC) va par exemple être étudiée à partir de certaines formes lexicales et du pronominal *ça*. Nous verrons comment les élèves recourent aux propositions inductrices, à la mémoire discursive et à l'activité conceptuelle pour tenter de construire la cohésion textuelle. Les études de Francis Corblin (1995), Michel Charolles (2002), Franck Neveu (2011), Florence Lefeuvre (2014)... vont nous aider à encadrer notre interprétation des données. Nous tenterons de montrer comment l'anaphore résomptive participe à la dynamique de la progression discursive.

Après ce chapitre 5, nous poursuivrons, la troisième partie, l'analyse des marqueurs de cohésion textuelle par la prise en compte de la « construction discursive » et de « l'usage des connecteurs ». Cette partie comprend deux chapitres. La lecture des connecteurs ne va pas être exhaustive. Elle se limite à la lecture des phénomènes saillants relevés dans les copies des élèves. Ainsi dans le chapitre 6, une réflexion est menée sur les marqueurs d'énumération et de conclusion. D'une part, nous lirons l'emploi pertinent des connecteurs d'énumération. Nous mettrons davantage l'accent sur les marqueurs d'intégration linéaire (MIL). La description des différentes catégories des énumératifs (de commencement, de relais et de clôture) va permettre d'aborder la complexité du phénomène et sa manipulation par les jeunes apprenants congolais. Antoine Auchlin (1981), Jean-Michel Adam (1990), Gilbert Turco et Danielle Coltier (1988), Liana Pop (2000) et Agata Jackiewicz (2002) présentent des théories que nous allons essayer de suivre. D'autre part, nous nous intéressons aux conclusifs. La forme *donc* est susceptible d'exprimer différentes valeurs. Nous nous intéresserons aux formes occurrences apparaissant dans la partie conclusive des rédactions. Après avoir isolé les formes traduisant une reformulation ou une conclusion, nous lirons leur degré de pertinence. Et dehors de *donc*, nous lirons les conclusifs prépositionnels *en conclusion*, *en somme*, *en définitive*. Nous apprécierons le niveau de pertinence que génère l'emploi plus ou moins pertinent des MIL et des conclusifs dans une production écrite.

Dans le chapitre 7, la réflexion portera sur les connecteurs de justification et d'opposition. Ces deux types de connecteurs sont très employés dans les copies des apprenants congolais. Pour les justificatifs, nous pensons aux formes suivantes les plus employées dans les corpus : *car*, *parce que* et *par exemple*. Les données théoriques d'A. Berrendonner (1991, 2004), de Jeanne-Marie Debaisieux et H. José Deulofeu (2006) et de Jeanne-Marie Debaisieux (2002), Caroline Masseron (2004)... nous aideront à interpréter les usages des apprenants congolais. La prise en compte de la syntaxe, des clauses et des

périodes, des dispositions macro- ou micro-syntaxiques facilitera l'interprétation des écrits scolaires.

Pour les connecteurs d'opposition, les formes les plus usitées sont *mais* et *cependant*. Nous leur consacrons le dernier sous-chapitre de la thèse. En partant des données théoriques de Michel Adam (1990) qui distingue cinq types de *mais*, nous décrirons et analyserons les pratiques des élèves congolais. Nous mettrons davantage l'accent sur l'emploi du connecteur *mais* par les apprenants de la classe de troisième. S'agissant de *cependant*, nous aurons recours à quelques indications de Monik Favart et Lucile Chanquoy (2007). Nous retiendrons quelques exemples pour décrire les usages des apprenants du jeu oppositif.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **THEORIES, CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIES**

---

## **Introduction partielle**

La première partie de cette thèse aborde trois points qui ont la vocation de poser les bases de la réflexion. Ainsi, dès le premier chapitre, les notions de cohérence et de cohésion seront-elles lues à la lumière de la linguistique textuelle. Il s'agit pour nous de préciser nos orientations théoriques dans le sens où nous voulons lire la cohésion textuelle à partir de sa manifestation dans la copie de l'apprenant. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le contexte congolais de l'étude. En fait, l'une des singularités de notre recherche, c'est qu'elle porte sur un échantillon original et pour cela, nous avons estimé nécessaire la présentation du contexte scolaire et social congolais. Celle-ci est faite à partir d'une lecture des programmes scolaires, des manuels au programme, des cahiers d'élèves... L'enquête sociolinguistique menée contribue à faire connaître le contexte de l'étude particulièrement dans l'appréciation ou la description des usages linguistiques et des phénomènes de contact de langues. L'étude de Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont (1999) indique l'intérêt de cette démarche. Le troisième et dernier chapitre présente les outils méthodologiques. Il aborde les points sur la construction des corpus, sur le traitement des données et sur la présentation des données brutes.

Dans l'ensemble, l'ambition de cette première partie est de fixer les bases de la lecture des marqueurs de cohésion textuelle (anaphores et connecteurs) dans les copies des élèves du secondaire en République du Congo. Dans notre approche théorique du sujet, nous ne pouvons pas prétendre à une lecture exhaustive de la littérature sur la cohérence et la cohésion. Notre objectif est de construire notre raisonnement à partir des études significatives concernant notre champ de recherche.

# CHAPITRE 1

## ASPECTS THEORIQUES

### 1.0. Introduction

Si la conceptualisation de la cohérence discursive reste encore un sujet de débat, nous ne prétendons pas résoudre le problème. En parlant des aspects théoriques, nous faisons allusion aux savoirs scientifiques qui existent et particulièrement à ceux mobilisés au cours de cette recherche. De la conception générale de la cohérence aux différentes définitions de la cohésion, nous essayerons donc de nous placer dans ce vaste champ théorique de la linguistique textuelle<sup>9</sup> et traiter des anaphores et des connecteurs. Nous ne pouvons qu'inventorier ici quelques études qui font référence en la matière. Notre opinion sur les éléments de cohésion textuelle dans les copies partira de plusieurs développements théoriques en fonction des points précis abordés. Michel Charolles, Bernard Combettes, François Rastier, Francis Corblin, Jean-Michel Adam, Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau... sont des linguistes qui ont abordé ces questions de façon approfondie. Nous voulons nous situer dans leur sillage.

Il s'agit pour nous de comprendre les positionnements théoriques des uns et des autres pour bien suivre les orientations qui s'imposent à nous en fonction de notre problématique et de notre corpus. La connaissance de l'historique des notions n'est pas à négliger. Elle peut nous aider à nous situer dans notre étude et à mieux penser les conclusions que nous formulons. En tenant compte des données de notre base de données, nous discuterons des conceptions sur les anaphores et soit sur les connecteurs.

### 1.1. Cohérence discursive ou textuelle

Une conceptualisation intéressante existe sur la cohérence textuelle. Nous allons davantage nous situer dans le contexte français et relever les travaux les plus significatifs que

---

<sup>9</sup> Anna Jaubert (2005 : 7) précise en effet que « [...] les notions de cohésion et de cohérence, prises en écharpe par différentes approches théoriques, ne vont pas de soi, tant s'en faut. Elles ont nourri de nombreux débats dont on perçoit la trace dans des titres d'ouvrages et articles significatifs, les uns focalisés sur la cohérence, d'autres faisant état parfois de la seule cohésion, d'autres encore associant à ce couple intermittent le troisième terme de *connexité* ».



nous avons pu recenser. Nous commençons notre lecture avec Michel Charolles qui a écrit plusieurs articles et livres sur la question de la cohérence textuelle.

Son article de 1978 portant sur « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes » constitue un point de départ. L'auteur y présentait cinq critères à observer pour obtenir un texte cohérent : la répétition des éléments, la continuité thématique, la progression textuelle, la non contradiction des propos avancés et la mise en relation de tous les éléments d'information. Michel Charolles, (1978, 11) précise que quand ces principes ne sont pas respectés, on enregistre dans un texte une absence de cohérence textuelle marquée par des écarts morphosyntaxiques, des dysfonctionnements textuels...

Pour Michel Charolles, le critère de répétition garantit la linéarité des éléments du texte et la continuité thématique. Le scripteur recourt aux moyens linguistiques comme la pronominalisation, l'utilisation de déterminant défini, la substitution lexicale, le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence (rappel qui porte sur des contenus nonperceptibles à la surface du texte). La cohérence textuelle repose aussi sur ce que M. Charolles (1978 : 20) appelle la progression textuelle. Il affirme : « *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* ». Le texte macrostructurellement cohérent repose sur la continuité textuelle et la progression thématique. Le texte avance par l'insertion de nouvelles informations sur le thème (cf. Roberte Tomassone, 2002, 87). Le respect du lien entre les informations constitue une interdépendance des éléments en présence. Le critère de la non-contradiction établit une absence d'opposition sémantique des éléments qui se succèdent dans un texte car une proposition ne peut être à la fois vraie et fausse. Michel Charolles relève toutefois que des contradictions peuvent advenir sur les repérages temporels, sur l'inadéquation du mode discursif...

Bernard Combettes (1993) aborde aussi la question de la cohérence textuelle quand il traite de la grammaire de phrase. Dans son article sur la « Grammaire de phrase et cohérence textuelle, le traitement des constructions détachées », il retient deux critères pour une pertinence de la phrase et fait une application aux constructions détachées (appositions et gérondifs). Selon Combettes, ce sont en effet l'ordre des éléments de l'énoncé et la hiérarchisation des unités syntaxiques qui permettent de lire la cohérence du texte. La phrase et le texte sont deux domaines différents et les constructions détachées relèvent des contraintes au sein de la phrase. Du point de vue sémantique et logique, le problème de la coréférence avec le groupe sujet et des règles textuelles doivent correspondre au contexte.

En dehors de l'approche textuelle, d'autres considérations de la cohérence existent. Une définition sémiotique indique par exemple que :

« la cohérence du discours ne relève pas seulement d'un jugement porté sur le texte, mais il est l'effet d'un parcours dynamique de la signification, l'application d'une stratégie que soutiennent des formes de rationalités. Parler de cohérence, plutôt que de jugement, c'est retenir l'idée d'un projet de lecture, d'un acte énonciatif appliqué à l'objet textuel, d'un parcours interprétatif, d'une négociation ou d'un affrontement entre le projet de lecture et la résistance d'un texte »<sup>10</sup>.

La cohérence est souvent établie au niveau de l'interprétation, donc de la lecture du texte. Ici, il est plutôt question de la construction de cette cohérence par le scripteur. Ceci voudrait dire que le scripteur ou l'apprenant doit connaître les attentes du lecteur pour que son message soit bien interprété.

Après une présentation des principaux travaux portant sur la cohérence, nous allons nous intéresser aux travaux abordant la cohérence du point de vue du scripteur. Nous lirons par la suite les marques de cohésion comme éléments discursifs concrets manifestant la continuité textuelle et contribuant à la construction de la cohérence discursive.

### ***1.1.1. Construction de la cohérence textuelle***

La réflexion sur la cohérence du texte est souvent gratifiée d'une explication de la démarche à suivre pour construire, lors de la lecture, une vision cohérente du texte lu. La prise en compte du contenu et de la forme permet de forger une représentation mentale cohérente. La lecture de la cohérence peut donc correspondre soit à une recherche des bases théoriques de la cohérence textuelle construite par le lecteur soit à une exploration des cadres d'analyse possibles en partant de l'opinion du rédacteur au moment de la production du texte.

Maria Chuy et Fabienne Rondelli (2010) relèvent deux orientations essentielles dans les études sur la cohérence. D'une part, le texte ou le discours est considéré comme un ensemble cohésif et cohérent et d'autre part, le récepteur ou le lecteur est appelé à actualiser le sens du texte. Ainsi la cohérence peut être construite par le lecteur ou peut être envisagée du point de vue du rédacteur au moment de la production du texte. Nous considérons cette double orientation et nous relirons, dans un premier temps, quelques travaux mettant le lecteur au

---

<sup>10</sup> Manuscrit auteur, publié dans "Discours, cohérence, énonciation. Une approche de sémiotique discursive", TUNIS : Tunisie [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/36/39/PDF/Panier\\_Discours\\_Coherence.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/36/39/PDF/Panier_Discours_Coherence.pdf) article consulté en mars 2014.

centre de la construction de la cohérence textuelle. Par la suite, nous examinerons l'enjeu de la construction de la cohérence du point de vue du rédacteur.

### *1.1.2. Cohérence du point de vue du lecteur*

Nous savons qu'un texte est cohérent à partir du moment où l'articulation de son contenu et de sa forme permet au lecteur de se faire une représentation mentale acceptable. C'est fondamentalement un problème de représentation mentale, d'acceptabilité d'une relation forme-contenu. Les approches sont davantage celles des psychologues.

Pour Ted Sanders et alli. (1993) par exemple, la relation de cohérence est un aspect de la signification où deux ou plusieurs segments du texte ou de la phrase sont impliqués. Ils affirment :

« A coherence relation is an aspect of the meaning of two or more discourse segments that cannot be described in terms of the meaning of the segments in isolation. In other words : it is because of this coherence relation that the meaning of two discourse segments is more than the sum of the parts. The essential property of coherence relations is that they establish coherence in the cognitive representation people have or make of a discourse. (Sanders, Spooren & Noordman, 1992, 1993) »<sup>11</sup>.

La relation de cohérence est donc une relation sémantique établie par un lecteur qui examine des segments textuels. Elle correspond à une représentation cognitive lors de l'opération de lecture d'un énoncé. Wilbert Spooren et Ted Sanders (2008) développent la même conception de la cohérence comprise comme une caractéristique essentielle du texte. Les liens logiques (opposition, cause, conséquence...) intègrent des processus de compréhension et d'écriture des textes.

« Coherence is an essential trait of well-formed discourse. Between the segments of a coherent text, relations like Contrast and Cause–Consequence must be inferred. These relations play a central role in processes of text comprehension, memory, and reproduction »<sup>12</sup>.

Wilbert Spooren et Ted Sanders (2008) considèrent la cohérence comme un trait essentiel d'une bonne formation du discours. Cela suppose l'observation d'un ensemble de

---

<sup>11</sup> Ted Sanders, « On coherence relations and connectives Toward a cognitive theory of discourse connectedness », [http://semanticweb.kaist.ac.kr/research/tc37sc4/new\\_doc/ISO\\_TC37\\_SC4\\_N339\\_TDG3\\_DiscourseRelations\\_Sanders.pdf](http://semanticweb.kaist.ac.kr/research/tc37sc4/new_doc/ISO_TC37_SC4_N339_TDG3_DiscourseRelations_Sanders.pdf) article consulté en avril 2014.

<sup>12</sup> Wilbert Spooren et Ted Sanders, « The acquisition order of coherence relations : On cognitive complexity in discourse », ScienceDirect, *Journal of Pragmatics* 40 (2008) 2003–2026, disponible en ligne : [http://www.sfu.ca/~mtaboada/lot/readings/Spooren\\_Sanders\\_2008.pdf](http://www.sfu.ca/~mtaboada/lot/readings/Spooren_Sanders_2008.pdf) article consulté en août 2014.

règles ou de contraintes par le scripteur. Et ces contraintes sont bien connues ou identifiées aussi bien par le rédacteur que par le lecteur. Les procédés logiques favorisent une meilleure compréhension ou une prise en compte du discours émis. La plupart de ces chercheurs retiennent cinq niveaux de représentation mentale pour qu'une production écrite puisse avoir un contenu sémantique cohérent. Il s'agit :

- du code de surface ;
- de la base de texte ;
- du modèle de situation ;
- du niveau de communication ;
- du type de texte.

Maria Chuy et Fabienne Rondelli (2010 : 85) indiquent que les trois premiers codes ou niveaux correspondent au fondement de la compréhension. Le code de surface contient les informations sur la syntaxe, le lexique concrètement employés dans le texte. La base de texte renvoie à la signification des micro et macro-propositions présentes dans le texte. On relève le fait que la construction des propositions ne prend pas toujours en compte des exigences de formulation et de syntaxe. Le lecteur va suppléer aux insuffisances de construction pour parvenir à un sens acceptable. Le modèle de situation devient ainsi un micro-monde de texte. Et ce monde

« est créé à travers l'interaction entre les propositions explicites (*base de texte*) et les connaissances stockées en Mémoire à Long Terme qui est définie comme un système cognitif de capacité illimitée, permettant de stocker les informations pour plusieurs jours voire plusieurs décennies, (M. Chuy et F. Rondelli, 2010 : 85).

Dans l'analyse des écrits scolaires des apprenants congolais, nous prendrons en compte la Mémoire à Long Terme<sup>13</sup> par l'association des notions pédagogiques reçues par les apprenants et du contexte sociolinguistique... Ainsi les enseignements reçus par le rédacteur et le lecteur deviennent des connaissances mobilisables lors de l'écriture ou de la lecture du texte. Maria Chuy et Fabienne Rondelli (2010 : 85) ajoutent d'ailleurs que « le processus d'inférence et d'intégration des connaissances antérieures permettent aux lecteurs de

---

<sup>13</sup> Nous admettons que la Mémoire à Long Terme concerne aussi les éléments didactiques. Ainsi les enseignements reçus sur la base des programmes officiels sont des éléments importants de la MLT.

compléter des lacunes laissées dans le texte et de créer une représentation mentale plus complète et plus cohérente ». Nous convenons donc avec ces deux auteurs que la cohésion n'est pas nécessairement dans le texte mais qu'elle se construit aussi avec l'acte de lecture grâce à une opération mentale.

S'agissant des deux derniers niveaux de représentation mentale, Maria Chuy et Fabienne Rondelli (2010) notent que le niveau *type de texte* correspond à la catégorie du texte. Il est question de dire si la structure est narrative, argumentative, descriptive, etc. En effet, la rupture d'adéquation entre la structure du texte et le type de texte peut générer une absence de cohérence car la représentation mentale sera difficile à réaliser. Le niveau de communication renvoie au contexte pragmatique de la production du texte. On peut par exemple penser que l'élève répond à une évaluation et qu'il ne s'agit donc pas d'une fiction qui serait née au hasard de l'inspiration.

Les cinq niveaux de représentation mentale sont importants dans la construction de la cohérence textuelle parce qu'on admet que la compréhension construite par le lecteur d'un texte dépend de la manière dont les cinq niveaux ont été articulés par le rédacteur. De son côté, Shirley Carter-Thomas (2000 : 218) souligne la nuance entre la cohérence textuelle et l'équilibre au sein du texte :

« L'équilibre dans un texte entre la stabilité des thèmes successifs et l'apport de nouvelles informations par les rhèmes est un partage délicat. Sans points d'ancrage, c'est-à-dire sans thèmes facilement identifiables, le texte devient vite anarchique et incohérent. En contrepartie, sans apport nouveau le texte piétine ».

Le piétinement du texte porte sur la progression thématique et l'incohérence renvoie à des ruptures de différents ordres au sein du texte. Shirley Carter-Thomas privilégie l'analyse de la structure thématique quand il est question de lire l'organisation textuelle. Elle pense que l'étude de « l'agencement des informations intra- et interphrastiques est liée à une réflexion sur l'efficacité de ces relations à un niveau individuel » (S. Carter-Thomas, 2000 : 10). Si le niveau thématique occupe le premier plan, cela ne voudrait pas dire que cette auteure ignore les questions formelles qui peuvent aussi nuire à l'émergence de la cohérence. Dans sa conception du texte, elle reprend la définition de M. M J Fernandez (1994 : 24) du texte quand elle écrit : « *un texte est un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence* ». Cet ensemble est marqué par trois concepts : la grammaticalité, l'acceptabilité (communautaire) et l'adaptabilité (degré d'adéquation contextuelle). S. Carter-Thomas parle encore de la réussite communicative d'un texte à partir du moment où il est

capable de déclencher une interprétation évidente par un lecteur. Elle considère finalement le texte comme le « résultat d'une interaction [car] un texte n'est jamais écrit dans le vide » (S. Carter-Thomas, 2000 : 17).

Nicole Delbecque (2002) étudie les questions de structuration des textes et aborde la problématique de la cohérence dans une double perspective. Elle affirme en effet qu'il existe deux dimensions dans l'interprétation d'un texte : la cohérence référentielle et la cohérence relationnelle (pp. 223-224). Nous comprenons par cette affirmation que le texte écrit ou la production écrite (de l'élève) se rapporte uniquement à ce qui est écrit mais sa compréhension dépend d'un pôle de réception où le bagage culturel, la connaissance du monde, les idées et les sentiments de lecteur jouent un rôle déterminant. Pour Nicole Delbecque (2002 : 231), la cohérence est inscrite tantôt par des « marques explicites : noms et mots fonctionnels », tantôt par des liens cohésifs non exprimés. Elle définit la cohérence référentielle comme suit :

« un ensemble de concepts et de leurs référents (expressions référentielles). Pour la linguistique moderne les référents des mots d'un texte ne sont plus des référents des objets du monde extralinguistique, mais d'y voir plutôt l'image mentale que les personnes peuvent en avoir. Ceci explique que l'on puisse renvoyer à des choses qui n'existent que dans notre esprit comme : licorne, père Noël ou le prince charmant ».

Nous constatons en fait que la question de la référence est liée à celle de l'immanence. Le référent renvoie à quelque chose qui est mentionnée dans le texte (référence endophorique, exprimée par l'anaphore ou la cataphore et l'interprétation est intimement liée au contexte textuel (formes pronominales, groupes nominaux).

La cohérence relationnelle renvoie à l'usage des connecteurs qui relient les phrases de façon explicite. Toutefois, l'usage de certains connecteurs ne semble pas être en accord avec la relation de cohérence qui correspond au contexte (sous spécification relationnelle). Nicole Delbecque indique encore les groupements qui expliquent les relations de cohérence. Il s'agit de la parataxe qui relie des phrases de statut égal, relation séquentielle (en parataxe, le connecteur peut être omis sans faire disparaître la relation) de l'hypotaxe qui combine une proposition principale avec une subordonnée. La relation idéationnelle portant sur le contenu des phrases (expressions référentielles) et la relation interpersonnelle (une phrase décrit un événement du monde et une autre phrase formule le raisonnement que quelqu'un tient à son propos) expriment aussi des niveaux de cohérence textuelle.

Au regard de ces différentes opinions sur la cohérence, il est donc possible de dire si une production écrite d'un élève est cohérente ou pas et d'analyser les marqueurs de cohésion

employés. En partant par exemple des cinq niveaux de la cohérence évoqués par Maria Chuy et Fabienne Rondelli, nous aurons à répondre par oui ou non. Soit l'exemple suivant :

Copie1

Oh quel sujet : mais la route à plusieurs importances et l'exportance pour des déplacements ou voyager pour un autre pays en ville que tu veut dans ton cœur sur tout actielle vraiment la vie à tout changer pour des déplacements surtout pour des routiers. La route de Dolisie pointe-noire est important pour nous qui voyage et pour les gents qui font l'exploitation des bois, des maniocs, des arachides ect. Pour la voie de la communication qui est important pour les hommes qui font les trafique des toutes choses on provéent. La voie féré de pointe-Noire à brazzaville et Brazzaville ouesso est important pour l'exportance pour les voyageure qui vont exemple : brazzaville dolisie c'est une importance pour des routières c'est très importance pour des voitures, des motaristes, des bicycletes...ect. Mais pour mon pays le Congo je suis fière pour des routes, pour les déplacements vraiment c'est très beau pour mes pays, pour le problème des voyages je suis fière par ce que mon pays est en développement humaine (Copie de la classe de 3<sup>ème</sup>)

Dans cette copie, la cohérence discursive est établie par le lecteur si les niveaux de représentation mentale sont respectés.

Niveaux de représentation mentale	Observé	Non observé
<b>Code de surface (syntaxe, lexicque)</b>	-	+
<b>Base de texte (signification)</b>	-	+
<b>Modèle de situation (micro monde du texte)</b>	-	+
<b>Niveau de communication (contexte pragmatique)</b>	+	-
<b>Type de texte (catégorie : narratif, argumentatif...)</b>	+	-

Tableau sur les niveaux de représentation mentale

A partir du moment où la majorité des critères de chaque niveau de représentation mentale n'est pas observée, nous devons conclure à l'absence de cohérence textuelle dans cette copie. En effet, Maria Chuy et Fabienne Rondelli ne disent pas si l'observation d'un seul niveau de représentation mentale peut suffire à exprimer la cohérence. Nous nous rendons en effet compte que la construction de la cohérence par le lecteur peut toujours être possible en raison de l'aptitude du lecteur à gérer l'interprétabilité du discours. Dans les situations d'évaluation scolaire, l'observation de ces critères pour l'attribution de la note par le lecteur-enseignant ne garantirait pas une réelle objectivité parce que ce dernier ferait agir sa sensibilité ou sa subjectivité.

France H. Lemonnier et Odette Gagnon (2010) évoquent la question des pourcentages de ruptures de cohérence dans l'organisation textuelle. Elles soulignent que les ruptures de cohérence ne causent généralement pas d'incohérence de l'ensemble du texte. Le texte reste

donc lisible au-delà des fautes relevées. Pour France H. Lemonnier et Odette Gagnon, la cohérence textuelle, c'est l'aspect textuel. Elles indiquent en effet que :

L'étude de l'aspect textuel permet d'évaluer la qualité d'un texte sur le plan de l'organisation textuelle en mesurant le pourcentage de ruptures qui surviennent dans l'agencement des phrases ou des paragraphes et en évaluant leur degré de gravité. Cette analyse repose sur l'idée que les textes, même ceux produits par les scripteurs moins habiles, génèrent rarement un effet de totale incohérence. Ils se caractérisent plutôt soit par une impression générale de cohérence, soit par une impression de cohérence perturbée par des ruptures, lesquelles s'avèrent plus ou moins nombreuses et d'importance variable. C'est que la cohérence est une affaire de degré : un texte sera perçu comme plus ou moins cohérent selon le nombre de ruptures qu'il présente et selon l'incidence de ces ruptures sur l'interprétation globale » (France H. Lemonnier et Odette Gagnon, 2010 : 109).

Ces auteures retiennent trois niveaux de structuration du texte qui renvoient à des cohérences spécifiques. Le premier est la cohérence référentielle comprise comme la structuration thématique du texte. Il porte sur la façon dont le texte introduit et reprend les acteurs textuels. Le deuxième niveau de structuration concerne la cohérence événementielle qui est associée à la structuration sémantique du texte. Les relations prédicatives des événements ou des états de choses doivent garantir un rapport vraisemblable. La relation à la réalité est attendue. Enfin le troisième et dernier niveau porte sur la cohérence énonciative. Il intéresse la structuration énonciative du texte. Le scripteur fixe le cadre énonciatif par la citation d'un système de repérage temporel et d'un mode discursif.

Au regard donc de ces dispositions théoriques et méthodologiques, la copie de la classe de troisième citée en exemple va être jugée plus ou moins cohérente. On peut commenter les différents niveaux de la représentation mentale.

En somme, ces différentes informations nous situent de façon plus palpable au cœur de la réflexion sur la cohérence textuelle. Avant de commencer l'analyse des productions écrites, nous convoquerons les théories qui abordent la cohérence du point du rédacteur.

### ***1.1.3. Cohérence du point de vue du scripteur***

Dans la lecture des textes, il apparaît que l'émergence de la cohérence est un processus où le scripteur ou rédacteur occupe une place primordiale. En effet, le scripteur inscrit une représentation supposée cohérente du contenu en respectant les cinq niveaux présentés *supra*. La compréhension du texte par le lecteur ne dépendra que de l'articulation des niveaux faite par le scripteur. Maria Chuy et Fabienne Rondelli (2010 : 86) notent bien que : « Le scripteur



doit lui-même posséder une représentation cohérente du contenu de son texte qui serait articulée de façon harmonieuse à tous les niveaux ».

Le scripteur, dans notre cas, c'est l'apprenant ou l'élève qui rédige sa copie en fonction des connaissances dont il dispose. Mais il est entendu qu'il n'écrit pas tout. Les rédactions évoquent, suggèrent ou laissent deviner des liens syntaxiques, des réalités sociales, des éléments du contexte extralinguistique... Comme pour toute situation de communication linguistique, l'élève compte ou s'appuie sur l'inférence que va opérer le lecteur et omet certaines informations parfois essentielles pour la compréhension de son texte. Il doit rédiger un texte où des réseaux de micro et macro-propositions explicites permettront au lecteur de retrouver des liens de cohérence locale et globale de la rédaction. L'apprenant est appelé à employer un vocabulaire diversifié, à respecter les règles de grammaire française sur l'orthographe et sur la syntaxe afin de favoriser un bon encodage de l'information à transmettre.

Il existe donc un travail important dans la phase d'écriture de la rédaction et tout défaut conduit à une insuffisance du niveau de cohérence de la rédaction. Et, il est globalement établi qu'un texte cohérent respecte les cinq relations de cohérence mentionnées *supra*. Maria Chuy et Fabienne Rondelli citent M. Gernsbacher (1990) qui ont produit un modèle de compréhension de cinq relations de cohérence :

1. relations de cohérence référentielle (de qui et de quoi parle le texte ?) ;
2. relations de cohérence temporelle (quand ont lieu les événements ?) ;
3. relations de cohérence spatiale (où se sont déroulés les événements ?) ;
4. relations de cohérence causale (pourquoi ces événements ont-ils eu lieu ?) ;
5. relations de cohérence structurale (quelle forme linguistique les événements ont-ils décrits dans le texte ?).

Les modèles de compréhension place le rédacteur au cœur de la production de la cohérence<sup>14</sup>. Le scripteur ou rédacteur doit donc avoir un répertoire étendu des relations de cohérence et savoir surtout l'utiliser pour parvenir à mettre en bonne place dans le texte tous les éléments de lecture. Le plus souvent, le scripteur est confronté au problème de linéarité du langage, problème qui n'existe pas dans sa représentation mentale. Il y a comme un enchevêtrement entre la structure profonde et la structure de surface de la phrase.

Pour les données de notre base de données, nous notons que les apprenants devaient rédiger des travaux argumentatifs comprenant essentiellement deux types d'éléments : les

---

<sup>14</sup> Il existe d'autres modèles de compréhension développés par W. Mann et S. Thomson (1988) R. Zwaan et G. Radvansky (1998).

arguments et les illustrations ou exemples. Au regard d'une telle exigence, la rédaction s'organiserait en trois moments : le sujet de la réflexion, l'idée principale défendue (la thèse) et les arguments (idées secondaires) en faveur de cette thèse. Dans cette démonstration, l'apprenant chercherait à convaincre par un raisonnement logique et non contradictoire. Il hiérarchiserait ses arguments selon un ordre propre (par exemple du plus important au moins important). Dans la conclusion, l'apprenant devrait relever la pertinence ou la validité de sa thèse. Les rédactions lues dans le cadre de notre thèse devraient *a priori* être organisées sur la base des procédés argumentatifs. Mohammed Alkhatib (2012 : 49) inclut l'antithèse dans la démonstration pour « convaincre le lecteur que les possibles objections n'ont pas de fondement ». Mais plus loin, il note que « cette structure peut présenter parfois des variantes comme l'omission de l'antithèse »<sup>15</sup>.

Au regard de ce commentaire, il apparaît que la cohérence reste un phénomène dynamique. Et le lecteur est principalement exposé ou confronté à la construction de la cohérence par des contraintes. La notion de contrainte proposée dans la lecture de la « Production – Verbale – Ecrite » (GDR) comprend trois sous-notions. On parle en effet de la *contrainte cognitive*, de la *contrainte linguistique* et de la *contrainte matérielle ou technologique*. Nous constatons toutefois qu'il existe une terminologie variable. Maria Chuy et Fabienne Rondelli abordent la cohérence du point de vue du scripteur (élève du cours élémentaire) à partir de deux contraintes : celles liées au texte déjà produit et celles liées aux limites mémorielles du sujet. Les niveaux d'organisation textuelle examinés se rapportent à plusieurs contraintes :

- les contraintes énonciatives ;
- les contraintes thématiques ;
- les contraintes structurelles ;
- les contraintes mémorielles ;
- les contraintes liées à la Mémoire à Long Terme ;
- les contraintes liées à la Mémoire de travail.

Ces différentes contraintes sont donc observées par l'élève qui rédige sa copie. Et le lecteur peut apprécier la manifestation matérielle de l'application de ces exigences. Après cette revue de la littérature sur la cohérence textuelle, nous pouvons poursuivre la réflexion par une prise en compte des théories sur la cohésion textuelle.

---

<sup>15</sup> A ce sujet, nous pouvons signaler que les notes des cours des élèves de seconde ne mentionnent pas la possibilité de la prise en compte éventuelle de l'antithèse dans un texte argumentatif.

## 1.2. Marqueurs de cohésion textuelle

Pour le syntagme « marqueur de cohésion textuelle », nous pouvons le comprendre en séparant les unités lexicales qui le composent. Le *Petit Robert* donne un sens médical du mot susceptible de nous aider à comprendre son usage dans notre travail. Le marqueur y est défini comme une « caractéristique qui dénote spécifiquement l'existence d'un gène ou d'une maladie ». Dans le contexte du discours, un marqueur va être pris comme un mot ou un groupe de mots qui signale une relation au sein du texte. Les marqueurs de cohésion textuelle sont donc des outils linguistiques qui expriment des liens ou des relations de progression ou continuation textuelle. On parle principalement des anaphores et des connecteurs.

### 1.2.1. Les anaphores

En France particulièrement, les études critiques sur la linguistique textuelle et sur la pragmatique, sur l'analyse du discours et sur l'énonciation... abordent la problématique de la cohérence à travers les concepts d'anaphores et de connecteurs. Nous avons constaté que les études sur les anaphores (Georges Kleiber, 1994) ou sur les connecteurs (Corinne Rossari, 2000) ainsi que les conceptions dictionnaires ont permis aux chercheurs de formuler quelques conclusions qui peuvent fonder le point de départ de notre recherche.

Les dictionnaires définissent diversement le procédé anaphorique ou l'anaphore. Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002 : 45-50) consacrent plusieurs pages à l'article sur l'anaphore. Ils indiquent que l'étude de l'anaphore renvoie à des questions de syntaxe ou à des « chaînes de référence, de la cohésion textuelle et de la progression thématique. Ils citent Michel Maillard (1974) qui parle encore de *diaphore* comme phénomène subsumant ces relations syntaxiques. Différente du déictique, l'anaphore est définie comme : « la mise en relation interprétative dans un énoncé ou une suite d'énoncés, d'au moins deux séquences, la première guidant l'interprétation de l'autre ou des autres » (Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau 2002 : 46). Ces auteurs distinguent les conceptions textuelle et cognitive de l'anaphore. Ils indiquent :

« Avec ces deux conceptions, l'identification de l'antécédent s'appuie soit sur les données textuelles et discursives, soit sur des informations fournies par le contexte extralinguistique et/ou ressortissant aux connaissances partagées des locuteurs. Elle s'appuiera soit sur les règles sémantiques et syntaxiques de construction des phrases (accord en genre, en nombre, position référentielle, proximité des données thématiques),

soit sur le principe de pertinence » (Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002 : 47).

Ces auteurs identifient par la suite sept types d'anaphores : pronominale, lexicale, associative, adverbiale, coréférentielle, fidèle et présuppositionnelle. Des sous-catégories de certaines de ces anaphores sont aussi mentionnées comme anaphores infidèles ou résomptives. De son côté, Franck Neveu (2011 : 37) définit l'anaphore comme

« une relation référentielle qui s'exerce à l'intérieur du discours entre deux expressions linguistiques, dont l'une dite *anaphorique* (ou forme de rappel), reçoit son interprétation du référentiel de l'autre, dite *source de l'anaphore* (ou antécédent), qui lui est antéposé [...] ».

S'agissant des anaphores, Georges Kleiber aborde la question de la référence anaphorique en impliquant la sémantique et la pragmatique. Il ne suffit pas seulement de trouver l'antécédent d'un pronom anaphorique, il faut aussi déterminer les relations. Les marqueurs référentiels ont un fonctionnement complexe à côté de l'identification du référent, il faut aussi considérer le « mode de donation référentiel ». Le phénomène anaphorique est en effet étudié à partir des pronoms *il* et *celui-ci/celui-là*. Georges Kleiber aboutit au fait que l'analyse des phénomènes anaphoriques doit se faire dans la perspective d'une *pragmasémantique référentielle* ouverte à la dimension cognitive. Nous savons que Kleiber construit son étude à partir d'exemples forgés ou empruntés à des textes donnés. Il aborde différents aspects des anaphores (comme phénomènes textuel et mémoriel, dans une perspective non thématique et thématique...).

Dans le cadre de notre étude, nous emprunterons à ces auteurs leur logique d'interprétation. Il sera question de discuter les usages des anaphores et connecteurs dans les productions écrites des élèves et voir si elles révèlent des pratiques s'inscrivant dans la même perspective que l'indiquent ces auteurs.

### **1.2.2. Les connecteurs**

Les travaux sur les connecteurs donnent lieu à un renouvellement des fondements théoriques. L'interprétation des connecteurs se fait davantage dans une perspective de linguistique textuelle et pragmatique. Corinne Rossari (1998, 1999, 2000) propose une lecture de plusieurs connecteurs comme: *donc, parce que, par exemple, de toute façon, quoiqu'il en soit, disons, enfin...* Sa démonstration se fonde aussi sur des exemples n'appartenant pas à de corpus spécifique. Le fait que la démonstration ou l'interprétation des marqueurs du discours

se fasse à partir d'exemples forgés ou tirés de sources diverses permet de construire un raisonnement ou un développement donné.

Notre lecture des anaphores et des connecteurs est menée à partir d'un corpus issu d'une base des données des copies des élèves du secondaire. La discussion se précise à partir de ces données de la manière suivante : En partant sur les mêmes bases théoriques mais en recourant à un corpus bien spécifique, allons-nous arriver aux mêmes conclusions ? Nous pensons aux approches thématique et non thématique que développe Georges Kleiber au sujet de l'emploi du pronom *il* ou des connecteurs que cite Corinne Rossari. Il sera question de faire une catégorisation des occurrences des marqueurs référentiels et d'en discuter la spécificité à partir du contexte.

En posant la question d'un choix au sujet des formes anaphorique ou des connecteurs à étudier au cours de notre réflexion, nous trouvons intéressant d'analyser le pronom anaphorique *il* pour apprécier son aptitude à exprimer la cohésion textuelle. Une des hypothèses serait celle de savoir si ce pronom peut être lu en suivant les différents points de vue que retient Georges Kleiber ou s'il serait question de ne retenir que l'approche thématique qui semble correspondre à la problématique de la progression textuelle que dessine notre sujet. Pour les connecteurs, il nous semble intéressant de partir des cas étudiés par des chercheurs donnés pour apprécier leur fonctionnement. Nous pensons à Corinne Rossari, à Caroline Masseron, à Jacques Moeschler et alii (*Langage et pertinence*, 1994), à Jean Michel Adam (1990)...

Il existe une abondante littérature<sup>16</sup> qui traite des questions liées aux marqueurs de continuation. Au sujet des anaphores, nous pouvons nous appuyer sur les trois approches que présentent Nathalie Decool-Mercier et Ali Akinci Mehmet (2008). La grammaire traditionnelle aborde premièrement la question de l'anaphore par l'analyse des pronoms et des déterminants. La linguistique structurale est la deuxième approche. Elle étudie le fonctionnement de la langue comme un système. Le distributionnalisme permet une classification stable des anaphores comprises comme des substituts (des pronoms et des déterminants). La grammaire générative et fonctionnelle traite des pronoms et des déterminants dans la perspective de la syntaxe du nom ; ce qui permet à ces auteurs de retenir

---

<sup>16</sup> Nous pouvons indiquer ici les travaux de Georges Kleiber (1994), *Anaphores et pronoms*, Corinne Rossari, Francis Corblin, « Anaphore nominale et référence mentionnelle : le premier, le second, l'un et l'autre », Mathilde Salles, « Anaphore associative et relations de cohérences : une expression particulière de la relation *Assertion-Indice* », Sophie Piérard et Yves Bestgen, « Deux indices pour l'étude des marqueurs de la continuité thématique dans de grands corpus », Nathalie Decool-Mercier et Ali Akinci Mehmet (2008), « Le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues »...

la définition de De Weck (1991 :17) de la relation anaphorique : « *La relation anaphorique correspond [...] à la référence dans le discours de ses différences extensions et peut se réaliser aussi bien au moyen des déterminants définis que des pronoms personnels de troisième personne, possessifs et démonstratifs* ».

La troisième approche de la notion d'anaphore est celle du fonctionnalisme qui retient d'une part une relation de dépendance entre l'anaphore et la relation du texte au contexte extralinguistique et d'autre part une restriction de ladite notion à des sous-catégories de monèmes pronominaux. L'identification ou le repérage du référent dans le texte apparaît ici une condition importante. Ce qui ressort de façon forte du fonctionnalisme, c'est le fait que l'anaphore n'aurait vocation à exprimer le thème que grâce aux pronoms. Nathalie Decool-Mercier et Ali Akinci Mehmet présentent par la suite une conception de l'anaphore similaire à celle de Francis Corblin.

Sur les connecteurs Corinne Rossari (2000) étudie les « connecteurs pragmatiques » (p. 8) et s'inscrit dans une approche sémantique qui consiste à « faire ressortir les répercussions que l'emploi des marqueurs a sur les suites linguistiques qui l'entourent » (p. 11). L'auteur rappelle les trois approches d'analyse du discours :

- le point de vue conceptuel qui « considère que le sens des relations de discours peut être appréhendé indépendamment des marques qui sont susceptibles de les qualifier » (p. 26),
- le point de vue fonctionnel qui se base sur les relations de dépendance entre unités linguistiques afin de leur assigner une fonction qui spécifie la relation et
- le point de vue lexical ou approche sémantique qui fonde son analyse sur la valeur des connecteurs.

A cela s'ajoute le contexte, l'encodage (entre les langues proches), la représentation du monde pour interpréter un texte. Par la suite, en abordant les connecteurs requis par l'analyse, Corinne Rossari se pose le problème de procédure dans l'analyse de l'emploi d'un connecteur. Comment déterminer ce qui constitue un emploi approprié ou inapproprié d'un connecteur ? A cette question, elle donne une réponse assez claire en ces termes :

« Il faut avoir des séquences d'énoncés conçus comme modèles de la norme du français écrit (...) ces exemples doivent coïncider avec des configurations qui montrent une correspondance directe entre les énoncés X et Y qui entourent les connecteurs et les objets sémantico-abstraites concernés par la relation » (p. 33).

Pour illustrer son propos, Corinne Rossari évoque le cas de *donc* qui admet trois emplois : emploi reprise, emploi exclamatif, l'emploi dit argumentatif, consécutif ou déductif selon les optiques ; ce qui permet de l'appeler connecteur de conséquence avec pour équivalents ou membres de la même classe sémantique : *alors, de ce fait, du coup...* Corinne Rossari traite en troisième point de l'examen de quelques dissonances entre les relations marquées. Elle pose le problème des facteurs qui entrent en ligne de compte dans l'acceptabilité des discours avec connecteur. Une démonstration est faite avec « donc ».

Le deuxième chapitre est constitué de trois connecteurs analysés à partir de quelques séquences : *donc, parce que, par exemple*. Il s'agit d'une démonstration des dissemblances entre séquences marquées et non marquées en dégagant ce qui constitue l'apport d'un connecteur. Avec le connecteur *donc*, il s'agit d'un lien de dépendance basé sur des opérations qui vont de gauche à droite. Trois critères permettent de juger son emploi approprié : le niveau du contenu propositionnel, le niveau de croyance, le niveau des actes illocutoires. Dans le chapitre 3, Corinne Rossari examine quatre connecteurs : *de toute façon, quoiqu'il en soit, disons, enfin*. Il est démontré que ces connecteurs ont la particularité d'imposer une relation qui ne se repose sur aucune relation primitive cognitive à l'origine de leur typologie. En d'autres termes, ces connecteurs produisent des relations non constructibles sans eux et exploitent des opérations conduisant à réexaminer des états d'information quand ils sont annulés ou remplacés. Les connecteurs *contre et au contraire*, encore appelés « connecteurs de contraste » n'impliquent pas de rapport de cause entre les entités sémantiques ; c'est plutôt une relation de cohérence additive conduisant à une comparaison contrastive. Le chapitre 5 fait une synthèse des relations de discours marquées lexicalement. Une démarche binaire est retenue. D'un côté, un tableau récapitulatif permet de retrouver les principaux connecteurs à partir desquels les analyses ont été les plus assidues (faits de macro analyse). De l'autre côté, on note le recensement des connecteurs des faits de micro analyse.

Dans son article intitulé « les paradoxes de *car* », paru dans la revue *Linx*,... Caroline Masseron consacre une étude à la manifestation du connecteur « CAR » dans les productions écrites des élèves de seconde. Après un rappel des approches grammaticales au sujet de l'emploi et du classement du connecteur *car*, C. Masseron(2000 : 2) souligne le caractère ambigu de sa quasi absence à l'oral et de sa présence dans les copies examinées : « *Car... un connecteur omniprésent dans les écrits ...quasiment absent dans les productions orales...* ». Par ailleurs, elle relève la diversité de classement du connecteur *car*, en fonction de la vision grammaticale. Le mot *car* est tantôt explicatif, tantôt subordonnant, tantôt encore coordonnant, adverbe...

Pour la grammaire de discours *car* permet une connexion interphrastique (inter-énoncé) alors que pour les grammaires scolaires, le mot *car* est un coordonnant intraphrastique. En partant des coupures de presse écrite et des textes littéraires, l'étude montre que la catégorisation grammaticale plurielle du connecteur *car* génère des difficultés de traitement et devient une source de conflit et d'erreurs pour les locuteurs. Par conséquent l'auteur pense que *car* est « un outil syntaxique faiblement contraint (...) alors que *car* est en réalité un connecteur assez sophistiqué, aussi complexe que la justification qu'il marque » (C. Masseron, 2000 : 2). La considération de l'usage de *car* dans une dimension didactique aboutit à des conclusions particulières. D'un point de vue non plus syntaxique, les phrases graphiques dans les copies des élèves sont longues. Les explications données sont de deux natures. La première est la faiblesse du raisonnement du scripteur qui additionne des segments de texte avec *car*, ce qui entraîne une connexion de faible envergure. La seconde est la prise en compte d'un classement catégoriel du connecteur. Pour Caroline Masseron, le lien de cause que doit établir *car* (comparé à son équivalent *parce que*) s'obtient quand il y a enchâssement. De ce fait, C. Masseron reconnaît un rôle coordonnant au connecteur *car*. Comme coordonnant, *car* requiert deux fonctions différentes et complémentaires. Il s'agit des aspects syntaxique et sémantique. Sur le plan syntaxique reprenant Moignet, C. Masseron (2000 : 6) note que *car* est une articulation qui établit un lien logique entre les première et deuxième propositions. Il est dans une position charnière. Par conséquent, un lien de dépendance s'établit entre les deux propositions ; ce qui confert le caractère justificateur à la seconde proposition. C'est une disposition scripturale, linéaire. A cela s'ajoute la complétude des éléments reliés. La justification qu'assure *car* dépend ainsi de l'acte de parole de la première proposition... (C. Masseron, 2000 : 9). L'article aborde plusieurs autres aspects de l'emploi de *car* comme la coprésence de la ponctuation et du connecteur. Le classement de *car* parmi les explicatifs alors qu'il ne répond pas à une question par pourquoi et ne s'associe pas à d'autres modalisateurs ni d'autres coordonnants, contrairement à des explicatifs classiques fait aussi l'objet de l'analyse.

### **1.3. Conclusion**

Au terme de ce premier chapitre, nous pouvons retenir que le domaine scientifique dans lequel s'inscrit notre recherche est dense. Des études classiques comme celles de Michel Charolles ou de Bernard Combettes sur la cohérence textuelle balisent certes toute réflexion et les nouvelles réflexions se situent dans des perspectives exploratrices. Consciente du fait que



nous n'avons pas épuisé la lecture de la littérature en la matière, nous situons le débat dans le cadre théorique retenu dans ce premier chapitre. Au niveau de la cohésion textuelle, les principales contraintes à observer par le scripteur ou l'élève pour produire un texte cohérent sont décrites dans ce cadre. Maria Chuy et Fabienne Rondelli en donnent les détails. Elles signalent que la cohérence est avant tout un problème linéaire et non mental.

Les différentes conceptions relevées ici sur les anaphores et les connecteurs ont ainsi permis de poser la base d'une lecture des écrits scolaires des apprenants congolais dans la suite de notre thèse. Les orientations théoriques nous situent, en partie, dans les choix méthodologiques comme la définition et la lecture des corpus.

Dans le chapitre 2, nous poursuivrons notre étude par une lecture du contexte scolaire congolais. La description des données sur les anaphores et les connecteurs dans les programmes scolaires est nécessaire. Il s'agit des données qui ont pu permettre aux apprenants d'organiser leur rédaction en respectant des consignes d'écriture précises.

## **CHAPITRE 2**

### **ÉLÉMENTS DIDACTIQUES : PLACE DES ANAPHORES ET DES CONNECTEURS**

#### **2.0. Introduction**

Après une lecture des approches théoriques sur les questions de la cohérence et de la cohésion, nous portons notre attention aux éléments didactiques qui constituent les points des enseignements ou leçons reçues par les apprenants. Comme notre thèse est consacrée à une analyse des marqueurs de cohésion textuelle dans les copies des élèves, nous voudrions, dans cette lecture du contexte didactique, apprécier particulièrement la place accordée aux anaphores et aux connecteurs.

A son entrée en classe de sixième, l'élève est supposé avoir suivi toutes les leçons de la grammaire française. En effet, au niveau de l'enseignement primaire, les neuf parties du discours du découpage de la grammaire française (selon Maurice Grevisse) ont déjà fait l'objet d'un enseignement/apprentissage entre le cours préparatoire première année (cp1) et le cours moyen deuxième année (cm2). Au secondaire, l'enseignement de la grammaire française n'intervient qu'au collège. Au lycée, le programme ne contraint pas les enseignants à faire des leçons de grammaire française.

Pour comprendre les éléments qui entrent dans la construction de la Mémoire à Long Terme de l'élève, nous décrivons le cadre didactique. On sait que c'est par le biais de la grammaire descriptive et normative et non par la linguistique textuelle que les notions sont enseignées aux apprenants congolais. La transmission des connaissances sur la coordination, les relations logiques, les mots de liaison... implique un ensemble de données et de stratégies pédagogiques que proposent les programmes, les manuels...

Dans ce chapitre, il est justement question de relever les connaissances supposées enseignées aux élèves dans leur parcours scolaire au collège et surtout au lycée. Si les programmes, les manuels et les fiches pédagogiques proposent des démarches et des leçons relativement pertinentes sur les pronoms ou sur les mots de liaison (ou connecteurs), nous pouvons nous permettre de penser que l'usage de ces notions par les apprenants

sera également efficient. Inversement nous pouvons aussi penser que les faiblesses des élèves dans l'usage de ces outils linguistiques peuvent dépendre soit des leçons mal assimilées, soit de l'inadéquation des outils didactiques (programmes et manuels), soit encore de l'échec de l'acte pédagogique. Une telle situation permet de comprendre et de discuter d'une part les données du contexte congolais sur les marqueurs de cohésion et d'autre part d'apprécier les compétences des élèves révélées dans notre corpus. Mais avant cela, nous portons notre attention à une lecture des programmes d'enseignement du français du secondaire ainsi qu'à une analyse des livres ou manuels recommandés. Une lecture des cahiers d'élève permettra aussi d'apprécier le contenu des enseignements reçus par l'apprenant. Nous commencerons notre étude par les données du collège puis celles du lycée.

## **2.1. Les programmes du lycée et du collège, la place des marqueurs de cohésion textuelle**

Les programmes de français du secondaire ont été élaborés par l'Institut national de recherche et d'action pédagogiques (Inrap)<sup>17</sup>. Il existe deux documents officiels. Le premier est le *Programme des enseignements et guide pédagogique. Français, collège d'enseignement général*, le second est le *Programme des lycées d'enseignement général. Français*<sup>18</sup>. Toutes les notions aux programmes y sont abordées de façon synthétique et sous forme de tableaux, mais nous n'allons nous intéresser qu'à celles portant sur les marqueurs de cohésion. Ces programmes ont quelques éléments similaires à celui de l'AUF (2000) sur *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*.

### **2.1.1. Les marqueurs de cohésion textuelle dans le programme du collège**

L'enseignement du français se fait à partir des objectifs généraux et des objectifs spécifiques. De la classe de sixième en à la classe de troisième, les objectifs généraux sont les mêmes. Ils sont au nombre de cinq :

- comprendre des messages oraux ;
- comprendre des messages écrits ;
- s'exprimer à l'oral ;
- s'exprimer par écrit ;
- acquérir les compétences techniques.

---

<sup>17</sup> L'INRAP est une structure du Ministère de l'enseignement, primaire, secondaire et de l'alphabétisation.

<sup>18</sup> Ministère de l'enseignement, primaire, secondaire et de l'alphabétisation, *Programme des enseignements et guide pédagogique. Français, collège d'enseignement général*, Brazzaville, INRAP Editions, 2002, 2010, 35p. Idem, *Programmes des lycées d'enseignement général. Français*, Brazzaville, INRAP Editions, 2006, 24p. Ces programmes sont présentés dans les annexes, volume II de notre thèse, de la page 5 à la page 62.

Les contenus notionnels associés à ces objectifs généraux convoquent de façon quasi-systématique des compétences sur les mots de liaison ou connecteurs. Le quatrième objectif général (s'exprimer par écrit) fait justement l'objet de notre réflexion. Nous apprécions en effet les copies ou productions écrites des élèves.

Les objectifs spécifiques donnent des détails sur chaque objectif général et varient en fonction du niveau. Les contenus notionnels sur les connecteurs vont être particulièrement étudiés à partir des objectifs spécifiques.

Les objectifs généraux qui se rapportent à l'oral et ceux qui se rapportent à l'écrit vont constituer les deux axes de lecture du programme du collège. Le cinquième objectif général (acquérir les compétences techniques) va être pris en compte dans les deux orientations.

#### *2.1.1.1. Objectifs généraux liés à l'oral et marqueurs de cohésion*

L'enseignement du français porte à la fois sur l'oral et sur l'écrit. Pour ce qui est des objectifs généraux liés à l'oral, le programme offre deux orientations didactiques. Il s'agit de l'objectif général 1 *comprendre un message oral* de l'objectif général 3 *s'exprimer à l'oral*. La compréhension orale et l'expression orale sont les principaux objectifs poursuivis. A ce niveau, il s'agit de transmettre des compétences linguistiques pouvant permettre à l'élève de communiquer oralement. La tenue d'une conversation, d'un dialogue est ici un point des enseignements. De façon générale, l'élève est mis en situation de communication. On oriente sa lecture et sa compréhension de texte par la méthode dite d'oralisation des textes écrits (récitation, dramatisation). Les exercices oraux tels que l'exposé oral, le dialogue ou la conversation, le débat permettent à l'enseignant de réaliser les inscriptions du programme. Chaque objectif général contient plusieurs objectifs spécifiques (OS).

Avant de passer à une lecture critique de ces éléments du programme liés aux marqueurs de continuation, nous présenterons d'abord sous forme de tableau.

Classes	O.G.I : <i>Comprendre un message oral</i>	O.G. III <i>S'exprimer à l'oral</i>
6 <sup>e</sup>		O.S. 3.11 reconstitution d'un texte lu Repérage des idées principales et <u>de mots de liaison</u>
5 <sup>e</sup>	O.S. 1.1.écouter un message oral : identification des indices de sens émetteur, destinataire, message, type de discours, temps du discours, <u>mots de liaison</u> , indices spatio- temporels, intention de communication	
4 <sup>e</sup>		O.S.3.8 exprimer les circonstances <u>Cause, but, conséquence, lieu, temps,</u> <i>Outils: mots de liaison</i> O.S.3.9 établir les comparaisons <i>Outils:mots de liaison</i>
3 <sup>e</sup>		O.S. 3.5. utiliser les figures de style, métaphore, comparaison, personnification, <u>anaphore</u> , hyperbole, métonymie O.S.3.7 exprimer les circonstances de <u>temps,</u> <u>lieu, cause, but, conséquences, opposition,</u> <u>moyen, manière.</u> O. S.8 argumenter un point de vue : position dans le débat, arguments/exemples, <u>élaboration</u> <u>d'un paragraphe argumentatif</u>

Tableau 1 : les connecteurs et les objectifs spécifiques à l'oral

L'analyse des données ce tableau 1 porte sur les tous les objectifs spécifiques. Il est question pour nous de penser à la corrélation envisageable entre ces OS et certains marqueurs de cohésion anaphores ou connecteurs.

En classe de 6<sup>e</sup>, l'objectif spécifique 3.11 porte sur la « reconstitution d'un texte lu et le repérage des idées principales et des mots de liaison ». Cet objectif est composé de deux volets. Le premier est la reconstitution d'un texte lu qui se fait par deux opérations : la lecture compréhension et la lecture explication. Pour la lecture compréhension, l'élève, après une lecture de texte, est appelé à dire ce qu'il a compris. Pour la lecture explication, l'élève explique sa compréhension du texte. A ce niveau, on peut penser que l'élève est amené à utiliser des marqueurs discursifs, mais théoriquement aucune contrainte n'est formulée.

Le second volet porte sur le repérage des idées principales et des mots de liaison. Il concerne la compréhension de la structure d'un texte et des mots de liaison qui organisent le discours. Ce volet met explicitement l'accent sur les marqueurs de cohésion textuelle. A ce titre, il nous intéresse parce qu'il porte sur l'enseignement/apprentissage des outils de la langue dont nous observerons l'usage dans les copies des élèves.

En classe de 5<sup>e</sup>, l'objectif spécifique 1.1. porte sur les différents points suivants : « écouter un message oral : identification des indices de sens émetteur, destinataire, message, type de discours, temps du discours, mots de liaison, indices spatio-temporels, intention de communication ». Il s'agit en fait de l'écoute et de l'identification des données du contexte sociolinguistique de communication et des aspects du langage comme le type et le temps du discours, les mots de liaison... Au niveau de cet objectif, deux points au moins portent explicitement sur les connecteurs : les mots de liaison et les indices spatio-temporels. Comparativement à l'objectif spécifique de la 6<sup>e</sup>, celui de la 5<sup>e</sup> propose donc une répétition et un approfondissement de la pratique des outils linguistiques notés. En effet, enseigner de nouveau les mots de liaison traduit une volonté de mener les élèves à une pratique correcte de la langue. L'approfondissement est lu à travers la prise en compte des indices spatio-temporels. L'expression de l'espace et du temps organise le discours grâce à des marqueurs spécifiques.

L'objectif spécifique de la classe de 4<sup>e</sup> porte sur les liens logiques et les mots de liaison. Cet objectif reprend un objet pédagogique déjà abordé dans les classes précédentes. Nous pouvons alors supposer que l'enseignement consolide, approfondit une pratique de la langue visant ainsi à graver dans la mémoire des apprenants la norme édictée par la grammaire scolaire.

En classe de 3<sup>e</sup>, le premier objectif sur les figures de style ne porte pas, dans l'ensemble, sur les connecteurs. La référence à l'anaphore est intéressante pour nous parce qu'il est question d'un procédé exprimant la continuation discursive ou la cohésion textuelle. Nous ferons en conséquence attention à la manière dont les ouvrages de français au programme traitent de cette question. Le deuxième objectif revient sur les liens logiques. Il s'agit là d'une reprise d'une notion déjà abordée dans les classes précédentes. Tout ce dispositif vise à favoriser une acquisition conséquente des notions. L'analyse des copies des élèves permettra de vérifier la pertinence de cette réalité. Le troisième objectif spécifique porte sur l'élaboration d'un paragraphe argumentatif. Il est pertinent par rapport à l'objet de notre thèse. Il reste à vérifier comment dans la pratique, les enseignements oraux abordent cette question du « paragraphe argumentatif ».

La référence aux mots de liaison, aux liens logiques (expression de la cause, du but, de la conséquence, du lieu et du temps, de l'opposition, de la manière...), l'organisation des

arguments (classe de troisième, OS 8)<sup>19</sup> permettent de supposer que l'acte pédagogique va aussi porter sur des marqueurs de continuation.

Avec un emploi du temps consacrant environ six heures hebdomadaires au cours de français, on peut admettre que les enseignants abordent bien les différentes notions grammaticales susceptibles d'aider les élèves à construire leur discours oral et écrit. Nous soutenons ici l'idée selon laquelle l'apprentissage de l'oral a nécessairement une incidence sur la pratique de l'écrit chez l'élève. S'il apparaît que les OS portant sur les connecteurs sont moins nombreux à l'expression écrite, une complémentarité des objectifs est à envisager. Ainsi, l'enseignement/apprentissage des connecteurs se perçoit dans une dynamique globale.

Les manuels proposés par le ministère et utilisés par les enseignants vont permettre d'apprécier la teneur des enseignements sur les connecteurs. Mais avant cela, nous voulons d'abord lire la place des connecteurs dans les objectifs généraux liés à l'écrit.

#### *2.1.1.2. Objectifs généraux liés à l'écrit et marqueurs de cohésion*

Comme pour les objectifs généraux liés à l'oral, le programme retient deux objectifs liés à l'écrit. Il s'agit de l'objectif général 2 : *comprendre un message écrit* et de l'objectif général 4 *s'exprimer à l'oral*.

Ici, la compréhension écrite et l'expression écrite sont les principes poursuivis. Il est question de permettre les élèves d'être capables de comprendre tous les types des documents écrits utilisés en classe et ceux auxquels ils peuvent faire face pendant leur cursus scolaire ou au sortir de la vie scolaire. Entre autres principes poursuivis figurent l'acquisition des compétences en lecture individuelle et la préparation au travail de production individuelle des différents types de textes en général et à l'épreuve d'expression écrite (rédaction) en particulier que les élèves auront au cours des évaluations formative et sommative. Nous reproduisons ci-dessous les éléments du programme liés à l'écrit et aux marqueurs de continuation.

---

<sup>19</sup> Le soulignement est de nous. Il s'agit d'une mise en valeur des objectifs spécifiques qui se rapportent à l'oral.

Classes	Objectif général II : comprendre un message écrit	Objectif général IV s'exprimer à l'écrit
6 <sup>e</sup>	O.S.2.2 identification du sens d'un support lu : repérages des indices de sens (thèmes, idées, personnages, événements, mots de liaison, enchaînement des idées et des événements).	
5 <sup>e</sup>		
4 <sup>e</sup>		O.S.4.7 utiliser les figures de style, métaphore, comparaison, personnification. O.S.4.9 exprimer les circonstances : cause, but, lieu, conséquence, temps.
3 <sup>e</sup>		

Tableau 2 : les connecteurs et les objectifs spécifiques à l'écrit

L'examen de ce tableau récapitulatif permet de noter que c'est en classes de 6<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> qu'apparaissent des objectifs spécifiques pouvant traiter des connecteurs ou des marqueurs de continuation. Une telle situation conduit à penser qu'au niveau de ces deux classes du collège, l'accent n'est pas mis sur cet aspect de l'enseignement du français. L'usage des mots de liaison et des liens logiques sont des objectifs qui reviennent à l'oral et à l'écrit. De tout cela, on peut conclure qu'il existe un soulignement, une insistance pédagogique sur des aspects pratiques de l'usage des outils de la langue exprimant la continuation textuelle et l'organisation thématique d'un texte. L'objectif sur l'enchaînement des idées et des événements est particulièrement intéressant en fonction de la mobilisation des anaphores et des connecteurs qu'il suppose. Il reste toutefois surprenant que cet objectif ne se répète pas dans le programme du collège.

Les contenus notionnels mis en avant par ces différents objectifs généraux et objectifs spécifiques sont supposés favoriser l'acquisition des compétences et des stratégies pour une expression orale et écrite pertinente ou correcte. L'absence de détails ou de définition peut générer des difficultés dans l'enseignement dans la mesure où certaines notions sont définies de différentes manières. Ainsi des notions comme *mots de liaison*, *enchaînement*, *argumentation*, etc. ne sont probablement pas prises en compte de la même manière par les enseignants. Les orientations institutionnelles sont *a priori* bien générales pour favoriser une application aisée des consignes. La sélection des ouvrages du programme d'enseignement du français répondrait à la question des orientations de l'INRAP. L'analyse des manuels nous permettra d'approfondir notre réflexion dans la suite de notre réflexion. Mais auparavant, nous voulons aborder maintenant la place des connecteurs dans le programme du lycée.



### 2.1.2. Les marqueurs de cohésion dans le programme du lycée

Le programme d'enseignement du français élaboré pour le secondaire deuxième degré ou lycée est également organisé à partir des objectifs généraux et spécifiques. Des contenus notionnels y sont associés. Ces éléments orientent en effet l'action pédagogique. Pour déterminer la place des connecteurs dans le programme du lycée, nous avons procédé à l'identification des contenus notionnels se rapportant explicitement ou implicitement à des leçons sur les anaphores et les connecteurs. Après avoir reproduit dans le tableau récapitulatif ci-après les différents objectifs, nous analyserons les termes exposant les marqueurs discursifs.

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques		
	Classe de seconde	Classe de première	Classe de terminale
<b>1. Comprendre une œuvre ou un extrait</b>	1.1 Distinguer la présentation des genres littéraires 1.2 Appliquer un mode de lecture 1.3 Etudier une œuvre ou un extrait 1.4 Etudier des iconographies 1.5 Interpréter les iconographies 1.6 Expliquer les iconographies	Distinguer les caractéristiques des genres littéraires Appliquer un mode de lecture Etudier une œuvre ou un extrait Lire les iconographies Interpréter les iconographies Expliquer les iconographies	distinguer les différents genres littéraires Appliquer un mode de lecture Etudier une œuvre ou un extrait Interpréter les iconographies Traduire les iconographies en texte
<b>2. S'exprimer à l'oral</b>	2.1 Discriminer les idées principales des idées secondaires 2.2 donner les termes génériques et les synonymes 2.3 Associer les idées aux exemples 2.4 Débattre d'un thème 2.5 Argumenter 2.6 Présenter un exposé oral 2.7 Présenter le compte rendu d'une activité 2.8 Expliquer un texte	2.1 Donner les arguments hors sujets en fonction du critère défini 2.2 Formuler les intitulés des paragraphes et des subdivisions 2.3 Débattre d'un problème 2.4 Présenter le compte rendu d'une activité 2.5 Argumenter 2.6 Présenter un exposé oral 2.7 Expliquer un texte	2.1 Débattre d'un thème 2.2 Discuter d'un plan 2.3 Présenter le compte rendu d'une activité 2.4 Expliquer un texte 2.5 Argumenter 2.6 Présenter un exposé oral
<b>3. S'exprimer par écrit</b>	3.1 Etablir un plan 3.2 Ecrire une introduction 3.3 Ecrire une conclusion 3.4 Associer les exemples aux idées correspondantes 3.5 Donner les expressions synonymes 3.5 Discriminer les idées principales des idées secondaires 3.7 Classer les arguments 3.8 Illustrer les arguments par un ou plusieurs exemples 3.9 Compléter un texte par des mots des liaisons 3.10 Produire l'étape manquante d'un texte 3.11 Ecrire le paragraphe d'un texte argumentatif	3.1 Ecrire les arguments hors sujets en fonction du critère défini 3.2 Ecrire les intitulés des paragraphes et subdivisions d'un texte 3.4 Ecrire les citations dans un texte ou un devoir 3.5 Rédiger un paragraphe 3.6 Résumer un texte	3.1 Présenter en valorisant ou dévalorisant un point de vue 3.2 Présenter plusieurs types de plan 3.3 Critiquer et améliorer un plan proposé 3.4 Rédiger les étapes manquantes dans l'explication d'un phénomène ou dans une argumentation 3.5 Rédiger un texte à partir des informations présentées sous forme de notes 3.6 Résumer un texte
<b>4. Acquérir les</b>	4.1 Utiliser les sources et	4.1 Utiliser les techniques et	4.1 Utiliser les techniques

<b>compétences techniques</b>	techniques d'information 4.2 Mener une enquête 4.3 réaliser une interview 4.4 Rédiger un résumé 4.5 Rédiger une discussion 4.6 Animer une activité de groupe	sources d'informations 4.2 Mener une enquête 4.3 Réaliser une interview 4.4 S'initier au commentaire littéraire 4.5 rédiger une dissertation littéraire Rédiger un résumé 4.5 Etudier un texte argumentatif 4.6 Résoudre un problème 4.7 Clarifier une valeur	et sources d'information 4.2 mener une enquête 4.3 Réaliser une interview 4.4 Animer une activité de groupe 4.5 Pratiquer les exercices écrits inscrits au programme et aux examens 4.6 Pratiquer les exercices oraux inscrits au programme et aux examens 4.7 Résoudre un problème 4.8 Clarifier une valeur
-------------------------------	---	---	---

Tableau 3 sur les objectifs et les contenus notionnels

Les différents objectifs généraux ainsi présentés prennent nécessairement en compte les marqueurs de continuation (anaphores et connecteurs) dans leur mise en pratique. Mais la précision attendue au niveau des objectifs spécifiques va aider à comprendre les orientations du programme. Il nous faut lire les termes et les contenus notionnels de ces objectifs pour nous prononcer au sujet de la place accordée aux marqueurs discursifs dans le programme. La question qui peut-être posée est celle de savoir si plusieurs objectifs spécifiques peuvent impliquer des anaphores et des connecteurs. Les orientations formulées par les objectifs spécifiques tendent à montrer que d'une manière ou d'une autre que les marqueurs de discours interviennent constamment.

Sur 86 objectifs spécifiques, 71 impliquent de façon implicite ou explicite l'enseignement/apprentissage des marqueurs de cohésion textuelle, soit 82,55%. Ce chiffre élevé montre que le programme de français accorde *a priori* une place considérable, essentielle à la question des marqueurs de cohésion textuelle. Nous n'allons pas entreprendre une analyse des contenus notionnels de ces différents objectifs spécifiques. Nous choisissons de lire quelques objectifs qui renvoient explicitement et implicitement à des marqueurs discursifs. En relevant l'élan conceptuel qui caractérise les contenus notionnels, nous les aborderons par l'analyse des incidences éventuelles qu'ils peuvent avoir sur l'enseignement/apprentissage du français.

#### 2.1.2.1. La mention explicite aux marqueurs de cohésion

La lecture des objectifs généraux associés aux objectifs spécifiques montre que les savoirs relatifs aux marqueurs discursifs se construisent progressivement, se répètent et varient en fonction des niveaux et des compétences à faire acquérir. A partir des contenus notionnels associés à ces objectifs spécifiques, il est possible de distinguer de façon claire et

nette ceux se rapportant aux marqueurs discursifs. En effet, de la classe de seconde à la classe de terminale, le programme propose des séries d'exercices dont l'objectif est d'amener l'apprenant à un usage régulier et répété des marqueurs de cohésion textuelle.

Parmi les objectifs afférents à ces marqueurs discursifs figurent : *l'explication ou étude de texte, le résumé de texte et la complémentation des textes par des mots de liaison*. Pendant le traitement de ces différents exercices, l'identification des marqueurs discursifs contenus dans le texte à expliquer ou à résumer est une étape indispensable qui contribue à leur réussite. Par ailleurs, l'exercice de complémentation des textes est une occasion de mobilisation et de contrôle des connaissances sur les marqueurs de cohésion textuelle. Nous procédons ci-dessous à un récapitulatif des contenus notionnels mentionnés dans le programme, des contenus se rapportant aux marqueurs discursifs.

Classes	Objectif général 1 et objectifs spécifiques	Objectif général 2 et objectifs spécifiques	Objectif général 3 et objectifs spécifiques	Objectif général 4 et objectifs spécifiques
<b>Seconde</b>		O S.2.8 explication d'un texte : identification des articulations logiques	O S 3.9 compléter un texte par les mots de liaison: emploi des mots de liaison: coordination, subordination, ponctuation	O S 3.9 rédiger un résumé : -mots de liaison
<b>Première</b>		O S 2.7 explication d'un texte : identification des indices d'articulation logique	O S 3. 6 résumer un texte : repérage des articulations logiques	O S 4.6 Elaboration d'un résumé : repérage des articulations logiques O S 4.7 : Etude d'un texte argumentatif : repérage des liens logiques
<b>Terminale</b>			O S 3.6 Résumé d'un texte : compréhension du texte rédaction du résumé	

Tableau 4 des contenus notionnels se rapportant aux marqueurs discursifs

L'examen de ce tableau récapitulatif des contenus notionnels sur les marqueurs discursifs permet de noter que c'est au niveau des objectifs généraux 2 et 3 où il est fait explicitement référence aux marqueurs de cohésion textuelle qui nous intéressent. Pour la classe de seconde par exemple, les exercices sur l'explication et le résumé de texte sont des moments où l'élève est amené à identifier les anaphores ou des connecteurs utilisés dans un texte. Cette opération permet généralement de dégager la structure du texte, de définir l'idée générale et les idées secondaires qui composent le texte et surtout de préciser leur enchaînement logique. L'efficacité de l'acte pédagogique va s'observer dans l'amélioration

du comportement de l'apprenant. L'élève doit, après la leçon, être apte à identifier les marqueurs de cohésion textuelle et surtout à les employer à son tour à l'oral ou à l'écrit.

Par ailleurs, l'objectif spécifique 3.9 portant sur le point *compléter un texte par les mots de liaison : coordination et subordination* retient une terminologie classique. On suppose que le programme renvoie à la grammaire traditionnelle qui ne parle pas de « marqueurs discursifs » ou « d'anaphores » et de « connecteurs ». Les mots de liaison liés par exemple à la coordination sont les suivants : *et, ou, ni, mais, donc, or, car*. L'enseignement de ces notions n'aborde pas les phénomènes textuels sous l'angle de la linguistique textuelle. Même si aucun manuel n'est cité à ce niveau, on pense inévitablement à l'approche de Maurice Grevisse dans *Le Bon usage* (1991 : 382) ou aux livres de grammaire française retenus au collège. De même la subordination est à comprendre dans la perspective de la grammaire traditionnelle. Elle renvoie à une simple relation de dépendance que Maurice Grevisse définit de la manière suivante :

« La subordination est la relation qui unit, à l'intérieur de la phrase, les éléments qui ne sont pas de même niveau, qui ont des fonctions différentes, dont l'un dépend de l'autre. Ils forment un groupe, un *syntagme*, dans lequel il y a un élément syntaxiquement plus important, le *noyau*, qui est comme le *support* des éléments dépendants, subordonnés, appelés généralement **compléments** [...] »<sup>20</sup>.

Les notions de coordination et de subordination montrent que l'enseignement porte bien sur des phénomènes textuels que la macrosyntaxe considère dans la perspective des connecteurs. Toutefois, la transmission des savoirs peut suffire à aider les apprenants à exécuter les activités d'apprentissage. De façon générale, une liste de mots est proposée à l'élève qui choisit les termes jugés convenables au texte par rapport à la structure des idées développées dans le texte. De cette manière, l'acte pédagogique portant sur les termes coordonnants ou subordonnants n'est qu'un simple moment de révision des compétences sur la notion de coordination ou de subordination.

En classe de première comme en classe de seconde, des contenus notionnels se rapportant aux marqueurs de cohésion textuelle sont prévus. On note quelques nuances terminologiques entre la classe de seconde et la classe de première, mais, dans le fond, ces notions se recoupent et demeurent sensiblement identiques entre les deux niveaux. Qu'il s'agisse de l'identification des articulations logiques en seconde, de l'identification des

---

<sup>20</sup> Maurice Grevisse, *Le Bon usage*, 12 éd., Paris, Louvain-la-Neuve, Editions Duculot, 1991, p. 408. Les italiques et le gras sont de l'auteur.

indices d'articulation logique ou de l'identification des mots de liaison en première, l'objectif général poursuivi est d'amener l'élève à reconnaître les mots de liaison figurant dans un texte à résumer ou à expliquer.

En dépit de ces nuances essentiellement terminologiques, nous pouvons dire que certains éléments observés dans la pratique se complètent. Si en classe de seconde, au niveau de l'objectif spécifique 3, il est demandé à l'élève, partant de ses connaissances discursives, de compléter un texte par des mots de liaison ; en classe de première, en plus de l'identification des mots de liaison du texte, l'élève doit dire le type de relation que le mot de liaison établit entre deux ou plusieurs phrases ou entre paragraphes d'un texte argumentatif. C'est ce qui apparaît au niveau de l'objectif spécifique<sup>4.7</sup> : *repérage des arguments, repérage des exemples, repérages des liens logiques*.

L'étude du texte argumentatif apparaît comme un moment favorable pour l'élève pour mettre en pratique la théorie : il peut et doit faire la différence entre mots de liaison introducteurs d'arguments et ceux introduisant des exemples. Les contenus notionnels retenus dans ce cadre pour la classe de terminale peuvent *a priori* montrer que les marqueurs discursifs n'y figurent pas explicitement. Les exercices écrits comme *le résumé de texte, la dissertation et le commentaire composé* demeurent des moments déterminants où l'élève va d'une manière ou d'une autre recourir aux marqueurs de cohésion textuelle, pendant la compréhension des textes ou du sujet, mais aussi pendant la rédaction. Nous relèverons quelques éléments relatifs aux marqueurs discursifs, pour le cas de la terminale, dans la mention implicite.

#### *2.1.2.2. La mention implicite aux marqueurs de cohésion*

La lecture des différents objectifs spécifiques associés aux objectifs généraux a révélé que la plupart d'entre eux renvoient de façon implicite aux marqueurs discursifs. *Le résumé de texte, l'étude ou l'explication des textes, la complémentation des textes par les mots de liaison, etc.* sont les principaux exercices qui permettent de repérer les contenus notionnels se rapportant à des marqueurs discursifs.

Nous n'allons pas nous étendre sur tous les cas implicites des marqueurs de cohésion textuelle. Dans la pratique de l'expression écrite ou orale, l'élève va résoudre un exercice grâce en partie à un emploi pertinent des marqueurs de cohésion textuelle. Une synthèse des contenus notionnels permet de noter des cas de cohésion textuelle pouvant faire l'objet d'un enseignement. Il faut préciser à ce niveau que le point sur le marqueur discursif apparaissant

implicitement ne fait pas l'objet d'enseignement. Il existe simplement une éventualité qu'un enseignant aborde la notion dans les explications d'un texte par exemple.

Classes	Objectif général 1 et spécifiques	Objectif général 2 et spécifiques	Objectif général 3 et spécifiques	Objectif général 4 et spécifiques
<b>Seconde</b>	1.1 appliquer un mode de lecture 1.3 étudier une œuvre ou un extrait	2.1 associer les idées aux exemples 2.4 débat autour d'un thème 2.5 argumenter 2.6 présenter un exposé oral 2.8 expliquer un texte	3.2 écrire une introduction 3.3 écrire une conclusion 3.4 associer les exemples aux idées correspondantes 3.8 illustrer un exemple par un ou plusieurs exemples 3.10 produire l'étape manquante d'un texte 3.11 écrire le paragraphe d'un texte argumentatif	
<b>Première</b>	1.2 appliquer un mode de lecture 1.3 étudier une œuvre ou un extrait	2.3 débat autour d'un problème 2.4 présenter le compte rendu d'une activité 2.5 argumenter 2.6 présenter un exposé oral 2.7 expliquer un texte	3.2 écrire les intitulés des paragraphes et subdivisions d'un texte 3.5 rédiger un paragraphe	4.4 s'initier au commentaire littéraire
<b>Terminale</b>	1.2 appliquer un mode de lecture 1.3 étudier une œuvre ou un extrait	2.1 débattre d'un thème 2.3 présenter le compte rendu d'une activité 2.4 expliquer un texte 2.5 argumenter 2.6 présenter un exposé oral	3.4 rédiger les étapes manquantes dans l'explication d'un phénomène ou dans une argumentation 3.5 rédiger un texte à partir des informations présentées sous forme de notes 3.6 résumer un texte	

Tableau 5 sur les contenus notionnels

La lecture de ce tableau nous permet de dire que l'enseignement du français au lycée accorde une place à plusieurs notions sur l'acquisition des compétences en grammaire française. Les autres contenus notionnels concernent l'approche des textes par la lecture ou l'écriture. L'enseignement/apprentissage du français repose sur les exercices suivants : *dissertation, résumé de textes, commentaire composé rédaction des textes, des paragraphes...* En effet, pour traiter ces différents exercices, des compétences en langue française sont nécessaires. Les contenus notionnels liés aux objectifs spécifiques ou généraux fondent toute action pédagogique, laquelle implique l'oral et l'écrit. Les objectifs généraux suivants impliquent implicitement les marqueurs de continuation : *objectif général 1 « comprendre une œuvre », objectif général 2 « s'exprimer à l'oral », objectif général 3 « s'exprimer par écrit ».*

Pour ce qui est de *l'objectif général 1*, en dépit de quelques nuances terminologiques, les objectifs spécifiques et contenus notionnels y afférents sont presque identiques, de la classe de seconde à la classe de terminale. Ils sont aussi ou presque au même nombre dans toutes les

classes et tous convergent à l'enseignement/apprentissage de la littérature. Cet enseignement s'organise principalement à partir de deux supports didactiques et passe par diverses étapes ou objets d'apprentissage. Le premier support didactique favorisant l'enseignement/apprentissage de la littérature concerne les supports écrits (livres) par l'étude des œuvres intégrales ou des extraits des textes d'auteurs inscrits au programme et des textes de bien d'autres auteurs. Le recours aux livres est justifié par plusieurs objets d'apprentissage ou contenus notionnels comme : la distinction des caractéristiques des genres littéraires. Cet objet d'apprentissage a pour but principal d'aider l'élève, à partir des caractéristiques spécifiques liées à chaque genre, à distinguer *un roman d'une pièce de théâtre ou d'un recueil de poèmes, etc.* Cela apparaît au niveau de *l'objectif spécifique 1.1* de la classe de seconde à la classe de terminale. L'enseignement/apprentissage de la littérature passe aussi par la lecture des extraits ou des œuvres intégrales inscrites au programme. Cet objectif est poursuivi de la seconde en terminale tel que cela apparaît dans notre tableau (*objectifs spécifiques 1.2, 1.3*).

L'étude des extraits ou des œuvres intégrales mobilise plusieurs compétences chez l'élève. Celui-ci doit faire preuve de compréhension des thèmes abordés dans l'œuvre ou l'extrait, des relations entre personnages et de l'évolution des situations, etc.

Nous pensons que ce sont des moments d'apprentissage où l'élève mobilise ses compétences linguistiques (dont celles sur les marqueurs de cohésion textuelle) de façon à établir une adéquation entre cohérence et cohésion textuelles. Cet objectif ne peut être atteint que par une mobilisation systématique des connaissances des notions apprises préalablement. Toutefois, les textes littéraires ne demeurent pas l'unique support ou matériel didactique d'enseignement/apprentissage de la littérature ; il passe aussi par le commentaire des tableaux ou iconographies.

Avec les iconographies, il est question d'amener l'élève à étudier des *portraits et des extraits* (dessins, photos, tableau de peinture...). S'il n'est pas explicitement question de recourir aux marqueurs discursifs, nous pensons que le commentaire d'un tableau de peinture ou d'un dessin va toujours nécessiter un effort linguistique de structuration du discours. S'exprimer oralement et donner du sens à un message non écrit, mais transposé mentalement nécessite en partie la mise en pratique des compétences linguistiques. Si les objectifs spécifiques *1.4, 1.5, 1.6* des classes de seconde et de première font mention *d'étudier, de lire, d'interpréter et d'expliquer les iconographies, l'objectif spécifique 1.5* en terminale par contre parle de la *traduire les iconographies en texte*. La traduction ou transposition des iconographies en texte ne va-t-elle pas nécessiter le recours aux marqueurs discursifs ? Il est

clair qu'à l'oral comme à l'écrit, une rédaction cohérente va s'obtenir grâce à l'usage des marqueurs discursifs.

Pour ce qui est de l'objectif général 2 « s'exprimer à l'oral ». L'examen des objectifs spécifiques qui lui sont associés nous permet de constater que l'argumentation, l'exposé oral, et l'explication des textes sont les principaux exercices littéraires à partir desquels on peut lire la mention implicite des marqueurs discursifs. Les notions sur ces exercices se répètent et de la seconde en terminale. En ce qui concerne par exemple l'argumentation, les notions s'acquièrent progressivement en passant par diverses étapes d'apprentissage. En classe de seconde, parmi les objets d'apprentissage relatifs à la notion d'argumentation figure : l'association des arguments et des exemples (objectif spécifique 2.3).

Cet enseignement a pour but de vérifier si l'élève est capable, à partir d'un texte écrit, de faire correspondre un argument à l'exemple qui convient, mais aussi de vérifier s'il est capable d'utiliser les marqueurs de cohésion textuelle qui permettent d'exprimer les différents exemples. L'objectif spécifique 2.5 porte sur l'action d'*argumenter*<sup>21</sup>. Le principal objectif est de conduire l'élève à déterminer, dans un texte écrit, la thèse défendue par l'auteur, relever les arguments qui la constituent ainsi que les exemples présentés. Le même objectif est retenu ou renouvelé en classe de première et en classe de terminale (objectif spécifique 2.5) et devient de plus en plus précis.

En effet, de la détermination de la thèse, en passant par les arguments et les exemples, c'est de façon méthodique l'exercice de la dissertation qui est l'objectif principal sur lequel doit aboutir l'apprentissage. Ces différents objets d'apprentissage permettent donc, de façon générale, de consolider les compétences en lecture/compréhension et en écriture. L'explication de texte par ailleurs constitue un autre objet d'apprentissage et un moment fondamental au cours duquel l'élève a recours aux marqueurs discursifs, à la fois pour comprendre le texte et pour l'expliquer. L'explication de texte, comme l'argumentation, s'enseigne de la seconde en terminale avec les mêmes outils pédagogiques. Il s'agit par exemple d'identifier le thème abordé dans le texte avec des arguments : déterminer le plan ou structure du texte et sa forme avant de passer à son explication détaillée. En dépit de quelques petits détails relatifs aux stratégies d'enseignement/d'apprentissage c'est la compréhension du texte qui est mise en exergue comme objectif à atteindre. Finalement si l'explication peut se comprendre comme une façon de rendre compte de la compréhension qu'on a de quelque chose alors nous pensons que le *plan ou structure* du texte est un élément indicatif à partir

---

<sup>21</sup> La question de l'argumentation est celle que portent les deux sujets de rédaction traités par les élèves.



duquel l'élève parvient à souligner à la fois la cohérence thématique et la cohésion textuelle assurée par les marqueurs discursifs figurant dans le texte. Si l'explication de texte peut encore se comprendre comme un commentaire, c'est aussi une occasion de vérifier si l'élève est capable de restructurer un texte et de faire bon usage des marqueurs discursifs, car peut-on expliquer un texte sans recourir aux marqueurs ? L'exercice d'explication de texte revêt une caractéristique tout à fait capitale puisqu'elle lie l'oral à l'écrit. En effet de façon pratique l'explication de texte se fait en deux phases conjointes. Il s'agit de lire un texte porté au tableau ou sur un support papier et l'explication détaillée qui s'en suit est une phase orale et écrite. Donc de façon systématique, l'élève emploie des anaphores et des connecteurs.

*L'exposé oral* et le *débat autour des thèmes* sont également un autre moyen d'usage et de consolidation des compétences relatives aux marqueurs de cohésion textuelle. L'exposé oral demande particulièrement des compétences en communication orale par un effort double de prononciation et de choix des marqueurs discursifs pertinents afin d'apporter du sens à un discours présenté oralement. Les phénomènes de répétition et de hiérarchisation des arguments passent par exemple par une mise en exergue des anaphores et des connecteurs.

L'objectif général *3s'exprimer par écrit* porte essentiellement sur des contenus notionnels se rapportant au travail d'écriture tel que l'indique son titre. L'expression écrite est un objectif explicite à atteindre. Les principaux exercices (littéraires) contribuant à réaliser et atteindre cet objectif sont : la *dissertation*, le *résumé de texte*, la *rédaction des textes ou des paragraphes argumentatifs*... Certains contenus notionnels, signalés précédemment à l'objectif général 2, réapparaissent ici et cela vise un approfondissement des acquis antérieurs. Il s'agit particulièrement de *l'association de l'idée à l'exemple*. Si à l'objectif spécifique 2.3, il est question d'associer simplement l'idée à l'exemple, à l'objectif spécifique 3.4, il est noté *lien exemple-idée*. La prise en compte du terme « lien » est à considérer comme une précision apportée à ce niveau qui montre que l'élève devrait recourir à un marqueur discursif pour réussir à bien établir la relation entre l'idée et l'exemple (qui en est l'illustration).

Par ailleurs, l'objectif spécifique 3.8 (illustrer un argument par un ou plusieurs exemples) réitère la mention argumentative. Une telle organisation peut permettre à l'élève d'avoir une connaissance large des notions de *l'argumentation* qui est un exercice synthétisant et prélude à la dissertation ou au grand développement. Cet exercice est enseigné et est appris à travers divers objets d'apprentissage ou contenus notionnels convergents implicitement à l'emploi systématique et pertinent des marqueurs discursifs. C'est le cas de la rédaction des paragraphes argumentatifs en classe de seconde et en classe de première (cf. o.s 3.11 : *rédaction d'un paragraphe d'un texte argumentatif* : et o.s 3.5 : *rédaction*

*d'un paragraphe : idées, arguments, exemples*), de la production de l'étape manquante d'un texte en première et en terminale (cf. o.s 3.10 et o.s 3.4... A cette liste peut s'ajouter : la rédaction des intitulés des paragraphes et subdivisions du texte, en première (cf. o.s. 3.2). Il n'est possible de donner un titre ou un sous-titre à un texte que quand celui-ci est bien structuré, et ceci grâce à l'isotopie textuelle et aux marqueurs qui assurent la progression textuelle. Cet enseignement se poursuit et se renforce en terminale où l'élève est amené à rédiger un texte à partir des informations présentées sous forme de notes (cf. o.s. 3.5). Cet objectif permet d'entraîner les élèves à partir des brouillons et à rédiger des plans avant la rédaction du texte final, pendant l'exercice de dissertation. D'ailleurs, cet exercice est bien mentionné en classe de seconde où l'élève ne rédige que l'introduction et la conclusion. La prise en compte de tout ce qui précède devrait nous permettre de vérifier le déroulement de la genèse du texte chez les élèves de notre corpus<sup>22</sup>. L'examen des brouillons permettra de vérifier si les marqueurs discursifs apparaissent dès les brouillons. En plus de cela, nous devrions aussi vérifier si les mêmes marqueurs discursifs figurent dans les copies.

Pour terminer sur cette rubrique, nous voulons noter que l'exercice de *résumé de texte* est fondamental au même titre que les autres pour ce qui est de la mention implicite aux marqueurs discursifs. On sait bien que pour réussir un résumé de texte, les outils linguistiques sur la cohérence discursive et la cohésion textuelle sont nécessaires. On peut consécutivement supposer que les élèves visent la cohérence et recourent à la cohésion pour répondre aux consignes des exercices.

Nous avons aussi observé que l'objectif général 4 portait sur un réinvestissement de l'élève (« acquérir les compétences techniques acquises ») qui devrait montrer une acquisition effective des compétences. L'élève doit, à l'issue des différentes leçons, faire preuve des réelles compétences linguistiques, culturelles et communicationnelles par sa capacité à mobiliser ses connaissances en langue française afin de communiquer facilement et aller vers une élévation culturelle (cf. les os 4.1, 4.2, 4.3,...). Les autres objectifs spécifiques et les contenus notionnels associés à cet objectif général convergent, pour l'essentiel, à un usage des marqueurs discursifs et nécessitent un apprentissage et un réemploi des mécanismes d'écriture. C'est ce qui apparaît avec les exercices de rédaction de *résumé*, de *discussion*, *exercices mentionnés en classe de seconde* (objectifs spécifiques 4.4, 4.5) de *dissertation littéraire*, de *résumé de texte*, de *étude de texte argumentatif en classe de première* (cf. 4.5, 4.6,

---

<sup>22</sup> Nous avons, pour cela, obtenu les brouillons des élèves de première et de terminale.

4.7, )ou de dissertation littéraire, commentaire littéraire et étude des textes argumentatifs mentionnés à l'objectif spécifique 4.5 en classe de terminale.

## 2.2. Les marqueurs de cohésion dans les manuels utilisés

Il existe plusieurs ouvrages recommandés ou prévus comme manuels dans l'enseignement du français au secondaire. On distingue les manuels recommandés par l'Institut national de recherche et d'actions pédagogiques et ceux non recommandés, mais que les enseignants vont utiliser dans le montage de leurs cours. L'examen de quelques ouvrages nous paraît intéressant pour apprécier la manière dont les notions liées aux marqueurs de continuation sont réellement traitées.

Sans chercher à être exhaustive à ce niveau, nous voulons faire une synthèse des données portant sur les anaphores et les connecteurs et ne présenter ici que celles qui sont les plus saillantes ou les plus récurrentes.

### 2.2.1. Les marqueurs de cohésion textuelle dans les manuels du collège

La lecture du *Programme des enseignements et guide pédagogique* permet de constater qu'il existe des manuels principaux et des manuels secondaires. Les manuels principaux sont ceux qui sont signalés à la fin des données de chaque niveau d'étude et les manuels secondaires ne sont indiqués qu'à la fin du programme, dans la partie « annexes ». Le tableau synoptique suivant permet de visualiser tous les ouvrages recommandés par l'Inrap.

Nature des livres	Classe de 6 <sup>e</sup>	Classe de 5 <sup>e</sup>	Classe de 4 <sup>e</sup>	Classe de 3 <sup>e</sup>
<b>Manuels principaux</b>	- Ipam, <i>La 6<sup>e</sup> en français</i> ; - Michel Tournier, <i>Les sept contes</i> - Dictionnaire	- Ipam, <i>La 5<sup>e</sup> en français</i> ; - Francis Bebey, <i>Les trois petits cireurs</i> - Dictionnaire	- Ipam, <i>La 4<sup>e</sup> en français</i> ; - Guy Menga, <i>L'affaire du silence</i> ; - Pierre Kounga Bepe, <i>Le sida au village</i> - Dictionnaire	- Ipam, <i>La 3<sup>e</sup> en français</i> ; - Jean-Marie Adiafi, <i>La Carte d'identité</i> ; - Rabiadou Njoya, <i>Ma dernière aimée</i> - Dictionnaire
<b>Manuels secondaires</b>	- J. Bertrand, <i>Dictionnaire pratique de conjugaison. 10000 verbes</i> ; - <i>Bescherelles 1, La conjugaison, 12000 verbes</i> ; - <i>Le Larousse de la conjugaison</i> ; - IPAM, <i>Nouvelle</i>	- J. Bertrand, <i>Dictionnaire pratique de conjugaison. 10000 verbes</i> ; - <i>Bescherelles 1, La conjugaison, 12000 verbes</i> ; - <i>Le Larousse de la conjugaison</i> ; - IPAM, <i>Nouvelle</i>	- J. Bertrand, <i>Dictionnaire pratique de conjugaison. 10000 verbes</i> ; - <i>Bescherelles 1, La conjugaison, 12000 verbes</i> ; - <i>Le Larousse de la conjugaison</i> ; - IPAM, <i>Nouvelle</i>	- J. Bertrand, <i>Dictionnaire pratique de conjugaison. 10000 verbes</i> ; - <i>Bescherelles 1, La conjugaison, 12000 verbes</i> ; - <i>Le Larousse de la conjugaison</i> ; - IPAM, <i>Nouvelle</i>

<i>grammaire de la langue française</i> (6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> ); - Bernard Combette et alii, <i>Bâtir une grammaire</i> (6 <sup>e</sup> ); - Annick Mauffrey et alii, <i>Grammaire française</i> (6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> ); - <i>Le Bescherelle 3 : la grammaire pour tous</i> ; - J. et J. Guion, <i>Apprendre l'orthographe</i> (6 <sup>e</sup> ).	<i>grammaire de la langue française</i> (6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> ); - Bernard Combette et alii, <i>Bâtir une grammaire</i> (5 <sup>e</sup> ); - Annick Mauffrey et alii, <i>Grammaire française</i> (6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> ); - <i>Le Bescherelle 3 : la grammaire pour tous</i> ; - J. et J. Guion, <i>Apprendre l'orthographe</i> (5 <sup>e</sup> ).	<i>grammaire de la langue française</i> (4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> ); - Bernard Combette et alii, <i>Bâtir une grammaire</i> (4 <sup>e</sup> ); - Annick Mauffrey et alii, <i>Grammaire française</i> (4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> ); - <i>Le Bescherelle 3 : la grammaire pour tous</i> ; - J. et J. Guion, <i>Apprendre l'orthographe</i> (4 <sup>e</sup> ).	<i>grammaire de la langue française</i> (4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> ); - Bernard Combette et alii, <i>Bâtir une grammaire</i> (3 <sup>e</sup> ); - Annick Mauffrey et alii, <i>Grammaire française</i> (4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> ); - <i>Le Bescherelle 3 : la grammaire pour tous</i> ; - J. et J. Guion, <i>Apprendre l'orthographe</i> (3 <sup>e</sup> ).
--	--	--	--

Tableau 6 sur les ouvrages recommandés au collège

L'analyse de ce tableau permet de noter que les ouvrages de grammaire française sont retenus dans tout le cycle. Il s'agit d'une catégorie d'ouvrages qui peuvent contenir des points sur les marqueurs de cohésion textuelle. Nous étudierons la place de ces marqueurs à travers les collections Ipam et *Bescherelle 3*.

En partant des manuels principaux, nous notons que les livres de la collection Ipam permettent d'affirmer que l'enseignement de la grammaire est retenu. La démarche pédagogique propose de partir d'un texte où des outils linguistiques qui renvoient à des notions spécifiques (relations logiques, coordination, énumération...). Après chaque texte, trois rubriques sont proposées : le vocabulaire, la phonétique et l'orthographe, la grammaire et l'expression<sup>23</sup>. La troisième et dernière rubrique est celle qui nous intéresse. Elle est en effet supposée contenir les points sur les marqueurs de continuation. Notre lecture des manuels principaux Ipam nous permet de faire une synthèse que nous rendons dans le tableau suivant.

Marqueurs de cohésion textuelle	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
<b>Les relations logiques</b>	+	+		+
<b>La coordination</b>	+			
<b>L'énumération</b>	+			
<b>Les pronoms personnels</b>	+			
<b>La ponctuation</b>	-	-	-	-

Tableau 7 sur les marqueurs de cohésion textuelle dans les manuels du collège

<sup>23</sup> En classe de quatrième et troisième, la deuxième rubrique qui porte sur la phonétique et l'orthographe n'apparaît pas souvent.

De ce tableau, il ressort que l'enseignement des marqueurs de cohésion textuelle est beaucoup plus prononcé en classe de sixième. Pour les autres niveaux, excepté la quatrième, la grammaire n'est étudiée que par les relations logiques. En classe de quatrième, aucune leçon n'est prévue pour l'apprentissage des marqueurs de cohésion (anaphores ou connecteurs). Quand nous examinons les manuels Ipam, les leçons proposées restent assez sommaires. Elles tiennent souvent sur moins de la moitié d'une page. Cette démarche synthétique est justifiée par le fait qu'il existe des ouvrages secondaires qui traitent des questions grammaticales de façon plus dense. Il s'agit des livres IPAM, *Nouvelle grammaire de la langue française* (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>) ; et IPAM, *Nouvelle grammaire de la langue française* (4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>). Les autres ouvrages secondaires portant sur la grammaire compensent encore le caractère bref des leçons des manuels principaux. En effet, dans les différents ouvrages proposés (la collection de Bernard Combette et alii, *Bâtir une grammaire*, celle d'Annick Mauffrey et alii, *Grammaire française* et *Le Bescherelle 3 : la grammaire pour tous*), l'enseignant et l'élève peuvent trouver des compléments d'information sur les enseignements<sup>24</sup>. Nous avons par exemple noté que la *Grammaire française 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>* d'Annick Mauffrey et alii contient des leçons sur l'expression de la circonstance, les pronoms personnels, la ponctuation. De façon consécutive, le tableau synthétique (établi à partir des livres Ipam) qui porte sur les marques de continuité textuelle dans les manuels du collège n'est pas complet. Nous constatons que le cycle collège consacre à tous les niveaux des enseignements sur les marqueurs de cohésion textuelle. En guise d'exemple, nous avons noté *supra* (au point 2.1.1.1.) que les marqueurs de cohésion textuelle apparaissent bien dans les objectifs généraux liés à l'écrit en classe de quatrième. Et, l'objectif spécifique 4.9 concerne l'expression des circonstances (cause, but, lieu, conséquence, temps).

Avec des données pédagogiques réparties dans plusieurs ouvrages, l'enseignant opère nécessairement un choix qui devient déterminant dans la transmission des notions. L'éventualité des disparités devient aussi évidente et les parcours des élèves ne sont plus identiques.

En somme, le processus d'enseignement/apprentissage est bien structuré grâce à l'articulation des données du programme et des manuels. Mais la diversité des manuels tend à

---

<sup>24</sup> Plusieurs livres de grammaire française circulent dans le milieu scolaire congolais et que les acteurs du système éducatif utilisent de façon courante. Nous pensons au *Précis de grammaire française* de Maurice Grevisse (imprimé à Kinshasa, RDC et vendu à prix modeste à Brazzaville), au *Larousse grammaire française*, aux livres *Pour enseigner la grammaire* de Roberte Tomassone et *Pour enseigner la grammaire II. Textes et pratiques* de Roberte Tomassone et Geneviève Petiot...

poser en même temps les limites de l'action pédagogique et de façon consécutive l'apprentissage des notions sur les marqueurs de cohésion peut manquer d'efficacité.

### 2.2.2. Les marqueurs de cohésion textuelle dans les manuels du lycée

Si le cycle secondaire premier degré ou collège, la grammaire française n'est abordée que par des points de révision ou de consolidation des notions, au lycée la structuration du contenu des enseignements change d'optique et retient pas de leçons de grammaire française. En effet, dans les *Programmes des lycées d'enseignement général* (2006), ce sont essentiellement des livres de littérature qui sont cités. Nous indiquons dans le tableau ci-après les titres des manuels officiellement retenus.

Séries	Manuels	Manuels de la classe de seconde	Manuels de la classe de primaire	Manuels de la classe de terminale
Série A		- JB Tati Loutard, <i>Chroniques congolaises</i> ; - Molière, <i>L'Ecole des femmes</i>	- Albert Camus, <i>L'Etranger</i> ; - Sony Labou Tansi, <i>L'Anté-peuple</i>	- Henri Lopes, <i>Le Pleurer rire</i> ; - Beaumarchais, <i>Le Mariage de Figaro</i>
Séries C et D		- JB Tati Loutard, <i>Chroniques congolaises</i>	- Albert Camus, <i>L'Etranger</i>	- Henri Lopes, <i>Le Pleurer rire</i>
Séries A, C et D		- <i>Anthologie des littératures francophones (XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles)</i> - <i>Le français en seconde</i>	- <i>Anthologie des littératures francophones (XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles)</i> - <i>Le français en première et en terminale</i>	- <i>Anthologie des littératures francophones (XX<sup>e</sup> siècle)</i> - <i>Le français en première et en terminale</i>

Tableau 8 sur les ouvrages recommandés au lycée

Contrairement au programme du collège, il ressort de l'examen de ce tableau qu'il n'y a pas de manuel proposant un enseignement de grammaire française. Compte tenu de cette réalité, la place des marqueurs de cohésion textuelle dans les manuels du lycée sera appréciée à partir de l'examen des manuels généraux inscrits dans le programme : *Le français en Seconde* et *Le français en première et terminale*. Chaque ouvrage comprend trois parties. La première aborde des questions de littérature française et francophone, la deuxième s'intéresse à la pratique de la langue et la troisième traite de l'épreuve de français au baccalauréat.

Dans ces manuels, il est en effet possible de retrouver des passages portant sur l'emploi des anaphores et des connecteurs dans les textes. De façon préalable, nous procédons à leur

présentation, avant d'évoquer la question des outils linguistiques qui expriment la cohésion textuelle.

**- Félix Nicodème Bikoi et alii, *Le français en Seconde*, Paris, EDICEF, 1998.**

Ce manuel compte 288 pages et est subdivisé en trois parties. La première (pp. 6-157) porte sur la « littérature ». Elle fait état d'une part, de l'évolution de la littérature africaine d'expression française écrite et orale du début du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'à l'indépendance et d'autre part, de la littérature française, des XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Pour chaque cas et pour chaque période : « une double page d'introduction et une chronologie illustrées évoquent le contexte dans lequel ont été créées les œuvres de cette époque : les moments importants de l'histoire et de l'histoire de la création des idées »<sup>25</sup>. Les images (photos et dessins d'auteurs et tableaux de peinture) favorisent les connaissances sur le portrait physique de quelques écrivains. Les notions de littérature vont en général aider les élèves, sortis du collège, d'avoir des connaissances sur l'évolution de la littérature francophone, sur les principaux thèmes abordés à travers l'espace et le temps. Par ailleurs, l'exploitation ou l'analyse des extraits des textes littéraires est tout aussi fondamentale parce qu'elle accompagne l'acquisition des notions sur les procédés d'écriture des différents types de textes littéraires grâce aux questions qui suivent les extraits choisis et quelques notes qui éclairent ces notions.

La deuxième partie « Pratique de la langue » va de la page 158 à la page 219. Cette partie traite de questions relatives à *la communication, l'orthoépie, syntaxe, sémantique typologie des textes...* La prise en compte des différents éléments grammaticaux susmentionnés montre qu'il s'agit de la pratique de la langue sous différents aspects. C'est le lieu de traitement des questions de langue liées à l'oral et à l'écrit. De façon générale, des textes et des énoncés d'appui sont présentés au début de chaque notion. Ceux-ci constituent généralement un prélude à l'objet d'apprentissage. Des exercices de contrôle permettent aux élèves de s'approprier la leçon et d'approfondir les connaissances.

La troisième partie intitulée « Exercices au Bac » (pp. 220-288) se consacre à une initiation des élèves aux exercices écrits proposés à l'examen du baccalauréat : résumé/analyse de texte, la dissertation/discussion et le commentaire composé. Chaque exercice s'ouvre sur la définition de l'épreuve avec un exemple à partir duquel se dégagent les caractéristiques essentielles à retenir, à la fois pour l'élève et pour l'enseignant par rapport aux critères d'évaluation de l'exercice.

---

<sup>25</sup> Félix Nicodème Bikoi et alii., *Le français en Seconde*, Paris, EDICEF, 1998, p. 6.

**Félix Nicodème Bikoi et alii, *Le français en première et terminale*, Paris, EDICEF, 2000.**

Cet ouvrage compte 360 pages. Il est monté sous le même modèle que celui de la seconde. Il est également le produit d'un travail de groupe formé de Félix Nicodème Bikoi, Marianne Nicole et Racine Senghor. Il comprend essentiellement les éléments suivants : pour la première partie : « littérature française et africaine ». Il s'agit de l'itinéraire de la littérature africaine, orale et écrite d'expression française de 1960 à 2000 et de la littérature française des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

Pour permettre la compréhension des extraits des textes choisis pour l'étude, l'ouvrage propose « pour chaque période, une double page d'introduction faisant état, en général, de l'évolution de littérature francophone et porte, en particulier, sur l'étude des extraits des textes d'auteurs africains, de la période allant de 1996 à 2000 et d'auteurs français des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

La deuxième partie « pratique de la langue » est subdivisée en trois rubriques. Celles-ci reviennent sur un ensemble de notions enseignées et apprises en classe de seconde et contiennent quelques leçons d'approfondissement. La première rubrique s'intitule : « à la rencontre du texte ». Elle concerne les notions de syntaxe, de langue et de communication. La deuxième rubrique « l'analyse du texte » se rapporte à un ensemble d'outils théoriques. Il s'agit entre autres des rappels sur le genre littéraire du texte, en fonction de l'extrait choisi, de la tonalité du texte, du type de texte, etc. La troisième rubrique « L'image » est constituée d'une série des photos, de dessins, des images extraites des films... Elle permet de distinguer les types d'images, les mécanismes de construction d'une image et son interprétation. Des leçons aident la compréhension de chaque objet d'apprentissage : lire le message véhiculé par l'image, améliorer l'expression orale... sont les moments d'apprentissage conduisant à nourrir la curiosité de l'élève et à l'aider à communiquer à travers l'image dans les circonstances extrascolaires.

La troisième partie du livre est intitulée : « A l'épreuve du Bac ». Cette partie est essentiellement constituée des exercices littéraires écrits proposés à l'épreuve du baccalauréat : résumé de texte, dissertation/discussion, commentaire composé, analyse de texte. Chaque exercice est conduit à travers plusieurs séries de leçons ou d'exercices qui définissent l'épreuve, orientent l'analyse du sujet jusqu'à sa rédaction... L'objectif visé est de préparer de façon conséquente les candidats à l'épreuve écrite du baccalauréat, aux concours de l'enseignement supérieur, aux tests de recrutement...

Ces différents documents didactiques permettent aux enseignants de monter des cours sur la langue française et l'expression écrite pour les apprenants. Pour être plus proche de la



réalité des notions acquises par ces derniers, nous avons choisi de lire dans la sous-partie suivante deux supports : les fiches pédagogiques et les cahiers des élèves.

### **2.3. Les fiches pédagogiques et les leçons recopiées par les apprenants**

L'examen des fiches des enseignants et des cahiers des apprenants est une opération d'analyse des procédures d'enseignement/apprentissage des notions sur les marqueurs de cohésion textuelle. Au-delà du programme institutionnel et des manuels, il s'agit d'une restitution que les fiches pédagogiques proposent et d'une démarche d'apprentissage que les élèves acquièrent. Dans ce sous-chapitre, nous mettons essentiellement l'accent sur les données du lycée. Nous voulons poursuivre la lecture des données du contexte pédagogique afin de mieux comprendre les pratiques des apprenants dans leurs écrits.

#### ***2.3.1. Les leçons données aux élèves ou fiches pédagogiques***

La fiche pédagogique peut être définie comme un document rédigé par l'enseignant à partir des manuels et contenant les différents points à dicter ou à transmettre à l'élève. Nous parlons aussi de leçons écrites par l'enseignant. Nous reprenons ici les pages destinées à l'élève dans l'action pédagogique, car une fiche pédagogique contient plusieurs éléments techniques non transmis à l'apprenant. Nous présentons ci-après cinq fiches pédagogiques sur l'argumentation rédigées par des enseignants du lycée Chaminade et du lycée de la Réconciliation. Nous voulons avoir une idée sur la tendance observable entre les données des manuels et les pratiques des enseignants au sujet des marqueurs de cohésion textuelle.

#### **1<sup>ère</sup> leçon**

##### **Le paragraphe argumentatif**

###### *Introduction*

L'argumentation peut se comprendre comme la présentation d'un raisonnement cohérent. En effet lorsqu'on veut obtenir l'adhésion du destinataire et lui faire adopter l'opinion défendue, la conception d'un discours cohérent s'avère important, de façon générale et en particulier à l'écrit.

###### *La composition du paragraphe argumentatif*

Un paragraphe se compose essentiellement d'une thèse ou idée directrice, des arguments ou idées secondaires, des exemples et des citations

A) Idée principale ou idée directrice (thèse) : C'est la partie du texte qui présente le point de vue à défendre. Exemple montrer que le mot génération est un terme polysémique.

B) Idées secondaires ou arguments : ce sont les éléments abstraits qui permettent de justifier la thèse ou l'idée directrice. Ils ont pour rôle de convaincre le lecteur de la validité de l'opinion défendue. Soit les arguments du texte ci-dessus examiné.

C) Les exemples ou les citations : ce sont des éléments concrets qui servent à illustrer les arguments

D) Les connecteurs logiques : encore appelés mots de liaison sont des mots ou expressions qui établissent un lien logique entre les propositions, les idées, les paragraphes. Les liens sont établis de façon explicite ou implicite...C'est le cas dans un texte argumentatif. Selon le cas, ces liens permettent d'établir différentes relations logiques.

### Exercices d'application

Thèse	Arguments	Exemples	Connecteurs
« il y a plusieurs façons d'entendre le mot génération »	« il peut désigner des gens ayant eu une expérience historique commune. »	« la génération de la guerre de 1914 ou de la résistance ou de celle de mai 1968 »	Aussi, Ainsi,
	« La génération peut s'identifier à une classe d'âge »	« tous les gens ayant eu vingt ans dans les années 50-70 »	
	« La génération peut faire penser à une expérience familiale »	« la génération des enfants par opposition à celle des parents et des grands parents »	

## 2<sup>e</sup> leçon

### Les connecteurs logiques

#### Définition

Les connecteurs logiques sont encore appelés mots de liaison. Ce sont des mots ou expressions qui établissent des liens logiques entre les propositions, les idées, les paragraphes. Ces liens peuvent être explicitement exprimés par des mots de nature grammaticale diverse (conjonction : de coordination de subordination... Exemple :

Mais parfois ces liens sont implicites et marqués par la ponctuation. Exemple : Marie s'ennuyait dans son village : elle voulut le quitter = expression de la conséquence

Tableau récapitulatif des liens logiques et des connecteurs pouvant les exprimer

Comparaison	Addition/analyse	Opposition/contradiction	Cause/explication	Conséquence/conclusion	illustration	Classement/balancement
<b>Comme, de même plus</b>	premièrement, et , aussi, de	Mais, néanmoins, en	Car parce que, puisque, en	Donc, pourquoi,	c'est par exemple,	D'une part, d'autre part

<b>que, moins que</b>	plus, ailleurs, également, même, en outre, en plus, deuxièmement, ensuite, ainsi que, enfin, d'une part... d'autre part...	par revanche, pourtant, de cependant, malgré, quoique, or, tandis que, alors que à l'apposé, inversement, certes par contre, par opposition, etc.	effet de fait, étant donné que, vu fut, à dansé de, grâce à, tellement que, sous prétexte que, en raison de, comme, si... que...	bien que, ainsi, d'où, par suite, par conséquent, voilà pourquoi, de la, si... que, tellement que, de sorte que	ainsi, c'est le cas de, comme, en effet	d'abord, ensuite, enfin, etc.
-----------------------	--	---	--	---	---	-------------------------------

### 3<sup>e</sup> leçon

#### Les termes d'articulation

##### *Introduction*

L'emploi des termes d'articulation ou connecteurs logiques est très indispensable dans le discours. Car ce sont des mots ou des locutions qui explicitent le rapport que l'on établit entre deux faits ou deux idées. Ainsi ce rapport peut être l'addition, l'explication, la cause, la conséquence, la condition, l'hypothèse, le but, la concession, ou l'opposition. L'analyse des rapports logiques permet de comprendre le déroulement de la pensée de l'auteur.

##### 1- l'addition

L'addition consiste à ajouter, de diverses façons une idée à une autre idée.

Relation logique	Terme d'articulation
<b>Additionner, préciser l'ordre des éléments, renchéir</b>	Pour : premièrement d'abord, en premier lieu... Pour continuer : en outre, puis, de plus, par ailleurs, ensuite, de surcroit, qui plus est, en plus de, voir... Pour terminer : enfin, en dernier lieu...
<b>Mettre en parallèle, indiquer une alternative</b>	D'une part... d'autre part, non seulement... mais encore, ni... ni, soit, ou... ou

##### 2- Explication

L'explication éclaire en apportant des informations ; elle peut aussi illustrer une idée par un exemple ou une citation. Elle peut enfin établir un rapport d'analogie entre deux situations au moyen d'une comparaison.

Relation logique	C'est-à-dire, en effet, d'ailleurs, en d'autres termes..
<b>Illustrer</b>	Par exemple, c'est ainsi que c'est le cas de
<b>comparer</b>	Comme, tel, tel que, de même que, plus que, moins que, ainsi que, de la même façon,

### *La cause et la conséquence*

La cause évoque l'origine, la conséquence renvoie à un résultat.

Relation logique	Termes d'articulation
<b>Indiquer une cause</b>	Car, parce que, puisque, grâce à par en effet, en raison de, du fait que, vu que,
<b>Indiquer une conséquence</b>	Ainsi, c'est pourquoi, en conséquence, si bien que, de sorte que, donc, par conséquent, de telle façon que...

### *L'hypothèse et le but*

L'une repose sur une supposition, l'autre indique l'objectif à atteindre.

Relation logique	Termes d'articulation
<b>Supposer</b>	Si, au cas où, à la condition que, dans l'hypothèse où...
<b>Préciser le but</b>	Pour, afin que, pour que, de peur que, en vue de, pour faire montre de...

### L'opposition et la concession

L'opposition souligne une contradiction entre deux idées ou deux faits. La concession constate l'existence de faits ou d'idées apparemment contraires à l'idée défendue ou à la situation constatée, pour les rectifier ensuite

Relation logique	Termes d'articulation
------------------	-----------------------

<b>Marquer une contradiction</b>	Au contraire, or, en revanche, mais, alors que, tandis que, et non, bien que, en dépit de, nonobstant...
<b>Marquer une restriction ou une concession</b>	Cependant néanmoins, pourtant, toutefois, quoique, au moins, tout au plus, même si, certes... mais il est vrai que...
<b>Rectifier</b>	En réalité, en vérité, en fait...

## 4<sup>e</sup> leçon

### L'argumentation

#### *Introduction*

Le substantif argumentation désigne l'ensemble des arguments destinés à soutenir, développer, réfuter une thèse.

Le paragraphe, la dissertation et la discussion nécessitent l'argumentation. Une argumentation se construit autour d'une thèse.

#### *1. structure de l'argumentation*

Les éléments nécessaires pour la construction d'une argumentation sont : l'idée directrice ou thèse, les arguments liés par les exemples.

##### *1.1. La thèse*

Encore appelée, idée maitrise, directrice générale, la thèse est l'opinion ou le point de vue du locuteur ou de l'auteur.

##### *1.2. Les arguments*

Ce peut être un groupe de mots ou une phrase. Un argument est un élément (preuve) abstrait qui sert à expliquer, développer, soutenir, réfuter une thèse

##### *1.3. Les exemples*

Un exemple est un élément concret qui sert à illustrer un argument. Il peut être emprunté à tous les domaines : littérature, l'histoire, à l'actualité, etc.

## 5<sup>e</sup> leçon

### Les connecteurs logiques

#### *Définition*

Connecteur substantif tiré du verbe *connecter* qui signifie unir par connexion ; mettre en liaison.

Les connecteurs logiques encore appelés les liens logiques ; termes d'articulation, sont des mots ou locutions qui explicitent le rapport que l'on établit entre deux faits ou deux idées.

Les connecteurs logiques ont des natures diverses. Ainsi nous avons des conjonctions de coordination et de subordination, des adverbes, des prépositions des expressions diverses.

#### *2) Quelques connecteurs logiques*

##### *2.1- Ceux qui servent à classer les idées et les faits :*

Premièrement, deuxièmement, d'abord ; ensuite, enfin, en lieu ; en deuxième lieu, en outre, de plus, par ailleurs, d'une part..., d'autre..., de même, ainsi que, soit... soit,

surtout, au premier chef, avant tout, non seulement... mais encore, c'est que, d'autant plus, plus, ressemble.

#### *2.2. Ceux qui servent à développer une idée*

C'est-à-dire, en d'autres termes, ainsi, par exemple, notamment, comme, en effet, du fait or, d'ailleurs, et puis, du moins, tout au moins, à tout le moins, certes, bien que, voire, comme si, en sus de, à ceci s'ajoute, est semblable, d'autant plus, en plus, de même que, outre, encore, c'est que, car, par suite, puisque, en raison de, étant donné que, sous prétexte, à cause de, en raison de, ceci ressort de, ceci dépend de, parce que, vu que,

#### *2.3. Ceux qui servent à opposer les idées et les faits :*

Mais néanmoins, cependant, pourtant, en revanche, au contraire, toutefois, or, alors que, tandis que, même si, bien que, quand même, encore que, contre, en dépit de, malgré, avoir beau, ceci, s'oppose à ceci contredit, ceci empêche, e à tout le moins

#### *2.4- ceux qui servent à établir une relation de cause à conséquence*

Donc, par conséquent, en conséquence, aussi, c'est pourquoi, aussi, de telle sorte que, de telle façon que, de telle manière que, si bien que ; si bien que, de sorte que, de manière que, de peur que, dans l'intention de, afin de, à cause de, ceci implique, ceci entraîne, ceci pousse à, cela a pour effet de, au point que, ceci suscite.

NB

Un terme d'articulation lie plusieurs unités de sens. Ces unités de sens ne peuvent être de longueurs variables, c'est-à-dire mots, propositions, phrases complètes, paragraphes

L'absence des liens logiques n'équivaut point à une absence de cohérence ; c'est le contexte qui restitue le maillon (l'élément d'un ensemble complexe) marquant. Il faut également tenir compte des pronoms, des adjectifs démonstratifs, de moyens lexicaux divers, de la ponctuation et de la présentation du texte.

### *2.3.2. Synthèse sur les fiches pédagogiques*

De la lecture des cinq fiches pédagogiques rédigées par cinq enseignants, nous pouvons relever les tendances suivantes dans les pratiques pédagogiques des enseignants du Congo. Il ressort de notre observation une réelle disparité conceptuelle et organisationnelle de la notion abordée. Cette disparité peut fondamentalement se lire à partir de deux points : les titres et les contenus des leçons.

Premièrement, nous avons une absence d'uniformité au niveau du titre de la leçon. A l'exception de deux, les enseignants ont choisi des titres bien différents : le paragraphe argumentatif, les connecteurs logiques, les termes d'articulation, l'argumentation et les connecteurs logiques. Lorsque nous regardons dans les manuels au programme, nous avons deux titres qui sont proposés. Le premier est cité dans le livre *Le français en seconde* où il est question du « texte argumentatif » (p. 208) et le second dans le livre *Le français en première et terminale* où il est question des « types de textes (2) informatif et argumentatif » (p. 258).

Dans l'ensemble, aucun enseignant ne reprend les titres proposés dans les ouvrages. Cela correspond sans nul doute à une difficulté pratique face à l'absence d'uniformité des

manuels. Par ailleurs, les cours de français ne suivent pas les différents points apparaissant dans ces ouvrages. Les enseignants procèdent à une certaine adaptation des notions au contexte congolais.

En classe de seconde par exemple, le manuel aborde « le texte argumentatif » dans un grand chapitre intitulé « Typologie des textes » (comprenant sept points : discours/récit, le texte narratif, le texte descriptif, le texte argumentatif, le texte explicatif, le texte injonctif et le dialogue). Le point sur le texte argumentatif est organisé à partir des critères d'organisation lexicaux et grammaticaux. C'est à travers les critères grammaticaux que les pronoms et les connecteurs logiques sont abordés. Les auteurs écrivent : « *Un texte argumentatif présente un grand nombre de connecteurs logiques qui établissent des liens : de conjonction, de disjonction, d'opposition, de cause ou de conséquence* » (Félix Nicodème Bikoï et alii., 1998 : 209).

Les auteurs abordent un point sur les « connecteurs logiques » qui est assez exploité par quelques enseignants. En effet, les deux enseignants qui ont retenu l'expression « les connecteurs logiques » comme titre de la leçon se sont visiblement appuyés sur ce sous-titre du livre. Par ailleurs, nous pensons que le premier enseignant a choisi le titre « le paragraphe argumentatif » en tentant une analogie avec le titre « texte argumentatif ». Il s'agit alors d'une restriction qui porte sur la perception de la cohésion textuelle dans la mesure où plusieurs paragraphes peuvent être liés. En limitant la question au paragraphe argumentatif, l'enseignant ne peut aborder que les liens entre les mots ou les phrases du paragraphe. Le titre « l'argumentation » est probablement tiré du livre de Denis Labouret et André Meunier (1995), *Les méthodes du français au lycée 2<sup>de</sup>-è<sup>re</sup>*. Un chapitre est consacré à l'argumentation aux pages 50-57. Quant au titre « Les termes d'articulation », l'enseignant le définit comme « les connecteurs logiques ». La définition n'est pas vraiment heureuse, mais elle pose une corrélation acceptable. L'enseignant rejoint à ce moment les deux autres enseignants qui avaient retenu cette expression comme titre.

Secondairement, les contenus de la leçon laissent apparaître trois options. Nous observons d'abord dans les leçons 1 et 3 une prise en compte du procédé argumentatif. Ainsi à partir d'une idée directrice se développent des idées secondaires et des exemples<sup>26</sup>. Le procédé argumentatif permet de soutenir, de développer, de réfuter... une thèse ou un argument. Dans ces deux leçons, les enseignants n'ont pas mis l'accent sur les outils linguistiques exprimant les liens de cohésion. Nous avons ensuite les leçons 2 et 3 qui

---

<sup>26</sup> On note toutefois quelques confusions. La leçon 1 assimile l'exemple à une citation et la leçon 4 opère une distinction entre une thèse et un argument.

considèrent les connecteurs logiques comme des mots de liaison servant à exprimer des relations de conjonction, de coordination et de subordination. Les différents liens logiques sont aussi abordés dans ces leçons. Une certaine reprise des données des manuels du lycée est à signaler. Et nous avons enfin la cinquième leçon qui traite des connecteurs logiques comme des marqueurs de connexion c'est-à-dire des outils servant à exprimer des liens ou une articulation de type conjonction, coordination, subordination, adverbe, préposition... Dans la cinquième leçon, l'enseignant établit quatre types de connecteurs. Il s'agit des relations qui servent à classer, à développer ou à opposer des arguments. Les connecteurs servant à marquer un lien de cause à effet sont aussi abordés.

En somme, ces différentes leçons sur les connecteurs logiques mettent l'accent sur des marqueurs de cohésion textuelle. Elles sont supposées fournir à l'apprenant les bases théoriques pour un emploi efficient de chaque connecteur. L'étude de l'emploi des connecteurs exclut ici les anaphores pronominales ou lexicales. On peut alors supposer que les productions écrites des élèves vont donner lieu à une certaine correction de l'expression quand il est question d'exprimer des liens textuels avec des connecteurs. Notre analyse des copies à partir de la deuxième partie de notre thèse nous permettra de vérifier cette supposition. De façon préalable, nous présenterons notre démarche dans le chapitre suivant.

### ***2.3.3. Lecture des cahiers d'élèves***

La lecture des cahiers des élèves est à comprendre comme une démarche d'analyse du contenu des leçons sur la cohérence discursive en général et sur la cohésion textuelle en particulier. Pour cette lecture, nous n'avons pas besoin de rassembler les cahiers de tous les élèves, car ils sont tous supposés reproduire les mêmes leçons. Ainsi, avant de présenter nos commentaires, nous pouvons préciser que la lecture des cahiers des élèves est menée à partir de trois cahiers de français classe de seconde. Deux de ces élèves sont du lycée Chaminade et un est du lycée de la Réconciliation. Les deux élèves de Chaminade n'ont pas le même professeur de français et un seul était impliqué au déroulement du devoir. L'élève du lycée de la Réconciliation ne fait pas partie de l'échantillon ayant fait le devoir, mais la prise en compte de son cahier permet simplement de noter l'éventuelle disparité dans le montage des leçons et dans la transmission des savoirs.

Les trois cahiers contiennent des leçons sur l'organisation des paragraphes dans un texte argumentatif, sur les mots de liaison et sur la ponctuation.



### 2.3.3.1. Les leçons sur l'argumentation

Nous avons trois cahiers d'élèves à partir desquels nous voulons examiner quelques points essentiels ayant trait aux marqueurs de continuation. Il s'agit principalement des points sur l'argumentation : organisation générale du texte absence ou présence des mots relieurs des phrases, des idées, des paragraphes... Nous pensons que par cette approche, nous serons à mesure d'apprécier le contexte dans lequel se construit la cohérence discursive dans les productions écrites qui constituent notre corpus. En plus de cela, nous examinons les pages des cahiers pour voir si la leçon sur la ponctuation a été réalisée.

Après la lecture des cahiers, nous avons retenu trois points principaux. Il s'agit au premier lieu de l'organisation du paragraphe ou du texte argumentatif, deuxièmement, nous examinons les éléments relatifs aux mots de liaison, troisièmement, il s'agit de la ponctuation. Nous présentons ces différents éléments à partir d'un tableau récapitulatif de la structure de la leçon.

Cahier 1	Cahier 2	Cahier 3
- <b>idée directrice ou principale</b> - <b>idées secondaires ou arguments</b> - <b>les exemples ou citations</b>	-idée principale ou idée directrice -idées secondaires ou arguments -les exemples ou citations -liens logiques ou mots de liaison	-idée générale (thème) -idée principale (thèse) -les arguments -les exemples

Tableau de la leçon sur le paragraphe argumentatif

### 2.3.3.2. Synthèse sur les leçons

L'examen de la structure de la leçon sur le paragraphe argumentatif permet de relever des points convergents et des points divergents. Ainsi la cohérence d'un texte argumentatif serait établie par les trois éléments suivants : **l'idée générale, les idées secondaires et les exemples**. Cette organisation paraît conséquente, mais elle vaut plutôt pour tout texte argumentatif et non pour un paragraphe. Au niveau du paragraphe, on doit avoir une reprise du thème par une idée secondaire mise en exergue par un ou plusieurs exemple(s).

Au-delà de cette confusion sur l'organisation du paragraphe et du texte, il peut être retenu que ces différentes leçons contribuent à édifier les apprenants sur l'ordre des éléments du contenu d'un texte argumentatif. Les éléments divergents que nous avons relevés concernent plutôt la terminologie employée, les liens logiques (cahier 2) et les arguments (cahier 3).

Au niveau des premier et deuxième cahiers, les exemples sont considérés comme des citations. Nous pensons que l'exemple est davantage une illustration, une preuve moins abstraite. Il n'est donc pas à confondre à la citation qui est souvent une expression plus ou moins longue empruntée à un auteur. Dans le cahier 2, la mention des liens logiques ou mots de liaison dans l'organisation de la structure générale du texte pose problème. En parlant en effet du paragraphe argumentatif, on distingue une super structure et une structure interne du texte. Notre compréhension de la question nous permet de faire une co-relation entre la super structure et la cohérence d'une part et la structure interne et la cohésion d'autre part. La cohérence repose alors sur une hiérarchie structurelle : idée principale – idées secondaires – exemples. Et la structure interne renvoie aux questions de cohésion dans la mesure où elle concerne l'organisation des différents paragraphes, des phrases et des mots. A ce niveau, les mots de liaison trouvent toute leur importance. Dans le cahier 3, les notions de thème et de thèse (et non rhème) peuvent en effet compliquer la compréhension de la leçon. On sait aussi qu'une thèse est une idée ; le fait de différencier l'idée générale et l'idée principale rend la réalité textuelle complexe. C'est sans nul doute une volonté d'innovation terminologique de l'enseignant qui a conduit à l'usage des termes singuliers et pas nécessairement pertinents. La leçon ne renvoie pas à la notion simple et claire d'« idées secondaires », elle convoque celle d'« arguments ». Nous savons en effet que l'argument compris comme une idée organise un paragraphe avec des exemples conséquents.

Ces commentaires nous autorisent à retenir le fait que les leçons sur le paragraphe argumentatif présentent des données susceptibles de générer des confusions. Les incohérences dans l'organisation thématique au sein des rédactions peuvent donc découler des approximations notionnelles ou théoriques signalées. Nous aurons l'occasion d'apprécier cette situation dans les chapitres 4 et 5 où il est question de cohérence textuelle. Entretemps, nous poursuivons la lecture des contenus des cahiers par la prise en compte de la leçon sur les mots de liaison.

Seul un des trois cahiers contient des éléments sur les connecteurs logiques ou mots de liaison. L'absence de la leçon dans les 2 autres a été expliquée par le fait que le premier élève n'avait pas mis son cahier à jour et que le troisième n'a pas reçu un enseignement sur la leçon.

Le cahier 2 présente une définition des différents connecteurs retenus par l'enseignant. Un tableau récapitulatif permet de visualiser les principaux liens logiques ainsi que les connecteurs pouvant les exprimer. A ce niveau, notre sentiment est que l'enseignement/apprentissage des connecteurs reste partiellement aléatoire. Et que les élèves n'y accordent qu'un intérêt minime. Tout ceci permet de penser que des lacunes vont apparaître dans l'usage des connecteurs dans les copies.

Lorsque nous examinons l'enseignement de la ponctuation dans ces cahiers d'élèves, nous relevons que la leçon ne figure que dans les deux premiers cahiers. Le caractère facultatif de l'exécution des points du programme semble émerger. En effet, le cahier 3 ne contient pas ces leçons de grammaire française visiblement par un choix de l'enseignant. La leçon sur la ponctuation reprend les notions de base et est supposée aider les apprenants dans la rédaction de leur copie. Elle aborde les éléments ci-après : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, le point virgule, les deux points, la virgule, les points de suspension, les parenthèses, les crochets, les guillemets, le tiret, l'astérisque, l'alinéa.

La lecture des cahiers des élèves traduit les faiblesses du système à deux niveaux. D'une part, nous avons des élèves qui n'accordent pas toujours l'intérêt souhaité aux leçons sur la langue française, d'autre part, certains enseignants tentent des innovations inutiles susceptibles de générer des confusions.

## **2.4. Conclusion**

Les points abordés dans ce chapitre tendent à montrer que l'enseignement/apprentissage du français repose sur des bases assez précises, mais l'existence d'une diversité de manuels concourt à fragiliser le dispositif pédagogique.

Nous avons noté que théoriquement, les programmes et les manuels définissaient bien le cadre didactique à partir duquel l'enseignement des marqueurs de continuation est réalisable. Mais ce contexte ne suffirait pas à garantir les compétences linguistiques des apprenants. Il faut que ceux-ci s'investissent individuellement dans l'apprentissage des leçons et s'exercent régulièrement afin d'avoir une pratique linguistique correcte.

L'analyse de leçons recopiées par les élèves indique que les dispositions générales sont observées. Mais des confusions terminologiques apparaissent aussi, des confusions permettant de justifier des faiblesses dans les rédactions des élèves. Le peu d'intérêt des élèves pour les questions linguistiques (cahier non mis à jour) et l'absence d'enseignement sur la cohérence

et/ou la cohésion définissent dans l'ensemble un cadre pédagogique moins rigoureux dans l'usage de la langue française en général et des marqueurs discursifs en particulier.

## **CHAPITRE 3**

### **METHODOLOGIES DE LA RECHERCHE**

#### **3.0 Introduction**

Après la lecture des données didactiques sur l'enseignement/apprentissage des outils linguistiques exprimant la cohérence et la cohésion textuelles dans les programmes, les manuels et les leçons, nous présentons dans ce chapitre 3 les démarches pratiques observées dans la construction des corpus, dans le traitement et la transcription des données, dans la présentation des données brutes et dans la prise en compte des données sociolinguistiques (enquête).

La méthodologie peut correspondre à une application de la théorie ou à une réaction pratique que les données en présence imposent au chercheur. Elle porte donc sur la présentation des stratégies et des moyens mis en œuvre et des démarches empruntées pour finaliser cette réflexion. En tenant compte des différentes contraintes de notre recherche, nous avons parfois appliqué plusieurs modèles théoriques et cela correspond à une pluralité de démarches ou de procédures.

Comme nous avons travaillé sur une base de données avec plusieurs composantes, nous commencerons notre propos par présenter la démarche de la construction des corpus. Présentée au premier chapitre, la théorie de la linguistique textuelle, reste un point de départ de notre thèse et il fallait construire des corpus avec des données originales afin de contribuer à la réflexion scientifique sur la question de l'usage des marqueurs, de la cohésion et de la cohérence textuelles.

#### **3.1. La construction des corpus**

Pour la construction ou constitution d'un corpus, il existe deux positions dominantes. Pour la première, il est question de constituer de grands corpus avec des millions de mots pour avoir un échantillon représentatif du langage traité<sup>27</sup> et pour la seconde position, il s'agit de

---

<sup>27</sup> Le traitement automatique des langues naturelles (TALN) considère comme corpus « les grandes collections de documents qui lui servent à mettre au point ses traitements » (cf. B. Habert et alii, 1997 : 143).

s'appuyer sur les « conditions de production et de réception plus nettement définies et corrélées à leurs caractéristiques langagières » (B. Habert, A. Nazarenko et A. Salem, 1997 : 146). Nous nous situons dans cette seconde démarche. Et, comme nous travaillons sur l'écrit et non l'oral, les dispositions suivantes ont été observées :

- le domaine : 100% de textes sont argumentatifs ;
- le support : écrits scolaires (manuscrits) non publiés issus des devoirs sur table et examens d'Etat ;
- la datation : 2011 à 2012 ;
- la diffusion : écrits non diffusés.

De façon préalable, avant de parler de la construction des corpus, nous voudrions indiquer quelques nuances notionnelles au sujet des termes *corpus* et *base de données*. Nous considérons la base de données dans la conception que présente Franck Neveu (2011 : 68) comme :

« ensemble structuré de données informatives numérisées. Les bases de données sont des outils destinés au stockage, à la consultation et à la gestion des informations. Elles sont associées à des systèmes d'interrogation qui permettent à l'utilisateur de formuler des requêtes ».

Nous avons une base de données composées des avant-textes et textes des élèves de troisième, seconde et terminale. Et cette base de données a permis de construire un ensemble de corpus qui nous ont permis de mener notre réflexion.

S'agissant du corpus, il peut se comprendre comme un ensemble de « *données servant de base à la description et à l'analyse d'un phénomène* » (Patrick Charaudeau, 2002 : 148). Dans le cadre de cette recherche, nous concevons le corpus dans sa forme la plus restreinte, tel que le définit J. Sinclair (1996 : 4) « *un corpus est une collection des données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon les critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage* »<sup>28</sup>. Pour J. Sinclair, un corpus n'est pas une matière en état embryonnaire. Il peut être constitué d'un ensemble d'éléments ou de textes étiquetés ayant des marques qui servent de repères à l'analyse. Même si, les données linguistiques à analyser dans les textes ne sont pas définies, nous optons tout de même pour cette définition du corpus. Nous comprenons par données linguistiques, des aspects formels ou sémantiques liés à la pratique de la langue par un ou plusieurs utilisateurs. Ainsi les copies de la classe de terminale

---

<sup>28</sup> Sinclair cité(e) par Benoit Habert, Adeline Nazarenko, André Salem, *Les linguistiques de corpus*, Paris, Armand Colin/Masson, 1997, p. 11.

par exemple vont permettre de dégager toutes les formes occurrences d'un connecteur donné. Et la liste de ces formes occurrences constitue un corpus spécifique. Ainsi en étudiant par exemple le connecteur *mais*, nous avons principalement besoin de la séquence syntaxique où le mot apparaît pour analyser sa pertinence. Pour ce qui concerne nos corpus, nous les distinguons en fonction des sources. Le caractère écrit de nos corpus constitue un critère linguistique du langage, un élément auquel se ramène la dénomination de tout corpus selon cet auteur.

Nous avons retenu de travailler sur les copies ou productions écrites des élèves du secondaire parce qu'elles ont vocation à exprimer et à révéler un état de compétence langagière des apprenants particulièrement dans l'usage des marqueurs de cohésion textuelle. Pour ce qui concerne les copies des élèves de la classe de troisième, il s'agit d'un support initial qui délimite deux étapes du cycle secondaire. Globalement, la présence des éléments relatifs aux connecteurs et aux anaphores, dans les programmes de lycées et ceux du collège tels que décrits au chapitre précédent, justifie l'hétérogénéité des sujets qui composent notre population.

Après cette précision terminologique, nous portons notre attention sur la construction des corpus de notre étude. Pour mener cette étude, il nous fallait avoir une base de données pour construire des corpus. Comme nous avons choisi de travailler sur les productions écrites des élèves du secondaire, la base de données est montée à partir de textes ou copies et des avant-textes ou brouillons. En fonction du niveau des élèves, notre base de données nous a permis de construire plusieurs corpus avec trois composantes essentielles.

La démarche typologique est celle fonctionnelle. Avec cette démarche, « les objectifs peuvent être didactiques » (B. Habert, A. Nazarenko et A. Salem, 1997 : 28) dans la mesure où l'apprenant est à mesure « d'identifier et de produire les différents types de textes de sa langue » (ibid.). La réflexion menée au cours de cette thèse se fonde en partie sur l'idée qu'il existe une corrélation entre le texte argumentatif attendu et les occurrences des marqueurs de cohésion textuelle, compris comme traits linguistiques révélateurs de l'écriture scolaire des apprenants congolais.

Les corpus sont issus de la base de données composés de 87 copies et 82 brouillons de composition française rédigée par des élèves de seconde (5 élèves n'ont pas remis leur brouillon). Il s'agit des classes littéraires ou série A du lycée Chaminade de Brazzaville. Les deuxièmes éléments de la base de données sont les 94 copies et 89 brouillons de composition française de la classe de terminale littéraire (sur 94 élèves, 5 n'ont pas remis leur brouillon). En troisième lieu, nous avons utilisé des données issues de 150 copies de la classe de

troisième de rédaction rédigée à l'épreuve de français du Brevet d'études du premier cycle (Bepc)<sup>29</sup>. Il s'agit de l'examen qui marque la fin du premier cycle et l'entrée dans le second cycle du secondaire. Nous ne pouvions pas disposer des brouillons ou des avant-textes de ces élèves. Les copies de la classe de troisième ont permis de construire un corpus révélant le degré des usages des anaphores et des connecteurs à l'entrée du lycée.

La question de la représentativité de l'échantillon par rapport à l'ensemble de la population d'élèves ainsi que celle de l'extrapolation des résultats sur l'ensemble de cette même population se sont posées à notre niveau. Benoît Habert, Adeline Nazarenko et André Salem (1997 : 148) admettent, après d'autres chercheurs, que la représentativité ne peut être obtenue. Ils notent : « [...] l'échantillon est trop petit pour bien représenter la population, l'échantillon est systématiquement biaisé – il s'écarte significativement des caractéristiques de la population ». Une telle situation voudrait dire que les études se fondant sur des corpus restreints n'auraient plus de validité. Pourtant, en regardant du côté de la sociolinguistique, nous avons trouvé une réponse assez satisfaisante à cette question. En effet, l'échantillonnage aléatoire dont parlent Bruno Marien et Jean-Pierre Beaud (2003 : 16) nous permet de sélectionner un petit nombre d'élèves parmi des milliers.

« L'échantillonnage aléatoire consiste à sélectionner les répondants au hasard à partir d'une population. Dans ce cas, chaque membre de la population a une chance d'être sélectionné (p. 16). Lorsqu'une population se divise en plusieurs composantes semblables ou en sous-populations possédant des caractéristiques similaires, on associe des populations à des grappes » (p. 16-17) « La grappe peut être complète ou partielle. C'est-à-dire qu'on peut décider de prendre tous les élèves de l'école ou seulement une partie d'entre eux. Dans ce dernier cas de figure, il faudra évidemment le choisir de façon aléatoire »<sup>30</sup>.

Le choix aléatoire est ce que nous avons fait au sujet des apprenants impliqués dans l'échantillon de notre base de données. Nous estimons que les brouillons et les copies retenues expriment globalement les mêmes compétences linguistiques que ceux qui n'ont pas été retenus. Et à ce titre, les résultats peuvent être extrapolables sur l'ensemble de la population des élèves du secondaire de la république du Congo.

---

<sup>29</sup> Si, pour les copies de seconde et de terminale, nous avons organisé des devoirs avec un même sujet, pour la classe de troisième, nous avons récupéré des copies d'examen à la Direction des examens et concours (Dec). Les fac-similés des brouillons et des copies exploités sont présentés dans le volume II, page 63 et suivantes.

<sup>30</sup> Bruno Marien et Jean-Pierre Beaud, *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*, Québec, AUF, Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, 2003.



Niveau Supports	BEPC	Seconde	Terminale	Total
<b>Copies</b>	150	87	94	331
<b>Brouillons</b>	///	82	89	171
<b>Total</b>	150	169	183	502

Tableau général de la base de données

Ce tableau nous permet de retenir que 331 apprenants ont été impliqués et qu'ils ont produit 502 supports (avant-textes et textes) exploités pour constituer des corpus d'études. La prise en compte des brouillons ou des avant-textes permettra de considérer le processus génératif des discours. Au départ, nous ne savions pas si la base de données pouvait nous permettre de mener notre réflexion sur l'emploi des marqueurs de cohésion. Des recherches lexicographiques ont permis de repérer des éléments illustrant des spécificités d'emploi. La mise en relation de l'avant-texte et du texte d'un même élève a été envisagée et quand cela a été possible, les productions écrites ont été recueillies. On dispose ainsi d'un état initial et d'un état final du discours. On peut ainsi avoir une idée de l'usage des anaphores et des connecteurs à l'entrée du lycée et à la fin du cycle.

La base de données ainsi composée nous a permis de construire des corpus d'études. Pour cela, nous avons eu recours au logiciel lexico3 pour un traitement automatique des données. Du fait que nous recourons à la lexicométrie comprise comme « une méthodologie d'étude du discours, qui se veut exhaustive, systématique et automatisée » (P. Charaudeau, 2002 : 342), nous pouvons mener une étude globale sur les 502 productions écrites réunies. La lexicométrie permet d'obtenir de façon efficiente les séquences contenant les marqueurs discursifs à étudier.

De ce fait, notre travail est une étude reposant à la fois sur des méthodes quantitatives et sur les méthodes qualitatives. Nous utilisons de façon consécutive ces deux méthodes afin d'apprécier d'une part le nombre d'occurrences des connecteurs et anaphores et d'autre part lire les types de relations qu'elles peuvent révéler dans les textes de nos candidats. C'est ce que conseillent par ailleurs Biber et alii (1998 : 5 et 9-10) cités par Veronika Laippala lorsqu'ils affirment : « *les études quantitatives doivent aussi dépasser les simples fréquences d'occurrences et interpréter les résultats par des méthodes qualitatives, complétant les approches quantitatives* ».

L'analyse des données s'est donc faite par la suite à partir des théories linguistiques jugées pertinentes pour l'interprétation des usages linguistiques. Les élèves ou scripteurs représentent une population à la fois homogène et hétérogène. Certes, ils sont tous des élèves mais ils ont un niveau d'études et un parcours scolaire pas nécessairement identiques.

### **3.1.1. Les sujets (élèves) de l'enquête**

Les textes retenus dans notre base de données sont rédigés par des élèves qui sont considérés ici comme des sujets de l'enquête. Trois groupes d'élèves ont rédigé les copies qui constituent l'échantillon à partir duquel nous avons étudiés aspects de la cohérence discursive.

Le premier groupe est constitué de 150 sujets (élèves) ayant passé l'examen du Bepc. Pour ce groupe, le caractère anonyme des copies ne nous a pas permis de donner des détails sur les sujets impliqués. Le nombre des filles ou des garçons et la moyenne d'âge ne peuvent pas être précisés. On sait tout au moins que de façon générale l'âge moyen des élèves de 3<sup>ème</sup> en République du Congo est estimé à 15 voire 16 ans.

Le deuxième groupe concerne les élèves de seconde qui ont pris part au devoir. Il est composé de 87 sujets (élèves) dont 56 filles et 31 garçons. Le nombre des filles est ainsi supérieur à celui des garçons. Cependant l'âge des uns et des autres varie entre 15 et 19 ans. Le tableau suivant présente la population d'élèves par sexe et par âge.

Population	Filles	Garçons
Nombre	56	31
Age	15 à 19 ans	15 à 19 ans
Age moyen	16,80 ans	17,45 ans

Tableau sur l'âge des élèves de la classe de seconde

Le groupe de 87 élèves de seconde est constitué, au départ, de deux classes pédagogiques. Ces élèves ont le même professeur de français. Ils sont issus d'origines sociales diverses et sont, pour la majorité, nouveaux en classe de seconde. Quelques redoublants

présents dans le groupe sont cependant d'anciens élèves du même établissement et d'autres ont eu le même professeur de français l'année d'avant.

Le troisième groupe concerne 94 élèves de la classe de terminale. Ils représentent deux classes pédagogiques et ont eux aussi un même enseignant de français. Comme pour la classe de seconde, les terminales impliquent également des élèves du lycée Chaminade. Le nombre des garçons n'est pas non plus égal à celui des filles. Ici encore le nombre des filles est supérieur à celui des garçons. On retrouve dans le groupe des filles à la fois les plus jeunes et les plus vieilles élèves de terminale (du moins pour notre échantillon). L'âge des filles oscille entre 16 et 24 ans alors que celui des garçons varie entre 18 et 23 ans. Le tableau suivant fait le récapitulatif des données.

Population	Filles	Garçons
Nombre	52	42
Age	16 à 24 ans	18 à 23 ans
Age moyen	19,26 ans	19,90 ans

Tableau sur l'âge des élèves de la classe de terminale

Cette population d'élèves a permis d'avoir les supports de notre étude c'est-à-dire les brouillons et copies. Nous pouvons signaler que les effectifs ou le nombre des personnes impliquées ne correspondent pas à une exigence spécifique. Il s'agit plutôt des données obtenues suivant les situations. Par exemple, pour la classe de troisième, nous avons réceptionné 150 copies et nous les avons toutes considérées dans notre étude. De même pour les classes de seconde et terminale, nous avons travaillé sur la base de la majorité des avant-textes et textes produits par les apprenants. Le souci majeur à ce niveau était le traitement des données en vue de la construction des corpus d'études.

### ***3.1.2. Les supports ou copies et brouillons***

D'après le *Petit Robert, dictionnaire de langue française*, le support est compris comme « un élément concret, matériel qui sert de base à une œuvre [...] ». Dans le cadre de notre

étude, nous identifions le support aux textes écrits par les élèves. Ces textes constituent la base de données matérielle et exploitable. Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002 : 558) parlent plutôt de support d'écriture en ces termes :

« L'analyse du discours privilégie les formes sonores, lexicales et syntaxiques, ainsi que les modalités énonciatives. Transposée dans le cadre des travaux sur l'écrit, cette approche est insuffisante car, paradoxalement, elle ignore les supports qui jouent un rôle important dans la communication écrite. Les historiens ont développé diverses disciplines érudites telles que l'épigraphie, la papyrologie, la paléographie où le support est un objet de connaissance. On distingue entre la matière objective du document, la matière physique utilisée (papier, pierre, parchemin, support électronique), la forme du support (livre, cahier, carnet, etc.), les instruments qui ont été utilisés pour écrire (plume, crayon, stylo, machine à écrire, clavier d'ordinateur, etc.), [...] ».

Cette conception du support nous autorise de parler de deux types de support pour notre étude<sup>31</sup>. Les copies de troisième, nous ne les avons que sur un support numérique car après les avoir empruntées à la Direction des examens et concours (Dec), nous les avons restituées une fois la saisie terminée. L'autre forme de support est celui des feuilles des cahiers d'élève. Ces supports se composent donc essentiellement des manuscrits d'élèves. Ces manuscrits sont récupérés dans leur état brut, pour l'ensemble des candidats. Nous avons saisi le texte de chaque copie et brouillon pour disposer finalement d'un support numérisé de l'ensemble des données. L'opération de saisie a été simplifiée dans la mesure où notre attention était plus portée sur les marqueurs de cohésion textuelle que sur des aspects syntaxiques.

Les supports papiers sur lesquels écrivent les élèves étant de même nature, la mention *copie* ou *brouillon* était l'un des éléments distinctifs. Un système d'identification consistant à attribuer le même numéro à la copie, au brouillon et au questionnaire d'un élève a permis de suivre la dynamique de production du texte par les élèves<sup>32</sup>. L'inscription des noms et prénoms ainsi que le numéro de la classe sont quelques unes de consignes qui accompagnent la tâche rédactionnelle. Aucune autre consigne n'était donnée ou rappelée ni sur la méthodologie de l'exercice ni sur l'usage des connecteurs dans les textes. Nous supposons que les enseignements suivis au cours du parcours répondaient déjà à des degrés divers à ce genre d'interrogation. Nous avons plutôt insisté sur le fait que les copies et les brouillons

---

<sup>31</sup> Le support n'est donc pas compris ici dans le sens de la psychomécanique du langage où Gustave Guillaume parle de support de signification compris soit comme un point d'appui syntaxique soit comme un élément de nature informationnelle. Franck Neveu (2011, 333) note : « l'opposition apport/support permet ainsi à Guillaume de rendre compte des différents régimes d'incidence des parties du discours, en opposant notamment l'incidence interne (à support endogène, par exemple le substantif) et l'incidence externe (à support exogène, par exemple l'adjectif ou l'adverbe).

<sup>32</sup> Nous présentons ces différentes données en Annexes (dans le volume 2 de notre thèse) selon l'ordre suivant : avant-texte, transcription, texte, transcription et réponse au questionnaire.

devraient être récupérés à la fin du devoir. Cette organisation nous a permis de rassembler les supports de l'étude de façon méthodique. Nous indiquons dans les lignes suivantes le contexte dans lequel le devoir s'était déroulé.

### ***3.1.3. Du déroulement des devoirs et de la réalisation de l'enquête***

Les corpus examinés ici sont constitués des productions écrites rédigées pendant des épreuves de rédaction d'une durée chacune de deux heures, en seconde comme en terminale. Issus de deux classes pédagogiques, les élèves de chaque niveau étaient impliqués au devoir sur table. Ce sont donc quatre classes pédagogiques dont les élèves ont fait le devoir test ou devoir sur table. Les élèves savaient à l'avance qu'ils allaient passer une épreuve de rédaction où ils devraient remettre les feuilles de brouillon et de copie.

Le sujet du devoir se découvre dans la salle comme pour tout devoir ordinaire. Les élèves étaient invités à remettre leur brouillon et leur copie à la fin de l'épreuve. Pour les deux groupes des élèves de seconde, le devoir a été organisé en premier lieu, le même jour et dans le même espace scolaire mais à des heures décalées. La surveillance du devoir était assurée par nous-même. Il s'agit des dispositions qui devraient garantir une certaine authenticité des supports ou copies.

