Brouillon du texte paru *in* J. Anis & F. Cusin-Berche (éds), *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolecte*», Actes du Colloque international de Paris-X Nanterre, 19-21 décembre 1994, Numéro spécial de *LINX*, Université Paris X-Nanterre, 1995, vol II, 405-422.

Déficits dans la maîtrise des procédés de cohésion

Marie-José [Reichler-]Béguelin
Universités de Neuchâtel et de Fribourg

Résumé

Les rédactions des élèves en formation professionnelle courte portent la trace de difficultés caractéristiques dans la maîtrise des procédés linguistiques de la cohésion. La présente étude propose une typologie et une analyse des principaux déficits constatés, sur la base d'un corpus de 263 copies fourni par les organisateurs du Colloque. Les principaux problèmes relevés portent sur l'articulation texte-consigne, le choix d'un repérage énonciatif et d'une ligne argumentative, l'emploi des expressions anaphoriques, le choix des désignateurs, la gestion des accords et des enchaînements logico-argumentatifs.

Abstract

En tant que linguiste travaillant dans le domaine de l'anaphore et de la cohésion discursive, j'ai trouvé un grand intérêt à prendre connaissance du corpus de copies d'apprentis ou de jeunes gens en formation professionnelle courte qui ont été saisies à l'occasion de ce Colloque[1]. Les organisateurs méritent notre reconnaissance pour avoir mis à la disposition des intervenants ce matériau d'observation si diversifié et si riche.

La présente communication abordera de manière relativement large les problèmes de cohésion transparaissant dans les copies du corpus. Ce parti pris globalisant trouve une justification dans le fait que les difficultés rencontrées par les apprentis rédacteurs avec l'emploi des expressions référentielles, la gestion de certains accords, les connexions argumentatives, paraissent relever, en dernière analyse, de causes identiques (Reichler-Béguelin, 1992). Ma démarche, essentiellement descriptive, consistera à dégager quelques régularités dans les maladresses de structuration textuelle récurrentes chez ces élèves peu familiarisés avec l'écriture. Les déficits constatés ne sont pas, tant s'en faut, spécifiques aux productions écrites des jeunes gens engagés dans des

[1]*Saisie de 263 copies rédigées par des élèves de CAP, BEP, BAC PRO*, sous l'égide du Centre de Recherches Linguistiques de l'Université Paris X-Nanterre, et sous la direction de J. Anis et F. Cusin-Berche.

filières de formation à orientation pratique, mais on les y retrouve avec une densité caractéristique.

A. Articulation texte - consigne, gestion du dialogisme

Un premier type de déficit dans la cohésion concerne *l'articulation entre la consigne fournie par le maître et le texte rédigé par l'élève*. On ne pense pas toujours suffisamment au fait qu'une rédaction scolaire constitue un échange dialogal d'un type particulier. En empruntant la terminologie utilisée en analyse conversationnelle, (cf. Roulet *et alii*, 1985: 25), on peut dire que la rédaction engage (au moins) deux interventions:

- la consigne du professeur;
- la rédaction de l'élève, qui se présente, si l'on peut dire, comme une réaction à cette consigne.

En conséquence, il va s'établir (ou non) un certain type de cohésion entre les deux interventions, dont la première prétend orienter le contenu de la seconde. Par ailleurs, les travaux d'élèves portent eux-mêmes très fréquemment des marques de *dialogisme*, au sens bakhtinien du terme. Cette dimension est particulièrement évidente quand l'auteur de la copie rappelle des éléments de la consigne, y fait allusion. On verra aussi que le texte de l'élève peut se faire l'écho d'un interlocuteur à convaincre, que celui-ci corresponde ou non au destinataire prévu institutionnellement.

Il y aurait évidemment beaucoup à dire sur la situation d'écriture tout à fait originale que représente l'expression écrite en milieu scolaire; mais l'accent sera mis ici sur l'examen de déficits concrets. Le corpus à disposition fournit deux types d'incidents très courants, familiers à tous les enseignants de langue écrite.

Dans un premier cas, le *type de texte* rédigé par l'élève ne correspond pas à celui qu'on attend de lui, et qui est induit ou suggéré par la consigne:

1) Sujet: *"Oui, vraiment, la publicité est la plus belle expression de notre époque, la plus grande nouveauté, un Art" (Blaise Cendrars). Partagez-vous cette opinion? Justifiez votre réponse (20 lignes minimum)*

1a) La publicité représente un moyen de gagner de l'argent, de montrer le produit aux

<u>Exemple</u>:
- Mire-couleur (lessive)
- Adidas (chaussure, survêtement)
- Renault (clio, Safrane, Twingo)

"<u>Mire-couleur</u>". est une lessive, qui montre aux gens que cette lessive peut rendre leur linge propre. Sans que cette lessive, ne fasse perdre au linge sa couleur et son éclat. Les gens impressionner coure vite après ce produit.

"<u>Adidas</u>" (....)

