



HAL
open science

Vous écrivez ? Anaphorez ! ou les anaphoriques dans les productions écrites de lycéens×nes

Hélène Miquet-Savin

► To cite this version:

Hélène Miquet-Savin. Vous écrivez ? Anaphorez ! ou les anaphoriques dans les productions écrites de lycéens×nes. Linguistique. Université Grenoble - Alpes, 2024. Français. NNT : . tel-04888254

HAL Id: tel-04888254

<https://hal.science/tel-04888254v1>

Submitted on 15 Jan 2025

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 - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Linguistique Sociolinguistique et Acquisition du langage

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

Vous écrivez ? Anaphorez ! ou les anaphoriques dans les productions écrites de lycéen·nes

Do you write? Think about anaphora ! Anaphorics in the written productions of secondary school students

Présentée par :

Hélène MIQUET - SAVIN

Direction de thèse :

Francis GROSSMANN Directeur de thèse
PROFESSEUR DES UNIVERSITES EMERITE, Université Grenoble Alpes

Ophélie TREMBLAY Co-directrice de thèse
PROFESSEURE, Université du Québec à Montréal

Rapporteurs :

Frédéric LANDRAGIN
DIRECTEUR DE RECHERCHE, CNRS - Délégation Paris Centre

Freiderikos VALETOPOULOS
PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Poitiers

Thèse soutenue publiquement le **30 septembre 2024**, devant le jury composé de :

Francis GROSSMANN, Directeur de thèse
PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Ophélie TREMBLAY, Co-directrice de thèse
PROFESSEURE, Université du Québec à Montréal

Frédéric LANDRAGIN Rapporteur
DIRECTEUR DE RECHERCHE, CNRS - Délégation Paris Centre

Freiderikos VALETOPOULOS, Rapporteur
PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Poitiers

Françoise BOCH, Présidente du jury
PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Núria GALA, Examinatrice
PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université d'Aix Marseille

Marie-Paule JACQUES, Examinatrice
PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université de Toulouse



REMERCIEMENTS

Il est des projets qui se réalisent quand on a la chance d'avoir à ses côtés des personnes qui croient en vous et qui vous accompagnent.

J'ai cette chance-là.

À Ophélie Tremblay et Francis Grossmann,

Quel chemin parcouru grâce à vous deux ! Nos rendez-vous « thèse » vont me manquer. J'ai tellement appris à vos côtés. Vous êtes tous les deux, exceptionnelle et exceptionnel. MERCI

À Françoise Boch, Núria Gala, Marie-Paule Jacques, Frédéric Landragin et Freiderikos Valetopoulos,

Vous me voyez honorée de votre participation à mon jury de soutenance.

À Claudine Garcia-Debanc,

Toute ma gratitude, merci.

À Catherine Brissaud,

Pour m'avoir conseillé de prendre contact avec Francis Grossmann pour lui parler de mon projet, pour ton soutien, pour tous nos échanges, merci.

À Laure Gardelle, directrice de l'École doctorale et à l'équipe de direction de l'INSPÉ, Hamid Chaachoua, Adeline Leroux, Céline Mulet-Marquis, Cécile Nurra

Merci de m'avoir permis de bénéficier d'un aménagement de service afin de terminer mon travail de recherche.

Aux collègues du LIDILEM et de l'INSPÉ, à toutes celles et tous ceux qui m'ont soutenue d'une manière ou d'une autre dans cette belle aventure qu'est une thèse, je tiens également à vous remercier. Vos échanges, votre soutien m'ont donné une belle énergie.

Une mention spéciale à Sandrine Conti, Liliane Faure-Dumazer et Odette Turias, mes collègues et amies.

À toi Luc,

À vous deux mes enfants, Léa et Bastien,

À vous, ma famille, papa, maman, Dany, Lolo, Manue, Lola, Naïs, Martine, Cécile, Thomas

MERCI à vous, mon p'tit monde, collègues, chercheur-es, qui avez toujours été présent-es, qui m'avez soutenue, rassurée et accompagnée.

Quel beau projet j'ai pu réaliser et quelle belle réalisation je peux vous présenter aujourd'hui.

RÉSUMÉ

L'objet central de la recherche que je présente est l'usage des anaphoriques dans la production d'écrits de lycéen·nes.

Mon hypothèse de départ est que les élèves n'exploitent pas la diversité des anaphoriques, et se cantonnent à certains d'entre eux. Enfin, certains types d'écrits conduiraient les élèves à produire des anaphoriques plus diversifiés que ne l'autoriseraient d'autres. Par ailleurs, la gestion des anaphoriques représente un enjeu didactique, quel que soit le type de texte produit, les anaphoriques éclairent ou brouillent les pistes référentielles et organisationnelles dans les productions. Ils ont une incidence sur la qualité et l'efficacité discursives en assurant ou pas la continuité référentielle.

Afin de vérifier ces hypothèses, j'ai mené une analyse de l'usage des anaphoriques dans 160 productions écrites de lycéen·nes (48 élèves de 15 à 17 ans). Ces productions scolaires correspondent à quatre genres d'écrits différents (un article de presse, un incipit, une question sur un groupement de textes et une évaluation de compréhension-opinion de lecture). Elles ont été réalisées dans deux classes de seconde, avec les mêmes consignes et dans les mêmes conditions d'écriture. J'ai annoté numériquement ces 160 productions avec SACR. Ce sont 3611 anaphoriques qui ont été relevés et analysés.

Les résultats issus de mes analyses permettent de nuancer les hypothèses de départ, en mettant en lumière un assez fort degré de réussite (nombre), et en permettant de mieux localiser les lieux de réussites et de difficultés observées. De plus, ils m'ont permis d'établir un exemplier d'usages conformes et une typologie des erreurs anaphoriques.

En m'appuyant sur ces résultats, je propose des pistes didactiques pour enseigner les anaphoriques. En travaillant à partir des productions des apprenant.es, on amènera les élèves à devenir parties prenantes de leur apprentissage. Ainsi, une meilleure conscience des stratégies anaphoriques mises en œuvre permettra, selon moi, d'améliorer la qualité des textes produits. Une telle démarche invite également l'enseignant·e à modifier sa posture professionnelle en portant un regard moins normatif sur les productions qui deviennent alors un matériau pour bâtir les compétences anaphoriques et rédactionnelles des élèves.

Mots-clés : Anaphores, anaphoriques, anaphorisés, linguistique, didactique, productions d'écrit, lycée, français

ABSTRACT

The central object of my research is the use of anaphorics in the production of writings by students. My initial hypothesis is that students do not exploit the diversity of anaphorics and confine themselves to some of them. In addition, some types of writing would allow students to produce more various anaphorics than others. Furthermore, the management of anaphorics represents a didactic challenge, whatever the type of text produced. Anaphorics illuminate or blur the referential and organisational lines in the productions. They have an impact on discursive quality and effectiveness by ensuring or not referential continuity.

In order to verify these hypotheses, I conducted an analysis of the use of anaphorics in 160 written productions of high school students (48 students aged 15 to 17). These academic productions correspond to four different genres of writing (a press article, an incipit, a question on a group of texts and a reading comprehension-opinion evaluation). They were carried out in two second grade classes, with the same instructions and under the same writing conditions. I digitally annotated these 160 productions with SACR. 3611 anaphorics were recorded and analysed.

The results from my analyses nuances the initial hypotheses, by highlighting a fairly high degree of success (number), and by making it possible to better locate the places of success and difficulties observed. In addition, they allowed me to establish an example of consistent uses and a typology of anaphoric errors.

Based on these results, I suggest didactic ideas for teaching anaphorics. By working from learners' productions, we will lead students to become stakeholders in their learning. Thus, a better awareness of the anaphoric strategies implemented will, in my opinion, improve the quality of the texts produced. Such an approach also invites the teacher to modify their professional posture by taking a less normative look at the productions which then become material for building the anaphoric and writing skills of the students.

Keywords: anaphorics, linguistics, didactics, written productions, secondary school, French

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
RÉSUMÉ	2
ABSTRACT	3
INTRODUCTION	8
CHAPITRE 1 - ÉCRIRE EN SITUATION SCOLAIRE	13
1.1. ÉCRIRE, UNE TACHE COMPLEXE ET COUTEUSE	13
1.2. ÉCRIRE EN SITUATION SCOLAIRE : UNE ACTIVITE PARTICULIERE	16
1.3. L'ECRIT SCOLAIRE EST UN OBJET DIDACTIQUE.	18
CHAPITRE 2 - L'ANAPHORE, DÉFINITION ET CHOIX TERMINOLOGIQUES.....	21
2.1. VERS UNE DEFINITION DE L'ANAPHORE	21
2.2. DES CONCEPTIONS DE L'ANAPHORE	26
2.3. LES TYPES D'ANAPHORES	29
2.3.1. <i>L'anaphore fidèle et infidèle</i>	29
2.3.2. <i>L'anaphore coréférentielle</i>	30
2.3.3. <i>L'anaphore indirecte</i>	31
2.4. CARACTERISER LES ANAPHORIQUES : UNE TYPOLOGIE PAR CATEGORIES GRAMMATICALES	35
2.4.1. <i>Quand l'anaphorique est un pronom.</i>	35
2.4.2. <i>Quand l'anaphorique est un syntagme nominal.</i>	36
2.4.3. <i>Quand l'anaphorique est un adjectif</i>	39
2.4.4. <i>Quand l'anaphorique est un adverbe</i>	39
2.4.5. <i>Quand l'anaphorique est un verbe</i>	39
CHAPITRE 3 - L'OPÉRATIVITÉ DE L'ANAPHORE.....	42
3.1. L'ANAPHORE CREE DES LIENS : CONTINUITE REFERENTIELLE ET CHAINE DE REFERENCE	42
3.2. UNE ACTION DE L'ANAPHORE SUR LA REFERENCE : LA SAILLANCE.....	44
3.3. L'ANAPHORE S'INSCRIT DANS LA DIMENSION TEXTUELLE : LA COHERENCE ET LA COHESION TEXTUELLES	49
3.3.1. <i>La cohérence textuelle</i>	49
3.3.2. <i>La cohésion textuelle</i>	51
CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES AU TRAITEMENT ET À L'ANALYSE DU CORPUS.....	54
4.1. LA POPULATION	54
4.2. LE RECUEIL DES DONNEES.....	55
4.3. LES SIX PRODUCTIONS D'ECRITS DU RECUEIL DE DONNEES	56
4.3.1. <i>L'article de presse – P1</i>	57
4.3.2. <i>L'incipit – P2</i>	57

4.3.3. La question sur le groupement de textes – P3.....	58
4.3.4. L'évaluation de compréhension - opinion de lecture – P4.....	59
4.3.5. La partie (un axe) d'un commentaire composé.....	59
4.4. LES CONDITIONS DE PRODUCTIONS D'ECRITS.....	60
4.5. LE RECUEIL DE DONNEES.....	60
4.6. LA CONSTITUTION DU CORPUS A ANALYSER.....	62
4.7. UN PLAN D'ACTION POUR L'ANALYSE.....	64
4.7.1. Classer et décrire les anaphoriques et les expressions anaphoriques.....	64
4.7.2. Analyser les emplois anaphoriques : conformes, exemples de réussite et erreurs.....	65
4.8. PROCEDURE D'ANALYSE DU CORPUS.....	72
CHAPITRE 5 – RÉSULTATS : UN PANORAMA DES USAGES ANAPHORIQUES DANS LES TEXTES D'ÉLÈVES.....	77
5.1. LES ANAPHORIQUES PRONOMINAUX.....	78
5.1.1. Les anaphoriques pronominaux personnels.....	79
5.1.2. Les proformes personnelles en et y anaphoriques.....	83
5.1.3. Les pronoms relatifs anaphoriques.....	86
5.1.4. Les pronoms démonstratifs.....	88
5.1.5. Le cas du pronom démonstratif « ça ».....	90
5.1.6. Des pronoms démonstratifs moins employés.....	91
5.1.7. Les pronoms indéfinis.....	92
5.2. LES ANAPHORIQUES PAR DETERMINANT.....	94
5.2.1. Les syntagmes nominaux anaphoriques avec un déterminant possessif.....	95
5.2.2. Les anaphoriques par déterminant démonstratif.....	95
5.2.3. Les anaphoriques par article défini.....	98
5.3. LE CAS DES ANAPHORIQUES PAR SUBSTITUTION NOMINALE.....	101
5.5. LES ANAPHORIQUES ADVERBIAUX.....	104
CHAPITRE 6 – RÉSULTATS - LES EMPLOIS ANAPHORIQUES DANS LE CORPUS : CAS CONFORMES, REMARQUABLES ET ERREURS.....	107
6.1. UN CLASSEMENT PAR CRITERES QUALITATIFS.....	107
6.1.1. Les cas conformes.....	109
6.1.2. Les cas remarquables.....	112
6.1.3. Les erreurs.....	115
6.2. LE TYPE DE PRODUCTION D'ECRIT ENGENDRE DES EMPLOIS PARTICULIERS.....	119
6.3. DES PORTRAITS DE LYCEEN.NES.....	120
6.3.1. Les élèves et les erreurs anaphoriques.....	121
6.3.2. Les élèves et les cas remarquables.....	122
CHAPITRE 7 - DES PERSPECTIVES DIDACTIQUES.....	124
7.1. REPERER LES ANAPHORIQUES.....	124