Contrairement à la classe de seconde, pour la classe de terminale le devoir était organisé avec quelques jours d'intervalle. Les élèves découvrent le sujet de dissertation dans la salle et la remise des copies et des brouillons s'est aussi faite à la fin de l'épreuve. Nous ne savons pas si des élèves du second groupe avaient pu avoir une idée du sujet avant le devoir.

Le questionnaire était réalisé quelques jours après le devoir écrit<sup>33</sup>. Pour faire remplir le questionnaire individuellement, nous avons rencontré les élèves ayant fait le devoir pendant une période plus ou moins étendue. Dans l'ensemble, comme pour les devoirs comptant pour le passage en classe supérieure, l'adhésion des élèves à notre entreprise était acquise. La participation à une évaluation supposée notée prise en charge dans le cadre d'un travail scolaire obtient généralement l'adhésion de tous les apprenants. Le temps imparti à son organisation comptait aussi pour atteindre les attentes de l'épreuve.

Au cours de cette étape, la principale difficulté était de gérer la réticence des élèves à remettre leur brouillon. Il fallait les mettre en confiance pour qu'ils participent à une épreuve de dissertation de deux heures, à l'issue de laquelle la feuille de copie et la feuille de brouillon devraient être remises. En effet, qu'il s'agisse des élèves de seconde ou ceux de terminale, ils

---

<sup>33</sup> Cela explique en partie le fait que certains élèves n'avaient pas pris part à l'enquête. Nous présentons les réponses au questionnaire dans les annexes (volume II de la thèse).

étaient contraints, pour la première fois, à une telle exigence. Il est aussi apparu que quelques élèves n'ont pas utilisé de brouillon.

Par ailleurs, nous avons constaté que les productions écrites sont bien brèves. Cela peut probablement s'expliquer par la durée de l'épreuve. La remise des feuilles de brouillon a dû intimider certains d'entre eux. La remise des brouillons étant une pratique inhabituelle dans les évaluations au Congo a probablement effrayé les élèves<sup>34</sup>. L'organisation du devoir nous a finalement permis de collecter les différents textes et avant-textes des élèves du lycée. Pour leur exploitation, nous les avons numérisés avant de construire des corpus sur les marqueurs de continuation. Mais pour mieux connaître les élèves ou les sujets de l'enquête, nous leur avons soumis un questionnaire dont les résultats méritent aussi d'être évoqués.

#### **3.1.4. Le questionnaire**

Le questionnaire est un autre outil de collecte de données dans notre travail. Il vient en complément du devoir écrit. Le questionnaire est présenté en annexe. Pour cela il ne concerne que les élèves de lycée, ceux ayant participé au devoir. Cela pour permettre une association à la copie et brouillon d'un candidat et d'étudier éventuellement les influences sociolinguistiques dans l'usage de la langue française.

Ce questionnaire est organisé autour de quatre points essentiels. Le premier point est relatif à *l'état civil* ; les élèves devaient inscrire leur nom et prénom, âge, sexe... ainsi que l'année d'obtention du Brevet d'études du premier cycle (Bepc). Cette procédure nous a permis de noter le nombre de redoublants, le nombre des filles par rapport à celui des garçons... Le deuxième point se rapporte à la situation familiale et aux pratiques linguistiques des apprenants. Ce deuxième aspect inscrit dans notre enquête prend appui sur le niveau d'études le plus élevé de l'un des deux parents ou du tuteur de l'élève. L'objectif étant de voir si le niveau d'instruction des parents pouvait avoir une influence sur l'usage du français en milieu scolaire.

L'enquête des pratiques linguistiques prend également en compte une série des langues locales, langues en usage sur le marché linguistique congolais et présentes dans l'espace linguistique brazzavillois. Toutefois la possibilité était donnée à l'élève de signaler toute autre langue en pratique, non mentionnée dans le questionnaire. L'objectif était alors de voir si le

---

<sup>34</sup> Nos précédents travaux sur les productions des élèves n'ont été réalisés qu'à partir des feuilles de copies. Nous n'avons pas, jusqu'à ce jour noté un travail sur le corpus d'élèves considérant à la fois les feuilles de copies et les feuilles de brouillons. Par ailleurs, même les élèves de seconde qui viennent du collège où de façon injonctive, pendant les évaluations formative et sommative, l'enseignant demande de faire un brouillon, c'est principalement pour des fins méthodologiques.

phénomène du multilinguisme est manifeste chez les élèves de lycée. Il est apparu qu'en dehors du français, chaque élève pratique deux à trois autres langues. Le troisième point de l'enquête est relatif aux représentations linguistiques et des enseignements du français. Nous cherchons à faire des échelles de classification ou de choix et de préférence des élèves entre le français et les autres langues du marché linguistique congolais. Parmi les questions y relatives figurent celles sur : *l'exécution des programmes de français, leurs points de vue personnels sur la langue française, l'usage des connecteurs dans les rédactions ou dissertations, le suivi de cours sur les mots de liaison...*

Sur ces différentes questions, les réponses sont à la fois communes et variées ; en seconde comme en terminale la plupart d'élèves reconnaissent avoir suivi un cours sur les mots de liaison mais le taux d'usage demeure dans l'ensemble en dessous de la moyenne du nombre total des enquêtés ; tel que l'a révélé les résultats du quatrième point inscrit dans le questionnaire. Le quatrième point fait ainsi l'objet d'un sondage sur l'usage des connecteurs dans les productions écrites. Nous procédons ci-dessous à une présentation des données brutes sur ces différents points que nous venons de décrire sommairement. Chaque tableau met en exergue les réponses des enquêtés, par niveaux et par variables.

### ***3.1.5. Les réponses au questionnaire***

Il s'agit des résultats quantitatifs présentés en fonction des items inscrits dans le questionnaire (voir les questionnaires remplis en annexe, volume II de la thèse). Ici, nous dressons des tableaux récapitulatifs, non pas de façon exhaustive mais sur quelques points essentiels du questionnaire. Le premier tableau porte sur le niveau d'instruction des parents. Le deuxième tableau récapitule les avis des élèves sur les représentations linguistiques et les enseignements. Par la suite, nous présentons des tableaux correspondants chacun à des variables relatives à quelques connecteurs utilisés dans les copies et les brouillons des candidats. Un tableau récapitulatif sur les connecteurs permettra finalement de visualiser l'ensemble des données. Par cette démarche, nous observons les tendances majeures dans l'usage des connecteurs. Nous déterminerons ainsi celles qui feront l'objet d'analyse approfondie au niveau des chapitres.

#### ***3.1.5.1. Le niveau d'études des parents***

L'examen des réponses relatives au niveau d'études des parents d'élèves révèle deux tendances majeures. Les parents ont majoritairement le niveau du supérieur. Les parents ayant

suivi des études jusqu'au niveau du secondaire occupent le deuxième rang. Pour l'ensemble du corpus nous n'avons aucun cas d'un parent ayant le niveau du primaire. Toutefois un cas de parents analphabètes est signalé par un élève de terminale. Les réponses des élèves mettent en exergue un cadre social de parents lettrés<sup>35</sup>. Cela paraît assez idéal au point où nous émettons quelques réserves. Nous pensons que certaines réponses sont erronées et sont avancées pour construire une image méliorative de soi. Sans nul doute, des élèves aux parents peu lettrés ou analphabètes n'ont pas voulu affirmer un tel état devant des condisciples souvent railleurs. Toutefois, nous présentons le récapitulatif des données dans le tableau ci-après.

Classes	Seconde		Terminale	
	secondaire	supérieur	Secondaire	supérieur
<b>Niveaux des parents d'élèves</b>				
<b>Effectifs</b>	35	52	32	61
<b>Pourcentage</b>	40,22%	59,77%	34,04%	64,89%
Total %=37,22 % niveau secondaire, 72,22% niveau supérieur				

Tableau sur le niveau d'étude des parents d'élèves<sup>36</sup>

Ce tableau indique que les élèves ont des parents qui, à plus de 60%, ont fait des études supérieures. Ce pourcentage élevé des parents ayant poursuivi des études supérieures suppose en effet que les élèves évoluent globalement dans un cadre familial où la pratique du français pourrait être régulière et relativement correcte. Les apprenants bénéficieraient d'un double encadrement pédagogique et leurs capacités à utiliser le français seraient plus opérationnelles contrairement aux élèves qui auraient des parents analphabètes. Et, à titre complémentaire, les informations ci-après sur les représentations linguistiques des apprenants peuvent poser des axes d'interprétation de leur pratique linguistique.

### 3.1.5.2. Les représentations linguistiques et l'usage des mots de liaison

Le questionnaire soumis aux élèves avait pour objectifs, entre autres, de déterminer les représentations linguistiques au sujet du français de la population enquêtée. Il s'agit pour nous d'apprécier le ressenti de l'apprenant face à un outil linguistique complexe. Nous supposons

<sup>35</sup> Dans notre questionnaire, nous n'avons pas fait de discrimination entre les parents pour pouvoir prendre en ligne de compte séparément le niveau de la mère et celui du père. Les réponses des élèves renvoient au niveau le plus élevé d'un des deux parents.

<sup>36</sup> Nous notons un cas de parent analphabète pour un élève de la classe de terminale (questionnaire n°86).



que l'élève qui s'exprime de façon assez conforme à la norme, aura tendance à dire que le français est facile et corrélativement il sera difficile ou compliqué pour tout apprenant n'ayant pas de bonnes notes. Le français passera pour une langue compliquée ou difficile. La question sur la préférence linguistique touche en partie la problématique identitaire et celle de l'appropriation linguistique. Préférer le français à côté des langues congolaises peut aussi illustrer une dynamique de modernité. A travers le tableau suivant, nous présentons une synthèse des opinions des apprenants sur quatre à savoir : la nature facile ou difficile du français, la langue préférée, les enseignements suivis sur les mots de liaison et l'usage de ces mots dans leur expression écrite et/ou orale.

Items de l'enquête										
	Le français-il est une langue				Langue préférée		Cours sur les mots de liaison		Usage des mots de liaison	
Population	Difficile	Facile	Compliquée	Belle	Français	Autres	Oui	Non	Oui	Non
<b>Seconde</b>	29	19	38	48	55	32	83	4	21	66
<b>Pourcentage</b>	33,33%	21,83%	43,67%	55,17%	63,21%	36,78%	95,40%	04,59%	24,13%	75,86%
<b>Terminale</b>	24	16	24	51	59	35	86	8	63	31
<b>Pourcentage</b>	25,53%	17,02%	25,53%	54,25%	62,76%	37,23%	91,48%	08,51%	67,02%	32,97%
<b>Total gén.</b>	29,28%	19,33%	34,25%	54,69%	62,98%	37,01%	96,37%	06,62%	46,40%	53,59%

Tableau sur les représentations du français et l'usage des connecteurs

Ainsi, considérée essentiellement comme langue compliquée et difficile, la langue française serait *a priori* mal employée par les élèves. Ces réponses traduisent un inconfort linguistique des apprenants qui paradoxalement affirment à près de 63% préfèrent la langue française. Les réponses relatives à l'usage des marqueurs de continuation ou mots de liaison lors de la rédaction correspondent à un doute car, environ la moitié des élèves estime ne pas employer ces mots ; ce qui semble complètement surprenant.

Les données présentées dans le tableau qui suit concernent l'ensemble des élèves. Les chiffres et les pourcentages sont dégagés à partir des détails du tableau précédent. Nous avons un total de 181 sujets enquêtés.

Le français est-il une langue ( ?)				Langue préférée		Cours sur les connecteurs		Usage des connecteurs	
Difficile	Facile	compliquée	Belle	Français	autres	Oui	Non	Oui	Non
48	35	62	99	114	67	169	12	84	97
26,51%	19,33%	34,25%	54,69%	62,98%	37,01%	93,37%	06,62%	46 ,40%	53,59%

Tableau récapitulatif sur les représentations linguistiques et l'usage des connecteurs

Ce tableau nous permet de noter que dans l'ensemble, la langue française est considérée comme une belle langue. Comparativement aux autres langues du marché linguistique, elle est préférée à plus de 60% par les apprenants. Au sujet des marqueurs de continuation, les élèves reconnaissent à plus de 93% avoir suivi des enseignements sur les mots de liaison (anaphores et connecteurs). Le contexte scolaire défini par ces données laisse penser que les apprenants ont acquis les compétences nécessaires pour s'exprimer de façon correcte.

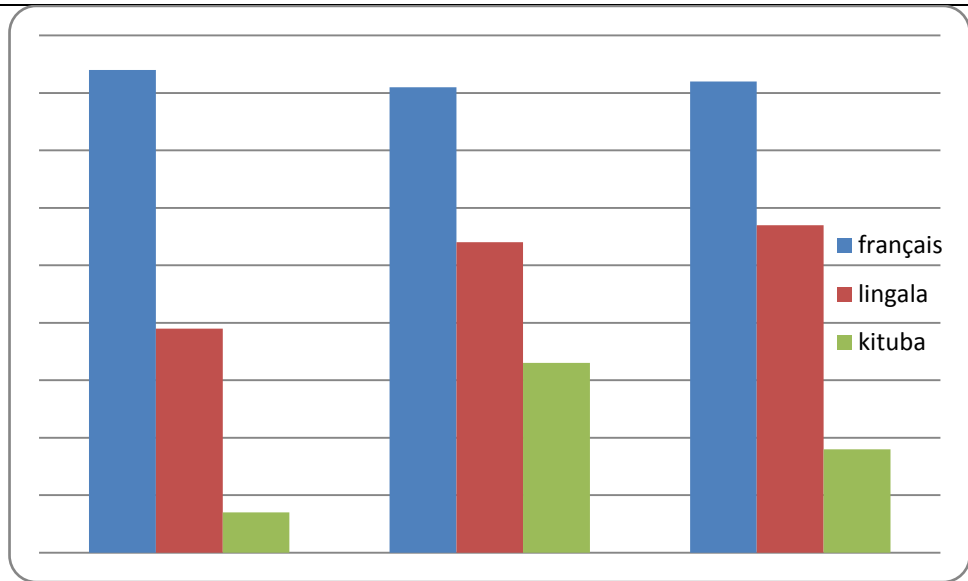
A l'oral, les pratiques linguistiques des apprenants impliqués dans l'enquête sont caractérisées par les trois langues suivantes : français, lingala, kituba. Le contexte sociolinguistique de la pratique d'une langue permet ici de penser les problèmes des langues en contact et des éventuelles interférences linguistiques.

	Elèves de seconde			Elèves de terminale		
	A l'école	En famille	Au quartier	A l'école	En famille	Au quartier
<b>Français</b>	84	81	82	92	90	83
<b>Lingala</b>	39	54	57	35	43	58
<b>Kituba</b>	7	33	18	10	38	35

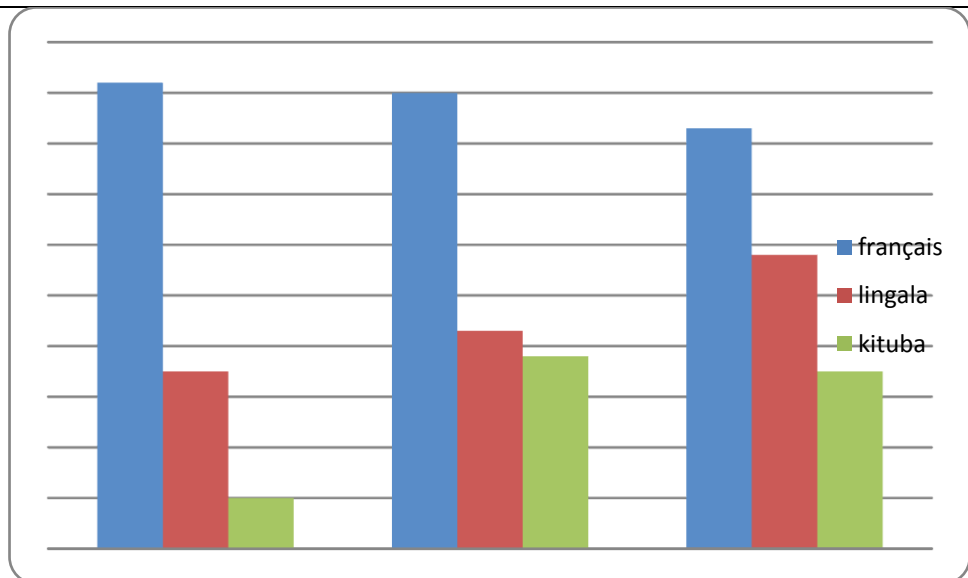
Tableau sur les pratiques des élèves des apprenants du lycée

Graphiques : langues et milieux

Seconde



Terminale



Ces graphiques illustrent les fréquences relatives à l'usage oral de trois langues qui sont recensées dans le questionnaire : *français*, *lingala* et *kituba*. De ces trois langues, en seconde comme en terminale, le kituba est la langue la moins parlée tandis que le français occupe le premier rang. A l'école, en famille et dans le quartier, sa classification reste stable.

En dehors des langues recensées dans le questionnaire ; *français*, *lingala* et *kituba*, nous avons cherché à savoir si les élèves parlaient d'autres langues. Les résultats ont montré que plus de la moitié des élèves ayant pris part à l'enquête pratiquent une ou deux autres langues. En seconde, nous avons recensées 16 langues. Celles-ci comptent 62 locuteurs sur 87

enquêtés. En terminale, 12 langues endogènes ou ethniques ont été recensées ;elles comptent 48 locuteurs sur 94 élèves enquêtés<sup>37</sup>.

### **3.2. Traitement et transcription des avant-textes et des textes**

Le traitement des données s'est fait à partir de deux opérations essentielles. Il s'agit d'encodage et de la saisie des textes. L'encodage consistait à attribuer un code ou un numéro à chaque production écrite afin de l'identifier de façon numérique. Cet encodage recouvre aussi deux niveaux fondamentaux : le traitement manuel et le traitement à l'outil informatique.

#### ***3.2.1. Le traitement manuel***

Le traitement manuel peut être compris comme une analyse des productions écrites faite non par un système automatique de l'ordinateur mais par une analyse réalisée personnellement. Le traitement manuel est alors une opération qui permet de gérer les données matérielles de l'étude ou les différents supports. Il est mené en plusieurs étapes. Après l'organisation des devoirs, nous avons rassemblé les avant-textes ou brouillons et les textes ou copies. Avant la saisie des données, nous avons procédé à un classement et à une numérotation des feuilles de chaque élève. Une lecture des copies a permis de sélectionner celles composant l'échantillon de l'enquête.

Les copies ont été classées par niveau d'études. Ainsi, les niveaux terminale, seconde et troisième constituent, dans le cadre de cette étude, des grappes qui réunissent des populations données. La lecture des copies et des brouillons a permis de sélectionner ceux qui nous ont permis de mener notre étude. Pour garantir un meilleur suivi de nos analyses, nous avons attribué un numéro aux épreuves de chaque candidat. Ainsi pour la classe de troisième, nous avons 150 copies numérotés de 1 à 150, pour la classe de seconde, nous avons 87 copies et 82 brouillons. Plusieurs opérations ont contribué à la gestion manuelle des supports textuels dont les plus essentielles sont l'annotation des copies et des brouillons et la numérisation de textes. Nous avons commencé par les copies ensuite les brouillons et nous avons terminé par le questionnaire.

---

<sup>37</sup> Dans les annexes (volume II de la thèse), nous présentons les tableaux sur les pratiques linguistiques relatives aux langues endogènes des élèves.

Cette démarche a permis de repérer les candidats qui n'avaient pas remis des brouillons ou n'avaient rien rédigé au brouillon. Pour les 94 copies et les 89 brouillons des élèves de la classe de terminale, nous avons observé la même démarche. En rassemblant avant-texte et texte d'un élève à partir de son identité, nous nous sommes donné des moyens d'analyse du processus génétique de la production de l'écrit. Nous avons aussi associé au lot des deux productions écrites la réponse au questionnaire. Les informations recueillies grâce à ce questionnaire ont permis quelques analyses sociolinguistiques. Si les données de notre étude ont été gérées de façon manuelle, nous avons jugé nécessaire de procéder à un traitement numérique pour tirer profit des performances de la lexicométrie.

### ***3.2.2. Le traitement automatique ou informatique***

Le traitement informatique correspond à une opération de saisie des données ou de numérisation en vue d'une exploitation avec un logiciel approprié. Dans notre cas, le logiciel Lexico3 a été retenu.

S'agissant du logiciel Lexico3, il rassemble « des outils de statistiques textuelles et de lexicométrie élaborés dans le cadre de l'équipe « Lexicométrie et textes politiques », UMR 9952 (CNRS / École Normale Supérieure de Fontenay-St Cloud), puis dans l'équipe « LEXICO » de l'UPRES SYLED (Systèmes Linguistiques Énonciation et Discours – EA 2290 – Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3), par A. Salem, W. Martinez, C. Lamalle et S. Fleury ». Il s'agit d'un outil qui permet de quantifier le nombre de formes et des occurrences contenues dans les productions écrites qui constituent les corpus établis. À partir des formes-pôles qui ont retenu notre attention, nous avons pu obtenir des concordances rassemblant les différents contextes dans lesquels ces formes apparaissaient.

Le traitement des données s'est fait en deux étapes. Nous avons, d'une part, saisi les copies au format word, puis nous avons procédé au balisage des textes selon les modalités du logiciel lexico3 avant de les enregistrer au format texte brut lisible et manipulable par le logiciel Lexico3. Lors de la saisie des productions écrites, nous avons ignoré les ratures. Nous avons privilégié le discours proposé par l'élève parce que dans la majorité des cas, les anaphores et les connecteurs ne font pas partie des séquences textuelles raturées.

Nous avons, d'autre part, fait une lecture globale des copies et brouillons et dégagé les tendances générales pour construire les différents corpus de l'étude grâce aux formes occurrences obtenues à partir du logiciel lexicométrique. Les fichiers des copies sont séparés de ceux des brouillons. Pour la saisie, nous avons reproduit les fautes des élèves et comme il s'agit des supports écrits, le processus de nettoyage en vigueur dans le cas du traitement de

l'oral ne s'imposait pas. Mais la gestion des séquences illisibles ou barrées (surtout pour les brouillons) est menée comme pour les séquences inaudibles de l'oral. Pour les marqueurs de cohésion textuelle, nous procédons à une correction orthographique pour permettre le repérage automatique des mots par le logiciel. Il s'agit d'une réécriture qui se fait de la manière suivante : parceque (= parce que), en fin (= enfin)...

Le logiciel lexico3 donne des avantages dans le traitement des données mais nous pouvons aussi noter que quelques difficultés d'usage sont apparues. Les outils de Traitement automatique des langues (Tal) permettent en effet de gagner du temps au moment de l'exploitation des données mais ils ne répondent pas toujours à toutes les interrogations auxquelles le chercheur est confronté. Des locutions prépositionnelles comme *par exemple, en effet, en conclusion*, etc. ne sont repérables par le logiciel lexico3 que grâce à une combinaison de fonctions. La recherche automatique se fait par l'élément substantival et est poursuivie de façon manuelle pour vérifier les cooccurrences pertinentes.

Les analyses de spécificités facilitent le repérage, pour chacune des parties du corpus, formes qui sont particulièrement abondantes ou celles qui sont au contraire, sous-représentées, par rapport au reste des parties des corpus. Plusieurs outils permettent de retourner au centre de chacune des anomalies statistiques constatées dans la répartition de chaque forme des parties des corpus. Pour rendre les rédactions exploitables par le logiciel lexicométrique, nous les avons numérisées puis enregistrées en format <text brut>. = rédités. L'observation de notre méthodologie a abouti à l'élaboration des corpus d'étude dont les données brutes sont présentées dans le point suivant.

### **3.3. Présentation des données brutes**

Les données brutes présentées ici sont principalement obtenues à partir de lexico3. Nous avons les données portant sur les anaphores et sur les connecteurs. Les premières sont celles qui se limitent aux anaphoriques *il* et *elle* et leurs variantes. Les secondes sont celles qui portent sur les connecteurs marqueurs d'intégration linéaire et les marqueurs d'opposition.

Nous dressons ci-dessous des tableaux représentant trois groupes des connecteurs pouvant fonctionner comme des indices de catégorisation d'arguments ou d'idées. Nous les avons repartis en trois groupes que nous avons nommés variables 1, 2, 3. Ces variables sont établies après une prise en compte globale des connecteurs figurant dans les textes. Par ailleurs, nous nous sommes appuyée sur la grille référentielle de Jean Michel Adam (2000 :19) ou de Liana Pop (2000 : 221) qui parlent des Marqueurs d'Intégration Linéaires (MIL) ou des marqueurs **d'ouverture, de relais et de clôture**. Pour Liana Pop(2000 : 221),

les marqueurs d'intégration linéaires sont : « responsables de l'ordre « linéaire » d'intégration des séquences discursives de type : *d'abord... ensuite... enfin... premièrement...deuxièmement...* ils marqueraient une catégorie d'opérations structurantes... ». Les marqueurs d'intégration linéaire sont explicitement employés dans le discours pour enchaîner des séquences textuelles. De ce fait, on aurait, dans les rédactions des élèves des enchaînements d'idées selon une logique argumentative donnée. Nous rappelons que les élèves étaient invités à produire des textes dans lesquels il fallait donner un avis personnel et persuasif. Les connecteurs sont étudiés dans leur fonction facilitatrice d'interprétation du discours. En mettant en exergue la place non pas de la syntaxe mais celle de la sémantique dans l'organisation des arguments au sein du texte, Veronika Laippala (2011 : 15) évoque ce phénomène en ces termes.

« contrairement à la phrase, dans laquelle la syntaxe détermine l'agencement des mots, aucune règle ne définit la façon dont les phrases devraient être organisées dans le texte c'est la sémantique qui règne dans le texte c'est le lecteur qui doit en s'appuyant sur ses connaissances...

Ces indices aident le lecteur dans l'interprétation des liens entre les phrases afin qu'il n'ait pas à les déduire lui-même. Ces indices peuvent être notamment des connecteurs spécifiant la nature de la relation entre les phrases, ou des constructions qui indiquent la place d'une phrase dans une énumération. Ainsi les expressions qui indiquent l'organisation des phrases à venir fonctionnent comme des signaux de la façon dont les phrases doivent être interprétées... »

De ce fait, les MIL sont à comprendre comme des termes explicites, présents dans le discours qui contribueraient à sa structuration et assureraient sa cohérence. Pour ce qui nous concerne ici, les marqueurs se résument aux connecteurs employés par les élèves dans leurs textes. Par une répartition globale des connecteurs ou organisateurs de discours, nous les avons étiquetés en termes de *variables*. Chaque variable rassemble en son sein un certain nombre des connecteurs pouvant être mis ou rassemblés dans une même catégorie des connecteurs. Aussi avons-nous trois variables correspondant aux mots qui peuvent être utilisés pour une argumentation dans une dissertation. Les chiffres peuvent représenter non pas le nombre d'occurrences mais le nombre des copies contenant les connecteurs mentionnés. Quand le terme n'est pas répété, le nombre de copies peut correspondre à celui des occurrences.

### ***3.3.1. Variable Isur les marqueurs du début***

Corpus	Variable 1						
	Premièrement	En premier lieu	Généralement/ D'une part	D'abord	d'une manière générale/ pour commencer	Tout d'abord	Total
3 <sup>ème</sup> copies	0	0	0	4	0	2	<b>6</b>
1 <sup>ère</sup> brouillons	8	1	0	0	1	5	<b>15</b>
2 <sup>ème</sup> copies	8	0	0	3	0	5	<b>16</b>
Ter brouillons	5	0	1	9	3	9	<b>27</b>
Term. copies	9	0	1	4	2	12	<b>28</b>
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>33</b>	<b>92</b>

Tableau sur les connecteurs initiaux ou introducteurs

La variable 1 regroupe les connecteurs qui s'utilisent généralement au début d'un processus d'argumentation. Il peut s'agir d'une énumération, d'une démonstration... Une lecture globale des données de ce tableau nous permet de constater leur faible taux d'usage, sur l'ensemble des corpus. Nous notons un nombre bien faible des termes introducteurs en classe de troisième et un faible taux d'usage en seconde et terminale.

### 3.3.2. Variable 2 sur les expressions intermédiaires

Corpus	Variable 2 :							
	Deuxième ment	Ensuite	En second lieu	Pour continuer	En particulier Particulièrement	En deuxième lieu	Par ailleurs, d'autre part	En outre, outre cela
3 <sup>e</sup> copies	0	0	0	0		0		
Seconde brouillons	2	3	0	0	1	0	2	
Sde copies	5	4					1	
Term.brouillons	1	7			1			1
Term.brouillons	1	10			1		1	3

Tableau sur les connecteurs d'énumération



La variable 2 comprend les connecteurs qui s'emploient dans la suite d'une argumentation, d'une énumération... Ici encore, nous constatons l'absence des termes regroupés dans cette variable pour la classe de troisième et le taux d'usage décroît pour la seconde et la terminale.

### 3.3.3. Variable 3 sur les expressions finales

Les expressions finales sont comprises ici comme les connecteurs de fermeture dans le cas des marqueurs d'intégration linéaire et les conclusifs définis comme des marqueurs qui annoncent une conclusion.

Corpus	Variable 3						
	Troisièmement	Enfin	En ccl/	En somme	Donc	Pr conclure	En définitive
<b>3<sup>e</sup> copies</b>		1	8				
<b>2<sup>e</sup> brouillons</b>	2	7	4		7	2	1
<b>2<sup>e</sup> copies</b>	3	10	7	1	17	2	1
<b>Term.copies</b>		6	3		20	2	6
<b>Term.brouillons</b>		12	9	14	12	3	11

Tableau sur les connecteurs de clôture et conclusifs en seconde et terminale

La variable 3 est une variable qui regroupe les connecteurs qui s'emploient généralement à la fin d'une argumentation ou d'une énumération ou encore à la fin de la rédaction, c'est-à-dire dans la partie conclusive. La lecture de la variable 3 permet de constater un taux d'usage spontané et largement supérieur à celui relevé pour les deux premières variables. Nous constatons ainsi la présence, quoique mineure, des connecteurs conclusifs dans les copies des élèves de troisième. Les apprenants de la classe de troisième emploient généralement les deux connecteurs suivants *enfin* et *en conclusion* comme marqueurs de continuation. Dans le tableau suivant, les chiffres renvoient au numéro des copies où apparaissent ces connecteurs.

Connecteurs utilisés	Références n° copies
<b>Enfin</b>	143
<b>En conclusion</b>	28-34-59-66-97-99-110-140
<b>Total copies avec connecteurs</b>	9/150

Tableau des connecteurs de clôture et conclusifs en classe de seconde

Connecteurs utilisés	Brouillons	Copies	Du brouillon à la copie	Nombre des textes harmonisés
<b>Premièrement</b>	29-44-63-65-69-70	29-36-44-63-65-69-70	29-44-63-65-70	5
<b>En premier lieu</b>	25			
<b>D'abord</b>	24-43-71			
<b>D'une manière</b>				
<b>gle</b>				
<b>Tout d'abord</b>	4-23-30-48-78	4-23-30-48-78	4-23-30-48-78	5
<b>Deuxièmement</b>	20-29-36-47-63	20-29-36-47-63	20-29-36-47-63	5
<b>Ensuite</b>	24-27-78	24-27-78	24-27-78	3
<b>Troisièmement</b>	20-25-63	20-25-63	20-25-63	3
<b>Enfin</b>	24-45-50-61-79-82-84	5-12-16-24-27-32-45-50-61-79-82-84	24-50-61-79-82-84	6
<b>En définitive</b>	24	24	24	1
<b>En conclusion</b>	10-43-51-53-56-69-80-85	10-43-51-53-56-69-80-85	10-43-51-53-56-69-80-85	8
<b>En somme</b>		22		
<b>Donc</b>	1-2-3-4-11-18-29-35-36-43	1-2-3-4-11-18-29-35-36-40-43-46-54-60-70-78-87	1-2-3-4-11-18-29-35-36-43	10
<b>Pour conclure</b>	1-4-15-17-20	1-4-15-17-20	1-4-15-17-20	5
<b>Total brouillons et copies avec connecteurs</b>				51/

Tableau synthèse des énumératifs et des conclusifs dans les copies et les brouillons

Les productions écrites des élèves de troisième se caractérisent par la quasi-absence des termes introducteurs et d'enchaînement du discours. Les élèves alignent les arguments ou les idées sans les coordonner avec les termes de connexion ou les termes organisateurs attendus.

Mais quand ils arrivent à la fin de leurs textes, ils utilisent des termes conclusifs pour mettre fin à leur discours. Nous relevons un taux d'usage bien faible des connecteurs. Les résultats de la quantification par Lexico3 indiquent que 9 copies seulement sur 150 contiennent des connecteurs conclusifs soit un pourcentage de 6%.

### 3.4. Genèse des marqueurs utilisés : du brouillon à la copie

Pour tenter de comprendre l'usage des anaphores et des connecteurs dans les productions écrites du point de vue du scripteur, nous avons pris en compte les avant-textes. Il s'agissait de les comparer avec le texte et apprécier les procédés de suppression, d'ajout ou de remplacement de ces outils linguistiques.

Dans le cadre de la production écrite, il est possible de tenter de suivre le processus génératif du texte pour éventuellement comprendre le choix de certains mots dans le texte définitif. Nous nous intéressons à la genèse des connecteurs en nous servant des avant-textes.

#### 3.4.1. Les MIL en classe de seconde

Pour approfondir la réflexion, nous avons choisi d'identifier automatiquement (grâce à lexico3) les copies où les élèves ont tenté d'observer les trois formes linguistiques pour exprimer l'ouverture, le relais ou la fermeture d'une expression. Pour la classe de seconde, les données se résument dans le tableau suivant.

Références copie	Variable 1	Variable 2	Variable 3
<copie=24>	D'abord	Ensuite	Enfin
<copie=39>	Premièrement	Deuxièmement	Donc
<copie=36>	Premièrement	Deuxièmement	En somme
<copie=63>	Premièrement	Deuxièmement	troisièmement
<copie=78>	Tout d'abord	Ensuite	Enfin
<copie=43>	D'abord	Par ailleurs	En conclusion

Tableau des MIL en seconde

La lecture des données figurant dans ce tableau se fait à la fois dans le sens vertical et dans le sens horizontal. Cela nous permet de lire la tendance de l'usage des connecteurs. Dans le sens vertical nous relevons la constance ou la variation terminologique dans l'usage des éléments de chaque variable. Dans le sens horizontal, nous apprécions l'harmonie ou la cohésion formelle et sémantique dans l'usage des connecteurs chez un scripteur.

Après une lecture globale de ce tableau récapitulatif des données relatives aux connecteurs utilisés dans les brouillons et les copies, nous nous permettons de formuler quelques remarques. Les connecteurs regroupés sous la variable 3 sont d'un usage régulier contrairement à ceux des variables 1 et 2. Cela montre un déséquilibre en termes de nombre des connecteurs utilisés, entre les trois variables ; certains connecteurs font même l'objet des répétitions : « *donc, enfin...* ». Pendant la lecture des données avec Lexico3, nous avons constaté que certaines copies se distinguent, d'ailleurs, par l'usage des termes équivalents c'est-à-dire les connecteurs faisant partie d'une même catégorie, dans la même partie du devoir. C'est les cas de : « *enfin, en définitive* » qui se rencontrent dans la copie n°24, « *donc, pour conclure* » que nous retrouvons dans la copie n°1.

Nous avons encore identifié les usages tronqués de certains connecteurs fonctionnant de façon harmonisée; il s'agit principalement des termes de balancement et des termes globalisants. Dans la copie 13 figure la locution suivante : « *d'une manière générale* » mais le candidat ou la candidate ne recourt pas à l'expression corrélatrice « *d'une manière particulière* » dans tout le corps de son devoir. Nous avons aussi le usage double de « *d'une part* » dans la copie n°13 sans que cette fois encore le candidat ou la candidate ne recourt à l'expression « *d'autre part* », cela est encore observé dans la copie n°65. En dépit de cette désharmonie scripturale observée ici, de façon globale, nous avons pu identifier quelques copies exprimant un emploi régulier, explicite et convenable des connecteurs.

De façon générale, les textes des élèves de seconde se caractérisent par l'usage des termes de la troisième variable tel que nous l'avons signifié plus haut ; ce qui donne un faible taux global des connecteurs dans les textes (6/87 copies harmonisées). Les connecteurs « *donc/enfin* » dominent largement le taux global des connecteurs utilisés et s'offrent en une double lecture. Leur analyse peut être envisagée comme connecteur de fermeture ou comme conclusif.

Dans notre approche des connecteurs, nous nous sommes parfois intéressée à leur syntaxe. Nous avons cherché à savoir si pour le connecteur est en position médiane ou initiale. Caroline Masseron (2004) distingue par exemple le connecteur *car* en position médiane et en position initiale ou en tête de paragraphe<sup>38</sup>, avec des valeurs relatives et variables. Claire Doquet-Lacoste et Elisabeth Richard (2010 : 66) montrent que « *donc* » en position initiale est un : « *introduceur d'énoncés* » permettant de consolider les contextes droit et gauche, etc.

---

<sup>38</sup> Caroline Masseron : « Les paradoxes de CAR, entre énoncés et discours ou difficultés d'un traitement didactique des connecteurs », article paru dans LINX (revue de linguistiques de L'université Paris X Nanterre, 51/2004 : théories de l'écriture et pratiques scolaires)

Nous considérerons donc la syntaxe de l'anaphore ou du connecteur pour mieux décrire le cotexte et la relation sémantique manifestée.

Après la lecture des MIL de la classe de seconde, nous poursuivons la réflexion avec les données de la classe de terminale.

### 3.4.2. Les MIL en classe de terminale

L'identification des marqueurs d'intégration linéaire est réalisée grâce au logiciel lexico3. La vérification manuellement est restée nécessaire pour valider les usages. Le tableau suivant a ainsi été établi

Connecteurs utilisés	Brouillons	Copies	Du brouillon à la copie	Textes harmonisés
<b>Premièrement</b>	5-35-36-49-57-65	35-36-37-40-49-55-57-65-72	35-36	2
<b>Tout d'abord</b>	18			
<b>Ensuite</b>	5-7-63-65-80-30	5-7-9-18-24-29-52-57-63-65-8-30	5-7-30-63-80	4
<b>Enfin</b>	5-7-63-65-80-30-	5-7-9-18-24-29-52-57-63-65	5-7-30-63-80	4
<b>En somme</b>		1-4-21-22-23-24-52-54-55-61-76-77-87-89		
<b>Donc</b>	1-9-44-52-68-70-74-34*-36*-37*-56*-80*-	1-9-19-23-34-34-40-44-52-54-55-58-59-70-74-87-90-91-32*-47*-53*-80*-36*	1-9-36-44-52-70-74-80	8
<b>En conclusion</b>	2-10-19	1-10-22-27-45-69-79-88-2*	10	1
<b>Pour conclure</b>	26-27-	9-28-32		
<b>En définitive</b>	34-57-63-64-67-78	25-34-50-53-57-58-63-64-67-78-72	34-57_63-64	4
<b>Total copies + brouillons avec connecteurs</b>				23

Tableau sur les MIL employés par les élèves de terminale

Comme nous l'avons fait pour les classes de troisième et de seconde, nous apprécions l'harmonisation des textes par les connecteurs dans deux sens : vertical et horizontal. L'examen des données figurant dans ce tableau montrent que les élèves de terminale utilisent les connecteurs depuis la feuille de brouillon. Le passage de l'avant-texte au texte (sens horizontal) nous a permis de constater que 23 copies donnent à lire une constance de connecteurs entre les deux supports.

Cependant dans un sens vertical, nous n'avons pas noté des cas des copies dont les textes sont harmonisés par un usage des connecteurs des première, deuxième et troisième variables. De façon générale, les textes se caractérisent par un usage des connecteurs introducteurs et des termes conclusifs. Les copies et brouillons n°36 et 37 en sont une illustration probante ; les candidats passent de « **premièrement** à **donc** ». Nous avons pu noter que dans le brouillon n°37, le candidat ou la candidate emploie « *premièrement, ensuite, donc* ». Finalement, la représentation en tableaux permet de toucher certains problèmes d'emploi des MIL chez les élèves du secondaire.

Ce travail sur les connecteurs permet d'envisager une approche probante des aspects de l'écriture scolaire des apprenants du Congo. Mais pour être plus complète, nous voulons aussi regarder la tendance de l'emploi des anaphores.

Corpus	Groupes et chiffres représentatifs des copies et des brouillons		
	Variable 1	Variable 2	Variable 3
<b>3<sup>e</sup> copies</b>			28-24-59-65-95-99-110-140
<b>2<sup>e</sup> copies</b>	4-13-23-24-25-29-30-36-43-44-48-63-65-69-70-71-72-78	20-24/24-27-29-36-47-63-78- 43	1/1-2-4/4-5-10-11-12-15-16/16-17-18-20/20-22-24/24-25-27-29/29-32-35-36-45-46/46-50-51-53-54-65-60-61-63-69-70-78-79-80-82-84-85/85-87
<b>2<sup>e</sup> bllons</b>	29-63/63-65-70-44-49-69/69	29-63-23-27-78	29-24-45-78/78-79-82-27-16-15-24-10-42-52-80-20-15/15-55
<b>Ter.copies</b>	35-36-37-40-49-55-57-65-72	18-23-24-37-48-52-63-74-80-85-75-90	1/1-9/9-19-23-32-34-40-47-52-58-59-70-74-90-32-47-87-91-44-26-32-8-18-24-30-80-3-7-29-52-57-63-65-87-77-76-61-55-54-24-23-22-21-2-3-4-10-45-79-27-22-19-69-88-67-78-25-34-50-53-57-58-63-64-72- (36*5)- (56*3)- (82*2)
<b>Ter. Bllons</b>	35-36-49-57-65-18	23-37-48-52-63/63-75	2-5-7-10-19/19-26-27-30-(34*2)-42-47/47-(36*3)-(56*3)-63/63-64-65-67-68-78-(80*2)-(9*2)-44-52-70-74-(3*2)-

Tableau récapitulatif de tous les variables (passage du brouillon à la copie)

### 3.5. Données brutes des anaphores pronominales

Au départ, nous avons porté notre attention que sur l'anaphorique pronominale *il* en tentant de mettre en exergue toutes ses spécificités. Nous avons été amenée à lire aussi l'anaphorique *elle* en raison d'un marquage intéressant dans les pratiques. Nous présentons les chiffres issus de la lecture lexicométrique de la base de données.

### 3.5.1. Données sur l'anaphore *il*

La recherche sur l'anaphore *il* a été menée à partir d'une recherche automatique dans la base des données. Les formes occurrences en position initiale et en position médiane ont été recherchées séparément et additionnées pour donner les chiffres de chaque niveau d'études. Il fallait disqualifier les occurrences présentant des formes impersonnelles du pronom *il*. Les données se lisent dans le tableau suivant :

<b>La forme <i>il</i></b>	<b>Nombre de copies</b>	<b>Nombre des formes occurrences</b>	<b>Nombre de formes <i>il</i></b>	<b><i>il</i> anaphorique</b>	<b>% anaphorique</b>	<b>Cataphore</b>
<b>Copies 3<sup>e</sup></b>	150	2863	152	44	28,94%	
<b>Copies seconde</b>	87	2157	120	56	46,66%	
<b>Copies terminale</b>	94	2604	161	73	45,34%	
<b>Brouillons 2<sup>de</sup></b>	82	1846	116	56	48,27%	
<b>Brouillons terminale</b>	89	2466	119	55	46,21%	

Tableau sur l'anaphore *il* dans toutes les copies

### 3.5.2. Données sur l'anaphore *elle*

La forme pronominale *elle* a été repertoriée dans l'ensemble de la base des données de façon automatique. De façon générale, l'anaphore pronominale *elle* ne connaît pas de forme impersonnelle. L'identification de la forme occurrence par lexico3 a été facilitée puisque l'orthographe est souvent correcte.

La forme <i>elle</i>	Nombre des copies	Nombre des formes occurrences	Nombre de formes <i>elle</i>	<i>Elle</i> anaphorique	%	Cataphore
<b>Copies 3<sup>e</sup></b>		2863	62	62(63)	100%	
<b>Copies seconde</b>	87	2157	59	56	94,91%	
<b>Copies terminale</b>	94	2604	102	99	97,05%	1
<b>Brouillons seconde</b>	82	1846	63	63	100%	
<b>Brouillons terminale</b>	89	2466	85	83	97,64%	1

Tableau sur l'anaphore *elle* dans toutes les copies

Syntaxiquement, des cas de cataphore est relevé avec plus de deux connecteurs liés à un cas de confusion et un cas d'emploi d'*elle* lié à la répétition pour les copies de terminale. Un cas de cataphore est mentionné plus un cas de confusion, dans les brouillons de terminale. Pour le reste, toutes les formes de « elle » permettent de référer à un élément situé dans le contexte gauche.

Dans ce corpus l'anaphore pronominale va se lire à partir de deux outils grammaticaux : les pronoms personnels *il* et *elle* qui permettent d'exprimer l'anaphore pronominale. La lecture des données brutes montre que les élèves utilisent souvent ces pronoms. Les chiffres montrent que la forme *il* est le pronom le plus usité comparativement à *elle*. Toutefois, la prise en compte des unités anaphoriques révèle qu'il y a finalement plus d'expressions anaphoriques par *elle* que par *il*. Plusieurs formes du pronom *il* sont en effet des emplois impersonnels.

Au regard de ces données, nous disposons d'une quantité intéressante d'informations pour mener une réflexion sur l'emploi des marqueurs de cohésion textuelle chez les apprenants.

### 3.6. Conclusion

Ce troisième chapitre a essentiellement porté sur la démarche méthodologique adoptée pour mener notre étude. La démarche de construction des corpus a été exposée en premier lieu. En partant de la collecte des données jusqu'à leur transcription, nous avons présenté les étapes que nous avons jugées importantes. Nous avons ainsi indiqué que la sélection des échantillons dépendait d'une démarche aléatoire. Les élèves retenus pour faire le devoir



l'étaient de façon totalement hasardeuse et les résultats obtenus peuvent correspondre à ce qu'un élève de seconde ou de terminale est capable d'exprimer.

Les données brutes sont présentées dans une double orientation. D'une part un tableau récapitule l'usage des anaphores dans les avant-textes et les textes des apprenants, d'autre part, c'est une lecture synthétique des connecteurs dans toutes les copies qui est proposée. Ce sont deux axes qui fondent la suite de la réflexion.

Dans une phase de contextualisation, nous avons recueilli les données du questionnaire comprises comme le résultat d'une enquête sociolinguistique. L'enquête menée auprès des apprenants de la seconde et de la terminale a permis de disposer des informations du contexte extralinguistique. Ainsi des informations sur l'âge, les pratiques linguistiques et les représentations linguistiques des élèves peuvent fonder ou consolider des interprétations des usages des anaphores ou des connecteurs.

Nous avons présenté quelques tableaux qui synthétisent les usages les différents marqueurs de cohésion textuelle. Qu'il s'agisse des anaphores ou des connecteurs, l'identification des formes lexicales a principalement été réalisée grâce à un logiciel lexicométrique, lexico3 version 3.6. 06. Un travail manuel a permis de valider les recherches automatiques. Toutes ces dispositions prises permettent de passer à l'analyse des corpus afin de répondre aux questions posées sur cette écriture scolaire congolaise.

### **3.7. Conclusion partielle**

Les trois chapitres de la première partie ont permis de baliser l'orientation de notre réflexion. Nous avons accordé, pour cela, une certaine attention aux concepts de l'étude en abordant au premier chapitre des notions théoriques sur la cohérence et la cohésion d'une part et sur l'anaphore et le connecteur d'autre part.

Dans le chapitre 2, nous avons présenté le contexte scolaire congolais dans lequel évoluent les différents apprenants ayant produit les textes soumis à l'analyse. Nous avons constaté que les programmes d'enseignement du français du collège et du lycée contenaient plusieurs chapitres abordant explicitement ou implicitement les anaphores ou les connecteurs. Il existe donc une place importante accordée à l'enseignement/apprentissage des marqueurs de cohésion textuelle. Les manuels utilisés par les enseignants, les fiches pédagogiques et les leçons dispensées aux apprenants déterminent un contexte général renforcé et propice à l'apprentissage et à l'usage des marqueurs de cohésion textuelle. Face à ce cadre satisfaisant, la lecture des notes de cours des élèves a permis de constater des incomplétudes, des pertes importantes et des déformations considérables d'informations. Dans la deuxième partie de cette thèse, nous étudierons les productions écrites des élèves en faisant attention à ce paradoxe.

Dans le chapitre 3, nous avons présenté les différentes démarches observées pour mener notre réflexion. Trois étapes caractérisent notre méthodologie. Nous avons eu d'abord à construire des corpus à partir d'une base de données faites des brouillons et copies des élèves du secondaire de la République du Congo. Nous avons ensuite procédé à un traitement et à une transcription des données pour avoir des corpus analysables à partir des outils théoriques spécifiques. En présentant à ce niveau des données brutes de l'analyse des corpus, nous avons voulu suggérer l'idée que la réflexion est menée sur plusieurs étapes. Si toutes les étapes ne sont pas décrites avec tous les détails attendus ou souhaités, nous reconnaissons que la discussion sur les différents chapitres n'était possible qu'à partir du moment où des phases préliminaires étaient exécutées. Nous avons enfin construit ou organisé notre approche en trois parties grâce à des notions théoriques et à un questionnement permanent de l'objet de la recherche.

Au terme donc de cette première partie, nous estimons avoir balisé le cadre de notre étude et nous consécutivement poursuivre et commencer l'analyse pratique par la lecture des anaphores pronominales et lexicales dans la deuxième partie.

## **DEUXIÈME PARTIE**

### **APPROCHES ANAPHORIQUES : DE L'APPROCHE TEXTUELLE À L'APPROCHE THÉMATIQUE**

---

## Introduction partielle

Dans cette partie, nous traitons de l'un des problèmes essentiels se rapportant à l'organisation textuelle des idées. Nous nous intéressons aux anaphores ou au processus anaphoriques. Les points de vue théoriques de Michel Maillard (1974), Jean-Michel Adam (1990), Francis Corblin (1995), Georges Kleiber (1994, 2001), Dominique Maingueneau (2010)... nous aideront à lire nos corpus. Nous porterons notre attention aux anaphores pronominales d'une part (chapitre 4) et aux anaphores lexicales d'autre part (chapitre 5). Nous apprécierons les types de relation que ces outils linguistiques expriment. Il s'agit de noter l'usage des principales formes de reprise, tel que le souligne André Rousseau :(1998 :39) en ces termes :

« Il existe en effet- [ ]- deux types d'anaphore ou de reprise : la reprise par les anaphoriques (*il, elle, ce, cet etc.*), qui subsument la totalité de la situation d'énonciation à travers ses diverses péripéties, [ ], la reprise par un *hyperonyme*, [ ], qui se contente de faire référence à un type, à une classe d'objets-en faisant abstraction de toutes les caractéristiques propres à la situation ».

Tout en prenant en compte les notions théoriques sur ces concepts, nous poursuivrons notre étude par une lecture des données des corpus. Il est question de voir si les apprenants utilisent de façon conséquente les marqueurs de continuation ou s'ils laissent paraître des écarts caractéristiques d'un fonctionnement singulier ou contextuel de la langue française au Congo. Des commentaires seront ainsi formulés au sujet des usages anaphoriques chez les élèves.

Nous consacrons une partie de ce chapitre 4 à une réflexion sur les anaphores pronominales comprises comme des marqueurs de cohésion textuelle dans les productions écrites. Il s'agit de partir du point de vue grammatical pour lire les pratiques linguistiques des apprenants. Et dans le chapitre 5 de cette deuxième partie, nous abordons les anaphores lexicales. Nous recherchons la présence des anaphores fidèles, infidèles, hyperonymes et résomptives dans les productions écrites. Nous apprécions la manière dont se manifeste le processus de production d'un texte argumentatif grâce à une anaphore lexicale. Il s'agit aussi de dire comment les élèves exploitent les outils linguistiques pour manifester, sans nul doute

inconsciemment la cohésion textuelle. Comme la pratique rédactionnelle traduit le degré de compétence linguistique des apprenants, nous pourrions nous prononcer sur les performances de ceux-ci. Dans l'une et l'autre orientation, il sera principalement question de lire comment l'écriture scolaire exploite ou mobilise les outils linguistiques sur les anaphores pour exprimer la cohésion au sein de leur rédaction.

## CHAPITRE 4

### LES ANAPHORES PRONOMINALES

#### 4.0. Introduction

Ce chapitre porte sur l'usage des pronoms anaphoriques *il* et *elle* par les apprenants. Nous procédons à une analyse des écrits scolaires pour identifier la manière dont les anaphores pronominales expriment la cohésion textuelle. Si dans la première partie de cette thèse, nous avons relevé le fait que les programmes et les manuels accordaient une place considérable à l'enseignement des pronoms et des mots de liaison, nous voulons vérifier l'incidence réelle de ces dispositions théoriques sur les pratiques linguistiques des apprenants. Ainsi, la lecture de l'emploi des anaphores pronominales dans les copies permettra de tirer des conclusions sur l'efficacité de l'apprentissage des notions grammaticales.

La grammaire traditionnelle ou normative distingue sept catégories de pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs, indéfinis, interrogatifs et numéraux)<sup>39</sup>. Au regard de la multiplicité des pronoms, nous ne pouvons avoir qu'une lecture restrictive. Pour analyser la dynamique de cohésion discursive, nous retenons quelques formes pronominales sur la base de plusieurs raisons. Le pronom personnel de la troisième personne *il* et quelques variantes comme *ils* et *elle* car ils seront étudiés parce qu'ils sont considérés comme des « pronoms prototypiques » (Anne Reboul, 1994 : 107). D'après Georges Kleiber (1994 : 41), le pronom *il* « représente un marqueur référentiel original ». Dominique Maingueneau (2010 : 185) de son côté souligne que : « le pronom représentant le plus utilisé et le plus souple est *le/il* sujet et ses variantes morphologiques *le, la, lui, les, leur, les*, ainsi que les déterminants possessifs de troisième personne (*son, sa, ses, leur*) qui incluent une anaphore pronominale ». Par sa nature et ses fonctions, le pronom *il* manifeste la reprise et la continuité au sein d'un texte. Son emploi est susceptible de révéler la cohésion textuelle exprimée par les apprenants. Par ailleurs, le nombre important d'occurrences de pronom dans notre base de données nous incite à le retenir comme un des points de ce chapitre.

Mais de façon préalable, nous rappellerons quelques conceptions grammaticales et linguistiques au sujet des anaphores. L'anaphore est généralement perçue comme la reprise

---

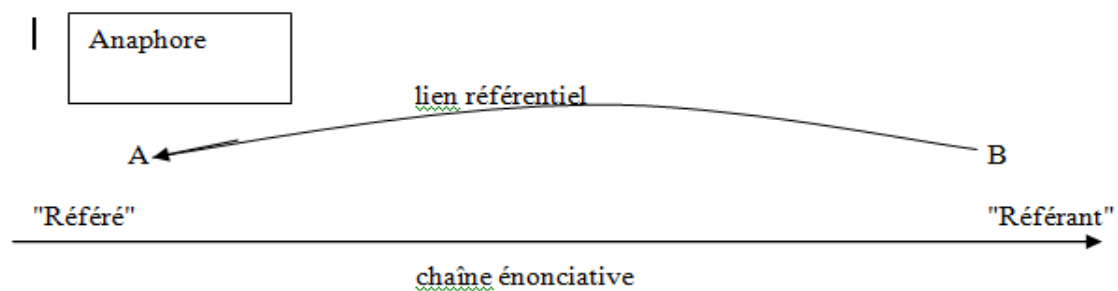
<sup>39</sup> Nous pensons par exemple à Maurice Grevisse dans *Le Bon usage*

d'un mot ou d'un groupe de mots par un pronom. Cette définition est assez générale ou traditionnelle et ne donne pas des détails sur un phénomène assez complexe. En effet le mot anaphorique peut être un pronom et on parle alors de l'anaphore pronominale ou il est un nom et on parle de l'anaphore lexicale ou nominale. Il existe une littérature abondante sur cette question. Sans chercher à tout reprendre ici, nous citons quelques définitions qui peuvent nous aider à comprendre notre objet d'étude. D'une part, nous avons la réflexion inaugurale de Michel Maillard et d'autre part nous notons les opinions théoriques de quelques linguistes actuels.

S'agissant de Michel Maillard (1974 : 56), il observe plusieurs phénomènes textuels portant sur la reprise textuelle. Il évoque trois réalités linguistiques différentes en ces termes :

Un fragment d'énoncé qui renvoie au texte antécédent, un autre qui réfère au texte subséquent et enfin un troisième qui n'implique rien dans le contexte. Bien que les mots « aphorisme » d'une part, « anaphore » et « cataphore » d'autre part, soient issus de racines grecques différentes, nous prendrons la liberté de les rapprocher pour la commodité paronymique. Nous dirons qu'un fragment énonciatif quelconque est soit « aphorique », soit « anaphorique » et /ou « cataphorique » relativement au contexte. Il est « aphorique » s'il est parfaitement clos sur lui-même et n'implique pas le texte. Il est « anaphorique » s'il suppose l'énoncé antécédent, et « cataphorique » s'il se rapporte à l'énoncé subséquent.

Tout phénomène d'anaphore comporte trois éléments que l'on peut schématiser ainsi :



Michel Maillard (1974 : 56-57) évoque aussi le lien cataphorique quand l'antécédent apparaît à la droite de l'énoncé. Il parle de *diaphore* quand le jeu anaphorique n'est pas vectoriellement orienté. En poursuivant sa conceptualisation, il distingue la *référence segmentale* de la *référence résomptive*. La première est établie quand l'anaphore ne renvoie qu'à un mot ou à un segment, la seconde est manifestée quand l'anaphore renvoie à un énoncé.

En ce qui concerne les linguistiques actuels, nous pensons à Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, Georges Kleiber et Francis Corblin, etc. qui produisent depuis la décennie quatre-vingt-dix plusieurs études sur l'anaphore. Le premier traite par exemple de l'anaphore quand il aborde la question de la « désignation à référence contextuelle ». Dans un de ses ouvrages, il note :

« Le démonstratif a pour fonction de désigner un référent qui est mentionné ailleurs dans le contexte. S'il a déjà été question de l'être désigné dans le contexte qui précède, le démonstratif joue un rôle de *rappel* (*anaphore*) ; s'il va en être dans le contexte qui suit, le démonstratif joue un rôle d'*anticipation* (*cataphore*). Parfois même le démonstratif peut jouer simultanément les deux rôles »<sup>40</sup>. (Patrick Charaudeau, 1992 : 222-223).

Le deuxième associe également anaphore et cataphore et écrit :

« On emploie **anaphore** avec deux sens différents. Au sens large ce terme désigne l'ensemble des relations de reprise, de quelque type qu'elles soient ; au sens strict l'anaphore s'oppose à **cataphore** pour distinguer les reprises où le terme qui reprend suit le terme repris (**anaphore**). Il y aura donc « anaphore » en (1) et (2) et « cataphore » en (3) et (4) :

(1) Paul ne veut pas céder : il est têtue

(2) Que Lucette ait eu tort, Marie le niait

(3) On dit ceci : Paul malade comme un chien

(4) Je le connais, ton frère »<sup>41</sup>. (Dominique Maingueneau, 1999 : 135).

Il ressort donc, de la pensée de D. Maingueneau, qu'en fonction des types de relation établie entre le représentant et le représenté, on peut distinguer l'anaphore et la cataphore. L'usage pertinent des anaphores assure au sein du discours une cohésion textuelle laquelle contribue à garantir à son tour la cohérence discursive. Les analyses de Georges Kleiber, de Francis Corblin présentent des démarches intéressantes. Nous les présentons dans le sous-chapitre suivant. Nous associons à ces approches théoriques, la réflexion de Jean-François Jeandillou (2011 : 85-86) qui indique :

« tandis que les marqueurs de connexité contribuent à manifester la progression structurée du texte, les processus anaphoriques préservent sa continuité (dans sa cohésion)... grâce à la reprise d'éléments préalablement introduits... l'anaphore instaure

---

<sup>40</sup> Patrick Charaudeau ne parle pas de *diaphore* comme Michel Maillard et conceptualise pas l'anaphore qui joue simultanément le rôle d'anaphore et de cataphore. Voir aussi Dominique Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil, 2009.

<sup>41</sup> Les gras sont de l'auteur.



une relation dissymétrique entre les éléments de statut différent, dont l'un (le représentant dépend de l'autre (le représenté) dans un environnement limité ».

Une telle réalité permet d'évaluer l'usage des anaphores dans les copies d'élèves du secondaire avec beaucoup d'intérêt. Nous pourrions visiblement nous prononcer sur l'inscription de la cohérence des copies grâce à l'emploi pertinent des anaphores pronominales. Notre lecture s'appuiera en conséquence sur l'optique grammaticale qui étudie l'anaphore pronominale.

#### 4.1. Description des anaphores pronominales et contexte

Le point de vue grammatical permet de relever une double considération sur les anaphores pronominales et la question de la cohésion discursive. Les anaphores sont réparties en deux grands groupes : les anaphores pronominales et les anaphores lexicales ou nominales. Au sein de ces groupes d'anaphores figurent plusieurs types d'anaphores. L'anaphore pronominale est comprise comme tout pronom renvoyant à un mot dans le texte. Et l'anaphore lexicale est le remplacement ou la reprise d'un nom ou d'un groupe nominal par un autre nom ou un autre groupe nominal.

En privilégiant une conception textuelle de l'anaphore, nous nous appuyons sur les propos de Georges Kleiber (1994), de Francis Corblin (1995 et 2002), de Nathalie Decool-Mercier et Mehmet-Ali Akinci (2008), d'Annemie Demol (2010), de Dominique Maingueneau (2010) et de Jean François Jeandillou (2011). Le premier note en effet que l'anaphore, phénomène textuel, est « une expression dont l'interprétation référentielle dépend d'une autre expression (ou d'autres expressions) mentionnée dans le texte et généralement appelée son *antécédent* » (Georges Kleiber, 1994 : 22). Pour Francis Corblin (2002 : 19), « les pronoms peuvent être utilisés de manière déictique ou de manière anaphorique. Dans le premier cas, on interprète le pronom grâce à un pointage déictique sur son référent, dans le second, on utilise le discours préalable pour identifier son référent ».

Dominique Maingueneau rejoint Georges Kleiber et Francis Corblin, au sujet des termes pouvant exprimer l'anaphore pronominale. Il lève l'équivoque quand il rappelle que : « la catégorie traditionnelle des « pronoms » mélange deux types d'éléments aux propriétés distinctes » : **les pronoms représentants** (ou **pronoms substitués**) et les **pronoms autonomes**, pour exprimer une reprise. Après cette remarque, Dominique Maingueneau (2010 : 185) les distingue en ces termes :

« Seuls les premiers qui pour la plupart varient en genre et en nombre, sont des éléments **endophoriques**, véritables pronoms, c'est-à-dire des éléments qui reprennent une autre unité du cotexte. Les pronoms (*personne, rien, tout...*) sont pronoms en ce sens qu'ils ont un statut syntaxique de groupe nominal mais ils ne reprennent aucun terme ; cela les rapproche des « pronoms » embrayeurs comme *je* et *tu*. »<sup>42</sup>.

Il apparaît de façon évidente que nous devons essayer d'établir une relation entre les conceptions théoriques sur cette notion et sur celles développées dans les programmes du secondaire. Nous allons, dans une première phase, identifier les pronoms *elle* et *il* dans notre base de données pour construire des corpus d'étude. Nous décrirons et commenterons par la suite lire leur emploi. Pour cela, nous recourons au logiciel lexico3 qui permet d'établir la liste des formes occurrences des pronoms *il* et *elle*, de les repérer dans un avant-texte ou un texte, de quantifier les données.

Après une reconnaissance manuelle des emplois anaphoriques, nous entreprendrons une lecture de la manifestation de la cohésion textuelle. Nous recourons aussi à la *grilled'évaluation et d'analyse du français écrit*<sup>43</sup> qui pourra également nous aider à apprécier la place des pronoms *il* et *elle* dans les textes des candidats de nos corpus. Il s'agit d'une grille publiée à partir d'un corpus de 300 textes rédigés par des élèves du secondaire. Dans une certaine mesure, cette grille peut servir de modèle de lecture mais nous ne l'appliquerons pas de façon scrupuleuse car nous ne menons pas une étude sur toutes les orientations retenues par ces auteurs.

En effet, France H. Lemonnier et Odette Gagnon (2010) proposent par exemple une analyse basée sur quatre dimensions de l'analyse des textes (*aspect général, aspect syntaxique, aspect lexico morphologique* et *aspect textuel*). Nous n'allons certes pas analyser nos données en fonction de ces différents aspects mais nous pensons que les spécificités de certains aspects pourront être exploitées. Nous procédons par une brève description dans les lignes qui suivent afin de définir un positionnement par rapport à la grille de Lemonnier et Gagnon et comparativement à ce qui convient d'y extraire pour la lecture des pronoms (*il* et *elle*) dans les copies. Il s'agit principalement de quatre aspects d'appréciation.

*L'étude de l'aspect général* dans l'analyse du texte est menée à partir deux étapes fondamentales. La première étape consiste à segmenter le texte en phrases, en propositions

---

<sup>42</sup> L'emploi du terme *cotexte* nous semble plus expressif que l'expression « *ailleurs dans le contexte* » employé par Patrick Charaudeau (1992 : 222). Le *cotexte* évoque mieux les mots du voisinage immédiat. Le gras et l'italique sont de l'auteur.

<sup>43</sup> France H. Lemonnier et Odette Gagnon, *La qualité du français écrit comment l'analyser ? Comment l'évaluer ? Proposition d'une grille multidimensionnelle et d'une démarche*, Québec, Canada, Presses de L'Université de Laval, 2010, 247p.

puis les propositions en mots. La deuxième étape concerne le comptage. *L'aspect syntaxique* est l'étape qui examine les propositions contenues dans le texte en termes de recours à la subordination et à la coordination. Les auteurs ont essentiellement porté leur regard sur le nombre des propositions subordonnées et des propositions coordonnées contenues dans chaque phrase ainsi que sur les anomalies liées aux usages des outils grammaticaux. Il s'agit d'une évaluation du degré de « réussite syntaxique » (France H. Lemonnier et Odette Gagnon, 2010 : 55). *L'aspect lexico morphologique* consiste à vérifier les accords des unités lexicales comme le nom/ pronom, verbe, adjectif, participe. Enfin, *l'aspect textuel* évalue la qualité d'un texte sur le plan de l'organisation textuelle et considère les ruptures qui surviennent dans l'agencement des phrases ou paragraphes. F. H. Lemonnier et O. Gagnon (2010 : 109) partent de l'hypothèse selon laquelle :

« Les textes mêmes ceux produits par les scripteurs moins habiles génèrent rarement un effet de totale incohérence. Ils se caractérisent plutôt soit par une impression générale de cohérence, soit par une impression de cohérence perturbée par les ruptures, lesquelles s'avèrent plus ou moins nombreuses et d'importance variable ».

En partant de cette affirmation, une lecture binaire se dégage des productions écrites de jeunes scripteurs congolais. On y lit à la fois une certaine observation de la norme mais également une réelle déviance manifestée par des ruptures syntaxiques et sémantiques. Qu'il s'agisse de « l'impression générale de cohérence ou de cohérence perturbée », des éléments anaphoriques se trouvent justifiés dans notre corpus compte tenu des cas et du nombre d'occurrences correctes et incorrectes qui y figurent.

Pour apprécier la cohérence discursive et identifier les ruptures syntaxiques, la démarche retenue exploite une grille et repose sur trois principaux critères ou variables correspondant à des niveaux de structuration de texte : il s'agit des critères liés à la *cohérence référentielle, thématique et énonciative*. Pour chaque variable des indications sont fournies telles qu'on peut les lire à la page 110.

*La cohérence référentielle* prend en compte la structuration thématique du texte c'est-à-dire la façon dont « les acteurs ou objets du discours sont introduits puis repris dans le texte, et à la façon dont ils entrent en relation les uns avec les autres, « de sorte que le récepteur puisse les identifier à chaque instant » (F. H. Lemonnier et O. Gagnon (2010 : 110). Il s'agit ici de la notion de l'anaphore textuelle qui est mise en exergue. *La cohérence événementielle* est comprise comme une « structuration sémantique du texte..., rapport « plausible » entre des

faits ou événements susceptibles d'être mis en rapport avec le monde réel ». *La cohérence énonciative* par contre concerne l'aspect temporel et modal du fonctionnement discursif.

Les orientations proposées dans cette grille peuvent certes s'appliquer à notre corpus. Mais cela paraît une entreprise fastidieuse qui risquerait de nous éloigner de notre objet de recherche. En effet, l'absence des signes de ponctuation dans plusieurs copies et la nécessaire segmentation des textes ne peuvent pas permettre l'application de cette démarche et l'atteinte des résultats acceptables. Toutefois, la grille peut être observée partiellement et elle reste donc une référence pour mener à bien l'appréciation globale des usages anaphoriques et des marqueurs discursifs à l'écrit, chez les élèves du secondaire. De toutes les variables soulignées dans cette grille et ci-dessus décrites, celles sur les *cohérences référentielle et thématique* passent pour des éléments d'appui afin d'analyser les données relatives au fonctionnement des pronoms *il* et *elle*. Nous nous en inspirons pour apprécier les inadéquations ou les ruptures grammaticales liées à l'emploi anaphorique de ces pronoms.

#### ***4.1.1. Il et elle, des marqueurs de continuation complexes***

Le pronom *il* est considéré comme un marqueur de continuation dans le sens d'Annemie Demol (2010 : 48) qui en parle comme d'un « marqueur de continuité ». Elle évoque la complexité de ce pronom après la lecture de plusieurs travaux (de Kleiber, Cornish, Combettes, Schnedecker, Weck, Corblin, Apothéloz...). Elle tire la conclusion suivante :

Nous pouvons conclure de tous ces travaux que le pronom personnel participe fréquemment aux chaînes référentielles et qu'il s'emploie de préférence dans les situations de continuité, la continuité étant le plus souvent qualifiée de référentielle ou de topique. Reste à déterminer ce que cela signifie exactement, car la notion de topique ne fait pas vraiment l'objet d'un consensus (Annemie Demol, 2010 :51).

Nous estimons la participation à la chaîne référentielle est valable aussi pour le pronom *elle*. Et, à ce titre, nous choisissons de lire l'expression de la continuité avec ces deux formes pronominales.

L'analyse *il* et *elle* comme marqueurs de cohésion textuelle va se faire de façon quantitative et qualitative. En effet, la base de données composée de 502 productions écrites des apprenants du secondaire a permis de relever des occurrences pronominales et non pronominales. La discrimination a été faite de façon manuelle. Nous présentons chaque forme pronominale séparément.

#### 4.1.1.1. Les formes occurrences du pronom *il*

Les formes occurrences *il* sont, dans la majorité des cas, bien orthographiées. Leur identification par le logiciel est ainsi facilitée. Toutefois, l'existence de la forme impersonnelle *le* nécessite un travail de lecture et de discrimination pour repérer les formes pronominales. Michel Maillard (1994 : 48) fait, à ce sujet, une observation intéressante :

Dans les langues dites « à sujet nul » -comme le latin, l'italien, le portugais ou l'espagnol- la position sujet reste naturellement vide à l'impersonnel. En revanche, dans une langue « à servitude subjectale », comme le français, la position préverbale est occupée par un indice de sujet postiche *il* ou *ça*, selon les cas. Comme il a été montré au *Colloque de Grenoble sur l'Impersonnel*, en 1990, ces formes proclitiques sont davantage des morphèmes préfixés au verbe ou des « flexifs de personne » que des pronoms proprement dits, occupant la place d'un constituant sujet.

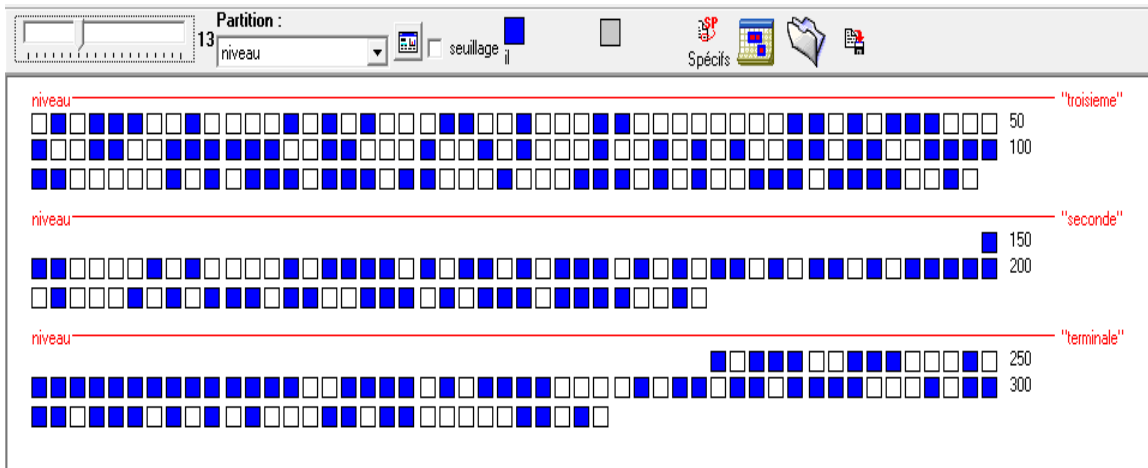
Certaines formes de *il* sont des simples morphèmes préfixés et ne fonctionnent pas comme des pronoms anaphoriques. Elles ne remplacent pas des formes nominales indiquées dans le texte. L'analyse ne portant que sur les formes pronominales, nous avons entrepris un travail de distinction entre les formes postiches et formes pronominales. Le résultat du travail effectué à ce niveau a permis d'identifier 340 formes pronominales. Le tableau ci-après donne le détail des chiffres de la quantification réalisée.

La forme <i>il</i>	Nombre de copies	Nombre de formes occurrences	Nombre de formes <i>il</i>	<i>il</i> anaphorique	% des anaphoriques	Cataphore
Copies 3 <sup>ème</sup>	150	2863	152	44	1,53%	0
Copies 2 <sup>nde</sup>	87	2157	120	56	2,59%	0
Copies terminale	94	2604	161	73	2,80%	0
brouillons 2 <sup>nde</sup>	82	1846	116	56	3,03%	0
brouillons terminale	89	2466	119	55	2,23%	0
<b>Total</b>	<b>502</b>	<b>11936</b>	<b>668</b>	<b>340</b>	<b>2,84%</b>	<b>0</b>

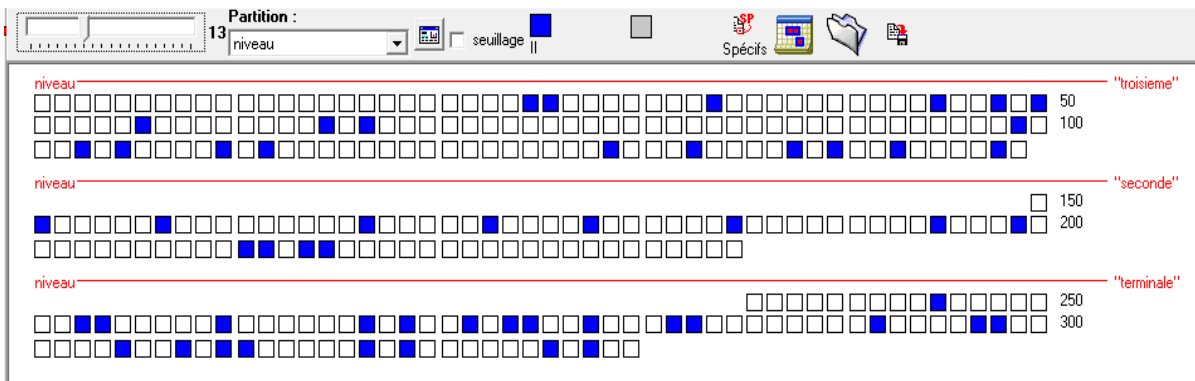
Tableau sur les occurrences du pronom *il* dans les copies et les brouillons

#### 4.1.1.2. Répartitions du pronom *il* dans les copies

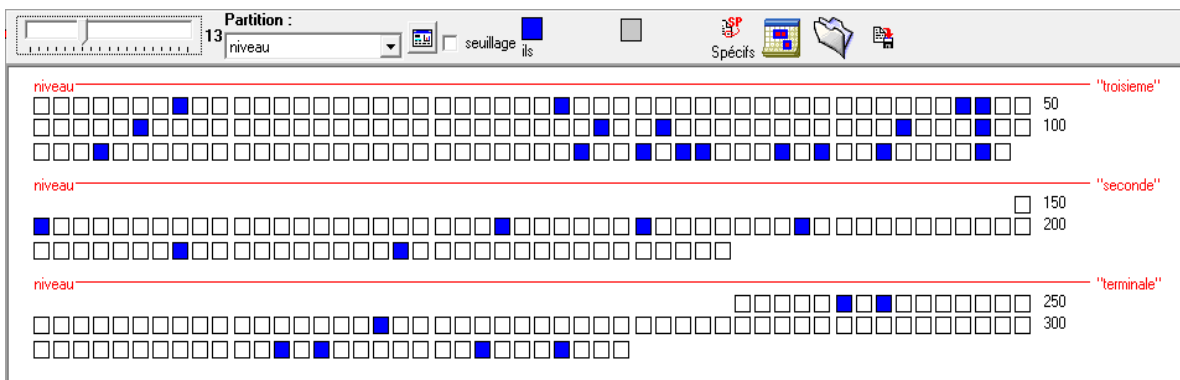
Nous avons obtenu un décompte de 668 formes occurrences de *il*. Une distribution singulière de ces formes à travers les copies et une visualisation est possible à partir de la partition par niveau effectuée de façon automatique par le logiciel lexico3.



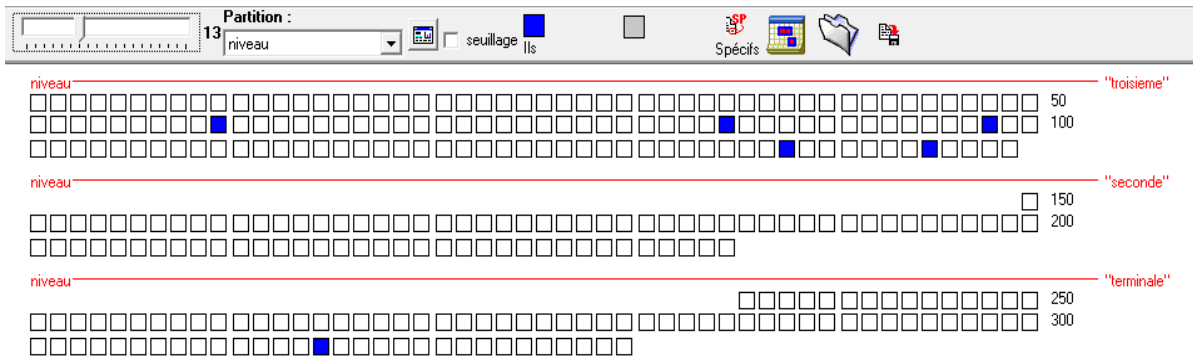
Répartition de la forme *il* (position médiane)



Répartition de la forme *ll* (position initiale)



Répartition de la forme *ils* (position médiane)

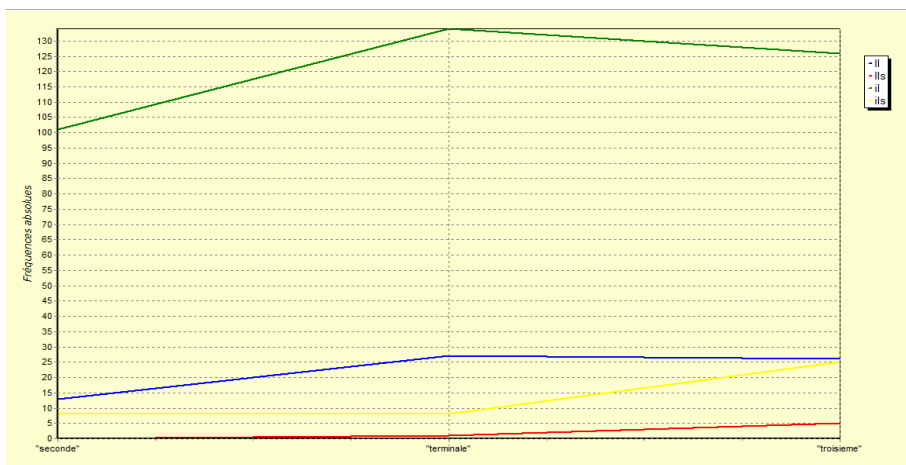


Répartition de la forme *Ils* (position initiale)

Les différentes partitions présentent chacune une forme occurrence au sein de la base de données. La subdivision des niveaux est bien lisible. Les trois classes troisième, seconde et terminale sont séparées par une ligne horizontale. Les productions écrites sont représentées par des carrés bleus quand elles contiennent une ou plusieurs occurrences du mot analysé et par des carrés blancs quand la forme recherchée n’y figure pas.

Ces différentes répartitions permettent de visualiser la forme pronominale *il* dans toutes ses déclinaisons liées au nombre et à la position syntaxique. En tenant compte du fait que dans une production écrite, ce pronom est souvent employé plusieurs fois, nous ne pouvons pas envisager une étude exhaustive. Notre analyse de l’emploi anaphorique exploite des exemples tirés des écrits scolaires et nous conduit à identifier des tendances spécifiques susceptibles de traduire une singularité d’usage. La lecture des courbes et des graphiques de ventilation des occurrences de ces différentes formes pronominales permet de confirmer des aspects de notre étude.

#### 4.1.1.3. Graphique de ventilation des pronoms *il*, *Il* *ils* et *Ils*



Ce graphique de ventilation présente les formes occurrences *il*, *Il*, *ils* et *Ils* en fonction des niveaux d'études et du nombre d'occurrences. La courbe verte est au dessus de toutes les autres. Elle représente les usages de la forme occurrence *il* qui enregistre une fréquence plus importante en classe de terminale où la courbe monte jusqu'à 130 occurrences environ. La courbe bleue renvoie à la forme *Il* et suit la même tendance que la première courbe mais dans des proportions moindres. Le pronom *Il* dépasse à peine les 25 occurrences en terminale. La forme occurrence *ils* illustrée par la courbe jaune présente une réalité contraire. C'est en classe de troisième où elle enregistre le nombre le plus élevé d'occurrences (25) et elle ne dépasse pas les 10 occurrences en seconde et en terminale. La courbe rouge est celle qui concerne la forme *Ils*. Elle indique que c'est en classe de troisième où les élèves ont employé cette forme occurrence avec une valeur de 5 points. En seconde et en terminale, les élèves ne l'ont presque pas employée.

Ces données permettent de porter notre attention sur les formes les plus employées car elles peuvent traduire une spécificité d'emploi propre à notre échantillon. Mais avant d'entreprendre une analyse des formes occurrences retenues, nous présentons l'état du pronom *elle* dans notre base de données.

#### 4.1.1.4. Les formes occurrences du pronom *elle*

Les formes occurrences du pronom *elle* (ainsi que ses variantes *Elle*, *elles*, *Elles*) sont employées avec une valeur anaphorique beaucoup plus pertinente que les formes du pronom *il*. Sur 371 occurrences, 363 sont employées avec des antécédents bien identifiables<sup>44</sup>. Les tendances de l'usage de ce pronom se lisent, du point de vue quantitatif, à travers le tableau ci-après.

La forme « elle »	Nombre des copies	Nombre des formes occurrences	Nombre de formes « elle »	« elle » anaphorique	%	Cataphore
Copies 3 <sup>e</sup>		2863	62	62	2,16%	0
Copies seconde	87	2157	59	56	2,59%	0
Copies terminale	94	2604	102	99	3,80%	1
Brouillons seconde	82	1846	63	63	3,41%	0

<sup>44</sup> Nous étudions dans le sous-chapitre 4.3. *elle*, un marqueur mieux employé quelques extraits de cette forme pronominale.



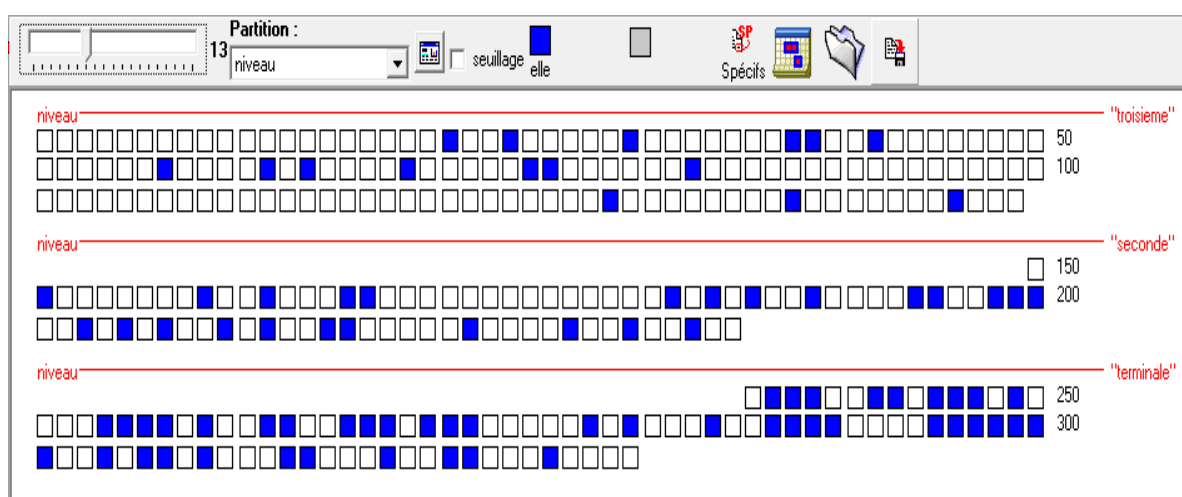
Brouillons	89	2466	85	83	3,36%	1
terminale	352	11936	371	363	3,04%	2

Tableau sur les occurrences du pronom *elle* dans les copies et les brouillons

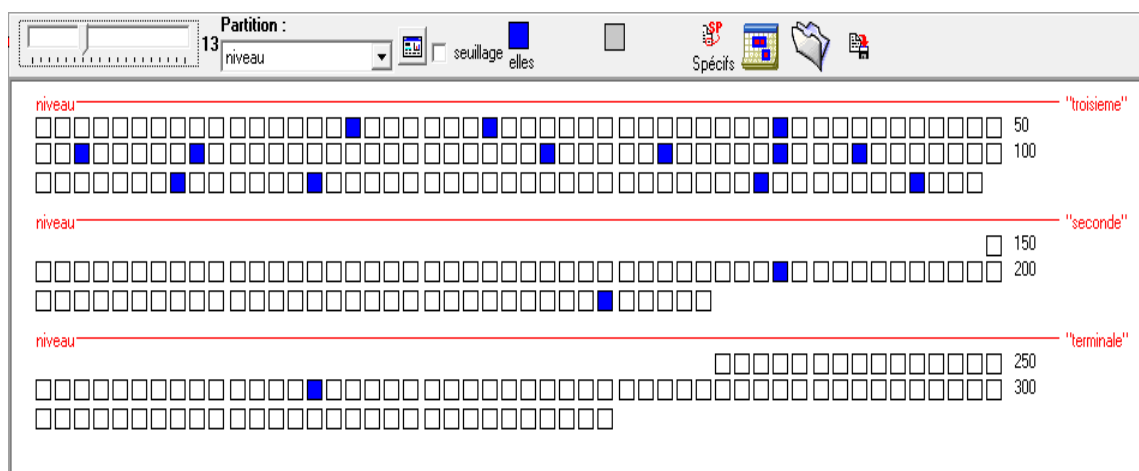
Ce tableau nous permet de noter que les élèves emploient la forme *elle* davantage comme pronom anaphorique. Contrairement au *il* qui connaît une valeur neutre ou impersonnel (comme dans *il pleut*), elle n'exprime pas cette réalité. De façon consécutive, son emploi est plus pertinent. Les pourcentages indiqués sont établis à partir du rapport du nombre des formes occurrences du niveau d'études et du nombre effectif des pronoms anaphoriques.

Pour bien apprécier les fréquences de ce pronom anaphorique dans notre base de données, nous présentons les partitions des différentes formes occurrences.

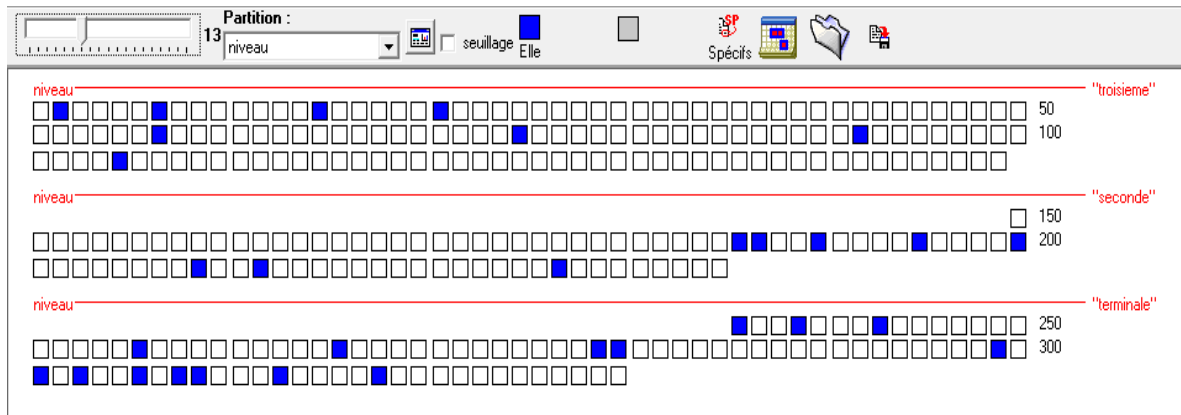
#### 4.1.1.5. Répartitions du pronom *elle* dans les copies



Répartition de la forme *elle* (position médiane)



### Répartition de la forme *elles* (position médiane)



### Répartition de la forme *Elle* (position initiale)



### Répartition de la forme *Elles* (position initiale)

Nous avons quatre répartitions qui présentent les occurrences du pronom *elle* et de ses variantes. Il apparaît que les élèves du secondaire n'emploient pas les différentes formes du pronom *elle* dans les mêmes proportions selon les niveaux d'études. La première partition concerne la forme *elle* (avec initiale minuscule). Nous observons que les carrés bleus, ceux où la forme *elle* est répertoriée, se comptent beaucoup plus en classe de terminale. Les élèves de troisième l'ont moins employée. La forme occurrence *elles* (position médiane) est répertoriée en classe de troisième avec 13 occurrences. Et ce chiffre tombe respectivement à 2 et 1 en seconde et en terminale. En position initiale, les pronoms *Elle* et *Elles* connaissent un emploi faible sinon nul. La forme *Elle* compte 8 occurrences en troisième et en seconde et 15 en terminale. La forme *Elles* est la moins employée avec respectivement 6, 0 et 1 occurrences en troisième, seconde et terminale.

Ces données quantitatives nous donnent la possibilité d'orienter notre étude vers les formes les plus saillantes. Mais avant de lire les brouillons et les copies, nous présentons les graphiques de ventilation qui permettent un raffinement et une visualisation des résultats de la quantification.

#### 4.1.1.6. Graphique de ventilation des pronoms elle, elles, Elle, Elles



La courbe bleue est la plus et représente la forme *elle*. Elle illustre que l'anaphore est la forme la plus employée de la troisième en terminale. Elle est suivie par la courbe verte qui renvoie à l'anaphore *Elle*. Avec presque d'occurrences en seconde et en terminale, les formes plurielles occupent le bas du graphique. En troisième, les apprenants ont produit quelques phrases avec pronom *elles*.

#### 4.1.1.7. Synthèse sur les formes anaphoriques et cadre scolaire

Pour lire les formes pronominales anaphoriques, nous avons retenu deux orientations. Nous analyserons d'une part l'usage des pronoms dans les copies des élèves de la classe de troisième et d'autre part, nous étudierons le même phénomène chez les élèves de lycée.

Traitant du fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits d'enfants, Nathalie Decool Mercier et Mehmet Ali Akinci, disent que le fonctionnement des anaphores est relatif à l'âge et au type de textes. Ils reprennent en effet les propos de De Week et ils notent :

« La maîtrise du fonctionnement anaphorique observée dans les textes de type histoire, ne se généralise pas d'emblée aux textes discursifs. Plus précisément à un même degré scolaire, on observe des décalages très nets entre les différents types de

texte, certains n'étant même pas encore totalement maîtrisés à 14 ans comme les textes argumentatifs ».

De cette assertion ressortent deux points de vue : l'un suppose que la maîtrise des anaphores dépend de l'âge et l'autre point de vue suppose que le type de texte détermine aussi la production d'anaphores<sup>45</sup>. Notre corpus permet-il de répondre à ces suppositions ? Partant de la théorie exposée par De Weck, les élèves de la classe de troisième et ceux du lycée peuvent-ils avoir les mêmes usages anaphoriques ? Les rédactions contiennent-elles des unités anaphoriques en grand nombre ? Les brouillons ou avant-textes ont-ils un rôle positif ou négatif dans les processus génératifs des anaphores ? Ces différentes questions caractérisent un cadre général d'approche du sujet.

En effet, si nous tenons par exemple compte de l'âge moyen des élèves qui composent nos échantillons, les uns et les autres sont supposés être en mesure de produire des textes avec des anaphores car, ils sont âgés de 14 ans au plus 17 ans pour ceux de la troisième, de 15 à 16 ans au plus 18 ans, pour ceux de la seconde et 17 au plus 23 ans, pour ceux de terminale.

Par ailleurs, pour ce qui concerne le critère sur le type de texte, *a priori* les élèves du lycée sont largement favorisés et ceux de terminale en particulier. Ceux-ci viennent de la classe de première où, tel que nous l'avons signifié plus haut, le programme consacre des chapitres entiers à l'étude des textes, à la rédaction des paragraphes argumentatifs. Par conséquent, l'aptitude à l'écriture des textes cohérents est supposée acquise.

Les élèves de terminale ont étudié la plupart de types de textes alors que ceux de seconde n'en étaient encore qu'à un seul type de texte au moment où nous organisons les devoirs : *le texte argumentatif*. Au collège, on exploite beaucoup plus les textes narratifs qu'expositifs ou argumentatifs. En effet, les énoncés des sujets consistent à donner un avis personnel sur *l'importance des routes* pour les collégiens et pour les lycéens, le sujet les invitait à donner les avantages liés à *la maîtrise de la langue française pour les élèves*.

La réponse attendue est une dissertation ou l'organisation argumentative ou illustrative devrait être suivie.

---

<sup>45</sup> Ce que disent Érick Falardeau, Daisy Pelletier (2015 : 87) de la compétence des élèves québécois à lire peut se concevoir aussi pour les apprenants congolais à écrire « La réaction englobe l'appréciation. Elle désigne non seulement les composantes subjectives de la lecture – affective, axiologique, idéologique, fantasmagorique, expérientielle –, mais leur mise en écho avec le texte. En somme, réagir à un texte littéraire amène le sujet à identifier ce que suscite en lui autant la forme que le propos du texte, à mettre en écho sa vision du monde et celle proposée par le texte. Nous focaliserons notre analyse sur l'appréciation du texte, soit le fait de l'avoir aimé ou non, de l'avoir trouvé drôle et d'en avoir retiré du plaisir ». Pour la rédaction, il s'agit de mettre en avant des idées personnelles ou communément admises au sein des communautés où l'élève évolue (famille, quartier, école...).

En dépit des différences relatives aux types de textes étudiés, dans le cadre scolaire, entre les lycéens et les collégiens d'une part et sur les énoncés des sujets de rédaction d'autre part, le programme offre de façon implicite, plusieurs possibilités à l'élève du collège d'étudier la notion d'anaphore (avec certes une terminologie différente). La lecture et l'analyse des contenus notionnels de ce programme ont assez clairement révélé qu'une place importante est accordée à l'étude des pronoms. De ce fait, les élèves du collège sont *a priori* aptes à produire des textes avec des unités anaphoriques. Dans sa production de texte, l'élève exploite les données du contexte de communication linguistique et procède à des choix linguistiques supposés conséquents dans sa phase de rédaction. Comme le disent Erick Falardeau et Daisy Pelletier (2015 : 85), l'élève « adopte des stratégies appropriées pour surmonter les difficultés lexicales et syntaxiques » en fonction des compétences acquises en français.

Compte tenu de ces différents éléments ci-dessus mentionnés, nous retenons quelques hypothèses au départ. Les copies du bepc devraient présenter un meilleur usage des anaphores pronominales en raison des dispositifs pédagogiques ayant accordé une place importante à l'enseignement/apprentissage de cette notion. Si, pour les copies de la troisième, aucune différence n'est faite sur les candidats postulant à une entrée au lycée, les copies de seconde permettent de lire les compétences des admis au brevet. Logiquement, on penserait que les élèves de seconde exprimeraient un usage plus conforme aux exigences grammaticales sur les pronoms. La prise en compte des copies de la classe de terminale permet d'apprécier le niveau d'acquisition des compétences sur les pronoms et les connecteurs à la fin du cycle secondaire. La consolidation des acquis est-elle effective au cours du cursus ou assiste-t-on à une « insécurité » dans l'usage des pronoms ?

#### **4.1.2. Les pronoms anaphoriques dans les copies des collégiens en fin de cycle**

Sur 152 formes occurrences de *il*, 44 seulement ont un antécédent et peuvent ainsi être considérées comme des pronoms anaphoriques. Nous étudions les principaux emplois de la forme pronominale *il* dans le corpus. Même si les occurrences sur les anaphores pronominales apparaissent en petit nombre dans le corpus représenté dans ce tableau, nous avons distingué quatre cas de figure. Premièrement, nous avons l'emploi conforme de l'anaphore textuelle, deuxièmement, nous avons des pronoms exprimant une rupture en genre et/ou en nombre, troisièmement, nous relevons des pronoms sans antécédents générant une ambivalence sémantique et quatrièmement des usages du pronom *il* ayant un antécédent éloigné dans la structure textuelle.

#### 4.1.2.1. *Emploi conforme de l'anaphore textuelle*

La lecture du corpus des emplois anaphoriques de *il* permet de relever des usages conformes à la théorie grammaticale. Georges Kleiber (1990 : 24) parle du « bon » référent. Le pronom anaphorique a bien un antécédent dans la structure antérieure du texte. Nous illustrons notre propos à partir des trois exemples suivants :

Copie 24

En effet, le Congo est un pays de transit, *caril* est située au cœur de l'Afrique centrale qui dispose de nombreuses routes.

Copie 53

Soit la route qui relie Brazzaville à Pointe-Noire on peut dire le chemin de fer Congo-Océan. Ce chemin a un rôle très avantageux, *ila* une importance d'évacuer les marchandises d'un pays à un autre.

Copie 85

Aujourd'hui, le Congo construit une diversité de routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres États de l'Afrique centrale. Pourquoi construit-*il* ces routes ?

Pour ces différents énoncés, nous avons la possibilité d'identifier l'antécédent du pronom *il*. Les groupes nominaux « le Congo », « ce chemin » et « le Congo » sont respectivement les antécédents du pronom *il* dans ces trois extraits. La phrase est alors une structure satisfaisante car, comme l'indiquent Nathalie Decool-Mercier et Mehmet-Ali Akinci (2008) :

« La relation anaphorique apparaît ainsi comme une relation orientée. L'anaphorisé (ou antécédent ou source) précédant l'élément anaphorique. Afin de bien préciser la notion d'anaphore, il convient de plus la différencier de deux notions qui sont la co-référence et la déixis »<sup>46</sup>.

À côté de ces exemples presque ordinaires, nous relevons aussi dans une copie un emploi pronominal particulier. Et dans d'autres copies une construction assez novatrice ou singulière.

---

<sup>46</sup> Nathalie Decool-Mercier et Mehmet-Ali Akinci, « Le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues ».

Copie 3

- Par exemple : il y avait un monsieur son fils était malade à Pointe-Noire et lui-même *il* était à Dolisie et on avait dit que son fils pour avoir la vie il faut la présence de son père c'est pourquoi on avait téléphoné son père de se rendre très vite à Pointe-Noire.

A la lecture de cette phrase, nous comprenons que l'anaphorique *il* renvoie à un pronom (*lui-même*) qui renvoie à son tour au groupe nominal *un monsieur*. Le pronom anaphorique respecte le genre et le nombre de l'antécédent et il apparaît dans la structure de façon postérieure<sup>47</sup>. Il ne s'agit pas d'un emploi cataphorique. Nous pouvons parler de cas atypiques dans l'attribution des référents à l'anaphore pronominale, cas évoqués par J. Moeschler, A. Reboul, J-M. Luscher et J. Jayez (1994, 33) en ces termes :

« [...] Dans ces travaux antérieurs, A. Reboul proposait une procédure où, en cas d'échec d'une analyse syntaxique traditionnelle, un processus inférentiel, basé d'une part sur le genre et le nombre du pronom et d'autre part sur le sémantisme du verbe dont le pronom est l'argument (sujet ou prédicat), est mis en branle ».

#### 4.1.2.2. Pronoms exprimant une rupture en genre et/ou en nombre

Le phénomène de la rupture en genre et ou en nombre apparaît quand le pronom *il* n'a pas un antécédent masculin singulier ; l'usage des pronoms différents de la nature de l'antécédent. Il se manifeste une « infidélité » inadéquate pour l'anaphore pronominale. Le genre ou le nombre ou les deux ne coïncident pas avec ceux du référent envisagé. Dans les extraits suivants, nous avons quelques illustrations du phénomène.

Copie 24,

Ces routes favorise les importation et les exportation (l'arriver des marchandises et la sortie des marchandises) *il* permet aussi l'évacuation de certain personne et des certains produit qui à boutissent le developpement economique d'un pays.

Copie 41

L'etat congolais construit des routes qui relie Brazzaville à d'autres villes du pays et d'autre Etats de l'Afrique centrale, ces routes sont vraiment importantes pour nous, *il* nous permet de voyager l'étranger et tu peux aller aussi faire les études à Pointe-Noire parce que nous avons une route qui relie Brazzaville et Pointe-Noire.

Copie 69

La construction des routes qui rélie Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etat de l'Afrique centrale est une chose vraiment importante pour nous les Congolais. Car *il* doit faciliter les importations et les exploitations du pays.

---

<sup>47</sup> La fonction anaphorique est assumée aussi bien par *lui-même* que par *il*. Il s'agit d'une double référentiation qui renvoie à une forme d'expression proche de l'oral.



Copie 100

[...] il ya ces chemins qui lui permet de gagner sa vie ces le cas du fleuve congo qui permet aux hommes paralitiques et les aveugles qui font leurs imigration grâce au fleuve*il*perculte le congo pour le Congo belge aller acheter leur objet en sucre pour vendre.

J'adore ces chemins parce qu'ils sont courageux *il* encourage les personnes de gagner leurs vie.

Ces extraits contiennent des occurrences du pronom anaphorique *il* avec un usage non conforme aux exigences de la grammaire française. Dans la copie 24, le pronom anaphorique *il* n'a pas d'antécédent textuellement identifiable. La structure textuelle exige la forme pronominale *elles* qui aurait le signifiant *routes* comme antécédent. On peut conclure à un emploi fautif mais en regardant le début de la copie de l'élève, un mot permettrait l'emploi de ce *il*. Voici comment l'élève commence son développement : « En effet, le Congo est un pays de transit, car il est située au cœur de l'Afrique central qui disposent des nombreuses routes ». Dans cette phrase, l'anaphorique *il* est utilisé de façon pertinente. Peut-on alors admettre que cette première forme influence la construction discursive par la suite ? Si le pronom *il* ne renvoie pas à *routes* mais au substantif *Congo*, comment interpréter un tel usage ? Nous tenterons de répondre à ces questions dans le point suivant portant sur la construction de la cohésion discursive par l'anaphorique *il*.

Dans la copie 41, nous avons encore le même problème d'emploi de l'anaphorique *il*. La forme anaphorique *il* ne renvoie pas à un antécédent dont elle assumerait le genre et le nombre. De façon évidente, on devrait avoir le pronom *elles* féminin pluriel pour reprendre le signifiant *routes*. Nous sommes tentée de croire que l'élève emploie *il* pour renvoyer au groupe nominal *l'état congolais*. Comme pour le cas précédent, comment interpréter ou justifier un tel usage ? S'agit-il d'une référence exophorique, c'est-à-dire d'une référence à un antécédent en dehors du texte ?<sup>48</sup>

Dans la copie 69, il y a une séquence discursive où l'antécédent du pronom *il* serait normalement le sujet de la phrase précédente « la construction » qui est féminin singulier. On devrait avoir le pronom *elle*. Il apparaît donc ici une rupture dans l'enchaînement isotopique du texte. Un tel emploi révèle une inattention sinon une ignorance de l'élève.

Dans la séquence tirée de la copie 100, l'emploi du pronom anaphorique *il* apparaît à deux reprises. Pour la première forme, l'antécédent est visiblement l'expression « hommes

---

<sup>48</sup> Cf. Dominique Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, Armand, Colin 2010, p.185. Le terme *exophore* est employé par Halliday et Hasan et repris par Nathalie Decool-Mercier et Mehmet-Ali Akinci pour désigner « un élément présupposé qui ne peut être trouvé dans le texte mais dans le contexte de situation », *art. cit.*, p.

paralitiques et les aveugles ». On devrait ainsi avoir le pronom anaphorique pluriel *ils*. L'emploi d'un pronom masculin singulier se comprend comme la manifestation d'une rupture textuelle dans l'isotopie que le pronom devrait construire. Pour la seconde forme anaphorique, nous constatons que l'antécédent est le groupe nominal « ces chemins » mais l'emploi d'un singulier conduit à penser encore à la rupture textuelle. Comment alors interpréter ces emplois ? S'agit-il des fautes ou peut-on admettre des manifestations spécifiques de l'acquisition des notions sur le pronom. ?

#### Copie 49

L'importance des routes nationaux qui relie Brazzaville à d'autres états de l'Afrique centrale est une bonne chose parce que *ils* permettent aux commerçants aux hommes d'affaire et aux élèves de se déplacer...L'état congolais a eu une bonne idée de construire des routes nationales... *Il* rend aussi le Congo belle.

Dans cet extrait figurent deux pronoms *ils/il*. Les deux renvoient respectivement au groupe nominal « routes nationales »<sup>49</sup>, ce qui leur confère le statut de pronom anaphorique. Cependant l'accord entre le genre et le nombre reste fautif et exprime une rupture ou une inadéquation en genre et en nombre entre le pronom et son antécédent. Cette inadéquation grammaticale peut s'expliquer diversement.

Pour ce qui est du premier emploi, on peut penser que l'élève ignore le genre du nom « routes » puisqu'il l'accorde au masculin pluriel au moment d'adjoindre un adjectif à ce nom. Pour le deuxième emploi on peut avoir deux explications. Comme première explication, nous pensons que l'élève ignore la nature du sujet logique *il* qui serait ici le représentant du groupe nominal « les routes nationales » ou bien l'élève pense au groupe nominal le plus proche « l'état congolais ». Là encore, le sujet supposé étant au singulier, le rapport verbe sujet est une fois encore manqué puisque le verbe « rendre » est au pluriel. La deuxième explication, serait l'oubli. En fait on peut penser que pour cette séquence, l'élève a oublié d'harmoniser l'orthographe du pronom par rapport à l'antécédent supposé « routes nationales ». Toutefois, la répétition du pronom *il(s)* pour référer au même antécédent « routes nationales » et la prise en compte du contexte *sémantico-* discursif montrent clairement que de façon générale cet élève est capable de recourir aux outils grammaticaux pour construire son discours et le cas échéant au pronom *il*. Enfin nous pouvons conclure pour une étourderie qui caractérise l'écriture des scripteurs moins attentionnés.

---

<sup>49</sup> L'accord de l'adjectif qualificatif au masculin pluriel alors que le mot *routes* est féminin pluriel laisse penser que dans l'esprit de l'élève ce mot est du genre masculin ; ce qui peut aussi expliquer les ruptures en genre et en nombre entre le pronom et l'antécédent.

#### 4.1.2.3. Pronoms sans antécédents générant une ambivalence sémantique

Dans la lecture du corpus, nous avons relevé quelques occurrences du pronom *il* n'ayant pas d'antécédent dans le texte ou la copie. Sans être des emplois impersonnels, ces occurrences construisent particulièrement une ambivalence sémantique du discours<sup>50</sup>. En effet, des sens différents peuvent être attribués au discours.

##### Copie 64

-Dans cet univers qui est basé le pays, *il* dispose d'un relief favorise que le congo ait des infrastructure routières.

Dans cette phrase, le pronom *il* n'a pas syntaxiquement d'antécédent. La maladresse d'expression impose une restructuration avant toute interprétation. Ainsi, ce *il* passe pour un impersonnel si on admet l'idée selon laquelle l'élève voulait dire « dans cet univers où est le pays, il y a un relief... /il existe un relief... ». Mais une autre restructuration de la phrase peut permettre de considérer le pronom *il* comme un pronom avec le mot *pays* comme antécédent : « Le pays est basé dans cet univers, il dispose... ». Nous avons en conséquence une ambivalence sémantique qui ne facilite pas la lecture de la copie. Dans les lignes qui suivent, nous étudierons cet aspect quand nous aborderons la construction de la cohésion discursive.

##### Copie 119

Depuis un certains temps l'Etat congolais construit des routes par exemples la route nationale qui ralien Brazzaville à Point noire et la route nationale qui relie Brazzaville à Ouessou et la route nationale qui relie Dolisie à Mbinda son importance **il** serre à la transportations des marchandises par la voiture et par le train et produits.

Dans la copie 119, l'emploi de l'anaphorique *il* manque de clarté ou de pertinence. En fait, on ne peut pas considérer les groupes nominaux « Etat congolais » ou « son importance » comme des antécédents dans la mesure où la suite de la phrase ne serait grammaticalement pas acceptable. On ne pourra pas dire :

\* « l'Etat congolais sert au transport des marchandises... »

---

<sup>50</sup> Georges Kleiber (1990 : 25) indique : « Les emplois de *il* sans antécédent constituent ainsi un banc d'essai pour les thèses classiques sur *il* anaphorique en même temps qu'ils représentent un terrain propice à une approche plus précise du fonctionnement réel du pronom. Ils sont l'occasion, d'un autre côté, d'une remise à plat des notions classiques d'anaphore et de deixis ».

Le groupe nominal « la route nationale » est à ce niveau la forme linguistique qui serait le sujet. On aurait ainsi :

- « La route nationale sert au transport des marchandises. »

Cette réécriture de la phrase de l'élève suppose que la forme anaphorique *il* est incorrecte. L'ambivalence sémantique initiale dans la définition des antécédents (« Etat congolais » ou « son importance ») aboutit à un échec. Aucun sens n'est acceptable et à ce niveau, on conclut à l'incorrection de la phrase.

Copie 140

- 1- Je vais vous racontez on quelque lignes on montrons l'importance de ces routes. **Ils** ont construis ces routes que les gens qui voyages et qui marchent puissent avoir la facilité d'arrivée là ou ils vont.
- 2- Ils ont connaissance que en marchant marchant rien ne va leur arrivé puisque leur route ont été bien construitent

Dans cette phrase, l'attribution d'un référent au pronom *ils* s'avère difficile ; elle oblige de prendre en ligne de compte l'univers cognitif ou mémoriel du scripteur puisque le texte précédent ne permet pas de l'identifier. On peut alors se poser la question de savoir qui est le sujet réel de l'acte de construire évoqué dans cette phrase. Cette question est d'autant plus justifiée compte tenu de l'emploi du pronom sujet « Je », dans la phrase qui précède. Le sujet « je » ne peut être repris ni par *elle* ni par *il* compte tenu de son auto incidence. C'est toujours le locuteur qui est l'élément en relation avec l'occurrence de « Je ». Par ailleurs, le complément d'objet de la phrase précédente « ces routes » ne peut se substituer au pronom *ils* et devenir le sujet de la phrase suivante; d'ailleurs si tel était le cas, c'est le pronom personnel *elles* qui conviendrait. Nous concluons que linguistiquement ou textuellement cette phrase est un modèle typique de l'absence d'antécédent, dans notre corpus. Toutefois, la prise en compte de la situation d'énonciation dans le contexte de discours peut aider à attribuer un référent à ce pronom. Soient les extraits suivants :

Ils ont construis ces routes pour que les gens qui voyages puissent avoir la facilité d'arrivée là ou ils vont.

Il connaissent que les gens qui marchent rien ne va leur arrivé puisque leur route été déjà bien construitent, la route où il y'avait beaucoup d'eau l'état congolais à bien arongé ou mettre le ciment.

Il ont le droit de construire ces routes ce sont des chefs

En considérant le dernier extrait suivant :

« il ont le droit de construire ces routes ce sont des chefs ».

En dépit de l'orthographe fautive, l'usage du pronom personnel *ils* suivi d'un verbe au pluriel, dans cet extrait, se justifie par assimilation et par inférence au contexte du discours d'une part, mais aussi grâce à la deuxième proposition de la phrase (ce sont des chefs) d'autre part. Le pronom *ils* renvoie non pas au syntagme nominal « l'état congolais », son antécédent textuel mais aux individus qui composent cette entité. Le pronom *ils* représente et renvoie non pas au signifiant « l'état congolais », mais au signifié : pour l'élève *l'état congolais* c'est le groupe d'individus indéterminés, représentant ceux qui votent le budget des travaux de construction (*ce sont des chefs*) mais aussi ceux qui l'exécutent. Cet emploi peut ainsi couvrir une double explication. Il peut se justifier par rapport à un usage cataphorique du pronom pour désigner le groupe nominal « les chefs », soit par rapport à l'indétermination de l'agent de l'acte qui est décrit dans le discours. Ici, l'élève ne nomme pas un individu mais plutôt le groupe, le cas échéant : « L'Etat congolais » auquel les individus représentés par le pronom *ils* appartiennent et sont considérés comme des composants indéterminés de cet ensemble. Ce phénomène sur l'absence de référent du pronom *ils* a été observé par certains linguistes. Parmi les linguistes ayant reconnu l'absence du référent textuel, la marque du pluriel et de l'indétermination du sujet représentées par le pronom personnel *ils* dit collectif figurent Georges Kleiber (1994 : 164-170) qui, reprenant J. Goudet (1983), souligne quelques contraintes relatives aux conditions d'acceptabilité du pronom *ils* collectif. Nous reproduisons exactement les quatre contraintes mentionnées.

La première contrainte est relative au genre et au nombre : *masculin pluriel*. La deuxième contrainte est liée à la nature du référent : le *ils* collectif est restreint aux êtres humains. La troisième contrainte concerne l'exclusion des interlocuteurs le pronom collectif ne peut désigner les interlocuteurs et ne peut donc être utilisé dans les situations qui englobent locuteur ou interlocuteur. La quatrième contrainte est relative au caractère de pluralité indéterminée : « [...] *ils* collectif s'accompagne d'une indétermination référentielle, mais celle-ci, ... porte sur les membres de l'ensemble et non sur la pluralité ou sur l'ensemble lui-même » (Georges Kleiber, 1994 : 169-170).

Dans la même perspective et à la suite des contraintes définies par J Goudet, Georges Kleiber (1994 : 72) ajoute et précise que : « si les membres ne doivent pas être identifiés, il faut au contraire que l'ensemble auquel ils appartiennent le soit, sinon *ils* collectif n'est pas

approprié ». La notion « *d'ensemble identifié* » se justifie bien dans notre exemple. Quand l'élève parle de *l'état congolais*, tel que nous l'avons déjà signifié, il s'agit de l'ensemble auquel appartiennent des membres non identifiés mais composant cette entité. On pense par exemple aux membres du gouvernement ou aux responsables politiques.

Dominique Maingueneau, à la suite de Georges Kleiber, traite aussi de l'« emploi des personnes » et distingue deux catégories de pronoms *ils*. Il reconnaît l'existence d'un *ils* qui n'aurait pas d'antécédent dans la structure du texte : « Pour référer à un sujet indéterminé les locuteurs ont aussi la possibilité d'utiliser un **ils** dit **collectif** qui désigne un groupe... A la différence du pronom « **ils** » habituel qui a un antécédent, ce pronom **ils** collectif n'a pas d'antécédent »<sup>51</sup>. Cette réalité de *ils* collectif n'ayant pas d'antécédent est décrite aussi par Jean-Michel Adam, qui, à partir de son corpus d'étude, parle d'un antécédent de *ils* qui se construit par référence à la situation d'énonciation : « *ils* dépourvu de référent textuel, doit être reconstruit par inférence sur la base de connaissances encyclopédiques relatives à la situation décrite [...] ce *ils* non identifié prend l'identité d'un agent collectif »<sup>52</sup>. La prise en compte du contexte et la démarche inférentielle recommandée permettent donc de lire et d'interpréter plusieurs occurrences du *ils* dans les productions écrites des élèves.

Ces différents auteurs ont montré, à partir des corpus à la fois forgés et non forgés, que les locuteurs recourent au pronom *ils* pour désigner des individus non identifiés dans la structure textuelle. En tenant compte des différents critères de reconnaissance d'un *ils* collectif, et en mettant à l'écart les extraits dont la graphie est jugée non conforme aux normes de structure textuelle, le texte de la copie 140 constitue bien un des rares exemples d'emplois d'un « *ils* » collectif et non générique, dans notre corpus. Nous supposons que l'absence d'accord entre le sujet et le verbe dans les extraits ci-dessus relève d'une erreur de l'apprenant. En fait, dans la suite du texte, nous retrouvons d'autres structures phrastiques où l'accord entre le sujet et le verbe est bien observé même si, et une fois encore, des fautes et erreurs lexicographiques persistent. Pour ce qui est du pronom personnel anaphorique *ils*, la copie présente quelques mérites par rapport à l'accord en genre et en nombre du sujet représenté. L'extrait suivant en constitue une illustration :

---

<sup>51</sup> Dominique Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, p. 109. Les guillemets internes et le gras sont de l'auteur. L'exemple est tiré du quotidien *Le Parisien* du 21 février 1997, p. 26.

<sup>52</sup> Jean Michel Adam, *La Linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, 2<sup>e</sup> édition coll. Cursus, 2008, p. 87. L'auteur se sert d'un corpus de copies d'élèves. Pour notre échantillon, l'inférence s'établit par la nature du sujet et par la prise en compte du contexte congolais.

- Même les soullart quand **ils** boivent **ils** sont devenues rond, **ils** ne connaissent plus ou **ils** marchent et si la route a des trous **ils** peuvent tomber.

La copie 140 peut être considérée comme une copie de référence car, sur quatre cas examinés dans ce corpus relatifs à l'anaphore pronominale, nous en avons noté un plus grand nombre dans cette copie. C'est donc la preuve d'une situation liée à la fois à la confusion graphique et à l'inattention des jeunes scripteurs dans l'organisation syntaxique de la phrase. Nous concluons que cette copie révèle les types de difficultés auxquels les élèves congolais sont confrontés, en général et ceux de notre corps en particulier dans l'entreprise de maîtrise de la structure morphosyntaxique de la phrase française.

#### 4.1.2.4. Pronom *il* ayant un antécédent éloigné dans la structure textuelle

L'éloignement supposé de l'antécédent de l'anaphorique *il* est évoqué dans une opération de lecture et d'interprétation de l'énoncé. On retrouve dans la partie antérieure de la structure textuelle un antécédent envisageable du pronom<sup>53</sup>. L'anaphore textuelle se lit alors presque comme une anaphore mémorielle. La question de la coréférence s'avère difficile.

#### Copie 112

- L'importance de ces routes l'état congolais avaient bien fait pour la reconstruction des routes et eus aussi sont souffrir pour la construction des routes. **II** ont mit du temps. Pour la construction de cette route **il** nous permet aussi avoir les étrangers dans les pays et l'états congolais a bien pense pour la construction des routes nationale.

Cette séquence discursive extraite de la copie 112 compte trois phrases avec deux pronoms *il*. Dans la deuxième phrase apparaît le premier pronom : « il ont mit du temps ». La forme *il* a pour antécédent eus aussi (eux aussi) renvoyant syntaxiquement à son tour à l'état congolais. On comprend que l'apprenant aurait dû écrire « *ils* ont mis du temps ». Visiblement la mention de *l'état congolais* (masculin singulier) peut justifier l'emploi de la forme *il* et sa répétition dans la phrase qui suit<sup>54</sup>. La forme pronominale dans la séquence *il nous permet...* a ainsi pour antécédent le groupe nominal sujet de la première phrase.

---

<sup>53</sup> C'est le cas d'évoquer encore la « désignation à référence contextuelle » dont parle Patrick Charaudeau (1992 : 222). L'anaphorique désigne « un référent qui est mentionné ailleurs dans le contexte ».

<sup>54</sup> On pourrait penser que dans l'esprit de l'élève, l'expression état congolais convoque un pluriel. L'apprenant emploie des verbes au pluriel même quand le sujet est au singulier (avaient et ont). Mais cette lecture n'est pas pertinente puisque dans la suite de sa phrase, le verbe permet est bien au singulier. L'organisation textuelle dans cette production discursive est finalement assez délicate.

Copie 118

- Par les exemples précis l'importance de ces routes est que, la route nous donne l'envie de faire les voyages comme tu veux, d'envoyer les marchandises dans les autres pays de l'Afrique centrale pour être bien dans un pays il faut faire quelque chose. [...] Donc **il** nous permet de faire beaucoup de choses et des routes comme pour Brazzaville et Pointe Noire.

Dans la copie 118, la forme pronominale *il* apparaît dans la phrase conclusive après un développement où aucun antécédent éventuel (masculin singulier) n'apparaît. Syntaxiquement le groupe nominal (de la première phrase du développement) *la route* pourrait être l'antécédent. À ce titre, la forme *elle* serait employée par l'élève. Au-delà du fait que nous pouvons penser à une faute de l'élève, nous admettons aussi que l'élève avait pensé à un emploi impersonnel parce qu'il ne renvoyait pas à une situation extralinguistique bien définie.

#### **4.1.3. Les pronoms anaphoriques dans les brouillons et les copies de la seconde**

Notre démarche de lecture de l'anaphore pronominale *il* dans les copies et les brouillons des élèves du lycée s'appuie sur quelques orientations : nous examinerons d'une part les brouillons et d'autre part les copies. Il s'agit d'une double approche qui permettra d'apprécier le passage entre les brouillons et les copies. Claire Doquet (2004 : 234) rappelle les différents outils qui servent à gérer les modifications faites au niveau d'un texte initial. Cela peut aider à comprendre le processus de manifestation de la cohésion. Comme nous disposons des avant-textes, nous apprécierons si les ruptures syntaxiques apparaissent à l'état initial et à l'état final de la production du texte. Nous verrons comment peuvent être mis en parallèle les emplois du pronom *il* avec référence aux antécédents qu'il représente (anaphorise), dans les brouillons et dans les copies. L'intérêt de la comparaison des copies et des brouillons porte sur le processus génératif du pronom anaphorique *il* et son fonctionnement à ces deux niveaux de la production textuelle. Catherine Boré dans son article intitulé : « Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire » note :

« Le brouillon est considéré comme témoin sémiotique de l'activité d'écriture par les traces de reprise qu'il offre au lecteur, il est aussi de plus en plus l'instrument guidé de réécriture ; il est alors l'instrument de cognition et prend des formes explicitement réflexives, les textes intermédiaires en sont un exemple »<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Catherine Boré « Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire », *Le français aujourd'hui*, N° 144 Réécritures, janvier 2004.



Catherine Boré relève principalement deux éléments : les incertitudes énonciatives observées à différents niveaux dans l'emploi des outils grammaticaux, incertitudes dues à l'hésitation et à l'effort de rationalisation continuellement à l'œuvre pour se rapprocher de la norme. Ces dispositions théoriques peuvent aider à interpréter les phénomènes de suppression, de maintien ou d'ajout d'anaphores lors du passage du brouillon à la copie. Elles mettent en avant les processus de réflexion tels que les écrits scolaires peuvent les exprimer. Nous avons donc des éléments qui peuvent aider à lire la performance et la compétence des élèves du secondaire deuxième degré sur l'emploi du pronom anaphorique *il*.

Pour notre analyse, nous allons vérifier si les référents des pronoms anaphoriques sont les mêmes, dans les brouillons et dans les copies. L'approche devra aboutir à l'appréciation de la valeur linguistique de l'anaphore *il*, selon qu'elle relèverait d'un usage conforme ou non conforme à la règle grammaticale. Si l'activité d'écriture correspond à un effort de correction dans le discours. Pour réaliser ces orientations, nous avons dressé des tableaux récapitulatifs des données relatives à la place du pronom *il*, de son référent ainsi que des références des copies qui contiennent le pronom anaphorique *il* sujet. Nous rappelons l'énoncé qui a constitué le sujet de la rédaction/dissertation<sup>56</sup> et formulons quelques hypothèses de départ :

Les avant-textes ou brouillons seraient *a priori* moins denses et contiendraient moins des occurrences anaphoriques que les copies de façon générale. Les brouillons des élèves de seconde contiendraient plus d'occurrences anaphoriques que ceux des élèves de terminale. Les élèves de terminale produiraient plus d'occurrences anaphoriques que les élèves de seconde. Les étapes de conception de texte seraient mieux observées par les élèves de terminale que par ceux de seconde. Nous commencerons par lire les données de la seconde et terminer par celles de la terminale.

#### 4.1.3.1. L'anaphorique *il* en seconde : des brouillons et aux copies

Pour nous permettre de compter les occurrences ou les formes du pronom *il* contenues dans les copies et les brouillons et pour identifier les antécédents, pour chaque forme repérée dans la base de données, nous nous sommes servie du logiciel Lexico3. Nous avons pu élaborer le tableau synthétique suivant :

---

<sup>56</sup> L'exercice proposé correspond est davantage une rédaction mais au niveau du lycée, on parle plutôt de dissertation ou composition française. Ainsi nous parlons ici de rédaction/dissertation pour relever le fait que le sujet pouvait être compris soit comme une rédaction, soit comme une dissertation.

La forme il/Il	Nombre de copies	Nombres des occurrences	Nombre de il+Il	Il anaphorique	% des anaphores	Cataphore
Seconde copies	87	2061	114	56		
seconde brouillons	82					
Total	169					

Tableau sur les occurrences du pronom il/Il en classe de seconde

Ce tableau nous apprend que le nombre des formes anaphoriques est le même dans les brouillons et dans les copies (56 formes occurrences). *A priori*, cela suppose que les élèves n'ont pas procédé à des opérations de remplacement ou de suppression lors du passage de l'état de brouillon à l'état définitif.

Pour identifier les formes anaphoriques, nous avons procédé à des recherches formelles du pronom au niveau de la base de données. Le niveau de seconde et celui de terminal ont permis de construire des corpus exhaustifs. Les formes de cooccurrence relevées se présentent à partir des segments textuels de la manière suivante :

---

re es - ellet basé en français pour cela il faut une bonne maitrise du français . Par terminons le français est très important il faut l'apprendre quel que soit le temps dra que tu t'exprime bien en français et il faut beaucoup lire et beaucoup parler . nt de dit tu s'est pas parlé le français il faut même chercher à faire les cours du onne maitrise de français , un bon élève il faut avoir beaucoup de maitrise du français nçais Tandis que tu est aussi en série A il faut beaucoup lire . Les avantages d'une lle favorise de la bonne expression dont il faut avoir des techniques pour avoir cette dans la société , parmi nous les élèves il faut avoir une bonne maîtrise dans le français antages d'une bonne maîtrise du français il faut d'abord aimer cette langue française ter un bille d'avion ou de la locomotive il faut savoir lire et ecrire pour rependre r que demain tu reussisse dans tes etudes il faut aussi avoir l'habitude de beaucoup ulé conseille je peux dire à me collegue il faut venirer participe au cour . Chez moi parceque= ( parce que ) de suivre comme il faut bien suivre les explication de madame ours pour avoir un travail ( resonable ) il faut avoir des connaissances sur les langues sociétés c'est le français qui domine , il faut avoir la maîtrise du français sinon pagnol etc...pour bien métrisé ses langues il faut bien s'exprimé en français par ce que= rimé , pour faire une lettre en français il faut connaitre ecrire et lire § Les études

#### Quelques formes occurrences du *il* dans les copies

Pour disqualifier certaines formes pronominales, nous avons eu recours à une stratégie qui consistait à répertorier la lettre *y* au niveau de lexico3. Cela a permis de reconnaître plusieurs formes impersonnelles lisibles dans l'expression : « il y a ».

faire comprendre est très important . Il y a de ses parents à la maison . Même si ,  
 une grande avantage parce que partout il y a la langue française . Sa nous éduque tellement  
 maîtrisant sérieusement . Quels avantages y a - t - il en maîtrisant cette langue ?  
 une maîtrise de la langue française . Il y a plusieurs avantages d'une bonne maîtrise  
 dans les débats il intervient par ce qu'il y a des arguments que l'on doit exprimé dans  
 une maîtrise du français . Tout d'abord , y a l'orthographe si tu est forte on orthographe  
 rien a craindre , dans tous les matières y a le français . Si je ne comprend pas bien  
 'irrais , disons comme dans mon bureaux y a le chef qui revient dans un pays étranger  
 bien parlé en français . Par contre ils y a des enfants qui s'exprime bien en français  
 ce que ) avec la maîtrise du français il y a quelque chose qui s'ajoute dans notre  
 . Voilà pourquoi j'aime le français . Il y a d'autres qui font le journaux en pattois

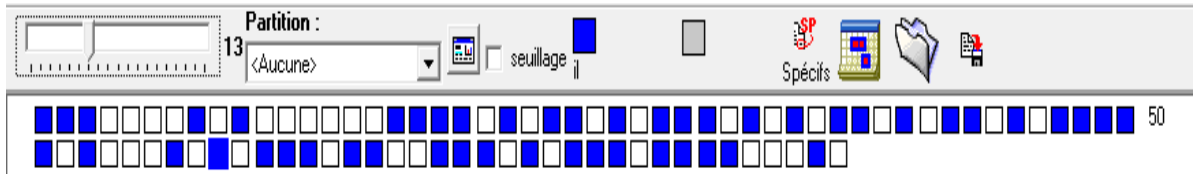
#### Quelques formes occurrences du *il* impersonnel

Au niveau de la classe de seconde, 4003 formes occurrences ont été relevées. Il y a 112 formes occurrences soit un pourcentage de 2,79%. On peut aussi relever que le pronom anaphorique *il* a les mêmes fréquences dans le brouillon comme dans le texte définitif. Mais il faut encore noter que cinq apprenants n'avaient pas remis leur brouillon. On peut logiquement admettre qu'il y a plus de pronoms dans les brouillons.

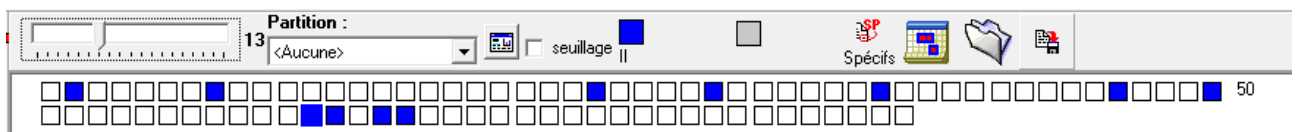
Le pronom est lu à travers quatre formes graphiques. Devant la difficulté de considérer de façon simultanée toutes les formes dans le logiciel (*il, Il, ils, Ils*), nous avons recommencé l'opération de recherche de chaque forme occurrence. Celle-ci a consisté à faire une recherche lexicométrique pour chaque forme donnée, à éliminer les formes impersonnelles de façon manuelle et à procéder au comptage manuel des occurrences ayant une valeur pronominale. Cette opération nous a permis non seulement de connaître le nombre réel d'occurrences par forme mais aussi de dresser une liste des copies et des brouillons ayant des unités anaphoriques. Les tableaux (cartes de section) suivants exposent les références des brouillons et des copies dans lesquels apparaissent les formes anaphoriques pronominales par *il* ou *ils*. Nous y présentons aussi le résultat de la recherche lexicométrique en identifiant les copies où apparaissent les formes occurrences *il* ou *ils*.

#### 4.1.3.2. Partition des pronoms *il*, *Il* et *ils* dans les copies

La forme occurrence *il* est employée 101 fois dans l'ensemble des 49 textes ou copies<sup>57</sup>. La répartition des formes pronominales est visualisable à travers les trois partitions suivantes établies avec lexico3.

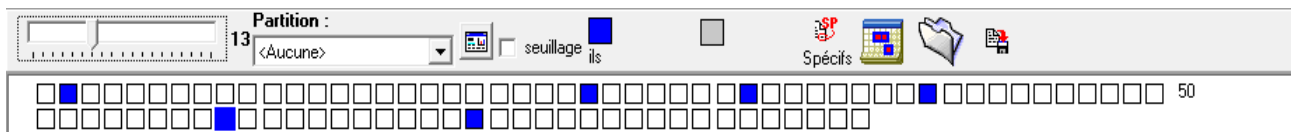


Partition du pronom *il*



Partition du pronom *Il*

Les 13 occurrences apparaissent dans 11 copies = [ 2\*-8\*-24-29-36-46-50-62-63-66]

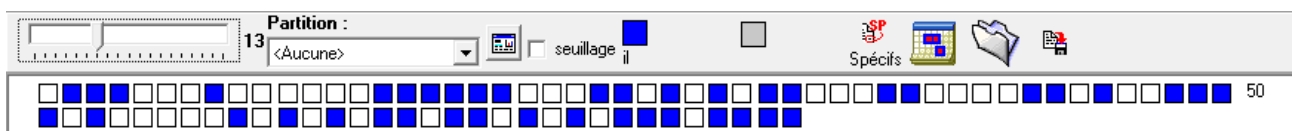


Partition du pronom *ils*

Les 8 occurrences de *ils* sont relevées dans 6 copies = [-2\*-25-32-40-59\*-70]

L'analyse de la base de données a permis de noter que les copies de seconde n'ont pas la forme pronominale *Ils* qui serait employée en position initiale. Ce sont donc les formes *il*, *Il* et *ils* que les scripteurs ont employées. Nous allons lire la même partition dans les avant-textes.

#### 4.1.3.3. Partition des pronoms *il*, *Il* et *ils* dans les brouillons



Partition du pronom *il*

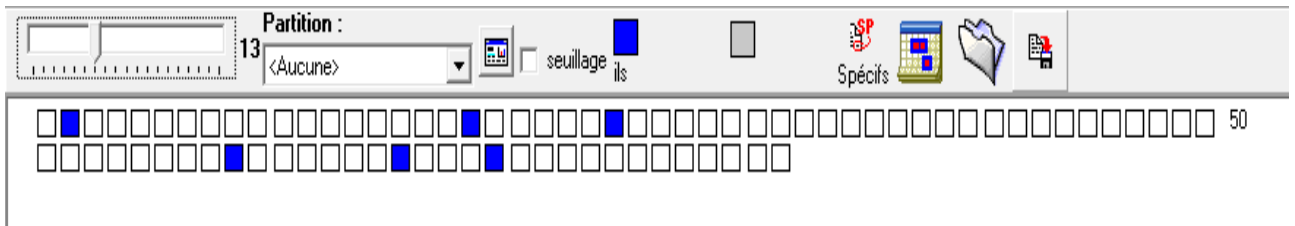
<sup>57</sup> Les numéros de copies concernés sont : [1-2-3-8-10-17-18-1-20-22-24-25-27-29-30-31-33-35-37-38-40-42-43-45-47-48-49-50-51-53-57-59-61-62-63-65-66-69-70-71-73-75-76-77-79-80-81-82-86]. Par ailleurs, dans les partitions, les cases ayant un fond bleu renvoient aux copies contenant une ou plusieurs formes pronominales.

La forme *il* compte 98 occurrences dans les avant-textes de la classe de seconde.



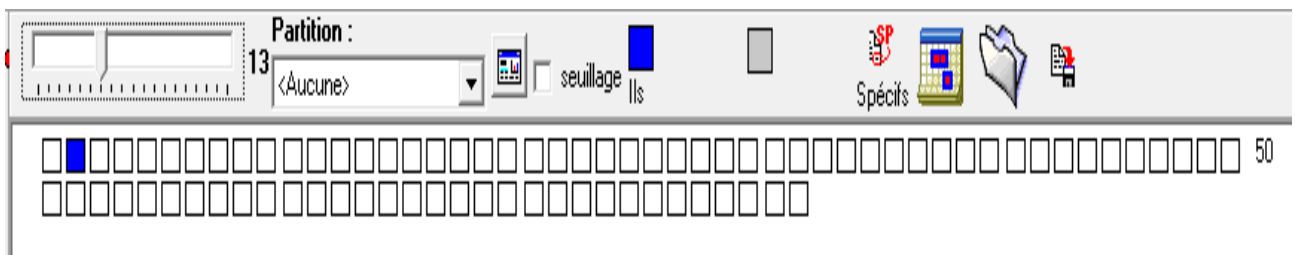
#### Partition du pronom *Il*

La forme *Il* apparaît dans 14 brouillons.



#### Partition du pronom *ils*

La forme *ils* compte 6 occurrences dans 6 différentes productions écrites ou brouillons.



#### Partition du pronom *Ils*

La forme *Ils* compte une occurrence dans le deuxième brouillon.

#### 4.1.3.4. Le pronom *il* et ses antécédents : du brouillon à la copie<sup>58</sup>

Pour lire le passage du texte initial (brouillon) au texte final (copie), la génétique textuelle dispose d'un ensemble d'opérations. Claire Doquet (2004 : 236) présente les outils d'investigation applicables à toute écriture en ces termes :

<sup>58</sup>Claudine Fabre-Cols (2004 : 13) « Les brouillons : si on les considère sous l'angle du changement, on pense bien sûr à leur récente émergence comme objets didactiques. Les brouillons ne sont plus vus seulement comme des outils routiniers, des palliatifs marginaux, nécessaires surtout aux « mauvais » scripteurs, ils commencent à exister du point de vue didactique (vers 1985 selon C. Boré, *Pratiques*, juin 2000). Des facteurs venus tant de la recherche que de l'institution les rendent légitimes comme témoins et moteurs d'un travail langagier et textuel dont ils sont le lieu le plus visible ».

« - tout manuscrit est analysable comme le résultat d'une suite de substitutions qui sont : des ajouts, des suppressions, des remplacements et des déplacements ;  
- la notion de substitution n'est pas symétrique mais nécessairement orientée par la chronologie de l'écriture, déterminante pour la mise au jour du processus ;  
- les catégories de substitutions, que les manuscrits ne permettent d'envisager que comme des modifications apportées à un texte initial, sont déterminées à l'aide de leurs traces graphiques : ratures proprement dites et ajouts en marge, en interligne, etc. Ces traces permettent d'inférer qu'une substitution a été effectuée immédiatement après l'inscription du segment sur lequel elle porte, ou bien non immédiatement. »<sup>59</sup>

En rapprochant avant-texte et texte à partir des numéros, nous notons les formes du pronom à chaque étape de la rédaction. Le tableau suivant présente la réalité des usages pronominaux en seconde.

Numéros	(Brouillons) : antécédent	(copies) : antécédent
1		Il = français
2	Ils = parents	Ils = parents
8	Il = français	Il = français
40		Il = enfant
15	Il = français	Il = français
16	Il = mots avantages (rupture)	
17	Il = bonne maîtrise/ il français	Il = maîtrise du français
18		Il = travailleurs/ il français il/ langue nationale
19	Ils = français rupture genre+ nombre	Il = français = correction
24	Il = le jeune/ l'élève	Il = élève/le /le jeune
25	Ils = élèves/il = français	Ils = élèves / il = français
27	Il = français	Il = français
29	Il = français	Il = français/ parent
30	Il = chef	Il = français/ chef
31	Il = français	Il = français/ élèves
32	Il = sont français-colonisateurs (rupture.)	Ils = français/ colonisateurs (correction)
45	Il = individu	Il = individu/ adulte
47	Il = élève	Il = lève / français
50	Il = français	Il = français
53	Il = français /ami	Il = français /ami
61	Il = français	Il = français
62		Il = français
63	Il = homme	Il = homme
65	Il = français	Il = français
66	Ils = journalistes/ il = français	Ils = journalistes = il = le français
68	il = français il français	Il = français
70	Ils = parents	Ils = parents
73	Il = maîtrise du français / mon frère /français	Il = mon frère
77	Il = français	Il = français
79	Il = enfant = antécédent éloigné	Il = enfant = antécédent éloigné
80	Il = études /il = français	Il = études /il = français) = ambiguïté
81	Il = français /homme il = langue française	Il = français /homme il= langue française
35		Il = Français
57		Il = élève
59	Ils = Petits frères et petites sœurs	Ils = petits frère et petites sœurs

Tableau sur les brouillons et les copies contenant le pronom anaphorique *il* et *ils*

<sup>59</sup>L'article est disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00916068/document>, consulté en février 2016.

Ce tableau met en parallèle les supports textuels. Il permet d'examiner le processus génératif du texte au sujet des pronoms mais aussi des antécédents. Il est question de voir si les formes graphiques des pronoms et des antécédents sont restées les mêmes dans les deux supports. Par la même occasion, nous apprécions les opérations de suppression, de déplacement et de remplacement des antécédents ou des pronoms anaphoriques. Ce tableau permet de visionner les numéros des copies et des brouillons qui contiennent les pronoms anaphoriques *il* et *ils* (sujet). Pour un total de 82 brouillons, 30 contiennent le pronom anaphorique *il* et/ou *ils* avec des référents identifiables, soit 56 formes anaphoriques sur un total de 116 formes. Pour 87 copies, 34 contiennent des référents et pronom anaphoriques tout aussi identifiables textuellement. Le pronom *il* y compte 56 formes occurrences contre 120 formes de *ils*. A première vue, il existe un passage fidèle du brouillon à la copie. Et finalement, le brouillon ressemble à la copie. Seuls quelques copies et brouillons présentent des différences. Cela correspond à une absence du pronom anaphorique dans le brouillon alors que ce pronom apparaît dans la copie ou inversement. Dans la plupart des cas, les copies reproduisent presque fidèlement les données des brouillons.

La lecture des copies donne une assez bonne impression globale. Les aptitudes des apprenants sont analysables et des écarts révélateurs des faiblesses sont aussi relevés. L'analyse des pronoms marqueurs de cohésion textuelle est entreprise dans ce cadre. Nous avons relevé deux possibilités. D'une part, les processus anaphoriques restent conformes à la règle grammaticale et d'autre part, ils ne le traduisent pas. Nous étudions ainsi les usages conformes à la règle de construction anaphorique et les usages non conformes, ceci en tentant de prendre en ligne de compte le processus de construction de la cohésion textuelle suivi par l'apprenant.

Dans la première orientation, nous présentons des extraits des brouillons et des copies à partir desquels, l'usage anaphorique conforme à la règle grammaticale est commenté. Dans le second cas, il s'agit des usages anaphoriques non conformes à la règle. La prise en compte de quelques extraits montre des situations difficiles à dénouer ou à justifier. En effet, nous avons constaté qu'il est rare de trouver une copie totalement réussie. L'harmonie entre l'anaphorisant et l'anaphorisé se lit sur quelques rares phrases du texte, presque jamais sur l'ensemble d'une copie.

#### 4.1.3.5. De l'emploi conforme du pronom anaphorique *il*

Nous avons rassemblé sous cette rubrique des copies ou des extraits de copie où l'antécédent du pronom anaphorique est identifiable dans la partie antérieure du texte. Nous illustrons notre propos à partir des exemples tirés des brouillons et copies 8, 27 et 29.

##### Copie 8

Dans l'ensemble de mes études j'ai une bonne formation de français. **Il** nous a pris de ce qu'on avait pas su avant. **Il** a développé aussi. Le français nous permet de devenir une personne très respectueuse au pays travail, dans l'établissement ainsi que dans nos ruelles. Je présente ces avantages. **Il** nous apprend à bien nous s'exprimer, de bien parler, **il** arrange notre langage, notre vocabulaire, **il** nous donne aussi l'honneur si tu t'exprimes bien en français surtout nous les filles d'autre part les garçons auront peur de nous parler ou de s'approcher c'est juste savoir parler mais aussi savoir **l'**écrire et **le** lire, **il** change notre milieu de vie. Le français aussi change notre manière de voir les choses, nos habitudes

##### Brouillon 8

Dans l'ensemble de mes études j'ai une bonne formation en français.

Avant d'abord de comprendre d'autres matières il faut d'abord comprendre **le** français, le français nous apprend plusieurs choses, **il** apprend de bien nous exprimer, de bien parler **il** arrange notre langage, notre vocabulaire, **il** nous donne aussi l'honneur si tu t'exprimes bien en français surtout nous les filles les garçons auront peur de nous comme j'ai eu une bonne formation de français durant tout au long de mes études je crains rien je présente les avantages c'est qu'**il** change notre milieu de vie c'est pas juste parler c'est aussi savoir **l'**écrire et **le** lire.

##### Copie 27

Le français est un langage couvré car **il** se tient sur les œuvres pour les faire éclore. Dans le cadre de nos études le français intervient partout où nous nous retrouvons en effet il est caractérisé par des exemples très précis..., dans les récits **il** fait éclore la compréhension. Enfin dans les débats il intervient ... En particulier le français est un langage radieux. Puisque le peuple recourt à **lui** **il** est un langage de prestige et de cœur pour nous qui **l'**apprenons.

##### Brouillon 27

Le français est un langage couvré car **il** se tient sur les œuvres pour les faire éclore. Dans le cadre de nos études le français intervient partout où nous nous retrouvons en effet in est caractérisé par des exemples très précis..., dans les récits **il** fait éclore la compréhension. Enfin dans les débats **il** intervient ... en particulier le français est un langage radieux. C'est-à-dire un langage de prestige et de cœur pour nous qui **l'**apprenons.

##### Copie 29

Dans le cadre de nos études le français a plusieurs avantages. Premièrement, (premièrement) **il** nous aide à connaître la langue... Deuxièmement le français est une langue coloniale,.... Troisièmement le français fait preuve de bonne éducation. Quand un parent congolais a eu à étudier durant sa vie, dès qu'**il** met au monde **il** a toujours envie d'initier ou d'instruire son enfant de parlé en français dès le bas âge.

##### Brouillon 29

Dans le cadre de nos études le français a plusieurs avantages. Premièrement **il** nous aide à comprendre la langue parler et lire. Deuxièmement le français est une langue coloniale c'est-à-nous sommes colonisés par les français donc nous avons le droit de connaître la langue. Troisièmement le français fait preuve d'une bonne éducation. Quand un parent congolais a eu à étudier dès qu'**il** met au monde **il** a toujours eu envie d'initier ou d'instruire son enfant à parler premièrement français.

Dans ces différents extraits, le pronom anaphorique *il* est sujet. Sa position syntaxique permet d'identifier l'antécédent qu'il remplace ou « anaphorise ». Ainsi les syntagmes



nominaux *le français* et *l'élève* sont repris par un pronom. Dans ces différentes occurrences, les mots antécédents sont sujets dans les phrases qui précèdent celles où se trouve le pronom *il*. Leur reprise par le pronom *il* dans la suite du texte établit la preuve que la relation entre anaphorisé et anaphorisant est bien orientée.

La mise en parallèle du brouillon et de la copie nous donne la possibilité d'interpréter le processus génétique du texte et de dire ce qui se passe chez le scripteur au moment où il produit son texte.

Brouillon 8	Copie 8
1. Dans l'ensemble de mes études j'ai une bonne formation en français.	1. Dans l'ensemble de mes études j'ai une bonne formation de français.
2. Avant d'abord de comprendre d'autres matières il faut d'abord comprendre le français.	2. Il nous a pris de ce qu'on avait pas su avant.
3. le français nous apprend plusieurs choses,	3. Il a développé aussi.
4. il apprend de bien nous exprimer, de bien parler	4. Le français nous permet de devenir une personne très respectueuse au pays travail, dans l'établissement ainsi que dans nos ruelles.
5. il arrange notre langage, notre vocabulaire,	5. Je présente ces avantages
6. il nous donne aussi l'honneur si tu t'exprimes bien en français surtout nous les filles	6. Il nous apprend à bien nous s'exprimer, de bien parler,
7. les garçons auront peur de nous comme 'ai eu une bonne formation de français	7. il arrange notre langage, notre vocabulaire,
8. durant tout au long de mes études je crains rien	8. il nous donne aussi l'honneur si tu t'exprimes bien en français surtout nous les filles
9. je présente les avantages	9. d'autre part les garçons auront peur de nous parler ou de approcher
10. c'est qu'il change notre milieu de vie	10. c'est juste savoir parler mais aussi savoir l'écrire et le lire,
11. c'est pas juste parler c'est aussi savoir l'écrire et le lire.	11. il change notre milieu de vie.
	12. Le français aussi change notre manière de voir les choses, nos habitudes

Le passage de l'avant-texte au texte correspond au processus de production du texte et observe principalement trois types d'opérations. On peut en effet avoir une insertion, une suppression ou un déplacement des mots, groupes de mots ou phrases. Comme nous nous intéressons au pronom *il*, nous allons lire les dynamiques d'insertion, de suppression ou de déplacement effectuées avec lui.

Premièrement l'insertion se caractérise par une intégration ou un ajout de mots ou de phrases dans le texte initial. Le texte définitif ou final se trouve ainsi plus dense. Dans la copie 8, il y a bien une insertion avec les phrases 2 et 3. Ces deux phrases commencent par le pronom anaphorique *il* reprenant *a priori* le mot *français* qui apparaît dans le groupe nominal « une bonne formation de français ».

Pour comprendre la démarche du scripteur dans l'emploi de ce pronom, nous examinons la phrase 1. Nous devons y trouver un mot masculin singulier qui devra être, soit sujet, soit complément. Nous avons deux structures syntaxiques qui ont la fonction complément de verbe et où des mots masculins singuliers apparaissent : le groupe nominal prépositionnel « dans l'ensemble de mes études » avec le mot *ensemble* et le groupe nominal « une bonne formation de français » avec le signifiant *français*. Le pronom anaphorique des phrases 2 et 3 *il* renvoie-t-il à *ensemble* ou à *français* ? Nous pouvons supprimer la substitution manifestée par le pronom. Nous aurons ainsi les exemples suivants :

2. **Il** nous a pris de ce qu'on avait pas su avant.

2' **l'ensemble** nous a pris de ce qu'on avait pas su avant (l'ensemble nous a appris ce que nous ne savions pas avant)

2'' **le français** nous a pris de ce qu'on avait pas su avant (le français nous a appris ce que nous ne savions pas avant)

Au regard de ces deux phrases, il apparaît de façon évidente que le pronom anaphorique *il* remplace le mot *français* car, la phrase 2'' est sémantiquement plus pertinente que 2'. Avec le mot *français* comme antécédent, la phrase manifeste, certes maladroitement, une reprise lexicale et une continuité thématique. Et la prise en compte du sujet de la rédaction contribue à valider cette lecture. La cohésion textuelle correspond alors à une progression linéaire quelque peu délicate puisque le candidat ne considère pas le complément du verbe dans toute sa structure.

Il semble en conséquence que l'insertion du pronom *il* dans le texte définitif n'est pas suffisamment maîtrisée. Même si l'interprétation des données permet de surmonter les maladresses d'expression, nous relevons une tendance réelle à une incorrection de l'expression de la progression linéaire par les apprenants du secondaire. Après la lecture des éléments anaphoriques insérés, nous allons poursuivre l'analyse de l'emploi du processus de déplacement.

Deuxièmement, le déplacement, dans le cadre du processus génétique des textes, renvoie à un changement de la place d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase dans la structure syntaxique. Pour les cas de déplacement, nous portons notre attention aux structures contenant le pronom anaphorique. En restant sur le brouillon et la copie n°8, nous relevons trois cas de déplacement.

Le premier concerne les phrases 4, 5 et 6 qui deviennent les phrases 6, 7 et 8 dans la copie. Ces trois phrases apparaissent après la mention « je présente ces avantages ». L'apprenant se situe dans une démarche argumentative en recourant à l'énumération des

arguments ou idées. Dans l'avant-texte, le pronom *il* (phrase 4) trouve son antécédente dans la phrase 3. Ce qui correspond à une prise en compte conséquente de la théorie. Mais dans le texte ou copie, le pronom *il* de la phrase 6 a son antécédent dans la phrase 4. Il y a une phrase qui s'intercale au milieu compliquant ainsi le processus d'attribution de l'antécédent. Ainsi le pronom *il* a pour antécédent le signifiant *français* et assure dans les trois phrases une progression constante.

Le deuxième cas de déplacement concerne la phrase 11 du brouillon qui devient la phrase 10 de la copie. Cette phrase 10 intègre le dispositif énumératif de la thèse de l'apprenant (la présentation des avantages). La reprise pronominale s'appuie sur cette thèse qui aurait pu être formulée de la manière suivante : « le français offre des avantages ». Les occurrences des pronoms *il* sujets et *le* compléments dans la phrase 10 se comprendraient de façon plus aisée.

