



HAL
open science

Analyse du discours des enseignants.

Catherine-Marie Chiocca

► **To cite this version:**

Catherine-Marie Chiocca. Analyse du discours des enseignants.. IREM de Paris. IREM de Paris, 10, 1991, Cahier de DIDIREM, Régine Douady, 2-86612-103-1. hal-02147431

HAL Id: hal-02147431

<https://hal.science/hal-02147431>

Submitted on 4 Jun 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

ANALYSE DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS :

**A) APPORTS DE 2 OUVRAGES RECENTS DE
LINGUISTIQUE**

Par C.M. CHIOCCA

**B) METHODE DE BRONCKART ET REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES COMPLEMENTAIRES**

DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

UNIVERSITÉ-PARIS VII

Un grand nombre des articles ou des livres sur les analyses de textes que nous avons pu lire (1) permettent de classer ces textes en divers types.

Il s'agit souvent de trouver des analogies entre des groupes de textes, et d'en caractériser le fonctionnement linguistique.

On repère un certain nombre d'indices, linguistiques en particulier, par delà le contexte, l'émetteur, le récepteur, ..., dont les chercheurs au demeurant s'accordent en général à reconnaître l'importance.

Notre objectif est autre : au sein des "discours pédagogiques" (cf. la typologie de Bronckart), nous nous intéressons au contraire aux différences éventuelles entre les divers discours, et même aux différences qui pourraient s'avérer significatives quant à la portée du discours analysé (pour les élèves).

Mais nous avons quand même besoin pour cela d'indicateurs linguistiques, de modes d'analyses des discours. Nous avons donc retenu parmi les analyses qui nous étaient présentées les modes d'approche qui nous semblaient pertinents à nos objectifs, notamment celles qui nous semblaient adaptées à révéler des variations, voire à permettre une prévision des effets de ces variations.

C'est dans cet esprit que nous avons cherché à résumer les deux ouvrages réunis dans ce cahier.

Nous joignons à ce travail d'une part la méthode d'analyse de textes donnée par Bronckart, une des plus exhaustive que nous ayons trouvée, d'autre part une bibliographie réunie par A. Petitjean à la fin d'un article sur le thème "les typologies textuelles".

(1) Nous tenons à remercier ici Mme E. Bautier qui nous a communiqué un grand nombre des renseignements bibliographiques utilisés ici.



Introduction

A travers la lecture de deux oeuvres linguistiques importantes de ces dix dernières années, il s'agit de cerner ce qu'elles peuvent apporter à la didactique et en particulier à l'analyse de discours des enseignants. Ceci s'inscrit dans une étude plus générale du discours méta-mathématique tenu par les enseignants en classe de mathématiques.

Une première remarque s'impose qui nuance la portée de telles analyses :

Une analyse de discours ne peut se faire sans tenir compte du contexte général et de l'organisation de l'enseignement étudié. Une analyse linguistique d'un texte qui transcrit un discours oral présente forcément des lacunes et n'est donc qu'un axe d'analyse possible du discours.

"Nous ne sommes que des observateurs (donc extérieurs à la classe) ou même seulement des lecteurs de transcriptions écrites, c'est à dire que l'analyse des interactions verbales est fatalement incomplète car on sait l'importance de la voix, du geste, du regard dans la communication orale. Comment dans ces conditions arriver à des convaincantes conclusions? Nous répondons que la scène de la classe n'est sans doute pas totalement éclairée mais qu'elle l'est un peu du fait que nous avons avec les partenaires d'une classe un "horizon commun" car à défaut d'être enseignant, chacun d'entre nous a été, à tout le moins apprenant."[2]

Le choix des oeuvres et articles s'est fait sur la base de la bibliographie du D.E.A. de didactique des langues et des cultures de C.HELLAYE intitulé : "Approche de l'intertextualité dans le discours des enseignants" qui est au sein du domaine de recherche sur l'analyse des discours produits en formation de didactique du français langue étrangère. Cette sélection a été orientée vers ce qui nous intéresse à savoir : l'étude des implicites et du discours méta-mathématiques dans le discours des enseignants de mathématiques.

Après une présentation sommaire des deux ouvrages, nous en verrons plus en détail le contenu afin de cerner les apports possibles pour la didactique des mathématiques. Pour cela nous étudierons le contexte dans lequel se place l'ouvrage et les thèmes importants traités par l'auteur. Nous pointerons aussi quelques définitions essentielles et la méthodologie employée.

Plan :

I.- PRESENTATION SOMMAIRE

"Paroles sur paroles : le métalangage en classe de langue"

F.CICUREL (126 pages.C.1985 Ed.Clé International)

"L'implicite"

C.KERBRAT-ORECCHIONI (404 pages. C.1986 Ed.Colin)

II.- RESUMES

A- "Paroles sur paroles : le métalangage en classe de langue"

1. L'auteur
2. Contexte
3. Notre position par rapport à l'ouvrage
4. Objet de l'étude
 - a) Spécificité de la communication en classe de langues
 - b) Procédés linguistiques et communicatifs de l'enseignant
 - c) Formation des enseignants
5. Définitions à retenir
6. Méthodologie de l'auteur
7. Synthèse et apport possibles pour la didactique
 - a) Structures
 - b) Grille

B-. "L'implicite"

1. L'auteur
2. Contexte
3. Notre position par rapport à l'ouvrage
4. Objet de l'étude
 - a) Statut des contenus implicites
 - b) Génèse des contenus implicites
5. Définitions à retenir

6. Méthodologie de l'auteur
7. Synthèse et apport possibles pour la didactique
 - a) Quelques supports linguistiques des contenus implicites
 - b) Lois du discours

III.- CONCLUSION

I.- PRESENTATION SOMMAIRE :

Le choix de l'ordre de présentation des deux ouvrages est arbitraire.

"Paroles sur paroles : le métalangage en classe de langue"

F.CICUREL (126 pages.C.1985 Ed.Clé International)

A priori quel peut-être l'intérêt pour nous :

Lorsque l'on compare un objet connu dans des cadres différents, on avance sur la connaissance de l'objet. C'est pourquoi, nous pensons que comparer les études portant sur le discours métalinguistique en classe de langue avec celle que nous tentons à propos du discours méta-mathématiques ne peut qu'enrichir nos conceptions en les élargissant ou en apportant des précisions à des conclusions que nous entrevoyons déjà.

Ce que nous pouvons en tirer effectivement :

Une grille d'analyse permettant une activité de comptage plus fine que la notre concernant la fonction d'étiquetage de certaines parties du discours, et la mise en évidence de structures de discours complétant les nôtres.

Mode de présentation du livre lui même :

L'ouvrage est divisé en trois chapitres découpés eux-mêmes en paragraphes. Après chaque explication l'auteur propose un exemple tiré de l'observation du terrain et applique sur cet exemple l'analyse proposée.

On trouve une fiche d'identification d'une séquence de classe et un tableau récapitulatif des principaux points à observer sur une transcription de classe.

Dans l'ensemble cet ouvrage est agréable à lire et facile d'accès.

"L'implicite"

C.KERBRAT-ORECCHIONI (404 pages. C.1986 Ed.Colin)

A priori quel peut-être l'intérêt pour nous :

L'auteur s'explique d'entrée : "*Le critère lexical est insuffisant pour permettre de reconnaître la dimension métalinguistique d'un discours*" [2]. Nous pensons que c'est notamment le cas pour la dimension métalinguistique des parties implicites du discours.

C'est pourquoi il fallait chercher à avancer sur l'analyse de l'implicite dans le discours afin de pouvoir mettre en évidence ses fonctions éventuelles quand à l'apprentissage.

Ce que nous pouvons en tirer effectivement :

Une grille d'analyse contenant les supports linguistiques des contenus implicites des discours et la mise en évidence de lois de ces discours dont il est intéressant de voir comment, quand et dans quel but l'enseignant les utilise ou non.

Mode de présentation du livre lui même :

L'ouvrage est divisé en cinq chapitres découpés eux-mêmes en paragraphes. Peu d'exemples y sont proposés. Le lecteur est plongé immédiatement dans le vocabulaire linguistique de haut niveau. L'auteur fait beaucoup de mise au point de vocabulaire strictement linguistique et introduit des notions linguistiques sans intérêt pour nous. On trouve de nombreuses références implicites à des connaissances linguistiques supposées connues du lecteur. Il manque à notre sens une récapitulation du savoir apporté par l'ouvrage.

Dans l'ensemble l'oeuvre nous a paru assez désagréable à lire et difficile d'accès. Nous avons été contraints d'aller "à la pêche" pour glaner ce qui nous intéresse en tant que didacticien.

II.- Résumés

A- "Paroles sur paroles : le métalangage en classe de langue"

F.CICUREL (126 pages.C.1985 Ed.Clé international)

1-. Le livre est écrit par Francine CICUREL, professeur à l'université Paris III E.F.P.E. et date de 1985.

Il s'adresse aux étudiants et enseignants de langues ainsi qu'aux méthodologues et linguistes. Il est écrit en vue de faire réfléchir sur la communication pédagogique et les stratégies discursives de l'enseignant pour faire comprendre la langue.

2-. Contexte : la situation d'enseignement est celle d'étudiants étrangers apprenant le français en France. Le concept central est celui de métalangage (ou activité métalinguistique).

3-. Notre position par rapport à l'ouvrage est la suivante :

Nous avons pour hypothèse a priori que pour enseigner les langues ou les mathématiques certains procédés linguistiques utilisés sont peut-être du même ordre, et que parmi les spécificités de la communication en classe de langue il y en a qui peuvent aussi être du ressort de la communication en classe de mathématiques.

4-. L'étude porte sur les différentes façons dont l'enseignant parle de la langue enseignée.