7.2. NOMMER ET ETUDIER LES ANAPHORIQUES	128
7. 3. TRAVAILLER TOUS LES ANAPHORIQUES PRONOMINAUX.....	134
7. 3. 1. <i>Quand « y » et « en » sont anaphoriques</i>	134
7. 3. 2. <i>L’anaphorique pronominal « dont »</i>	137
7.4. CONNAITRE LES FONCTIONNALITES DES ANAPHORIQUES	138
7. 4. 1. <i>Assurer une continuité référentielle grâce aux anaphoriques</i>	140
7. 4. 2. <i>Les anaphoriques peuvent participer à la visée argumentative d’un texte</i>	141
7. 4. 3. <i>Les anaphoriques peuvent résumer des propos</i>	144
7. 5. APPRENDRE AUSSI BIEN DE SES REUSSITES QUE DE SES ERREURS.....	146
7. 5. 1. <i>Les réussites</i>	146
7. 5. 2. <i>Les erreurs</i>	148
CONCLUSION	151
BIBLIOGRAPHIE	154
INSTRUCTIONS OFFICIELLES	161
LISTE DES TABLEAUX	162
LISTE DES FIGURES	163
GLOSSAIRE	164
SOMMAIRE DES ANNEXES	165

« Le langage est source de malentendus »

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, 1943

« Avant d’enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit,
au moins faut-il le connaître qui se présente,
aujourd’hui, à l’école, au collège, au lycée, à
l’université ? »

Michel Serres, *petite poucette*, 2012

À vous *petites poucettes* et *petits poucets* qui avaient éclairé mes cours.

De vos questions, de vos tâtonnements, de vos colères parfois, mais aussi de vos bonheurs —
nos bonheurs pédagogiques — mon travail prend sa source.

INTRODUCTION

À l'origine de ce travail : les préoccupations d'une enseignante

J'ai enseigné en collège et au lycée jusqu'en 2019. Dans mes classes, j'ai trop souvent entendu certain-es¹ de mes élèves se dévaloriser. « Madame, vous nous aimez bien, mais quand vous verrez comment on écrit, ben vous nous aimerez moins ! » J'ai toujours combattu, je combats toujours cette dévalorisation. La classe doit offrir à chacun-e des apprenant-es un espace de formation et d'expression. Chacun-e a des opinions à exprimer. Chacun-e doit comprendre ce qui lui est mis entre les mains ou les oreilles. Toutes et tous doivent pouvoir lire, dire et écrire. Mais comment faire pour outiller les élèves à faire usage de la langue au service de leurs besoins d'expression ?

Les mots, des maux

Un-e professeur-e de Lettres dans le secondaire, littéraire et linguiste à la fois, travaille avec les mots et enseigne avec ce matériau. Le terme *mots* n'est pas réducteur bien au contraire. Que ce soit en littérature ou en langue, les mots sont à transmettre : mots à décoder, à encoder, à adopter, à dompter parfois, à associer, à comprendre, à apprécier et à employer. Tout cela ? Tout cela ! Les *mots* et *maux* sont parfois bien plus que de simples homophones. Les mots sont des maux pour certain-es élèves.

Les maux se situent parfois au niveau du décodage (lire), de l'encodage (écrire) et de la compréhension. Lire c'est décoder de l'écrit et le comprendre pour en extraire des informations (Gough & Tunmer, 1986). Écrire est également une activité complexe (Schneuwly, 2002, Plane, 2006) qui requiert nombre d'habiletés (Garcia-Debanc, 1986).

Les maux peuvent également émerger de la mise en réseaux de mots : le texte échappe à certain-es, que ce soit en lecture ou en écriture. Ne saisissant pas la cohésion textuelle mise en œuvre par un-e auteur-e, des élèves s'en trouvent gêné-es pour la compréhension. Quant à l'écrit, des élèves rencontrent des difficultés dans la mise en réseaux de mots pour assurer la cohérence textuelle de leurs productions (Garcia-Debanc, 2022). Enseigner les anaphores pour une meilleure cohérence textuelle constitue alors un véritable enjeu didactique.

¹ Conformément aux recommandations du Haut Conseil de l'Égalité, j'ai opté pour une écriture non sexiste, j'utilise ici le point médian. Pour éviter cependant une surcharge de signes (deux points médians dans un même mot) pour lycéen-ne-s, j'écris lycéen-nes. (p 16, guide https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/guide_egacom_sans_stereotypes-2022-versionpublique-min-2.pdf, 2022)

Un constat : les difficultés relatives à la cohérence textuelle

De plus, j'ai constaté dans ma pratique d'enseignante que de « petits mots », comme les appellent certain-es, se révèlent parfois être de grands obstacles. Des petits mots qui glissent, se faufilent et égarent les élèves. Il s'agit de déterminants, de pronoms personnels, démonstratifs et relatifs. Il faut pour comprendre les propos, entre autres, lier le pronom et son référent... retrouver le référent. Et pour écrire ? La tension est également forte, l'attention est portée sur l'orthographe, la syntaxe et la mise en texte. Or, la mise en texte est un sacré chantier. En ne se centrant que sur la mise en texte, écrire constitue déjà un exercice pointilleux, voire périlleux, pour les élèves. En effet, il leur faut garantir les ancrages et les relations nécessaires à la référence, assurer la cohérence et la cohésion textuelle. Ainsi, quand en production d'écrit, un-e élève emploie le même pronom personnel à plusieurs reprises dans une phrase et que ces occurrences renvoient à des référents différents, la cohésion textuelle est malmenée et avec elle, de fait, la personne qui lit. Il en est de même des déterminants possessifs et démonstratifs pour lesquels le mystère en quelque sorte « de qui, de quoi, parle-t-on ? » demeure quelquefois non élucidé. C'est un chantier sur lequel il est nécessaire d'accompagner les élèves.

Le cadre institutionnel

Il convient avant de poursuivre de rappeler le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit l'apprentissage de l'anaphore. À partir du moment où les élèves rédigent, dès le cycle 2, des écrits courts, elles et ils sont amené-es à réviser leur texte, à améliorer leur production. En classe, l'apprentissage de l'écriture est mené quotidiennement en lien étroit avec la lecture et l'étude de la langue. C'est à partir du cycle 3 cependant, selon les instructions officielles « Prendre en compte les normes de l'écrit », que les anaphoriques apparaissent en production écrite, comme « organisateurs du discours » pour « rédiger des écrits variés » (BOEN n° 31, 2020). Cette question des anaphoriques est également abordée dans le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 (p.113), sous la rubrique « Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser » : « utiliser [...] les reprises anaphoriques [...] pour éviter les dysfonctionnements ». Il en est de même, dans les propos du programme de cycle 4, les élèves doivent « prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire, réviser ». De plus, les concepts de *cohérence* et *cohésion*, auxquels les anaphoriques participent, sont mis en avant. La question des reprises anaphoriques est également abordée en lecture-compréhension (BOEN n° 31, 2020). En effet, les anaphoriques jouent un rôle primordial dans les inférences et pour la compréhension. Remarquons, en ce qui concerne la classe de seconde (où j'enseigne au moment du recueil de données), qu'aucun objectif de langue ne porte explicitement sur la cohésion textuelle ou la gestion des anaphoriques à l'écrit. Une seule évocation se trouve dans les

activités et évaluations mises en œuvre dans la classe : il est possible pour l'enseignant-e d'interroger ses élèves sur les « outils de cohésion textuelle ». Aussi, le programme en dit peu alors que cela est encore important dans l'apprentissage de l'écriture. Pour conclure au sujet des anaphoriques dans les *Instructions Officielles* des différents cycles comme apprentissage à mettre en œuvre, ils sont souvent cantonnés à un rôle de substituts. Ainsi, il convient de les utiliser pour éviter des répétitions. Or, du fait de leur opérativité, entre autres de participer à la cohérence textuelle, les anaphores et les anaphoriques méritent d'être considérés autrement dans l'apprentissage des compétences rédactionnelles.

De plus, avec la réforme du baccalauréat en 2021 et le changement des programmes en 2018, l'apprentissage de la langue a regagné une visibilité en classe de Lettres. Dès lors, mon travail, parce qu'il interroge l'emploi des anaphoriques à l'écrit, peut nourrir un pan du questionnement légitime de l'enseignement de la langue au lycée.

Des travaux de recherche sur l'anaphore

La question de l'anaphore et des chaînes de références a fait l'objet de recherches de qualité en linguistique. Pour n'en citer que quelques-unes dans cette introduction, je ferais référence à C. Schnedecker (2021), L. Gardelle, C. Rossi et L. Vincent-Durroux (2019), D. Apothéoz (1995) et M. Charolles (1978, 1995, 2002). À ce jour, il se trouve moins de travaux de recherche liant la didactique et l'anaphore. K. Bonnemaïson (2018) s'est attachée à étudier l'acquisition des compétences discursives d'élèves du CE2 au CM2 et a analysé les marques de la continuité référentielle en production d'écrits. C. De Amaral (2019) a inscrit son travail en didactique de l'écrit, au lycée professionnel. F. Boch et F. Rinck (2015) ont comparé les usages de l'anaphore démonstrative d'étudiant-es de Master, en production d'écrits, avec des pratiques expertes. Quant à M-O Hidden (2005), elle montre le rôle de l'anaphore à l'écrit en français langue étrangère. Mon travail de recherche quant à lui, lie l'anaphore et la didactique de l'écrit en s'intéressant aux productions réalisées par des lycéennes et des lycéens en classe de seconde.

Ma recherche : l'usage des anaphoriques dans les productions d'écrits de lycéen·nes

L'objectif de mon travail est de décrire et d'analyser les anaphoriques employés par des lycéen·nes dans leurs productions d'écrit, afin de montrer leur niveau de compétence quant à l'usage de ce procédé de reprise au service de la cohérence, permettant de didactiser l'apprentissage des anaphoriques. Mon étude permet d'éclairer une facette de la compétence à écrire chez des élèves de ce groupe d'âge, un objet de recherche encore peu documenté dans les travaux en didactique du

français. Mon travail de recherche s'inscrit tout à la fois en linguistique et en didactique de l'écriture. En effet, à travers la question des usages anaphoriques, tel qu'on peut l'observer dans les écrits scolaires, le but est bien, in fine, de proposer des pistes didactiques permettant d'améliorer les compétences rédactionnelles, au plan phrastique et discursif. De plus, certains anaphoriques (notamment les anaphoriques par substitution nominale) posent des questions lexicales qui méritent elles aussi un traitement didactique. C'est donc à la croisée de plusieurs champs disciplinaires que se situent tout à la fois cette réflexion théorique et cette investigation empirique.