"Renault" (....)
La publicité est un Art. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 88)[2]

1b) Adidas la marque au trois bande.
Tous les samedis matins je suis dans le centre ville qui s'appelle "accroche toi" qui situe à Mantes-la-jolie.
Je rentre dans les boutiques de sport. [Narration d'achats de baskets et de vêtements de la marque Adidas.] (Corpus Paris X-Nanterre, p. 88)

Ainsi, la consigne proposée sous 1 oriente clairement vers la production d'un texte argumentatif, de nature à justifier une opinion du locuteur. Or, l'auteur de 1a s'engage d'abord dans une définition de la publicité, ou du moins de ses fonctionnalités, définition qu'il abandonne au beau milieu d'une phrase, peut-être en raison d'une lacune lexicale, ou encore par hâte de fournir des exemples concrets. Dans l'exposé de ces exemples, l'élève reproduit avec un certain mimétisme discursif le contenu de trois slogans publicitaires connus. Fugitivement, il tente de passer à un niveau de distanciation critique ("Les gens impressionner coure vite après ce produit"), mais sans y parvenir vraiment. La conclusion, qui montre un souci de revenir à la question posée dans la consigne, apparaît dès lors comme relativement plaquée. La copie 1b présente un cas similaire, plus frappant encore, de rupture de cohésion entre le texte et le sujet proposé. L'élève produit un texte narratif là où, encore une fois, la consigne induisait une argumentation. Il raconte une expérience personnelle, une "tranche de vie" tournant au panégyrique de la marque Adidas (le texte se termine par: "Adidas c'est plus vendu dans le monde"). Ici, pas de retour à la consigne comme dans 1a, et pas la moindre tentative de passer de l'exemple concret à un niveau de réflexion plus général. L'élève, sans doute conscient de son incartade, a d'ailleurs pris la liberté de remodeler à sa guise le titre de la rédaction.

Le second déficit, inverse du précédent, relève, si l'on peut dire, d'une *intégration excessive* entre le texte et la consigne. Il est trivial de rappeler le problème que pose aux élèves le statut du titre par rapport à la rédaction proprement dite. Traditionnellement, les conventions du genre veulent que la consigne soit reformulée en introduction, afin de conférer au texte un maximum d'autonomie, de le rendre auto-suffisant, mais aussi, peut-être, afin que soient vérifiées certaines capacités de compréhension et de paraphrase. L'apprenti rédacteur est donc censé mimer une situation de communication où le destinataire de son texte ne serait au courant ni de la question posée, ni, le cas échéant, du contenu des documents à commenter. Inutile d'insister sur

[2] Dans toutes les citations d'élèves, et sauf indication contraire, morphologie, syntaxe, orthographe et ponctuation sont d'origine.

l'artificialité[3] de cette contrainte de genre, qui éloigne la rédaction scolaire des conditions de communication en contexte spontané. Il est révélateur que peu de textes, dans notre corpus, se plient à cette convention; la plupart commencent *in medias res* à la façon de 2:

> 2. Sujet (à partir d'un extrait de roman lu en classe): *"J'avais beau réfléchir, rien ne m'attirait". Ce comportement vous semble-t-il fréquent parmi les jeunes? Qu'en pensez-vous?*
>
> > Ce comportement me semble très fréquent parmi les jeunes car ils n'ont pas trop le temps d'en parler ou d'y réfléchir. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 6, début de copie)

Ici, le début de la copie se présente comme une réponse directe à une interrogation, l'auteur reprenant telle quelle, mais sous forme d'assertion, l'une des deux questions posées dans la consigne[4]. La présence, dans cette première phrase du texte, d'une expression démonstrative ("Ce comportement"), et de deux pronoms tout à fait allusifs, est révélateur du fait que le scripteur inexpérimenté tend d'emblée à exploiter au maximum l'information *effectivement* partagée par lui et son destinataire: il présuppose dès le début du travail écrit les référents "déjà connus", les désignant par des expressions définies, au sens large, alors que la distanciation propre à l'exercice de rédaction demanderait que l'introduction parte fictivement d'une sorte d'"état zéro" de la mémoire discursive.

Pour en revenir à l'articulation texte-consigne, il arrive fréquemment que les allusions au sujet du travail écrit apparaissent sous une forme *interrogative*. Dans 3, deux questions font ainsi écho, de plus ou moins près, à la consigne:

> 3) Sujet: *Paris exerce toujours sur la plupart des jeunes une fascination certaine. Etes-vous ou non attiré par la capitale? Donnez les raisons de votre choix en quinze à vingt lignes.*
>
> > pourquoi Paris attire les jeunes? parce que c'est une grande ville avec beaucoup de vie (...) Je suis attiré par la capitale pourquois? parce que j'aime le monde, les magasin, le cinéma (...) (Corpus Paris X-Nanterre, p. 2, début de copie)

Les introductions du type de 2 et 3, trop directement en prise sur la consigne, sont ressenties comme abruptes; néanmoins, si on les compare à 1 et 2, elles révèlent un louable souci de s'adapter au thème proposé, et d'entrer dans le vif du débat.

---

[3] "Artificialité" est à prendre ici sans connotation négative, et ne signifie pas, bien entendu, que l'exercice en question n'ait rien de formateur.

[4] Ce type de reprise peut aussi s'accompagner d'une marque d'acquiescement ou de dénégation, la copie commençant par "*Oui* ..." ou "*Non* ..."