L'ouvrage traite notamment :

a) de la spécificité de la communication en classe de langue :

F.CICUREL rappelle que " les dialogues enseignants-apprenants sont, en fait, parfois des monologues car les élèves produisent des "phrases bouche-trou du discours magistral"." (p.17)

Les énoncés du type : "c'est une chaise", sont pour l'auteur "une formulation rapide, raccourcie, d'un énoncé de type métalinguistique qui serait : "ceci (que je montre ou dont je parle) s'appelle une chaise"."(p.21)

Elle constate enfin que "le critère lexical est insuffisant pour permettre de reconnaître la dimension métalinguistique d'un cours de langue."(p.26)

Constatation avec laquelle nous sommes en accord ainsi que nous l'avons signalé en introduction et sur laquelle l'auteur insiste en déclarant : "L'apport métalinguistique peut se faire sans l'apport explicite d'un métalangage."(p.103)

Comme prévu tout ceci n'est pas uniquement du ressort de la classe de langue, ce qui nous amène à penser que la méthode d'analyse du discours métalinguistique proposée par F.CICUREL va être, au moins en partie, opérationnelle pour l'analyse du discours métamathématique.

b) des procédés linguistiques et communicatifs par
lesquels l'enseignant s'acquitte de sa tâche :

i) F.CICUREL annonce que l'enseignant effectue essentiellement 4 opérations :

Dénommer, paraphraser, définir, se référer à une situation .

ii) L'auteur étudie *comment l'enseignant prend en compte le patrimoine métalinguistique des apprenants.*

Les réflexions suivantes nous semblent tout à fait interdisciplinaires : "Le plus souvent l'enseignant va opérer une sélection de ses connaissances et exposer à ses élèves ce qui lui semble le plus utile sur le plan pédagogique."(p.59)

"L'enseignant explique un phénomène grammatical en fonction de la représentation qu'il se fait des possibilités d'absorption métalinguistiques de son public."(p.61)

iii) Puis elle réfléchit sur le *statut de l'exemple* : "l'exemple est à la fois un fragment du discours et une façon de donner une règle de fonctionnement."(p.71)

iv) Ensuite elle analyse la *dimension métalinguistique de l'appréciation.*

De nouveau on trouve des réflexions indépendantes de la matière enseignée ou transposables sans modifications aux mathématiques comme : "Déterminer ce sur quoi l'enseignant porte son jugement permet de comprendre quel est l'objectif d'apprentissage d'un cours."(p.76)

L'auteur détaille les procédés appréciatifs :

- répétition de l'énoncé
 - commentaires accompagnants l'énoncé répété
 - cause de l'erreur donnée par l'enseignant
 - commentaires appréciatifs
 - correction de l'erreur directement par l'enseignant
- (p.79)

Puis elle trouve une triple fonction à l'acte d'appréciation :

- il indique à l'apprenant la validité de ses productions
- il donne une information sur le code et constitue une nouvelle entrée
- il permet à l'apprenant de comprendre ce qu'on attend de lui (p.80)

Enfin elle rappelle la coexistence de deux niveaux de discours :

- énoncé d'origine (texte étudié, production d'apprenants ou d'enseignants)
- commentaires métalinguistiques sur ces fragments de discours (p.83)

Dans une dernière partie l'auteur plaide pour

c) l'introduction dans la formation des enseignants
d'une réflexion sur les discours tenus en classe
de langue :

Ceci n'est pas dans nos préoccupations présentes mais nous concerne en tant que didacticien. Sans employer le mot F.CICUREL réaffirme l'existence du contrat didactique : "A chaque activité de classe correspond un enjeu communicatif implicite qui oriente et assure la régulation des échanges."(p.98)

"Dans ce type d'activité, une règle de communication veut que les apprenants ne se contentent pas de comprendre passivement un énoncé. Il leur faut prouver qu'ils l'ont compris..."rituel didactique".(p.101).

L'auteur conclut sur la dialectique activité métalinguistique/activité de communication.

5-. Nous retiendrons deux définitions données par l'auteur :

Métalangage : on entend par métalangage l'activité langagière qui prend pour objet la langue.(p.8).

Le métalangage est un langage qui se prend lui même pour objet d'étude.

Autonyme : On appelle autonymes les signes qui se désignent eux mêmes.

Exemple : chiot désigne un jeune chien. Ici le terme chiot est autonome il ne renvoie pas au référent chiot comme dans l'énoncé : "le chiot joue".

L'auteur signale que les enseignants ont recours à l'autonymisation du signe lors d'activités de compréhension.

Exemple : comment dit-on $|x|$?
qui veut expliquer $|x|$?
 $|x|$ signifie que...

L'autonyme peut-être précédé d'un terme comme mot ou expression.(p.29). Le procédé de l'autonymie est un procédé métalinguistique qui ne nécessite aucune connaissance d'une terminologie spécialisée.(p.31).

6-. La méthodologie de l'auteur consiste en :

un va et vient entre les travaux des linguistes concernés par le problème du métalangage et les didacticiens s'intéressant au langage dans la classe ainsi qu'à l'observation du terrain.

7-. Synthèse et apport possibles pour la didactique :

En ce qui concerne l'analyse du discours méta-mathématique, notion plus vaste que celle du métalangage et qui l'inclut, on peut établir une sorte de liste (non exhaustive) révélatrice des procédés métalinguistiques employés par l'enseignant. Plus transversalement on peut relever des structures du discours, dont il peut être révélateur (pour comparer ou pour interpréter) de savoir si elles sont présentes ou non dans le discours.

a) Structures

L'auteur relève trois sortes de structures "canoniques" du discours :

- i)* La structure ternaire : question de l'enseignant, réponse de l'apprenant, réaction de l'enseignant.
- ii)* L'utilisation d'autonymes : Celle-ci peut se faire sous forme de répétition de l'énoncé ou de correction reprenant un énoncé
- iii)* Les procédés appréciatifs : Ce sont en général des répétitions ou des commentaires accompagnés de répétition. L'enseignant peut aussi donner la cause de l'erreur, ou faire des commentaires appréciatifs ou des corrections de l'erreur.

b) Grille

ACTES	MOTS DANS LE DISCOURS
dénommer	se nomme appeler dire c'est on ça
se référer à une situation	si quand relation de cause à effet
paraphraser	substitution synonyme substitution antonyme expansion
expliquer un terme	cela signifie ce qui veut dire on appelle c'est à dire
définir	sorte de acte de celui qui c'est définition relationnelle définition substantielle
métatermes	qui a dit? vous comprenez? on dit exemple ça s'appelle comment ça s'écrit? vous pouvez écrire ça?

Nous reproduisons ci-dessous la fiche d'identification d'une séquence de classe donnée en exemple par F.CICUREL.

Il s'agit de la description puis de l'analyse d'une séquence d'enseignement à des étudiants étrangers apprenants le français en France.

On y trouve une forme de "description linéaire" permettant de saisir dans son ensemble la trame de la séquence.

Contexte institutionnel

Cours : Français langue étrangère. Pas d'évaluation institutionnelle.

Lieu et date : Université de Paris III, à l'E.F.P.E., en Février 1981.

Participants : Une enseignante et une quinzaine d'étudiants de nationalités diverses

Niveau du groupe : Moyen (deux mois de cours de français pour la plupart des participants)

Activité pédagogique : cours de lecture

Situation de la séquence transcrite

Un article du *Monde*, intitulé « Une matinée bien parisienne » a été distribué la veille. La transcription commence au début du cours.

Durée de la séquence : 1 mn 30

Nombre de répliques : 17

Analyse de la séquence

Enjeu communicatif : les étudiants ont à prouver que le texte est compris en répondant aux questions de l'enseignante.

Stratégies d'enseignement : Questions et suggestions qui ont pour but de faire résumer l'article (R. 1 - R. 8) puis d'obtenir un terme caractérisant le texte lu (*humoristique*).

Forme de l'activité métalinguistique : 1) Parler du texte lu comme objet d'étude → savoir le raconter, le commenter.

2) Chercher des parasyonymes. Expliquer le sens de *ironique*.

Forme spécifique du métalangage : présence de termes se rattachant à l'activité de lecture : *texte, ça s'appelle, on décrit etc.*

Voici enfin le tableau récapitulatif des principaux points à observer sur une transcription de classe que nous fournit F.CICUREL et qui résume en quelque sorte l'ensemble des savoirs apportés par son oeuvre.

Il s'agit de la description des divers procédés utilisés par l'enseignant pour la communication et des différentes formes d'activité métalinguistique qu'il emploie.

ANNEXE III :
Tableau récapitulatif des principaux points à observer sur une transcription de classe

SITUATION DE LA SÉQUENCE	STRATÉGIES COMMUNICATIVES DE L'ENSEIGNANT	STRATÉGIES COMMUNICATIVES DES APPRENANTS	FORME DE L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE
<p>Contexte institutionnel ; lieu, date, participants, niveau du groupe</p> <p>Type d'activité pédagogique (compréhension orale, écrite, jeu de rôle, etc.)</p> <p>Thème transactionnel (but convergent des échanges)</p>	<p>1) Procédés utilisés pour : SOLLICITER ; questions, amorces, consignes etc. INFORMER ; expliquer, attirer l'attention, commenter APPRÉCIER ; sur quel aspect porte l'appréciation GÉRER la parole ; forme des échanges, régulation de la parole permettent de déterminer</p> <p>→ L'ENJEU COMMUNICATIF (voir 1.2.2. et 3.1.4.) (qu'attend-on des participants ?)</p> <p>2) Stratégies pour se faire comprendre : répétition, simplification, reformulation.</p>	<p>Procédés utilisés pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander une explication - Expliquer (au professeur, à un camarade) - Exprimer des hypothèses - Demander une appréciation - Indiquer qu'un énoncé est compris <p align="center">selon ↓</p>	<p>Traces explicites : termes métalinguistiques, autonymes, répétitions, commentaires sur formes</p> <p>Dimension implicite : les discours en simulation, l'objet de la transaction, le double niveau discursif</p> <p>Stratégies métalinguistiques : dénommer, définir, faire appel à des exemples, aux règles, à l'usage etc.</p> <p>Métalangage spécialisé lié à l'activité (pour la lecture, les exercices de grammaire etc.)</p>

B-. "L'implicite"

C.KERBRAT-ORECCHIONI (404 pages. C.1986 Ed.Colin)

1-. Le livre est écrit par Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, agrégée de grammaire, docteur d'état en linguistique et professeur à l'université de Lyon II. Il date de 1986.