Le contenu et la division en chapitres de la thèse

S'intéresser aux anaphoriques amène à étudier leur contexte d'emploi dans les productions d'élèves. C'est pourquoi le chapitre 1 est dédié à la compétence à écrire et à la production scolaire. Une production d'écrit scolaire est complexe, à la fois en raison du fait qu'elle correspond à des normes spécifiques (Boré & Elalouf, 2017) et qu'elle est le résultat d'une commande de l'enseignant-e (Doquet & Pilorgé, 2020). Écrire constitue *un programme d'action* (Apothéloz, 1995).

L'objet de ma recherche étant l'utilisation que font les élèves de l'anaphore dans leurs textes, il sera utile de proposer une définition précise de ce que recouvre ce terme. Pour l'instant, je dirais simplement qu'elle constitue une forme de rappel d'un mot ou d'un segment textuel antérieur. Cette reprise est réalisée par le biais de mots anaphoriques, les marques de la reprise. Les définitions et choix terminologiques sont développés dans le chapitre 2. S'ajoute à cela le fait que les anaphores jouent un rôle dans le discours. C'est ce qu'Apothéloz appelle leur « opérativité discursive », aspect qui sera au centre du chapitre 3.

Afin de décrire et d'analyser les anaphoriques employés par des lycéen·nes, un corpus d'écrits d'apprenant·es a été constitué. Il s'agit de productions écrites de lycéen·nes issu·es de deux classes de seconde. Le corpus est annoté à l'aide de l'outil numérique SACR — Script d'Annotation des Chaines de Référence — (Oberlé, 2018 a, 2018 b) qui permet d'annoter numériquement des mentions des chaînes référentielles. C'est avec un autre outil conçu par B. Oberlé, CR Viewer (2017) que les annotations ont été traitées. Les critères d'annotation et une typologie des erreurs sont présentés dans le chapitre « méthodologie » (chapitre 4).

Le chapitre 5 dresse un panorama des usages anaphoriques de lycéen·nes en montrant les anaphoriques privilégiés et ceux qui sont délaissés. Une approche qualitative, présentée au chapitre 6, montre également que selon le type de productions demandé, l'usage des anaphoriques diffère.

À l'issue de l'analyse des résultats liés à l'usage des anaphoriques par les élèves, je propose des pistes didactiques et pédagogiques (chapitre 7) afin de considérer autrement les reprises anaphoriques et en faire un objet d'apprentissage. Les productions des élèves constituent des biens précieux, elles sont des objets à apprendre et pour apprendre (Savin, 2019). Les enseignant·es peuvent

apprendre des copies de leurs élèves, ce qui leur permet de les accompagner et de bâtir des activités pédagogiques en fonction des défis observés dans les productions. Les élèves peuvent apprendre de leur copie par l'annotation qui est faite par leur enseignant-e (Mazziotti, 2021) ainsi que par la révision-corrrection de leur écrit (Lecavalier, Chartrand & Lépine, 2016).

CHAPITRE 1 - ÉCRIRE EN SITUATION SCOLAIRE

Les écrits scolaires s'inscrivent dans une conventionnalité artificielle : conçus comme s'adressant à des destinataires fictifs, ils sont en fait destinés d'abord à l'enseignant ; dans la tâche scolaire, l'envie d'écrire, quand elle existe, se double pour l'élève de la nécessité de répondre à une commande. (Doquet, Revelli & Moysan, 2021)

Il n'est pas envisageable d'aborder l'anaphore sans préalablement s'intéresser à la compétence à écrire en milieu scolaire (Doquet & Ponton, 2021). Explorer ce qu'est écrire en situation scolaire, une tâche complexe et couteuse, puis étudier les caractéristiques des productions scolaires, c'est-à-dire une activité particulière, un objet didactique et cadré institutionnellement, permet de poser le cadre où s'inscrivent les anaphores.

1.1. Écrire, une tâche complexe et couteuse

Il convient, pour aborder l'écriture, d'évoquer le modèle très connu du processus d'écriture (*writing process*), tel que défini par Hayes et Flower (1980). Ces chercheurs décrivent l'acte d'écrire en quatre macroprocessus : *planning* (la planification), *translating* (la mise en texte), *reviewing* (la révision) et *monitoring* (le contrôle). Leur approche s'inscrit en psychologie cognitive. Ils confèrent à la révision un statut de sous-processus du processus de production écrite. Hayes (1987) reconsidère la révision et lui donne un sens plus restreint : elle est une stratégie, elle vise à produire une amélioration du texte. On retient le fait qu'écrire est une activité cognitivement couteuse.

Écrire exige également des savoirs (Crinon, 2018). Tout d'abord, on ne peut écrire sans *connaissances du monde* qui sont des connaissances qui alimentent l'écrit et permettent de développer un contenu (Kintsch, 1978, Beaugrande, 1982). Par exemple, écrire un texte qui se déroule en un lieu particulier, la jungle, suppose d'avoir des connaissances de ce lieu, à savoir qui vit dans la jungle, quelles sont les caractéristiques de cette dernière. Rédiger un texte explicatif ou argumentatif sans connaissances sur le sujet traité équivaldrait à produire une extrapolation ou une supercherie. Ou bien encore, pour une fiction, il est nécessaire de s'éloigner de la réalité et par conséquent de la connaître pour s'en éloigner. Les connaissances du monde constituent ainsi un socle pour se lancer en écriture.

Pour écrire, il est également nécessaire de mettre en œuvre des compétences linguistiques et textuelles qui permettent d'assurer la cohérence et la cohésion d'une production (Crinon, 2018). Il ne s'agit pas là d'une injonction normative, mais bien d'un moyen pour organiser son propos. On prend sa lectrice ou son lecteur par la main pour lui montrer le chemin de notre pensée. Les marques de cohésion que sont les anaphores et les connecteurs balisent, entre autres, ce chemin et l'accompagnent. Selon l'emploi des anaphores, on peut développer un point de vue. Si on commence son propos avec un nom propre, Simone Veil par exemple, et qu'au fil des reprises on chemine en terminant par le syntagme *cette grande femme*, les reprises participent à l'écriture d'un texte organisé et à l'expression d'une opinion de la part de la personne qui écrit. Il en va de même avec un syntagme nominal, par exemple *un enfant*, qui au départ est indéfini, puis qui devient défini, *l'enfant*, et peut être caractérisé avec *cet enfant prodige*. Produire des expressions anaphoriques contribue ainsi à l'expression d'une opinion.

Une autre compétence intervient en production d'écrit, il s'agit de la maîtrise du lexique (Crinon, p.2). L'usage notamment de termes spécifiques plutôt que des génériques constitue un bagage important pour écrire, pour exprimer avec justesse le contenu. Remplacer « Le politicien dit qu'il n'est pas d'accord » par « Le politicien proteste avec véhémence » offre une idée bien plus précise de la colère du politicien.

Enfin, les genres textuels sont codifiés (type de contenu, organisation du texte, intention d'écriture, etc.). C'est pourquoi connaître ces formes et ces conventions constitue un bagage supplémentaire pour écrire (Crinon, p. 1) : elles peuvent servir de guide d'écriture ou de grille de révision. Cependant, elles restent des guides ou des grilles et ne représentent point une mécanique à appliquer stricto sensu. Une personne qui côtoie les codes de la narration et du roman policier par exemple saura, au moment d'écrire un tel type de texte, qu'il faut brouiller les pistes tout en restant plausible afin que l'on ne comprenne pas trop rapidement les tenants et aboutissants de l'énigme.

En somme, écrire repose sur de nombreux savoirs et savoir-faire : des connaissances du monde et des genres, des compétences linguistiques et textuelles. La connaissance du rôle des anaphores appartient à ces savoirs que la personne qui écrit doit posséder, exploiter et combiner. Écrire s'avère donc une activité complexe.

De plus, pour écrire diverses dimensions entrent en interaction (Alamargot, 2018) :

- la dimension linguistique

On a besoin de compétences linguistiques et textuelles pour écrire, parmi celles-ci s'inscrit le processus de l'anaphore ;

- la dimension graphomotrice

Il s'agit du geste graphique de l'écriture ou de la maîtrise d'un clavier pour une écriture numérique.

- la dimension affective

« Écrire n'est pas simplement une technique, mais engage la personne » (Crinon, 2018). La personne qui écrit laisse des traces de sa personne dans la production. On a vu aussi que l'anaphore offre l'opportunité de marquer une opinion.

- la dimension cognitive

En effet, écrire est une activité cognitivement coûteuse, car il faut gérer les différentes dimensions qui sont en jeu ainsi que leur simultanéité. Il est nécessaire de chercher, d'exploiter, de maintenir des pistes et idées.

- la lecture

Elle est nécessaire pour s'approprier les connaissances des genres ainsi que pour la révision de la production.

- la situation langagière de la personne qui écrit.

Cette situation va lui offrir des opportunités ou engendrer des obstacles pour écrire. En effet, la compétence à écrire n'est pas la même pour une personne normolectrice qui maîtrise le codage et le décodage de l'écrit, pour une personne souffrant de troubles spécifiques de l'écrit (dyslexie) ou pour une personne qui s'exprime dans une langue, qui n'est pas sa langue maternelle, et pour laquelle elle se trouve en cours d'apprentissage. De plus, l'âge et l'expérience de cette personne constituent également des facteurs ayant des incidences sur la situation langagière ;

- les supports et les outils pour écrire.

Ils représentent à la fois des points d'appui, des aides ou des contraintes pour écrire. Cela dépend de quoi l'auteur-e dispose, au sens matériel et en tant qu'appropriation, au moment de l'écriture.

Toutes ces dimensions doivent être gérées simultanément par la personne qui écrit, c'est pourquoi écrire constitue une tâche complexe. Bucheton (2014) montre aussi la complexité de l'écriture pour l'apprenant-e et ce que cela signifie sur le plan de l'ingénierie pédagogique et des postures professionnelles pour l'enseignant-e.

La complexité réside par ailleurs dans la dynamique de la production d'écrit. En effet, le texte se construit, se modifie en même temps qu'il s'écrit. S. Plane, D. Alamargot et J-L. Lebrave (2010, pp. 10-12) distinguent trois temporalités, à savoir la temporalité propre à l'acte graphique (ou les effets de la matérialité de l'écriture), la temporalité du contenu sémanticoréférentiel (la production d'un énoncé, chrysalide du texte, qui offre un accès au contenu sémantico-référentiel) et la temporalité de l'activité cognitive de la personne qui écrit. Ces temporalités, n'étant pas ordonnées, et le texte produit, jouant un rôle dans l'écriture, contribuent à la complexité de l'acte d'écrire. Or, dans le cadre scolaire, cet acte complexe revêt encore d'autres caractéristiques.

1.2. Écrire en situation scolaire : une activité particulière

Les chercheuses C.Boré et M-L. Elalouf (2017) voient les écrits scolaires comme des *genres dérivés des genres communs, des textes multigénériques et multiautoriaux*. Cela complète ce qu'on a vu précédemment concernant la connaissance et l'appropriation des genres textuels qui constituent un bagage pour écrire (Crinon, 2018). Ici, on considère la production de l'élève, qui comporte des similitudes avec un ou des genres textuels. Elle résulte d'une transposition de ces genres textuels à l'école (Boré & Elalouf, 2017).

Quand l'élève produit son texte, il le fait dans un cadre défini où des *normes interdiscursives* sont posées. Lors de cette production, l'apprenant-e doit suivre la consigne, mais également prendre en considération ce que son enseignant-e lui indique dans l'*intertexte* et le *métadiscours*. Le texte scolaire s'avère ainsi très contraint. Il relève également d'une écriture à plusieurs mains, c'est-à-dire multiautoriale. En effet, à divers moments et en divers espaces, co-interviennent l'élève et son enseignant-e (Boré & Elalouf, 2017). Cette dénomination de l'objet scolaire montre non seulement les

interactions, mais également les co-constructions. Pourtant cette production multiautoriale n'est considérée que comme le produit d'un·e seul·e auteur·e, l'élève et elle ou lui seul·e (Doquet et Pilorgé, 2020). Cette caractéristique est singulière. L'acte d'écriture en situation scolaire ainsi défini est un objet injonctif, sous contrôle et dont la pluralité auctoriale est tue.