Le troisième et dernier cas de déplacement de la structure syntaxique contenant un pronom est celui de la phrase 11 de la copie « il change notre milieu de vie ». Dans le brouillon, cette phrase précède celle que nous venons de lire. L'apprenant les a interverties sans nul doute pour des raisons de hiérarchisation d'idées. Cette phrase 11 est la dernière à commencer par l'anaphorique *il*. Ce qui apparaît singulier, c'est qu'après la phrase 5 « je présente ces avantages », l'apprenant aligne les arguments ou les idées en recourant au pronom *il*. Et la dernière phrase de la rédaction (phrase 12), il utilise encore le mot *français* comme s'il voulait faire une synthèse concluante alors que cette phrase est loin d'être une conclusion.

En définitive, le recours au déplacement des structures syntaxiques contribue à construire l'argumentation en restant sur une disposition simple et unique de l'emploi du pronom personnel *il* ou de l'une des formes de ses variantes. L'apprenant n'utilise pas de mots synonymes susceptibles d'exprimer les mêmes idées.

Dans les extraits suivants des copies 27 et 8 brouillons, une reprise pertinente de l'antécédent par le pronom anaphorique *il* témoigne de l'aptitude des élèves à utiliser correctement les outils grammaticaux. Les variations en genre et en nombre du pronom anaphorique *il* restent assez conséquentes.

- C'est qu'il change notre milieu de vie c'est pas seulement parler c'est aussi savoir l'écrire et **le** lire (copie 8).
- Puisque le peuple recourt à **lui** il est un langage de prestige et de cœur pour nous qui l'apprenions (copie 27).

Le syntagme nominal *le français* évoqué plus haut est repris par le pronom personnel *le* dans la copie et le brouillon 8, par *lui*, dans la copie 27. Ces éléments permettent de voir que la continuité référentielle du syntagme nominal *le français* est assurée par une même entité grammaticale. Ainsi *il* dans l'extrait de la copie renvoie-t-il étroitement au signifiant *élève*. Les règles d'accord entre anaphorisé et anaphorisant sont également observées.

Ces différents extraits tendent à illustrer une certaine aptitude des élèves à utiliser de façon conséquente le pronom anaphorique. Après cette lecture, nous poursuivons notre analyse par la lecture des cas de rupture entre anaphore et antécédent.

#### 4.1.3.6. De l'emploi non conforme au pronom anaphorique *il*

La lecture des copies et des brouillons offre plusieurs exemples où l'usage du pronom anaphorique *il* est fautif en raison d'une rupture donnée. La faiblesse scripturale est observée à différents niveaux. Nous partons sur la base des textes (copie/brouillons) tirés de l'échantillon des copies et brouillons présentés dans le tableau *supra*. Pour illustrer notre propos quelques extraits sont rapportés ici.

<copie13>

Le français est une langue que tout le monde est censé connaître car **elle** très importante dans notre société d'aujourd'hui et surtout cette nouvelle génération.

< copie17>

La bonne maîtrise du français est utile dans le cadre de nos études parce qu'**il** est la base de toutes les matières.

< copie18>

Dans notre pays le congo les travailleurs s'expriment en langue ou si **il** veut en français.

<Copie 31>

Y a des élèves qui ne sais ni lire, ni écrire, **il** ne sait pas aussi parle le français parcequ'**il** non pas la maîtrise du français....

< brouillon31>

Ya même des élèves qui ne sais pas ni lire il ne sont pas aussi parle le français parce qu'il non pas la maîtrise en français

< copie45>

Au niveau de l'écriture, les avantages du français sont, **elle** nous permet de écrire

< copie50>

Le français nous permet de comprendre la création du monde, surtout nous **elle** nous permet de bien comprendre nos leçons et l'explication.

< copie65>

Premièrement je dirai que la langue française est la langue la plus embarrassante, très intressante... **il** est vraiment différent des autres langues que nous baraguinons...

< copie73 >

La maîtrise du français nous rapporte des surprises **il** peut nous panaitre de travailler... Le français a une grande avantage parcequ'il nous rapporte le bonheur. On se moment **elle** a rapporter le bonheur au gens comme les ministres, les présidents, les diplômés etc...

< brouillon73>

La maîtrise du français nous rapporte des surprises : il peut nous paraître de travailler ; Le français est une grande avantage parce qu'il rapporte le bonheur au gens comme les ministres, les présidents, les diplômés

Dans chaque extrait rapporté ici figure le pronom anaphorique sujet *il* ou *elle*. Des ruptures liées aux classes grammaticales des anaphores sont constatées. Elles concernent le genre et le nombre par rapport à l'antécédent du sujet anaphorique. Compte tenu de la disparité discursive ou linguistique des usages observée dans ces extraits, nous procédons à un regroupement des cas selon une proximité structurelle et montrer comment ils mettent en exergue la rupture avec le pronom *il* ou *elle* pour exprimer un élément évoqué dans le contexte gauche du texte. Sur la base de ces différents extraits, nous avons formé trois sous ensembles ou sous groupes.

Le premier sous groupe concerne les ruptures avec des antécédents masculins pluriels. Il rassemble les copies dont l'antécédent est repris par le pronom *il* masculin singulier. Nous retrouvons ce type de relation dans les extraits des copies 18 et 31.

les travailleurs => si **il**[s'il] veut en français (copie 18).

des élèves => **il** ne sont pas / parce qu'**il** non pas (brouillon 31).

Il convient de noter que les brouillons contiennent déjà cette rupture. S'il est possible de penser que l'omission d'un *s* au pronom *il* peut relever d'une inattention pour la copie 18, cela n'est pas le cas pour le brouillon et la copie 31 où la forme anaphorique est employée à deux reprises. Par ailleurs, on constate que le passage du brouillon à la copie n'avait pas permis de corriger la faute<sup>60</sup>. La justification de la rupture entre pronom et antécédent est difficile à construire. Aucun terme ne constitue une difficulté particulière pour que l'élève n'accorde pas *il* au pluriel en rapport avec les noms *élèves/travailleurs* qu'il anaphorise<sup>61</sup>.

Le deuxième sous groupe concerne les cas de rupture avec un antécédent masculin singulier repris par un pronom anaphorique *elle*. Les ruptures de cette nature sont relevées dans les copies 13, 50 et 73. On peut aussi y associer le cas de rupture dans la copie 45 où le pronom anaphorique *elle* reprend un mot masculin pluriel. La rupture ou l'inadéquation

---

<sup>60</sup> En comparant la copie 32 à son brouillon, nous avons découvert que le pronom *il* qui, reprend le terme *français*, (entendu comme *natifs de France*), indiqué dans la phrase précédente, est écrit au singulier, dans le brouillon alors que dans la copie, le même pronom apparaît au pluriel avec le même antécédent. La correction apportée dans la copie nous permet de dire que le processus génétique permet de corriger le texte. La forme correcte recensée sur la copie est un indice qui montre que l'élève a relu son texte avant de terminer son devoir.

<sup>61</sup> Nous avons reproduit le brouillon pour montrer la preuve que l'élève fait montre d'une absence de compétence et de performance par rapport à l'orthographe usuelle et à l'emploi des pronoms personnels sujets ou anaphoriques.

s'explique sans nul doute par l'oubli ou l'inattention des candidats mais elle peut se schématiser de la manière suivante :

Le français =>**elle** très importante (copie 13)

Le français nous =>**elle** nous permet de bien. (copie 50)

Le français =>**elle** a rapporter le bonheur (copie73)

Il y a une coïncidence singulière dans ces exemples. Nous relevons qu'au niveau cognitif les unités lexicales *le français* et *langue française* sont confondues et fondent la représentation mentale des sujets écrivant. L'anaphore pronominale *elle* a ainsi pour antécédent l'expression *langue française*. L'antécédent apparaît alors dans le texte et en dehors du texte. Cela correspond sans nul doute à la manifestation d'un trouble de représentation de la réalité ou de la pensée<sup>62</sup>. L'apprenant mélange le texte produit et la pensée abstraite donnant ainsi lieu à des écarts linguistiques spécifiques.

Le troisième cas de rupture entre pronom et antécédent se lit avec l'anaphorique *il* qui renvoie à un antécédent féminin singulier. Nous avons des illustrations dans les copies 17, 65 et 73.

La bonne maîtrise du français => parce qu'**il** est la base (copie17).

la langue française => **il** est vraiment différent des autres langues (copie 65).

La maîtrise du français =>**il** peut nous panaitre de travailler (copie73).

La rupture à travers ces exemples est due à une association d'unités lexicales présentes dans le texte à des unités lexicales proches mais absentes du texte. Le pronom anaphorique *il* renvoie au mot *français* qui n'est pas directement utilisé. Ce mot apparaît dans le groupe de mots « maîtrise du français » comme complément du nom maîtrise. Avec le syntagme nominal « langue française », c'est la synonymie lexicale avec le signifiant masculin *français* qui peut expliquer l'emploi de l'anaphorique *il*.

Par ailleurs, à partir du sujet d'évaluation<sup>63</sup>, des syntagmes sont fréquemment repris dans l'ensemble du corpus. Les unités lexicales *le français*, *la maîtrise du français*, *la langue française* donnent indifféremment lieu à des reprises anaphoriques avec *il* ou *elle*. En effet, le scripteur connaît tous les mots mobilisés par le sujet de rédaction et son univers mémoriel. Dans le jeu de reprise lexicale, l'élève utilise le pronom qui lui vient à l'esprit sans tenir

---

<sup>62</sup> Claire Doquet (2011 : 107) décrit le processus d'écriture des élèves de l'école primaire et affirme que « [...] l'écriture est souvent perçue comme une simple traduction de la pensée en discours textualisé ; cette traduction suppose un processus linéaire dont les troubles ne viennent que des indigences de la dite pensée ».

<sup>63</sup> A titre de rappel, le sujet du devoir était : « Dans le cadre de vos études, présentez les avantages d'une bonne maîtrise du français ».

compte de la structure syntaxique. Il apparaît ainsi une confusion entre les données de la mémoire et celles textuelles.

Dans les copies 65, 45, 73 et 50 par exemple, il y a des illustrations intéressantes de l'usage du pronom avec rupture en genre et en nombre entre pronom et antécédent. Dans la copie 50, l'élève emploie simultanément *il /elle* à la place de l'unité lexicale *langue française*. Dans la copie 73, le même usage apparaît quand l'élève utilise indifféremment *il/elle*, pour reprendre l'expression *la maîtrise du français*<sup>64</sup>.

Pour les structures lexicales contenant un complément de nom, les apprenants ont tendance à reprendre le mot secondaire et non le principal, ce qui donne lieu à des ruptures syntaxiques. Ces formes de ruptures posent problème sur le terme repris.

Les élèves traduisent de façon immédiate leurs pensées, dans un langage qui ne tient pas compte des outils linguistiques ou grammaticaux. C'est une situation qui montre que les étapes de conception du texte ne sont pas observées. C'est aussi, peut être, la preuve que les notions de base sur la grammaire en général et sur le pronom nécessitent encore d'être revues.

En dehors des cas décrits, à travers ces quelques exemples, l'écriture de l'anaphore pronominale se manifeste aussi, chez les élèves de seconde, par l'éloignement entre le terme anaphorisant et l'anaphorisé (renvoyant à ce que Patrick Charaudeau (1992 : 222) désigne par « ailleurs dans le contexte »). C'est le cas de la copie 80 où l'usage du pronom anaphorique *il* est assez critique même s'il semble assurer une progression isotopique. Si, l'on s'en tient à la structure textuelle, quelques éléments gênent le processus d'attribution d'un antécédent à ce pronom. Parmi ceux-ci figurent les signes de ponctuation qui manquent quasiment dans ce texte. Cette absence ne permet pas de définir de façon satisfaisante les phrases ou les idées du texte. Et nous comprenons que la difficulté de définition d'un référent pour le pronom *il* contribue à la mise en cause de la structure globale ou à l'architecture du texte. Ainsi le mauvais emploi des anaphores pronominales ne rompt pas le tissu sémantique du texte mais contribue à le destabiliser. Il faut en conséquence un usage harmonieux des anaphores. C'est dans ce sens que Michel Fayol et Hervé Abdi (1990) soulignent la nécessité d'une présence impérative des signes de ponctuation dans un texte en ces termes : « La ponctuation, sous système linguistique au moins partiellement hiérarchisé [...] indiquerait le degré relatif de liaison entre deux énoncés en succession immédiate ». Selon ces auteurs, la

---

<sup>64</sup> Catherine Brissaud (2015 : 61) note par exemple les divergences d'accord en ces termes : « Quand deux marques sont attendues, le seul marquage du féminin n'est pas davantage un problème si le -e permet aussi de faire entendre la consonne précédente. Dans ce cas, il est présent à 96,7 %. Quand il n'est pas en lien avec la chaîne sonore, il est présent dans 57,8 % des cas seulement ».

punctuation participe, sinon contribue, à lier les phrases entre elles. A ce titre, elle est une composante de la cohésion textuelle.

Sans chercher à analyser les signes de punctuation dans notre corpus, nous nous sommes entraînée à segmenter le texte de la copie 80, en propositions pour essayer d'établir les rapports de dépendance entre le pronom anaphorique *il* et les termes qu'il représente. Nous présentons le texte en deux versions : le texte de l'élève et la version segmentée.

Copie 80 = version de l'élève	Copie 80 = version segmentée
Dans le cadre de mes études je présente les avantages d'une bonne maîtrise du français.	[Dans le cadre de mes études je présente les avantages d'une bonne maîtrise du français.]=prop 1
Les avantages des études nous permet de comprendre et à écrire les mots que nous n'arivons pas à écrire ou à lire les études nous donne de l'intelligence et il fait de nous des hommes fier courageux grand impreciaunant, il nous permet de développé les choses qu'on n'arivé pas avant de développé à base de l'intelligence il fait de nous des hommes respectueux et puissant dominons avec nos aliés les études change nos vie et nos vie devien réel avec les études nous pous çetre ce que on veut être	[Les avantages des études nous permet de comprendre et à écrire les mots]=prop 2 [que nous n'arivons pas à écrire ou à lire]=prop 3 [les études nous donne de l'intelligence]=prop.4 [et il fait de nous des hommes fier courageux grand impreciaunant],=prop.5 [Il nous permet de développé les choses qu'on n'arivé pas avant de développé à base de l'intelligence]=Prop 6 [ il fait de nous des hommes respectueux et puissant dominons avec nos aliés]=prop 7 [les études change nos vie]=prop 8 [ et nos vie devien réel ]=prop 9
Tous ce que je peu dire comme conclusion les études est un avantages pour nous les humains	[avec les études nous pous être ce que on veut être]=prop 10 [Tous ce que je peu dire comme conclusion]=prop 11 [les études est un avantages pour nous les humains]=prop 12

Tableau du *il* et ses antécédents dans la copie 80

Le texte de la copie 80 contient ainsi trois occurrences du pronom anaphorique *il*. Il est segmenté en 12 propositions. La première phrase est une proposition indépendante. La deuxième est reliée à la troisième par le pronom relatif *que* ; ce qui lui procure le statut de proposition principale. La quatrième proposition est indépendante mais coordonnée à la cinquième par la conjonction de coordination *et*. Le syntagme nominal « les études », sujet de la quatrième proposition est repris par le pronom *il* devient le sujet de la proposition 5. Toutefois le rapport de genre et de nombre n'est pas respecté. Ici c'est la marque du féminin pluriel *elles* qui convenait. Les propositions 6 et 7 commencent par *il* ; et manquent d'antécédents identifiables dans le contexte immédiat du texte alors. On peut se poser la question de savoir à quoi est due cette pratique. Relève-t-elle d'une méconnaissance de la part de l'élève du mécanisme de fonctionnement textuel ou c'est le signe d'une écriture particulière ? L'emploi de la conjonction de coordination « *et* » est-il motivé ou relève-t-il d'une simple combinaison des mots ? L'élève ignorerait-il la catégorie grammaticale des syntagmes nominaux antécédents pour les reprendre par *il* au lieu de *ils* pour le premier



exemple et par *elles* pour le second exemple. Si tel est le cas qu'est-ce qui justifierait la répétition du même pronom finalement ? C'est peut-être le contexte discussif qui permet d'établir le rapport de connexion entre le pronom anaphorique *il* et l'éventuel antécédent auquel il réfère réellement. Ici, ni l'orthographe ni la structure immédiate du texte ne permettent d'attribuer assez facilement un référent au pronom *il*. C'est par inférence qu'il est possible de trouver le référent de *il*. Par ce mécanisme, le pronom anaphorique *il* renvoie au syntagme nominal « le français » évoqué dans la première phrase du texte.

Par ailleurs, la prise en compte du contexte et de l'orthographe ne nous permet pas, non plus, de penser à un *il* collectif dont parlent quelques auteurs cités plus haut. Cette copie, comme beaucoup d'autres, permet de constater, sur le plan structurel ou textuel, les lacunes des scripteurs. Mais dans l'univers de construction de discours c'est une invitation du locuteur à son interlocuteur à construire le discours avec lui pour trouver le référent que la saillance du texte n'offre pas clairement. Le scripteur invite donc l'interlocuteur à intégrer son univers mémoriel comme l'indique Georges Kleiber (1994 : 25) :

« Dans un tel cadre, où le mode de connaissance du référent qu'a l'interlocuteur est considéré comme déterminant, l'anaphore devient un processus qui indique une référence à un référent déjà connu par l'interlocuteur, c'est-à-dire un référent « présent » ou déjà manifeste dans la mémoire immédiate, appelée *univers du discours* ».

Dans le cadre scolaire, le fait de faire passer un devoir sur table pose la réalité d'un univers linguistique partagé. A cela s'ajoute donc un univers du discours qui permet de gérer les ruptures entre antécédents et anaphore pronominale. Nous allons voir si les apprenants de la classe de terminale utilisent de la même manière l'anaphore pronominale *il*.

#### **4.1.4. Le pronom anaphorique dans les brouillons et les copies des élèves de terminale**

Avant de procéder à une interprétation de l'usage du pronom anaphorique par les apprenants de terminale, nous avons choisi de faire une description des occurrences en tenant compte des différences entre un état initial (brouillon) et un état final (copie). Il s'agit d'une lecture contrastive susceptible de permettre une comparaison des différents supports récoltés. Des variables ont été définies pour garantir une analyse orientée des données.

La première variable étant la présence de moins d'occurrences anaphoriques dans les brouillons et leur passage dans les copies. La deuxième variable est la présence massive des occurrences anaphoriques dans les copies par rapport aux brouillons. Les résultats des lectures ont révélé que toute occurrence anaphorique présente dans un brouillon se retrouve

systématiquement dans la copie correspondante, comme on l'a vu pour la classe de seconde. Annie Piolat et Marie-Laure Barbier (2007), dans leur article portant sur « L'analyse descriptive de prises de notes et de brouillons » déclarent : « même si les finalités des avant textes peuvent être variables, ces étudiants ne changent pas radicalement leurs procédés scripturaux (gestion de l'espace graphique et procédés de concision lexicale et syntaxique ». Certes, les auteurs n'ont pas observé ce phénomène de transfert direct des éléments du brouillon sur les copies à partir des données produites par des sujets semblables aux nôtres mais on voit bien comment les mêmes gestes, sur le même type de matériel peuvent être produits et reproduits par des sujets différents.

Après la lecture des copies et un comptage manuel des occurrences relatives à la forme anaphorique *il*, le résultat est digne d'intérêt.

Les copies contiennent finalement plus d'occurrences anaphoriques que les brouillons. Ces occurrences anaphoriques ont dans l'ensemble des antécédents même si des règles syntaxiques ne sont pas observées pour plusieurs cas. En effet, deux cas majeurs se dégagent de notre corpus au sujet de l'anaphore *il*. Les occurrences sont soit conformes à la règle de structuration de l'anaphore textuelle, soit présentes dans des ruptures de genre et ou de nombre entre le pronom et l'antécédent. En dehors de ces principaux cas de figure, nous notons l'éloignement de l'antécédent par rapport à la place du pronom dans la structure du texte ; ceci entraîne une ambiguïté dans l'attribution du référent au pronom. Et pour d'autres occurrences, la position du pronom *il* reste totalement à redéfinir, tel est le cas de la copie 94 que nous avons traitée sous le label de « emploi particulier ». A titre indicatif, nous avons regroupé et représenté les données dans trois différents tableaux.

Le premier tableau permet de visionner les données relatives au nombre total des copies et des brouillons contenant les occurrences anaphoriques et les références de copies et des brouillons dans lesquels se trouvent ces anaphoriques. Le deuxième tableau permet d'apprécier les processus génératifs des anaphores. Nous avons mis en parallèle les brouillons et les copies en distinguant leurs antécédents par rapport aux pronoms anaphoriques qui les représentent. Cette mise en parallèle prend également en compte les copies ayant des occurrences anaphoriques mais dont les brouillons correspondants ne contiennent pas les mêmes formes d'occurrences, quand celles-ci ne sont pas totalement absentes. Le troisième tableau fait le récapitulatif des références des copies et des brouillons qui illustrent les quatre cas décrits ici.

Références corpus	Références	Total réf. Copies/brouillons
Brouillons	1, 4, 18, 19, 29, 34, 37, 63, 81, 82, 85, 8, 16, 19, 25, 28, 48, 78, 39, 79, 73,	20/89
Copies	1, 6, 14, 15, 16, 18, 25, 29, 34, 37, 39, 40, 48, 78, 81, 82, 85, 8, 4, 20, 25, 28, 70, 79, 8, 73, 94,	27/94
Total corpus	47/173	47/173

Tableau sur les brouillons et les copies contenant l'anaphore *il*

Ce tableau permet de retrouver les copies ou les brouillons des apprenants de la terminale où le pronom anaphorique est employé. Il peut aider à raffiner la lecture des occurrences par une association des données sociolinguistiques. Le tableau ci-après propose une autre possibilité de raffinement de la lecture de l'emploi des anaphores grâce à une mise en parallèle des avant-textes et des textes pour lire les phénomènes textuels de conformités ou de ruptures. Ce tableau donne aussi une idée sur les spécificités d'utilisation des anaphores par les élèves de terminale.

N°	Antécédents (brouillons)	Antécédents (copies)	Observations
1	Il = élève/étudiant	Il = Elève/étudiant	Conforme
3	Ils = personnes		Ruptures en genre
4	Il = meilleure maîtrise	Il = langue française	Ant.éloigné+rupture
6		Ils = français (les)	Conforme
8	Ils = personnes (des gens)	Ils = personnes ( <i>des gens</i> )	Rupture/genre
9		Il = langue	Rupture
10		Il = français	Ambigüité (éloigné)
14		Il = élève	
15		Il = français	Conforme
16	Il = il (français/personne)	Il = français	Ambigüité/éloigné
18		Il = français	Conforme
19	Il = anglophone	Il = anglophone	Ambigüité=rupture
20	Il = familles	Il = familles	Rupture/genre
25	Il = franç+valetur impersonnelle	Il = français	Ambigüité (conf+rapt)
28	Il / elle=langue/français	Il = langue français	Rupture/nbre+genre
29	Il = français	Il = français	Conforme
34	iL = français	Il = français	Conforme
37	Il = français	Il = français	Conforme
39	Il = français	Il = français	Ambig.éloigné
40	Il = français	Il = français	Conforme
42	Il = français	Il = français	Conforme
43		Il = français	Conforme
47	Il = adulte	Il = adulte	Conforme
48	Il = français /ils=familles	Il français	Ambig, rupt genre
56		Il=français	Conforme
63	Il = français /langue inter	Il = français/lg française	rupture
67		Il = français	Conforme
70		Il = élèves	Rupture/nbre
73	Il = homme	Il = hommes /élève	Ambigüité
78	Ils = fçais /étudiants/	Ils = Français / étudiants/élèves	Conforme
81	Il = français	Il = français	Conforme
82	Il = français	Il = français	Conforme
84	Il = français	Il = français	Conforme
85	Il = français	Il = français	Conforme
94	Nom +il+verbe		

Tableau sur l'anaphore *il* et son antécédent, dans les brouillons et dans les copies.

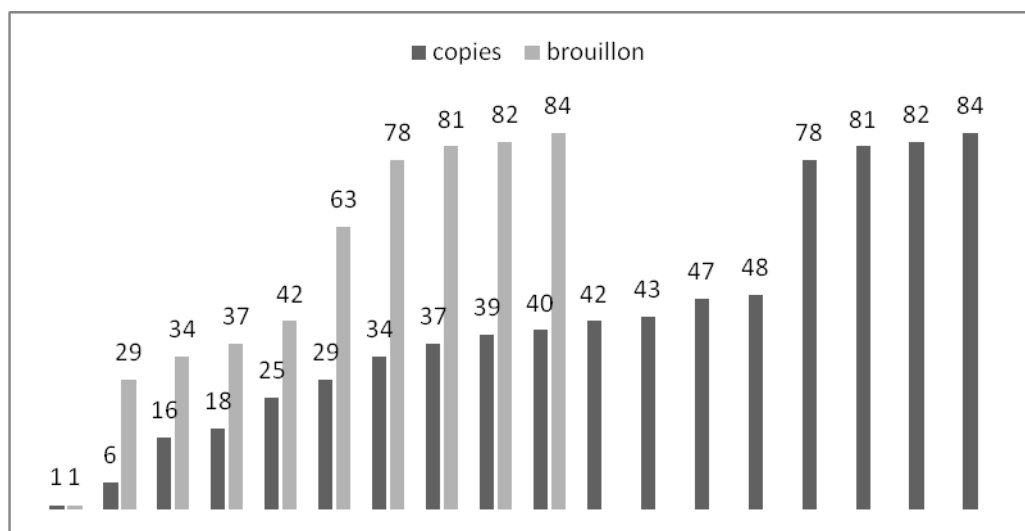
Dans ce tableau, nous avons quatre colonnes. La première indique les numéros des brouillons et des copies de la classe de terminale. La deuxième colonne présente les occurrences des pronoms *il* dans les brouillons et leur antécédent. La troisième colonne concerne les formes pronominales dans les copies. Et dans la dernière colonne, nous notons le caractère conforme ou pertinent du lien anaphorique dans les copies.

Nous récapitulons les résultats de cette lecture dans le tableau ci-après où les emplois pertinents et non pertinents sont répartis dans les copies et les brouillons.

Références copies/	Emploi conforme	Rupture en genre et nombre	Emploi particulier	Antécédent éloigné, ambigu
<copies>	1 - 6 - 16 - 18 - 25-29-34-37-39-40-42-43-47-48-78-81-82-84	4-8-19-20-25-28-48-70-78-	94	4-73-79
<brouillons>	1-29-34-37-42-63-78-81-82-84-	8-16-19-25-28-48-78-82	0	39-79-73

Tableau sur la conformité et les ruptures d'emploi des anaphores dans les copies et les brouillons

Ce tableau présente le numéro des copies et des brouillons où des occurrences de l'anaphore *il* sont repérables ou identifiables. Il s'agit d'une synthèse qui nous indique la tendance générale de l'usage du pronom *il* dans notre échantillon.



Graphique des copies et des brouillons contenant la forme *il*

#### 4.1.4.1. L'emploi conforme du pronom *il* dans les brouillons et les copies

L'observation du « tableau sur la conformité et les ruptures d'emploi des anaphores dans les copies et les brouillons » permet de relever une proportion plus grande pour les

emplois anaphoriques conformes. Les chiffres sont révélateurs de la réalité. Pour les avant-textes, nous relevons 10 emplois conformes de l'emploi du pronom *il* contre 11 non conformes. Pour les textes définitifs ou copies, nous avons enregistré 18 cas d'emplois conformes contre 13 non conformes. Ces chiffres indiquent une augmentation significative de l'emploi anaphorique conforme aux règles lors du passage du brouillon à la copie : de 10, on passe à 18. Par ailleurs les cas ne sont que de 13 dans l'ensemble des copies de terminale.

Dans cette rubrique, nous optons pour l'exploitation des copies et des brouillons dans lesquels les occurrences anaphoriques sont employées conformément à la règle grammaticale. Il s'agit d'une harmonisation en terme de nombre et genre de l'antécédent par rapport au pronom *il* qui le reprend. Le corpus nous offre plusieurs exemples des extraits de copies et brouillons qui obéissent à cette caractéristique. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les copies et les brouillons retenus dans ce cadre ne constituent pas une liste exhaustive des cas des textes réussis. C'est à titre indicatif que nous illustrerons nos propos. Nous partons sur la base de quatre copies et brouillons.

<copie1= terminale >

La langue français nous permet aussi d'aller partout ailleurs. Elle permet surtout aux élèves de bien manipuler la langue et de bien étudier...

... un(e) ou un(e) étudiant(e) après ses études. cherche il ou elle cherche toujours une place pour facilité la tâche àtravers ce qu'il vient de subir...

< copie63= terminale>

Le français est une langue internationale qui occupe une place importante dans la société. Il est placé deuxième langue internationale après l'anglais...

En définitive la langue française est très importante car elle occupe la deuxième place après l'anglais.

<Brouillon 1>

La langue française nous permet aussi d'aller partuot ailleurs. Elle permet surtout aux élèves de bien manipuler la langue et de bien étudier...

... un élève ou un (e) étudiant (e) après ses études. cherche il ou elle cherche toujours une place pour facilité la tçache àtravers ce qu'il vient de subir...

< copie29>

Le français joue un rôle très important dans la société comme dans le monde. Il est aussi nécessaire dans plusieurs domaine :...il est partout au niveau scolaire il permet à l'élève ou à l'étudiant de bien distinguez ces devoirs... il est là présent, quelqu'un ne maitrise pas le français il est rien. Car le français éloigne l'homme de la sauvagerie. Il n'est pas seulement nécessaire aux études, mais il est nécessaire partout...

< brouillon34>

Le français comme tel est compté parmi les langues les plus utilisés dans le monde actuel. Travailleurs comme élèves nous l'utilisons, le français est base, il est très important et avantageux dans le cadre de nocs études. Il est le maître de la compréhension

Dans ces différents extraits, le pronom *il* a un antécédent identifiable dans le contexte gauche du texte ; ce qui lui confère sa place de pronom anaphorique. Par exemple le groupe nominal **le français**, présent dans la copie 29 et le brouillon 34, est chaque fois repris par le pronom *il*. La présence de ce pronom dans ces extraits ainsi que la reprise du syntagme nominal **le français**, par le pronom défini *le*, copie 34 (nous l'utilisons) permettent de voir que la continuité référentielle est assurée par la même catégorie grammaticale conformément à la règle de construction de l'anaphore pronominale. En dehors de ces copies, la copie 63 et le brouillon 1 donnent à lire une construction anaphorique pronominale intéressante, par rapport à la linguistique textuelle. Dans ces extraits, les groupes nominaux *le français, un élève, un étudiant, la langue française* sont respectivement repris par Il/elle. L'emploi des pronoms *il* et *elle* reste relatif à la nature de leurs antécédents. C'est le cas du groupe nominal « *langue française* » repris par le pronom *elle* dans les deux copies. Le pronom *il*, pour sa part, reprend le syntagme nominal *le français*, dans chaque extrait de brouillon ou de copie. Plus loin, dans le brouillon 1, lorsque l'élève écrit : « il ou elle », il s'agit là d'une précision sur le sexe de l'élève ou l'étudiant auxquels le pronom renvoie.

Ces extraits des textes conformes à l'anaphore pronominale permettent de vérifier et confirmer l'observation faite par Dominique Maingueneau (2010 : 185) lorsqu'il écrit : « **pronoms représentants** (ou **pronoms substitués**)... varient en genre et en nombre,... sont des éléments endophoriques, des véritables pro-noms, c'est-à-dire des éléments qui reprennent une autre unité du cotexte »<sup>65</sup>.

Pour D. Maingueneau, l'écriture du terme anaphorisant est déterminée par le genre et le nombre de l'anaphorisé. Les extraits ci-dessus examinés vont dans le sens des propos de D. Maingueneau, au sujet des anaphores pronominales. Ces extraits expriment ou traduisent le niveau de compétence des apprenants. Le niveau des connaissances des élèves congolais sur l'usage des pronoms en général et le pronom personnel *il* correspond à un savoir non stabilisé et en acquisition.

#### 4.1.4.2. Ruptures en genre et en nombre

Les données du corpus révèlent que les élèves de terminale accusent encore des lacunes en orthographe grammaticale. Plusieurs copies et brouillons nous en donnent la preuve. Nous avons choisi d'illustrer cette réalité à partir d'un échantillon des quatre copies et brouillons.

---

<sup>65</sup>Les gras dans la citation sont de l'auteur.

Quelques textes sont reproduits en double pour donner la preuve d'un passage systématique entre le brouillon et la copie tel que cela apparaît dans le troisième tableau.

<copie 8 = terminale>

Dans nos sociétés nous voyons **des personnes** qui parle français mais *ils* n'ont pas de maîtrise de cette langue voila pourquoi il faut d'abord mieux comprendre **la** langue avant de **le** parler...

< brouillon 8= terminale>

Dans nos sociétés nous voyons **des personnes** qui parle français mais *ils* n'ont pas de maîtrise de cette langue voila pourquoi il faut d'abord mieux comprendre **lalangue** avant de **le** parler...

< brouillon 20= terminale>..., **la plupart des familles** apprend leur enfant le français depuis le bas âge tandis que *il*devait leur apprendre leur propre langue le lingala ou le kikongo *il* trouve que le français est mieux.

< copie 20 = termonale>

**la plupart des familles** congolais apprend leurs enfant le français depuis le bas âge, tandis que *il* devait leur apprendre leur propre langue le lingala ou le kicongo *il* trouve que le français est avntageux...

< brouillon =48 terminale>

..., **certaines familles** obigent leurs enfants de parler le français parce qu'*il*ssavent que le français engendre une grande partie.

< copie28 = terminale>

C'est avantage déjà entant que **langue** national, dans mes études *il*ma permit de bien s'exprimer, apprendre a bien ecrire...

Dans ces extraits le pronom anaphorique apparaît sous deux graphies : la forme masculin/singulier et la forme masculin pluriel/(*il/ils*). Pour chaque occurrence le genre et ou le nombre du référent ou antécédent ne correspondent pas avec ceux du pronom. Dans le brouillon 8 et la copie 48, les syntagmes nominaux « *certaines familles, des personnes* » sont respectivement repris par *ils* au lieu de *elles*. La même situation apparaît, avec une autre ampleur dans les copies 20 et 48 quand les syntagmes nominaux « *la plupart des familles, langue nationale* » sont respectivement repris par *il* au lieu d'*elles*. Le constat d'une mauvaise pratique de l'anaphore pronominale se confirme encore, dans ce corpus, avec l'emploi du pronom défini *le* au lieu de *la* alors que celui-ci renvoie au nom *langue*, dans la (copie 8). Cette non correspondance entre le référent et le pronom utilisé ; les cas échéants *il/ils*, perturbe la cohérence de la séquence textuelle. Ces exemples montrent que les élèves de terminale peuvent référer aux éléments antérieurement évoqués dans le texte, à l'aide des pronoms, mais ne savent pas les mettre en parallèle en tenant compte de la nature (catégorie grammaticale), à la fois de l'antécédent et du pronom.

#### 4.1.4.3. L'emploi particulier du pronom anaphorique *il*

Nous avons retenu cette appellation pour les formes de phrases où le pronom *il* vient immédiatement à la suite d'un nom et suivi d'un verbe. Dans la copie 94, nous avons observé deux constructions identiques :

<copie94>

« Le français est une langue qui représente l'avantage d'être cadre, or que *l'homme il* cherche l'intellectualité dans sa vie ».

« D'une manière générale, *l'homme il* cherche d'être cadre dans sa vie pour qu'*il* maîtrise sa langue tel que le français ».

Dans ces deux extraits correspondant à deux phrases, le pronom *il* apparaît trois fois. Chaque phrase est composée de deux propositions. Dans la première phrase, de même que dans la seconde, le pronom *il* est un pronom anaphorique qui renvoie au signifiant *homme*. Dans le second énoncé le deuxième pronom *il* manifeste une propriété anaphorique de façon ordinaire.

L'anaphore pronominale dans la structure « [...] l'homme *il* [...] » a pour rôle d'exprimer un renforcement de la présence du sujet. En effet, le pronom *il* est d'un usage superflu. Sa suppression ne gênerait pas sa syntaxe et encore moins son sens. En se limitant à la syntaxe, la réécriture de ce type de phrase donnerait les formes suivantes :

\*- « Le français est une langue qui représente l'avantage d'être cadre, *alors que* l'homme cherche l'intellectualité dans sa vie. »

\*- « D'une manière générale, *l'homme* cherche d'être cadre dans sa vie pour qu'*il* maîtrise sa langue, le français »

Dans ces deux énoncés (qui ne sont pas corrects), nous avons des constructions particulières du pronom anaphorique *il* car, ces pronoms sont superflus. Ils peuvent être supprimés sans que cela n'entraîne un changement de sens de la phrase. Dans la conception de l'élève, il est question d'évoquer le fait que le français est la langue des cadres (ou intellectuels) et dans la vie, l'homme cherche à devenir intellectuels. L'apprenant pose un point de départ de la réflexion, un postulat : le français est la langue des cadres (qui bénéficient des avantages sociaux). Ce postulat met en place un argument fondé sur un syllogisme. Le français est la langue des cadres. Si l'apprenant arrive à maîtriser le français,



il devient donc un cadre. Cet argument correspond bien à une illustration des avantages possibles de la maîtrise du français.

Par ailleurs, le lien exprimé par la locution « or que » est ambigu. Il ne s'agit pas d'une opposition ou d'une nuance (précision). Ces constructions phrastiques sont le reflet d'un mélange de la langue orale et la langue écrite. Les apprenants passent de l'oral à l'écrit sans tenir compte des contraintes liées spécialement à l'écrit. Les commentaires sur l'usage du pronom *il* ou de la fausse locution conjonctive « or que » en lieu et place de la locution conjonctive « alors que » employés dans les circonstances que nous venons de décrire constituent des exemples qui prouvent que les usages oraux des locuteurs d'un espace linguistique donné peuvent influencer leurs pratiques écrites<sup>66</sup>. La langue de l'école n'est pas loin de celle pratiquée dans les conversations familières. Nous pensons qu'une incidence de l'oral sur l'écrit dénature aussi les pratiques écrites des élèves.

Par conséquent, nous pouvons retenir que l'emploi du pronom anaphorique *il* exprime bien la continuation textuelle grâce à leur valeur de reprise. Mais de nombreux cas de rupture syntaxique laissent croire qu'il y a une instabilité dans la pratique du pronom. Les ruptures de lien en genre et en nombre, l'éloignement de l'antécédent, les constructions particulières ou superflues d'une expression non stable de la langue française.

Si dans ce sous-chapitre, nous avons porté notre attention à la présence des pronoms anaphoriques dans les corpus, nous voulons poursuivre notre lecture par une analyse de leur aptitude à exprimer la progression textuelle.

## **4.2. Anaphore pronominale *il* et cohésion textuelle**

Jusque-là, nous avons considéré les anaphores pronominales dans leur apparition syntaxique. Nous les avons moins lues dans leur aptitude à exprimer les liens de succession d'idées dans un texte. Les données des différents niveaux sont illustrées, dans cette partie, en fonction de leur aptitude à exprimer la progression thématique.

### **4.2.1. La cohésion textuelle**

Après l'identification et la description de quelques emplois anaphoriques du pronom *il*, nous voulons maintenant aborder la question de la cohésion textuelle par ce pronom. Nous savons que dans le texte, le lien entre les phrases est garanti en partie par les anaphores. Par sa vocation à reprendre un élément antérieurement présenté dans le texte, l'anaphore construit la

---

<sup>66</sup> Les locuteurs kitubaphones et lingalphones utilisent souvent l'expression [orkə] comme une déformation phonétique de « alors que ».

reprise thématique et la continuité ou la progression textuelle. Plusieurs conceptions de la cohésion textuelle sont développées dans la théorie linguistique. La définition suivante nous paraît assez prégnante :

« Le mot cohésion désigne, depuis *Cohesion in English* de M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte. Linguistique transphrastique et grammaire de texte insistent sur les marqueurs (liens cohésifs) responsables d'un tel effet de cohésion (anaphores pronominales et définies, coréférence, anaphore rhétorique, connecteurs, succession des temps verbaux, présupposition, nominalisation, etc.). La cohésion est en grammaire de texte, inséparable de la notion de progression thématique. Tout texte présente un équilibre entre des informations présupposées et des informations reprises de phrase en phrase, sur lesquelles les nouveaux énoncés prennent appui (*principe de cohésion-répétition* assuré par les thèmes), d'une part, et l'apport d'informations nouvelles (*principe de progression* assuré par les rhèmes), d'autre part »<sup>67</sup>.

Les occurrences anaphoriques du corpus participeraient ainsi à l'expression de la cohésion textuelle ou discursive par le fait qu'elles établissent des liens entre des informations prises, reprises et nouvelles. Elles manifestent en effet la « progression thématique ». Le principe de cohésion-répétition et le principe de progression assurent l'émergence de la cohésion du texte. Et notre lecture des pronoms permet d'affirmer que ces outils contribuent à la manifestation de la répétition et à la continuité thématique.

Nous avons retenu, plus haut, quatre types d'emploi des anaphores textuelles dans nos corpus : l'emploi conforme de l'anaphore textuelle, les pronoms exprimant une rupture en genre et/ou en nombre, les pronoms sans antécédents générant une ambivalence sémantique et les pronoms ayant un antécédent éloigné dans la structure textuelle. Ces différents usages de l'anaphore pronominale *il* nous conduisent à retenir deux possibilités d'approche de la cohésion : une où la cohésion textuelle est établie et une autre où il n'y a pas de cohésion.

La notion de cohésion textuelle est particulièrement liée à celle de la progression thématique qui paraît assez complexe. En effet, la progression thématique est à lire au niveau de l'organisation de la rédaction à partir de l'observation ou non du thème, c'est-à-dire ce dont on parle, la réalité dont il est question. La progression thématique suppose que chaque phrase nouvelle doit apporter une nouvelle information en rapport logique avec l'information précédente. Elle correspond à une progression ou une évolution des idées dans le texte ; c'est ce que préconise Jean François Jeandillou (2000 : 89) en ces termes : « l'organisation

---

<sup>67</sup> *Dictionnaire d'analyse du discours* sous la direction de Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, Paris, Editions du Seuil, 2002, p. 99.

textuelle va de pair avec une progression permettant de passer d'une information déjà donnée (le **thème**) par la situation énonciative ou par le cotexte à une information nouvelle (appelée **propos** ou **rhème**) ». D'ordinaire, on parle de trois types de progression thématique (cf. J.F. Jeandillou, 2000 : 90-91). La première est la *progression constante* (un seul sujet logique apparaît dans les phrases du texte). Elle est souvent utilisée dans les descriptions. La deuxième est la *progression linéaire* (chaque phrase du texte a un sujet différent. Le sujet de la phrase suivante se trouve dans la phrase précédente comme complément. La manipulation du complément du verbe est la stratégie appliquée). Assez fréquente, cette progression thématique concerne les textes logiques et narratifs. La troisième est la *progression éclatée* (le sujet de la première phrase est logique et est un hypéronyme et dans les phrases suivantes le sujet est un hyponyme). Elle concerne l'énumération.

*A priori*, la forme de progression la plus attendue dans les copies des élèves va être la dernière dans la mesure où le sujet de la rédaction invitait les candidats à aligner une série d'arguments. Notre lecture de la cohésion textuelle va prendre quelques copies où le phénomène linguistique est soit pertinent soit non pertinent.

#### 4.2.1.1. La cohésion textuelle en classe de troisième

Pour lire la manifestation de la cohésion textuelle en classe de troisième, nous avons sélectionné deux copies sur la base des occurrences de l'anaphorique *il*. Nous allons étudier comment l'emploi du pronom anaphorique *il* exprime la continuité thématique. Nous avons retenu les copies 24 et 123 pour présenter les tendances à ce niveau.

##### Copie 24

De nos jour l'état congolais construit des routes qui relient brazzaville à d'autre ville du pays et à d'autres etats de l'afrique central. Ceci pour son transit. Je vais vous montrer l'importance de ces routes par des exemples bien precis. En effet, le Congo est un pays de transit, caril est située au cœur de l'afrique central qui disposent des nombreuses routes. Ces routes favorise les importation et les exportation (l'arriver des marchandises et la sortie des marchandises) *il* permet aussi l'evaculation de certain personne et des certains produit qui à boutissent le developpement economique d'un pays. En definitive les routes permettent le developpement economique d'un pays favoriser par les importations et les exportations.

Dans cette copie 24, nous avons deux occurrences du pronom *il*. La présentation en un paragraphe de la rédaction gêne quelque peu la lecture mais on peut distinguer les trois parties

de cette rédaction<sup>68</sup>. Ainsi l'introduction va de « de nos jour [...] précis ». Le développement va de « en effet, le Congo [...] d'un pays » et la conclusion de « en definitive [...] les exportations ». La lecture du développement permet de noter que cette rédaction ne compte que deux phrases et semble être organisée sur le modèle de la progression éclatée. Le sujet de la première phrase du développement est logique et sa reprise par le pronom anaphorique *il* dans la proposition suivante est pertinente. Ce *il* a textuellement un antécédent (le Congo) et grammaticalement le genre et le nombre correspondent au contexte. Le principe de cohésion-répétition est assuré dans la mesure où le pronom marque non seulement la reprise du nom sujet mais aussi la progression textuelle. Dans cette occurrence, l'anaphorique *il* a la valeur d'un « marqueur du topique discursif, c'est-à-dire une expression qui indique quel est le thème discursif en vigueur au moment de son apparition »<sup>69</sup>. En fait, le pronom *il* assure la continuité thématique (le Congo = pays de transit) et marque la cohésion textuelle.

Dans la suite de sa rédaction(phrase 2), l'élève recourt à l'anaphore lexicale exprimée par la reprise de l'unité lexicale *ces routes*. Cet emploi convoque un autre type de progression thématique : la progression linéaire. Le complément de la première phrase devient le sujet de la phrase suivante. Mais dans cette seconde phrase (mal ponctuée), l'occurrence de l'anaphore *il* pose un problème d'antécédent. Logiquement l'antécédent est le sujet *ces routes*. Ici le principe de cohésion répétition n'est pas observé. Nous relevons un cas de rupture explicable de diverses manières. Georges Kleiber (1994 :112) évoque des difficultés dans le processus d'interprétation de l'anaphorique *il*. Il relève cinq conditions pour une pertinence de la thèse de la continuité thématique du topique. Pour le cas de la copie 24, nous relevons le fait que la troisième condition n'est pas remplie : « il faut que la règle du maintien thématique soit empiriquement vérifiée, c'est-à-dire que *il* reprenne effectivement toujours le topique en vigueur avant son apparition. Un changement thématique ne peut être que fatal à l'hypothèse du marqueur de continuité ». Nous concluons au fait que la continuité thématique est rompue au niveau de la seconde phrase du développement. Cette rupture de la continuité thématique peut aussi manifester une difficulté de l'élève à gérer les structures syntaxiques produites. Une telle éventualité met en lumière les faiblesses des apprenants.

---

<sup>68</sup> Nous pouvons souligner le problème d'organisation du devoir chez l'élève. En fait généralement, l'élève sait que la rédaction du texte obéit à l'exigence d'une idée secondaire par paragraphe. Mais dans la pratique, il ne l'applique pas. L'élève scripteur ne tient pas suffisamment compte du fait que l'organisation de la rédaction peut aider à lire la cohérence du texte car, une rédaction bien structurée s'apprécie déjà à la vue.

<sup>69</sup> Georges Kleiber, *op cit.*, p. 110. Copie 123.

Copie 123.

L'Etat congolais *il* construit les routes *etil* fais construire les canivaux et les routes nationales numero un dans les lignes qui suit je donne mes exemples et je precise les l'importance des routes.

L'importance de ces routes que l'Etat congolais fait construire beaucoup des choses *il* fais aussi beaucoup des travaux tout les routes qui était salle c'est devenu propre et tout les routes qui était beaucoup des montagne sont devenu propre et les gens qui ce coupe des ces traveaux *il* sont beaucoup des bonne chose et aussi pour nos bien publique et les route nationale de Brazzaville a Pointe Noir route nationale numéro un et route nationale numéro deux de Ouesso a Brazzaville.

J'aime le traveau des routes par ce les routes on devenu propre plus des montagne dans la route et plus des ordures dans l'avenu les routes on devenu propre et les caniveau aussi on devenu propre.

Dans la copie 123 nous avons quatre occurrences du pronom *il*. Le texte se présente en trois paragraphes correspondant aux trois parties du devoir : l'introduction va de « L'Etat congolais [...] ces routes ». Le développement va de « L'importance [...] Ouesso à brazzaville » et la conclusion va de « j'aime [...] devenu propre ». La lecture de l'introduction permet de constater que cette partie du devoir compte deux phrases. Chacune d'elles est constituée de deux propositions indépendantes coordonnées par la conjonction « et ». Le sujet de la première proposition, pour chaque phrase, réapparaît dans la deuxième proposition. Cette introduction semble être bâtie sur le modèle de la progression constante. Pour ce qui nous concerne, c'est sur la première phrase que va porter notre analyse, la deuxième ayant pour pronom sujet « je » ne sera pas étudiée. Comme nous l'avons signifié plus haut, la première phrase est constituée de deux propositions ; mais nous voulons noter en plus de cela que le pronom *il* est présent dans chacune des propositions. En suivant la chaîne structurale de cette phrase, nous constatons que le deuxième *il* joue réellement son rôle d'anaphorissant représentant le groupe nominal « état congolais » sujet de la première proposition.

Par ailleurs le premier pronom *il* venant juste après le sujet relève, pensons-nous, soit à une inattention causée par la perte du film d'écriture soit à un besoin, pour le scripteur ou le locuteur de nommer le sujet avec insistance ; ce phénomène est généralement observé à l'oral. Celui-ci, consiste à inscrire le pronom représentant à côté du nom qu'il remplace habituellement. Donc, en dépit de cette erreur, la reprise du syntagme nominal par le pronom *il* reste pertinente. Cet anaphorique a bien un antécédent dans la structure du texte : « l'état congolais ». Le genre et le nombre correspondent à ceux de l'antécédent.

L'équilibre entre progression et répétition assurant une dynamique textuelle s'observe encore dans ce texte par la prise en compte des structures anaphoriques qu'il renferme.

L'extrait suivant permet d'illustrer notre propos : « ... l'Etat congolais fait construire beaucoup des choses il fais aussi beaucoup des travaux... ».

Ici encore, le syntagme nominal sujet « L'Etat congolais » est repris par le pronom anaphorique *il*. Comparée à l'unité anaphorique précédente, celle-ci se trouve construite conformément à la structure textuelle des anaphores pronominales. Cette pratique traduit un certain dynamisme scriptural du candidat ; dynamisme consistant à répéter le texte antérieur d'une part et d'autre part à intégrer des nouvelles informations. Le principe de cohésion répétition est ainsi assuré puisque le pronom marque à la fois la reprise du sujet et la progression textuelle. Le pronom *il* a la valeur d'assurer une progression à thème constant.

La quatrième et dernière structure contenant le pronom anaphorique *il* est la suivante : « il sont beaucoup des bonnes choses et aussi pour nos bien publique... ». Deux problèmes ressortent de cette phrase. Le premier est celui de l'accord entre le sujet *il* et le verbe « sont ». Le second problème posé par cette phrase est celui de l'attribution d'un référent au pronom *il*. Syntaxiquement, ce pronom n'a pas de référent. Par conséquent, la progression thématique s'interrompt avec cet emploi ; nous concluons que cette rédaction expose l'insécurité scripturale encore du jeune scripteur.

Au regard de ces différents exemples tirés des copies des élèves troisième nous relevons le fait que la construction de la cohésion textuelle souffre de plusieurs faiblesses. Le pronom *il* n'exprime toujours pas une continuité textuelle et les phénomènes de ruptures révèlent un état de compétence linguistique fragile. Mais avant de tirer des conclusions sur cet aspect, nous poursuivons notre analyse par la prise en compte de l'emploi du même pronom par les élèves du lycée.

#### 4.2.1.2. La cohésion textuelle au lycée

Après le compte rendu des quelques cas sur l'usage du pronom anaphorique *il*, dans les copies et les brouillons en seconde et en terminale, nous voulons aborder la question de cohésion discursive. La lecture du corpus nous a permis de constater que l'anaphore pronominale *il* est à la fois bien et mal conduite par les élèves du lycée. Il s'agit principalement d'un usage conforme à la règle grammaticale et d'un usage détourné renfermant plusieurs cas de figures : éloignement et absence d'antécédent, ruptures de genre et de nombre entre l'antécédent et le pronom. Qu'ils s'agissent des élèves de seconde ou de ceux de terminale, les usages restent fondamentalement comparables.

Avant d'aborder la question de cohérence discursive chez les collégiens, nous avons fait état de quelques notions théoriques relatives à cohésion discursive et la progression

thématique dans un texte. Il est apparu que la question de cohésion discursive reste complexe. Celle-ci repose sur plusieurs paramètres : *linguistique, sémantique, reprises anaphoriques...* C'est donc la mise en relation de ces différents paramètres qui permet d'admettre la cohérence d'un texte et définir un type de progression thématique. Nous avons mentionné trois principaux types de progression ; *la progression constante, la progression éclatée, la progression linéaire auxquels s'ajoute selon les auteurs la progression à thèmes dérivés*. La notion de cohérence est envisageable sur plusieurs plans. Selon le caractère du corpus ou des sujets, elle peut être étudiée soit sur un plan global soit à partir des critères préétablis.

Traitant de la cohérence textuelle dans les dissertations des élèves du secondaire, Shirley Carter-Thomas (2000 : 89) souligne les caractères généraux d'une cohérence thématique :

« Le terme de progression thématique désigne l'ensemble des relations thématiques dans le texte : la concaténation et la connexion des thèmes, leur ordre et la hiérarchie qui les unit, dans leurs relations aux paragraphes et à l'ensemble du texte ainsi qu'à la situation de communication »<sup>70</sup>.

En dehors de l'étude de Shirley Carter-Thomas d'autres études portant sur la manifestation de la cohérence textuelle existent. C'est le cas de la réflexion de Lucile Chanquoy et Monick Favart (2007) qui attestent le niveau de cohérence textuelle en comparant les élèves de cm2 et les étudiants de master sur la base de textes avec amorces.

Le corpus est constitué des *deux avant-textes*. Il s'agit d'un avant texte narratif et d'un avant texte argumentatif. Ce matériel à partir duquel les candidats vont travailler est dépourvu des signes de ponctuation et des mots de liaison. La tâche rédactionnelle porte sur la complémentation de ces avant-textes. L'analyse ou la lecture des données est fondée sur les aspects qualitatifs et quantitatifs. De ce fait, l'intérêt de l'étude consiste à mesurer le niveau de fonctionnement des connecteurs et l'usage des signes de ponctuation car pour Lucile Chanquoy et Monick Favart (2007) : « Parmi les outils linguistiques assurant la cohérence textuelle, trois systèmes de marques ont un rôle privilégié : *les marques de référence, les connecteurs et la ponctuation* »<sup>71</sup>.

Pour notre part, la lecture de la cohérence textuelle se fait sur les bases de la connexion entre les références pronominales et les unités textuelles. Il s'agit de lire la progression

---

<sup>70</sup> La relation thématique se comprend à deux niveaux : dans l'adéquation entre le sujet et la réponse de l'élève et dans l'organisation harmonieuse des idées dans la réponse.

<sup>71</sup> Monick Favart, Lucile Chanquoy, « Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM 2 et adultes experts », *Langue Française*, n°155, septembre 2007.

thématique à travers la cohésion du pronom *il* et les segments textuels, dans les copies et les brouillons. Les reprises des termes antérieurs par l'élément répétitif *il* assurent-elles une progression thématique ?

#### 4.2.1.3. La cohésion textuelle en seconde

La manifestation de la cohésion textuelle dans les copies des élèves de seconde va se lire à partir de quelques copies. Nous avons choisi de reprendre quelques unes parmi celles sur quoi nous avons analysé l'emploi du pronom *il*.

« Copie 8 »

Dans l'ensemble de mes études j'ai eu une bonne formation en français. *Il* nous a pris de ce qu'on ne savait pas avant. *Il* nous développe aussi. Le français nous permet de devenir une personne très respectueuse au pays, au travail, dans l'établissement ainsi que dans nos ruelles. Je présente ces avantages *il* nous a permis de bien nous exprimer de bien parler, *il* arrange notre langage notre vocabulaire, *il* nous donne aussi l'honneur si tu t'exprimes bien en français surtout les filles d'autre part les garçons auront peur de nous parler ou de s'approcher c'est pas juste savoir parler mais aussi savoir l'écrire et le lire, *il* change notre milieu de vie. Le français aussi change notre comportement, notre manière de voir les choses, nos habitudes.

Dans cette copie nous avons six occurrences de *il*. Le texte se présente en un seul paragraphe constitué d'une dizaine de phrases. L'examen de ce paragraphe-texte ne nous donne pas la possibilité de le subdiviser en différentes parties d'une dissertation. Toutes les occurrences de *il* réfèrent au nom « français », mot qui a la fonction complément dans la première phrase. Par cet emploi, le pronom est supposé assurer une continuité thématique. La reprise du complément de la première phrase par le pronom *il*, dès le début de la deuxième phrase où il devient sujet, nous permet de constater que ce texte obéit à la progression linéaire mais aussi constante car dans la quatrième phrase apparaît non pas le pronom *il* mais le syntagme nominal *le français*. Par ailleurs, l'élève emploie le pronom défini *le* pour renvoyer au même terme lorsqu'il écrit « savoir l'écrire et le lire ». Le pronom permet ainsi de maintenir l'équilibre thématique et assure sa continuité. Chaque occurrence du pronom *il* a un antécédent identifiable dans la structure du texte, le genre et le nombre du pronom correspondent bien à ceux de l'antécédent. Nous concluons que cette copie est l'une des rares copies qui offrent l'occasion de lire la continuité thématique.

Avec une organisation quelque peu différente, nous observons comment le scripteur de la copie 27 organise la cohésion de son texte.



« Copie 27 ».

Le français est un langage couvré, *car il* se tient sur les œuvres pour les faire éclore. C'est alors que nous faisons allusion dans le cadre de nos études.

Dans le cadre de nos études le français intervient partout où nous nous retrouvions en effet *il* est caractérisé par des exemples très précis. Tel que dans les cours le français est contesté dans le sens de vocabulaire et de compréhension, en suite (ensuite) dans le récit *il* fait éclore la compréhension des mots caché par ce qu'on consultant un dictionnaire pour les faire croire vrai. en fin (enfin) dans les débats *il* intervient quand qu'il ya des arguments que l'on doit exprimé dans un opinion pour faire croire aux conserné que cela existe, car nous ne pouvant pas s'expliqué sans inclure ce langage. En particulier le français est un langage radieux. Puisque le peuple à recour à **lui il** est un langage de prestige et de cœur pour nous qui l'apprenions.

Dans cette copie nous avons huit occurrences du pronom *il*. Le texte se présente en deux paragraphes. Une lecture attentive permet de le subdiviser en trois parties qui correspondraient aux différentes parties du devoir. L'introduction va de « le français [...] nos études ». Le développement va de « Dans le cadre [...] radieux » et la conclusion de « puisque [...] l'apprenions. ». L'introduction compte trois phrases parmi lesquelles figure une occurrence anaphorique. De l'introduction à la conclusion, toutes les occurrences anaphoriques renvoient au groupe nominal « le français », sujet thématique du texte. Celui-ci est constamment repris dans la suite du texte, par les pronoms définis masculins singulier « *le/lui* ». Le sujet de la première phrase est repris par le pronom *il* dans la deuxième phrase, par une relation d'explication. Cette reprise est pertinente puisque ce *il* a bien un antécédent (le français). L'équilibre entre le genre et nombre de l'antécédent est observé. Dans cette occurrence le pronom *il* à la valeur d'un marqueur de topique discursif. Il assure la constance thématique. Il s'agit donc d'une progression à thème constant. Par ailleurs, l'élément thématique « *le français* », réapparaît dans la phrase suivante en se substituant en « **le lui l'** ». Cette pratique assure ainsi une cohésion textuelle et manifeste la progression thématique.

#### 4.2.1.4. La cohésion textuelle en terminale

Nous avons retenu la même démarche de lecture de la cohérence discursive pour les élèves de terminale.

« Copie 1 »

Depuis fort longtemps les hommes cherchaient à connaître cette entreprise figure le français. Actuellement la langue française se présente come le langue qui fait dans

toute les pays francophones. Quelles sont les avantages qui permet pour bien maîtriser cette langue dans les lignes qui suivent.

La langue française présente une grande partie dans les pays francophones. La langue française nous permet aussi d'aller partout ailleurs. *Elle* permet surtout aux élèves de bien manipuler langue et de bien étudier toutes les autres matières telque les s.v.t. la mathématique la philosophie et l'anglais et l'espagnol on doit d'abord maîtriser la langue française. Même ceux qui sont à l'université dans la faculté de droit de soit science demande toujours la maîtrise de cette langue surtout ceux qui font le droit n'importe quelle option tel que pour sortir le juge tu dois d'abord maîtriser la langue française. Et pour bien maîtriser la langue français son doit beaucoup fréquenter les livres et suivre les émissions. La langue française permet aux journalistes de bien expliquer toutes les actualités parce que un journaliste si vous n'êtes pas bien vraiment maîtriser la langue française vous ne pourrez jamais exposer les autres actions qui viennent d'ailleurs donc sa demande une bonne maîtrise en langue française c'est aussi une avantage ? Une avantage pour un élève ou un étudiant, à la fin de ces études *il* cherche à avoir une place pour facilité la tâche à travers ce qu'*il* vient de subir après ces études c'est d'abord en français et en d'autres branches.

Dans cette première copie, nous avons trois occurrences anaphoriques exprimées par *il* et *elle*. Le texte se présente en deux paragraphes. Ainsi l'introduction va de « depuis fort [...] qui suivent ». Le développement va de « La langue française [...] d'autres branches ». Ce texte se construit principalement autour de l'expression « langue française », et « élève ou étudiant » Ainsi *langue française* groupe nominal, sujet logique de la première et deuxième phrases se trouve t- elle répétée par pronominalisation, dans la suite du texte. Sa reprise par le pronom anaphorique *elle* dans la troisième phrase est correcte. Ce pronom anaphorique a bien un antécédent identifiable dans la structure du texte. Les règles d'accord entre l'antécédent et le pronom anaphorique correspondent bien au contexte. De ce fait le principe de cohésion-répétition permet à la fois la reprise des éléments antérieurs et assure aussi la progression textuelle. Ce texte est donc organisé sous le modèle de la progression linéaire. Par ailleurs, l'occurrence anaphorique par *il* renvoie non pas au sujet thématique « la langue française » mais à l'élève ou à l'étudiant. Cet usage est une fois encore correct.

« Copie 29 »

Actuellement la langue française à pour but de faire connaître à tout être vivant sur terre sa domination. A ces derniers nous montrerons son importance.

Le français occupe une place de choix parmi toute les langues. Le français joue un rôle très nécessaire dans la société ou dans le monde *il* est aussi nécessaire dans plusieurs domaine : dans les études chez la commerçant, etc... *il* est partout au niveau scolaire *il* permet à élève ou étudiant de bien distinguez ces devoirs ou de bien expliquez les mots

qui lui apparaît difficile ou clés au cours d'un débat ou d'un exposé *il* est là présent, quelqu'un qui ne maîtrise pas le français *il* est rien. Car le français éloigne l'homme de la sauvagerie. *il* n'est pas seulement nécessaire aux études mais *il* est nécessaire partout pour tout être humain est obligé de connaître la langue française pour être respecter ou responsable. La plupart des pays francophone dispose leurs cours à l'exception des autres pays dans le monde. La langue française permet aussi de bien partout ou il y avait des difficultés, des autres pays de l'univers  
Enfin le français joue un rôle très important avec dans la société. La maîtrise du français fait la fierté humaine.

La copie 29 renferme sept occurrences de *il* ayant des antécédents identifiables dans la structure du texte. Le texte se présente en trois paragraphes correspondant aux trois parties du devoir. L'introduction va de « le français [...] son importance ». Le développement de « le français [...] de l'univers » et la conclusion de « enfin [...] fierté humaine ». La lecture de la copie montre que le texte est structuré autour de deux sujets thématiques : « le français » et le pronom indéfini « quelqu'un ». Ces deux sujets sont respectivement repris par le pronom *il*. Cette reprise assure la progression thématique et marque la cohésion textuelle puisque les règles grammaticales sont observées. Au début de son texte l'élève évoque *le français*, élément thématique repris par le pronom *il*. Par ce mécanisme de répétition, le principe de cohésion progression textuelle est ainsi assuré ; sujet anaphorique apparaissant avec des nouveaux rhèmes. Dans la suite du texte, l'élève recourt à l'anaphore lexicale lorsqu'il emploie le pronom indéfini *quelqu'un*. Sa reprise par le pronom anaphorique (*il*) conformément au genre et au nombre permet de dire que le texte est organisé autour de la progression constante.

#### **4.2.2. Synthèse sur l'emploi du pronom *il***

La lecture des anaphores pronominales dans les copies et brouillons des élèves de troisième, de seconde et terminale s'est effectuée en deux phases. La première phase a concerné l'emploi du pronom *il* et la seconde phase portait sur la manifestation de la cohérence thématique à travers l'usage de ce pronom. La lecture des textes par rapport à l'usage du pronom anaphorique *il* a révélé quatre cas de figures : emploi conforme à la règle grammaticale en rapport avec la linguistique textuelle, des ruptures de genre et de nombre, des emplois pronominaux sans antécédent ou avec un antécédent éloigné mais aussi des constructions particulières.

Ces cas sont presque similaires sur l'ensemble de la population qui constitue notre corpus. Si les élèves de lycée sont supposés favorables à produire plus d'unités anaphoriques,

compte tenu de la qualité et du nombre des textes étudiés dans le cadre scolaire, le constat est assez contraire par rapport à l'ensemble de la population. L'examen des tableaux récapitulants les processus génératifs des anaphores donne à lire une meilleure performance, chez les élèves de seconde. Le cas sur les ruptures en genre et en nombre en constitue une preuve probante. Pendant que quelques corrections sont notées dans ce même registre, en seconde, en terminale aucune correction n'est remarquée. Les erreurs commises sur le brouillon se retrouvent systématiquement sur la copie. Ces résultats tendent à infirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves de terminale observeraient mieux les étapes de la conception de texte par rapport à ceux de la seconde<sup>72</sup> et confirment l'hypothèse selon laquelle les élèves de seconde vont avoir un usage plus conforme aux exigences grammaticales sur les pronoms. Cela peut avoir une explication en tenant compte des programmes d'enseignement, entre le collège et le lycée. En effet, le programme d'enseignement du lycée consacre moins de place à l'étude des outils grammaticaux pendant que celui du collège y consacre plus de place. Les tableaux qui mettent en parallèle les pronoms et les antécédents montrent une petite amélioration au niveau de la présence de l'antécédent dans le texte : le pronom anaphorique sans antécédent est moins manifeste chez les lycéens. Toutefois les cas d'éloignement de l'antécédent et des constructions particulières resurgissent malheureusement, en terminale. De ce fait le critère d'âge ne semble pas être justifié dans les cas de nos candidats. On peut, peut-être penser que les élèves soumis aux mêmes réalités pédagogiques et vivant dans le même espace socioculturel peuvent avoir les mêmes pratiques linguistiques, aussi âgés ou moins âgés soient-ils.

Par ailleurs, la manifestation de la cohérence discursive est lue à l'image de la définition de l'anaphore telle qu'elle est donnée par De Weck (1991 : 36) que nous reprenons ici. Pour cet auteur, l'anaphore est acceptable à partir de trois critères : la dépendance co-textuelle, l'anaphore est interprétée en fonction du texte dans lequel elle est insérée ; la présence d'une source identifiable dans la portion du texte qui précède et enfin la prise en compte de la source mettant en évidence la continuité des éléments thématiques assurant au texte sa cohésion.

Il est apparu, au cours de notre analyse, que la reprise de l'antécédent par le pronom anaphorique « *il* » permet de lire à la fois la cohésion textuelle et la progression thématique d'une part, le passage d'une catégorie grammaticale à une autre tend à rompre cette progression et donne la preuve de l'absence du maintien thématique par le biais de l'outil

---

<sup>72</sup> Claire Doquet (2011) dans son livre sur *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire* parle des trois processus à l'oeuvre dans l'écriture : *planifier, textualiser, réviser*. Pour ce qui concerne nos candidats, les étapes correspondraient à : constitution d'un plan, rédaction des idées, révision du texte.

grammatical. Quelques hypothèses pourraient être envisagées pour comprendre ces défaillances. Nous pensons particulièrement aux termes ayant constitué les énoncés de rédaction; le cas échéant le syntagme « français » sous entendue langue française, pour les lycées. Ce terme constitue la principale source d'erreurs liées au manque de maintien thématique, tel que cela est apparu au cours de l'analyse des données. En effet, le nom « français » a été diversement repris par : « *la langue française, le français, cette langue...* ». Par conséquent, la reprise anaphorique s'est faite, soit par le pronom *il*, soit par le pronom *elle*, soit encore par les deux au sein d'une même séquence phrastique ou d'un paragraphe.

Nous pouvons par ailleurs penser à une erreur de l'élève qui ne fait pas attention aux implications d'une reprise nominale par un pronom. Nous hésiterons à parler de faute dans la mesure où dans la majorité des cas, lorsque l'apprenant est interpellé, il parvient à corriger la faute sans qu'on ne cherche à rappeler les détails des exigences grammaticales<sup>73</sup>.

Nous voulons terminer notre propos sur l'anaphore pronominale au moyen de *il*, par un tableau récapitulatif des numéros des copies et brouillons où les formes occurrences du pronom *il* dans les corpus ont été examinés. Ce tableau permet de voir que certaines copies renferment plusieurs cas de tous ceux qui sont mentionnés, tel que nous l'avons déjà évoqué plus haut. De ce fait ces copies sont signalées dans plusieurs rubriques.

Références	Emploi conforme	Rupture : genre nombre	Sans antécédent	Antécédent éloigné	Emploi particulier
<b>&lt;Copies 3<sup>e</sup>&gt;</b>	25 53 85 84 96 103 105 123 138 137 140	24 26 41 52 37 48 49 78 112 69 100 145	64 119 78 123 140	112 118	9 106 123
<b>&lt;2<sup>nd</sup>e copies&gt;</b>	1 2 4 8 15 17 24 25 27 29 30 45 47 62	17 18 31 40 50 53 80 81	80		
<b>2<sup>nd</sup>e brouillons</b>	2 8 15 16 14 18 19 24 27 28 29 31 45 46 53 61 66 68 77 79 80 81	13 31 32 73			
<b>Terminale copies</b>	1 6 14 15 16 18 25 19 29 34 37 39 40 47 78 81 82	8 4 20 25 28 70 78 79	8	4 73 79	94
<b>Terminale brouillons</b>	18 19 29 34 37 63 81 85	8 16 19 25 28 48 78 82	8	39 79 73	85 16

Tableau récapitulatif des copies et brouillons contenant le pronom anaphorique *il*

Ce tableau permet de visionner les numéros des copies contenant l'anaphore pronominale *il*. La spécification des usages permet de noter que les apprenants utilisent dans

<sup>73</sup> Martine Marquilló Larruy note ce qui suit : « Le trait qui différencie la faute de l'erreur dans la culture judéo-chrétienne est la notion de conscience et de caractère volontaire (Eve savait qu'elle ne devait pas croquer la pomme...). Le terme d'**erreur** est culturellement moins marqué, plus neutre, il bénéficie d'une plus grande faveur de la part des pédagogues contemporains qui, à juste titre, souhaitent reconsidérer son rôle et son statut dans l'apprentissage », *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, 2003, p. 13. Le gras est de l'auteur.

l'ensemble de façon pertinente cet outil linguistique. Après cette étude du pronom *il*, nous allons poursuivre notre réflexion en nous focalisant sur la variante féminine *elle* et *elles* avec un questionnement essentiel : ces pronoms donnent-ils lieu à une pratique identique à celle du *il* ?

#### 4.3. *Elle*, un marqueur de continuation mieux employé

Nous comptons faire une lecture qualitative et quantitative, comme nous l'avons fait pour le pronom *il*. Aucune étude consacrée spécialement au pronom *elle* n'a été recensée comme cela est le cas avec le pronom *il* auquel Georges Kleiber a consacré une étude entière. Il est question de voir si les formes anaphoriques avec le pronom personnel *elle* sont plus conformes comparées à celle du *il*. Ce qui est spécifique avec ce pronom, il n'existe pas de construction impersonnelle avec la forme *elle*<sup>74</sup>.

Les brouillons et les copies réunis dans le cadre de notre recherche nous ont permis de comptabiliser 371 formes occurrences du pronom *elle*. De toutes ces formes, les emplois anaphoriques sont au nombre de 363 soit un pourcentage de 97,84%.

La forme <i>elle</i>	Nombre de formes « elle »	« elle » anaphorique	%	Cataphore
Copies 3 <sup>e</sup>	62	62	100%	
Copies seconde	59	56	94,91%	
Copies terminale	102	99	97,05%	1
Brouillons seconde	63	63	100%	
Brouillons terminale	85	83	97,64%	1
Total	371	363	97,84%	2

Tableau sur le nombre de formes occurrences de *elle*

L'analyse peut se faire au niveau des données statistiques. La prise en compte des chiffres relatifs aux formes anaphoriques de *elle* permettrait en effet de dire les tendances sur leur qualité ou le taux de réussite. Par la suite, l'examen détaillé des données textuelles permettra de décrire les types de ruptures. Il s'agirait de la construction conforme à la règle grammaticale de l'anaphore pronominale mais aussi des cas de rupture entre l'antécédent et l'anaphore. La rupture est généralement liée à la non observation du lien sémantique sur le

<sup>74</sup>*Elle* est un morphème qui se construit presque systématiquement avec un antécédent. C'est assez différent de *il* pour lequel Michel Maillard (1994 : 48) note d'ailleurs : « Il n'y a d'impersonnel que si un dispositif spécifique vide le clitique préverbal de tout contenu référentiel. Ce dispositif est soit sémantique soit syntaxique. Il est sémantique dans le cas des lexèmes verbaux qui excluent *a priori* toute relation avec un sujet nominal. Il en va ainsi des verbes météorologiques classiques ou d'un verbe déontique comme falloir, qui sont fits "essentiellement" impersonnels ».

genre et/ou sur le nombre entre l'antécédent et l'anaphore. A côté de ces principaux cas, nous notons aussi les cas d'absence d'antécédent dans l'univers du discours ou d'éloignement de l'antécédent dans les parties du texte (paragraphe) et une telle pratique aboutit au manque de maintien thématique dans la rédaction. Nous illustrons notre propos à partir de quelques extraits.

#### **4.3.1. Le pronom anaphorique dans les copies des collégiens**

Pour les 150 copies de la classe de troisième, nous avons comptabilisé 62 anaphores pronominales d'*elle*. Trois catégories d'emplois ont pu être observées. Il s'agit de l'emploi correct de l'anaphore textuelle, de la rupture des genres et nombre entre l'antécédent et l'anaphore mais aussi les cas d'absence ou d'éloignement de l'antécédent. Comme nous l'avons fait pour le pronom *il*, nous allons étudier le pronom *elle* à partir de quelques exemples. Les cas de conformité d'emploi constituent le point de départ.

##### *4.3.1.1. Emploi conforme de l'anaphore textuelle*

Copie 43

« **La route** est une infrastructure de base car *elle* joue un rôle principal pour le développement d'un pays »

Copie 70

« **Les routes** sont des moyens permettant la circulation des peuples congolais... *Elles* les gens de se déplacer »

Dans ces deux extraits, la forme *elle* est sujet anaphorique. Sa position dans le texte lui confère de façon plausible un rapport de corrélation et de coréférence avec l'antécédent qu'elle reprend. En effet, les syntagmes nominaux « la route, les routes » repris par *elle(s)* dans les copies 43 et 70 sont en position sujet dans les phrases qui précèdent celle où se trouve le pronom *elle(s)*. La reprise du nom par ce pronom témoigne du rapport étroit que le scripteur établit entre l'anaphorisant et son antécédent. Par ailleurs, les syntagmes nominaux « les routes » et « des routes », compléments respectifs de noms *construction et circulation* repris par *elle* est une autre preuve de compétence qu'ont ces élèves à pouvoir maintenir l'équilibre thématique. Mais cette compétence reste bien relative dans la mesure où les cas d'emploi conforme ou pertinent de l'anaphore restent peu conséquents. Il apparaît souvent dans la structure syntaxique un élément qui empêche de valider la phrase.

#### 4.3.1.2. Rupture en genre et/ou en nombre

La rupture en genre et en nombre va se lire à partir de cinq extraits suivants :

Copie 16

« l'importance de ces route ce de se deplace facilement... ces routes est devenu très important pour nous. *Elle* nous favorise aussi de voyagerapidement pour ce delpace... »

Copie 39

Les routes sert au deplacement des gens dees vehicules et de transporter les marchandises de brazzaville pointe et la facilité des poorteurs qui peuvent en menée un marchandises de pointe à dolisie. Les routes sont importants parce qu'*elle* augmente l'économie des notre pays

Copie 62 Ces routes facilitent le commerce entre les pays d'Afrique centrale et les villes de notre pays. *Ils* permettent de decouvrir plusieurs villes plusieurs regions et localités lors des voyages. *elles* permettent aussi le developement deu pays lors de l'importatio des marchandises dans notre pays.

Copie 91

Enfin la route ne joue pas juste le rolle de liaison mais plusieurs autres rôles notammen le rôlde de transit et aussi *elles* nous servent depour ttout genres de transport.

Copie 77

Depuis un certain temps les Etats comprennent que les routes contribus à l'épanuissement de leurs divers activités. *Elle* peut se définir comme un element primordiale des relations des Etats des villes.

La lecture de ces extraits permet de relever quelques points de désaccords entre le sujet anaphorique et son antécédent. Il s'agit essentiellement des erreurs dues à la rupture entre le nombre et le genre de l'antécédent par rapport à celui du sujet anaphorisant. Sur cette base de cinq extraits, nous relevons trois petits cas ; le premier cas concerne les extraits ayant un antécédent au pluriel mais repris avec un pronom anaphorique singulier ; tel est le cas dans les extraits des copies 16, 39, 77. Le syntagme nominal *les routes* est anaphorisé par la forme *elle* au lieu de la forme féminine plurielle *elles*. Le deuxième cas révèle une situation contraire à celle que dégagent les copies 16, 39 et 77. L'antécédent est au singulier mais son pronom anaphorique est au pluriel. C'est ce qui ressort de la copie 91. Pendant que l'antécédent est au singulier, l'anaphorisant le reprend par un pluriel ; le syntagme nominal *la route* est anaphorisé par le pronom féminin pluriel *elles*. Le troisième cas concerne la reprise de l'antécédent par deux pronoms de genre différent, tel que cela apparaît dans l'extrait de la copie 62. Cet extrait se compose de trois propositions ; dans la première proposition se trouve le groupe nominal sujet « *ces routes* », antécédent respectif des anaphorisants *ils* et *elles* qui le reprennent tour dans la deuxième et la troisième proposition. Si la forme féminine plurielle qui apparaît dans la troisième proposition constitue un usage correct, cela n'est pas le cas pour la deuxième qui devrait en principe recourir à la forme féminin pluriel. La question que nous posons est celle de savoir pourquoi, dans le même texte, le scripteur emploie deux pronoms de nature différente pour désigner le même référent. Dans le cas présent, l'élève ignore encore le



genre du nom « routes », ce qui le conduit à utiliser l'une et l'autre forme, ou cette erreur relève de l'absence de relecture des textes, des attitudes caractérisant certains scripteurs.

#### 4.3.1.3. Antécédent absent ou éloigné

Dans les productions écrites des élèves, il arrive parfois que l'emploi d'un pronom anaphorique ne réponde pas à un antécédent explicitement exprimé. C'est le cas de l'absence d'antécédent qui en réalité n'existe que dans l'univers mémoriel du scripteur. Certes le contexte aide souvent à imaginer le terme omis. Il arrive encore que l'antécédent ne soit pas proche syntaxiquement du pronom. Plusieurs phrases séparent les deux éléments ; ce qui rend l'interprétation délicate. Les extraits suivants illustrent cette pratique scripturale.

Copie 8

*Elle* doit toujours voir de l'importance parce que l'occasion daide dans les autres etats de l'Afrique centrale,...

Copie 25

*Elles* permettent aussi les échanges entre les pays de l'Afrique centrale. Ce qui occasionne lexaude rural.

Copie 95

« La construction **des routes** est très important car *elles* permettent aux personnes de se déplacer d'évacuer les marchandises... »

Les structures syntaxiques dans ces extraits ne permettent pas d'attribuer de façon aisée un référent textuel au pronom *elle(s)*. Le contexte peut permettre d'établir un lien entre l'anaphorique et l'antécédent sous-entendu mais on entre dans une démarche de lecture qui pourrait ne pas correspondre à la pensée du scripteur. Si dans l'extrait de la copie 8, nous sous-entendons que le pronom *elle* réfère au groupe nominal « des routes » que l'élève note au début de son texte « *De nos jours l'état congolais. l'importance de ces routes...* » ; nous devons alors reconnaître que le lien n'est pas évident. La rupture en nombre interdit le lien entre *routes* et *elle*. L'antécédent auquel on peut recourir pour comprendre l'usage du pronom *elle* est en réalité absent du texte. Faut-il croire et penser que l'élève fait référence à la mémoire discursive dont parle Georges Kleiber ? Dans cette phrase de la copie 8, l'élève a visiblement utilisé le pronom *elle* à la place du signifiant *route* car l'énoncé garde une pertinence quand on dit : « **La route** doit toujours voir de l'importance ». L'absence de l'antécédent occasionne une perturbation référentielle. Dans la progression thématique, le scripteur donne des nouvelles informations sur l'objet en oubliant de recourir aux éléments déjà cités dans le texte, aux éléments contenus dans le contexte gauche du discours. Le pronom *elle* est donc à comprendre comme une anaphore exophorique.

La copie 25 présente un autre cas d'absence d'antécédent. Ici le scripteur ignore ou ne fait pas attention à la nature de l'antécédent et au mot auquel le pronom renvoie. L'anaphore *elles* devrait peut-être pas être au pluriel. En effet, dans la phrase qui précède celle de l'anaphore, nous notons :

« On dit que port de pointe est la porte de sortie et d'entrée car *elle* assure la facilité des jeunes commerçants... »

Si la progression textuelle n'est pas observée par la répétition des données thématiques, on aboutit alors à un texte incohérent. L'absence de déterminant pour le syntagme *port* constitue sans nul doute une première difficulté pour sa reprise pronominale. Par ailleurs le genre et le nombre du syntagme « la porte de sortie » est probablement à l'origine de l'usage du pronom *elle*. Le problème sémantique n'est toutefois pas résolu. En effet, il est difficile de concevoir la phrase :

\* **Le port** assure la facilité des jeunes commerçants.

Nous pensons que le pronom *elle* possède un antécédent exophorique qui pourrait être les responsables du port conceptualisés par un collectif féminin singulier comme l'autorité (portuaire). On aurait ainsi la manipulation syntaxique suivante :

\*« On dit que le port de Pointe-Noire est la porte de sortie et d'entrée dont les autorités facilitent les jeunes commerçants dans leurs transactions... »

Une telle reformulation, pour probable qu'elle soit, ne nous aide pas vraiment à parvenir à un contenu sémantique conséquent. Nous ne pouvons que relever le fait que la prise en compte réelle de la nécessité de la relation anaphorique pertinent aurait permis à l'élève de produire un texte beaucoup cohésif.

Pour l'exemple 95, nous avons apparemment des anaphores *elles* bien employées mais lorsqu'on examine attentivement ces constructions, on se rend compte qu'il y a une rupture qui caractérise la structure syntaxique et qui génère un problème de cohésion textuelle.

La construction **des routes**=>*elles*permettent aux personnes (copie 95)

Dans cette construction, le pronom *elles* ne devrait pas être utilisé pour reprendre le signifiant *routes* parce qu'il est un complément de nom. Le candidat aurait pu recourir à une anaphore lexicale pour avoir des structures textuelles mieux structurées.

\* La construction **des routes** est très importante car *les chaussées (voies)* permettent aux personnes de se déplacer, d'évacuer des marchandises.

Si de façon évidente, l'anaphore employée traduit une maladresse de l'apprenant, nous observons par le même fait qu'il existe une tendance où dans l'écriture des liens entre anaphore et antécédent, l'élève renvoie à l'élément subordonné voire facultatif du groupe syntaxique de l'antécédent. Est-ce la proximité syntaxique au sein de la phrase ou le lien sémantique qui pousse l'élève à opérer ce choix, il est difficile de le dire ? Une tentative de réponse à cette interrogation va intervenir après la prise en compte des données du lycée.

#### **4.3.2. Le pronom anaphorique *elle* dans les brouillons et les copies des lycéens**

Il ressort de la lecture du corpus des lycéens, trois cas majeurs. Nous avons des formes anaphoriques correctes : ces cas ne s'observent malheureusement qu'à partir de quelques extraits car il est difficile de trouver une copie où l'anaphore textuelle est totalement réussie. Il y a des formes avec rupture en genre et ou en nombre entre l'antécédent et l'anaphore mais aussi des cas d'absence ou d'éloignement de l'antécédent.

Hormis ces cas relatifs à l'harmonie ou à la désharmonie entre l'antécédent et l'anaphore, la mise en parallèle des brouillons et des copies a permis de constater deux autres faits. Il s'agit des quelques copies qui ont les anaphores pronominales mais dont les brouillons correspondants n'en contiennent pas ; cela apparaît fondamentalement en classe de terminale où nous avons compté une dizaine des cas de brouillons n'ayant pas l'anaphore pronominale *elle*. La situation inverse s'observe aussi ; le brouillon contient l'anaphore pronominale par « elle » pendant que la copie n'en contient pas ou contient une autre forme de reprise ; les cas du pronom *il(s)*, sans pour autant que l'antécédent change, sur les deux supports. Quelquefois, chez le même scripteur, entre les deux supports, la reprise ne se fait pas avec le même outil grammatical ; c'est soit une anaphore pronominale soit une anaphore lexicale. Cette réalité est notée dans quelques textes de seconde (Brouillon/copie 4, brouillon/copie 43, 47 57 66). Des cas de remplacement sont également notés. Certains noms pronoms sont remplacés par des termes synonymiques, le cas échéant le couple « il/elle » et vice versa ; il s'agit généralement d'un usage assez régulier (voir par exemple dans les copies 57 et 59).

#### 4.3.2.1. Processus génératif de l'écriture du pronom *elle*, insertion, remplacement et déplacement en seconde

Dans notre corpus de seconde, nous allons examiner le processus génératif de l'écriture du pronom *elle*. Il s'agit d'apprécier comment advient le pronom dans le texte définitif. S'agit-il des opérations d'insertion, de remplacement ou de déplacement ? Le cas d'insertion suppose que dans le brouillon, l'élève n'a pas employé l'anaphore *elle* mais ce pronom est insérée dans le texte définitif. Une telle pratique peut aider à comprendre les incohésions textuelles exprimées dans les copies. De même, l'opération de remplacement du pronom *elle* par un autre mot peut aboutir à des ruptures syntaxiques. Le déplacement compris comme changement de place syntaxiquement correspond à une démarche fréquente susceptible de générer des confusions quand certaines précautions ne sont pas prises.

---

Brouillon 47	Copie 47
<p><i>Les</i> avantage est que lorsque une élève /s'exprime ou/ maîtrise bien le français, elle est capable d'affronter le français en écrivant et en parlant /surtout/. Devant les autorités elle s'exprime bien en français bien écrire et à travers le français, elle peut voyager pour allé continuer ses étude...</p>	<p>Les avantages que nous procures le français est que une élève qui maîtrise le français est capable d'affronter les mots difficiles, dans les concours des dictées et soit des rédactions. Dexièmement=(deuxièmement) il peut voyager pour aller terminer ses études à l'étranger surtout dans les pays francophones telque( la France, le canada, le sénégal...) et à travers le français il peut être capable de bien s'exprimé devant les autorités devant les profeseurs, les parents</p>
<p>Brouillon 66 Ce que je peux dire c'est que le premier avantage du français est que toutes les disciplines se font en français. Pour la série que je fais il m'est aussi chère</p>	<p>Copie 66 Ce que je peu dire c'est que le premier avantage du français pour moi est que toutes les disciplines se font en français. Pour la série que je fais elle m'est aussi chère</p>

---

Les extraits reproduits ici montrent, de façon générale, une inadéquation entre les textes de brouillon et ceux des copies, par rapport à l'anaphore et son antécédent. Pour chaque extrait, c'est la mise en parallèle de la copie et du brouillon qui permet de relever les inégalités. Nous essayons de comprendre ces mécanismes, en faisant ressortir le rapport de corrélation entre l'antécédent et l'anaphore.

Soit la copie 47, nous avons compté deux formes anaphoriques *il*. Celles-ci ont pour antécédent réciproque le groupe nominal *une élève*. Cet emploi est incorrect compte tenu de la nature de cet antécédent. C'est évidemment la forme féminin « elle » qui serait employée. Le brouillon de cette copie contient, par contre, trois formes anaphoriques de *elle* qui renvoient réciproquement au groupe nominal *une élève* ; cet usage est d'autant plus correct que celui de

la copie. Le nombre et la nature de l'antécédentsont observés. Cette pratique permet de lire entre autres faiblesses d'écriture : la non observation du maintien thématique, par l'outil grammatical, à cause du passage d'une catégorie à une autre, pour nommer le même antécédent ou sujet, le cas échéant le couple (*elle/il*). Si le brouillon donne une lecture aisée de l'anaphore textuelle cela n'est pas le cas pour la copie. Le nombre des idées est toutefois le même entre le brouillon et la copie mais l'ordre syntaxique dans chacun des supports présente d'énormes différences. Pendant que la première idée est exprimée à l'aide d'une anaphore pronominale *elle*, dans le brouillon, celle-ci est remplacée par le pronom relatif *qui*, dans la copie, ce qui est d'ailleurs correct.

Par contre, la deuxième idée du brouillon se trouve en troisième position dans la copie et la troisième idée du brouillon devient en deuxième position dans la copie. En dépit de ces cas de remplacement ou de déplacement la copie présente quelques mérites. L'emploi du connecteur énumératif « deuxièmement » est un indice de cohérence discursive chez cet apprenant malgré l'absence de *premièrement* et de *troisièmement*... Nous nous posons encore la question de savoir ce qui expliquerait l'usage du pronom *il* en lieu et place du pronom *elle*. S'agit-il d'une anaphore à la fois textuelle et exophorique ? Nous pensons que la double nature du terme *élève* (un/une élève), doit être à l'origine de cette erreur. L'élève a oublié d'accorder le pronom anaphore à son antécédent textuel.

La copie 66 présente un cas d'emploi de l'anaphore pronominale *elle* ayant pour antécédent le groupe nominal « avantage du français ». Cet usage n'est pas correct ou pertinent compte tenu du genre masculin de l'antécédent. La lecture parallèle du brouillon et de la copie donne une forme correcte en faveur du brouillon. L'interprétation de cet usage va reposer sur des démarches cognitive et psycholinguistique.

Nous osons croire que selon que l'idée porterait sur le signifiant *français*, terme évoqué dans le contexte gauche, l'élève accorderait au masculin. Mais lorsque le terme français est compris comme (langue française), signifié auquel renvoie le signifiant *français*, l'accord se fait avec une anaphore de forme féminin. Par conséquent, cet antécédent devient à la fois mémoriel et situationnel. Comme cela est apparu avec la copie et le brouillon 47, l'élève a employé deux pronoms de catégories différentes pour désigner le même antécédent.

#### 4.3.2.2. Processus génératif de l'écriture du pronom *elle*, insertion, remplacement et déplacement en terminale

Nous lisons le processus génératif de l'écriture anaphorique à partir de l'avant-texte et du texte 24 de la classe de terminale. Le tableau ci-après nous permet de visualiser les extraits des deux productions écrites.

---

<i>Brouillon</i>	<i>Copie</i>
<p><i>Brouillon 24</i> En générale le français est une langue officielle que tout congolais est appeler à exprimer. Cependant dans le cadre de nos études il constitue des atouts bénéfiques ux étudiants</p>	<p><i>Copie 24</i> En générale le français est une langue officielle, que tout congolais devait normalement maitriser. Cependant, dans le circonstances de nos études le français attribut beaucoup des atouts favorables et bénéfiques aux étudiants.</p>
<p><i>Brouillon 27</i> La langue française nous permet aussi de bien comprendre les explications des professeurs vu qu'ils expliquent en français. Lors des évaluations le français nous permet encore de comprendre le sujet dont il est question</p>	<p><i>Copie 27</i> La langue française permet aussi de bien comprendre les explications des professeurs vu qu'ils expliquent en français... Lors des évaluations elle nous permet de comprendre le sujet dont il est question</p>

---

Dans la copie 24, nous n'avons pas d'anaphore pronominale. Il y a plutôt une anaphore lexicale fidèle. Dans cet extrait de deux phrases le groupe nominale *français* est employé à deux reprises. Dans le brouillon et la copie 27, nous avons un cas de remplacement d'une unité lexicale de genre masculin par le pronom anaphorique *elle*.

Lors des évaluations le français nous permet encore de comprendre le sujet (brouillon)

Lors des évaluations elle nous permet encore de comprendre le sujet (copie)

Dans le brouillon, l'élève a employé le mot *le français* pour reprendre dans le texte les termes du sujet exprimé à partir du groupe de mots *la langue française*. Dans le texte définitif, l'apprenant choisit de ne pas utiliser la variante lexicale au bénéfice d'un pronom. Il ne fait pas l'erreur de remplacer le terme supprimé par un pronom de même genre et de même nombre. Il tient compte de la structure du texte et utilise *elle* de façon pertinente en relation avec le syntagme « la langue française », sujet dans la phrase précédente. Cet emploi est grammaticalement correct ; le nombre et le genre de l'antécédent correspondent bien à ceux du pronom. On peut dire que le passage du brouillon à la copie devient une opération de renforcement stylistique. Le candidat recourt au pronom et son texte devient plus élaboré.

La copie 47 présente deux formes anaphoriques (*elle/ils*). Ces pronoms renvoient respectivement aux antécédents « langue française / professeurs ». On peut les présenter de la manière suivante :

Langue française	elle nous permet
Les professeurs	ils expliquent,

Toutes ces formes sont conformes à l'anaphore textuelle. Le nombre et la nature des antécédents sont bien observés. Dans le brouillon figurent les mêmes éléments que ceux employés dans la copie. A la différence de la copie, le groupe nominal *langue française* est repris non pas par une anaphore pronominale plutôt par une anaphore lexicale fidèle définie: *le français*. Il s'agit donc d'un emploi correct au regard des normes d'usage de l'anaphore textuelle.

#### **4.3.3 Le pronom anaphorique elle en seconde**

Nous allons l'usage de l'anaphore pronominale *elle* en classe de seconde par la lecture des occurrences conformes ou correctes, par la lecture des ruptures en genre et/ou en nombre et par la prise en compte des anaphores ayant des antécédents éloignés ou absents dans le texte.

##### **4.3.3.1. Emploi conforme de l'anaphore textuelle**

Nous avons classé dans cette rubrique les différents extraits de brouillons et de copies dans lesquels il est possible de lire et d'identifier, dans le contexte textuel l'anaphore et son antécédent. Nous avons choisi de travailler sur un échantillon de quatre copies et brouillons

§<Copie=S13>

D'une manière générale **le français ou la langue française** est une bonne langue car **elle** nous permettent de bien s'exprimer bien écrire et lire. Le français est une langue que tout le monde est censé connaître car **elle** très importante dans notre société d'aujourd'hui surtout sur cette nouvelle génération.

Copie 41

Le français est la langue la plus termique du Congo. Elle nous aide a bien se dialogué pour le bien de notre pays.

<partie=46B>

En general la langue française est une langue très avantageuse et importante parce qu'elle nous apprend beaucoup des choses... Elle est une véritable langue parce qu'elles nous a aides [] à bien s'exprimé à l'orale, [] tout comme à l'écrit  
[] Elle est surtout très avantageuse dans le cadre de nos études car elle nous éduquent à la bonne conduite de créer les connaissances et de s'exprimer. Il est donc très utile et fière [] pour un élève qui s'exprime très bien en français ne négligeons pas donc cette langue elle est très bonne.

Copie 46

En generale la langue française est une langue très vantageuse et importante parce qu'elle nous apprend [beaucoup des que nous e connai] à decouvrir beaucoup des choses ...elle est une langue parcequ'elle nous aides à [] bien s'exprimé à l'orale tout comme à l'écrit. [] Elle est surtout très avantageuse dans le cadre de nos études car elle nous éduquent à la bonne conduite...

Brouillon 63

Proprement parler le **français est une langue** vraiment instructive pour l'hoie parcequ'=(parce que) elle aide l'homme à s'instruire dans son vocabulaire, son écriture, [et] l'orthographe... [II]Elle est avantageux pour m3 [premièrement] parcequ'=(parce que)elle m'aide premierement dans mon vocabulaire, [on parlent avec mes parent elle m'] deuxièmement dans mon orthographe, 3<sup>ème</sup> dans mon écriture.Elle /peut aussi/ m'aidera à l'orale m'instruit beaucoup surtout en ce qui conserne mes études grace à elle je comprend mieux à l'école et je m'exprime avec les autres en français. Ellem'instruit aussi en apportant à l'hoie le savoir faire dans sa vie...

Copie = S63

Proprement parler le français est **une langue** vrément instructive et importante pour l'hoie. Parce qu'elle l'aide à s'instruire dans son vocabulaire, son écriture, l'orthographe... En effet elle est importante et avantageux pour moi parce qu'elle m'aide premièrement dans mon vocabulaire deuxièmement dans mon orthographe étude, et troisièmement dans mon écriture, ellem'aide aussi dans l'orale. Elle m'instruit beaucoup surtout en se qui conserne mes études. Grace à elleje comprend mieux à l'école et je m'exprime avec les, les amis(e), les parents etc. en français. Car l'instruction du français importante pour l'hoie en se qui conserne le savoir faire dans vie et de pouvoir un jour combattre les difficultés à la qu'elleil sera confronter. Depuis l'école maternelle on nous apprend le français comment écrire, parler, elle nous aide aussi à connaître des choses ou traivails que nous connaissant pas et peut être qu'on a jamais connus. Et à travers le français tu peut être admissible à un examen qui te permettra à travailler un jour pour toute ta vie . Etant élève ou étudiant nous devons apprendre le français et ne pas le négligez parcequ'elle=(parce qu'elle) nous aidera beaucoup.

Il est avantageux et important à l'hoie de connaitre et d'employer la langue parcequ'elle l'aidera toute sa vie.

Dans ces différents extraits, le pronom « elle » a bien un antécédent identifiable dans le contexte gauche du texte. Le cas du groupe nominal **la langue française**, présent dans la copie 13 est chaque fois repris par le pronom *elle*. *De même les compléments d'objets directs des propositions suivantes :*



Le français est **une langue** Copies 13, Brouillon et copie, 63

La langue française **est une langue** très avantageuse et très importante copie 46

Le français est la **langue la plus terminique du Congo** Copie 41 ; devenus sujets dans les phrases qui constituent la suite du discours sont aussi repris par le pronom **elle**. L'emploie ces pronoms dans les différents extraits montre le maintien thématique par l'outil grammatical en relation avec les règles de construction de l'anaphore pronominale.

#### 4.3.3.2. *Emploi incorrect de l'anaphore : rupture en genre et/ou nombre*

La lecture du corpus nous a permis de relever quelques cas de rupture d'accord entre l'anaphore et son antécédent. Il s'agit principalement du désaccord entre le nombre et ou la nature de l'antécédent par rapport à l'anaphore qui le reprend. Nous illustrons notre propos à partir de 3 extraits des copies et brouillons. Ces extraits sont doublement reproduits pour apporter la preuve d'un passage systématique du brouillon à la copie ; les mêmes erreurs se retrouvent généralement sur les deux supports.

Brouillon 40

[D'autre part] D'une part le cadre de nos études. Presente les avantages d'une bonne maitrise du francais parceque=(parce que) *elle* nous permet de decouvert des mots clé

Copie 40

Par ailleurs le cadre de nos études presente les avantages d'une bonne maitrise du français parce qu'*elles* nous permettent de découvrir les mots clé ... Donc a mon avis je pense que la maitrise du français est bonne pour le cadre de nos études.d'une part le cadre de vos études presente les avantages d'une bonne maitrise **du français** parce que*elle* nous permettent de bien s'exprimé.

Dans l'avant-texte et le texte, le scripteur reproduit la même erreur. Le pronom anaphorique *elle* reprend un antécédent supposé être féminin singulier. Mais lorsque nous regardons la partie gauche de la phrase, le mot féminin est le syntagme *bonne maitrise*. En considérant ce groupe lexical comme l'antécédent, nous réalisons que sémantiquement la phrase serait acceptable mais syntaxiquement il serait difficile d'avoir un complément de nom être anaphorisé à la place du mot principal.

**Copie 45**

Au niveau de l'écriture les avantages **du français** : **elle** nous permet d'ecrire C. V des demandes d'emploi ou de permission même

**Brouillon 45**

Au niveau de l'écriture les avantages du français sont : **elle** nous permet d'écrire des CV, des demande (d'emploi ou des permission)

#### **Brouillon 60**

Dans le monde des études le français maîtrisé est avantageux. Elle nous avantage de devenir intellectuelle dans notre vie et de bien s'exprimer de bien lire et de écrire.

#### **§<Copie=S60>**

Dans le monde des études le français est beaucoup parler écrit et nous devons avoir la maitrise. Elle nous avantage de devenir intellectuel dans notre vie de bien s'exprimer de bien lire et de bien écrire

#### **Copie 81**

Ainsi bénéficié de l'apprentissage, investir soit-même mettre les mots la où **elle** conviennent et payer ses frais scolaires...

Dans chaque extrait figure le pronom anaphorique « elle ». A la lecture de ces extraits le pronom *elle* renvoie généralement à des antécédents qui ne sont pas du même genre et ou non plus du même nombre. Dans les brouillons comme dans les copies 40 et 45, le pronom *elle* n'a pas d'antécédent féminin. L'anaphore textuelle exigerait ici la forme pronominale *il* qui aurait pour antécédent les compléments des noms *maitrise et avantages* (du français). Leurs reprises dans la proposition suivante par l'anaphore pronominale *elle* relève ainsi d'un usage fautif, par rapport aux règles grammaticales. Par ailleurs, il semble que la présence du signifiant *études* ait favorisé l'accord au féminin pluriel, dans la première proposition de la copie 40. Mais si tel était le cas le verbe présente(r) serait aussi au pluriel. Dans la copie et le brouillon 60, l'antécédent du pronom *elle* serait normalement le groupe nominal *le français*, sujet de la phrase précédente ; c'est donc par le pronom *il* qu'il serait repris. L'emploi du pronom *elle* relève simplement d'une ignorance de la part de l'élève. Nous concluons pour un emploi fautif de l'anaphore pronominale *elle*.

Soient la copie et le brouillon 45, pour chaque occurrence le genre de l'antécédent ou le référent ne correspondent pas avec celui du pronom anaphorique. Ainsi le groupe nominal *avantages du français* est-il repris par le pronom « elle » c'est plutôt la forme masculin qui devrait être employée *il*.

Dans la copie 40 le pronom apparaît sous deux graphies ; la forme singulier et la forme pluriel. Toutefois les deux graphies renvoient au même terme ; le groupe nominal « *avantages du français* ». Les mêmes erreurs qui sont apparues dans la copie et le brouillon 45 réapparaissent ici; ce qui laisse entendre la non maîtrise de l'usage du pronom pour mener à bien la cohérence discursive par l'outil grammatical chez les élèves de seconde.

#### 4.3.3.3. Antécédent éloigné ou absent de la structure anaphorique

Brouillon 57

Dans le cadre de nos étude, dans quelques lignes je vais présentez les avantages d'une bonne maîtrise du français

Le français a beaucoup des avantages telques : bien s'exprimé en français bien en écrire, dialogué en français et des amis même, le professeur La bonne maîtrise du français permet aussi à faire des recherche et à communiq e tu t'exprime bien ou tu écrit bien, *elle* nous permet aussi à écrire un document de français qui pourra aider d'autres personnes. La maîtrise du français nous permait de decouvrir encors plus. Pour un élève qui s'exprime bien doit être capable de se

Dans le brouillon 57 nous avons relevé une occurrence du pronom anaphorique *elle*. Ce pronom n'a pas textuellement pas d'antécédent immédiat. C'est peut être la prise en compte du début de cette rédaction qui peut nous permettre de comprendre le mécanisme qui aurait permis l'usage de cet pronom. En effet au début de cette rédaction l'élève a employé l'expression *le français*, sous entendu *langue française*. Sa reprise par le pronom *elle* pose textuellement un problème ; mais pour l'élève, les verbes *s'exprimé, dialogué, communiqué...* sont une preuve qui lui aurait permis cet emploi malgré la mention « le français », groupe nominal, donc antécédent auquel devrait s'accorder le pronom anaphorique. Partant la corrélation anaphore et antécédent c'est la forme masculine qui serait employée.

Brouillon 81

Il est avantageux pour un être de [] connaitre la langue française parce qu'*il* nous aide à s'opposer à tout sorte de difficulté... Le cadre de nos études *elle* prescrit en quelque sortes une connaissance fuable à l'homme pour s'en faire tout comme autre personne et être bien instruit.

Dans l'extrait du brouillon 81 figurent deux pronoms il/elle, dans la copie le pronom se présente sous deux graphies : *elle/elles*. Dans le brouillon, le pronom *il* a pour antécédent le groupe nominal *langue française*. L'accord entre l'antécédent et le pronom anaphorique n'est pas observé. C'est plutôt la forme masculine qui serait employée ici. Le pronom *elle* par contre n'apas d'antécédent dans la structure textuelle. Même si l'on remonte le début du texte, aucune occurrence textuelle ne favoriserait l'accord au féminin singulier.

La situation sur le désaccord entre le pronom et son antécédent s'amplifie dans la copie où le pronom *elle* renvoie au signifiants *mots* ; une fois encore, le genre et le nombre de l'antécédent ne correspondent pas avec ceux du pronom anaphorique. C'est la forme masculine pluriel qui devrait s'employer. Plus loin, l'élève a encore employé le pronom *elles* qui n'a pas non plus de référent textuel. Si l'on admet que les erreurs sur l'accord au féminin en lieu et place du masculin peuvent se comprendre par rapport à une ignorance de la nature

des ces antécédents , doit-on encore admettre que l'élève ignorerait l'accord du pronom anaphorique avec son sujet ? nous concluons pour un usage une incapacité à conduire le discours avec les outils grammaticaux ; les cas échéants les pronoms il(s) et elle(s) :

Copie 81

Ainsi bénéficié de l'apprentissage, investir soit-même mettre *les mots* la où *elle* conviennent et payer ses frais scolaires

Le cadre de nos études *elles* fait connaître en quelques sortes une connaissance fuable à l'homme comme toute personne bien instruit et bien approprier.

---

partie=81B> Il est avantageux pour un être de [] connaître la langue française parce qu'il nous aide à s'opposer à tout sorte de difficulté comme un concours surnommé au congo la francophonie si a été consut y aura pas des problèmes et surtout en vérifiant les dictionnaires.  
Le cardre de nos études elle prescrit en quelque sortes une connaissance fuable à l'homme pour s'en faire tout comme autre personne et être bien instruit.

Copie 81

. Ainsi bénéficié de l'apprentissage, investir soit-même mettre *les mots* la où *elle* conviennent et payer ses frais scolaires

Le cadre de nos études *elles* fait connaître en quelques sortes une connaissance fuable à l'homme comme toute personne bien instruit et bien approprier.

---

#### 4.3.4. Le pronom anaphorique *elle* en terminale

Comme pour la classe de seconde, les élèves de terminale emploient le pronom anaphorique *elle* avec une réussite variable. Nous relevons des emplois pertinents ou conformes aux exigences linguistiques, des emplois non conformes

##### 4.3.4.1. Emploi conforme du pronom *elle*

**Copie 1**

La langue française nous permet aussi d'aller partout ailleurs. *Elle* permet surtout aux élèves de bien manipuler la langue et bien étudier dans toutes les matières

Brouillon La langue française nous permet aussi d'aller partout ailleurs. *Elle* permet surtout aux élèves de bien manipuler la langue et bien étudier dans toutes les matières

§<brouillon=07terminalebrouillon>

La langue française est une langue beaucoup parler partout *elle* a beaucoup d'avantages surtout dans le cadre scolaire, *elle* a aussi de l'importance dans la société et donne la bonne maîtrise aux étudiants... C'est une langue qui est parlé en peu partout elle est international...

Enfin le français est une langue international voila prkoi *elle* est beaucoup plus parlé en afrique et qu'*elle* ns avantage dans le care de nos études

**Copie 7**

La langue française est une langue beaucoup parler partout *elle* a beaucoup d'avantages surtout dans le cadre scolaire, *elle* a aussi de l'importance dans la société et donne la bonne maîtrise aux étudiants.

C'est une langue qui est parlé en peu partout *elle* est international...

Enfin le français est une langue international voila prkoi *elle* est beaucoup plus parlé en afrique et qu'*elle* ns avantage dans le care de nos études

Pour ces différents extraits, nous avons la possibilité d'identifier les antécédents du pronom *elle*. Quelques groupes nominaux et propositions repris par le pronom *elle* sont visiblement identifiables dans le contexte précédant celui où apparaît le pronom qui les reprend. Ainsi le groupe nominal « *la langue française* » (brouillon et copie1) et la proposition « C'est une langue qui est parlé un peu partout » (copie et brouillon 7), sont-ils respectivement repris par le pronom *elle*.

#### 4.3.4.2. Emploi incorrect de l'anaphore : rupture en genre et en nombre

La lecture des brouillons et copies des élèves permettent de relever des incorrections liées à l'emploi de l'anaphore. Des ruptures en genre et en nombre illustrent les faiblesses de l'expression dans le jeu de l'enchaînement syntaxique. Dans les séquences suivantes, nous relevons quelques usages non pertinents.

##### **Copie 45**

En se qui nous concerne, **le français** a une grande importance dans le cadre de nos études. *Elle* nous présente beaucoup d'opportunité..., *elle* nous permet de développer notre capacité intellectuelle *elle* nous donne les avantages au niveau de l'internet [...].

<partie=71terminale copie>§

**Le français** permet d'avoir une bonne expression... **grâce à elle** nous nous trouvons dans la capacité d'aborder plusieurs sujet sans crainte. *Elle* nous permet de faire face à des débats, *elle* insiste à parler couramment et à bien rédiger sur le papier, et *elle* nous ouvre plusieurs autres horizons, *elle* nous plonge dans une compréhension nouvelle change notre caractère et nous éloigne peu à peu de l'animalisme

Au finish il convient de reconnaître que **le français** est une langue à tous permettant la formation, l'information du langage ou de la personne. *Elle* est importante pour la culture.

§<brouillon=71terminale>

[...]Avoir en soi **le français** pour acquit nous facilite la compréhension devant... Grâce à *elle* nous sommes capables d'aborder plusieurs sujet sans crainte. *Elle* nous permet de faire face à des débats..., *elle* permet l'ouverture sur d'autres horizon

Au finish il convient de reconnaître que **le français** est une langue ouvert à tous permettant la formation,... *elle* est importante pour la culture. *Elle* nous plonge dans une compréhension nouvelles...

Les extraits des copies et brouillons 45 et 71 contiennent des pronoms anaphoriques *elle* avec un usage inadéquat. Dans la copie 45 comme dans la copie et le brouillon 71, le groupe nominal *le français* est en corrélation avec le pronom *elle*. La prise en compte des données syntaxiques et sémantiques recommande normalement l'emploi de la forme pronominale *il*. Mais cela n'est pas le cas. Nous sommes tentée de croire que l'élève a employé le pronom anaphorique *elle* par inattention. La substitution nominale n'est pas ainsi pertinente et l'accord se fait non pas par rapport à la structure textuelle et au contenu sémantique du discours mais par rapport à ce à quoi il pense au moment de la production du texte. Le groupe nominal *le*

*français*, sous entendu *langue française* influence la phase de la rédaction. Un tel emploi pose inévitablement le problème de la maîtrise des contraintes formelles et sémantiques des outils de la langue. Doit-on pour autant confirmer ou conclure pour un usage exophorique de l'anaphore *elle* ? Cela est possible mais il est évident aussi de noter que l'emploi du pronom *elle* ne rend pas l'énoncé asémantique.

#### **4.3.5. De la cohésion textuelle dans les copies et les brouillons**

La lecture de la cohésion textuelle va se faire à partir de quelques copies et brouillons. Ces supports sont choisis sur la base de l'usage du pronom *elle* et de la pertinence du phénomène linguistique caractéristique de la pratique linguistique des apprenants de Brazzaville.

##### **4.3.5.1. L'anaphorique elle au collège et la cohésion textuelle**

Pour le collège, nous avons opté de lire la cohésion sur la base de deux copies. La forme pronominale *elle* permet de traduire la continuité textuelle quand elle reprend un morphème nominal mentionné dans le texte. Dans les exemples retenus, la tendance est à l'emploi anaphorique.

###### **<copie=03>**

[...] L'importance de la route Divenié pour Dolisie : *Elle* aide la population de Divenié pour le commerce, la découverte de Dolisie. Par exemple moi qui vous parle je n'avais jamais été en ville depuis ma naissance et monté dans un véhicule c'est à l'occasion de cette route que j'avais monté un véhicule et me rendre à Dolisie et c'était aussi ma première fois de goûter au yaour, Siki, socison. L'importance de la route auto route : *Elle* aussi aide la population d'arriver très vite à Pointe-Noire. Par exemple : il y avait un monsieur son fils était malade à Pointe-Noire et lui-même il était à Dolisie et on avait dit que son fils pour avoir la vie il faut la présence de son père c'est pour quoi on avait téléphoné son père de se rendre très vite à Pointe-Noire. C'est à l'occasion de la route autôt route que ce monsieur a pris le bus et est allé très vite à Pointe-Noire et son fils n'était plus mort. Si le monsieur voulait attendre le train son fils voulait mourir. L'importance de la route de Ngongo village jusqu'à Pointe-Noire : *Elle* aide aussi la population de Ngongo village de tout découvrir. Par exemple : il y avait des populations de Ngongo village qui n'avaient jamais vu un camion, une moto, un caterpillar ect. Et c'est à l'occasion de la ouverture de cette route que ces paysans ont profité de voir tout.

###### **<copie=95>**

La construction des routes étant très importante pour le pays en quelque ligne je vais vous montrer par des exemples précis l'importance des routes construites par l'Etat congolais.

La construction des routes est très importante car *elles* permettent aux personnes de se déplacer et d'évacuer les marchandises ou les produits agricoles de la campagne vers la ville ou d'une ville à une autre c'est le cas de la route nationale numéro un qui relie Pointe-Noire à Brazzaville et la route nationale numéro deux de Brazzaville au nord du pays. Ces routes permettent l'évacuation des produits agricoles et finissent la famine dans d'autres villes comme le moukalou, le poisson frais le malangoua les ngoki les ignames les pommes de terre à Brazzaville.

*Elles* relie aussi d'autres villes du pays à d'autres Etats d'Afrique centrale par exemple de Ouesso au Cameroun.

Construire des routes est une bonne idée pour le pays car il se crée des voies de transit des marchandises et des personnes venues dans d'autres pays d'Afrique centrale.

En conclusion, ces routes ont une grande importance car elles permettent le développement du pays.

La copie 3 se présente en trois paragraphes correspondant chacun à une partie du devoir. Le paragraphe 1 ou l'introduction va de [l'Etat congolais....importance des routes], le développement va de [l'importance de la route devenié ...pour tout voir], la conclusion va de [voilà les exemples ...route du congo]. Ce texte contient trois occurrences du pronom anaphorique *elle*. Ces occurrences se trouvent fondamentalement dans la partie du développement. Et ce développement est organisé à partir de ces trois exemples. Il s'agit des exemples énoncés à partir de la mention sur l'importance des routes : la route devenié-Dolisie, la route nationale passant par Dolisie et la route Ngongo village-Pointe Noire. De ce fait, chaque fois qu'un exemple est introduit, le mot *route* est repris dans la suite de la structure syntaxique du devoir par le pronom *elle* ; sujet unique. Syntaxiquement, il s'agit bien de l'antécédent du nom sujet. Cette construction discursive est visiblement cohérente ; l'usage du pronom anaphorique *elle* assure le maintien thématique et établit la cohésion entre l'antécédent et le pronom qui le reprend. Nous concluons que ce texte est bâti sur le modèle de la progression à thème constant.

Pour le texte de la copie 95, il est constitué de trois paragraphes. Il y figure trois occurrences du pronom anaphorique *elle*. Ces paragraphes correspondent chacun à une partie du devoir : introduction, développement et conclusion. L'argumentation se base sur le groupe nominal « construction des routes » et cette idée se développe sur le jeu de la manipulation du complément. De ce fait le signifiant *routes*, complément de nom de *construction*, terme présent dans la première phrase de l'introduction et dans la première phrase du développement se trouve repris dans la suite du devoir. Après la citation de deux exemples sur l'importance des routes reliant Pointe noire à Brazzaville et Brazzaville au nord du pays, le signifiant *route(s)* est repris par pointage déictique grâce au démonstratif *ces*. Plus loin, les mêmes exemples sont repris par le pronom anaphorique *elles*. Il s'agit d'une reprise conforme à la structuration de l'anaphore pronominale. Cette anaphore a bien un référent dans la structure textuelle. Le genre et le nombre de l'anaphore sont conformes à ceux de l'antécédent qu'ils représentent. La reprise des éléments antérieurs par l'adjectif démonstratif et le pronom personnel (*ces/elles*) permet d'établir la corrélation entre les différents éléments du discours. Par conséquent, la progression thématique est aussi assurée. Ce texte se construit alors sur

deux modèles de progression ; il s'agit d'un chevauchement entre la progression linéaire et la progression constante.

#### 4.3.5.2.L'anaphorique elle au lycée et la cohésion textuelle

Nous avons un échantillon de quatre copies. Les brouillons sont également reproduits pour nous permettre de faire une lecture contrastive des données, cela permet d'apporter la preuve ou non d'une dynamique d'écriture observée sur les deux supports.

##### <Copie=S33>

Les études sont des ensembles des cours d'enseignement que nous apprenons dans un établissement. Dans les lignes qui suivent, je présente les avantages d'une bonne maîtrise du français dans le cadre de nos études. C'est depuis mon enfance que j'ai commencé à apprendre cette langue française. Cette langue me facilite la tâche de communiquer avec ceux qui ne s'expriment pas en patois, *elle* m'aide à comprendre d'autres langues telle que : l'anglais est facile lorsque tu comprends très bien le français. A la langue je pourrai peut être aller dans un pays étranger et vivre à destination, les habitants s'expriment qu'en français, si moi aussi je m'exprime très bien en français alors il y aura dialogue avec ces gens. Je pourrai avoir des liens avec des personnes par rapport au travail mais si je ne m'exprime pas bien, j'aurai des problèmes et je risquerai de tout perdre. Dans la classe pendant les cours j'aime toujours le français. Cette langue m'aide beaucoup à l'école parce que je travaille très bien en français, *elle* m'aide aussi à bien parler devant les gens, *elle* m'aide à enrichir mon vocabulaire, ainsi que mon orthographe.

##### <Copie=S37>

La maîtrise en français a ses avantages dans le cadre de mes études ; par des exemples précis j'évoque ces avantages dans les lignes suivantes. L'avantage de la maîtrise en français sont partout où nous allons. *Elle* peut te donner la bonne gestion de ma vie, *elle* favorise de la bonne expression dont il faut avoir des techniques pour avoir cette maîtrise. Ces techniques peuvent vous libérer définitivement de vos peurs, de vos blocages et la peur en une force puissante de communication. La plus important est qu'*elle* me donne la facilité d'exprimer tranquillement sans tâtonner dans un discours donné et dans argumentation de certain débat. Et en tout la maîtrise en française me facilite la tâche d'avoir un emploi. la maîtrise en français a ses avantages dans nos vie.

##### <Copie=S46>

Dans le cadre de nos nous présentons les avantages d'une bonne maîtrise du français. Que ce que le français nous apportent comme avantages ?

En générale la langue française est une langue très avantageuse et importantes parce qu'*elle* nous apprend à découvrir beaucoup des choses que nous ne connaissons pas et qu'on jamais connu dans la vie de l'homme. *Elle* est une véritable langue car *elle* nous aide à bien s'exprimée dans la société tout comme à l'oral et à l'écrit à différencier aussi les choses. En effet étant qu'élèves ou étudiants nous devrions donc s'avoir que le français est une langue très avantageux parce qu'*elle* nous aide dans le vocabulaire et dans l'orthographe.

*Elle* est surtout très avantageuse dans le cadre de nos études car *elle* nous éduque à a bonne conduite de crée les connaissances et de s'exprime. Il est donc très utile et fière pour un élève ou un étudiant qui s'exprime très bien en français. Alors ne négligeons pas cette langue *elle* est très bonne



**<Copie=S13>**

Dans le cadre de mes études, je présente les avantages d'une bonne maîtrise du français et cela je le fait dans les lignes qui suivent.

D'une manière générale le français ou la langue française est une bonne langue car *elle* nous permettent de bien s'exprimé bien écrire et lire. Le français est une langue que tout le monde est sencé connaître car *elle* très importante dans notre société d'aujourd'hui surtout sur cette nouvelle génération.

Voilà ce que je pouvais dire des avantages d'une bonne maitrise du français

**<brouillon 13>**

Dans le cadre de mes études je présente les avantages d'une bonne maîtrise du français, et cela je le fais dans les lignes qui suivent.

D'une manière générale, le français est une bonne langue car, *Elle* nous permettent à bien s'exprimé, bien écrire, [lire] et lire. Ce sont là les avantages du français. Le français est une langue que tout les mondes est censé connaître, car *elle* est très importante dans notre société d'aujourd'hui surtout sur le plan social.

Voilà ce que je pouvais dire des avantages d'une bonne maitrise du français.

**<partie=33B>**

Les études son des ensembles des cours d'enseignements que nous apprenons dans une établissement. Dans les lignes qui suivent je présente les avantages d'une bonne maîtrise du français dans le cadre de nos études.

C'est depuis mon enfance que j'ai commencé à apprendre cette langue. Cette langue me facilite la tâche de communiquer avec ceux qui pas par exemple (en mounoukoutouba, en lingala,...), *elle* m'aide aussi à comprendre d'autre langues telle que : l'anglais est facile lorsque tu comprends très bien le français. A la langue je pourrai peut être voyager et arriver à destination les habitants ne s'expriment qu'[e] en français, si moi aussi je m'exprime très bien en français alors y aura dialogue avec ceux-là. Je pourrai aussi avoir des liens avec des par rapport au travail et si je ne m'exprime pas bien, j'aurai des problèmes et je risquerai de tout perdre.

Cette langue m'aide vraiment à l'école parce que je travaille bien en francais, *elle* m'aide aussi à s'exprimer devant les gens, avec les professeurs.

< Brouillon 46> Dans le cadre de nos études, nous présentons les avantages d'une bonne maîtrise du français. Que est ce le français nous apporte comme avantages ?

En general la langue française est une langue très avantageuse er importante parce qu'elle nous apprend [beaucoup des choses que nous ne connai] à decouvrir beaucoup des choses que nous ne connaissons et qu'on à jamais connu dans la vie de l'homme. *Elle* est une véritable langue parce qu'*elles* nous a aides [à exprimés, à différencier les choses] à bien s'exprimé à l'orale, [et à différencier les choses] tout comme à l'écrit

[Dans le cadre de nos études *elle* est] *Elle* est surtout très avantageuse dans le cadre de nos études car *elle* nous éduquent à la bonne conduite de créer les connaissances et de s'exprimer. Il est donc très utile et fière [de qu'un élève s'exprime en français] pour un élève qui s'exprime très bien en français ne négligeons ps donc cette langue *elle* est très bonne.

Dans la copie 13 comme dans le brouillon, nous avons deux occurrences de *elle* et pour les deux supports, le texte se présente en trois paragraphes correspondant aux trois parties du devoir : *introduction, développement, conclusion*. La lecture du développement permet de relèver que ce texte est constitué, dans la copie et dans le brouillon, de deux phrases ayant chacune deux propositions, et semble être organisée sous le modèle de la progression linéaire.

Soit la première phrase : « *D'une manière générale, le français ou la langue française est une bonne langue, car elle nous permettent de bien s'exprimé bien écrire et lire* ». Cette phrase est constituée de deux propositions indépendantes coordonnées par la conjonction *car*. Dans la première proposition nous avons un sujet réel « le français » et dans la deuxième proposition il s'agit d'un sujet apparent *elle*. Le sujet de la deuxième proposition est le complément de verbe de la première proposition, sa reprise par le pronom anaphorique *elle* est pertinente. Ce pronom « elle » a bien un antécédent dans le contexte gauche du texte ; *unebonne langue*. Grammaticalement le genre et le nombre correspondent au contexte, en dépit du verbe qui est accordé au pluriel au lieu du singulier. Dans la suite de la rédaction (deuxième phrase), le candidat procède de la même manière. Il s'agit encore d'une phrase à deux propositions indépendantes coordonnées par la conjonction *car* ; le complément de verbe de la première proposition devient sujet dans la deuxième proposition et repris par le pronom *elle*. La manipulation du complément est ainsi le mécanisme qui permet de garantirle jeu de répétition progression dans cette rédaction.

Dans la copie 33, nous avons trois occurrences de l'anaphorique *elle*. Le texte se présente en un seul paragraphe. Sa lecture nous permet, de façon logique, de le diviser en deux séquences ou paragraphes correspondant à une introduction et à un développement.

- l'introduction : [les études... de nos jours]
- le développement : [c'est depuis...ainsi que mon orthographe].

L'examen du développement permet de constater que ce texte contient trois occurrences anaphoriques avec le pronom *elle*. Toutes ces occurrences ont pour référent, le signifiant *français*, complément de nom de la deuxième phrase de l'introduction. Celui-ci est repris par pointage déictique, dès la première phrase du développement, par le déterminant démonstratif *cette (langue française, « cette langue)*. Dans la suite de la rédaction apparaît le pronom *elle* qui, lui aussi, à son tour, renvoie au même référent que le démonstratif. Par cet emploi, nous constatons que le texte obéit à la progression éclatée et constante. Mais il faut signaler que le schéma traditionnel de la progression éclatée se trouve inversée dans cette rédaction. Au lieu d'avoir le terme hyperonyme avant l'hyponyme, c'est l'hyponyme qui précède l'hyperonyme. Voici comment le texte se présente.

« C'est depuis l'enfance que j'ai commencé à apprendre cette langue française. Cette langue me facilite la tâche ».

« Dans la classe pendant le cours j'aime toujours le français. Cette langue m'aide beaucoup ».

Chaque fois, après l'expression « langue française », la reprise se fait avec le pronom *elle*. En nous rapportant au brouillon, nous constatons que sur ce support ne figure que le terme hyperonyme ; *cette langue*. Cela rend délicat la lecture de ce texte. Doit-on conclure pour une progression éclatée et ou constante ?

Le texte de la copie 37 se présente en deux paragraphes. Le premier paragraphe correspond à l'introduction et le deuxième paragraphe correspond au développement, il est constitué de cinq phrases dans lesquelles figurent trois occurrences du pronom anaphorique *elle*. Tous ces pronoms ont pour référent, le groupe nominal *maîtrise du français* présent dans la première phrase du développement. Sa reprise par le pronom *elle* est pertinente puisque le genre et le nombre de l'antécédent sont observés. Dans ces différentes occurrences, le pronom *elle* marque le maintien thématique. C'est donc un texte construit sur le modèle de la progression constante ; cette pratique assure à la fois cohésion textuelle et progression thématiques. L'emploi du pronom permet chaque fois d'apporter des informations nouvelles. Le contraste entre la copie et le brouillon a révélé le même dynamisme.

Le texte de la copie 46 se présente en trois paragraphes. Mais cela ne correspond pas systématiquement aux trois parties du devoir. Par une lecture attentive, nous avons pu le subdiviser non pas en trois paragraphes relatifs à une introduction, un développement et une conclusion. Nous l'avons plutôt subdivisé en deux parties : une introduction qui va de [dans le cadre...] et le développement qui va de [en générale...elle est bonne]. Le texte contient sept occurrences du pronom anaphorique « elle ». Toutes ces occurrences se trouvent dans la partie du développement et réfèrent toutes au même antécédent. Ce référent est textuellement identifiable, le genre et le nombre de l'antécédent correspondent à ceux de l'anaphore. En conséquence, ce texte est bâti sur le modèle de la progression constante. La même dynamique est observée sur le brouillon de cette copie.

Pour la classe de terminale, nous retenons les avant-textes et les textes suivants pour lire la façon dont la cohésion textuelle se manifeste.

§<brouillon=07terminalebrouillon>

La langue française est une langue beaucoup parler partout elle a beaucoup d'avantages surtout dans le cadre scolaire, *elle* a aussi de l'importance dans la société et donne la bonne maîtrise aux étudiants.

Le français a pour avantage de donner une bonne maîtrise dans le cadre scolaire, sociale etc...

C'est une langue qui est parlé en peu partout elle est international. A l'école ça nous aide à s'entretenir avec les autres en dialoguons à faire de débats à avoir la maitrise de pour bien

dissenter des sujets et avoir aussi la maîtrise de dégager des arguments en parlons en réfléchissant ou en écrivons.

Enfin le français est une langue international voila prkoi *elle* est beaucoup plus parlé en afrique et qu'*elle* ns avantage dans le care de nos études

**<copie=07 terminale copie>**

La langue française est une langue beaucoup parlé partout elle a beaucoup d'avantage surtout dans le cadre scolaire elle a aussi de l'importance dans la société et donne la bonne maîtrise surtout dans le cadre des études.

Le français a pour avantage de donné une bonne maîtrise dans le cadre scolaire, sociale etc... Cette langue nous permet d'éviter des fautes en grammaire, d'avoir beaucoup dégagé des arguments devant un sujet, et en parlant, aussi s'entretenir avec les autres, faire des débats savoir bien dissenter des sujets et avoir beaucoup d'idée c'est grâce à la langue française qui fut une langue international et qui fut parlé beaucoup dans les pays africains. Dans le cadre de nos études elle nous avantages aussi en parlons, en réfléchissant et en écrivons elle nous accompagne partout. D'une autre part elle a des inconvenients parce que c'est une langue étrangère et elle nous donne des difficultés certaine lacune ne manque jamais en français.

Enfin le français est une langue internationnal voilà pourquoi elle et beaucoup plus parlé en et elle nous avantage dans le cadre d nos études.

**<Copie 36 terminale copie>**

De nos jours le français dans le cadre de nos études est notre première langue et le crois nationale et aussi dans d'autres places est devenu une langue maternelle, elle nous aide premièrement à lire et à écrire elle est très avantageux dans notre vie intellectuelle. Dans les lignes qui suivent je vous présente les avantages d'une bonne maîtrise du français.

Les avantages d'une bonne maîtrise du français, elle a pour avantages de nous apprendre beaucoup de choses et elle nous aide aussi dans notre vie intellectuelle elle nous avantages à lire et à écrire, à bien parlé le français, elle est très important dans notre vie quotidienne, le français n'est pas seulement une langues mais aussi une discipline, grâce à elle nous avons appris à écrire des lettres, grâce à elle nous pouvons lire des nombreux documents, les documents comme :les romans, et d'autres livres et...le français n'est pas seulement une discipline mais c'est aussi vraiment respecté dans le monde entier, elle est très respecter donc l'importance du français est de nous apprendre à lire, à bien s'exprime en français et à être même capable de rediger des sujets et donc je crois c'est tout ce que j'avais à dire pour une bonne maîtrise de donc le français est très important pas seulement dans notre pays et aussi ailleurs dans d'autres.

Le français a plusieurs avantages mas je n'est que citer ce que je connaissait comme avantages du français, donc le français évoque la reflexion personnel du candidat sur le problème, donc le français est important je crois que c'est tout.

**<brouillon=36>**

De nos jours le français dans le cadre des études est notre première langue officiel et je crois national et aussi dans d'autres place elle est devenu une langue maternelle, elle nous aide premièrement à écrire et à lire, elle est très avantageux dans notre vie intellectuelle. Dans les lignes qui suivent les avantages d'une bonne maîtrise du français.

Les avantages d'une bonne maîtrise du français, le français à pour avantage de nous apprendre beaucoup des choses et elle nous aide aussi dans notre vie intellectuelle elle nous avantages à lire à écrire à bien parler le français elle est très important dans notre vie quotidienne, le français n'est pas seulement une langue mais cet aussi une discipline, grâce à elle nous pouvons lire des nombreux document, les document comme : les romans, et d'autres livres etc... le francais n'est pas seulement une discipline mais c'est une langue qui est aussi vraiment respecté dans le monde entier, elle tres respecté, donc l'importance du français est de nous apprendre lire, à écrire à bien s'exprimé en français et à être même capable de rediger des sujet donc je crois tout ce que j'avais à dire pour une bonne maîtrise de français, donc le français est très important pas seulement dans notre pays et aussi ailleurs dans d'autres pays.

**<copie=74 terminale copie>**

Le français est une langue officielle utilisée dans les pays francophones qui la métrise comme les étudiant. Quel sont donc ces avantages ?

La maîtrise du français nous permet de bien observer le sujet. Elle permet aux étudiants de bien traiter une dissertation les explication des mots clés et de bien travailler en classe de répondre de bien repondre facilement des question posées et de s'exprimer en classe. En effet, cette langue nous permet beaucoup de respect dans la société. Ensuite au niveau du face book elle nous permet de bien manipuler l'internet de voyager dans les pays francophone sans problème en France comme ailleurs.

Au regard de ce qui précède la metrise du français permet aux étudiants de bien suivre leurs études et qui a de l'avantage sur tous les plans et cet avantage est infini.

Les écrits scolaires observent quelques principes de présentation de la dissertation comme les parties d'une composition française (introduction, développement, conclusion), la progression textuelle garantie en partie par l'usage des anaphores pronominales. Le maintien du thème, la subdivision en paragraphes permettent de voir que les rédactions observent soit la progression linéaire pertinente soit la progression constante.

Le brouillon 7 se présente en trois paragraphes correspondant aux trois parties du devoir. *Introduction, développement, conclusion*. Dans ce texte figurent sept occurrences du pronom anaphorique *elle*. Ce pronom a un antécédent identifiable dans le texte. Il s'agit du groupe nominal *langue française*, sujet de la première phrase du devoir. Sa reprise par le pronom *elle* dans les phrases suivantes est conforme à l'anaphore textuelle et aux règles de grammaire. Le genre et le nombre de cet antécédent sont corrélatifs à ceux de l'anaphore qui le reprend. Le pronom anaphorique assure à la fois la cohésion entre le représentant et le représenté ainsi que la progression constante du thème en vigueur.

Le texte de la copie 36 se présente en trois paragraphes ; une introduction un développement et une conclusion. Nous avons recensé neuf occurrences du pronom anaphorique « elle » ; deux à l'introduction et sept au développement. Dans l'introduction, le pronom *elle* a pour antécédent le complément de verbe des deux premières propositions : *première langue, langue maternelle*. Leur reprise par ce pronom est pertinente. Le genre et le nombre du pronom anaphorique sont conformes aux règles de grammaire par rapport à ceux de l'antécédent. Cet antécédent est identifiable dans la structure du texte. Dans le développement le pronom reprend diversement les groupes et compléments suivants ; *bonne maîtrise du français du français, une langue, une discipline*. Ici encore, cette reprise se fait conformément aux règles de l'anaphore textuelle. Le pronom assure la progression textuelle et le maintien du thème. Il s'agit d'une progression linéaire pertinente.

Dans la copie 74, nous avons un texte de trois paragraphes. Chaque paragraphe constitue une partie du devoir : introduction, développement et conclusion. Ce texte contient deux occurrences du pronom anaphorique *elle*. Il se construit autour de deux principales expressions : *maîtrise du français, celle langue*. Le groupe nominal « maitrise du français,

sujet dans la première phrase du développement est repris dans la deuxième phrase par le pronom le pronom elle. Celui-ci a un antécédent identifiable dans la structure textuelle. Par ailleurs, le groupe nominal « cette langue » sous entendu langue française, sujet de la troisième phrase, est repris dans la proposition suivante (4<sup>e</sup> phrase) par le pronom *elle*. La pronominalisation de ces deux groupes nominaux par le pronom elle est correcte. Chaque occurrence de ce pronom a bien un antécédent identifiable dans la structure du texte. Les règles d'accord entre l'antécédent et le pronom correspondent au contexte. Par conséquent, la cohésion entre le pronom et les éléments antérieurement évoqués assure à la fois le principe de répétition et de progression donc le maintien du thème. Ce texte est alors organisé sous le modèle de la progression constante.

#### **4.4. Conclusion**

Pour évoquer la cohésion textuelle, la lecture de l'anaphore pronominale dans les productions écrites des élèves du collège et du lycée a été nécessaire. Des constances peuvent être relevées. Les formes anaphoriques *il* et *elle* employées de façon variable (correcte et incorrecte, pertinente et non pertinente) permettent de parler de la progression textuelle. Nous avons relevé le fait que l'anaphorique *elle* est d'un emploi plus pertinent que la forme masculine *il*. Et la forme *elle* exprime mieux le jeu anaphorique par rapport à *il* qui enregistre un nombre plus important d'emplois impersonnels, non pertinents au regard des variations liées au genre et au nombre. Dans l'ensemble, le chapitre 4 a permis d'aborder trois aspects.

Premièrement, la lecture des données des corpus a permis de quantifier les formes anaphoriques *il* et *elle* et d'analyser quelques usages pour déterminer des tendances dans la pratique linguistique des élèves du secondaire au Congo. Deuxièmement, notre analyse a porté sur l'anaphore pronominale *il* et son aptitude à exprimer la cohésion textuelle. Nous avons observé comment l'anaphore exprime la progression thématique ou constante dans quelques rédactions. Troisièmement, nous avons étudié l'emploi de l'anaphorique *elle*.

En prenant en compte les différents emplois (conformes, non conformes, ruptures en genre et en nombre, absence ou éloignement de l'antécédent) et les différents processus génétiques lors du passage de l'avant-texte au texte (processus marqué par des opérations d'insertion, de remplacement ou de déplacement d'anaphores), nous avons relevé que les élèves recourent, dans leur majorité, à ces différents procédés de façon pas toujours heureuse mais en conservant une dynamique textuelle où la cohésion demeure et permet au lecteur d'interpréter la production écrite.

## CHAPITRE 5

### LES ANAPHORES LEXICALES

#### 5.0. Introduction

Après l'analyse de l'usage des anaphores pronominales par les apprenants, nous nous intéressons ici aux anaphores lexicales ou nominales qui sont d'autres phénomènes linguistiques de reprise de mots et de manifestation de la continuité thématique. Il s'agit de la coréférence qui établit une relation symétrique entre deux mots ou deux expressions autonomes<sup>75</sup>. La linguistique textuelle identifie quatre types d'anaphores lexicales : fidèles, infidèles, résomptives et associatives. Sunniva Whittaker (2003 : 27) procède à une classification de ces anaphores en deux catégories :

« Dans les études sur les anaphores nominales, deux types de classifications se rencontrent. La première est fondée sur des critères sémantiques, plus précisément sur la relation qui lie l'expression anaphorique à son antécédent (anaphore fidèle, infidèle, résomptive ou associative). La seconde, d'ordre syntactico-sémantique, prend comme point de départ la nature du déterminant (article défini, démonstratif ou possessif) qui introduit le N anaphorique »<sup>76</sup>.

L'anaphore lexicale est ainsi un usage linguistique où le sens et la syntaxe jouent un rôle important dans l'interprétation. D'un point de vue logique et non grammatical, l'anaphore reste principalement un phénomène textuel envisagé à partir du lexique. Elle construit en effet un lien avec le thème en vigueur. Toutefois, le jeu d'échange entre les pronoms et les noms peut entraîner un déséquilibre sémantique ; la synonymie qui semble s'établir est parfois aléatoire ; une reprise totale ou partielle de l'élément antérieur va faire que l'anaphore soit fidèle ou infidèle. Ainsi l'anaphore lexicale désigne-t-elle entre autres la reprise d'un nom ou d'un groupe nominal par un autre nom ou un autre groupe nominal, d'un segment antérieur ou d'une partie du texte. L'anaphore lexicale permet par ailleurs d'associer un élément sous-

---

<sup>75</sup> Parlant de l'anaphore comme phénomène textuel, Georges Kleiber (1994 : 22) affirme que l'anaphore est « une expression dont l'interprétation référentielle dépend d'une autre expression (ou d'autres expressions) mentionnée dans le texte et généralement appelée son *antécédent* » (Le soulignement est de l'auteur).

<sup>76</sup> Sunniva Whittaker « Essai de description de l'expression anaphorique le N en question », *Travaux de linguistique*, 2003/1, n°46, p. 27.

entendu ou non évoqué dans le texte. Il s'agit, selon les termes de Jean François Jeandillou (2000 :87) d'une « représentation détournée ».

Le phénomène de l'anaphore lexicale a fait l'objet de plusieurs études linguistes. Pour Graham Ranger (cité par Emmanuel Baumer,2011 : 1), l'anaphore lexicale est considérée comme un :

« [...] terme qui d'une part fait référence à un antécédent mais qui, d'autre part introduit une qualification supplémentaire par le biais d'un élément lexical ». E. Baumer, après Culioli, insiste sur la fonction des anaphores lexicales : « par nature, les alex<sup>77</sup> sont des formes à double vocation... leur fonction première est le renvoi au même élément, maintien de référence mais aussi apport de qualification par le biais de l'élément lexical et le complément à valeur qualitative... ».

Il ressort de ces considérations deux éléments essentiels. Le premier élément est ce dont parle Graham Ranger : *la reprise de l'antécédent*. Pour cet auteur, l'anaphore lexicale n'est pas une simple reprise nominative d'un élément précédemment mentionné dans le discours ; cette reprise doit s'accompagner d'un certain apport d'information. Le deuxième élément est relatif au *renvoi* au même référent et *au maintien de référence* dont parle Culioli. Le second aspect est l'aptitude de l'anaphore lexicale à apporter de l'information supplémentaire et à maintenir une référence au thème.

Dans la lecture des productions écrites des élèves, nous allons chercher à comprendre comment les anaphores lexicales sont intégrées à la pratique scripturale des élèves dans l'expression de la cohésion discursive ? Telle est notre principale interrogation au niveau de ce chapitre. Pour répondre à cette interrogation, nous analyserons l'usage des différents types d'anaphores nominales (fidèles, infidèles, résomptives et associatives) par les apprenants du secondaire. Mais avant cela, nous procéderons de façon préalable à une description partielle des données à partir du dispositif lexicométrique.

### **5.1.Description des données textuelles sur les anaphores lexicales**

Contrairement aux anaphores pronominales qui se déterminent directement par l'occurrence du pronom dit pronominal dans le texte, les anaphores lexicales sont des unités lexicales et demandent en plus une appréciation de la structure syntaxique et sémantique. Les quatre formes d'anaphores lexicales (fidèle, infidèle, résomptive et associative) peuvent ainsi

---

<sup>77</sup> Alex est un acronyme employé par Graham Ranger pour désigner les anaphores lexicales.



être employées pour construire la cohésion textuelle. Si pour les anaphores pronominales il est possible de procéder à un inventaire des pronoms à partir de lexico3, nous ne pouvons pas procéder de la même manière pour les anaphores lexicales. Un constat est établi : les élèves reprennent considérablement les termes du sujet dans leur rédaction. Nous pouvons rechercher les anaphores lexicales fidèles ou infidèles à partir du lien de synonymie avec les termes du sujet. Pour les anaphores résomptives et associatives, une lecture des productions écrites reste nécessaire pour les identifier et analyser leur syntaxe et leur sémantique.

Ainsi, pour la rédaction des élèves de troisième, les unités lexicales : *importance*, *routes*, peuvent servir de point de départ. Pour le lycée, nous pouvons retenir de façon orientée les termes et expressions suivants : *français*, *avantages*, *études*, *bonne maîtrise*. Ces termes apparaissant dans le sujet de la rédaction sont repris de façon considérable dans les copies des élèves. À côté de ceux-ci peuvent s'ajouter ceux obtenus par reformulation, par synonymie ou par combinaison, mais aussi par reprise hyperonymique. C'est le cas de l'expression « *langue française* » et du terme hyperonyme « *langue* ». Ces différents termes et expressions constituent les supports de notre lecture des anaphores lexicales. Il est question d'apprécier si l'élève les utilise comme anaphores et avec quelle syntaxe. Il est, par exemple question de porter notre attention aux phénomènes de reprises et de répétitions exprimés avec le morphème « français ». Ce mot est généralement repris ou remplacé par l'expression *langue française*. Il est aussi repris par le terme hyperonyme « langue ». De ce fait, les formes lexicales *langue française*, *français*, *langue* peuvent être en interaction syntaxique et exprimée une anaphore lexicale fidèle, infidèle et résomptive<sup>78</sup>. La description entreprise reste une démarche d'analyse des unités lexicales susceptibles d'être mobilisées dans l'anaphorisation lexicale par des apprenants du secondaire au Congo.

Par ailleurs, comme le logiciel Lexico3 ne permet pas d'établir les cooccurrences d'une unité lexicale composée (*langue française* ou *bonne maîtrise*), nous l'avons considérée à partir des termes qui la composent. Nous présentons un tableau indiquant les occurrences et reproduisons les mêmes données à travers les cartes de section, les graphiques de ventilation et les histogrammes.

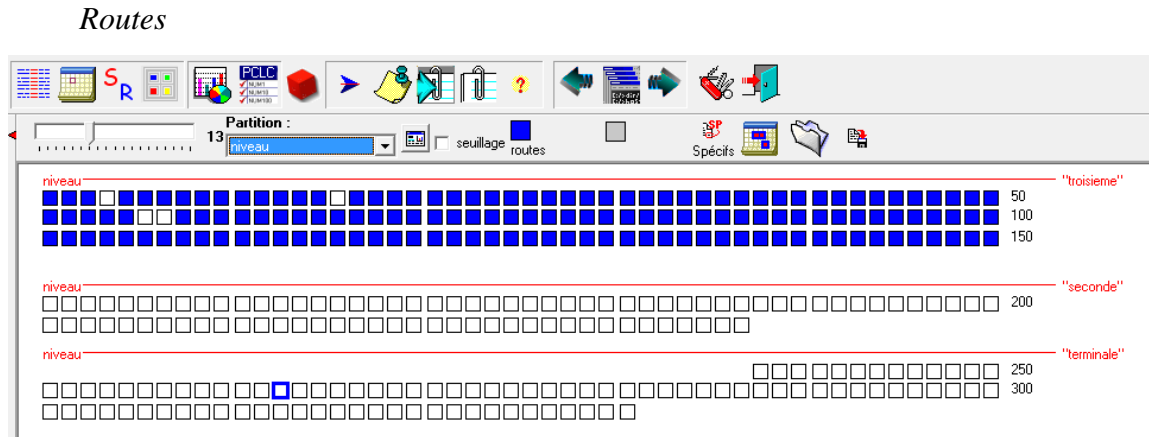
### **5.1.1. Données du collège**

Nous constatons que la forme *routes* compte 667 occurrences sur un total 5511 formes de l'ensemble de la base de données. La lecture lexicométrique permet de relever que le terme

---

<sup>78</sup> Nous présentons les définitions de ces notions au début des chapitres.

routes n'est employé que par les élèves de la classe de troisième. Ceux du lycée ne l'ont pas employé. Une telle situation montre l'incidence du sujet sur les productions discursives. Le tableau suivant permet de visualiser la réalité évoquée.



Les cases en bleu de ce tableau représentent les copies contenant une ou plusieurs occurrences de la forme lexicale *routes*. Pour une lecture de l'anaphore lexicale fidèle par exemple, nous rechercherons les copies où apparaissent au moins deux occurrences comme dans la carte de section suivante contenant une reprise de la copie 3.

Section :   
 <copie=<troisieme\_003>L'Etat congolais à bien fait de construire les **routes** qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale pour aidée la population du congo à découvrir le congo et d'autres Etats de l'Afrique centrale à se nourire convenablement , à bien faire le commerce . Dans les lignes qui suivent si dessous je montrerai par des exemples précis l'importance de ces **routes** . L'importance de la route Divenié pour Dolisie : Elle aide la population de Divenié pour le commerce , la découverte de Dolisie . Par exemple moi qui vous parle je n'avais jamais été en ville depuis ma naissance et monté dans un vehicule c'est à l'aucasion de cette route que j'avais monté un vehicule et me rendre à Dolisie et c'était aussi ma première de fois goûter au yaour , Siki , socison . L'importance de la route auto route : Elle aussi aide la population d'arrivé très vite à Pointe - Noire . Par exemple : il y avait un monsieur son fils était malade à Pointe - Noire et lui - même il était à dolisie et on avait dit que son fils pour avoir la vie il faut la présence de son père c'est pour quoi on avait téléphoné son père de se rendre très vite à Pointe - Noire . C'est à la l'aucasion de la route autôt route que ce monsieur a pris le bus et est allé très vite à Pointe - Noire et son fils n'était plus mort . Si le monsieur voulait attendre le train son fils voulait mourir . L'importance de la route de Ngongo village jusqu'à Pointe - Noire : Elle aide aussi la population de Ngongo village de tout découvrir . Par exemple : il y avait des populations de Ngongo village qui n'avaient jamais vu un camion , une moteau , un caterpilare ect . Et c'est à l'ocasion de la ouverture de cette route que ces paysan ont profité de voir tout . Voilà les exemples que je tenais à vous donné pour l'importance de quelque route du congo . §

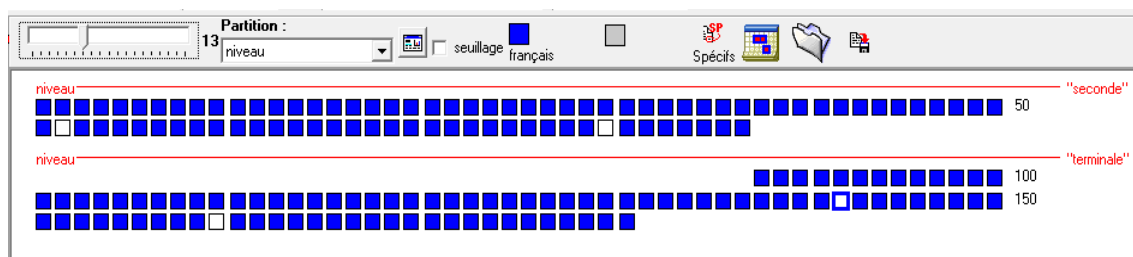
### 5.1.2. Données du lycée

Nous avons retenu quelques mots pour apprécier premièrement leur présence dans les copies de la base de données et déterminer le total. Pour le lycée, nous avons une subdivision qui distingue en fait la seconde et la terminale. Ces subdivisions contiennent des carrés

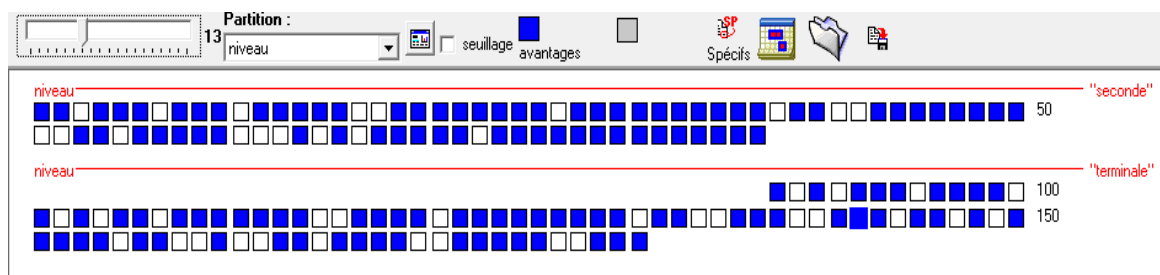
illustrant le nombre de copies. Le carré bleu représente une copie contenant une ou plusieurs occurrences du mot faisant l'objet de la recherche. Les cartes de section permettent de visualiser les différentes données des mots comme *français*, *avantages*, *bonne*, *maîtrise*, *études*.