L'ouvrage s'adresse aux spécialistes de linguistique et à ceux qui s'intéressent au fait que le discours agit grâce aux contenus implicites. .

Il est écrit en vue d'analyser les contenus implicites et de contribuer au développement de la "pragmatique linguistique".

2-. Contexte : l'auteur a choisi de sélectionner arbitrairement des énoncés apparaissant intuitivement chargés d'implicite. Concepts centraux : tropes, illocutoires dérivés, inférences, présupposés.

3-. Notre position par rapport à l'ouvrage est la suivante :

Nous avons comme hypothèse à priori que les contenus implicites peuvent véhiculer du contenu méta-mathématique au même titre voire à un titre plus grand que les contenus explicites.

4-. L'étude porte essentiellement sur :

a) Le statut des contenus implicites

A propos de l'analyse de transcriptions écrites l'auteur a la position suivante : "Les faits intonatifs et plus largement prosodiques (pauses, accents toniques) jouent à l'oral un rôle décisif dans l'actualisation des contenus implicites." Pour l'auteur, "ils sont à considérer comme des faits linguistiques relevant de l'énoncé."(p.14)

L'auteur démontre que l'énonciation peut créer des présuppositions par le schéma suivant : p présuppose q si q reste vrai quand p est nié. (p.26)

C.KERBRAT-ORECCHIONI rappelle que "les informations présupposées sont présentées sur le mode du "cela va de soi"."(p.32).

Ceci me semble être le cas de nombreux "évidents" des enseignants de mathématiques.

b) La genèse des contenus implicites

C.KERBRAT-ORECCHIONI passe en revue les différentes compétences dont a besoin l'analyste de discours pour décoder les contenus implicites d'un discours.

i) Compétence linguistique

La compétence linguistique consiste à "assigner des signifiés aux signifiants textuels, cotextuels et paratextuels."(p.161)

ii) Compétence encyclopédique

La compétence encyclopédique est un réservoir d'informations extra-énoncives, c'est à dire en dehors de l'énoncé : plus ou moins générales, relatives au monde, neutres ou évaluatives, et partagées ou non par les interactants.(p.163)

Par exemple : Les croyances, les savoirs, les représentations, les interprétations et l'évaluation de l'univers référentiel.

iii) Compétence logique

On trouve dans la compétence logique le raisonnement de type syllogistique (syllogisme incomplet).

Exemple : "On a sonné deux fois, ça doit être le facteur. Le contenu implicite majeur de cet énoncé est que : Le facteur sonne en général deux fois et il est en principe le seul à le faire.(p.166)"

Souvent la structure : "p mais q" ne peut être interprétée qu'à la condition de reconstituer une proposition implicite.(p.168)

Exemple : "Quel âge avez vous? Je suis né en 36. Ici la proposition implicite est qu'on est en 90."

"Les opérations logiques auxquelles se livrent les langues naturelles n'ont que peu de rapport avec celles que règlent la logique formelle".(p.170). On sait l'incidence fâcheuse de cette rencontre entre la logique "naturelle" et la logique "formelle" sur les raisonnements mathématiques des élèves.

Il y a des inférences qui surgissent par relations d'associations ou de dissociations.

Par exemple lorsque deux faits sont présentés comme étant en relation de succession chronologique, on a souvent tendance à établir entre eux une relation logique de cause à conséquence ou de conséquence à cause. On parle de glissement interprétatif.(p.175)

La compétence logique opère parfois des glissements de la condition suffisante à la condition nécessaire :

"Le "si" naturel permet le glissement de la condition suffisante à la condition nécessaire."(p.181)

En effet, la structure : "si p (alors) q" énonce

- * Explicitement : que p est la condition suffisante de q (on ne peut avoir à la fois p vrai et q faux).
- * Implicitement : que p est aussi la condition nécessaire de q (on ne peut en outre avoir p faux et q vrai).

C'est à dire que le "si" a tendance à être interprété comme un "si et seulement si".

Pour éviter cela, on peut par exemple utiliser l'expression "en tout cas".

La compétence logique permet d'extraire des inférences liées à une structure prédicative de type "x est p".

En effet, "x est p" peut sous-entendre :

- * y est non p seulement x est p. (p.183)
- * x est non p' x est seulement p

"Les inférences que permet d'extraire la compétence logique peuvent recevoir le statut d'un présupposé ou d'un sous-entendu." (p.191)

Certains énoncés possède implicitement des contradictions patentes mises en oeuvre par la compétence logique.

Exemple : En général il arrive toujours en retard.

"En général" est à considérer du point de vue de l'honnêteté, alors que "toujours" est à considérer du point de vue de l'efficacité discursive. La contradiction vient de la confrontation de ces deux points de vues.

iv) Compétence rhétorico-pragmatique

Les linguistes nomment compétence rhétorico-pragmatique ce qui constitue l'ensemble des lois de discours et maximes conversationnelles. On parle aussi de Postulats de Communication Normale, (p.194), ou encore de lois du discours. Pour C.KERBRAT-ORECCHIONI "les lois du discours interviennent au cours du processus interprétatif pour solliciter l'émergence d'un certain nombre d'inférence." (p.269).

Donnons des exemples :

Maximes conversationnelles :

* maxime de quantité

Cette maxime stipule que la contribution conversationnelle doit contenir autant d'information qu'il est requis pour les visées conjoncturelles de l'échange et pas plus.

* maxime de qualité

Cette maxime veut que la contribution soit véridique c'est à dire qu'il ne faut pas affirmer ce que l'on croit être faux, ni ce pour quoi on manque de preuves.

* maxime de relation

Cette maxime affirme qu'il faut parler à propos.

* maxime de modalité

La maxime de modalité ordonne d'être clair c'est à dire d'éviter de s'exprimer avec obscurité ou d'être ambigu. Il faut être bref et méthodique.

Ces maximes sont en quelque sorte des règles du discours que l'on doit respecter dans un échange si l'on veut que celui-ci se passe pour le mieux.

(Liste non exhaustive).

Principes discursifs généraux :

Ces principes sont intéressants à connaître car leur non respect peut entraîner l'émergence de sous-entendus.

* principe de coopération

Le principe de coopération énonce l'obligation qu'ont les interlocuteurs de coopérer afin que leur échange soit bénéfique. C'est une condition régulatrice dont dépend la viabilité de l'échange.(p.198)

* Loi de pertinence (maxime de relation)

Un énoncé est d'autant plus pertinent qu'avec moins d'informations il amène l'auditeur à enrichir ou à modifier le plus ses connaissances et ses conceptions. C'est sur la notion de conséquences entraînées par l'énoncé que s'articule la notion de pertinence.

Une assertion de validité générale appliquée à un objet de conversation particulier peut favoriser l'émergence d'inférences.

Exemple : -Mon fils vient d'entrer dans la gendarmerie.

-Il n'y a pas de sot métier.

Ceci peut sous-entendre : le métier de gendarme n'est pas un métier sot; ou on pourrait considérer que le métier de gendarme est un métier sot. (p.201).

* Loi d'informativité

"Dans une situation de conversation on n'énonce pas quelque chose que la personne à qui l'on parle sait probablement déjà ou tient pour acquis." (p.207).

La transgression de cette loi produit des effets cocasses.

Exemples :

- Lorsque l'on verbalise des faits qui vont de soi, on transgresse la loi d'informativité, ce qui suscite des répliques narquoises du genre : "sans blague!", "tu m'étonnes!".

- Les additifs superflus transgressent la loi d'informativité :

"Ouvrant son second et dernier oeil."

Ainsi c'est le "déjà dit" ou "l'évident" qui sont frappés d'interdit par la loi d'informativité ou qui doivent du moins être manipulés avec précautions : "comme je l'ai déjà dit plusieurs fois", "on l'a déjà dit", "c'est une banalité"..." (p.209)

Par ailleurs "la loi d'informativité fonctionne en relation avec ce que le locuteur suppose non point de la compétence encyclopédique globale de l'allocutaire mais de ses savoirs mobilisés. " (p.209). C'est précisément le cas en ce qui concerne l'enseignant et les élèves.

Mais certains contenus échappent à la loi d'informativité. *C'est le cas des présupposés qui n'ont pas à être informatifs puisqu'ils sont censés être sincères.*

D'autre part il y a des cas où la langue tolère, voire impose la redondance. Un locuteur qui s'adresse à un groupe de personnes est contraint de louver entre la double exigence discursive de répétition et de progression et de tenir compte de l'hétérogénéité des compétences encyclopédiques de son public. (p.213). C'est encore exactement la situation de l'enseignant.

* loi d'exhaustivité

"Cette loi exige que le locuteur donne sur le thème dont il parle les renseignements les plus forts qu'il connaisse."(p.214). Son respect permet de tirer d'un énoncé certains sous-entendus.

En effet, lorsque A est énoncé alors qu'il pourrait y avoir à sa place B plus fort, c'est que B est faux puisque le locuteur est supposé observer la loi d'exhaustivité. (p.216).

Exemple : On ne dit pas j'ai trois enfants si on en a quatre.

De même si ni A ni B ne sont dans l'énoncé alors que l'un des deux est attendu, c'est que B est mensonger et que la vérité est en A, puisque si le plus fort avait été possible le locuteur ne se serait pas priver de l'énoncer. (p.216).

Ainsi la loi d'exhaustivité prend en charge des signifiants absents par rapport à une présence attendue.

Les "trous" discursifs sont parfois bien éloquentes.

"Il y a deux façons de transgresser la loi d'exhaustivité : Ne pas parler du tout de x, ou ne pas dire le tout sur x." (p.217)

Parfois la logique naturelle s'oppose à la logique formelle parce que ses règles de fonctionnement tiennent compte de l'action des lois du discours.

Par exemple : Pour la logique naturelle "j'ai trois enfants" est faux parce que non exhaustif.