Une autre caractéristique de l'écrit scolaire s'ajoute à celles déjà mentionnées : il est un *artéfact* (Doquet et Pilorgé, 2020) qui s'inscrit dans une *conventionnalité artificielle* (Doquet, Revelli & Moysan, 2021). En effet, l'élève doit suivre un cadre défini et des normes interdiscursives. De plus, le guidage ou la commande institutionnelle n'autorise guère le choix des outils et des supports à l'apprenant·e (Barré de Miniac, 2001, 2017). Cela rend l'écriture scolaire vraiment contraignante.

Les recherches en didactique de l'écriture montrent que l'écriture scolaire ou pour l'école est singulière parce qu'elle installe un rapport à l'écriture que l'on ne trouve nulle part ailleurs. Elle se réalise sous le contrôle ou le guidage de l'enseignant·e, dans un lieu et un espace-temps définis qui sont ceux de la classe. Des contraintes sont donc omniprésentes et quasi incontournables. À ces dernières s'ajoute pour l'élève le poids des normes langagières et linguistiques à respecter, inhérent à l'exercice qui crée ainsi un vaste champ d'attentes. L'objet qui en résulte, l'écrit scolaire, du fait de sa complexité, est un objet délicat pour l'élève et pour son enseignant·e. C'est un objet didactique et pédagogique.

En outre, la personne qui est supposée lire la production de l'élève l'évalue plus qu'elle ne la lit. L'écrit scolaire est ainsi objet d'évaluation. Dès lors que l'on considère l'écrit scolaire comme un texte structuré, quatre *descripteurs* (Masseron, 2011) peuvent être utilisés pour l'analyser d'un point de vue linguistique et dans une perspective d'évaluation :

- la grammaire de texte et les phénomènes de cohérence (Charolles, 1978, Chuy & Rondelli, 2010, Jacques & Pallanti, 2021) ;
- les processus rédactionnels (Garcia-Debanc, 1986, 2016, Garcia-Debanc & Fayol, 2002, Fayol 2020) ;
- la cohésion textuelle, l'énonciation, les types et les genres d'écrits (Halté, 1981, Schneuwly, 1988)
- la transposition didactique, l'évaluation des écrits et la dynamique de l'erreur (Garcia-Debanc, 2022)

Ces descripteurs ne sont pas exclusifs bien au contraire, ils se complètent et interagissent entre eux. Par exemple, analyser d'un point de vue linguistique les phénomènes de cohérence dans un

corpus d'écrits nous amène aussi à étudier les processus rédactionnels : comment les élèves ont-elles ou ont-ils procédé pour gérer les reprises anaphoriques ? Leur gestion correspond-elle aux attendus ? Trouve-t-on des erreurs ? Ces descripteurs serviront à l'analyse de notre corpus (chapitre 4), pour les perspectives didactiques (chapitre 7).

1.3. L'écrit scolaire est un objet didactique.

Comme le rappelle Crinon, « écrire s'apprend et s'enseigne. » (CNESCO, 2018). À la différence de l'oral, l'écriture s'apprend d'abord à l'école. Dès la maternelle, et par l'acculturation, la compétence à écrire est un objet de savoirs scolaires. Lors de la Conférence de consensus *Écrire et Rédiger* (CNESCO, 2018), il est également mis en exergue (Mons, 2018) que l'élève doit commencer à écrire très tôt et que l'écriture doit se construire comme un processus. Ce processus d'écriture se décline en différentes phases qui viennent nourrir et améliorer les textes des élèves. Sept principes généraux sont dégagés (Brissaud & Fayol, 2018) pour amener les élèves à rédiger : passer par le brouillon, rédiger différents types de textes, rédiger à plusieurs, retravailler le texte en binôme, retravailler à partir d'un texte et être lu.

Il convient également de prévoir des activités prérédactionnelles, comme l'ébauche d'un scénario ou le dessin d'une fiction, car elles motivent l'entrée dans l'écriture. Une mise en situation d'écriture dite « à programme » (Lumbroso, 2010) développe chez l'élève des compétences tant au niveau de la réflexion que celles de l'abstraction et de la métacognition. De plus, cette écriture à programme lui permet de se créer des outils d'expertise et de régulation. Ainsi, il s'empare de son écrit.

Toutefois, une autre activité s'avère essentielle en production d'écrit : la révision du texte. La seule consigne de se relire, de l'enseignant-e à ses élèves, ne peut et ne doit suffire. En effet, réviser sa production pour un-e apprenant-e c'est vérifier que son texte est conforme aux attentes. Pour en vérifier la conformité, il lui faut posséder des savoirs et les réactiver, faire un pas de côté pour comparer, le cas échéant corriger, retoucher. Réviser son texte c'est également organiser et prioriser les actions à mener pour améliorer le contenu et la forme de l'écrit. Dans l'ouvrage didactique, *Mieux enseigner la grammaire*, J. Lecavalier, S-G. Chartrand et F. Lépine consacrent un chapitre à *la révision-correction de textes en classe* qu'elle et ils considèrent comme un temps fort grammatical (pp. 304-323, 2016). Deux dispositifs, une *grille de révision-correction* et une *grille de consignation des erreurs* sont proposés, explicités et illustrés. Les dispositifs permettent de placer les élèves dans une posture

réflexive, à différents moments, pendant ou après l'écriture. Ces grilles (Lecavalier, Chartrand & Lépine, 2016, pp. 315-315 et pp. 318-321) sont organisées en rubriques et des questions explicites fermées sont posées. Pour illustration, voici des extraits choisis en lien avec les reprises anaphoriques pour la grille de révision-correction.

1 — Texte (TE)	
[...]	
6) Les pronoms (il/elle/qui) sont-ils bien employés ?	
2 — Vocabulaire (VO)	
[...]	
2) Un même mot est-il répété trop souvent ?	
[...]	
3 — Syntaxe (SY)	
[...]	
3) Le pronom relatif employé est-il le bon ?	
[...]	
6 — Orthographe grammaticale — accords (OG)	
[...]	
1) Le déterminant et l'adjectif sont-ils accordés avec le nom avec lequel ils sont en relation ?	
[...]	

Tableau 1 - Extraits choisis de la grille de révision-correction (Chartrand, Lecavalier, Lépine, 2016)

Les questions posées dans la grille de révision-correction permettent à l'enseignant-e d'envisager diverses activités. Il peut s'agir de consolidation, de vérification ou de remédiation. Pour ce faire, toutes ou une partie des rubriques ou des questions peuvent être sélectionnées par le praticien-ne selon le point de vue didactique et pédagogique choisi.

La grille de consignation des erreurs dans mon texte (ibid, pp. 318-321) joue un rôle différent. Elle permet d'évaluer une progression puisqu'elle est remplie au fil des écrits. Si on y retrouve des points communs (TE 6 — reprise d'un GN par un pronom « l'équipe de chercheurs... elle » par exemple ou OG2 accord du déterminant avec le nom (genre et nombre)) avec la grille de révision-correction, elle diffère dans sa présentation. Ici, plus de questions, mais des repérages précis qui pointent à la fois des réussites « sens adéquat du mot ou de l'expression », des préconisations « variété de langue » ou encore des erreurs « longue phrase graphique à segmenter en deux phrases graphiques ».

Réviser son texte doit être une proposition réfléchie par l'enseignant·e, structurée pour les apprenant·es.

Enfin, on doit prendre en considération et développer la posture de l'élève. D. Bucheton préconise d'« aider [le sujet scolaire écrivant] à devenir un sujet écrivant » (1995). Elle rappelle en quoi la communication écrite est « un vecteur important du développement psychologique, affectif, cognitif, linguistique de l'élève. » Ainsi, pour aider l'élève à devenir un sujet écrivant, il convient de :

- « faire réfléchir les apprenant·es sur leurs représentations — *métacognitives* ou *socialement construites* — de l'écriture » ;
- « repérer les “postures” d'écriture : le déjà-là » ;
- « travailler avec le temps », « le temps nécessaire pour l'objectivation du vécu par l'écriture » et le « temps différé » pour la reprise de la production ;
- entretenir et alimenter les interactions lecture-écriture ainsi que les interactions verbales.

Dans la mesure où il est pertinent pour enseigner l'écriture « d'encourager chez les élèves l'adoption d'une posture auctoriale » (Touveron, 2007), de permettre aux élèves — sujets écrivant — de se sentir auteur·es (Bucheton, 1995), je fais le choix de nommer désormais l'élève qui écrit « l'élève auteur·e ». De cette manière, « l'élève » rappelle le contexte scolaire et « auteur·e » la posture auctoriale.

Pour conclure ce premier chapitre consacré à l'écriture, on retient que l'écriture demande un apprentissage. Pour montrer l'ampleur des tâches à accomplir, on peut parler de véritable conquête (Barré de Miniac, 2017). On retient également que la tension est forte quand un·e élève auteur·e rédige, différentes dimensions (linguistique, affective, cognitive, graphomotrice) sont en interaction. L'élève auteur·e doit gérer des contraintes liées au texte ainsi que la temporalité de [son] activité rédactionnelle (Plane, Alamargot & Lebrave, 2010). Des choix doivent être opérés. Le processus d'écriture peut être stimulé grâce à l'écriture programmatique (Lumbroso, 2010). Par ailleurs, l'écrit scolaire est singulier (Doquet, 2021), c'est un artéfact issu d'une commande dont les conventions doivent être clairement explicitées. La présence, le contrôle et l'accompagnement de l'enseignant·e (Lecavalier, Chartrand & Lépine) sont essentiels. Enfin, comme le rappelle C. Garcia-Debanc, dans sa communication lors d'une journée d'étude consacrée à la linguistique outillée (2021), un enchaînement de phrases ne fait pas un texte, il convient d'assurer la cohérence de ce texte (section 3.3.1, p.49) à laquelle les anaphores participent.

CHAPITRE 2 - L'ANAPHORE, DÉFINITION ET CHOIX TERMINOLOGIQUES

« L'anaphore est omniprésente dans les textes et les discours : c'est le liant qui permet au discours [...] de se structurer et d'avancer. » (Cornish, 2021)

Mon travail de recherche porte sur les anaphores que des lycéen·nes ont employées dans leurs productions d'écrit scolaire. Il convient dès lors de définir ce qu'est qu'une *anaphore*. Ce chapitre est dédié à l'analyse des différents types d'anaphores ainsi qu'à l'explicitation des choix terminologiques réalisés dans cette étude.

D'un point de vue étymologique, le substantif féminin *anaphore* est un emprunt au latin impérial *anaphora*, du grec ancien *anaphora* (dérivé d'*ana-pherein*) qui signifie « porter en arrière ou vers le haut ». Aujourd'hui, l'anaphore revêt un sens rhétorique et un sens grammatical. L'anaphore rhétorique consiste en la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots en début de vers ou de phrases. Par cette répétition du mot ou du groupe de mots, elle crée un effet de symétrie et d'accumulation. Elle met ainsi en valeur les propos de la personne qui les a produits. Ma recherche se concentrant sur l'anaphore grammaticale, elle n'est pas concernée par l'anaphore rhétorique. Enfin, le substantif *anaphore* correspond au syntagme nominal *anaphore grammaticale*.