La dimension dialogique est non seulement assumée, mais aussi alimentée par certains rédacteurs qui, en abstraction même de la consigne, exploitent les structures de questions-réponses comme une sorte de moteur à l'élaboration de leur discours, comme si celui-ci, pour émerger et pour exister, requérait la mise en scène d'une situation d'interlocution[5]:

> 4a) Bon! j'avous que quand je suis moi-même pressé, je ne vais pas au sport, mais *pourquoi suis-je pressé* parce que je n'ais pas prit le temps de faire quelque chose que j'aurais du faire avant , (...) (Corpus Paris X-Nanterre, p. 54; ici comme dans les citations ultérieures, la mise en évidence typographique est de moi)

Dans le corpus de référence, la trace de cette structuration "dialogique" se retrouve jusque dans une série d'autoportraits, à caractère *a priori* descriptif. Ainsi, à la fin de 5a, cité un peu plus bas, le constituant détaché à caractère thématique "ce qui veut faire comme sport" apparaît comme la reprise indirecte d'une question sous-jacente "que veut-il faire comme sport?" Et dans 4b, la structure phrastique, déviante ou pour le moins gravement elliptique à première lecture, redevient "normale" et prend sa pertinence syntaxique propre si on la situe dans un contexte dialogal, à condition d'adapter quelque peu morphologie et ponctuation (4b'):

> 4b) Mon santé bien je fume pas. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 86, fin de copie)
> 4b') [- Comment va votre santé ?]
> - *Ma santé? Bien, je ne fume pas.*

Un tel exemple révèle, chez ce genre d'élèves, combien les caractéristiques du *mode de production* du discours sont de nature à en déterminer les réalisations syntaxiques concrètes.

B. Changement inopiné du repérage énonciatif ou de la ligne argumentative

Ecrire un devoir de français, c'est non seulement entrer dans un type de dialogue extrêmement particulier avec son lecteur-interlocuteur, qu'il soit réel ou fictif; mais c'est aussi poser un certain nombre de repérages énonciatifs qui devraient en principe rester stables dans un empan textuel donné. Or, poser et maintenir de tels jalons ne va pas de soi pour tous les rédacteurs. Par exemple, il n'est pas rare que des récits commencés à la troisième personne passent inopinément à la première personne, ou l'inverse:

---

[5] Cf. S. Freyermuth-Wissler, à paraître. Il est intéressant d'observer ce procédé d'élaboration discursive à l'oeuvre également dans l'explication orale (C. Blanche-Benveniste, ici même).

5a) Je décrit moi même
J'ai une casquette sur la tête avec
une mèche noire qui descend, *qui*
rigole avec tous ses camarades *il*
est très heureux avec un trés beau
caractère et avec des oreilles normales
et Avec des yeux noisettes avec un
nez moyen et il se prépare chez
lui la coiffure. de beauté Assez
costeau et sportif se qui veut faire
comme sport du fool contact (Corpus Paris X-Nanterre, pp. 83-84)

5b) JF, quarantaine, svelte, intérêts très variés, épanouie, *rencontrerait* monsieur de très bon niveau, veuf ou divorcé comme *moi*, év. mélomane, en vue de reformer un couple uni. (Presse)

Dans l'autoportrait figurant sous 5a, l'énonciateur se désigne lui-même d'abord par *je* , puis par *il*, alors que 5b atteste la situation inverse; ce type de fluctuation dans le marquage de la personne est en effet relativement courant dans les petites annonces matrimoniales, d'où est tiré le second texte. Comment s'explique ce problème de planification? La confrontation de ces deux extraits suggère qu'il peut y avoir tantôt un certain malaise à parler de soi à la première personne (dans le cas de l'élève, qui tend vraisemblablement à se voir lui-même par les yeux d'un autre), tantôt une difficulté à se décrire soi-même sur la durée comme si l'on était quelqu'un d'autre (dans le cas de la petite annonce, où le locuteur s'engage personnellement). Ici encore, un phénomène proprement discursif et énonciatif peut entraîner des conséquences sur la syntaxe:

6) (...) il sera tellement pressé pour faire son devoir qui 'il réfléchira même pas aux questions posées et repondra n'importe quoi sur sa copie. L'heure le stresse puis le temps avance et il se dit qu'il faut que *je* termine au plus vite. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 68, fin de texte)

Dans 6, l'élève réalise un discours indirect non standard: tout se passe comme s'il enchâssait, de manière incorrecte au regard des règles du français moderne, un discours direct dans une *que-P*. Or, étant donné le contenu du texte, il se pourrait que cette erreur relève non d'une méconnaissance des phénomènes de liage syntaxique dans les structures du type *x se dit qu'il faut que x termine*, mais qu'il soit plutôt le signal d'une distanciation manquée, analogue à 5b. Dans "il se dit qu'il faut que *je* termine", l'irruption du *je* dénoncerait alors le *il* de *il se dit* comme désignant en fait l'énonciateur: dans cette hypothèse, on se situerait à la limite entre faute de langue et effet de style.

Les incertitudes dans le repérage énonciatif peuvent prendre la forme d'une oscillation dans la ligne argumentative, sensible, par exemple, quand un

élève semble changer d'avis sur une question en cours de rédaction. On peut se demander s'il n'y a pas un phénomène de ce genre dans 7), où sont articulés comme coorientés deux arguments qui, à première vue du moins, ne soutiennent pas la même conclusion:

> 7) Oui je pense vraiment que la publicité de nos jours fait un tionphe dans dans les domain (...), surtout sur les parc d'Attraction *car* je pense que sa en courage des familles a aller se dis traire *car* tout lemonde ne peut Alle comme ça paye une place de parce d'attraction pour une famille de plusieurs enfants. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 90)