"La loi d'exhaustivité est subordonnée à la loi de pertinence. Il faut fournir de l'information et même le maximum d'informations dans les limites de la pertinence." (p.219)

L'auteur tire de cette remarque une règle de conduite discursive, à savoir : Dans une conversation si L2 est susceptible d'intervenir "en connaissance de cause" ou "s'il a son mot à dire" il doit le faire, surtout si en ne le faisant pas il condamne L1 à son insu à être non informatif voire discourtois.

Par ailleurs "il existe une règle d'économie qui veut que pour un contenu donné on choisit la formulation la plus simple et directe." (p.225)

De même le discours a une exigence d'honnêteté :

Exemple : "N.Y. est une ville fabuleuse."

Si on n'est jamais allé à N.Y. il est de règle de rajouter "il paraît", "à ce qu'on m'a dit". Sinon on implique : "Je suis allé à N.Y.". (p.226)

"La formule injonctive "il faut" montre l'existence de règles relevant d'un code déontologique du savoir dire." (p.227)

"Il existe des situations discursives où le statut social du sujet détermine automatiquement son droit à la prise de parole."

(p.247). Pour l'auteur l'institution scolaire en est un exemple.

L'exemple suivant montre comment les lois du discours interviennent pour faire apparaître certains implicites : Je peux déduire du silence de mon interlocuteur sur ma nouvelle coiffure en faisant jouer la loi d'exhaustivité (il aurait dû normalement m'en parler) et la loi de convenance (on évite en général sauf si l'on désire délibérément l'agresser, les propos désobligeants à l'endroit de son partenaire discursif) une inférence telle que : "c'est donc qu'il la trouve moche".

(p.269) Ainsi, le sous-entendu que l'on peut imaginer provenir d'un énoncé apparaît comme une hypothèse que l'on construit pour normaliser du point de vue de son fonctionnement rhétorico-pragmatique un énoncé apparemment transgressif. On peut peut-être imaginer que selon les élèves, leurs différences culturelles et leur environnement cette hypothèse n'est pas la même du fait des différences des fonctions rhétorico-pragmatique d'un individu à l'autre. Il se pourrait que suivant les élèves on ait une interprétation différentes du contenu implicite (conscient ou non) que l'enseignant met dans son discours.

Si L énonce p dont le sens littéral n'est conforme aux lois de discours qu'à la condition d'admettre également q, alors L sous-entend q.

Ainsi on peut construire une inférence de manière à faire rentrer l'énoncé dans l'ordre des lois du discours.(p.271).

"Les comportements de décodage se modèlent sur ce que l'on suppose des comportement d'encodage." (p.279).

L'auteur affirme qu'"un sujet parlant est censé obéir à la fois aux deux consignes opposées : être clair, donc explicite, et ménager l'autre, donc rester implicite. Double contrainte qu'il résoud au profit de la loi de convenance en général. C'est ce qui explique une grande partie des sous-entendus relevant de la catégorie insinuation.

L ne doit en principe formuler une unité de contenu sous forme d'un présupposé que s'il a de bonnes raisons de considérer que l'information en question est d'une vérité contestable ou s'il a

de bonnes raisons de supposer que cette information A la possède déjà au moment de l'acte de parole (Cette règle ne s'applique en fait qu'aux contenus particulièrement importants pour A.). Ou bien si cette information ne constitue pas pour lui l'objet principal du message à transmettre." (p.282). Ceci n'est pas tout à fait ce qui se joue dans la situation d'enseignement.

Le problème suivant se pose : "Des formulations explicite et implicite, laquelle est la plus violente et la plus efficace? L'auteur affirme qu'en principe c'est la formulation explicite qui est la plus efficace.

Par exemple l'ordre qui emprunte la voie directe de l'impératif est en principe plus impératif que celui qui se déguise en assertion ou en question." (p.291)

Mais "le contenu implicite du seul fait qu'il se donne à découvrir plutôt qu'à voir, s'inscrit plus fortement dans la conscience du découvreur." (p.293). De plus "l'efficacité du discours implicite est entièrement subordonnée à la compétence interprétative du récepteur." (p.294). On revient ici à l'idée que des individus différents peuvent présenter des différences dans leurs manières d'interpréter. Ainsi pour l'auteur une formulation explicite permet une plus grande clarté du message donc une meilleure compréhension, alors qu'une formulation implicite permet un plus grand impact du message. En fait les recherches montrent qu'une conclusion explicite est plus efficace qu'une conclusion implicite. En effet lorsque les sujets sont capables de tirer eux mêmes la conclusion, le fait de la laisser à l'état implicite favorise effectivement un plus grand impact du message. En conclusion l'implicite est plus efficace mais plus risqué que l'explicite, le risque étant : voulant éviter la transparence excessive on tombe dans l'illisibilité. C'est pourquoi dans l'optique de notre recherche il est intéressant d'étudier l'effet des formulations implicites (conscientes ou non) de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves.

5-. Nous retiendrons les définitions suivantes :

Inférence : L'auteur nomme inférence une proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations internes et externes.(p.24)

L'auteur nomme présupposés des informations qui sans être posées ouvertement sont entraînées automatiquement par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif.(p.25)

6-. La méthodologie de l'auteur a comme postulats :

une adoption délibérée du point de vue suivant : faire de la linguistique c'est tenter de comprendre comment les énoncés sont compris et l'abandon d'une perspective descriptive de type "immanentiste". La méthodologie consiste en un décortilage minutieux d'énoncés empruntés pour la plupart à la langue quotidienne afin d'identifier la nature, le support linguistique, le statut et la genèse des contenus implicites véhiculés par l'énoncé.

7-. Synthèse et apport possibles pour la didactique :

On peut comme pour l'oeuvre de F.CICUREL établir une sorte de grille contenant les supports linguistiques des contenus implicites, et essayer de voir comment l'enseignant utilise les lois du discours et les implicites pour rendre plus grand et donc plus efficace l'impact de son discours.

a) Quelques supports linguistiques de contenus implicites :

Les contenus implicites peuvent provenir de :

- * Intonation, ironie, allusion.
 - * Relation d'association ou de dissociation.
 - * Présentation de deux faits dans un ordre chronologique.
 - * Glissement de condition suffisante à condition nécessaire.
 - * Structure "x est p".
- (liste non exhaustive).

b) Lois du discours :

Les lois du discours font partie des compétences nécessaire au "décriptage" des implicites du discours. Les plus importantes sont :

- * Le principe de coopération.
- * La loi de pertinence.
- * La loi d'informativité.
- * La loi d'exhaustivité.

III.- CONCLUSION

Confirmant nos hypothèses a priori, l'étude du point de vue de ces deux linguistes à propos des implicites du discours et du discours métalinguistique, s'avère apporter un certain nombre de résultats transposables pour notre étude en didactique des mathématiques.

Certains procédés linguistiques utilisés pour enseigner le français à des étrangers semblent être du même ordre que ceux utilisés pour enseigner des mathématiques. Les contenus implicites semblent bien véhiculer, comme les contenus explicites, du contenu méta-mathématiques.

A travers l'étude des ouvrages de Francine CICUREL et de Catherine KERBRAT-ORECCHIONI nous avons pu établir :

- L'existence de structures canoniques du discours indépendantes de la matière enseignée,
- une typologie de procédés métalinguistiques employés par l'enseignant,
- différentes sortes de compétences nécessaires au "décriptage" des contenus implicites d'un discours,
- et quelques supports linguistiques de contenus implicites.

En ce qui concerne l'étude du discours méta-mathématiques tenu en classe de mathématiques il reste à étudier entre autre :

Dans quelle mesure l'enseignant utilise ou non les structures canoniques du discours décrites par F.CICUREL?

Quelles sont Les lois du discours qui sont le plus utilisées par un enseignant donné?

Utilise-t-il les mêmes lois du discours dans le même type d'activité?

Deux enseignants différents utilisent-ils les mêmes lois de discours afin de faire passer le même message ou pas?

L'utilisation du "déjà dit" ou "évident" est-elle un exemple d'emploi de la loi d'informativité ou a-t-elle une signification méta?

L'utilisation de la loi d'exhaustivité amène-t-elle ou non des contradictions au sein du cours de mathématiques?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

[1] "Représentations des enseignants de mathématiques sur les mathématiques et leur enseignement." A.ROBERT et J.ROBINET
Cahier de didirem n°1 1989 (IREM PARIS SUD).

[2] "Paroles sur paroles : le métalangage en classe de langue"
F.CICUREL (126 pages.C.1985 Ed.Clé International)

[3] "Quelques apports théoriques sur l'apprentissage"
J.P.FORNALLAZ (Article paru dans le bulletin de l'A.P.M.E.P. n°376
Déc.1990.)

[4] "L'implicite"
C.KERBRAT-ORECCHIONI (404 pages. C.1986 Ed.Colin)

[5] "Alors" dans le discours pédagogique : épiphénomène ou trace d'opérations discursives?"
A.ALI BOUACHA (13 pages C.1981 Revue : "Langue Française n° 50).

[6] "La formation de l'esprit scientifique"
G.BACHELARD (256 pages. C.1983 Ed.J.Vrin)

[7] "Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)"
P.CHAURAUDEAU (175 pages C.1983 Ed.Hachette)

I. PRINCIPES D'ANALYSE

Il s'agit d'abord de délimiter le passage du texte à analyser. Si les textes courts (articles de journaux ou d'encyclopédie, textes d'enfants) sont généralement analysés en entier, il faut déterminer le début de l'extrait (par exemple, le numéro de la page) dans le cas de livres ou d'articles assez longs. On utilise pour cela la procédure décrite plus haut (cf. p. 65).

Dans certains cas, il faut ensuite éliminer de l'extrait les parties du corpus dépendant d'autres conditions de production. C'est ainsi que l'on élimine le discours direct (identifié par des tirets ou des guillemets) de la narration et du discours théorique, et les citations ou textes rapportés du texte théorique. Les unités assurant les transitions entre types sont comptabilisées en tant qu'organisateur argumentatifs intra-textuels ou intertextuels (unité 22) mais les textes qu'elles introduisent ne sont soumis à aucune analyse. Par contre, le discours indirect libre dans la narration est analysé.