2.1. Vers une définition de l'anaphore

Il y a lieu de définir explicitement l'anaphore et les différents termes qui s'y rattachent : *mot anaphorique*, *expression anaphorique*, *reprise anaphorique*, *pronom anaphorique*... Pour y parvenir, j'ai examiné les définitions dans deux dictionnaires et quatre grammaires. J'ai fait appel au *Dictionnaire des sciences du langage* (Neveu, 2011) puisqu'on y trouve le terme *anaphore* parmi les entrées des notions linguistiques. Et, l'anaphore contribuant à l'organisation du discours, le *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau, 2002) s'est également avéré un choix pertinent comme ouvrage de référence. Quant aux grammaires, mon choix s'est porté sur *La Grande Grammaire du français*² (Abeillé & Godard, 2021). En effet, elle est la plus développée des grammaires actuelles (2668 pages)

² *La Grande Grammaire du français* peut se trouver abrégée en GGF pour en faire référence.

et elle traite explicitement de tous les usages de la langue. Une autre, la *Grammaire du sens et de l'expression* (Charaudeau, 2019) constitue une ressource pour aborder l'anaphore d'un point de vue sémantique. Pour finir, j'ai consulté les deux grammaires, *Le Grevisse de l'étudiant*³ (2^{ème} édition) (Narjoux, 2021) et la *Grammaire méthodique du Français*⁴ (8^{ème} édition) (Riegel, Pellat & Rioul, 2021), car elles sont reconnues dans le milieu universitaire comme des références pour les étudiant·es et les futur·es enseignant·es. Aucun ouvrage didactique de référence n'est exploité dans ce chapitre. Des ouvrages didactiques, tels que : *Quelle grammaire enseigner* (Pellat, 2009), *Mieux enseigner la grammaire* (Chartrand, 2016) ou le *Guide pour enseigner la grammaire pour écrire CE2 et Cycle 3* (Garcia-Debanc, Roubaud & Béchour, 2022) constituent des appuis pour le chapitre 7 portant sur les pistes didactiques issues du projet de recherche. Enfin, j'ai écarté l'ouvrage la *Grammaire de français, terminologie* (2^{ème} édition, 2021). Cette terminologie est préconisée pour les enseignant·es, elle a ainsi davantage vocation à être un outil lexical pour la classe que de constituer une grammaire de référence pour un travail de recherche.

L'analyse des définitions proposées dans les deux dictionnaires et les quatre grammaires choisies me permet de présenter une définition de l'anaphore qui sera ensuite utilisée pour l'analyse de mon corpus de textes d'élèves.

Pour commencer, l'article « anaphore » du *Dictionnaire des sciences du langage* présente l'anaphore comme un processus.

« L'anaphore est un des deux modes de réalisation de l'endophore. Le terme désigne une relation référentielle qui s'exerce à l'intérieur du discours entre deux expressions linguistiques, dont l'une, dite anaphorique (ou forme de rappel), reçoit son interprétation du sens référentiel de l'autre, dite source de l'anaphore (ou antécédent), qui lui est antéposée. » *Dictionnaire des sciences du langage* (Neveu, 2011, p. 37)

Il est nécessaire de remonter à la source de l'anaphore, l'*antécédent*, pour comprendre la forme de rappel, l'anaphorique. Le terme *antécédent* suppose une présence dans le texte, c'est pourquoi pour s'inscrire dans un champ plus large, il est possible de nommer la source de l'anaphore : l'anaphorisé. La forme de rappel possède également un synonyme. La figure 1 illustre la manière dont les deux composants de la relation anaphorique sont liés.

³ *Le Grevisse de l'étudiant* est abrégé en GE

⁴ *La grammaire méthodique du Français en GMF*

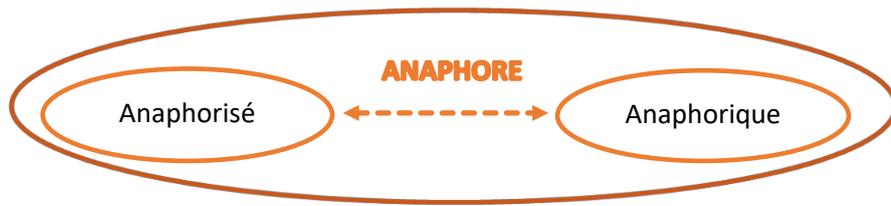


Figure 1 - Le processus de l'anaphore

L'anaphore se réalise grâce à la relation entre l'anaphorique (Apothéloz, 1995) et l'anaphorisé. Comprendre l'anaphore c'est se saisir du lien référentiel qui lie l'anaphorique et l'anaphorisé. Les noms *anaphore* et *anaphorique* renvoient à des notions différentes. L'anaphore est un processus, les anaphoriques correspondent aux formes issues de ce processus. Pourtant, dans la littérature et les désignations des ambiguïtés émergent. Par exemple, quand on utilise un pronom comme forme de rappel pour une anaphore (au sens de « processus ») il est courant de l'appeler anaphore pronominale. Cette *anaphore* est réalisée grâce à un *anaphorique* dont la nature grammaticale est pronominale (en somme un pronom anaphorique). Ce raccourci engendre ainsi une ambiguïté. Le pronom est un anaphorique qui permet l'anaphore et non une anaphore à lui seul. C'est pourquoi je fais le choix terminologique de réserver l'emploi du substantif *anaphore* pour le processus, *anaphorique* pour le mot ou les expressions linguistiques générant l'*anaphore*, *anaphorisé* pour la source de l'*anaphore*.

Poursuivons avec l'article « anaphore » du *Dictionnaire d'analyse du discours* qui l'inscrit dans une dimension textuelle.

« La question de l'anaphore (du grec — ana "vers le haut", "en arrière", et phorein "porter") appartient à celle plus générale des chaînes de référence, de la cohésion textuelle et de la progression thématique. L'étude des relations anaphoriques constitue l'un des objectifs majeurs de la grammaire de texte. » (Charaudeau, 2002, p. 45)

Le champ d'action de l'anaphore est défini ; elle génère des *chaînes de référence*. Quand plusieurs formes de rappel sont liées à un même antécédent, elles constituent une chaîne de référence. Par ailleurs, l'anaphore participe à la *cohésion textuelle* et à la *progression thématique*. Ainsi, les rôles et son importance sont réaffirmés.

À cela s'ajoute explicitement le « rôle de rappel » de l'anaphore dans la *Grammaire du sens et de l'expression* (Charaudeau, 2009, p. 223). Ce rôle était déjà évoqué dans les définitions précédentes avec les chaînes de référence, la forme de rappel et l'expression anaphorique. On le retrouve également dans la *Grammaire méthodique du Français* (Riegel, Pellat & Rioul, 2021) sous le terme *reprise*.

« La notion d’anaphore permet de décrire cet aspect de l’organisation du texte. L’anaphore se définit traditionnellement comme toute reprise d’un élément antérieur dans un texte. » (Riegel, Pellat & Rioul, 2021, p. 1029)

La dimension textuelle de l’anaphore est une nouvelle fois affirmée. Toutefois, l’emploi du terme « traditionnellement » annonce que la définition est perfectible. Ainsi, la localisation de l’antécédent qui est restreinte au seul texte dans cette définition se trouve élargie au cotexte dans *Le Grevisse de l’étudiant* (Narjoux, 2021).

« Il y a anaphore quand l’expression linguistique va chercher avant, dans le cotexte antérieur l’expression (dite antécédent) dont elle va adopter la référence. » Narjoux (2021, p. 699)

La question de l’antécédent est également développée dans *La Grande Grammaire du français* (Abeillé & Godard, 2021) où des précisions sur la référence sont fournies, à savoir qu’elle peut concerner tout ou une partie de l’antécédent.

« Les expressions anaphoriques (ce dernier, laquelle, lui, le père) dépendent d’un antécédent pour leur interprétation. [...] Leur référence peut-être : celle de l’antécédent (Paul croit en lui.) une partie de celle de l’antécédent (Parmi ces toiles, laquelle préfères-tu ?) associée à celle de l’antécédent (L’enfant était seul. Le père était parti. » (Abeillé & Godard, 2021, p. 2026)

Enfin, il peut être judicieux pour définir une notion d’indiquer également ce qui la distingue d’une autre. Ainsi, les anaphores ne sont pas :

« des expressions déictiques [dont on ne peut saisir le sens que par une référence au contexte énonciatif, comme les termes “demain” “ici” ou le pronom “je” [...] [ni] des expressions autonomes pour leur référence comme les noms propres (Marie) ou les syntagmes nominaux indéfinis (un père). » (Abeillé & Godard, 2021, p. 2026)

Dans ce florilège de définitions, « anaphore » et « expressions anaphoriques » sont à distinguer. L’anaphore constitue le processus. Les expressions anaphoriques ou formes de rappel permettent de générer l’anaphore. L’adjectif anaphorique signifie que le mot ou l’expression qualifiée de cette manière participe à la mise en œuvre de l’anaphore. Produire une anaphore revient à établir un lien entre deux expressions linguistiques et faire la reprise, le rappel d’une référence qui se trouve avant dans le discours. La localisation de cette source de l’anaphore dans le contexte linguistique n’est cependant pas toujours aisée (Neveu, 2011). De plus, les termes *référence* et *avant* sont à considérer

au sens large puisqu'il ne s'agit pas toujours pour cette reprise anaphorique de faire référence à une seule autre expression, cela peut-être plusieurs expressions, une partie d'expressions ou bien encore une connaissance que l'on possède. Il est question de relation référentielle, de référence et de référent, pour désigner ce à quoi renvoie l'expression anaphorique, et ce dans le but d'interpréter l'anaphore. En effet, cette dernière ne consiste pas seulement à éviter une répétition, mais précise que ce qui va être produit doit être interprété au regard de ce qui a déjà été produit ou de ce qui est connu. Le terme d'antécédent est couramment employé pour désigner ce à quoi il est fait référence, il porte en lui l'antériorité. Le syntagme, *source de l'anaphore*, du *Dictionnaire des sciences du langage* (Neveu, 2011), davantage imagé et plus explicite, convient également.

Par contre, nommer l'expression anaphorique par le syntagme *forme de rappel* est peu judicieux dans le cadre de ma recherche. En effet, la désignation fait référence à la fois aux anaphores et aux répétitions, or seules les anaphores sont étudiées dans cette recherche. C'est pourquoi je préfère le terme *anaphorique* pour désigner précisément ce que j'analyse.

Pour poursuivre, il convient d'évoquer également la coréférence. L'anaphore est dépendante d'une référence. Cependant une relation référentielle entre deux expressions ne produit pas forcément une anaphore. Lorsqu'on utilise

- (1) « Barack Obama... le 44ème président des États-Unis... L'époux de Michelle Robinson »
(Schnecker, 2019),

on a directement accès à la référence. Ces expressions renvoient à la même référence et sont en même temps référentiellement autonomes, on n'a pas besoin d'avoir la première référence pour comprendre qu'il s'agit de Barack Obama. On parle alors de coréférence et la coréférence ici n'est pas anaphorique. Mais, une expression peut être anaphorique et coréférentielle si elle réinvestit des informations portées par la référence.

- (2) Je viens d'entendre une chanson. Elle te plaira, j'en suis sûre. Cette chanson est vraiment très rythmée.
(3) Je cherche un livre pour un enfant qui adore les sorcières. Un grimoire pourrait-il faire l'affaire ?

Dans l'exemple (2) le pronom « elle » est anaphorique, il renvoie à « une chanson », sans cette référence « une chanson » on ne peut pas comprendre ce que représente « elle ». L'anaphore est coréférentielle. Il en est de même, dans la phrase suivante, le déterminant démonstratif « cette » relie « cette chanson » à « une chanson ». Dans l'exemple (3) l'anaphore est également coréférentielle le syntagme « un grimoire » est considéré comme synonyme du GN « un livre » dont il réinvestit une

partie des informations. Cependant, il convient de préciser que toutes les anaphores ne sont pas coréférentielles (4) et inversement, on l'a vu (1) toutes les coréférences ne sont pas anaphoriques.

(4) La robe de Claire est plus jolie que celle de Myriam.

Le pronom « celle » reprend « robe » sans lui être coréférentiel. Il était important de différencier l'anaphore et la coréférence, car je m'en sers dans mon étude : je n'analyse que les anaphores, qu'elles soient coréférentielles (détaillées dans la section 2.4) ou pas, et laisse de côté les coréférences non anaphoriques contrairement à ce qui est fait lorsqu'on annote des chaînes de référence (Schneidecker & Landragin, 2014).

Pour finir, l'anaphore dépasse la « simple » relation référentielle, elle prend part à la cohésion textuelle et la progression thématique dudit texte. D'ailleurs, selon la *Grammaire du sens et de l'expression*, les formes grammaticales et les combinaisons sont porteuses de sens. Ainsi, le locuteur peut y exprimer une intention (Charaudeau, 2002), il peut : nommer (intention de désigner), déterminer (intention de distinguer), qualifier (intention de préciser les propriétés), décrire l'action (intention de décrire les événements), situer (intention d'inscrire l'évènement dans l'espace et le temps), expliquer (intention d'explicitier les liens de causalité et les différents liens logiques), se positionner (intention de préciser, par des opérations de modalisation, la relation que le sujet parlant établit vis-à-vis de l'interlocuteur [allocutif] et de la teneur de vérité de son propos). Ainsi, les anaphoriques peuvent intégrer (et exprimer) des intentions.