### 5.1.2.1. La classe de seconde

#### - Carte de section avec *français*



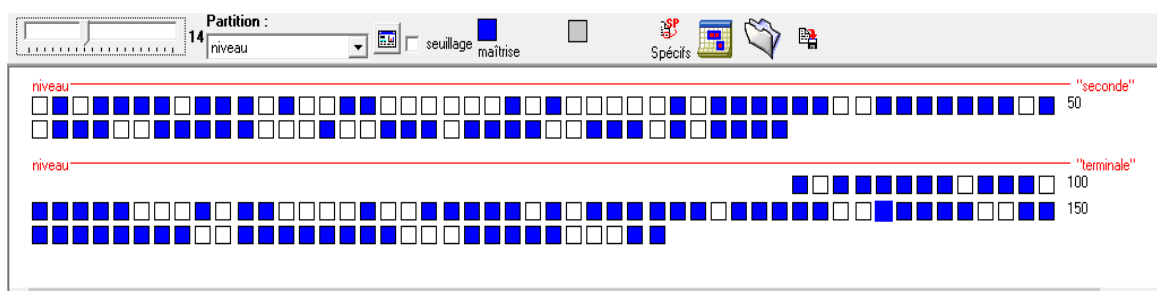
#### - Carte de section avec *avantages*



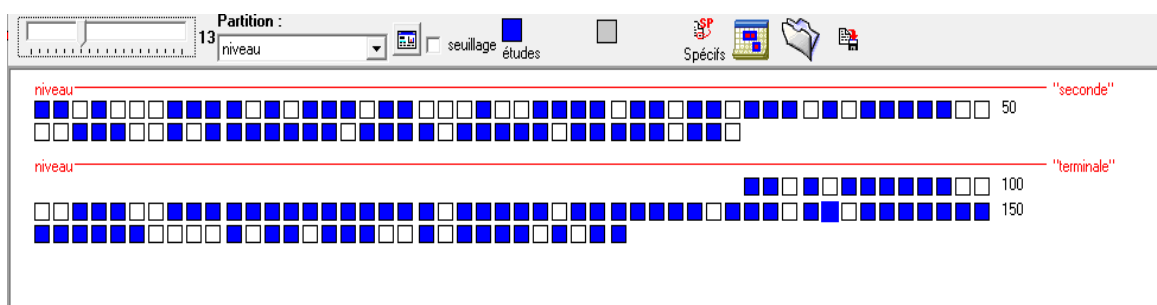
#### - Carte de section avec *bonne*



### - Carte de section avec *maîtrise*



### - Carte de section avec *études*



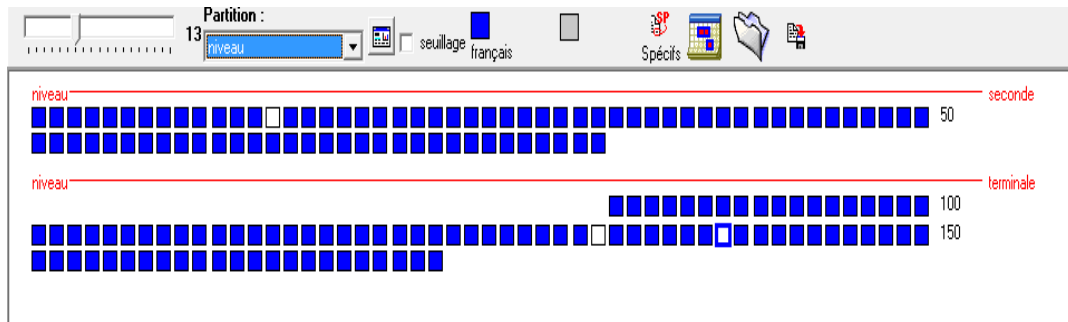
Ces différents tableaux présentent des partitions des mots retenus dans notre recherche des anaphores fidèles ou infidèles. Chaque partition recense les données de la seconde et de la terminale. Les termes *français*, *avantages*, *maîtrise*, *études* compris comme termes apparaissant dans le sujet ont un nombre d'occurrences élevé dans la base de données. Nous constatons par exemple que seuls quatre copies ne contiennent pas le signifiant *français*. L'emploi des termes permet de rechercher les liens de fidélité ou d'infidélité entre deux termes employés par le scripteur.

Pour les avant-textes ou brouillons, nous pouvons présenter les données des productions textuelles. Ceci peut nous permettre de comprendre ce qui se fait lors du passage de l'avant-texte à la copie, de savoir si le phénomène d'anaphorisation lexicale intègre la dynamique d'écriture et de réécriture.

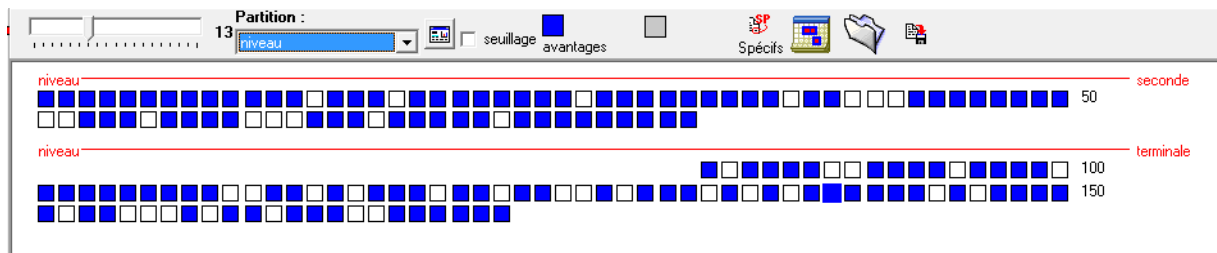
#### 5.1.2.2. La classe de terminale

En poursuivant le même travail d'identification des termes du sujet dans les productions écrites, nous examinons la réalité dans les avant-textes. Le signifiant *français* est employé par la presque totalité des élèves de seconde et de terminale. Comparativement à la carte de section des copies où 4 copies ne contiennent pas le terme *français*, on remarque que celle des avant-textes présente 3 brouillons ne contenant pas ce terme.

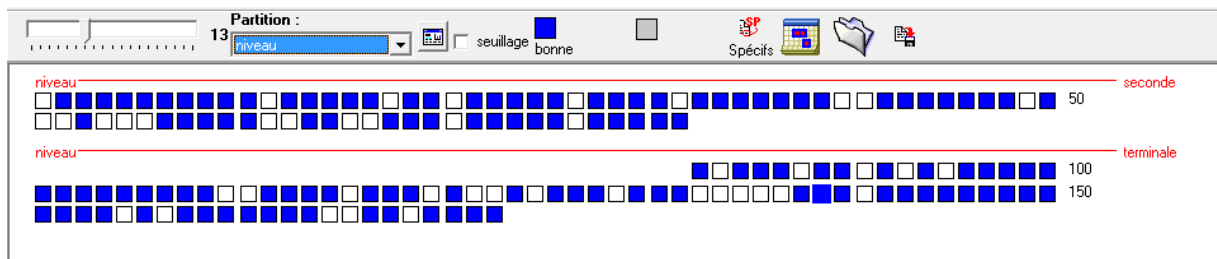
- Carte de section avec *français*



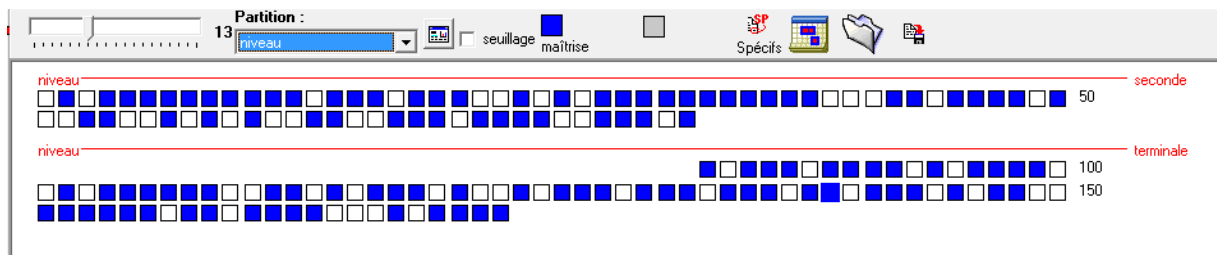
- Carte de section avec *avantages*



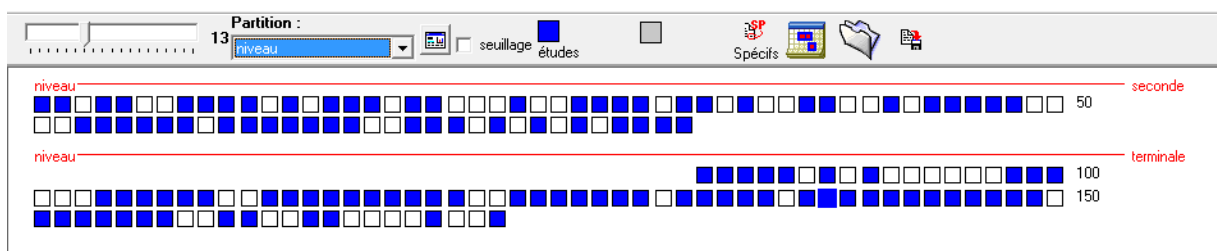
- Carte de section avec *bonne*



- Carte de section avec *maitrise*



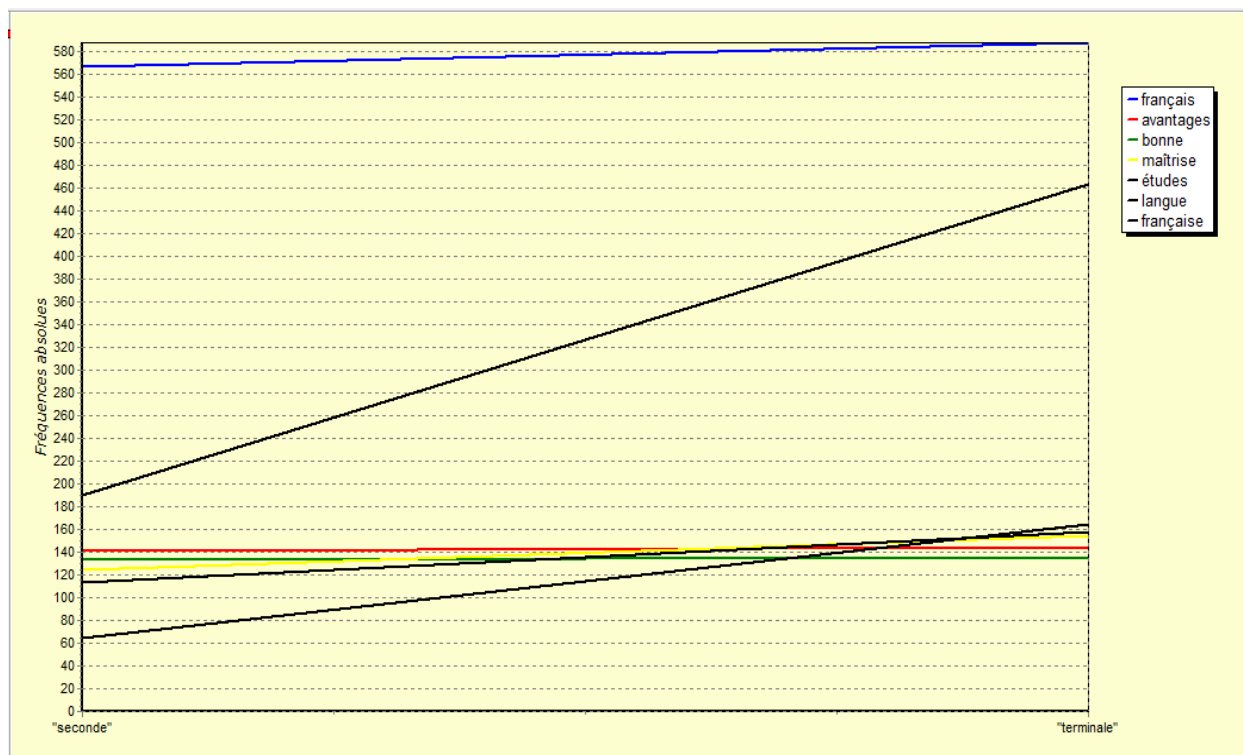
- Carte de section avec *études*



Ces différentes cartes de section permettent simplement de noter qu'en seconde comme en terminale, la reprise des termes du sujet est bien fréquente et peut assurément favoriser une lecture des anaphores lexicales. Il s'agit d'une phase préliminaire avant d'entreprendre une lecture des anaphores fidèles et infidèles. Pour approfondir la lecture des termes du sujet, nous recourons aux graphiques de ventilation. Il s'agit d'une phase de comparaison, de schématisation et de visualisation des données.

### 5.1.3. Graphiques de ventilation des principaux termes

Le graphique de ventilation des termes principaux dans les copies de seconde et de terminale se présente de la manière suivante :

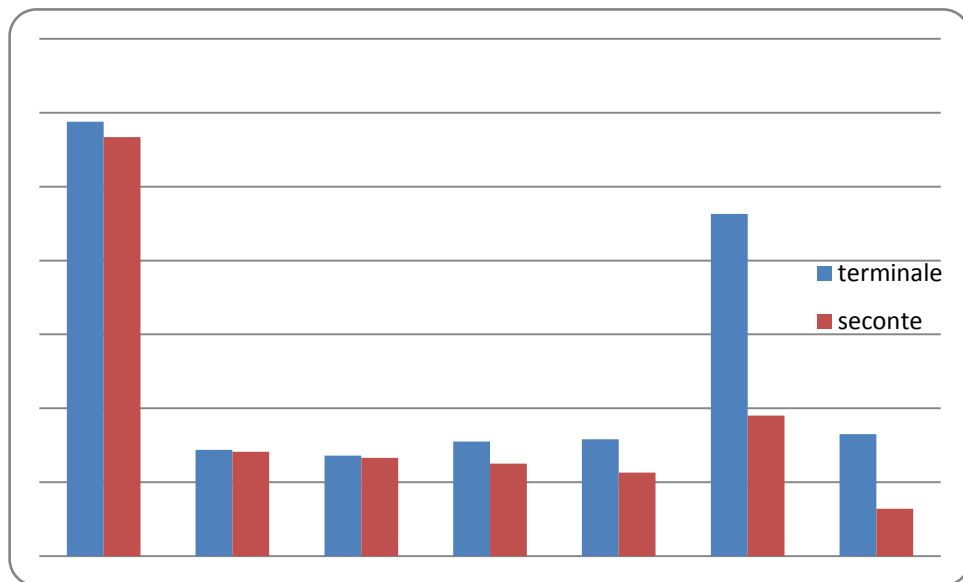


Le deuxième graphique de ventilation représente les principaux termes dans les brouillons ou les avant-textes de seconde et de terminale. Il présente des similitudes avec le premier graphique :

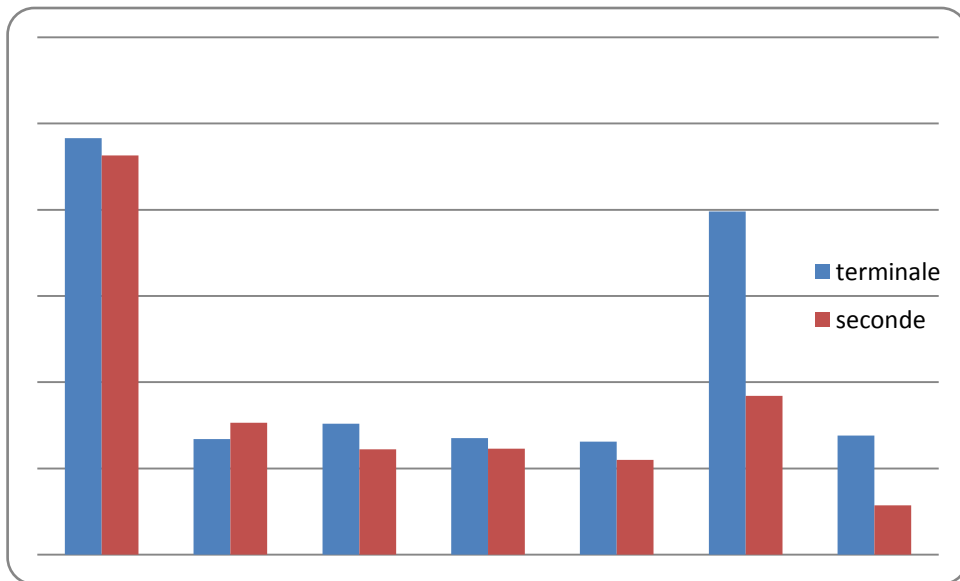


Une illustration par des histogrammes permet de noter que la reprise des termes du sujet est une pratique rédactionnelle quasi systématique.

#### 5.1.4. Histogrammes des principaux termes du sujet



Données relatives aux principaux termes du sujet de rédaction : (copies : seconde/terminale)



Données relatives aux principaux termes du sujet de rédaction : (brouillons : seconde/terminale)

De la seconde en terminale, ces graphiques montrent que les mots *français*, *langue*, *avantages* et *études* sont les plus employés. Nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une nette incidence de la reprise des termes du sujet du devoir. Pour répondre à un sujet, il est logique de reprendre les termes du sujet. En pensant au fait que les rédacteurs d'une dissertation sont invités à reformuler le sujet dans l'introduction, nous estimons que la prédominance de la reprise des termes du sujet favorise la présence des anaphores fidèles et/ou infidèles. Les élèves construisent la cohérence textuelle en reprenant des mots qui posent le problème à traiter.

Les données statistiques et textuelles relatives aux termes du sujet que nous venons de visualiser à travers les divers outils lexicométriques traduisent le caractère répétitif et massif des termes liés à l'énoncé du sujet dans les productions écrites des élèves. Cette fréquence est susceptible de donner lieu à des phénomènes de répétition ou de variation lexicale acceptables et contestables. Les cartes de section, les graphiques de ventilation et les histogrammes illustrent une dynamique de l'écriture des apprenants où la répétition est fréquente. Les graphiques de ventilation où les courbes s'entrecroisent confirment cette dynamique.

Après ces descriptions schématiques, nous allons maintenant examiner les textes des élèves par niveaux, en essayant de prendre en compte le phénomène de coréférence. Nous portons un double regard sur les données. Au niveau syntaxique, nous verrons si la structure grammaticale correspond aux normes de l'anaphore lexicale fidèle et infidèle, voir comment un terme est introduit dans le discours, comment il est repris. Au niveau lexical, il s'agit de voir le rapport entre une phrase qui contient l'antécédent et celle qui a la forme anaphorique.



## 5.2. Les anaphores fidèles et infidèles

Pour aborder la question des anaphores fidèles et infidèles, nous voulons, de façon préalable, porter notre attention à quelques aspects théoriques qui déterminent la réflexion sur ces types d'anaphores. Comme nous travaillons sur des productions l'écriture scolaire, notre objectif n'est pas de vérifier l'application d'une démarche par les élèves mais de se servir de la démarche (théorie textuelle) pour expliquer la présence pertinente ou non pertinente des anaphores dans les corpus construits.

### 5.2.1. Aspects théoriques

La théorie sur les anaphores fidèles et les anaphores infidèles est abondante. Nous rappelons ici quelques notions de base pour nous permettre de lire les productions écrites des apprenants. Les anaphores fidèles sont des parties du discours qui reprennent une mention du texte le plus souvent antérieure c'est-à-dire l'anaphorisé ou l'antécédent, soit exactement, soit par un pronom ou par un mot. Cette réalité est décrite par plusieurs chercheurs. Jean François Jeandillou (2000 : 186) stipule que « l'anaphore lexicale est fidèle quand il y a reprise de même nom ». Jean Michel Adam (2008 : 85) dit que « l'anaphore lexicale est dite fidèle si le même lexème est repris ». Les exemples suivants illustrent des cas d'emploi de l'anaphore fidèle :

- **un pianiste** s'est présenté sur la scène. **Le malheureux pianiste** devait savoir qu'il aurait du mal à convaincre (Denis Lepasant, 2002, 39).
- Oh **un poisson** ! Regarde, papa, **le poisson** se cache derrière cette talque. (Tutoriel, cite google)

Les anaphores lexicales infidèles sont des syntagmes nominaux dont la tête est différente de celle de l'antécédent. Elles reprennent approximativement l'anaphorisé. C'est ce que précise Jean François Jeandillou (2000 : 187-188) en ces termes : « l'anaphore est dite infidèle si le nom anaphorisant n'est pas le même que celui du terme anaphorisé ». Et Jean Michel Adam (2008 : 85) affirme de son côté : « l'anaphore est infidèle si ce n'est pas exactement le même lexème ». Dans une anaphore lexicale infidèle, le mot employé est souvent un hyperonyme c'est-à-dire un mot renvoyant à un groupe des mots parmi lesquelles se trouve l'anaphorisé. Denis Le Pesant (2002 : 39) parle d'une anaphore infidèle hyperonymique.

Par ailleurs, lorsque l'anaphore est synonyme de l'antécédent, on parle de l'anaphore infidèle synonymique. Et, lorsque la tête de l'anaphore n'est ni hyperonymique ni

synonymique de l'antécédent, il s'agit d'une anaphore infidèle attributive<sup>79</sup>. L'examen des ces différents propos permet de comprendre que l'emploi des hyperonymes<sup>80</sup> ou des synonymes fournit d'autres informations sur l'objet ou l'être mentionné précédemment. C'est dans cette perspective que Jean François Jeandillou (2000 :118) et Dominique Maingueneau (2000 :180) considèrent l'anaphore lexicale infidèle comme un moyen de porter des jugements de valeurs. C'est ce que nous pouvons lire dans les exemples suivants :

- Pierre s'est présenté sur scène, ce musicien inexpérimenté devait savoir qu'il aurait du mal à convaincre (Le Pesant 2002 :40)
- Le chat a mangé la souris. Ce malheureux félin en a eu une indigestion (tutoriel, cite google)
- Un pianiste est monté sur la scène. Ce malheureux musicien devait savoir qu'il aurait du mal à convaincre. (cf. Le Pesant 2002 :39)

Lita Lundquist porte son attention sur l'anaphore lexicale à droite ou en avant de la structure phrastique. Elle s'intéresse à la reprise anaphorique quand cette reprise correspond à une variation lexicale faite « sous forme de description définie ». Recourant à plusieurs opinions sur le sujet, elle affirme :

« Les descriptions définies assurant cette fonction ont reçu le nom d'« anaphores infidèles » (Blanche-Benveniste & Chervel 1966) ou d'« anaphores présuppositionnelles » (Milner 1982) : infidèles parce qu'elles sont changeantes dans leurs relations – elles peuvent entretenir une relation à un autre référent que celui désigné par l'antécédent virtuel – et présuppositionnelles parce que présupposant « que le même individu est désigné dans les deux cas » (Milner, 1982, 23) ».

Ces différentes considérations permettent de constater que l'anaphore lexicale est une notion large et complexe. En effet, plusieurs éléments interviennent dans sa mise œuvre, comme par exemple les opérations linguistiques qui se font autour du nom ou du groupe nominal. Le problème est celui de savoir si la population de notre échantillon arrive à mobiliser correctement les moyens linguistiques sur les anaphores lexicales. Les déterminants du nom et ou les mots du lexique autour desquels se joue le jeu d'échange sont, en notre sens, d'un intérêt essentiel pour exprimer le fonctionnement de l'anaphore lexicale. Nous relevons

---

<sup>79</sup> L'article Denis Lepsant donne quelques détails sur les anaphores lexicales. Cf. *La détermination dans les anaphores et fidèles et infidèles*, article paru dans la revue « Langage »/2002/volume 36, numéro, 145, p. 39-59.

<sup>80</sup> Alain Rabatel (1998, 80) note : « On notera que l'hyperonyme peut exprimer un bornage premier ou second, selon que l'hyperonyme figure dans le premier plan ou dans le second plan. De plus, ce bornage est souvent doublement marqué, puisque la présence de l'hyperonyme dans le premier plan ou le second plan va souvent de pair avec une mention en fin de paragraphe, ou en début de paragraphe suivant ».

aussi que dans la phase de transmission des notions, les enseignants, les programmes et les manuels ne traitent pas de façon directe et explicite des anaphores fidèles ou infidèles. Plusieurs interrogations surgissent. L'usage de ces formes linguistiques est-il conséquent et comment l'interpréter ? Comment sont gérées les contraintes structurelles de l'expression anaphorique ? Peut-on parler d'une grammaticalisation syntaxique des anaphores lexicales ?

Pour ce qui est des déterminants, deux cas sont généralement utilisés ; il s'agit de l'article défini *le* et du démonstratif *ce*. Dans les exemples sur l'anaphore fidèle comme dans ceux sur l'anaphore infidèle, la reprise lexicale relève d'un jeu de répétition qui correspond à une forme d'insistance<sup>81</sup>. Pour l'anaphore lexicale fidèle, nous notons que l'anaphorisé est généralement introduit par un article indéfini, et l'anaphorisant le reprend à l'aide d'un article défini ou d'un démonstratif suivi du terme évoqué. Martin Riegel et alii. (2008 : 287-288) et Jean-Michel Adam (2008) traitent particulièrement de cette question :

« l'anaphore définie apparaît généralement dans les enchaînements de type : introduction d'un référent sous forme indéfinie, puis reprise lexicale identique : un bébé (le bébé...) on peut parler d'anaphore fidèle dans ce type de cas » (Jean-Michel Adam, 2008 : 88).

Dans les exemples sur *l'anaphore lexicale infidèle* nous avons deux cas : le déterminant de l'antécédent est diversement désigné par l'article indéfini *un* ou l'article défini *le*. La reprise est, par contre, faite avec le démonstratif *ce* suivi de l'adjectif *malheureux*. Dans les deux cas, il s'opère un changement lexical. L'antécédent est repris dans chaque exemple par un terme hyperonymique (*félin*, *musicien*). Les usages des hypéronymes *félin*, *musicien* et de l'adjectif *malheureux* viennent ainsi modifier non seulement le lexique du référent mais aussi sa syntaxe et sa classification.

La concurrence ou l'alternative entre *le* et *ce* dans la phrase anaphorique ou dans celle où se trouve l'antécédent ne cesse d'alimenter les débats. Par conséquent, plusieurs avis sont émis sans toutefois qu'une solution unanime ne soit proposée. Ainsi, Emmanuel Baumer cité plus haut soutient-il :

---

<sup>81</sup> Parlant de la deixis situationnelle, Céline Guillot (2010 : 244) note au sujet du démonstratif *ce* qui suit : « le démonstratif permet de référer à un élément qui est présent dans la situation de communication ou qu'on peut identifier grâce à un ou plusieurs éléments présents ou associés à cette situation. » Article disponible sur <http://www.linguistiquefrancaise.org>, consulté en mars 2016.

« [...] on introduit un *nom* par un article défini qui indique qu'il s'agit d'un élément déjà connu. La variation anaphorique lexicale permet d'ajouter de nouvelles informations ou des informations connues mais nouvelles au discours »<sup>82</sup>.

Quelques études montrent que quelques fois *le* et *ce* sont en concurrence ; dans les cas des anaphores fidèles ou infidèles (G. Kleiber, 1990) et (F. Corblin, 1987, 1995). Pour Francis Corblin le fonctionnement de l'anaphore définie et de l'anaphore démonstrative est loin d'être identique. Il s'agit de deux possibilités concurrentes productrices d'effets de sens spécifiques.

- « *le* impose...pour déterminer son *désignatum* un ensemble de références, d'où *il* extrait un individu. Le seul usage de *le* impose comme référence possible des individus antérieurement mentionnés ou plus généralement présents à l'esprit des locuteurs [...].
- *Ce* en revanche désigne nécessairement par proximité et classe le N=l'antécédent comme un N particulier »<sup>83</sup>. En guise de conclusion, F. Corblin récapitule en ces termes : « *ce* est jugé préférable à *le* parce qu'aucun élément du contexte fourni ne motive la valeur du contraste inhérent à *le*... ».

De ces développements théoriques, nous comprenons que l'usage de *ce* nécessite un renvoi au contexte discursif à valeur déictique alors que *le* permet de reprendre les informations déjà connues dans le discours. En réalité, pour Francis Corblin, la balance entre *le/ce* est relative au sens, quand il parle d'emplois plus ou moins « typiques », « prévisibles » ou « adaptés » (F. Corblin, 1995 : 58-61). Traitant des mêmes questions, Denis Le Pesant (2002 : 40) donne son avis sur le cas d'obligation à utiliser *ce* ou les cas d'alternative *ce/le* : « le choix du déterminant dépend des facteurs sémantiques et syntaxiques caractérisant d'une part, la relation entre l'anaphore et son antécédent, [...] d'autre part, la forme de l'anaphore elle-même et son antécédent ».

Dans l'exemple qui illustre l'anaphore associative, nous retrouvons, la configuration de l'anaphore lexicale fidèle définie. L'élément de la première partie étant introduit par un pronom indéfini et l'association avec la deuxième partie se fait avec l'article défini *le*. Plusieurs linguistes font la même description parmi lesquels Jean Michel Adam (2008 : 89) qui souligne que :

---

<sup>82</sup> Emmanuel Baumer *op. cit.* Les études qu'il mène sur la question contextuelle : des chaînes référentielles, des séquences d'expression référentielle montrent que l'article défini est largement majoritaire. Les possessifs sont assez nombreux alors que les indéfinis sont moins présents. Pour lui, les démonstratifs sont signes d'appréciation.

<sup>83</sup> Francis Corblin fait un développement conséquent de ces questions dans son ouvrage *Les formes de reprise dans le discours, Anaphores et chaîne de référence*, Presses universitaires de Rennes, 1995, p. 50-51.

« L'anaphore définie est possible lorsque le référent peut être identifié par inférence. Une unité référentielle présente dans le co-texte antérieur peut permettre le développement d'une mise en relation de type tout-parties [...]. On parle dans ce cas d'anaphore associative ».

Les anaphores lexicales ou nominales sont construites à partir d'un nom et d'un déterminant. Au nombre des linguistiques ayant travaillé sur le fonctionnement des anaphores lexicales se trouve Pierre Lerat (1981) cité par Anne Condamines. Cet auteur établit les équivalences sémantiques en six classes : *répétition lexicale*, *synonymie*, *nominalisation*, *supplétisme*, *périphrase* et *le sigle anaphorique*. Ce classement s'étend sur un niveau global de lecture d'appréciation des anaphores lexicales. Pour Denis Le Pesant, le choix du déterminant dépend de facteurs sémantiques et syntaxiques caractérisant la relation entre l'anaphore et l'antécédent. Il traite spécifiquement des *ellipses de répétitions intégrales* et des *anaphores définies avec ellipse de nom propre* :

« Certaines anaphores à antécédent indéfini peuvent être analysées comme des variantes elliptiques de répétitions intégrales. L'ellipse créant une incomplétude sémantique, la forme réduite devient dépendante du contexte pour son interprétation [...] devient une anaphore. Exemple un étudiant s'est présenté à moi... Je vais traiter le dossier de l'étudiant. Le nom propre a un rôle de modifieur déterminatif du nom tête, ce qui donne à penser que ces syntagmes nominaux sont des réductions de la structure... Il existe deux cas d'anaphores définies avec ellipse de nom propre apposé...

1. l'antécédent est lui-même nom propre ; = reprise intégrale.
2. l'antécédent est un nom propre seul.

Dans la configuration de base, le nom propre est répété au sein d'un SN non anaphorique, la deuxième occurrence du nom propre le nom est ensuite effacé »<sup>84</sup>.

Dans le cas d'une anaphore lexicale fidèle, on reprend le nom à l'identique, avec un simple changement de déterminant ; il s'agit d'une répétition lexicale du nom ou du groupe nominal. De façon générale, on passe d'un indéfini à un défini ou à un démonstratif. Pour ce qui est de l'anaphore infidèle, deux outils essentiels font l'unanimité des linguistes. D'un côté nous avons les cas où un nom est repris par un groupe nominal à valeur descriptive, évaluative, argumentative. De l'autre, des cas où un nom peut être repris par un synonyme ou un équivalent ou par un hypéronyme.

---

<sup>84</sup> Pour Denis Le Pesant, « La détermination dans les anaphores et fidèles et infidèles », *Langage*, vol. 36, n°145, 2002, pp. 39-59. Article disponible sur [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726X\\_2002\\_num\\_36\\_145\\_906](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2002_num_36_145_906) consulté en novembre 2013.

Dans cette section, nous allons porter notre attention sur la façon dont les élèves manipulent les unités lexicales : comment elles sont introduites, comment elles sont reprises dans leur texte. Il s'agit d'apprécier le rapport de coréférence entre le terme anaphorique et l'antécédent. La recherche lexicale va porter sur le procédé de reprise des termes des sujets de rédaction. Il s'agit d'une part du nom *routes*, principal terme lié à l'énoncé qui a constitué le sujet de rédaction pour les collégiens et d'autre part des noms et expressions *français* ou *langue française* pour les lycéens. Lors de la lecture des corpus, nous avons constaté la saillance de ces noms et termes liés aux sujets de rédaction. L'interprétation des données s'appuie fondamentalement sur les aspects théoriques présentés précédemment avec des auteurs comme Denis le Pesant, Jean Michel Adam... Les exemples présentés le sont en fonction du respect des normes de structuration de l'anaphore et en fonction d'une proximité par rapport aux règles linguistiques.

Grâce à ces notions théoriques sur l'anaphore lexicale, nous entreprenons une lecture des copies et des brouillons. Quelques interrogations apparaissent à cette étape. Il s'agit par exemple de la question relative à la quantité d'anaphores lexicales employées par les apprenants, comme celle portant sur la correction de l'usage ou l'aptitude à exprimer la cohésion textuelle. L'usage des anaphores exprime-t-il une compétence linguistique par la mise en exergue des manipulations syntaxiques ou bien révèle-t-il une faiblesse du vocabulaire des candidats ? Ces informations théoriques nous permettent de lire les copies et les brouillons des élèves en vue d'identifier des formes d'anaphores lexicales.

### ***5.2.2. Les anaphores lexicales fidèles en classe de troisième***

Dans les copies de la classe de troisième, la lecture des données nous permet de relever deux tendances. Il y a d'un côté des écrits scolaires dans lesquels il est possible de lire des anaphores *lexicales fidèles* plus ou moins conformes aux règles de construction syntaxique. De l'autre côté, exemples peu pertinents même si leur syntaxe rappelle celle des Alex. La non pertinence ou le déséquilibre constaté se lit encore dans le rapport référentiel des unités ou formes linguistiques. La relation *antécédent/anaphore* reste difficile à établir quel que soit le statut référentiel (nominal ; indéfini, démonstratif ou défini).

#### ***5.2.2.1. Les anaphores lexicales fidèles conformes***

Est reconnue conforme, l'unité anaphorique lexicale dont le mode de donation du référent est plausible. Pour ce faire nous rappelons que la place du nom et du déterminant est prise en compte dans l'interprétation des rapports coréférentiels. Dans le cas de l'anaphore

lexicale fidèle, nous nous intéressons à l'article défini et à l'adjectif démonstratif. Il est question d'expliquer les conditions de présence de ces déterminants dans la phrase hôte dite anaphore et de rétablir les liens avec le contexte gauche du discours afin de trouver un ou des antécédents au déterminant. Nous avons choisi de lire les pratiques des collégiens à partir de quelques extraits des copies 31, 42, 61, 85, 88 et 150. Ces copies sont choisies sur la base des données textuelles mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'Alex dans les copies non retenues ici.

La copie 31 est organisée en 11 phrases. Il y a trois catégories de déterminants qui actualisent le nom « routes ». Premièrement nous avons le déterminant démonstratif (ces/cette) ; auxquels nous annexons la forme « sa ». Nous tenons à préciser qu'en dépit de la graphie, ce déterminant compte pour le démonstratif neutre « ça ». Nous avons ainsi un total de huit occurrences du démonstratif. Deuxièmement, nous avons l'article défini *la* qui apparaît avec deux occurrences. Enfin troisièmement, l'article indéfini *des* avec une occurrence.

L'emploi de ces différents déterminants par les élèves obéit à des démarches explicables ou interprétables en tenant compte des objets cités dans le discours. Nous reproduisons des extraits des copies des élèves pour faciliter notre lecture et établir les liens possibles entre les différents outils linguistiques en rapports de coréférence.

*De l'usage de l'adjectif démonstratif (ces/cette/ça)*

phrase antécédente	phrase anaphorique
Phrase 1 De nos jours, l'Etat congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale.	Phrase 2 Je montre par des exemples précis l'importance de ces routes. Phrase 3 D'entrée en jeux, ces routes reveille d'une grande importance dans nos pays.
Phrase 4 Prenant le cas de la route qui mène de Dolisie au Gabon,	cette route permet l'importation et l'exportation des produits entre nos deux (2) pays... en effet cette route permet aux Gabonais et aux Congolais de visiter les pays des autres.
Phrase 5 La route qui mène aussi Pointe-Noire-Dolisie possède aussi une grande importance,	en effet cette route nous facilite, au lieu d'emprunter le chemin de fer qui cause le retard, nous preferons maintenant emprunter la voie routère, ...
	Phrase 6 Cette voie routière Pointe-Noire-Dolisie ne fait que quatre heure de durée à la rigueur cinq à six heure de temps. Or le chemin de fer prend beaucoup du temps.
Phraes 7 La route Pointe-Noire-Ouessou,	ces routes permettent aussi l'importation et

Pointe-Noire-Cabinda,	l'exportation des produits.
Phrase 8 La route Dolisie-Brazzaville est encore en construction,	quand sa prendra fin, sa sera une bonne chose...
	Phrase 9 En somme, nous pouvons dire que ces routes nous nous sont bénéfique et possède un rôle très important dans nos pays, villes, Etats.
	Phrase 10 Ainsi, ces routes seront bien conservée.

Dans la copie 31, l'adjectif démonstratif est un déterminant fondamentalement mobile. Cet outil est mobilisé de façon abondante et régulière au singulier et pluriel. Nous signalons qu'il s'agit sans aucun doute d'une influence de l'oral. Chaque fois que dans la phrase précédente un indéfini ou un défini est employé, la reprise se fait, dans la phrase suivante, au moyen du déterminant démonstratif *ces/cette/ça*. C'est le cas entre la première et les deuxième et troisième phrases : « des routes=> ces routes ». Le même schéma se répète dans la quatrième phrase où figurent deux occurrences du déterminant démonstratif, sous la forme du singulier *cette*, renvoie au nom *route*, actualisée par le déterminant défini *la*. La quatrième phrase est constituée de trois propositions et contient aussi trois occurrences du terme *route*. Dans la première proposition le substantif « route » est actualisé par le pronom défini *la*. Sa reprise dans les deuxième et troisième séquences, au moyen de l'adjectif démonstratif, est conforme à l'anaphore lexicale fidèle: (la route= cette route). Ce rapport antécédent/anaphore se découvre encore dans le jeu qui s'établit entre le déterminant défini *la* et le démonstratif neutre *ça*, dans la huitième phrase.

Dans la copie 42, le texte se découpe en huit phrases et contient fondamentalement trois catégories des déterminants : le démonstratif, l'indéfini et le défini (*ces, des, la*). Ces outils actualisent principalement le mot *route(s)*. Pour les déterminants indéfini et défini, nous avons compté une occurrence dans chaque cas contre quatre du déterminant démonstratif. L'adjectif démonstratif apparaît principalement sous la forme du pluriel « ces ». Sur l'ensemble des occurrences, ce déterminant reprend et actualise le signifiant *routes* figurant dans la phrase précédente. La relation entre l'antécédent et l'anaphore se lit de façon expressive. Nous illustrons ce rapport à travers quelques extraits, dans le tableau suivant.



Phrase contenant l'antécédent	Phrases contenant l'alex
phrase1 L'Etat congolais construit des routes qui relie Brazzaville a d'autre villes du pays	Phrase2 Montrons par des exemples précis l'importance de ces routes. Phrase3 Ces routes à donner naissance a plusieurs institutions paarmi ceux il ya: la route ferroviaire, la route navigable et la route aérienne. Phrase4 A ce sujet peut-on dire que ces routes engendrent en eux les importances. Phrase6 Ces routes internationales s'intensifient par le bateau, l'avion, le chemin de fer. Phrase8 Nous constatons que l'Etat congolais fait un bon travail grace a ces routes il ya...

On se rend bien compte que l'anaphore lexicale fidèle « ces routes » marque la continuité thématique et assure aussi la progression textuelle par la variation qui intervient avec chaque séquence.

Dans la copie 61, nous avons principalement deux catégories de déterminants, les démonstratifs *ces/ça* et l'indéfini *des*. La rédaction compte huit phrases ayant chacune, à l'exception de la septième, une occurrence du nom *routes*. Les deux premières occurrences de *routes* sont déterminées par l'article indéfini *des*. Dans la suite du texte, la reprise se fait au moyen du démonstratif *ces*. Cette reprise est conforme aux règles de structuration de l'anaphore lexicale fidèle. Toutefois, une erreur de nombre apparait entre l'antécédent « route » présent dans la quatrième phrase et repris dans les phrases (5-6-8) sous la forme plurielle<sup>85</sup>. En dehors de la forme du pluriel, le démonstratif neutre *ça*, reprend et renvoie à une mention antérieure le cas échéant *routes* tel que cela peut se vérifier dans la phrase 7.

Phrase contenant l'antécédent	Phrase contenant l'Alex
Phrase1 Pour la civilisation dans un pays et pour être en contact avec d'autres Etats, l'homme se sert des routes.	Phrase 5 En dehors de ces routes ya aussi la route Brazzaville et Gabon qui assure la civiltion des passages le transport des marchandises et la copération entre ces deux nations. Phrase 6 En fin nous allons dire que ces routes permettent la circulation dans un pays. Phrase 7 ça nous aide à arriver dare dare à Brazzaville en cas de ou quand il ya un cas grave.
Phrase 3 Alors dans les lignes qui suivent nous alons montrez l'importance des routes qui relie le Congo et d'autres Etats africains.	

<sup>85</sup> « Bien qu'il n'y ait pas de N in situ, la tête de ces groupes nominaux n'a pas une interprétation arbitraire, ou indéfinie. Dans le cas général, c'est un Nom du lexique français, fixé par le contexte que l'on interprète comme tête du groupe nominal. Le recrutement de ce N... n'est soumis qu'à une contrainte...qui est une contrainte de genre. Aucun décalage de nombre ne s'oppose à la saturation »cf. Francis Corblin, (1990 : 232).

**Phrase 4** Le Congo etant un pays d'Afrique centrale contient plusieurs routes qui relient d'autres Etats de l'Afrique parmi ses routes nous avons ; la route Brazzaville Pointe-Noire qui permet également aux passagers d'être en contact de ces deux villes.

**Phrase 8** Ces routes permettent également d'être en relation avec plusieurs nations.

Dans le texte de la copie 85, figurent trois types de déterminants (ces/cette, des, les). Le texte compte six phrases. Chaque objet linguistique introduit dans la première phrase, au moyen d'un indéfini ou d'un défini est systématiquement repris, dans la suite du texte, par le déterminant démonstratif. Par ce mécanisme, le texte maintient un équilibre thématique au moyen de la répétition et reprise lexicale. Nous illustrons le phénomène avec quelques extraits dans le tableau qui suit.

phrase antécédente	phrase anaphorique
<b>Phrase 1</b> Aujourd'hui, le Congo construit une diversité de routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale.	<b>Phrase 2</b> Pourquoi construit-il ces routes ?
	<b>Phrase 3</b> Le Congo construit ces routes pour diverses raisons par exemple la voie qui relie Brazzaville et Oyo, cette voie permet le ravitaillement des villes en matières premières et en denrées vivrières, et de localités rurales en produits finis.
<b>Phrase 4</b> La voie qui relie Pointe-Noire et Brazzaville,	cette voie facilite le commerce et le déplacement de la population. <b>Phrase 5</b> Cette voie fait aussi que le commerce puisse s'étendre dans le pays.
<b>Phrase 6</b> La voie qui relie Dolisie et Libreville,...	<b>Phrase 7</b> Ces voies ont une importance nationale et internationale car elles relient les villes

Pour la copie 88, le texte est fondamentalement construit avec les déterminants indéfinis et démonstratifs « des, ces ». Il compte huit phrases. Le rapport référentiel antécédent/anaphore s'établit, assez clairement ; toute unité lexicale introduite par un indéfini est reprise, dans la suite du texte par un démonstratif. Soit le schéma suivant :

phrase antécédente	phrase anaphorique
<b>Phrase 1</b> L'Etat congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres états de l'Afrique centrale.	<b>Phrase 2</b> Dans les lignes qui suivent je montre par des exemples précis l'importance de ces routes.
	<b>Phrase 4</b> A travers ces routes ya le moyen de communication, moyen de transports.
<b>Phrase 7</b> Dans la cuvette Owando : des routes en construction grâce à la municipalisation, la route Obouya, Boudji, Ollombo, Okoyo, frontière du Gabon en construction	<b>Phrase 5</b> Ces routes font une partie de notre pays. grâce à ces routes Owando a eu l'électricité, on peut voyager jusqu'à Brazzaville, un aéroport.
	<b>Phrase 8</b> Tenant compte de ce qui vient d'être dit ces routes sont très importants pour le developpement de notre pays à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale

Pour la copie 150, nous avons établi un découpage en six phrases. Le phénomène anaphorique s'y exprime de façon récurrente. Les différentes séquences se présentent de la manière suivante :

Phrase1 : L'Etat congolais a construit des routes.

Phrase2 : Parmi ces routes nous avons: la route de Pointe-Noire qui relie Brazzaville, la route Okoyo jusqu'à la frontière du Gabon, la construction de la route ouesso qui relie Camérroun et celui de Guinée.

Phrase3 : Dans les lignes qui suivent, je vais donner l'importance de ces routes.

Phrase4 : L'importance de ces routes est que les routes peuvent aussi donner le pays en construction.

Phrase5 : Avec les routes il ya les étrangers qui rentrent dans le pays, de ces routes ya les accident, parce que les routes sont moins.

Phrase6 : De ces routes, le pays peut être riche. Il y a beaucoup des choses qu'on peut aller vendre ailleurs tels que: les mingouelés, les ngoki, le vin du village qu'on peut boire à Brazzaville comme le vin de palme, le vin de canne à sucre et les autre choses comme le manioc, les arachides.

J'aime l'Etat congolais parce qu'ils ont construit des routes. Je croix à l'Etat congolais pour qu'il pensent faire encore.

Grace au chemin d'avenir y a des constructions.

Que Dieu benis notre Président de la république.

### 5.2.2.2. *Les anaphores lexicales fidèles non conformes*

Nous avons recensé un nombre considérable d'exemples d'anaphores nominales démonstratives qui demandent, pour leur situation référentielle une interprétation déictique, situationnelle<sup>86</sup>. Cette situation constitue un des problèmes majeurs que pose l'usage des démonstratifs sur lequel d'ailleurs plusieurs linguistes ont porté un regard critique. Il s'agit, d'une part, des copies ou d'extraits de copies dont la première phrase contient un nom actualisé par un déterminant démonstratif, le cas échéant l'adjectif démonstratif « ces » et ses variantes mais repris dans la suite du texte avec le même déterminant. D'autre part, il y a des groupes nominaux introduits par des déterminants autres que l'adjectif démonstratif, le cas des pronoms définis et indéfinis (le, la, des) et la reprise est effectuée au moyen d'un déterminant démonstratif. De ce fait, la lecture des données est centrée sur les relations entre les représentants référentiels et/ou représentants textuels actualisés par les différents déterminants cités. Quelques extraits et textes sont choisis pour lire la manifestation du phénomène. Par ailleurs, les constructions non conformes à la construction de l'anaphore lexicale fidèle sont observées avec certaines phrases nominales reprises dans la suite du texte par un déterminant démonstratif. A cela s'ajoute les répétitions intégrales des formes linguistiques entre deux phrases du texte.

A travers les copies 13, 97, 112 et 140, nous avons identifié des emplois non conformes de l'anaphore lexicale fidèle. Une description de chaque cas va nous permettre de concevoir une synthèse.

La copie 13 est sur six phrases et contient quinze occurrences d'adjectif démonstratif ; toutes formes comprises: « ces/ça ». Nous les avons examinées afin d'établir les relations de coréférence qu'elles pouvaient entretenir avec les objets auxquels elles réfèrent. Sur cette copie figurent dix occurrences du nom « routes ». Elles sont toutes actualisées par l'adjectif démonstratif le cas échéant le déterminant « ces ». La mise en parallèle des phrases, l'une par rapport à la suivante ou à la précédente nous a permis de constater que la plupart des phrases ayant l'adjectif démonstratif dans ce texte peuvent s'interpréter indépendamment. Elles sont

---

<sup>86</sup> « Par opposition aux embrayeurs transparents comme *je, tu, ici...* les démonstratifs sont des embrayeurs opaques en ce qu'ils n'indiquent pas par eux-mêmes quel est le référent visé » (Georges Kleiber, 1983a, 1984) cité par Michel Charolles, Sophie Fischer, Jacques Jayez (1990 : 243), « Le discours », *Représentations et interprétations*, Presses universitaires de Nancy, Coll. Processus discursifs.

d'un usage déictique à cause de l'emploi exclusif du déterminant démonstratif<sup>87</sup>. Soient les trois occurrences suivantes :

phrase 1. L'Etat congolais a construit **ces** routes pour le developpement du pays et pour aider la population.

phrase 2. Alors **ces** routes jouent un grand rôle pour le transport des produits importés qui viennent dans d'autres pays.

phrase 4. Alors **ces** routes sont très-très importantes au Congo, **ça** facilite la population du Congo le moyen de transport dans les villes du Congo, telles que Brazzaville-Pointe-Noire, Pointe-Noire-Dolisie.

phrase 5. Alors dans les villes du Congo **ces** routes sont très importantes parce que, **ça** facilite les habitants du village pour sortir leurs produits qu'ils travaillent tels que les arachides, le manioc, tout **ça** à cause par l'Etat congolais qui a bien construit **ces** routes.

phrase 6. Alors l'importance de **ces** routes : c'est pour aider les habitants du Congo, **ça** montre que notre pays est en état de circulation, de toutes les régions, voilà l'importance de **ces** routes.

Il est difficile de dire quel antécédent réel ces déterminants représentent. Dans le texte il n'y a aucune mention lexicale à laquelle peut correspondre ces formes linguistiques. Cela peut se vérifier avec les deux premières phrases. Un retour sur les mêmes extraits peut aider à dire que c'est peut être le déterminant démonstratif neutre « ça » qui établit un rapport référentiel entre l'occurrence où il apparaît et la phrase précédente. Cet outil reprend, sous forme résomptive, les syntagmes nominaux des propositions précédentes ; c'est ce qui apparaît au niveau des phrases 4 et 5. Cette résomption reste dans un cas mémoriel ou virtuel puisqu'elle est basée sur des représentants référentiels liés au contexte et introduits par un outil de même catégorie. De ce fait, « ça » est un outil qui traduit encore un pointage déictique mais aussi une relation indéterminée ou neutre.

- Phrase 5 « tout **ça** à cause par l'Etat congolais qui a bien construit **ces** routes. »
- Phrase 6 : « , **ça** montre que notre pays est en état de circulation, de toutes les régions, voilà l'importance de **ces** routes ».

---

<sup>87</sup> Denis Le Pesant (2002 : 47) souligne trois conditions pour un bon usage des anaphores démonstratives : 1 Fonction attributive: expressions des assertions et des jugements synthétiques, par le jeu du vocabulaire (reprises hyperonymiques) 2 L'adjectif n'a pas d'effet déterminatif : reprises intégrales des syntagmes nominaux introduits par des définis. 3 Le démonstratif réfère aussi au contexte extra linguistique.

Nous pensons que ces emplois simultanés restent liés à l'interdépendance entre l'oral et l'écrit. L'élève mélange, les usages de communication écrite « ces » et ceux de communication orale « ça ».

Pour la copie 140, onze occurrences du mot « routes » sont relevées. Elles sont principalement actualisées par l'adjectif démonstratif *ces* et par l'article défini *les*. Nous avons compté huit occurrences de l'adjectif démonstratif « ces » contre quinze occurrences de l'article défini « les ». Les déterminants démonstratifs sont employés comme des déictiques ; ils n'actualisent aucune mention lexicale textuellement identifiable. Les trois premières occurrences démonstratives, figurant dans les trois premières phrases du texte en donnent bien la preuve.

**Phrase 1 :** Je vais vous raconter on quelque lignes on montrons l'importance de **ces routes**.

**Phrase 2 :** Ils ont construis **ces routes** pour que les gens qui voyages ou qui marchent puissent avoir la facilité d'arrivée là ou ils vont.

**Phrase 3 :** Je montre par des exemples et précis l'importance de **ces routes**.

Pour la copie 112, nous avons relevé douze occurrences du substantif « routes » qui est actualisé par trois types de déterminants : l'adjectif démonstratif, les articles défini et indéfini (*ces*, *cette*, *la*, *des*). Les adjectifs démonstratifs « *ces/cette* » ont six occurrences réparties de la manière suivante : cinq occurrences du pluriel « ces » et une occurrence du singulier « cette ». Au niveau de ces emplois, nous constatons que le démonstratif ne réfère à aucune entité lexicale antérieurement introduite dans le texte: soient les extraits suivants :

<Copie=112>

Phrase1 Nous parlons de l'importance de ces routes.

Phrase2 L'état congolais à construit ces routes qui relie entre Brazzaville et d'autres Pays de l'Afrique centrale pour bien voir l'importance de ces routes c'est pour le déplacement de véhicule pour aller à d'autres pays.

Phrase3 L'importance de ces routes que l'état congolais à construit est que c'est le déplacement de véhicule et des gens pour aller à d'autres pays qui sont situés dans l'Afrique par des exemples tu peux y aller à Pointe-noire tu peux emprunter des véhicules pour aller à un lieu à un autre c'est aussi le déplacement de marchandises qui viennent à d'autres pays des étrangers pour revenir à d'autres villes c'est aussi le déplacement des véhicules pour revenir à notre pays qu'il nous permet d'aller à d'autres pays.

Phrase7 Il ont mis du temps pour la construction de cette route il nous permet aussi avoir les étrangers dans les pays et l'état congolais a bien pensé pour la construction des routes nationales

Copie=97copie>

Phrase 1 L'importace de ces routes ça facilite la tache a tout le monde d'aller ou tu veux.

Phrase 2 L'importance de ces routes sa permet aussi d'avoir beaucoup de choses dans notre pays comme le manioc, le fougou, les pattes d'arachide, les poissons et sa permet aussi de découvrir l'histoire de notre pays et l'histoire des autres pays et l'importance c'est que en peut même prendre le bus de poto-poto jusqu'à macabadilou et sa permet à tout le monde de connaitre l'environnement de notre pays, sa permet à d'autre pays de fournir les produits dans notre pays et sa diminue le chômage.

Phrase 3 C'est vrement bien d'avoir beaucoup des routes dans notre pays.

### 5.2.2.3. De l'usage des articles définis et indéfinis

Le déterminant *défini* permet d'actualiser un syntagme qu'il annonce. De ce fait le syntagme désigné peut être un représentant textuel (anaphore ou cataphore) ou un représentant référentiel.

Le déterminant indéfini participe aussi à l'actualisation du syntagme nominal. Dans ce dernier cas, le référent ou représenté est désigné comme une entité linguistique dont l'objet reste éloigné du contexte textuel. Notre intérêt à examiner la manifestation de ces déterminants réside dans le fait que certaines formes linguistiques introduites par ces outils présentaient quelques particularités d'usage. Nous examinons particulièrement les cas de reprises démonstratives. Nous avons choisi pour ce faire d'examiner le phénomène à partir de quelques extraits (tirés de trois copies.)

La copie 7 compte fondamentalement deux déterminants (les/ces). Il y a sept occurrences du déterminant défini sous la forme plurielle « les » et cinq autres sous la forme du singulier « la ». Dans une première occurrence, comprise dans la première phrase du texte, le déterminant actualise le nom « route ». Il s'agit d'un simple représentant référentiel ; ne renvoie à aucun objet dans le texte. Dans ce cas le déterminant est d'un emploi déterminatif à valeur générique (ou indéterminée). Dans la deuxième phrase apparait, sous la forme du pluriel, l'adjectif démonstratif « ces ». Celui-ci n'a pas un représentant textuel, cependant, le discours construit ici semble établir des rapports de coréférence avec le syntagme nominal *la route* figurant dans la première phrase. Cette reprise est difficile à comprendre ; relève-t-elle d'une étourderie de la part du locuteur qui ne fait pas attention sur les formes linguistiques utilisées dans le contexte antérieur, ou traduit-elle une connaissance supposée partagée avec l'interlocuteur ?<sup>88</sup> Le rapport de nombre n'est pas observé dans cette phrase où on a un syntagme nominal singulier repris par un pluriel.

---

<sup>88</sup> Denis Le Pesant (2002 : 52) cite F. Corblin sur le cas d'une reprise de syntagme nominal indéfini par l'adjectif démonstratif : « un trapéziste... ces acrobates ».

§<Copie=07copie>

Phrase1 La route est un endroit que nous permet de faire voyage dans le camion et pour transporter nos marchandises dans d'autres villes du pays.

Phrase2 Dans les lignes qui suivent je précise l'importance de ces routes.

Sous la forme du pluriel nous avons compté deux cas d'actualisation du nom « routes ». Les entités lexicales ne renvoient pas à un représentant textuel mais ne semblent non plus avoir les mêmes valeurs.

§<Copie=07copie>

Phrase3 Dans notre pays les routes sont importantes pour se déplacer.

Phrase4 L'Etat congolais nous construit les routes pour aller dans d'autres villes de notre pays.

La phrase 3 et la phrase 1 se recoupent en ce qu'elles connaissent un usage générique à valeur indéterminée. Par contre, dans la quatrième phrase le déterminant défini semble couvrir une valeur déictique ; l'emplacement dans le contexte d'énonciation paraît nécessaire pour comprendre le discours qui est tenu. Nous pouvons ainsi conclure que l'usage du déterminant défini dans ce texte n'influence pas les contextes linguistiques mais permet, par l'objet linguistique de renvoyer au contexte extralinguistique. Le scripteur reprend non pas l'élément linguistique introduit dans le texte, mais l'idée exprimée par cet outil. C'est ici l'expression d'une sorte d'instabilité provoquée par la diversité d'outils linguistiques. Le fait est souligné par Francis Corblin (1995 : 9) qui souligne dans son avant-propos : « Ce qui frappe immédiatement dans le discours en langue naturelle en effet, c'est que la continuité de la référence n'est assurée que très exceptionnellement par l'identité formelle, et qu'elle n'emprunte pas une voie unique. » Dans la copie 91 (classe de troisième), nous avons une illustration de ce phénomène.

§<Copie=91copie>

Phrase1 Une route est un outil qui joue un rôle d'une très grande importance dans l'économie dans la société.

Phrase2 En quelques lignes nous examinerons à l'aide des exemples précis l'importance de ces routes.

Les répétitions lexicales intégrales sont à comprendre comme « des syntagmes nominaux qui réutilisent un matériel se trouvant dans le contexte gauche de leur discours » (Denis Le Pesant, 2002 : 44). Nous avons retenu un cas de répétitions lexicales intégrales.



Copie 145

Phrase1 L'état congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etat de l'Afrique centrale.

Phrase2 Est-ce vrai que l'état congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres états de l'Afrique centrale?

### 5.2.3. *Les anaphores lexicales infidèles en classe de troisième*

Pour vérifier la manifestation des aspects théoriques présentés sur l'anaphore lexicale infidèle, la lecture des données de la classe de 3<sup>e</sup> s'est basée sur la recherche des termes équivalents ou synonymes au nom « routes » d'une part et aussi d'autre part sur la recherche des termes hyperonymiques pouvant référer au terme « routes ». Par conséquent, les résultats que nous présentons ici se ramènent à deux niveaux. Nous présentons d'une part les cas d'usages relatifs à l'emploi des termes synonymiques au nom route et d'autre part des cas d'usage des hyperonymes. Une question a guidé la lecture des données ; quels sont les outils qui ont été ou pouvaient être mobilisés pour exprimer le thème de l'importance des routes ?

#### 5.2.3.1. *Des usages des équivalents ou des synonymes*

Quelques cas d'usages particuliers sont recensés dans ce cadre. Il y a particulièrement le cas de l'anaphore lexicale fidèle qui est proche de la résomption. L'anaphore est exprimée par un terme synonyme qui fonctionne comme une anaphore résomptive conceptuelle. Ainsi dans les copies de collège, des termes comme *voie*, *chemin* sont employés dans une chaîne de référence à la place de *route*. Nous illustrons ces différents cas à partir des quelques extraits.

§<Copie=60copie>

La republique du Congo est un pays qui possède de nombreuses villes de nombreuses villes du nord au sud ces villes sont reliées les unes aux autres par des voies qui relient le pays avec d'autres pays de l'afrique centrale montrons par des exemples précis l'importance de ces routes.

Le rapport entre les termes équivalents voies/routes, dans la copie 60 apparaît davantage dans une logique de variation lexicale pour éviter la répétition du signifiant *route*. Il s'agit d'une forme de reformulation du sujet qui passe par l'usage des termes synonymes. Le processus d'anaphorisation n'est pas assez pertinent.

<Copie=62copie>

L'Etat congolais construit des routes qui sont importantes dans le domaine de transport, dans le commerce et dans les decouvertes.

Les routes que l'Etat congolais a construit facilitent dans le transport : le déplacement de la population vers les autres villes du pays et des autres Etats, l'évacuation des produits vers les autres villes et localités. Ces routes facilitent le commerce entre les pays d'Afrique centrale et les villes de notre pays. Ils permettent de découvrir plusieurs villes, plusieurs régions et localités lors des voyages. Elles permettent aussi le développement du pays lors de l'importation des marchandises dans notre pays. Ce sont des voies d'évacuations national et sous-régional. En somme de tout ce qui vient d'être dit, il sied de retenir que les routes ont une importance sur le commerce, le transport, les découvertes.

La copie 62 est un texte constitué de trois paragraphes ; ceux-ci représentent chacun une partie du devoir. Le premier paragraphe, constitué d'une phrase, fait mention, en trois points, des idées développées dans le second paragraphe. Le second paragraphe est un texte de cinq phrases. Celles développent essentiellement trois idées relativement à celles à annoncées au premier paragraphe. Dans chacune des deux premières phrases apparaît une occurrence du nom « routes ». La phrase 3 et la phrase 4 reprennent chacune le terme « routes » sous la forme pronominale du pluriel (ils/elles). La phrase 5 s'inscrit comme une synthèse du discours précédent et c'est là qu'apparaît le terme équivalent au nom *route* : *la voie*. Pour terminer son discours, l'élève (le scripteur) est revenu sur le terme principal : routes.

Synthèse : « *Ce sont des voies d'évacuations national et sous-régional.* »

Conclusion : « *En somme de tout ce qui vient d'être dit, il sied de retenir que les routes ont une importance sur le commerce, le transport, les découvertes.* »

#### 5.2.3.2. Des arguments et des exemples : les équivalents ou les synonymes

Nous avons retenus deux extraits et textes pour lire le discours qui se construit à partir des équivalents ou synonymes au terme *route(s)* ; nous reproduisons ci-dessous le texte entier de la copie 85 et un extrait de la copie 146.

Copie=85

Aujourd'hui, le Congo construit une diversité de routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale. Pourquoi construit-il ces routes ? Le Congo construit ces routes pour diverses raisons par exemple la voie qui relie Brazzaville et Oyo, cette voie permet le ravitaillement des villes en matières premières et en denrées vivrières, et de localités rurales en produits finis.

La voie qui relie Pointe-Noire et Brazzaville, cette voie facilite le commerce et le déplacement de la population. Cette voie fait aussi que le commerce puisse s'étendre dans le pays.

La voie qui relie Dolisie et Libreville, elle permet le transport des matières premières. Ces voies ont une importance nationale et internationale car elles relient les villes du Congo à ses localités et à d'autres pays de la région.

« Copie=146 Ces voies nous permet d'exploiter et d'importer les produits dans le pays, prenons le cas de la route Brazzaville- Pointe-noire, il fallait attendre plusieurs années pour relient cette route. La route Brazzaville-Pointe-noire va beaucoup apporter dans les deux villes pourquoi pas dans la zone nord et le sud ouest du pays. »

Dans la copie 85 apparaissent, comme dans la copie 146, les termes routes et voie(s). Dans ces deux copies, chaque terme est employé dans une dimension de construction de discours : l'un présente un argument et l'autre sert à l'illustration. Ce schéma se découvre dans l'extrait de la copie 146 où les mots « voies » inscrivent une idée et, l'exemple servant à l'illustration est désigné par le terme équivalent « route ». Le même schéma apparaît dans la copie 85 où, le terme *routes* est la forme linguistique par laquelle le scripteur inscrit l'argument qu'il illustre dans la suite du texte, au moyen du terme synonyme ou équivalent : *voie*.

Du point de vue de la forme on peut dire que les textes des copies 85 et 146 sont différents ; mais d'un point de structurel, ces textes se recourent totalement. Nous reproduisons les textes et les présentons sous une forme segmentée dans le tableau qui suit.

copies	Arguments(s)	Exemple(s)
85	<p><i>Aujourd'hui, le Congo construit une diversité de routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale. Pourquoi construit-il ces routes ?</i></p> <p>Le Congo construit ces routes pour diverses raisons</p>	<p><i>par exemple la voie qui relie Brazzaville et Oyo, cette voie permet le ravitaillement des villes en matières premières et en denrées vivrières, et de localités rurales en produits finis.</i></p> <p><i>La voie qui relie Pointe-Noire et Brazzaville, cette voie facilite le commerce et le déplacement de la population. Cette voie fait aussi que le commerce puisse s'étendre dans le pays.</i></p> <p><i>La voie qui relie Dolisie et Libreville, elle permet le transport des matières premières. Ces voies ont une importance nationale et internationale car elles relient les villes du Congo à ses localités et à d'autres pays de la région.</i></p>
146	<p><i>« Copie=146 Ces voies nous permet d'exploiter et d'importer les produits dans le pays</i></p>	<p><i>, prenons le cas de la route Brazzaville-Pointe-noire, il fallait attendre plusieurs années pour relient cette route. La route Brazzaville-Pointe-noire va beaucoup apporter dans les deux villes pourquoi pas dans la zone nord et le sud ouest du pays. »</i></p>

### 5.3. Des usages des hyperonymes

Des reprises lexicales faites au moyen des termes hyperonymiques existent dans notre corpus. Mais celles-ci ne sont pas des reprises lexicales pouvant donner lieu à des anaphores lexicales infidèles. Elles constituent plutôt des espèces de résomptions : reprises lexicales des syntagmes nominaux figurant dans le discours précédent et immédiat. Les termes hyperonymes apparaissent généralement en fin de phrase et renvoient à l'hyponyme présent dans le contexte gauche du discours. Ces usages apparaissent donc en grand nombre. Nous rapportons ici quelques extraits pour nous permettre d'apprécier l'ampleur du phénomène. Pour une meilleure lecture du phénomène, les données sont réparties dans un tableau à trois colonnes. Dans la première colonne se trouvent les extraits des textes, dans la deuxième sont reportés les termes hyponymes figurant dans les extraits retenus et enfin dans la troisième colonne figurent les termes hyperonymes

EXTRAITS	HYPONYME	HYPERONYME
Copie 12 « Si Divenié Pointe-Noire n'avait pas des routes on sera pas dans cette ville si n'avait pas cette route Divenié pas commune aujourd'hui... »	Divenié	Commune
Copie 31 « Prenant le cas de la route qui mène de Dolisie au Gabon, cette route permet l'importation et l'exportation des produits entre nos deux (2) villes... »	Dolisie au Gabon,	deux (2) villes
Copie 55 « La route de Brazzaville ouesso qui permet également aux passager d'être en contact de ces deux villes. En dehors de ces routes ya aussi la route Brazzaville et Gabon qui assure la civilisation des passages le transport des marchandises et la coperation entre ces deux nations... »	Brazzaville ouesso Brazzaville et Gabon	ces deux villes. deux nations
Copie 60 « Les routes qui relient Brazzaville à Pointe-Noire ; un embranchement de 286km relie cette ville ligne à la ville Gabonaise de Moanda et permet l'évacuation des minerais de cette region enclavée du Gabon. »	Gabonaise de Moanda	la ville region enclavée du Gabon.
Copie 61 « ...nous avons ; la route Brazzaville Pointe-Noire qui permet également aux passager d'être en contact de ces deux ville. ... la route Brazzaville et Gabon qui assure la civilition des passages le transport des marchandises et la coperation entre ces deux nations. »	Brazzaville Pointe-Noire Brazzaville et Gabon	deux ville. deux nations
Copie 78 Nous pouvons d'abord parler de la route nationale N°2 qui reunit Brazzaville à Ouesso joue un rôle très important car elle relie la capitale à la partie septentrionale du pays.	Brazzaville Ouesso	la capitale partie septentrionale du pays
Copie 79 « aussi la route Brazzaville Gabon qui assure la civilisation des passagers de transport des marchandises et de cooperation entre les deux nations. En fin nous allons dire que ces routes permettent la civilisation du pays, le transport des marchandises et aussi le developpement d'un pays. Ces routes permettent également d'être en relation à plusieurs nations. V la route Pointe-Noire Dolisie Loudima Sibiti Kinkala Brazzaville sont des bon exemples d'autre route comme Obouya Owando dans la sangha de	Brazzaville Gabon Obouya Owando ouesso leketi dolisi	deux nations congo

<i>nombreuses route reliant les ville dans le déplacement et le cameroune les route ouesso cameroun leketi Gabon dolisi gabon met le congo et ces pays en contact... »</i>	<i>Gabon cameroun</i>	<i>ces pays</i>
--	---------------------------	-----------------

<i>Copie :149 « Les routes facilite aussi l'évacuation des produits dans les pays de l'Afrique centrale comme la Centrafrique, le Cameroun. La route Pointe-Noire Cabinda permet les échanges commerciaux entre les deux villes. »</i>	<i>Pointe-Noire Cabinda</i>	<i>deux villes</i>
--	---------------------------------	--------------------

Les données ainsi représentées révèlent d'une pratique visiblement récurrente chez les apprenants congolais du premier cycle secondaire<sup>89</sup>. La comparaison des structures textuelles permet de relever des usages linguistiques qui se recourent et se répètent. Nous décrivons le phénomène sur trois points, en montrant les ressemblances et les dissemblances par rapport aux termes mobilisés comme hyperonymes ou comme hyponymes. Nous faisons un récapitulatif des éléments présentés dans le tableau précédent à partir de trois petits tableaux.

Copie 55	Dolisi au } Gabon,	deux (2) villes
Copie 149	Pointe-Noire } Cabinda	deux villes

Groupe 1

Copie 61	Brazzaville } et Gabon	deux nations
Copie 79	Brazzaville } Gabon	deux nations

Groupe 2

Copie 12	<i>Divenié</i> →	<i>Commune</i>
Copie 55	<i>Brazzaville</i> } <i>ouesso</i> →	<i>ces deux villes.</i>
Copie.	<i>Brazzaville</i> →	<i>la capitale</i>
	<i>Ouesso</i> →	<i>partie septentrionale du pays</i>
Copie 79	<i>Obouya Owando</i> } <i>Ouesso, Leketi, Dolisi,</i> →	<i>congo</i>
	<i>Gabon, cameroun</i> →	<i>ces pays</i>

Groupe 3

<sup>89</sup> Les textes constituant notre corpus sont des copies du BEPC ; de ce fait les rédacteurs sont supposés être originaires de divers milieux ; à cela peut s'ajouter les exigences matérielles liées aux examens : le cas de brassage des copies et des candidats.

Dans le groupe 1, les extraits des copies 55 et 149 décrivent deux réalités bien différentes mais ramenées à un seul niveau, par rapport au matériel linguistique qui y est mobilisé. En effet, nous notons une espèce de résomption avec l'expression « ces deux villes » alors que l'antécédent est composé des mots ayant pour référents une ville et un pays : *Dolisie/Gabon* d'une part et *Pointe-Noire/Cabinda* d'autre part. L'association de deux substantifs différents au niveau référentiel peut se comprendre comme une démarche mémorielle où les élèves emploient des procédés métonymiques (la partie pour le tout, le tout pour la partie) en désignant un pays à la place d'une de ses villes. Mais une telle façon de manipuler la langue peut aussi correspondre à une stratégie linguistique où l'ignorance de la ville du pays de destination est gérée par l'emploi du nom du pays. Le locuteur ignore visiblement la réalité extra linguistique, l'objet auquel la forme linguistique doit référer.<sup>90</sup>

En ce qui concerne le deuxième groupe, nous avons d'une part l'association d'une ville (Brazzaville) et un pays (Gabon) et d'autre part une résomption ou une globalisation de ces deux termes dans l'expression « deux nations ». Ici encore, nous pouvons penser à un procédé métonymique où le signifiant *Brazzaville* est employé à la place du terme *Congo*. Nous avons pratiquement le même procédé que celui décrit avec le groupe 1. Les termes hyponymes sont, comme dans les extraits des copies 55 et 149 des noms des pays (*Gabon*) et des noms des villes (*Brazzaville*) mais considérés dans une dimension globalisante. La différence entre les groupes 1 et 2 apparaît au niveau des termes de reprise lexicale. Si dans le premier groupe la reprise lexicale est effectuée avec le terme *ville*, ici c'est le terme *nation* qui est utilisé.

Le groupe 3 offre une situation assez différente. Dans la relation syntaxique entre anaphore et antécédent, les termes hyperonymes mobilisés permettent de mentionner les référents linguistiques et extra linguistiques évoqués par les hyponymes. Cette double lecture s'offre avec les termes comme *pays/nations/villes* renvoyant aux hyponymes : *Cameroun, Gabon, brazzaville, Ouesso*. Un autre paramètre de lecture des hyperonymes est l'identification déictique des objets extra textuels. *Brazzaville* est évoqué comme capitale (du pays), les villes de Ouesso et de Mouanda sont évoquées dans une dimension matérielle, par rapport à leur spécificité ou situation géographique.

La lecture de la manifestation de l'anaphore lexicale a été menée en suivant plusieurs étapes. La prise en compte des aspects théoriques, le dépouillement manuel, la recherche des cooccurrences avec le logiciel Lexico3... sont autant de moments d'une réflexion sur une question qui n'est pas épuisée. La lecture et l'interprétation des données menées ne sont que

---

<sup>90</sup> Une description démonstrative de Ce N, anaphorique ou non, équivaut à une structure attributive classificatoire présumée du type Ce est un N ou du N.

partielles. Nous retenons à cette étape que l'expression de l'anaphore lexicale (fidèle/infidèle)<sup>91</sup> par les élèves n'est pas efficiente. Il existe des faiblesses notoires dans la manipulation syntaxique et sémantique de la phrase.

### 5.3.1. L'anaphore lexicale au lycée

Pour le corpus du lycée, nous avons fixé une démarche d'analyse de l'anaphore lexicale fidèle à partir de la répétition d'un mot dans la chaîne discursive. Les signifiants *français* et *avantages* servent de point de départ de la recherche parce qu'ils ont un nombre important d'occurrences. En effet, le terme *français* est présent dans la quasi-totalité des textes<sup>92</sup>. Dans les textes des lycéens, le terme *français* désigne soit la *langue française*, soit le ressortissant français compris comme natif de France.

Afin de permettre une comparaison dans l'emploi des termes *français* (langue française) et *Français* (citoyen français) selon les critères d'introduction, de reprise du nom et de l'usage des déterminants ou articles, actualisateurs d'occurrences du mot *français*, nous avons porté notre choix sur des copies et des brouillons dans lesquels apparaissent les occurrences liées au nom *français*, sous sa double spécificité. Par ailleurs, le terme *avantages* est aussi très présent dans les rédactions. Il vient en première position après l'unité lexicale *français*.

### 5.3.2. Les anaphores fidèles et infidèles en seconde

En seconde, pour lire le fonctionnement de l'anaphore lexicale fidèle, nous avons un échantillon constitué des copies et des brouillons. Nous avons retenu des exemples de 7 copies et de 8 brouillons, soit un total de 15 textes. Dans notre démarche de lecture des données, nous avons considéré les contours de chaque occurrence du nom *français*.

---

<sup>91</sup> L'unique exemple de bonne formation d'anaphore lexicale infidèle est extrait de la copie 106. §<Copie=106copie> « De nos jours l'état congolais fait construire des chemins reliant Brazzaville, à d'autres villes du pays et d'autres états de l'Afrique centrale. Alors quel est l'importance de ces chemins ? Ces routes sont très importantes parce qu'elles permettent le transport, le déplacement des marchandises et des personnes de villes et d'un pays à un autre pays de l'Afrique centrale tel que : le cas des commerçants ils peuvent aller acheter leurs marchandises dans d'autres pays de l'Afrique centrale et venir les vendre dans les villes du Congo et grâce à ces routes les populations qui sont dans les petits villages pourront venir se faire soigner dans les grands hôpitaux de la capitale (Brazzaville). Lors des funérailles si on veut enterrer le corps au village au lieu de payer cher en avion pour déplacer le corps de la capitale au village on peut aussi emprunter la route car avec la route on peut économiser notre argent si on veut voyager ».

<sup>92</sup> De tous les termes employés dans les textes, le terme *français* recouvre le plus grand score ; dépassant le ¾ du nombre total d'occurrences dans les deux supports textuels, et pour les deux niveaux. Ce terme est présent sur l'ensemble des copies sauf dans deux. Il s'agit particulièrement des copies 52 et 80, en seconde. Il convient de noter que pour la première copie le logiciel n'a pas reconnu le terme à cause d'une graphie fautive ; *français* au lieu de *français*, et sur la deuxième copie, c'est l'expression *langue française* qui remplace le terme *français*. Le cas est aussi présent en terminale avec les copies 55 et 73 où l'expression *langue française* est aussi employée en lieu et place du terme *français*.

Nous avons relevé six formes de déterminants ou d'articles employées dans les productions écrites des élèves : *le, les, des, du, en, aux*. Nous avons aussi mesuré, pour chaque texte le nombre d'occurrences employées. Le tableau suivant présente les différents déterminants et leur densité au sein de chaque texte.

Copies	déterminants						brouillons	Déterminants					
	le	les	des	du	en	aux		le	les	des	du	en	Aux
25	7		1	1			10		1				
29	4	1	1	1	3		25	4		1	1		1
39	2	1				1	28	1	1	1	1		
43	5	1					29	4	1	1	1		2
71	2	1			3		32			1	1	1	1
76	3		1	1	2		39	2	1	1	1		
78	6		1	1			43	5	1	2	2		1
							78	5		2	2		
<b>Total</b>	29	4	4	4	9	0		21	5	9	9		4

Tableau relatif à la densité des déterminants dans les textes

D'après les données de ce tableau, nous n'avons pas trouvé d'occurrences textuelles, relatives au terme *français*, actualisées ni par l'article indéfini "*un*" ni par un article démonstratif. Les articles qui y apparaissent peuvent être repartis en trois groupes. Premièrement nous remarquons une prédominance des articles définis *le, les*, deuxièmement les pronoms indéfinis *des* et troisièmement l'article partitif *du*. Sur cette base, relative à l'usage des déterminants tels que présentés dans ce tableau, nous présentons les données des textes de façon synthétisée. Nous les avons classées en fonction de ces six différents déterminants. Ce classement nous a permis de traiter les données en deux volets ; selon que l'occurrence du nom *français* renvoie à la *langue française* et selon qu'il renvoie au *français* entendu comme citoyen ou habitant de France. Pour ce faire, nous avons repartis les données sur deux tableaux, en fonctions de ces orientations. Ainsi, le premier tableau contient-il les données des copies et celles des brouillons avec des occurrences où le terme *français* renvoie au nom *français*, compris comme habitants de France et le deuxième tableau contient aussi les données des copies et des brouillons, ici le terme *français* désigne la *langue française*.



## Tableau

Nature du déterminant du mot <i>français</i>	Copies	brouillons
Les	<p>&lt;Copie=29&gt; : c-à-d, nous sommes colonisés par les français</p> <p>&lt;Copie=39&gt; : car notre pays le Congo est colonisé par les français</p> <p>&lt;copie=43&gt; : parce que nous sommes colonisé par les français</p> <p>&lt;Copie=71&gt; : ...même les pays qui ne sont pas colonisés par les français</p>	<p>&lt;brouillon=10&gt; : d'abord que nous somme colonisé par les français</p> <p>&lt;brouillon=28&gt; : et de surquoi nous sommes colonisé par les français.</p> <p>&lt;brouillon=29&gt; : c'est-à-dire nous sommes colonisés par les français donc nous avons droit de connaître la langue...</p> <p>&lt;Brouillon=39&gt; : ...car notre pays le Congo est colonisé par les français</p> <p>Brouillon43 : Parce que nous nous sommes colonisé par les français.</p>
des	<p>&lt;Copie=25&gt; : parce que se sont des français qui nous ont colonisés</p> <p>&lt;Copie=78&gt; : Tout d'abord, le congo a été colonisé par des français.</p>	<p>&lt;brouillon=25&gt; : ...nous au Congo nous sommes attacher au français parce que se sont des français qui nous ont colonisés.</p> <p>&lt;brouillon=78&gt; Tout d'abord le congo a été colonisé par des français</p>
aux		<p>&lt;brouillon=32&gt; : mais cette langue appartient aux français; il sont nos colonisateurs.</p>

## Tableau

Nature du déterminant du mot <i>français</i>	COPIES	BROUILLONS
Le	<p>&lt;Copie=25&gt; : En ce qui concerne le français, c'est une matière de base dès mon enfance... Le français nous permet a bien exprimé près des grandes personnalités, ... De nos jours, les élèves ne savent plus parler le français, ils ne savent pas que c'est le français qui nous aide à faire une bonne expression,... Même dans les sociétés nous devons bien parlé le français,... lefrançais est une langue chouette,... Le français est une langue la plus parlé en Afrique,</p> <p>&lt;Copie=S29&gt; : Dans le cadre de nos études, le français à plusieurs avantages... Dans le cadre de nos études, le français a plusieurs avantages... Deuxièmement le français est une langue coloniale... Troisièmement le français fait preuve d'une bonne éducation</p> <p>&lt;Copie=S71&gt; : le français présente plusieurs avantages</p> <p>&lt;Copie=S43&gt; : Dans le cas du français</p>	<p>&lt;brouillon=25&gt; : En ce qui conserne le français, c'est une matière de base,... Le français nous permet a bien bous exprimé des grandes personnalités,... Le français est la langue la plus parlé en Afrique,... De nos jours les élèves ne savent plus a parler le français, ils savent pas que c'est le français qui nous à faire... le français est une langue chouette</p> <p>&lt;brouillon=28&gt; : Le français nous apprend à /très/ bien parler la langue française... le français c'est la base de toute les choses ;</p> <p>&lt;Brouillon=29&gt; : le français a plusieurs avantages dès lors qu'une personne le maîtrise... Dans le cadre de nos études le français a plusieurs avantages... Deuxièmement le français est une langue coloniale... Troisièmement le français fait preuve d'une bonne éducation.</p> <p>&lt;Brouillon=32&gt; : Le français est une langue [dont] que notre pays c'est comme notre langue nationale</p> <p>&lt;Brouillon=39&gt; : ... nous devons tous faire autant que élève se battre pour [mel]</p>

	<p>parlé, le français nous permet de s'exprimer avec les..., le français est très important : ... Dans plusieurs pays d'Afrique il y a le français qui domine... Le français nous permet de se communiquer avec les étrangers venant d'ailleurs. Par ailleurs le français écrit nous permet d'avoir des bonnes notes à l'école en faisant... De nos jours le français est très important dans notre société..., sans le français tu peux rien faire donc le français est la base de tout... le français a beaucoup davantage en parlant et en écrivant</p> <p>&lt;Copie=S71&gt; : le français présente plusieurs avantages... Dans plusieurs pays d'Afrique il y a le français qui domine</p> <p>&lt;Copie=S76&gt; : tu peut voilage la longue ou tu peut comensez a parlé ces le francais.</p> <p>&lt;Copie=S78&gt; : Le français existe bien avant ma naissance..., et celle du congo est le français qui reveille et ouvre l'esprit de l'homme... Le français cette langue qui est plus vivante à l'écrit et à l'orale,... le français aide à apprendre la matière de l'alphabet,... Enfin le français une langue comme tout autre,... Pour conclure, le français a plusieurs avantages qui permet à l'homme de bien la maîtrise,</p>	<p>avoir les diplomes et bien maîtrise le français</p> <p>&lt;Brouillon=43&gt; : le français a beaucoup d'avantages en parlant et en ecrivant ... Le français nous permet de se communiquer avec les etrangers venant d'ailleurs... Par ailleurs le français écrite nous permet de d'avoir des bonnes notes à l'école... de nos jours le français est très importants dans notre société... à l'école sans le français tu peux rien faire donc le français est la base de tout.</p> <p>&lt;Brouillon=78&gt; : Le français existe bien avant ma naissance... De nos jours le français cette langue est vivante à l'écrit et à l'orale,... le français aide a apprendre la maîtrise de l'alphabet,... Enfin le français une langue comme toute autre,... Pour conclure, le français a plusieurs avantages qui permet à l'homme de la maîtrisé</p>
En	<p>&lt;Copie=71&gt; :... sur 100% ya au moin plus de 20% qui s'expriment en français... pour bien métrisé ses langues il faut bien s'exprimé en français par ce que=(parce que) sa ce traduit toujours en français... il faux d'abord fair des études et bien s'exprimer en français... mon père...il a fini ses études et il s'exprime en français.</p>	<p>§&lt;brouillon=10&gt; :... voila pourquoi les avantages en français nous sont elles importantes.</p> <p>§&lt;brouillon=29&gt; :... il toujours eu envie d'initier ou d'instruir son enfant à parler premièrement en français... donc avoir la maîtrise en français est avantageux.</p> <p>&lt;Brouillon=43&gt; : Par ailleurs le français écrite nous permet de d'avoir des bonnes notes à l'école...</p> <p>&lt;Brouillon=78&gt; : En effet grace a cette langue nous suivons nos cours uniquement en français.</p>
du	<p>&lt;Copie=25&gt; : les avantages du français une bonne éducation des enfants qui vont à l'école... nous au Congo nous sommes attacher du français parce que se sont des français qui nous ont colonisés.</p> <p>&lt;Copie=29&gt; : Donc dans quelques lignes qui suivent je tenterai de présenter les</p>	<p>§&lt;brouillon=10&gt; : en quel que ligne je presente les avantages ci precis du français Dans le cadre de mes études je présente le avantages d'une [bonne] bonne maîtrise du francais</p> <p>Les avantages d'une bonne maîtrise du français sont</p>

avantages d'une bonne maîtrise du français... Voilà, la bonne maîtrise du français a beaucoup d'avantage sur le plan scolaire et dans la société actuelle..., il faudra que je puisse avoir un niveau d'étude considérable et la maîtrise du français est avantageuse.

<Copie=S39> : Dans le cadre de nos études nos avantages d'une bonne maîtrise du français,

<Copie=S43> : En effet pour avoir les avantages d'une bonne maîtrise du français il faut d'abord aimer cette langue française, ... Les avantages d'une bonne maîtrise du français sont très nombreuses...

<Copie=78> : Dans les lignes qui suivent nous allons parler des avantages du français.

Dans les lignes qui suivent nous allons parler des avantages du français.

l'enfant est ouvert à un nouveau monde du français...

§<brouillon=25> : les avantages du français une bonne éducation des enfants qui vont à l'école

§<brouillon=28> : Dans le cadre de mes études je vais vous présente les avantages d'une bonne maîtrise du français

§<brouillon=29> : Donc dans les lignes qui suivent je enterai de présenter les avantages d'une bonne maîtrise du français.

Voila la bonne maîtrise du français a beaucoup d'avantages sur le plan scolaire et à la société...il faudra que je puisse avoir un niveau d'étude considerable et la maîtrise du français

<brouillon=32> : Dans le cadre de mes études la maîtrise du français ma permis d'avoir avoir plusieurs avantages dans mes études et ailleur,

Dans le cadre de nos études avoir la maîtrise du français c'est très bien

Il faut aussi avoir de l'avantage pour les langues si tu n'a pas de maîtrise du français

<Brouillon=39> : Dans le cadre de nos études nos avantages dans une bonne maîtrise du français,

<Brouillon=43> : En effet pour avoir les avantages d'une bonne maîtrise du français il faut d'abord ai mer cette langue française,...Les avantages d'une bonne maîtrise du français son très nombreuses dans, cas de notre pays

<brouillon=78> : Dans les lignes qui suivent nous allons parler des avantages d'une bonne maîtrise du français...

l'enfant est ouvert à un nouveau monde du français qui est la dissertation

Au

<brouillon=25>..., nous au Congo nous sommes attacher au français

L'analyse de ces données est faite à partir de deux échantillons : un brouillon et une copie dont nous reproduisons les textes en totalité avant de procéder à une analyse. Nous avons choisi l'avant-texte ou brouillon 32 et la copie 78. Ces textes illustrent une tendance globale qui se lit à travers les extraits figurant dans les tableaux ci-dessus.

<Copie=78>

**Le français** existe bien avant ma naissance. Chaque pays d'Afrique a une langue officielle, et celle du Congo est **le français** qui réveille et ouvre l'esprit de l'homme. Dans les lignes qui suivent nous allons parler des avantages **du français**. Tout d'abord, le Congo a été colonisé par **des français**. **Le français** cette langue qui est plus vivante à l'écrit et à l'orale, elle fait rêver le lecteur. **Elle** occupe une place très importante dans la vie de chaque congolais, **le français** aide à apprendre la matière de l'alphabet l'apport de l'écriture, la grammaire, sans oublier la conjugaison qui joue un grand rôle. Cette langue permet d'avoir un bon accent et à répondre un entretien et **elle** impressionne, un passant, un cadre d'une société. Et donne une image si l'on la parle. En effet grâce à cette langue nous suivons nos cours uniquement **en français**. A l'école **cette langue** participe dans l'éducation et l'apprentissage, au préscolaire et au primaire, d'où **elle** aide l'enfant à pouvoir, lire, chanter et faire autres choses. Au collège le niveau change, le niveau change **elle** fait entrer, l'enfant dans un bain de grammaire développé comme l'analyse logique. Ensuite, au lycée **la langue** montre toutes ses capacités, l'enfant est ouvert à un nouveau monde **du français** qui est la dissertation, l'étude du paragraphe argumentatif, au résumé. Enfin **le français** une langue comme tout autre fait connaître à l'enfant, aux enseignants toutes ses capacités, et aide tout un chacun à la maîtrise et à ses règles respectives. Pour conclure, **le français** a plusieurs avantages qui permettent à l'homme de bien la maîtriser, en cas de réunion des entreprises.<sup>2</sup>

Soit la copie 78

Le texte se compose de trois paragraphes, ceux-ci correspondent aux 3 parties du devoir ; *l'introduction*, *le développement* et *la conclusion*. Nous avons compté **dix** /(**sept**) occurrences du nom « français ». Il y a trois formes des déterminants : *le, les, du*. Tous actualisent les occurrences du nom *français*. La lecture du texte montre qu'il y a deux référents textuels. Le premier référent textuel est le groupe nominal introduit par le pronom défini : « le français ». Il est introduit dès la première ligne, c'est le premier mot du texte, il renvoie à la *langue française*. Le deuxième référent textuel est le groupe nominal introduit par le pronom indéfini « des français » qui renvoie aux habitants ou "citoyens français" ; il est introduit dès la première ligne du développement

- 1- « **Le français** existe bien avant ma naissance... »
- 2- « ...et celle du Congo est **le français** qui réveille et ouvre l'esprit de l'homme... »
- 3- « **Le français** cette langue qui est plus vivante à l'écrit et à l'orale,... »
- 4- « **le français** aide à apprendre la matière de l'alphabet,... »
- 5- « Enfin **le français** une langue comme tout autre,... »
- 6- « Pour conclure, **le français** a plusieurs avantages qui permettent à l'homme de bien la maîtriser,... »
- 7- « Tout d'abord, le Congo a été colonisé par des français. »

L'examen de ces phrases permet de comprendre que de ces deux référents, seul le premier; *français* compris comme *langue française* qui est repris dans la suite du texte. Il est essentiellement actualisé par l'article défini **le** et apparaît en diverses positions. Il est sujet dans les extraits 1, 3, 4, 5, il assume aussi la fonction d'attribut dans l'extrait 2 et de complément de nom.

Par ailleurs, sa reprise pronominale, « le français », par le pronom personnel « elle » au lieu de « il » lui confère une reprise conceptuelle. Le scripteur reprend non pas le terme lexical présent dans le texte mais l'idée qui est associée au groupe nominal *le français*, désignant la *langue française*. Par conséquent, le groupe nominal *le français* ne fonctionne pas de manière anaphorique ; il renvoie chaque fois à une entité extérieure, une connaissance partagée, *la langue française* qui, se trouve parfois amplifiée par sa mise en opposition (apostrophe), *le français cette langue*

Relativement à la norme de l'anaphore lexicale fidèle, nous n'avons pas, dans cette copie, des cas illustrant la règle classique. Cela serait peut-être possible à partir du deuxième groupe nominal « des français ». Si dans une première phrase le référent est introduit par un article indéfini, nous nous attendions qu'il soit repris comme sujet, dans la partie ultérieure du texte, par un article défini ou par un pronom démonstratif, conformément à la règle de construction d'anaphore fidèle. La construction décrite par Jean-Michel Adam (2008, 88) n'est pas observée : « dans ce modèle d'enchaînement classique des énoncés, un objet du discours est d'abord introduit... et ensuite pris comme thème-topic d'un énoncé ultérieur [...] ». La structure syntaxique se présente alors sous le modèle suivant :

⇒ un (substantif) ... le (substantif identique ou synonyme)

Exemple : « un bébé ... le bébé »

« un petit garçon ... le garçonnet ».

*Brouillon=32*

Dans le cadre de mes études la maîtrise du français a permis d'avoir plusieurs avantages dans mes études et ailleurs, Mais quelle sont ses avantages ? Je vais le dire dans les lignes qui suivent

Le français est une langue [dont] que notre pays c'est comme notre langue nationale mais cette langue appartient aux français; il sont nos colonisateurs. Certaines personnes connaissent le français depuis le bas âge, d'autres non. Dans le cadre de nos études avoir la maîtrise du français c'est très bien. En première année du primaire (cp1) si tu maîtrises le

français depuis la maison/t/ tu n'auras pas des difficultés comme comprendre les explications du professeur. Au collège sa devient un peut compliqué car le français est un jeu de mots. Le français nous rapporte beaucoup surtout pour examens (CEP BEPC BAC). Au lycée [c'est tout sa les complique] c'est là ou tout devient difficile parce que sa depend des serie, pour nous qui faisant la serie A le français est très important il faut bien le comprendre pour avoir la chance à l'examen final : BAC. Il faut aussi avoir de l'avantage pour les langues si tu n'a pas de maîtrise du français alors tu peut oublié les langue c'est le cas de: Espagnol, anglais, Russe etc...

Les avantages en francais est maîtrise le francais c'est être au dessus /de/ tout tout difficulté qui se presente devant nous et surtout pour nos etude.

Dans l'avant-texte ou le brouillon 32, la rédaction compte trois paragraphes. L'unité lexicale *français* y compte neuf occurrences, actualisées principalement par quatre formes de déterminants *le, aux, du, en* :

- « **Le français** est **une** langue [dont] que notre pays c'est comme notre langue nationale mais cette langue appartient **aux français**; il sont nos colonisateurs.
- « Certaines personnes connais *le français* depuis le bas âge, d'autre non.
- « Dans le cadre de nos études avoir la maîtrise *du français* c'est très bien. »
- « ... si tu maîtrise *le français* depuis la maison tu n'auras pas des difficultés... »
- « Au collège sa devient un peut compliqué car *le français* est un jeu de mots ».
- « *Le français* nous rapporte beaucoup... »
- « ... *le français* est très important... »
- « ... si tu n'a pas de maîtrise *du français* alors tu peut oublié... »
- « Les avantages *en francais* est maîtrise *le francais*... »

Après l'examen de ces phrases, nous pouvons dire que l'article défini *le*, comme dans la copie 78, est essentiellement employé dans les occurrences où le terme *français* renvoie à la *langue française*, alors que l'article indéfini contracté *aux* est employé pour désigner les *citoyens français*

Contrairement à la copie 78, dans le brouillon 32, le deuxième référent est repris, il s'agit d'une reprise immédiate, mais sous la forme pronominale, le pronom personnel *il*. En dépit de l'irrégularité observée au niveau du nombre, en employant ce pronom, le scripteur renvoie bien au syntagme « les français ». Cette idée est d'ailleurs renforcée par l'emploi de l'adjectif « colonisateurs ». La prise en compte des procédés structuraux de cette copie nous permet encore de dire que la règle syntaxique de l'anaphore lexicale fidèle n'est pas respectée, comme cela est apparait pour la copie 78.

En dehors de ces deux textes, les extraits des copies comme ceux des brouillons tels que rapportés dans le tableau précédent offrent une réalité telle qu'aucune séquence n'illustre la règle syntaxique de l'anaphore lexicale fidèle. Le référent textuel étant, essentiellement introduit et repris par l'article défini *le/les*. Le recours à l'article indéfini *des* permet d'établir le lien entre « français compris comme **langue** et **les français** compris comme citoyens *français*. Nous notons son faible taux d'usage par rapport à l'article défini. L'article "des" ne figure que dans deux copies, dont les brouillons correspondant contiennent également la même forme linguistique.

<Copie=25> : parce que se sont **des français** qui nous ont colonisés

<Copie=78> : Tout d'abord, le congo a été colonisé par **des français**.

<brouillon=25> : ...nous au Congo nous sommes attacher au français parce que se sont **des français** qui nous ont colonisés.

<brouillon=78> Tout d'abord le congo a été colonisé par **des français**

Ces phrases donnent à lire une reprise récurrente du groupe nominal, « des français », comme complément de verbe. La syntaxe de l'anaphore lexicale fidèle ou infidèle n'est pas observée à cause en partie de la brièveté des textes. L'emploi des déterminants actualisateurs du substantif *français*, compris comme habitants de France ou citoyens français n'entraîne pas une reprise du mot avec un article défini. En effet, le scripteur focalise sa rédaction sur le thème principal qui est *l'importance de la maîtrise du français*, d'où l'abandon, chaque fois du deuxième référent, *les français*, à partir duquel il devrait pourtant diversifier sa pratique scripturale. Nous remarquons que les exemples qui tendent à exprimer une anaphore lexicale fidèle reposent sur la mention de l'article défini *le* suivi du substantif et sa simple reprise. Dans les exemples suivants, la structure *le français, compris comme langue française*, est lisible dans une dynamique d'écriture anaphorique.

<brouillon=25> : En ce qui concerne **le français**, c'est une matière de base, ... **Le français** nous permet a bien nous exprimé des grandes personnalités, ... **Le français** est la langue la plus parlé en Afrique, ... De nos jours les élèves ne savent plus a parler **le français**, ils savent pas que c'est **le français** qui nous à faire... **le français** est une langue chouette

<brouillon=28> : **Le français** nous apprend à /très/ bien parler la langue française...

**le français** c'est la base de toute les choses ;

<Brouillon=29> : le français a plusieurs avantages dès lors qu'une personne le maîtrise...

Dans ces différents extraits nous avons un article défini recouvrant essentiellement une fonction déictique, le groupe nominal "le français" est essentiellement sujet du verbe pendant que le groupe nominal "les français" recouvre la fonction de complément. Les élèves ont employé l'article défini dans une dimension discursive mémorielle. Pour le scripteur l'élément désigné est supposé connu du co-énonciateur, ici le lecteur. Par conséquent le scripteur renvoie le lecteur à l'élément qui est mentionné dans le discours précédent ; le cas échéant, l'énoncé du sujet, par une désignation directe, via le pronom défini singulier.<sup>9394</sup> Martin Riegel et alii (2009, 1032) reconnaissant l'approche mémorielle de l'anaphore qui englobe les références et le contexte de situation déclarent: « **l'approche mémorielle** traite l'anaphore d'un point de vue cognitif : l'anaphore constitue un phénomène mémoriel. Le récepteur identifie, grâce à elle, un référent qu'il connaît déjà, qui figure dans sa mémoire immédiate, qui est *saillant* ».

### 5.3.3. Les anaphores fidèles et infidèles en terminale

Le corpus servant à l'étude du fonctionnement de l'anaphore lexicale fidèle, en terminale, est construit selon le processus observé pour la classe de seconde. Il s'agit d'une double démarche qui consiste à lire les liens de coréférence par l'actualisation de l'antécédent et la détermination de l'anaphore. D'un côté, le renvoi, pour l'occurrence du nom « français » à la fois à langue française et aux citoyens français et de l'autre, l'emploi des déterminants. Sur ces bases, nous avons retenu 6 copies et 7 brouillons soit un échantillon des 13 textes. Le tableau qui suit donne les indications sur les catégories des déterminants présents dans les textes et précise aussi leur densité par texte.

---

<sup>93</sup> Martin Riegel et alii (2009, 283) affirment « l'article défini sert à référer à une entité identifiable à partir du seul contenu descriptif du reste du GN... le récepteur doit prendre en considération le signifié de l'ensemble formé par le nom et son expansion éventuelle ; puis dans l'espace référentiel constitué par la situation de discours, le contexte ou le savoir qu'il partage avec l'émetteur... l'article défini présuppose l'existence et l'unicité : il n'y a pas d'autres référent(s) accessible(s) qui vérifié la description de la réalité désignée par le GN. La référence ainsi établie peut être spécifique... ou générique [...] ».

<sup>94</sup> N'importe quel nom propre peut être employé avec un déterminant ; en général il acquiert alors toutes les possibilités d'expansion du nom commun et constitué le mot-tête d'un GN plus ou moins étendu... Précédant un nom propre, l'article défini singulier ne fait au fond qu'expliquer le fait qu'un nom propre a par nature une référence particulière unique (Georges Kleiber, 1981 : 316).



Tableau

déterminants	Copies						
	8	12	15	28	49	92	
<b>Le</b>	2	1	2	2	6	1	
<b>Les</b>	1	1	1	1	1	1	
<b>Des</b>		1	1		1		
<b>du</b>		1	1		1		
<b>en</b>					1	1	5
<b>Ces</b>							
Déterminant	Brouillons						
	7	13	12	15	49	53	73
<b>Le</b>	2	4	2	1	8	3	2
<b>Les</b>	1	1	1	1	1	1	
<b>Des</b>							1
<b>Du</b>		1	1	1	1	1	1
<b>en</b>		1			1	3	
<b>ces</b>							

### Corpus des copies

§<copie="terminale\_008"> : Le français est l'une des langues beaucoup parlées. Elle s'intègre dans plusieurs pays africains. De nos jours la langue française a beaucoup d'impact dans le cadre scolaire.

Le français est beaucoup plus parlé dans les pays francophones comme : le Congo, Centrafrique, Tchad, Gabon etc. Prenons le cas de notre pays le Congo qui est colonisé par les Français à l'école les professeurs enseignent beaucoup en français que d'autres langues. Alors pour moi le français m'apporte beaucoup d'expérience, elle me permet de bien parler, me justifie, écrire, vu la série que je fais m'oblige à bien maîtriser la langue française. Dans nos sociétés nous voyons des personnes qui parlent français mais ils n'ont pas de la maîtrise pour cette langue. Voilà pourquoi il faut d'abord mieux comprendre la langue avant de la parler. C'est vrai que la langue française n'est pas notre langue maternelle mais nous l'apprenons juste sur le banc scolaire et cette langue nous accompagne par tout dans nos études. Cette langue nous avantage et nous aide à prendre plus sur le plan intellectuel.

Pour conclure je veux juste dire que avoir la maîtrise de la langue française est une bonne chose. Et le français m'aide vraiment beaucoup dans mes études et dans ma vie sociale.

§<copie="terminale\_012"> : Depuis un certain temps la langue française a pris de l'ampleur dans le monde ce qui revient à dire que le français a des avantages et des inconvénients mais ce qui nous intéresse ici ce sont justement les avantages. Dans les prochaines lignes je vous donne les avantages d'une bonne maîtrise du français.

Le français en tant que langue a des avantages comme : elle développe en nous un savoir-faire et vivre dans un milieu, elle nous aide à avoir un bon dialogue avec des gens tout en respectant ce que l'on doit dire comme l'emploi des articles, la connaissance des mots nouveaux la

comprehension, la grammaire ainsi que la conjugaison bien qu'elle ne soit pas notre langue mais nous avons été colonisé par les français ce qui revient à dire que nous devons nous exprimés en langue française même si c'est pas le mieux que nous puissions faire mais nous devons nous efforcé con même à le faire.

En fin de compte je pourrai dire que les avantages d'une bonne maîtrise du français nous apprend beaucoup et nous cultive. §<copie="terminale\_015"> : La domination ou le controle de la langue française se fait dans les pays francophones par lequel le français est la première langue en toute les pays qui a été colonisé par les français.

Dans la majorité des pays francophone est très actuellement avantageux c'est à dire **les français** nous on donne une priorité sur les autres. En effet connaître parlé et écrire le français c'est très avantgieux par lequel le français nous permet a être des futurs philosophes, ecrivains, poète, et même le président de la république d'un pays francophone. La maîtrise du français nous permet de mieu s'imprimé dans n'importe quel endroit parce qu'il est cacquofone, si on a la maîtrise de la langue française on 'aura beaucoup d'ouvert dans la vie. Ainsi que des voyages.

Notre but avantageux de la langue français qui est dans la pluralité de pays du monde nous a fait beaucoup d'avantage.

Aimons le français ! §<copie="terminale\_028"> : Le français langue de moliere utiliser pendant des générations cette langue est très avantageux pour mois dans ces ligne qui suivent je vais vous relatez ces avantage dans mes etudes.

Tous dabors= (tout d'abord) nous avons été coloniser par les français, sans sa on aurait jamais a prix à parler français. Dans le cadre de mes études je trouve que ces beaucoup d'avantage s'exprimer en français. c'est vrai que c'est un peux dure c'est pas notre langue et c'es pourquoi nous l'aprenend. C'est avantage déjà en temp que langue national, mes dans mes etude il ma permit de bien s'exprimer, apprendre a bien ecrire a savoir aprenre la grammaire orthographe et la conjugaison.

etudiez le français ne nous aprennd pas seulement elle eduque aussi nos enfant

Je trouve que si nos enseignants ne nous ne nous apprenner pas le français le pays n'aurait pas d'ecrivain et tous ne seront pas là voilà pourquoi pour moi c'est avantageux.

§<copie="terminale\_049"> : Le français est une langue de responsabilité. Connaitre et maîtriser le français a-t-elle un aventage dans nos études ?

Maîtriser le français le français c'est avoir le monde à tes pieds.

Nous sommes colonisés par le français nous étudions en français, de ce point nous avons de l'avantage. Tout d'abord le français est la 6e langue au monde et il très important d'en apprendre. Avec le français à la langue nous avons plusieurs avantages. L'avantage principal c'est le travail. Dans le cadre aujourd'hui ce qui interesse premièrement avant tout c'est d'abord la langue. Nous pouvons travailler ou on veut. Si tu' as la maîtrise de la langue française tu auras la facilité à l'écriture et à la lecture. Tu auras le boulot de tes rêves (hotesse,

professeur, journaliste, avocat) interprète, guide touristique. Ces avantages sont plusieurs. D'autres avantages de cette langue est que seulement en parlant tu peux te faire beaucoup de connaissance, tu auras l'esprit ouvert au monde, et la simplicité d'explication et avoir la facilité d'avoir le visa.

Avoir la maîtrise du français c'est avoir plusieurs avantages. §<copie="terminale\_092">

Depuis que le français est une langue parlée dans le monde la plus part de nos jours, nous permet à bien s'exprimer et de bien écrire les mots en français.

En effet, les avantages d'une **bonne domination en français** nous permet à bien s'exprimée en français et de bien écrire. si dans nos jours nous avons des problèmes c'est parce que nos parents nous est habitués à parler la langue maternelle les uns disent que il est préférable que l'enfant apprennent la langue maternelle sans ce rendre compte que nous sommes colonisés par les français. Les autres par contre ils préfèrent que l'enfant apprennent la langue française dès le bas âge C'est pour dire que avec la langue française tu peut te déplacé sans problème. aujourd'hui beaucoup d'entre nous ne s'avent pas s'exprimer en français cela nous fait croire que les avantages en français nous sert à faire beaucoup des choses dans notre vie. Par exemple tu peut aller chercher du travail si tu t'exprime pas bien en français si tu ne t'exprime pas bien en français tu ne pourra jamais avoir du travail c'est pourquoi le français est important dans la vie social.

En guise de cette affirmation comme étant l'importance qui permet de bien s'exprimé en français.

#### Corpus des brouillons

<brouillon=07terminalebrouillon> : La langue française est une langue beaucoup parler partout elle a beaucoup d'avantages surtout dans le cadre scolaire, elle a aussi de l'importance dans la société et donne la bonne maîtrise aux étudiants.

Le français a pour avantage de donner une bonne maîtrise dans le cadre scolaire, sociale etc...

C'est une langue qui est parlé en peu partout elle est international. A l'école ça nous aide à s'entretenir avec les autres en dialoguons à faire de débats à avoir la maîtrise de pour bien disserter des sujets et avoir aussi la maîtrise de dégager des arguments en parlons en réfléchissant ou en écrivons.

Enfin le français est une langue international voila prkoi elle est beaucoup plus parlé en afrique et qu'elle ns avantage dans le care de nos études. §<brouillon=12terminalebrouillon> : depuis un certains moment la langue française a pri de l'ampleur dans le monde se qui revient à dire que le français a des avantages et des inconvénients mais ce qui nous intéresse ici sait juste les avantages dans les lignes qui suivent je vous raconte les avantages d'une bonne maîtrise du français.

En ce qui me concerne la maîtrise du français a des avantages il y en a coe : s'avoir s'exprimer, un bon dialogue connaissance des mots nouveaux elle développe en nous un savoir.

Le français en tant que langue a des avantages. Elle nous aide à avoir un bon dialogue avec des gens tout respectant ce que l'on doit dire comme par ex l'emploi des articles au lieu de dire je vais dans une restaurant avec les amis en dira plutôt je vais dans un restaurant avec des amis la connaissance des mots nouveaux. Elle développe en nous savoir faire, vivre dans milieu donné.

La langue français nous aide à mieux nous exprimé, communiquer avec des gens qu'en ne connaient pas, la compréhension, la grammaire, ainsi que la conjugaison bien qu'elle ne soit pas notre langue mais nous avons été colonisés par les français ce qui revient à dire que nous devons parler le la langue française. §<partie=13terminalebrouillon> : Cadre : ce qui entoure un espace une action

Etude : effort pour acquérir des connaissances

Maîtrise : qualité d'une personne qui sait se dominer

Le français est langue romane parlée en France Belgique suisse canada et comme seconde langue en Afrique.

De nos jours le français est langue la mieux parler au Congo. Le français est très important dans la société parce que sans français nous ne pouvons rien faire. Si nous ne comprenons pas le français nous pouvons pas comprendre. Même en mathématique nous avons besoin du français pour mieux comprendre les règles et d'autres matières comme : S.V.T ; Physique- chimie ...

Grâce au français on s'exprime bien, une personne qui s'exprime bien en français est respectée par sa famille par ses collègues. §<brouillon=15terminalebrouillon> :

### *1-explication des concepts*

Cadre : signifie, but

Avantage : qui se donne une priorité sur les autres.

Maîtrise : concentration, domination ou contrôle quelque

La bonne maîtrise de la langue français est fait aux pays francophones par lequel le français est la première langue en toute les pays qui été colonisé par les français dans les lignes qui suit nous présenterons les avantages d'une bonne maîtrise du français.

§<brouillon=49terminalebrouillon> : Aventure :

bonne maîtrise du français :

Les avantages d'une bonne maîtrise de français c'est

Connaître ou maîtriser le français a-t-elle un avantage ? dans le cadre de nos études ? Le français est une langue de responsabilité

Les avantages

Connaître le français, ouvre l'homme à plusieurs avantages.

Tout d'abord le français est la 6<sup>e</sup> langue au monde et il est très important d'en apprendre.

Maîtriser le français c'est s'ouvrir au monde (avoir le monde à tes pieds) avec le français à la langue nous pouvons effectuer beaucoup de progrès dans les pays étrangers et nous pouvons même trouver du travail. Dans le cas de travailler au monde aujourd'hui ce qui intéresse premièrement avant tout c'est d'abord c'est la langue. Nous pouvons trouver un embauche où on veut si tu as la maîtrise de la langue française tu auras la facilité à l'écriture et à la lecture. Les avantages de la langue française sont plusieurs.

Avec le français tu peux te trouver un boulot, tu peux être journaliste, avocat, interprète, professeur, hôtesses, guide touristique, dans restaurant . d'autres avantages de cette langue est que seulement en parlant le français tu peux te faire beaucoup de connaissance par rapport à l'amitié tu peux te trouver des amis étrangers et tu auras l'esprit ouvert tu auras la facilité d'expression tu auras la facilité d'avoir le visa de la France. Nous sommes colonisé par le français nous étudions en français, nous avons de ce point déjà l'avantage avec la langue

**<brouillon=53terminalebrouillon>** : 1-Explication des mots

Présentez les avantages : montrez la supériorité de la langue française

Maîtrise : fait de connaître un fond

## 2- Reformulation

«la supériorité de la langue c'est le fait de connaître le fond cette langue

Problématique :

La supériorité de la langue française c'est de connaître le fond de cette langue. La /langue/ française est une langue qui est pratiquement dans la majorité des pays du monde. Dans les écoles on nous enseigne en français cette langue bien qu'il y'a d'autres langues qu'on apprend mais tout est basé sur le français sur le français on peut bien y faire mais le français est au centre de tout . Et ce que je sais le Congo est colonisé par les français partout où nous irons le français nous conduira toujours et c'est ce que les gens oublient connaître la langue française tu connaîtras beaucoup de choses et apprendra aussi beaucoup de choses par exemple apprendre à lire, à écrire et sans la langue française tu auras des difficultés à rédiger des lettres, à t'exprimer et à faire des débats en français parce que tu ne connais pas cette langue française.

La langue française est une langue exige que sans cette langue tu ne peux rien apprendre je dirai non parce que c'est pas seulement en français on apprend mais dans d'autres langues tu peux apprendre à tout faire, écrire, lire, construire des phrases tel que l'anglais, le chinois, l'arabe etc...

En chinois il n'y a pas d'alphabet §<brouillon=73terminalebrouillon>

La langue française est une langue puissante reconnue dans le monde entier. Elle fait la fierté de son pays d'origine et de tous les pays francophones. Alors parlons un peu de cette belle langue.

La langue française a une intelligence particulière qui augmente la sagesse et de

L'intelligence a toutes les personnes surtout dans le cadre des études

Elle est la base de toutes les matières parce que sans elle il est difficile ou même impossible de comprendre d'autres matières. Elle permet de lire et de bien écrire et même de parler. Voilà pourquoi il ne faut pas négliger le français parce qu'elle ne nous a pas colonisés par des Français et nous devons apprendre connaître cette langue de cœur.

La langue française est une langue puissante reconnue dans le monde entier. Elle fait la fierté de son pays d'origine des atouts des pays francophones. La langue française a une intelligence particulière qui augmente la sagesse à toutes les personnes. Dans le cadre des études on peut signaler qu'il est très important que l'élève est une base à bas âge sur cette langue parce que elle est l'ouverture de la connaissance chez tout homme. Tout d'abord apprendre bien la langue de Molière

Il est cultivé et bien instruit et il pourra améliorer son intelligence en lisant les livres, romans français

Et il sera vraiment facile de comprendre ses livres. Actuellement on retrouve le français partout

Les résultats relatifs à la présence des déterminants montrent que le maintien des formes n'est pas systématique entre les copies et les brouillons ; le nombre des déterminants n'est généralement pas le même sur les deux supports textuels, il en est de même pour leur catégorie. De manière générale, c'est l'article défini qui est mobilisé. Il apparaît sous la forme du singulier et sur la forme du pluriel : *le, les*. Comme en seconde, ici encore, l'article défini au singulier figure dans les occurrences où le nom français renvoie à la langue française. Par conséquent, il est présent dans chaque production écrite.

Par ailleurs, quand le nom *français* désigne les citoyens français, les occurrences sont actualisées par deux types d'articles : les articles défini et indéfini au pluriel : *les, des*.

Pour vérifier l'éventuelle reprise de l'occurrence introduite dans le discours avec l'article indéfini "*des français*", figurant dans le brouillon 73, nous avons eu recours au logiciel lexico3. Nous avons intégré l'adjectif démonstratif *ces* dans la recherche lexicale. Cette démarche a permis de lemmatiser le mot. Les résultats obtenus montrent qu'aucun texte ne contient l'adjectif démonstratif comme modèle de reprise du signifiant *français*.

Le corpus ayant permis de lire le fonctionnement de l'anaphore lexicale fidèle en terminale reflète finalement les mêmes usages que celui de seconde. Le, nom *français* y apparaît avec les mêmes fonctions que celles observées en seconde. Ce mot est soit sujet, soit complément de verbe. Il aussi complément de nom ou complément de verbe.

Nous n'avons pas trouvé d'occurrence où le terme *français* est introduit par un indéfini puis repris dans la suite du texte comme sujet avec un démonstratif, tel que l'a souligné, Jean-Michel Adam. Les concordances obtenues avec l'adjectif démonstratif *ces* et quelques extraits illustrent les pratiques des élèves de terminale, relativement au corpus que nous venons d'examiner.

### Copies = terminale

ur un élève ou un étudiant , à la fin de ces études il cherche toujours avoir une place vers de ce qu'il vient de subir après de ces études c'est d'abord en français et en d'autres ccord , il suffit seulement de respecter ces règles . quand on maîtrise bien le français puis le bas âges , et une fois à l'école ces dernier ne font que se perfectionner dans nvénients mais ce qui nous intéresse ici ces justes les avantages . Dans les prochaines s de nombreuse perspective de l'avenir , ces perspectives font du français une langue es de classes il y en manque pas le dans ces eupreuves . Certes il est obligatoire d'avoir ignes qui suivent nous vous présenterons ces avantages . La plupart des écoles africaines vec plus de trente trois diplômes . Tous ces assertions étaient tirées à base d'une bonne t oublier nos langues maternelles . Avec ces nombreuses principes , il difficile de le l est difficile pour lui de chutter dans ces études . Le français est la langue la mieux angue est très avantageux pour mois dans ces ligne qui suivent je vais vous relatez ces s ligne qui suivent je vais vous relatez ces avantage dans mes etudes . Tous dabor= ans le cadre de mes études je trouve que ces beaucoup d'avantage s'exprimer en français être vivant sur terre sa domination . A ces derniers nous nous montrons son importance t a élève ou étudiant de bien distinguez ces devoirs ou de bien expliquez les mots qui sque partout dans le monde . Je présente ces avantages dan les lignes qui suivent . Premièrement parce que un élève pour aller continuer ces études dans des pays francophones fodrais rise , le citoyen ou l'élève , il rend à ces derniers , la fierté , le respect , la valeur t toujours le français qui apparait dans ces matières , par exemple la philosophie , ançais présente d'avantage ? Concernant ces études les avantages de cette langue offrent ommuniquer dans le monde entier . Parmi ces langues il y a le français qui est parler nsion de la langue aussi va de pair avec ces 3 clés . Un étudiant ayant une bonne maîtrise nte . Si tel est le cas alors quels sont ces avantages ? Le français permet d'avoir rise comme les étudiant . Quel sont donc ces avantages ? La maîtrise du français nous pays francophone . Cette langue permet à ces pays de ce communiquer , d'avoir de bonne donne une capacité d'intelligence . dans ces disciplines le vocabulaire , l'orthographe oila pourquoi le français nous aide dans ces disciplines pour mieux comprendre et d'évité se tu sera perdu , en peut dire que dans ces pays la langue française est la clé , la

## Brouillons = terminale

puis le bas âges , et une fois à l'école ces derniers ne font de se perfectionner dans es comme ( l'anglais , l'espagnol ) même ces matier qui sont cité s'explique en français que nous savont lire et pour bien faire ces dissertations il faut être constamment à vantageux pour on quelque je vous relate ces avantage tous d'abord= ( tout d'abord ) nous dans le cadre de mes étude je trouve que ces beaucoup d'avantage s'exprimer en français generation c'est vrai c'est un peu dure ces pas notre langue : nous a l'emprend . C'est sent partout dans le monde . Je présente ces avantages dans le cadre de mes études . s lignes qui suivent je vous présenterai ces avantage dans le pouvons nous affirmé que urs de son parcours scolaire , Il rend à ces derniers la fierté , le respect , la valeur... is est une langue la mieu parle au monde ces avantages c'est de bien t'exprime , de bien is à bas agé rarement la langue maternel ces avantages sont : Il faut bien parlé Il plus repondu . Alors qu'elles sont donc ces avantages ? Dans le cadre de l'éducation a connaissance de l'hoie Dans le cadre de ces études épanouie non seulement son intelligence 'humanité française qui n'est autres que ces regles afin de plange ou d'avoir acces en nt le savoir et la sagesse de distinguer ces choses et de connaitre en ayant une entretien tout dans le monde entier entier . Parmi ces langues il ya le français qui est parler se comme les étudiants . Quels sont donc ces avantage ? La maîtrise du français nous pays francophone . Cette langue permet à ces pays de ce communiquer , d'avoir des bonne et d'avoir une capacité de bien conjugué ces verbes et de bien formé les phrases . Avoir oila pourquoi le français nous aide dans ces disciplines pour mieux comprendre les messages « Dans votre parcoure scolaire presentez ces acquis d'une bonne comprehension de la langue

Ces concordances ont été réalisées à partir des données complètes des copies et des brouillons (données de seconde et de terminale). Elles nous aident à chercher les termes qui sont désignés par un pronom démonstratif. Elles donnent des indications sur des mots comme *avantages* et *études*.

### Corpus terminale anaphore lexicale fidèle : extraits des principales fonctions

Sujet du verbe	Complément du verbe	Complément de nom/adjectif
COPIES= TERMINALE		
<p>&lt;copie=08&gt; : Le français <b>est beaucoup plus parlé dans les pays francophe comme : le Congo, Centrafrique, Tchad, Gabon etc.</b></p> <p>&lt;copie=12&gt; : Le français <b>en tant que langue a des avantages comme :</b></p> <p>&lt;copie=15&gt; : le français <b>nous permet a être des futurs philosophes,</b></p>	<p>&lt;copie=49&gt; : Connaitre et maîtriser <b>le français</b> a-t-elle un avantage dans nos études ?</p> <p>&lt;copie=92 &gt; : Aujourd'hui beaucoup d'entre ne s'avent pas s'exprimer en français</p>	<p>&lt;copie=15&gt; : La maîtrise <b>du français</b> nous permet de mieu s'imprimé dans n'importe quel endroit</p> <p>&lt;copie=92&gt; :...les uns disent que il est préférable que l'enfant apprenent la langue maternelle sans ce rendre compte que nous sommes colonisés par <b>les français.</b></p>
BROUILLONS= TERMINALE		



<Brouillon=7> : Le français a pour avantage de donner une bonne maîtrise dans le cadre scolaire,...

Enfin le français est une langue international

§<brouillon=12> : depuis un certains moment la langue française a pri de l'ampleur dans le monde se qui revient à dire que le français a des avantages

<Bouillon=13> : une personne qui s'exprime bien en français est respectée par sa famille par ses collègues.

<Bouillon=15> : le français est la première langue en toute les pays qui été colonisé par les français

<Brouillon=53> : Dans les ecoles ont nous enseignes en français

<Brouillon=73> : Actuelement en retrouve le français partout

<Brouillon=12> : En ce qui me concerne la maîtrise du français a des avantages il y en a coe : s'avoir s'exprimer,

<Brouillon13> : Même en mathématique nous avons besoin du français pour mieux comprendre les règles et d'autres matières comme : S.V.T ; Physique- chimie...

Nous allons poursuivre la lecture sur le fonctionnement de l'anaphore lexicale fidèle à partir du nom *avantages* avant d'aborder l'anaphore lexicale infidèle.

#### 5.3.4. L'anaphore lexicale fidèle avec "avantages"

Pour étudier l'anaphore lexicale fidèle avec le nom « avantages », nous nous sommes servis de Lexico3 qui nous a permis de mener une recherche lexicale de certains déterminants quantitatifs pouvant actualiser le terme *avantages*. Nous avons mené une recherche lexicale d'articles indéfinissuivants : *plusieurs, quelques, beaucoup, certains*<sup>95</sup>,... Les résultats ont montré que, le nom *avantages* est essentiellement introduit dans le discours avec les déterminants *les, des, plusieurs*,... La question que nous nous posons est celle de savoir si, comme nous venons de le voir avec le groupe nominal « le français » entendu comme langue française, la reprise du nom "avantages" va se faire uniquement avec *l'article défini*. Nous verrons particulièrement si les occurrences du nom *avantages* introduites avec ces différents déterminants indéfinis sont reprises par le pronom défini et ou par l'adjectif démonstratif et si elles assurent les relations de cohérence lexicale. Une comparaison des différents états du texte ; les données de copies et des brouillons, va nous permettre de définir une dynamique d'écriture entre les deux supports de texte. Nous pouvons visualiser les occurrences de ce terme, au niveau des copies et des brouillons, à partir du tableau récapitulatif des principaux déterminants, des concordances et des graphiques de partition.

<sup>95</sup> Pour **quelques** et **plusieurs** Martin Riegel et al. soulignent leurs caractères synonymes et précisent les différences : *quelques* apparait dans les phrases d'orientation argumentative négative généralement associé à des formes restrictives.

déterminants	Seconde		Terminale	
	Nombre d'occurrences			
	copies	brouillons	copies	brouillons
<b>Des</b>	13	10	18	17
<b>Plusieurs</b>	13		22	4
<b>Les</b>	68	58	44	74
<b>ces</b>	5	5	6	5

Tableau des principaux des déterminants du nom "avantages"

### 5.3.4.1. Concordances

#### Concordances copies terminale

e la langue française , cette dernière a **des** avantages dans nos études . Quel sont les  
ui me concerne la maîtrise du français a **des** avantages il y en a coe : s'avoir s'exprimer  
se qui revient à dire que le français a **des** avantages et des inconvénients mais ce qui  
çais ? Les études en langue française a **des** avantages spécifique ; En effet la maîtrise  
avoir . Le français en tant que langue a **des** avantages . Elle nous aide à avoir un bon  
que familiale . D'où sa bonne maîtrise à **des** avantages . Nous allons présenter les avantages  
grandes avantages . Nous parlerons alors **des** avantages d'une bonne maîtrise du français  
s mérite une bonne accumulation beaucoup **des** avantages en tenant compte d'une conférence  
rancophones ? Elle nous permet beaucoup **des** avantages pour s'exprimes , lire et écrire  
s penseurs figurent en bonne place celle **des** avantages d'une bonne maîtrise et des avantages

s ou l'espagnol . En effet le français a **plusieurs** avantages par exemple dans nos études quand  
ension . La bonne maîtrise du français à **plusieurs** avantages exemple de nos jours les parents  
s certes la bonne maîtrise du français a **plusieurs** avantages dans notre vie scolaire , quotidienne  
que= ( parce que ) la langue française a **plusieurs** avantages on parlon de moi j'éte un élève  
pays anglophone . Cette langue présente **plusieurs** avantages en écrit et en l'oral à l'homme  
aire . Le français nous fait profiter de **plusieurs** avantages par exemple il y a plusieurs pays  
. Pour conclure , la langue française a **plusieurs** avantages dans nos méthodes . Grâce à elle  
i ailleurs dans d'autres . Le français a **plusieurs** avantages mas je n'est que citer ce que  
les matières . Le français nous présente **plusieurs** avantages qui nous aides à faire presque  
vers ce langue il nous a vraiment donner **plusieurs** avantages dans la vie cotidienne et dans  
Avec le français à la langue nous avons **plusieurs** avantages . L'avantage principal c'est le

? Notre travaille consistera à présentez **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
Dans les prochaines lignes je vous donne **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
e . En fin de compte je pourrai dire que **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
oppement nous allons tenter de présenter **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
pourquoi le sujet nous soumit de dégager **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
les lignes qui suivent je vous présente **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
s qui suivent nous essayons de présentez **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
même à la société § Le sujet portant sur **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
dans le cadres de vos études , présentez **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
e maîtrise du français . Cependant que , **les** avantages d'une bonne maîtrise du français  
otre reussite à l'école . § Tout d'abord **les** avantages d'une bonne maîtrise du français

#### Concordances copies de seconde

e maitrise du français présente t - elle **des** avantages Selon moi le français présente  
avantages Selon moi le français présente **des** avantages parce que si on a une bonne maitrise  
n français à leurs enfants . Il ya aussi **des** avantages lors d'un voyage , arrivé dans  
ien qui nous § La maitrise du français à **des** avantages dans le cadre de nos études c'est  
énération . Voilà ce que je pouvais dire **des** avantages d'une bonne maitrise du français  
sommes § Le cadre de nos études présente **des** avantages d'une bonne maitrise du français  
re , ainsi que mon orthographe . § Avoir **des** avantages d'une bonne maitrise du français  
importante car elle m'aporter beaucoup **des** avantages dans mes études . § D'après le

ne bonne maîtrise de la langue française a plusieurs avantages telque la facilité de  
concerne mes études , la langue française a plusieurs avantages , en la maitrisant sérieusement  
e maîtrise de la langue française . Il y a plusieurs avantages d'une bonne maîtrise  
ans le cadre de nos études , le français a plusieurs avantages . Premièrement il nous  
ans la cadre de nos études , le français a plusieurs avantages dans les lignes qui  
t de maîtriser le français . Le français a plusieurs avantage comme : lire les romans  
ude que j'ai , je trouve que le français a plusieurs avantages dans ma vie et je les  
nçaise en parlant et surtout en écrivant a plusieurs avantages : a son ecole ; à  
espectives . Pour conclure , le français a plusieurs avantages qui permet à l'homme  
moi je peut dire que la langue française a plusieurs avantages dans nos vie social

ue française . § A mon avis je dirai que les avantages d'une bonne maitrise du français  
ce intellectuel ou moral . § Je présente les avantages d'une bonne maitrise du français  
ages . Les cadre de nos études présentes les avantages d'une bonne maitrise du français  
ignes qui suivent je vais vous présentez les avantages d'une bonne maitrise du français  
nes qui suivent je tenterai de présenter les avantages d'une bonne maitrise du français  
s les lignes qui suivent je présenterais les avantages d'une bonne maitrise du français  
d'un être humain . § J'aimerais présente les avantages d'une bonne maitrise du français  
ans les lignes qui suivent , je présente les avantages d'une bonne maitrise du français  
ailleurs le cadre de nos études presente les avantages d'une bonne maitrise du français  
les lignes qui suivent je vais presentez les avantages d'une bonne maitrise du français  
une part le cadre de vos études presente les avantages d'une bonne maitrise du français

### *Concordances brouillons de seconde*

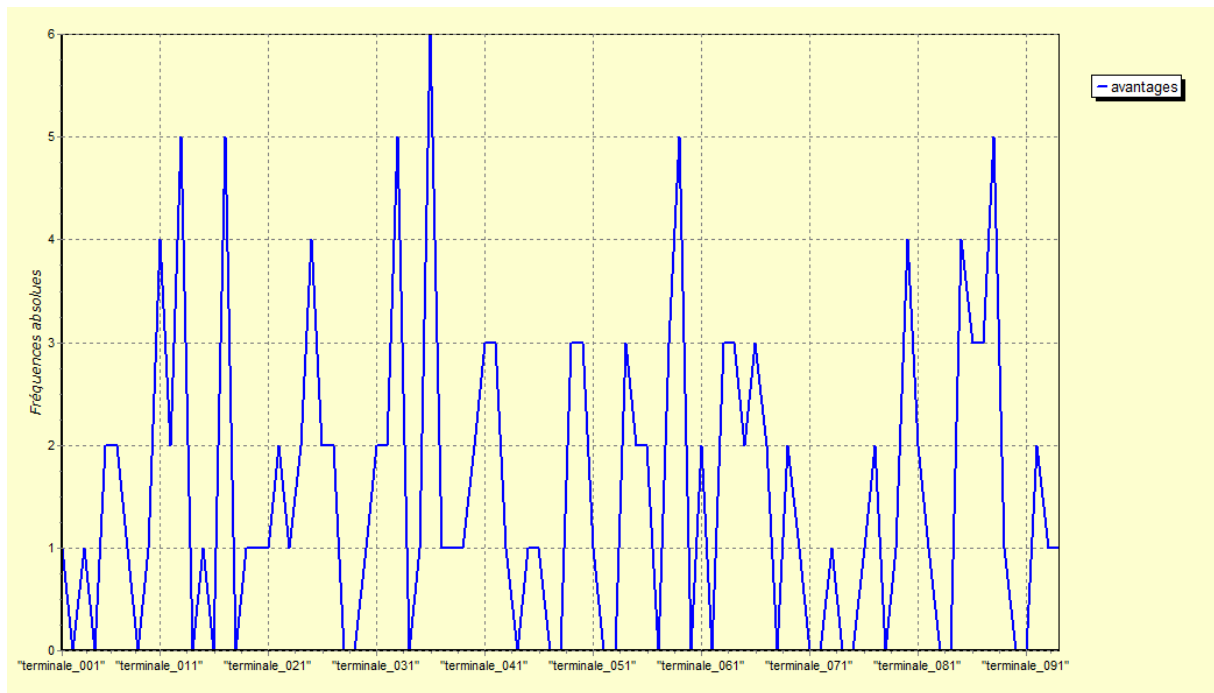
édé beaucoup à [ eudié ] pour etudie § [ les avantages d'une bonne maîtrise du français  
dre de mes études je vais vous présentez les avantages d'une bonne maîtrise du français  
j'ai pris ? Où Dans le cadre mes etudes les avantages d'une bonne maîtrise du français  
presentez ? Dans le cadre de mes études les avantages d'une bonne maîtrise du français  
Dans le cadre de mes études je présente les avantages d'une bonne maîtrise du français  
mes . § Le cadre de nos études présentes les avantages d'une bonne maîtrise du français  
tages . Le cadre de nos études présentes les avantages d'une bonne maîtrise du français  
ignes qui suivent j tnterai de présenter les avantages d'une bonne maîtrise du français  
ortographe Dans le cadre de nos études , les avantages d'une bonne maîtrise du français

Dans le cadre de nos études le français a plusieurs avantages . Premièrement il nous  
cadre de [ vo ] nos études , le français a plusieurs avantages dans les lignes qui  
permet ] nous [ permet ] [ de ] avantage a plusieurs choses . Car tous les matières  
que tu ne connaissais pas . Le français a plusieurs avantages comme : lire les romans  
ngue francaise en parlant et en ecrivant a plusieurs avantages : à son école , à la  
espectives . Pour conclure , le français a plusieurs avantages qui permet à l'homme

### 5.3.4.2. Partitions du mot "avantages" : les copies et les brouillons

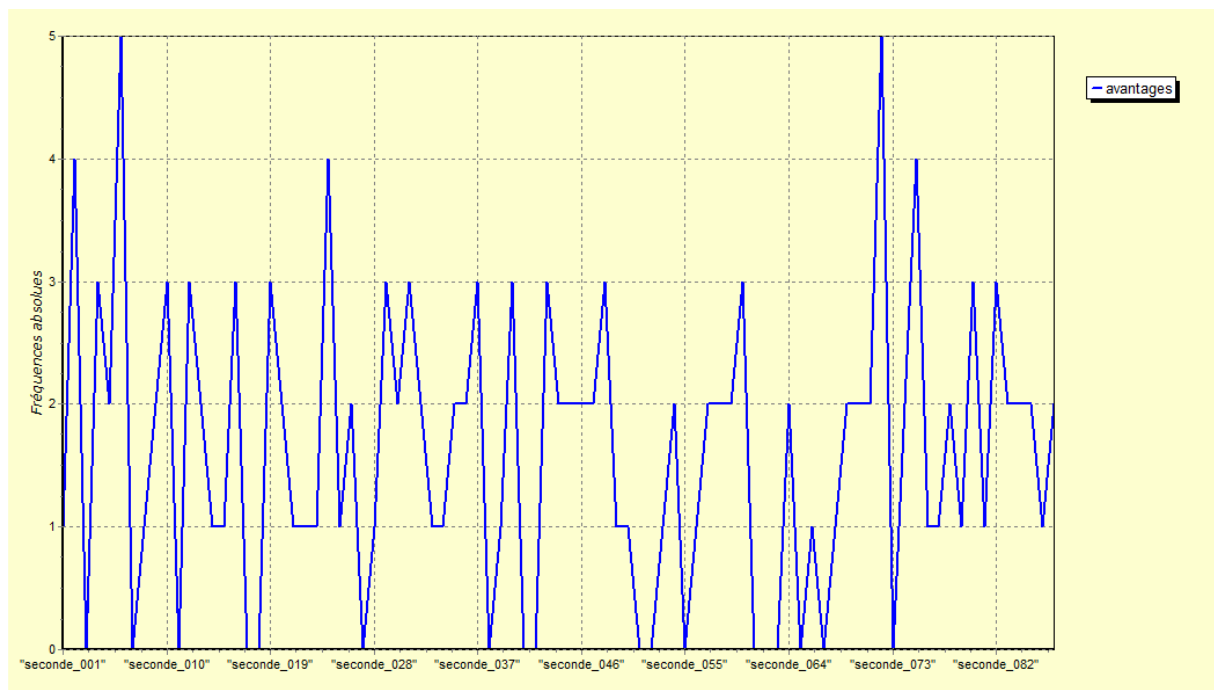
#### Partitions du nom "avantages" dans les copies

##### Terminale



##### Copies terminale : partitions du terme "avantages"

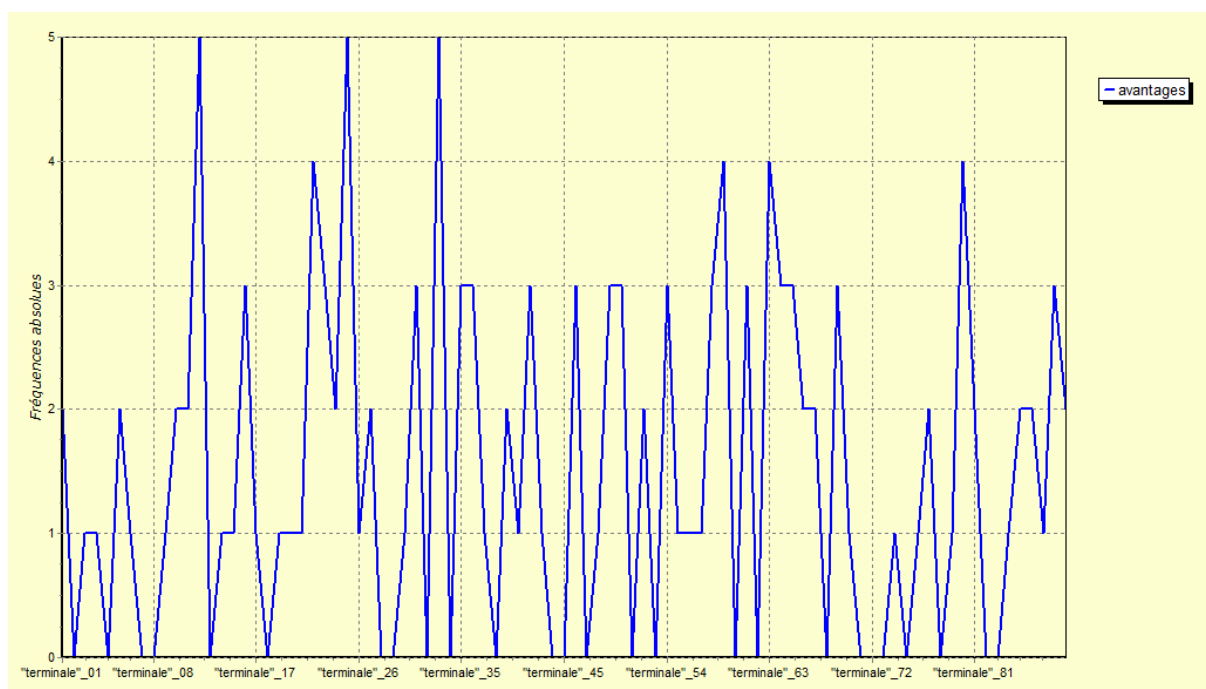
##### Seconde



##### Copies seconde: partitions du terme "avantages "

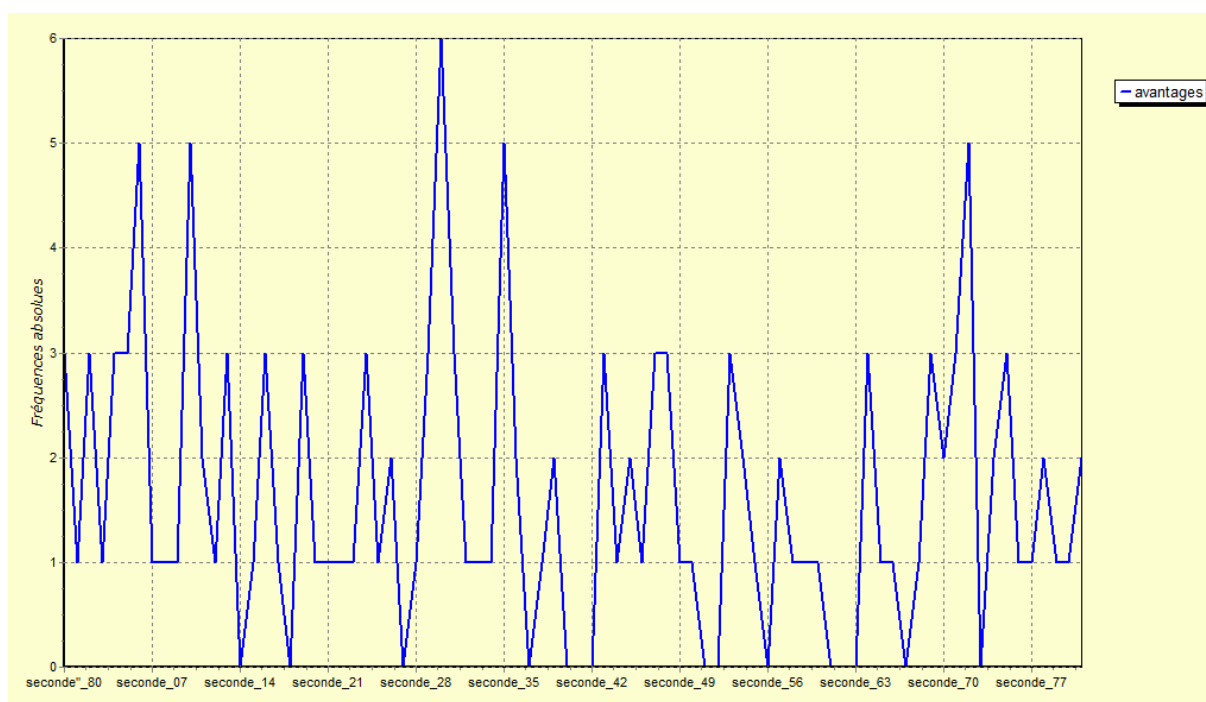
#### Partition du nom "avantages" dans les brouillons"

## Terminale



*Brouillons terminale: partitions du terme "avantages "*

## Seconde



*Brouillons seconde: partitions du terme "avantages "*

Les données relatives au nom "avantages" permettent de construire un large corpus. En effet le terme est régulièrement employé dans les textes. Il vient après le terme « *français* ».

Comme nous pouvons le lire à travers les graphiques de partition, certains textes comptent cinq à six occurrences. Après ces concordances et les partitions qui permettent de faire un tour d’horizon sur le type et la fréquence des déterminants actualisateurs du nom "avantages", nous allons voir comment les élèves gèrent la cohésion discursive à partir du terme "avantages". Nous avons pris un échantillon de 10 copies et 11 brouillons ; soit cinq copies en seconde et six autres en terminale ; cinq brouillons en seconde et cinq autres en terminale. Les textes ont été choisis sur la base de la présence de l’adjectif démonstratif et conformément aux résultats présentés dans le tableau précédent. Le tableau qui suit regroupe et permet de visualiser, les références des supports textuels concernés.

Références	Seconde	Terminale
copies	8 ; 36 ; 37; 43 ; 85 = 5 occurrences	24 ; 28 ; 37 ; 49 ; 71 ; 88 = 6 occurrences
brouillons	30; 35; 36 ; 43; 71 = 5 occurrences	28 ; 40 ; 46* ; 56 ; 74 = 6 occurrences

Tableau de référence des copies et brouillons contenant l’adjectif démonstratif

La prise en compte des données telles que présentées dans ce tableau montre que le passage n’est pas systématique entre le brouillon et le texte final. Quoique, pour ce qui est de la classe de seconde, le nombre des textes soit le même entre les brouillons et les copies. Nous notons que, par rapport à l’usage des déterminants, il n’y a pas une correspondance nette : pour cinq brouillons, deux seulement ont les mêmes déterminants sur la copie et sur le brouillon correspondant. Et en terminale, pour six copies, un seul brouillon contient les mêmes données que la copie lui correspondant.

#### 5.3.4.3. Données du nom avantages dans les copies et les brouillons

Pour nous permettre d’aller à l’essentiel, nous ne reproduisons pas tous les textes en entier. Dans beaucoup de cas nous nous limiterons à reproduire que des extraits. Il s’agit principalement d’extraits, à partir desquels il est possibles de retrouver des occurrences du nom "avantages" et relativement à la présence des déterminants ci-dessus recensés, comme actualisateurs de ce terme "avantages"<sup>96</sup>.

<sup>96</sup> Les points de suspension précédant le début du texte signalent que le texte n’est pas à son début et ceux qui terminent le texte signalent la suppression de la suite du texte. Pour ce qui est de la classe de seconde, les copies n° 37 et les brouillons 30, 36 et 71 sont reproduits entièrement. En termina, la copie 49 et le brouillon 46 sont aussi reproduits entièrement.

## Données des copies et des brouillons :

### Classe de seconde

<copie=seconde : 015>

... Le français nous permet de devenir une personne très respectueuse au pays, travail, dans l'établissement ainsi que dans nos ruelles.

IL nous a prend de bien nous exprimer, de bien parler, il arrange notre langage, notre vocabulaire, il nous donne aussi l'honneur si tu t'exprimes bien en français surtout nous les filles

<copie=seconde : 032>

Le français est la langue nationale dans notre cher et beau pays le Congo. Cés dans cet obtique qu'il est très important d'avoir une bonne maîtrise de celui-ci, dans le cadre de nos études.

Alors je vais dans les lignes qui suivent présenter ces avantages.

<copie=seconde : 037>

La maîtrise en français a ses avantages dans le cadre de mes études, par les exemples précis j'évoquerai ces avantages dans les lignes suivantes.

L'avantage de la maîtrise en français sont partout où nous allons. Elle peut te donner la bonne gestion de ma vie, elle favorise de la bonne expression dont il faut avoir des techniques pour avoir cette maîtrise. Ces techniques peuvent vous libérer définitivement de vos peurs, de vos blocages et la peur en une force puissante de communication. La plus important est qu'elle me donne la facilité d'exprimer tranquillement sans tâtonner dans un discours donné et dans argumentation de certain débat. Et en tout la maîtrise en française me facilite la tâche d'avoir un emploi.

La maîtrise en français a ses avantages dans nos vie.

<copie : 84>

En effet pour avoir les avantages d'une bonne maîtrise du français il faut d'abord aimer cette langue française, le français a beaucoup davantage en parlant et en écrivant.

Dans les lignes qui suivent nous allons démontrer ces avantages.

Les avantages d'une bonne maîtrise du français sont très nombreuses. Dans le cas du français parlé, le français, le français nous permet de s'exprimer avec les gens et...

<copie=seconde : 082>

Dans le cadre et les avantages d'une bonne maîtrise, la maîtrise c'est la qualité d'une personne qui sait se dominer, se contrôler c'est pour quoi en est supérieur. Ces avantages sont : avoir prendre l'avantage le dessus dans la plus part des familles les parents s'exprime leurs enfants français et très souvent dans toutes les matiers que nous les expriment

<brouillon=seconde : 30> Dans le cadre de [vo] nos études, le français a plusieurs avantages dans les lignes qui suivent je vais présenter ces avantages d'une bonne maîtrise du français

Les avantages d'une bonne maîtrise du français c'est l'orthographe

Dans le cadre de nos études, les avantages d'une bonne maîtrise du français

Dans le cadre de nos études, nous avons les avantages d'une bonne maîtrise du [a propo dans] français dans les lignes qui suivent je présenterai les avantages [d'une]

<brouillon=seconde : 35> une bonne maître du français, dans le cadre de nos études [est] les avantages [est] ce parce que en étudie en français tout et en français

Dans le cadre de nos études les avantages d'une bonne maîtrise du français, d nos jours tout le monde veut s'exprimer en français, a la maison à l'école, quartier, compagnies,...

<brouillon=seconde : 36> la maîtrise [d'une bonne] du français à ses avantages dans la vie de l'homme par des exemples précis, [e vais] évoque ces avantages dans les lignes suivantes.

[Actuellement le] L'avantage de la maîtrise en français sont partout où nous allons ; [dans la société] Elle peut te donner la bonne gestion de ta vie, Elle favorise de la bonne expression dont il avoir des technique pour avoir cette maîtrise. [en utilisant ces] Ces technique peuvent vous liberer définitivement de vos peurs, de vos blocages et la peur en une puissante de communication.

<brouillon=seconde : 43> En effet pour avoir les avantages d'une bonne maîtrise du français il faut d'abord ai mer cette langue française, le français a beaucoup d'avantages en parlant et en écrivant ? Dans les lignes qui suivent nous allons démontrer ces avantages

Les avantages d'une bonne maîtrise du français son très nombreuses dans, cas de notre pays il est très importants de connaître cette langue. Parce que nous nous sommes colonisé par les français...

<brouillon=seconde : 71> Dans le cadre de nos études le français présente plusieurs avantages. Je présente mes avantages dans quelque ligne. Dans plusieurs pays d'afrique ya le français qui domine, même les pays qui ne sont pas colonisés par les français sur 100% il y a au moins plus de 20% qui s'expriment en français.

D'après moi le français est une langue d'avantages, par exemple au lycée nous faisons plusieurs langues comme : l'anglais l'arabe l'espagnol..bien sur mais pour bien métrisé ses langues il bien s'exprimer en français. ces avantages est que si tu l'exprime bien en français et que tu es intellectuel ta la chance d'être logé quelque part. En dis que la force d'un homme ne depend pas de ses muscle mais de sa capacité intellectuelle.

## Classe de terminale

Exemple="terminale\_024"

En générale le français est une langue officielle, que tout congolais devait normalement maîtriser. Cependant, dans le circonstances de nos études le français attribut beaucoup des atouts favorables et bénéfiques aux étudiants. C'est pourquoi le sujet nous soumit de dégager les avantages d'une bonne maîtrise du français. Dans les grandes lignes qui suivent nous vous présenterons ces avantages...

Exemple="terminale\_028"

Le français langue de moliere utiliser pendant des générations cette langue est très avantageux pour moi dans ces ligne qui suivent je vais vous relatez ces avantage dans mes études.

Tous dabors= (tout d'abord) nous avons été coloniser par les français, sans sa on aurait jamais a prix à parler français. Dans le cadre de mes études je trouve que ces beaucoup d'avantage s'exprimer en français. c'est vrai que c'est un peu dure c'est pas notre langue et c'es pourquoi nous l'apprenend. C'est avantage déjà en temp que langue national, mes dans mes etude il ma permet de bien s'exprimer, apprendre a bien ecrire a savoir apprendre la grammaire orthographe et la conjugaison.

etudiez le français ne nous aprend pas seulement elle eduque aussi nos enfant

Je trouve que si nos enseignants ne nous ne nous apprenner pas le français le pays n'aurait pas d'ecrivain et tous ne seront pas là voilà pourquoi pour moi c'est avantageux.

Exemple="terminale\_037"

Le français est tout d'abord une langue nationale ici au Congo Brazzaville, beaucoup employé dans la société et, qui est présent presque partout dans le monde. Je présente ces avantages dan les lignes qui suivent.

Premièrement au niveau des ...

Exemple="terminale\_049"

Le français est une langue de responsabilité. Connaitre et maîtriser le français a-t-elle un avantage dans nos études ?

Maîtriser le français le français c'est avoir le monde à tes pieds.

Nous sommes colonisés par le français nous étudions en français, de ce point nous avons de l'avantage. Tout d'abord le français est la 6e langue au monde et il très important d'en apprendre. Avec le français à la langue nous avons plusieurs avantages. L'avantage principal c'est le travail. Dans le cadre aujourd'hui ce qui interesse premièrement avant tout c'est d'abord la langue. Nous pouvons travailler ou on veut. Si tu' as la maîtrise de la langue française tu auras la facilité à l'écriture et à la lecture. Tu auras le boulot de tes rêves (hotesse, professeur, journaliste, avocat) interprète, guide touristique. Ces avantages sont plusieurs. D'autres avantages de cette langue est que seulement en parlant tu peux te faire beaucoup de connaissance, tu auras l'esprit ouvert au monde, et la simplicité d'explication et avoir la facilité d'avoir le visa. Avoir la maîtrise du français c'est avoir plusieurs avantages.

Exemple="terminale\_071"

Le français est un langage permettant à des individus de communiquer et de comprendre elle est certains arrivent à croire quel maîtrise de cette langue présente. Si tel est le cas alors quels sont ces avantages ?...

Exemple="terminale\_088"

De nos jours, la langue française est présentée comme la plus parler dans le monde. En ce qu'elle offrent des multiples avantages aux étudiants et aux élèves. « Dans le cadre de vos études presentez ces avantages d'une

Exemple="terminale\_024" >.

28 Le français langue de moliere utiliser pendant des generation tres avantageux pour on quelque je vous relate ces avantage

tous dabors= (tout d'bord) nous avons été coloniser par les français sans sa on aurait jamais a prix a parler dans le cadre de mes étude je trouve que ces beaucoup d'avantage s'exprimer en français. ...