Les limites du texte fixées, on délimite un extrait de 1 000 mots (taille définie empiriquement comme suffisante pour notre analyse) à partir de la première majuscule de la page choisie au hasard et en poursuivant jusqu'à la ponctuation forte (point, point-virgule, point d'exclamation ou d'interrogation) qui suit le millième mot.

L'indice de densité syntagmatique se calcule sur une base de 250 mots (définie de la même manière).

Nous considérons comme mot toute suite de lettres ininterrompue, l'apostrophe et le tiret des mots composés jouant le rôle de séparateur. Sont également considérés comme un seul mot les sigles (avec ou sans points intercalaires) ainsi que les numéros et les nombres exprimés en chiffres.

Aujourd'hui les étudiants de l'E.N.A. ne se sont pas rendus à l'étude : 15 mots.

Au XVII^e siècle : 3 mots.

Le 6.2.1991 : 4 mots.

Certaines unités se rapportant au nombre de verbes de l'extrait, il y a donc lieu aussi de compter le nombre de verbes. Nous proposons en annexe B 1 une définition de la catégorie verbale.

On repère enfin les unités linguistiques en appliquant de manière stricte les définitions fournies dans la liste qui suit (cf. § II). Rappelons que nous avons retenu les unités linguistiques pour lesquelles nous pouvons faire l'hypothèse qu'elles constituent la trace d'opérations sur les paramètres extralinguistiques. Nous avons éliminé :

- les unités dont le statut est trop nettement plurifonctionnel ;
- les unités s'étant révélées non discriminatives dans les textes analysés (c'est le cas des nominalisations par exemple),
- celles pour lesquelles nous avons rejeté par hypothèse la valeur discriminative (c'est le cas par exemple de l'adjectif attribut, des propositions relatives ou complétives prises globalement),
- et celles dont la présence ou l'absence est liée à des contraintes syntaxiques, comme par exemple la désinence verbale subjonctive.

Autant que faire se peut, nous avons éliminé tout recours au sens dans le repérage des unités.

La définition de certaines unités (ou groupes d'unités) ne pose guère de problèmes dans la mesure où elle correspond à l'usage dominant (par exemple les pronoms exophoriques ou les désinences verbales). D'autres unités sont désignées par des termes connus mais la définition que nous en donnons est plus restrictive et leur identification

requiert des procédures précises (la transformation passive, par exemple). D'autres unités enfin sont définies à partir de nos hypothèses théoriques sur le fonctionnement des textes et ne trouvent de pertinence que par rapport à l'unité texte (par exemple, les organisateurs temporels et argumentatifs).

Il faut remarquer que certaines unités sont comptabilisées plusieurs fois du fait qu'elles assument différents rôles. Dans une phrase telle que

Tu es terminé ton travail, je n'ai pas commencé le mien

le *mien* sera retenu comme pronom possessif renvoyant à la 1^{re} personne (unité 1), comme anaphore pronominale de 3^e personne (unité 24) et comme nom noyau pour la densité syntagmatique (unité 27).

Enfin, signalons que nous avons constitué, dans tous les cas où cela était possible, des listes répertoriant, pour une unité donnée, tous les éléments à prendre en considération, à l'exclusion de tout autre (par exemple, les auxiliaires d'aspect, unité 14). Dans d'autres cas, nous avons établi des listes indicatives qui, dans l'état actuel de notre démarche, sont non fermées (annexes B 2 à B 4).

II. LES UNITÉS A COMPTABILISER (1)

1. Pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs de 1^{re} PERSONNE DU SINGULIER :

je, me, moi, ma, mon, mes, le mien, la mienne, les miens, les miennes.

2. Pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs de 1^{re} PERSONNE DU PLURIEL :

nous, nôtre, nos, le nôtre, la nôtre, les nôtres.

3. Pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs de 2^e PERSONNE DU SINGULIER :

tu, te, toi, ton, ta, tes, le tien, la tienne, les tiens, les tiennes.

4. Pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs de 2^e PERSONNE DU PLURIEL :

vous, votre, vos, le vôtre, la vôtre, les vôtres.

5. Pronom indéfini :

on.

(1) Dans les pages qui suivent :

- les contre-exemples sont signalés par un astérisque (*),
- les accolades signifient : éléments à choix,
- les parenthèses signifient : élément(s) facultatif(s).

6. Verbes conjugués à l'indicatif PRÉSENT (PR).

7. Verbes conjugués à l'indicatif FUTUR SIMPLE (F).

8. Verbes conjugués à l'indicatif PASSÉ COMPOSÉ (PC).

9. Verbes conjugués à l'indicatif IMPARFAIT (I).

10. Verbes conjugués à l'indicatif PASSÉ SIMPLE (PS).

11. Verbes conjugués au CONDITIONNEL PRÉSENT ou PASSÉ (C).

12. DÉICTIQUES TEMPORELS :

sous-catégorie d'adverbes ou de locutions à valeur temporelle déictique fonctionnant au niveau de la phrase.

Le déictique fonctionnant comme déterminant à l'intérieur d'un syntagme nominal n'est pas retenu car il ne remplit pas une fonction d'ancrage du texte.

• Les étudiants d'hier

1. hier, aujourd'hui, demain, avant-hier, après-demain

Hier, Pierre est venu.

Il repartira après-demain.

Et des formes du type :

2. ce + élément nominal décomposant le temps (1) sans qualifiant entre ce et le nom, et sans l'affixe ci ou là.

Cet après-midi, Paul ne viendra pas.

On nous promet du soleil pour ce soir.

* Ce matin-là, Paul se rendit à Paris.

3. le + élément nominal décomposant le temps + $\left. \begin{array}{l} \text{passé} \\ \text{prochain} \\ \text{dernier} \end{array} \right\}$

Nous irons au chalet dimanche prochain.

* La semaine suivante, il démissionna.

4.

$\left. \begin{array}{l} \text{Il y a} \\ \text{dans} \end{array} \right\} + \text{quantificateur} + \text{élément nominal} \\ \text{décomposant le temps} \\ \text{non suivi de que}$

Il y a 3 jours, Pierre est venu.

Paul viendra dans une heure.

* Il y a dix jours qu'il est parti.

(1) Cf. annexe B 2.

13. AUXILIAIRE ALLER :

présence de l'auxiliaire aller et de l'infinitif.

*On va bientôt manger.
Il allait tranquillement se mettre à table quand survint l'orage.*

Aller n'est pas considéré comme auxiliaire :

- s'il est au passé simple, au futur simple, à l'impératif, au participe présent,
- ou s'il existe un syntagme nominal ou prépositionnel à valeur locative (« complément circonstanciel de lieu ») intercalé entre aller et l'infinitif.

Dans ce dernier cas, il peut y avoir doute ; on comptera alors aller comme auxiliaire.

* *Il alla en Égypte se retremper aux sources de la sagesse.*

14. AUXILIAIRES D'ASPECT :

sous-catégorie d'auxiliaires indiquant un moment du déroulement de l'action.

achever de - (s)'arrêter de - cesser de - commencer à - continuer à - continuer de - en venir à - être en train de - être sur le point de - finir par - ne cesser de - persister à - se mettre à - s'empreser de - s'entêter à - s'obstiner à - terminer de - venir de

AUXILIAIRES DE MODE :

sous-catégorie d'auxiliaires exprimant les modalités « pragmatiques ».

15. VOULOIR, DEVOIR, FALLOIR.

16. POUVOIR.

17. FORMES PASSIVES COMPLÈTES :

présence exigée de l'auxiliaire de passivation ainsi que du complément d'agent, précédé de par ou de.

Ce corner a été sifflé par l'arbitre.

18. EMPHASES :

Il y a... qui... il y a... que...
c'est... qui... c'est... que...

et leurs formes négatives.

*Il y a un problème que je n'arrive pas à résoudre.
C'est mon cousin qui me l'a dit.*

19. PHRASES NON DÉCLARATIVES :

formes interrogatives (directes), impératives et exclamatives.

Pour les phrases interrogatives, le point d'interrogation n'est pas nécessaire si la forme de l'énoncé permet l'identification.

Pour les phrases exclamatives, par contre, le point d'exclamation est toujours nécessaire.

Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur nos têtes ?

Va-t-en.

Mieux vaut ne rien dire du soleil !

Hélas !

Si l'interrogation porte sur plusieurs prédicats, il y a lieu de compter autant d'occurrences qu'il y a de prédicats.

L'accusé est-il déjà jugé, condamné ? (2 unités)

20. ORGANISATEURS TEMPORELS :

sous-ensemble d'unités à valeur chronologique : adverbies et locutions temporels fonctionnant au niveau du texte et apparaissant en tête de proposition ou n'étant précédés que par une ou plusieurs unités à fonction circonstancielle.

* *Il déménagea le 30 à Liège.*

Sont à exclure :

- les adverbies ou locutions temporels fonctionnant comme sujet, complément d'un verbe, d'un nom ou d'un adjectif.

* *Le jour précédent avait été ensoleillé.*

- les phrases elliptiques ou les réponses brèves :

* *Quand viens-tu ? - A midi.*

Les organisateurs temporels peuvent se regrouper comme suit :

1. Datations

1.1

{ **Vers**
aux environs de } + { art. défini
art. indéfini
adj. démonstr. } + numéral + (mois) + (année)

Le 12 novembre 1946 naissait cet illustre inconnu

Vers le 30 il déménagea à la cloche de bois et le 5 août il était de retour

Ce 15 novembre il décida de faire son testament.

1.2

Autres expressions incluant la mention d'une année ou d'un mois, précédée d'une préposition ou d'un adverbio-prépositionnel.

En 1809...

Vers 1840, ...

Fin septembre 1951, ...

Aux environs de 1850, ...

En février, ...

2. Références à un événement précédent, suivant ou simultané du type :

2.1

{ adj. numéral
adj. indéfini } + élément nominal découpant le temps + { avant, après
plus tôt, plus tard
auparavant }

Trois jours après, il refaisait surface.

Quelques secondes plus tard, une énorme lueur rouge frappa la nuit.