(5) Un village a été submergé la nuit dernière par un torrent de boue. Cette catastrophe naturelle rappelle combien nous sommes vulnérables face à la nature.

Le syntagme « cette catastrophe naturelle » est anaphorique, il reprend et nominalise la phrase précédente (anaphore nominalisante). Il apporte également des précisions quant au caractère de l'évènement. On peut dire que l'anaphore dépend d'un antécédent pour son interprétation et qu'elle peut aussi traduire une intention du locuteur.

2.2. Des conceptions de l'anaphore

Définir l'anaphore comme processus permet de montrer son *opérativité* (Apothéloz, 1995). Il existe cependant des conceptions diverses de l'anaphore qui coexistent, se complètent, ou diffèrent.

Une conception largement répandue de l'anaphore est celle qui est appelée *antécédentiste* (Halliday & Hasan, 1976). Le primat théorique de cette conception va à la référence plutôt qu'au sens. La référence est antérieure, à gauche du pronom. Elle correspond à un segment de texte délimité nommé antécédent. Passer par ce repérage en réception ou en révision d'un texte que l'on produit permet respectivement d'établir un lien pour accéder à la compréhension, d'assurer une lisibilité en production. Cependant, cette conception antécédentiste ne permet pas de couvrir pas tous les cas de l'anaphore (Apothéloz, 1995). En effet, l'antécédent qui constitue une trace linguistique de la référence se situe dans le discours même. Or l'anaphore peut être exophorique c'est-à-dire que la référence se trouve hors du discours, qu'il faut aller chercher ailleurs l'information pour comprendre l'anaphore (Apothéloz, 1995, p. 107). On peut parler d'anaphore exophorique à l'écrit quand un élève commence sa production par un syntagme composé d'un article défini (*la, le, les*) ou un déterminant démonstratif (*ce, cette, cet, ces*) qui déclenche une anaphore, et suivi d'un nom (« texte », « corpus », « poème) qui renvoie à une question qui a été posée par son enseignant·e. La référence se trouve bien alors hors production.

Une autre conception partage des traits communs avec la conception antécédentiste tout en s'en distinguant. On peut considérer l'anaphore d'un point de vue discursif. Si l'on s'appuie sur les données textuelles et discursives, où l'anaphorisé (traditionnellement nommé antécédent) se situe obligatoirement avant l'anaphorique, la conception est dite textuelle (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Par *approche textuelle*, on considère le processus anaphorique comme un phénomène textuel (Riegel, Pellat & Rioul, 2021). Cette focalisation sur le texte a la même limite que celle évoquée pour la conception antécédentiste. Quid des références exophoriques ? Comme on vient de le voir dans le paragraphe précédent, tous les anaphorisés ne sont pas forcément exprimés dans le texte (Cornish, 2021).

Toujours liée à la conception antécédentiste (renvoi à un antécédent), une autre conception encore, la conception *substitutive*, restreint l'expression anaphorique : pour éviter des répétitions, on remplace l'anaphorisé par un anaphorique substitut (Apothéloz, 1995, pp. 307-309). Dès lors, ce qui importe c'est ce substitut anaphorique (et peu importe si ce dernier est répété) et non plus l'anaphorisé. Dans cette conception substitutive, le pronom constitue l'anaphorique idéal. Or si l'anaphorisé n'est pas explicite, la référence risque d'être mal appréhendée et l'anaphorique pronominal, qui doit se remplir sémantiquement grâce à l'anaphorisé, va provoquer une ambiguïté anaphorique. De même, l'éloignement du pronom anaphorique de son anaphorisé ou la démultiplication des pronoms anaphoriques sont aussi autant de facteurs de mauvaise compréhension.

Tout ne se joue pas cependant au niveau de la syntaxe et du texte. Le renvoi de l'expression anaphorique à son objet-référent se réalise grâce à une représentation mentale (D. Apothéloz, 1995, p. 310). Une autre conception, *cognitive* ou *mentaliste* peut être envisagée. Cette conception appelée *cognitive* par Charaudeau & Maingueneau (2002) amène à considérer l'anaphore comme un phénomène mémoriel (Riegel, Pellat & Rioul, 2021). La mémoire immédiate — qui correspond à la capacité de la personne qui lit à stocker temporairement des informations — est sollicitée par la saillance — *l'émergence d'une forme sur un fond* (Landragin, 2020) — de l'anaphorique pour réaliser le rappel. Ainsi, les sources de l'anaphore pouvant se trouver hors texte, dans un contexte extralinguistique, appartenant aux connaissances de chacun-e, sont réactivées. L'adjectif *cognitive* qui qualifie la conception peut porter à confusion du fait de sa polysémie. Il est utilisé dans le cas présent parce qu'il fait référence aux représentations mentales, à ce que produit l'anaphorique sur la personne qui lit, au phénomène mémoriel qui est déclenché par l'anaphore.

Pour conclure, on se rend compte que ces conceptions diffèrent, car elles mettent en exergue des éléments distincts de l'anaphore. La conception antécédentiste s'intéresse à la référence via l'antécédent d'un point de vue syntaxique. La conception textuelle considère l'anaphore via une approche discursive. La conception dite substitutive porte son attention sur l'anaphorique, c'est-à-dire sur le mot ou l'expression linguistique qui déclenche l'anaphore. Enfin la conception mentaliste ou cognitive fait appel à la mémoire (de la référence) chez la réceptrice ou le récepteur en jouant sur la saillance.

De cette diversité des approches de l'anaphore, je retiens différents aspects, car ils se révèlent utiles pour analyser les anaphores du corpus de la recherche et proposer un projet didactique. Malgré ce qui a été dit sur la conception antécédentiste (le problème des anaphoriques exophoriques), il n'est pas possible de faire l'impasse sur cette dernière, car elle conserve une certaine efficacité au moment de la révision du texte, en ce qu'elle conduit l'élève à retrouver dans son propre texte l'élément antérieur auquel il se réfère. Par ailleurs, combinées à la conception substitutive, ces deux approches offrent l'avantage de mettre en relief les anaphoriques (le mot ou l'expression linguistique qui déclenche le processus de l'anaphore). Il est important de les repérer pour interpréter les anaphores, et ce tant pour la chercheuse que je suis face à mon corpus de productions que pour les élèves et par là pour mon projet didactique. Je considère que la dimension textuelle est également incontournable, car l'anaphore est un *liant* (Cornish, 2021) qui participe à l'organisation et la progression textuelles. Enfin, parce que la référence peut être exophorique c'est-à-dire hors du texte — par exemple, si on lit

« la capitale des Alpes », on comprendra si on possède la connaissance que l’auteur-e parle de Grenoble — considérer l’*anaphore* comme phénomène mémoriel s’avère également pertinent.

2.3. Les types d’anaphores

Les anaphores sont traditionnellement caractérisées selon différents types : fidèles, infidèles, coréférentielles, indirectes. Cette partie vient éclairer ces caractérisations.

2.3.1. L’anaphore fidèle et infidèle

Une anaphore *fidèle* se définit comme une reprise lexico-sémantique de l’anaphorisé avec un simple changement de déterminant (Charaudeau, 2002, p. 49) :

(6) Un petit chat vient manger dans la gamelle de nos chiens. Depuis quelques jours, nous lui donnons des croquettes dans un bol. **Ce petit chat** se laisse apprivoiser petit à petit.

L’anaphore est *infidèle* lorsque la tête nominalisante du syntagme de l’anaphorique diffère de celle de l’anaphorisé (Neveu, 2002) :

- un nom propre par un nom commun,
(7) Rio pousse la porte avec sa patte. **Le chien** a vite trouvé comment faire.
Le nom propre *Rio* est repris par le GN *le chien* ;
- le nom de reprise est un synonyme ou un équivalent ou hyperonyme.
(8) Un livre => **Le bouquin/le grimoire/cet opuscule/l’opus** (Neveu, 2021)

Tous les termes *bouquin*, *grimoire*, *opuscule*, *opus* sont des synonymes de livre et peuvent faire office d’anaphoriques. Toutefois, l’anaphore peut être réalisée avec un terme anaphorique à valeur métaphorique, par exemple le substantif *pavé* pour évoquer un gros livre épais.

L’anaphore fidèle est aisée à repérer puisque seul le déterminant de l’anaphorique varie par rapport à l’anaphorisé. Il est important de connaître la notion d’anaphore infidèle, car celles-ci peuvent constituer un frein au repérage de l’anaphorisé et des anaphoriques. Or ce repérage permet d’accéder à la compréhension en lecture. Apprendre à les repérer est donc un enjeu considérable pour les apprenant-es. Il convient également d’enseigner ce type d’anaphores pour la production d’écrit afin

que les apprenant-es puissent les utiliser à bon escient (ne pas perdre la personne qui lit les propos) ainsi que de varier les anaphoriques et enrichir leur propos. Cet intérêt didactique sera développé dans le chapitre 7.

2.3.2. L'anaphore coréférentielle

Il convient d'intégrer l'*anaphore coréférentielle* (Schneidecker, 2021, pp. 15-16) à ce panorama. Une anaphore est coréférentielle si l'anaphorique réinvestit des informations portées par l'anaphorisé.

(9) Marie Curie était une femme exceptionnelle. **Elle** fut la première femme à recevoir le prix Nobel. (exemple créé)

Le pronom personnel anaphorique, *Elle*, renvoie à un nom propre *Marie Curie* et en cela établit une relation d'anaphore coréférentielle avec l'anaphorisé. *Elle* et *Marie Curie* représentent la même personne, mais pas n'importe quelle personne, Marie Curie est une célèbre scientifique. Cette connaissance ou information est hors discours, rien dans l'extrait n'indique qu'elle est scientifique. Cette donnée référentielle ici est exophorique.

L'anaphore coréférentielle prend également des formes qui ont déjà été évoquées dans les lignes précédentes. En effet, elle peut prendre appui sur un synonyme ou un équivalent ou hyperonyme.

(10) Je cherche un livre pour mon enfant qui adore les sorcières. **Ce grimoire** fera-t-il l'affaire ? (d'après Neveu, 2011, p. 38)

L'anaphorique nominal, *ce grimoire*, renvoie à l'anaphorisé, *un livre*. L'anaphorique réinvestit des informations de l'anaphorisé. Cette anaphore est donc coréférentielle, mais cette caractérisation n'est pas exclusive, l'anaphore est également infidèle. En effet, l'anaphorique ne reprend qu'en partie des informations de l'anaphorisé, le grimoire est certes un livre, mais avec des caractéristiques particulières, un grimoire c'est un livre où il est question de magie, de sorcellerie. Un grimoire est en partie un livre, un livre n'est pas forcément un grimoire. C'est pourquoi, on dit que l'anaphore est infidèle dans l'exemple 5, alors qu'on ne peut pas le dire pour l'exemple 4, car *Marie Curie* et *elle* ne sont qu'une et même personne.

Pour analyser une anaphore coréférentielle, on adopte un point de vue sémantique. Par contre, quand on compare la tête nominalisante du syntagme de l'anaphorisé et celle de

l'anaphorique, on se place dans une dimension lexicale. Il est intéressant d'avoir ces deux regards pour analyser les anaphoriques puisqu'ils s'inscrivent dans des dimensions complémentaires.

Enfin, il est possible de dégager, dans ce type d'anaphores coréférentielles, des anaphores qui portent en quelque sorte en elles des informations nouvelles, inédites ou qui peuvent exprimer un point de vue sur le référent : les anaphores pragmatiques et les anaphores présuppositionnelles. En voici un exemple :

(11) « Le Brexit... ce **séisme**/cette sottise. » (Schneidecker, 2021, p.16)

L'opinion est bien marquée par l'utilisation de l'anaphore. Par la présence de point de vue dans l'anaphore coréférentielle pragmatique présuppositionnelle, cette dernière revêt une dimension argumentative.