Chacun admettra que l'argument "la publicité encourage des familles à aller se distraire" est de nature à soutenir une conclusion favorable à l'efficacité de la publicité. En revanche -du moins si son contenu est pris au pied de la lettre- l'argument "tout le monde ne peut pas payer une place de parc d'attraction pour plusieurs enfants" est plutôt anti-orienté par rapport à cette conclusion; introduit par *car*, il apparaît en tout cas comme une justification bizarre de l'énonciation qui précède. A défaut de tout complément d'enquête possible, il est difficile de savoir si le problème de cohérence dont témoigne cette copie résulte plutôt d'une modification insuffisamment signalée de la ligne argumentative, la mention d'un argument ayant entraîné, de fil en aiguille, celle d'un contre-argument, ou s'il décèle plutôt le fait que *car* ait été utilisé comme un connecteur "tous usages"[6]: quoi qu'il en soit, le remplacement du second *car* par un connecteur concessif ou adversatif (*quoique, même si, pourtant* etc.) serait de nature à lever l'anomalie dans l'enchaînement. Enfin, on ne saurait exclure que l'élève ait cherché, mais sans atteindre une clarté d'expression suffisante, à arguer que même les familles qui n'en ont pas les moyens sont incitées par la publicité à se rendre dans les parcs d'attraction: ce qui représenterait évidemment un argument puissant, quoique maladroitement formulé, en faveur de la thèse posée au départ. Sur les problèmes liés au raisonnement et à l'argumentation, voir aussi plus bas sous **D**.

C. Problèmes d'emploi des expressions définies (pronoms, SN définis et démonstratifs)

Ma rubrique suivante concerne le problème (déjà évoqué à propos de 2) de l'emploi des expressions définies, au sens large. Il donne lieu à des difficultés manifestes et bien repéréres chez les rédacteurs inexpérimentés (cf. Reichler-Béguelin.1988 et 1988a, Reichler-Béguelin *et alii*, 1988).

a) Pronoms référant à un objet-de-discours non introduit par le contexte verbal

---

[6] Il est étonnant de voir avec quelle fréquence *car*, connecteur de la langue soutenue, apparaît dans ce lot de textes: s'agit-il d'un fait d'hypercorrection?

Le corpus de référence, comme les copies d'élèves en général, fournit toute une moisson de pronoms dépourvus d'"antécédent" explicite, ou, pour mieux dire, de pronoms qui réfèrent à un *objet mémoriel*, non introduit par le contexte verbal:

> 8) Sujet: *Chaque jour, de nouvelles inventions viennent transformer notre vie. Vous en choisirez une parmi les plus récentes et vous exposerez les avantages et les inconvénients possibles.*
>
> > *Ils* sortes plein de chose sur la'audio (exemple: balladeurs, chaine-hifi, etc...) (Corpus Paris X-Nanterre, p. 3, début de copie)
>
> 9) Les pubs pour les voitures sont très bien réalisé parce qu'ont voient bien l'objet présenter mais *ils* ont t'endance à abusés. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 89)
>
> 10) Je traversai le mur et me retrouvai à l'intérieur. *Elle* était simple. (Copie d'élève; *Elle* = [*la pièce, la chambre*])

Pour dissiper tout malentendu, il convient cependant de signaler que l'usage d'un pronom n'exige pas forcément, même à l'écrit, la présence d'un antécédent explicite. Il existe un "bon usage" des pronoms dits sans antécédent (Reichler-Béguelin 1993, 1993a, 1994), qu'il serait trop long de présenter ici, mais dont 11 fournit un excellent exemple:

> 11. Les jeunes adopent plusieur tenue vestimentaire, pour se faire Remarquer de tous le monde (...), pour flambé et aussi quelque fois pour faire comme les autres (parce-que *lui il là* alors moi je *le* veut) (Corpus Paris X-Nanterre, p. 27)

L'énoncé entre parenthèses "(parce-que *lui il là* alors moi je *le* veut)" contient des pronoms "non introduits" qu'il serait franchement maladroit de corriger dans cette copie: ces pronoms contribuent en effet à donner à la parenthèse le statut d'une énonciation-écho à caractère générique, ou, si l'on préfère, d'un discours direct non introduit contenant des pronoms "déictiques", c'est-à-dire dont le référent est situé à l'extérieur du discours, dans la situation de l'énonciation citée. Or, comme nous le montrons ailleurs en détail (Reichler-Béguelin, 1994), un des rendements les plus remarquables des pronoms dépourvus d'antécédent est précisément de signaler un fait de mention.

b) Rappels non désambiguïsants

Le problème des pronoms ambigus est si bien attesté et bien reconnu que je me contenterai ici de fournir un exemple tiré, pour changer de genre, d'une copie d'étudiant en littérature. Cet exemple présente un usage équivoque du

pronom démonstratif *celle-ci*, censé, pourtant, être désambiguïsant (cf. Charolles, 1988):

> 12) (...) Le passage se fait progressivement. Phèdre prend d'abord le prétexte de la ressemblance d'Hippolyte avec Thésée pour le substituer à lui, puis elle évoque Ariane avant de s'attribuer le rôle que sa soeur joua autrefois et de s'imaginer sauvant Hippolyte de façon plus héroïque encore qu'Ariane le fit pour Thésée.
>
> Hippolyte affolé de ce qu'il entend et soupçonnant maintenant la signification des paroles de *celle-ci* [i.e. Phèdre] pousse alors une exclamation ("Dieux!") qui vient interrompre le rêve de Phèdre et la ramène directement à la réalité. (Etudiant de littérature française, deuxième année, Lausanne, 1992)

Les copies d'apprentis sont loin d'être les seules concernées par les problèmes d'emploi des anaphoriques désambiguïsants (*ce dernier*, *celui-ci*), problèmes qui persistent jusque chez les professionnels de l'écriture. De manière très générale, les équivoques référentielles sont dues à la dissymétrie qui peut s'installer entre deux types de hiérarchies entre les objets-de-discours: l'une, propre aux représentations mentales du scripteur, fait reposer cette hiérarchie sur une proximité de type mémoriel et affectif; l'autre, prédominante pour le lecteur, prétend au contraire exploiter les informations sémantico-logiques et topographiques apportées par le fil du discours.