2.2

élément nominal }
 art. défini + découpant + }
 le temps }
 } suivant, précédent,
 } d'avant, d'après

Le jour suivant, tout était déjà terminé.

2.3

(à) + }
 } le lendemain, le surlendemain,
 } la veille, l'avant-veille }
 } + (élément nominal)

*Le lendemain, il s'en repentir
 Au lendemain de l'incident, il l'avait déjà oublié.*

2.4

art. défini + élément nominal découpant le temps + même

Le jour même, il retrouva Micheline.

* *La nuit, Carlos mettait son browning sous l'oreiller.*

3. Autres expressions contenant un élément nominal découpant le temps :

3.1

art. défini + adj. numéral ordinal + }
 } élément nominal découpant le temps,
 } au singulier (1)

Le premier soir, il retrouva Micheline.

Le dernier jour de mai, il reprit la route de Paris.

* *Les derniers jours, il s'aventura plus loin.*

3.2

art. indéfini }
 } + (adj. qual.) + }
 } adj. indéfini } + (cpl. de nom)
 } élément nominal découpant +
 } le temps

Un jour il reprit la route de Paris.

Un beau jour, il s'aperçut du subterfuge.

Certain soir de mai, elle décida de rendre visite à sa tante.

3.3

à }
 } (en }
 } vers) } + adj. démonstr. + }
 } élément nominal }
 } découpant le temps, + }
 } au singulier }
 } - ci }
 } - là }

Curieusement, à cet instant-là, il accepta tout.

Ce matin-là, il perdit toute illusion.

* *A ce moment, il perdit connaissance.*

(1) Cf. annexe B 2.

3.4

à }
 } vers } + }
 } art. défini }
 } adjectif numéral } + }
 } élément nominal découpant le temps

*A l'aube me voilà reparti.
 A 10 ans, il jouissait d'une notoriété d'enfant prodige.*

Vers le soir, ils voguaient en silence.

Vers les 5 heures, elle rentra à la maison.

De bonne heure, le lendemain matin, la reine alla au bain, fait de marbre. (2 unités).

4. Les expressions suivantes :

il était une fois, une fois, jadis, naguère, autrefois, dans le temps, au temps jadis
Autrefois, ce petit pays appartenait à des rois et à des reines.

5. Les modulateurs du rythme :

soudain, tout à coup, tout d'un coup, brusquement, c'est alors que, subitement

Soudain, il y eut un mouvement dans la maison.

* *Et soudain, une vive clarté l'entoura.*

21. ORGANISATEURS ARGUMENTATIFS LEXICO-SYNTAXIQUES :

unités lexico-syntaxiques précisant le statut logico-argumentatif d'un énoncé ou d'une proposition : adverbies, locutions adverbiales, conjonctions, locutions conjonctives.

On distingue les organisateurs simples (1) et les organisateurs corrélatifs (2). Dans le cas des organisateurs corrélatifs, les deux éléments *ensemble* ne comptent que pour une unité.

22. ORGANISATEURS ARGUMENTATIFS INTRA-MÉTA-INTER-TEXTUELS : ensemble des moyens supra-langagiers d'organisation et de structuration du texte.

1. *Organisateurs méta-textuels*

Mise en page particulière du texte (à l'exclusion de la disposition en paragraphes) :

— tirets d'argumentation pour énumérer les faits, pour citer des arguments, ...

— numérotation (compter chaque numéro ou lettre).

Extraction de certains éléments du texte :

— partie du texte soulignée ;

— italiques (ou autre caractère typographique différent de celui du texte principal) ;

— parenthèses ou tirets équivalents ;

— guillemets n'introduisant pas une citation marquée comme telle.

Les manifestations « éléguées » qui ont eu lieu

(1) Cf. annexe B 1.

(2) Cf. annexe B 3.2

2. *Organisateurs infra-textuels*

- Renvoi à une autre partie du même texte :
- élément (chiffre, astérique, ...) renvoyant à une note en bas de page, à une autre partie du même texte, à la bibliographie, etc. ;
 - élément renvoyant à un tableau, à une figure, etc. ;
 - élément du type : voir plus haut, cf. p. 10, infra, etc.

3. *Organisateurs inter-textuels*

- Renvoi à un autre texte du même auteur ou d'un auteur clairement identifiable (citation ou mention d'un ouvrage) :
- citation d'un texte écrit : l'auteur du texte et/ou l'ouvrage mentionné dont est extrait le texte cité doivent être mentionnés ;
 - mention d'un autre texte, avec son titre (éventuellement la date et l'auteur) mis en évidence par un procédé typographique ;
 - mention d'un auteur avec référence, entre parenthèses, d'un titre ou d'une date.

23. MODALITÉS D'ÉNONCÉ :

adverbes ou locutions qui donnent à l'énoncé une valeur de certitude, de probabilité ou de nécessité.

absolument, certainement, éventuellement, fatalement, forcément, incontestablement, inévitablement, indispensablement, nécessairement, probablement, sans doute, vraisemblablement,

il est certain que ... clair que ... évident que ... flagrant que ...
indéniable que ... indiscutable que ... irréversible que ... irréfutuable que ...
il est imaginable que ... plausible que ... possible que ... probable que ...
vraisemblable que ...

il faut que ... il est indispensable que ... il est nécessaire que ...
il me/nous paraît que ... il me/nous semble que ... à ce qu'il me/nous semble, semble-t-il.

Il me semble que cette voiture roule trop vite.

24. ANAPHORES PRONOMINALES :

pronoms (ou substituts) renvoyant à une unité antérieure ou postérieure dans le texte. Cette unité doit être identifiable dans le texte.

Pronoms personnels 3^e personne, pronoms relatifs, démonstratifs, possessifs, interrogatifs, neutres et indéfinis.

Il va partir prochainement, du moins il en parle.

Crois-tu qu'il soit malade ? Il prétend l'être.

Ils sautaient, couraient, tombaient : s'était comique.

Retenez ceci : la connaissance est une valeur.

° *Je m'en remets à vous.*

° *Arrêtez-vous, on y voit sottie.*

° *N'y va pas, il y fait trop froid.*

Remarque :

Par convention, le pronom d'un verbe pronominal n'est pas considéré comme anaphorique, quelle que soit la catégorie de ce verbe pronominal (accidentellement ou essentiellement pronominal, réfléchi, réciproque).

25. ANAPHORES NON PRONOMINALES :

sont considérés comme anaphores non pronominales les groupes nominaux de la forme suivante :

$\left. \begin{array}{l} \text{ce} \\ \text{un(e) tel(le)} \end{array} \right\} + \text{nom verbal}$

Sont considérés comme noms verbaux les noms dérivant d'un verbe et se terminant par :

- ment (*comportement*)
- sion (*répression*)
- tion (*déclaration*)
- age (*sauvetage*)

Le déficit de la balance commerciale britannique s'est légèrement aggravé en février.

Cette dégradation a été provoquée par...

Au cours de plusieurs interventions, les orateurs ont stigmatisé les fortes dépenses d'armes.

Le vice-ministre s'est élevé contre une telle interprétation.

26. DENSITÉ VERBALE :

rapport entre le nombre de verbes (nv) et le nombre de mots (nm)

27. DENSITÉ SYNTAGMATIQUE :

rapport entre le nombre de qualifiants (Q) et le nombre de noms noyaux (Ny). Est appelé *nom noyau* (Ny), tout nom ou pronom qui entretient avec le verbe de la phrase ou de la proposition une relation casuelle, c'est-à-dire qui fonctionne comme agent, patient ou agi, instrument, bénéficiaire, locatif, etc. Ces relations casuelles sont exprimées en grammaire traditionnelle par les termes de sujet, complément d'objet, complément circonstanciel, vocatif. Le complément de nom, par contre, est comptabilisé comme qualifiant.

Sont considérés comme Ny également les pronoms adverbiaux (ou neutres) comme : en, y, c', le, et les pronoms adverbiaux interrogatifs comme : quand, où, pourquoi, comment ...

Problèmes particuliers que pose l'identification des Ny :

1. Le verbe par rapport auquel fonctionne le Ny peut être exprimé ou sous-entendu.
2. Les adjectifs, adverbes et verbes qui fonctionnent comme des noms, soit en position de sujet, soit en position d'objet, sont comptabilisés comme des Ny.
3. En ce qui concerne les infinitifs, s'ils régissent un complément (groupe nominal ou groupe prépositionnel), ils sont comptés comme verbes. Dans le cas contraire ils sont classés selon la fonction qu'ils remplissent.
4. Les noms et les pronoms attribués sont considérés comme Ny.
5. Les pronoms : dont, duquel, de laquelle, etc. sont considérés comme Q quand ils fonctionnent comme compléments de verbe.
6. Les pronoms impersonnels ne sont comptés ni comme Ny, ni comme Q.
7. Les pronoms réfléchis et réciproques sont comptés comme Ny, au même titre que les autres pronoms.

Sont considérés comme *qualifiants* (Q), les :

- adjectifs indéfinis,
- adjectifs interrogatifs,
- adjectifs exclamatifs,
- adjectifs numéraux,
- adjectifs qualificatifs épithètes,
- participes passés fonctionnant comme adjectifs qualificatifs épithètes,
- participes présents fonctionnant comme adjectifs qualificatifs épithètes,
- locutions fonctionnant comme adj. qualificatifs épithètes (*une catégorie à part*),
- adverbess lexicaux (en -ment) dérivés de lexèmes et fonctionnant à l'intérieur d'un syntagme nominal et non pas comme complément circonstanciel (ou de phrase),
- unités ayant une des fonctions suivantes : apposition, complément d'adjectif, de nom ou de pronom.

Problèmes particuliers que pose l'identification des Q :

1. Les adjectifs attribués ne sont pas comptés comme Q.
2. Les épithètes détachées sont traitées comme les adjectifs épithètes ; ils sont comptés comme Q.
3. Quand il y a récursivité de complément de nom, chaque complément est compté comme Q.
4. Pour les séquences nom/participe passé/nom dépendant du participe passé, le participe passé et le (ou les) nom(s) qui en dépende(nt) sont comptés comme des Q.