Il est pertinent d'analyser les anaphores selon ces trois entrées à savoir lexicale, sémantique et argumentative, car elles permettent de révéler des habiletés ou des intentions de la personne qui a produit les anaphores.

2.3.3. L'anaphore indirecte

Il reste à présenter maintenant *l'anaphore indirecte*, dans laquelle l'anaphorique ne reprend pas complètement la référence de l'anaphorisé, mais reste suffisamment en lien avec elle pour que le processus soit une anaphore. Cinq types d'anaphores entrent dans cette catégorie des anaphores indirectes (Schneidecker, 2021, p. 33).

L'anaphore (indirecte) associative offre l'opportunité de jouer sur deux tableaux, celui de la nouveauté en apportant un référent nouveau et en même temps celui de la connaissance en gardant un lien toujours avec le référent premier.

(12) Et les deux enfants se riaient l'un de l'autre fraternellement, avec des dents d'une égale blancheur. (Baudelaire, *Petits poèmes en prose*, 1869)

Dans cet exemple, « les dents d'une égale blancheur » apporte un nouveau référent et en même temps est lié à « se riaient l'un de l'autre ». De même « égale » relance et accentue « fraternellement ». Un des exemples de Kleiber (2001) illustre également ce processus.

(13) Un couple m'a rendu visite hier ; le mari était insupportable.

L'anaphorisé, « un couple », n'est repris qu'en partie (une personne sur les deux) par l'anaphorique, « le mari ».

G. Kleiber subdivise encore les anaphores associatives en quatre sous-catégories non exhaustives (Schnecker, 2021, p.17) : *métonymiques, locatives, fonctionnelles et de type membre ou collection*. Ces sous-catégories indiquent en quoi les anaphores sont associatives. Pour expliciter ces dernières, tous les exemples (14 à 16) cités par Kleiber (2001) et présentés par Schnecker (2021, p.17) sont repris ici.

L'*anaphore associative métonymique* est construite sur une métonymie (tout-partie)

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

« Le tronc » est une partie du « vieux tilleul », une métonymie.

L'*anaphore associative locative* quant à elle correspond à une relation de localisation.

(15) Nous entrâmes dans un village. L'église était située sur une butte.

« L'église » dudit « un village » montre la relation de localisation sur la butte « [du] village ».

L'*anaphore associative* peut être *fonctionnelle*.

(16) Nous entrâmes dans le village et nous demandâmes à voir le maire.

Cette fois, l'anaphorique « le maire » exerce une fonction dans l'anaphorisé « le village ».

Enfin, l'*anaphore associative de type membre ou collection* exprime une autre relation. Dans l'exemple (13) déjà évoqué quelques lignes au-dessus, l'anaphorique « le mari » est un membre du « couple », l'anaphorisé.

G. Kleiber nous fait entrer dans une granularité particulièrement précise avec ces quatre sous-catégories de l'anaphore indirecte associative. Présenter chacune des variables de ces sous-catégories permet d'affiner et aiguïser le regard pour analyser l'anaphore indirecte associative. Après cette présentation détaillée de cette dernière, on revient vers les quatre autres anaphores indirectes.

L'*anaphore (indirecte) possessive* (Schnecker, 2021, p.33) correspond à un syntagme nominal possessif. L'expression anaphorique est portée par le déterminant possessif.

(17) Lucie est allée au cinéma. Sa sœur est restée à la maison. (exemple créé)

L'anaphorique ne crée pas de lourdeur comme l'aurait fait le groupe nominal de « la sœur de Lucie » et rappelle le lien entre cette « sœur » et « Lucie ».

L'*anaphore (indirecte) générique* correspond à un glissement de l'anaphorisé particulier vers une généralité (Guérin, 2014, p. 3094). Elle produit ainsi une reprise généralisante (Gary-Prieur, 2011).

(18) « Pierre a vu une perdrix. L'oiseau picorait dans le jardin. (exemple créé)

L'*anaphore (indirecte) lexicale ou nominale* (Corblin, 1995) est reconnaissable par la catégorie grammaticale des anaphoriques qu'elle appelle à savoir les pronoms démonstratifs, possessifs ou adverbiaux. L'anaphorisé est toujours un nom. Un nom repris par un pronom, cela pourrait rappeler l'anaphore coréférentielle, mais ce n'est pas le cas. En effet la représentation du substantif dans ce processus anaphorique n'est pas complète (Schnecker, 2021, p.23) :

(19) « J'ai vu dix lions et toi tu **en** as vu quinze. »

« Je » et « tu » ont tous les deux vu des lions, mais pas forcément les mêmes. L'anaphore reprend le concept « lion », mais pas la référence « lions ».

Et pour finir avec les anaphores indirectes, l'*anaphore résomptive* (Maillard, 1987) qui opère sur une partie du texte, qu'elle reprend et concentre en un mot.

(20) Michel Maillard a consacré une partie de sa recherche aux pronoms démonstratifs et l'anaphore résomptive. Ça, c'est bien trouvé Michel Maillard ! (exemple créé).

« Ça » reprend les propos de la phrase qui le précède, l'anaphore est *résomptive* (Maillard, 1987) et se concentre en un mot anaphorique.

Cette typologie des anaphores (présentée sous forme de carte heuristique, figure n° 2, et consultable en ligne⁵) est utile pour appréhender le corpus et élaborer le schéma d'annotation puisque les anaphoriques du corpus sont relevés et nommés. Cela permet notamment d'analyser la répartition des anaphoriques, d'étudier les usages qu'en ont fait les lycéen·nes, puis de dégager d'éventuelles corrélations entre les usages et les types de productions d'écrit.

⁵ <https://digipad.app/p/815749/fabd12e7b5b72> + code d'accès 2024

2.4. Caractériser les anaphoriques : une typologie par catégories grammaticales

La plupart des dictionnaires ou des grammaires analysées proposent cette typologie :

- l'anaphore pronominale
- l'anaphore nominale
- l'anaphore adjectivale
- l'anaphore adverbiale
- l'anaphore verbale.

Cependant, comme annoncé précédemment dans ce chapitre, afin que l'ambiguïté sur le terme *anaphore* soit levée, je fais le choix terminologique de n'utiliser le terme *anaphore* uniquement pour le processus et d'employer celui d'*anaphorique* quand il s'agit des mots ou expressions qui témoignent du processus de l'anaphore. Quand il s'agira de préciser les catégories grammaticales, je parlerai donc, selon les cas, d'anaphoriques pronominaux, nominaux, adjectivaux et verbaux.

2.4.1. Quand l'anaphorique est un pronom.

Le pronom est l'anaphorique privilégié pour réaliser des anaphores (GMF, 2021, p. 1034).

(21) « Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants. Mais peu d'entre **elles** s'en souviennent. » (Saint Exupéry, *Le Petit Prince*, 1943)

Le pronom anaphorique « elles » rappelle l'anaphorisé « Toutes les grandes personnes ». L'usage du pronom anaphorique est souvent considéré comme un moyen d'éviter une répétition, ce n'est cependant pas son seul rôle. En effet, il participe à la structuration du texte et assure une *continuité référentielle* (Kleiber, 1992). On le voit dans cet autre extrait du *Petit Prince*

(22) « Regardez attentivement ce paysage afin d'être sûrs de le reconnaître, si vous voyagez un jour en Afrique, dans le désert. Et, s'il vous arrive de passer par là, je vous en supplie, ne vous pressez pas, attendez un peu juste sous l'étoile ! Si alors un enfant vient à vous, s'**il** rit, s'**il** a des cheveux d'or, s'**il** ne répond pas quand on l'interroge, vous devinerez bien qui **il** est. Alors, soyez gentils ! Ne me laissez pas tellement triste : écrivez-moi vite qu'**il** est revenu » (Saint Exupéry, *Le Petit Prince*, 1943)

Les anaphoriques pronominaux « il » et « l' » rappellent l'anaphorisé « un enfant ». Le pronom personnel *il* est employé cinq fois phrases. Ces répétitions du pronom ne pèsent pas, elles assurent une continuité référentielle du texte.

Il y a lieu aussi d'évoquer les pronoms *ce* et *ça* qui se distinguent (Charaudeau, 2019) en raison de leur valeur sociale et de leur rôle dans la communication. Quand ces pronoms sont anaphoriques, il faut analyser leurs effets. Ainsi dans l'exemple suivant :

(23) Les baobabs, avant de grandir, ça commence par être petit. (Saint Exupéry, *Le Petit Prince*, 1943)

l'anaphorique « *ça* » renvoie à l'anaphorisé « Les baobabs » avec un effet de style familier qui pourrait rappeler un langage enfantin ou celui d'un adulte qui s'adresserait à des enfants. Le pronom démonstratif est non genré. En choisissant « *ça* », l'écrivain exprime une intention et provoque un effet que P. Charaudeau (p. 232, 2019) nomme *chosification*. Ce qui était attendu, à l'écrit, c'est plutôt qu'il n'y ait aucun anaphorique : « les baobabs, avant de grandir, commencent par être petits ». On se rend compte que sans l'anaphorique « *ça* » et la rupture de la construction de la phrase, il n'y aurait plus d'effet particulier sur le destinataire.

P. Charaudeau a analysé les effets de *ça* et *ce* (2019, pp. 231-232). L'usage de *ça* où l'on aurait pu trouver un pronom personnel, on vient de le voir, crée un effet de chosification, et à la place de *cela* un effet de familiarité. Quant à *ce*, lorsqu'il prend la place d'un *il*, l'anaphorique a alors un effet de généralisation, lorsque c'est un *il* impersonnel, un effet de concrétisation et à la place de *cela*, un effet d'affection. On retrouve certaines occurrences de ces pronoms dans les productions des lycéen·nes du corpus.

Pour finir, il faut ajouter que l'anaphore réalisée avec un *anaphorique pronominal* peut être *totale* comme dans l'exemple (21) ou *partielle* (24) quand l'anaphorique ne reprend qu'un segment de l'anaphorisé.

(24) Elle a acheté des pommes. Elle en a mangé plusieurs. (GMF, 2021, p. 1034)

En effet, une partie des pommes achetées seulement ont été mangées.

2.4.2. Quand l'anaphorique est un syntagme nominal.

Il existe des cas de figure où un syntagme nominal peut être anaphorique (GGF, 2021, p. 2033). Les voici présentés sous la forme d'une liste afin de mettre en valeur les différents critères :

– en présence d'un adjectif de similarité :

(25) Paul voulait aller à la montagne, et Sophie avait eu la même idée. (GGF, 2021)

grâce à l'adjectif de similarité « même » et l'article défini « la », l'anaphorisé « aller à la montagne » est rappelé et le GN « la même idée » est anaphorique.

– en présence d'un article défini.

(26) Sophie s'arrêta dans un garage ; **la jeune femme** n'avait pas de rendez-vous.

(27) Sophie s'arrêta dans un garage ; **le patron** arriva en courant.

L'emploi de l'article défini indique que le syntagme nominal a déjà été évoqué. Le nom composant l'anaphorique (« jeune femme » (26) et « patron » (27)) n'est pas forcément le même que le groupe nominal anaphorisé, le genre et le nombre de l'article défini donne un indice pour retrouver l'anaphorisé. A cela s'ajoute le sémantisme des expressions qui permettent d'interpréter l'anaphore. Ainsi, on rapproche l'anaphorique (26) « la jeune femme » de « Sophie », ce qui apporte des informations au nom propre anaphorisé. Quant au syntagme anaphorique (27), « le patron », le jeu des déterminants indéfini pour « un garage » et défini pour « le patron » rapproche les deux expressions. Cela est renforcé par leur sémantisme ainsi que celui du procès qui se déroule dans cette phrase : on imagine que le patron du garage vient voir pourquoi Sophie s'est arrêtée dans son garage. L'article défini actualise le nom qui le suit (Charaudeau, 2019) et produit une anaphore.

– en présence d'un déterminant démonstratif

(28) Paul portait une casquette. **Cette casquette**, je la connaissais bien.

(29) Paul a des Chartreux. **Ces chats** sont très affectueux.