c) Erreurs de lexique, paraphrases lexicales mal intégrées au contexte

Les syntagmes nominaux anaphoriques (*ce N*, *le N*) mettent crucialement en jeu des problèmes de choix lexicaux, dont 13-15 illustrent bien la diversité:

> 13) (A propos d'euthanasie) Je pense que qu'il est normale que la personnes qui demande la pratique de *ce vaccin* doit être effectuer. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 8)
>
> 14) Ils ont décidé de voler des fromages; pendant *l'acte*, ils font accidentellement du bruit. (Copie d'élève, école secondaire)
>
> 15) Quelques groupes de chanteurs porte une marque; *leur idole* voit leur look et s'empressent pour l'adopter assitôt (...) (Corpus Paris X-Nanterre, p. 89)

L'exemple 13 révèle, chez son auteur, une généralisation du sens de *vaccin*, appliqué prototypiquement pour désigner n'importe quel type d'injection; dans 14, l'usage d'un hypernonyme à haut degré de généricité induit une interprétation euphémique parasitaire et contextuellement absurde (*acte* comme

acte sexuel); enfin, dans 15, le terme *idole*, utilisé indûment pour *fan(atique)s*, indique une tendance à appliquer un terme relationnel à la désignation de "l'autre pôle" de la relation en question (cf. le sens de *hôte*, qui désigne aussi bien celui qui reçoit que celui qui est reçu).

Dans le corpus de référence, il est particulièrement révélateur que les élèves aient de la peine à se détacher des formulations utilisées dans la consigne, notamment quand ils cherchent à "aspectualiser" l'objet de réflexion et à changer de niveau d'abstraction. Le sujet de rédaction reproduit sous 16 a ainsi donné lieu à une foule de maladresses de formulation dans les copies correspondantes, dues au fait que leurs auteurs ne disposaient manifestement pas des paraphrases qui auraient été lexicalement compatibles avec les prédications qu'ils avançaient.

16) Sujet: *Quels sont, selon vous, les inconvénients qui s'attachent à la vie de l'homme pressé?*

16a) De nos jours, *la vie de l'homme pressé* devient de plus en plus courant. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 70)
16b) *la vie de l'homme pressé* s'accroit avec le progrès. (p. 71)
16c) Penchont nous de plus près sur les inconvénients de *l'homme pressé*. (p. 66)
16d) *cet état d'empressement* rend l'homme moins attentif à ce qu'il fait (...) (p. 56)
16e) A notre époque, *la présse* est au rendez-vous de chaque jour, (...)
C'est un problème de notre époque *la préssé* (p. 70)

Manifestement, les auteurs de 16a-e auraient eu besoin de locutions ou de parasynonymes comme *le fait d'être pressé* ou *d'être survolté*, *la hâte*, *le stress*, *l'excitation* ou *la surexcitation*, *le fait de toujours avoir à se dépêcher*, etc. Le défaut de lexique est consciemment ressenti par les auteurs de 16d et 16e, qui tentent de créer, avec les moyens du bord, les nominalisations qui leur seraient utiles, mais avec de médiocres résultats, soit qu'ils tombent sur des termes "déjà pris" par la langue avec un sens spécialisé, comme *empressement* ou *presse*, soit qu'ils en viennent à créer un néologisme peu convaincant (*la préssé*).

Dans le même ordre d'idée, il y difficulté, pour cette catégorie d'élèves, à distinguer, dans une consigne comme 17, le niveau du contenu de la citation, c'est-à-dire des faits qu'elle dénote et de leurs éventuels correspondants dans le monde réel d'une part, le niveau de la citation elle-même comme énonciation d'autre part, enfin le niveau de la consigne intégrante. Il en résulte des maladresses de formulation, parfois presque pathétiques comme 17a:

17) Sujet: *"J'avais beau réfléchir, rien ne m'attirait". Ce comportement vous semble-t-il fréquent parmi les jeunes? Qu'en pensez-vous?*

17a) *le comportement de cette fille* et vrais (...)
je pense que *le sujet du CAP* et vrait. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 4, début et fin du texte)

d) Rappels redondants

Les anaphores lexicales donnent aussi lieu à des rappels redondants, dont bon nombre seraient avantageusement remplacés par des pronominalisations:

18) La peste dévaste la ville et pour lutter contre *ce fléau* certains équipes se sont organisé pour libérer la ville de *cette maladie*. Tous les hommes ont beaucoup d'espoire de découvrire la cause de *cette maladie*. *Celle-ci* pousse les hommes à s'efforcer d'avoir envie d'aller plus loin (d'être medecins) pour mettre enfin à morte *cette affreuse maladie qui menace la ville...* (Corpus Paris X-Nanterre, p. 101)

19) je penses que parmit *les jeunes* c'est fréquent que *les jeune* ne sache pas le métier qu'il soueterait ovoir (Corpus Paris X-Nanterre, p. 5)

Pour une étude détaillée des causes de certaines redénominations, on se reportera à la contribution de Masseron et Schnedecker, ici même.

e) Labilité des objets-de-discours, avec conséquences sur les accords

Par "labilité des objets-de-discours", j'entends le phénomène qui consiste à référer à un objet-de-discours sous un autre nombre, ou sous une autre étiquette lexicale implicite, que ceux sous lesquels il a été mentionné précédemment:

20) Une personne pressé ne peut pas se permettre de prendre son temps le matin, *il* n'a pas le droit de rester quelques minutes de plus au lit même s'*il* a avance son réveil d'un quart d'heure, *il* doit se lever immédiatement, se laver à toute vitesse et des fois *il* n'a même pas le temps d'avaler quelque chose. *Cet* personne à toujours la peur et l'angoice de se faire remonter les bretelles par son patron car *il* est arriver en retard, (...) (Corpus Paris X-Nanterre, p. 61)

21) La vie d'une personne pressée n'est, pour elle, placé que sous le mot d'ordre: "ne pas perdre de temps" Est ce pour *eux* qu'une habitude ou plutôt une déformation. Mais en tout cas, *sa* vie va à 100 km/h et occasionne certains inconvenients qui fait que *leurs* vies n'est plus distayante. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 60)

22) D'après le sujet, je pense que la publicité est un très bon moyen pour vendre des produits nouveaux, pour forcer la population à *l'*acheter, à *l'*esayer, aussi pour faire gagner de l'argent aux entreprises.
S'*ils* montrent à la publicité, une paire de baskets "ADIDAS", Pour *l'*acheter, il aurait fallu qu'*elles* soient belle, qu'*elles* ont beaucoup de couleurs vives (...) (Corpus Paris-X Nanterre, p. 90)

Le flottement dans les marques d'accord peut concerner le genre, notamment pour les référents introduits par des termes comme *personne*, féminin d'un point de vue morpho-syntaxique, mais sémantiquement neutre: d'où la propension à utiliser l'anaphorique au masculin, terme non marqué de l'opposition de genre (21). Le flottement peut aussi concerner le nombre comme dans 21, où l'objet-de-discours introduit par "une personne pressée" est rappelé au pluriel (et au masculin) par *eux*, comme si la mention d'un singulier générique avait tendance à entraîner une hésitation entre le singulier et le pluriel dans la syntagmatique ultérieure du texte. Une certaine labilité du nombre est quasi de règle quand le référent discursif a le statut d'un collectif: ainsi, dans 22, le référent d'abord désigné par *une paire de baskets* va être rappelé alternativement au singulier en tant que *paire*, et au pluriel en tant que *baskets*. La non congruence des marques d'accord, légitime d'un point de vue logico-sémantique, représente sans doute une facilitation pour l'encodage, mais rend la tâche d'interprétation référentielle plus coûteuse pour le décodeur; d'où la censure normative qui tend à peser sur de telles structures.

Certaines fautes d'accord intervenant dans le cadre micro-syntaxique, et concernant par exemple l'accord entre le sujet et le prédicat ou une place liée dans le prédicat, trouvent très vraisemblablement leur source dans les phénomènes discursifs qu'on vient d'examiner (pour une démonstration détaillée, cf. Berrendonner et Reichler-Béguelin, 1995):

23) oui car *le jeunes pensent* a jouer à rêver, et surtout a vouloir faire comme *ses* parents quand *ils* seront plus grand (...) (Corpus Paris X-Nanterre, p. 6)

24) On peut aussi remarqué que l'homme pressé *on* souvent comme défau d'être très nerveux. (Corpus Paris-X Nanterre, p. 55)

25) Par exemple dans des journaux les représentants montrent les trappeurs et les golfes "Weston" pourtant elle coûte horriblement chere mais si quelque personne en porte c'est pour montrer qu'*ils* ont les moyens pour en acheter. Mais c'est aussi pour frimer ou rendre jaloux *son* entourage. (Corpus Paris-X Nanterre, p. 89)

Cependant, une fois encore, il serait erroné de conclure que tout pronom "non accordé", ou plus exactement, tout pronom présentant une incongruence de marques morphologiques avec l'introducteur du référent qu'il désigne, est à

considérer comme une faute en français écrit. Comme pour les pronoms "sans antécédent", il existe des conditions d'emploi, encore mal décrites, il faut le dire, qui rendent tout à fait licites certains désaccords analogues à ceux que l'on trouve dans 20-22. Ainsi 26:

> 26) On y trouve <*i.e.* dans mon sac> aussi bien des oursons broche ou barrette, un requin -mon mari qui est pourtant l'homme le plus doux de la terre *en* raffole et *les* collectionne-, que des yeux de lion ou de chat en verre que j'achète chez Deyrolle, le célèbre empailleur de la rue du Bac. (*Marie Claire*, févr. 1993)

Dans cet extrait, le rappel au pluriel d'un référent discursif introduit par *un requin* semble non seulement justifié, mais rendu nécessaire par le sémantisme du verbe *collectionner*, qui prend un régime au pluriel; le passage associatif implicite de l'individu à la classe ne fait pas problème ici, en dépit du mouvement d'extension référentielle dont il s'accompagne. Au vu de tels exemples, couramment attestés dans les textes (cf. Reichler-Béguelin, 1993 et 1993a), le problème didactique que l'on entrevoit est d'intervenir sur les cas comme 22, véritablement reçus comme des déficits, tout en évitant de tomber dans une conception simpliste et surnormée du mécanisme de l'anaphore pronominale. Car un rappel anaphorique ne porte pas nécessairement, même à l'écrit, sur des contenus verbalisés explicitement: très souvent, il réextrait de la mémoire discursive un référent inféré à partir d'un autre (ainsi, la mention d'une *famille* comme groupe permet d'inférer l'existence des membres de la famille, couramment désignés, sans autre médiation, par le pronom masculin-pluriel *ils*, etc.) Le pronom anaphorique inférentiel passera d'autant mieux dans un contexte donné qu'il apparaîtra judicieusement adapté à son contexte prédicatif, et que les pistes de l'identification référentielle ne seront pas brouillées, comme dans 22 par des glissements réitérés dans un empan textuel restreint.