Notes générales sur la densité syntagmatique :

1. Les organisateurs temporels ne sont pas comptés dans la densité syntagmatique.
2. Lorsque les adjectifs attribués ont un complément, ils ne sont pas pris en considération. Cette perte d'information est acceptée.

Habitement, il a essuyé la grosse larme qui coulait.

Ny Q Ny Ny

Son fils est un enfant supérieurement doué, tant sur le plan physique que sur le plan mental

Ny Ny Q Q Ny Q Ny Q

Habile et sournois, il rendit l'âme sans un mot.

Q Q Ny Ny Ny

Le ballon propulsé par le fringant athlète aboutit dans les filets.

Ny Q Q Q Ny

III. LE FORMULAIRE D'ANALYSE DE TEXTES

Texte analysé : _____ pp. _____

N. mots (Nm) _____

N. verbes (Nv) _____

Unités

Nombre (N)

Indice

(N/Référenciel)

A. 1. Pronoms/adjectifs 1 ^{re} pers. singulier.....	.....	.....	/Nm
2. Pronoms/adjectifs 1 ^{re} pers. pluriel.....	.....	.....	/Nm
3. Pronoms/adjectifs 2 ^e pers. singulier.....	.....	.....	/Nm
4. Pronoms/adjectifs 2 ^e pers. pluriel.....	.....	.....	/Nm
5. Pronom indéfini « on ».....	.....	.....	/Nm
B. 6. Verbes à l'indicatif présent.....	.....	.....	/Nv
7. Verbes à l'indicatif futur simple.....	.....	.....	/Nv
8. Verbes à l'indicatif passé composé.....	.....	.....	/Nv
9. Verbes à l'indicatif imparfait.....	.....	.....	/Nv
10. Verbes à l'indicatif passé simple.....	.....	.....	/Nv
11. Verbes au conditionnel présent et passé.....	.....	.....	/Nv
12. Déictiques temporels.....	.....	.....	/Nm
C. 13. Auxiliaire aller.....	.....	.....	/Nv
14. Auxiliaires d'aspect.....	.....	.....	/Nv
15. Auxiliaires de mode vouloir, devoir, falloir.....	.....	.....	/Nv
16. Auxiliaire de mode pouvoir.....	.....	.....	/Nv
D. 17. Formes passives complètes.....	.....	.....	/Nv
18. Emphases.....	.....	.....	/Nv
19. Phrases non déclaratives.....	.....	.....	/Nv
E. 20. Organisateurs temporels.....	.....	.....	/Nm
21. Organisateurs argumentatifs lexico-syntagmatiques.....	.....	.....	/Nm
22. Organisateurs argumentatifs imi-textuels.....	.....	.....	/Nm
23. Modalités d'énoncé.....	.....	.....	/Nm
F. 24. Anaphores pronominales.....	.....	.....	/Nm
25. Anaphores non pronominales.....	.....	.....	/Nm
G. 26. Densité verbale.....	Nv..... ; Nm..... ; Nv/Nm.....		
27. Densité syntagmatique.....	Q..... ; Ny..... ; Q/Ny.....		

Texte analysé par : _____

Remarques : _____

- BARBIER-BOUVET F. : « La fin et les moyens : méthodologies des enquêtes sur la lecture » in *Pour une sociologie de la lecture* sous la direction de Martine Poulain, Editions du Cerle de la Librairie, 1988.
- BARTHES R. : SZ, Seuil, 1970.
- BEACCO J.-C., DAROT M. : *Analyse de discours*, Hachette Larousse, 1984.
- BELLERT I. : « On a condition of coherence of texts », *Sémiotica* n° 4, Mouton, 1970.
- BENOIT J., FAYOL M. : « Le développement de la catégorisation des types de textes », *Pratiques* n° 62, 1989.
- BENVENISTE E. : — *Problèmes de linguistique générale*, ch. 19, Gallimard, 1966.
— « L'appareil formel de l'énonciation » in *Langages* n° 17, 1970.
- BERENDONNER A. : « Notes sur la contre-inférence », *Stratégies interactives et interprétatives dans le discours, Cahiers de linguistique française*, n° 7, 1986.
- BOISSINOT A. : « La problématique des genres », *Le Français aujourd'hui*, n° 79, 1987.
- BOREL M.-J. : « L'explication dans l'argumentation. Approche sémiologique », *Langue Française*, n° 50, 1981.
- BRASSART D. : *Le discours argumentatif, étude didactique*, thèse de doctorat, Strasbourg, 1987.
- BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B. : « La production des organisateurs textuels chez l'enfant », in *Langages* (M. Moscato, G. Pieraut-le-Bonniec Eds), 1984.
- BRONCKART J.-P. : — *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, 1985a.
— « Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfants », *Bulletin de psychologie*, n° 371, 1985b.
— « Interactions, discours, significations », *Langue Française*, n° 74, 1987.
- BRUSS E. : « L'autobiographie considérée comme un acte littéraire », *Poétique*, n° 17, 1974.
- CALUWE J.-M. : « Les genres littéraires », in *Introduction aux études littéraires*, sous la direction de M. Delacroix et F. Hallyn, Duculot, 1987.
- CARON J. : *Les régulations du discours*, PUF, 1983.
- CHARAUDEAU P., HOUEBINE A.-M. : « Types et niveaux de communication », *Cahiers de l'OFRADEM*, 1973-1974, n° 2.
- CHARAUDEAU P. : « L'acte de langage comme mise en scène », in *Langage et discours*, Hachette, 1983.
- CHAROLLES M. : « Le problème de la cohérence dans les études françaises sur le discours durant la période 1965-1975 », in *Research on Text Coherence and Text Coherence. A survey*, M. Charolles, J.-S. Peñofi, E. Sözen (Eds), Helmut Buske Verlag Hamburg, 1986.
— « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connectivité textuelles depuis la fin des années 60 », *Modèles linguistiques*, Tome X, Fasc. 2, 1988.
- CHAUVEAU G. : « Analyse linguistique du discours jaurésien », *Langages*, n° 52, 1978.
- CHEVALLARD Y. : *La transposition didactique*, La pensée sauvage, 1985.
- CHISS J.-L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C., ROMIAN H., SCHNEUWLY B. : *Apprendre/ Enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck, 1987.
- CHISS J.-L. : « Malaise dans la classification », *Langue Française*, n° 74, 1987.
- COMBETTES B., FRESSON J. : « Quelques éléments pour une linguistique textuelle », *Pratiques*, n° 6, 1975.
- COMBETTES B. : « Types de textes et faits de langue », *Pratiques*, n° 56, 1987.

121

les hypothèses textuelles A. Petit Jean
Pratiques n° 62, Juin 1989

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.M. : « Quels types de textes? Le Français dans le Monde, n° 192, 1985.
— « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques*, n° 56, 1987.
— « Pour une pragmatique linguistique et textuelle » in *L'interprétation des textes*. Sous la direction de C. Reichler, Minuit, 1989.
- ARRIVE M. : — « Postulats pour la description linguistique des textes littéraires », *Langue Française* n° 3, 1969.
— *Les langages de Jerry*, Complexes, 1976.
- ATLANI F. : « ON l'illusionniste » in *La langue au ras du texte*, PUL, 1984.
- AUTHIER J. : — « Paroles tenues à distance » in *Matérialités discursives*, PUL, 1981.
— « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », *Langages* n° 73, 1984.
- BACHMANN C., LINDENFELD J., SIMONIN J. : *Langage et communications sociales*, Hatier, 1981.
- BAKHTINE M. : — *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, 1978.
— *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1979.
— « La structure de l'énoncé » in T. Todorov, *M. Bakhtine : Le principe dialogique*, Seuil, 1981.

(56) Comme l'a montré H.-R. Jauss (1978) l'horizon d'attente du public est un cadre qui possède trois paramètres principaux dont l'un est « l'expérience que le public a du genre dont [l'œuvre] relève ».

(57) « [...] quiconque classe, se classe en classant [...] Tel Aditeur confère à ses produits certaines marques génériques [...] choisant des produits et leurs consommateurs espérés, l'éditeur se classe [...] après quoi intervient le public réel ou contingent qui va reproduire l'opération en sens inverses » (J. Dubois, P. Durand (1988)).

(58) Voir A. Petitjean (1984).