Exemple="terminale\_040"

40 Aujourd'hui le francais est une langue parlée dans la plupart de nos pays africain. Il est même considéré coe etant la langue maternelle. Dans les lignes qui suivent je vous présenterai ces avantage dans le pouvons nous affirmé que le français nous presente des avantages dans nos etudes

Premièrement le francais a une très grande importance dans nos étude. Il nous permet de defendre notre capacité intellectuel de bien comprendre les matière scientifique coe les mathématiques, les physique, et d'autre. Le francais nous facilite aussi le voyage parce que aujourd'hui pour voyagé dans les pays francophone fodrai aumoins connaitre le français, donc nous dirons connaitre le rançais

Dépuis des années avant, la langue français apparait un peut difficile pour un et facile pour les autres. Le uns croyaient que

Exemple="terminale\_046"

46 Dans le cadre de nos études je présente en quelque les avantages d'une bonne maîtrise du français.

Tout d'abord le français est la langue la mieu parle dans les pays francophan comme le disait François Hollande le français est une langue la mieu parle au monde ces avantages c'est de bien t'exprime, de bien écrire et comme le disait François Hollande sans français nous ne pouvons rien y faire parce que le français est maintenant un peut partout dans le monde au congo en prend le français comme une langue maternel parce que plusieurs foyers commence le francais à bas agé rarement la langue maternel ces avantages sont :

Il faut bien parlé

Il faut bien ecrire

Il faut bien lire

La maîtrise du francais est bien avantage que les autres langues.

Exemple="terminale\_050" >

Le congo est l'un des pays colonisés par la France. celui-ci a pour langue universelle le français, Dans le cadre des études elle est plus repondu. Alors qu'elles sont donc ces avantages ?

Dans le cadre de l'éducation, la langue la plus parler est le français...

Exemple="terminale\_074"

... Le français est une langue officielle utilisé dans les pays francophone qui vient après l'Anglais et qui a plus davantage pour ceux la métrise comme les étudiants. Quels sont donc ces avantage ?

La maîtrise du français nous permet de bien aborder le sujet ...

Elle permet aux étudiants de bien traiter une dissertation : les explication des mots clés de bien travailler dans la classee de repondre facilement aux question posée et de bien s'exprimer en classe. En effet, cette langue nous donne beaucoup respects dans la societe. En suite dans le niveau du face book elle nous permet de manipuler l internet. Elle nous permet aussi de



bonne maîtrise du français » Dans les lignes qui suivent nous allons argumentés cela.

En effet la maîtrise de la langue française apporte plusieurs avantages dans le parcours scolaire parce que à l'école soit à l'université les cours sont dispensés en français, dans nos maisons également nous parlons la langue française. S'agissant des avantages ils sont nombreux première nous apprenons à bien parler, en s'exprimant en public grâce des exposés appri au lycée, grâce à la langue française nous apprenons à lire, écrit, compter discuter et même avoir le bon sens, s'exprimant avec art devant le public ne pas être surpri quand on entend un nouveau mot savoir argumenté un devoir un devoir par exemple par dialoguer si nous prenons l'exemple des pays francophones, tous les cours sont donnés en langue française quelques soie les matières, les mathématiques, la philosophie l'espagnol, l'anglais... si tu n'a pas la maîtrise de la langue française tu sera perdu, en peut dire que dans ces pays la langue française est la clé, la base

En conclusion, nous pouvons dire que dans le cadre de nos études les avantages de la langue française jouent un rôle très important parce qu'il nous permet de bien de lire écrire... La maîtrise de langue française est bel et la base de notre reussite à l'école.

voyager dans les pays francophones sans problème en france comme ailleurs.

Au regard de ce qui précède, la métrise du français permet aux étudiant de bien suivre les etude et qui a beaucoup avantage sur tous les plans et cet avantage cet infini.

#### 5.3.4.4. Analyse des données : anaphore fidèle avec "avantages"

##### Les données de seconde

Les textes de seconde contiennent deux principaux déterminants ; l'adjectif démonstratif "ces" et l'article défini "le, les". S'agissant de l'adjectif démonstratif, il fonctionne fondamentalement comme complément. Il est, dans la majorité d'emplois complément des verbes. Les extraits suivants permettent d'illustrer le fait.

« Copie 8 : Je présente ces avantages, »

« Copie 36. Alors je vais dans les lignes qui suivent présentez ces avantages. »

« Brouillon 36 : ...par des exemples précis, j [e vais] évoque ces avantages dans les lignes suivantes. »

« Copie 37 ; par des exemples précis j'évoque ces avantages dans les lignes suivantes. »

« Copie 43 : dans les lignes qui suivent nous allons démontrer ces avantages »

« Brouillon 30 : dans les lignes qui suivent je vais présentez ces avantages d'une bonne maîtrise du français »

Dans ces extraits, l'adjectif démonstratif se trouve, dans les phrases qui terminent l'introduction. Il fonctionne donc de manière déictique dans ces phrases qui servent à annoncer ce va suivre ; le développement en l'occurrence. De ce fait son usage ne se justifie que par rapport au contexte de l'énonciation. Syntaxiquement, aucune mention textuelle coréférente introduite par un article indéfini ne figure dans le discours précédent. Par cet

usage, le scripteur renvoie à ce qui est déjà dit, donc l'énoncé du sujet qu'il suppose être connu du lecteur. Par ailleurs, l'article défini fonctionne aussi de manière déictique ; le cas avec la copie 43 où il est inscrit dès la première ligne du texte ; il en est de même du brouillon 43. L'article défini se trouve aussi dans les parties du texte qui reprennent l'énoncé du sujet ; tel est le cas du brouillon 30 où figurent des reprises lexicales :

- Les avantages d'une bonne maîtrise du français c'est l'orthographe
- Dans le cadre de nos études, les avantages d'une bonne maîtrise du français
- Dans le cadre de nos études, nous avons les avantages d'une bonne maîtrise du [a propo dans] français dans les lignes qui suivent je présenterais les avantages [d'une]

Toutefois, un usage anaphorique avec l'article défini semble s'établir dans les extraits de la copie 37 et du brouillon 71. Il faut, tout de même, noter que pour la copie 37, l'occurrence coréférente est introduite non par un article indéfini mais par l'adjectif possessif "ses" :

« <copie="seconde\_037">La maîtrise en français a ses avantages dans le cadre de mes études ; par des exemples précis j'évoque ces avantages dans les lignes suivantes.

L'avantage de la maîtrise en français sont partout où nous allons. Elle peut te donner la bonne gestion de ma vie... ».

C'est dans le brouillon 71 où le schéma classique de l'anaphore lexicale fidèle se trouve assez bien employé. Syntactiquement nous avons un article indéfini, "*plusieurs*" coréférant avec l'adjectif démonstratif "*ces*" comme actualisateurs du nom *avantages* : l'article indéfini quantificateur *plusieurs* introduit le nom dans le discours et l'adjectif démonstratif assure sa reprise.

« <bouillon=seconde : 71 >Dans le cadre de nos études le français présente **plusieurs avantages**. Je présente mes avantages dans quelque ligne..... D'après moi le français est une langue d'avantages, par exemple au lycée nous faisons plusieurs langues comme :....

**ces avantages** est que si tu t'exprime bien en français et que tu es intellectuel ta la chance d'être logé quelque part... »

### *Les données de terminale*

Les données de terminale offrent un usage régulier de l'adjectif démonstratif "ces". Comme cela est apparu en seconde, ici encore, l'adjectif fonctionne comme complément, donc d'un emploi déictique. Il s'inscrit dans les occurrences des phrases qui terminent l'introduction.

Copie 24 : « Dans les grandes lignes qui suivent nous vous présenterons ces avantages... »

Copie 28 : « je vais vous relatez ces avantage dans mes etudes. »

Copie 37 : « Je présente ces avantages dan les lignes qui suivent »

Copie 71 : « Si tel est le cas alors quels sont ces avantages ? »

Copie 88 : « Dans les lignes qui suivent nous allons argumentés cela. »

Brouillon 74 : « Quels sont donc ces avantage ?... »

Brouillon 40 : « Dans les lignes qui suivent je vous présenterai ces avantage dans le pouvons nous affirmé que le francais nous presente des avantages dans nos etudes... »

Brouillon 53 : « Dans le cadre des études elle est plus repondu. Alors qu'elles sont donc ces avantages ? »

De tous ces extraits relatifs à l'usage de l'adjectif démonstratif aucun syntagme ne coréfère avec une mention antérieure pour justifier un emploi anaphorique. L'anaphore se lit à partir de l'extrait de la copie 88 mais il s'agit d'une reprise pronominale, en plus le référent auquel le pronom renvoie ne pas inscrit dans une phrase ou proposition : « *s'agissant des avantages, ils sont nombreux...* ». La copie 49 offre un meilleur usage du schéma classique de l'anaphore lexicale fidèle. Dans ce texte figurent l'article défini *le* et le pronom démonstratif *ces*, désignateurs coréférants du nom *avantages*.

Copie 49 : « Avec le français à la langue nous avons plusieurs avantages. L'avantage principal c'est le travail... Ces avantages sont plusieurs.

D'autres avantages de cette langue est que seulement en parlant tu peux te faire beaucoup de connaissance,... »

#### **5.3.5. Synthèse sur le fonctionnement anaphorique des mots français et avantages**

Après toutes ces considérations, nous voulons noter que sur le plan syntaxique, relativement à l'emploi du terme « français », les textes des copies et des brouillons que nous venons d'exploiter montrent des pratiques sont assez éloignées de la norme textuelle. Nous n'avons pas trouvé de textes ayant des référents textuels introduits avec par un article indéfini puis repris dans la suite du texte avec un adjectif démonstratif. Nous remarquons plutôt que c'est le pronom défini qui est généralement mobilisé dans les deux contextes. L'un des rares segments textuels comportant un pronom indéfini est recensé dans la copie 78 mais le référent

qu'il introduit dans le discours comme complément de verbe n'est pas repris dans la suite du texte. « §<brouillon=seconde 78>Tout d'abord le congo a été colonisé par *des français* >» synthèse.

Pour ce qui est du nom *avantages* les copies et les brouillons que nous venons d'examiner nous ont permis de relever quelques cas de reprises anaphoriques. La comparaison de deux supports textuels; le brouillon et la copie, nous a permis de relever des différences à ce niveau. En seconde, par exemple, c'est dans le brouillon où nous avons noté un cas de bonne formation de l'anaphore lexicale fidèle alors qu'en terminale nous avons le cas de bonne formation à la fois sur la copie et sur le brouillon correspondant.

Pour les classes de seconde et de terminale, l'anaphore lexicale infidèle dans les copies et les brouillons est exprimée à partir de plusieurs procédés. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer : la synonymie, la nominalisation, la reprise par un terme hyperonymique, la périphrase, les reprises sur l'énonciation<sup>97</sup>. Les principales caractéristiques de ces outils se présentent ainsi qu'il suit :

#### 5.3.5.1. La synonymie

La synonymie est un mécanisme qui permet de varier la formulation d'un élément lexical, son intérêt est d'éviter la répétition du mot (nom) introduit précédemment dans le discours. A partir de son échantillon d'étude, Liana Pop (2000 :66-87) assigne trois fonctions essentielles à la synonymie qu'elle considère comme *une modalité de cerner un référent mal défini*, d'où sa fonction définitoire : résolution des *difficultés locutoires* ou des *malentendus* dus à des mots ou emplois inconnus. Elle ajoute que la synonymie servirait à reclasser un élément dans sa catégorie : « *une confusion catégorielle peut amener à une correction/reformulation synonymique, afin qu'un malentendu soit évité.* » Liana Pop considère encore la synonymie comme un moyen de modéliser son discours: *reformulations stylistiques*

#### 5.3.5.2. La reprise par nominalisation

Nous considérons la nominalisation ou pronominalisation dans le sens d'une transformation d'une phrase ou d'une proposition en groupe nominal à partir d'un verbe ou d'un adjectif. A ce propos Martin Riegel, Jean Christophe Pellat, René Rioul (2009 ; 1038)

---

<sup>97</sup> Jean Michel Adam (1990, 52) reprenant M-J Reichler-Beguelin (1988 :18) : anaphore cataphore et mémoire discursive, précise que : « La reprise répétition est rendue possible par certaines propriétés de la langue : pronominalisation, définitisation, référentialisation déictique cotextuelle, substitution lexicale, auxquels il faudrait ajouter également et plus largement, le recouvrement prépositionnels et autre reprises d'inférences. »

précisent que : « le groupe nominal anaphorique contient un nom formé à partir d'un verbe ou d'un adjectif, qui ne figurent pas forcément dans le contexte antérieur. »

#### 5.3.5.3. *La reprise par un terme hyperonymique*

L'hyperonyme peut se comprendre comme un mot renvoyant à un groupe des mots parmi lesquels se trouve l'anaphorisé ou nom mentionné précédemment. Dans une anaphore lexicale infidèle, l'emploi d'un terme hyperonyme fonctionne généralement de deux façons. Le terme hyperonyme est employé soit pour renvoyer à un seul hyponyme se trouvant dans la partie antérieure du texte soit pour condenser plusieurs hyponymes se trouvant également dans la partie antérieure de celle où apparaît l'occurrence de l'hyperonyme. Dans l'un et l'autre cas, l'emploi de l'hyperonyme permet d'éviter la répétition du mot déjà introduit dans le discours. Par ailleurs l'hyperonyme va permettre de reprendre le particulier par le général (Riegel et alii 2009, 1038).

#### 5.3.5.4. *Les reprises sur l'énonciation*

Dans certains cas, les reprises renvoient non au contenu mais à son énonciation, au fonctionnement du discours. *Les reprises comportant une prise de position, un jugement de valeur sur le discours précédent.* La question qui nous préoccupe ici est celle de savoir de tous ces mécanismes quel est ou quels sont ceux qui seraient les plus mobilisés et mieux employés par nos candidats ? Nous allons examiner quelques copies en essayant de prendre en compte les outils théoriques tels que présentés ci-dessus. Les données de seconde sont considérées en premier lieu, celles de terminale vont suivre.

A titre indicatif, nous rappelons que l'anaphore lexicale infidèle est généralement définie comme une reprise avec changements lexicaux. Ces changements interviennent généralement au niveau du groupe nominal qui change de déterminant et de nom ; de ce fait, en fonction des cas, « le déterminant de l'anaphore infidèle est soit l'article défini, soit l'article l'adjectif démonstratif. Suivant la forme du déterminant, on parlera d'anaphore infidèle définie ou d'anaphore infidèle démonstrative. » Nous suivons ici Riegel et Denis Le Pesant cités plus-haut. Comme l'étude de l'anaphore lexicale fidèle s'est basée sur l'emploi des noms et des déterminants, nous n'entrerons pas dans les détails sur la formation du groupe nominal, nous voulons ici porter notre regard sur la place de l'occurrence anaphorique par rapport à celle de son antécédent. Lors de la description des données, nous avons annoncé la reprise du groupe nominal « le français » par « langue français » comme terme synonymique et par *langue* comme terme hyperonymique. Ici notre objectif est à la fois d'apprécier la place

qu'occupent ces termes de reformulations nominales dans les segments de co-référence et de comparer leurs emplois.

S'agissant de l'anaphore infidèle en classe de seconde, son fonctionnement a été lu dans plusieurs productions écrites. Les passages contenant une ou plusieurs structures anaphoriques ont été extraits des copies 2, 11, 13, 21, 22, 24, 28, 33, 34, 35, 43, 53, 64, 77, 78 et 79. Nous avons regroupé les données du corpus en deux groupes, sous les étiquettes de *synonymes* et des *hyperonymes*.

Sous le groupe 1, nous avons parlé de l'usage de(s) synonyme(s) du syntagme *langue française*. Dans les textes de seconde, l'expression *langue française* apparaît à la fois comme un terme de renforcement et de reprise du nom *français*. Nous rapportons ci-dessous quelques extraits pour illustrer notre propos.

§<Copie= 13 seconde> : D'une manière générale le français ou la langue française est une bonne langue car elle nous permettent de bien s'exprimé bien écrire et lire.

§<Copie= 53 seconde> : Dans le cadre de nos études il est important de maîtriser la langue française ou encore le français.

§<Copie= 2 seconde> : Selon moi le français présente les avantages d'une bonne maîtrise parce que à la longue je pourras avoir des liens avec des gens grâce à la langue française

§<Copie= 22 seconde> : Le français a une grande avantage parce que partout il y a la langue française.

§<Copie= 43 seconde> : En effet pour avoir les avantages d'une bonne maîtrise du français il faut d'abord aimer cette langue française,

§<Copie= 28 seconde> Le français nous apprend à très biens parler et avoir une bonne maitrise de la langue française, de pouvoir s'exprimer facilement devant toute personne.

§<Copie= 11 seconde> : J'introduit et je tendre les avantages ou ce donne de la superiorité d'une bonne maitrise du français, la langue française est comme notre langue parceque

Dans les extraits des copies 13 et 53 l'expression *langue française* fonctionne comme un terme de renforcement du nom *français*. Elle est utilisée comme une marque d'insistance sur l'objet de discours, pour le catégoriser. Il ya une insistance sur le groupe nominal « le français », repris par l'expression *langue française*, dans la copie 13. La copie 53 donne le schéma contraire à celui de la copie 13. D'un point de vue lexico- sémantique ces extraits permettent de lire le niveau d'équivalence entre les termes *français* et *langue française*. De ce point de vue, l'emploi du connecteur *ou* peut s'expliquer comme un moyen servant à établir un lien d'exclusion ou d'addition des termes en présence et de même catégorie grammaticale. Dans les extraits tirés des copies 2, 22,28 et 43, l'expression *langue française* s'emploient seulement comme un terme de renforcement mais aussi comme un terme de reprise du groupe

nominale « le français ». Cette expression *langue française* s'inscrit à la fin, marquant soit la fin d'une phrase, soit la fin d'une proposition où le groupe nominal *le français* est en position de sujet ; c'est ce qui apparaît dans les copies 2, 22 et 28. Par ailleurs, l'expression *langue française* permet, d'une part de paraphraser le groupe nominal « le français » inscrit comme complément dans l'extrait de la copie 53. D'autre part, elle le reprend comme sujet dans la suite du texte, cela peut se lire sur l'extrait de la copie 11.

Au niveau du second groupe, nous avons abordé l'usage de l'hyperonyme. Dans ce corpus, c'est le terme *langue* qui a été considéré comme hyperonyme, terme par lequel le groupe nominal, *le français*, est souvent repris. Nous voulons en apporter la preuve à travers ces quelques extraits.

	Séquence de l'antécédent	Séquence anaphorique
	<p>Selon moi <b>le français</b> présente des avantages parce que si on a une bonne maîtrise en français ... Selon moi <b>le français</b> présente les avantages d'une bonne maîtrise parce que à la longue je pourras avoir des liens avec des gens grâce à la langue française</p>	<p><b>cette langue nous facilite</b> la tâche. <b>Cette langue</b> est très avantageuse si tu comprends français l'anglais est facile</p>
3	<p>, je présente les avantages d'une bonne <b>maîtrise du français</b> dans le cadre de nos études</p>	<p>... <b>Cette langue me facilite</b> la tâche de communiquer avec ceux qui ne s'expriment pas en patois, ... Cette langue m'aide beaucoup à l'école ...</p>
4	<p>Avoir des avantages d'une bonne <b>maîtrise du français</b> c'est de découvrir beaucoup de chose et d'endroit...</p>	<p>... <b>cette langue nous entraînent</b> dans beaucoup d'ouvertures</p>
5	<p>§&lt;Copie=S35&gt; La bonne maîtrise du français dans le cadre de nos études, à les avantages</p>	<p>... <b>cette langue a</b> pour avantage surtout en Afrique, elle nous permet d'avoir accès dans plusieurs endroits particulier.</p>
4	<p>Dans le cadre de nos études je présente les avantages d'une bonne <b>maîtrise en français</b> dans les lignes qui suivent.. Partout dans le monde on parle la langue française comme les pays suivantes : Mali senegal, cote d'ivoire R.C.A. etc</p>	<p><b>Cette langue a une</b> avantage dans nos vie sans... Cette langue a une avantage encore dans nos futur</p>
8	<p>§&lt;Copie=S78&gt; <b>Le français</b> existe bien avant ma naissance. Chaque pays d'Afrique a une langue officielle, et celle du Congo est le français qui réveille et ouvre l'esprit de l'homme...</p>	<p><b>Cette langue</b> permet d'avoir un bon accent et à répondre un entretien, ... A l'école cette langue participe dans l'éducation et l'apprentissage, ...</p>
7	<p><b>La langue française</b> fait de nous dès bon études de notre pays. La plupart des études s'expriment plus en français.</p>	<p>Sans <b>cette langue</b> plus personne ne peut se maître en communication</p>

L'examen de ces extraits montre que le terme hyperonyme sert dans la reprise des groupes nominaux sujets : « le français », « langue française ». Inscrits dans la partie antérieure en position de sujet, le terme hyperonyme « langue » les reprend dans la suite du texte, aussi comme sujet : copies 2-77-78. La reprise par le terme hyperonyme est encore

manifeste lorsque le terme *français* est inscrit en position de complément dans la partie antérieure à l'occurrence du terme générique : cas des copies 33, 34, 64. Un autre phénomène est observé dans ce corpus ; il s'agit de l'emploi des termes synonymiques. Nous avons constaté que dans certains textes l'expression synonymique apparaissait dès la première ligne du texte, et le terme inscrit dans l'énoncé du sujet vient après; dans ce cas doit-on parler de reprise ou de remplacement ?

<Copie=S24> : En ce qui concerne mes études, la langue française a plusieurs avantages, en la maîtrisant **L1** sérieusement. Quels avantages y a-t-il en maîtrisant cette langue ?**L2**

<Copie=S79>De nos jour langue française une priorité en tous, de même que l'avantages de la maîtrise de la langue française. Pour moi je peut dire que la langue française a plusieurs avantages dans nos vie social ou dans nos études

Le corpus de seconde permet de relever deux choses assez remarquables. La première est celle relative à l'emploi des termes synonymiques comme moyen de renforcement ou d'enchérissement de l'élément du discours. La seconde chose que nous relevons ici est celle qui confère au terme hyperonyme son rôle de reprise des hyponymes. En effet, en dépit de l'absence des déterminants conformes à la structuration de l'anaphore lexicale infidèle dans la partie antérieure, les occurrences anaphoriques que nous avons relevées font preuve d'une réelle application de la norme de l'anaphore lexicale infidèle, par l'usage régulier de l'adjectif démonstratif « cette », comme actualisateur de terme *langue* co-référent des groupes nominaux *le français* ou *langue française*.

Pour la classe de terminale, l'anaphore lexicale a été lue dans plusieurs copies et brouillons. Comme les concordances réalisées sur les données de terminale n'ont pas révélé des cas d'usage des articles indéfinis comme déterminants des noms ou groupes nominaux auxquels référerait les occurrences anaphoriques, nous avons pensé aller à l'essentiel en adoptant la démarche de lecture du corpus de seconde. Cette démarche s'appuie sur une vision sémantique. Ici encore nous apprécions principalement la place des synonymes et des hyperonymes, dans leurs relations de coréférence. Nous avons un échantillon constitué spécifiquement des copies. Nous présentons dans le tableau qui suit quelques extraits des données du corpus de terminale.



Reprise : par synonymes + hyperonymes

§<copie="terminale_022">	§<copie="terminale_024">	§<copie="terminale_010">
<p>... le français est la langue la mieux parlé dans le monde.</p> <p>...</p> <p>La langue française crée la différence entre nous qui sont sur le banc de l'école et ceux qui n'ont jamais été, c'est-à-dire qu'à travers elle nous sommes très respectés et on connaît un intellectuel juste en lui écoutant parler</p> <p>...</p> <p>En conclusion, il sied de dire que cette langue enrichi la connaissance de tout un chacun parce qu'il n'y a pas les études sans un langage.</p> <p>§&lt;copie="terminale_061"&gt;</p> <p>Le français est une langue universelle cultivée dans la société et dans les études. Dans le cadre des études le français vise des avantages et renferme plusieurs plans.....</p> <p>En somme la langue français dans les études à une grande valeur, importance et influence pour la réussite dans un milieu quelconque.</p>	<p>En générale le français est une langue officielle, que tout congolais devait normalement maîtriser..... le français attribue beaucoup des atouts favorables et bénéfiques aux étudiants.</p> <p>.... Ensuite la langue française me permet de faire de mes devoirs en respectant les notions de vocabulaire et de grammaires. Cette langue me permet de communiquer avec les étrangers sans lacune.... Et cette langue me permet d'avoir fait des langues études, d'avoir une bonne moralité,...</p> <p>En somme, la langue française procure à l'homme divers atouts...</p>	<p>&gt;</p> <p>Tout d'abord le français est une langue généralement parlée dans les pays colonisés par la France.</p> <p>...le français ne cesse de prendre de l'ampleur et se présente presque dans tout les domaines... En effet ... le français devient comme une richesse ou un avantage pour plusieurs personnes, Le français est presque présent dans la plupart des domaines... Dans le cadre des études, le français est au centre de tout... En dépit de ça, ...le français est aussi est aussi avantageux dans le cadre de études ;... Cette langue est très nécessaire puisqu'on la retrouve presque partout, ... Le français nous permet aussi de se défendre,...</p> <p>le français est un bien, une richesse pour nos études.</p>

Relativement à l'emploi des synonymes et des hyperonymes, le corpus de terminale donne des indications sur des pratiques qui se recoupent en même temps qu'ils se différencient avec celles de seconde. Comme cela est apparu en seconde, dans le corpus de terminale figurent des synonymiques et hyperonymiques reprenant le groupe nominal *le français* par : (*langue française, langue*). Par ailleurs, Si l'emploi de l'expression *langue française* en seconde a permis de constater qu'elle servait à produire un effet d'accentuation du groupe nominal *le français*, dans le corpus de terminale cela n'est le cas. Ici, il apparaît fondamentalement en position de sujet reprenant un autre groupe nominal sujet. Nous avons tout de même relevé des cas de reprise lexicale qui inscrivent une forme d'instance : c'est les cas des copies :

« §<copie="terminale\_004"> : Une bonne maîtrise du français produit en vous l'esprit intellectuelle pour bien comprendre et bien s'exprimer en langue française. »

« §<copie="terminale\_008"> : Alors pour moi le français m'apporte beaucoup d'expérience, elle me permet de bien parler, me justifie, écrire, vu la série que je fais m'oblige à bien maîtriser la langue française. »

La lecture des données a permis de constater d'autres formes de reprises lexicales. Celles-ci se résument à deux types, la répétition lexicale et la reprise question. Les propos de Bernard Combettes sur la répétition peuvent aider à conclure cette synthèse quand il affirme :

« La répétition pure et simple d'un élément n'est pas un procédé très important, un phénomène très intéressant, mais dans certains cas ce procédé est pour ainsi dire inévitable, en particulier avec les « noms propres ». Il est facile de comprendre que cette désignation cette « étiquette » répétée, est pratique et même naturelle surtout lorsque l'éloignement des phrases, l'occurrence d'autres constituants peuvent entraîner des ambiguïtés. Phénomène bien connu dans les textes d'enfants, »

L'illustration dans le tableau suivant présente quelques formes de reprise lexicale employées par les élèves de seconde et de terminale.

Types de reprise	Seconde	Terminale
Répétitions/ Reprise question	<p>§&lt;Copie=S05&gt; L.1. Dans le cadre de mes études, les avantages d'une bonne maîtrise du français. L.3. Dans le cadre de mes études les avantages d'une bonne maîtrise du français.</p> <p>§&lt;Copie=S19&gt;L.1. Le cadre de nos études présente des avantages d'une bonne maîtrise du français par ce que sa nous aide à mieux s'exprimer..L3 Les cadre de nos études présente les avantages d'une bonne maîtrise du français parce qu'il nous aide à s'exprimer .... Dans le cadre de nos études, le français a plusieurs avantages.</p> <p>§&lt;Copie=S32&gt; Dans le cadre de nos études, la maîtrise du français nous a permis d'avoir plusieurs avantages dans nos études et ailleurs. Mais quelle son ses avantages ?</p> <p>§&lt;Copie=S24&gt; : En ce qui concerne mes études, la langue française a plusieurs avantages, en la maîtrisant sérieusement. Quels avantages y a-t-il en maîtrisant cette langue ?</p>	<p>&lt;copie=63 terminale copie&gt; Le français est une langue internationale qui occupe une place primordiale dans la société. Il placé deuxième langue internationale après l'anglais. D'où son apprentissage présente des avantages d'une parfaite connaissance en français Ainsi peut- on présenter les avantages d'une bonne maîtrise du français ?</p> <p>&lt;copie=86 terminale copie&gt; Les avantages d'une bonne maîtrise du français. La bonne compréhension du français apporte plusieurs avantages dans le cadre des études. Quels sont les avantages d'une bonne maîtrise du français ?</p>

Le fonctionnement de l'anaphore lexicale fidèle ou infidèle reste approximatif dans les copies et les avant-textes des élèves du secondaire. La description et l'analyse ont permis de situer le niveau de compétence des élèves. Mais la tendance à une non pertinence des

structures anaphoriques relève d'une conjugaison de situations où l'acquisition/apprentissage de la langue ne passe pas par toutes les étapes nécessaires. Ainsi, le programme d'enseignement peut être cité comme facteur de déficience. En effet, ce programme ne comprend pas explicitement des points sur les anaphores lexicales fidèles ou infidèles. Par la suite, les élèves ont des notions des règles grammaticales à partir de la théorie de la grammaire traditionnelle, ils ignorent les considérations théoriques de la linguistique textuelle. Par ailleurs, l'absence d'exercices d'application justifie les faiblesses constatées.

Après cette lecture des anaphores fidèles et infidèles, nous allons lire une autre forme d'anaphores : les anaphores résomptives.

#### 5.4. Les anaphores résomptives

L'anaphore résomptive, encore appelée anaphore résomptive conceptuelle (ARC), résume et condense ce que représente l'antécédent c'est-à-dire des séquences préalablement citées dans le texte<sup>98</sup>. L'anaphore résomptive présente une opinion qui résume des idées développées dans la partie gauche du texte. Sunniva Whittaker (2003) rappelle que « L'anaphore *résomptive*, terme proposé par Maillard (1974), a pour antécédent non un groupe nominal, mais un énoncé plus ou moins long dont elle résume le contenu ». Florence (2007, 2012) considère les anaphores résomptives comme des « reprises des unités prédicatives du discours » à partir des pronoms démonstratifs « *c'*, *ce ça*, *cela*, *ceci* qui anaphorisent le discours » (L. Lefeuvre, 2012 : 111). Ces démonstratifs ont en effet un sens qui renvoie à des unités prédicatives du discours c'est-à-dire à des phrases ou des parties de phrases organisées autour d'un verbe conjugué. Dans la même perspective, Lita Lundquist et alii (2012, 365) soulignent aussi que « ce type d'expression linguistique, dite *anaphore résomptive*, dont la fonction est de résumer une partie du texte antérieur en en faisant un nouveau référent discursif, joue un rôle central au niveau discursif en tant que "*mouvement discursif*" ». Dans son article « Anaphores, stratégies discursives et genres textuels », Brigitte Wiederspiel définit l'anaphore résomptive conceptuelle à partir de l'exemple suivant :

« La désertion des lieux de culte ouvre la porte aux novices qui-ne-remplissent-pas-les critères pour qu'ils prennent l'angoisse en charge, en lieu et place des anciens gestionnaires. Ainsi les pouvoirs publics sont-ils contraints d'expédier des brigades de

---

<sup>98</sup> Quand la séquence reprise est postérieure, on parle de cataphore résomptive.

psys (les cellules médico-psychologiques) sur les lieux de l'avalanche ou de l'attentat, parce que le curé comme l'instituteur ne sont plus opérationnels pour ce qui est de donner un sens au deuil et à la mort. **Ces suppléances** sont à la charge du contribuable et il faudra bien qu'un économiste néolibéral chiffre en matière de sécurité civile les coûts budgétaires de la déchristianisation, comme de la fin des religions civiles de salut. Quand la Vierge ou saint Christophe ne protègent plus contre les accidents de la circulation, quand les réducteurs d'incertitude que furent les rogations, le cierge et l'ex-voto, puis *Le Capital* et le Comité central deviennent folkloriques, chacun s'en va signer un contrat auprès des compagnies d'assurances et réclamer des indemnités auprès des cabinets d'avocat. (Debray : 63) »

Elle qualifie l'unité lexicale « ces suppléances » comme étant une anaphore résomptive conceptuelle parce que « elle résume et condense la séquence et amène de surcroît un point de vue singulier sur l'origine des cellules médico-psychologiques ». Mohamed Kara et Brigitte Wiederspiel (2014) signalent les caractéristiques de rappel et de condensation d'idées :

« l'ARC conserve toujours une double propriété qui consiste d'une part à rappeler des données posées ou présupposées et, d'autre part, à mettre à la disposition du lecteur un cadre définitionnel, catégorisant et/ou interprétatif susceptible de varier selon le degré d'axiologisation de la reprise que l'on nommera « mémo-conceptuelle ». Un tel projet requiert un travail de définition de la mémoire discursive et de l'activité conceptuelle qui alimentent la problématique conjointe de l'identité et de l'altérité ; définition subséquente aussi des ARC pour mieux en décrire les formes »<sup>99</sup>.

Ces différentes considérations sur l'anaphore résomptive nous ont permis de lire les productions écrites des élèves et de relever quelques spécificités. De façon essentielle, nous retenons deux phénomènes textuels. D'une part, nous étudions la résomption avec une unité lexicale et d'autre part nous allons focaliser notre attention à l'étude du pronom démonstratif *ça* employé avec une valeur résomptive. A ce niveau, notre préoccupation sera celle de savoir le rôle du pronom démonstratif dans les productions écrites. Nous allons chercher à savoir le type d'antécédent repris par le pronom *ça* dans les productions écrites.

---

<sup>99</sup> Mohamed Kara et Brigitte Wiederspiel, « Anaphore résomptive conceptuelle et mémoire discursive : entre identité et altérité », *Itinéraires* [En ligne], 2011-2 | 2011, mis en ligne le 10 janvier 2014, consulté le 20 mai 2015. URL : <http://itineraires.revues.org/134> ; DOI : 10.4000/itineraires.134

#### 5.4.1. La résomption avec une unité lexicale

Du corpus de troisième, nous avons retenu les cinq exemples ci-après. En partant des données théoriques sur l'anaphore résomptive, nous allons apprécier comment les élèves de troisième emploient ce procédé.

<copie="troisieme\_085">

- la voie qui relie Brazzaville et oyo, cette voie permet le ravitaillement des ville en matières premières et en denrrhées vivrières, et de localités rurales en produits finis. La voie qui relie Pointe-Noire et Brazzaville, cette voie facilite le commerce et le déplacement de la population. Cette voie fait aussi que le commerce puisse s'étendre dans le pays. La voie qui relie Dolisie et Libreville, elle permet le transport des matières premières. **Ces voies** ont une importance nationale et internationale

Dans cette copie, nous avons l'unité lexicale *ces voies* qui peut être considérée comme une anaphore résomptive. Par l'emploi du pluriel, l'élève englobe toutes les voies qui ont fait l'objet de son discours. Il donne en même temps une sorte de conclusion ou de résumé de la situation. L'ARC a pour antécédents les trois voies citées dans le développement. Ce qui est singulier dans cet exemple, c'est le fait que l'unité lexicale anaphorique peut être considérée comme une anaphore lexicale fidèle. Mais le pluriel et la fonction « résumante » de l'unité lexicale militent pour un classement dans les anaphores résomptives. L'usage de l'adjectif démonstratif « ces » permet de renvoyer aux différentes voies qui ont antérieurement été citées dans la copie. La généralisation ne s'étend pas à toutes les voies ; elle concerne les voies explicitement mentionnées dans la rédaction. L'anaphore résomptive tend à se confondre à l'expression de la conclusion.

<copie="troisieme\_096">

- Moi pour aller en vacance je prends juste le bus pour me deplacer. Exemple du chemin de fer le chemin de fer est devenu comme les poumons économiques du congo car si y a n'avait pas ce chemin de fer le commerce du Congo ne serait pas developpé. Exemple de la route n°2, la route nationale n°2 est une route qui relis Brazzaville ouesso à 887km car pour amener les bois cultivé ils les amenant par la route nationale n°2. **Les routes** ont beaucoup importance qu'on ne peu pas tout citer

Dans cette copie, l'unité lexicale « les routes » (dernière phrase) est une anaphore résomptive conceptuelle dont les antécédents sont les différentes occurrences des termes « chemin » et « route ». L'élève résume sa vision des choses au sujet des routes et cette idée permet de parler de résomption. On observe encore ici le passage du singulier au pluriel. Et

ici, c'est l'emploi de l'article défini « les » permet de parler d'une généralisation tendant à établir des vérités générales. Le résumé construit est alors une extension sur l'ensemble des routes. L'anaphore résomptive est en effet exprimée dans une expression au pluriel pour globaliser ou généraliser. Elle a une valeur conclusive d'élargissement ou d'amplification.

<copie="troisieme\_115">

- La route de Brazzaville Kinkala c'est la route qui viennent les marchandises et d'autres produits. C'est route qui viennent plus des marchandises des bois et des voyageurs et d'autres choses. La route de Brazzaville loutété c'est la route qui viennent du ciment parmi tous ces routes nous permaient d'avoir beaucoup des choses surtout la route du chemin de fer il ya des trafique et ya aici le commerce. La route de pointe-noire Brazzaville cette route aici viennent aici des choses qui dans d'autres pays. **Ces routes** nous permaient de fair beaucoup de chose et de recevoir les marchandises

Dans cette copie, nous avons une anaphore résomptive avec l'unité lexicale « ces routes » dans la dernière phrase. Le pluriel et le démonstratif « ces » condensent le groupe d'antécédents c'est-à-dire toutes les routes qui ont été explicitement citées. L'anaphore résomptive n'a pas qu'un seul antécédent. Elle acquiert ici une fonction résumante et globalisante. Nous constatons que l'unité lexicale pose une reformulation paraphrastique qui marque la fin d'une séquence textuelle ou d'un développement<sup>100</sup>. L'anaphore résomptive conceptuelle tend alors à devenir un marqueur qui introduit une idée de reformulation partielle proche d'une conclusion.

<copie="troisieme\_117">

Des routes construit par l'Etat congolais comme celles de Brazzaville Pointe-noire, Brazzaville Kinkala et de Brazzaville Gabon. **Toutes ce routes** permen d'acheminer les marchandise et de faire le commerce et de long voyage

L'idée d'une anaphore résomptive conceptuelle se conçoit ici avec l'unité lexicale « toutes ces routes » qui a pour antécédent plusieurs séquences textuelles ou un ensemble de routes citées dans la partie antérieure du texte. Le fait de construire une espèce de conclusion qui résume la pensée du scripteur empêche de parler ici d'anaphore fidèle. Nous notons que le démonstratif « ces » revient dans ce type de construction. Cela permet de valider l'idée selon laquelle la généralisation posée ne concerne que les routes mentionnées.

---

<sup>100</sup> Nous retrouvons ici un cas de structuration et de reformulation que Jean-Michel Adam (1990, 175) attribue au marqueur bref : « ce double rôle de structuration (marquer la fin d'un développement) et de reformulation apparaît aussi bien dans certains emplois de BREF qu'avec d'autres marqueurs ».

Au regard des données théoriques, un problème de pertinence d'exemples peut être relevé. Les exemples retenus expriment l'idée de résomption sans nécessairement correspondre aux modèles théoriques. Le fait d'avoir le même signifiant permet de parler d'anaphore lexicale fidèle mais les valeurs de résumatif et de généralisation favorisent l'idée de résomption. Conceptuellement, les apprenants traduisent une répétition thématique au sein de leur rédaction. La tendance à la non variation lexicale entre anaphore résomptive et antécédent se justifie par plusieurs arguments. Dans leur rédaction, les élèves ne cherchent pas, en réalité, à reproduire des anaphores résomptives dont ils ignorent l'existence (dans la mesure où le programme d'enseignement ne fait pas allusion à ce type de construction). Ils produisent des rédactions relativement sommaires où des constructions impliquant des anaphores résomptives peuvent être relevées.

Nous venons d'observer que les cas susceptibles d'être considérés pour des anaphores résomptives dans les copies des élèves de troisième sont des anaphores qui reprennent le même signifiant que celui de l'antécédent. Cela tend à les faire passer pour des anaphores lexicales fidèles. Mais avant de tirer une conclusion sur cette question, nous allons lire quelques exemples tirés des copies des élèves de seconde et terminale.

Pour les classes de seconde et de terminale, quelques exemples sont relevés pour traiter ici de l'anaphore lexicale résomptive.

<copie="seconde\_002">

En classe au cour d'un devoir si chez toi tu parles français et si il s'agit de l'expression écrite ou oral, l'orthographe tu n'auras pas des problèmes, quand t-il s'agira d'écrire ou parler tu vas t'en sortir facilement donc le français est très important à ne pas négliger **cette langue** nous facilite la tâche.

Dans la deuxième copie de la classe de seconde, nous identifions une ARC avec le groupe nominal « cette langue » qui reprend ou résume les notions d'expression écrite ou orale, d'importance... Cet exemple est assez proche de l'illustration présentée par Brigitte Wiederspiel.

<copie="seconde\_016">

Dans le cadre de nos études le français est très avantagesés d'une bonne maîtrise. C'est-à-dire que grace au français nous pouvant comprendre toutes les matières. Avantage signifié donne de la supériorité : le français ouvres plusieurs dans nos études. En fin (= enfin) les avantages du français les avantages du français dans nos étude sont importante si tu ne fais pas bien le français tu pouras pas bien faire les autres matières. En peut enfin dire que le français **c'est la mère** de tout dans nos études.

Dans la copie 16 de la classe de seconde, nous avons la séquence « c'est la mère » qui fait une résomption du terme *français* défini comme avantage qui permet d'avoir de la supériorité, qui ouvre des études... Mais on peut aussi admettre que l'expression anaphorique *la mère* perçue comme la discipline principale (discipline-mère) du système éducatif. Syntactiquement, nous relevons que l'anaphore résomptive n'est pas en début de phrase. L'idée de résomption est manifestée par le syntagme nominal *le français* qui est repris par « c'est la mère ». Ce dernier groupe nominal a une valeur résomptive et généralisante. Il exprime une dynamique de fonctionnement des anaphores résomptives conceptuelles. Dans cet exemple, l'élève réalise une activité conceptuelle où apparaissent la notion centrale, celle de la cause première exprimée par l'image de la mère. L'anaphore construit aussi un point de vue singulier.

<copie="seconde\_064">

Toutes les matières nous demande la **langue française**, nous exprimons en français à l'école comme à la maison dont les autre familles. Dans ce monde est permit à tout un chacun de **s'exprimé en français**, mais ce n'est pas aussi le français qui a une avantage les autres langue aussi ont une avantage et très important dans nos vie. Dans le cadre de nos études est permis à tout un chacun de parler, écrire aussi par la langue française. Ce pour cela je donne nos avantage à la langue français : savions lire et écrire, avoir une belle écriture s'exprimons nous bien en français s'avoir l'analyse des mots et des phrases faire la redaction y compris disertation. **Cette langue** a une avantage encore dans nos futur

Dans cette copie, l'apprenant énumère un certain nombre d'arguments qui se rapportent à la langue française. Ainsi les expressions « langue française », « expression en français », « avantage de la langue française » représentent les données initiales qui sont l'antécédent de l'anaphore résomptive « cette langue ». Cette anaphore résume et généralise les propos antérieurement exprimés.

Pour la classe de terminale, nous avons retenu cinq extraits où des anaphores résomptives conceptuelles peuvent être lues. Nous allons présenter les extraits retenus ainsi que quelques commentaires.

<copie="terminale\_008">

Dans nos sociétés nous voyons des personnes qui parle français mais ils n'ont pas de la maîtrise pour cette langue. Voilà pourquoi il faut d'abord mieux comprendre la langue avant de la parler. C'est vrai que la langue française n'est pas notre langue maternelle mais nous l'apprenom juste sur le banc scolaire et cette langue nous accompagne par tout dans nos études. **Cette langue** nous avantage et nous à prend plus sur plan intellectuel.



Dans cette copie, une anaphore résomptive conceptuelle est identifiable avec le syntagme nominal « cette langue ». L'évocation de la langue française avec plusieurs arguments dans le co-texte de gauche pose un ensemble d'antécédents qui se résume dans l'unité lexicale anaphorique<sup>101</sup>. Avec l'adjectif possessif « cette » qui détermine le signifiant « langue », nous pouvons relever une absence de variation lexicale. L'apprenant ne recourt pas à un synonyme pour donner son affirmation. La reprise du mot « langue » tend à valider l'idée d'une anaphore lexicale fidèle. Mais les valeurs de généralisation et de condensation permettent de parler d'une anaphore résomptive conceptuelle. Dans l'exemple suivant, nous relevons un cas différent.

<copie="terminale\_031">

Dans le cadre des études, le français est au centre de tout. Par exemple en Afrique dans la majorité des écoles, les cours se font en français, alors pour bien comprendre ce que les professeurs disent ; il faut maîtriser *cette langue*. En dépit de ça, le français, le français est aussi avantageux dans le cadre de études ; pour lire, écrire et même se communiquer. **Cette langue** est très nécessaire puisqu'on la retrouve presque partout, il nous sert de guide.

Dans la copie 31, nous avons une anaphore résomptive avec le syntagme « cette langue ». Il s'agit du même syntagme que dans la copie 8. Ici, l'apprenant développe une idée à partir de l'affirmation du français compris comme centre de tout. Ce caractère central est étayé par une série d'exemples : les cours en français, la lecture, l'écriture et la communication. Même si le syntagme « cette langue » apparaît déjà dans le co-texte gauche, il acquiert une valeur anaphorique résomptive dans la dernière phrase de notre extrait. Une certaine variation lexicale peut être relevée entre les mots *français* et *langue*.

<copie="terminale\_024">

A l'instar des matières comme le français, les exercices littéraires, les mathématiques, l'histoire géographie, l'éducation sportive ...pour moi par exemple les notions françaises que j'ai m'épargnent tout d'abord de l'ignorance. Car je ne peux être pâmée ou attristée si je suis en face d'une personne qui me pose des questions en français je ferai le maximum de rependre aux questions posées. Ensuite la langue

---

<sup>101</sup> Mohamed Kara et Brigitte Wiederspiel (2007 : 110) notent ce phénomène en ces termes : « une séquence première, le plus souvent pluri-prédicative, de nature parfois descriptive, constituée de propositions inductrices à partir desquelles sera réalisée, dans une seconde séquence, la saisie conceptuelle sous la forme, pour le cas général, d'un syntagme nominal démonstratif et pour des cas plus particuliers, d'un syntagme nominal défini qui va mettre à disposition un cadre définitionnel et/ou interprétatif ».

française me permet de faire de mes devoirs en respectant les notions de vocabulaire et de grammaires. **Cette langue** me permet de communiquer avec les étrangers sans lacune.

Dans cet extrait de la copie 24, nous avons encore l'unité lexicale « cette langue » comme anaphore résomptive conceptuelle. Nous la considérons comme telle parce que les termes *français*, *langue française* se trouvent évoquer à travers la résomption qu'exprime l'anaphore. L'usage de l'adjectif démonstratif « cette » permet d'établir une coréférence à ce qui est mentionné préalablement dans la rédaction. Ici la résomption possède un caractère un peu plus absolu et la généralisation obtenue établit une sorte de vérité irrévocable.

Si dans les trois cas étudiés, les élèves expriment la résomption avec la même expression, cela est probablement dû à la nature même du sujet. Dans les extraits suivants, les scripteurs n'emploient pas le syntagme « cette langue ». Nous allons apprécier l'incidence de cette variation.

<copie="terminale\_030">

On ne peut pas entreprendre de études si la langue d'enseignement pose problème, c'est là la clé et la base. A l'exception de l'anglais et de la deuxième langue, tous les cours sont dispensés en français, même les mathématiques exigent la maîtrise du français afin de comprendre le théorèmes et les démarches de résolution d'exercice. La maîtrise du français est à ce point d'un atout énorme afin de mieux assimilés les cours. En outre les mathématiques, certaines matières comme la philosophie l'histoire géo sont de nature très complexe, en particulier la philosophie, à cause du langage des philosophes. Les citations par exemple semblent incompréhensibles à première vue, car elles exigent une énorme réflexion pour enfin saisir la pensée de l'auteur. **Cette illustration** nous prouve que la maîtrise du français passe avant tout.

Dans cette copie, nous avons le cas d'un apprenant qui aligne un ensemble d'arguments pour prouver l'importance de la maîtrise de la langue française. L'élève part d'un postulat : il est impossible de poursuivre des études si on ne maîtrise pas la langue et il donne par la suite un argument avec des exemples relatifs aux cours de mathématiques, de philosophie, d'histoire géographie qui sont dispensés en français. En notant dans la suite de sa rédaction l'expression « cette illustration », le scripteur emploie une anaphore résomptive conceptuelle de façon pertinente. Et cette anaphore pose une résomption de l'argument présenté dans la partie gauche du texte. La récapitulation par un terme nouveau, non cité dans la partie antérieure du texte, valide la structure même de l'anaphore résomptive conceptuelle. Dans cet autre exemple, nous avons un autre cas d'emploi de l'ARC.

<copie="terminale\_049">

Tout d'abord le français est la 6<sup>e</sup> langue au monde et il très important d'en apprendre. Avec le français à la langue nous avons plusieurs avantages. L'avantage principal c'est le travail. Dans le cadre aujourd'hui ce qui interesse premièrement avant tout c'est d'abord la langue. Nous pouvons travailler ou on veut. Si tu' as la maîtrise de la langue française tu auras la facilité à l'écriture et à la lecture. Tu auras le boulot de tes rêves (hotesse, professeur, journaliste, avocat) interprète, guide touristique. **Ces avantages** sont plusieurs.

En dépit de maladresses grammaticales et sémantiques, il est possible de considérer que l'élève tente une énumération des avantages liés à la maîtrise du français. Et la phrase « ces avantages sont plusieurs » résume la réalité présentée et l'unité lexicale *ces avantages* exprime alors une anaphore résomptive. Nous pouvons admettre que dans cette copie, l'élève évoque l'importance de la langue française à travers l'apprentissage, l'accès au monde du travail, l'écriture et la lecture. Ces différents arguments deviennent des antécédents que résume l'anaphore résomptive conceptuelle « ces avantages ». Toutefois, cet extrait est peu pertinent aussi bien du point syntaxique que du point de vue sémantique.

Au regard de ces différents exemples, nous pouvons relever que la cohésion discursive par l'anaphore résomptive est envisageable dans quelques productions discursives. La pratique permet de constater qu'il y a une généralisation partielle quand l'élève emploie un démonstratif devant le nom et une généralisation absolue quand l'élève emploie un article défini. Mohamed Kara et Brigitte Wiederspiel (2011 : 82) exploitent ce type d'exemples

« [...] l'expression reformulante compactifiée se dote d'une vocation interprétative, propose un cadre interprétatif [...]. Le terme retenu, un nom seul ou expansé, accomplit simultanément le résumé de la séquence première et la reformulation par un travail de généralisation duquel peut résulter un travail de définition proprement dit. Les ARC axiologiques, en ce sens, ne sont pas soumises exactement aux mêmes contraintes. Elles se distinguent notamment par le fait que le lien entre les propositions inductrices (cotexte gauche) et le reformulant est plus de nature inférentielle que strictement définitionnelle. La saisie nominale conceptuelle n'exploite que partiellement le thésaurus de toute la séquence princeps, en ne retenant qu'un nombre limité de traits inducteurs pour les convertir en une reformulation supposée plus englobante, plus aboutie que les premières formulations qui prennent dès lors le statut d'indices convergeant en faisceau et se résolvant ainsi dans l'anaphore résomptive conceptuelle ».

Les aspects liés aux propositions inductrices, à la mémoire discursive et à l'activité conceptuelle construisent la cohésion textuelle. L'élève qui emploie l'anaphore résomptive manifeste d'une certaine manière une compétence linguistique puisqu'elle intègre la

dynamique de la progression discursive. Nous comprenons alors le sens des fonctions que plusieurs linguistes dont Lita Lundquist et alii (2012) attribuent à l'anaphore résomptive. Ces auteurs reprennent les éléments de fonctionnement définis par Maria-Elisabeth Conte :

- L'encapsulation anaphorique est un indicateur de cohésion par lequel un syntagme nominal fonctionne en tant que *paraphrase résomptive* d'une portion antérieure du texte.
- L'encapsulation anaphorique crée un *nouveau référent discursif* sur la base d'information ancienne. Le référent discursif devient l'argument de prédications ultérieures.
- Les syntagmes nominaux encapsulent des portions antérieures du texte; ils apparaissent à des points nodaux du texte.
- Quand le nœud du syntagme nominal se constitue d'une *expression axiologique*, l'encapsulation anaphorique peut constituer un *moyen de manipulation* très fort.
- L'encapsulation anaphorique peut de même hypostasier et catégoriser des *actes de langage* et des fonctions argumentatives du texte.

Il résulte de l'analyse des extraits des copies que l'anaphore résomptive conceptuelle reste un phénomène textuel employé par quelques élèves du secondaire, probablement de façon inconsciente. L'idée de résomption se rapproche à celle d'une conclusion partielle et se formule avec un terme ou un signifiant identique à celui de l'antécédent. Nous avons constaté que, du point de vue syntaxique, les apprenants de la classe de troisième ont employés des ARC peu conformes et qu'on peut prendre pour des anaphores lexicales fidèles. Les exemples analysés ne correspondent pas au schéma que définissent des auteurs comme Jean-Michel Adam, Brigitte Wiederspiel... Les copies des lycéens donnent des extraits où il y a une nette amélioration dans l'observation de la syntaxe. Si la reprise du mot désignant l'antécédent demeure une tendance forte pour les anaphores résomptives conceptuelles, nous avons enregistré quelques cas où cette anaphore est produite de façon satisfaisante. C'est le cas avec les copies 30 et 49 de la classe de terminale.

Pour essayer de comprendre le processus de l'écriture de ces différentes structures textuelles, nous nous sommes posé la question de la conscience linguistique d'un tel usage chez l'apprenant. Nous ne sommes pas sûre que les élèves qui ont produit des ARC aient conscience de le faire. Nous estimons que la structure de l'anaphore résomptive participe davantage à une dynamique d'expressivité dans la cohésion textuelle que le scripteur manifeste dans un contexte scolaire d'évaluation ou de production d'un texte argumentatif.

Après cette lecture de l'anaphore résomptive conceptuelle à partir de quelques syntagmes nominaux, nous prolongeons notre analyse du phénomène de la résomption tel qu'exprimé par l'élément *ça*.

#### 5.4.2. La résomption avec ça

Le *Bon usage* (Maurice Grevisse et André Goosse, 2008) et la *Grammaire méthodique du français* (Martin Reigel, J. Christophe Pellat, René Rioul 2008) sont des ouvrages classiques qui donnent quelques orientations. Du côté des linguistes, les travaux de Michel Maillard (1974), Francis Corblin (1995), Céline Guillot (2006), Michel Charolles (2002), Florence Lefeuvre (2009, 2012), etc. construisent de nouvelles conceptions de la résomption anaphorique par *ça*. De l'avis des grammairiens au sujet des fonctions des pronoms démonstratifs et déterminants les uns et les autres reconnaissent d'une part, une valeur déictique, anaphorique mais aussi cataphorique et d'autre part la variation en genre et nombre des déterminants et pronoms démonstratifs. Pour Maurice Grevisse et André Goosse : (2008 : 892) :

« Les pronoms démonstratifs désignent un être ou une chose en les situant dans l'espace éventuellement avec un geste à l'appui (fonction déictique) ; ils peuvent aussi renvoyer à un terme qui précède (fonction anaphorique) ou qui suit (fonction cataphorique) dans le contexte ».

L'anaphore résomptive a une spécificité, celle de résumer ou de rappeler des idées annoncées. Brigitte Wiederspiel parle aussi de remémoration, de recadrage cognitivodiscursif. Elle considère :

« comme établi le lien entre relation anaphorique et mémoire discursive : toute anaphore a la faculté de rappeler des données posées ou présumées du texte, fonction de *remémoration*, et certaines d'entre elles se valorisent d'un second rôle, fonction de *recadrage cognitivodiscursif*. Pour cette dernière fonction, l'anaphore indique d'une part une continuité référentielle et, d'autre part, conceptualise le contenu de la reprise, c'est-à-dire le réinterprète, le manipule ou le déforme. Il s'ensuit que l'anaphore participe par cette double propriété à l'identification de fragments de l'information à mémoriser, donc jugés centraux par le sujet épistémique »<sup>102</sup>.

Au sujet des pronoms démonstratifs *cela/ça*, M. Grevisse et A. Goosse distinguent deux valeurs fondamentales : lexicale et syntaxique. D'un point de vue syntaxique, les deux formes sont interchangeables mais d'un point de vue lexical, *ça* est vue comme la forme contractée de *cela* et remplace *ce* ou *ceci* dans plusieurs emplois. Les auteurs précisent par ailleurs que *cela* prédomine dans la langue écrite et *ça* prédomine dans la langue parlée ; dans une chaîne

---

<sup>102</sup> Brigitte Wiederspiel, « Anaphores, stratégies discursives et genres textuels », disponible sur <http://www.eer.cz/files/2012-1/2012-1-19-Wiederspiel.pdf>, article consulté en mai 2015.

discursive, ces démonstratifs neutres s'emploient fréquemment pour désigner un être ou une chose qu'on ne veut pas ou qu'on ne peut pas nommer avec précision. (M. Grevisse et A. Goosse 2008, 898-899).

Pour Martin Riegel et al., les démonstratifs neutres : *ce, ça...*, peuvent fonctionner comme anaphoriques (récatégorisateurs ou résomptifs d'un groupe nominal antécédent) (1994 : 213). Le déterminant possessif pour sa part est compris comme un terme qui indique que les choses ou les êtres désignés par le nom ont une relation avec la personne grammaticale : celui qui parle, celui à qui on parle, celui ou ce dont on parle (Grevisse et Goosse 2008, 782). Pour les uns et les autres *ça* a une fonction anaphorique, résompteur et cataphorique. Selon ces auteurs, le pronom démonstratif neutre *ça* ainsi que sa variante *cela* peuvent reprendre soit un groupe nominal, soit résumer une proposition; ce qui n'est pas le cas pour le déterminant possessif *sa* qui a pour fonction de nommer une chose ou un être avec l'idée d'un attachement singulier avec la chose ou l'être nommé.

A l'instar de ces grammairiens, des linguistes se sont investis à observer les manifestations des pronoms démonstratifs dans le discours, tant oral qu'écrit. Au nombre de ces linguistes figurent Pierre Cadiot (1988), Francis Corblin (1995), Michel Charolles, (2002) Céline Guillot (2006), Florence Lefeuvre (2014)...

Dans sa réflexion portant sur « De quoi parle ça, A propos de la référence de ça, pronom-sujet », Pierre Cadiot(1988) souligne trois principales fonctions descriptives au pronom démonstratif neutre *ça* ; celles de *reprise*, d'*amorce énonciative* et celle de *couplage*<sup>103</sup>. Dans sa posture de reprise, Pierre Cadiot déclare que :« ça ne peut pas être considéré comme une forme de reprise (anaphore) directe, à l'identique de cet antécédent supposé, mais bien comme la trace d'un accès propositionnel à sa référence (à ce dont l'antécédent "nous parle"dans un énoncé donné) ». Dans sa réflexion portant sur« Démonstratif et deixis discursive : analyse comparée d'un corpus écrit de français médiéval et d'un corpus oral de français contemporain »,C. Guillot (2006) souligne le caractère déictique et anaphorique du pronom démonstratif *ça* :

« Dans un emploi déictique discursif, le démonstratif désigne des événements ou des propositions qui ont été mentionnées dans le discours précédent... on désigne plutôt le contenu discursif d'un ensemble de propositions qui viennent d'être annoncées sans

---

<sup>103</sup> Dans sa posture de reprise, Pierre Cadiot (1988 :174-192) étudie les cas où *ça* est le sujet grammatical. Il en souligne les critères syntaxiques en cinq points : - GN<sup>1</sup>, *ça* être GN<sup>2</sup>(*le prof de maths c'est un homme*), - GN, *ça* être ADJ (*un professeur c'est intelligent*), - GN, *ça* V (...)(*La voiture, ça me plait*), - PREP GN, *ça* V, (*Sur la route du nord, ça dérape*), - CONJ P, *ça* être ADJ (*Si tu viens, ça sera bien*).

que ce contenu ait jamais été désigné auparavant au moyen d'une expression référentielle particulière »<sup>104</sup>.

Au terme de son analyse, les résultats sont assez proches. D'une part, dans le corpus écrit, C. Guillot souligne une fréquence régulière du pronom *ce* (*ceste*). Elle note que les anaphores indirectes ou anaphores résomptives permettent de subsumer le contenu du discours précédent grâce au pronom démonstratif ou grâce à la tête lexicale du syntagme nominal démonstratif. Le substantif choisi permet de sous-catégoriser et de résumer le contenu du contexte source. D'autre part, dans le corpus oral, repartit en trois sous groupes, l'auteur note une fréquence importante de *ça*. Cet outil linguistique domine non seulement les conversations familières mais aussi les occurrences de tous les démonstratifs dans chacun de trois corpus. Il s'agit d'un *ça* dont le référent est un objet discursif qui ne renvoie pas à un nom de façon exacte. C. Guillot lui assigne deux usages principaux : déictique situationnel et un usage consistant en une reprise des éléments antécédents. Elle souligne par ailleurs que *ça* permet de reprendre les dernières paroles des propositions qui précèdent son occurrence. Bien avant cette étude, Francis Corblin reconnaissait déjà que *ceci*, *cela*, *ça* étaient des formes référentielles à contenu classifiant indistinct. Ces formes fonctionnent comme classifiants exemplaires d'une catégorie nominale (F. Corblin 1995 :103). Quelques années plus tard, Michel Charolles (2002 : 116) découvre un usage multiple du pronom démonstratif neutre *ça*. Il en dénombre essentiellement cinq emplois :

« un *ça* désignant le tabou, un *ça* reprenant une classe dans les constructions disloquées, un *ça* désignant une collection des choses hétérogènes, un *ça* référant à des événements ou états mentaux enfin un *ça* résomptif dont le référent est difficile à expliciter. Il conclut en ces termes : « Tous les emplois de *ça* ont en commun de saisir le référent comme une entité non classifiée »<sup>105</sup>.

Pour sa part, Florence Lefeuve (2014 : 111) a fait une lecture des démonstratifs *c'*, *cela*, *ça* et *ceci* comme des anaphores résomptives dans deux œuvres de Jean-Luc Lagarce. Elle définit les anaphores résomptives comme des « reprises des unités prédicatives ». Parlant de la forme *ça*, F. Lefeuve signale qu'elle relève surtout de l'oral : « Ces pronoms surviennent régulièrement dans le discours oral, surtout la forme *ça* qui représente une forme de l'oral particulièrement exploitée chez ce dramaturge ». Comme orientations, Florence Lefeuve s'intéresse au rôle que jouent ces types de pronoms dans le discours et à ce qu'ils

---

<sup>104</sup> Dans cet article, le caractère résomptif du démonstratif neutre *ça* n'est évoqué. Le soulignement est de nous.

<sup>105</sup> Le soulignement est de nous. La nature résomptive de *ça* est à peine reconnue par Francis Corblin.

représentent. Elle cherche à comprendre aussi en quoi ces pronoms participent à l'élaboration du discours. La portée anaphorique ou cataphorique est aussi étudiée ainsi que les anaphores résomptives prédictives. Les caractéristiques sémantiques des pronoms démonstratifs, la construction du discours et les anaphores résomptives prédictives et marqueurs discursifs sont les principales orientations de l'étude.

Qu'il s'agisse des linguistes ou des grammairiens, les mêmes éléments s'observent dans leurs études: ceux-ci se recoupent essentiellement en deux points: le premier point est le caractère synthétisant que recouvre le pronom *ça*: rappeler une portion non limitée du discours précédant. Le deuxième point est relatif à la topicalisation; le pronom peut ainsi représenter, dans certains cas, le thème dominant du discours grâce à ses valeurs affectant à la fois le côté gauche et le côté droit du discours.

La conceptualisation de l'anaphore résomptive reste encore bien délicate. La difficulté supposée de détermination du référent tendrait à annuler toute possibilité de l'identifier. Franck Neveu qui apporte une opinion assez édifiante. Il considère en effet les anaphores résomptives comme des anaphores nominalisantes (Franck Neveu 2011, 38) ou conceptuelles. Ces anaphores ne reprennent pas un nom ou un groupe nominal, mais un morceau de texte dont elles résument le contenu. De son côté, Jean Michel Adam (2008, 84-85) précise ce qui suit: « une anaphore peut également porter sur un segment plus long qu'elle synthétise ». Des exemples d'anaphores résomptives se lisent dans les phrases suivantes :

Le chat a mangé la souris=**le dîner** (article tutoriel).

Le livre s'est bien vendu=**la vente** (Franck 2011, 38).

L'anaphore résomptive est donc celle qui résume des idées figurant dans une partie du texte. La description des différentes formes de l'anaphore lexicale résomptive dans les productions écrites pose un problème singulier parce que nous ne pouvons pas procéder à une quantification formelle. Nous nous sommes rendue compte que l'anaphore résomptive (contrairement à l'anaphore lexicale fidèle et à l'anaphore lexicale infidèle) ne peut pas, de façon systématique, être soumise à une recherche de nature lexicométrique. Il nous reste quelques cas d'anaphore résomptive qui peuvent se soumettre à ce processus. Nous avons ainsi isolé les formes *ça* et *cela* pour notre analyse. La forme lexicale *ça* exprime souvent une reprise de texte dans le sens résumatif. Elle manifeste alors le caractère résomptif de l'anaphore.



La recherche lexicométrique des occurrences des unités lexicales *ça/sa* et *cela* a ainsi été envisagée. Nous avons procédé à une segmentation qui a pris en compte toutes les occurrences relatives aux termes recherchés. Celles-ci sont présentées de façon globale à partir de quelques tableaux, graphiques ou courbes. Dans un premier tableau, nous présentons les occurrences de *ça* dont la graphie est souvent celle du déterminant possessif *sa*. De façon manuelle, nous avons distingué les fréquences où le déterminant se trouve devant un verbe et où il est suivi d'un nom. Cette opération permet de retenir les anaphores résomptives exprimées par le terme *ça*. Le deuxième tableau concerne les fréquences relatives au démonstratif *ça*. Ici encore, nous sommes amenée à distinguer entre un pronom suivi d'un verbe et celui se trouvant devant un nom. Enfin le troisième tableau se rapporte uniquement aux fréquences de *cela*.

Cette démarche devrait nous aider à vérifier si les unités lexicales sont des anaphoriques lexicaux. L'analyse des formes correspondant aux anaphores lexicales interviendra par la suite en tenant compte des notions théoriques. Le tableau sur la forme *ça* (graphie *sa*) présente à la fois le nombre total des occurrences relatives au déterminant ou au possessif *sa* et le pourcentage des usages acceptables selon que le déterminant est devant un verbe ou devant un nom. Le tableau sur les occurrences de *ça* récence toutes les données des corpus sur ce démonstratif.

Corpus	Fréquence totale <i>ça</i>	Fréquence sa+verbe	Fréquence sa+nom
<b>copies de 3<sup>e</sup></b>	43	33	10
<b>copies de seconde</b>	39	30	9
<b>copies de terminale</b>	32	16	16
<b>Total corpus</b>	114	79	35

Tableau sur la forme *ça* (graphie *sa*)

Corpus	Fréquence totale	Ça+nom	Ça+verbe	%
<b>Copies 3<sup>e</sup></b>	17	0	17	100%
<b>Copies seconde</b>	8	0	8	100%
<b>Copies terminale</b>	4	0	4	100%
<b>Total corpus</b>	29	0	29	100%

Tableau sur les occurrences de *ça*

Il ressort de la recherche lexicométrique menée une réelle convergence des points de vue sur la manifestation du pronom anaphorique *ça*, dans les productions écrites des élèves.

Après ces différentes allusions à la théorie de l'anaphore résomptive avec *ça*, il est peut être possible de procéder à une lecture transversale. Quelques raisons ont motivé le choix des pronoms démonstratifs *ça (sa)/cela* pour lire l'anaphore résomptive dans notre corpus. Parmi les raisons nous inscrivons ; leur usage consécutif et leur saillance dans les textes comme anaphorisants. Nous cherchons à comprendre le rôle que les élèves du collège et du lycée font jouer à l'anaphore résomptive<sup>106</sup>. Il faut signaler que le signifiant *sa*, en dépit de sa graphie, est à lire comme le pronom démonstratif neutre *ça* dans la plupart des occurrences recensées. Nous allons lire de façon particulière quelques séquences discursives où *ça* joue un rôle de résomption d'une unité lexicale ou prédicative.

Nous retenons quelques éléments de principe au départ : si, dans une copie le nom et le verbe s'accompagnent uniquement du déterminant possessif « *sa* » ou du démonstratif « *ça* », nous concluons pour une ignorance sinon une incompetence de l'élève dans la manipulation des outils grammaticaux. Si dans une et même copie l'élève utilise les deux formes (*sa/ça*) devant un verbe ou devant un nom, nous concluons pour une négligence de la part de l'élève, donc un manque de relecture ou de performance.

Pour rendre compte de la manifestation de l'anaphore résomptive, au moyen des démonstratifs *ça (sa)* et *cela*, nous nous sommes servi du logiciel lexico3. Les données obtenues sont présentées en deux/trois principales phases. La première phase consiste en une présentation globale des chiffres relatifs aux formes occurrences, la deuxième phase se charge de l'illustration des cas répertoriés enfin la troisième phase se charge de l'analyse de quelques cas. Compte tenu de la difficulté à ne pouvoir répartir les données selon que le déterminant est devant un verbe ou un nom, une lecture des données et un comptage manuel suivait chaque fois l'opération de segmentation. Pour ce faire, nous avons regroupé les données relatives à chaque cas dans des tableaux différents. Pour nous permettre de dégager les tendances et lire la taille de différence entre les niveaux ; quelques graphiques reprennent les données des tableaux.

L'anaphore *ça* dont le référent est un objet discursif qui n'a pas de nom, de façon exacte, Guillot lui assigne deux principaux usages : déictique situationnel et un usage consistant en une reprise des éléments antécédents. C. Guillot souligne par ailleurs que *ça* permet de reprendre les dernières paroles des propositions qui précèdent l'occurrence de *ça*.

---

<sup>106</sup> Nous cherchons aussi à comprendre pourquoi ils confondent les graphies.

Michel Charolles (2002 : 116), à la suite de Francis Corblin, découvre un usage multiple du pronom démonstratif neutre *ça* à partir d'un corpus forgé. Il en dénombre essentiellement cinq emplois : « un *ça* désignant le tabou, un *ça* reprenant une classe, dans les constructions disloquées, un *ça* désignant une collection des choses hétérogènes, un *ça* référant à des événements ou états mentaux enfin un *ça* résomptif dont le référent est difficile à expliciter. Il conclut en ces termes : « tous les emplois de *ça* ont en commun de saisir le référent comme une entité non classifiée »<sup>107</sup>.

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'anaphore lexicale résomptive avec la forme occurrence *ça*. La confusion des homophones *sa* et *ça* fait que plusieurs formes occurrences *sa* qui sont employées en réalité à la place de *ça* sont considérées ici dans la lecture des anaphores résomptives. Il s'agit ici des erreurs des apprenants qui ont été gérées après la liste des co-occurrences obtenue grâce au logiciel lexico3.

#### 5.4.2.1. Les pratiques des collégiens du pronom lexical *ça*

Pour un total de 150 copies nous avons recensé 43 formes occurrences pour l'unité lexicale *sa*. Après la section des données selon que le déterminant était devant un nom ou devant un verbe et en dépit de la confusion orthographique, nous nous sommes aperçue que la majorité d'occurrences du déterminant possessif *sa* étaient placées devant un verbe. Pour 43 formes occurrences recensées, 33 occurrences sont non pas devant un nom mais devant un verbe ; elles sont, par ce fait, considérées comme des anaphores résomptives. Nous les avons simplement jointes aux occurrences du pronom *ça*. Il ne reste réellement que 10 formes occurrences du déterminant possessif *sa*, soit un total de 50 occurrences de *ça* susceptibles d'exprimer ou de jouer le rôle d'anaphore résomptive.

Il se dégage de ce corpus quelques cas majeurs. Il s'agit premièrement de la reprise d'un élément de la proposition précédente dans la proposition qui suit; cet élément est soit le groupe nominal soit le complément. A côté de cette pratique qui est tout à fait révélatrice de la bonne formation de l'anaphore résomptive par le pronom démonstratif *ça* figure un autre cas où, le pronom reprend le groupe nominal non pas de la proposition antécédente mais celui figurant dans la même proposition que l'occurrence de *ça*. Par ailleurs, nous avons quelques copies dans lesquelles l'emploi du pronom démonstratif cause une ambivalence sémantique

---

<sup>107</sup> La non classification du référent correspond à une non catégorisation. Cela voudrait dire que le référent ou le mot auquel l'anaphore renvoie n'appartient à aucune catégorie du discours telle que définie par la grammaire traditionnelle. Cette non catégorisation du référent est aussi évoquée par Florence Lefeuvre (2014 : 132) en ces termes : « Ces anaphores ou cataphores peuvent être réalisées par les démonstratifs *ce, ça, cela, ceci* relevant d'un sémantisme particulier –le non classifié, le non catégorisé– qui leur permet de renvoyer à des situations (états, activités, événements) ».

due soit à l'éloignement de l'élément repris soit par la présence même du pronom démonstratif neutre *ça*.

Dans plusieurs copies, nous avons la reprise d'une partie du texte par l'anaphore *ça* orthographiée souvent sous la forme *sa*. A travers les deux extraits suivants tirés des copies de la classe de troisième, nous allons lire les caractéristiques sémantiques du démonstratif *ça*.

#### - Copie 19

Le CFCO chemin de fer Congo océan **sa** relie de Brazzaville à pointe-noire la RN3 route nationale N°3 **sa** relie dolisie à Gabon, le voie navigable **sa** relie Brazzaville à la RDC, RN4 route nationale N°4 **sa** relie de Pointe-noire à Pointe noire à Cabinda.

#### - Copie 97

L'importance de ces routes **ça** facilite la tâche à tout le monde d'aller où tu veux. L'importance de ces routes **sa** permet aussi d'avoir beaucoup de choses dans notre pays comme le manioc, le fofou, les pattes d'arachide, les poissons et **sa** permet aussi de découvrir l'histoire de notre pays...

L'importance de ce route c'est que **sa** nous facilite la tâche pour découvrir d'autres pays qu'on ne connaît pas.

Nous savons que la structure de l'anaphore résomptive se conçoit schématiquement de la manière suivante :

- dét. (art. déf.) + substantif ... dét. (art. déf.) + substantif...

Mais l'usage de ce procédé linguistique par les élèves de troisième est assez singulier. Par l'emploi du pronom *ça*, les élèves reprennent des éléments déjà cités dans leur rédaction<sup>108</sup>.

Dans la copie 19, nous avons un emploi d'un démonstratif *ça* (orthographiée *sa*) comme anaphore résomptive qui obéit à un schéma particulier. En effet, l'élève indique le groupe nominal qui est l'antécédent du pronom *ça* puis le verbe et un groupe nominal (prépositionnel). Et toutes les propositions de l'extrait obéissent à cette structure. Le groupe nominal sujet est repris par le pronom anaphorique qui le résume. Dans ces structures, l'élève a accordé le verbe au pluriel. Le démonstratif *ça* anaphorise une réalité et pose la réalité d'une reprise d'une séquence textuelle manifestant ainsi la progression textuelle. La suite du texte reprend la même structure avec une autre idée ou argument.

Dans la copie 97, il y a également des phrases de même structure que celle de la copie 19. La structure GNS + *sa* (*ça*) + vbe + GN. Si dans la copie 19, la structure « *sa* relie » dans la copie 97, ce sont les séquences « *ça* facilite » ou « *sa* permet » qui sont relevées. Dans les deux cas, les phrases sont brèves. L'anaphore fonctionne aussi comme une emphase qui

---

<sup>108</sup> Florence Lefeuvre (2014 : 113) affirme à ce sujet que « les démonstratifs *ça*, *cela*, *ceci*, *c'* peuvent renvoyer au contexte extralinguistique de façon déictique [...] ».

organise des arguments du texte. La fonction résumptive de l'anaphore est lisible si on admet que la forme *ça* reprend une phrase ou une sous-phrase antérieurement citée dans le texte.

Dans la copie 97, la structure syntaxique « l'importance de la route » est le thème qui justifie les différents arguments formulés par l'élève. Ainsi les quatre occurrences de *ça* (*sa*) correspondent à quatre idées qui illustrent dans chaque séquence textuelle la thèse défendue.

Dans l'ensemble, la dynamique argumentative reste faible. Les élèves construisent une énumération d'idées grâce à la forme *ça* qui fonctionne comme une résumative. Et, dans les exemples étudiés, cette anaphore n'assume pas nécessairement la fonction de résumption.

Le voie navigable **sa(ça)** relie Brazzaville à la RDC

Dans cette séquence le pronom démonstratif *ça* peut être remplacé par le pronom *elle* qui renvoie à une unité lexicale classifiée ou catégorisée. Il est en effet possible de remplacer *la voie navigable* par le pronom *elle*.

La voie navigable, *elle* relie Brazzaville à la RDC

Dans cette reformulation, le pronom personnel joue son rôle traditionnel de reprise de séquence textuelle. Le référent appartient bien à une catégorie grammaticale.

Sans exprimer des usages erronés dans ces exemples que nous venons de lire, les apprenants du collège ont aussi produit des séquences où le pronom anaphorique *ça* apparaît avec une certaine ambivalence sémantique qui peut permettre de parler de véritable résumption.

Copie 31

La route Dolisie-Brazzaville est encore en construction, quand **sa** prendra fin, **sa** sera une bonne chose et elle aura aussi une grande importance comme toute route, elle joue un rôle important dans la vie vitale.

Dans cette séquence, le pronom *sa/ça* renvoie à l'activité de la construction de la route Dolisie-Brazzaville. Il s'agit bien d'une résumption. L'élève renvoie à une activité qui peut logiquement donc prendre fin. La seconde occurrence de *sa/ça* est aussi un emploi résumatif. Dans la séquence *Ça sera une bonne chose*, le *ça* renvoie encore à la construction de la route<sup>109</sup> et au résultat de cette activité, c'est-à-dire la route.

---

<sup>109</sup> Avec les deux occurrences de *ça*, nous avons ici un cas d'une chaîne de référence. Florence Lefeuve (2014 : 124) la définit de la manière suivante : « Nous parlerons de chaînes de référence lorsqu'au moins deux pronoms renvoient à la même situation (état, activité, événement) : Antoine. – Elle est ma fille. Anne. – Oui je

#### Copie 40

Ces routes facilite la migration **sa** permet et assurent le developpement economique et aujourd'hui le Congo est un vaste chantier.

En definif, vue à sa position géographique et à sa trensition elles facilite l'importation et l'exportation, en fin elle facilite le developpement economique du Congo.

Dans la copie 40, nous pouvons aussi parler de résomption ou d'anaphore résomptive à partir du moment nous considérons le référent de *sa/ça* est à la fois la réalité des routes et le phénomène de déplacement de la population (la migration). En fait, nous pouvons considérer la phrase initiale reste une entité qui n'appartient à une catégorie grammaticale et que les ruptures en nombre (singulier/pluriel) ne facilitent pas la reprise anaphorique.

#### Copie61

Pour la civillisation dans un pays et pour être en contact avec d'autres Etats, l'homme se sont des routes. Ainsi elles rent le developpement d'un pays... En fin nous allons dire que ces routes permettent la circulation dans un pays. **ça** nous aide à arriver dare dare à Brazzaville en cas de ou quand il ya un cas grave. Ces routes permetent egalemt d'être en relation avec plusieurs nations

Dans cette copie 61, le pronom démonstratif *ça* peut bien jouer le rôle d'un résomptif si on admet que la forme anaphore a pour référent les faits évoqués dans les trois phrases qui précèdent. Mais nous pouvons en même temps parler aussi de cataphore résomptive dans la mesure où le même pronom peut avoir la phrase suivant comme référent.

On a vu dans les études citées plus haut que le pronom démonstratif neutre *ça* est généralement utilisé pourrêférer à des choses que l'on peut désigner avec précision. Dans les différents extraits des copies 31, 40, 61 rapportés ci-dessus, la présence des pronoms démonstratifs *ça* permet de relever différents cas de résomption. Ces pronoms reprennent uneou plusieursphrases. Ils font parfois référence au thème (une activité ou un événement). Ce pronom anaphorique *çane* peut donc pas être remplacé par un pronom personnel (de troisième rang) susceptible de catégoriser le référent. Leur usage permet de parler consécutivement d'ambivalence car plusieurs interprétations sont alors possible.

Par ailleurs, certains éléments montrent la perméabilité entre le code oral et le code écrit. Au moment de la rédaction l'élève n'a donc pas la capacité de se départir du code oral. Si nous ramenons cette situation à la réalité du système éducatif congolais, il est difficile de donner une explication satisfaisante à ce phénomène. En faisant le point sur les éléments du programme d'enseignement de français au collège, nous n'y avons pas trouvé de points

---

sais cela. On me l'a dit également (DRAO, p. 21). *Cela* et *l'* renvoient à la même situation (état) : *elle est ma fille*. Ils constituent une chaîne de référence avec *elle est ma fille* ».

spécifiques réservés à l'enseignement du code oral. L'apprentissage relatif des niveaux de langue (codes familier, courant soutenu...) permet généralement d'inscrire les nuances entre différents niveaux et constituent ainsi un support d'auto-évaluation. La confusion graphique entre *ça* et *sa* résulte d'une déficience pédagogique.

Après la lecture du pronom démonstratif *ça* au collège, nous analyserons quelques productions écrites des élèves du lycée. Nous chercherons à décrire les cas où le démonstratif exprime une résomption.

#### 5.4.2.2. Les anaphores résomptives avec *ça* en seconde

Dans nos corpus, nous avons choisi de lire l'anaphore résomptive à travers deux outils grammaticaux. Il s'agit du pronom démonstratif neutre *ça* orthographié souvent *sa* ainsi que sa variante *cela*. Si la grammaire établit une différence d'usage entre ces termes, cela n'est pas toujours observé par les scripteurs. D'un point de vue lexicosémantique, les deux formes existent mais on sait également que d'un point de vue syntaxique, ces termes ne sont pas interchangeables. À première vue, on ne peut penser qu'à une confusion graphique des termes en raison de leur homophonie [sa]. La prise en compte des éléments qui entourent chaque terme, nous a permis de constater que les deux formes s'emploient, en dépit de quelques cas où le pronom détermine réellement un nom, pour reprendre soit le groupe nominal soit le complément de la proposition précédente.

Dans le tableau sur l'anaphore résomptive *ça*, nous avons constaté que les élèves de troisième et ceux de seconde avaient employé dans des propositions presque identiques ce mécanisme linguistique. Nous allons travailler avec quelques extraits expressifs sur ces types d'anaphores pour tirer quelques conclusions partielles.

#### **Copie 22**

Le français a une grande avantage parce que... **Sa** nous éduque tellement et **sa** nous permet de bien écrire et de... **sa** développe et il permet aux enfants de bien s'exprimer devant les gens... en somme le français est tellement bon parce que **sa** donne l'intelligence et la sagesse et **sa** développe une personne à connaître plusieurs choses...

Dans cette copie, la forme anaphorique *sa* est reprise cinq fois. Après l'affirmation initiale « le français a une grande avantage », l'élève aligne plusieurs énoncés justificatifs qui commencent par la forme anaphorique *sa* qui (devrait être orthographiée *ça*). Ces différents emplois sont génériques mais une autre interprétation est possible pour la dernière occurrence. Nous estimons que cette forme joue une fonction résomptive parce qu'elle renvoie à la réalité

du français qui offrirait plusieurs avantages à ses locuteurs. Ainsi, s'il est possible par exemple de dire « *le français* nous éduque tellement » en procédant au remplacement de l'anaphore par son antécédent, il faut plutôt considérer que *le français* renvoie en réalité à l'institution scolaire et culturelle par laquelle les jeunes congolais accèdent à la modernité. Il apparaît en effet un sens globalisant de l'emploi anaphorique qui nous autorise à parler de résomption.

### **Copie 26**

Plus-tard je merais être une journaliste ou une avocate c'est pour **ça** que j'aime la langue française.

Dans la copie 26, le pronom démonstratif *ça* joue bien le rôle d'une anaphore résomptive conceptuelle. Son référent n'est une unité lexicale bien indiquée mais la proposition qui précède « plus tard, j'aimerais une journaliste ou une avocate ».

### **Copie 31**

... y a même des élèves qui ne sais pas lire, ni écrire, il ne sait pas aussi parle le français parce qu'il non pas la maitrise du français, comme la lycée chaminade **sa** nous oblige avoir beaucoup de maitrise du français, **sa** nous éduque aussi de bien exprime en français.

Les formes occurrences du pronom démonstratif *sa/ça* fonctionnent dans cette copie comme des résomptifs. Le référent anaphorique est l'ensemble des propositions qui sont à gauche de la phrase. L'apprenant fait allusion à l'ignorance (incapacité de lire, d'écrire ou de parler) de la langue française. L'anaphorique *sa (ça)* renvoie en réalité à cette ignorance déclinée dans sa diversité. Il résume les idées des propositions exprimées à gauche.

Dans les copies 35 et 41, nous avons deux autres cas de résomption.

### **Copie 35**

... de nos jours tout le monde veut s'exprimer en français a la maison,..., **sa** facilite surtout à l'école

### **copie 41**

quand il parle avec une personne vous disez que celle-là elle est intelligents tout **ça** ses parce que nos maman aujourd'hui elles adore que leurs enfants puissent bien parlé en français.

Dans ces extraits des copies des apprenants de la classe de seconde, la résomption anaphorique se manifeste de différentes manières. De façon générale, nous constatons que la graphie du pronom anaphorique *ça* reste erronée dans la majorité des cas. Dans les extraits



des copies 35 et 41, le pronom anaphorique reprend et résume une idée déjà exprimée dans le texte. Il y a, à ce niveau, la manifestation de l'aspect résumatif de l'anaphore. Dans la copie 35, la structure syntaxique introduite par l'anaphore est la suivante : « **sa** facilite surtout à l'école ». L'anaphore lexicale *ça* est utilisée dans le sens de *cela* pour résumer l'idée de bien s'exprimer en français. Dans la copie 41, l'anaphore résomptive *ça* est correctement orthographiée. L'idée résumée et reprise est celle sur l'intelligence supposée de l'élève.

Dans ces différentes copies, l'antécédent de l'anaphore résomptive est situé à gauche du texte. Comparativement à l'emploi de l'anaphore résomptive *ça* au collège, l'orthographe est toujours malmenée mais en seconde cette anaphore ne sert plus d'introducteur d'idées secondaires.

Dans la quantification globale, nous avons noté que le nombre d'occurrences de l'anaphore *ça* baissait au fur et mesure qu'on avançait dans le cursus. Il est ainsi intéressant de lire quelques exemples du corpus de la classe de terminale pour faire une interprétation.

#### 5.4.2.3. Les anaphores résomptives avec *ça* (*sa*) en terminale

Dans les copies des élèves de terminale, nous avons comptabilisé plusieurs occurrences du pronom démonstratif *ça* qui joue le rôle d'anaphore résomptive. Si dans l'ensemble, l'orthographe reste malmenée, l'usage de cet outil grammatical présente beaucoup plus de diversités. Les quelques extraits ci-après vont nous aider à discuter de la réalité de cet usage en terminale.

##### **copie 01**

La langue française permet aussi aux journalistes de bien expliquer toutes les actualités au télévision parce que un journaliste si vous n'etes pas bien vraiment maîtriser cette langue française vous ne pourrez jamais exposé les actions qui viennent d'ailleurs donc **sa** demande une bonne maîtrise en langue française c'est aussi une avantage.

Dans l'extrait de la copie 1, l'élève a utilisé la forme erronée *sa*. Dans la structure « **sa** demande une bonne maîtrise en langue française », le pronom *ça* (*sa*) renvoie aussi bien à la maîtrise de la langue française qu'à la réalité d'un exposé sur un sujet donné. Il s'agit d'un référent non classifié, d'une phrase. La résomption contribue à l'expression de la cohésion textuelle. Le pronom anaphorique reprend une réalité et garantit une continuité thématique.

##### **Copie 43**

Pour moi je trouve que le français est bon par ce que **sa** m'instruis sur beaucoup des choses et je m'intéresse beaucoup à **sa** malgré je n'est pas plus de maîtrise en cette langue mais j'aime **ça sa** me donne le savoir vivre, la connaissance

Dans cet extrait de la copie 43, nous avons quatre occurrences du pronom démonstratif *ça*. L'élève présente un argument (le français est bon) et le justifie par la suite. La reprise de cette idée donne des séquences « *ça* m'instruis » avec le démonstratif *ça* comme sujet. Le pronom démonstratif *ça* est anaphorique du groupe nominal « le français ». On peut reformuler la séquence de la manière suivante : « il m'instruit ». La forme *sa(ça)* ne fait pas de résomption d'une phrase ou d'une partie de phrase. La deuxième occurrence fonctionne de façon différente. Dans la séquence « je m'intéresse à *sa* », la forme *sa(ça)* est complément d'objet indirect qui a pour référent soit à la séquence « le français est bon » soit à la séquence « *sa* m'instruis sur beaucoup des choses ». Nous constatons que le démonstratif *sa/ça* joue une fonction résomptive. La troisième occurrence est celle qui est orthographiée correctement dans la séquence « j'aime *ça* ». Cette occurrence peut se lire de deux manières différentes, comme une anaphore pronominale ou comme anaphore résomptive conceptuelle. Dans le premier, on va considérer que *ça* a pour antécédent langue.

- malgré je n'est pas plus de maîtrise en cette langue mais j'aime **ça sa** me donne le savoir vivre
- Même si je ne maîtrise pas la langue française, je aime *ça*.
- Même si je ne maîtrise pas la langue française, je l'aime.

Pour la seconde possibilité de lecture de l'énoncé, nous pensons à une anaphore résomptive où le *ça* a pour antécédent la séquence « je n'est pas plus de maîtrise en cette langue ». L'élève aimerait le fait de ne pas avoir de maîtrise de la langue. Le caractère paradoxal de cette interprétation (il est inconcevable que quelqu'un aime une absence de maîtrise ou une ignorance) nous permet de valider la première interprétation où il n'est pas question de résomption. La quatrième et dernière occurrence de *sa/ça* est également lisible de deux façons différentes. La première lecture pose le *sa* comme un pronom anaphorique qui reprend l'unité lexicale « langue ». La seconde lecture considère plutôt le *sa* comme un pronom anaphorique résomptif dans le sens où il renvoie à des séquences textuelles comme « le français est bon », « **sa** m'instruis sur beaucoup » qui sont considérées comme des valeurs morales qui donnerait le savoir vivre.

Par le fait que les anaphores résomptives conceptuelles ont des référents qui sont des phrases ou des sous-phrases, la construction de la cohésion textuelle beaucoup subtile. La relation anaphorique se lit grâce à la prise des séquences parfois éloignées dans le texte.

Dans la copie 66, nous avons encore un extrait où le jeu résomptif se manifeste.

### **Copie 66**

Nous dirons que le français est une langue internationale qui permet à l'homme de s'exprimer dans la société, car ses avantages, **sa** procure l'homme dans la société et l'aide dans le domaine des études son importance est de faire comprendre et de bien parler français.

Dans la copie 66, l'élément anaphorique *ça* renvoie non pas au mot *avantages* mais au fait que le français permet à l'homme de s'exprimer. On peut en fait reformuler la phrase de la manière suivante : « [...] *cela* procure l'homme dans la société [...] ». Le sens de cette phrase est délicat mais on peut tenter une interprétation dans le sens de « donner des avantages à l'homme ». La résomption renvoie non pas à un événement mais à une réalité. Ici encore, la cohésion textuelle s'établit par le phénomène de reprise d'un élément ou d'une sous-phrase.

Dans la copie 87, nous avons un autre cas de résomption. Le pronom démonstratif *ça* assume une fonction résomptive. Il reprend ou résume les différents plans que cite l'apprenant. Le pronom *ça* assume la fonction de complément. La syntaxe est dans l'ensemble délicate et donne lieu à une structure à reformuler.

### **Copies 87**

Ensuite nous avons aussi le plan administratif, de la santé, commerciale pour ne cité que **ça** le français et bien des avantages.

### **Copie 94**

L'importance des études **sa** présente toujours des avantages dans la vie humaine.

Dans la copie 94, le pronom démonstratif *ça* est employé pour reprendre le groupe nominal « l'importance des études » et a pour fonction sujet du verbe *présente*. Le pronom *ça* exprime une résomption dans la mesure où le référent n'est pas classifié (c'est une sous phrase) et qu'on ne peut pas dire :

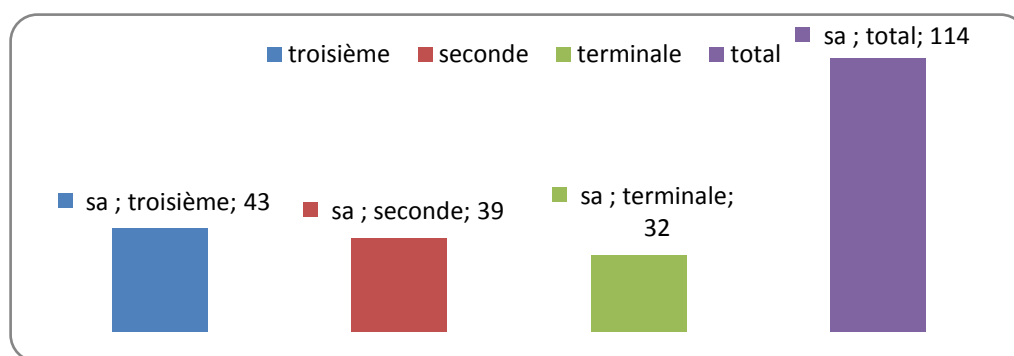
\* L'importance des études **elle** présente toujours des avantages

Le pronom démonstratif renvoie à une réalité indistincte, celle que définit "l'importance des études". Le démonstratif *ça* devient un résumatif d'une réalité abstraite. La sous-phrase « l'importance des études » pose problème. Nous pensons que l'apprenant voulait parler « des études qui sont importantes » et une telle structuration aurait donné lieu à une anaphorisation non résomptive.

- Les études sont importantes, **ça** présente toujours des avantages
- Les études sont importantes, **elles** présentent toujours des avantages

Au regard de ces données des différents niveaux (troisième, seconde et terminale), l'emploi de l'anaphore résomptive avec l'élément linguistique *ça* est révélatrice de la prise en compte de ce qui a déjà été dit dans une production écrite. La continuité textuelle s'affiche de façon approximative. La résomption met en exergue des référents qui sont des phrases ou des sous-phrases au contenu sémantique peu pertinent.

La tendance à utiliser le pronom *ça* s'explique sans nul doute par l'influence de l'oral et de la difficulté à exprimer de façon variable la reprise thématique. Nous avons constaté que les formes *ça* (*sa*) correspondent à une pratique courante dans les écrits scolaires congolais. Toutefois, plus les élèves avancent dans leur cursus, moins ils vont utiliser le démonstratif *ça*. Le graphique ci-après l'illustre très bien.



Graphique sur la forme *sa* dans les copies des élèves

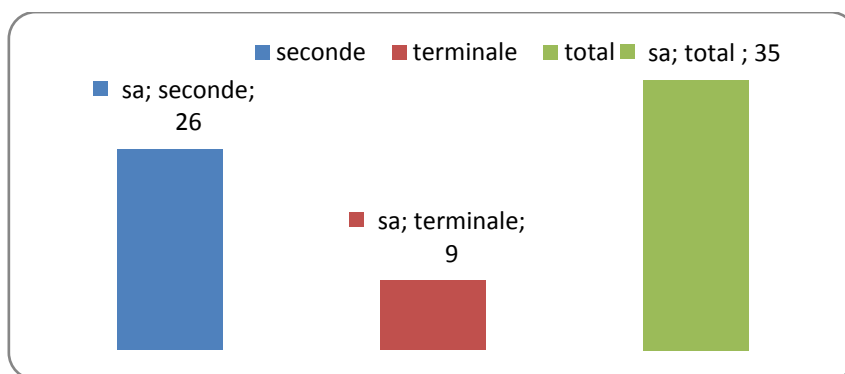
Nous constatons que la différence est considérable entre chaque niveau d'études. Ainsi entre la terminale et la seconde, il y a quatre points de différence. Et entre la seconde et la troisième, il y en a sept. Et entre la terminale et la troisième, il y a onze points de différence. Ces différences révèlent en fait une réalité simple. Les élèves acquièrent des compétences linguistiques et évitent d'employer la forme *ça/sa* dans leur copie.

Au niveau du lycée, la lecture des avant-textes ou brouillons révèle la même tendance. Le tableau et le graphique suivants donnent une idée des occurrences de cette forme.

Corpus	Fréquence totale «sa »	Fréquence sa+verbe	Fréquence sa+nom
<b>Secondes brouillons</b>	32	26	6
<b>Terminales brouillons</b>	20	9	11
<b>Total corpus</b>	52	35	17

Tableau sur les formes occurrences de *ça* dans les brouillons

Ces données permettent de noter que la forme *sa* est utilisée beaucoup plus dans le sens du pronom démonstratif *ça*, une forme susceptible de jouer le rôle d’anaphore résomptive dans la structure textuelle. Les chiffres passent de 26 en seconde à 9 en terminale ; ce qui exprime une certaine correction de l’expression.



Graphique les occurrences de *ça/sa* dans les brouillons

Si le discours théorique permet de relever que chaque emploi du démonstratif neutre *ça* n’est pas forcément une anaphore résomptive, nous avons pu retenir quelques exemples de cet usage qui traduisent la reprise lexicale d’un mot ou d’un groupe de mots.

#### 5.4.3. La résomption avec *ça* dans les brouillons

La lecture du démonstratif *cela* exprime presque la même tendance. Cette forme est certes moins employée mais elle donne lieu à des usages plus pertinents. Entre la troisième et la seconde, on passe de 21 occurrences à 12. Et de la seconde à la terminale, il y a une certaine stabilité. Nous avons le même nombre d’occurrences. Au niveau de la production textuelle, cette réalité peut être interprétée comme la manifestation du processus d’acquisition et de fixation des notions dans la mémoire. Le tableau suivant présente les données de la pratique scripturale au sein des corpus.

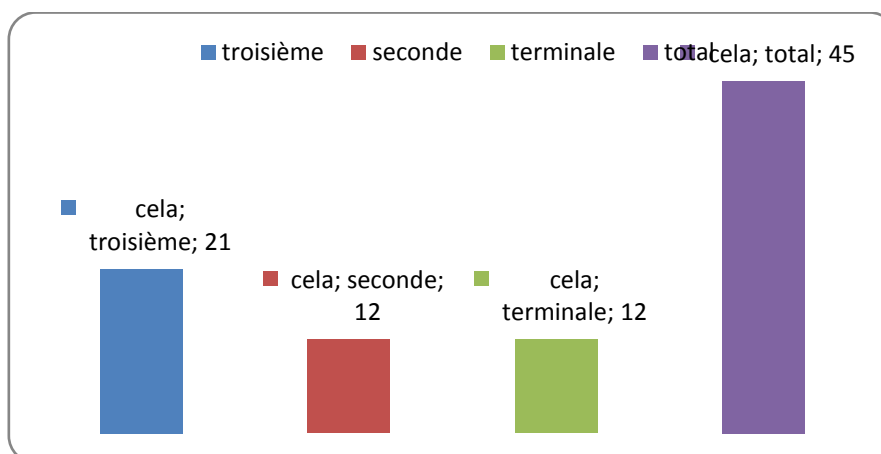
Corpus	Fréquence <i>cela</i>
Copies 3 <sup>e</sup>	21
Copies seconde	12
Copies terminales	12
Total	45

Tableau sur les formes occurrences de *cela* dans les copies

Avant de lire quelques exemples de cette forme lexicale, nous voulons évoquer aussi les occurrences dans les avant-textes. Dans le tableau ci-après, nous constatons que les formes occurrences dans les brouillons des élèves du lycée ne varient presque pas de la seconde en terminale. *A priori*, ces données permettent d'affirmer que la production textuelle chez les élèves obéit à une dynamique qui se structure au fur et à mesure du parcours scolaire.

Corpus	Fréquence <i>cela</i>
Brouillons seconde	11
Brouillons terminale	10
<b>Total</b>	<b>21</b>

Tableau sur les formes occurrences de *cela* dans les brouillons



Graphique sur *cela* dans les brouillons

<Copie=S27> En fin= ( enfin ) dans les débats il intervient qu'il y a des arguments que l'on doit exprimé dans un opignon pour faire croire aux conserné que **cela** existe, car nous ne pouvant pas s'expliqué sans inclure ce language.

<Copie=S28> Les avantages en français c'est avoir une bonne maitrise du français les acquis en français est de savoir lire et écrire, mais plus grande satisfaction toute les matières sont enseigner en langue français **cela** me rappel à l'école primaire ou un monsieur nous prodiguer des conseils le français c'est la base de tout. Après **cela** j'ai commencer à aimer ce cour de français depuis au college en classe de 6e jusqu'au lycée.

Dans ces deux extraits de la classe de seconde, nous avons 11 cas d'usage du démonstratif *cela*. Les cas d'anaphore résomptive conceptuelle sont peu nombreux. Le démonstratif *cela* renvoie dans l'extrait de la copie 27 à la sous-phrase qui évoque des arguments à exprimer (au cours d'un débat). Dans la copie 28, nous avons deux occurrences

de *cela*. La première forme *cela* est un emploi résomptif qui renvoie à la phrase « mais plus grande satisfaction toute les matières sont enseigner en langue français ». Cette réalité est reprise par le pronom démonstratif *cela*.

<copie=34terminalecopie>Lorsqu'on a une excellente maîtrise en français **cela** signifie que les autres matières littéraires seront bien assimilées au niveau de la dissertation étant donné que la philosophie, l'histoire la géographie, utilisent les mêmes méthodes sur la dissertation si bien que les démarches ne sont pas les mêmes, mais le langage reste le même.

<copie=35terminalecopie>

Le français est la propriété de Moliere mis **cela** n'empêche pas aux autres peuples son application.

Pour la classe de terminale, nous avons 11 occurrences de la forme *cela*. Dans les deux exemples repris ici, nous avons des cas d'emplois du pronom démonstratif. Dans la copie 34, *cela* anaphorise et résume la phrase qui précède. Le pronom *cela* ne peut pas être remplacé par un pronom personnel. Il y a donc une résomption anaphorique conceptuelle qui assume la continuité textuelle. Mais pour la copie 35, la forme *cela* est interprétable de deux manières opposées. D'un côté, nous pensons qu'il est possible de remplacer le démonstratif *cela* par l'anaphorique *il*. Dans ce cas, *cela* n'assume pas un rôle résomptif. De l'autre, nous estimons que *cela* joue bien le rôle de résomption dans la mesure il renvoie non pas au français mais au fait que "le français est la propriété de Molière".

Après cette lecture des pronoms démonstratifs *ça* et *cela* dans les copies et brouillons des apprenants, nous allons porter notre attention aux anaphores associatives qui constituent la quatrième forme d'anaphores lexicales.

### 5.5. Les anaphores associatives

Par un procédé implicite, les anaphores associatives renvoient à une partie de texte qui n'est pas mentionnée mais sous-entendue dans le discours. La référence à ce qui est sous-entendu relève de la connaissance lexicale supposée, de l'interlocuteur ou du lecteur, sur ce dont on parle. L'interprétation de la phrase contenant l'anaphore associative dépend de l'énoncé qui mentionne ou sous-entend le mot antécédent, mot qui va construire un jeu d'enchaînement associant l'anaphore lexicale et son antécédent. Les exemples ci-après illustrent des anaphores associatives souvent citées :

- J'ai acheté un **appartement**. **La porte** d'entrée est superbe (cf. article tutoriel).
- J'ai amené mon **ordinateur** aux urgences. **Le disque** dur a lâché (F. Neveu 2011, 38).
- Nous arrivâmes dans un **village**. **L'église** était située sur une butte.
- La **voiture** a dérapé. **Les pneus** étaient lisses (G. Kleiber 1994, 28).

Les définitions et les considérations théoriques sur l'anaphore associative permettent une identification des cas dans les copies des élèves. Dans le contexte scolaire qui est le nôtre, le sujet du devoir et le contexte sociologique congolais représentent un cadre de référence du discours susceptible de nous aider. Nous allons étudier quelques exemples tirés des productions écrites des collégiens et des lycéens. Au regard des données dans les productions écrites, nous signalons que nous n'avons pas trouvé un nombre considérable d'anaphores associatives.

F. Cornish (2001 :1) parle de l'anaphore associative comme d'une anaphore indirecte et cette anaphore « dénote des configurations où un anaphorique ne reprend pas le référent évoqué par son antécédent textuel, mais pointe vers un autre qui pourra lui être associé d'une façon ou d'une autre relation « partie-tout », de métonymie, de « classe-ensemble », ou plus généralement « associative ». Georges Kleiber (2001 : 1) définit l'anaphore associative de la manière suivante :

« L'anaphore dite associative, illustrée par des exemples canoniques tels que : *Au loin, on apercevait une église. Le clocher était illuminé, les vitraux brillaient* est connue depuis fort longtemps. On sait que c'est Gustave Guillaume qui, il y a quatre-vingts ans déjà (Guillaume, 1919, 163), a baptisé d'*associations* ce type d'expressions (*le clocher, les vitraux*) pour souligner, en écho aux rapports *associatifs* saussuriens, que leur référent tirait sa définitude de son *association* avec le référent d'une expression mentionnée antérieurement (*l'église*) ».

Si ces définitions permettent de comprendre le phénomène discursif de l'anaphore associative, elles ne résolvent pas sa diversité ou sa complexité. Georges Kleiber relève cinq éléments qui la caractérisent. Il parle premièrement de l'importante fréquence de ce phénomène et de son rôle dans la construction du sens d'un texte. Deuxièmement, l'anaphore associative n'est pas coréférentielle et « pose [...] le problème du pontage inférentiel entre l'antécédent (ou source) et l'expression anaphorique ». Troisièmement, l'anaphore associative est au centre de plusieurs disciplines (linguistique, lexicologie, pragmatique, sémantique, psycholinguistique, informatique...). Quatrièmement, l'anaphore associative se situe entre la



« sémantique lexicale stable et statique » et la sémantique discursive « plus souple et dynamique ». Cinquièmement, cette anaphore admet les principaux aspects du fonctionnement discursif : « le pourquoi des processus anaphoriques, l'orientation informative de ces mécanismes, la prégnance de certains modèles cognitifs dans leur mise en pratique [...] ».

De façon pratique, Georges Kleiber (2000 ; 2001) distingue cinq sous-classes d'anaphores associatives : les méronymiques, les locatives, les actantielles, les fonctionnelles et les collectives. En suivant cette typologie de Georges Kleiber, nous allons tenter d'identifier quelques anaphores associatives, les catégoriser et les commenter en fonction de la cohésion textuelle qu'elles sont supposées construire.

### **5.5.1. Les anaphores associatives méronymiques**

Georges Kleiber (2001 : 267-268) considère les anaphores méronymiques, comme celles qui mettent aux prises des types d'entités unies par un rapport de dépendance ontologique particulier.

« Le type d'entités de l'expression anaphorique [...] apparaît comme étant ontologiquement subordonné au type d'entités de l'expression antécédente [...] en ce que ses occurrences n'existent que comme composantes ou parties des occurrences de l'entité antécédent. La suppression de l'occurrence du tout antécédent entraîne également la suppression des occurrences des parties... ».

Dans cette perspective, il rappelle les propos de Tamba (1994 : 69) qui évolue dans la même perspective. Pour Tamba, le trait définitoire décisif des anaphores associatives méronymiques réside dans le statut sémantique du nom anaphorique : il doit être marqué sémantiquement une partie de « ce qui impose de le définir relativement à une totalité ». Il s'agit là des critères prototypiques auxquels Georges Kleiber ajoute quelques contraintes syntaxiques parmi lesquelles il y a :

- La possibilité d'apparaître avec un possessif ou avec le défini (2001, 272),

Exemples :

P1 det. (art. ind.) + subst1 (suj.) + vb.

P2 : Dét ( possessif/art déf.) + subst2 (sujet) + vb. +

- une voiture s'arrêta. Son volant était tordu.

- une voiture s'arrêta. Le volant était tordu.

- La pronominalisation par « en » autorisée pour les relations partie-tout notionnelles ; dans le premier syntagme nominal.

Exemples :

La porte du réfrigérateur est abimée,

Le réfrigérateur, la porte *en* est abimée

- La relation au nombre, entre déterminant et entités mises en exergue (G. Kleiber, 2001 : 274),

Exemples :

La saucisse de ces réfrigérateurs est avariée

Les saucisses de ces réfrigérateurs sont avariées

Georges Kleiber (2001 : 276) préconise en effet que la spécificité des anaphores associatives méronymiques est de s'appuyer sur le sémantisme du nom anaphorique par ce qu'il comporte de façon inhérente l'indication de la relation partie-tout.

De façon restrictive, nous limitons notre illustration au corpus de la classe de troisième où deux exemples permettent de montrer comment fonctionnent les séquences discursive contenant une anaphore associative méronymique. Mais avant de lire les deux exemples retenus, nous rappelons encore l'énoncé qui a constitué le sujet de rédaction des nos candidats.

« l'Etat congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres du pays et d'autres états de l'Afrique centrale. Par des exemples précis, montrez l'importance des ces routes. »

Nous avons trouvé des cas d'anaphores associatives méronymiques où les rapports stéréotypiques et sémantiques s'établissent, entre le tout et la partie. Mais pour notre illustration, nous avons retenu des extraits dans les copies 3 et 60.

<Copie=03 troisième>

il y avait **des populations de Ngongo village** qui n'avaient jamais vu un camion, un moteau, un caterpillare etc. Et c'est à l'occasion de la ouverture de cette route que **ces paysan** ont profité de voir tout.

<Copie=60 troisième>

[...]. Le Congo est un pays qui possède *de nombreuses voies de communication* qui assurent son désenclavement de l'arrière pays avec le port maritime de Pointe-noire il joue le rôle de transit.

D'un point de vu référentiel et sémantique, ces extraits obéissent à une anaphore associative méronymique. Il existe bien un rapport d'aliénation entre les entités mises en exergue. Dans la copie 3, le syntagme nominal *populations de Ngongo village* est repris par *ces paysans* et dans la copie 60, le syntagme nominal *de nombreuses voies* est repris par le *port maritime de pointe noire* :

« il y avait des populations de Ngongo village... ces paysan ont profité de voir tout... »  
« ... Le Congo est un pays qui possède de nombreuses voies de communication... »  
« ... le port maritime de Pointe-noire il joue le rôle de transit. ».

Ainsi les groupes nominaux *ces paysans* et *le port maritime* sont-ils vus comme des composantes des entités antécédentes le cas échéant : *la population* et *des vois de communication*, les paysans constituent une entité de la population du village : un village a des paysans.

Nous relevons cependant, dans ce texte de la copie 3, quelques manquements liés aux contraintes syntaxiques. Au lieu d'avoir un pronom défini ou un adjectif possessif, le scripteur a employé le pronom démonstratif *ces* alors que l'adjectif possessif *ses* aurait permis une meilleure localisation du référent, une meilleure désignation de la relation possessive. Le possédant ici est le village Ngongo. Le lecteur constate qu'il s'agit de *la population du village Ngongo* qui venait juste d'être mentionnée. La phrase peut se réécrire de la façon suivante :

Il y avait des **populations de Ngongo village/** qui n'avaient jamais vu un camion, une moteau, un caterpilare etc. Et c'est à l'ocasion de la ouverture de cette route que **ses paysans** ont profité de voir tout<sup>110</sup>.

Ou :

---

<sup>110</sup>Georges Kleiber (2000 : 57) pose la question de l'expression associative avec un adjectif possessif. « un des dénominateurs communs de l'anaphore associative est de mettre enjeu crucialement deux entités différentes unies par un lien qui n'est pas seulement contingent, mais relève d'une manière ou d'une autre d'un savoir *a priori* (ou information lexico-stéréotypique), il est tout naturel de voir si ce rapport peut aussi être exprimé ou non au moyen de l'adjectif possessif ».

Il y avait des **populations de Ngongo village/** qui n'avaient jamais vu un camion, une motopompe, un caterpillar etc. Et c'est à l'occasion de la ouverture de cette route que **les paysans** ont profité de voir tout.

Ou encore :

il y avait des **populations de Ngongo village** qui n'avaient jamais vu un camion, une motopompe, un caterpillar etc. A l'occasion de l'ouverture (inauguration) de la route, **les paysan en** ont profité de voir tout.

D'un point de vue syntaxique, nous avons un meilleur exemple d'anaphore associative méronymique dans la copie 60, car le scripteur a employé un article défini. Et ici encore, le déterminant défini peut être remplacé par l'adjectif possessif du troisième rang et la phrase gardera son sens. On pourrait ainsi avoir la phrase suivante :

« ... Le Congo est un pays qui possède **de nombreuses voies de communication... son port maritime de Pointe-noire** joue le rôle de transit ».

En somme, si la relation anaphorique associative méronymique est bien manifeste, syntaxiquement il y a une déficience qui permet de parler des maladresses des apprenants. La justification peut partir de l'absence d'enseignement (cours théoriques, exercices et évaluations) sur ces questions. Mais avant de tirer des conclusions sur cette question, nous poursuivons notre lecture des corpus avec la prise en compte des anaphores associatives locatives.

### **5.5.2. Les anaphores associatives locatives**

Elles expriment une relation sémantique préétablie de localisation stéréotypique où « la notion de lieu n'est [...] pas à prendre uniquement dans son sens basique tridimensionnel, mais recouvre finalement tout espace (matériel ou abstrait) dans lequel un individu, donc une entité autonome, se trouve localisée » (G. Kleiber, 2001 : 296). L'anaphore associative locative est distinguée de l'anaphore associative méronymique par quelques traits. Les trois points essentiels sont énumérés par G. Kleiber (2001 : 279-280).

Premièrement, la relation entre la partie et le tout est fonctionnelle, se manifestant par une restriction de la localisation spatiale ou temporelle des parties. Deuxièmement, les parties ne sont pas homéomères (homeomeric), c'est-à-dire pas de même type que le tout. Troisièmement, les parties sont séparables. A cet effet, le verbe constitue un élément essentiel qui aide à établir le lien entre les deux entités mises en exergue. Parmi les verbes susceptibles

d'aider à établir le lien entre les deux entités, figurent, selon Kleiber, les verbes suivants : « se composer de ; inclure ; comprendre ; comporter ». En dehors du verbe, G. Kleiber propose de partir aussi de la préposition *dans* ou d'un quantificateur générique quasi-universel : *généralement* et *habituellement*, qui permettent d'évoquer un élément en fonction de ses différents composants. Dans une vision globalisante, l'anaphore associative est à comprendre comme une relation qui s'établit entre deux entités. Celle-ci relève de deux ordres. Georges Kleiber (2001 : 304-305) les précise en ces termes :

« ... le premier appelé prototypique repose uniquement sur la microstructure du SN binominal... essentiellement les propriétés sémantiques, argumentales et les connaissances à priori liées aux deux N en présence. Le second appelé discursif, a besoin d'aller chercher dans le discours,... dans le contexte englobant le SN complète l'information permettant de saturer la variable de la relation imposée par *de* entre les deux SN. »

Nous n'avons pas repertorié beaucoup d'emplois de l'anaphore associative locative. Nous présentons deux exemples, un tiré des copies de troisième et un autre des copies de terminale. Dans l'exemple suivant, nous lisons une anaphore associative locative.

<copie="troisieme\_001">

[...] On dit souvent que port maritime de Pointe-Noire est la porte d'entrée et de sortie car elle assure l'achat et la vente des produit à l'étranger.

L'expression la *porte d'entrée et de sortie* reprend ou anaphorise le syntagme *port maritime de Pointe-Noire*. Entre les deux locutions nominales, il existe une relation sémantique de localisation. On sait que le Congo n'a que le port de Pointe-Noire comme espace pour les importations et les exportations. Le syntagme nominal *porte d'entrée et de sortie* pose un lien stéréotypique avec le port de Pointe-Noire. Par ailleurs, cet exemple remplit bien que les deux autres critères cités par G. Kleiber.

Le second exemple tiré de la classe de terminale est moins pertinent. Nous estimons toutefois que la langue française se trouve comme une entité abstraite localisée au Congo. Entre le Congo et la langue française, il existe une relation d'indication de lieu ou de localisation.

<copie="terminale\_054">

Cependant la langue française est la langues la plus souvent parler au Congo. Pourquoi elle est la langue la plus parler ?

La dimension de prototype est remplie au niveau de la microstructure du SN *la langue la plus souvent parler au Congo*. Les valeurs sémantiques et argumentales de ce syntagme établissent un lien avec la langue française. Le français et le Congo deviennent ainsi deux noms liés par une localisation.

La dimension discursive se justifie au niveau du contexte national. On constate en effet que « le contexte englobant le SN » renferme bien l'information « permettant de saturer la variable de la relation imposée par *de* entre les deux SN. »

Ces deux exemples ont permis de poser en réalité un problème. Nous ne pensons que les élèves avaient une conscience des notions exprimées dans ces copies. Il se dessine ici une possibilité de réflexion sur les relations d'association et de localisation qui peuvent être exprimées par des apprenants. Une identification de plusieurs occurrences permettra d'approfondir notre lecture.

Nous pouvons regarder le cas des anaphores associatives actanciennes pour apprécier si elles apparaissent de façon considérable dans les corpus et avec quel fonctionnement.

### 5.5.3. Les anaphores associatives actanciennes

Pour Georges Kleiber (2001 : 320), les anaphores associatives actanciennes sont à comprendre comme des expressions dont le référent correspond à des arguments ou actants d'un prédicat déjà introduit dans le texte et dont la définitude provient précisément de ce rapport actanciel. Autrement dit, ils ne sont en somme « connus »... « définis » que par leur intervention dans le schème prédictif ». Dans ce type d'anaphore on reprend l'un des actants ou participants au processus décrit (G. Kleiber, 2001 : 318). Pour dégager leurs caractéristiques syntaxiques des anaphores associatives actanciennes, Georges Kleiber s'est inspiré de quelques exemples. Nous les reprenons ci-dessous :

- \* Paul **se coupa** du pain et posa le **couteau** (F. Corblin, 1987)
- \* Une vieille dame **a été assassinée**. **Le meurtrier** n'a pas été retrouvé
- \* La voiture **a été volée** et **le voleur** a été puni (M. Salles, 1995 a)
- \* En pesant **cet objet**, il **a cassé** la balance, (D. Le Pesant, 1996)

Pour ce qui est des anaphores associatives actanciennes, G. Kleiber (2001 : 319) indique leur spécificité en ces termes : « leur particularité... réside dans le type de relation entre l'antécédent et l'expression anaphorique : l'antécédent est un prédicat et l'expression anaphorique correspond à un des arguments ou actants. ». Cette différence se situe au niveau de l'expression de l'antécédent. Ce qui voudrait dire que la prise en compte de la globalité de l'antécédent est importante. L'anaphore renvoie à un aspect ou à une réalité singulière de la globalité.

Georges Kleiber (2001 : 320) note encore à ce sujet : « l'antécédent des anaphores associatives méronymiques, fonctionnelles et locatives est un SN alors que celui des actanciennes est un SV ou SV prédicatif processuel, un SN comportant un nom d'événement ». Il ajoute que dans une anaphore associative actancielle :

« Le référent antécédent et le référent anaphorique sont de catégorie ontologique différente. Il ne s'agit pas de la relation entre deux individus, mais celle entre un événement action ou processus et l'individu impliqué par cet événement. Avec une anaphore actancielle, on n'a en somme pas deux arguments unis par une relation, comme c'est le cas avec les trois autres types d'anaphores associatives ; il n'y a qu'un argument et un prédicat. En prenant les méronymiques, locatives et fonctionnelles, il y a un schéma tripartite » (Georges Kleiber, 2001 : 336).

#### Exemples

Méronymiques= roues est une partie de voiture

locatives= église se trouve dans un village

fonctionnelles= maire dirige une mairie, serveur sert dans un bar

Pour les actanciennes, Georges Kleiber (2001 :337 ) indique que le schéma n'est plus tripartite : c'est xV. Il n'y a pas de Y correspondant puisque celui-ci constitue le prédicat même. Une différence de dépendance, étant une entité verbale, l'entité des anaphores actanciennes est toujours une entité syncatégorématique. L'existence d'une des ses occurrences dépend de celle d'autres occurrences. C'est ainsi qu'on ne peut pas avoir une occurrence d'assassiner s'il n'y a pas une personne qui assassine ou qui est assassinée.

Pour ce qui concerne les propriétés syntaxiques, G. Kleiber (2001 : 338) en relève trois : La première propriété concerne l'impossibilité de leur faire correspondre des SN du type *N de N*. Il est significatif de constater que les anaphores associatives actanciennes, même là où l'on

dispose d'un N d'événement, ne donnent pas lieu comme méronymiques, locatives et fonctionnelles au SN binomial. Le n1 d'un n2.

Exemple : Le meurtrier d'un assassinat

La seconde propriété se manifeste dans une autre construction binominale, le SN un n1 de n2.

Exemple : une balance de pesée.

Enfin la troisième propriété concerne l'usage prohibé de l'adjectif possessif (G. Kleiber, 2001 : 339), celui-ci n'est pas admis dans une anaphore associative actancielle.

Exemples : ?Paul a coupé du pain, et a posé son couteau... Il y a eu une opération ?son chirurgien a travaillé pendant 3 heures sans relâche.

Pour l'application au niveau de nos corpus, nous retenons quelque deux exemples tirés de la classe de troisième. Nous avons retenu des cas d'anaphore associative actancielle dans les extraits des copies 64 et 129.

<Copie=64troisième>

[...] Par **une route** un voyage qui pouvait duré quatre jours **durera six heures**. Ce qui fait que le congolais qui est en fin fond de la sangha **peut arriver vite** à Brazzaville. Les fonctionnaires de l'état **circulent rapidement** et aussi il faut ajouter les matériaux de construction peuvent arrivés à owando, oyo, ouesso, etc. **La route** favorise circulation des biens et des personnes. Le Congo est relié au Gabon, en Angola [...]

L'extrait de la copie 64, nous fait penser à une anaphore associative actancielle. L'on peut établir un lien entre un argument et son prédicat. Entre la première et la seconde phrases, nous avons pu noter deux arguments justifiés par des actants ou participants au processus. Dans un premier temps, le scripteur présente l'antécédent, le syntagme nominale **la route** qui permet des déplacements rapides. Dans un second temps, il présente des les arguments anaphoriques qui évoquent des relatités singulières à la route : **durera six heures, peut arriver vite, circulent rapidement**. La route est perçue à la fois comme un événement et le résultat de cet événement. Les éléments anaphoriques évoquent des processus générés par la route.

Argument 1 : Par **une route** un voyage qui pouvait duré quatre jours durera six heures le congolais qui est en fin fond de la sangha **peut arriver vite** à Brazzaville.



Les fonctionnaires de l'état **circulent rapidement**

les matériaux de construction **peuvent arrivés** à Owando, Oyo, Ouesso, etc.

D'un point de vue sémantique et référentiel les arguments et actants sont assez bien formulés ; lorsque le scripteur évoque la route et la vitesse dans la circulation. Il s'agit des actants ou participants au processus qui est décrit. Et d'un point de vue syntaxique, les expressions anaphoriques sont actualisées par des syntagmes verbaux. Nous pensons que lorsque le scripteur fait allusion au voyageur qui emprunte la voie routière pour se rendre à Brazzaville grâce à la multiplicité des routes, à la circulation des marchandises (« les matériaux de construction peuvent arrivés à owando, oyo, ouesso, etc »).

Dans la copie 129, nous avons aussi un exemple d'anaphore associative actancielle. La relation anaphorique implique un événement ou le résultat de cet événement (la construction de la route et donc la route) avec une action ou un processus issu de cet événement (l'augmentation de la vitesse de circulation). Dans la copie 129, le scripteur évoque la relation en ces termes :

<Copie=129troisième>

[...] les étrangers **peut revenir** à Brazzaville **les routes** sont devenues plaines un peut montagne les chauffeurs comme **sont en vit d'amener les voitures vites et en vitesse**.

L'antécédent ici est le syntagme nominal *les routes* et le syntagme verbal *peut revenir* est un argument anaphorique qui évoque une réalité singulière d'une globalité de processus que les routes rendent possible. Et le syntagme verbal *sont en vit d'amener les voitures vites et en vitesse (ont envie de conduire les voitures en toute vitesse)* est une seconde expression anaphorique. Les étrangers et les chauffeurs sont des actants qui ont une relation avec l'antécédent *route*.

Par ailleurs, nous avons repéré des copies dont, d'un point de vue sémantique, les marques anaphoriques concourent à la justification des propos antécédents qui, renferment des référents à visée collective, par l'emploi de termes collectifs ou indiquant une globalité. Les expressions *plusieurs routes, nombreuses routes* sont très employées par les apprenants de la classe de troisième. Nous en avons rapporté quelques extraits plus haut. Nous pouvons donc poursuivre notre étude par la considération des anaphores associatives fonctionnelles.

#### 5.5.4. Les anaphores associatives fonctionnelles

Les anaphores associatives fonctionnelles concernent les relations qui s'établissent entre un terme qui désigne un ensemble et un nom relationnel, c'est-à-dire l'anaphore associative est « un N dont le contenu sémantique indique qu'il s'agit d'un élément qui remplit une fonction ou un rôle caractéristique dans un ensemble » (Georges Kleiber, 2001 : 347). Il s'agit d'un rapport stéréotypique entre deux entités où l'une remplit une fonction face à l'autre. D'après les exemples proposés par Georges Kleiber, cet ensemble peut désigner : un lieu, un objet...

Exemples :

**L'usine** est en pleine effervescence. Un violent conflit oppose **les salariés** au **directeur**.

**La voiture** dérapa. **Le conducteur** s'était assoupi (G. Kleiber 2001 : 344)

Les anaphores associatives fonctionnelles se rapprochent des anaphores méronymiques et locatives, par leurs propriétés syntaxiques : en effet, elles peuvent ainsi donner lieu à un syntagme binominal de forme Ni du Nj où Ni correspond au SN anaphorique et Nj à l'antécédent.

Exemples :

Le tronc du tilleul, l'église du village, le maire du village, le propriétaire de la maison, les habitants du village/ le conducteur de la voiture /l'auteur du livre/les passagers du bus /le chauffeur du bus.

Les anaphores fonctionnelles peuvent aussi former un syntagme binominal dont le membre prépositionnel est un indéfini, (Kleiber, 2001 : 345).

Exemples :

Le tronc d'un tilleul, l'église d'un village, le maire d'un village, le propriétaire d'une maison, les habitants d'un village/ le conducteur d'une voiture /l'auteur d'un livre/les passagers d'un bus /le chauffeur d'un bus

Les anaphores associatives fonctionnelles admettent occasionnellement l'adjectif possessif<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Georges Kleiber (2001 : 346) souligne que le possessif ne convient pas dans les cas où l'événement est nommé, dans les relations actancielles et fonctionnelles.

Exemples :

La maison est en ruine. Son propriétaire refuse notre réparation

Les anaphores associatives fonctionnelles admettent la structure générique en « avoir », (Kleiber, 2001 : 346). A ce propos, Matildes Salles souligne : « Les cas de concurrence entre possessif et défini sont donc limités aux seules relations fonctionnelles qui, d'une part, utilisent un nom relationnel bien approprié à la relation et, d'autre part, appartiennent au type possessif<sup>112</sup> (la relation fonctionnelle paraphrasable par avoir)<sup>112</sup>.

Exemples :

Un village a un maire, une maison a un ou des propriétaire(s), un village a des habitants, une voiture (quand elle roule) a un conducteur, un livre a un auteur. (Kleiber, 2001 : 346).

Toutefois, conformément au référent antécédent, il est possible de lire, dans la copie 3, un autre type d'anaphore associative. En considérant les entités mises en exergue, nous pouvons encore parler de l'anaphore associative actancielle.

« il y avait des **populations de Ngongo village** qui n'avaient jamais vu un camion, une motte, un caterpillare etc. Et c'est à l'occasion de la ouverture de cette route que ces **paysan** ont profité de voir tout. »

Le syntagme nominal *les paysans* est considéré comme participants au processus qui est décrit dans l'entité précédente. Toutefois, conformément au référent antécédent, il est possible de lire, dans la copie 3, un autre type d'anaphore associative. Il s'agit de l'anaphore associative fonctionnelle. Le syntagme nominal *les paysans* est considéré comme une entité de la population ayant un rôle spécifique par rapport à cet ensemble. Et d'un point de vue syntaxique, cette entité répond bien aux critères de l'anaphore associative fonctionnelle. En effet, l'anaphore peut bien admettre un indéfini ou un adjectif possessif ou entrer dans la structure générique en avoir : le syntagme nominal *les paysans* est vu comme une entité de la population du village ; un village a des paysans...

---

<sup>112</sup> Matildes Salles : « possessif ou défini associatif ? Les relations fonctionnelles et actanciennes » in *Studii de lingvistică* 4, 2014, p. 211.

**<Copie=61copie>**

[...] Le Congo étant un pays d'Afrique centrale contient plusieurs routes qui relient d'autres États de l'Afrique parmi ses routes nous avons ; la route Brazzaville Pointe-Noire qui permet également aux passagers d'être en contact de ces deux villes. En dehors de ces routes il y a aussi la route Brazzaville et Gabon qui assure la civilisation des passages le transport des marchandises et la coopération entre ces deux nations.

**<Copie=74copie>**

Les routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres États de l'Afrique centrale, apparaissent en premier lieu comme un lieu de déplacement. À quel moment on peut reconnaître l'importance de ces routes ?

Ces routes ont une grande importance, le Congo étant un pays d'Afrique centrale construit plusieurs routes qui le relient aux autres États de l'Afrique centrale parmi ces routes nous avons : la route Brazzaville-Pointe-Noire qui permet au congolais et au Brazzavillois d'être en relation et qui permet aussi le transport des marchandises, aussi la route Brazzaville Gabon qui assure la civilisation des passagers de transport des marchandises et de coopération entre les deux nations. [...]

**<Copie=79copie>**

[...] c'est ainsi que dans nombre de routes ont été construites pour faciliter la communication la route Pointe-Noire Dolisie Loudima Sibiti Kinkala Brazzaville sont de bons exemples

**<Copie=107copie>**

[...] En observant un peu partout le Congo, on constate la présence de plusieurs routes telles que : La route nationale N°1 (Brazzaville Kinkala), la route N°2 (Brazzaville Owando). La route en construction (Brazzaville-Pointe-noire) et bien d'autres [...]

**<Copie=108copie>**

[...] Des routes congolaises construites par l'État sont très importantes parce que, en observant un peu partout le Congo, on constate la présence de plusieurs routes telles que la route nationale numéro un, deux ainsi de suite, qui permettent le transport des personnes et des biens publics d'une ville à une autre ; [...]

Dans ces différents extraits, les noms des routes qui sont citées peuvent être considérées comme des exemples ou cas particuliers des tronçons routiers dans l'ensemble des routes que compte la République du Congo comme c'est le cas des routes Brazzaville Pointe-Noire, Brazzaville Gabon dans les copies 61 et 74, les routes Pointe-Noire Dolisie, Loudima Sibiti,

Kinkala Brazzaville, Obouya Owando dans la copie 79 et les routes nationales 1 et 2 dans les copies 107 et 108. L'exemple suivant illustre les cas d'anaphore associative collective :

Nous entrâmes dans une forêt profonde. Les arbres étaient noirs.

Cet exemple est cité par Gemme Pena Martinez et M<sup>a</sup> Amporo Olovares Pardo<sup>113</sup>. Entre ces deux phrases, nous pouvons lire un rapport de contigüité qui s'établit entre les noms forêt et arbres. Ainsi, le syntagme *la forêt*, présent dans la première phrase se trouve t-il repris par *les arbres*, dans la seconde phrase.

Cet exemple paraît différent des extraits rapportés ci-dessus/dessous tant les marques lexicales sont les mêmes entre les deux entités. A notre sens, et grâce à l'emploi des termes collectifs, plusieurs et nombreuses (routes) nous les considérons comme des ensembles dans lesquels appartiennent chacune des entités citées après. C'est-à-dire les différentes routes dont le scripteur évoque la valeur ou la fonction. Il ne s'agit pas d'anaphores lexicales définies puisqu'il n'y a pas coréférence. Nous estimons qu'il s'agit d'anaphore associative ; toutes les entités anaphoriques sont données avec un article défini donc nous les considérons comme des anaphores associatives collectives.

#### 5.5.4.1. Les anaphores associatives au lycée

Les lycéens ont rédigé des rédactions à partir de l'énoncé suivant : « Dans le cadre de vos études, présentez, les avantages d'une bonne maîtrise du français ». Les données du lycée n'offrent pas, de manière explicite, des cas d'anaphore associative. L'usage des anaphores associatives par les apprenants est très peu évident. Le procédé n'intègre pas des stratégies expressives appliquées de façon ordinaire. Les exemples que nous avons pu relever correspondent davantage à des réalisations relevant du simple hasard. Nous essayons de décrire les emplois d'anaphores associatives à partir des extraits ci-après.

#### 5.5.4.2. Classe de seconde

<Copie= 02 seconde>

[...]. Selon moi **le français** présente des avantages parce que si on a **une bonne maîtrise** en français en aura un **bon orthographe**, un **bon vocabulaire** on vas **bien s'exprimer** en français même si ya beaucoup des gens **on aura pas du mal** en français doivent les gens

---

<sup>113113</sup> Gemme Pena Martinez et M<sup>a</sup> Amporo Olovares Pardo distinguent cinq sous classes dans l'anaphore associative : l'anaphore associative métonymique, locative, fonctionnelle, actancielle, collective « L'anaphore associative : contigüité métonymique » in IBERICA n°15, 2008, p. 141

Dans cette copie 2, nous établissons une association anaphorique entre les unités lexicales présentées en gras. Le syntagme *le français* est en association avec les unités lexicales *bon orthographe, bon vocabulaire*. Il s'agit d'une corrélation qui est renforcée par l'adjectif *bon* ou *bien*. Ces unités lexicales permettent de penser le lien associatif de façon répétée ou renouvelée.

Dans la copie 24, nous relevons un passage où le syntagme *le français* est associé aux formes *son orthographe* et *son vocabulaire*. Et dans la copie 33, le groupe nominal *cette langue* est associé à l'unité lexicale *mon vocabulaire*.

<Copie= 24 seconde>

[...] Il y a plusieurs avantages d'une bonne maîtrise du français. D'abord, en apprenant **le français** l'élève enrichit **son orthographe** et **son vocabulaire**, il s'exprime bien, il peut faire sa dictée écrite sans faute grammaticale, surtout si l'élève maîtrise les règles de grammaire. [...]

<Copie= 33 seconde>

[...] Dans la classe pendant les cours j'aime toujours le français. **Cette langue** m'aide beaucoup à l'école parce que je travaille très bien en français, elle m'aide aussi à bien parler devant les gens, elle m'aide à enrichir **mon vocabulaire**, ainsi que mon orthographe.

Dans l'expression de l'anaphore associative, le jeu d'association se joue au niveau de l'évocation d'une généralité (la langue française) et d'une particularité (son orthographe, son vocabulaire, sa conjugaison...). Georges Kleiber (2001 : 347) parle de la relation fonctionnelle qui permet ici d'apprécier la caractéristique d'un élément au sein d'un ensemble ou d'une globalité. Dans les extraits suivants, nous constatons que le terme *français* est à une de ses attributs. Pour certains exemples, l'emploi du possessif permet de penser aux cas de concurrence dont parle Mathilde Salles (2014 : 211). L'adjectif possessif est employé là où l'article devrait apparaître. La question de l'emploi concurrentiel peut se poser mais les avant-textes n'ont pas permis de relever des remplacements entre ces deux outils de la langue.

<Copie= 38 seconde>

Une maîtrise en français me procure de grand avantage sur mes études. Ci-dessous je vous dirais les avantages quelle peut m'apporter. Avoir une connaissance **en français** : être fort en **vocabulaire**, en **conjugaison** et en **orthographe**. Elle me permet de lire et de **comprendre des expression** ou des textes qui sont devant mes yeux. [...]

<Copie= 58 seconde>

**Le français** nous aides de bien comprendre l'**orthographe** et **vocabulaire** est surtout très importante dans nos sociétés grâce en elle que j'ai appris à bien s'exprimer et bien écrire et dans le cadre de nos études elle nous aides de bien faire l'orthographe[...]

<Copie= 63 seconde>

Proprement parler le français est une langue vrément instructive et importante pour l'ho. Parce qu'elle l'aide à s'instruire dans **son vocabulaire, son écriture, l'orthographe**... Dans les lignes succédentent je donne son avantage dans le cadre de mes études.

#### 5.5.4.3. Classe de terminale

Pour la classe de teminale, l'anaphore associative apparaît dans le même contexte que pour la classe de seconde. C'est la référence à la *langue française* ou au *français* qui permet de poser le jeu associatif avec des composantes de cette langue.

##### <copie=24 terminale copie>

Ensuite **la langue française** me permet de faire de mes devoirs en respectant les notions de **vocabulaire** et de **grammaires**. Cette langue me permet de communiquer avec les étrangers sans lacune

##### <copie=28 terminale copie>

[...]. C'est avantage déjà en temp que **langue national**, mes dans mes etude **il** ma permit de bien s'exprimer, apprendre a bien écrire a savoir apprendre **la grammaireorthographe** et la conjugaison. etudiez le français ne nous apprend pas seulement elle eduque aussi nos enfant

##### <copie=52 terminale copie>

[...]. En effet, avoir la **maîtrise d'une langue** c'est savoir la manier correctement, **l'écrire, la lire**, mais aussi avoir **une connaissance en grammaire, orthographe** et autre,.....

##### <copie54>

[...]. La langue française a une connaissance très épouventable et à une avantages sur le processus de nos études, les avantages d'une **langue française** c'est d'avoir une connaissance en **orthographe** tout comme en **vocabulaire** et en plus nous nous trouvent que les langues nous permet de faire des voyages en bénéficie des mots pour agrandire encore un peu plus notre vocabulaire, [...]

Dans ces extraits, nous relevons des usages des termes qui posent le *français* comme terme globalisant. Le lien associatif n'est pas exprimé de façon pertinente. Mais nous nous rendons compte que la relation fonctionnelle repose sur le fait qu'une langue a une grammaire, une orthographe, une écriture...

Dans les extraits qui suivent la relation associative peut être définie entre le français et l'aptitude à écrire, à parler et à lire (copie 79), entre le français et la communication (copie 82).

##### <copie=79 terminale copie>

[...]. De no jour plus de dix pays utilisent la langue française car elle a une importance particulière pour nous élève. En effet de **la langue française** d'autre horizons comme le voyage, grâce à la connaissance nous pouvons **bien écrireet parler** couramment, avoir

accès à l'ordinateur, être capable de **lire un roman** et de comprendre, grace à la langue nous pouvons obtenir une bourse étrangère et avoir la possibilité de vite travailler. En conclusion, le français est d'une importance capitale pour les élèves comme pour toutes personnes ayant l'envi de travailler hors du pays un jour.

<copie=82 terminale copie>

A l'école nous apprenons les français. **Le français** est langue qui est ordonné a toute les écoles pour **la communication** des élèves; Dans chaque classe le français nous accompagne orthographe, le vocabulaire et la conjugaison cela nous aide à mieux sans sortir[...]

Dans ces différents extraits, nous ne relevons pas des exemples pertinents. Nous essayons de lire ce qui peut être considéré comme anaphore associative. A partir des données lexicales comprises dans les textes que nous exploitons ici, nous envisageons des liens stéréotypiques entre les entités. Cela permet de valider des anaphores associatives. C'est le cas entre les entités *français* et les sous disciplines qui lui sont affiliées : l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, la dictée... En effet, nous avons un grand nombre des copies dans lesquelles nous retrouvons ces sous disciplines du français.

## 5.6. Conclusion

Les exemples des auteurs que nous avons consultés, en l'occurrence ceux de Georges Kleiber, ne constituent pas des séquences textuelles mais des phrases isolées. Nos données, constituées des textes entiers, présentent une situation bien différente pour trouver les marques anaphoriques. Notre lecture des anaphores associatives a montré très peu des cas des relations exploitables entre entités lexicales. Si nous avons sélectionné quelques exemples pour la classe de troisième, il n'en va de même pour les classes de seconde et terminale.

En effet les données des lycéens sont caractérisées par une continuité ou progression thématiques globalement assurée soit par une reprise anaphorique pronominale soit par une reprise anaphorique lexicale ou nominale définie. Loin d'apporter une réponse satisfaisante et suffisante aux interrogations que peuvent susciter des telles pratiques, nous pensons au simple fait que l'anaphore associative, dans le cadre des séquences textuelles de discours authentique est assez délicate à construire. En fonction des énoncés on peut ou ne pas retrouver les anaphores associatives. En plus de cela, dans le cadre de nos candidats nous pensons aux programmes scolaires qui n'abordent pas ces questions de façon explicite et suffisante. Lors de la mise au point des programmes d'enseignement du collège et du lycée (chapitre2), nous n'avons pas trouvé, de façon explicite, des points relatifs aux anaphores en général et encore moins ceux sur les anaphores associatives en particulier.



## 5.7. Conclusion partielle

Nous venons de lire l'expression de la cohésion textuelle telle qu'exprimée dans les écrits scolaires à partir des anaphores lexicales. Ce sont cinq points qui structurent ce chapitre. Après un point de contextualisation, nous avons abordé les quatre types d'anaphores lexicales. Le premier point a donc permis de préciser des aspects théoriques et de décrire les corpus. Nous avons présenté quelques définitions circonscrivant les concepts et notions de l'analyse. Les opinions de G. Kleiber (1994), S. Whittaker (2003), JF Jeandillou (2000), E. Baumer (2011)... ont permis de construire des orientations de l'analyse. La description des données de l'étude s'est faite grâce en partie au logiciel Lexico3. Quelques problèmes de sélection des anaphores lexicales ont été résolus par des stratégies singulières. Nous avons par exemple eu recours à l'éventuelle reprise des termes du sujet pour penser à des anaphores fidèles et infidèles.

Ces différentes conceptualisations nous ont permis de lire les quatre anaphores lexicales : fidèles, infidèles, résomptives et associatives. Dans l'ensemble, nous avons pu relever quelques usages pertinents. Mais nous estimons les scripteurs reproduisent davantage des formes linguistiques plus ou moins figées qu'ils n'observent des schémas syntaxiques et sémantiques donnés. Les élèves n'ont pas véritablement conscience de produire des anaphores lexicales. La cohésion textuelle exprimée par ces anaphores traduit l'expression d'une compétence linguistique insidieuse et non stable.

## **TROISIÈME PARTIE**

### **CONNECTEURS ET CONSTRUCTION DISCURSIVE**

---

## Introduction

La troisième et dernière partie de notre thèse porte sur une lecture des connecteurs<sup>114</sup> d'énumération, de conclusion, d'explication et d'opposition qui donnent lieu aux formes les plus usitées dans notre base de données. Nous apprécierons la manière dont ces connecteurs construisent la cohésion discursive. Dans le chapitre 6, nous lisons les énumératifs et les conclusifs et dans le chapitre 7, nous nous intéressons aux explicatifs et aux marqueurs d'opposition.

L'analyse des connecteurs d'énumération est conduite à partir de la théorie sur les marqueurs d'intégration linéaire. Les marqueurs d'ouverture, de relais et de fermeture sont principalement abordés à partir des approches textuelles. Nous lisons, dans un premier temps, les écrits où les usages sont pertinents et dans une seconde phase nous décrivons les emplois non pertinents. Les conclusifs comme *donc, en conclusion, en somme, en définitive...* feront l'objet d'une lecture dans la seconde partie de ce chapitre 6.

Le septième et dernier chapitre de la thèse porte d'une part sur une lecture des explicatifs *parce que, car par exemple et en effet* et d'autre part sur les oppositifs *mais et cependant*.

---

<sup>114</sup> Michel Fayol et Hervé Abdi (1990 : 167) considèrent que « ... les connecteurs servent à marquer en surface les relations interpropositionnelles. La ponctuation sous système au moins partiellement hiérarchisé (<m<alinéa), indiquerait le degré relatif entre deux énoncés en succession immédiate. Quant aux connecteurs ils auraient la même fonction plus celle de proposer plus ou moins la nature de la relation interpropositionnelle ».

## CHAPITRE 6

### MARQUEURS D'ENUMERATION ET DE CONCLUSION

#### 6.0. Introduction

Dans les textes où il est question d'aligner des arguments pour convaincre le lecteur, le scripteur recourt presque systématiquement à des marqueurs dits énumératifs. Ces marqueurs sont dans l'ensemble des adverbes qui indiquent et délimitent des segments discursifs. Les conclusifs annoncent le début de la conclusion. Plusieurs conclusifs sont des locutions nominales. Les énumératifs et les conclusifs permettent de poser des marques textuelles dans le texte. En consacrant ce chapitre aux connecteurs énumératifs et conclusifs, nous faisons globalement allusion aux outils linguistiques qui servent à énumérer, à citer ou à hiérarchiser des arguments ou des exemples dans un texte, à annoncer une conclusion, à délimiter les parties d'une rédaction.

Les connecteurs énumératifs sont encore désignés de diverses manières. Antoine Auchlin (1981), Gilbert Turco et Danielle Coltier (1988), Liana Pop (2000) et Jean-Michel Adam (1990) et bien d'autres parlent des marqueurs d'intégration linéaire (MIL) avec quelques spécificités. Antoine Auchlin (1981 : 97) parle son côté de « marqueur de structuration de la conversation » et propose une réflexion sur le fonctionnement des expressions *d'une part...d'autre part...* Gilbert Turco et Danielle Coltier (1988) étudient également les mêmes marqueurs dans leur article sur les « agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire ». Liana Pop (2000 : 221) considère les marqueurs d'intégration linéaire comme des outils linguistiques « responsables de l'ordre « linéaire » d'intégration des séquences discursives, de type : *d'abord, ensuite, enfin* ou *premièrement, deuxièmement...* Ces outils marqueraient une catégorie d'opérations structurantes ne touchant pas au sens des énoncés (vs les mises en relief qui y touchent) ». Jean-Michel Adam (1990 : 154) définit les énumératifs comme des organisateurs ou de marqueurs d'intégration linéaire. Il écrit :

« A la suite de D. Coltier et G. Turco (1988), je considère les organisateurs énumératifs comme des marqueurs d'intégration linéaire qui « accompagnent l'énumération sans fournir de précision autre que le fait que le segment discursif qu'ils introduisent est intégré de façon linéaire dans la série » (1998 : 57). Pour ma part, je révisé ainsi le critère de linéarité : dans les séquences descriptives, il semble bien que

ces marqueurs servent à mettre de l'ordre dans un ensemble en segmentant le texte en parties et en introduisant parfois, au-delà du linéaire, des niveaux hiérarchiques. Le plan de texte ainsi créé produit un **effet de séquence** au rôle non négligeable sur la lecture-interprétation ».

La conception des connecteurs énumératifs se lit principalement à partir des notions de mise en ordre de segments du texte et de hiérarchisation. Ces connecteurs permettent donc au scripteur de construire une cohésion textuelle. Ils expriment des fonctions spécifiques. Veronika Laippala (2011 : 15) souligne l'importance des marqueurs d'intégration linéaire en ces termes :

« Contrairement à la phrase, dans laquelle la syntaxe détermine l'agencement des mots, aucune règle ne définit la façon dont les phrases devraient être organisées dans le texte c'est la sémantique qui règne dans le texte c'est le lecteur qui doit en s'appuyant sur ses connaissances...

Ces indices aident le lecteur dans l'interprétation des liens entre les phrases afin qu'il n'ait pas à les déduire lui-même. Ces indices peuvent être notamment des connecteurs spécifiant la nature de la relation entre les phrases, ou des constructions indiquent la place d'une phrase dans une énumération. Ainsi les expressions qui indiquent l'organisation des phrases à venir... fonctionnent comme des signaux de la façon dont les phrases doivent être interprétées... ».

De ces différents points de vue, nous considérons les énumératifs comme des marqueurs d'intégration linéaire et les conclusifs comme des expressions annonçant la fin d'une rédaction. Ces connecteurs sont des outils linguistiques ou des termes explicites qui permettent la structuration du texte et assurent sa cohésion. Agata Jackiewicz (2002) associe le MIL à une expression cadrative ou d'orientation dans l'organisation des idées.

On classe habituellement dans la famille des marqueurs d'intégration linéaire les marques qui entrent dans la composition des séries d'origine spatiale (*d'une part... d'autre part, en premier lieu... en dernier lieu...*), temporelle (*d'abord... ensuite... enfin, dans un premier temps... dans un second temps...*), ainsi que des séries dérivées de la numération (*premièrement... deuxièmement...*). Les marqueurs d'intégration linéaire segmentent le texte en rendant perceptible sa configuration. L'instruction fournie par un MIL dit que le segment discursif qu'il introduit est à intégrer de façon linéaire dans une série. Cet enchaînement s'établit en général entre éléments textuels du même niveau ce qui, sur le plan sémantique, revient à dire que les constituants mis en rapport doivent être traités dans un même mouvement interprétatif. Chaque marqueur d'intégration linéaire constitue à lui tout seul une expression cadrative à même d'indexer plusieurs propositions.

Gilbert Turco et Danielle Coltier (1988 : 60) ont proposé un classement des marqueurs en trois grandes catégories ayant « trois types de fonctions ». Ils présentent les éléments dans le tableau suivant :

Origine sémantique	Fonctions		
	Ouverture	Relais	Clôture
<b>Numération</b>	Premièrement Primo	Deuxièmement Secundo	
<b>Lieu</b>	D'une part	D'une part	De l'autre
	D'un côté	D'un autre côté	De l'autre
<b>Temps</b>	Tout d'abord	Ensuite	Enfin

Ainsi les données de la variable 1 issue de notre base de données correspondraient au(x) marqueur(s) d'ouverture pour « indiquer que le constituant discursif qu'il accompagne marque l'ouverture de la série », la variable 2 au(x) marqueur(s) qui « peuvent servir de relais, c'est-à-dire marquer que le constituant discursif qu'il accompagne entre dans une série dont il n'est pas l'élément initial », et la variable 3 au(x) marqueur(s) de clôture pour « indiquer que le constituant discursif qu'il accompagne marque la clôture de la série ». Nous allons inventorier les connecteurs énumératifs en tentant d'observer cette catégorisation. Nous nous appuyons sur la récapitulation lisible dans les tableaux ci-après.

Nature connecteur	du	Connecteurs utilisés	Numéro des copies	Nombre des textes
Connecteurs d'ouverture		en premier cas	70	1
		en premier lieu	74	1
		d'abord	52, 64, 78*	3
		tout d'abord	28	1
Connecteurs relais	de	deuxièmement	0	0
		ensuite	0	0
Connecteurs clôture	de	troisièmement	0	0
		enfin	22, 40, 55, 56, 57, 61, 74, 83, 91, 113	10

Tableau sur les MIL employés par les élèves de troisième

Ce tableau permet de relever, dans le corpus de troisième, trois faits. Le premier, le plus saillant, est celui de l'absence des marqueurs ou des connecteurs de relais. Les apprenants expriment bien une énumération mais sans les marques de la deuxième variable. Le deuxième fait est celui lié à la diversité des marqueurs d'ouverture. Nous avons par exemple une

expression peu courante : *en premier cas*<sup>115</sup> et un nombre peu considérable de connecteurs (6 à peine pour 150 copies). Le troisième fait est celui lié à l'emploi d'*enfin* comme marqueur exclusif de clôture. Le non emploi de l'énumératif *troisièmement* se comprend parce qu'il n'y a pas d'occurrence du connecteur de relais qui lui est associé (*deuxièmement*). Cette situation fait que les données de la classe de troisième ne seront prises en compte qu'au niveau de la partie traitant des emplois non pertinents des MIL.

S'agissant des données de la classe de seconde, nous les lisons à partir du tableau récapitulatif suivant :

Nature du connecteur	Connecteurs utilisés	Brouillons	Copies	Reprise du marqueur du brouillon à la copie	Nombre de textes
<b>Connecteurs d'ouverture</b>	Premièrement	29-44-63-65-69-70	29-36-44-63-65-69-70	29-44-63-65-70	5
	En premier lieu	25	/		0
	D'abord	24-43-71	24, 25, 43,		0
	Tout d'abord	4-23-30-48-78	4-23-30-48-78	4-23-30-48-78	5
<b>Connecteurs de relais</b>	Deuxièmement	20-29-36-47-63	20-29-36-47-63	20-29-36-47-63	5
	Ensuite	24-27-78	24-27-78	24-27-78	3
<b>Connecteurs de clôture</b>	Troisièmement	20-25-63	20-25-, 29 63	20-25-63	3
	Enfin	24-45-50-61-79-82-84	5-12-16-24-27-32-45-50-61-79-82-84	24-50-61-79-82-84	6

Tableau sur les MIL employés par les élèves de seconde

Pour le corpus de la classe de seconde, nous avons un nombre plus important de marqueurs pour un nombre de copies moins important. La spécificité ici apparaît avec les énumératifs *premièrement*, *deuxièmement* et *troisièmement*. Nous avons constaté que l'énumération s'arrête au troisième terme<sup>116</sup>. Il n'y a pas dans le corpus de *quatrièmement* ou de *cinquièmement*. Par ailleurs, comparativement aux marqueurs d'ouverture et de fermeture, le marqueur de relais *ensuite* est peu employé dans les copies de seconde. Il existe donc *a priori* des ruptures dans le jeu énumératif des arguments.