D. Enchaînements argumentatifs problématiques

a) Enchaînements sur de l'information non dite

En matière de déficits argumentatifs, on retrouve en première position le phénomène qui consiste à enchaîner, de manière jugée illicite ou abusive à la lecture, sur de l'information implicite ou des contenus non actualisés comme tels dans le contexte discursif. L'enchaînement sur des sous-entendus permet d'expliquer certains passages de copies où le raisonnement paraît très boiteux à première lecture:

> 27) Pour les expérimentations animales il y a le pour et le contre. des gens ne comprennent pas tout, ils déforment souvent le sens du mot éxpérimentations, mais ils n'ont pas tort car les spécialistes ne disent pas

toujours la vérité il y a donc le "Pour" et le "contre". (Corpus Paris-X Nanterre, p. 7)

28) En effet, je trouve que la publicité a bien fait d'exister. Par cas contraire on aurait pas su quoi acheter. Par exemple des chaussures qui ne tiennent pas, qui font mal au pieds, que les couleurs ne sont pas vives. (...) (Corpus Paris-X Nanterre, p. 90; même copie que l'ex. 22)

29) La pollutions est possible à éviter car beaucoup de personnes détruisent l'environnement, en jetant leurs détritus en brûlant n'importe quoi; et d'autres choses inadmissible. (Corpus Paris-X Nanterre, p. 99)

Ainsi, dans 27, si l'on veut restituer dans sa cohérence le raisonnement visé par l'auteur, il faut renoncer à décoder au pied de la lettre: "les gens en question n'ont pas tort de ne pas tout comprendre, de déformer le sens du mot expérimentation". La justification ultérieure ("car les spécialistes ne disent pas toujours la vérité") se trouverait alors tout à fait vide de sens. La cohérence de ce passage difficile peut être rétablie, mais à condition de construire un sous-entendu. En effet, l'énoncé "des gens ne comprennent pas tout, ils déforment le sens du mot expérimentation" permet d'inférer que les gens en question sont méfiants face aux expérimentations animales, et c'est vraisemblablement sur cette information non dite que se fait l'enchaînement adversatif "mais ils n'ont pas tort". Même phénomène dans 28, où "on aurait pas su quoi acheter" entraîne un sous-entendu à caractère probabiliste "on aurait acheté n'importe quoi"; l'actualisation de ce sous-entendu permet seule de restituer la logique du texte, qui enchaîne sur une liste d'exemples d'achats aberrants. Enfin dans 29, le lecteur est obligé, au prix d'une gymnastique inférentielle coûteuse, de suppléer le défaut d'information: "beaucoup de personnes détruisent l'environnement en jetant leurs détritus, etc." ne peut en effet servir de justification à "la pollution est facile à éviter" que si l'on tire du premier énoncé la conclusion que les destructeurs d'environnement pourraient, sans trop d'efforts, s'abstenir de polluer.

b) Echec d'une justification

Plus rarement, on peut rencontrer dans nos copies des énoncés comme 30 et 31, où l'incohérence argumentative résulte de l'échec d'une justification: soit qu'elle s'enferme dans une tautologie...

30) L'homme prend généralement conscience des choses trop tard car il n'y en pas pris garde au paravant (Corpus Paris-X Nanterre, p. 98)

... soit, encore une fois, qu'elle repose sur une sorte de confusion référentielle:

31) je pense que [la publicité] c'est la plus grande nouveauté parce qu'on découvre de nouveaux produits, par exemple les vetements, les adoucissants ect... (Début de texte, corpus Paris X-Nanterre, p. 91)

Dans 31, tout se passe comme si la propriété "être nouveaux" reconnue aux produits découverts grâce à la publicité était jugée *ipso facto* propageable à la publicité elle-même; cf. *supra* ex. 17.

Conclusion

Pour conclure sur la base des observations présentées plus haut, je voudrais suggérer quelques pistes didactiques, qui ont parfois le statut de simples conseils de bon sens, en vue d'améliorer la compétence textuelle de cette catégorie de rédacteurs en difficulté.

- D'abord, il est important d'expliciter le contrat de communication sous-jacent à la situation d'écriture en classe, de préciser les attentes, bref, de fournir aux élèves les moyens d'assumer l'exigence de décentration liée à l'exercice de rédaction.

- On travaillera également sur le repérage énonciatif, pour aider l'élève à s'approprier les marques de l'énonciation, et à ne modifier les repérages qu'en connaissance de cause.

- Préalablement à l'exercice d'écriture proprement dit, il est utile d'entreprendre un travail d'éclaircissement lexical autour de la consigne, en explorant les champs sémantiques qui lui sont associés. De la sorte, on incitera l'élève à adapter les désignations dont il se sert aux différents aspects d'une problématique, et aux différents niveaux d'abstraction de sa réflexion.