120

- CORDOBA P. : « La revenance », *Poétique*, n° 60, 1984.
- COURDESSES L. : « Blum et Thorez en 1936 », *Langue Française*, n° 9, 1971.
- COURTINE J.-J., MARANDIN J.-M. : « Quel objet pour l'analyse du discours ? » in *Matérialités discursives*, PUL, 1981.
- DANON-BOILEAU L. : *Produire le fictif*, Klincksieck, 1982.
- DAVID J. : « Identification et catégorisation des types de textes à la fin de la scolarité élémentaire », *Le Français Aujourd'hui*, n° 79, 1987.
- DE BOTH-DIEZ A.-M. : « L'aspect et ses implications dans le fonctionnement de l'imparfait, du passé simple et du passé composé au niveau textuel », *Langue Française*, n° 67, 1985.
- DUBOIS J., DURAND P. : « Champ littéraire et classes de textes », *Littérature*, n° 70, 1988.
- DUBOIS J. : « Enoncé, énonciation », *Langage*, n° 13, 1969.
- DUCROT O. : — *Dire et ne pas dire*, Hermann, 1972.
— *Les mots du discours*, Minuit, 1980.
— *Le dire et le dit*, Minuit, 1984.
- EHRICH S. : *Apprentissage et mémoire chez l'homme*, Ch. 3, PUF, 1975.
- FAYOL M. : — « L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent », *Bulletin de Psychologie*, n° 371, 1985.
— « Les connecteurs dans les récits écrits : étude chez l'enfant de 6 à 10 ans », *Pratiques*, n° 49, 1986.
— « Les typologies de textes : approche cognitive », *Colloque de Poitiers*, 1986 (à paraître).
- FLAHAUT F. : *La parole intermédiaire*, Seuil, 1978.
- FOUCAULT M. : *L'archéologie du Savoir*, Gallimard, 1969.
- FUCHS C. : « Variations discursives », *Langages*, n° 70, 1983.
- GARCIA-DEBANC C. : « Le tri de textes », *Pratiques*, n° 62, 1989.
- GARDIN B. : « Discours patronal et discours syndical », *Langages*, n° 41, 1976.
— *Seuils*, Seuil, 1982.
- GENETTE G. : — « Le statut pragmatique de la fiction narrative », *Poétique*, n° 78, 1989.
— « Le statut pragmatique de la fiction narrative », *Poétique*, n° 78, 1989.
- GOLLUT J.-D. : « Narrer le rêve : aspects de l'énonciation du vécu onirique », *Pratiques*, n° 59, 1988.
- GOLDMANN L. : *Le Dieu caché. Etude sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, Gallimard, 1955.
- GROSS E.-U. : *Text und Kommunikation*, Stuttgart, Kohlhammer, 1976.
- GUESPIN L. : « Types de discours ou fonctionnements discursifs »?, *Langages*, n° 41, 1976.
- GUILHAUMOU J., MALDIER D. : « Courte critique pour une longue histoire », *Dialectiques*, n° 26, 1979.
- GULICH E. : « Textsorten in der Kommunikationpraxis », in W Kallmeyer, *Kommunikationstypologie*, Schwann, 1986.
- HALLIDAY M.A.K. : *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, Londres, Eduard Arnold, 1975.
- HALTE J.-F. : « Trois points de vue pour enseigner le discours explicatif », *Pratiques*, n° 58, 1988.
- HAMBURGER K. : *Logique des genres littéraires*, Seuil, 1986.
- HAROCHE Cl., HENRY P., PECHEUX M. : « La sémantique et la coupure saussurienne : langage, langue, discours », *Langages*, n° 24, 1971.
- HARRIS Z.-S. : « Analyse du discours », *Langages*, n° 13, 1969.
- HENRY P. : *Le mauvais outil*, Klincksieck, 1977.
- HESLOT J. : « Organisation textuelle de l'article scientifique primaire » in *Discos*, n° 1, 1985.
- HJELMSLEV J. : *Le langage*, Minuit, 1966.
- ISENBERG H. : — *Probleme der Texttypologie, Variation und Determination von Texttypen*, Leipzig, 1978.
— *Texttypen als Interaktionstypen. Eine Texttypologie. Zeitschrift für Germanistik*, 1984.
- JACQUES F. : « Le mouvement du texte » in *Le texte*, Beauchesne, 1987.
- JACQUENOD C. : *Contribution à une étude du concept de fiction*, Peter Lang, 1988.
- JAKOBSON R. : *Essai de linguistique générale*, tome II, « Linguistique et poétique », Minuit, 1973.
- JAUSS H.R. : — « Littérature médiévale et théorie des genres », *Poétique*, n° 1, 1970.
— *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. : — *L'énonciation*, Colin, 1980.
— « Pour une approche pragmatique du discours théâtral », *Pratiques*, n° 41, 1984.
- KLEIBER G. : — « Déictiques, embrayeurs... Comment les définir ? », *L'information grammaticale*, n° 30, 1986a.
— « Pour une explication du paradoxe de la réponse immédiate », *Langue Française*, n° 72, 1986b.
— « L'énigme du Vintimille ou les déterminants « à quoi », *Langue Française*, n° 75, 1987.
- LAURENT J.-P. : « Histoire, récit, discours : les tribulations d'une terminologie », *Enjeux*, n° 1, 1982.
- LECOMTE A., MARANDIN J.-M. : « Analyse du discours et morphologie discursive », in *Research on Text Coherence and Text Coherence. A Survey* (op. cité).
- LEJEUNE P. : *Le pacte autobiographique*, Seuil, 1975.
- LHOMO F., COELHO A. : *Marche Proust à la recherche d'un écrivain*, Orban, 1988.
- LINTVELT J. : *Essai de typologie narrative*, José Corti, 1981.
- LONGACRE R.F. : « Discourse typology in relation to language typologies », *Ronéo*, 1982.
- LOTMAN I. : *La structure du texte artistique*, Gallimard, 1973.
- MAINGUENEAU D. : *Genèses du discours*, Mardaga, 1984.
- MARCOIN-DUBOIS D. : « Aborder la notion de genre à l'école primaire », *Pratiques*, n° 54, 1987.
- MARTIN R. : — *Pour une logique du sens*, PUF, 1985.
— « Le paradoxe de la fiction narrative. Essai de traitement sémantico-logique », *Le Français Moderne*, n° 3-4, 1988.
- MASSERON C. : « Le récit fantastique », *Pratiques*, n° 34, juin 1984.
- MOIRAND S. : *Situations d'écrit*, CLE International, 1979.
- MORRIS C. : *Signs, Language and Behaviour*, New York, 1946.

- SIMONIN J. : « Pour une typologie des discours » in *Langue, discours, société*, Seuil, 1975.
 — « Les repérages énonciatifs dans les textes de presse » in *La langue au ras du texte*, PUL, 1984.
 — « Les plans d'énonciation dans Berlin Alexanderplatz de Döblin ou de la polyphonie textuelle », *Langages*, n° 73, 1984.
- SLAKTA D. : « Esquisse d'une théorie lexico-sémantique pour une analyse du texte politique », *Langage*, n° 23, 1971.
- SMITH F. : *La compréhension et l'apprentissage* (ch. I), Les Editions HRW, Montréal, 1979.
- TODOROV T. : — *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, 1970.
 — *Les genres du discours*, Seuil, 1978.
- TORT P. : *La raison classificatoire*, Aubier, 1989.
- TOUGH J. : « Children's use of language », *Educational Review* 26, n° 3, 1974.
- VALIQUETTE J. : *Les fonctions de la communication au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, Service de Recherche et Expérimentation Pédagogique, Ministère de l'Éducation, Québec, 1979.
- VANOYE F. : « Fonctions du langage et pédagogie de la communication », *Pratiques*, n° 40, 1983.
- VIALA A. : « Effets de champ et effet de personne », *Littérature*, n° 70, 1988.
- VERRIER J. : *Les débuts de romans*, Bertrand Lacoste, 1988.
- WARNING R. : « Pour une pragmatique du discours fictionnel », *Poétique*, n° 39, 1979.
- WEINRICH H. : *Le temps*, Seuil, 1973.
- WELLEK R., WARREN A. : « Les genres littéraires » in *La théorie littéraire*, Seuil, 1971.
- WERLICH E. : *Typologie der Texte*, Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1975.
- WIGHT J. : « Speech acts ; thought acts », *Educational Review, Special Issue. Developments in Language* 28, n° 3, 1976.
- WILMET M. : « Récit et discours », *Le Français Moderne*, 1979.

- PARMENTIER P. : « Le genre et ses lecteurs », *Revue Française de Sociologie*, 1986.
 — « Lecteurs en tous genres » in *Pour une sociologie de la lecture*, op. cit., 1988.
- PAVEL T. : *Univers de la fiction*, Seuil, 1988.
- PECHEUX M. : — *Analyse automatique du discours*, Dunod, 1969.
 — « Analyse du discours », *Langages*, n° 37, 1975.
- PECHEUX M., FUCHS C. : « Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique de discours », *Langages*, n° 37, 1975.
- PETITJEAN A. : — « Pastiche et parodie : enjeux théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 42, 1984.
 — « La thématique du fait divers », *Pratiques*, n° 50, 1986.
 — « Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle », *Langue Française*, n° 74, 1987.
 — « Approche du conte philosophique à partir de l'exemple de *Candide* », *Pratiques*, n° 59, 1988.
 — « La description de paysage » in *Le texte descriptif*, J.-M. Adam, A. Petitjean, Nathan Université, 1989.
- PEYTARD J. : — « Pour une typologie des messages oraux » in *Syntagmes, les Belles Lettres*, 1971.
 — *Littérature et classe de langue*, Hatier, 1982.
- PRIETO L.J. : « On the identity of the work of Art », *Versus*, n° 46, 1987.
- PRIVAT J.-M., VINSON M.-C. : — « Habitat vertical et habitus lectoral », *Pratiques*, n° 52, 1986.
 — « Tableaux de genres : travailler les critères en lecture-écriture », *Pratiques*, n° 59, 1988.
- REBOUL A. : « L'interprétation des énoncés de fiction », *Cahiers de Linguistique Française*, n° 7, Genève, 1986.
- REICHLER-BEGUELIN M.-J., DENERVAUD M., JESPersen J. : *Ecrire en français*, Delachaux et Niestlé, 1988.
- REUTER Y. : — « Les paralitères : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 50, 1986a.
 — « Lire : une pratique socio-culturelle », *Pratiques*, n° 52, 1986b.
- ROBIN R. : « Discours politique et conjoncture » in *L'analyse du discours*, P.R. Léon et H. Mitterand Eds, Centre Educatif et Culturel, Inc, Montréal, 1976.
- ROBINE N. : *Les jeunes travailleurs et la lecture*, La Documentation Française, 1984.
- SANDIG B. : « Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten, Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht », Frankfurt, 1972.
- SCHAEFFER J.-M. : *Où est-ce qu'un genre littéraire ?*, Seuil, 1989.
- SCHMIDT S.-J. : « La communication littéraire in *Stratégies discursives*, PUL, 1973.
- SCHNEDECKER C. : « Comment reconnaît-on un policier ? », *Pratiques*, n° 62, 1989.
- SCHNEUWLY B. : — « Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies » in *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck, 1987.
 — *Le langage écrit chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1988.
- SEARLE J.R. : — *Les actes de langage*, Hermann, 1972.
 — « Le statut logique du discours de la fiction » in *Sens et expression*, Minuit, 1982.

Editeur : IREM
Directeur Responsable de la publication : Régine DOUADY
Dépôt légal : Mai 1991
ISBN : 2-86612-103-1
IREM Université Paris VII
Tour 56/55 - 3ème étage, Case 7018
2 place Jussieu 75251 Paris Cedex 05