En ce qui concerne les données de la classe de terminale, nous les avons organisées dans le tableau suivant :

<sup>115</sup> S'agissant des expressions *dans un premier temps* et *en premier lieu*, Myriam Bras et Catherine Schnedecker (2013 : 90) les décrivent comme des locutions figées. Elles notent que « la seule variation consiste en l'insertion de *tout* limitée aux locutions en *premier* et *dernier* » (2013 : 91). En écrivant *en premier cas*, l'apprenant fait une substitution qui touche au caractère figé évoqué et cela devient une variation susceptible de manifester une particularité linguistique.

<sup>116</sup> Gilbert Turco et Danielle Coltier (1988 : 61) notent : « "Primo" est lui aussi le premier élément d'une série théoriquement illimitée. Cependant, du fait sans doute de son emprunt à une langue étrangère, la série se poursuit rarement au-delà du troisième terme ».

Nature du connecteur	Connecteurs utilisés	Brouillons	Copies	Du brouillon à la copie	Nombre des textes
Connecteurs d'ouverture	Premièrement		37, 40, 55, 72		
	En premier lieu				
	D'abord		1, 8, 26, 32, 38, 49, 52, 55, 72, 81, 91		
	Tout d'abord		10, 19, 24, 28, 37, 44, 46, 48, 49, 68, 73, 89		
Connecteurs de relais	Deuxièmement		35		
	Ensuite		19, 23, 24, 37, 48, 52, 63, 74, 75, 80, 87, 90		
Connecteurs de clôture	Troisièmement		0		
	Enfin		5, 7, 10, 19, 24, 29, 30, 52, 57, 63, 65, 80		

Tableau sur les MIL employés par les élèves de terminale

Au niveau du corpus de la classe de terminale, la série d'énumération qui fonctionne est celle qui porte sur *d'abord*, *ensuite*, *enfin*. La présence des termes *premièrement* et *deuxièmement* dans le corpus ne s'accompagne pas des autres marqueurs de la série.

Dans l'ensemble, la lecture de l'emploi des MIL au niveau des trois classes (troisième, seconde et terminale) révèle une dynamique sérielle peu observée. Pour comprendre la tendance générale de l'emploi des connecteurs énumératifs, il est possible de porter notre attention au nombre d'occurrences. Les pourcentages des occurrences lus à travers le tableau suivant permettent de le confirmer.

Nature des marqueurs	Classe de troisième (150 copies)		Classe de seconde (87 copies)		Classe de terminale (94 copies)	
	Nombre d'occurrences	Pourcentage	Nombre d'occurrences	Pourcentage	Nombre d'occurrences	Pourcentage
<b>Ouverture</b>	6	4%	15	17,24%	27	28,72%
<b>Relais</b>	0	0%	8	9,19%	13	13,82%
<b>Clôture</b>	10	6,66%	15	17,24%	12	12,76%

Tableau sur le taux d'emploi des MIL

Ce tableau montre en effet que les connecteurs énumératifs sont employés par les élèves à des proportions variables. En considérant les niveaux de la troisième à la terminale, nous remarquons une progression quantitative des marqueurs d'ouverture et de relais. Les marqueurs de clôture progresse de la troisième à la seconde et régresse en terminale.



A partir de ces données, nous allons d'une part considérer l'emploi pertinent de quelques variables au sein des copies en tenant en compte des niveaux d'études (et éventuellement des avant-textes) et d'autre part des emplois non pertinents d'une et de deux variable(s) à la place de la série de trois variables attendues.

Nous portons notre attention sur les configurations discursives contenant des emplois des MIL. Nous identifions des séries textuelles pertinentes et non pertinentes. Agata Jackiewicz (2004) évoque l'écriture des séries en ces termes :

« La sériation apparaît comme une opération complexe faisant appel à la fois au balisage des objets textuels, à leur groupement et à leur mise dans un certain ordre. Le balisage trace dans le matériau textuel se déroulant linéairement les frontières des unités, permettant ainsi leur identification et leur différenciation. Les relations syntaxiques et la ponctuation, qui mettent en évidence des unités infra-phrastiques, au-delà de la phrase se voient relayées par la présence de marques discursives (sortes de « balises ») dotées de capacités d'indexation et d'articulation »<sup>117</sup>.

Les marqueurs introduisent donc des séries textuelles qui se retrouvent dans un ordre *a priori* orienté. L'emploi de ces marqueurs permet d'apprécier la manière dont le scripteur organise la progression thématique. Nous procédons à la lecture de quelques productions écrites en insistant particulièrement sur les marques discursives et le découpage ou le groupement des séquences.

### **6.1. Emplois pertinents des connecteurs d'énumération**

Il y a énumération à partir du moment où il existe au moins deux arguments ou deux exemples dans une production écrite. C'est la mise en série des éléments cités. Le dispositif énumératif fonctionne de façon correcte ou pertinente quand les termes co-occurents sont employés de façon hiérarchisée dans une rédaction. Il établit une prise en charge, une hiérarchisation croissante ou décroissante d'une argumentation. Ainsi les adverbes permettent de citer plusieurs éléments, les marqueurs comme *d'abord*, *ensuite*, *enfin* construisent une énumération en trois séquences, les marqueurs comme *d'une part*, *d'autre part* établissent un type de lien entre deux arguments ou deux exemples.

Pour mener notre étude, nous retenons les éléments des corpus issus des textes ou copies de la classe de seconde et de terminale. Il s'agit des corpus où des données

---

<sup>117</sup> Agata Jackiewicz, (2004) Les séries linéaires dans le discours : marques, opérations et structures sous-jacentes, article disponible sur [https://hal.archives-ouvertes.fr/sic\\_00001228/document](https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00001228/document)

intéressantes ont été relevées. Aussi allons-nous lire l'emploi pertinent des MIL au sein de deux copies de la classe de seconde et des deux copies de la classe de terminale.

La lecture de la copie 24 de la classe de seconde nous donne un exemple d'emploi pertinent des marqueurs d'intégration linéaire.

<copie="seconde\_024"> En ce qui concerne mes études, la langue française a plusieurs avantages, en la maîtrisant sérieusement. Quels avantages y a-t-il en maîtrisant cette langue ? J'explique en quelques lignes les avantages d'une bonne maîtrise de la langue française. Il y a plusieurs avantages d'une bonne maîtrise du français. **D'abord**, en apprenant le français l'élève enrichit son orthographe et son vocabulaire, il s'exprime bien, il peut faire sa dictée écrite sans faute grammaticale, surtout si l'élève maîtrise les règles de grammaire. **Ensuite** avec tout ce que l'élève apprend et retient depuis sa première classe jusqu'à un haut niveau, lui a permis de réussir en remportant toujours la victoire dans ses examens les concours, en ayant des bourses, en jouant à des jeux intellectuels de mémoire et gagné des cadeaux même des billets d'avion pour aller poursuivre des études ailleurs. **Enfin**, le français aussi après l'avoir bien maîtrisé, un jeune très brillant(e) a la chance de trouver un bon travail, La langue française élève les jeunes, les rend au-dessus de tout, un jeune rempli d'embussions peut ouvrir des bibliothèques, comme : en Europe, en Amérique, en Asie... En définitive, la langue française est très importante et avantageuse pour notre génération. Pour être futur cadre de notre pays ensuite ailleurs.

Dans cette copie, l'élève retient trois exemples pour illustrer l'opinion selon laquelle il existe "plusieurs avantages du français". En retenant ces trois marqueurs, il aurait pu dans sa phrase d'annonce indiquer déjà le nombre exact des séquences en notant par exemple la formule suivante : « il existe trois avantages du français ». Dans cette copie, au-delà de quelques maladroites expressives, l'élève organise sa réponse de façon bien structurée. Il s'appuie sur des cadres textuels<sup>118</sup> et la cohésion textuelle permet alors de comprendre le message. Un effort de construction du discours est donc lisible grâce en partie aux MIL.

Après l'analyse de ce premier exemple, l'emploi pertinent des MIL est encore lisible dans la copie 29.

Dans la copie 29 de la classe de seconde, nous avons relevé une énumération effectuée avec les connecteurs *premierement*, *deuxièmement*, *troisièmement*. Les séquences textuelles se présentent de la manière suivante :

<copie="seconde\_029"> [...] Dans le cadre de nos études, le français a plusieurs avantages. **Premierement** il nous aide à connaître la langue, à comprendre, à parler et à lire. **Deuxièmement** le français est une langue coloniale c - à - d, nous sommes colonisés

---

<sup>118</sup> Nous pensons à ce qu'Agata Jackiewicz, (2002) affirme au sujet de la notion de cadre : « La notion générale de *cadres* y est employée pour désigner les circonstances dans lesquelles il faut envisager un certain état ou une série d'événements. Les cadres contribuent à partitionner l'information dans des rubriques homogènes. Ils instaurent un lien de cohésion textuelle [9] que le lecteur reconstruit à partir de nombreux indices et en particulier en s'appuyant sur les *introduceurs de cadres* ».

par les français donc nous avons droit de connaître et de maîtriser la langue. **Troisièmement** le français fait preuve d'une bonne éducation [...].

L'élève présente trois illustrations de l'argument « le français a plusieurs avantages ». Avec l'adverbe *premièrement*, on enregistre l'ouverture ou le commencement de l'énumération laquelle se prolonge avec *deuxièmement* et se termine avec *troisièmement*. Nous notons simplement que ce dernier adverbe termine l'énumération dans la mesure où le scripteur n'indique pas une quatrième illustration. Nous comprenons aussi que l'adverbe *troisièmement* ne clôt véritablement pas une énumération comme le fait *enfin* dans la triade *d'abord, ensuite, enfin*. Il existe une possibilité de poursuivre l'énumération avec un quatrième, un cinquième... arguments. Au regard de l'organisation des idées, l'emploi des énumératifs dans cette copie 29 est pertinent. Il traduit la stratégie scripturale de l'élève qui conçoit visiblement bien les choses et qui tente de recourir à des outils linguistiques appropriés pour exprimer sa pensée. Le jeu énumératif fonctionnant normalement aboutit à une cohésion textuelle qui participe à la cohérence du discours.

Dans la copie 63, nous avons un autre cas d'emploi relativement pertinent des MIL. L'apprenant pose un argument et essaie de l'illustrer avec des exemples donnés.

<Copie= 63 seconde> [...] En effet elle est importante et avantageux pour moi parce qu'elle m'aide **premièrement** dans mon vocabulaire **deuxièmement** dans mon orthographe étude, et **troisièmement** dans mon écriture, elle m'aide aussi dans l'orale. Elle m'instruit beaucoup surtout en ce qui concerne mes études. [...]

La lecture des séquences argumentatives peut aider à suivre l'organisation de la pensée de l'apprenant. En stratifiant l'argument et les idées, nous obtenons les éléments suivants :

**Argument :** En effet elle est importante et avantageux pour moi parce qu'elle m'aide

- **premièrement** dans mon vocabulaire
- **deuxièmement** dans mon orthographe étude,
- et **troisièmement** dans mon écriture, elle m'aide aussi dans l'orale. Elle m'instruit beaucoup surtout en ce qui concerne mes études. [...]

L'importance de la langue française est lue à travers une fonction d'aide. Cette langue aiderait l'élève dans son vocabulaire, son orthographe, son écriture... Si les idées énumérées manquent un peu de clarté, elles ont toutefois l'avantage d'être présentées de façon hiérarchisée et construisent presque systématiquement une espèce de cohérence discursive.

La lecture de ces exemples a permis de construire un discours donné. Avant de dégager quelques dans l'emploi des MIL par les élèves, nous allons poursuivre la lecture des données du corpus de la classe de terminale.

Pour la classe de terminale, nous avons deux exemples pertinents d'emploi des énumératifs dans les copies 24 et 52. Les deux apprenants ont organisé des arguments en ayant recours aux MIL de façon globalement conséquente. Par l'emploi de (*tout*) *d'abord*, *ensuite*, *enfin*, les élèves manifestent leurs compétences linguistiques. Ils illustrent la manière dont ils perçoivent la hiérarchie des idées exprimées.

[<copie="terminale\\_024">](#) [...] A l'instar des matières comme le français, les exercices littéraires, les mathématiques, l'histoire géographie, l'éducation sportive... pour moi par exemple les notions françaises que j'ai m'épargnent *tout d'abord* de l'ignorance. Car je ne peux être pâmée ou attristée si je suis en face d'une personne qui me pose des questions en français je ferai l maximum de répondre aux questions posées. *Ensuite* la langue française me permet de faire de mes devoirs en respectant les notions de vocabulaire et de grammaires. Cette langue me permet de communiquer avec les étrangers sans lacune. Et grâce à cette langue j'ai eu la base d'arriver en terminale. Et si je pense que sans les études, qui sont à la formation d'une bonne maîtrise du français, tous les du Congo seront analphabète et ne pourrons pas écrire au présent mêmes au rebelles pour leur demander de faire la paix . *En fin (enfin)* grâce à la langue France que je travaillerai un jour si et seulement si je suis embauchée dans les entreprises congolaises , car c'est la seule langue officielle permise aux congolais de se communiquer pour bien véhiculer les langages. [...]

[<copie="terminale\\_052">](#)Le Congo est l'un des pays colonisés par la France. Celui - ci a pour langue universelle le français. Dans le cadre des études, elle est plus répondeuse. Alors qu'elles sont donc les avantages ? Dans le cadre de l'éducation la langue la plus parlée est le français. *D'abord*, le français étant une langue universelle, c'est-à-dire la plus parlée au Congo et surtout dans le cadre de nos études. Le fait de savoir très bien parler, lire et écrire est un grand atout à la connaissance du français. En effet, avoir la maîtrise d'une langue c'est savoir la manier correctement, l'écrire, la lire, mis aussi avoir une connaissance en grammaire, orthographe et autre,... *Ensuite*, il y a la compréhension. C'est-à-dire, ce n'est pas le fait de connaître la langue sans pour tant bien comprendre. On n'évolue, que lorsque on comprend ce qu'on fait. *Enfin*, le français n'est le français n'est pas la seule langue utilisée dans le cadre des études il ya la présence des langues étrangères comme : l'anglais, le chinois, ... En outre comprendre une langue c'est - à - dire bien la parler, écrire et lire permet d'évoluer et de découvrir ce que l'on y ignore. En somme la langue française est très importante à connaître pour évoluer dans les études, surtout au Congo.

Si dans la copie 24, une faute d'orthographe apparaît, nous réalisons dans l'ensemble que la hiérarchisation des idées est effective grâce à l'emploi des MIL. Nous constatons également que la forme *enfin* n'annonce pas une conclusion. Dans la copie 52, l'élève exprime bien la différence entre le dernier marqueur de la trilogie énumérative et le connecteur conclusif *en somme*. L'écriture scolaire qui observe cet ordre discursif et révèle une réelle compétence de l'apprenant. En fait, ce dernier doit être capable de conceptualiser

l'ensemble de sa réflexion afin de pouvoir placer des connecteurs à des endroits précis de sa rédaction.

Toutefois, le faible taux de réussite de ce procès d'organisation du discours conduit à penser à une difficulté pratique des élèves à le faire. Le peu de pertinence traduit un état de lieu des compétences linguistiques des élèves. Après la lecture des usages pertinents des connecteurs énumératifs, nous poursuivons notre étude en mettant l'accent sur les emplois erronés des MIL. Une lecture des productions écrites permettra d'interpréter les causes de la non pertinence des MIL.

## **6.2. Emplois non pertinents des marqueurs d'intégration linéaire**

Les tableaux sur les variables indiquent globalement que des apprenants du secondaire emploient peu de MIL dans leurs productions écrites. Les éléments co-occurents n'apparaissent pas toujours ensemble rendant l'énumération ou l'ordre peu conséquent ou non pertinent. L'emploi non pertinent des MIL est un usage déficient, incomplet ou erroné des énumérateurs. Il peut aussi être compris dans le sens de la non homogénéité dont parle Agata Jackiewicz (2002) dans son article sur le « Repérage et délimitation des cadres organisationnels pour la segmentation automatique des textes ». Nous envisageons l'analyse de quelques usages pour fixer la tendance identifiable dans les copies des élèves congolais. Les ruptures cohésives dans les productions écrites vont se lire à partir des textes ou copies des classes de troisième, de seconde et de terminale.

### *6.2.1. Les ruptures énumératives en classe de troisième*

Pour la classe de troisième, nous avons retenu trois illustrations. Dans les copies 57, 70 et 74, nous enregistrons des emplois non pertinents dignes d'intérêt.

<copie="troisieme\_057">La republique du Congo est un pays qui représente nombre des villes du nord au sud ces ville sont reliées les unes aux autre les voies de communication **par ailleurs** ce voies relie de pays avec d'autre. Les route dans l'Etat congolais constitue un atout important dans le developpement économique du pays car pacilente du chemin de fer Congo océan avec 510km relie Brazzaville à Pointe-noire assurent le transport des produits importes et exportes. La maritime avec les autre pays de l'afrique centrale d'où le Congo est un pays de transit **enfin**, le Congo est un pays qui représente nombres voies de communication qui assurent son désenclavement de l'arrière pays avec le port maritime de Pointe - noire il joue le rôle de transit.

Dans cette copie, nous avons une introduction formulée en une phrase : « La republique du Congo est un pays qui représente nombre des villes du nord au sud ces ville sont reliées les unes aux autre les voies de communication **par ailleurs** ce voies relient de pays avec d'autre ». Au sein de cette phrase introductive se trouve le marqueur de relais *par ailleurs* qui assume plutôt la fonction d'un connecteur d'ouverture en raison de sa position initiale dans la rédaction. L'analyse de la suite de la copie permet de relever l'énumération non explicite de trois arguments qui se présente de la manière suivante :

- Les route dans l'Etat congolais constitue un atout important dans le developpement économique du pays **car** pacilente du chemin de fer Congo océan avec 510km relie Brazzaville à Pointe-noire assurent le transport des produits importes et exportes.
- La maritime avec les autre pays de l'afrique centrale d'où le Congo est un pays de transit
- **enfin**, le Congo est un pays qui représente nombreses voies de communication qui assurent son désenclavement de l'arrière pays avec le port maritime de Pointe - noire il joue le rôle de transit.

Le connecteur de fermeture *enfin* apparaît à la fin de l'énumération sans être précédé par les marques d'ouverture et de relais (*d'abord* et *ensuite*). Il est plutôt employé dans le sens d'un conclusif et assure mal le rôle cohésif qu'on attribue luid'ordinaire. En somme, la copie 57 de la classe de troisième est mal structurée. Les arguments ne sont pas hiérarchisés avec l'aide des connecteurs. Il y a une simple juxtaposition des idées ; ce qui empêche de bien lire le jeu de progression thématique attendu. Il résulte de cette pratique scripturale une désarticulation des séquences du texte, une absence de cohésion textuelle. Et la lecture de la copie confirme le fait que les idées de l'apprenant sont présentées dans une rédaction non structurée ou brouillée.

Après la lecture de l'emploi non pertinent dans la copie, nous poursuivons notre lecture par la prise en compte de la copie 70. Cette copie est transcrite comme suit :

<copie="troisieme\_070">La construction des routes apparait **en premier cas** comme figure du deplacement des gens de Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale. Que vais-je dire à l'aide des exemples tirés tout en precisant l'importance de ces routes ? Les routes sont des moyens permettant la circulation des peuples congolais **dans le caspolitiquesoit** commercial pour acheminer les marchandises. Elles aident les gens de se deplacer d'une ville à une autre et surtout dans les centres urbains principaux et regionales. Elles permettent aux gens d'arriver rapidement à deux villes à longue distance. **Par exemple** la route qui relie Brazzaville à Ouesso developpe les condition d'effectuer rapidement le voyagesoitpar un accomplissement naturel ou professionnel **etsoit**par les faits internationaux. La route est une coupure surtout des villes qui se trouvent au niveau de la voie navigable. Les routes sont construites aux villes congolaises pour les autres Etats de l'Afrique centrale pour des raisons politiques, commerciales , professionnelles , culturelles , militaires...**Par exemple** la route qui

relie Dolisie à Libreville permet la circulation d'une manière simplement normale **soit** pour des relations amicales **et soit** pour des accomplissements culturels des gens d'une ville à une autre. La construction, figure du déplacement vise le bien public des villes vers les autres à condition du développement et des biens de consommation du pays.

Dans la copie 70, nous avons plusieurs connecteurs. Les formes suivantes sont identifiées : *dans le premier cas, dans le cas politique, soit... et soit, par exemple*. Ces mots ou expressions jouent le rôle de marqueurs de cohésion mais leur emploi n'est pas toujours efficient. En portant notre attention aux connecteurs énumératifs, nous ne retenons que les deux premières expressions de cette liste. La lecture attentive de la copie permet de relever que l'apprenant ne commence pas sa rédaction par une véritable introduction. La première phrase de la rédaction passe davantage pour une illustration d'un argument non posé. Elle ne présente pas un contexte ou un cadre de la réflexion. Et cette première phrase est suivie par une phrase interrogative qui pose une sorte de problématique et validant alors l'idée d'une partie introductive de la rédaction. La suite de la rédaction présente un développement où nous lisons l'expression *dans le cas politique* (expression qui nécessairement est à comprendre dans une corrélation avec *en premier cas* de la première phrase). Le jeu énumératif n'est plus observé et la dynamique argumentative devient absente. Le résultat d'une telle désorganisation est une absence de cohésion textuelle (une réalité qui n'annule pas le sens du discours).

Après ce premier cas d'emploi non pertinent des MIL, nous allons poursuivre l'analyse des exemples retenus par la prise en compte de la copie 74. Pour une meilleure perception de notre propos, nous transcrivons le texte de la rédaction.

<copie="troisieme\_074">Les routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale, apparaît **en premier lieu** comme un lieu de déplacement . A quel moment on peut reconnaître l'importance de ces routes ? Ces routes ont une grande importance, le Congo étant un pays d'Afrique centrale construit plusieurs routes qui le relient au d'autres Etats de l'Afrique centrale parmi ces routes nous avons : la route Brazzaville - Pointe-Noire qui permet au pontenegrin et au Brezzavillois d'être en relation et qui permet **aussi** le transport des marchandises, **aussi** la route Brazzville Gabon qui assure la civilisation des passagers de transport des marchandises et de cooperation entre les deux nations. **En fin** nous allons dire que ces routes permettent la civilisation du pays, le transport des marchandises et aussi le developpement d'un pays. Ces routes permettent également d'être en relation à plusieurs nations.

Dans cette copie 74, nous avons identifié un usage non pertinent des MIL avec juste l'emploi des marqueurs d'ouverture et de fermeture. L'omission des marqueurs de relais est à l'origine de la non pertinence du discours. Et les deux marqueurs employés ne sont pas vraiment co-occurents. En effet, le marqueur *en premier lieu* est logiquement employé à la

place de *d'abord*. Et si tel n'est pas le cas, alors c'est l'adverbe *enfin* qui devrait être remplacé par une locution comme *en dernier lieu*. Il apparaît au niveau de cette copie, une disjonction formelle dans le choix des connecteurs. Et en faisant un peu plus attention, nous pouvons aussi affirmer que la forme *enfin* dans la copie 74 exprime bien une valeur de marqueur conclusif. Finalement le jeu énumératif dans cette copie ne suit pas une organisation conséquente et l'expression de la cohésion textuelle devient introuvable.

Les emplois non pertinents des MIL par les élèves de troisième se lisent à travers des copies où le jeu énumératif n'est pas observé dans l'ensemble. Les apprenants ont tendance à oublier de construire leur rédaction. Ils formulent des idées sans chercher véritablement à les hiérarchiser. En considérant la cohésion textuelle du point du scripteur, nous nous rendons compte que l'élève ignore le rôle des énumératifs dans la construction de la pertinence.

La lecture de ces quelques copies de troisième a permis de dégager la tendance observable dans l'usage des énumératifs. Il apparaît fondamentalement que les élèves de troisième n'observent pas le jeu énumératif. Cette tendance se confirme-t-elle dans les productions écrites des élèves de seconde ? Nous poursuivons la lecture des données de la seconde pour apprécier les stratégies ou les habitudes linguistiques manifestées.

### 6.2.2. *Les ruptures énumératives en classe de seconde*

Les ruptures énumératives sont à comprendre comme le non respect de la continuité textuelle. Dans le jeu de l'énumération ou de la succession logique et attendue des connecteurs, il apparaît une disjonction, une omission qui casse la dynamique textuelle. Il s'agit autrement d'un non respect de la cohésion textuelle dans la phase de rédaction. Pour lire les usages non pertinents des MIL en classe de seconde, nous avons retenu quelques copies où apparaissent des séquences avec des marqueurs non harmonisés. L'analyse n'est pas exhaustive, elle retient les copies où la rupture énumérative tend à traduire une façon de faire de plusieurs élèves. Nous allons donc décrire le phénomène à partir des copies 4, 20, 23 et 65.

La copie 4 se présente de la manière suivante :

<copie="seconde\_04">La maîtrise du français a des avantages dans le cadre de nos études c'est ainsi que dans le cadre de mon travail je vais vous les présenter.

**Tout d'abord** le français est une langue qui nous avait été laissée par nos colonisateurs. Dans le cadre de nos études la bonne maîtrise du français a des grands avantages très importants. Par exemple un étudiant après ses études est dans l'obligation de chercher un emploi dans les sociétés c'est par là que je dirais ceci lors que (= lorsque) on cherche à être employé on donne toutes ses qualités pour impressionner celui qui va t'employer donc comment le faire par on maîtrisant la langue française. La maîtrise du français de nos jours a grands avantages pour les congolais que nous sommes parce que c'est une chose qu'on tient compte avant d'obtenir un emploi ou encore plusieurs opportunités.



Je dirais pour conclure que la maîtrise du français dans le cadre de nos études

Dans cette copie, le marqueur *tout d'abord* est supposé inaugurer l'ouverture d'une énumération mais la lecture de la suite de la rédaction ne permet pas de relever la présence des connecteurs comme *ensuite* et *enfin*, des connecteurs qui sont co-occurents au premier. La hiérarchisation des idées que ces marqueurs sont supposés exprimer ne fonctionne plus et, la rédaction se lit comme un ensemble de propos sans cohérence. Le phénomène de progression textuelle devient alors difficile à déterminer.

Dans la copie 20, une autre manifestation de la rupture énumérative peut être relevée. Là où le lecteur cherche à lire les avantages de la maîtrise de la langue française, il se retrouve devant différentes affirmations qui ne portent pas toujours sur la thèse initiale.

<copie="seconde\_020">Dans le cadre de nos études je vais vous présenter les avantages d'une bonne maîtrise du français.  
Dans les avantages d'une bonne maîtrise en français **tous d'abord** le français c'est une langue qui nous facilite la tâche car nous permet de bien comprendre les choses parce que le français est éternelle au niveau des études parce que si tu sais pas parler le français à l'école ce que tu es rien. A l'école les professeurs ne parlent qu'en français tout est en français à l'école ce pour cela qu'on tant de dit tu s'est pas parlé le français il faut même chercher à faire les cours du soir parce que tout le monde cherche à parler français.  
Pour conclure le français c'est une langue j'aime beaucoup parce que je suis fière de parler le français à l'école en plus c'est avantageux

Dans cette copie 20, la rupture énumérative repose sur le fait que l'emploi de *tout d'abord* (avec certes une orthographe fautive) n'est pas suivi des autres connecteurs qui lui sont associés. Il s'agit de l'écriture d'une série canonique incomplète et l'absence de certains marqueurs est préjudiciable à la cohésion textuelle de l'ensemble de la structure. Nous relevons aussi le fait que la présentation attendue des avantages du français manque de clarté. Dans la restructuration suivante, nous essayons de montrer qu'il y a plusieurs omissions dans l'organisation du texte et ces omissions aboutissent encore à une absence de cohésion textuelle. L'effort de construction de la rédaction n'est pas lisible en raison de l'absence de tous les connecteurs (*ensuite* et *enfin* ne sont pas employés).

Dans les avantages d'une bonne maîtrise en français  
**tous d'abord** le français c'est une langue qui nous facilite la tâche  
~~parce que~~ ~~exemples~~  
**Ensuite** car nous permet de bien comprendre les choses  
parce que le français est éternelle au niveau des études  
parce que si tu sais pas parler le français à l'école ce que tu es rien.  
**Enfin** A l'école les professeurs ne parlent qu'en français tout est en français à l'école

ce pour cela qu'on tant de dit tu s'est pas parlé le français il faut même chercher à faire les cours du soir parce que tout le monde cherche à parler français.

**Pour conclure** le français c'est une langue j'aime beaucoup  
parce que je suis fière de parler le français à l'école en plus c'est avantageux

Nous relevons donc qu'au niveau de la première illustration introduite par *tout d'abord* n'est pas suivie d'une exemplification comme pour les deux séquences suivantes. Au niveau de la deuxième illustration, il y a l'omission du connecteur *enfin* ne permet pas délimiter avec le passage à une nouvelle idée. Et, à ce niveau, le fait d'avoir deux justifications (introduite par *parce que*) crée un effet de répétition disconvenant. Par ailleurs, le contenu sémantique est dissonant. L'illustration évoque la "compréhension des choses" mais la justification présente "l'éternité du français dans les études" et "la perte de personnalité si on ne sait pas parler français". Concernant la troisième illustration, elle n'est pas introduite *enfin* comme nous avons tenté de le proposer ici. Là encore, le discours de l'élève ne présente véritablement pas des avantages de la langue française. Par ces phénomènes, nous réalisons que le jeu énumératif qui devrait aider les apprenants à organiser les différents moments d'une rédaction n'est pas bien assimilé.

La rupture énumérative est encore manifestée dans la copie 23 où le connecteur d'ouverture *tout d'abord* est employé seul.

<copie="seconde\_023">C'était un vendredi le 23/10/2010 à 10h. Mais avantage d'une bonne maîtrise en français. Mes avantages en maitrison le français le français est une langue colonial la langue français me permet **tout d'abord** de decrire un text, de se communique soit de travailler dans une société, d'aller, dans les pays francophone en exprimant sans difficultés, d'enseigner, d'ecrire la langue français, d'interllocute libraiment et de mieux compte l'argent sans problème en français.

J'aime langue française parce que sa me donne plusieurs moyens de se déplacer ou de se communique au pays francophone sans difficulté

Dans cette copie, l'apprenant cherche à énumérer les différents avantages du français. C'est dans le développement qu'il énumère des idées mais sans employer des connecteurs (appropriés). L'argument initial repose sur ce que permet la langue française. Donc, de façon indirecte, l'élève parle des avantages du français. Il cite huit idées dont la pertinence ou la cohérence reste à prouver. Et la hiérarchisation de ces idées reste aléatoire.

1. **tout d'abord** de decrire un text,
2. de se communique
3. **soit** de travailler dans une société,
4. d'aller, dans les pays francophone en exprimant sans difficultés,
5. d'enseigner,

6. d'écrire la langue français,
7. d'interlocute librement
8. et de mieux compte l'argent sans problème en français.

En raison de la pluralité d'arguments, l'élève pouvait recourir à une énumération avec les adverbes numéraux ordinaux et l'emploi de *tout d'abord* devient ainsi bien impertinent. Par ailleurs, le marqueur *soit* (au niveau de la troisième citation) devrait être associé à une deuxième occurrence pour traduire une alternative. Là encore, l'omission de la seconde occurrence tend à brouiller le discours. Au niveau du contenu sémantique, nous ne pouvons accepter toutes ces énumérations comme des preuves des avantages d'une maîtrise de la langue française. Ainsi la dernière illustration n'est pas admissible. Ces différentes données représentent l'état d'esprit et les conceptions linguistiques du rédacteur.

Après cette copie 23, nous avons choisi de lire la copie 65 où plusieurs aspects expriment la rupture énumérative.

<copie="seconde\_065">Les avantage d'une bonne maîtrise du français est que. **Premièrement** je dirai que le français est la langue la plus embarrassante, très intéressante. **D'autre part** il devient un peu compliqué facile à s'exprimer mais à écrire. **D'autre part** d'après moi je dirais aussi que c'est la langue la plus parlée dans presque la moitié des pays d'Afrique, d'Europe et bien d'autres...il est vraiment différent des autres langues que baraguinons et je pourrais citer. Il s'agit de l'anglais l'espagnol l'arabe le portugais et plus...

Dans cette copie, l'apprenant organise ses idées en plusieurs étapes ou séquences. Il évoque les raisons ou les avantages d'une maîtrise de la langue française. La rupture énumérative relevée intervient à deux niveaux. D'une part, l'apprenant présente un argument avec le connecteur d'ouverture *premièrement*, un connecteur qui n'est pas suivi par les énumératifs qui lui sont associés comme *deuxièmement* et *troisièmement*. Dans toute la copie, il n'y a que la forme *premièrement* qui est employée. Finalement, cet emploi pose un problème de cohésion textuelle. D'autre part, au sein de ce premier argument (dont les limites restent peu lisibles), l'élève avance une affirmation pour prouver l'argument initial. Il recourt à deux faits ou exemples introduits par le marqueur *d'autre part*<sup>119</sup>. Il y a rupture à ce niveau parce que l'énumération de ces deux exemples devrait se faire avec les marqueurs *d'une part... d'autre part*. Le fait de n'employer que la seconde forme pour les deux cas conduit à penser que l'apprenant ne pense pas à la hiérarchisation des faits discursifs. Dans la

<sup>119</sup> Gilbert Turco et Danielle Coltier (1988 : 60) considèrent l'expression *d'autre part* comme un marqueur de relais ayant une origine sémantique spatiale. Dans l'emploi de l'élève, nous relevons une incomplétude de la série canonique qui est exprimée à partir du moment où la forme d'ouverture (*d'une part*) n'est pas employée ( $\emptyset$ /*d'autre part*). Et cette incomplétude déstabilise la cohérence textuelle que les marqueurs sont appelés à favoriser.

schématisation suivante, nous relevons que la rupture énumérative est renforcée par une maladresse d'expression où le contenu sémantique du discours pose problème.

**Premièrement** : français = la langue la plus embarrassante, très intéressante.

**D'autre part**, le français = un peu compliqué facile à s'exprimer **mais** à écrire.

**D'autre part**, le français = la langue la plus parlée (d'après moi)

Dans ces quelques copies, nous avons relevé une tendance majeure : les ruptures énumératives dans les copies des apprenants de seconde portent sur deux aspects. Le premier est celui relatif aux connecteurs d'ouverture qui ne sont pas associés aux connecteurs co-occurrents. Le second concerne l'inadéquation entre le contenu sémantique des illustrations et l'argument principal à illustrer. Ces phénomènes textuels aggravés par les maladresses d'expression finissent par manifester une pratique déficitaire des moyens de la langue, cela permet de relever le fait que la cohésion textuelle est mise à mal dans les copies de seconde.

Pour avoir une idée plus large sur les ruptures énumératives liées aux connecteurs énumératifs, nous poursuivons notre lecture des copies des élèves de terminale.

### 6.2.3. Les ruptures énumératives en classe de terminale

Après avoir porté notre attention sur quelques données des classes de troisième et de seconde, nous poursuivons la lecture de l'emploi non pertinent des MIL pour identifier les tendances formelles et sémantiques exprimées ou manifestées par les apprenants de terminale. Nous avons relevé plusieurs ruptures énumératives mais dans le cadre de cette réflexion, nous avons retenu les manifestations lisibles dans les copies 63, 75 et 90. Nous allons apprécier comment le processus d'énumération donne lieu à une syntaxe tendant à favoriser une grammaticalisation des données.

<copie="terminale\_063"> Les études en langue française a des avantages spécifiques. **En effet** la maîtrise du français permet à l'homme d'exercer une profession. Tel est les cas des professeurs des français. **Ensuite** cette langue rassure l'homme surtout ceux qui voyages les pays francophones s'adaptent facilement. La maîtrise du français permet un bon entretien face à des responsables par exemples l'entretien avec ambassadeur pour le visa les reunions, les conferences, les debats. **Puis** cette bonne maîtrise enrichi l'individu suite à un bon emploi à la présidence chargé du discours présidentiel on autres hommes du gouvernements. **Enfin** l'homme maîtrisant le français est respecté dans la société et surtout dans des milieux où la présence des analphabètes sont remarqués. En définitive la langue française est très importante car elle occupe la **deuxième** place après l'anglais

Dans cette copie 63, l'élève pose une énumération après l'argument suivant : « Les études en langue française a des avantages spécifiques ». Le connecteur d'explicitation *en effet* ouvre visiblement l'explication-énumération (en lieu et place de *d'abord*) dans la mesure où le discours cite une série d'idées mises en valeur par des variables énumératifs. Les connecteurs *En effet/ensuite, puis/enfin* sont supposés organiser le jeu énumératif du texte. Dans cette copie, nous remarquons que l'énumération ne recourt pas aux outils canoniques *d'abord, ensuite, enfin*. Le marqueur d'ouverture est remplacé par le justificatif *en effet*. Le deuxième marqueur est bien *ensuite* mais qui est suivi par *puis*. On se retrouve ici avec deux marqueurs de relais dans une séquence où un seul suffit. Et le marqueur de clôture *enfin* intervient plus loin dans la structure textuelle. Le jeu énumératif n'est donc pas pertinent et occasionne une absence de cohésion textuelle.

Nous ne pouvons pas dire que cette organisation des idées soit un modèle enseigné mais ce schéma *en effet/ensuite/enfin* est repris presque à l'identique dans les copies 75 et 90.

<copie="terminale\_075">Le français est une langue essentiellement universel et standar. C'est qui fait la différence à l'encontre des autres langues c'est le renouvellement de cette langue (les nouveaux mots) année après années. Est-il nécessaire de maîtriser le français ? La langue ou le langage est le plus grand don que dieu a donné à l'univers, car pou collaborer, cotoyer, negocier... il est necessaire de communiquer et il peut y avoir communication sans la langue. **En effet** avec la mondialisation la colonisation avec ses multiples invasions françaises dans nos villes nous sommes obligés d'adhérer et d'adopter cette langue riche en outre, le français est primordial dans l'obtention d'un metier quelconque, or la langue on ne la parle pas seulement ; on la maîtrise aussi d'où on parle de Molière. Il est averé que dans le cadre scolaire tous nous parlons mais nous ne la maîtrisons. L'exception nous a été prouvée lors de la francophonie à Kinshasa qu'il ya ceux qui parlent et ceux qui la maîtrisent car lorsqu'on a la maîtrise du français on s'expriment du français on s'exprime facilement et bien devant un public **ensuite** on peut aussi parler d'autres langues parce que nos maîtrisons la langue française de départ (français). **A la lumière de tout ce qui précède** nous disons qu'une bonne maîtrise du français est essentiel reste un debat ouvert car « le français depend de celui qui l'emploi »

<copie="terminale\_090">Le français est la langue la plus parlé dans le monde. **En effet**, cette langue nous permet de bien dialoguer lors d'un voyage par exemple en France **ensuite** le français nous permet d'éviter certaine erreurs dans la vie telque : un endroit qui à été interdit de pénétré par l'homme. C'est **aussi** grace à la langue française que rentrons en contact avec internet ceci concerne les francophones. Nous disons **donc** le français reste la langue universelle dans le monde actuelle.

Dans ces copies, les apprenants considèrent la locution *en effet* comme un marqueur d'ouverture qui inaugure le jeu énumératif. Et le connecteur de relais *ensuite* permet de garantir la perception de l'énumération effectuée. Ce connecteur occupe de façon pertinente la deuxième position en tenant compte de la syntaxe des MIL. Nous constatons que la copie 75 n'a pas de connecteur de fermeture. L'élève produit plutôt un conclusif *A la lumière de ce qui*

*précède* qui a tendance à jouer un double rôle, clôturer l'énumération et annoncer la conclusion.

En procédant à un balisage du texte, nous retrouvons six groupements ou six séquences textuelles qui subdivisent la rédaction de l'élève :

- séquence 1 ; « le français... années »
- séquence 2 ; « Est-il nécessaire... la langue »
- séquence 3 ; « *En effet*... quelconque »
- séquence 4 ; « Or la langue... un public »
- séquence 5 ; « *Ensuite*, on peut aussi... départ (français) »
- séquence 6 ; « *A la lumière*... l'emploi »

La première séquence reprend et expose des idées du scripteur sur l'énoncé de la rédaction. La deuxième séquence pose la question ou la problématique du sujet traité. La troisième séquence inaugure le développement de la rédaction par un connecteur inapproprié *en effet*. Le scripteur n'annonce pas qu'il expose trois idées mais l'emploi des séquences 4 et 5 permet de penser que ne s'est pas souvent de la réalité co-occurrence des outils linguistiques qu'il devrait mobiliser. L'emploi de *or* provoque une rupture dans le jeu énumératif. Nous réalisons que l'élève devrait noter le marqueur *ensuite* au niveau de la quatrième séquence et la séquence 5 devrait s'ouvrir par le connecteur *enfin*.

Dans la copie 90, après le deuxième connecteur (*ensuite*), nous notons l'emploi peu conséquent de l'adverbe *aussi* qui fonctionne comme un deuxième connecteur de relais et n'exprime pas la fin de l'argumentation. Le connecteur *donc* de la dernière phrase passe davantage pour un conclusif que pour un marqueur de clôture.

En définitive, les copies 63, 75 et 90 n'expriment pas d'emploi pertinent des MIL. L'analyse de l'organisation textuelle permet de lire et de décrire les déficiences dans le procédé de regroupement des phrases ou des séquences (construction de paragraphes) et dans le procédé de hiérarchisation de ces séquences.

Ce qui retient notre attention, c'est l'emploi du justificatif *en effet* comme connecteur d'ouverture. Nous relevons une dynamique de grammaticalisation qu'il conviendrait d'analyser dans un corpus plus large et varié afin de constater s'il s'agit d'une spécificité du français du Congo.

Après la lecture de l'emploi pertinent et non pertinent des MIL, nous allons porter notre attention sur chaque catégorie de connecteurs. Leur nature, leur nombre et leur fonctionnement vont être appréciés dans une lecture comparative.

### 6.3. Les différentes catégories des connecteurs énumératifs

Nous abordons les connecteurs à partir de trois catégories ou ensembles de marqueurs d'intégration linéaire. Il s'agit des connecteurs de commencement ou d'ouverture, des connecteurs de relais et des connecteurs de clôture. Après les avoir lus dans une perspective d'ensemble au sein d'une rédaction, nous étudions les spécificités qui peuvent être associées aux marqueurs d'ouverture, de relais et de clôture.

Myriam Bras (2008 : 137) considère les énumératifs à partir de « structures énumératives » qui :

sont constituées d'une « amorce », phrase introductrice, correspondant dans ces exemples au segment (a), et d'une « énumération », liste formée par l'ensemble des « items », ici les segments (b) et (c). Chacun de ces deux items est introduit par un « marqueur d'item », ici respectivement *d'abord et ensuite*. Une structure énumérative se définit donc par la donnée d'un couple de la forme <Amorce, Enumération>, où *Enumération* est une liste d'*Items*.

Le connecteur *d'abord* marque le premier item au sein d'une structure énumérative. Myriam Bras lui attribue trois valeurs : l'introduction de la première étape d'une énumération, l'expression de la relation subordonnante d'explication et l'expression de la relation de résultat.

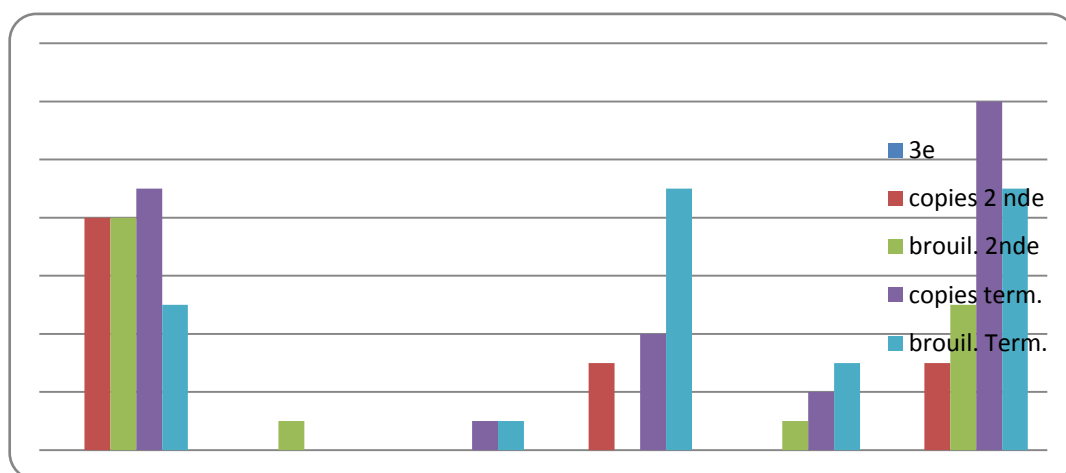
#### 6.3.1. Les connecteurs d'ouverture ou de commencement

Pour exprimer l'ordre initial des arguments dans leurs textes, les apprenants ont utilisé plusieurs marqueurs. Pour les connecteurs du début d'argumentation, l'analyse lexicométrique a permis de faire un relevé que présente le tableau ci-après.

	Premièrement	En premier lieu	Généralement/ D'une part	D'abord	d'une manière générale/ pour commencer	Tout d'abord	Total
<b>3<sup>ème</sup> copies</b>	0	0	0	4	0	2	<b>6</b>
<b>2<sup>nde</sup> brouillons</b>	8	1	0	0	1	5	<b>15</b>
<b>2<sup>nde</sup> copies</b>	8	0	0	3	0	5	<b>16</b>
<b>Ter brouillons</b>	5	0	1	9	3	9	<b>27</b>
<b>Ter copies</b>	9	0	1	4	2	12	<b>28</b>
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>33</b>	<b>92</b>

Tableau sur les connecteurs initiaux ou introducteurs

La représentation des données de ce tableau se visualise à travers le graphique suivant.



Graphique sur les connecteurs d'ouverture

Dans l'ensemble, nous constatons que les connecteurs (*tout d'abord*, *d'abord* et *premièrement*) sont les plus employés. L'observation du tableau permet de noter que de tous les connecteurs énumératifs d'ouverture, les élèves de troisième emploient fondamentalement « *tout d'abord* et *d'abord* ». Et, de la troisième à la terminale, il y a une nette progression car, on passe de 6 à 28 marqueurs de commencement.

Par ailleurs, sur les 92 connecteurs comptabilisés, 33 concernent l'expression *tout d'abord* et 20 *d'abord*. À côté de cette expression dominante, nous avons relevé 30 occurrences de l'énumératif *premièrement*. Les connecteurs les plus employés font l'objet de l'analyse dans les lignes qui suivent. Une attention sera accordée à leur aptitude à exprimer la cohésion textuelle.

### 6.3.1.1. Les marqueurs de commencement en classe de troisième

Pour ce qui est des marqueurs de commencement, nous avons sélectionné cinq copies en fonction de l'usage des connecteurs d'ouverture. En fait, sur cent cinquante copies il n'y a que cinq qui contiennent les marqueurs de commencement : *tout d'abord* et *d'abord* sont les formes exceptionnellement employées par les élèves de troisième<sup>120</sup>. Nous avons compté six occurrences de ces connecteurs de commencement réparties entre les copies 26, 28, 52, 64 et 78. Il faut noter que la copie 78 contient deux occurrences du connecteur *d'abord*. Les copies

120 Myriam Bras (2008 : 129) indique que « L'usage de *d'abord* pour introduire, non plus la première étape d'une Elaboration, mais le premier élément d'une explication est très fréquent, que la relation subordonnante d'Explication. »



sont retranscrites ici pour mieux apprécier la syntaxe des occurrences du connecteur d'ouverture étudié.

**<Copie=26 troisième>**

**Tout d'abors** les routes sont des voies qui permettent le bien de tout un individu qui se chemine dans les pays des autres pays Africains, et qui pourront peut-être dire et expliqué dans les lignes qui suivent.

L'Etat congolais nous est permi de découvrir plusieurs pays africain dans le monde, qui nous est favorisée aussi le fonctionnement de nos produits congolais comme : l'arachide, l'igname, le tibercule etc vers d'autres pays africain qui se font par des moyens comme : le vehicule et même la moto mobile qui partent par des routes de l'Etat congolais très favorable. Il nous est favorable **aussi** la route nationale N°3 qui relie Dolisie Gabon par des moyens comme le vehicule par la découverte de tout un individu qui veut connaître les pays Africain.

Voilà ce qui favorise le déplacement d'un individu quelconque vers d'autres pays Africain à la pénétration des autres pays Africain qui se fait par des moyens très facile comme je l'ai invoqué dans mes arguments un peu preci.

**<Copie=28 troisième>**

**Tout d'abord** le congo est un pays de transite c'est pour cela ils ont construits les routes relient Brazzaville à d'autre pays et à d'autres états de l'Afrique centrale. Je vais donné les avantages par exemple dans les lignes qui suivent.

**A chaque fois** l'homme évolue, l'etat congolais à eu idée de construire les routes par exemples comme la route nationale n°1 reliant Pointe-Noire à Brazzaville qui permet au gens de se déplacer, pour acheter ou vendre les marchandises et la route N°3 Pointe-Noire cameroun pour permet l'entrée des véhicule, je dis aussi que ces routes favorise le developpement de notre pays, les déplacement massif.

En conclusion je devine que ces routes permet ou assure un bon développement économique bien que ces très couteux les travaux, des routes c'est aussi le chemin d'avenir qui est le mot clé du président de la république.

**<Copie=52 troisième>**

L'etat congolais construits des routes qui relient Brazzaville a d'autres villes du pays et a d'autre Etats de l'Afrique centrale. Je montre par des exemples precis l'importance de ces routes.

La route est une chemain importance du pays pour assurer la satisfaction des besion et des meilleurs condition d'existances aux peuples congolais. La route est une condition indispensable du pays revet une grande importance du pays. Il libere le pays dans les mesure ou lui procure **d'abord** tous les biens du pays la route permet au pays des bien maternels indispensables du pays grace a la route en peut avoir tous.

**<Copie=64 troisième>**

Le pays situé en Afrique centrale avec une superficie de 342000km<sup>2</sup>. Avec sa position géographique, le Congo bénéficie des infrastructures modernes vu à la politique gouvernementale. Nous énumères entre autre les routes et les auto routes. Quelles est **donc** l'importance de ces routes ? Nous allons repondre à cettequestion ; appuyes par des exemples precis dans le corps de notre redaction.

Dans cet univers qui est basé le pays, il dispose d'un relief favorise que le congo ait des infrastructure routières. Nous pouvons **d'abord** parler de la route nationale N°2 qui reunit Brazzaville à Ouesso, joue un rôle très important car elle relie la capitale à la partie septentrionale du pays. Les paysans évacuent leurs matière (bananes, manioc, maïs, cacao etc.). Par une route un voyage qui pouvait duré quatre jours durera six heures. Ce qui fait que le congolais qui edt en fin fond de la sangha peut arriver vite à Brazzaville. Les fonctionnaires de l'etat circulent rapidement et aussi il faut ajouter les matériaux de construction peuvent arrivés à

owando, oyo, ouesso, etc. La route favorise la circulation des biens et des personnes. Le Congo est relié au Gabon, en Angola. La route Zangara l'agriculture car nous savons que cette partie joue un rôle très important sur l'économie du Congo. Les denrées rares sont maintenant possibles grâce à ces routes, car les paysans d'Ewo, de Boudji ou de Kellé peuvent bien ravitailler la ville de Brazzaville, d'Oyo, d'Owando par des produits vivriers.

En somme, nous pouvons dire que le Congo est aussi un pays de transit par sa position géographique qui gagne beaucoup d'atouts. Facilite la circulation des biens et des personnes et qui marque une augmentation des produits.

#### <Copie 78= troisième>

Pays situé en Afrique centrale, avec une superficie de 342000 km<sup>2</sup> avec sa position géographique, le Congo bénéficie des infrastructures modernes vu la politique gouvernementale. Nous pouvons énumérer entre autres les routes et les autres routes. Quelle est **donc** l'importance de ses routes, nous allons répondre à cette question appuyés par des exemples précis dans le corps de notre rédaction.

Dans cet univers qui est basé le pays, il dispose d'un relief qui favorise que le Congo ait des infrastructures routières. Nous pouvons **d'abord** parler de la route nationale N°2 qui réunit Brazzaville à Ouessou qui joue un rôle très important car elle relie la capitale à la partie septentrionale du pays. Les paysans évacuent leurs matières (banane, manioc, maïs, cacao etc) par une route un voyage qui pouvait durer quatre jours durera six heures ce qui fait que le congolais qui est en fin fond de la Sangha peut arriver vite à Brazzaville. Les fonctionnaires de l'état circulent rapidement et aussi il faut ajouter les matériaux de construction peuvent arriver à owando, oyo, ouesso etc.

La route favorise la circulation des biens et de personnes. Le Congo est au Gabon, en Angola. En somme nous pouvons dire que le Congo est aussi un pays de transit par sa position géographique qui gagne beaucoup **d'abord**. Facilite la circulation des biens et des personnes et qui marque une augmentation des produits. Tout ceci fait avancer l'économie du pays.

Dans la copie 26, *tout d'abord* (orthographié *tout d'abors*) n'ouvre pas une argumentation ou une explication. Cet adverbe ouvre plutôt la rédaction de l'élève et le jeu énumératif associant les connecteurs corrélatifs (*ensuite* et *enfin*) n'est pas observé dans la copie. Dans la copie 28, *tout d'abord* est encore employé dans le même contexte discursif : il commence la rédaction. Le connecteur n'intègre pas une dynamique expressive d'organisation des idées ou d'exemples. Les connecteurs *ensuite/enfin* n'apparaissent pas dans la copie<sup>121</sup>. Dans la copie 52, *d'abord* apparaît dans la dernière phrase de la rédaction. Il n'inaugure pas une argumentation. Nous avons d'ailleurs l'impression qu'il est employé dans le sens d'un conclusif. Dans la copie 64, *d'abord* apparaît au milieu de la copie après l'annonce d'un argument. Cet emploi semble alors pertinent mais la suite du devoir ne contient les connecteurs co-occurents. Sémantiquement le connecteur ne joue donc pas pleinement son rôle. Dans la copie 78, nous relevons deux occurrences du connecteur *d'abord*. La première occurrence est au milieu de la copie mais, comme dans la copie 64, ce connecteur n'est pas

---

121 Ces exemples renvoient à la valeur d'Elaboration de *d'abord* dont parle Myriam Bras (2008 : 129). « Une analyse [des] exemples en SDRT révèle qu'on peut inférer Elaboration sans tenir compte de la présence de *d'abord*, en s'appuyant sur le prédicat *subtype<sub>D</sub>*. Nous notons cependant que sa présence semble faciliter cette inférence. »

suivi des autres connecteurs qui lui sont habituellement associés. La seconde occurrence de *d'abord* apparaît dans la partie de la conclusion de la rédaction. Elle fonctionne presque comme l'exemple de la copie 52. Et les connecteurs *ensuite/enfin* ne figurent pas dans la copie.

Au regard de ces différents emplois du connecteur d'ouverture (*tout*) *d'abord*, trois observations peuvent être formulées. La première porte sur le fait que le connecteur *d'abord* reste davantage perçu par les apprenants comme un outil qui s'emploie au début de discours (sans le différencier du processus d'élaboration ou d'explication). Il apparaît alors comme un simple embrayeur de l'écrit. La deuxième observation est que *d'abord* ou *tout d'abord* n'est pas employé avec les autres connecteurs énumératifs qui lui sont associés (*ensuite/enfin*). La délimitation des séries énumératives qu'impliquent les MIL n'est donc plus lisible. La troisième et dernière observation concerne le sens. Le connecteur d'ouverture *d'abord* n'est visiblement pas toujours compris dans le sens d'un énumératif<sup>122</sup>. Sa supplantation par *en effet* conduit à penser que les apprenants le considèrent parfois comme un justificatif.

Une telle réalité de l'écriture scolaire trouve sa justification dans l'acte pédagogique, dans les évaluations déficitaires (qui ne permettent pas aux apprenants de corriger les formes d'une pratique linguistique éloignées de la norme). L'ignorance des contraintes syntaxiques, structurelles et sémantiques restent un problème majeur de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

#### 6.3.1.2. Les marqueurs de commencement en classe de seconde

Grâce au logiciel Lexico3, nous avons relevé, pour la classe de seconde, 17 copies où les scripteurs ont utilisé des marqueurs de commencements dans leur rédaction. Même si ce nombre paraît assez faible par rapport à l'ensemble, une augmentation quantitative d'occurrences par rapport à la classe de troisième est à relever.

La lecture des copies a permis de définir les séquences de cooccurrences. Une vérification manuelle a permis de valider et d'analyser les différentes formes de marqueurs du début de discours. Nous allons lire les principales occurrences des marqueurs de commencement employés par les élèves de seconde. Il s'agit de : *tout d'abord*, *d'abord* et *premièrement*.

---

<sup>122</sup>Le *Petit Robert de Langue française* (2000 : 7) définit la locution adverbiale *d'abord* dans le sens de « dès le premier contact ». Un exemple d'André Gide est donné : « *L'art suprême est celui qui ne se laisse ne se laisse pas d'abord reconnaître* ». D'autres significations sont encore données : en premier lieu, au préalable. Ces définitions tendent à montrer que *d'abord* peut être employé seul, sans les autres marqueurs qui lui sont associés. Mais dans ce cas, il n'est pas question d'une énumération.

Pour le connecteur *tout d'abord*, nous avons les occurrences dans les copies ou extraits des copies suivants :

<Copie=4 seconde>La maîtrise du français à des avantages dans le cadre de nos études c'est ainsi que dans le cadre de mon travail je vais vous les présenter.

**Tout d'abord** le français est une langue qui nous avait été laissée par nos colonisateurs. Dans le cadre de nos études la bonne maîtrise du français a des grands avantages très importants. Par exemple un étudiant après ses études est dans l'obligation de chercher un emploi dans les sociétés c'est par là que je dirais ceci lors que (= lorsque) on cherche à être employé on donne toutes ses qualités pour impressionner celui qui va t'employer **donc** comment le faire par on maîtrisant la langue française. [...]

Je dirais **pour conclure** que la maîtrise du français dans le cadre de nos études

<copie= 23 seconde>C'était un vendredi le 23/10/2010 à 10h. Mais avantage d'une bonne maîtrise en français. Mes avantages en maîtrisons le français le français est une langue coloniale la langue française me permet **tout d'abord** de déchiffrer un texte, de se communiquer **soit** de travailler dans une société, d'aller, dans les pays francophones en exprimant sans difficultés, d'enseigner, d'écrire la langue française, d'interlocuter librement **et** de mieux compter l'argent sans problème en français.

[...]

<copie= 30 seconde>Dans le cadre de nos études, le français a plusieurs avantages [dans les] dans les lignes qui suivent je présenterais les avantages d'une bonne maîtrise du français.

**Tout d'abord**, [disons la grammaire] y a l'orthographe si tu es forte en orthographe tout sera facile pour toi par exemple un professeur rentre dans la classe commence à dicter si je suis forte en orthographe j'aurais rien à craindre, dans toutes les matières y a le français. Si je ne comprend pas bien le français je ne serai pas capable de traiter tous ce qu'on va nous donner, **tandis que** si je [est] suis forte en orthographe je maîtrise bien le français je serai à l'aise partout où j'irais, [...]

Le français est bon dans la vie d'un être humain.

<copie= 48 seconde>[...]

les avantages fournis pour avoir une bonne maîtrise du français. Ce **tout d'abord** quand tu as la volonté tu te concentres pour que demain tu réussisses dans tes études il faut **aussi** avoir l'habitude de beaucoup lire surtout les livres les dictionnaires, pour mieux comprendre et pour avoir **aussi** une bonne maîtrise du français.

Dans la copie 4, le connecteur *tout d'abord* apparaît au début du développement. Il n'est pas suivi des connecteurs *ensuite/enfin* pour traduire de façon correcte l'énumération annoncée. L'emploi unique ou exclusif du premier connecteur ne permet pas de parler d'énumération et le discours produit paraît non structuré. La non prise en compte de la nécessité de construire les arguments est à l'origine de cette désorganisation discursive. L'élève ne mobilise pas les moyens linguistiques pour mettre en exergue les différentes idées avancées.

Dans la copie 23, l'apprenant cite les avantages que la langue française donne à un locuteur. En ouvrant son énumération par le connecteur *tout d'abord*, le lecteur admet le principe d'une argumentation en trois moments avec des outils linguistiques appropriés. Mais la suite de la rédaction présente d'autres éléments. Nous avons des séquences discursives introduites par *tout d'abord/soit/et*. L'argument et l'illustration de l'argument se présentent de la manière suivante :

Argument : la langue française me permet

Illustration 1 : *tout d'abord* de decrire un text, de se communicque

Illustration 2 : *soit* de travailler dans une société, d'aller, dans les pays francophone en exprimant sans difficultés, d'enseigner, d'ecrire la langue français, d'interlocute libraiment

Illustration 3 : *et* de mieux compte l'argent sans problème en français.

Une telle organisation des séquences du texte est simplement déroutante. En tentant une interprétation de cette hiérarchisation d'idées, nous pouvons affirmer que l'apprenant est conscient d'inaugurer une énumération avec le connecteur *tout d'abord* mais il ignore visiblement l'implication sémantique des deux autres connecteurs. En employant *soit* et *et*, on perçoit une alternative non exprimée (avec les corrélatifs *soit... soit*) ou une énumération où le marqueur *et* introduit la dernière séquence.

La copie 30 contient une occurrence de *tout d'abord* qui n'est pas suivi par les autres connecteurs associés. Au milieu de la copie apparaît le marqueur *tandis que* qui n'est pas en harmonie avec le connecteur d'ouverture initial. Dans la copie 48, *tout d'abord* est suivi par l'adverbe *aussi* avec deux occurrences.

Ces différents emplois du connecteur d'ouverture *tout d'abord* manquent de pertinence. Les élèves ignorent qu'en les utilisant, ils ouvrent une série observant des contraintes linguistiques et structurelles précises. La mauvaise gestion de ces contraintes aboutit à des écrits mal structurés. Si *tout d'abord* donne lieu à des structurations peu conséquentes dans les exemples, nous voulons analyser quelques emplois du connecteur de commencement *d'abord*. Nous avons identifié deux emplois singuliers dans les copies 43 et 71.

<copie= 43 seconde> En effet pour avoir les avantages d'une bonne maîtrise du français il faut **d'abord** aimer cette langue française, le français a beaucoup davantage en parlant et en écrivant.

Dans les lignes qui suivent nous allons demontrer ces avantages.

[...]

<copie= 71 seconde>[...] Pour être ce que tu peux d'être plus tart il faux **d'abord** fair des études et bien s'exprime en français. Si mon père est aujourd'hui DG par ce que (parce que) il a fini ses études et il s'exprime en français.

En dis que la force d'un homme ne depend pas de ses muscles mais de sa capacité intellectuelle.

La copie 43 s'ouvre par le connecteur justificatif *en effet* qui accompagne l'argument soutenu par le scripteur. Cette organisation phrastique ne peut se comprendre que par la considération du sujet de la rédaction qui définit le contexte. Mais la phrase manque de pertinence. Et dans cette *phrase-introduction*, l'apprenant emploie le connecteur *d'abord* non pas pour annoncer le commencement d'une série d'idées mais pour évoquer juste l'ouverture

du discours. Ce connecteur est ainsi employé comme un embrayeur de discours. Il est utilisé pour manifester le début de quelque chose et ici le début de la rédaction. Par ailleurs, en tenant compte de certaines observations liées à l'emploi du connecteur *en effet*, plusieurs apprenants l'emploient pour commencer une énumération<sup>123</sup>. Nous pouvons interpréter l'emploi de *d'abord* comme la marque non pas d'un commencement mais d'un enchaînement discursif peu harmonieux. Les contraintes syntaxiques, structurelles et sémantiques n'étant pas observées, on aboutit à une réelle désorganisation ou déstabilisation du discours. La cohésion textuelle devient introuvable et la cohérence discursive émerge grâce à plusieurs paramètres impliquant le contexte.

Dans la copie 71, *d'abord* apparaît à la fin du développement de la rédaction. L'apprenant formule un argument et cite des illustrations ou des idées pour justifier l'argument. Mais la dynamique énumérative initiée par le connecteur *d'abord* n'est pas respectée. Nous pouvons schématiser les écrits de la manière suivante :

Argument            Pour être ce que tu peux d'être plus tart il faux  
 - **d'abord** fair des études  
 - **et** bien s'exprime en français. Si mon père est aujourd'hui DG par ce que =(parce que) il a fini ses études et il s'exprime en français.  
 -  $\phi$   
 Conclusion : En dis que la force d'un homme ne depend pas de ses muscles mais de sa capacité intellectuelle.

Nous réalisons l'absence d'homogénéité de la série texte. Les marqueurs employés n'assurent pas une bonne délimitation du cadre organisationnel de la rédaction. Les marqueurs appartiennent à des séries canoniques différentes, la série canonique est incomplète et l'association des marqueurs de différentes catégories concourent à désorganiser le texte. Nous notons par exemple que l'élève emploie deux outils *d'abord/et* comme des marqueurs pour citer des preuves. Les exemples qu'il présente ne sont pas bien repartis en tenant des idées illustrées. On devrait en effet avoir la structuration suivante :

Argument            Pour être ce que tu peux d'être plus tart il faux  
 - **d'abord** faire des études. Exemple : mon père est aujourd'hui DG par ce que (parce que) il a fini ses études  
 - *ensuite* bien s'exprime en français. Mon père s'exprime en français.  
 -  $\phi$

---

<sup>123</sup> Voir dans le chapitre 7, le sous-chapitre sur le connecteur *en effet*.

Par cette restructuration, nous nous rendons compte que l'élève n'a pas exprimé la troisième idée attendue qui serait introduite par le connecteur *enfin* (d'où l'incomplétude évoquée *supra*). Et la mauvaise distribution contribue à poser ou valider la non pertinence des structures phrastiques de la production écrite. Nous notons que l'amorce de l'énumération est formellement prise en charge par l'emploi de *d'abord*. Toutefois, dans certaines copies (44, 65 et 69) de la classe de seconde, nous avons la mention *premièrement*, un énumératif employé également de façon non pertinente en raison de l'incomplétude de la série canonique attendue.

<Copie= 44 seconde> Dans le cadre de mes études je vous présente les avantages d'une bonne maîtrise du français. **Premièrement** je définis langue français : la langue française est une langue qu'on utilise beaucoup dans le monde. Dans le cadre de mes études les avantages de la bonne maîtrise me permet de bien s'exprimer, par exemple dans la société si tu a bien maîtrisé ta langue tu auras pas de difficulté de bien gerer la société. **Puisque** tu maitrise bien ta langue, en effet une bonne maîtrise est un ensemble des cadres de contremaître et de chef d'équipe. Dans beaucoup de familles en parle les enfants en français. [...]

Dans la copie 44, la copie est organisée en trois parties (introduction, développement et conclusion). Le marqueur *premièrement* apparaît dans la première partie du devoir sans les autres connecteurs logiquement attendus. Les deux premières parties commencent par le syntagme nominal prépositionnel (dans le cadre de mes études). L'apprenant définit en premier lieu la langue française mais quand il parle de la maîtrise de la langue, il ne poursuit pas son jeu énumératif en inscrivant la forme *deuxièmement*. Une telle omission pose la réalité de la rupture énumérative et contribue à déstabiliser la cohésion textuelle.

Dans la copie 65, nous avons une autre occurrence de la forme *premièrement* employée en début de rédaction. Cette copie se caractérise par l'absence d'une véritable introduction. L'élève annonce les avantages liés à la maîtrise de la langue française et se met à les citer. En poursuivant sa rédaction avec le connecteur d'ouverture *premièrement*, on peut supposer que plusieurs autres arguments évoquant des avantages allaient être mentionnés. Mais la suite de la copie ne contient rien de tel. Les arguments sont présentés dans une logique d'énumération non explicite. La cohésion textuelle s'en trouve alors malmenée et la rédaction perd sa cohérence textuelle. Il apparaît plusieurs connecteurs non homogènes dans la série énumérative. La hiérarchisation de l'illustration avec des connecteurs comme *premièrement*, *d'autre part*, *d'autre part*, *aussi*, *dans le cadre de...* ne saurait fonder une réelle cohésion textuelle.

<Copie= 65 seconde>Les avantages d'une bonne maîtrise du français est que.

**Premièrement** je dirai que le français est la langue la plus embarrassante, très intéressante. **D'autre part** il devient un peu compliqué facile à s'exprimer mais difficile à écrire. **D'autre part d'après** moi je dirais **aussi** que c'est la langue la plus parlée dans presque la moitié des pays d'Afrique, d'Europe et bien d'autres... il est vraiment différent des autres langues que baraguinons et je pourrais citer. Il s'agit de l'anglais l'espagnol l'arabe le portugais et plus... **Dans le cadre de** nos études, Je pense que cette langue qui est le français m'aiderais à faire plein de choses **telsque** : m'exprimé bien et convenablement, faire mes exposés au-delà de la fac (qui signifie université) et j'aimerais bien être à l'auteur de mémoriser dans ma petite cervelle tout marque de mot français. **Pour que** je puisse pas vraiment avoir des problèmes au point de vue social et même politique. L'idée générale est que le français est ne langue bien cabossée qui ne fait qu'enrichir de plus en plus et s'amélioré  
**Car** sans le français je pense pas que nous avancerons.

L'emploi du procédé énumératif n'est pas réussi. La rupture d'emploi du connecteur d'ouverture peut encore se lire dans la copie 69 où la forme *premièrement* apparaît dans la partie développement de la rédaction. Le texte se présente de la manière suivante.

<Copie=69 seconde>De nos jours la langue française est parler presque dans tout le monde entiers. Dans les lignes qui suivent je présente les avantages d'une bonne maîtrise en français dans le cadre de nos études  
Dans le cadre de nos études la langue française à des avantages particulière.  
Premièrement = (**premièrement**) ça te permet de comprendre les cours, à bien t'exprimer devant les gens dans les divers milieu (école, maison, la rue...) rien qu'on parlons cette langue tu seras respecté par tous.  
**Même** les profs d'autres langue sont obligés à parler en français pour faire comprendre leur langue (arabe, espagnol, russe, Anglais, chinois...) sans le français tu n'aura pas le niveau il est obligé à chaque parents de parlé avec son enfant en français  
**En conclusion** je dirais que le français a une avantage pas seulement dans le milieu scolaire **mais** dans les milieu que ça à l'écrit ou à l'orale.

Cette copie ne contient pas d'autres connecteurs énumératifs. Après la forme *premièrement*, c'est le marqueur *même* qui est employé dans le sens d'*aussi* ou *également*. Il n'y a donc pas d'autres énumératifs employés par l'apprenant. La copie 69 juxtapose les arguments et la construction de la cohésion textuelle n'est pas effective.

La tendance permet de noter une pratique déficiente des connecteurs énumératifs chez les apprenants. Le fait d'annoncer de manière explicite un jeu énumératif et de ne pas le suivre conduit à penser que l'apprenant ne considère pas son texte comme un ensemble, un bloc qui soit assez hiérarchisé. Et une comparaison des données de seconde et de terminale peut aider à définir des tendances grâce à des paramètres plus diversifiés.



Pour approfondir la lecture de ces données, nous pouvons convoquer les réponses de l'enquête sociolinguistique.

Pour consolider les données sur l'usage des connecteurs, nous prenons également en compte les réponses des élèves, par rapport à l'enquête. Au préalable, nous retenons que sur 87 élèves de la classe de seconde, 41 soit 47,12% (près de la moitié) trouvent que le français est une langue compliquée. Cette vision des choses définit nécessairement un rapport à la langue et à sa pratique. Les élèves de seconde affirment majoritairement, 82 sur 87 élèves, soit (95,40%) 94,25 % avoir suivi des cours sur les mots de liaison. Mais seuls (21/ 20 (soit 24,13%) 22,98% reconnaissent utiliser des mots de liaison ou des connecteurs dans leur texte.

Ces données d'enquête laissent *a priori* penser à un emploi approximatif des connecteurs par les élèves de seconde.

### 6.3.2. Les connecteurs de relais

Comme pour les connecteurs de commencement, les connecteurs de relais ou de continuation vont également être appréciés à partir des données de notre base de données. Nous avons construits des corpus des trois différents niveaux scolaires. Cela nous a permis de construire le tableau récapitulatif suivant.

	deuxièmement	Ensuite	En second lieu	Pour continuer	En particulier Particulièrement	En deuxième lieu	Par ailleurs, d'autre part	En outre, outre cela	
3 <sup>e</sup> copies	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Seconde brouillons	2	3	0	0	(1) /0	0	2	0	8/7
Sde copies	5	4	0	0	(0) 1	0	1	0	10/11
Term.brouillons	1	7	0	0	1	0	0	1	10
Term.brouillons	1	10	0	0	1	0	1	3	16
<b>Total</b>	9	24	0	0	3	0	4	4	44

Tableau sur les connecteurs d'énumération

La lecture de ce tableau permet de constater que les apprenants emploient principalement les formes *ensuite* et *deuxièmement* comme marqueur de relais ou de continuation. Les adjectifs ordinaux comme *deuxième* et *secondet* les formes argotiques<sup>124</sup> n'ont pas d'occurrences dans la base de données.

<sup>124</sup> Mounia Aouidet, (2011 : 135) relève dans sa thèse de doctorat des formes argotiques de connecteurs comme *deuxio* et ses variantes que nous ne retrouvons pas dans notre corpus : « D'après la date de publication des textes issus de notre corpus, l'ordre d'apparition de ces trois formes argotiques serait la suivante : en première position se trouve '*deusio*' (employé dans des textes l'un datant de 1926 et l'autre de 1936) vient ensuite '*deuzio*' (présent dans des textes datant de 1959 et 1995) et enfin '*deuxio*' (utilisé dans des textes plus récents à savoir 1981, 1984 et 1996) ».

Le connecteur *deuxièmement* va être analysé à partir de quelques exemples tirés des occurrences des copies de la seconde et de la terminale.

<copie=29 seconde 29> [...] Dans le cadre de nos études, le français a plusieurs avantages. **Premièrement** il nous aide à connaître la langue, à comprendre, à parler et à lire. **Deuxièmement** le français est une langue coloniale c-à-d, nous sommes colonisés par les français donc nous avons droit de connaître et de maîtriser la langue. **Troisièmement** le français fait preuve d'une bonne éducation.

<copie=36 seconde> Avoir la maîtrise du français nous a plusieurs avantages car **premièrement** nous enseignons en français. **Deuxièmement** nous parlons en français. Ainsi le français est incontestablement important pour les études au Congo. Maîtriser le français nous permettra de commettre moins de fautes à l'écrit.

<copie= 47 seconde> Dans le cadre des études d'un élève qui a une bonne maîtrise de la langue française, plusieurs avantages, parce que le français est une langue très connue et très respectueuse, surtout dans le continent africain où l'on parle souvent français. Le français se parle dans toutes les matières de l'école.

Les avantages que nous procure le français est que l'élève qui maîtrise le français est capable d'affronter les mots difficiles, dans les concours des dictées et soit des rédactions. **Deuxièmement** (deuxièmement) il peut voyager pour aller terminer ses études à l'étranger surtout dans les pays francophones tel que (la France, le Canada, le Sénégal...) et à travers le français il peut être capable de bien s'exprimer devant les autorités devant les professeurs, les parents.... On maîtrise le français, je suis satisfait à mon examen ce qui me conduira à l'université pour avoir aussi ma licence... J'aime bien le français parce que (parce que) il m'apporte beaucoup de choses que je ne connais pas, il est riche en vocabulaire et apprend à bien parler et à bien écrire.

<copie= seconde 63 > Proprement parler le français est une langue vraiment instructive et importante pour l'élève. Parce qu'elle l'aide à s'instruire dans son vocabulaire, son écriture, l'orthographe... Dans les lignes succèdent je vois son avantage dans le cadre de mes études. En effet elle est importante et avantageuse pour moi parce qu'elle m'aide **premièrement** dans mon vocabulaire **deuxièmement** dans mon orthographe et **troisièmement** dans mon écriture, elle m'aide aussi dans l'oral. Elle m'instruit beaucoup surtout en ce qui concerne mes études. Grâce à elle je comprend mieux à l'école et je m'exprime avec les professeurs, les amis(e), les parents etc. en français.

Dans les copies 29, 36, 47 et 63 de la classe de seconde et dans la copie 35 de la classe de terminale, nous avons identifié quelques emplois intéressants dans l'usage du connecteur de continuation *deuxièmement*. De toutes ces copies, nous signalons que les copies 29 et 63 contiennent bien les différentes formes adverbiales d'énumération attendues (premièrement, deuxièmement, troisièmement...). Cette réalité scripturale des apprenants congolais tendrait à valider l'opinion selon laquelle l'énumération avec ces adverbes pourrait ne concerner que deux éléments ou séquences d'une énumération. Le discours didactique doit donc veiller à indiquer que le jeu énumératif est intéressant quand souvent les séquences à citer sont présentées dans l'argument. Les copies 36 et 47 construisent bien une pratique spécifique des connecteurs de relais. Dans le texte 36, l'apprenant emploie le connecteur de relais

*deuxièmement* dans la dernière phrase de son développement. L'argument à illustrer est lisible au début de l'énumération : « Avoir la maîtrise du français nous avantages à plusieurs chose ». Deux exemples sont par la suite présentés pour illustrer le discours tenu ou l'argument avancé. La présence du marqueur *car* devant l'adverbe *deuxièmement* tend à impliquer une double relation<sup>125</sup>. D'une part, *car* évoquerait une relation causale et d'autre part, *premièrement* poserait le début de l'énumération des causes. Mais nous constatons encore que l'apprenant aurait pu supprimer ce marqueur *car* et préciser « les deux choses » qu'il cite par la suite. Le travail scriptural aboutit finalement à un texte peu conséquent. L'emploi des connecteurs n'est réfléchi ou élaboré et la rédaction perd quelque peu de sa cohésion textuelle. On aboutit à une juxtaposition des séquences phrastiques dans la copie.

S'agissant de la copie 47, nous avons un autre emploi singulier du connecteur de relai *deuxièmement*. Ce qui est assez particulier ici, c'est l'absence ou l'omission des formes co-occurentes comme *premièrement, troisièmement, quatrièmement...* La fonction de connecteur de relais de l'adverbe *deuxièmement* apparaît donc de façon implicite. L'examen de la copie permet de relever que l'introduction contient l'argument qui autorise le scripteur à citer ses illustrations ou exemples. Ainsi, la première phrase du développement est en réalité la première séquence citée. Et ainsi de suite. L'élève allait construire sa rédaction de façon plus pertinente en recourant aux marqueurs d'intégration linéaire et il garantirait de la sorte une meilleure cohésion textuelle au discours construit. Le jeu énumératif allait procéder de la manière suivante :

**Premièrement** Les avantages que nos procures le français est que une élève qui maîtrise le français et capable d'affronter les mots difficiles, dans les concours des dictées et soit des rédactions.

**Dexièmement**=( deuxièmement) il peut voyager pour aller terminer ses études à l'étranger surtout dans les pays francophonique telque (la France, le canada, le sénégal...)

**Et troisièmement** à travers le français il peut être capable de bien s'exprimé devant les autorités devant les proffeseurs, les parents.....

**Quatrièmement** On maîtrisons le français, je peu satisfaire à mon examen le qui me conduira à l'universiter pour avoir aussi ma license...

Une telle organisation textuelle, au-delà de toutes les faiblesses linguistiques notoires, gagnerait à valider la cohésion et l'unité sémantique du texte présenté. Mais la pratique de l'apprenant ne procède pas de la sorte. On peut se poser des questions sur les raisons de la déficience d'emploi des connecteurs de relais. Avant de proposer quelques éléments de

---

<sup>125</sup> Nous abordons dans le sous-chapitre 7.1.2. la complexité de l'emploi du marqueur *car* à partir des approches théoriques de Caroline Masseron (2004).

réponse sur la question, nous voulons poursuivre la lecture des occurrences d'un autre connecteur de relais : *ensuite*.

Le relais argumentatif correspond à une opération d'ajout ou d'addition d'exemples illustrant une idée donnée. Généralement l'argument ajouté est en deuxième position. Le connecteur approprié est donc *ensuite* si on se situe dans la logique des MIL comme *d'abord*, *ensuite*, *enfin*. Le marqueur *ensuite* a donc pour vocation de relayer ou de mentionner un deuxième exemple corroborant une réalité évoquée. Nous avons constaté que les apprenants emploient ce connecteur en n'observant toujours pas la rigueur théorique qui préside à son emploi. Les quelques exemples suivants vont nous permettre de lire les faits.

<copie= 24 seconde>En ce qui concerne mes études, la langue française a plusieurs avantages, en la maîtrisant sérieusement. Quels avantages y a-t-il en maîtrisant cette langue ? J'explique en quelques lignes les avantages d'une bonne maîtrise de la langue française. Il y a plusieurs avantages d'une bonne maîtrise du français.

**D'abord**, en apprenant le français l'élève enrichit son orthographe et son vocabulaire, il s'exprime bien, il peut faire sa dictée écrite sans faute grammaticale, surtout si l'élève maîtrise les règles de grammaire.

**Ensuite** avec tout ce que l'élève apprend et retient depuis sa première classe jusqu'à un haut niveau, lui a permis de réussir en remportant toujours la victoire dans ses examens les concours, en ayant des bourses, en jouant à des jeux intellectuels de mémoire et gagné des cadeaux même des billets d'avion pour aller poursuivre des études ailleurs.

Dans cet extrait de la copie 24 de la classe de seconde, l'apprenant a bien employé des MIL. Si cela permet de construire *a priori* une cohésion textuelle, nous réalisons qu'il y a une particularité d'usage qui traduit en réalité des dysfonctionnements linguistiques. L'argument illustré est le suivant : « il y a plusieurs avantages d'une bonne maîtrise du français ». L'apprenant choisit d'illustrer cette affirmation par le recours à trois séries d'exemples introduites par des MIL. Au niveau de la première série (introduite par *d'abord*), l'apprenant cite plusieurs faits liés à la correction linguistique en français. Il renvoie à l'observation des contraintes linguistiques sur l'orthographe et sur la correction de l'expression (sans nul doute écrite et orale). Au niveau de la deuxième série d'exemples, le marqueur de relais ou de continuité *ensuite* est employé. L'élève évoque les notions acquises et les succès qui en résultent. L'emploi des séries d'exemples pose problème. Il apparaît en réalité un problème de précision, de délimitation des exemples cités. Il existe une absence de nuance entre les exemples cités. Les contenus sémantiques sont en effet presque identiques. Le jeu énumératif tend à brouiller les nuances entre les différents exemples. Les séquences délimitées par les MIL ne présentent pas toujours de véritables spécificités.

Dans la copie 27, nous avons un autre cas de manifestation des connecteurs. L'élève illustre l'argument selon lequel le « français intervient dans tous les domaines ou toutes les matières ». L'emploi de la forme *ensuite* après l'explicatif *en effet* correspond à une énumération qui ne tient pas compte des outils linguistiques à employer. Cela est d'autant plus vrai quand on constate la présence de l'adverbe *enfin* dans la suite du texte.

<Copie=27 seconde>Le français est un langage couvré, car il se tient sur les œuvres pour les faire éclore. C'est alors que nous faisant allusion du français dans le cadre de nos études.

Dans le cadre de nos étude le français intervient partout où nous nous retrouvions **en effet** il est caractérisé par des exemple précis. telque dans les cours le français est contesté dans le sens de vocabulaire et de compréhension, en suite = (**ensuite**) dans les reçis il fait éclore la compréhension des mots caché parce on consultant un dictionnaire pour les faire croire vrai. **En fin**= (enfin) dans les débats il intervient par ce qu'il y a des arguments que l'on doit exprimé dans un opignon pour faire croire aux conserné que cela existe, car nous ne pouvant pas nous exprimé sans inclure le français.

**En particulier** le français est un langage radieux. C'est-à-dire le peuple à recour en lui, il est un langage de prestige et de cœur pour nous qui l'apprenions.

Avec cette copie, nous constatons que l'apprenant mélange plusieurs formes de connecteurs. Il s'agit d'une hétérogénéité des organisateurs discursifs. Agata Jackiewicz (2002) indique, dans son article sur le « Repérage et délimitation des cadres organisationnels pour la segmentation automatique des textes », ce qui suit :

« Nous considérons une série comme non homogène quand elle (i) comprend des organisateurs appartenant à au moins deux séries canoniques différentes (*premièrement / en deuxième lieu / enfin*), (ii) présente une variabilité lexicale au sein du syntagme qui comprend l'ordinal (*tout d'abord / deuxième facteur / en troisième lieu / enfin, dernier élément*), (iii) est incomplète ( $\emptyset$  / *deuxième élément* /  $\emptyset$  / *la quatrième hypothèse*), (iv) contient des marqueurs appartenant à d'autres catégories, par exemple des connecteurs argumentatifs, qui jouent alors un double rôle : celui de la balise et celui qui découle de leur fonction sémantique (*en premier lieu parce que... / parce que...*) ».

Dans la copie 27, l'apprenant emploie les connecteurs *en effet*, *ensuite*, *enfin*, *en particulier* pour organiser sa rédaction. La nature hétérogène de ces marqueurs est à l'origine de la quasi-incohérence textuelle constatée dans la mesure où l'hétérogénéité y est trop forte. La fonction de balise apparaît certes mais celle sémantique ne fonctionne pas de façon satisfaisante. Si dans la copie 27, le cas est moins flagrant, la copie 20 présente une réalité plus flagrante de la nature non homogène des MIL.

<copie=20 seconde>Dans le cadre de mais études je vais vous présenter mais avantages d'une bonne maitrise du français.

Dans les avantages d'une bonne maîtrise en français **tous d'abord** le français c'est une langue qui nous facilite la tâche sa nous permet de bien comprendre les choses parce que le français est éternelle **au niveau des études** parce que si tu sais pas parler le français a l'école ce que tu es rien. A l'école les professeurs ne parlent qu'en français tout est en français à l'école **ce pour cela** qu'on tant de dit tu s'est pas parlé le français il faut même chercher à faire les cours du soir parce que tout le monde cherche à parler français.

[...]

Les connecteurs *tous d'abord* (*tout d'abord*), *au niveau des études*, *ce pour cela* (*c'est pour cela*) fonctionnent comme des balises au sein du discours. Ils délimitent en effet des séquences textuelles mais n'orientent pas de façon conséquente le sens du discours. En tentant d'énumérer les avantages d'une bonne maîtrise de la langue française, l'apprenant choisit trois connecteurs hétérogènes car ils ne s'emploient ensemble.

- *Tout d'abord* se construit avec les marqueurs *ensuite* et *enfin*.
- *Au niveau de* indique une hiérarchie au niveau d'un ensemble. Et cette hiérarchie se perçoit dans une disposition verticale. Ce marqueur constitue bien une balise d'une série mais sémantique, l'élève aurait pu éviter son emploi. Les expressions comme *en ce qui concerne, dans le domaine de...* seraient plus aptes à annoncer la séquence citée.
- *C'est pour cela* marque une balise entre les deuxième et troisième illustrations présentées par l'apprenant. L'expression indique ou annonce sémantiquement une justification argumentative.

La pratique des élèves des marqueurs de relais nous situe donc au cœur de deux réalités rédactionnelles. D'une part, les marqueurs fonctionnent comme des balises et informent le lecteur de l'orientation sémantique du discours. Toutefois les différentes maladresses d'expression tendent à réduire l'effort de construction de la cohésion textuelle que portent ces outils de la langue. D'autre part, ces marqueurs ne sont que des balises et leur fonctionnement sémantique n'est pas opératoire en raison de l'hétérogénéité relevée. A ce niveau, c'est le cadre global du texte qui permet de construire une interprétation.

Nous estimons que ces dysfonctionnements dans l'emploi des énumératifs se comprennent à partir des trois réalités suivantes :

- la pratique déficiente de l'écrit chez les apprenants ;
- les connecteurs de relais ne sont pas étudiés ou enseignés dans leur diversité et leur spécificité d'emploi ;
- les apprenants produisent leur texte à partir d'un Mémoire à long terme que la société leur propose.

Après la lecture des connecteurs de relais, nous allons poursuivre la lecture des MIL par l'analyse des connecteurs de fermeture.

### 6.3.3. Les connecteurs de fermeture

Les connecteurs de fermeture ou de clôture sont ceux qui introduisent le dernier segment discursif ou la dernière série d'une énumération. Dans la présentation des données brutes, nous avons un tableau sur les connecteurs de fermeture où les formes *troisièmement* et *enfin* sont principalement inventoriés comme des marqueurs de fermeture d'une énumération. Il existe bien d'autres connecteurs introduisent l'ultime série énumérative mais l'analyse menée ici n'a porté que sur deux formes. Nous en présentons les différentes données pour dégager la tendance scripturale et retenir quelques occurrences pour les besoins de l'analyse.

Connecteurs	Troisièmement	Enfin/enfin	Total
<b>3<sup>e</sup> copies</b>	0	2	<b>2</b>
<b>2<sup>e</sup> brouillons</b>	2	7	<b>9</b>
<b>2<sup>e</sup> copies</b>	3	10	<b>13</b>
<b>Term.copies</b>	0	6	<b>6</b>
<b>Term.brouillons</b>	0	12	<b>12</b>
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>36</b>	<b>41</b>

Tableau sur les connecteurs de fermeture

Ce tableau montre que les différents corpus donnent 41 formes occurrences des connecteurs de clôture ou de fermeture *enfin* et *troisièmement*. A ce niveau, la forme *enfin* est le MIL le plus usité comparativement à *troisièmement*. Nous allons considérer quelques exemples pour présenter les tendances lisibles dans les emplois des apprenants congolais. Nous commençons notre analyse avec le connecteur *troisièmement*. Les deux exemples suivants vont nous aider à décrire et à évoquer les tendances dans la construction de la cohésion textuelle.

<copie=29 seconde> Dans le cadre de nos études, le français a plusieurs avantages. **Premièrement** il nous aide a connaitre la langue, a comprendre, a parler et a lire. **Deusièmement** le français est une langue coloniale c-à-d, nous sommes colonisés par les fiançais donc nous avons droit de connaitre et de maitrise la langue. **Troisièmement** le français fait preuve d'une bonne éducation.

<copie=63 seconde> Proprement parler le français est une langue vrément instructive et importante pour l'ho. Parce qu'elle l'aide à s'instruire dans son vocabulaire, son écriture, l'orthographe... Dans les lignes succédentent je doe son avantage dans le cadre

de mes études. En effet elle est importante et avantageux pour moi parce qu'elle m'aide **premièrement** dans mon vocabulaire **deuxièmement** dans mon orthographe étude, et **troisièmement** dans mon écriture, elle m'aide aussi dans l'orale.

Dans ces deux extraits des copies 29 et 63, nous avons l'emploi du connecteur *troisièmement* comme outil énumératif introduisant la troisième illustration dans une démarche argumentative. La lecture de la suite de ces rédactions permet de réaliser qu'il n'y a pas d'emploi de l'adverbe *quatrièmement*. Cette considération permet de réaliser que le scripteur arrête son énumération avec la troisième illustration. Dans la copie 29, le connecteur de fermeture n'indique pas en lui-même la fin de l'énumération. Seule la suite de la rédaction permet de trancher. Par contre, dans la copie 63, la présence du cordonnant *et* devant l'adverbe *troisièmement* valide l'idée d'une clôture de l'énumération.

Le fonctionnement des adverbes énumératifs de clôture répond donc à une double pratique, soit l'adverbe l'assume en tenant compte du contexte, soit le cordonnant *et* précède l'ultime adverbe pour indiquer qu'il s'agit du dernier adverbe numéral cité.

Nous savons que, dans nos corpus, le connecteur de fermeture *troisièmement* est moins employé que la forme *enfin* (qui s'emploie après les formes *d'abord* et *ensuite*). Ces deux formes permettent de considérer systématiquement *enfin* comme un connecteur de clôture d'une argumentation. Nous allons lire quelques emplois de cet adverbe et évoquer les spécificités de son usage.

**<copie=5 seconde>**

Dans le cadre de mes études, les avantages d'une bonne maîtrise du français. **Premièrement**, je suis entrain de decouvrir des choses que je n'ai jamais vu ni ecoute dans mon parcour. **De fait** de decouvrir les choses pas seulement ça mais c'est bien la langue française. Si bien que depuis l'école primaire je préferais bien la langue française que d'autre matière. **C'est pour celà** lorsque j'avais eu mon B.E.P C. J'avais tous simplement choisi la série A. A travers la série A suis toujours entrain de decouvrir les autres langues telsque : l'espagnol ; le russe ; l'arabe ; le chinois etc... Lorsque j'étais encore petite à toute fois je revais que je sois avocate dans ma vie. Je pense que Dieu va toujours me soutenir pourque (=pour que) j'arrive jusqu'à ce point.

**Enfin** ; Dans le cadre de mes études les avantages d'une bonne maîtrise du français

Dans cette copie 5 de la classe de seconde, les formes des MIL attendues ne sont pas mentionnées. Les connecteurs mis en gras ne construisent pas une cohésion textuelle et encore moins un marquage textuel par des outils linguistiques qui fonctionneraient comme de véritables balises. Le marqueur *enfin* ne fonctionne pas comme un élément des MIL. L'élève ouvre la série énumérative par *premièrement* et ne tient pas compte, dans la suite de sa



rédaction, de l'homogénéité des séries énumératives convoquées. Et le connecteur *enfin* joue davantage le rôle d'un conclusif. Il inaugure la partie (ou la phrase) conclusive du devoir.

Dans la copie 16 suivante, nous avons deux occurrences du marqueur de clôture *enfin*. La première forme clôt de façon explicite une énumération qui n'est malheureusement pas structurée avec les deux premiers MIL attendus. La seconde occurrence du marqueur *enfin* apparaît au début de la conclusive et assume par ce fait même le rôle de conclusif. Du point de vue du fonctionnement et de la distribution, cette forme exprime des affinités avec des connecteurs comme *en somme*, *en conclusion*.

<copie=16 seconde>Je raconte dans les lignes qui suivent les avantages d'une bonne maîtrise dans le cadre de nos études en français.  
Dans le cadre de nos études le français est très avantageux d'une bonne maîtrise. C'est-à-dire que grâce au français nous pouvons comprendre toutes les matières. **Avantage significatif : le français ouvre plusieurs dans nos études.** En fin (= **enfin**) les avantages du français les avantages du français dans nos études sont importants si tu ne fais pas bien le français tu ne pourras pas bien faire les autres matières. En peut **enfin** dire que le français c'est la mère de tout dans nos études.

Une relecture de cette production écrite peut permettre une hiérarchisation des arguments de la manière :

Dans le cadre de nos études le français est très avantageux d'une bonne maîtrise.  
**D'abord** C'est-à-dire que grâce au français nous pouvons comprendre toutes les matières.  
~~Avantage significatif : le français ouvre plusieurs dans nos études.~~  
**Ensuite** le français ouvre plusieurs dans nos études.  
En fin (= **enfin**) les avantages du français les avantages du français dans nos études sont importants si tu ne fais pas bien le français tu ne pourras pas bien faire les autres matières.  
**En conclusion** En peut **enfin** dire que le français c'est la mère de tout dans nos études

Une telle reformulation organisée à partir des MIL offre l'avantage d'une hiérarchisation et la cohésion textuelle apparaît beaucoup plus évidente. On réalise alors que l'élève distingue la forme *en fin* qui introduit la troisième série énumérative d'*enfin* considéré comme un marqueur de conclusion. Mais il reste toutefois difficile d'affirmer si cette distinction repose sur un choix conscient ou réfléchi<sup>126</sup>.

Dans la copie 24 suivante, nous avons un emploi conséquent du marqueur de clôture *enfin*. L'élève a employé les connecteurs comme de véritables balises de sa réflexion. Les

---

<sup>126</sup> Nous estimons que la forme *en fin* peut être considérée comme une forme abrégée de la locution prépositionnelle *en fin de compte*.

MIL d'abord/ensuite/enfin introduisent les trois niveaux de l'argumentation présentée dans le corps du devoir. Ici *enfin* ne joue pas le rôle de conclusif, rôle assumé par *en définitive*.

<copie=24 seconde>Il y a plusieurs avantages d'une bonne maîtrise du français.

**D'abord**, en apprenant le français l'élève enrichit son orthographe et son vocabulaire, il s'exprime bien, il peut faire sa dictée écrite sans faute grammaticale, surtout si l'élève maîtrise les règles de grammaire.

**Ensuite** avec tout ce que l'élève apprend et retient depuis sa première classe jusqu'à un haut niveau, lui a permis de réussir en remportant toujours la victoire dans ses examens les concours, en ayant des bourses, en jouant à des jeux intellectuels de mémoire et gagné des cadeaux même des billets d'avion pour aller poursuivre des études ailleurs.

**Enfin**, le français aussi après l'avoir bien maîtrisé, un jeune très brillant (e) a la chance de trouver un bon travail, La langue française élève les jeunes, les rend au-dessus de tout, un jeune rempli d'embussions peut ouvrir des bibliothèques, comme : en Europe, en Amérique, en Asie...

En définitive, la langue française est très importante et avantageuse pour notre génération. Pour être futur cadre de notre pays ensuite ailleurs.

Contrairement à la copie 24 où l'emploi du marqueur de fermeture est pertinent, l'adverbe *enfin* est employé au début de la dernière de la rédaction. Il n'exprime pas la dernière série d'une argumentation mais marque la fin de la rédaction. Et ici comme dans la copie 16 (deuxième forme), le connecteur *enfin* joue un rôle conclusif.

Nous avons encore retenu la copie 32 où la production écrite ne construit pas sa rédaction. Les marqueurs ou les cadratifs balisant la rédaction manquent de pertinence. Des formes hétérogènes ne conviennent pas pour traduire une réelle cohésion textuelle. Les marqueurs *principalement, dans le cadre de, au collège, au lycée, au lycée, enfin*.

<copie=32 seconde>Dans le cadre de nos études, la maîtrise du français nous a permis d'avoir plusieurs avantages dans nos études et ailleurs. Mais quelle son ses avantages ? Je vais dans les lignes suivantes. Le français est une langue que notre pays **principalement** nos enfants sont fière de parlés, c'est comme notre langue nationale, mais cette langue appartient aux français ils sont nos colonisateurs. Certaines personnes connaissent le français depuis leurs bas âges d'autres non. **Dans le cadre de** nos études avoir la maîtrise du français c'est avoir des gros avantages. Par exemple en première année du primaire (cp1) si tu comprend bien le français tu n'auras pas des difficultés comme : les explications du professeur. **Au collègue** sa devient un peu compliqué car le français est un jeu de mots, le français nous rapporte beaucoup surtout les examens (CEP, BEPC, BAC), par ce que au collègue comme au lycée on dicte les leçons, si tu

maîtrise le français tu peux bien lire ce que tu écris, et comprendre ce que l'on dit. **Au lycée** c'est le choix des séries pour nous qui avons choisi la série A, pour les langues si tu maîtrises le français du peu bien comprendre les langues c'est le cas de Espagnol, Anglais, Russe etc...

**Enfin** avoir les avantages en français c'est être au-dessus de toute difficulté qui se présente devant nous et surtout pour nos études.

L'hétérogénéité des marqueurs dans les copies n'est pas un phénomène isolé. Plusieurs apprenants les associent omettant ainsi de prendre en ligne de compte l'élan de hiérarchisation et de cohésion textuelle recherché. Dans la copie 45 suivante, l'emploi d'*enfin* pose problème. Les MIL utilisés sont : *au niveau social et scolaire, au niveau des études, au niveau de l'écriture, enfin*.

<copie=45 seconde>Le français est une langue transmise par no colonisateur, et qui actuellement est notre langue social dans les lignes qui je veux vous presentez les avantages d'une maîtrise du français les avntages d'une maîtrise du français, dans nos études

Dès le bas âge nous avons apprie a ecrire et parler le français cela a continu tout le long de notre parcour scolaire. L'avantage de maîtrise ou de manipulé la langue française est **au niveau social et scolaire** lorsqu'un individu s'exprimé bien en français il a la facilité de travaille dans une empretrisé quelquonque

**au niveau des** etude un enfant qui s'exprimé en français comprend très bien ces leço ons son coure et a la facilité de bien faire son devoir ; lorsqu'un adulte maîtrise le français il capable de prend la parole en plein discours et s'exprimé devant un foul son tatoné grâce aux expose faits en classe de 4e ou 3e en français. **Au niveau de** l'écriture les avantages du français sont : elle nous permet d'ecrire C. V des demandes d'emploi ou de permission même pour transfere de l'argent et recevoir il remplir certain document t pour acheter un bille d'avion ou de la locomotive il faut savoir lire et ecrire pour reprendre à la personne ou pour pose des question

Le français nous permet de parler ; de ce communique ; d'ecrire des couries, des lettres postal,ou même sur internet

**Enfin** nous devons enrichire notre vocabulaire grâce au livre, au documentaire, au dialogue, au journal, on jouons aux jeux comme le scraybe, nous devons maîtrise la langues française pour exprimé avec fierté

Dans cette copie, la série énumérative n'est pas homogène pour les trois raisons suivantes : Premièrement, les marqueurs employés appartiennent à des séries canoniques différentes. *Au niveau de* ne construit pas de série canonique avec *enfin*. Deuxièmement, il existe une variabilité lexicale des locutions *au niveau social et scolaire, au niveau des études, au niveau de l'écriture*. Il n'est pas évident de retrouver ces marqueurs dans une autre

délimitation du cadre organisationnel d'un texte. Troisièmement, nous pouvons aussi parler d'une incomplétude avec l'absence des formes *d'abord* et *ensuite*.

<copie=61 seconde>

Dans le cadre de nos études la maîtrise du français est bonne pour nous les étudiants.

**Dans quelque ligne je vais annoncer mes avantages**

Partout dans le monde on retrouve toujours le français c'est une langue très respectueuse dans la vie humaine. Le français nous fait découvrir beaucoup de choses dans la vie, et si nous sommes concentrés dans les études nous ne sentirons pas la lassitude de le parler et même dans toutes les matières nous nous retrouvons toujours avec le français. **Mais** chez nous les étudiants c'est le contraire de ça on le néglige mais nous ne savons pas que ça nous sauvera un jour.

**Alors** nous devons faire des efforts pour qu'on puisse le bien parler, la maîtrise du français nous fait découvrir plein de choses, les choses que nous ne devons pas découvrir mais à ceux du français nous les découvrons c'est une fierté dans nos vies « comme Rita elle néglige le français elle ne sait pas l'importance du français, **mais** un jour elle va se dire si je n'avais pas il sera trop tard ». **Et aussi** il nous développe la manière saine.

En fin=**(enfin)** j'aime la maîtrise du français parce qu'on m'aide et me rend fier dans la vie.

Après la lecture de l'emploi non homogène des MIL par les élèves de seconde, nous poursuivons notre étude par la prise en compte de quelques cinq copies de la classe de terminale. Il est encore question de lire les séries non homogènes dans l'organisation du discours.

Dans la copie 7 suivante, les quatre faits identifiés par Agata Jackiewicz (2002) comme raisons de non homogénéité de la série discursive sont manifestés.

<copie=7 terminale> La langue française est une langue beaucoup parlée partout elle a beaucoup d'avantage surtout **dans le cadre scolaire** elle a aussi de l'importance dans la société et donne la bonne maîtrise surtout **dans le cadre des études**.

Le français a pour avantage de donner une bonne maîtrise **dans le cadre scolaire**, sociale etc... Cette langue nous permet d'éviter des fautes en grammaire, d'avoir beaucoup dégagé des arguments devant un sujet, et en parlant, aussi s'entretenir avec les autres, faire des débats savoir bien disserter des sujets et avoir beaucoup d'idées c'est grâce à la langue française qui fut une langue internationale et qui fut parlée beaucoup dans les pays africains. **Dans le cadre de nos études** elle nous apporte aussi en parlant, en réfléchissant et en écrivant elle nous accompagne partout. **D'une autre part** elle a des inconvénients parce que c'est une langue étrangère et elle nous donne des difficultés certaines lacunes ne manquent jamais en français.

**Enfin** le français est une langue internationale **voilà pourquoi** elle est beaucoup plus parlée et elle nous apporte **dans le cadre de nos études**.

Premièrement, la non homogénéité est manifestée, dans cette copie, par les marqueurs qui appartiennent à des séries canoniques différentes. Nous notons en effet que *dans le cadre*

*de nos études, d'autre part* et *enfin* ne sont pas des marqueurs co-occurents. La locution prépositive *dans le cadre de nos études* pouvait être associée à des locutions comme *dans le cadre de la vie sociale* ou *dans le cadre de la vie associative* et l'expression *d'autre part* est employée de façon corrélatrice avec l'expression *d'une part* (qui apparaît en premier dans la chaîne discursive). Et le marqueur *enfin* qui clôt une énumération n'est pas employé avec les formes *d'abord* et *ensuite* qui lui sont associées.

Deuxièmement, l'hétérogénéité de la série se lit à travers à la variabilité lexicale. L'apprenant emploie les expressions *dans le cadre scolaire* comme marqueur d'ouverture, *d'autre part* comme marqueur de continuité et *enfin* comme marqueur de clôture. L'emploi des marqueurs qui n'appartiennent pas à la même série canonique est à l'origine de l'absence d'homogénéité.

Troisièmement, il existe une incomplétude dans l'usage des marqueurs. L'apprenant n'a pas employé le marqueur *d'une part* qui est un corrélatif du marqueur *d'autre part* et le connecteur *enfin* n'est pas précédé des formes qui lui sont associées.

Quatrièmement, l'apprenant a employé des marqueurs appartenant à d'autres catégories. Nous avons en effet le marqueur *d'autre part* qui ne joue pas le rôle d'un MIL.

Dans la copie 9 de la classe de terminale, nous relevons une hétérogénéité discursive considérable. Et cette hétérogénéité se manifeste surtout avec l'emploi des marqueurs appartenant à des séries canoniques différentes. Nous avons compté 13 expressions qui jouent le rôle de connecteurs. Les phénomènes d'incomplétude et d'appartenance à d'autres catégories de marqueurs sont lisibles. Nous pouvons citer l'emploi du marqueur *enfin* dans la dernière phrase (qui n'est pas associé à *d'abord* et *ensuite*) et qui fonctionne sémantiquement comme un conclusif.

<copie=9 terminale>Tout d'abord le français est une langue généralement parlée dans les pays colonisés par la France. **Depuis l'antiquité jusqu'à nos jours** le français ne cesse de prendre de l'ampleur et se présente presque dans tous les domaines. **En effet** connaître et bien maîtriser le français devient comme une richesse ou un avantage pour plusieurs personnes, surtout les intellectuels. Alors nous pouvons dire que cette langue apporte un certain avantage **dans le cadre de nos études**.

Le français est presque présent dans la plupart des domaines, des écoles du monde. Cette langue est très réputée, alors il est donc très important de la connaître. **Dans le cadre des études**, le français est au centre de tout. **Par exemple** en Afrique dans la majorité des écoles, les cours se font en français, **alors** pour bien comprendre ce que les professeurs disent ; il faut maîtriser cette langue. **En dépit de ça**, le français, le français est **aussi** avantageux **dans le cadre de études** ; pour lire, écrire et même se communiquer. Cette langue est très nécessaire puisqu'on la retrouve presque partout, **il** nous sert de guide. **Pour nous les élèves** il est vraiment important de connaître et de

maîtriser cette langue du faite qu'**il** nous donne une certaine connaissance, et une bonne base dans toutes les matières. Le français nous permet aussi de se défendre, de s'exprimer **par exemple** à l'étranger.

**Eu egard de** ce qui précède, nous disons que le français est un bien, une richesse pour nos études. Nous pouvons **enfin** dire qu'apprendre et bien maîtriser le français est un avantage pour tout le monde.

Dans la copie 24 suivante, la série discursive n'est principalement pas homogène en raison de la variabilité lexicale. Dans la série des connecteurs *d'abord ensuite* et *enfin*, d'autres connecteurs sont insérés rendant ainsi l'énumération délicate. Et l'emploi des marqueurs appartenant à différentes catégories est aussi à l'origine de l'absence d'homogénéité dans le jeu argumentatif de la copie. La cohésion textuelle s'en trouve désarticulée. Le mélange des marqueurs appartenant à des catégories différentes déstabilise la structure du texte. En effet, les MIL sont associés à des explicatifs ou à des justificatifs provoquant ainsi une sorte suremploi de connecteurs.

<copie=24 terminale>**En générale** le français est une langue officielle, que tout congolais devait normalement maîtriser. **Cependant**, dans le circonstances de nos études le français attribut beaucoup des atouts favorables et bénéfiques aux étudiants. **C'est pourquoi** le sujet nous soumit de dégager les avantages d'une bonne maîtrise du français. Dans les grandes lignes qui suivent nous vous présenterons ces avantages.

**La plupart** des écoles africaines, l'éducation ou la formation que les professeurs donnent aux élèves se passe en français. **A l'instar des** matières comme le français, les exercices littéraires, les mathématiques, l'histoire géographie, l'éducation sportive ...**pour moipar exemple** les notions françaises que j'ai m'épargnent **tout d'abord** de l'ignorance. **Car** je ne peux être pâmée ou attristée si je suis en face d'une personne qui me pose des questions en français je ferai l maximum de reprendre aux questions posées. **Ensuite** la langue française me permet de faire de mes devoirs en respectant les notions de vocabulaire et de grammaires. Cette langue me permet de communiquer avec les étrangers sans lacune. **Et grâce à** cette langue j'ai eu la base d'arriver en terminale. Et si je pense que sans les études, qui sont à la formation d'une bonne maîtrise du français, tous les du Congo seront analphabé et ne pourrons pas écrire au présent mêmes au rebelles pour leur demander de faire la paix.

En fin=(**enfin**) grâce à la langue France que je travaillerai un jour si et seulement si je suis embauchée dans les entreprises congolaises, **car** c'est la seule langue officielle permise aux congolais de se communiquer pour bien véhiculer les langages. Et cette langue me permet d'avoir fait des langues études, d'avoir une bonne moralité, avoir une capacité de pudeur pour le respects de biens d'autrui. **Grâce à** cette même langue que j'arrive à résoudre mes différends soit au sein de l'établissement, soit à la citée.

**En somme**, la langue française procure à l'homme divers atouts. Car grâce à elle que les enfants savent à lire, écrire, compter...**Donc**, il serait recommandable à tout congolais d'y apprendre, pour cela, il faire des études. C'est pourquoi même au Moyen Congo, pour obtenir la citoyenneté français il fallait faire des langues études, avoir une bonne moralité avec plus de trente trois diplômes. Tous ces assertions étaient tirées à base d'une bonne maîtrise du français du français.

Nous avons encore relevé une absence d'homogénéité dans la copie 52 où les marqueurs d'intégration linéaire sont associés à des explicatifs ou à des oppositifs. Après la présentation de l'argument « la langue la plus parlée est le français », l'élève aligne des propos illustratifs annoncés par des connecteurs argumentatifs qui fonctionnent comme des balises hiérarchisant l'information.

<copie=52 terminale> Le Congo est l'un des pays colonisés par la France. Celui-ci a pour langue universelle le français.

Dans le cadre des études, elle est plus répondu. Alors qu'elles sont donc les avantages ?

Dans le cadre de l'éducation la langue la plus parler est le français.

**D'abord**, le français étant une langue universelle, **c'est-à-dire** la plus parler au Congo et surtout dans le cadre de nos études. Le fait de savoir très bien parler, lire et écrire est un grand atout à la connaissance du français.

**En effet**, avoir la maîtrise d'une langue c'est savoir la manier correctement, l'écrire, la lire, **mais aussi** avoir une connaissance en grammaire, orthographe et autre,...

**Ensuite**, il y a la compréhension. **C'est-à-dire**, ce n'est pas le fait de connaître la langue sans pour tant bien comprendre. On n'évolu, que lorsque on comprend ce qu'on fait.

**Enfin**, le français n'est le français n'est pas la seule langue utilisée dans le cadre des études il ya la présence des langues étrangères comme : l'anglais, le chinois,...

**En outre** comprendre une langue **c'est-à-dire** bien la parler, écrire et lire permet d'évoluer et de découvrir ce que l'on y ignore.

**En somme** la langue française est très importante à connaître pour évoluer dans les études, surtout au Congo.

Nous constatons que l'élève a systématiquement associé un autre connecteur à chaque marqueur ou balise :

- d'abord/c'est-à-dire/en effet
- ensuite/c'est-à-dire
- enfin/en outre/ c'est-à-dire

Ce phénomène d'association de marqueurs appartenant à des catégories argumentatives différentes est un des critères qui détermine, comme l'écrit Agata Jackiewicz (2002) l'absence d'homogénéité laquelle nuit inévitablement à la cohésion textuelle et de façon consécutive à l'établissement de la cohérence discursive.

Dans la copie 63, l'usage des connecteurs argumentatifs par l'apprenant n'aboutit pas à une cohésion textuelle parce que les marqueurs construisent une série non homogène. Nous constatons que la copie contient des organisateurs qui appartiennent à deux séries canoniques

différentes (*en effet /ensuite/enfin*). Il y a ici l'explicatif *en effet* qui associé aux énumératifs *ensuite* et *enfin*. Et le phénomène de « la variabilité lexicale au sein du syntagme qui comprend l'ordinal » se trouve renforcé : *en effet/tel/ensuite/par exemple/puis/enfin*.

<copie=63 terminale> Le français est une langue internationale qui occupe une place primordiale dans la société. Il placé deuxième langue internationale après l'anglais. **D'où** son apprentissage présente des avantages d'une parfaite connaissance en français **Ainsi** peut-on présenter les avantages d'une bonne maîtrise du français ?

Les études en langue française a des avantages spécifiques. **En effet** la maîtrise du français permet à l'homme d'exercer une profession. **Tel** est les cas des professeurs des français. **Ensuite** cette langue rassure l'homme surtout ceux qui voyages les pays francophones s'adaptent facilement. La maîtrise du français permet un bon entretien face à des responsables **par exemples** l'entretien avec ambassadeur pour le visa les reunions, les conferences, les debats. **Puis** cette bonne maîtrise enrichi l'individu suite à un bon emploi à la présidence chargé du discours présidentiel on autres hommes du gouvernements.

**Enfin** l'homme maîtrisant le français est respecté dans la société et surtout dans des milieux où la présence des analphabètes sont remarqués.

**En définitive** la langue française est très importante car elle occupe la deuxième place après l'anglais.

La lecture des marqueurs d'intégration linéaires a permis de considérer successivement les emplois pertinents, non pertinents et les différentes formes associées à l'expression de l'ouverture, de relais ou de fermeture. Nous nous sommes rendue compte que les MIL sont des cadres organisationnels du discours diversement employés. Avant de tirer une conclusion partielle à leur sujet, nous voudrions lire d'autres marqueurs qui leur sont proches dans l'organisation du texte, nous pensons aux conclusifs ou marqueurs de conclusion.

#### 6.4. Les connecteurs conclusifs

Un connecteur conclusif est un marqueur de cohésion textuelle employé dans un texte dans le but d'indiquer le passage à la partie finale ou conclusive d'un texte. Ce type de marqueur peut être un adverbe ou une locution adverbiale. D'ordinaire les marqueurs *ainsi, en somme, donc, bref, pour conclure, en définitive, en résumé, finalement, en un mot, en conclusion* sont les formes les plus indiquées pour traduire le passage à la conclusion.

Notre base de données nous a permis de relever les marqueurs suivants comme des formes conclusives employées par les apprenants congolais : *troisièmement, enfin, en*



*conclusion, en somme, donc, pour conclure, en définitive*. La représentation dans le tableau ci-après permet une classification et un décompte sur les différents marqueurs.

Connecteurs	Troisième me nt	Enfin/enfi n	En conclusio n	En somm e	Donc/don c	Pour conclur e	En définitiv e	Tota l
<b>3<sup>e</sup> copies</b>	0	2	8	11	22	5	2	<b>50</b>
<b>2<sup>e</sup> brouillons</b>	2	7	4	0	7	2	1	<b>23</b>
<b>2<sup>e</sup> copies</b>	3	10	7	1	18	2	1	<b>41</b>
<b>Term.copies</b>	0	6	3	0	29	2	6	<b>37</b>
<b>Term.brouillo ns</b>	0	12	9	14	12	3	11	<b>61</b>
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>36</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>78</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>212</b>

Tableau sur les connecteurs conclusifs

Ce tableau indique que, pour marquer la fin d'une argumentation, les élèves ont employé 212 formes occurrences dans la base de données de notre étude. Nous devrions avoir *a priori* le même nombre de copies et brouillons que d'occurrences de connecteurs de conclusion. Mais ces chiffres indiquent un déficit sur l'usage de ce type de marqueur. Pour commencer notre analyse, nous allons, de façon préalable, faire quelques observations.

Nous pouvons relever que les 150 copies de la classe de 3<sup>ème</sup> contiennent 50 marqueurs de conclusion et *donc* est la forme dominante (22 occurrences). En seconde, le nombre total de marqueurs tirés des productions écrites (copies et brouillons) est de 64 occurrences et en terminal, nous enregistrons 98 occurrences de connecteurs de conclusion. L'appréciation de ces chiffres permet de noter qu'il y a une progression quantitative dans l'emploi des marqueurs conclusifs quand on part du collège au lycée : 50-64-98. Toutefois, un examen attentif des données permet de relever que pour le lycée, le passage de l'avant-texte au texte occasionne soit une augmentation des connecteurs (seconde), soit une diminution de ces connecteurs (terminale).

Nous constatons encore que les connecteurs *donc, enfin* et *en conclusion, en somme* sont, par ordre d'importance décroissant, les formes les plus employées. Le connecteur *donc* est employé de façon prioritaire par les élèves de 3<sup>ème</sup> puis vient la locution *en conclusion*<sup>127</sup>. En seconde, le connecteur *donc* apparaît 7 fois dans les brouillons et 17 fois dans les copies. En terminale, c'est 12 fois dans les brouillons et 20 fois dans les copies. Une telle variation

<sup>127</sup> Astrid Nome (2007 : 91) signale : « Si *en effet* est d'une utilisation assez restreinte et appartient à un registre de style plutôt soutenu, *donc* est en revanche très fréquemment employé dans la langue française ».

s'explique probablement par des opérations de restructuration discursive difficiles à percevoir. On peut penser que la forme *donc* est expliquée aux élèves du collège (et même de l'école primaire) comme le mot (de coordination) qui sert à annoncer une conclusion. L'emploi quasi-exclusif de ce mot par les collégiens est un indicateur révélateur d'une incidence pédagogique. Le marqueur *enfin* n'apparaît qu'une fois dans les copies du collège. Mais ce marqueur ne joue pas d'ordinaire le rôle d'un conclusif. Il fonctionne comme un connecteur de fermeture d'une argumentation. Ainsi les différentes occurrences inventoriées se répartissent entre marqueur de clôture et conclusif.

Nous avons encore constaté qu'entre les avant-textes et les textes définitifs de la classe de terminale, il existe une disparité révélant une sorte d'insécurité linguistique. En fait, dans les avant-textes, les apprenants se sentent plus libres ; ils recourent à presque toutes les formes de connecteurs : enfin (12), en conclusion (9), en somme (14), donc (12), pour conclure (3) et en définitive (11) et le passage à l'état définitif génère un abaissement de ces chiffres enfin (6), en conclusion (3), en somme (0), pour conclure (2) et en définitive (6). Le connecteur *en somme* n'a pas d'occurrence dans les copies alors qu'au départ, il y en a 14.

Plusieurs autres explications peuvent être formulées à partir de ce tableau de synthèse. Mais nous pouvons nous limiter à ces premiers aspects. Nous notons toutefois, dans la suite de l'étude, que nous pourrions nous accorder la possibilité d'étendre nos commentaires à d'autres données.

Pour la lecture des conclusifs, nous portons notre attention à trois types de marqueurs : donc, en somme, en conclusion. Ces trois types de conclusifs sont retenus en fonction de leur nombre occurrence. Dans notre lecture de ces connecteurs, nous allons associer la présentation de quelques tableaux, partitions et graphiques de ventilation.

#### **6.4.1. *Donc, un conclusif diversement employé***

En raison des leçons de grammaire française, *donc* est essentiellement compris par les élèves congolais comme un mot ou une conjonction de coordination. Il figure dans la liste qu'ils récitent de l'école primaire au collège (et, ou, ni, mais, or, **donc**, car). MartinRiegel et alii (1994 : 525) présentent cette conjonction comme un adverbe de relation. Ses fonctions peuvent être lues à partir des considérations présentées par Corinne Rossari (2000) et Mojca Schlamberger Brezar (2002).

Corinne Rossari (2000 : 111) considère le connecteur *donc* comme un quasi-synonyme des connecteurs *alors*, *de ce fait* et *du coup*. Ce connecteur « exploite des opérations de mise à

jour en s'appuyant sur une relation de dépendance dont le format particulier est celui d'une garantie qui va de gauche à droite. » (Corinne Rossari, 2000 : 112).

Trois conditions sont relevées pour exprimer un emploi de *donc*.

« 1. Le connecteur met en relation deux propositions p et q *via* une connexion entre deux opérations, celle relative à la mise à jour avec p(O1) et celle relative à la mise à jour avec q(O2) ;

2. il indique qu'il faut que la première opération puisse servir de garantie au succès de la seconde, *via* la convocation d'une règle ;

3. la règle qui permet la mise en relation entre ces deux opérations est basée sur un cheminement causal ordinaire ou abductif. » Corinne Rossari (2000 : 112).

Mojca Schlamberger Brezar (2002) note, pour sa part que le marqueur *donc* est employé pour indiquer la conclusion d'une argumentation. La relation de conséquence est alors prédominante :

« *Donc* est le marqueur de l'inférence spécialisé dans l'introduction de la conclusion d'un raisonnement comme le syllogisme ou le raisonnement mathématique ou encore le discours scientifique. C'est un connecteur consécutif qui exprime que deux faits sont toujours donnés en même temps. C'est ce qui permet en se fondant sur la concomitance d'inférer un fait d'un autre fait (C. Hybertie, 1996 : 8) ».

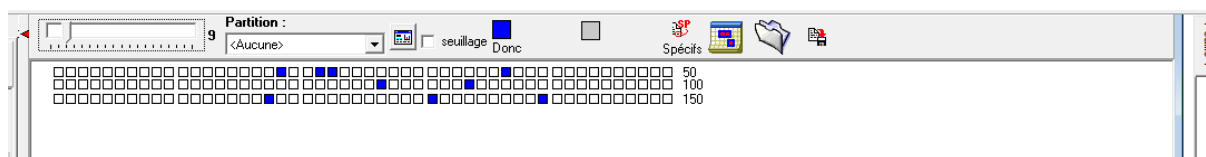
La relation exprimée par le coordonnant *donc* met deux faits en relation simultanée. Considéré comme marqueur, *donc* structure le discours et introduit la reprise ou la récapitulation. Il remplit parfois une fonction métalinguistique. Notre base de données nous a permis de noter 66 occurrences de *donc* qui se répartissent entre emplois conclusifs, emplois en série linéaire et emplois non conclusifs.

#### 6.4.1.1. Le conclusif *donc* en classe de troisième

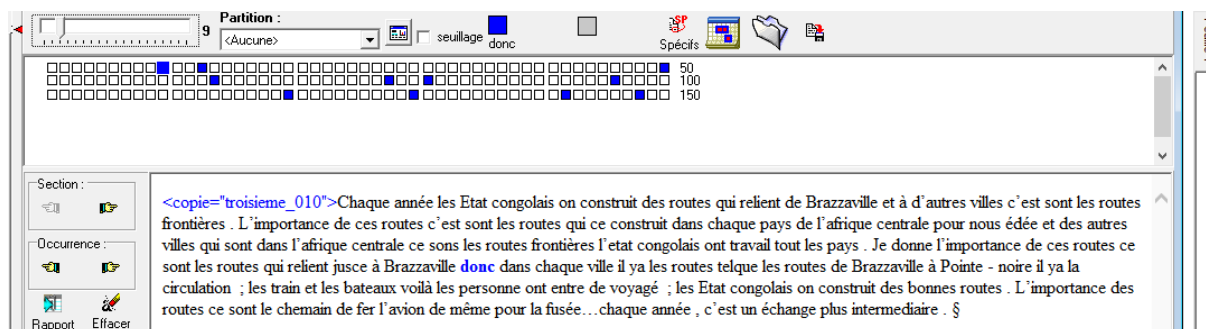
Comme nous venons de le noter *supra*, le coordonnant *donc* ne joue toujours pas le rôle de conclusif. Et sur les 22 occurrences de *donc/Donc* en classe de troisième, les chiffres se présentent de la manière suivante :

Nombre marquant la conclusion	d'occurrences	Nombre marquant une série linéaire	d'occurrence	Nombre apparaissant dans l'introduction ou dans le développement	d'occurrences
<b>Donc</b>	donc	Donc	donc	Donc	donc
4	1	2	2	3	10

En position initiale et inter-phrastique, les 22 occurrences se lisent dans les partitions suivantes.

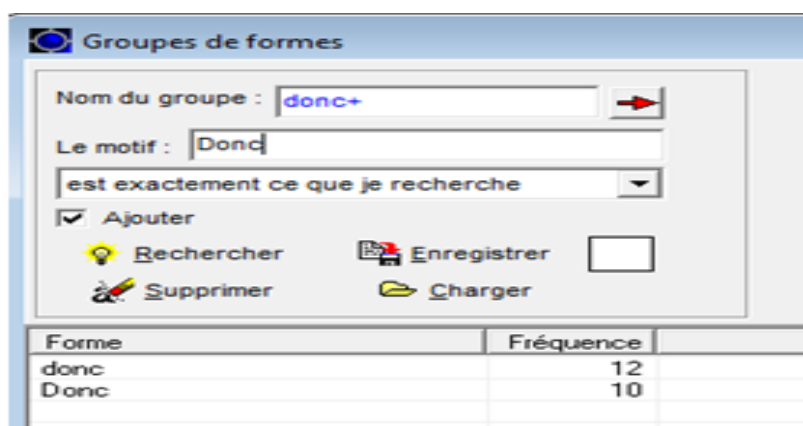


Partition des copies de *Donc*, classe de troisième



Partition des copies de *donc*, classe de troisième

La carte des groupes de formes établie à partir de lexico 3 se présente de la manière suivante :



Sur les 22 occurrences de *donc/Donc* seules 5 jouent le rôle de conclusif dans le sens où elles délimitent le développement et la conclusion et fonctionnent comme des balises. Nous allons porter notre attention sur quelques formes conclusives et des combinaisons de *donc* avec un autre marqueur de conclusion.

Sur les 5 occurrences de *donc*, nous constatons que 4 sont en position initiale dans les copies 19, 22, 37 et 118 et qu'une seule occurrence en position inter-phrastique dans la copie

50. Pour le premier cas, nous commencerons par analyser les copies 19, 22 et 50 pour décrire l'expression de la conclusion.

Pour bien visualiser l'organisation textuelle au sein de la copie 19, nous séparons les parties constitutives de la rédaction. Nous constatons que le marqueur *donc* est au début de la conclusion. Il joue réellement le rôle de connecteur de conclusion.

<copie="troisieme\_019">

#### **Introduction**

L'Etat congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays, par des exemples précis je vais montrer l'importance.

#### **Développement**

Le CFCO chemin de fer Congo océan sa relient de Brazzaville à pointe - noire la RN3 route nationale N°3 sa relient dolisie à Gabon, le voie navigable sa relient Brazzaville à la RDC, RN4 route nationale N°4 sa relient de Pointe - noire à Pointe noire à Cabinda. L'importance de ce route est de faire le commerce de trasport, les déplacement massif des femme rural dans le centre urbain.

#### **Conclusion**

**Donc** au Congo ces routes sont importance à cause du transport des produits agricole, industrie les véhicules, les vetement. A la fête du 1er novembre il yavait la pluie nous somme allés déposé les fleurs au cimetière dans notre Benoît 16, on avaient même pas duré la route était très bonne.

=>Introduction qui prend fin avec la phrase annonce « [...] je vais montré l'importance ».

=>Dans le développement, une suite d'idées est présentée.

Dans la copie, les paragraphes et les parties ne sont pas bien mis en exergue.

=>*Donc* est l'un des rares marqueurs de la copie qui se présente comme une balise entre deux parties de la rédaction.

Dans la copie 22, nous avons relevé un autre emploi d'un conclusif. Ici encore le connecteur *donc* est en position initiale et sert sémantiquement de balise entre le développement et la conclusion. Le conclusif situe le lecteur dans une partie de la rédaction où les idées essentielles sont résumées.

<copie="troisieme\_022">

#### **Introduction**

Je vous parle concernant la construction des routes que l'Etat congolais vient de construire pour relient brazzaville à d'autres villes du congo et à d'autres villes du Congo et à d'autres Etat de l'Afrique . Car l'importance de ce route nous facilitent la tâche sur le domaine de transport et de voyage dans les autres pays d'Afrique . Elle nous facilitent aussi la tache pour fair le commerce.

#### **Développement**

- L'importance de ces routes est que l'Etat congolais peut aussi resevoir les produits agricoles qui revient dans les autre ville du Congo comme exemple : comme les manioc les arachide et d'autre produit.
- Ce route nous permetent aussi de ce commiquée entre le Congo et d'autres pays d'afrique et d'autre ville du congo.
- Les routes sont important sur les domaine commerciale car elle permetent aussi de facilitée la tache au population du congo et des autre état de l'Afrique.
- La route permetent aussi le developpement des pays je vous donne les exemple tel que sur le domaine commerciale nous vendons les maniocs, les arachides, les bananes et le mais.
- Sur le domaine du voyage : nous partons acheter à l'étranger les véhicules les vetement de bijou.

- Et en fin sur le domaine de communication nous nous commiquons entre nous congolais et d'autres pays de l'Afrique centrale.

**Conclusion**

**Donc** la route à plusieurs importances dans tous les domaines.

La conclusion annoncée par le conclusif *donc* est bien laconique. Elle est formulée dans une seule phrase et ne propose pas de récapitulation des points abordés dans le développement. Dans la copie 50, nous retrouvons le même procédé. Le conclusif apparaît dans l'ultime phrase de la rédaction pour terminer le discours dans une sorte de chute.

<copie="troisieme\_050">

**Introduction**

L'Etat congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale dans les lignes qui suivent je précise l'importance des routes.

**Développement**

Il est important de construire les chemins dans un pays les chemins évitent l'embouteillage dans la ville, avant pour se déplacer à Brazzaville c'était difficile maintenant l'Etat congolais a construit les chemins comme Pointe - Noire - Brazzaville, Brazzaville - Ewo, Brazzaville - Owando, ça permet l'échange des produits alimentaires entre les villes du pays. Pour moi les chemins qui relient les pays de l'Afrique centrale comme Brazzaville - Gabon, Brazzaville - RCA permettent le développement du pays et l'exportation des produits, matière première.

**Conclusion**

**donc** l'Etat congolais doit construire encore les routes.

La lecture de l'emploi de *donc* dans ces différentes productions écrites, nous permet de relever le fait que l'annonce de la conclusion n'est pas assez réussie. Le marqueur assume davantage le rôle formel de balise qu'une fonction sémantique spécifique. Dans les copies 22 et 50, le connecteur *donc* permet de résumer ce qui précède. Il s'agit d'une résomption qui structure et reformule le contenu de la rédaction. Jean Michel Adam (1990 : 176) reconnaît un double rôle au connecteur *donc* « **structuration** (marquer la fin du développement) et de **reformulation** »<sup>128</sup>.

Contrairement à ces premières rédactions, nous avons des séries linéaires dans les copies 23, 77 et 148. Dans ces rédactions, le connecteur *donc* est associé à d'autres connecteurs conclusifs.

<copie="troisieme\_023">

[...]

---

<sup>128</sup> Michel Adam (1990 ! 176) indique ce qui suit : « (en) bref, donc, enfin, finalement, en fin de compte, au fond, dans le fond, au total, en somme, somme toute, après tout, tout compte, tout compte fait, tout bien considéré, en définitive, en résumé, en conclusion. Ce premier marquage est inséparable d'une apposition ou se marque syntaxiquement la reformulation proprement dite ».

**Donc** les importances des routes qui relient brazzaville à d'autres villes du pays et d'autres Etats de l - Afrique centrale est grâce au transport des produits comme le pétrole pointe - noire pour Dolisie, le déplacement par train de Pointe - noire pour Dolisie. **Donc** celle la l'importance des routes qui relient brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres Etats de l'Afrique centrale.

<copie="troisieme\_077">

[...]

**Donc** elle, son importance est vraiment beaucoup universelle, pour le commerce, l'évacuation des produits, raccourci la durée et la distance des voyageurs des pays ou des villes éloignés. **En définitive**, la route est importante dans plusieurs besoin internationale et national. Et on trouve le développement rapide et amélioré des Etats par elle. D'où est très importante.

<copie="troisieme\_148">

[...]

**Vu ce qui précède** donc les routes sont des bonnes choses parce qu'elles pouvant apporter les produits des autres Etats dans un autre Etat comme l'Etat congolais.

Dans la copie 23, nous relevons une série linéaire où le connecteur *donc* est combiné à un autre *donc*. La conclusion compte deux phrases et chacune commence par le connecteur *donc*. L'apprenant n'était pas obligé de reprendre le conclusif. Mais cette reprise fonctionne comme un renforcement ou une insistance.

Dans la copie 77, le marqueur *donc* est combiné à la locution *en définitive*. Là encore, ces deux marqueurs commencent les deux premières phrases de la conclusion. Par ces connecteurs, l'apprenant organise la fin de sa rédaction en deux mouvements. Et à ces deux connecteurs, nous relevons le fait que les deux autres phrases de la conclusion commencent par *Et* et *D'où* exprimant des espèces d'enchaînements discursifs.

Dans la copie 148, le connecteur *donc* vient juste après la locution *vu ce qui précède*. Un tel emploi correspond à une tautologie, à une maladresse d'expression que l'apprenant devrait éviter. La combinaison des deux connecteurs est fautive et ne peut pas former une série linéaire.

Pour les autres occurrences de *donc* apparaissant dans les parties de l'introduction ou de du développement des rédactions, nous notons l'existence de quelques spécificités. Dans les copies 64 et 78, le connecteur *donc* apparaît comme un outil de renforcement par une interrogation dans la phrase. L'élève pose une question ayant un lien avec le sujet et favorisant une réponse<sup>129</sup>. Il s'agit des aspects sur la question de l'énoncé du sujet. Par cette démarche, l'apprenant apporte une réponse attendue dans le développement. Il pose une problématique qui prend en compte le sujet. Ce phénomène correspond en partie aux quatre types de reprises signalés par Liana Pop (2000 : 211-212). Celle-ci parle en effet de

---

<sup>129</sup> Ici la question n'est pas considérée comme un « énoncé par lequel L1 demande à L2 de lui fournir une information qu'il (L1) ne possède pas au moment de la formulation de la question » (Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1991 : 13).

« *reprisequestion* »<sup>130</sup>. Le connecteur annonce la fin d'une première séquence (l'introduction) et le passage à une autre séquence du texte (le développement). Dans les copies 96 et 120, *donc* est un marqueur de lien de cause à effet. Il indique un lien entre ce qui précède et ce qui suit dans le texte (introduction-développement). Et cette dynamique se lit encore dans les copies 77, 84 et 118 où le connecteur *donc* marque une valeur particulière.

Nous venons de relever que les connecteurs *donc* de la classe de troisièmesont de façon minoritaire des conclusifs. Dans la plupart des cas, les formes *donc* apparaissent dans l'introduction et dans le développement. En considérant particulièrement la valeur conclusive, nous avons identifié quelque neuf emplois qui ont permis aux apprenants d'exprimer la cohésion textuelle dans la dernière partie d'une rédaction. Nous allons poursuivre la lecture des corpus des classes de seconde et de terminale pour relever les tendances.

#### 6.4.1.2. Les occurrences de *donc* en classe de seconde

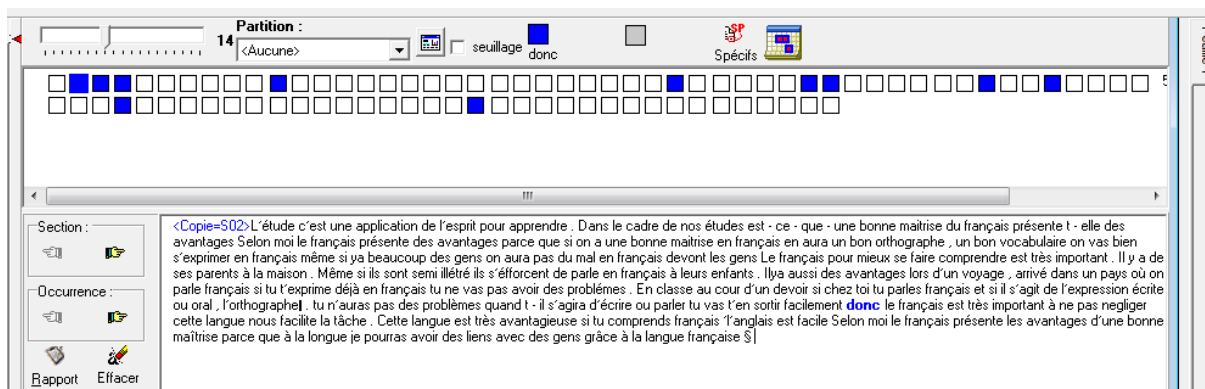
En classe de seconde, nous avons 18 occurrences du marqueur *donc* dont 6 en position initiale et 12 en position inter-phrastique. Ces différentes occurrences n'expriment pas de valeur de conclusion et n'apparaissent pas dans la partie de la conclusion des productions écrites. La description et l'analyse des données nous a permis de relever 7 formes exprimant une valeur conclusive au sein des rédactions et 3 occurrences de *donc* entrant dans des combinaisons avec d'autres conclusifs. 8 occurrences de *donc* apparaissant dans les introductions et les développements des rédactions ne sont pas retenus pour notre analyse car nous ne les considérons pas comme des conclusifs.

Les partitions de la base de données des copies de la seconde permettent de visualiser les cases (sombres) illustrant les copies où les occurrences sont relevées. Ainsi pour les 12 occurrences de *donc* et les 6 autres de *Donc*, nous avons les deux partitions suivantes :

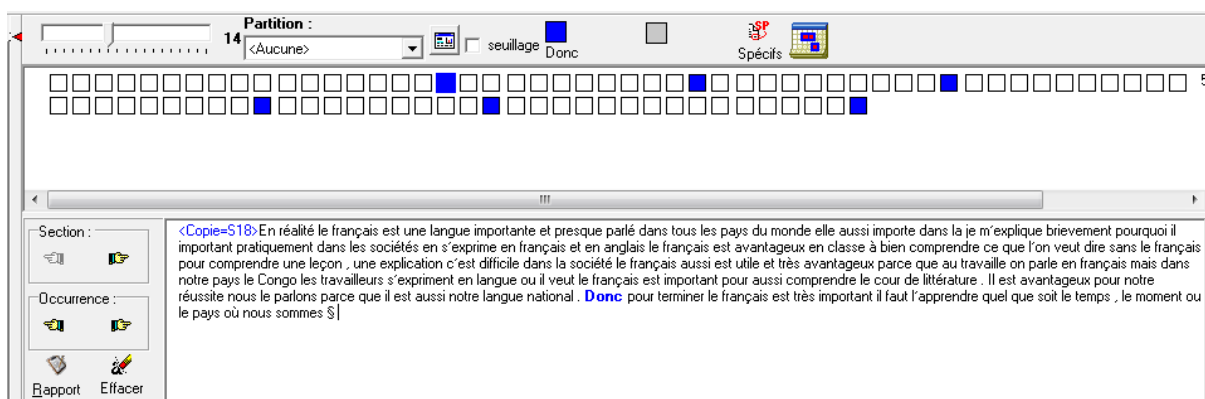
---

<sup>130</sup> Liana Pop(2000 : 211-212) considère la *reprise question* en ces termes « c'est une opération complexe, mobilisant les espaces interdiscursifs/ interpersonnel/(métadiscursif) (Id/Ip/(Md), -qui est marquée, en plus, d'une attitude subjective de doute(s) ; c'est ce qui lui confère, indirectement, la force d'une question- et d'une intonation [...] ».





Partition des copies de *donc* classe de seconde



Partition des copies de *Donc*, classe de seconde

Pour les 7 occurrences de *donc/Donc* exprimant une valeur conclusive, nous allons faire une description et une analyse. Nous allons porter notre attention non pas sur la totalité des occurrences mais sur quelques formes pour dégager la tendance lisible à ce niveau. Nous lirons aussi les cas où le connecteur *donc* est combiné avec d'autres conclusifs.

La copie 2 contient bien un *donc* conclusif. Mais pour le comprendre, il est question de restructurer la rédaction de l'élève. Les trois parties de la rédaction doivent être identifiées ; cela permet d'apprécier la position syntaxique du connecteur. L'absence de marqueurs organisant la structure textuelle dans la copie 2 rend délicate la définition de la valeur de la forme *donc*.

#### <Copie=S02>

##### Introduction

L'étude c'est une application de l'esprit pour apprendre. Dans le cadre de nos études est-ce que - une bonne maîtrise du français présente-t-elle des avantages

##### Développement

Selon moi le français présente des avantages

##### parce que

1. si on a une bonne maîtrise en français

en aura un bon orthographe,  
un bon vocabulaire

on vas bien s'exprimer en français même si ya beaucoup des gens on aura pas du mal  
en français devant les gens

2. Le français pour mieux se faire comprendre est très important.

Il y a de ses parents à la maison. Même si ils sont semi illétre ils s'efforcent de parle  
en français à leurs enfants.

3. Il ya aussi des avantages lors d'un voyage,

arrivé dans un pays où on parle français si tu t'exprime déjà en français tu ne vas pas  
avoir des problèmes.

4. En classe au cour d'un devoir

si chez toi tu parles français et si il s'agit de l'expression écrite ou oral,  
l'orthographe... tu n'auras pas des problèmes quand-t-il s'agira d'écrire ou parler tu  
vas t'en sortir facilement

### **Conclusion**

**donc** le français est très important à ne pas négliger cette langue nous facilite la tâche.  
Cette langue est très avantageuse si tu comprends français 'l'anglais est facile Selon moi  
le français présente les avantages d'une bonne maîtrise parce que à la longue je pourras  
avoir des liens avec des gens grâce à la langue française

En distinguant les différentes parties de la rédaction, nous parvenons à relever quatre  
idées illustrant l'argument énoncé sur les avantages du français. Et, en dépit des problèmes de  
ponctuation et des maladroites d'expression, il apparaît clairement que la forme *donc*  
inaugure la dernière partie (la conclusion) de la rédaction. Cette forme annonce la fin du texte  
et la reprise des principales idées exposées.

Dans la copie 35, un autre usage où *donc* inaugure la partie conclusive de la rédaction  
après un développement mal structuré. Dans le développement, les idées ne sont pas  
hiérarchisées et cela correspond à l'absence de connecteurs. Dans cette copie, nous avons bien  
un conclusif qui délimite deux parties de la rédaction (développement et conclusion) et qui  
permet de résumer les propos présenter dans le développer.

### **<Copie=S35>**

#### **Introduction**

La bonne maitrise du français dans le cade de nos études, à les avantages ce parce que en  
étudié en français tout et en français.

#### **Développement**

Dans le cadre de nos études les avantages d'une bonne maîtrise du français, de nos jours  
tout le monde veut s'exprimer en français a la maison, l'école, quartier, compagnies, sa  
facilite surtout à l'école c'est la base le français est la base parce que tous les cours que  
nous faisons sont basé en français.

Exemple : on nous explique en français.

Maitrise une langue comme le français n'est facile,  
le français édifie il te donne la capacité d'accomplir ou à réaliser tes embussions,  
puis que dans tout lien il n'est permit de s'exprimer en langue nationale,

#### **Conclusion**

**donc** on est obligé de s'exprimer en français, cette langue a pour avantage surtout en Afrique , elle nous permet d'avoir accès dans plusieurs endroits particulier . Le français est très important dans la vie d'une personne.

Pour la classe de seconde, ce sont les copies 2, 3, 35, 46 et 70 où *donc* est en position inter-phrastique et les copies 40 et 60 où le même connecteur est en position initiale. Le connecteur *donc* est combiné avec un autre connecteur : en conclusion/*donc*, *donc*/d'où, *Donc*/pour terminer.

Dans les séquences combinées, nous avons recensé trois cas d'emplois du connecteur de *donc* en classe de seconde. Ces occurrences révèlent une spécificité d'emploi du connecteur *donc* chez les élèves congolais. Nous remarquons en effet le connecteur *donc* se trouve renforcé par un autre connecteur de conclusion.

<Copie=S18>

[...] **Donc pour terminer** le français est très important il faut l'apprendre quel que soit le temps, le moment ou le pays où nous sommes

<Copie=S43>

[...] **En conclusion**, j'aime bien cette langue française. Parce que grâce à cette langue, je peux bien faire toute les matières à l'école, sans le français tu peux rien faire **donc**le français est la base de tout.

<Copie=S54>

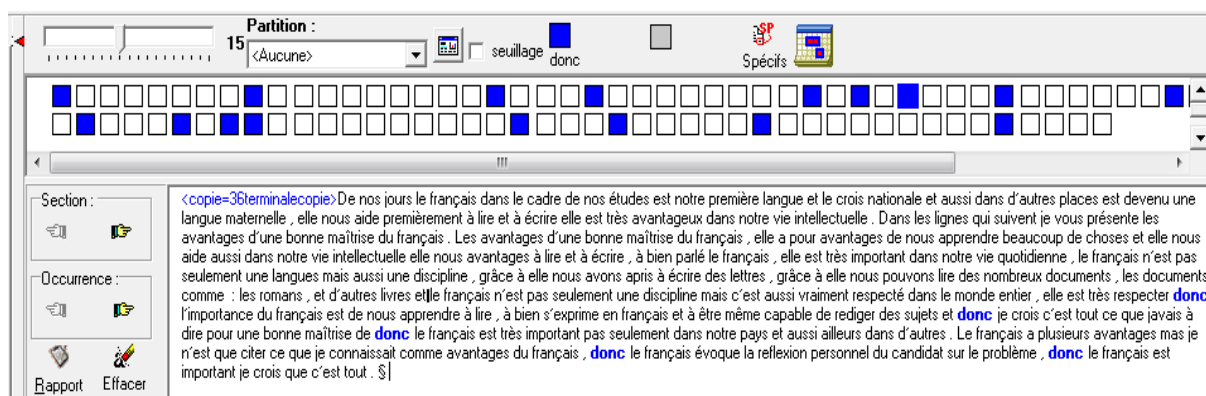
[...] **donc** nous devons faire des effores pour bien exprime en français. **D'ou=** (d'où) la maîtrise du français dans le cadre de nos études est très importants dans notre vie et même dans notre société.

Pour les différentes occurrences relevées ici, il y a une diversité d'usages qui manifestent une instabilité scripturale. Dans la copie 18, le connecteur *donc* est en position initiale et est combiné à la locution *pour terminer*, locution susceptible d'annoncer la fin d'une démonstration et la présentation d'un propos final. La combinaison des deux connecteurs marque un renforcement argumentatif. Dans la copie 43, le conclusif *en conclusion* constitue bien une balise entre le développement et la conclusion. L'ajout de *donc* dans la séquence marque un renforcement qui exprime la fin de la démonstration. Il s'agit d'une chute qui apparaît dans l'ultime phrase de la rédaction. Dans la copie 54, le connecteur conclusif *donc* est combiné avec *d'où*. Sémantiquement le double usage exprime une valeur consécutive et un renforcement argumentatif.

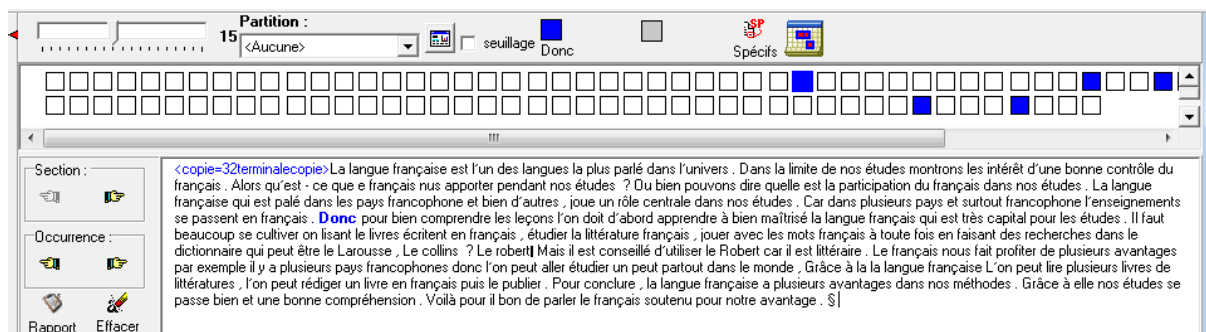
Après la lecture du connecteur *donc* en seconde, nous allons poursuivre notre réflexion par l'étude des occurrences en classe de terminale.

### 6.4.1.3. Les occurrences de *donc* en classe de terminale

Pour la classe de terminale, nous avons relevé 29 occurrences en totalité réparties de la manière suivante : 5 en position initiale et 24 en position intermédiaire. De ces différentes occurrences, 4 sont des marqueurs de conclusion et apparaissent dans la partie conclusion de la rédaction, 6 expriment des « séries linéaires »<sup>131</sup> et apparaissent dans la conclusion de la rédaction et 19 emplois de *donc* ont des fonctions variables et apparaissent dans l'introduction et/ou le développement de la rédaction.



Partition des copies de *donc* classe de terminale



Partition des copies de *Donc* classe de terminale

Dans le cadre de l'analyse de *donc*, nous ne considérons que les occurrences où la forme lexicale marque véritablement une conclusion et dans les cas des combinaisons avec d'autres connecteurs. Ce sont ainsi les 4 occurrences conclusives et les 6 séries de combinaison qui vont faire l'objet de notre analyse dans ce sous-chapitre.

En ce qui concerne les 4 emplois de *donc* comme marqueurs de conclusion, nous relevons 2 occurrences en position initiale (copies 44 et 47) et 2 occurrences en milieu de

<sup>131</sup> Une série linéaire peut être considérée comme un segment discursif où « différentes articulations marquées « de l'intérieur », par le discours lui-même, et surtout celles dont le balisage ténu, hétérogène ou incomplet peut induire un lecteur pressé en erreur » (Agata Jackiewicz : 2004).

phrase (copies 23 et 40). Dans ces copies, le terme *donc* fonctionne comme un marqueur de conclusion.

Dans les copies de terminale, les 4 occurrences de marqueurs conclusifs ne fonctionnent pas de la même manière. En position inter-phrastique, le marqueur *donc* pose quelques problèmes dans la copie 23. En effet, l'apprenant rédige sa rédaction en un bloc. Il ne sépare pas les différentes parties (introduction, développement, conclusion) et emploie peu d'outils linguistiques pour organiser son discours. Nous réalisons ainsi que le *donc* sert de balise entre un développement moins étoffé (contenant une seule idée) et une conclusion (comprenant plusieurs idées). Ainsi, le caractère résumatif de la conclusion n'est pas lisible dans la mesure où la conclusion est plus dense que le développement et la valeur même du conclusif *donc* ne correspond à ce qui est attendu à ce niveau. Nous reproduisons la copie 23 pour visualiser les parties de la rédaction et bien nous représenter le déséquilibre qui fait passer le connecteur pour une simple balise.

**<copie=23terminalecopie>**

**Introduction**

Dans l'ensemble de vos études montrez les avantages d'une bonne methode en français. nous allons vous expliqué dans les lignes qui suivent.

**Développement**

Dans nos études ce qui est plus important c'est avoir une base en français.

- si tu na pas de base ; ni de niveau tu na pas d'importance tu est rien de devant les gens

**Conclusion**

**donc**nous somme obligé de lire tous les jours, les romans les livres des poésie et d'être abonné à la bibliothèque et de cherché aussi des mots qui sont difficile que tu n'arrive pas avoir dans les dictionnaire ou tu vas navigué. **ensuite** le français aide beaucoup des élèves à bien réussir en dissertat° en en d'autre matière si il est bien formé en français.

Dans la copie 40, l'apprenant emploie le connecteur *donc* au sein de la dernière phrase. Ce connecteur joue moins le rôle de balise et fonctionne davantage comme un résumatif. La reprise des éléments du sujet dans la partie gauche de la phrase et l'annonce des éléments de contrainte dans la partie droite de la phrase indiquent que l'apprenant établit une relation de causalité qu'exprime le conclusif. La phrase se présente de la manière suivante :

**<copie=40terminalecopie>**

[...] Le français nous procure des grandes avantages dans nos études **donc**nous apprendre et connaitre le français.

La cohésion textuelle dans cette phrase n'est finalement pas assez évidente. *Donc* annonce la conclusion mais le discours proposé ne correspond pas à une conclusion.