- Enfin, on aurait besoin d'un code d'utilisation pour l'information implicite, afin de mettre en garde les élèves contre le recours trop systématique à l'information sous-entendue. Très important pour l'argumentation, le travail sur l'implicite devrait être accompagné d'une prise de conscience de la diversité des représentations culturelles, dans la mesure où celles-ci sont de nature à permettre ou au contraire à inhiber certains types de raisonnements justificatifs:

32) Oui je pense que la publicité est un art. En effet sans elle nul n'aurait sut quelle produit acheter ou même porter. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 89)

33) La lecture pour moi sert à apprendre mieux les mots que l'on enttend très rarement car les auter donne des mots très étrange et intérresent c'est pour ça que l'on lie. (Corpus Paris X-Nanterre, p. 42)

34) Sujet: *Il y a dans la vie une infinité de joies vraies, simples et faciles; il ne s'agit que de s'en emparer.*

> Sur la terre, il y a plein de belles choses. (...)
> Même au travail, on peut trouver du bon. (Examen d'apprenti, Neuchâtel)

Ainsi, le raisonnement de 32 apparaîtra non valide aux yeux de quelqu'un pour qui l'art n'a rien à voir avec le choix des produits de première nécessité; de même (et tout instructif qu'il puisse être à un autre niveau), 33 paraîtra établir une généralisation abusive à tous ceux qui voient dans la lecture autre chose qu'un moyen d'élargir leur vocabulaire. Quant à 34, l'emploi qui y est fait du connecteur *même* présuppose un topos selon lequel le travail apporte plutôt des impressions négatives. Dans ces extraits de copie, le raisonnement peut donc heurter le lecteur pour de pures raisons de dissensions idéologiques et de conflits de représentations culturelles: l'évaluation de la cohérence, ici, ne repose pas sur des bases linguistiques.

Indications bibliographiques

Berrendonner, A., "Stratégies morpho-syntaxiques et stratégies argumentatives", *Protée*, vol. 15, no 3, Chicoutimi, 1986, 48-59.

Berrendonner, A., Reichler-Béguelin, M.-J. (à paraître), "Accords «associatifs»." *Cahiers de praxématique*, mai 1995.

Berrendonner, A., Reichler-Béguelin, M.-J. (à paraître a), "De quelques adjectifs à rendement anaphorique: *premier, dernier, autre*", *in* G. Gross et P.Lerat (éds), *L'adjectif. Actes du 7e Colloque international de Linguistique romane et slave*, Albi, 19-23 septembre 1994.

Borillo, A., "Quelques aspects de la question rhétorique en français", *DRLAV* 25, 1981, 1-33.

Charolles, M.,"La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle", *Pratiques* 49, mars 1986, 87-91.

Charolles, M., "La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle." *Pratiques* 60, 1988, 75-97.

Freyermuth-Wissler, S.-A., "(In)cohérences anaphoriques: vers une neutralisation de la dichotomie écrit/oral?", communication présentée au Colloque "Relations anaphoriques et (in)cohérence", Anvers, 1-3 décembre 1994, à paraître.

Frei, H. , *La grammaire des fautes*, Genève-Paris, 1929 (= Reprints Slatkine, l982).

Grésillon, A.,: "Interrogation et interlocution", *DRLAV* 25, 1981, 61-75.

Kerbrat-Orecchioni, C., *L'implicite*, Paris, Armand Colin, 1986.

Kleiber, G., *Anaphores et pronoms*, Louvain-la Neuve, Duculot, 1994.

Martin, R., "L'interrogation comme universel du langage", *in: L'interrogation* (éd. par P. Valentin), Paris, 1984, 257-284.

Reichler-Béguelin, M.-J., "Norme et textualité. Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite", *in*:: *La langue française est-elle gouvernable?* , G. Schoeni, J.-P. Bronckart, P. Perrenoud (éds), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, 185-216.

Reichler-Béguelin, M.-J.,"Anaphore, cataphore et mémoire discursive", *Pratiques* 57, mars 1988, 15-43 (= 1988a).

Reichler-Béguelin, M.-J., "L'approche des 'anomalies' argumentatives", *Pratiques* 73, mars 1992, 51-78.

Reichler-Béguelin, M.-J., "Anaphores associatives non lexicales: incomplétude macrosyntaxique?", *in* Stanislaw Karolak et Teresa Muryn (éds), *Complétude et incomplétude dans les langues romanes et slaves. Actes du 6e Colloque international de Linguistique romane et slave* (Cracovie, 29 sept.-3 oct. 1991), Cracovie, 1993, 327-379.

Reichler-Béguelin, M.-J. (éd.), *Le traitement des données linguistiques non standard. Actes des Rencontres Besançon-Neuchâtel, Neuchâtel, 29-30 janvier 1993, BULAG-TRANEL* 20, Centre Tesnière, Université de Franche-Comté, et Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, décembre 1993, 205 pp. (= 1993a)

Reichler-Béguelin, M.-J., "L'encodage du texte écrit. Normes et déviances dans les procédés référentiels et dans le marquage de la cohésion", *in* L. Verhoeven and A. Teberosky (eds), *Proceedings of the Workshop on Understanding early literacy in a developmental and cross-linguistic approach*, vol. II, Strasbourg, European Science Foundation, 1994, 175-204.

Reichler-Béguelin, M.-J., "Anaphores pronominales en contexte d'hétérogénéité énonciative", communication au Colloque d'Anvers *Relations anaphoriques et (in)cohérence*, déc. 1994, à paraître.

Reichler-Béguelin, M.-J., "Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratives", à paraître dans *Pratiques* 85, mars 1995.

Reichler-Béguelin, M.-J., M. Denervaud et J. Jespersen, *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, avec Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, 223 pp.; 2e édition, 1990.

Roulet, E. *et alii* , *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang, 1985.