Pour les occurrences où *Donc* est en début de phrase (la ponctuation fait défaut dans la copie 47), nous constatons que le rôle de balise ou de « délimitateur » est assez conséquent. Toutefois, le contenu sémantique de la séquence inaugurée par la balise *donc* ne correspond pas à une conclusion. L'apprenant devrait reprendre brièvement les idées développées ou résumer les points traités. Cela n'est pas le cas. Ainsi, dans la copie 44, le connecteur *donc* est bien un conclusif mais le discours qui suit ne correspond pas à la conclusion de la rédaction. La double fonction de *donc* dont parle Jean-Michel Adam ne fonctionne pas ici. En effet, Jean Michel Adam (1990 :176) reconnaît un double rôle au connecteur *donc* « **structuration** (marquer la fin du développement) et de **reformulation** ». Dans la copie 47, la situation est plutôt pertinente. L'apprenant tente une énumération de quelques idées répondant *ipso facto* à l'exigence d'une conclusion. Le conclusif construit alors une cohésion textuelle.

<copie=44terminalecopie>

[...] **Donc** peut-on dire que le français est à la base de toutes les disciplines.

<copie=47terminalecopie>

[...] **Donc** le français nous avantage dans nos étude. Il est avantgieu de maitrisé le français Par ce que c'est la langue parlé dans notre pays, il nvetit dan stoutes les disciplines a l'école donc il est capable il est important pour nous de maitrisé cette langue.

L'usage du connecteur *donc* reste marqué par le non respect de certaines contraintes sémantiques. Il apparaît une instabilité linguistique dans la mesure où les apprenants connaissent la valeur coordonnatrice de *donc* que celle de conclusif. La lecture des combinaisons de conclusif renforce ce sentiment d'instabilité voire d'insécurité linguistique que manifestent les écrits.

La lecture des copies de la classe de terminale nous a permis de relever quelques emplois où *donc* est combiné à d'autres marqueurs de conclusion. Les extraits ci-après permettent d'illustrer notre affirmation.

<copie=36terminalecopie>

<copie=47terminalecopie>

[...] **Donc** le français nous avantage dans nos étude. Il est avantgieu de maitrisé le français Par ce que c'est la langue parlé dans notre pays, il nvetit dan stoutes les disciplines a l'école **donc** il est capable il est important pour nous de maitrisé cette langue.

<copie=56terminalecopie>

[...] **Au regard de tout ce qui précède**, nous pouvons **doncainsi** dire que le français peut être remplacer comme un héros planétaire grâce **donc**aux diverses vertus qu'il nous procure.

<copie=58terminalecopie>

[...] **En définitive**, la maîtrise du français dans la cadre de nos études a plusieurs avantages, le français joue un grand rôle dans nos études, il contribue dans notre et il nous permet de

comprendre d'autres disciplines, il est **donc** très important d'avoir une bonne maîtrise du français dans le cadre de nos études.

<copie=91terminalecopie>

[...] **Donc** le français est important le cadre des études de l'homme et dans les pays francophones. **Au terme de** cette analyse nous pouvons noter que le français est très important dans mes études, et me permet de bien s'exprimer dans la salle de classe. Cette langue elle est importante dans la société. Et dans les pays francophones.

La combinaison du marqueur *donc* avec d'autres conclusifs est un procédé assez récurrent dans les copies de terminale. Une diversité de combinaison est constatée et cela ne facilite pas l'interprétation du phénomène. Nous notons toutefois que *donc* est beaucoup plus associé à d'autres conclusifs. Les apprenants ont tendance à employer plusieurs fois ce marqueur dans la conclusion voire dans les autres parties du devoir. Il s'agit visiblement d'une insistance ou d'une mise en exergue des idées. Nous avons ainsi relevé cette dynamique répétitive dans les copies 36, 47 et 56.

- 5 occurrences de *donc* (copie 36)
- 2 occurrences de *donc* (copie 47)
- 2 occurrences de *donc* + autres marqueurs (copie 56).

La combinaison de *donc* avec des conclusifs comme *en définitive* (copie 58) et *au terme de* (copie 59) tend à valider l'idée d'une réelle instabilité dans l'usage des conclusifs. Et l'exemple de la copie 56 est surprenant tant l'apprenant procède à un renchérissement non justifié. Nous avons les connecteurs suivants dans une seule conclusion : *au regard de tout ce qui précède/donc/ainsi/donc*. Une schématisation de certains de ces usages peut se lire à partir des extraits des copies 36 et 56.

<copie=36terminalecopie>

**donc** l'importance du français est de nous apprendre à lire, à bien s'exprimer en français et à être même capable de rédiger des sujets et

**donc** je crois c'est tout ce que j'avais à dire pour une bonne maîtrise de

**donc** le français est très important pas seulement dans notre pays et aussi ailleurs dans d'autres.

Le français a plusieurs avantages mais je n'est que citer ce que je connaissait comme avantages du français,

**donc** le français évoque la réflexion personnelle du candidat sur le problème,

**donc** le français est important je crois que

#### **Conclusion de la rédaction**

L'élève présente les points abordés dans le développement. La répétition du conclusif *donc* en début de chaque argument est un procédé de renforcement argumentatif non pertinent.

c'est tout .

Pour la copie 56, nous pouvons tenter des reformulations qui permettent de montrer que plusieurs marqueurs de conclusion employés devraient être supprimés. Au départ, nous avons la séquence suivante :

<copie=56terminalecopie>

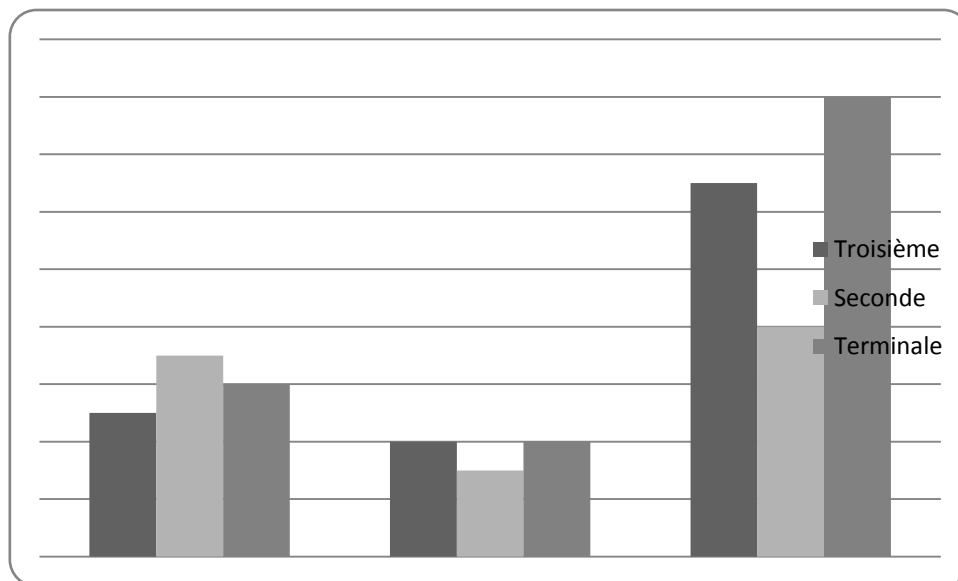
**Au regard de tout ce qui précède**, nous pouvons **donc ainsi** dire que le français peut être remplacé comme un héros planétaire grâce **donc** aux diverses vertus qu'il nous procure.

En ne portant notre attention qu'aux marqueurs de conclusion (en gras), nous pouvons avoir les trois reformulations suivantes :

- **Au regard de tout ce qui précède**, nous pouvons dire que le français peut être remplacé comme un héros planétaire grâce aux diverses vertus qu'il nous procure.
- Nous pouvons **donc** dire que le français peut être remplacé comme un héros planétaire grâce aux diverses vertus qu'il nous procure.
- Nous pouvons **ainsi** dire que le français peut être remplacé comme un héros planétaire grâce aux diverses vertus qu'il nous procure.

Au début de ce sous-chapitre, nous avons relevé le fait que le connecteur *donc* était la forme la plus employée des conclusifs. La description des différents emplois a permis de réaliser qu'il y a à peine 18 occurrences (soit 27,27%) et en y associant les 11 occurrences en combinaison avec d'autres marqueurs, nous avons relevé un aspect singulier de l'écrit scolaire. Nous totalisons 29 occurrences de *donc* (soit 43,93%) pouvant être considérées comme connecteurs conclusifs dans les corpus examinés. La représentation graphique suivante permet de visualiser les trois types d'usage du connecteur *donc* et d'apprécier la taille de la forme conclusive typique.





Graphique sur les emplois de *donc*

Après la lecture du connecteur conclusif *donc*, nous allons poursuivre la lecture de l'emploi des conclusifs par la prise en compte des locutions prépositives *en conclusion*, *en somme* et *en définitive*.

#### 6.4.2. Les conclusifs précédés de *en* : *en conclusion*, *en somme*, *en définitive*

Dans ce sous-chapitre, nous portons notre attention aux trois autres connecteurs conclusifs dont le nombre d'occurrences est relativement important dans nos différents corpus. Il s'agit des marqueurs *en conclusion* (31 occurrences), *en somme* (26 occurrences) et *en définitive* (21 occurrences)<sup>132</sup>.

N°	Conclusifs	Nombre occurrences de la 3 <sup>ème</sup>	%	Nombre occurrences de la seconde	%	Nombre occurrences de la terminale	%
1	En conclusion	8	5,33%	8	9,19%	10	10,63%
2	En somme	12	8%	1	1,14%	12	12,76%
3	En définitive	2	1,33%	1	1,14%	12	12,76%
	Total	22	14,66%	10	11,49%	34	36,17%

Tableau sur les conclusifs précédés de *en*

Avant de procéder à la description des chiffres de ce tableau, nous rappelons que le nombre total des copies se présente de la manière suivante : classe de troisième, 150 copies ; classe de seconde 87 copies et classe de terminale, 94 copies. Nous voudrions encore indiquer

<sup>132</sup> Le nombre d'occurrences ne concerne que les copies. Nous n'avons pas pris en compte les brouillons.

que l'orthographe des différents marqueurs de conclusion n'est toujours pas bien observée. Nous avons par exemple en classe de troisième l'expression *pour ma conclusion* (comptabilisée dans le groupe de la forme *en conclusion*) et *en sommes* (comptabilisée dans le lot du conclusif *en somme*). En classe de seconde, l'expression *comme conclusion* est lue comme marqueur conclusif et considérée comme telle dans le classement effectué. En classe de terminale, un scripteur a employé l'adjectif possessif *ma* à la place de la préposition *en*. La structure syntaxique *ma conclusion* annonce la conclusion de la rédaction. Là encore, en tenant compte de la lexie *conclusion*, nous avons mis ce groupe nominal dans la liste des conclusifs *en conclusion*.

Après ces observations, nous indiquons, pour décrire les connecteurs les plus employés dans notre base de données (après le marqueur *donc*) que les chiffres des occurrences des conclusifs prépositionnels *en conclusion*, *en somme* et *en définitive* sont établis grâce au logiciel lexico 3 et à la lecture des énoncés. Le tableau des cooccurrences permet d'établir la liste du substantif et la mise en exergue de cette liste a permis d'identifier les formes précédées de la préposition *en* et formant des conclusifs. Par ailleurs, l'orthographe du conclusif *en définitive* n'est pas toujours bien écrite par les élèves de troisième et de terminale. Une telle réalité renvoie au problème des maladroites d'expression, encore bien nombreuses dans les copies des apprenants.

La lecture du tableau des conclusifs précédés de la préposition *en* permet de relever plusieurs aspects liés aux écrits des apprenants. Nous pouvons dégager une observation principale et plusieurs observations secondaires.

Dans l'ensemble, de la troisième à la terminale, les élèves emploient les marqueurs conclusifs de façon évolutive. Il existe une progression sinon une amélioration de la pratique scripturale. De 11 à 14% d'emplois des conclusifs en classe de troisième et de seconde, on passe à plus de 35% d'occurrences en classe de terminale. Cette tendance portant sur une amélioration quantitative de l'emploi des connecteurs de conclusion exprime une réalité des compétences linguistiques acquises par les apprenants dans leur parcours scolaire. Ainsi le conclusif *en conclusion* a un usage relativement constant ou régulier. La présence de la lexie *conclusion* dans cette expression est sans nul doute une justification. En effet, par l'emploi de cette séquence, l'apprenant est sûr d'annoncer le passage du développement à la conclusion. Le taux d'usage du conclusif *en somme* en classe de seconde est toutefois faible (1 seul

emploi) alors qu'il est à environ à 10% en troisième et en terminale. La baisse du nombre d'occurrences en classe de seconde est difficile à expliquer<sup>133</sup>.

Le connecteur conclusif *en définitive* témoigne par contre une acquisition de compétences linguistiques nouvelles. En troisième et en seconde, ce marqueur n'est presque pas employé (environ 1% de taux d'usage) mais en terminale, il enregistre un meilleur taux d'usage par rapport au conclusif *en conclusion*. De telles pratiques linguistiques représentent des aspects révélateurs de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Les apprenants acquièrent des compétences linguistiques nouvelles dans leur cursus. Ils peuvent ainsi organiser leur texte par le recours à des organisateurs du discours comme les conclusifs.

Ce commentaire générale sur les conclusifs nous permet de considérer quelques exemples pour apprécier le fonctionnement dans la perspective de construction de la cohésion textuelle. Pour la classe de troisième, les formes de cooccurrence du conclusif *en conclusion* sont les suivantes :

1. développement de notre pays , les déplacement massif . **En conclusion** je devine que ces routes permet ou assure un bon développement
2. reçoit les produits à travers le Congo Brazzaville. **En conclusion** je disais que les routes favorisent l'épanouissement économique
3. les industries et la transformation de ce dernier. **En conclusion**, les routes ont une très grande importance dans le besoin
4. circulation du transport des biens et des personnes. **En conclusion** l'état congolais construit les routes relier les localités
5. venues dans d'autres pays d'Afrique centrale. **En conclusion**, ces routes ont une grande importance car elles permettent
6. de respirer de l'air pur c'est magnifique. Pour **ma conclusion** ce que je peux dire c'est. en somme, nous rendants
7. ranger pour un petit temps et l'Etat serait joyeux. **En conclusion**, elles ont beaucoup d'importances et elles jouent des rôles très
8. est l'une des richesses qui fait progresser le Congo. **En conclusion**, je peux dire que ces routes nous avantagent et nous facilitent

Nous pouvons observer comment ces marqueurs apparaissent dans quelques copies. La partie de la conclusion n'est pas toujours mise en exergue (par un retour à la ligne par exemple).

<copie=28copie>

Tout d'abord le Congo est un pays de transit c'est pour cela ils ont construits les routes relient Brazzaville à d'autres pays et à d'autres états de l'Afrique centrale. Je vais donner les avantages par exemple dans les lignes qui suivent.

A chaque fois l'homme évolue, l'état congolais a eu l'idée de construire les routes par exemples comme la route nationale n°1 reliant Pointe - Noire à Brazzaville qui permet au gens de se déplacer, pour acheter ou vendre les marchandises et la route N°3 Pointe - Noire Cameroun pour permet l'entrée des véhicules, je dis aussi que ces routes favorise le développement de notre pays, les déplacements massifs.

<sup>133</sup> Nous notons que le connecteur *en somme* compte 2 occurrences dans les avant-textes.

En **conclusion** je devine que ces routes permet ou assure un bon développement économique bien que ces très coûteux les travaux, des routes c'est aussi le chemin d'avenir qui est le mot clé du président de la république.

Dans la copie 28, nous avons le connecteur *en conclusion* qui inaugure la partie finale de la rédaction c'est-à-dire la conclusion. Si la conclusion est comprise comme un espace où l'élève doit récapituler les idées ou opinions développées dans le développement, dans cet exemple, l'apprenant ne fait pas une récapitulation des idées. Il poursuit plutôt une citation d'idées nouvelles comme celles sur le coût des routes et sur le programme du président de la république « Chemin d'avenir ». Ce qui apparaît finalement c'est que le marqueur *en conclusion* inscrit une délimitation textuelle et annonce la partie finale du texte.

<copie=34>

Pour quoi dit on que notre Congo est un pays de transit. Chaque année les frontières s'abaissent le cordons douaniers se relâchent un peut plus, les relations internationales s'intensifient par le bateau, le route, le chemin de fer demain par la fusée . Chaque année c'est un pays d'échange plus intense de personnes de fait scientifiques et technique de livre et de machines l'importance de ce route à la ravitaillement de produit agricoles et industriel, à la commercialisation des produits manufacte. Ce route nous permettent le trentise le Congo Brazzaville etant au milieu de l'afrique centrale joue biais de trentisereçoi les produits a travers le Congo brazzaville.

En **conclusion** je disais que le routes favorisent l'épanissement économique d'un pays.

Dans la copie 34, les idées qui précèdent la conclusion ne sont pas hiérarchisées. La délimitation des parties de la rédaction n'est pas formellement identifiable. Nous constatons que l'apprenant exprime des idées sans les soumettre aux contraintes de la langue et le texte produit ne respecte pas les exigences de l'agencement syntaxique et sémantique. Le connecteur *en conclusion* annonce la fin du devoir sans nécessairement reprendre les idées du développement. L'idée d'épanouissement exprimée dans la partie conclusive n'apparaît pas dans le corps du texte. Il n'y a donc pas de reprise des arguments développés.

<copie=59copie>

Actuellement l'épanissement de certains Etats tire comme leurs origines attravers les voies de communication, notamment les routes. De ce fait nous pouvons le definir comme le moyen premier et plus important des relations de développement des etats est des villes. Nous pouvons le montrer dans les lignes ci - dessous .Est - elle réellement importante ?

Les routes ont une grande importance mondiale, dans les Etats et dans les villes car elle permet aux commerçants d'effectués les voyages pour le besoin d'exportation et d'importation de leurs marchandises. Elle racourcie la distance des voyageur entre les villes et les Etats et réduit aussi le temps ou la durée des voyageurs . Pour le développement des Etats ou des villes elle contribue son importance, puis qu'elle permet le deplacement des materiaux de construction. Prenant pour exemple la route Brazzaville-Pointe/Noire qui permet le transport des biles pour

les industries et la transformation de ce dernière. En **conclusion**, les routes ont une très grande importance dans le besoin du commerce, d'exportation et d'importation des produits entre les Etats et les villes. C'est pour cela qu'elle est importante.

Dans la copie 59, le connecteur *en conclusion* inaugure la partie finale de la rédaction et reprend des idées exprimées davantage dans l'introduction que dans le développement. Au-delà de l'expression approximative de la copie, le connecteur conclusif permet une délimitation des parties de la rédaction. Il sépare des segments discursifs. Et les idées exprimées après le connecteur ne récapitulent pas les propos du développement.

<copie=66copie>

Les routes posent des problèmes dans les pays de l'Afrique centrale parmi lesquels le Congo. Dans les lignes qui suivent je vais vous dire pourquoi l'état congolais construit les routes. Aujourd'hui, parmi les priorités du développement de notre pays l'état congolais construit les routes qui relient Brazzaville à d'autres villes et à d'autres pays de l'Afrique centrale par exemple la route Pointe-Noire-Ouesso, Oboya-Gabon pour désenclaver les localités entre elle et à d'autres pays, permettre les échanges commerciaux, et faciliter la circulation du transport des biens et des personnes.

En **conclusion** l'état congolais construit les routes relier les localités et pour développer le pays.

Dans la copie 66, la rédaction compte bien trois parties et le connecteur conclusif annonce ou inaugure un espace textuel qui fait un rappel des idées développées dans le développement. Ici le marqueur de cohésion textuel est employé de façon conséquente et permet ainsi de distinguer des séquences du texte.

copie=99copie>

Depuis l'année 2000, l'état congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres états de l'Afrique centrale dans les lignes qui suivent nous allons montrer l'importance. Aller au Gabon nous sommes plus obligé de prendre l'avion on peut aller maintenant en voiture, bus, camion même pour aller aussi à Kinkala il ya même une route aussi pour aller celle de Pointe-Noire Brazzaville est en construction aussi pour acheter la marchandise nous ou la nourriture nous sommes plus obligé de passer par la douane ou acheter billet d'avion acheter la marchandise en route c'est mieux en découvre le paysage en respire de l'air pur c'est magnifique.

Pour ma **conclusion** ce que je peux dire c'est, en somme, nous rendants compte que les routes jouent un rôle important dans le développement du pays et de l'Afrique centrale.

Dans cette copie, l'organisation générale permet de distinguer trois parties. Mais le retour à la ligne n'est pas observé. Et sans un marqueur de cohérence, il serait difficile de délimiter les séquences de la rédaction. L'apprenant a choisi d'utiliser l'expression « pour ma conclusion ».

<copie=110copie>

Depuis des années l'Etat congolais construit des routes qui relieront des pays , villes , campagnes et qui faciliteront d'aller aussi dans des pays non loin de notre pays . Dans quelques lignes , je vais vous montrer l'importance des routes qu'il n'était - il pas important de le faire ? Quant l'Etat construit des routes, marchés, écoles c'est parcequ'elle peut nous faciliter d'aller faire des marchandises , d'aller dans les autres pays et faire des commerce qu'il faut par exemple la route qui relie loango à foi. Ces routes ont une très importance, pour que ces routes soient bonnes il faut mettre la propriété et voire des batiments s'il ya des erosions, le deboisement . Ces routes sont construites pas, pour le plaisir mais aussi pour faciliter le déplacement massif de la campagne vers la ville, pour transformer des marchandises et de personnes. Ce n'est pas sur, quand ces routes sont construit c'est pour détruire non mais pour prendre soin de ses routes elles sont très abordables. Par exemple la route qui relie pointe - Noire à Brazzaville ou Brazzaville à Pointe-Noire. Ce n'est pas seulement de construire des routes mais il faut maîtriser les illusions de construire : les ponts, une circulation universelle, la propriété . Par exemple la route progresse pour aller en campagne. Même dans les campagnes il faut la propriété, pourquoi pas ces routes construites auront pas de propriété. Les routes peuvent provoquer des méfaits s'il ya des lieux très mauvaises, construites mais les protéger. Parce qu'elle nous faciliteront d'aller à l'étranger pour un petit temps et l'Etat sera joyeux. En conclusion , elles ont beaucoup d'importance et elles jouent un très bon rôle très abordable. L'Etat doit prendre soin.

Dans la copie 110, la locution prépositive *en conclusion* crée un découpage dans la rédaction. Elle sépare la partie du développement et celle de la conclusion. Mais l'élève n'observe pas un retour à la ligne qui donnerait à sa rédaction un aspect visuel plus acceptable pour une rédaction.

<copie=140copie>

Je vais vous raconter sur quelques lignes on montre l'importance de ces routes. Ils ont construit ces routes pour que les gens qui voyagent ou qui marchent puissent avoir la facilité d'arriver là où ils vont. On peut - être il ya des gens qui sortent chez eux le matin et reviennent le soir pendant ce temps ils connaissent que en marchant rien ne va leur arriver puisque leur route ont été déjà bien construites , la route où il y avait beaucoup d'eau l'état congolais a bien arrangé ou mis du ciment . Il ont le droit de construire ces routes ce sont des chefs . Surtout pour ceux qui ont les pieds fracturés qui marchent et les bécottes si les routes où elles marchent ne sont pas construites elles peuvent faire un faux pas puis elles tombent . Orque si les routes sont bien arrangées elles ne peuvent pas tomber en marchant aisément . Même les soullards quand ils boivent ils sont devenus ronds ils ne connaissent plus là où ils marchent et si la route a des trous ils peuvent tomber . Donc ces routes sont très importantes pour nous les congolais . Voilà tout ce que j'avais à dire. J'aime développer ce genre de chose parceque il sont très importants. Le Congo est riche par les matières premières qui lui arrivent , mais il est aussi riche par les grandes routes qui relient la capitale aux autres villes et à d'autres états . Les routes ont une importance capitale , avec ces routes la population congolaise peut voyager en train , en camion , et en plus de ça il ya maintenant une sécurité nationale qui règne . Sur le plan économique plus il ya beaucoup de routes , les taxes douanières augmentent , ces routes facilitent les exportations et

les importations fait par le congo . Ces routes jouent un grand rôle dans l'économie du pays . Par elle nous importants les boîtes de conserves , des spaghettis , les pagnes et beaucoup d'autre chose au gabon par le comilog , et c'est l'une des richesses qui fait progresser le congo. **En conclusion, je peux dire que ces routes nous avantagent et nous facilitent les choses, sur l'économie du pays , même si nous gérons mal cette argent arrivé à nos mains.**

Ces différents usages du connecteur *en conclusion* articulent deux parties de la rédaction. La conclusion annoncée traduit un changement de perspective narrative et une fermeture du discours. Nous avons observé le fait que la séquence de la conclusion est souvent brève et allusive. La conclusion ne reprend pas les points essentiels abordés dans le corps du devoir. Souvent, elle est l'espace textuel de l'affirmation de l'opinion du scripteur sur le sujet traité. Eddy Roulet note à juste titre :

« Nous posons qu'un connecteur reformulatif subordonne rétroactivement un mouvement discursif antérieur, ou un implicite, à une nouvelle intervention principale, en indiquant un changement de perspective énonciative. Il intègre les deux constituants qu'il articule dans une intervention de rang supérieur. Le changement de perspective énonciative opéré varie selon le connecteur reformulatif utilisé. »<sup>134</sup>

Les marqueurs *donc* et *en conclusion* présentent un changement de perspective au sein d'une rédaction. Ils n'expriment pas une valeur temporelle comme l'adverbe  *finalement* ou la locution *en définitive*. Dans notre inventaire, nous n'avons pas relevé la forme  *finalement* qui ne fonctionne pas toujours comme un conclusif (cet adverbe peut être employé juste pour introduire un ultime argument).

## 6.5. Conclusion

Ce chapitre 6 nous a permis d'aborder l'usage des énumératifs et des conclusifs dans les écrits scolaires. Nous avons commencé par rappeler quelques définitions de ces deux notions. Nous avons par la suite lu les emplois pertinents des énumératifs. Peu d'élèves ont organisé leurs écrits de façon pertinente. Un usage cohésif des énumératifs a été lu dans deux copies de terminale et deux de seconde. Dans l'ensemble, les résultats montrent que les emplois non pertinents sont plus considérables. Les ruptures énumératives dans les différents niveaux

---

<sup>134</sup> Eddy Roulet, « Complétude interactive et connecteurs reformulatifs »

tendent à montrer que les apprenants ont de réelles difficultés à organiser l'ensemble de leur rédaction.

Dans l'ensemble, les connecteurs d'ouverture, de relais et de fermeture apparaissent dans des associations peu conformes au sein des rédactions. Leur usage montre toutefois que les apprenants se préoccupent d'organiser les séquences ou les parties de leur devoir. Les spécificités sémantiques de chaque MIL sont sans aucun doute à l'origine des maladresses relevées.

Les conclusifs compris comme le marqueur de cohésion textuelle indiquant le passage à la partie finale d'un texte sont employés de façon importante. Les formes *donc* et *en conclusion* ont fait l'objet d'une analyse. Les résultats de l'analyse montrent que les élèves associent souvent la forme *donc* à un autre conclusif. La cohésion textuelle s'en trouve perturbée.

Des conclusifs comme *en définitive* et *en somme* apparaissent bien dans les copies des élèves. Nous n'avons pas fait une analyse de leurs usages parce que nous avons mis l'accent sur le nombre d'occurrences de chaque forme.



## **Chapitre 7**

### **Connecteurs d'explication et d'opposition**

#### **7.0. Introduction**

Après l'analyse des connecteurs énumératifs dans le chapitre précédent, nous poursuivons et terminons notre réflexion par la prise en compte des connecteurs explicatifs et d'opposition. Ces connecteurs sont compris comme des expressions généralement employées au milieu d'un texte, comme des argumentatifs ou des marqueurs d'intégration linéaire. Les explicatifs relient deux arguments sémantiquement proches, l'un est supposé éclairer le sens de l'autre. Les marqueurs d'opposition établissent des liens entre des arguments contraires ou ayant une nuance sémantique plus ou moins significative.

Dans le chapitre 3, nous avons présenté les résultats bruts tirés des expressions intermédiaires qui portaient davantage sur les énumératifs que sur les explicatifs ou les oppositifs. Les mots ou expressions comme *par exemple, en clair, puisque, parce que, car, en effet...* permettent, au sein d'une argumentation, d'illustrer, d'expliquer, de justifier ou d'exemplifier l'argument avancé. Et les mots ou expressions comme *mais, or, cependant, par contre...* permettent de marquer une opposition ou une concession.

Nous allons lire l'emploi de ces types de connecteurs par les apprenants du secondaire en nous appuyant sur les données théoriques de la linguistique textuelle et de la pragmatique. Nous voulons aussi prendre en ligne de compte les données du contexte de l'énonciation pour mieux interpréter les usages des apprenants congolais.

#### **7.1. Les connecteurs explicatifs ou illustratifs**

Il ne nous sera pas possible d'analyser tous les connecteurs expliquant ou illustrant des arguments. Nous avons retenu les formes les plus usitées dans le corpus, des formes qui ont déjà donné lieu à des approches théoriques pouvant nous aider à interpréter nos données. Les explicatifs *car, parce que* et *par exemple* vont principalement faire l'objet de cette sous-partie. De manière préalable, nous allons commencer par présenter le nombre d'occurrences de chaque connecteur. Le connecteur *car* compte, en excluant les avant-textes, 100 occurrences dans tout notre corpus. La répartition se décline de la manière suivante : troisième : 38

occurrences dont 10 en début de phrase, seconde : 26 occurrences dont 4 en début de phrase, terminale : 36 occurrences dont 11 en début de phrase.

Ces données brutes permettent d'affirmer que l'usage de ce marqueur est quantitativement important. En tenant compte des effectifs ou du nombre des copies, nous relevons que son emploi est conforté au cours du cursus. Plus on avance dans le cursus scolaire, plus le marqueur *car* est utilisé. Le tableau synoptique suivant permet de visualiser les données.

Niveau	Nombre de copies	Nombre d'occurrences de <i>car</i>	Pourcentage
<b>Troisième</b>	150	38	25,33%
<b>Seconde</b>	87	26	29,88%
<b>Terminale</b>	94	36	38,29%
<b>Total</b>	331	100	30,21%

Tableau sur *car*

Ce tableau montre qu'il y a quantitativement un usage évolutif du connecteur *car* dans les productions écrites des apprenants. On passe de 25,33% en troisième à 38,29% de connecteurs en terminale. La lecture des occurrences des autres connecteurs explicatifs va nous aider à comprendre les pratiques des apprenants.

S'agissant de *parce que*, nous relevé un nombre plus important d'occurrences. En dehors de quelques problèmes graphiques, ce connecteur donne lieu à un emploi sémantiquement acceptable. En excluant encore les avant-textes, nous présentons ici les données sur *parce que* dans le tableau ci-après.

Niveau	Nombre de copies	Nombre d'occurrences de <i>parce que</i>	Pourcentage
<b>Troisième</b>	150	53	35,33%
<b>Seconde</b>	87	80	91,95%
<b>Terminale</b>	94	31	32,97%
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>164</b>	<b>49,54%</b>

Tableau sur *parce que*

De façon quantitative, nous notons que ce connecteur est plus employé que *car*. La classe de seconde atteint un chiffre considérable 91,95% d'occurrences de *parce que*.

Le marqueur *puisque* est aussi employé par les élèves mais à une très faible proportion. Pour l'ensemble du corpus, nous n'avons comptabilisé que six occurrences.

Niveau	Nombre de copies	Nombre d'occurrences de <i>puisque</i>	Pourcentage
<b>Troisième</b>	150	1	06,66%
<b>Seconde</b>	87	2	02,29%
<b>Terminale</b>	94	3	03,19%
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>6</b>	<b>01,81%</b>

Tableau sur *puisque*

Le connecteur *en effet* aussi employé par les apprenants de façon évolutive c'est-à-dire que l'augmentation du nombre d'occurrences va avec le changement du niveau d'études.

Niveau	Nombre de copies	Nombre d'occurrences de <i>en effet</i>	Pourcentage
<b>Troisième</b>	150	10	06,66
<b>Seconde</b>	87	11	12,64
<b>Terminale</b>	94	23	24,46
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>44</b>	<b>13,29%</b>

Tableau sur *en effet*

En ce qui concerne le marqueur *par exemple*, il est aussi présent dans les productions écrites des élèves. Pour la classe de troisième, nous avons relevé 69 occurrences du mot *exemple*. Il s'agit davantage d'un emploi nominal qu'adverbial. Deux occurrences seulement sont précédées par la préposition *par* formant ainsi une locution d'exemplification d'un argument. C'est dans les copies 98 et 119 que ces emplois sont relevés. Le terme *exemplise* comprend encore comme un connecteur dans deux autres usages où les scripteurs ont omis la préposition *par*. Les copies 41 et 144 contiennent les occurrences de ces emplois. Le nombre élevé de la forme *exemple* dans les copies des élèves de troisième s'explique par le fait que le sujet de la rédaction indiquait bien qu'il fallait illustrer la réponse par des "exemples précis". Pour la classe de seconde, nous avons relevé 13 occurrences des termes *exemple(s)*. 10 de ces 13 emplois sont des marqueurs discursifs dans la mesure où, formellement, ils se construisent avec la préposition *par* antéposée. A ce niveau, nous constatons que les élèves de seconde ont

plus employé cet outil que ceux de troisième. Pour la classe de terminale, le nombre d'occurrence du mot *exemple* s'élève à 47 (dont un seul cas non précédé par la préposition *par*). Et tous ces emplois marquent une cohésion textuelle. Pour l'explicatif *par exemple*, nous pouvons affirmer que son usage est presque sommaire en troisième et plus conséquent en terminale. Il est possible de lire dans cette variation une maîtrise beaucoup plus nette de cette forme au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus scolaire. En effet, les élèves de troisième recourent beaucoup plus aux connecteurs *car* et *parce que* pour expliquer leurs propos.

Niveau	Nombre de copies	Nombre d'occurrences de <i>par exemple</i>	Pourcentage
<b>Troisième</b>	150	2	1,33%
<b>Seconde</b>	87	13	14,94%
<b>Terminale</b>	94	47	50,00%
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>62</b>	<b>18,73%</b>

Tableau sur *par exemple*

Ces différentes données nous permettent d'établir le classement suivant pour les connecteurs explicatifs. Nous les répertorions par ordre décroissant, des plus aux moins employés par les apprenants du secondaire.

Connecteurs	Nombre d'occurrences	Pourcentage
<b>Parce que</b>	164	49,54%
<b>Car</b>	100	30,21%
<b>Par exemple</b>	62	18,73%
<b>En effet</b>	44	13,29%
<b>Puisque</b>	6	01,81%

Tableau sur le classement des connecteurs explicatifs

Au regard de ce classement, nous allons, de manière détaillée, analyser les emplois des quatre premiers connecteurs les plus usités. Dans nos commentaires, nous ferons allusion aux emplois du marqueur *puisque*.

### 7.1.1. Le connecteur *parce que*

Avec 49,54% d'occurrences, le connecteur *parce que* est le plus usité<sup>135</sup> par les élèves du secondaire en république du Congo. Nous supposons que cet outil linguistique dans les productions écrites contribue à construire la cohérence et la cohésion textuelles. On sait que toute conjonction de subordination joue un rôle de connecteur mais que son fonctionnement reste variable. JM Debaisieux et HJ Deulofeu (2006) indiquent que « le connecteur en tant que signe contribue à construire le contenu propositionnel d'une phrase complexe exprimant explicitement une relation sémantique particulière entre les contenus propositionnels des deux constructions verbales grammaticalement reliées ».

En cherchant à lire l'expression de la cohésion textuelle, du point de vue du scripteur, nous recourons à la linguistique énonciative et à la pragmatique. Nous pensons particulièrement aux analyses d'A. Berrendonner (1991, 2004), de JM Debaisieux et HJ Deulofeu (2006) et de JM Debaisieux (2002) qui proposent un modèle de lecture du fonctionnement de *parce que*. Ce modèle repose sur une orientation multisémiotique et inférentielle et permet une articulation avec une syntaxe appropriée (niveau macrosyntaxique) qui ne se réduit pas au cadre de la phrase » (JM Debaisieux et HJ Deulofeu, 2006). Les élèves étaient appelés à produire des textes argumentatifs à partir d'un énoncé donné. Dans ce cadre, les données du contexte extralinguistique forment la « mémoire discursive collective », une mémoire qui ne change pas dans le cheminement discursif comme cela est le cas à l'oral mais une mémoire qui reste assez figée. L'action de communication agence donc une série d'arguments par des enchaînements discursifs codifiés et résultant d'un usage individuel, de chaque scripteur. Le contexte scolaire de l'évaluation tendant à favoriser une volonté de correction de l'expression.

Le connecteur *parce que* est défini par la grammaire normative comme une conjonction de subordination. Il devrait donc être employé comme tel. Mais dans certains emplois, ce connecteur exprime des aspects tantôt discursifs tantôt interactifs, des aspects qui ne sont pas canoniques. Le fonctionnement de *parce que* varie selon que son usage est micro ou macrosyntaxique. Plusieurs linguistiques estiment que l'usage correct de ce connecteur correspond à une preuve d'un niveau d'acquisition élevé de la langue car l'expression de la cohésion discursive devient alors pertinente. La prise en compte du statut subordonnant et du fonctionnement des emplois de *parce que* peut être envisagée par une description formelle et

---

<sup>135</sup> Jeanne-Marie Debaisieux et José Deulofeu (2006) notent aussi que le connecteur *parce que* est « extrêmement fréquent en français ». Forsgren Mats (2012 : 13) souligne de son côté la fréquence élevée du marqueur *parce que* à l'oral. Dans notre cas, ce n'est pas à l'oral mais à l'écrit que la fréquence de *parce que* est élevée. Cela s'explique sans nul doute par le fait que les écrits des élèves sont proches de leur pratique orale de la langue.

énonciative des emplois micro et macro-syntaxiques. A ce titre, deux propriétés formelles sont généralement distinguées dans l'analyse de ce connecteur. O. Ducrot (1975) et JM. Debaisieux (1994) parlent de *parce que* micro-syntaxique régi par la construction verbale et de *parce que* macro-syntaxique non-régi. Dans l'exemple suivant, le connecteur joue le rôle canonique de subordonnant. Une « relation syntaxique de rection »<sup>136</sup> est exprimée :

- Il a mangé *parce qu'*il a trouvé de la nourriture.

Dans cet exemple, la proposition introduite par *parce que* est régie par la précédente. Elle est dans une relation de dépendance avec la proposition il mange. Dans l'exemple suivant, *parce que* n'est pas régi par la construction verbale précédente.

- Il a mangé parce que l'assiette est propre.

Pour être sûr que le connecteur est micro ou macro-syntaxique, on recourt au test d'extraction qui permet de différencier le *parce que* micro-syntaxique du *parce que* macro-syntaxique. On utilise le syntagme *c'est ... que* pour vérifier si le connecteur fonctionne ou pas. L'extraction permet de confirmer que *parce que* micro-syntaxique est une conjonction de subordination pertinente. Ainsi on va bien accepter l'énoncé suivant :

- C'est*parce qu'*il a trouvé de la nourriture qu'il a mangé et non
- \*C'est*parce que* l'assiette est propre qu'il a mangé.

Ce second énoncé n'est pas recevable du point de vue sémantique. Une assiette propre ne peut pas être considérée comme une preuve d'un repas pris. Syntaxiquement, la phrase est acceptable. Cette lecture nous permet de porter notre attention aux cas où le connecteur *parce que* est non régi. A cette étape, il est intéressant d'évoquer la prise en compte du contexte dans l'interprétation des énoncés. D'après O. Ducrot (1975), JM. Debaisieux (1994), V. Hancock (2000), la lecture énonciative procède par une explication de l'énonciation de la proposition principale. Pour les phrases *Jean est malade parce qu'il a de la fièvre* ou *il a mangé parce qu'il a trouvé de la nourriture*, on aura les reformulations suivantes :

Je dis que Jean est malade parce qu'il a de la fièvre.  
Je dis qu'il a mangé parce qu'il a trouvé de la nourriture.

---

<sup>136</sup> Cf. Jeanne-Marie Debaisieux, 2005, « Quel statut syntaxique pour les propositions « subordonnées circonstancielles » ? La distinction entre dépendance grammaticale et dépendance macrosyntaxique comme moyen de résoudre les paradoxes de la subordination », <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/colloque-coord-2005/pre-textes/Debaisieux.pdf>, consulté en juillet 2015.

A la place de cette lecture énonciative, les anglais font une lecture épistémique c'est-à-dire une lecture inversée pour avoir ce qui suit :

Je conclus que Jean est malade parce qu'il a de la fièvre.  
Je conclus qu'il a mangé parce qu'il a trouvé de la nourriture.

L'interprétation dépend à la fois du contexte et de la situation syntaxique. On ne se limite pas seulement à la lecture de la phrase. On prend également en ligne de compte le contexte extralinguistique. La description de *parce que* s'appuie donc sur les données macro-syntaxiques et sur l'analyse sémantique et fonctionnelle. La prise en compte des notions de *clause* (C) et de *période* (PE) permet encore de raffiner l'analyse des occurrences dans un corpus. La clause est définie comme une unité de micro-syntaxe ayant une fonction communicative. Reprenant la définition d'A. Berrendonner, JM Debaisieux (1994 : 65) définit la période comme « une suite d'énonciations formant un programme discursif complet ». La période est marquée par un intonème continuatif et par un intonème conclusif. Mathieu Avanzi précise ces aspects en ces termes :

« Une période correspond à un *programme praxéologique complet* du point de vue de celui qui l'énonce : elle regroupe une ou plusieurs énonciations récursives dont la fonction est de transformer M jusqu'à aboutir à un état final stable pour les participants de l'échange langagier, c'est-à-dire à un état M<sup>i</sup> qui n'ait pas à faire l'objet d'une re-transformation immédiate. Une période est structurée par la *prosodie* : l'intonation joue sur l'organisation interne des périodes autant que sur la démarcation externe dans le flux langagier, la dernière énonciation du programme étant marquée d'un intonème dit conclusif (de fin), par opposition à celles dotées d'un intonème continuatif (de suite) »<sup>137</sup>.

JM Debaisieux (1994) distingue plusieurs types de périodes : minimale, binaire, complexe et les combinatoires de périodes qui sont des séquences textuelles. Une période minimale ne contient qu'une seule clause. Une période binaire contient deux clauses entretenant généralement une relation de dépendance. Une période complexe renferme ou deux ou plusieurs clauses. On peut avoir soit une relation de juxtaposition ou de coordination entre les clauses soit une relation de dépendance ou de subordination avec l'emploi de *parce que*. Quant aux combinatoires de périodes, elles renvoient à une portée où plusieurs clauses et

---

<sup>137</sup>Mathieu Avanzi, Quelques hypothèses à propos de la structuration interne des périodes, Aug 2005, Aix-en-Provence, France. non paginé, 2005. Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00334683>, article lu en octobre 2014.

plusieurs périodes apparaissent. Ces combinatoires forment alors une séquence textuelle ou un discours cohérent.

Notre hypothèse est de voir comment les apprenants emploient le connecteur *parce que* pour construire une cohésion textuelle. Nous allons analyser les occurrences à partir de quelques traits énumérés par Jeanne-Marie Debaisieux (1994) quand elle cite les marques d'indépendance des clauses. Des six marques énumérées, trois nous intéressent particulièrement. Il s'agit :

- la reprise lexicale de l'élément nominal ou verbal dans *parce que* p. ;
- les traits prosodiques (intonation fermante sur la période qui précède ou qui suit *parce que* ;
- les procédés de thématization dans *parce que* c'est-à-dire une organisation en période binaire.

En tenant compte de la nature écrite des données de notre corpus (mais où subsistent quelques marques de l'oral), nous avons choisi de ne pas prendre en compte les marques de la prise en charge modale, les marques de prise en charge énonciative et les marques phatiques. Ces trois marques ne sont pas assez employées dans notre corpus. Nous allons prendre quelques occurrences au niveau de chaque classe pour dégager la tendance dans les usages de *parce que*.

Pour la classe de troisième, nous avons relevé 56 occurrences du connecteur *parce que*. Ces occurrences apparaissent en début de rédaction dans la phrase ou la partie introductive (4 occurrences) au milieu du texte (32 occurrences) et à la fin ou dans la partie conclusive (20 occurrences). A l'exception de 3 emplois (qui sont en début de phrase), tous les autres sont en milieu de phrase. Pour notre analyse sur ce point, nous retenons les énoncés suivants<sup>138</sup> :

<copie="troisieme\_002"> De nos jours tu peux voyager en étranger **parceque** les routes sont bonnes.

<copie="troisieme\_008"> Elle doit avoir toujours d'importance **parceque** l'occasion d'aide dans les autres etats de l'Afrique centrale, à l'exemple du Cabinda et la capitale économique au nom de Pointe - Noire qui permettent au congolais d'aller vendre et acheter les differentes types de marchandise .

<copie="troisieme\_009"> Dans un pays qui n'a pas des routes dites-vous que ce pays est mort **parce** que un pays pour ce developpé faut qu'il ai les routes,

---

<sup>138</sup> Nous précisons que le choix des exemples n'obéit pas à des critères spécifiques sinon celles de leur aptitude à illustrer les données théoriques. Après le repérage des connecteurs dans les copies, grâce au logiciel Lexico3, nous avons lu les séquences contenant le connecteur ou toute la copie avant de les retenir comme illustrations. Nous ne prétendons donc pas, au niveau de ce chapitre, à une exhaustivité dans l'analyse des occurrences des connecteurs *parce que*, *car*, *en effet* et *par exemple*.



<copie="troisieme\_011">J'aime des route dans notre pays **parce que** sa nous permet de vivre dans la joie et la faciliter de déplacer un peut partout au pays et en Afrique centrale.

Dans ces exemples, nous distinguons deux catégories d'emploi de *parce que*, un emploi micro-syntaxique (MIS) et un emploi macro-syntaxique (MAS). Dans la copie 2, la construction est MIS dans la mesure où la « construction verbale tensée [forme], par l'intermédiaire d'un morphème, un bloc syntaxique interprétable en un acte de parole unique »<sup>139</sup>. En outre, la reformulation par *c'est ... que* est possible. Et l'exemple correspond au modèle canonique. Les deux clauses entretiennent une relation de dépendance. On peut faire une insertion avec *c'est... que* :

- *C'est parce que* les routes sont bonnes *que* de nos jours tu peux voyager à l'étranger.

Nous relevons encore une construction MIS avec l'exemple de la copie 11. Dans cet exemple, les deux clauses entretiennent une relation de dépendance. Au-delà des fautes orthographiques, la reformulation en *c'est... que* est possible.

Clause1 : J'aime des route dans notre pays

Clause 2 : ça nous permet de vivre dans la joie et

Clause 3 : la faciliter de déplacer un peut partout au pays et en Afrique centrale.

La construction ne se fait, de façon conséquente, qu'avec les clauses 1 et 3 : *C'est parce que* clause 3 que clause 1. La clause 2 fonctionne comme une incise qui perturbe la relation de cohésion textuelle. Elle aurait pu syntaxiquement être placée après la clause 3. Elle jouerait alors un rôle conclusif surtout si le coordonnant *et* était placé avant.

*C'est parce qu'elles facilitent le déplacement au Congo et en Afrique centrale que* j'aime les routes de mon pays. Et elles|ces routes|cela| permettent de vivre dans la joie.

Nous avons donc pour les élèves de troisième des emplois micro-syntaxiques divergents. On penserait *a priori* à des usages canoniques observés mais l'énonciation donne lieu à des séquences peu conformes, à un « décalage par rapport au schéma canonique des structures verbales régies »<sup>140</sup>. Nous pensons que cela est dû à une absence de dissociation des

---

<sup>139</sup> Jeanne-Marie Debaisieux, *art. cit.*

<sup>140</sup> Jeanne-Marie Debaisieux, *art. cit.*

idées ou arguments avancés, à une non prise en compte des liens logiques exprimés par les connecteurs.

Pour la copie 8, nous avons une construction macro-syntaxique plusieurs clauses composent l'extrait reproduit.

Clause 1 : Elle doit avoir toujours d'importance *parce que*

Clause 2 : l'occasion d'aide dans les autres états de l'Afrique centrale,

Clause 3 /à l'exemple/ du Cabinda et la capitale économique au nom de Pointe-Noire

Clause 4 : /qui/ permettent au congolais d'aller vendre et acheter les différents types de marchandise.

Les clauses 1 et 2 constituent un ensemble binaire et *parce que* couvre les clauses de 1 à 4 en période complexe. Et pour cet extrait, la reformulation avec *c'est parce que ... que* reste impossible. Les traits prosodiques avant et après *parce que* indiquent certes des pauses mais ne traduisent pas nécessairement des relations de cause à effet ou de dépendance explicite. *Parce que* exprime un lien non régi et la présence de plusieurs clauses ne correspond pas à la « conjonction de parenthésage » dont parle Jeanjean (1983, 200). Il existe ici des clauses juxtaposées et les liens entre la première et la deuxième clauses sont difficiles à identifier. Il nous faut reconsidérer la conception du texte de l'élève et penser qu'il a voulu dire autre chose que ce qui est écrit. On aurait par exemple

Clause 1 : La route a encore son importance *parce que*

Clause 2 : elle permet d'aider les autres États de l'Afrique centrale,

Avec ces deux clauses, l'insertion de *c'est parce que... que* devient possible et l'emploi du connecteur *parce que* est canonique. Mais l'usage de l'élève reste donc bien approximatif et une déficience dans la prise en compte du contexte. Ce constat corrobore les propos de Jeanne-Marie Debaisieux (2005) quand elle note : « Nous avons montré pour *parce que* [...] que les emplois non régis n'étaient pas interprétables en termes de relation causale entre faits mais en termes de relation pragmatique entre deux assertions ». Dans la copie 9, nous avons relevé d'autres aspects liés à un emploi non régi du connecteur *parce que* par les apprenants de troisième.

Clause 1 : Dans un pays qui n'a pas des routes/dites-vous que/

Clause 2 : ce pays est mort **parce que**

Clause 3 : un pays pour ce développé

Clause 4 : faut qu'il ai les routes,

Dans cet exemple, nous avons un emploi macro-syntaxique du connecteur *parce que*. Il y apparaît aussi des marques de prise en charge énonciative (dites vous que). Entre la clause 2 et la clause 3, la relation binaire construite par le connecteur est difficile à valider. Il n'y a pas de relation de dépendance entre ces deux séquences. Le connecteur devient vide de sens parce qu'il juxtapose des données thématiques sans préciser le type de lien qui les rapprochent.

Pour la classe de seconde, nous avons recensé 82 occurrences du connecteur *parce que*. Ces occurrences apparaissent en début de rédaction, dans la partie introductive (11 occurrences) et en milieu du texte (45 occurrences) et dans la partie conclusive (24 occurrences). Nous estimons qu'en début de rédaction le connecteur *parce que* ne peut *a priori* introduire un argument d'explication. Mais le nombre plus considérable d'occurrence de ce connecteur en milieu de rédaction permet d'affirmer que le jeu explicatif est pertinent à ce niveau. Nous avons choisi de lire quelques exemples qui nous semblent révélateurs de la pratique des apprenants de la classe de seconde. Les exemples ci-après vont nous permettre de tirer quelques leçons.

- <copie="seconde\_001"> Comme je vous disais l'introduction le français est une langue très importante, **parce** que sans le français nous ne pourrions pas bien exprimé et bien lire
- <copie="seconde\_002"> Selon moi le français présente des avantages **parce** que si on a une bonne maitrise en français en aura un bon orthographe , [...] Selon moi le français présente les avantages d'une bonne maîtrise **parce** que à la longue je pourras avoir des liens avec des gens grâce à la langue française
- <copie="seconde\_020"> sa nous permet de bien comprendre les choses **parce** que le français est éternelle au niveau des études **parce** que si tu sais pas parler le français a l'école ce que tu es rien. [...] il faut même chercher à faire les cours du soir **parce** que tout le monde cherche à parler français. Pour conclure le français c'est une langue j'aime beaucoup **parce** que je suis fière de parler le français à l'école en plus c'est avantageux.
- <copie="seconde\_040">Par ailleurs le cadre de nos études presente les avantages d'une bonne maitrise du français **parce** qu'elles nous permettent de découvrir les mots clé [...] Mais pourtant vous pouvez voir un enfant qui n'ait intelligente mais elle s'exprime couramment en français à defois il connait même pas lire mais quand il parle avec une personne vous disez que celle - là elle est intelligents **tout ça ses parce** que nos maman aujourd'hui elles adore que leurs enfants puissent bien parlé en français. [...] D'une part le cadre de vos études presente les avantages d'une bonne maitrise du français **parce** que elle nous permettent de bien s'exprimé .

Pour les usages de *parce que* en classe de seconde, nous avons des exemples interprétables mais peu conformes aux normes canoniques. Dans la première copie, nous

avons un usage plutôt correct avec des marques de prise en charge de l'énonciation et un procédé de thématization assez explicite par le renvoi à un objet discursif déjà mentionné dans le texte.

Marque de PCE : Comme je vous disais l'introduction/

Clause 1 : le français est une langue très importante, *parce que*

Clause 2 : sans le français nous ne pourrions pas bien exprimé et bien lire

La prise en compte du rapport entre les deux clauses permet de réaliser que l'élève n'a pas bien exprimé le rapport de dépendance entre les deux séquences textuelles. Dans la clause 1, il est plutôt question de l'apprentissage des règles de la langue française qui permettrait de façon logique l'expression des idées évoquée dans la clause 2. La reformulation se ferait alors de la manière suivante :

C'est *parce que* nous avons appris le français (les règles du français) que nous nous exprimons bien.

Il n'est tout simplement pas possible de pouvoir construire cette extraction avec les phrases de l'élève. Il existe donc dans le texte de l'élève un décalage entre les séquences que l'emploi de *parce que* ne peut sémantiquement pas lier. Jeanne-Marie Debaisieux (2005) parle bien d'une « relation paratactique entre deux énonciations et ce malgré la présence d'un morphème introducteur ».

Dans la copie 2, il y a aussi des marques de prise en compte de l'énonciation (selon moi). On peut y lire une période de trois clauses ou séquences textuelles.

Clause 1 : Selon moi/ le français présente des avantages *parce que*

Clause 2 : si /on a une bonne maîtrise en français

Clause 3 en aura un bon orthographe

Dans cette construction, le connecteur n'est pas suivi par une clause pertinente. Il y a une sorte de rupture. La clause 2, introduite par *si* est en corrélation avec la clause 3. Nous pouvons donc relever une sorte de suspension après le connecteur *parce que* mais une suspension qui n'est pas graphiquement exprimée. Après le connecteur *parce que*, on devrait avoir des points de suspension (une pause plus ou moins longue à l'oral) et cela correspond à la fermeture d'une période et une autre commence avec la clause 2. Par ailleurs, dans cette clause, il n'y a pas de reprise lexicale de l'élément nominal *avantages*. Nous pensons aussi

que cette pratique linguistique correspond à une forte influence de l'oral où les pauses ou ruptures de l'expression sont fréquentes. Les écrits des élèves sont proches de leur façon de parler.

Dans la même copie, le second emploi du connecteur *parce que*, nous notons encore la présence des marques de PCE (selon moi).

Clause 1 Selon moi/ le français présente les avantages d'une bonne maîtrise **parce** que  
 Clause 2 : à la longue/ je pourras avoir des liens avec des gens  
 Clause 3 : grâce à la langue française

Le connecteur *parce que* n'est pas employé de façon canonique. La reformulation permet de le noter.

C'est*parce que* je pourrais avoir des liens avec des gens que le français présente des avantages.

L'emploi de *parce que* correspond ici à un emploi macro-syntaxique et construit une dynamique de juxtaposition de clauses au sein d'une combinatoire de périodes.

Pour la copie 20, nous avons relevé une construction MAS. Les clauses n'observent donc pas une syntaxe canonique. Les deux occurrences de *parce que* intègrent une stratégie du scripteur dans l'organisation de son discours. Le discours est alors construit en plusieurs niveaux où certains enchâssent d'autres. Ainsi le second *parce que* fonctionne comme une procédure d'enchâssement d'une parenthèse dans la portée du premier *parce que*. L'organisation en périodes binaires est envisageable de la manière suivante :

	<b>Cadre</b>	<b>Rhème</b>
PE1 :	sa/ça (nous)	permet de bien comprendre les choses
C 1 :	le français	<b>parce</b> que est éternelle au niveau des études
PE2	si tu	<b>parce</b> que
PE3	ce que tu es rien.	sais pas parler le français à l'école

Nous pouvons noter que l'organisation du discours en niveaux facilite l'interprétation de l'usage des connecteurs<sup>141</sup>. La première période contient le premier connecteur. Et ce premier *parce que* couvre la clause 1 qui, à son tour couvre les PE2 et PE3.

Dans la copie 40, nous avons trois occurrences du connecteur *parce que*.

- Par ailleurs/ le cadre de nos études présente les avantages d'une bonne maîtrise du français **parce** qu'elles nous permettent de découvrir les mots clé
- **tout ça ses parce que nos maman aujourd'hui elles adore que leurs enfants puisent bien parlé en français.**
- D'une part/ le cadre de vos études présente les avantages d'une bonne maîtrise du français **parce** qu'elle nous permettent de bien s'exprimé.

Ces connecteurs sont respectivement employés dans l'introduction, dans le développement et dans la conclusion. L'usage de ce connecteur dans l'introduction est assez maladroit parce que l'élève semble donner une réponse au sujet posé. La locution adverbiale *par ailleurs* qui commence la rédaction situe le texte dans une continuité mais le texte qui précède n'existe pas. La même structure est reproduite de façon presque identique dans la partie conclusive. Un changement de mots apparaît dans la dernière clause (...de découvrir les mots clé/...de bien s'exprimé). Pour le connecteur intermédiaire, nous avons d'une part une clause où le résomptif *ça* évoque les arguments cités dans la partie gauche du discours et les périodes qui suivent le connecteur représentent la vision de l'élève.

PE1, C1 : tout ça ses *parce que*

PE2 : C2 : nos maman /aujourd'hui/ C3 : elles adore

PE3 : C4 : que/ leurs enfants puisent bien parlé en français.

Nous avons dans cet emploi, une PE complexe qui renferme plusieurs clauses et où la relation de dépendance est maladroitement exprimée par le scripteur. Mais nous pouvons aussi penser à une combinatoire de périodes dans la mesure où la portée de *parce que* couvre des périodes et des clauses. Une telle situation révèle une insécurité linguistique des apprenants qui produisent un discours approximatif.

Au niveau de la classe de terminale, nous avons, grâce au logiciel Lexico3, relevé 30 occurrences du connecteur *parce que*. Contrairement aux emplois au niveau des classes de

---

<sup>141</sup> En tenant en compte les faiblesses d'expression des élèves, l'interprétation renvoie ici à une prise en compte des aspects formels et sémantiques dans une démarche d'interprétabilité proche de la grammaire générative.

troisième et seconde, où ce marqueur apparaît dans l'introduction, le développement et la conclusion, les apprenants de terminale ne l'ont employé que dans le développement (24 occurrences) et dans la conclusion (6 occurrences). Ces données permettent *a priori* de penser à une amélioration de l'emploi du connecteur. Sur ces 30 occurrences, nous avons retenu 7 exemples tirés de 5 copies pour lire les tendances en vigueur dans ce groupe.

- <copie="terminale\_002"> En conclusion le français une langue officiel elle est beneficiere pour tout individu **parce** qu'elle nous sert à bien parlé écrire à commenter certaine sujet ou discussion .
- <copie="terminale\_003">En ce qui nous concerne, nous devons prendre le français en considération **parce** que notre pays fait partie des pays francophone.
- En conclusion le français est la clef de tout **parce** que nous sommes un pays francophone .
- <copie="terminale\_058"> Le français nous permet d'avancer dans nos études, **parce** que dans un pays francophone
- on ne peut avoir des difficultés dans notre carrière scolaire **parce** qu'on est en mesure de déchiffrer tout genre de sujet qui se présente devant nous
- <copie="terminale\_087"> En somme, le français contribu au developpement de nos études et autre, **parce** qu'elle permet de comprendre nos discipline .

Dans ces différents exemples, l'emploi de *parce que* intervient dans une structure micro-syntaxique. L'extraction reste possible en dépit de quelques faiblesses d'expression qui peuvent gêner la manipulation syntaxique. Ainsi dans la copie 2, nous avons une période binaire où la clause1 est reliée à la clause 2

C1 : elle est bénéfique pour tout individu *parce qu'*

C2 : elle nous sert à bien parlé écrire

Et l'extraction C'est*parce qu'elle nous sert à bien parlé écrire* qu'elle est beneficiere pour tout individu.

Cette phrase est certes maladroite mais nous pouvons valider l'emploi du connecteur comme un emploi micro-syntaxique reproduit dans une période binaire. Il est tout à fait possible de procéder à une correction de la structure en notant par exemple :

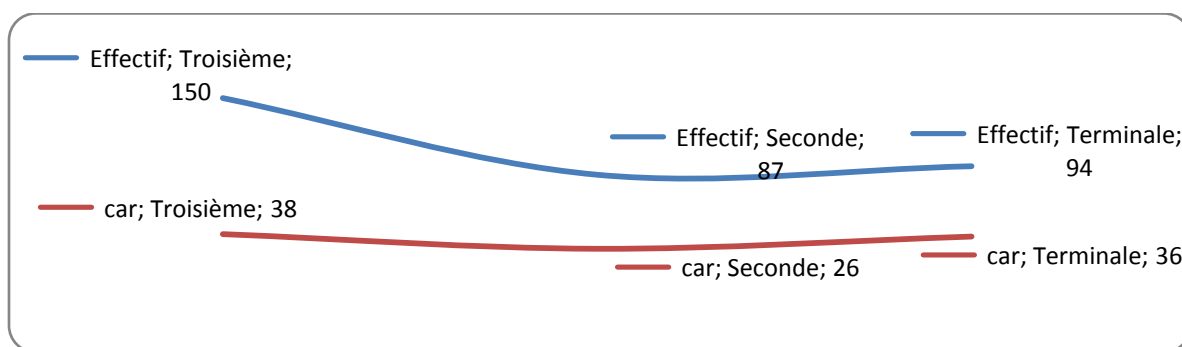
- C'est*parce que* la langue française (nous) permet de bien parler et écrire qu'elle (nous) est bénéfique.

Tous les autres exemples du niveau terminal peuvent être lus dans cette dynamique. Cette réalité nous permet de penser qu'en terminale, les apprenants congolais ont une maîtrise plus conséquente du connecteur *parce que* même si quelques lacunes subsistent.

Dans l'ensemble, ces différents emplois du connecteur *parce que* illustrent un phénomène de maladresse récurrent dans les copies des apprenants. En effet, ceux-ci ignorent que lorsque le connecteur *parce que* doit être employé dans une séquence MIS ou MAS, dans des périodes contenant des clauses verbales affirmatives, les indices d'indépendance deviennent complexes à traduire. En fonction de cette difficulté, ils devraient procéder autrement. La gestion de *parce que* dans les séquences MAS reste délicate. Jeanne-Marie Debaisieux (2005) préconise rendre compte de ces emplois non régis par « une extension du cadre syntaxique intégrant les différentes propriétés des unités selon les niveaux d'organisation impliqués ». Et ces propriétés sont liées à l'autonomie énonciative, à l'autonomie communicative et à l'autonomie modale.

### 7.1.2. Le connecteur *car*

Après l'étude de *parce que*, nous avons choisi, en deuxième lieu, d'analyser le connecteur *car* en raison du nombre de ses occurrences. Quantitativement *car* est le connecteur le plus employé après *parce que*<sup>142</sup>. Ce connecteur est défini comme un connecteur explicatif ou justificatif. Au niveau de notre base de données, nous avons constaté que son usage est de plus en plus important quand on avance dans le cursus. Les élèves de troisième l'utilisent à hauteur 25,33%, ceux de seconde l'emploient à 29,88% et ceux de terminale l'utilisent encore un peu plus avec 38,29%. Le graphique ci-après permet de visualiser l'évolution de l'usage de ce marqueur. La ligne bleue (celle au-dessus) représente les effectifs des classes et la ligne rouge indique le nombre d'occurrence du connecteur.



<sup>142</sup> Nous renvoyons au tableau sur *car* en début de la partie 7.1.



Ces chiffres permettent de noter que le connecteur *car* est bien un connecteur utilisé à l'écrit comme le notent Moignet (1981 : 245), Claire Blanche-Benveniste (1997), Mary-Annick Morel et L. Danon-Boileau (1998) ou Caroline Masseron (2004)<sup>143</sup>. Nous avons relevé une syntaxe particulière. Si dans la majorité d'occurrences, le connecteur *car* est en milieu de phrase, il y a des cas où il est en début de phrase. Caroline Masseron (2004 : 107) note ce qui suit :

Le connecteur de justification *car*, associé aux deux segments qu'il relie, illustre pour une part les problèmes de délimitation et d'ambiguïté qui persistent entre la grammaire de phrase, la grammaire de texte et la grammaire de discours. Les grammaires scolaires catégorisent *car* dans la série des coordonnants et, de manière plus ou moins implicite, elles en recommandent un usage intraphrastique.

Par ces propos, Caroline Masseron pose le problème théorique de la complexité de ce connecteur et de la nature de la justification exprimée. Elle s'intéresse particulièrement au « sentiment de malaise cognitif » manifesté par les apprenants dans l'usage de *car*.

Au moment de l'écriture du texte, l'élève n'intérioriserait pas suffisamment l'ensemble de son discours. Le résultat est que les séquences textuelles ne sont pas bien encodées et on se rend bien compte que l'information développée par le scripteur n'est pas assez structurée. La progression textuelle n'est pas harmonieuse. Le discours évolue comme le note encore Caroline Masseron (2004 :107) « au coup par coup ». L'élève additionne des arguments dans une dynamique où parfois la cohésion textuelle fait défaut. Et à ce niveau, C. Masseron (*ibid.*) définit quelques propriétés du connecteur : « Le connecteur *car* relève typiquement de cette même question de « l'écriture par addition », dans la mesure où il autorise une connexion linéaire de faible envergure, de phrase à phrase, et où la deuxième phrase introduite est, formellement, autonome ». Nous allons lire quelques occurrences de *car* dans les trois niveaux d'études et relever les tendances révélatrices dans la prise en charge de l'expression de la cohésion textuelle par cet outil. Une double orientation va être observée. D'une part, nous allons lire les emplois où *car* exprime une relation causale et de l'autre une justification énonciative et argumentative.

#### 7.1.2.1. La relation avec *car* causale

Dans certaines occurrences, *car* exprime une relation causale dans le sens où l'énoncé P1 est explicité ou justifié par l'énoncé P2. Le lien de cause à effet n'est pas toujours très

---

<sup>143</sup> Caroline Masseron (2004 : 109) note par exemple que *car* « connecteur de justification omniprésent dans les écrits mais quasi-absent des productions orales les plus spontanées [...] ».

évident et on parle plutôt de causalité à « valeur ajoutée » (C. Masseron, 2004 : 111). Par ailleurs, les énoncés n'entretiennent pas de relation de symétrie, l'interprétation repose donc sur l'ordre syntaxique P1 + *car* P2 et non sur P1 + *car* + P2. Le tableau ci-après va nous aider à lire la manifestation de la relation causale dans les écrits des élèves.

P1 <i>comporte, décrit, juge</i>	P2 <i>pose</i>	Justification de P1 étayer la justesse de P1	<i>Si P2, alors il est juste de conclure P1</i>
<b>Un « tout » global = une matière qui peut être concrète ou non</b>	<i>Des parties</i>	P2 : indices suffisants qui valident l'existence de P1	<i>D'après P2, on peut conclure que P1 est (confirmer l'existence de P1)</i>
<b>Une action Un comportement</b>	Des mobiles ou des motifs	Explication : faire comprendre P1	<i>P1 parce que P2, pour la raison que P2</i>
<b>Un acte</b>	Le but recherché	Raisonnement (à contenu éthique)	<i>Au nom de, en vertu de P2, P1</i>
<b>Un donné singulier</b>	Une règle générale (topos)	Doxa : enchaînement sur des règles pragmatiques	<i>Etant donné que P2 est généralement vérifié, P1 appliquant P2, P1 est légitime</i>

Tableau sur les relations sémantiques de *car* entre P1 et P2

Pour les élèves de la classe de troisième, nous savons que le libellé de leur sujet était : « L'Etat congolais construit des routes qui relient Brazzaville à d'autres villes du pays et à d'autres pays de l'Afrique centrale. Par des exemples précis, montrez l'importance de ces routes ». La réponse à ce sujet obéit à un plan illustratif. Ce qui suppose une organisation argumentative. Nous avons relevé quelques occurrences du connecteur *car* où la relation causale est assez manifeste. Nous allons en faire une description et nous évoquerons par la suite les incidences sémantiques de la justification exprimée dans P2.

- <copie="troisieme\_024"> En effet, le Congo est un pays de transit, **car** il est située au cœur de l'Afrique centrale qui dispose de nombreuses routes.
- <copie="troisieme\_025"> On dit souvent que le port maritime de Pointe-Noire est la porte d'entrée et de sortie **car** elle assure l'achat et la vente des produits à l'étranger.
- <copie="troisieme\_043"> La route est une infrastructure de base **car** elle joue un rôle principal pour le développement du Congo,
- <copie="troisieme\_078"> Nous pouvons d'abord parler de la route nationale N°2 qui réunit Brazzaville à Ouesso joue un rôle très important **car** elle relie la capitale à la partie septentrionale du pays.
- <copie="troisieme\_095"> La construction des routes est très importante **car** elles permettent aux personnes de se déplacer et d'évacuer les marchandises ou les produits agricoles de la campagne vers la ville ou d'une ville à une autre. En conclusion, ces routes ont une grande importance **car** elles permettent le développement du pays.

Dans ces extraits, nous avons 6 occurrences du connecteur *car*, des occurrences qui apparaissent dans des phrases où la structure syntaxique repose sur l'ordre P1 + *car* P2. La structure P2 est supposée donner les causes ou les justificatifs de la validité de l'énoncé P1. Le connecteur fonctionnerait alors comme un mot coordonnant ou une conjonction de coordination. Nous allons apprécier comment les élèves construisent les relations de cohésion entre P1 et P2.

Dans l'extrait de la copie 24, nous avons deux énoncés assertifs et autonomes reliés par le connecteur *car*.

P1 : En effet, le Congo est un pays de transit,

**car**

P2 : il est située au cœur de l'Afrique central qui disposent des nombreuses routes.

Dans l'énoncé P2, le contenu sémantique de la causalité est manifesté par deux arguments distincts : « il est située au cœur de l'Afrique central » et la proposition relative « qui disposent des nombreuses routes ». Si P2 reste un énoncé assertif complexe acceptable, la justification de P1 n'est pas exprimée de façon claire. La situation géographique évoquée et les nombreuses routes ne suffisent pas pour faire du Congo un pays de transit. En plus, il y a une incomplétude sémantique dans les idées exprimées. En indiquant le « cœur de l'Afrique centrale », l'élève fait en fait allusion aux pays frontaliers du Congo qui n'ont pas accès à l'océan ou qui dépendent partiellement du Congo grâce au port de Pointe-Noire et à la voie ferrée Pointe-Noire Brazzaville et aux voies navigables sur les fleuves Congo, Oubangui... La référence aux routes reste donc problématique dans la mesure le transport des marchandises destinées au nord du Congo et aux pays comme la République démocratique du Congo, la Centrafrique, le Tchad ne se fait pas par route. La mise en relation des énoncés P1 et P2 par *car* pose ici un problème de perception de la réalité et manifeste une imprécision de la conceptualisation des données du contexte linguistique. En tenant compte des données du tableau sur les relations sémantique de *car*, il apparaît que P2 ne contient pas des indices suffisant et valide donc pas l'énoncé P1 et P2 n'explique pas non plus l'énoncé P1 en dépit du fait que la structure syntaxique inscrit une relation causale.

Dans la copie 25, le connecteur *car* réunit bien deux assertions.

P1 : On dit souvent que port maritime de Pointe-Noire est la porte d'entrée et de sortie

**car**

P2 : elle assure l'achat et la vente des produits à l'étranger.

L'énoncé de P2 devrait normalement donner une justification ou une explicitation de P1 ou d'une partie de P1. Il se trouve que l'élève produit un P2 où il est question de vente et d'achat de produits. Pour penser l'acceptabilité d'un tel énoncé P2, le récepteur ou le lecteur doit procéder à un rapprochement ou une substitution des signifiants *vente* par *exportation* et *achat* par *importation*. Pour une relation causale où *car* jouerait son rôle de coordonnant, P2 est à reformuler de la manière suivante :

P2 : elle assure l'importation et l'exportation des produits.

Dans la copie 43, nous avons encore une relation causale exprimée par le connecteur *car*. L'assertion du premier énoncé est simple. L'énoncé de P2 commence par un pronom anaphorique qui réduit son autonomie mais donne une explicitation ou une justification de P1. On perçoit la possibilité d'un emploi concurrentiel avec la conjonction *parce que*.

P1 :La route est une infrastructure de base

**car**[*parce qu'*]

P2 : elle joue un rôle principal pour le développement du Congo,

Dans la copie 78, nous pouvons hésiter entre une explicitation de P1 par P2 ou une reprise partielle de P1 dans P2 avec une dynamique synonymique sinon tautologique.

Nous pouvons d'abord parler de la route nationale N°2 qui reunit Brazzaville à Ouesso joue un rôle très important **car**

P2 : elle relie la capitale à la partie septentrionale du pays.

Dans cette phrase, P2 n'explicité pas le fait que le locuteur s'engage à parler en premier lieu d'une route. P2 redonne des informations déjà fournies dans une séquence de P1.

La période : "qui reunit Brazzaville à Ouesso" correspond à P2

P2 elle relie la capitale à la partie septentrionale du pays

On peut établir une synonymie entre Brazzaville et la capitale d'une part et Brazzaville à Ouesso et la partie septentrionale du pays d'autre part.

Quant à la copie 95<sup>144</sup>, nous avons le cas d'un emploi du connecteur *car* qui relie un P1 composé d'un énoncé assertif simple et d'un P2 ne porte ni sur une explicitation ni sur une justification de la construction des routes que mentionne P1.

P1 : La construction des routes est très importante

**car**

P2 elles permettent aux personnes de se déplacer et d'évacuer les marchandises ou les produits agricoles de la campagne vers la ville ou d'une ville à une autre.

Nous relevons ici une sorte de rupture syntaxique de type anacoluthie. Le pronom *elles* qui est supposé avoir le terme *routes* comme antécédent n'a pas syntaxiquement et sémantiquement des raisons d'être. La justification de la causalité de P1 ne porte en réalité que sur un aspect de P1. En conséquence, la règle générale qui fonde P1 devrait conduire l'élève à écrire, au niveau de P1 ceci : Les routes sont très importantes + *car* P2. Une telle construction aurait l'avantage de la pertinence et de la cohésion textuelle. En outre, parmi les principes de causalité, le tableau sur les relations sémantiques nous permet de relever les incohérences de l'énoncé quand la légitimité de P2 valide celle de P1 : « Étant donné que P2 est généralement vérifié, P1 appliquant P2, P1 est légitime ». On conclut ici que la légitimité de P1 n'est valable que si P1 est reformulé dans le sens indiqué *supra*.

Après cette lecture de la relation causale de l'emploi du connecteur *car* au niveau du collègue, nous allons prendre quelques exemples encore pour apprécier le niveau de compétence des élèves de niveau plus avancé. Nous savons que les lycéens avaient eu un sujet de réflexion différent. Ils devraient rédiger une dissertation sur le modèle d'un plan illustratif sur le sujet suivant : « Dans le cadre de vos études, montrez l'importance de la maîtrise du français ». Pour nous permettre d'avoir un élan de comparaison et tout en tentant de prendre soin de la diversité de constructions possible avec le connecteur *car*, nous allons prendre trois exemples en seconde et trois autres en terminal.

- <copie="seconde\_001"> Le français est très important dans la vie de l'homme **car** il nous permet d'avoir un savoir vivre, être obéissant et de ne pas faire lapssusse.
- <copie="seconde\_017"> Pour conclure, le français est une base pour tout étudiant **car** sa bonne maîtrise nous donne une meilleure compréhension.
- <copie="seconde\_062"> Moi je suis très fier de cette langue **car** français est une langue importante, dominatrice dans notre vie ou dans nos etude.

---

<sup>144</sup> Dans copie 95, il y a une seconde occurrence de *car* qui établit une relation causale mais nous n'avons choisi de l'analyser : « En conclusion , ces routes ont une grande importance **car** elles permettent le développement du pays ».

- <copie="terminale\_005">la français surtout par les élèves et les étudiant est importante **car** actuellement, le français l'une des langue les plus parler dans la plus part des pays africain.
- <copie="terminale\_030">Les citations par exemple semblent incompréhensibles à première vue, **car** elles exigent une énorme réflexion pour enfin saisir la pensée de l'auteur.
- <copie="terminale\_079"> De nos jours plus de dix pays utilisent la langue française **car** elle a une importance particulière pour nous élève.

La lecture de la relation causale avec *car* au niveau de la seconde et de la terminale va se faire à partir de ces six extraits ou exemples. Dans l'ensemble, nous avons observé, comparativement aux élèves de troisième, qu'au lycée, les élèves utilisent *car* davantage dans des structures textuelles exprimant une relation causale.

Au niveau de la seconde, nous avons retenu des exemples dans les copies 1, 17 et 62. Pour la première copie, nous avons une construction P1 + *car* P2 où une relation causale est exprimée.

P1 : Le français est très important dans la vie de l'homme

**car**P2 : il nous permet d'avoir un savoir vivre, être obéissant et de ne pas faire lapssusse.

La relation entre P1 et P2 est plus ou moins boiteuse. Il y a un problème dans la pertinence ou la validité de P1. L'énoncé P1 est en effet une glose où l'élève assimile la langue française à l'instruction ou à la formation à laquelle on accède grâce aux études, exclusivement en langue française dans le contexte congolais. Ce n'est qu'une telle lecture de P1 qui peut permettre la validation de P2 comme un énoncé causal et justifiant les arguments tenus.

Dans la copie 17, la structure P1 + *car* P2 fonctionne aussi avec quelques singularités au niveau de P1 surtout.

P1 : Pour conclure, le français est une base pour tout étudiant

P2 : **car** sa bonne maîtrise nous donne une meilleure compréhension.

Dans cet exemple, l'élève exprime son opinion finale sur la réflexion menée. Nous avons le marqueur *pour conclure* qui permet de le confirmer. Nous constatons que dans P1, l'élève avance un argument final qui ne nécessite pas de justification mais la présence d'un *car* exprimant une relation causale illustre le besoin de justification. P2 justifie P1 mais de façon sémantiquement incomplète. Dans P2, l'élève veut dire que le français est une matière de base ou fondamentale qui permet, quand il est maîtrisé, une meilleure compréhension des autres matières. P2 devrait donc commencer par une condition ou une éventualité dans le sens

où la condition est nécessaire. On aurait ainsi la reformulation suivante : P1 : le français est une base [...] car P2 : s'il est maîtrisé, il permet une meilleure compréhension des autres disciplines.

Dans la copie 62, la relation causale avec le connecteur *car* établit encore un lien de causalité de façon quelque délicate.

P1 Moi je suis très fier de cette langue

P2 : **car** français est une langue importante, dominatrice dans notre vie ou dans nos études.

En tenant compte du libellé du devoir, l'élève le reprend non pas comme argument de départ mais comme argument justifiant P1. L'apprenant devrait justifier « l'importance de la maîtrise du français » et non « la fierté que cette langue lui procure ». Il y a donc un problème de posture et de prise en du contexte. L'énoncé de P2 révèle justement la faiblesse des propos tenus. Visiblement, le locuteur fait allusion à la réalité congolaise où, les lettrés c'est-à-dire ceux qui ont poursuivi des études, parlent français et occupent des positions politiques, professionnelles et sociales dominantes. Les locuteurs exclusifs des autres langues du marché linguistique congolais étant des laissés-pour-compte.

Après la lecture de ces occurrences du connecteur *car* en seconde, nous allons considérer des exemples de la classe de terminale et par la suite nous dégagerons une synthèse quant à l'expression de la relation causale. Pour la classe, nous avons des exemples extraits des copies 5, 30 et 79.

Dans la copie 5, l'élève emploie le connecteur *car* comme un coordonnant substituable par *parce que* et qui met en relation deux assertions mal formulées.

P1 : la français surtout par les élèves et les étudiant est importante

P2 : **car** actuellement, le français l'une des langue les plus parler dans la plus part des pays africain.

L'énoncé P1 est une reprise des termes du sujet du devoir. Et le rapprochement des deux permet de noter que de « l'importance de la maîtrise du français » dont il est question dans le sujet, le scripteur évoque le « français [qui] est important » avec une spécification pour les élèves et les étudiants. Ce type de glissement sémantique perturbe en fait la saisie du discours et fausse la cohésion textuelle que tente de construire le candidat par l'usage de différents outils. Dans P2, l'assertion reste simple même si le modalisateur temporel *actuellement* permet au locuteur de parler de la situation au moment de l'énonciation. P2 justifie P1 et le connecteur *car* joue son rôle coordonnant. Le remplacement par une conjonction de subordination comme *parce que* est envisageable.

Dans la copie 30, nous avons un extrait où le connecteur établit une relation causale entre deux énoncés mal structurés. La structure P1 + *car* P2 peut fonctionner mais la disposition des éléments phrastiques pose problème.

P1 : Les citations par exemple semblent incompréhensibles à première vue,

P2 : **car** elles exigent une énorme réflexion pour enfin saisir la pensée de l'auteur.

L'énoncé P1 présente un exemple relatif à l'argument sur l'importance de la maîtrise de la langue française. L'élève cite les citations qui seraient de compréhension délicate en terminale. Et dans l'énoncé 2, l'élève tente une explicitation (plutôt partielle) de l'exemple avancé. Nous trouvons que P2 explicite le sens de *citations* avec le syntagme *énorme réflexion*. L'énoncé fourni n'est pas totalement autonome en raison de l'anaphorique *elles* qui renvoie à son antécédent *citations* de P1. Dans cet exemple, les deux énoncés P1 et P2 sont sémantiquement proches et peuvent être lus comme des synonymes. L'élève reformule un discours supposé maladroit ou peu explicite.

P1 : Les citations = incompréhensibles à première vue =>saisie de la pensée de l'auteur.

**P2 :car** Les citations = énorme réflexion =>saisie de la pensée de l'auteur.

Dans la copie 79, la relation causale avec *car* n'est pas exprimée de façon canonique. L'énoncé P2 est supposé justifier le fait que plus de 10 pays utilisent le français. Mais la fonction de *car* est assez délicate dans cet exemple. Ce connecteur peut être remplacé aussi bien par *donc* que par *parce que*. La relation entre P1 et P2 n'est pas nécessairement causale.

P1 : De nos jours plus de dix pays utilisent la langue française

P2 : **car** elle a une importance particulière pour nous élève.

Au regard de ces différents emplois, nous pouvons noter une pratique plus importante de *car* en tant que marqueur d'une relation causale. Il apparaît toutefois que des problèmes structures et sémantiques nuisent à la dynamique de construction de la cohésion textuelle que vise ce connecteur. Nous constatons que la structure P1 + *car* P2 ne fonctionne pas de façon satisfaisante dans les écrits des apprenants de seconde. La prise en charge de l'argument de P1 ou de la justification en P2 n'est pas toujours soignée. Si dans l'ensemble, les énoncés restent interprétables, nous notons que les structures exprimant la causalité nécessitent des reformulations.

Pour la classe de terminale, les occurrences de *car* apparaissent dans des relations moins délicates. Nous avons toutefois relevé des données singulières comme la présence des



modalisateurs dans P1 et la tendance à commencer l'énoncé P2 par un pronom anaphorique ayant son antécédent dans P1 et qui réduit l'autonomie de P2. En classe de terminale, la question de la pertinence des propos reste alors perceptible même si c'est à des degrés moindres comparativement à la troisième ou à la seconde.

Après l'analyse de la relation causale par *car*, nous allons décrire les emplois exprimant une relation de justification.

#### 7.1.2.2. *Car exprimant une relation de justification énonciative et argumentative*

Nous poursuivons l'analyse du connecteur *car* dans les écrits des élèves à partir des modèles de description linguistique présentés par Caroline Masseron (2004). Si le *car* justificatif ou explicatif accepte le remplacement par *parce que*, ce n'est pas le cas avec *car* exprimant une relation énonciative et argumentative. Les modèles de description procèdent justement par établir une différence entre les connecteurs et « mettent l'accent sur l'opération de justification ». La relation de justification énonciative ou argumentative<sup>145</sup> est exprimée entre deux énoncés P1 *car* P2 dans le sens où c'est P2 qui justifie P1 et non l'inverse. L'ordre syntaxique ainsi exprimé est intangible : « pour que CAR P2 soit possible il faut que P1 ait été préalablement énoncé » (C. Masseron, 2004 : 114). La relation entre les deux énoncés est encore glosée de la manière suivante :

P1 lexicalise un acte de langage, jugement de valeur ou modalité, qui est ressenti comme devant être *explicitement motivé*, appelant un étayage quelconque (justesse du motif).

Cependant, l'expression d'*acte de parole* utilisée ici pour qualifier P1 peut paraître trop forte ; j'y recourrais pour signifier que P1 est un énoncé assertif proférant un jugement de valeur qui est assumé par le locuteur, dans l'acte de justification subséquent. C'est donc la justification explicitante de CAR P2 qui fait rétroactivement de P1 une énonciation subjective proférée. P1 affirme un acte de parole à valeur conclusive, étayé ensuite par un énoncé-argument P2 dont l'énoncé, postérieur à l'énoncé P1, est syntaxiquement autonome, complet, de rang primaire, et sémantiquement ressenti comme « assez nouveau » ou, au moins, différent de P1. L'examen de P1 fait apparaître une certaine régularité sémantique et pragmatique, dont on pourrait penser qu'elle suffit à activer chez le scripteur une procédure de justification et qui tient au fait que P1, discutable, nécessite d'être renforcé, ce à quoi s'emploie CAR P2, (C. Masseron, 2004 : 114-115).

---

<sup>145</sup> Reprenant les considérations d'Oswald Ducrot, Benoît Habert (1982 : 208) note : « la valeur argumentative d'un énoncé ne dépend pas des informations qu'il apporte, mais de la suite « obligée » qu'il prétend se donner. Dans « Pierre gagne à peine mille francs » et « Pierre gagne à peu près mille francs », l'information reste la même (« Pierre gagne à peu près mille francs »), mais le premier énoncé prétend conduire à une suite du type « c'est peu », et le second à « c'est beaucoup », même si d'autres suites peuvent se rencontrer dans la réalité. L'argumentation dont parle Ducrot n'a de sens qu'au sein d'une sémantique du discours idéal ».

Nous allons analyser quelques occurrences à partir de ces données théoriques. Nous tiendrons compte la difficulté éventuelle de la non-observation du schéma syntaxique ou sémantique canonique. Dans l'exemple suivant tiré de la copie 25, nous pouvons apprécier comment l'élève emploie ce connecteur. La structure P1 *car* P2 active la procédure de la relation de justification énonciative parce qu'elle ne pose pas une relation causale.

<copie="troisieme\_025">le voyage des colonisateurs était assuré par le portage alors qu'aujourd'hui ce n'est plus le cas **car** le monde entier ont des conditions de vie favorable.

L'énoncé P1 est supposé porter sur le transport des colons de l'époque coloniale à aujourd'hui. Il s'agit d'un énoncé complexe contenant une séquence ou une période négative. P2 justifie ou explicite normalement les propos de P1. Mais P2 se présente plutôt comme un énoncé-argument sémantiquement différent de P1. L'absence d'un modalisateur temporel renvoyant au présent de l'énonciation tend à faire de l'énoncé P2 un énoncé de vérité générale et à ce titre, il devient moins apte à justifier P1. Mais le véritable problème s'identifie au niveau de l'acte de parole exprimé dans P1. L'apprenant émet un jugement de valeur sur le changement des modes de transport de l'époque coloniale à aujourd'hui. Seulement, la structuration de sa pensée reste bien délicate. En tentant de procéder à une reformulation, nous notons ceci :

Si, pour leur voyage les colons étaient portés, aujourd'hui ce n'est plus le cas *car* le monde entier a de meilleures conditions de vie.

Une telle reformulation n'est pas satisfaisante mais elle permet de se situer au niveau éventuel de la conceptualisation du discours. Nous pouvons en effet admettre que les colonisateurs existent encore dans l'espace congolais et qu'ils ont simplement changé de mode de transport. Ce c'est qui serait une erreur au regard de la situation extralinguistique. Nous pouvons aussi imaginer que les colons ont disparu et cela a occasionné la fin d'un mode de transport.

Nous sommes conduite à croire que le scripteur voulait évoquer dans P1 l'amélioration des conditions de transport au Congo d'une date donnée à une autre et P2 explicite cet acte de parole en posant un discours à valeur proverbiale ou de vérité générale. Ainsi, les énoncés suivants permettent de mieux comprendre les problèmes énonciatifs que pose P1 :

P1' : Les colons étaient portés [...]

P1'' : Aujourd'hui, les colons ne sont plus portés

*Car P2'* : Le monde a de meilleures conditions de voyage.

Il existe donc dans P1, une double assertion qui pose le problème de la validité sémantique de l'énoncé. Le télescopage perceptible dans l'énoncé produit par l'élève se situe au niveau où il cherche à fusionner deux idées distinctes au sein d'un même énoncé. C'est en effet P1'' que justifierait bien P2' mais il se trouve que les colonisateurs n'existent plus au Congo du fait de la fin de la colonisation.

La difficulté de construction des énoncés peut autrement être résolue en simplifiant le dispositif argumentatif construit par l'élève. Au lieu de parler des colons, on parlerait plutôt des modes de transport.

P1''' : (Aujourd'hui), le portage a disparu

*Car P2'* : Le monde a de meilleures conditions de voyage.

Dans la copie 94, nous avons un autre exemple d'emploi de *car* exprimant une relation de justification énonciative et argumentative.

<copie="troisieme\_094"> Ces routes construites par l'état congolais est une bonne chose la population des villages, des villes du pays et de Brazzaville, **car** ces routes permet à la population de sionner autour du pays et a d'autres pays de l'afrique centrale.

Dans l'énoncé P1, nous avons une assertion où le scripteur indique une reprise partielle des termes du sujet du devoir. L'énoncé P2 pose une explicitation de P1 qui apparaît comme une affirmation subjective qui n'implique que l'élève lui-même. Le schéma P1+ *car* P2 fonctionne dans cet exemple de façon approximative et on perçoit que P1 énonce un jugement de valeur que P2 tente d'explicitier.

Dans la copie 106, un autre emploi de *car* non causal est employé.

<copie="troisieme\_106"> on peut aussi emprunté la route **car** avec la route on peut économisé notre argent si on veut voyager.

Dans cette phrase, l'énoncé P1 pose un acte de parole non pas à la valeur conclusive mais à la valeur additionnelle en raison de l'emploi de l'adverbe *aussi*. Et P2 explicite P1 dans une double démarche. Deux arguments sont cités : l'évocation du coût peu onéreux du voyage par route et l'éventualité du voyage.

Ces quelques extraits illustrent un emploi du *car* exprimant une relation de justification énonciative. Ce qui pose problème, c'est la nature propre de chaque énoncé (P1 et P2) ; leur structuration et leur sémantisme manquent souvent de pertinence.

Pour la classe de seconde, nous retenons les deux extraits suivants pour analyser le même phénomène linguistique. Nous signalons l'existence de plusieurs exemples dans les copies, mais notre préoccupation n'est pas d'étudier toutes les occurrences mais de montrer les types de déviations souvent constatées dans la base de données.

<copie="seconde\_032"> Au collège sa devient un peu compliqué **car** le français est un jeu de mots,

<copie="seconde\_065"> L'idée générale est que le français est une langue bien cabossée qui ne fait qu'enrichir de plus en plus et s'améliore **Car** sans le français je pense pas que nous avancerons.

Pour la copie 32, le scripteur présente un énoncé assertif P1 au milieu du texte mais un énoncé qui a l'anaphorique *sa* (*ça*) comme sujet et qui traduit la dynamique de reprise et de progression textuelle. Mais P1 *car* P2 semble confus et pour bien comprendre la phrase, il faut considérer le co-texte. En considérant la partie gauche, le *ça* (*sa*) peut être lu comme un résomptif qui renverrait à la maîtrise et à la compréhension du français. La lecture du texte permet de le confirmer :

Dans le cadre de nos études avoir la maîtrise du français c'est avoir des gros avantages. Par exemple en première année du primaire (cp1) si tu comprend bien le français tu n'auras pas des difficultés comme : les explications du professeur. Au collège sa devient un peu compliqué car le français est un jeu de mots, le français nous rapporte beaucoup surtout les examens (CEP, BEPC, BAC), par ce que au collège comme au lycée on dicte les leçons [...]

En considérant la partie droite, le *ça* (*sa*) peut manifester une valeur anaphorique cataphorique. P1 devenant ainsi un véritable énoncé subjectif complexe qui est explicité par un P2 comprenant plusieurs périodes : PE<sub>1</sub>le français est un jeu de mots, PE<sub>2</sub>le français nous rapporte beaucoup.

Dans l'extrait de la copie 65, le connecteur *car* exprime une relation de justification énonciative et argumentative. L'énoncé P1 est complexe et se compose de plusieurs périodes énonciatives.

P1 : L'idée générale est que /  
le français est une langue bien cabossée/

qui ne fait qu'enrichir de plus en plus et s'améliore  
P2 : **Car** sans le français je pense pas que nous avancerons.

P1 est un énoncé complexe comprenant une complétive et une relative. Il pose un acte de parole que glose le syntagme initial *idée générale*. Cet acte de parole énumère plusieurs arguments (langue française cabossée/s'enrichit/s'améliore). Nous percevons à travers la notion de « langue cabossée », l'idée de langue déformée, c'est-à-dire de langue qui change de formes et qui évolue. Cette idée ne s'oppose à la perception que les notions d'enrichissement et d'amélioration sont supposées véhiculées. Quant à P2, il est un énoncé autonome et complet et sémantiquement interprétable. P2 est différent de P1 et le lien exprimé par le connecteur *car* va se lire à partir des données textuelles et contextuelles. P2 conforte l'idée d'amélioration par la mention du verbe *avancer* qui connote un mouvement progression de l'évolution. Une lecture de la relation de justification permet de reformuler le discours de la manière suivante :

L'idée générale est que le français change, s'enrichit et s'améliore **Car** nous avançons/progressons grâce au français/avec le français.

S'agissant de la classe de terminale, nous avons retenu les extraits suivants qui nous permettent d'analyser l'usage de *car* énonciatif et argumentatif en fin de cycle.

<copie="terminale\_025"> Il est très compliqué à maîtriser **car** les mots en français naissent tous les jours qu'on voit et plein d'explication ou encore signification.

<copie="terminale\_084"> Il est très important pour un pays francophone que ses habitants soient en mesure de tenir un débat intellectuel en français **car** le français est un trésor caché.

<copie="terminale\_086"> La maîtrise de la langue française qui est le guide des tous pays francophones est très importante dans le cadre des études, **car** on ne peut pas bien rédiger, s'exprimer et expliquer si on ne maîtrise le français.

Dans l'extrait de la copie 25, le connecteur *car* exprime bien une relation de justification énonciative et argumentative. Nous distinguons deux énoncés qui n'entretiennent pas de relation de causalité. Si l'énoncé P1 est simple et pose un acte de parole, son explicitation en P2 est mal structurée.

**P1** : Il est très compliqué à maîtriser

**car**P2 : les mots en français naissent tous les jours qu'on voit et plein d'explication ou encore signification.

Le problème de P2, c'est en premier celui de sa syntaxe et en second lieu celui de l'énumération des arguments servant à expliciter P1.

Dans l'exemple suivant, nous pouvons apprécier comment l'élève emploie ce connecteur. La structure P1 *car* P2.

<copie="troisieme\_025">

(P1) Dans le plan économique ces routes sont d'une grande importance **car** (P2) les importations et les exportations sont assurés par les voies navigables et les routes nationales.

Nous avons deux phrases reliées par le connecteur *car*. La seconde, introduite par le connecteur explique le jugement de valeur exprimé dans la phrase 1 *ces routes sont d'une grande importance*. L'élève passe de la reprise de l'assertion du sujet d'examen à l'affirmation de la causalité. Le pluriel des signifiants et le renvoi implicite aux marchandises (importations et exportations) sont des arguments que l'élève ajoute à la phrase 1. Caroline Masseron considère ce genre de connexion avec *car* comme « un enchaînement coordonné de rang primaire, c'est-à-dire sans enchâssement ». Dans la phrase 2, l'élève apporte une justification et des arguments additionnels sont exprimés avec les séquences ou clauses "voies navigables" et "routes nationales". L'expression de la causalité paraît ainsi complexe au niveau cognitif et verbal.

Ces routes sont d'une grande importance  
*car* elles assurent les importations et les exportations  
elles sont des voies navigables et des routes nationales

Dans le jeu de l'écriture, l'élève ne distingue pas suffisamment les justifications qu'il veut apporter et la hiérarchisation des arguments reste approximative. La jonction du jugement de valeur, celui globement admis et du jugement subjectif (que propose le scripteur) doit se faire de façon harmonieuse. C. Masseron (2004) note en effet :

L'acte de parole contenu dans P1 affirme une opinion ou un jugement de valeur (Y) sur X, auquel CAR P2 donne la raison de croire (d'adhérer à sa plausibilité) et, ce faisant, de partager l'enjeu pragmatique qui est éventuellement associé (un conseil d'action) à P1. Autrement dit, étant donné sa valeur conclusive (discutabilité), P1 comporte une trace de subjectivité (choix, opinion, position) susceptible de l'affaiblir. P1, étant donné son environnement (CAR P2) s'interprète comme un jugement de valeur ou une prise de position doublement caractérisée : conclusive et subjective.

Après cette analyse du marqueur *car*, nous poursuivons notre étude par la prise en compte de deux locutions marquant l'explication : par exemple et en effet.

### 7.1.3. Le connecteur *par exemple* et *en effet*

Nous abordons les connecteurs *par exemple* et *en effet* parce qu'il s'agit de deux connecteurs qui ne font pas l'objet d'enseignements spécifiques dans le secondaire (contrairement au connecteur *car* et *parce que*). Leur emploi par les élèves relèverait davantage de l'intuition linguistique et du mimétisme que de l'application d'une règle ou d'un schéma grammatical donné. Par ailleurs, les connecteurs *par exemple* et *en effet* sont souvent employés par les enseignants pour des besoins d'explication. On peut lire, à travers les occurrences relevées dans nos corpus, une incidence directe de l'action pédagogique sur l'apprenant.

Nous allons, en premier lieu, porter notre attention sur des occurrences de *par exemple* et dans une seconde phase nous analyserons quelques occurrences d'*en effet*. Il est entendu que nous nous limitons à quelques exemples pour déterminer les tendances.

#### 7.1.3.1. Le connecteur *par exemple*

La grammaire traditionnelle aborde aussi la locution prépositive *par exemple* dans plusieurs études. Mais, pour traiter de cette forme linguistique, nous avons principalement eu recours à l'article de Corinne Rossari et Jacques Jayez (2003) quand ils traitent de la procédure d'exemplification avec *par exemple*. Cette procédure est définie de la manière suivante :

La procédure d'exemplification est une procédure textuelle, au sens où elle implique une mise en relation entre différentes propositions d'un texte. Elle se construit sur un rapport de particularisation/généralisation, qui peut s'établir de différentes manières : par mouvement qui va de l'abstrait au concret (2a), d'une pluralité à une singularité (2b), d'une possibilité à une relation effective (2c) ou encore, et la liste n'est pas close, d'une indication non spécifique à une illustration (2d), (C. Rossari et J. Jayez, 2003 : 462).

La fonction de focalisation qui permet de mettre en contraste les arguments caractérise ces différentes procédures qui ne recourent pas aux mêmes marqueurs. Il existe en effet une restriction d'emploi ou des incompatibilités des marqueurs d'exemplification. Pour mener leur réflexion, C. Rossari et J. Jayez commencent par présenter l'étude d'E. Manzotti où il est question de deux conditions d'emploi de *par exemple*. Ils tirent une première conclusion :

Ces deux conditions posent d'une part que PE introduit un élément qui fait lui-même partie d'un ensemble, puisqu'il doit être possible de construire à partir de cet élément un paradigme d'autres éléments, "interchangeables", et d'autre part que cette

démarche "sélective" doit correspondre à une intention du locuteur, celle de "faciliter la tâche du destinataire", (C. Rossari et J. Jayez, 2003 : 464)<sup>146</sup>.

Ils étudient par la suite le connecteur dans sa fonction de marqueur de preuve. En partant du postulat selon lequel *par exemple* introduit un exemple comme une preuve de la validité de l'assertion, C. Rossari et J. Jayez constatent qu'il existe une différence de comportement du connecteur à partir du type de preuve mobilisé. Ils arrivent à une conclusion qu'ils formulent en ces termes :

Nous avons dégagé deux types d'emploi pour PE. Le premier est un emploi de coordonnant avec ellipse syntaxique possible et il correspond à deux mécanismes de preuve : la preuve par inclusion totale des ensembles et la preuve par scalarité. Dans le premier cas, PE impose des contraintes sur le quantificateur de l'ensemble posé dans l'assertion et sur la non catégorisation de l'item pris comme exemple comme entité appartenant à un sous-ensemble particulier. Dans le second cas, il impose des contraintes sur le choix de l'entité sélectionnée : il doit s'agir d'une entité appartenant à un sous-ensemble d'entités qui possèdent une propriété les rendant normalement inaptes à avoir la propriété de l'ensemble posé dans E1. L'autre emploi est un emploi d'adverbe de phrase sans ellipse syntaxique. Le mécanisme de preuve partielle correspond au schéma existentiel traditionnel : PE introduit une instanciation particulière d'un type sous-spécifié de propriété. La mention de l'instanciation particulière prouve l'existence du type (2003 : 474)<sup>147</sup>.

Il est question pour nous de nous appuyer sur ces considérations dans l'analyse de l'emploi de *par exemple* par les élèves du secondaire. Nous aurons donc à regarder les types d'emplois et à considérer l'incidence de ces emplois dans la construction de la cohésion textuelle.

Pour la classe de troisième, nous avons retenu les exemples dans les extraits ci-après :

- <copie="troisieme\_041"> Les autres pays n'a pas les routes nationales comme nous nous avons plusieurs routes **exemples** : la route Brazzaville et Pointe-Noire, route Brazzaville - Zanaga, route Brazzaville et ouesso et route Brazzaville Impfondo.
- <copie="troisieme\_098"> La construction des routes au Congo est une inovation très importante qui contribue au développement économique et socio - culturel de notre pays et a sa construction. Par **exemples** ces relations internationales s'intensifient par le bateau, la route, le chemin de fer, l'avion, demain par sa fusée.
- <copie="troisieme\_119"> Depuis un certains temps l'Etat congolais construit des routes par **exemples** la route nationale qui ralien Brazzaville à Point noire et la route nationale qui relient Brazzaville à Ouesso et la route nationale qui relient Dolisie à Mbinda [...].

---

<sup>146</sup> PE est l'abréviation adoptée par C. Rossari et J. Jayez de la locution *par exemple*. Les crochets dans la citation sont des auteurs.

<sup>147</sup> E1 est l'abréviation de énoncé 1.



- <copie="troisieme\_144"> Jusqu'à présent l'état congolais construit des routes a d'autres pays de l'Afrique centrale et il se donne à l'entretien de ses routes **exemples** : Owando, Ifondo. A d'autre ville du pays l'état congolais fait une bonne construction des routes comme il faut dans les autres Etat comme **exemple** : Kinkala Dolisie. §

Pour la classe de troisième, nous lisons quelques extraits pour présenter la tendance scripturale des élèves avec le connecteur d'exemplification *par exemple*. Dans les copies 41 et 119, les élèves ont plus ou moins bien exprimé la relation de la pluralité à la singularité. Nous notons toutefois que dans la copie 41, la locution *par exemple* est amputée de sa préposition, ce qui donne lieu à une manifestation de l'influence de l'oral sur l'écrit. Au-delà de cette observation, le scripteur 41 présente dans la première phrase P1 ou le premier énoncé E1 la pluralité des routes et la deuxième phrase P2 présente la singularité par la mention des quatre routes<sup>148</sup>.

- P1 : [...] nous avons plusieurs routes
- P2 : **exemples** : la route Brazzaville et Pointe-Noire, route Brazzaville-Zanaga, route Brazzaville et ouesso et route Brazzaville Impfondo.

La marque plurielle du connecteur se comprend par le fait que l'élève pense citer plusieurs exemples. Il ne prend pas en compte la valeur adverbiale du mot. Il est certes vrai qu'une ambivalence peut émerger et faire passer P2 pour une structure juxtaposée à P1. On aurait alors une omission du déterminant et un style télégraphique difficile à accepter dans une rédaction.

Dans la copie 119, nous avons l'expression d'une relation entre une pluralité dans P1 et une singularité dans P2.

P1 : Depuis un certains temps l'Etat congolais construit des routes

P2 : **par exemples** la route nationale qui ralient Brazzaville à Point noire et la route nationale qui relie Brazzaville à Ouesso et la route nationale qui relie Dolisie à Mbinda [...].

La locution *par exemple* prend ici la marque plurielle corroborant notre lecture d'une prise en compte chez l'élève du nombre d'exemples cités. Mais au-delà des faiblesses d'expression, la structure syntaxique P2 apporte bien une preuve de l'affirmation tenue dans

---

<sup>148</sup> Même si la pertinence de P2 est mise à l'épreuve en raison de l'inexistence, dans la réalité, des routes Brazzaville-Zanaga et Brazzaville-Impfondo, syntaxiquement et sémantiquement, la phrase est acceptable.

P1. Cette démarche d'organisation de la pensée correspond bien à une construction de la cohésion textuelle.

Dans la copie 98, le connecteur *par exemple* est en début de phrase. La question qui se pose est celle de savoir à quelle autre phrase (celle qui précède ou celle qui suit) il faut relier la phrase introduite. D'ordinaire, le connecteur *par exemple* introduit un P2 et établit un lien avec la phrase qui précède P1. Dans la copie 98, P1 présente la construction des routes (avec ses incidences bénéfiques). Cet énoncé pose donc une "identification non spécifique" de la réalité et une telle identification ou désignation demande à être spécifiée ou exemplifiée. Avec la présence du connecteur *par exemple*, c'est le rapport identification-illustration qui est attendu mais l'élève ne donne pas des exemples de construction de routes dans P2. Cet énoncé porte plutôt sur l'intensification des relations internationales. Et dans la phrase qui suit (P3), l'élève présente des illustrations de P2. La structure syntaxique se trouve donc malmenée. On relève l'ordre suivant :

P1 (identification). + *par exemple* P2 (identification). P3 (illustrations).

La démarche d'exemplification concerne finalement P2 et P3. Une réécriture de la structure s'appuierait sur le schéma suivant : P2 + *par exemple* P3. Cette restructuration permet de comprendre le sens du discours de l'élève et nous aide, en partie, à interpréter son processus scriptural. Dans le jeu de l'écriture a employé de façon plus hâtive un connecteur qu'il devrait placer plus loin dans l'enchaînement syntaxique.

P2 : les relations internationales s'intensifient

P3 : *Par exemple* chaque année, un échange plus intense des personnes, de fait scientifiques et techniques, des livres et des machines

La phrase P3 exemplifie P2 mais un problème subsiste. Le substantif *échange* ne devrait pas être au singulier. Le connecteur impose en effet des contraintes qui font qu'on puisse parler non pas d'un seul échange mais de plusieurs. En somme, l'emploi de *par exemple* dans la copie 98 témoigne des types de difficultés des apprenants du collège et autorise de parler d'un usage approximatif peu apte à exprimer la cohésion textuelle.

Dans la copie 144, nous avons deux emplois qui établissent une relation entre une identification non spécifique présentée dans P1 et une illustration peu pertinente présentée dans P2.

P1 : Jusqu'à présent l'état congolais construit des routes a d'autres pays de l'Afrique centrale et il se donne à l'entretien de ses routes

P2 : **exemples** : Owando, Ifondo.

P1 A d'autre ville du pays l'état congolais fait une bonne construction des routes comme il faut dans les autres Etat

P2 : *comme* **exemple** : Kinkala Dolisie. §

Dans cette copie, nous relevons encore l'omission de la préposition *par* et la marque plurielle de la première occurrence. Normalement, les phrases P2 devraient présenter des illustrations des routes. En citant juste les noms de localités, l'élève ne renvoie pas explicitement à des routes. Il y a une sorte d'ellipse qui n'est pas facile à rompre même en tenant compte de la réalité extralinguistique. La route Owando peut sous-entendre route Owando-Brazzaville ou Owando-Ewo ou encore Owando-Makoua, etc.

Dans la seconde occurrence du connecteur, l'apprenant n'emploie pas toujours le connecteur dans sa forme habituelle. La préposition *par* est remplacée par le marqueur *comme*. P2 contient juste deux mots renvoyant à deux localités et non à deux routes comme le laisse entendre l'énoncé P1. On peut dire qu'il existe encore ellipse syntaxique où l'apprenant sous-entend la route de Kinkala ou la route de Dolisie. Il n'est pas question d'une route Kinkala-Dolisie. Le scripteur fait probablement référence à la route Kinkala-Brazzaville et à la route Dolisie-Pointe-Noire. Dans ces phrases, il y a la manifestation d'une incomplétude sémantique qui empêche de rendre compte des énoncés de P2 de façon objective. Une telle situation ne permet pas de parler de véritables preuves ou d'exemplifications.

En ce qui concerne les copies de la classe de seconde, nous avons retenu quelque trois extraits qui vont nous permettre de noter les tendances à ce niveau. Si au collège ce connecteur ne donne pas lieu à des leçons de grammaire française, au lycée, certains enseignants l'abordent dans le cadre des cours sur l'argumentation. On peut donc supposer que les emplois sont plus pertinents qu'au collège.

- <copie="seconde\_004">La maîtrise du français à des avantages dans le cadre de nos études c'est ainsi que dans le cadre de mon travaille je vais vous les présentez . Tout d'abord le français est une langue qui nous avait été laissé par nos colonisateurs . Dans le cadre de nos études la bonne maîtrise du français a des grands avantages très importants Par **exemple** un étudian après ses études est dans l'obligation de chercher un emploi dans les sociétés c'est par là que je dirais ceci lors que ( = lorsque ) on cherche à être employé on donne toutes ses qualités pour impressionné celui qui va t'employé donc comment le faire par on maitrisant la langue française .

- <copie="seconde\_030"> Dans la cadre de nos études , le français a plusieurs avantages dans les lignes qui suivent je présenterais les avantages d'une bonne maîtrise du français . Tout d'abord , y a l'orthographe si tu est forte on orthographe tout sera facile pour toi par **exemple** un professeur rentre dans la classe commence a dictée si je suis forte en orthographe j'aurais rien a craindre , dans tous les matières y a le français .
- <copie="seconde\_071"> D'après moi le français est une langue d'avantages, par **exemple** au lycée nous faisons plusieurs langues comme : l'Anglais , l'Arabe , l'Espagnol etc...

Dans la copie 4, le connecteur *par exemple* apparaît dans la première de phrase de la rédaction. La préposition *par* commence par une initiale en majuscule alors qu'il n'y a pas de point. Si on admet que l'élève a omis de mettre un point après le mot *importants*, le connecteur est donc en début de phrase. Mais si c'est par inattention qu'il a mis une lettre majuscule à la préposition, alors nous avons une construction qui obéit à la structure :

P1 + *par exemple* P2

P1 contient l'affirmation d'une réalité non spécifiée, celle liée aux avantages d'une maîtrise du français et P2 propose une illustration par la mention d'un type d'avantage. La mise en exergue des qualités personnelles lors d'un entretien d'embauche grâce à la manipulation de la langue française est évoquée. Toutefois, le connecteur *par exemple* n'est pas employé dans une structure syntaxiquement et sémantiquement acceptable. L'apprenant devrait présenter plusieurs avantages pour un respect de la procédure. Une quantification est en effet nécessaire dans la mesure où on ne peut pas annoncer plusieurs avantages et ne citer qu'un seul.

Dans la copie 30, l'emploi du connecteur s'organise de la manière suivante :

P1 : Tout d'abord, y a l'orthographe si tu est forte on orthographe tout sera facile pour toi

P2 : par **exemple** un professeur rentre dans la classe commence a dictée si je suis forte en orthographe j'aurais rien a craindre, dans tous les matières y a le français.

Cette phrase met en corrélation deux énoncés complexes contenant des modalisateurs qui modifient la perception du sens du discours. Pour tenter de cerner les propos de l'élève, nous portons notre attention aux structures minimales de P1 et de P2. Nous les reformulons ainsi qu'il suit :

P1' : si tu est forte on orthographe (tout sera facile pour toi)

L'argument formulé dans P1 repose sur une éventualité, sur une condition ou une possibilité dont l'effectivité est supposée être illustrée dans P2.

P2' : par **exemple** j'aurais rien à craindre, (dans tous les matières y a le français).

Dans cette reformulation, on se rend compte que l'élève emploie maladroitement les pronoms. Dans P1, l'usage de la forme *tu* correspond à un datif qui est à remplacer par une forme impersonnelle qui rendrait l'argument P1 plus apte à exprimer une généralité. Et P2 n'aurait pas pour sujet le locuteur mais une tierce personne. En employant la forme impersonnelle, la phrase deviendrait :

P1'' : si on est fort en orthographe (tout sera facile)

P2'' : par **exemple** on aura rien à craindre, (dans toutes les matières).

Cette lecture révèle les insuffisances de la démarche de l'élève. Pour employer de façon pertinente le connecteur *parce que*, il faut que P2 puisse contenir des preuves d'une compétence en orthographe. Ce serait par exemple la maîtrise de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale (avec les accords des noms, des verbes, des participes passés...). Les contraintes d'emploi du connecteur sont en conséquence ignorées par le scripteur et le discours produit manque de cohésion ou est quelque peu décalé. Son interprétabilité reste une démarche de réévaluation du discours que le lecteur assume en prenant le risque d'aller au-delà de ce que le scripteur voulait exprimer.

Dans la copie 71, l'emploi du connecteur *par exemple* présente d'autres aspects. La présentation schématique suivante nous permet d'en saisir la structure :

P1 : D'après moi le français est une langue d'avantages,

P2 : par **exemple** au lycée nous faisons plusieurs langues comme : l'Anglais, l'Arabe, l'Espagnol etc...

L'énoncé P1 pose une affirmation simple. Son exemplification en P2 va logiquement consister à une énumération de quelques avantages liés à l'usage du français. Mais l'énoncé exprimé en P2 porte sur l'apprentissage des langues. Nous constatons qu'ici le connecteur échoue à exemplifier un énoncé en raison des contenus divergents. L'apprenant n'a pas employé de connecteur convenable. Sans nul doute que l'élève voulait apporter une concession dans l'argumentation construite. Il serait question de dire qu'à côté de l'apprentissage du français, d'autres langues comme l'anglais, l'arabe, l'espagnole étaient étudiées au lycée. On peut aussi admettre que l'élève voulait dire que le français a des avantages que d'autres langues n'ont pas. Ces différentes possibilités de lecture montrent le type de problème qui caractérise l'usage du connecteur par les élèves de seconde de façon particulière et les élèves du secondaire de façon générale.

Après l'analyse de l'emploi du connecteur *par exemple* en seconde, nous allons poursuivre et terminer notre réflexion sur ce point par la prise en compte de quelques données de la classe de terminale.

- <copie="terminale\_002">Depuis que le congo a été colonisé par la France le congo adopte le français comme étant une langue officiel du congo et de tout citoyen. Dans les suivantes lignes nous tenterons de donner son importance dans les études. Le français a beaucoup d'importance aux étudiants et aux écoliers. En effet le français englobe certaine matiere c - a - dire toute les matieres sont écrites en français et s'explique également en français par **exemple** la philosophie l'histoire géographie.
- <copie="terminale\_033"> Toute personne qui se donne à se cultiver en français accède à des nombreux avantages que sa soit à l'intérieur ou à l'extérieur du pays tel que nous les élèves dans le cadre des études par **exemple** si nous parlons couramment le français et un jour l'on partait représenter par **exemple** son pays à l'étranger notamment en France et arrivé là bas si vous avez une bonne culture de la langue vous serez en mesure de tenir un discours ou un discours avec n'importe qui;
- <copie="terminale\_069"> La maîtrise du français fait que vous soyez connu dans le monde dans un pays ou dans ville par **exemple** en parlant bien français vous pouvez bien tenir un discours devant un public et même à la télévision et vous êtes connu .  
En maîtrisant la langue française notre pays serai parmi les pays connu du monde par **exemple** en maîtrisant la langue le congo est parmi les pays francophone.  
En maîtrisant la langue française vous pouvez faire des grandes choses des grandes par **exemple** Albert Camus en maîtrisant le français il a pu écrire l'étranger.

Dans la copie 2, nous avons un emploi du connecteur *par exemple* qui met en relation deux phrases selon le schéma affirmation-illustration. L'emploi est plutôt correct parce que l'énoncé P1 expose une réalité et l'énoncé P2 en apporte des preuves avec une ellipse syntaxique.

Dans la copie 33, nous enregistrons deux occurrences du connecteur *par exemple* dans une phrase complexe syntaxiquement et sémantiquement délicate.

P1 : Toute personne qui se donne à se cultiver en français accède à des nombreux avantages

P2 : par **exemple** si nous parlons couramment le français et un jour

P1a : l'on partait représenter

P2a : par **exemple** son pays à l'étranger notamment en France et arrivé là bas si vous avez une bonne culture de la langue vous serez en mesure de tenir un discours ou un discours avec n'importe qui;

Dans l'énoncé P2, des modalisateurs, des propositions intercalées ainsi qu'un connecteur *par exemple* enchâssé perturbent la perception du discours. Après une lecture attentive, on peut comprendre que le scripteur annonce en P1 plusieurs avantages mais il ne les cite pas en P2. Cela aboutit au mauvais emploi du connecteur. Le scripteur ne cite comme

avantage que celui de pouvoir "tenir un discours avec n'importe qui". Le second connecteur qui apparaît au niveau de P2a représente une relation où on passe de l'abstrait exprimé en P1a au concret avec une ellipse syntaxique. Dans cette structure enchâssée, les structures sont syntaxiquement et sémantiquement plus brèves et plus pertinentes.

Dans la copie 69, nous avons trois occurrences du connecteur *par exemple*. La première établit une relation entre une affirmation qui porte sur la popularité de quelqu'un grâce au français dans une ville, dans un pays ou dans le monde entier. Dans l'énoncé P2, on attend canoniquement une illustration ou une exemplification de P1. Mais le scripteur présente autre chose. Il devrait citer au moins un cas d'une personne ayant une popularité mondiale, nationale ou urbaine grâce à la maîtrise du français. Il pouvait citer un écrivain francophone, un responsable des institutions francophones... la deuxième occurrence met en relation deux énoncés syntaxiquement et sémantiquement proches. Le connecteur *par exemple* ne convient simplement pas pour les relier.

P1 : En maîtrisant la langue française notre pays serai parmi les pays connu du monde  
P2 : par **exemple** en maîtrisant la langue le congo est parmi les pays francophone.

P2 énonce autrement l'idée exprimée en P1. Il n'y a pas d'exemplification. Un tel emploi reste rare et exprime davantage une confusion avec le marqueur *c'est-à-dire*. La troisième et dernière occurrence du connecteur *par exemple* dans la copie 69 donne lieu à une relation d'affirmation-illustration.

P1 : En maîtrisant la langue française vous pouvez faire des grandes choses des grandes  
P2 : par **exemple** Albert Camus en maîtrisant le français il a pu écrire l'étranger.

Dans l'énoncé P1, le pronom vous est un datif qui ne joue pas une fonction injonctive. Et P2 apparaît comme une preuve de l'affirmation exprimée, une preuve de ce l'on peut appeler « grandes choses » par la maîtrise de la langue française.

S'il existe une certaine porosité dans l'utilisation des connecteurs de justification chez les élèves du secondaire, c'est probablement en raison d'une interférence linguistique entre le français et les langues locales comme le kituba et le lingala. Dans les langues du marché linguistique congolais, il n'y a pas de mots exprimant les nuances traduites par *car, parce que, en effet, par exemple*, etc. Dans les constructions avec *car*, la relation de justification énonciative se lit à travers une syntaxe intangible.

- Le français est important *car* le professeur est parti en voyage.

Pour cette phrase, le connecteur n'exprime pas une relation de causalité. Il établit un lien explicatif.

Il a mangé *parce qu'*il a trouvé de la nourriture.

*Yandi me dia samu (ti) yandi me kuzua madia* (kituba).

*A li pote azui bilia* (lingala).

Nous avons noté *infra* la possibilité d'employer l'un ou l'autre des deux connecteurs dans la copie 43 (classe de troisième). P1 :La route est une infrastructure de base/**car** [*parce qu'*]/P2 : elle joue un rôle principal pour le développement du Congo,

Les termes *samu ti* et *pote* peuvent *a priori* être traduits de façon indifférente par *car* ou *parce que*.

Dans l'exemple suivant « Il a mangé parce que l'assiette est propre », la conjonction de subordination *parce que* peut être remplacée par le coordonnant *car*. Nous savons que théoriquement le connecteur *car* exprimant une relation de justification énonciative relie deux énoncés qui ne reposent pas sur un lien de causalité.

Au terme de l'analyse du connecteur *par exemple*, nous relevons une amélioration de l'usage entre la classe de troisième et celle de terminale. Nous estimons que l'étude des textes argumentatifs au niveau du lycée peut bien expliquer cette amélioration. Pour tirer des conclusions beaucoup plus larges sur les connecteurs dans les productions écrites des apprenants, nous allons encore lire les usages du connecteur *en effet*.

#### 7.1.3.2. Le connecteur en effet

Le connecteur *en effet* est une locution adverbiale dont l'étude est souvent menée de façon conjointe à celle des connecteurs comme *effectivement*, *en fait*, etc. Les réflexions sur *en effet* ont particulièrement été menées par Nelly Danjou-Flaux (1980), Corinne Rossari (2008), Mats Forsgren (2009)<sup>149</sup>. Nous pouvons citer ici quelques données théoriques qui ont permis de décrire et d'interpréter l'usage de cet outil linguistique par les apprenants congolais. L'emploi du connecteur *en effet* exprime plusieurs caractéristiques.

- La première est celle de la valeur discursive de confirmation. La locution est employée pour confirmer un propos.

---

<sup>149</sup> Mats Forsgren (2009 : 52) prend en compte des données liées au genre discursif, au registre, à l'interaction entre les locuteurs, aux choix de ces derniers pour construire ses hypothèses de recherche.



- La deuxième caractéristique est celle de la différence énonciative entre l'emploi de *en effet* et d'*effectivement*. Il est relevé que la forme *effectivement* est davantage employée à l'écrit.
- La troisième caractéristique est celle relative à l'impossibilité d'emploi de ce connecteur en contexte injonctif.
- Quatrièmement, ce connecteur ne s'emploie pas en début de discours.

Ces différentes particularités permettent de lire les usages des élèves de façon comparative. Avant d'analyser quelques emplois des élèves, nous présentons le contexte général. En tenant compte du nombre total de copies, nous avons relevé *supra* que le connecteur *en effet* était employé dans notre base de données à hauteur de 12,99%. Ce connecteur n'est certes pas le plus employé mais il est assez révélateur d'une certaine pratique de la langue française par les apprenants. Le dépouillement a permis de relever une dizaine d'occurrences en classe de troisième et en seconde. En terminale, le logiciel Lexico3 nous a permis de relever 23 occurrences. Les pourcentages illustrent bien l'existence d'un usage de plus en plus accru du connecteur *en effet* dans les copies des élèves.

Pour les copies de la classe de troisième, notre attention a été retenue par les quelque trois exemples suivants.

<copie="troisieme\_024">De nos jour l'état congolais construit des routes qui relient brazzaville à d'autre ville du pays et à d'autres etats de l'afrique central. Ceci pour son transite. Je vais vous montrer l'importance de ces routes par des exemples bien precis. En **effet**, le Congo est un pays de transite, car il est située au cœur de l'afrique central qui disposent des nombreuses routes.

<copie="troisieme\_031"> Prenant le cas de la route qui mène de Dolisie au Gabon,cette route permet l'importation et l'exportation des produits entre nos deux (2) pays car nous ne pouvons pas vivre qu'avec les produits interieurs il nous faut aussi les produits exterieurs, en **effet** cette route permet aux Gabonais et aux Congolais de visiter les pays des autres. La route qui mène aussi Pointe-Noire Dolisie possède aussi une grande importance, en **effet** cette route nous facilite, au lieu d'emprunter le chemin de fer qui cause le retard, nous preferons maintenant emprunter la voie routère, elle est aussi rapide.

<copie="troisieme\_101">En **effet** les routes relies a d'autres villes d'autres pays de l'afrique centrale a beaucoup de l'importance dans notre pays de nos jours (connecteur en début de discours).

Dans la copie 24, nous avons trois premières phrases qui précèdent l'usage du connecteur *en effet*. L'élève évoque la construction des routes dans la première phrase et la fonction de transit dans la deuxième phrase. La troisième phrase annonce une illustration de

l'importance des routes. Le connecteur *en effet* est employé au début de la quatrième phrase dans sa valeur discursive de confirmation. L'apprenant confirme que le Congo est bien un pays de transit. Il y a toutefois un problème dans la construction de la cohésion argumentative. L'emploi du connecteur met en relation deux arguments identiques. On s'attendrait à avoir une explication de ce qu'est un pays de transit. Par ailleurs, l'emploi du connecteur en début de phrase permet de relever un problème syntaxique. Le scripteur pose un enchaînement phrastique délicat. La construction peut être schématisée de la manière suivante :

P1. P2 (phrase nominale). P3 (annonce une explication). *En effet* P2', *car* P4.

Nous constatons que l'élève avance un argument en P2 et organise une série d'explications en P3 ainsi qu'en *en effet* + P2' et en P4. Il manque de clarté dans l'expression de l'élève. L'emploi du connecteur reste maladroit et n'exprime pas la cohésion textuelle attendue.

Dans la copie 31, nous avons relevé deux occurrences du connecteur *en effet*. Pour la première occurrence, le premier énoncé évoque une route qui permet l'importation et l'exportation des produits. Après le connecteur, on attendrait une confirmation de cet argument mais nous avons un énoncé 2 qui ne contient pas de confirmation. C'est l'expression d'une nouvelle idée qui apparaît, celle de la route qui permet le déplacement des Congolais et des Gabonais. La fonction de confirmation n'apparaît pas au niveau de ces deux énoncés. S'agissant de cette fonction, Corinne Rossari (2004 : 182) l'aborde en comparant ce connecteur à d'autres comme *effectivement*, *car*, *la preuve*. Elle note :

Ils ne sont pas des marqueurs de validation, mais de confirmation. En cela, ils se différencient de *car* et ils se rapprochent de *la preuve*. La relation de confirmation, qui, comme on l'a vu à propos de *la preuve*, suppose une certaine redondance, se manifeste particulièrement bien dans les emplois où ces deux expressions sont utilisées pour introduire une réitération de l'attitude adoptée.

La seconde occurrence du connecteur *en effet* relie deux énoncés. Le premier énoncé pose un argument, « la route possède une grande importance ». Dans l'énoncé 2, le scripteur justifie l'importance de la route par le fait qu'elle facilite la vie. Dans cet emploi, le connecteur exprime de façon conséquente la fonction de confirmation et de justification.

Dans la copie 101, nous avons un emploi singulier du connecteur *en effet*. Nous avons un emploi en début de discours. Décrit comme fautif, cet emploi apparaît ici dans un contexte intéressant à commenter. La rédaction de l'élève est à considérer comme une réponse

s'inscrivant dans un contexte de « possibilités d'enchaînement dialogique » dont parle Corinne Rossari (2002). Le connecteur ne se trouverait donc pas en début de discours. Le sujet de l'épreuve constituant le véritable début du discours, la rédaction de l'élève est une suite logique ou un enchaînement dialogique.

Ces différents usages du connecteur donnent une idée sur la construction de la cohésion textuelle chez les élèves de troisième. Nous allons encore lire quelques usages du connecteur *en effet* par les élèves du lycée.

<copie="seconde\_027"> Dans le cadre de nos étude le français intervient partout où nous nous retrouvions en **effet** il est caractérisé par des exemple precis.

<copie="seconde\_044"> Puisque tu maîtrise bien ta langue, en **effet** une bonne maîtrise est un ensemble des cadres de contremaître et de chef d'équipe.

<copie="seconde\_062"> Dans les lignes qui suivent, je donne l'avantage du français qui m'apporte dans le cadre de mes études. En **effet** le français m'apporte beaucoup dans le cadre de mes études.

Pour la classe de seconde, nous avons, sur 11 occurrences, retenu ces 3 usages du connecteur *en effet*. Ces trois exemples nous permettent d'évoquer la tendance de la cohésion textuelle dans les textes des élèves.

Dans la copie 27, nous avons un emploi du connecteur *en effet* dans une phrase complexe. Un argument est exprimé dans l'énoncé 1 (énoncé de gauche) où il est question du français qui interviendrait dans toutes les disciplines. L'énoncé 2 (de droite exprime) exprime l'idée selon laquelle le français est caractérisé par des exemples. Le marqueur *en effet* met en relation ces deux énoncés mais il ne traduit pas de relation de confirmation. Au niveau sémantique ; l'énoncé 2 ne confirme pas l'argument de l'énoncé 1. Le connecteur n'exprime pas la cohésion textuelle comme il est supposé le faire.

Dans la copie 44, les énoncés mis en relation par le connecteur *en effet* sont sémantiquement proches et cela pose problème.

E1 : Puisque tu maîtrise bien ta langue,

E2 : en **effet** une bonne maîtrise est un ensemble des cadres de contremaître et de chef d'équipe.

L'énoncé devrait évoquer des aspects liés à la maîtrise du français comme l'absence de faute, le respect des accords... Au lieu de cela, l'apprenant évoque un "ensemble des cadres de contremaître". Une telle idée est loin de confirmer l'énoncé 1. La cohésion textuelle n'est donc pas exprimée dans cet emploi.

Dans la copie 62, l'emploi du connecteur *en effet* est quelque peu pertinent. L'apprenant évoque un avantage du français qu'il ne désigne pas explicitement dans l'énoncé 2. Par ailleurs, on peut comprendre que le connecteur, au début de l'énoncé 2, confirme l'argument de l'énoncé 1 si une reformulation des phrases est envisagée.

E1 : je donne l'avantage du français qui m'apporte dans le cadre de mes études.

E2 : En **effet** le français m'apporte beaucoup dans le cadre de mes études.

La reformulation peut aider à comprendre la pensée de l'élève. L'un des problèmes est que le terme *avantage* est au singulier. Une telle situation suppose que l'énoncé 2 doit confirmer le sens de cet avantage.

Au regard de ces exemples, nous pouvons noter que les élèves de seconde tout comme ceux de troisième n'emploient pas le connecteur *en effet* de façon pertinente. Nous poursuivons la lecture des usages avec le corpus de la classe de terminale avant de tirer une conclusion sur ce connecteur.

Dans l'ensemble, nous avons observé une syntaxe particulière dans l'usage du connecteur *en effet*. Ce connecteur est principalement employé en début de phrase. L'argument de l'énoncé 1 est exprimé dans une première phrase autonome et la confirmation de l'argument apparaît dans la phrase suivante avec le connecteur comme mot initial.

<copie="terminale\_010"> Depuis l'antiquité jusqu'à nos jours le français ne cesse de prendre de l'ampleur et se présente presque dans tous les domaines. En **effet** connaître et bien maîtriser le français devient comme une richesse ou un avantage pour plusieurs personnes, surtout les intellectuels.

<copie="terminale\_052"> Le fait de savoir très bien parler, lire et écrire est un grand atout à la connaissance du français. En **effet**, avoir la maîtrise d'une langue c'est savoir la manier correctement, l'écrire, la lire

<copie="terminale\_063"> Les études en langue française ont des avantages spécifiques. En **effet** la maîtrise du français permet à l'homme d'exercer une profession.

<copie="terminale\_092"> Depuis que le français est une langue parlée dans le monde la plus part de nos jours, nous permet à bien s'exprimer et de bien écrire les mots en français. En **effet**, les avantages d'une bonne domination en français nous permet à bien s'exprimer en français et de bien écrire.

Dans la copie 10, nous avons une séquence textuelle où le connecteur *en effet* relie deux phrases ou deux énoncés. Le premier énoncé évoque le français comme une langue d'enseignement, une langue qui permet d'apprendre toutes les autres disciplines. À côté de cet argument, le scripteur annexe un autre argument, celui de la maîtrise du français comme une richesse. Entre ces deux arguments se trouve le connecteur pour fixer la relation de

confirmation. Mais l'examen du sens des énoncés montre bien que l'énoncé 2 ne confirme pas l'énoncé 1.

Dans la copie 52, nous avons encore le même type d'exemple. Dans la phrase de gauche, l'élève évoque le fait de savoir lire et écrire qui serait un grand atout. Ce premier argument est relié par le connecteur *en effet* à l'argument qui évoque la maîtrise de la langue qui correspondrait à l'écriture et à la lecture. On ne peut pas dire que l'énoncé 2 confirme le premier. Il y a une redondance au niveau des notions de la lecture et de l'écriture. L'énoncé 2 aurait pu expliciter ce qu'est un grand atout et non évoquer la maîtrise de la langue.

Dans la copie 63, nous avons encore un emploi du connecteur *en effet* de façon non pertinente. Dans l'énoncé 1, l'élève évoque les avantages liés aux études en français. Dans l'énoncé 2, il parle de la maîtrise du français qui permet l'accès à une profession.

E 1 : Les études en langue française a des avantages spécifiques.

E 2 : En **effet** la maîtrise du français permet à l'homme d'exercer une profession.

Le connecteur ne pose pas une relation de confirmation entre ces deux arguments. Nous avons plutôt deux idées distinctes qui devraient être reliées autrement.

Dans la copie 92, nous avons un autre usage du connecteur *en effet* qui met en relation deux phrases énoncés qui n'entretiennent pas de relation de confirmation. Dans la première phrase, l'apprenant évoque le français, une langue mondiale, qui permet de bien s'exprimer et de bien écrire. Dans l'énoncé 2, introduit par le connecteur *en effet*, il est question des avantages d'une bonne domination du français. Cette idée est loin de confirmer l'idée du premier énoncé. Le connecteur n'est donc pas employé de façon pertinente. Syntaxiquement, les élèves de terminale emploient ce connecteur en début de phrase avec le sens d'une association ou d'une addition et non d'une confirmation.

La fonction de confirmation, que doit jouer ce connecteur, n'est pas exprimée dans la plupart des emplois des élèves du secondaire. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées. La première est celle qui renvoie à l'absence d'enseignement spécifique sur ce connecteur dans le cycle secondaire. La locution adverbiale *en effet* ne fait pas l'objet de leçons de grammaire française comme les marqueurs *car* et *parce que*. La deuxième hypothèse concerne l'attribution d'une autre valeur sémantique au connecteur. A la valeur de confirmation, les élèves lui attribueraient une valeur d'addition ou d'association. La troisième hypothèse pourrait être celle relative à une instabilité linguistique liée à des problèmes d'interférence linguistique. Les phénomènes des langues en contact peuvent avoir des incidences dans la pratique linguistique des apprenants.

## 7.2. Les connecteurs d'opposition

Nous poursuivons notre réflexion pour voir comment les apprenants exploitent les connecteurs d'opposition dans leurs copies et brouillons. La lecture des écrits a permis de relever que les connecteurs d'opposition sont diversement employés par les élèves du secondaire. Une description de ces usages va nous permettre par la suite d'analyser les performances linguistiques dans leur désir de communiquer. Mais avant cela, nous commençons par une lecture de la littérature dans ce domaine.

Plusieurs études ont été menées sur ce connecteur. Pour les premières réflexions significatives, on cite principalement Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot (1977) et Oswald Ducrot (1980) qui développent la théorie de l'argumentation<sup>150</sup>. Dans le cadre de l'analyse textuelle, (Jean-Michel Adam, 2008, 122) traite des connecteurs d'opposition, de négation ou contre-argumentatifs *mais, or, cependant* et *par contre*. Dans l'ensemble, ces connecteurs assument une double fonction, relie et oppose deux propositions selon le schéma « P vs Q ».

Au niveau de ce sous-chapitre, nous avons choisi d'analyser l'usage de *mais* et *cependant* compris comme marqueurs d'opposition exprimant un contraste ou une nuance. Il s'agit, pour nous, d'étudier l'expression des liens négatifs entre deux propositions. En tenant compte des dispositions théoriques de départ, nous nous posons ici la question de savoir comment les élèves de troisième construisent la cohésion textuelle quand il est question d'exprimer l'opposition avec *mais* et *cependant*. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle on peut lire les usages dans les écrits des élèves à partir de la catégorisation établie par Jean-Michel Adam pour *mais*. La prise en compte de l'analyse textuelle va aussi par la suite nous permettre de faire une interprétation des occurrences du connecteur d'opposition *mais*. Les énoncés instables des élèves expriment potentiellement plusieurs valeurs et leur interprétation dépend de l'implication du lecteur. La réflexion se fonde en partie sur l'idée qu'il existe une corrélation entre le texte argumentatif attendu et les occurrences du marqueur *mais*, compris

---

<sup>150</sup> Sonia Gómez-Jordana Ferary () affirme : « La nouveauté réside dans la découverte de la notion de contradiction argumentative. Ceci est illustré par le connecteur *mais* qui, dans une structure en *p mais q*, présente un premier argument *p* pourvu d'une orientation argumentative *r*, orientation argumentative qui s'oppose à celle d'un second argument plus fort *q* dont l'orientation est *non-r*. Étant donné que l'on attribue plus de force argumentative à *q* en faveur de *non-r* qu'à *p* en faveur de *r*, l'ensemble *p mais q* tend argumentativement vers *non-r*. Dans Anscombe et Ducrot (1977) deux types de *mais* sont abordés. Un *mais* réfutatif équivalent à l'espagnol *sino* et à l'allemand *sondern* – *il n'est pas intelligent mais (sino) brillant* – et un *mais* argumentatif équivalent à l'espagnol *pero* et à l'allemand *aber* – *il n'est pas brillant mais (pero) il est assez malin* ».

comme traits linguistiques révélateurs des compétences linguistiques acquises par les apprenants<sup>151</sup>.

Pour le connecteur *cependant*, nous pouvons rappeler quelques approches théoriques avant de commencer la lecture de quelques usages. Au niveau sémantique, Marchello-Nizia affirme (2008 : § 37, 40) qu'en ancien français *cependant* était employé essentiellement pour sa valeur temporelle (concomitance) et ce ne serait qu'après qu'il aurait acquis sa valeur concessive : « *Cependant indique une concomitance exacte ou partielle de deux procès. [...] À la fin du XV<sup>e</sup> siècle, il est [...] des contextes où cependant semble bien à lui seul marquer la concession : de la concomitance on peut inférer une opposition [...]* ». Pour le français contemporain, elle note que :

la valeur temporelle (simultanéité/concomitance) de *cependant* est rare, mais tout de même présente lorsque *cependant* forme avec *que* une locution conjonctive. Toutefois, *cependant que*, qui a la même valeur que *pendant que*, « est uniquement littéraire et a une teinte archaïque » (Grevisse 1980 : § 2526 c). La valeur temporelle de *cependant* s'observe également dans la structure corrélatrice [quand p, *cependant* q], qui est aussi très rare en français contemporain [1] Nous n'avons trouvé sur Frantext qu'un seul exemple... [1]. La perte de la valeur temporelle de *cependant*, au profit de la valeur adversative ou concessive, semble être liée à la perte du sens anaphorique de *ce*.

Nous indiquons dans le tableau ci-après les données statistiques des principaux connecteurs *mais* (en position initiale et en position médiane), *or*, *cependant* et *par contre*<sup>152</sup>. Nous ne prenons pas en compte les brouillons ou les avant-textes.

Corpus	formes occurrences	Connecteur <i>mais</i> et <i>Mais</i>	Nombre d'occurrences	Pourcentage
<b>Tous les niveaux</b>	5511	Mais /mais	108 (14 + 94)	1,95%
		Or	2	0,03%
		Cependant	7	0,12%
		Par contre	4	0,07%
<b>Situation de la classe de troisième</b>	2856	Mais/ mais	4 + 24	0,98%
		Or	2	0,07%
		Cependant	1	0,03%
		Par contre	1	0,03%
<b>Situation de la classe de seconde</b>	2061	Mais /mais	5 + 38	2,08%
		Or	0	0%
		Cependant	1	0,04%
		Par contre	0	0%

<sup>151</sup> Nous pensons à l'article de Saez Frédérique, « De la corrélation temporelle à la connexion discursive : les cas de *cependant* et *alors*. », *Langages* 2/2009 (n° 174) , p. 67-82 URL : [www.cairn.info/revue-langages-2009-2-page-67.htm](http://www.cairn.info/revue-langages-2009-2-page-67.htm), consulté en mai 2015.

<sup>152</sup> Les connecteurs contre-argumentatifs *néanmoins*, *quand même* et *pourtant* n'ont pas d'occurrences dans la base de données. *Malgré* a une occurrence dans la copie 43 de terminale. *Bien que* compte trois occurrences dans des copies de troisième.

Situation de la classe de terminale	2554	Mais/ mais	5 + 31	1,40%
		Or	0	0%
		Cependant	5	0,19%
		Par contre	2	0,07%

Tableau sur les données statistiques des connecteurs de négation

Au regard de ce tableau, nous avons choisi de porter notre analyse sur les deux connecteurs les plus usités par les élèves. Il s'agit de *mais* et *cependant*.

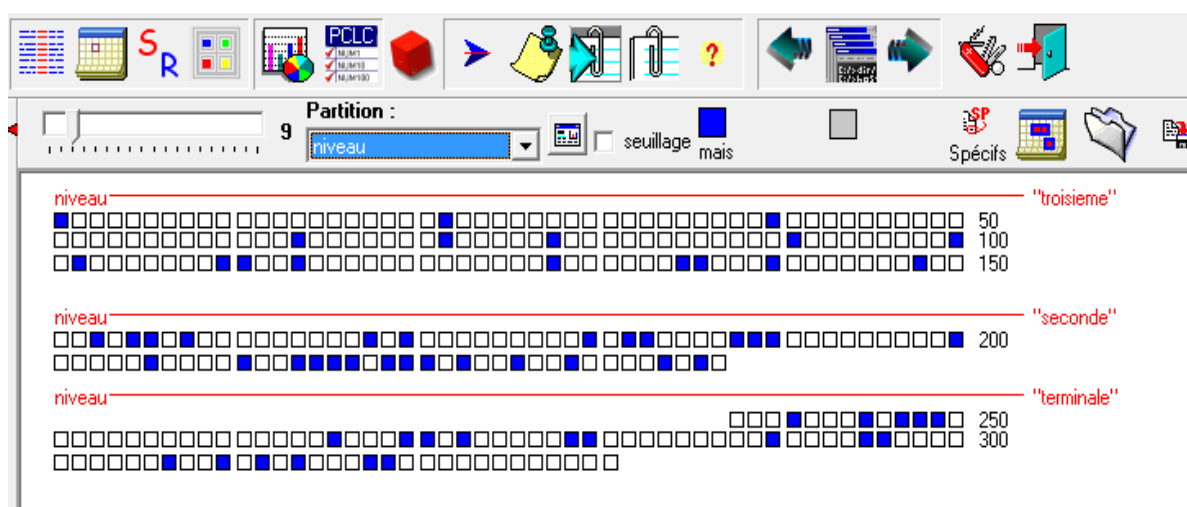
### 7.2.1. Le connecteur *mais*

Ce connecteur compte en effet le nombre le plus élevé d'occurrences et à ce titre, son usage exprimerait mieux la pratique linguistique des élèves. Par ailleurs, nous savons qu'Eddy Roulet et alii. (1985 : 133) retiennent deux propriétés qui caractérisent les connecteurs *bien que*, *cependant*, *mais*, *néanmoins*, *pourtant* et *quand même*.

« (i) d'une part, les connecteurs contre-argumentatifs articulent des actes interactifs entretenant une relation (sémantique, argumentative ou pragmatique) de "contradiction", tout en résolvant cette contradiction à l'intérieur de l'intervention ;

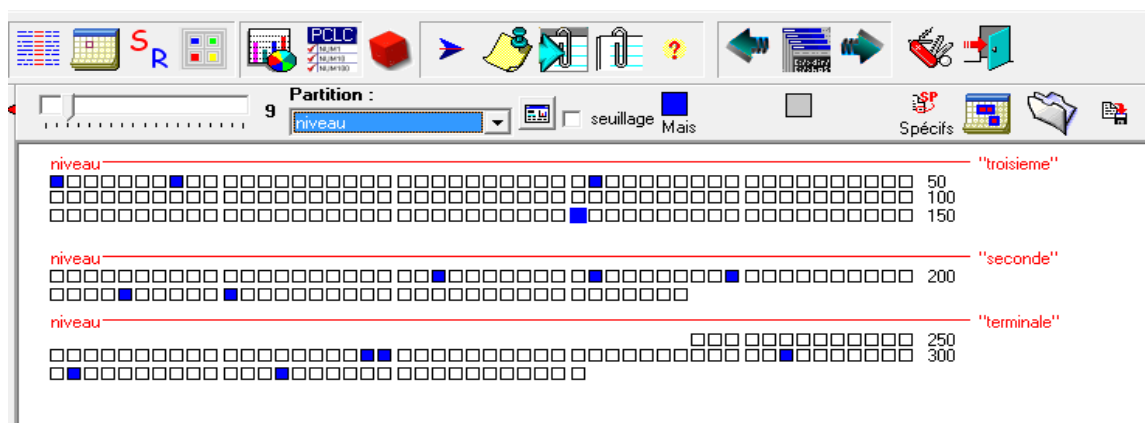
(ii) d'autre part, cette contradiction (et sa résolution) se réalise pragmatiquement par des fonctions illocutoires ou interactives différentes : rejet d'un argument (i.e. le contre-argument), rejet d'un fait et constatation d'une contradiction (dans la terminologie généralement utilisée, concession, réfutation et contre-factualité) ».

Ces différentes données théoriques et matérielles sont notre point de départ. L'analyse du connecteur *mais* dans la base de données permet de noter que ce connecteur est assez présent. La partition par niveau permet de voir la distribution de l'emploi du connecteur *mais* en position médiane. Les cases en bleu représentent les copies où la forme *mais* apparaît au moins une fois.



En position initiale, la distribution de *Mais* se lit dans l'image suivante :





Au regard de ces données, il apparaît que les élèves emploient le connecteur *mais* davantage en position médiane qu'en position initiale. Aucun usage en position finale n'est relevé. Pour la classe de troisième, la prise en compte de la graphie a permis d'éliminer quatre occurrences de « mais ». En effet, le mot *mais* est mal orthographié dans les copies 22, 64 et 78. Et dans la copie 128, c'est le cas de l'adjectif possessif « mes » qui est écrit « mais ». La correction des données permet de noter 24 occurrences en tout pour le connecteur *mais* soit un pourcentage de 0,84%. Pour interpréter ces différents usages du connecteur *mais*, en position initiale ou médiane, nous avons eu recours à quelques éléments théoriques.

#### 7.2.1.1. Aspects théoriques et données du corpus sur le connecteur *mais*

Les élèves du secondaire ont suivi des leçons sur le connecteur à partir des notions de la grammaire traditionnelle. Maurice Grevisse (1991, 1564), Martin Riegel et alii (1994, 525) présentent des points sur les conjonctions de coordination. Le premier reconnaît deux valeurs principales à *mais*. Pour la première valeur, *mais* « coordonne deux mots, deux syntagmes, deux propositions, deux phrases (ou sous-phrases) que le locuteur (ou le scripteur) met en opposition (comme par les adverbes pourtant, cependant, etc.) [...] ». La seconde porte aussi sur une coordination de « formule négative, qui indique ce que l'on écarte, une formule positive exprimant ce que l'on tient pour exact [...] » (M. Grevisse, 1991, 1575). M. Riegel et alii (1994, 527) notent ceci : « *Mais*, fondamentalement asymétrique, ne peut pas coordonner plus de deux termes ni être répété. Il fonctionne comme un inverseur d'orientation argumentative ». Ils reconnaissent trois valeurs à la conjonction *mais*. La première valeur est que le *mais* coordonne « un terme négatif avec un antonyme positif ». La deuxième valeur, il indique que « le deuxième terme est un argument plus fort qui oriente de façon décisive vers une conclusion opposée aux attentes suscitées par le premier ». Pour la troisième valeur, le

connecteur *mais* introduit « dans un dialogue, une rupture avec l'énoncé précédent dont il réfute un présupposé ».

Patrick Charaudeau (1992) aborde le connecteur *mais* à partir uniquement de la notion de restriction. Celle-ci relie deux assertions ayant « au moins un élément constitutif en commun ». Il parle de l'assertion restrictive (où le relateur exprime soit une simple opposition soit une rectification) et de la restriction concessive comprenant la rectification négative et la rectification positive.

Dans le cadre de l'analyse textuelle, plusieurs linguistiques ont étudié les connecteurs. Nous nous sommes appuyée sur les aspects théoriques développés par Jean-Michel Adam (1990) quand il distingue cinq type de *mais*.

Premièrement, il parle du *mais* de renforcement-renchérissement. Employé dans les expressions « non seulement...mais aussi... » ou « il y a ... mais aussi... », ce type de *mais* est généralement construit avec *non seulement* dans la proposition P et combiné avec des adverbes comme *même, aussi, également* dans la proposition Q. Ce *mais* est dit de renforcement parce qu'il porte un argument supplémentaire. Il exprime une certaine énumération ou hiérarchisation par « la différence de charge informationnelle des propositions » et l'insistance. Pour renvoyer à l'argumentation, Jean-Michel Adam indique que P porte la cohésion répétition et Q exprime le nouveau (progression). Le connecteur *mais* introduit alors une « dynamique communicationnelle comparable à l'ordre thème-rhème de la phrase de base ». De cette manière, ce connecteur participe au processus de cohésion ou d'argumentation de l'énoncé.

Deuxièmement, il est question du *mais* réfutatif dont la construction syntaxique repose sur la négation de la première idée. La proposition Q réfute P et le connecteur peut être combiné avec des locutions comme *non pas, non plus, non point*. Jean-Michel Adam (1990, 196) indique clairement :

« A la différence du MAIS<1>de renchérissement (ou d'insistance) qui articule des arguments qui vont dans le même sens en venant seulement en ajouter un nouveau présenté comme possédant plus de poids pour la même conclusion, le MAIS <2> réfutatif articule deux arguments anti-orientés et surtout, il introduit un conflit de paroles que MAIS <1> ne suppose pas du tout. [...] ».

Le mouvement énonciatif est le suivant :

- réfutation par la négation de la proposition P sous-jacente à NON-P ;

- attribution de P à un énonciateur c'est-à-dire à une norme, un système de valeur normé, culturel, idéologique –avec lequel le locuteur ne s'identifie pas (ou plus), soit un effet dialogique ou polyphonique ;
- passage de réfutation (NON-P) à l'assertion d'une proposition Q jusqu'alors empêchée par la proposition P et qui, de plus, justifie la réfutation. En posant Q comme une proposition VRAIE-VALIDE (qu'il prend en charge, donc), le locuteur dénonce la NON-VALIDITE de P.

Troisièmement, Jean-Michel Adam traite du *mais* phatique et/ou de démarcation de segments textuels. Ce *mais* peut exprimer plusieurs valeurs. On l'emploie pour signaler un changement de point de vue, une sorte d'opposition (issue de l'oral), un enchaînement sur une réplique ou une fin de réplique...

Quatrièmement, nous avons le *mais* concessif. Il est semblable au *mais* réfutatif et n'accepte pas la construction avec *non pas*. Jean-Michel Adam indique (1990, 204) que l'usage du *mais* concessif « est révélateur des présuppositions du locuteur. L'existence de cette structure {la proposition NON-P est un argument pour la conclusion NON-Q} révèle un système de normes sous-jacents. On peut dire que MAIS <4> a pour fonction de renverser une proposition {NON-P > NON-P} ».

Cinquièmement, il est question du *mais* argumentatif. Jean-Michel Adam nous propose de tenir compte des exemples ci-après pour différencier le *mais* concessif du *mais* argumentatif.

(60) C'est un étudiant intelligent MAIS il échoue à tous ses examens.

(61) C'est un étudiant intelligent MAIS paresseux.

Jean-Michel Adam nous demande de procéder à une paraphrase et de remplacer le connecteur MAIS par ET POURTANT<sup>153</sup>. Il est ainsi possible de reconnaître que l'exemple 60 admet le remplacement et le connecteur exprime une concession alors que la phrase 61 ne l'accepte pas. Le MAIS argumentatif dévoile l'opinion ou le système de normes du locuteur.

<sup>153</sup> Le *mais* argumentatif est expliqué autrement par Sonia Gómez-Jordana Ferary « Des travaux comme Ducrot (1980), Ducrot et alii (1980), Anscombe et Ducrot (1977 et 1983), jettent une lumière nouvelle sur la description sémantique du connecteur *mais* et de la stratégie concessive. La nouveauté réside dans la découverte de la notion de contradiction argumentative. Ceci est illustré par le connecteur *mais* qui, dans une structure en p mais q, présente un premier argument p pourvu d'une orientation argumentative r, orientation argumentative qui s'oppose à celle d'un second argument plus fort q dont l'orientation est non-r. Étant donné que l'on attribue plus de force argumentative à q en faveur de non-r qu'à p en faveur de r, l'ensemble p mais q tend argumentativement vers non-r ».

Ces différents aspects théoriques nous permettent de lire, décrire et analyser les usages du connecteur *mais* à partir des données de troisième, de seconde et de terminale. Une lecture des usages s'appuyant sur la catégorisation du connecteur d'après Jean-Michel Adam va être la principale démarche théorique. Elle permet d'établir les corrélations suivantes :

#### Classe de troisième

MAIS <1> renforcement	6 occurrences
MAIS <2> réfutatif	7 occurrences
MAIS <3> phatique	2 occurrences
MAIS <4> concessif	3 occurrences
MAIS <5> argumentatif	4 occurrences

#### Classe de seconde

MAIS <1> renforcement	3 occurrences
MAIS <2> réfutatif	6 occurrences
MAIS <3> phatique	0 occurrences
MAIS <4> concessif	31 occurrences
MAIS <5> argumentatif	0 occurrences

Le tableau ci-après permet de visualiser les différentes données sur le connecteur MAIS de la classe de troisième.

Nature du connecteur <i>mais</i>	Occurrences dans le corpus
<b>renforcement-renchérissement</b>	<p>&lt;copie="troisieme_072"&gt;Les routes construites par l'état congolais ne sont pas des réalisations exo - nilo moins encore des faits hasardeuse <b>mais</b> assurent une importance non négligeable</p> <p>&lt;copie="troisieme_091"&gt; [...] En fin, la route ne joue pas juste un rôle de liaison <b>mais</b> plusieurs autres rôle notamment le rôle de transit et aussi elles nous servent pour tout genres de transport. §</p> <p>&lt;copie="troisieme_102"&gt; Non pas seulement pour les marchandises <b>mais</b> aussi pour la fierté congolaise .</p> <p>&lt;copie="troisieme_110"&gt; Ces routes sont construite pas, pour le plaisir <b>mais</b> aussi pour faciliter le déplacement massif de la campagne vers la ville ,</p> <p>&lt;copie="troisieme_110"&gt; Ce n'est pas seulement de construire des routes <b>mais</b> il faut maitre illusions de construire : les ponts , une circulation universelle , la propriété .</p> <p>&lt;copie="troisieme_114"&gt; quant tu na pas de moyen pour emprunter le vol tu doit seulement attendre le jour que le train va aller <b>mais maintenant</b> la ce ne plus le ças.</p>
<b>réfutatif</b>	<p>&lt;copie="troisieme_100"&gt; une personne qui n'a rien à faire peu se mettre à voler <b>mais</b> comme il ya ces chemins qui lui permet de gagner sa vie</p> <p>&lt;copie="troisieme_111"&gt; L'Afrique centrale est bien modernisé parce plusieurs pays n'ont pas des routes, <b>mais</b> notre pays à été bien organisé à cause de la bonne digestion.</p> <p>&lt;copie="troisieme_114"&gt; quant tu na pas de moyen pour emprunter le vol tu doit seulement attendre le jour que le train va aller <b>mais maintenant</b> la ce ne plus le ças.</p> <p>&lt;copie="troisieme_135"&gt; Dans l'autre époque tu ne peu pas quité Kinsoundi pour</p>

	<p>aller vers Mfilou , <b>mais maintenant</b> tu peu partir même à pieds          &lt;copie="troisieme_135"&gt;[...] à l'autre époque pour partir à Pointe-noire faut prendre l'avion ou le train mais le train c'était difficile à partir là-bas il y avait des ninjas qui vous embête, <b>mais maintenant</b> tu peu pour toi partir en paix et sans problème.          &lt;copie="troisieme_136"&gt;J'aimerais un peu partir sur la route nationale numéro deux avant que l'on arrange les gens avaient la difficulté de voyage <b>mais maintenant</b> tous ces tracasseries ne sont plus aujourd'hui          &lt;copie="troisieme_136"&gt; Ses routes favorisent les échanges des marchandises avant on pouvait faire deux à trois jours en route <b>mais</b> aujourd'hui nous pouvons faire juste une journée</p>
<b>phatique</b>	<p>&lt;copie="troisieme_001"&gt;Oh quel sujet : <b>mais</b> la route à plusieurs importances et l'exportation pour des déplacements ou voyager pour un autre pays en ville que tu veut dans ton cœur sur tout actuelle          &lt;copie="troisieme_040"&gt;A chaque fois que l'on pense et raconte <b>mais</b> son histoire n'est jamais fini</p>
<b>concessif</b>	<p>&lt;copie="troisieme_091"&gt; Enfin, la route ne joue pas juste un rôle de liaison <b>mais</b> plusieurs autres rôles notamment le rôle de transit et aussi elles nous servent pour tout genres de transport.          &lt;copie="troisieme_100"&gt;une personne qui n'a rien à faire peu se mettre à voler <b>mais</b> comme il ya ces chemins qui lui permet de gagner sa vie          &lt;copie="troisieme_131"&gt;Donc cette route est la route internationale numéro un qui relie Brazzaville à Pointe - noire. <b>Mais</b> l'état congolais a construit aussi des autres routes, la deuxième route nationale qui consiste à Pointe - noire à un autre pays situé à l'ouest de l'état congolais.</p>
<b>argumentatif</b>	<p>&lt;copie="troisieme_040"&gt;A chaque fois que l'on pense et raconte <b>mais</b> son histoire n'est jamais fini ,          &lt;copie="troisieme_072"&gt; Les routes construites par l'état congolais ne sont pas des réalisations exo-nilo moins encore des faits dangereux <b>mais</b> assurent une importance non négligeable          &lt;copie="troisieme_114"&gt; bien sûr il ya d'autres moyens de déplacement <b>mais</b> tout le monde n'ont pas de moyen pour effectuer le voyage aérien.          &lt;copie="troisieme_140"&gt; Le Congo est riche par les matières premières qui lui arrivent en abondance , <b>mais</b> il est aussi riche par les grandes routes qui relient la capitale aux autres villes et à d'autres états</p>
<b>Autres cas</b>	<p>&lt;copie="troisieme_110"&gt;. Les routes peuvent provoquer des méfaits s'il ya des lieux très mauvaises, construire <b>mais</b> les protéger. Parce qu'elle nous faciliteront d'aller à l'étranger pour un petit temps et l'Etat sera joyeux.          &lt;copie="troisieme_148"&gt; Ainsi le cas d'Éwo à Éwo le pétrole provient de Gabon . Avec cette route si le pétrole de Gabon pouvait arriver jusqu' à Brazzaville <b>mais</b> nous serons gâtés concernant le pétrole avec les lampes ça sera bien .</p>

## Classe de seconde

### Le connecteur *mais* en position médiane

Le logiciel lexico3 fait un décompte de 38 formes occurrences du connecteur *mais* en position médiane et cinq en position initiale pour le niveau de la seconde.

<copie="seconde\_033"> Je pourrai avoir des liens avec des personnes par rapport au travail **mais** si je ne m'exprime pas bien, j'aurai des problèmes et je risquerai de tout perdre .

<copie="seconde\_038">lorsque on dit par exemple le roi de français n'acquiesce, pour un nule en français il ne comprend pas **mais** pour moi qui comprend je sais que c'est le verbe naitre conjugué au passé simple .

<copie="seconde\_039">Notre belle et bien pays quiée le congo , nous somme tous les Congolais et Congolaise **mais** nous avant un pays qui nous a colonisée sest la France **mais** on na des langues d'origines ( la langue du village ) sof que la langue français on nais obligé de le maîtrise dans le cadre de nos études . [...] car on ne sest jamais notre futur **mais** en le prepar bien avant pourqu'un jour on soit respectée

<copie="seconde\_040"> Mais pourtant vous pouvez voir un enfant qui n'ait intelligente **mais** elle s'exprime couramment en français à defois il connaît même pas lire **mais** quand il parle avec une personne vous disez que celle - là elle est intelligents

<copie="seconde\_050"> Enfin la maîtrise du français nous rend honnête dans notre vie , elle te donne de la valeur et si tu la **mais** dans ton cœur tu seras qui tu voudras dans ta vie et l'avenir te sera ouvert .

<copie="seconde\_056"> Le français est la langue parlé presque dans tout les pays **mais** la maîtrise est important [...] tu va aller depose les docier quelque part **mais** si tu connaît parler en français en ne peut pas te prendre dans un compagnie ou une société

<copie="seconde\_061"> Mais chez nous les études c'est le contraire de sa on le néglige **mais** nous ne savons pas que sa nous sauvera un jour . [...] les choses que nous ne devons pas decouvrirre **mais** à ceux du français nous les decouvrons c'est une fierté dans nos vie « comme rita elle néglige le français elle ne sais pas l'importance du français , **mais** un jour elle va se dire si je s'avais il sera trop tard ».

<copie="seconde\_064"> Dans ce monde est permit à tout un chacun de s'exprimé en français , **mais** ce n'est pas aussi le français qui a une avantage les autres langue aussi ont une avantage et très important dans nos vie .

<copie="seconde\_065"> D'autre part il devient un peu compliqué facile à s'exprimer **mais** à écrire.

<copie="seconde\_066"> Il y a d'autres qui font le journaux en pattois **mais** la majorité c'est en français.

<copie="seconde\_067">J'aimerais être maîtresse de français dans **mais** vie . J'aime le français **mais** , **mais** des difficultés en orthographe .

<copie="seconde\_069"> En conclusion je dirais que le français a une avantage pas seulement dans le milieu scolaire **mais** dans les milieu que ça à l'écrit ou à l'orale.

<copie="seconde\_070"> Cette langue est facile **mais** très capricieuse

<copie="seconde\_071"> En dis que la force d'un homme ne depend pas de ses muscles **mais** de sa capacité intellectuelle.

<copie="seconde\_073">Par exemple mon grand frère il est doué en français parlé **mais** nul en écrit,

<copie="seconde\_076"> au lycée en nous sa prend toute les longue **mais** la logue française est avantager par ceque= ( parce que ) tout les pays en leur longue a parlé **mais** la longue française en l'en parle partout

<copie="seconde\_079"> Dans la société une bonne maîtrise du français nous permet de bien nous comprendre si bien que sertainne personnes négliaient le français ; **mais** qu'ils sont confronté à plusieurs probleme

<copie="seconde\_084"> Enfin, si nous avons une bonne maîtrise du français nous seront non seulement intelligent , **mais** nous garantirons notre reussite à l'avenir.

<copie="seconde\_086">Dans le cadre de **mais** études j'ai presentez les avantage d'une bonne maîtrise du français.

#### Le connecteur *mais* en position initiale

<copie="seconde\_023">C'était un vendredi le 23 / 10 / 2010 à 10h . **Mais** avantage d'une bonne maitrise en français .

<copie="seconde\_055"> mois je trouve en français sa me permettre ausi parle bien français ya aussi des gens qui ne pas les études du français. **Mais** j'aime aussi mon études du français sa me permettre à connetrai le mots en français.

<copie="seconde\_061"> et si nous soyons concentré dans les études nous se sentirons a laisse de le parlé et même dans toute les matières nous se retrouvons toujours avec le français . **Mais** chez nous les études c'est le contraire de sa on le néglige

MAIS <1> renforcement	occurrences
MAIS <2> réfutatif	occurrences
MAIS <3> phatique	occurrences
MAIS <4> concessif	occurrences
MAIS <5> argumentatif	occurrences

Le tableau ci-après permet de visualiser les différentes données sur le connecteur MAIS de la classe de troisième.

Nature du connecteur <i>mais</i>	Occurrences dans le corpus
<b>renforcement-renchérissement</b>	<copie="seconde_005"> De fait de decouvrir les choses pas seulement ça <b>mais</b> c'est bien la langue française. <copie="seconde_008">si tu t'exprimes bien en français surtout nous les filles d'autre part les garçons auront peur de nous parler ou de nous approcher c'est pas juste savoir <b>mais</b> aussi sa voir l'écrire et le lire, il change notre milieu de vie .
<b>réfutatif</b>	<copie="seconde_003"> le français nous a beaucoux édé de bien faire les étude ces éque nous aprenés sa deuit (= depuis ) la maison ces pour cela à l'école on été un peut avantagé par aports autre nos amie avait les difculte de bien comprendre un peu <b>mais</b> nous avait la facilite dans toute les matière par ce que (=parce que ) tous les profs nous en ségné en francais <copie="seconde_032"> Le français est une langue que notre pays principalement nos enfants sont fière de parlés, c'est comme notre langue nationale , <b>mais</b> cette langue appartient aux français ils sont nos colonisateurs .
<b>phatique</b>	<copie="seconde_032">Dans le cadre de nos études, la maitrise du français nous a permis d'avoir plusieurs avantages dans nos études et ailleurs. <b>Mais</b> quelle son ses avantages ? <copie="seconde_040"> je vais presentez les avantages d'une bonne maitrise du français. <b>Mais</b> pourtant vous pouvez voir un enfant qui n'ait intelligente
<b>concessif</b>	<copie="seconde_006"> je peut dire et je peut parler les colonisateurs qui avait fondé le français nous avait dit que le français c'est une langue courante <b>mes</b> (= <b>mais</b> ) le français parler et le français écrire c'est pas de la même chose selon mes avantages je peut dire le français parler n'a pas de rature <b>mes</b> (= <b>mais</b> ) le français écrire ya toujours des fautes <copie="seconde_018"> une explication c'est difficile dans la sociétés le français aussi est utile et très avantageux parce que au travaille on parle en français <b>mais</b> dans notre pays le Congo les travailleurs s'exprime en langue ou il veut le français est important pour aussi comprendre le cour de littérature . <copie="seconde_030"> nous allons coser on français <b>mais</b> si je ne connais pas le français je risquerais d'être virré.
<b>argumentatif</b>	
<b>Autres cas</b>	<copie="seconde_020">Dans le cadre de <b>mais</b> études je vais vous présenter <b>mais</b> avantages d'une bonne maitrise du français .

## Classe de terminale

### Le connecteur *mais* en position médiane

Le logiciel lexico3 fait un décompte de 31 formes occurrences du connecteur *mais* en position médiane et en position initiale pour le niveau de la seconde.

Le connecteur *mais* en position initiale

MAIS <1> renforcement	occurrences
MAIS <2> réfutatif	occurrences
MAIS <3> phatique	occurrences
MAIS <4> concessif	occurrences
MAIS <5> argumentatif	occurrences

Le tableau ci-après permet de visualiser les différentes données sur le connecteur MAIS de la classe de troisième.

Nature du connecteur <i>mais</i>	Occurrences dans le corpus
<b>renforcement-renchérissement</b>	<p>&lt;copie="terminale_029"&gt; Car le français éloigne l'homme de la sauvagerie . il n'est pas seulement neccessaire aux études , <b>mais</b> il est neccessaire partout</p> <p>&lt;copie="terminale_033"&gt; qu'il soit inférieur ou supérieur à vous vous allier bien vous défondre et vous respectera non seulement vous <b>mais</b> aussi les couleurs de votre drapeau et vous bénéficieriez en ce moment d'importants avantages.</p> <p>&lt;copie="terminale_036"&gt;</p> <p>le français n'est pas seulement une langues <b>mais</b> aussi une discipline , grâce à elle nous avons appris à écrire des lettres [...] français n'est pas seulement une discipline <b>mais</b> c'est aussi vraiment respecté dans le monde entier,</p> <p>&lt;copie="terminale_042"&gt; Dans le cadre scolaire le français joue de beaucoup et il ne joue pas seulement dans le domaine scolaire <b>mais</b> dans d'autres domaine.</p> <p>&lt;copie="terminale_058"&gt; La maîtrise du français nous permet non seulement d'éviter les fautes grammaticales <b>mais</b> aussi les fautes d'orthographe par exemple pendant l'évaluation</p> <p>&lt;copie="terminale_059"&gt; La maîtrise de l'homme en langue française éprouvé non seulement en sue niveau intellectuel <b>mais</b> aussi d'accueillir une bonne maîtrise en français</p> <p>&lt;copie="terminale_081"&gt; D'abort la maîtrise de la langue française n'est pas seulement la connaitre parlée <b>mais</b> aussi connaitre l'écrire.</p>
<b>réfutatif</b>	<p>&lt;copie="terminale_004"&gt; Dès l'hors nous quittant la maison il nous obligé la langue maternelle , <b>mais</b> arrivée à l'école ou encore en se dialogant avec les condiciples il nous est forcement de parler en langue française.</p> <p>&lt;copie="terminale_043"&gt; et je m'interesse beaucoup à sa malgré je n'est pas plus de maîtrise en cette langue <b>mais</b> j'aime ça sa me donne le savoir vivre , la connaissance</p>
<b>phatique</b>	<p>&lt;copie="terminale_004"&gt;</p> <p>Malgré qu'elle s'ajoute au jours au jours et se retranche <b>mais</b> nous devant seulement s'appliqué et se donner pour y avoir compris quelque chose en faisant des recherche dans les bibliothèque ou à la cité bien qu'il soit notre langue officiel <b>mais</b> il des personnes qui ne savent pas et ne le comprend pas</p> <p>&lt;copie="terminale_013"&gt;Depuis un certain temps la langue française a pri de l'empleur dans le monde ce qui revient à dire que le francais a des avantages et des inconvénients <b>mais</b> ce qui nous intéresse ici ces justes les avantages.</p> <p>bien qu'elle ne soit pas notre langue <b>mais</b> nous avons été colonisé par les français ce qui revient à dire que nous</p> <p>&lt;copie="terminale_032"&gt; jouer avec les mots français à toute fois en faisant des recherches dans le dictionnaire qui peut être le Larousse , Le collins ? Le robert... <b>Mais</b> il est conseillé d'utiliser le Robert car il est littéraire .</p> <p>&lt;copie="terminale_033"&gt;Le français comme toute langue cultivatrice rapporte toujours quelques</p>



	<p>avantages , surtout dans le cadre de nos études . <b>Mais</b> quels sont reelment les avantages de cette langue ?</p> <p>&lt;copie="terminale_056"&gt; La maitrise du français nous favorise beaucoup de chose ou de vertu qui favorise notre émancipation, autrement dit notre épanouissement. <b>Mais</b> , dans le cadre scolaire le français nous permet de bien réfléchir face à une situation quelconque , il nous éduque il nous permet de bien s'exprimer devant un public , il nous permet de bien écrire et lire de bien rédiger...</p>
<b>concessif</b>	<p>&lt;copie="terminale_008"&gt; Dans nos sociétés nous voyons des personnes qui parles français <b>mais</b> ils n'ont pas de la maîtrise pour cette langue .</p> <p>C'est vrai que la langue française n'est pas notre langue maternelle <b>mais</b> nous l'apprenom juste sur le banc scolaire et cette langue nous accompagne par tout dans nos études .</p> <p>&lt;copie="terminale_012"&gt; on parlon de moi j'éte un élève qui ne comprenait absolument rien, nul en écriture et j'avai des lacunes <b>mais</b> grace a cette langue que j'ai appris respectés les accords</p> <p>&lt;copie="terminale_053"&gt; tu peux avoir un travail des diplômes <b>mais</b> si tu ne connait pas t'exprimé en français peu importe la langue que tu connait tu aura toujours des difficultés .</p> <p>tu peu connaitre parler <b>mais</b> si tu ne connais pas lire c'est grave</p> <p>ce n'est pas seulement en français qu'on peut apprendre à lire, a écrire <b>mais</b> en anglais aussi ou d'autres langues dans le monde.</p> <p>&lt;copie="terminale_070"&gt; Lire écrire et parler la langue française sont les clés de reussite des étudiants , <b>mais</b> la compréhension de la langue aussi va de pair avec ces 3 clés .</p> <p>Apprendre le français c'est bien lire et ecrir c'est mieux, <b>mais</b> comprendre le français, le contrôler et essayer de le dominer est pus nécessaire .</p> <p>&lt;copie="terminale_075"&gt;Il est averé que dans le cadre scolaire tous nous parlons <b>mais</b> nous ne la maîtrisons.</p> <p>&lt;copie="terminale_077"&gt;De nos jours à présent le français est envahissant dans tout le pays de la majorité francophones. Précisement , dans certains continents en generals adoptent le français <b>mais</b> dans le cadre national ou international , le français est assimilé partout.</p> <p>&lt;copie="terminale_082"&gt; Le français est une langue à la fois une discipline dans nos écoles , on peut bien beau s'exprimé en français <b>mais</b> , ne pas pouvoir l'écrire la il y a un problème,</p> <p>&lt;copie="terminale_065"&gt;La langue française c'est une langue très riche , elle est à l'origine de nos études . <b>Mais</b> pour avoir une bonne maîtrise de la langue , il y a plusieurs avantages ,</p> <p>&lt;copie="terminale_077"&gt; En somme le français est une langue internationale qui dispose des potentiels acquise dans certains pays francophones parlant le français . <b>Mais</b> , le français est facultatif dans tous les domaines ou disciplines .</p>
<b>argumentatif</b>	<p>&lt;copie="terminale_011"&gt; En conclusion le français est une langue qui ne pas de chez nous , <b>mais</b> qui après la décolonisation et devenu une langue officiel, nationale ; <b>mais</b> certes la bonne maîtrise du français a plusieurs avantages dans notre vie scolaire , quotidienne</p> <p>&lt;copie="terminale_034"&gt; étant donné que la philosophie , l'histoire la géographie , utilisent les mêmes méthodes sur la dissertation si bien que les démarches ne sont pas les mêmes , <b>mais</b> le langage reste le même.</p> <p>&lt;copie="terminale_073"&gt; Tout d'abord apprendre a lire et à écrire cette langue une élève comprend bien cette langue il est cultive et instruit <b>mais</b> pour l'amélioration de son intelligence il pourrais se contenté des livres</p>
<b>Autres cas</b>	

### 7.2.1.2. Analyse des usages du connecteur MAIS

La lecture des occurrences de MAIS nous a permis de faire une classification à partir de la théorie de Jean-Michel Adam. Nous allons lire ou interpréter les usages des élèves pour apprécier leur pertinence.

#### *Le MAIS de renforcement ou de renchérissement*

Nous avons 5 exemples où les apprenants ont employé le connecteur MAIS pour renforcer ou renchérir un argument. La description sommaire présentée plus haut va nous servir de point de départ théorique. Jean-Michel Adam (1990, 193) indique bien ce qui suit : « Ce type de MAIS est généralement construit avec NON SEULEMENT dans la proposition

P et combiné avec MEME, AUSSI, EGALEMENT, EN (DE) PLUS, dans la proposition Q ». La lecture des phrases des élèves de troisième permet de relever que ce schéma est rarement observé. C'est juste dans la copie 102 où nous avons relevé un usage conforme à la syntaxe indiquée. Dans cette séquence, la proposition P formule un argument : « on construit des routes pour favoriser le transport des marchandises ». A ce premier argument, le locuteur en associe un autre : « on construit des routes pour la fierté ».

En dehors de cet usage, les copies des élèves fournissent des exemples où la syntaxe n'est pas respectée. Nous avons observé en effet des usages où les adverbes ou les locutions adverbiales sont omis soit dans la proposition P soit dans la proposition Q soit encore dans les deux propositions. Dans la copie 72, on relève l'omission de l'adverbe « seulement » dans P et de l'adverbe « aussi » dans Q.

<copie="troisieme\_072">Les routes construites par l'état congolais ne sont pas des réalisations exo - nilo moins encore des faits hazardeuse **mais** assirent une importance non négligeable

Une réécriture de la phrase pourrait donner la structure suivante :

72' Les routes construites par l'Etat congolais ne sont pas **SEULEMENT** des réalisations exo-nilo [...] **mais** ont **AUSSI** une importance non négligeable

Au-delà de l'aspect sémantique qui pose encore problème, la réécriture de la phrase permet de comprendre que l'élève énumère trois arguments et dans la proposition Q. De façon évidente, l'omission de « seulement » et « aussi » tend à faire passer l'emploi de MAIS du renforcement au concessif.

La copie 91 offre un autre cas de non pertinence dans la construction syntaxique du mais de renforcement.

<copie="troisieme\_091"> [...] En fin, la route ne joue pas **juste** un rôle de liaison **mais** plusieurs autres rôle notamment le rôle de transit et aussi elles nous servent pour tout genres de transport.

Dans cet exemple, le locuteur emploie dans la proposition P l'adverbe « juste », là où « seulement » est attendu. Et la proposition Q, l'adverbe aussi n'est pas mis en corrélation avec le connecteur MAIS. En tentant une réécriture, nous avons donc à tenir compte de ces omissions :

<copie="troisieme\_091"> [...] Enfin, la route ne joue pas **seulement** un rôle de liaison **mais aussi** celui de transit [...].

La dynamique d'omission des adverbes est encore manifeste dans la copie 110 où deux phrases sont relevées l'une avec l'absence de l'adverbe « seulement » dans la proposition P et l'autre avec l'omission de l'adverbe « aussi » dans la proposition Q.

<copie="troisieme\_110"> Ces routes sont construite pas, pour le plaisir **mais aussi** pour faciliter le déplacement massif de la campagne vers la ville,

<copie="troisieme\_110"> Ce n'est pas **seulement** de construire des routes **mais** il faut maître illusions de construire : les ponts, une circulation universelle, la propriété.

Ces deux phrases d'un même locuteur illustrent les difficultés de l'apprenant dans la manipulation syntaxique des phrases. Il s'agit d'une déficience ou d'une carence qui peut être expliquée à partir de plusieurs hypothèses . Dans l'ensemble, il résulte de cette analyse que l'emploi du connecteur MAIS, dans sa valeur de renforcement argumentatif, n'est pas maîtrisé par les apprenants. La non-maîtrise de la syntaxe a pour principale conséquence de rompre la cohésion textuelle que le connecteur est supposé exprimer. Nous savons en effet que le MAIS de renforcement ou de renchérissement met en relation deux arguments dont l'un est supposé connu de l'interlocuteur et l'autre non, garantissant ainsi d'une part la dynamique de la cohésion répétition au niveau de la proposition P et d'autre part la dynamique de la nouveauté au niveau de Q, dynamique qui garantit la progression textuelle. L'omission des adverbes met en exergue des maladroites d'expression qui laissent les arguments dans une sorte de procédure de juxtaposition. Le lien de renforcement n'est pas perçu de façon évidente. Ainsi, dans les phrases suivantes, la valeur du connecteur MAIS pose problème en raison de la structure syntaxique :

<copie="troisieme\_111"> en peut **aussi** emprunté le bateau, **mais** pour arriver dans se petite village par bateau on peut faire un mois en route.

<copie="troisieme\_114"> Il ya **aussi** le voyage en train **mais** sauf que ce pas tout le jour.

<copie="troisieme\_140"> Le Congo est riche par les matières premières qui lui aie envahit, **mais** il est **aussi** riche par les grandes routes qui relient la capitale aux autres villes et à d'autres états.

Dans ces phrases, l'emploi du connecteur MAIS, en corrélation avec l'adverbe « aussi » est singulier, reste approximatif et le sens du discours est souvent peu évident. Pour le cas de la copie 111, on hésite entre l'idée de renforcement et celle de concession.

- On peut non seulement emprunter le bateau, mais aussi faire la route (renforcement).
- On peut emprunter le bateau, mais on peut faire un mois pour atteindre la destination (concession)

Pour l'exemple de la copie 114, le connecteur MAIS est en usage concurrentiel avec la préposition « sauf ». Le locuteur, après avoir évoqué le voyage par route et par avion, cite le voyage par train. La proposition Q introduite par le connecteur exprime juste une spécificité, une nuance. La présence de « aussi » et de « mais » peut toutefois faire penser à structure de renforcement mal structurée. Le connecteur devrait simplement être supprimé au niveau de cette phrase. Dans la copie 140, la proposition P est mal structurée. Elle est à la forme affirmative alors qu'elle devrait être à la forme négative et contenir la locution adverbiale « non seulement » (le Congo est non seulement riche par les matières premières mais aussi par les grandes routes...). On se rend compte que l'apprenant ignore la construction qu'impose le connecteur MAIS quand il joue le rôle de renforcement ou de renchérissement.

Après cette première analyse, observons le deuxième type de « mais ».

### *Le Mais réfutatif*

La lecture des différentes occurrences du *mais* réfutatif dans les copies des élèves de troisième permet de relever que la négation dans la proposition P ne se construit pas avec la locution de négation NON PAS, PLUS ou POINT. La proposition P est tantôt affirmative tantôt négative. Et dans la proposition Q, le connecteur MAIS est souvent suivi du déictique *maintenant* renforçant soit la notion de rupture temporelle, spatiale ou contextuelle. Dans la copie 100, l'élève emploie le connecteur *mais* comme réfutatif.

<copie="troisieme\_100"> une personne qui n'a rien à faire peu se mettre à voler **mais** comme il ya ces chemins qui lui permet de gagner sa vie

L'idée exprimée dans la proposition P est qu'un désœuvré est tenté de voler des biens d'autrui. A cela, l'élève évoque la construction des routes qui donne des opportunités

d'activités rémunératrices et cela exclut l'éventualité du vol. On est ici dans la problématique de l'articulation de deux argumentations opposées dont parle Marion Carel (2002).

Dans la copie 111, l'élève exprime dans la proposition Q une réfutation de la proposition P selon laquelle « plusieurs pays n'ont pas de routes ».

<copie="troisieme\_111"> plusieurs pays n'ont pas des routes, **mais** notre pays à été bien organisé

La réfutation consiste à affirmer que le Congo dispose des routes. Dans la copie 114, le locuteur se situe au niveau de la temporalité. Il oppose, au sujet des moyens de transport, un temps présent plus propice à un temps antérieur beaucoup chaotique. Dans les copies 135 et 136, l'expression de la réfutation dans la proposition Q se rapporte à des données spatiales. L'apprenant évoque les conditions difficiles de déplacement dans la ville de Brazzaville à une date passée et réfute cette réalité dans une seconde phase. Dans la copie 135 encore, un autre MAIS réfutatif apparaît à partir de la présentation des violences sociales dans un passé récent et de l'affirmation dans la proposition Q d'une situation actuelle de paix.

<copie="troisieme\_114"> quant tu na pas de moyen pour emprunter le vol tu doit selement attendre le jour que le train va aller **mais** maintenant la ce ne plus le ças.

<copie="troisieme\_135"> Dans l'autre epoque tu ne peu pas quité Kinsoundi pour aller vers Mfilou , **mais** maintenant tu peu partir même à pieds

<copie="troisieme\_135"> [...] à l'autre epoque pour partir a Pointe-noire faut prendre l'avio ou le train main le train c'était difcil à partir la-bas il y avait des ninja qui vous embête, **mais** maintenant tu peu pour toi partir en paix et sans problème.

<copie="troisieme\_136"> Jaimeraï un peu partir sur la route nationale numero deux avant que l'on arrange les gens avaient la difficulté de voyage **mais** maintenant tous ces tracasseries ne sont plus aujourd'hui

<copie="troisieme\_136"> Ses routes favorisent les échanges des marchandises avant ont povait faire deux à trois jours en route **mais** aujourd'hui nous povant faire juste une journée

Ces différentes occurrences n'observent pas la syntaxe de la négation de la réfutation. Mais on peut tenter d'identifier le type de MAIS dont il est question.

## Le MAIS phatique et/ou de démarcation de segments textuels

Le MAIS phatique exprime un changement d'idée ou de point de vue. Le changement d'opinion intervient après présentation d'arguments négatifs. Jean-Michel Adam cite un autre cas où le *mais* a une valeur phatique. Dans l'exemple suivant « NON PAS accuser MAIS comprendre », le *mais* est phatique parce qu'il « introduit un changement de point de vue en signalant le passage du récit (raconter ne suffit pas) à l'explication (« il faut aussi expliquer pourquoi ») » (JM. Adam, 1994, 197).

Ce *mais* viendrait de l'oral et est, syntaxiquement, soit en position initiale, soit avec une réplique soit encore terminer une réplique.

Dans le corpus de la classe de troisième, nous avons relevé deux occurrences du *mais* phatique.

Dans la première copie, le *mais* apparaît après une interjection qui exprime soit une surprise soit une satisfaction. Il marque aussi un changement de point de vue et le style est proche de l'oral. Il correspond à l'enchaînement exprimé par *oui mais*<sup>154</sup>.

- <copie="troisieme\_001">Oh quel sujet : **mais** la route à plusieurs importances et l'exportance pour des déplacements ou voyager pour un autre pays en ville que tu veut dans ton cœur sur tout actielle
- <copie="troisieme\_040">A chaque fois que l'ont pense et raconte **mais** son histoire n'est jamais fini

Dans la copie 40, le caractère phatique intervient parce qu'il y a la possibilité de lire un changement de point de vue et le passage du récit à l'explication. Et le style n'est pas loin de l'oral.

## Le MAIS concessif

Le connecteur MAIS exprimant la concession est proche du réfutatif toutefois, il n'admet pas la paraphrase par NON PAS.

---

<sup>154</sup> « [...] l'enchaînement avec *oui mais* atteste que le locuteur accepte le cadre de pertinence factuelle que pose le constituant initiatif, mais en refuse la pertinence inférentielle : la description de *mais* s'applique sans autres. *Non mais* par contre manifeste un refus du cadre de pertinence factuelle, et le constituant introduit par *non mais* peut être assimilé à une réfutation présuppositionnelle [...] » (Eddy Roulet et alii., 1985, 109).

- <copie="troisieme\_091"> Enfin, la route ne joue pas juste un rôle de liaison **mais** plusieurs autres rôle notamment le rôle de transit et aussi elles nous servent pour tout genres de transport.
- <copie="troisieme\_100">une personne qui n'a rien à faire peu se mettre à voler **mais** comme il ya ces chemins qui lui permet de gagner sa vie
- <copie="troisieme\_131">Donc cette route est la route internationale numéro un qui relie Brazzaville à pointe - noire. **Mais** l'état congolais a construit aussi des autres routes, la deuxième route nationale qui consist à pointe - noire à un autre pays situé à l'ouest de l'état congolais.

Dans la copie 91, l'élève pose d'abord un premier argument : « le route ne joue pas juste un rôle de liaison ». Cette structure est à comprendre comme une proposition NON-P qui est un argument pour la conclusion NON-Q : la route joue plusieurs autres rôles. Jean-Michel Adam (1990, 204) de la « fonction de renverser une présupposition {NON-P > NON-Q} ».

Dans la copie 100, la proposition P exprime un argument au sujet de la possibilité de vol pour une personne sans ressource. La proposition Q exprime un autre argument, celui des routes qui permettent de faire des gains. Entre les deux propositions, le connecteur MAIS établit une relation concessive c'est-à-dire une relation exprimant une nuance sémantique. De même, dans la copie 131, le connecteur relie deux propositions où les arguments ne s'opposent pas, ne réfute pas l'une l'autre. L'idée de la « route internationale » est nuancée par celle de plusieurs autres routes.

### **Le MAIS argumentatif**

Dans la copie 40, l'élève emploie un *mais* argumentatif parce que il est possible de procéder à la paraphrase et au remplacement de *mais* par *et pourtant*. On peut ainsi avoir la reformulation suivante :

- A chaque fois que l'ont pense et raconte **et pourtant** son histoire n'est jamais fini,
- Chaque fois que l'on pense et raconte **et pourtant** l'histoire n'est pas achevée

Dans cette première phrase de sa rédaction, l'élève décrit un contexte où le discours sur les routes reste d'actualité. Le *mais* est bien argumentatif car il dévoile l'opinion de l'élève selon laquelle il faut encore parler d'une réalité donnée même si cela a déjà été fait.

Dans la copie 72, nous avons un autre exemple d'emploi du *mais* qui peut être lu comme un *mais* argumentatif. La procédure de paraphrase et de remplacement permet de valider cette perception<sup>155</sup>.

<copie="troisieme\_072"> Les routes construites par l'état congolais ne sont pas des réalisations exo - nilo moins encore des faits hasardeuse **mais** assirent une importance non négligeable

- Les routes construites par l'état congolais ne sont pas des réalisations exo-nilo moins encore des faits hasardeuse **et pourtant** assirent une importance non négligeable
- Les routes construites par l'Etat congolais ne sont pas des réalisations ex-nilo moins encore des faits hasardeux **et pourtant** elles ont une importance non négligeable

La dynamique de l'argumentation dans cette phrase est construite à partir de l'énumération des idées. L'opinion de l'élève exprime une hiérarchie entre les réalisations et les faits hasardeux d'une part et l'importance non négligeable d'autre part. Au niveau du sens, cela est en réalité confus toutefois, syntaxiquement, le *mais* joue son argumentatif.

S'agissant de la copie 114, l'on peut encore lire une dynamique argumentative dans l'emploi du connecteur *mais*. Le remplacement par la locution conjonctive est envisageable. Et, l'élève exprimerait bien, dans la proposition Q, une opinion personnelle.

<copie="troisieme\_114"> bien sir il ya d'outes moyen de déplacement **mais** tout le monde n'ont pas de moyen pour effectuer le voyage aérien.

- Bien sûr il y a d'autres moyens de déplacement **et pourtant** tout le monde n'a pas de moyen pour prendre un vol

Dans la copie 140, nous avons identifié un autre exemple d'emploi du *mais* argumentatif. En évoquant la richesse du Congo, l'élève parle des matières premières dans la proposition P et des grandes routes dans la proposition Q. Les arguments mis en présence ne s'opposent pas. Ils définissent plutôt un système de normes de l'élève.

<copie="troisieme\_140"> Le Congo est riche par les matières premières qui lui aie envahit, **mais** il est aussi riche par les grandes routes qui relie la capitale aux autres villes et à d'autres états .

---

<sup>155</sup> La non-observation des contraintes (syntaxiques et sémantiques) dont parlent Monik Favart et Lucile Chanquoy (2007, 52) ne permet pas au lecteur de mettre en relation les segments textuels selon une hiérarchie donnée. Ainsi l'exemple de la copie 72 considéré déjà parmi les cas de *mais* de renforcement se retrouve encore dans les cas d'argumentation d'une dynamique d'interprétation.



Dans cette manipulation de remplacement, Jean-Claude Anscombe (2002, 125) indique les précisions suivantes :

« *mais* présente une exception qui reste compatible avec la règle, qui ne fait pas sortir du cadre défini par le garant générique convoqué. (*Et pourtant*, en revanche, interroge la validité de la règle convoquée, et situe le débat hors de ce cadre. De façon quelque peu lapidaire, on peut dire que l'exception que présente *mais* en quelque sorte *confirme la règle*, il s'agit d'une *exception ordinaire*. *Pourtant* présente en revanche une exception qui *infirme la règle*, et que nous appellerons *exception extraordinaire* ».

### Des usages singuliers de *mais*

Dans les deux usages ci-après, nous avons des cas difficiles à traiter avec la classification faite par Jean-Michel Adam (1990).

- [<copie="troisieme\\_110">](#). Les routes peut provoqué des mefaits s'il ya des lieu très mauvaises, construires **mais** les protegés. Parce qu'elle nous faciliteront d'aller à l'étranger pour un petit temps et l'Etat serais joileu.
- [<copie="troisieme\\_148">](#) Ainsi le cas d ' Ewo à Ewo le pétrole provient de Gabon . Avec cette route si le pétrole de Gabon pouvait arriver jusqu ' à Brazzaville **mais** nous serons gaté concernant le pétrole avec les lampes ça sera bien .

Dans la copie 110, l'élève emploie le connecteur *mais* dans le sens d'un *mais* de renforcement voire d'un *mais* argumentatif. Mais il ne s'agit pas de cela dans la mesure où la paraphrase et le remplacement par *et pourtant* ne fonctionnent pas. La phrase est sémantiquement confuse et il est difficile d'affirmer que le *mais* introduit un changement d'opinion. Nous partons de la reformulation suivante.

- S'il y a des mauvais lieux, il faut les construire *mais* les protéger.

Une telle proposition reste envisageable parce qu'on peut admettre une valeur concessive à l'expression. Comme pour le *mais* concessif, nous ne pouvons pas faire la paraphrase avec l'expression NON PAS. Le *mais* peut être remplacé par *et* la phrase deviendrait plus acceptable.

- S'il y a des mauvais lieux, il faut les construire *et* les protéger.
- les lieux, il faut les construire *et* les protéger.

Nous admettons ici que le connecteur *mais* employé par l'élève exprime ni une opposition ni aucune autre valeur attribuée d'ordinaire à ce mot. Et on peut mettre cela sur le compte d'un usage non réfléchi de l'élève.

Dans la copie 148, le connecteur *mais* ne joue pratiquement pas de rôle. Il peut être supprimé sans générer un changement de sens. Il est employé comme un mot supplétif.

À travers ces phrases d'élève de troisième, la lecture des différents usages du connecteur *mais* appelle un commentaire global.

### 7.2.1.3. Contexte et usages du connecteur *mais*

En partant de la cohérence discursive du point de vue du scripteur ou de l'élève, nous allons tenter de lire la procédure de traitement du connecteur *mais*. Dans l'ensemble, il apparaît un usage déficient de ce connecteur. Parlant de l'acquisition des marques de cohésion à l'écrit, Monik Favart et Lucile Chanquoy (2007, 52) notent :

« La gestion correcte des marques de cohésion dans le texte écrit suppose que le rédacteur puisse prendre en compte des contraintes de différente nature. Celles-ci peuvent être intra-discursives ce qui signifie qu'elles dépendent uniquement du texte produit sans référence possible à la situation d'énonciation. D'autres contraintes sont pragmatiques, et concernent la prise en compte d'un lecteur potentiel, auquel il faut fournir des informations suffisantes pour interpréter les énoncés. La prise en compte du destinataire en production écrite se mettrait en place vers 11-12 ans (McCutchen, 1988) et ne serait effective que vers l'âge de 13 ans (Martlew) [...] ».

La lecture des usages du marqueur *mais* permet d'affirmer que les élèves ne manipulent pas correctement les contraintes syntaxiques et sémantiques au sein des phrases. Pourtant, les contraintes pragmatiques supposent que ces élèves seraient à mesure de bien employer les marques de cohésion puisque leur âge varie entre 14 ans et 17 ans.

Dans la copie 72, nous avons un emploi de *mais* que nous avons traité de *mais* de renforcement ou de renchérissement même si des contraintes syntaxiques et sémantiques n'étaient pas observées. Et sur cette base, ce même *mais* peut encore être lu comme un *mais* argumentatif. L'interprétation réalisée n'est pas nécessairement pertinente et pose la réalité

d'une insécurité linguistique. Plusieurs autres emplois de *mais* sont classés dans deux ou trois catégories. On enregistre un *mais* qui peut être lu comme un *mais* de renforcement et un usage singulier dans la copie 110. Dans la copie 114, le *mais* est interprété à la fois comme un *mais* de renforcement, réfutatif et argumentatif. Dans la copie 40, le *mais* se lit comme phatique et argumentatif.

Les dispositions pragmatiques nous permettent d'avancer dans la lecture des usages des connecteurs par les élèves. Jacques Moeschler et alii (1994, 198) proposent une double orientation : l'implication contextuelle de P. ou l'explicitation de P. Ils affirment :

« Nous dirons que les conditions d'emploi de *mais* font que c'est soit une implication contextuelle de P, soit son explicitation qui est en cause et que l'implication est parfois une implicite (en l'occurrence une conclusion implicite), alors que l'explicitation est parfois d'ordre supérieur (elle enchâsse la forme logique dans une description d'acte de parole) » (1994, 199).

Pour les différents exemples de notre corpus, nous procédons à une implication pour les classer car les énoncés le permettent plus ou moins. Il existe une implicite provoquée par les propos de l'élève. Dans son intention d'informer, le locuteur donne des éléments syntaxiques et sémantiques qui déterminent l'implication du lecteur. Dans le contexte de l'évaluation d'un devoir, le jeu interprétatif reste délicat (puisque nous savons que le scripteur peut nier l'interprétation faite). On est alors confronté aux problèmes des critères d'évaluation dans les disciplines littéraires.

En guise de discussion, nous pouvons retenir que l'objectif était d'étudier la négation à partir du connecteur *mais* et la cohésion textuelle dans les écrits des apprenants de troisième en République du Congo. L'intérêt de ce travail porte sur la mise en exergue de l'utilisation d'une marque de cohésion à la fin du collège. Nos analyses ont montré des aspects quantitatifs et qualitatifs du connecteur *mais*. Les résultats montrent un effet faible du niveau des élèves en rédaction exprimant sans nul doute une insécurité linguistique. Les faibles performances dans la gestion de la négation mettent en cause les liens progressifs dans les rédactions. L'analyse des occurrences montre les déficiences syntaxiques et sémantiques. Les 24 occurrences du connecteur *mais* sont dans l'ensemble mal employées.

Pour conclure, nous pouvons souligner que ce sous-chapitre s'est limité aux données de la classe de troisième et n'a pas pris en compte celles de seconde et de terminale en notre disposition. La description des données a permis de relever que les cinq types de liens

cohésifs de la grille de Jean-Michel Adam (1990) ne sont pas maîtrisés par les élèves de troisième. L'emploi de *mais* est incorrect dans la majorité des cas et la validation des énoncés n'est possible que grâce à « l'implication du lecteur » dont parlent Jacques Moeschler et alii (1994). La réécriture des phrases a permis d'avoir des connecteurs exprimant à la fois et potentiellement deux ou trois valeurs. Une telle pratique révèle une insécurité linguistique et permet de questionner aussi le processus d'acquisition des compétences linguistiques et le contexte de l'étude.

La perspective de lecture comparative des données de troisième et de seconde/terminale permet de définir de façon plus vaste l'état des lieux sur le niveau d'acquisition et de gestion des connecteurs par les élèves du secondaire au Congo. Après le connecteur *mais*, il est question de poursuivre notre étude avec le connecteur *cependant*.

### **7.2.2. Le connecteur *cependant***

Après la lecture du connecteur *mais* qui est la forme la plus employée dans notre base de données, nous nous intéressons au marqueur *cependant* qui compte en tout 7 occurrences dans l'ensemble de nos corpus. Pour notre réflexion, nous examinons toutes ces occurrences. Nous observons que ce connecteur n'est employé qu'une fois en classe de troisième et une fois encore en classe de seconde. C'est en terminale où nous avons 5 occurrences. Théoriquement, nous notons qu'il existe plusieurs discours sur le connecteur *cependant*. Avant d'analyser ces différents emplois, nous présentons quelques considérations théoriques.

#### **7.2.2.1. *Cependant*, valeur temporelle ou modale**

De façon générale, les ouvrages de grammaire identifient deux valeurs du marqueur *cependant*. Maurice Grevisse (1991 : § 966) indique que « *Ce pendant* a d'abord été un complément absolu ». Il lui reconnaît en français classique une valeur temporelle. Cette valeur temporelle initiale est davantage remplacée par une valeur modale, adversative ou discursive : « *cependant* est adversatif (« néanmoins ») dans le français commun, la langue littéraire lui donne le sens primitif "pendant ce temps, entre-temps" ». De façon consécutive, actuellement, l'emploi de ce connecteur exprime presque exclusivement la seconde valeur.

Monik Favart et Lucile Chanquoy (2007) parlent de l'usage du connecteur *cependant* dans les textes argumentatifs « contrastant des positions opposées ».

Le texte argumentatif, très spécifique, nécessite l'emploi de marques caractéristiques indiquant l'orientation des énoncés ou articulant des étayages opposés (Gombert, 1997). Sont ainsi produits des connecteurs permettant d'appuyer une position

en exprimant la causalité ou la finalité (*parce que, pour...*), ou contrastant des positions opposées (*mais, cependant*), des connecteurs concessifs, marquant la reconnaissance de positions alternatives (*même si, toutefois...*) et des connecteurs marquant la conséquence (*aussi, ainsi, donc...*) ou assurant la spécification des arguments (*surtout, même, notamment...*). Les connecteurs argumentatifs sont, vu leur complexité, acquis beaucoup plus tardivement que les autres.

Christiane Marchello-Nizia (2007) affirme que le connecteur *cependant* exprime principalement la concession et représente un mot composé de deux mots : le pronom *ce* et le participe présent du verbe prendre, *pendant*. Dans son étude sur *cependant* et *alors*, Frédérique Saez évoque le premier connecteur en ces termes : *cependant* permettait d'exprimer en ancien français « une valeur temporelle de concomitance » mais son usage actuel est plutôt discursif. Le connecteur *cependant* instaure « une relation différentielle (oppositive ou concessive) entre les deux propositions qu'il relie ».

#### 7.2.2.2. Analyse des occurrences de *cependant*

Nous allons lire les emplois des apprenants et apprécier la nature des valeurs exprimées. Nous ferons particulièrement attention à la cohésion construite avec cet adverbe. La première occurrence apparaît dans la copie 131 de la classe de troisième.

<copie="troisieme\_131"> C'est le chemin de fer congo-océan qui consiste à relier Brazzaville à Pointe-Noire, cette route située au sud de l'état congolais. **Cependant**, elle était la grande route de l'état congolais par contre les autres routes internationales qui commencent vers le nord-ouest de l'état.

Dans cette copie 131, l'emploi du connecteur *cependant* relie deux phrases syntaxiquement mal structurées et sémantiquement proches. Le connecteur est supposé exprimer une valeur concessive et non temporelle. Mais dans la phrase de l'élève cette valeur de concession est peu conséquente. Une reformulation des énoncés peut aider à comprendre le caractère délicat de son usage.

P1 : C'est le chemin de fer Congo-océan qui relie Brazzaville à Pointe-Noire, cette route située au sud de l'Etat congolais.

P2 : **Cependant**, elle est la plus grande route de l'état congolais.

Nous réalisons que l'élève n'opère pas de distinction entre un *chemin de fer* et la *route*. Il assimile dans l'énoncé 2 le chemin de fer à la plus grande route. Le connecteur semble apporter une nuance sémantique qui va plutôt dans le sens d'un renchérissement. Nous

pouvons remplacer ce connecteur par des marqueurs comme *en plus, de surcroît, en sus, d'ailleurs*. L'apprenant considère le chemin de fer comme la voie la plus importante et le connecteur qui apporte une concession ou une opposition est la locution prépositive *par contre*. Nous avons donc un troisième énoncé où la notion d'opposition se trouve exprimée avec l'adjectif *internationales* et le syntagme *nord-ouest*. De façon implicite, l'élève construit une opposition entre l'idée des routes (nationales) qui relie Brazzaville et Pointe-Noire (et parmi ces routes, il y a le chemin de fer au sud du pays) d'une part et les routes internationales qui sont au nord du pays.

P3 *par contre* les autres routes internationales qui commencent vers le nord-ouest de l'état.

En somme, l'unique emploi du connecteur *cependant* en classe de troisième n'exprime pas de valeur concessive et elle n'assure pas non plus de cohésion textuelle. Au lieu de traduire l'opposition, ce connecteur exprime un renchérissement ; une valeur que ce mot ne véhicule normalement pas. On peut donc se poser la question de savoir si on assisterait à un cas de grammaticalisation. Mais il est difficile de l'affirmer à partir d'un seul exemple.

Le deuxième exemple que nous allons donner est donné par un élève de seconde.

<copie="seconde\_062"> Tu peux avoir ton bac, et tu décides d'aller continuer les études dans un pays francophone comme la France, où la langue nationale est le français donc tu auras l'avantage. **Cependant** tu peux finir tes études et tu n'as pas de travail. On connaît bien le français tu pourrais même devenir traducteur.

Dans cet emploi du connecteur en classe de seconde, nous avons encore *a priori* l'expression de la concession et non de la concomitance temporelle. La lecture attentive des deux phrases en présence pose le problème des énoncés reliés. L'élève construirait une opposition sinon une nuance entre d'une part l'énoncé 1 où il est question d'un bachelier qui aurait l'avantage de la langue s'il poursuivait ses études dans un pays étranger comme la France et d'autre part l'énoncé 2 qui porte sur la fin des études et l'accès au monde du travail (de traducteur) grâce au français. Une telle interprétation des données textuelles ne permet pas de valider l'emploi du connecteur *cependant* dans la mesure où les deux énoncés reliés ne s'opposent pas. Ici encore, comme pour le cas de la classe de troisième, le connecteur devrait être remplacé par les locutions comme *en plus, en sus...* A cette première interprétation de l'exemple de seconde, nous pouvons associer une autre où le connecteur exprimerait la valeur

d'opposition. Nous considérons que l'opposition ou la négation ne s'exprime qu'au sein de l'énoncé 2.

P2 : **Cependant** tu peut finir tes études et tu n'a pas de travaille connaissons bien le français tu même devenir traducteur.

Une reformulation de cette phrase permet d'apprécier l'expression de l'opposition dans cet énoncé et on comprend aussi que la position initiale du connecteur pose problème :

- P2' : **Cependant** situ finis tes études et que tu n'as pas de travail ; connaissant bien le français, tu peux même devenir traducteur.
- P2'' : situ finis tes études et que tu n'as pas de travail ; **cependant**, connaissant bien le français, tu peux même devenir traducteur.
- P2''' : situ finis tes études et que tu n'as pas de travail ; tu peux **cependant**, connaissant bien le français, devenir traducteur.

La reformulation passe par plusieurs étapes de manipulation syntaxique. Ces étapes justifient sans nul les insuffisances des élèves à employer le connecteur *cependant* de façon conséquente. Nous notons que les formes P2' et P2'' ne sont pas satisfaisantes en raison d'une syntaxe quelque peu malmenée. La forme structurale la plus aboutie est celle exprimée dans P2'''.

Nous pouvons ainsi comprendre que la concession est exprimée à un niveau intraphrastique avec un connecteur en début de phrase. Ce qui du point de vue de la conformité au modèle théorique reste un problème. De façon consécutive, la première interprétation permet de parler de grammaticalisation où l'adverbe *cependant* prend le sens de la locution prépositive *en plus*.

Nous poursuivons l'analyse des emplois du connecteur par les élèves de la classe de terminale. Nous relevons ici que sur 5 occurrences, 1 concerne la locution *cependant que*. Les quatre premières occurrences apparaissent dans les exemples suivants :

<copie="terminale\_024">En générale le français est une langue officielle, que tout congolais devait normalement maitriser. **Cependant**, dans le circonstances de nos études le français attribut beaucoup des atouts favorables et bénéfiques aux étudiants.  
<copie="terminale\_054"> [...] surtout en appliquant dans nos études dans notre entourage en peut encore dans la société nous remarquant que de jours en jours

nous devenant riche en découverte des langues. **Cependant** la langue française est la langue la plus souvent parlée au Congo.

<copie="terminale\_058"> Dans le monde actuel il existe, une diversité des langues entre autres : le français. **Cependant** la maîtrise de cette langue nous procure plusieurs avantages.

<copie="terminale\_065"> Certains affirment que : « dans le cadre de vos études il y a les atouts d'une bonne maîtrise du français ». **Cependant** peut-on démontrer les avantages de la langue ?

Dans la copie 24, l'apprenant établit une relation entre deux phrases sémantiquement proches. La valeur d'opposition ou concessive attendue est peu manifestée. C'est plutôt le sens d'une addition qui apparaît.

P1 : le français est une langue officielle, que tout congolais devait normalement maîtriser.

**Cependant**, dans les circonstances de nos études le français attribue beaucoup d'atouts favorables et bénéfiques aux étudiants.

Dans la lecture de cet exemple, il apparaît que P1 contient deux arguments :

- le français est une langue officielle
- tout congolais devrait le maîtriser

La phrase P2 commence par le connecteur *cependant* et porte sur le français qui attribuerait des atouts ou des avantages aux étudiants. Le problème qui se pose est celui des phrases reliées. En tentant une restructuration des phrases, on pourrait avoir :

- le français est une langue officielle *cependant* le français donne beaucoup d'atouts aux étudiants.

Cette restructuration permet de relever le caractère peu conséquent de la relation établie entre les deux phrases. Les deux arguments ne s'opposent pas, ils sont mis ensemble dans une relation d'association. Une telle interprétation pousse à envisager une autre relation avec la seconde proposition de P1 :

- tout congolais devrait le maîtriser *cependant* le français donne beaucoup d'atouts aux étudiants.



Dans cette lecture, la notion de concession émerge même si elle n'est pas bien assumée par les séquences en présence. On peut comprendre le sens de la nuance ou de l'exclusivité exprimée dans cette phrase. L'interprétation que nous construisons va dans le sens suivant :

- Tous les Congolais devraient tirer profit du français *cependant*, il n'y a que les étudiants qui en tirent profit.

Dans cette démarche d'interprétation, le connecteur est équivalent au *mais* concessif et évoque une restriction. La double lecture de la phrase 24 nous permet encore d'évoquer la faiblesse expressive dans la prise en charge des idées.

Dans la copie 54, nous avons une manifestation moins conflictuelle de la valeur concessive du connecteur *cependant*. L'élève confronte la réalité du marché linguistique congolais où plusieurs langues coexistent et relève la spécificité du français comme langue la plus parlée. Toutefois, les énoncés tels qu'ils sont formulés posent des problèmes syntaxiques et sémantiques et le connecteur établit un lien entre des phrases qui ne vont pas nécessairement ensemble.

P1 : [...] nous devenons riche en découverte des langues.

P2 : **Cependant** la langue française est la langues la plus souvent parler au Congo.

L'argument exprimé dans P1 ne renvoie explicitement pas à la pluralité des langues. Il évoque la notion floue et ambiguë d'une « richesse en découverte des langues ». Entre les deux, la logique d'interprétation va retenir l'argument le plus pertinent en fonction du contexte mais l'option sémantique retenue pourra toujours être contestable.

Dans la copie 58, nous avons la troisième occurrence du connecteur *cependant* dans la classe de terminale. L'apprenant met en relation deux phrases dont la première évoque la question de la diversité des langues dont le français et la seconde souligne les avantages de la langue française. Ce lien se construit sur la base de plusieurs aspects implicites ou non dits.

P1 : Dans le monde actuel il existe, une diversité des langues entre autres : le français.

P2 : **Cependant** la maîtrise de cette langue nous procure plusieurs avantages.

Pour accepter la valeur de concession du connecteur entre ces énoncés, il faut admettre l'idée que les langues évoquées dans P1 n'offrent pas assez d'avantages. Et que dans P2, seul

le français serait capable de les fournir. On a ainsi le sentiment que l'apprenant souhaite noter la nature exclusive des avantages du français. La reformulation pourrait être :

- Il existe une diversité des langues *cependant* il n'y a que le français qui offre des avantages.

Le connecteur *cependant* exprime bien une valeur concessive et peut être remplacé par des adverbes comme *mais, toutefois...*

Dans la copie 65, nous avons la quatrième occurrence du connecteur *cependant* du corpus de la classe de terminale. Nous avons une relation entre deux arguments au milieu desquels la concession n'est pas assez nette :

P1 : Certains affirment que : « dans le cadre de vos études il y a les atouts d'une bonne maîtrise du français ».

P2 : **Cependant** peut-on de montrer les avantages de la langue ?

Dans la première phrase, l'élève reprend maladroitement l'énoncé du devoir. La présence du marqueur *certain*s fait penser à un parallélisme de forme qui demanderait l'emploi de *d'autres* dans P2 mais ce n'est pas le cas. Le connecteur *cependant* introduit une rupture avec un énoncé interrogatif qui exprime une sorte de questionnement du scripteur. L'analyse de cette copie nous permet de penser à une ellipse ou une omission du marqueur *d'autres*. P2 exprimerait ainsi un argument opposé à celui du P1. On aurait par exemple :

P2 : D'autres **cependant** pensent que le français n'offre pas d'avantage.

Nous notons, au regard de la pertinence de cette reformulation, que la question contenue dans P2 pose un problème référentiel. A la relation personnelle binaire (certains/d'autres), l'élève substitue une relation ternaire (certains/d'autres/on), une relation où les deuxième et troisième référents sont fusionnés au sein d'une seule unité phrastique<sup>156</sup>. Nous pensons à une possible interférence linguistique entre le français et les langues congolaises.

---

<sup>156</sup> Michel Maillard (1974 : 59) note : « les marques morphologiques des substituts, si importantes dans la répartition des tâches référentielles, correspondent à autant de catégories taxinomiques. La plupart des langues que nous connaissons disposent de morphèmes spéciaux pour actualiser les catégories générales du langage, connues sous les dénominations suivantes : la Personne, la Déixis, le Genre, le Nombre, l'Animation. La première oppose locuteur, allocutaire, délocutif : elle est ternaire. La seconde oppose, en français, le proche au lointain (celui-ci|celui-là) : elle est binaire ; dans d'autres langues, comme le latin ou l'espagnol, elle est ternaire et reflète les oppositions personnelles (en latin : |hic|, |iste|, |ille| correspondent, en gros aux première, deuxième et troisième personnes) ».

Dans la copie 80, nous avons la cinquième occurrence de la locution conjonctive *cependant que*. Cette locution est rare à l'oral. Et les ouvrages de grammaire la considèrent comme vieillie. Elle est similaire aux expressions *pendant que* et *tandis que*. Elle exprime soit une valeur temporelle soit une valeur modale.

La lecture de l'emploi de la copie 80 ne permet pas de comprendre le discours de l'élève. La relation établie par le connecteur *cependant que* ne fonctionne pas correctement.

<copie="terminale\_080">Dans le cadre de nos études l'histoire s'inscrit toujours dans un lieu qu'il soit réel ou fictif. L'école a donc une maîtrise du français. **Cependant que**, les avantages d'une bonne maîtrise du français progressent grâce à l'action des écoles.

En tentant une reformulation des phrases en présence, nous proposons les énoncés suivants avec une syntaxe et un sens plus satisfaisants.

P1' : On acquiert la maîtrise du français à l'école.

P2'' : **Cependant que** les élèves, grâce à l'action des écoles, font des progrès et ont plusieurs avantages.

Cette reformulation si elle peut être satisfaisante, elle accepte difficilement le lien établi par le connecteur. L'énoncé P2'' contient une illustration de l'affirmation exprimée en P1. Le lien serait donc mieux exprimé avec un connecteur illustratif ou justificatif.

### 7.3. Des relations d'explication et d'opposition

Dans ce dernier chapitre, nous avons deux types de connecteurs de justification ou d'explication et d'opposition. Nous savons que les connecteurs (à côté des marques de référence et de la ponctuation) sont des outils linguistiques qui contribuent à la manifestation de la cohésion textuelle<sup>157</sup>. Et nous avons constaté que l'analyse des pratiques linguistiques des élèves révélait quelques problèmes. Elle permet de noter que les différents connecteurs sont quantitativement employés de façon non pertinente et que les justifications ne reposent que sur des hypothèses. Dans cette partie synthétique, nous voulons considérer les relations d'opposition et de justification à partir de quatre hypothèses.

---

<sup>157</sup> Pour Monik Favart, Lucile Chanquoy (2007 : 51), « la cohésion est établie au niveau linguistique du texte, c'est-à-dire des opérations de traduction (Hayes et Flower, 1980). Plus précisément, elle s'exprime *via* les manifestations grammaticales des mises en relations conceptuelles relevant de la cohérence (Bosch, 1985 ; Zammuner, 1986). Parmi les outils linguistiques assurant la cohésion textuelle, trois systèmes de marques ont un rôle privilégié : les marques de référence, les connecteurs et la ponctuation ».

Premièrement, nous pensons à la faiblesse grammaticale ou linguistique des productions écrites des élèves. Les fautes d'orthographe, les maladresses syntaxiques, la mauvaise ponctuation... tendent à valider l'idée selon laquelle les textes ne sont pas construits. Nous nous posons la question de savoir si, au-delà des faiblesses signalées, les connecteurs contribuent à construire la cohésion textuelle.

La lecture des copies permet de noter que les textes restent compréhensibles ou interprétables. Même si les schémas syntaxiques ne sont pas souvent observés et que les fautes restent nombreuses, la cohésion textuelle n'est pas perdue. La réécriture ou la reformulation d'un énoncé se fait en fonction des données linguistiques exposées dans le discours de l'élève et du contexte de communication. Nous savons que les marques de référence et la ponctuation dans les productions écrites présentent également des faiblesses considérables. Nous réalisons que la cohésion textuelle manifestée dans une production écrite peut être moins structurée mais finit par exprimer un sens acceptable et donc poser une cohérence textuelle. La cohérence du point de vue du scripteur implique, selon Maria Chuy et Fabienne Rondelli (2010 : 86) deux types de contraintes : celles liées au texte déjà produit et celles liées aux limites mémorielles du sujet. Si ces contraintes participent d'une expérience partagée entre le scripteur et le lecteur, la prise en charge de l'énoncé est facilitée en dépit des maladresses. Ainsi les contraintes énonciatives, thématiques et structurelles offrent-elles les fondements d'une écriture et d'une lecture de tout énoncé. Il ne s'agit pas d'observer au pied de la lettre toutes ces contraintes pour produire un énoncé porteur de sens ; il est plutôt question d'observer des éléments de ces contraintes pour une spécificité cohésive qui devient finalement une spécificité discursive. Les marques stylistiques se lisent à ce niveau. A ces premières contraintes s'ajoutent d'autres. Les contraintes mémorielles, les contraintes liées à la Mémoire à Long Terme, les contraintes liées à la Mémoire de travail permettent également de comprendre le cadre de la rédaction.

Sans aller à une lecture de toutes ces contraintes pour apprécier comment les élèves les ont gérées, nous allons présenter quelques aspects liés aux contraintes énonciatives et/ou structurelles d'une part et aux contraintes liées à la Mémoire à Long Terme et/ou à la Mémoire de travail d'autre part.

### *7.3.1. Contraintes énonciatives et/ou structurelles*

Plusieurs aspects linguistiques peuvent être abordés dans les contraintes énonciatives et dans les contraintes structurelles. L'élève construit la cohésion de son discours à partir de ses

compétences linguistiques. Il rédige des formes discursives qu'il considère correctes syntaxiquement et/ou sémantiquement.

Au niveau énonciatif, nous avons retenu quelques aspects liés aux langues en contact. Nous savons qu'au Congo, la plupart des locuteurs pratiquent une ou plusieurs langues en dehors du français. Les données sociolinguistiques sur les élèves l'attestent. Nous avançons donc l'hypothèse selon laquelle les faiblesses constatées dans l'emploi des connecteurs d'explication partirait d'une réalité linguistique des langues locales. S'il existe une certaine porosité dans l'utilisation des connecteurs de justification chez les élèves du secondaire, c'est probablement en raison d'une interférence linguistique entre le français et les langues locales comme le kituba et le lingala. Dans les langues du marché linguistique congolais, il n'y a pas de mots exprimant les nuances traduites par *car*, *parce que*, *en effet*, *par exemple*, etc. Dans les constructions avec *car*, la relation causale et la relation de justification énonciative (qui se lit à travers une syntaxe intangible) ne sont pas différenciées.

- Le Congo est un pays de transit *car* il est au cœur de l'Afrique centrale.
- Le français est important *car* le professeur est parti en voyage.

Dans le premier exemple, le connecteur exprime un lien causal alors que dans la seconde phrase, le connecteur n'exprime pas une relation de causalité. Il établit un lien explicatif. Il s'agit d'une justification énonciative et argumentative que le lingala ou le kituba ne vont pas distinguer. Le marqueur kituba *samu (ti)* et le marqueur lingala *mpo*. Si en français le *car* de justification énonciative ne peut être en position initiale, aucune règle ne l'interdit en langues locales. Ainsi, il est tout à fait possible d'avoir les énoncés suivants :

*Samu ti mulakisi me vunda, falanse kele na mufunu* (kituba)

*Mpo molakisi ake mobembo, falanse ezali likambo linene* (lingala)<sup>158</sup>.

A côté de cette non intangibilité du connecteur *car*, nous constatons aussi une absence de différence lexicale entre *car* et *parce que* qui se traduit encore par les mêmes marqueurs *mpo* et *samu*.

Il a mangé *parce qu'*il a trouvé de la nourriture.

*Yandi me dia samu (ti) yandi me kuzua madia* (kituba).

*A li mpo azui bilia* (lingala).

Nous avons noté *infra* la possibilité d'employer l'un ou l'autre des deux connecteurs dans la copie 43 (de la classe de troisième).

---

<sup>158</sup> René Van Everbroeck (1985 : 306) traduit *parce que* par les unités lexicales *zambi*, *mpo*, *mpámba te*. Nous signalons toutefois que le lingala parlé à Brazzaville (République du Congo) et celui parlé à Kinshasa (République démocratique du Congo) n'ont pas souvent les mêmes unités lexicales ou les mêmes structures.

P1 :La route est une infrastructure de base

P2 : **car** [*parce qu'*]/elle joue un rôle principal pour le développement du Congo,

Les termes *samu ti* et *mpo* sont indifféremment traduits par *car* ou *parce que*. Le contexte énonciatif peut donc justifier l'emploi indistinct du connecteur

Dans l'exemple suivant « Il a mangé parce que l'assiette est propre », la conjonction de subordination *parce que* peut être remplacée par le coordonnant *car*. Nous savons que théoriquement le connecteur *car* exprimant une relation de justification énonciative relie deux énoncés qui ne reposent pas sur un lien de causalité. Procéder à une telle reformulation correspond à une mise en exergue de la transversalité sémantique des connecteurs. Et il n'est pas exclu que l'emploi indistinct de *car* et de *parce que* touche aussi les connecteurs comme *en effet* et *par exemple*.

Les programmes scolaires n'évoquent pas explicitement le connecteur *en effet*. Au collège comme au lycée, les apprenants ne reçoivent donc pas des cours sur ce connecteur. Certes de façon exceptionnelle, un enseignant peut l'aborder. Les connaissances lexicales et syntaxiques ne sont pas conséquentes. Et, il est intéressant de voir comment par exemple dans la presse, les locuteurs emploient ce connecteur.

- A cette occasion, le ministre Opimbat a annoncé la dénomination du complexe de Kintélé et des différents gymnases construits à Brazzaville pour le déroulement de ces jeux africains qui ont commencé. **En effet**, le complexe de Kintélé a été débaptisé Complexe de la concorde [...], (*Emmanuel*, n° 186, p. 2).
- Face à cette dérive, l'IDC et ses militants ont décidé de résister pacifiquement, de porter haut la voix de la majorité silencieuse, celle du Peuple profond. **En effet**, depuis quelques mois, sous l'impulsion populaire et la détermination des dirigeants des deux plateformes précitées, une dynamique pour l'alternance s'accélère dans notre pays (*La grille* n° 214, p. 7).
- Au niveau de l'armée de l'air, l'on a eu à faire le même constat. En effet, quelque 200 appareils (hélicoptères, avions de chasse, etc.) ont survolé le boulevard du défilé (*Tam Tam d'Afrique*, n° 427, p. 10).

Dans ces trois exemples, nous notons que dans le journal *Emmanuel*, le connecteur est bien employé et traduit bien l'idée de confirmation qu'exprime ce type de connecteur. Le deuxième exemple est également pertinent du point de vue du contenu. Dans cet exemple tiré de *La grille*, la première phrase P1 évoque une question de résistance pacifique et la phrase P2 introduite par le connecteur *en effet* présente l'accélération d'une dynamique pour une alternance. Dans le troisième extrait, le connecteur est d'un emploi un peu délicat. P1 évoque un constat peu explicite. Le terme *constat* est perçu comme une anaphore lexicale qui fait allusion à l'arsenal militaire chinois (l'article porte sur la Chine qui célébrait sa victoire contre l'agression japonaise). P2 ne confirme vraiment pas l'argument du premier énoncé.

Au regard de ces emplois du connecteur dans la presse, nous pouvons reconnaître que la pratique est plutôt pertinente. Une prise en compte des données plus considérables peut aider à tirer des conclusions instructives.

S'agissant des connecteurs d'opposition étudiés, nous voulons évoquer un aspect lié au contact des langues du marché linguistique congolais. Nous réalisons que les deux formes retenues *mais* et *cependant* n'ont principalement qu'une seule forme dans les deux langues nationales congolaises traduisibles (kituba et lingala) : *kasi*. Nicaise Bahouamio et al. (2007 : 81) présentent en kituba deux sens du mot *kasi*, un premier indiquant une opposition entre deux propositions traduisible par le connecteur *mais* et un second exprimant une restriction et traduisible par *cependant* ou *mais*. En lingala, René Van Everbroeck (1985) propose deux mots différents pour traduire les deux connecteurs *mais* = *kasi* et *cependant* = *nzokandé* ou *ndé*. Au regard de ces données linguistiques, il peut être permis de lire dans les pratiques des élèves l'incidence d'une interférence linguistique. Il y a une transposition du schéma des langues locales en français sans tenir compte des contraintes existantes en français. Les nuances sémantiques, les différentes catégories de *mais* ne sont pas considérées par le scripteur non seulement parce que les programmes scolaires ne les abordent pas mais aussi parce que les langues locales ne distinguent pas leurs spécificités.

Plusieurs autres aspects peuvent être évoqués ici comme la comparaison des données linguistiques à ceux d'un corpus oral. La prise en compte de la presse écrite, de certains types du discours du milieu social congolais... peut aider à comprendre les velléités de grammaticalisation relevées pour certains connecteurs ou d'autres particularités liées à la construction de la cohésion textuelle.

### 7.3.2. Contraintes liées à la Mémoire à Long Terme et/ou à la Mémoire de travail

Pour comprendre le sens des productions écrites des élèves, nous pouvons tenir compte de la Mémoire à Long Terme et de la Mémoire de travail. La première mémoire renvoie aux connaissances acquises par l'élève dans le contexte scolaire et extrascolaire. Elle implique les leçons de grammaire française apprises aussi bien à l'école primaire qu'au secondaire. Les souvenirs de l'apprenant activent des compétences linguistiques. La seconde Mémoire concerne la prise en charge de la progression textuelle. Nous évoquons ici quelques aspects qui peuvent caractériser la réalité de ces mémoires chez les élèves du secondaire au Congo.

Trois autres facteurs peuvent permettre de prendre en compte le discours ou la phrase de l'élève. Premièrement, nous notons que les connaissances mobilisées font partie de la Mémoire à Long Terme.

Dans le cadre scolaire congolais, il existe des enseignements de géographie où le Congo est considéré comme un "pays de transit". Et il se trouve que le sujet de rédaction proposé demande des compétences en français et en géographie. L'expérience vécue prend aussi une place considérable dans la construction des réponses. Une réponse adéquate dépend donc d'une certaine culture générale.

Dans la copie 24 de la classe de troisième, nous avons, en guise d'exemple, la présentation de l'argument et sa justification par des données de la Mémoire à long terme.

<copie="troisieme\_024"> En effet, le Congo est un pays de transit, **car** il est située au cœur de l'Afrique centrale qui dispose des nombreuses routes. Ces routes favorisent les importations et les exportations (l'arrivée des marchandises et la sortie des marchandises) il permet aussi l'évacuation de certaines personnes et des certains produits qui à boutissent le développement économique d'un pays.

En notant la situation géographique du Congo dans l'Afrique centrale, le nombre des routes, les importations et les exportations et le transport des voyageurs et des marchandises, l'élève fait preuve d'une culture générale, une culture générale qui repose sur la Mémoire à long terme. Les idées avancées correspondent à une perception d'une réalité congolaise supposée illustrer l'argument initial.

Deuxièmement, il nous faut considérer les motivations du scripteur. En employant le connecteur *car* dans l'extrait retenu ci-dessus, l'élève cherche de façon effective à expliciter un propos tenu. Le lecteur a donc un surplus d'informations pour mieux comprendre l'émetteur. L'élève établit un lien entre P1 où il est question du Congo compris un pays de transit. Cette phrase est expliquée par P2 qui contient deux arguments : la situation géographique du Congo en Afrique centrale et les nombreuses routes du pays. Il se trouve que ces deux arguments n'expliquent en rien P1. Le Congo est un pays non pas parce qu'il se trouve en Afrique centrale et possède plusieurs routes mais parce que des pays frontaliers utilisent son chemin de fer pour importer et exporter des marchandises. L'élève fait référence aux importations et aux exportations dans la phrase qui suit. Il exprime ainsi une mémoire de travail et offre une possibilité de lecture. Même s'il n'indique pas que les importations et les exportations doivent être celles d'un pays tiers, l'élève offre des éléments du contexte, des éléments qui permettent de comprendre le sens des énoncés. En conséquence, les motivations de justification du scripteur vont dans le sens d'une explication mais le texte produit ne le manifeste pas assez.

Troisièmement, la rédaction est un texte contenant des indices textuels sémantiquement porteurs de sens. La construction du sens ou l'interprétabilité des énoncés reste possible



même si des maladroites d'expression caractérisent la plupart des phrases d'une rédaction. La mémoire de travail permet d'indiquer des indices qui favorisent des lectures ou des interprétations de la production écrite. Les contraintes liées à la Mémoire à long terme concernent aussi les données extralinguistiques qui permettent de produire ou de lire tout énoncé. Le discours des élèves de troisième est ainsi à comprendre dans un contexte congolais où la politique dite de « la municipalisation accélérée » fait du bitumage des routes un axe de travail du gouvernement congolais et où les médias participent à la construction d'une vision de la réalité sur les routes. Dans son expression, l'élève manifeste une certaine réception de ce discours mélioratif sur les routes. Par ailleurs, dans le contexte d'une évaluation (celui d'un examen d'Etat), il est peu évident que l'élève puisse, de façon assez directe, exprimer une opinion négative.

La lecture de ces quelques contraintes de langue et de mémoire donne une idée du contexte dans lequel l'apprenant produit son discours. L'emploi des connecteurs situe l'élève dans la dynamique de la création textuelle et les différentes rédactions montrent que la phase d'apprentissage n'est terminée.

#### **7.4. Conclusion**

La lecture des explicatifs et des oppositifs a été réalisée sur quelques données du corpus. Les résultats n'offrent donc que des tendances. Quantitativement, les explicatifs *parce que*, *car* et *en effet* ont fait l'objet de premier de ce chapitre 7. L'usage de ces connecteurs dans la construction de la cohésion textuelle reste faible. Les démarches des linguistiques ne sont pas majoritairement suivies par les apprenants. Nous avons également porté notre attention sur les connecteurs exprimant une opposition au sein d'une relation textuelle. L'usage de *mais* et *cependant* sans constituer une véritable opposition a permis de décrire les compétences des apprenants. Les faiblesses apparaissent encore de façon saillante et cela donne l'impression que la théorie linguistique constitue un outil d'analyse trop sophistiqué pour étudier des textes maladroits des élèves francophones africains.

Le caractère non exhaustif de notre analyse permet d'envisager un élargissement de la réflexion pour mieux saisir les pratiques à ce sujet.

## 7.5. Conclusion partielle

L'expression de la justification et de l'explication d'une part et celle de l'opposition d'autre part ont donné lieu à une investigation à partir de plusieurs connecteurs. Les outils théoriques ont permis de décrire les usages des élèves et ces mêmes usages ont permis de dévoiler des spécificités d'usage de la langue française dans un contexte plurilinguistique.

Dans la première phase de ce chapitre 7, nous avons lu les connecteurs de justification. Quatre connecteurs ont été analysés : *car*, *parce que*, *par exemple* et *en effet*. En nous appuyant sur des outils théoriques donnés, nous avons décrit les énoncés des élèves par une prise en compte systématique d'exemples dans les trois niveaux : troisième, seconde et terminale. Le résultat de ces descriptions montre que la syntaxe et la sémantique des connecteurs ne sont pas souvent observées. La prise en charge de ces énoncés a conduit à proposer des reformulations énonciatives dans le but de rendre acceptables les phrases des élèves. Ce travail de relecture a permis de relever l'absence fréquente de pertinence des emplois microsyntaxiques et macrosyntaxiques de *parce que*, de noter que le connecteur *car* causal était souvent mal employé et que celui exprimant une relation de justification énonciative et argumentative n'obéissait pas toujours à l'intangibilité de l'ordre syntaxique. Nous avons aussi relevé que l'emploi du connecteur *par exemple* s'opérait davantage à partir du rapport de l'indication non spécifique et de l'illustration. A ce niveau aussi, la relation d'exemplification n'est toujours pas employée avec pertinence. Dans la majorité d'exemple, il y a des maladresses à différents niveaux qui justifient les reformulations énonciatives proposées. La lecture du connecteur *en effet* a obéi à la même démarche. Nous avons analysé la valeur de confirmation exprimée par les textes des élèves. Nous avons réalisé que la majorité des occurrences n'exprimait pas la valeur discursive de confirmation que ce connecteur est supposé exprimer. La discussion menée a permis de comprendre les énoncés des apprenants grâce aux reformulations.

La deuxième phase de ce chapitre a été la lecture des connecteurs d'opposition. Le développement de ce point a porté sur les deux connecteurs les plus employés dans les corpus : *mais* et *cependant*. Le premier connecteur (*mais*) a été lu à partir de la théorie de Jean-Michel Adam. Les cinq catégories (renforcement ou renchérissement, réfutation, phatique, concession et argumentation) ont permis d'analyser les usages des élèves des trois niveaux d'études. Nous avons constaté que le *mais* est principalement employé dans des énoncés de renforcement et de concession. Les maladresses syntaxiques, les fautes d'orthographe rendent souvent les énoncés peu conséquents et un travail de réécriture a été

effectué pour tenter d'interpréter les textes des apprenants. C'est ce travail de réécriture qui permet d'envisager la cohésion textuelle.

Le second connecteur d'opposition analysé est le connecteur *cependant*. Théoriquement cet outil linguistique exprime deux valeurs distinctes. Il sert à traduire soit une relation à valeur temporelle soit une relation à valeur modale et la modalité est oppositive ou concessive. Les 7 occurrences du connecteur ont été analysées et les conclusions indiquent que les élèves ne l'emploient, dans la majorité des cas, ni dans sa valeur temporelle originelle ni dans sa valeur concessive actuelle. Un élan de grammaticalisation est relevé par le fait que ce connecteur tend à exprimer une relation de renchérissement. A cette étape encore, nous avons procédé à une réécriture des énoncés pour proposer ce que les apprenants voulaient effectivement dire.

Après ce deuxième point sur les connecteurs d'opposition, nous avons présenté une synthèse pour discuter des théories, des pratiques des apprenants et de l'effectivité de l'expression de la cohésion textuelle. Nous avons pris en compte quelques paramètres comme ceux liés aux faiblesses d'expression des élèves, à l'incidence des interférences linguistiques (phénomène des langues en contact), aux déficiences des programmes et des leçons de grammaire française destinés aux élèves, au contexte sociolinguistique...

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

---

A la fin de notre recherche, nous réalisons que la lecture des anaphores et des connecteurs dans les écrits scolaires des apprenants du secondaire de la république du Congo permet de noter des aspects liés à l'enseignement/apprentissage, à l'usage voire à la représentation de la langue française. En mettant l'accent sur l'usage des organisateurs du discours, nous avons cherché à comprendre les aptitudes des scripteurs à prendre en charge leur propre production discursive. Organiser ou hiérarchiser des éléments d'un discours traduit une réelle compétence linguistique. L'expression des idées est encadrée par un discours épilinguistique que manifestent des outils linguistiques comme les anaphores et les connecteurs. Ces outils construisent la cohésion textuelle laquelle est la base de la cohérence discursive. Pour rendre possible cette recherche, nous avons constitué une base de données avec des copies et brouillons des élèves. Nous avons aussi eu recours un ensemble d'outils théoriques pour décrire et interpréter les usages linguistiques. Dans l'ensemble, nous avons les textes de la classe de troisième et les textes et les avant-textes des classes de seconde et de terminale. La linguistique textuelle a principalement permis de lire les différents exemples tirés corpus définis dans le cadre de cette étude. Les anaphores et les connecteurs compris comme des marqueurs de cohésion textuelle sont les deux phénomènes discursifs sur lesquels nous avons choisi de travailler. Et ces phénomènes sont étudiés dans les parties 2 et 3 de cette thèse de doctorat. Pour gérer les nombreuses questions théoriques et méthodologiques liées à l'approche du sujet, nous avons élaboré une première partie qui traite du contexte et de la méthodologie.

Organisée en trois chapitres, la première partie de la thèse a posé les bases de la réflexion. Nous avons ainsi, de façon non exhaustive, abordé des questions théoriques sur la cohérence et la cohésion textuelles. Dans le premier chapitre, nous avons pris en compte des considérations générales sur les concepts de cohésion et de cohérence. Les réflexions de Michel Charolles, François Rastier, Francis Corblin, Jean-Michel Adam, Dominique Maingueneau et bien d'autres ont permis de délimiter l'objet de la recherche et de traiter des écrits scolaires. Les critères garantissant la cohérence d'un texte ont été lus à partir des dispositions de Michel Charolles (1978). La continuité thématique, la progression textuelle, la non contradiction des propos avancés et la mise en relation de tous les éléments d'information correspondent à des conditions à remplir pour une cohérence textuelle. L'opinion de Bernard Combettes (1993) sur la cohérence textuelle comprise comme l'ordre des éléments de

l'énoncé et la hiérarchisation des unités syntaxiques a permis de consolider notre dispositif théorique. Nous avons encore, à ce titre, la conception de Maria Chuy et Fabienne Rondelli (2010) qui a aidé à préciser les relations de cohérence vues comme une relation sémantique. Théoriquement, S. Carter-Thomas (2000), de Nicole Delbeque (2002), France H. Lemonier et Odette Gagnon (2010) présentent quelques réflexions sur la cohérence textuelle.

En cherchant à comprendre la manière dont les apprenants du secondaire construisent la cohérence au sein de leurs textes, nous avons perçu la pertinence des indications de Maria Chuy et de Fabienne Rondelli au sujet de la cohésion textuelle du point de vue du scripteur. Les six contraintes (énonciatives, thématiques, structurelles, mémorielles, celles liées à la Mémoire à long Terme et celles liées à la Mémoire de travail) ont permis d'orienter l'interprétation des usages des anaphores ou des connecteurs. Si la cohérence textuelle représente un niveau global de l'ensemble d'un texte, les marques de cohésion sont plutôt des outils linguistiques exprimant explicitement des relations de progression ou de continuation textuelle. Les anaphores et les connecteurs sont des types de marqueurs qui ont retenu notre attention. Comme le précisent Michel Maillard (1974), Georges Kleiber (1994), Corinne Rossari (2000), Dominique Maingueneau (2002)... les anaphores indiquent des répétitions et de la continuité au sein d'un texte. Elles contribuent à la manifestation de la cohésion textuelle. Théoriquement, l'emploi correct des anaphores garantit l'expression d'un thème et la hiérarchisation des idées. La cohésion textuelle n'est que le résultat d'un usage efficient des marqueurs linguistiques qui contribuent à l'organisation du discours.

La présentation du contexte scolaire a porté essentiellement sur la lecture de la place accordée à l'enseignement/apprentissage des anaphores et des connecteurs dans les programmes scolaires congolais. A ce cadre pratique s'ajoute un ensemble de livres ou de manuels que les enseignants utilisent pour enseigner des notions souvent complexes. Nous avons constaté l'existence d'une diversité de manuels (recommandés et non recommandés) qui fragilise le dispositif pédagogique prévu par les institutions étatiques. Les élèves n'apprennent pas les mêmes leçons et ignorent souvent les spécificités sémantiques associées aux notions d'anaphores et de connecteurs. La lecture des cahiers des élèves a en effet permis de relever les déficiences des cours sur ces différentes notions. Les concepts employés sont ceux de la grammaire traditionnelle ; rendant ainsi étranges (aux yeux des apprenants) des notions de la linguistique textuelle.

Nous avons finalisé l'approche des bases de notre réflexion avec le chapitre 3 portant sur la méthodologie de la recherche. Nous avons eu recours à plusieurs démarches théoriques. Nous avons indiqué comment nous avons construit des corpus ayant permis la conduite de

l'étude. La sélection des échantillons a été réalisée selon une démarche sociolinguistique aléatoire définie par Bruno Marien et Jean-Pierre Beaud (2003). Compris comme des « données servant de base à la description et à l'analyse d'un phénomène »<sup>159</sup>, les corpus de notre thèse ont été construits à partir des productions écrites des élèves des classes de troisième, de seconde et de terminale. Nous avons rassemblé 331 copies ou textes et 171 brouillons ou avant-textes soit un total de 502 productions écrites constituant concrètement notre base de données. La prise en compte des avant-textes et des textes a permis de prendre en compte quelques nuances lors de la lecture des données. La numérisation de ces différents écrits scolaires a rendu possible une exploitation sélective des données les plus saillantes. Le logiciel Lexico3 a en effet permis la quantification favorisant la lecture des phénomènes les saillants. Ce logiciel a favorisé l'identification des phénomènes linguistiques ou des formes occurrences à analyser. Un filtrage manuel était appliqué pour éliminer les exemples non pertinents au sein d'un corpus donné.

Nous avons pris en compte des données sociolinguistiques sur la population enquêtée. Si les 150 élèves de la classe de troisième sont restés anonymes, nous avons recueilli des informations individuelles sur ceux du lycée. Grâce à un questionnaire, des renseignements sont collectés sur la majorité des élèves. Ces renseignements n'ont pas suffisamment été exploités dans l'interprétation des écrits scolaires. En effet, le niveau des études des parents, les représentations linguistiques des apprenants, l'usage conscient des marqueurs de continuation... restent des paramètres intéressants dans la lecture des pratiques linguistiques. L'approfondissement de la recherche pourra être envisagé dans cette optique.

Au niveau méthodologique encore, nous avons présenté les différentes phases de la démarche lexicométrique. La gestion des formes linguistiques simples ou composées a abouti à l'établissement de la liste des données brutes sur les anaphores pronominales (il et elle), sur les marqueurs d'intégration linéaire et sur quelques connecteurs (de justification, de conclusion, d'opposition...).

La deuxième partie de notre thèse a porté sur les approches anaphoriques. Nous avons mis l'accent sur l'approche textuelle, celle qui s'intéresse à la structure phrastique et à l'approche thématique, celle qui concerne la progression thématique. Cette partie a été subdivisée en deux chapitres. Le chapitre 4 propose une lecture des anaphores pronominales. Les emplois pertinents et non pertinents des formes *il*, *Il* et *elle* sont dans les corpus des trois niveaux retenus. L'aptitude à manifester la cohésion textuelle est mise en exergue dans la

---

<sup>159</sup> Nous avons abordé cette question à la page 72 de la présente thèse.

phase d'interprétation. Les points de vue de Monick Favart et Lucile Chanquoy (2007), de Martino Marquillo Larruy (2003), de Claire Doquet (2011)... ont permis de préciser quelques usages. Il est apparu que la forme *elle* est d'un emploi plus pertinent que le pronominal *il*. Ce qui confirme les propos de Michel Maillard (voir *supra*, p. 165) sur la rupture en genre et/ou en nombre de la relation anaphore-antécédent. L'absence ou l'éloignement de l'antécédent dans le texte, les processus génératifs des anaphores (avec des opérations d'insertion, de remplacement ou de déplacements d'anaphores) ont permis de poser la complexité du problème de l'emploi anaphorique par les élèves congolais.

Dans le chapitre 5, nous avons porté notre attention aux anaphores lexicales ou nominales réparties en quatre catégories : fidèles, infidèles, résomptives et associatives. Si l'anaphore pronominale est formellement identifiable par rapport à la nature formelle même des unités lexicales en présence de l'anaphore nominale. A partir des données théoriques exposées par Jean-François Jeandilou (2000), Jean-Michel Adam (2008) et bien d'autres nous avons analysé les emplois des anaphores fidèles et infidèles de façon assez approfondie. Pour les anaphores résomptives et associatives, nous nous sommes limitée à quelques aspects. Notre objectif à ce niveau n'était pas de considérer toutes les occurrences possibles. Nous avons retenu quelques exemples pour montrer des tendances dans l'expression de la cohésion textuelle dans les productions discursives.

Nous avons constaté que plusieurs élèves étaient capables d'exprimer une compétence linguistique validant ainsi l'hypothèse d'un enseignement/apprentissage efficient des notions linguistiques sur les argumentatifs. La présence des MIL mal employés correspond à des ruptures énumératives de différentes natures. Un des organisateurs énumératifs n'est pas transcrit dans une copie ; ce qui rend incorrect le jeu argumentatif recherché. La cohésion textuelle s'en trouve destabilisée et le contenu sémantique apparaît mal structuré.

Dans le chapitre 7, nous avons abordé deux types de connecteurs, ceux de justification ou d'explication et ceux marquant une opposition. Les corpus montrent que *parce que* et *car* sont les deux connecteurs les plus employés par les apprenants. En nous appuyant sur les données théoriques d'A. Berrendonner (1991 et 2004), de Jeanne Marie Debaisieux (2002) et JM Debaisieux et HJ Delofeu (2006) nous avons analysé les séries d'arguments dans une copie tout en tentant de considérer la « mémoire discursive collective ». La prise en compte des clauses et des périodes a permis de relever les usages pertinents et non pertinents.

Les différentes lectures effectuées nous permettent de penser que la cohésion textuelle par les anaphores et les connecteurs est une difficulté majeure pour les apprenants congolais. Les fautes ont été décrites et commentées au cours de cette réflexion. Mais la question qui



apparaît au terme de tout ceci est celle de la réponse à apporter à ces lacunes. Les acteurs du système constituent des nœuds de résolution des problèmes. Ainsi, les services officiels qui gèrent le système éducatif, les enseignants et les élèves peuvent donner des réponses à cette situation.

S'agissant des organes institutions, nous pensons au ministère de l'enseignement, à l'institut national de recherches et d'action pédagogique et au système éducatif qui peuvent apporter des solutions pour améliorer la qualité d'expression des apprenants. Si plusieurs solutions peuvent être envisagées nous pensons principalement à trois. Premièrement, il est question des exercices d'application sur les anaphores et les connecteurs. Il n'existe pas de manuel susceptible d'aider les apprenants à suivre un modèle syntaxique ou sémantique dans l'usage de ces outils linguistiques. Les livres auxquels le programme renvoie se limitent à la présentation de la théorie et les enseignants ne disposent pas de supports appropriés pour approfondir les notions. Le niveau institutionnel doit particulièrement travailler à réduire les effectifs des classes. Actuellement, les classes comptent environ 50 élèves. Cela ne favorise pas le suivi des élèves surtout quand il est question des exercices d'application. Deuxièmement, la lecture des cahiers et des copies permettent de noter que les enseignements ne sont pas assez efficaces. Le programme est exécuté de façon disparate. Il manque une certaine homogénéité dans les pratiques didactiques. Nous avons vu que les leçons de français sur les mots de liaison restaient approximatives. Les enseignants ont une responsabilité dans la transmission des contenus du programme. Pour cela, ils adaptent leurs actions au rythme des élèves, mettent en application des stratégies pour une plus grande maîtrise de l'expression écrite. La responsabilité des enseignants est engagée dans la transmission des techniques aux apprenants. La maîtrise de la pertinence, la clarté et la cohérence du discours dépend en grande partie des enseignants. Ceux-ci doivent s'assurer de l'absence d'ambiguïté entre les pronoms et les antécédents, de l'emploi correct des organisateurs textuels, de la bonne cohésion temporelle... dans les écrits scolaires.

Troisièmement, les apprenants présentent plusieurs faiblesses. Ils doivent réfléchir sur le sujet à traiter et tenir compte des consignes du sujet. Ils doivent utiliser le brouillon comme une véritable phase de recherche d'idées. La lecture des brouillons et des copies permet de relever l'absence de différences significatives entre les deux productions écrites. Cette réalité montre que la structure du devoir est conceptualisée dès la lecture du sujet et ne change presque plus. On sait l'organisation de la réponse à une rédaction est dynamique. C'est grâce à un entraînement régulier et suivi que l'apprenant parviendra à construire une rédaction acceptable.

**INDEX**

---

## 1. Index des noms

- AbdiHervé, 151, 315  
AdamJean-Michel, 10, 14, 19, 20, 21, 24, 37, 94, 108, 134, 209, 211, 212, 214, 237, 247, 260, 270, 276, 280, 316, 366, 374, 430, 366, 434, 435, 436, 441, 446, 447, 449, 452, 466, 469, 472  
AdiafiJean-Marie, 59  
Akinci MehmetAli, 14, 37, 38  
AlamargotDenis, 14  
AlkhatibMohammed, 34  
Amporo Olovares Pardo, 309  
AnscombeJean-Claude, 430, 435, 449  
AouidetMounia, 345  
AuchlinAntoine, 20, 316  
AvanziMathieu, 391  
Bakhtine, 10  
BarbierMarie-Laure, 154  
BaumerEmmanuel, 200, 211, 212, 313  
BeaudJean-Pierre, 80, 471  
Beaumarchais, 62  
BebeyFrancis, 59  
BerrendonnerA., 20, 389, 391, 472  
BertrandJ., 59  
Biber, 81  
BikoiFélix Nicodème, 63, 64, 71  
Blanche-Benveniste, 210, 401  
BokibaAndré-Patient, 5, 487  
BoréCatherine, 136, 137, 141  
Bosch, 459  
BrasMyriam, 319, 335, 336, 338  
BrissaudCatherine, 151  
CadiotPierre, 278  
Calvet Louis-Jean, 23  
CamusAlbert, 62, 422, 423  
Carter-ThomasShirley, 14, 29, 167  
ChanquoyLucile, 14, 21, 167, 448, 450, 452, 459, 470, 472  
CharaudeauPatrick, 9, 24, 35, 36, 78, 84, 112, 114, 135, 151, 162, 434  
CharollesMichel, 8, 14, 17, 20, 24, 25, 40, 220, 277, 278, 279, 283, 469  
Chervel, 210  
ChuyMaria, 14, 17, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 41, 460, 470  
ColtierDanielle, 20, 316, 318, 319, 331  
CombettesBernard, 17, 24, 25, 40, 59, 61, 116, 266, 469, 481  
CondaminesAnne, 213  
ConteMaria-Elisabeth, 276  
CorblinFrancis, 20, 24, 37, 38, 108, 112, 113, 212, 217, 224, 277, 278, 279, 283, 469  
CornishF., 296  
Culioli, 200  
Danjou-Flaux Nelly, 424  
Danon-BoileauL., 401  
DebaisieuxJeanne-Marie, 20, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 400, 472  
Debray, 268  
Decool-MercierNathalie, 14, 37, 38, 113, 124, 127, 129  
DelbecqueNicole, 30, 470  
DemolAnnemie, 113, 116  
DeulofeuH. José, 20, 389, 472  
DijkTeun Van, 8  
DoquetClaire, 2, 5, 100, 136, 141, 150, 172, 472  
DucrotOswald, 390, 409, 430  
Dumont Pierre, 23  
EverbroeckRené Van, 461, 463  
Fabre-ColsClaudine, 141  
FalardeauÉrick, 125  
FavartMonik, 14, 21, 448, 450, 452, 459  
FayolMichel, 151, 315  
FernandezM J, 29  
FleuryS., 5, 93  
Flower, 459  
GagnonOdette, 31, 32, 114, 115, 470  
Georges-Elia Sarfati, 8, 10  
GernsbacherM., 33  
GideAndré, 339  
Gilbert Turco, 20, 316, 318, 319, 331  
Gómez-Jordana FerarySonia, 430, 435  
GoosseAndré, 277, 278  
GoudetJ, 133  
Grevisse Maurice, 52, 277, 278, 431, 433  
GuillaumeGustave, 9, 84, 296  
GuillotCéline, 211, 277, 278, 279, 282  
GuimfacMartin, 15  
GuionJ., 59  
HabertBenoit, 77, 78, 79, 80, 409  
HagègeClaude, 15  
HallidayM.A.K., 8, 162  
HancockV., 390  
HarrisZ.S., 9  
HasanR., 8, 162  
Hayes, 459

HybertieC., 363  
 JackiewiczAgata, 20, 317, 321, 322, 325, 349,  
 356, 359, 372  
 JaubertAnna, 24  
 JayezJacques, 128, 220, 415, 416  
 JeandillouJean François, 113, 162, 200, 209,  
 210  
 JeandillouJean-François, 112, 313, 472  
 KaraMohamed, 268, 273, 275  
 KintschW., 8  
 KleiberGeorges, 14, 19, 35, 36, 37, 108, 110,  
 112, 113, 116, 127, 131, 133, 134, 153, 164,  
 174, 177, 199, 212, 220, 40, 296, 297, 298,  
 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 310,  
 312, 313, 470, 496  
 Labou TansiSony, 62  
 LabouretDenis, 71  
 LaippalaVeronika, 81, 95, 317  
 LamalleC., 93  
 Le Pesant, 209, 210, 212, 213, 221, 223, 224,  
 261, 302  
 LebraveJean-Louis, 14  
 LefevreFlorence, 1, 5, 20, 267, 277, 278, 279,  
 283, 284, 285  
 LemonierFrance H., 470  
 LemonnierF. H., 115  
 LemonnierFrance H., 31, 32, 114, 115  
 LepsantDenis, 209, 210  
 LeratPierre, 213  
 Pop Liana, 20, 94, 260, 316, 367, 368  
 LopesHenri, 62  
 LoussakoumounouAlain Fernand, 14  
 LumwamuFrançois, 15  
 LundquistLita, 210, 267, 276  
 LuscherJ-M., 128  
 MaillardMichel, 35, 108, 111, 112, 117, 174,  
 267, 277, 458, 470, 472  
 MaingueneauDominique, 9, 24, 35, 36, 84,  
 108, 110, 112, 113, 129, 134, 158, 162, 210,  
 469, 470  
 ManacheGeorges, 15  
 MannW., 33  
 Marchello-Nizia affirme, 431, 453  
 MarienBruno, 80, 471  
 Marquilló LarruyMartine, 173, 472  
 MartinezGemme Pena, 309  
 MartinezW., 93  
 Martlew, 450  
 MasseronC., 39, 40, 401, 402, 409, 414  
 MasseronCaroline, 1, 14, 20, 37, 39, 40, 100,  
 347, 401, 409, 414  
 MassoumouOmer, 5, 12, 13, 14, 15  
 Mats Forsgren, 424  
 MauffreyAnnick, 59, 61  
 Maurice Grevisse, 42, 52, 61, 110, 277, 433,  
 452  
 MbangaAnatole, 5, 13, 15  
 Mc Cutchen, 450  
 Mehmet-Ali Akinci, 113, 124, 127, 129  
 MengaGuy, 59  
 MeunierAndré, 71  
 MfoutouJ-A., 14  
 Milner, 210  
 MoeschlerJacques, 37, 128, 451, 452  
 MorelMary-Annick, 401  
 NazarenkoA., 78, 79  
 NazarenkoAdeline, 78, 80  
 NeveuFranck, 9, 20, 36, 78, 84, 280  
 NgamountsikaE., 5, 14  
 NiangounaA., 14  
 NicoleMarianne, 64  
 NjoyaRabiatou, 59  
 NomeAstrid, 361  
 Noordman, 27  
 PaolacciVéronique, 14  
 PaveauMarie-Anne, 8, 10  
 PellatJ. Christophe, 277  
 PellatJean Christophe, 260  
 PelletierDaisy, 125, 126  
 PiolatAnnie, 154  
 PlaneSylvie, 14  
 Portillo SerranoVeronica, 8  
 QueffélecJean-Marc Ambroise, 13, 14  
 RabatelAlain, 210  
 RadvanskyG., 33  
 RangerGraham, 200  
 RastierFrançois, 24, 469  
 ReboulAnne, 128  
 Reichler-BeguelinM-J, 260  
 RiegelMartin, 100, 211, 240, 249, 260, 261,  
 277, 278, 362, 433  
 RioulRené, 260, 277  
 RondelliFabienne, 14, 17, 26, 28, 29, 31, 32,  
 33, 34, 41, 460, 470  
 RossariCorinne, 14, 35, 36, 37, 38, 39, 362,  
 363, 415, 424, 426, 427, 470  
 RouletEddy, 383, 432, 446  
 RousseauAndré, 108  
 Saez Frédérique, 431  
 SaezFrédérique, 453  
 SalemA., 78, 79, 93  
 SalemAndré, 1, 5, 78, 80  
 SallesMathilde, 13, 37, 310, 307  
 SandersTed, 27  
 Sanders, 27, 488, 489  
 Schlamberger BrezarMojca, 362, 363  
 SchnedeckerCatherine, 319  
 SenghorRacine, 64  
 SinclairJ., 78

Spooren, 27, 489  
Tamba, 297  
Tati LoutardJB, 62  
ThomsonS., 33  
TomassoneRoberte, 25, 61  
TournierMichel, 59  
TurcoG., 316  
VéroniqueDaniel, 11  
WeckDe, 38, 125, 172  
WeekDe, 124  
WhittakerS., 313  
WhittakerSunniva, 199, 267  
WiederspielBrigitte, 267, 268, 271, 273, 275,  
276, 277  
Zammuner, 459  
ZwaanR., 33

## 2. Index des notions

- ambivalence sémantique*, 126, 131, 132, 162, 283, 285
- anaphore fidèle, 199, 209, 211, 257, 270
- anaphore infidèle, 209, 211, 213, 261, 262
- anaphores, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 35, 36, 37, 41, 42, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 59, 61, 62, 72, 79, 80, 81, 90, 93, 94, 99, 102, 105, 106, 108, 110, 112, 113, 124, 125, 126, 127, 137, 138, 149, 151, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 166, 171, 172, 175, 178, 179, 183, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 206, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 220, 221, 225, 228, 231, 240, 267, 269, 271, 272, 276, 279, 280, 281, 283, 287, 289, 290, 295, 296, 297, 298, 300, 302, 303, 305, 306, 307, 309, 312, 313, 469, 470, 471, 472, 473
- anaphores associatives, 295, 297, 302, 309, 312
- anaphores fidèles, 19, 108, 206, 209, 211, 313, 472
- anaphores pronominales, 108, 110, 113, 201
- anaphores résomptives, 201, 267, 271, 276, 279, 280, 472
- apprenants*, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 28, 33, 41, 42, 46, 52, 64, 65, 74, 75, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 97, 102, 104, 105, 106, 108, 110, 116, 124, 125, 139, 143, 146, 151, 153, 155, 158, 161, 164, 173, 190, 199, 200, 201, 208, 209, 214, 229, 271, 276, 283, 285, 288, 295, 300, 302, 305, 309, 318, 324, 325, 328, 330, 332, 333, 335, 339, 342, 344, 345, 346, 348, 350, 351, 355, 360, 362, 368, 374, 375, 378, 379, 384, 385, 386, 387, 388, 392, 394, 395, 398, 399, 400, 401, 408, 418, 424, 425, 429, 430, 431, 441, 443, 451, 453, 462, 465, 466, 467, 469, 470, 471, 472, 473
- avant-textes, 10, 17, 19, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 92, 99, 105, 125, 136, 137, 140, 141, 155, 157, 167, 195, 204, 206, 266, 292, 294, 310, 321, 362, 379, 385, 386, 431, 469, 471
- brouillon, 79, 84, 85, 86, 93, 98, 99, 101, 102, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 157, 158, 159, 172, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 195, 196, 197, 233, 234, 235, 238, 239, 243, 244, 245, 246, 249, 254, 255, 258, 260, 319, 320, 473
- brouillons, 10, 17, 18, 58, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 106, 117, 121, 123, 125, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 166, 168, 171, 173, 174, 179, 183, 185, 186, 189, 190, 192, 204, 206, 208, 214, 231, 232, 233, 239, 240, 243, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 259, 260, 264, 292, 293, 294, 295, 335, 345, 351, 361, 377, 430, 431, 469, 471, 473
- clause*, 391, 393, 395, 396, 398, 399
- cohérence discursive, 8, 9, 10, 15, 16, 24, 26, 31, 58, 72, 73, 82, 112, 115, 166, 169, 172, 181, 186, 323, 342, 359, 450, 469
- cohésion textuelle, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 34, 35, 37, 41, 42, 43, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 71, 72, 79, 84, 94, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 114, 116, 143, 146, 152, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 171, 172, 178, 190, 192, 195, 198, 201, 214, 275, 276, 289, 290, 291, 297, 313, 317, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 336, 342, 343, 344, 347, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 358, 359, 360, 368, 373, 374, 379, 384, 388, 389, 392, 393, 401, 405, 407, 408, 416, 418, 426, 427, 430, 443, 451, 454, 459, 460, 463, 465, 467, 469, 470, 471, 472
- connecteurs, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 59, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 87, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 126, 162, 167, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 366, 367, 368, 370, 371, 372, 375, 376, 377, 378, 383, 384, 385, 386, 388, 392, 394, 398, 409, 415, 423, 424, 430, 431, 432, 434, 451, 452, 459, 460, 461, 462, 463, 465, 466, 467, 469, 470, 471, 472, 473
- connecteurs conclusifs, 2, 97, 99, 360, 361, 366, 376, 377
- connecteurs d'énumération, 20, 96, 315, 321, 345

connecteurs d'opposition, 21, 430, 463, 466, 467  
 connecteurs explicatifs, 385, 386, 388  
 données textuelles, 35, 174, 200, 215, 454  
 écrits scolaires, 8, 14, 15, 17, 21, 28, 41, 78, 110, 119, 137, 197, 214, 292, 313, 383, 469, 471, 473  
 enseignement/apprentissage, 18, 42, 45, 47, 50, 54, 55, 61, 65, 75, 77, 106, 126, 339, 379, 469, 470, 472  
 fiches pédagogiques, 18, 42, 65, 70, 106, 490, 496  
 forme occurrence, 103, 119, 120, 122, 139, 140, 283  
 groupe nominal, 113, 114, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 145, 146, 158, 165, 169, 170, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 191, 195, 197, 199, 210, 213, 217, 236, 237, 239, 240, 249, 260, 261, 262, 263, 265, 267, 271, 272, 278  
 hyperonyme, 108, 194, 195, 201, 209, 210, 261, 263, 264  
 hyperonymes, 225, 228, 229, 230, 262, 264, 265  
 hypotaxe, 30, 496  
 lexico3, 81, 93, 94, 99, 101, 103, 105, 114, 117, 138, 140, 201, 246, 282, 283, 437, 440  
 liens logiques, 27, 46, 48, 51, 53, 66, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 394  
 linguistique textuelle, 8, 9, 15, 23, 24, 35, 36, 42, 52, 77, 158, 171, 199, 267, 385, 469, 470  
 marqueur de continuation, 116, 174  
 marqueurs d'intégration linéaire, 20, 94, 95, 97, 101, 315, 316, 317, 322, 325, 335, 347, 359, 385, 471  
 marqueurs de continuation, 13, 15, 37, 44, 47, 48, 50, 54, 59, 60, 73, 75, 86, 89, 90, 97, 108, 116, 471  
 marqueurs discursifs, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 76, 81, 116, 280  
 Mémoire à Long terme, 18, 28, 34, 42, 350, 460, 463, 464, 465, 470  
 objectif général, 44, 47, 53, 54, 56, 57, 58  
*Objectifs généraux*, 4, 44, 47, 49  
 objectifs spécifiques, 18, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58  
*période*, 4, 63, 64, 85, 391, 392, 394, 396, 398, 399, 404, 410  
 productions écrites, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 32, 36, 39, 44, 72, 73, 79, 81, 85, 86, 87, 92, 93, 98, 99, 106, 108, 115, 116, 119, 134, 141, 177, 182, 198, 200, 201, 204, 208, 209, 232, 262, 268, 280, 282, 287, 296, 321, 325, 328, 361, 366, 368, 386, 387, 389, 424, 460, 463, 471, 473  
 relation de cohérence, 27, 30, 39, 496  
 syntagme, 9, 10, 35, 52, 133, 148, 150, 152, 158, 165, 166, 168, 173, 176, 178, 182, 185, 223, 238, 259, 262, 272, 273, 274, 276, 279, 298, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 343, 349, 360, 390, 408, 413, 454  
 unité lexicale, 151, 164, 182, 201, 218, 231, 238, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 282, 283, 285, 288, 290, 310  
 unités syntaxiques, 25, 470

## **BIBLIOGRAPHIE**

---



- ADAM Jean-Michel. *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Paris, Editions Pierre Mardaga, 1990, 265p.
- ADAM Jean-Michel. *La Linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, coll. Cursus, 2008, 239p.
- ALKHATIB Mohammed. « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? », *Didactica Lengua y Literatura*, 2012, vol. 24, p. 45-64.
- AOUIDET Mounia. *Les marqueurs d'intégration linéaire : Etude sur le cas des marqueurs sériels dérivés de la numération* sous la direction de Bernard Combettes, 292p. Thèse de sciences du langage, Université de Nancy 2, 2011.
- AUF. *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*, Paris, EDICEF, 2000.
- AVANZI Mathieu. Quelques hypothèses à propos de la structuration interne des périodes, Aug 2005, Aix-en-Provence, France. non paginé, 2005. Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00334683>
- BAHOUMIO Nicaise, MARY Jean-Pierre et MÜRI Sabine (eds). *Dictionnaire Kituba (Munukutuba)-français. Dibuku ya bampova kituba-français*, Brazzaville, Editions Sil-Congo, 2007, 462p.
- BEECHING Kate. La co-variation des marqueurs discursifs *bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi* et *si vous voulez* : une question d'identité ? *Langue française*, n° 154, juin 2007, p. 78-97.
- BERRENDONNER Alain. Périodes, PARRET Hermann (ed.), *Temps et discours*, Presses universitaires de Louvain, 1993, p. 47-61.
- BERRENDONNER Alain. La phrase et les articulations du discours, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 1993, p. 20-26.
- BERRENDONNER Alain. Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques, RABATEL Alain (éd.), *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2004, p. 249-264.
- BIKOI Félix Nicodème, NICOLLE Marianne et SENGHOR Racine. *Le français en première et en terminale*, Paris, EDICEF, 2000, 360p.

- BLANCHE-BENVENISTE Claire. Où est le il de il y a ? *Travaux de linguistique* n°61, revue internationale de linguistique française, Bruxelles, Duculot, 2010, p. 137-153.
- BORE Catherine. Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*, n° 144, janvier 2004.
- BRAS Myriam, *Entre Relations Temporelles et Relations de Discours*, thèse d'Habilitation à diriger les recherches, université de Toulouse, 2008.
- BRAS Myriam et SCHNEDECKER Catherine. Dans un (premier + second + n<sup>ième</sup>) temps vs. En (premier + second + n<sup>ième</sup>) lieu : qu'est-ce qui fait la différence ? *Langue française*/3, n°179, 2013, p. 89-108.
- BRISAUD Catherine. Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de Troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le français aujourd'hui* /3, N° 190, 2015, p. 61-72.
- CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre. *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan, 1999.
- CARTER-THOMAS Shirley. *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, l'Harmattan, 2000.
- CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil, 2002, 669p.
- CHAROLLES Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, n°38, 1978, p. 7-37.
- CHAROLLES Michel. *La Référence et les expressions référentielles en français*. Paris Orphys, « Coll. l'essentiel français », 2002.
- COMBETTES Bernard. Typologie syntaxique et grammaire de texte. *Linx* [En ligne], 11 | 1999, mis en ligne le 02 juillet 2012, consulté le 19 juillet 2014. URL : <http://linx.revues.org/893>; DOI : 10.4000/linx.893
- COMBETTES Bernard. Grammaire de phrase et cohérence textuelle, le traitement des constructions détachées. *Zeitschrift für Französische Sprache und literatur*, n° 103, 1993, p. 223-230.
- CONDAMINES Anne. Anaphore nominale infidèle et hyperonymie : le rôle du genre textuel. *Revue de sémantique et pragmatique*, n° 18, 2005, p. 33-52.
- CORBLIN Francis, « Typologie des reprises linguistiques : l'anaphore nominale », *Le discours, représentations et interprétations*, 1990.
- CORBLIN Francis. *Les formes de reprise dans le discours, Anaphores et chaîne de référence* Presses universitaires de Rennes, 1995.

- CORBLIN Francis, LABORDE Maris-Christine. Anaphore nominale et référence mentionnelle : le premier, le second, l'un et l'autre. MULDER Walter De. *Anaphores pronominales et nominales. Etudes pragma-sémantiques*, Rodopi, 2001, p.99-121, Disponible sur [https://halshs.archives-ouvertes.fr/ijn\\_00000476/document](https://halshs.archives-ouvertes.fr/ijn_00000476/document)
- CORBLIN Francis. *Représentation du discours et sémantique formelle*, Paris, PUF, 2002.
- CORNISH F. L'anaphore pronominale indirecte : une question de focus. W. de MULDER, C. VET, et C. VETTERS (éd.), *L'Anaphore pronominale et nominale. Etudes pragma-sémantiques*, Rodopi, New York/ Amsterdam, 2001, p. 1-25.
- DEBAISIEUX Jeanne-Marie. Quel statut syntaxique pour les propositions « subordonnées circonstancielles » ? La distinction entre dépendance grammaticale et dépendance macrosyntaxique comme moyen de résoudre les paradoxes de la subordination, 2005. Article disponible sur <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/colloque-coord-2005/pre-textes/Debaisieux.pdf>, [consulté en juillet 2015].
- DEBAISIEUX Jeanne Marie et DEULOFEU Henri José. Cohérence et syntaxe : le rôle des connecteurs », F. Calas (dir.) *Cohérence et discours*, Travaux de stylistique et de linguistique françaises : études linguistiques. Presses Universitaires Paris, Sorbonne, 2006, p.197-209.
- DECOOL-MERCIER Nathalie et AKINCI MEHMET Ali. « Le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues », 2008.
- DEMOL Annemie. *Les pronoms anaphoriques il et celui-ci*, Bruxelles, Editions Duculot, 2010.
- DOQUET Claire. Ecriture et traitement de texte à l'école élémentaire : modes d'analyse et pistes de travail. *Langage et Société*, Maison des Sciences de L'homme Paris, 2003, pp.11-30. Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00960271/document>
- DOQUET Claire. Genèse des textes, genèse des scripteurs : regards sur la langue dans l'écriture. PIOLAT Annie, *Ecriture : approches en sciences cognitives.*, Presses de l'Université de Provence, pp.233-250, 2004. Disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00916068/document>
- DOQUET Claire. L'objet insaisissable : quelques considérations sur l'écriture sur traitement de texte.. *Genesis (Manuscrits - Recherche - Invention)*, Presses universitaires de Paris Sorbonne (PUPS), 2006, pp.35-44. Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00920203/document>

- DOQUET Claire. *L'écriture débutante, Pratiques scripturales à l'école élémentaire*, Presses universitaires de Rennes, 2011, 231p.
- DOQUET-LACOSTE Claire, RICHARD Elisabeth. Postures énonciatives et marqueurs de reformulation en situation de conférence avec diaporama. Alors, effectivement, donc. *Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation : apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions*, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2010, pp.53-80.
- DOQUET Claire et RICHARD Elisabeth (dir.). *Les représentations de l'oral chez Lagarce : continuité, discontinuité, reprise*, Académia, 2012, 170p.
- ELALOUF Marie-Laure et BORE Catherine. Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires, *Revue française de linguistique appliquée*, n° 1, vol. XII, 2007, p. 53-70. Article disponible sur [www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquée-2007-1-page-53.htm](http://www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquée-2007-1-page-53.htm).
- EVERBROECK René Van. *Lingála-français, français-lingala. Maloba ma lokóta, Dictionnaire*, Kinshasa, Editions l'Epiphanie, 1985, 358p.
- FABRE-COLS Claudine. « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 10 octobre 2012. URL : <http://linx.revues.org/160> ;DOI : 10.4000/linx.160
- FALARDEAU Erick PELLETIER Daisy. Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire. *Le français aujourd'hui* /3, N° 190, 2015, p. 85-98.
- FAVART Monick, CHANQUOY Lucile. *Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM 2 et adultes experts*, *Langue française* n°155, 3, 2007, p. 51-68.
- FAYOL Michel et ABDI Hervé. Ponctuation et connecteurs, étude expérimentale de leur fonctionnement dans des paires de propositions, CHAROLLES Michel, FISHER Sophie, JAYEZ Jacques (eds), *Le discours*, Presses universitaires de Nancy, 1990, p. 167-180.
- GREVISSE Maurice et GOOSSE André. *Le bon usage*, Bruxelles, de Boeck Duculot, 14<sup>e</sup> édition, 2008.
- GUIMFAC Martin. L'état actuel de l'orthographe de la langue française en République du Congo, *Repères*, n° 3, revue de l'Observatoire de la langue française au Congo, 2004, p. 79-85.
- GUILLOT Céline. Démonstratif et deixis discursive : analyse comparée d'un corpus écrit de français médiéval et d'un corpus oral de français contemporain, *Langue française*, 152, 2006, p. 56-69.

- GUILLOT Céline. Les démonstratifs de l'ancien français : un système encore personnel ? NEVEU F., MUNI TOKE V., DURAND J., KLINGER T., MONDADA L. PREVOST S. (eds), *Congrès mondial de linguistique française*, Paris, 2010, p. 237-245.  
Disponible sur <http://www.linguistiquefrancaise.org>
- HABERT Benoît, NAZARENKO Adeline et SALEM André. *Les linguistiques de corpus*, Paris, Armand Colin, 1997, 240p.
- IPAM. *La 6<sup>ème</sup> en français*, Paris, EDICEF, 1985, 256, p.
- IPAM. *La 5<sup>ème</sup> en français*, Paris, EDICEF, 1987, 256p.
- IPAM. *La 4<sup>ème</sup> en français*, Paris, EDICEF, 1989, 320p.
- IPAM, *La 3<sup>ème</sup> en français*, Paris, EDICEF, 1990, 320p.
- JACKIEWICZ Agata. Repérage et délimitation des cadres organisationnels pour la segmentation automatique des textes Identification and delimitation of organizational frames for automatic text segmentation, Colloque International sur la *Fouille de Textes* – Hammamet – Tunisie – 20-23 octobre 2002, article disponible sur <http://lalic.paris-sorbonne.fr/PUBLICATIONS/2001-2002/jackiewicz/Cift2002.pdf> consulté en octobre 2015.
- JACKIEWICZ Agata. Les séries linéaires dans le discours : marques, opérations et structures sous-jacentes, article disponible sur [https://hal.archives-ouvertes.fr/sic\\_00001228/document](https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00001228/document), 2004, consulté en mai 2015.
- JAUBERT Anna (dir.). *Cohésion et cohérence. Etudes de linguistique textuelle*, Paris, ENS Editions, 2005.
- JEANDILLOU Jean-François. Expolition Apotropaïque (en guise d'épiphtegme), ANIS Jacques et JEANDILLOU Jean-Jacques (eds), *Linx*, 43, *Linguistique de l'écrit, linguistique du texte*, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, 2000, p. 159-165.
- JEANDILLOU Jean-François. *L'analyse textuelle*, Paris Armand Colin, Coll. Cursus, 2011.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine. *La question*, Presses universitaires de Lyon, Linguistique et sémiologie, 1991.
- KLEIBER Georges. *Problèmes de référence : descriptions définies et noms propres*, Metz, 1981.
- KLEIBER Georges. Quand il n'a pas d'antécédent. *Langages*, n° 97, 1990, p. 24-50.
- KLEIBER Georges, *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve, Editions Duculot, 1994,
- KLEIBER Georges, Le possessif *via* l'anaphore associative, LUZ CASAL SILVA María et alii. (eds.), *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI*, 2000, p. 55-74.

- KLEIBER Georges, *L'anaphore associative*, Presses universitaires de France, 2001, 385p.
- LABOURET Denis et MEUNIER André. *Les méthodes du français au lycée*, 2<sup>de</sup> – ère, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, Bordas, 1995, 288p.
- LAIPPALA Veronika. *D'abrod, ensuite, enfin et O, De plus : organisation textuelle par des séries linéaires dans les articles de recherche*, Thèse de doctorat sous la direction de Eija Suomela-Salmi, université de Turku (Finlande), 2011.
- LEFEUVRE Florence. *La phrase averbale en français*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- LEFEUVRE Florence. *Quoi de neuf sur quoi ? Étude morphosyntaxique du mot quoi*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- LEFEUVRE Florence. Le segment averbal comme unité syntaxique textuelle, CHAROLLES M., FOURNIER N., FUCHS C. et LEFEUVRE F. (éds), *Parcours de la phrase*, Paris, Ophrys, 2007, p.143-158.
- LEFEUVRE Florence. *Eh bien* comme évaluateur de discours, *Travaux de linguistique*, n°65/2, 2012, p. 123-143. Disponible à <http://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2012-2-page-123.htm>
- LEFEUVRE Florence. Les anaphores résomptives en c', cela, ça et ceci dans deux œuvres de Jean-Luc Lagarce, Elisabeth RICHARD et Claire DOQUET (dir.), *Les représentations de l'oral chez Lagarce Continuité, discontinuité, reprise*, Paris, l'Harmattan, 2014, p. 111-133.
- LEMONNIER France H. et GAGNON Odette. *La qualité du français écrit. Comment l'analyser ? Comment l'évaluer ? Proposition d'une grille multidimensionnelle et d'une démarche*, Presses de l'université de Laval, 2010, 245p.
- LEPESANT Denis. « La détermination dans les anaphores et fidèles et infidèles », *Langage*, vol. 36, n°145, 2002, p. 39-59. Article disponible sur [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726X\\_2002\\_num\\_36\\_145\\_906](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2002_num_36_145_906) consulté le 4 novembre 2013.
- LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand. *La personne verbale en français écrit et parlé au Congo : étude morphosyntaxique systématique et modélisations en fin de cycle de grammaire*, Thèse de doctorat unique, Université Marien Nguabi-Université de Yaoundé, Brazzaville, 2009.
- LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand. Extraction, procès et relativisation syntaxique dans le lecte des apprenants congolais, MBANGA Anatole, *Regards sur la langue française au Congo*, Paris, l'Harmattan, 2013, p. 217-225.

- LUMWAMU François et alii (eds) *Atlas linguistique de l'Afrique centrale (ALAC). Situation linguistique en Afrique centrale. Inventaire préliminaire. Le Congo*, ACCT-Cerdotola, 1987.
- LUNDQUIST Lita. Anaphores lexicales : infidélité ou fidélité ? qualité, quantité et entropie, Publications de l'université de Rouen, Dyalang.
- MAILLARD Michel. Essai de typologie des substituts diaphoriques [support d'une anaphore et/ou d'une cataphore], *Langue française*, n°21, *Communication et analyse syntaxique*, 1974, p. 55-71.
- MAILLARD Michel. Concurrence et complémentarité de *il* et *ça* devant les prédicats impersonnels en français contemporain ou comment distinguer une phrase asubjectale d'une phrase à sujet indistinct ?, *L'information grammaticale*, n° 62, 1994, p. 48-52.
- MAINGUENEAU Dominique. *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin, 2010, 211p.
- MAINGUENEAU Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil, 2009.
- MAINGUENEAU Dominique. *Syntaxe du français*, Paris, Hachette Supérieur, 1994, 1999.
- MANACHE Georges, DARMSTADTER Catherine, LUMWAMU François, MAISONNEUVE Guy et VISASECA Michel. Atelier Langue, *Cataractes*, n°1, revue du département de Langue et littérature françaises, 1985, p. 45-58.
- MARIEN Bruno et BEAUD Jean-Pierre, *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*, Québec, AUF, Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, 2003.
- MARQUILLÓ LARRUY Martine. *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, 2003, 128p.
- MASSERON Caroline. « Le déficit syntaxique dans les copies argumentatives. Hypothèses et propositions de travail », *Le français aujourd'hui* /2 (n° 141), 2003, p. 83-97. DOI 10.3917/lfa.141.0083, consulté le 24 novembre 2015.
- MASSOUMOU Omer et QUEFFELEC Ambroise Jean-Marc. *Le français en République du Congo sous l'ère pluripartiste (1991-2006)*, Paris, Editions des Archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie, 2007, 451p.
- MASSOUMOU Omer. Les usages linguistiques chez les élèves des cours préparatoires dans un quartier de Brazzaville : la place du français, colloque international *Appropriation du français et construction de connaissances en situation diglossique*, Université Paris X Nanterre, 2007.

- MASSOUMOU Omer. La langue française en République du Congo, OIF, *La langue française dans le monde 2014*, Paris, Editions Nathan, 2014, p. 102-105.
- MAUFFREY Annick, COHEN Isdey et LILTI Anne-Marie. *Grammaire française 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>*, Paris, Hachette collèges, Nouvelle édition, 1988, 344p.
- MBANGA Anatole. Langue française : une évaluation déficitaire dans les pratiques enseignantes, *Repères*, revue de l'Observatoire de la langue française au Congo, Brazzaville, 1999, p. 9-23.
- MBANGA Anatole. Aspects des écarts dans la pratique du français chez les jeunes congolais, MASSOUMOU Omer (eds), *Questions de littérature et de langue française*, Paris, l'Harmattan, 2015, p. 73-90.
- MFOUTOU Jean-Alexis. *Le français et les langues endogènes au Congo-Brazzaville*, Paris, 2009.
- MFOUTOU Jean-Alexis. La distribution de très, beaucoup et trop chez les francophones congolais, QUEFFELEC Ambroise (eds), *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publication de l'université de Provence, 1998, p. 311-319.
- MOESCHLER Jacques. Trois emplois de *parce que* en conversation, *Cahier de linguistique française*, n° 8, université de Genève, 1987, p. 97-109.
- MOESCHLER Jacques, REBOUL Anne, LUSCHER Jean-Marc et JAYEZ Jacques. *Langage et pertinence*, Presses universitaires de Nancy, coll. Processus discursifs, 1994, 301p.
- MOESCHLER Jacques et AUCHLIN Antoine. *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2005.
- NEVEU Franck, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin, 2011, 390p.
- NGAMOUNSIKA Edouard. *Le français parlé en République du Congo : Etude morphosyntaxique*, Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Marc Ambroise Queffélec et André-Patient Bokiba, université de Provence (France) et université Marien Ngouabi (Congo), 2007.
- NGAMOUNSIKA Edouard. *Le discours rapporté dans l'oral spontané. L'exemple du français parlé dans la République du Congo*, Presses universitaires de Bordeaux, 2014.
- NOME Astrid. *La connexion : quatre connecteurs français et leurs contreparties norvégiennes. Une étude contrastive*, université d'Oslo, Hosten, 2007.
- PAVEAU Marie-Anne et SARFATI Georges-Elia. *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris, Armand Colin, 2003, 256p.



- PIERARD Sophie et BESTGEN Yves. Deux indices pour l'étude des marqueurs de la continuité thématique dans de grands corpus. *Actes des Troisièmees journées de linguistique de corpus*, Lorient, 2005, p. 110-119.
- PIOLAT Annie et BARBIER Marie-Laure. De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons, *Langue française*, 2007/3 n° 155, p. 84-100. Disponible <http://centrepsycle-amu.fr/wp-content/uploads/2013/11/Piolat-Barbier-2007-Ecriture-elliptique-Brouillons-PDN-LF.pdf>
- POPLiana. *Espaces discursifs. Pour une Représentation des Hétérogénéités discursives*, Editions Peeters, Louvain-Paris, 2000.
- PORTILLO SERRANO Veronica. La notion de genre en sciences du langage. Texte en ligne [http://www.revue-texto.net/docannexe/file2577/genre\\_portillo.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file2577/genre_portillo.pdf) consulté le 30 septembre 2014.
- POUZALGUES-DAMON Evelyne, DESAINTGHISLAIN Christophe, MORISSET Christian et WALD LASOWSKI Patrick. *Français, méthodes et techniques. Nouvelles épreuves, nouveau programme*, Paris, Nathan/VUEF, 2001, 424p.
- QUEFFELEC Ambroise et NIANGOUNA Augustin. *Le français au Congo (RPC)*, Publications de l'université de Provence, 1990.
- RANGER Graham. Emmanuel BAUMER, Etude contrastive français /Anglais des anaphores lexicales dans la presse et dans la fiction littéraire. 2002, 2011 URL : <http://corela.edel.univ-poitiers/index.php ?=2233> article paru dans la revue « CORELA », cognition, représentation, langage.
- REBOUL Anne, 1994. L'anaphore pronominale : le problème de l'attribution des référents, MOESCHLER Jacques, REBOUL Anne, LUSCHER Jean-Marc, JAYEZ Jacques (ed), *Langage et pertinence*, Presses universitaires de Nancy, 1994, p. 105-173.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René. *La grammaire méthodique du français*, Paris, 1994, 2008.
- ROSSARI Corinne. *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2000, 163p.
- ROUSSEAU André. Construction prédicative et typologie des prédicats dans les langues naturelles, FORSGREN Mats (ed.), 1998, p. 493-504.
- SALLES Mathilde. Cohésion-cohérence : accords et désaccords, *CORELA - Numéros thématiques/Organisation des textes et cohérence des discours*, 2006. [En ligne] Publié en ligne le 27 octobre 2006. URL: <http://corela.edel.univ->

- poitiers.fr/index.php/%20http://docannexe/file/632/index.php?id=1426, Consulté le 07/07/2014.
- SALLES Mathilde, « Anaphore associative et relations de cohérences : une expression particulière de la relation *Assertion-Indice* », *Discours*, revue de linguistique, psycholinguistique et informatique [En ligne], 6 | 2010, mis en ligne le 28 septembre 2010, consulté le 17 mai 2015. URL: <http://discours.revues.org/7739>; DOI : 10.4000/discours.7739
- SANDERS Ted J.M. Coherence, Causality and Cognitive Complexity in Discourse. <http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=bras&subURL=sem05/proceedings-final/03-Sanders.pdf> Consulté en janvier 2014.
- SCHLAMBERGER BREZAR Mojca. Le rôle syntaxique et pragmatique des connecteurs dans le discours argumentatif français, *Linguistica*, Journals of faculty of Arts, University of Ljubljana, 2002. Disponible sur <http://revije.ff.uni-lj.si/linguistica/article/view/3964/3671>
- SPOOREN W. P.M.S. et DEGAND L. Coding coherence relations: Reliability and validity. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6 (2), 2010, p. 241-266.
- SPOOREN Wilbert, SANDERS Ted J.M. The acquisition order of coherence relations : On cognitive complexity in discourse. *Science Direct, Journal of Pragmatics*, 40 2003–2026, 2008, disponible en ligne : [http://www.sfu.ca/~mtaboada/lot/readings/Spooren\\_Sanders\\_2008.pdf](http://www.sfu.ca/~mtaboada/lot/readings/Spooren_Sanders_2008.pdf) article consulté en août 2014.
- TOMASSONE Roberte. *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave Edition, 2002.
- TOMASSONE Roberte et PETIOT Geneviève. *Pour enseigner la grammaire II. Textes et pratiques*, Paris, Delagrave Edition, 2002.
- TURCO Gilbert et COLTIER Danielle. Des agents double de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire, "L'Organisation des textes", *Pratiques* n°57, mars, 1988.
- VERONIQUE Daniel. La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation, GALLISON Robert et PUREN Christian (eds). *Ela*, revue de didactologie des langues-cultures, n° 105, 1997, p. 93-110.
- WHITTAKERDU Sunniva. « Essai de description de l'expression anaphorique le N en question », *Travaux de linguistique*, /1, n°46, 2003.
- ZENONE Anna. Marqueurs de consécution : le cas de donc, *Cahier de linguistique française*, n° 2, université de Genève, 1981, p. 113-139.

## **TABLE DES MATIÈRES**

---

Sommaire .....	2
Dédicace.....	3
Liste des abréviations.....	4
Remerciements.....	5
<b>Introduction générale</b> .....	7
<b>Première partie : Théories, contexte et méthodologies</b> .....	22
Introduction.....	23
<b>Chapitre 1 :Aspects théoriques</b> .....	24
1.0. Introduction .....	24
<b>1.1. Cohérence discursive ou textuelle</b> .....	24
1.1.1. La construction de la cohérence textuelle .....	26
1.1.2. La cohérence du point de vue du lecteur .....	27
1.1.3. La cohérence du point de vue du scripteur .....	32
<b>1.2. Marqueurs de cohésion textuelle</b> .....	35
1.2.1. Les anaphores .....	35
1.2.2. Les connecteurs .....	36
1.3. Conclusion .....	40
<b>Chapitre 2 : éléments didactiques, place des anaphores et des connecteurs</b> .....	42
2.0. Introduction .....	42
<b>2.1. Les programmes du lycée et du collège, la place des marqueurs de cohésion</b> .....	43
2.1.1. Les marqueurs de cohésion textuelle dans le programme du collège .....	43
2.1.1.1. Objectifs généraux liés à l'oral et marqueurs de cohésion .....	44
2.1.1.2. Objectifs généraux liés à l'écrit et marqueurs de cohésion .....	47
2.1.2. Les marqueurs de cohésion dans le programme du lycée .....	49
2.1.2.1. La mention explicite aux marqueurs de cohésion .....	50
2.1.2.2. La mention implicite aux marqueurs de cohésion .....	53
<b>2.2. Les marqueurs de continuation dans les manuels utilisés</b> .....	59
2.2.1. Les marqueurs de cohésion textuelle dans les manuels du collège .....	59
2.2.2. Les marqueurs de cohésion textuelle dans les manuels du lycée .....	62
<b>2.3. Les fiches pédagogiques et les leçons recopiées par les apprenants</b> .....	65
2.3.1. Les leçons données aux élèves ou les fiches pédagogiques .....	65
2.3.2. Synthèse sur les fiches pédagogiques .....	70
2.3.3. Lecture des cahiers d'élèves .....	72
2.3.3.1. Les leçons sur l'argumentation .....	73
2.3.3.2. Synthèse sur les leçons .....	73
2.4. Conclusion .....	75
<b>Chapitre 3 : méthodologies de la recherche</b> .....	77
3.0 Introduction .....	77
<b>3.1. La construction des corpus</b> .....	77
3.1.1. Les sujets (élèves) de l'enquête.....	82
3.1.2. Les supports ou copies et brouillons .....	83
3.1.3. Du déroulement des devoirs et de la réalisation de l'enquête.....	85
3.1.4. Le questionnaire .....	86
3.1.5. Les réponses au questionnaire .....	87
3.1.5.1. Le niveau d'études des parents.....	87
3.1.5.2. Les représentations linguistiques et l'usage des mots de liaison.....	88

<b>3.2. Traitement et transcription des avant-textes et des textes</b> .....	92.
3.2.1. <i>Le traitement manuel</i> .....	92
3.2.2. <i>Le traitement automatique ou informatique</i> .....	93
<b>3.3. Présentation des données brutes</b> .....	94
3.3.1. <i>Variable 1 sur les marqueurs du début</i> .....	96
3.3.2. <i>Variable 2 sur les expressions intermédiaires</i> .....	96
3.3.3. <i>Variable 3 sur les expressions finales</i> .....	97
<b>3.4. Genèse des marqueurs utilisés : du brouillon à la copie</b> .....	99
3.4.1. <i>Les MIL en classe de seconde</i> .....	99
3.4.2. <i>Les MIL en classe de terminale</i> .....	101
<b>3.5. Données brutes des anaphores pronominales</b> .....	102
3.5.1. <i>Données sur l'anaphore il</i> .....	103
3.5.2. <i>Données sur l'anaphore elle</i> .....	103
3.6. Conclusion.....	104
<b>3.7. Conclusion partielle</b> .....	106

## Deuxième partie :

<b>Approches anaphoriques, de l'approche textuelle à l'approche thématique</b> .....	107
Introduction partielle.....	108

<b>Chapitre 4 : les anaphores pronominales</b> .....	110
4.0. Introduction.....	110
<b>4.1. Description des anaphores pronominales et contexte</b> .....	113
4.1.1. <i>Il et elle, des marqueurs de continuation complexes</i> .....	116
4.1.1.1. Les formes occurrences du pronom <i>il</i> .....	116
4.1.1.2. Répartitions du pronom <i>il</i> dans les copies.....	116
4.1.1.3. Graphique de ventilation des pronoms <i>il, Il ils et Ils</i> .....	119
4.1.1.4. Les formes occurrences du pronom <i>elle</i> .....	120
4.1.1.5. Répartitions du pronom <i>elle</i> dans les copies.....	121
4.1.1.6. Graphique de ventilation des pronoms <i>elle, elles, Elle, Elles</i> .....	124
4.1.1.7. Synthèse sur les formes anaphoriques et cadre scolaire.....	124
4.1.2. <i>Les pronoms anaphoriques dans les copies des collégiens en fin de cycle</i> .....	126
4.1.2.1. Emploi conforme de l'anaphore textuelle.....	127
4.1.2.2. Pronoms exprimant une rupture en genre et/ou en nombre.....	128
4.1.2.3. Pronoms sans antécédents générant une ambivalence sémantique.....	131
4.1.2.4. Pronom <i>il</i> ayant un antécédent éloigné dans la structure textuelle.....	135
4.1.3. <i>Les pronoms anaphoriques dans les brouillons et les copies de la seconde</i> .....	136
4.1.3.1. L'anaphorique <i>il</i> en seconde : des brouillons et aux copies.....	137
4.1.3.2. Partition des pronoms <i>il, Il</i> et <i>ils</i> dans les copies.....	140
4.1.3.3. Partition des pronoms <i>il, Il</i> et <i>ils</i> dans les brouillons.....	140
4.1.3.4. Le pronom <i>il</i> et ses antécédents : du brouillon à la copie.....	141
4.1.3.5. De l'emploi conforme du pronom anaphorique <i>il</i> .....	144
4.1.3.6. De l'emploi non conforme au pronom anaphorique <i>il</i> .....	148
4.1.4. <i>Le pronom anaphorique dans les brouillons et les copies des élèves de terminale</i> ... 153	
4.1.4.1. L'emploi conforme du pronom <i>il</i> dans les brouillons et les copies.....	156
4.1.4.2. Ruptures en genre et en nombre.....	158
4.1.4.3. L'emploi particulier du pronom anaphorique <i>il</i> .....	160
<b>4.2. Anaphore pronominale <i>il</i> et cohésion textuelle</b> .....	161
4.2.1. <i>La cohésion textuelle</i> .....	161
4.2.1.1. La cohésion textuelle en classe de troisième.....	163

4.2.1.2. La cohésion textuelle au lycée .....	166
4.2.1.3. La cohésion textuelle en seconde .....	168
4.2.1.4. La cohésion textuelle en terminale.....	170
4.2.2. <i>Synthèse sur l'emploi du pronomil</i> .....	171
<b>4.3. Elle, un marqueur de continuation mieux employé</b> .....	174
4.3.1. <i>Le pronom anaphorique elle dans les copies des collégiens</i> .....	175
4.3.1.1. Emploi conforme de l'anaphore textuelle .....	175
4.3.1.2. Rupture en genre et/ou en nombre .....	176
4.3.1.3. Antécédent absent ou éloigné .....	177
4.3.2. <i>Le pronom anaphorique elle dans les brouillons et les copies des lycéens</i> .....	179
4.3.2.1. Processus génératif de l'écriture du pronom elle, insertion, remplacement et déplacement en seconde.....	180
4.3.2.2. Processus génératif de l'écriture du pronom elle, insertion, remplacement et déplacement en terminale.....	182
4.3.3 <i>Le pronom anaphorique elle en seconde</i> .....	183
4.3.3.1. Emploi conforme de l'anaphore textuelle .....	183
4.3.3.2. Emploi incorrect de l'anaphore : rupture en genre et/ou nombre .....	185
4.3.3.3. Antécédent éloigné ou absent de la structure anaphorique .....	187
4.3.4. <i>Le pronom anaphorique elle en terminale</i> .....	188
4.3.4.1. Emploi conforme du pronom elle .....	188
4.3.4.2. Emploi incorrect de l'anaphore : rupture en genre et en nombre .....	189
4.3.5. <i>De la cohésion textuelle dans les copies et les brouillons</i> .....	190
4.3.5.1. L'anaphorique elle au collège et la cohésion textuelle .....	190
4.3.5.2. L'anaphorique elle au lycée et la cohésion textuelle .....	192
<b>4.4. Conclusion</b> .....	198
<b>Chapitre 5 : Les anaphores lexicales</b> .....	199
<b>5.0. Introduction</b> .....	199
<b>5.1. Description des données textuelles sur les anaphores lexicales</b> .....	200
5.1.1. <i>Données du collège</i> .....	201
5.1.2. <i>Données du lycée</i> .....	202
5.1.2.1. La classe de seconde .....	203
5.1.2.2. La classe de terminale .....	204
5.1.3. <i>Graphiques de ventilation des principaux termes</i> .....	206
5.1.4. <i>Histogrammes des principaux termes du sujet</i> .....	207
<b>5.2. Les anaphores fidèles et infidèles</b> .....	209
5.2.1. <i>Aspects théoriques</i> .....	209
5.2.2. <i>Les anaphores lexicales fidèles en classe de troisième</i> .....	214
5.2.2.1. Les anaphores lexicales fidèles conformes .....	214
5.2.2.2. Les anaphores lexicales fidèles non conformes .....	219
5.2.2.3. De l'usage des articles définis et indéfinis .....	223
5.2.3. <i>Les anaphores lexicales infidèles en classe de troisième</i> .....	225
5.2.3.1. Des usages des équivalents ou des synonymes .....	225
5.2.3.2. Des arguments et des exemples : les équivalents ou les synonymes .....	226
<b>5.3. De l'usage des hyperonymes</b> .....	228
5.3.1. <i>L'anaphore lexicale au lycée</i> .....	231
5.3.2. <i>Les anaphores fidèles et infidèles en seconde</i> .....	231
5.3.3. <i>Les anaphores fidèles et infidèles en terminale</i> .....	240
5.3.4. <i>L'anaphore lexicale fidèle avec "avantages"</i> .....	249
5.3.4.1. Concordances .....	250

5.3.4.2. Partitions du mot "avantages" : les copies et les brouillons .....	252
5.3.4.3. Données du nom avantages dans les copies et les brouillons .....	252
5.3.4.4. Analyse des données : anaphore fidèle avec "avantages" .....	257
5.3.5. Synthèse sur le fonctionnement anaphorique des mots français et avantages.....	259
5.3.5.1. La synonymie .....	260
5.3.5.2. La reprise par nominalisation .....	260
5.3.5.3. La reprise par un terme hyperonymique .....	261
5.3.5.4. Les reprises sur l'énonciation .....	261
<b>5.4. Les anaphores résomptives</b> .....	267
5.4.1. La résomption avec une unité lexicale.....	269
5.4.2. La résomption avec ça.....	277
5.4.2.1. Les pratiques des collégiens du pronom lexical ça.....	283
5.4.2.2. Les anaphores résomptives avec ça en seconde .....	287
5.4.2.3. Les anaphores résomptives avec ça (sa) en terminale .....	289
5.4.3. La résomption avec ça dans les brouillons .....	293
<b>5.5. Les anaphores associatives</b> .....	295
5.5.1. Les anaphores associatives méronymiques.....	297
5.5.2. Les anaphores associatives locatives.....	300
5.5.3. Les anaphores associatives actanciennes .....	302
5.5.4. Les anaphores associatives fonctionnelles .....	306
5.5.4.1. Les anaphores associatives au lycée .....	309
5.5.4.2. Classe de seconde .....	309
5.5.4.3. Classe de terminale .....	311
5.6. Conclusion .....	312
<b>5.7. Conclusion partielle</b> .....	313
<b>Troisième partie</b>	
<b>Connecteurs et construction discursive</b> .....	314
Introduction .....	315
<b>Chapitre 6 : Marqueurs d'énumération et de conclusion</b> .....	316
6.0. Introduction .....	316
<b>6.1. Emplois pertinents des connecteurs d'énumération</b> .....	321
<b>6.2. Emplois non pertinents des marqueurs d'intégration linéaire</b> .....	325
6.2.1. Les ruptures énumératives en classe de troisième .....	325
6.2.2. Les ruptures énumératives en classe de seconde .....	328
6.2.3. Les ruptures énumératives en classe de terminale .....	332
<b>6.3. Les différentes catégories des connecteurs énumératifs</b> .....	335
6.3.1. Les connecteurs d'ouverture ou de commencement .....	335
6.3.1.1. Les marqueurs de commencement en classe de troisième .....	336
6.3.1.2. Les marqueurs de commencement en classe de seconde .....	339
6.3.2. Les connecteurs de relais .....	345
6.3.3. Les connecteurs de fermeture .....	351
<b>6.4. Les connecteurs conclusifs</b> .....	360
6.4.1. Donc, un conclusif diversement employé .....	362
6.4.1.1. Le conclusif donc en classe de troisième .....	363
6.4.1.2. Les occurrences de donc en classe de seconde .....	368
6.4.1.3. Les occurrences de donc en classe de terminale .....	372
6.4.2. Les conclusifs précédés de en : en conclusion, en somme, en définitive .....	377
<b>6.5. Conclusion</b> .....	383

<b>Chapitre 7 : Les connecteurs d'explication et d'opposition</b> .....	385
7.0. Introduction.....	385
<b>7.1. Les connecteurs explicatifs et justificatifs</b> .....	385
7.1.1. <i>Le connecteur</i> parce que.....	389
7.1.2. <i>Le connecteur</i> car.....	400
7.1.2.1. La relation causale avec <i>car</i> .....	401
7.1.2.2. <i>Car</i> exprimant une relation de justification énonciative et argumentative .....	409
7.1.3. <i>Les connecteurs</i> par exemple et en effet.....	415
7.1.3.1. Le connecteur <i>par exemple</i> .....	415
7.1.3.2. Le connecteur <i>en effet</i> .....	424
<b>7.2. Les connecteurs d'opposition</b> .....	430
7.2.1. <i>Le connecteur</i> mais.....	432
7.2.1.1. Aspects théoriques et données du corpus sur le connecteur <i>mais</i> .....	433
7.2.1.2. Analyse des usages du connecteur <i>mais</i> .....	441
7.2.1.3. Interprétation des usages du connecteur <i>mais</i> .....	450
7.2.2. <i>Le connecteur</i> cependant.....	452
7.2.2.1. <i>Cependant</i> , valeur temporelle ou modale .....	452
7.2.2.2. Analyse des occurrences de <i>cependant</i> .....	453
<b>7.3. Des relations d'explication et d'opposition</b> .....	459
7.3.1. <i>Contraintes énonciatives et/ou structurelles</i> .....	450
7.3.2. <i>Contraintes liées à la Mémoire à Long Terme et/ou à la Mémoire de travail</i> .....	463
<b>7.4. Conclusion</b> .....	465
<b>7.5. Conclusion partielle</b> .....	466
<b>Conclusion générale</b> .....	469
<b>Index</b> .....	474
<b>Bibliographie</b> .....	480
<b>Table des matières</b> .....	492



## La cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : anaphores et connecteurs volume I, 496p



### Résumé

Cette thèse de doctorat porte sur une lecture de l'expression de la cohérence discursive à partir des usages des anaphores et des connecteurs par les collégiens et les lycéens du Congo. Comment ces outils linguistiques manifestent-ils la cohésion textuelle ? Pour apprécier la façon dont certains marqueurs de cohésion organisent la cohérence discursive, une réponse contextualisée et dynamique est apportée en trois parties.

Ainsi dans la première partie, une présentation des théories, du contexte et de la méthodologie est faite. Trois chapitres organisent la réflexion à ce niveau. Le premier chapitre porte essentiellement sur les notions de cohérence et de cohésion lues à travers plusieurs opinions critiques. Le deuxième chapitre est consacré aux données du contexte scolaire dans lequel les apprenants évoluent. Les programmes scolaires, les manuels, les cahiers... révèlent les types d'enseignements reçus par les élèves. Le troisième chapitre présente la méthodologie de notre recherche. Plusieurs opérations sont identifiées à ce niveau.

La deuxième partie porte sur les « approches anaphoriques ». Dans le chapitre 4, une lecture des anaphores pronominales est menée. Dans le chapitre 5, ce sont les anaphores lexicales qui sont étudiées. A partir de la théorisation de Jean Michel Adam (2008), Georges Kleiber (1994), les usages des anaphores fidèles, infidèles, hypéronymiques, résomptives et associatives sont décrits et commentés.

La troisième partie s'intéresse à l'usage des connecteurs par les apprenants. Deux chapitres permettent d'aborder les phénomènes saillants. Le chapitre 6 aborde les marqueurs d'énumération et de conclusion. Dans le chapitre 7, la réflexion porte sur les connecteurs de justification et d'opposition. Ces deux types de connecteurs sont très employés dans les copies des apprenants congolais.

**Mots clés :** cohérence, cohésion, anaphores, connecteurs, écrits scolaires, marqueurs d'intégration linéaire (MIL), apprenants, linguistique textuelle.

## The discursive coherence in the written productions of the learners of the secondary schools in the Republic of the Congo: anaphors and connectives, Volume I, 496p.

### Summary

This doctoral thesis deals with an examination of the expression of discursive coherence from the uses of anaphors and connectives by secondary and high school children in Congo. How do these linguistic tools exhibit textual cohesion? To make sense of the way in which certain cohesive markers organize the discursive coherence, a contextualized and dynamic answer is provided in three parts.

In the first part, a presentation of theories, context and methodology is made. At this level the argument centres on three chapters. The first chapter concerns essentially the notions of coherence and cohesion in the light of several critical opinions. The second chapter focuses on the data from the school context in which the learners move. The syllabuses, textbooks, exercise books... reveal the type of instruction that the pupils have received. The third chapter presents our research methodology. Several operations are identified at this level.

The second part concentrates on the "anaphoric approaches". In chapter four, an examination of pronominal anaphors is carried out. In the fifth chapter, lexical anaphors are studied. In the light of Jean Michel Adam's (2008), Georges Kleiber's theories (1994), the uses of faithful, unfaithful, hypernymic, resumptive and associative are described and commented on.

The third part is interested in the use of connectives by the learners. We devote two chapters here to tackle the preminent phenomena. Chapter six deals with enumeration and conclusion markers. In chapter seven, the argument centers on the justification and opposition connectives. These two types of connective are widely used in the Congolese learners' papers.

**Keywords :** coherence, cohesion, anaphors, connectives, school writings, linear integration markers, learners, textual linguistics.