Comme l'article défini, le déterminant démonstratif fait référence à un anaphorisé déjà évoqué. Parfois seul le déterminant change (28), parfois ce sont les déterminants et les syntagmes nominaux (29), alors le sens et les connaissances aident à interpréter l'anaphore. La proximité de l'anaphorique (29) « ces chats » et de l'anaphorisé « des Chartreux » permet également, même si on ignore que les Chartreux sont des chats, d'établir la relation référentielle. Il s'agit ici d'une reprise généralisante (2.4.c)

– en présence d'un déterminant possessif

(30) Sophie s'arrêta dans un garage ; **sa** voiture faisait des bruits bizarres.

Le déterminant possessif « sa » montre que la voiture appartient à une personne. Cependant le genre et le nombre, étant celui du nom que le déterminant précède, n'indiquent pas celui de l'anaphorisé. Ce sont la proximité et le sens — la voiture de Sophie fait des bruits bizarres alors Sophie s'arrête dans un garage pour faire réviser cette voiture, sa voiture — qui permettent de trouver l'anaphore.

– si le nom est temporel

(31) Ils sont partis ce matin, ils avaient leurs bagages la veille.

L'anaphorisé « ce matin » constitue le point d'ancrage dans le temps dont le nom temporel anaphorique « la veille » a besoin pour faire sens (la veille de ce matin) pour cette anaphore.

– si le nom indique un numéral ordinal

(32) Cette œuvre comprend trois volumes. Le deuxième est le plus intéressant.

L'adjectif « deuxième » fonctionne comme un nom ici puisqu'il est précédé d'un déterminant. Afin d'interpréter ce groupe nominal, il est nécessaire de connaître l'anaphorisé c'est-à-dire le deuxième de quoi ou de qui. Il s'agit ici du deuxième volume de la trilogie, des « trois volumes ». « Le deuxième » est une expression anaphorique qui renvoie à une partie de l'anaphorisé « trois volumes ».

– en présence de l'expression d'une quantité

(33) La maison d'édition reçoit de nombreux manuscrits. Plusieurs méritent attention.

Pour interpréter l'anaphorique « plusieurs », il faut avoir recours à une autre expression linguistique anaphorisée « nombreux manuscrits ». L'anaphorique restreint la quantité « nombreux » à « plusieurs ».

Pour finir avec l'anaphorique nominal, il convient d'explicitier ce qu'est *l'anaphore lexicale*. Sous cette dénomination, présentée dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 48), le nom, tête de l'expression anaphorique, entretient une relation de synonymie ou d'hyponymie avec l'anaphorisé. Cette relation provient de la langue (un chat/un mammifère) ou est construite par le discours (termes axiologiques *Paul... Cet imbécile*) ou sur des unités cohyponymes (*il y a trois timbres postes... ces figurines sont...*). Cependant sous la même dénomination d'anaphore lexicale, la GMF (Riegel M., Pellat J-C. & Rioul R, 2021, p. 1031) en donne une autre définition, à savoir : « L'expression anaphorique, généralement un pronom, reprend le contenu notionnel d'un terme antérieur, pour désigner un référent différent ». Ainsi, dans leur exemple,

(34) « La voiture de Georges est rouge, celle de Martin est grise. » (idem, 2021, p.1031)

il est fait référence à une même catégorie d'objets, l'objet « voiture », c'est le contenu notionnel qui est repris, d'où la dénomination « anaphore lexicale » pour évoquer deux référents différents, la voiture rouge de Georges et la voiture grise de Martin. Une même appellation renvoie donc à deux représentations différentes. Afin d'éviter toute confusion, ce terme d'anaphore lexicale n'est pas retenu pour le traitement du corpus. L'expression anaphorique « celle » est analysée selon sa catégorie

grammaticale, c'est un anaphorique pronominal. Quand l'anaphorisé est rappelé dans l'expression anaphorique par un nom différent que celui de l'anaphorisé (23), c'est un anaphorique par substitution nominale.

2.4.3. Quand l'anaphorique est un adjectif

Quelques adjectifs comme *proche*, *semblable* ou des adjectifs de similarité (*autre*, *différent*, *même*, *pareil*, *tel*) peuvent avoir un emploi anaphorique (GGF, 2021, p. 2033).

(35) Bastien est extrêmement intelligent, sa petite sœur est pareille.

Avec l'anaphorique adjectival « pareille », on comprend que la petite sœur de Bastien est elle aussi « extrêmement intelligent[e] ».

2.4.4. Quand l'anaphorique est un adverbe

Certains adverbes qu'on appelle *proformes adverbiales* ou *proadverbes* permettent d'anaphoriser certaines circonstances d'un segment ou d'un énoncé pour les assigner à un autre procès.

(36) Le maître montre la technique pour souffler le verre à son élève. Quelques années plus tard, cette élève procédera ainsi.

L'anaphorique adverbial « ainsi » rappelle l'anaphorisé « la technique pour souffler le verre ». Le maître montre la technique, l'élève utilise la même technique quelques années plus tard.

2.4.5. Quand l'anaphorique est un verbe

Il existe aussi des anaphoriques verbaux. Ils répondent à des caractéristiques précises, ils sont réalisés grâce au verbe *faire*, appelé proverbe ou verbe vicairé ou encore vicariant, seul ou accompagné d'un pronom (*le*, *un*, *ce que...*). Le verbe *faire* (ou *faire de même*) représente un verbe dénotant un processus, comme dans cette citation de Molière,

(37) « On n'agit pas comme vous faites. » (exemple tiré de Riegel *et al.*, 1994).

L'anaphorique verbal « faites » évite la répétition du verbe *agir* (on n'agit pas comme vous agissez).

Après la typologie des anaphores (Figure 2), une typologie des anaphoriques est également établie. Pour une présentation synthétique et davantage visuelle, j'ai également réalisé une carte heuristique pour cette typologie des anaphoriques (figure 3), elle est également figée sur le papier et est consultable en ligne⁶ (Savin, 2023).

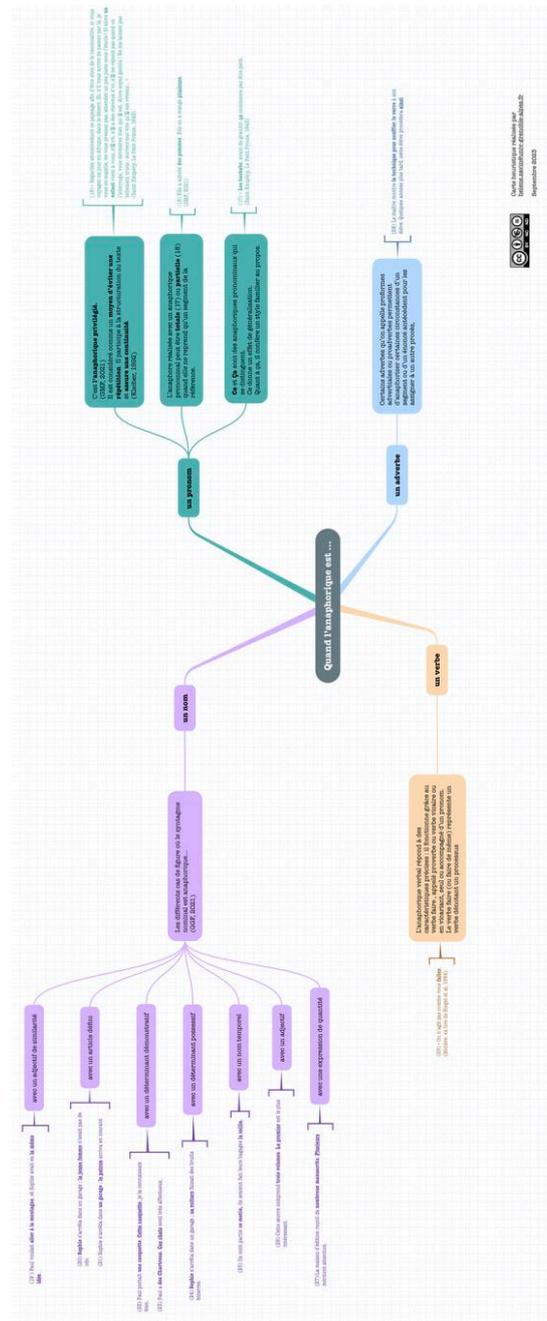


Figure 3 - carte heuristique « une typologie des anaphoriques »

⁶ <https://digipad.app/p/815749/fabd12e7b5b72> + code d'accès 2024

Identifier les différents types d'anaphoriques possibles, tout comme les différents types d'anaphores est précieux pour analyser les productions écrites d'élèves. Cela permet de décrire les procédés anaphoriques employés par les élèves. Cette connaissance précise constitue également la base pour le projet didactique visant à enseigner l'anaphore.

CHAPITRE 3 - L'OPÉRATIVITÉ DE L'ANAPHORE

« Les anaphores ne sont pas des instruments passifs de la référence [...] l'opérativité est un des axes essentiels définissant leurs propriétés. » (Apothéloz, 1995)

L'objet de ce chapitre est de montrer l'opérativité de l'anaphore tant au niveau référentiel qu'au niveau textuel. L'anaphore crée des liens référentiels dans les textes. Il convient alors d'étudier les notions de *continuité référentielle* et de *chaîne de référence*. L'anaphore permet à la référence de (re) trouver une position de choix dans les propos. C'est pourquoi la question de la *saillance* sera traitée ici. Enfin, l'anaphore joue un rôle, au niveau textuel, pour la *cohésion* et la *cohérence*. Ce rôle sera exposé en fin de chapitre.

3.1. L'anaphore crée des liens : continuité référentielle et chaîne de référence

L'anaphore est un processus qui crée une relation anaphorique, un lien entre l'anaphorisé et l'anaphorique. Un anaphorisé peut être repris par différents anaphoriques (pronominaux, par substitution nominale, par déterminant). Ces liens peuvent se multiplier tout au long d'un texte et de cette manière constituer une chaîne de référence.

« Convenons d'appeler chaîne de référence la suite des expressions d'un texte entre lesquelles l'interprétation construit une relation d'identité référentielle. » (Corblin, 1985)

La locution *chaîne de référence* est métaphorique, elle fournit une image de la continuité référentielle. La métaphore est filée, car le terme *maillons* est employé pour désigner les éléments constituant la chaîne. Lorsqu'on analyse une chaîne de référence, on repère les maillons, on les cerne et on observe les appariements entre eux. En somme, on analyse comment la chaîne a été bâtie (Schneidecker, 2021, p.70). Une chaîne de référence n'existe qu'au-delà de deux maillons.

Voici une chaîne de référence extraite de mon corpus et mise en évidence par le soulignement des syntagmes :

(38) « Dans ce poème "l'horloge", **Charles Baudelaire** dénonce la soumission de l'homme autant. **Il** nous montre que les hommes sont démunis "les vibrantes douleurs dans ton cœur plein d'effroi" vers trois. Le temps s'écoule doucement et **l'auteur** nous le fait bien ressentir "3600 fois par heure, la seconde" vers neuf. D'après **Charles**, les hommes sont dépouillés de leurs plaisirs "chacun instant te dévore un

morceau du délice” vers sept. Le refrain “souviens-toi” nous fait comprendre qu’on ne doit pas oublier nos souvenirs du passé, mais qu’on doit garder présent à l’esprit notre futur, notre avenir. »

« Charles Baudelaire » est l’anaphorisé, il est rappelé trois fois dont deux avec des anaphoriques : un pronom anaphorique « il », un syntagme nominal anaphorique « l’auteur » composé d’un déterminant défini et un prénom synonyme « Charles ». Cette troisième reprise de « Charles Baudelaire » par « Charles », au-delà d’une éventuelle confusion entre le nom et le prénom du célèbre poète ou de l’oubli du nom, n’est pas réalisée via un anaphorique. En effet, « Charles » (Baudelaire) constitue une référence autonome, cela signifie que le référent est identifiable indépendamment du contexte où elle se trouve et ne constitue aucunement une anaphore.

Cet exemple permet d’effectuer une mise au point sur les expressions linguistiques qui ne sont pas anaphoriques. C’est essentiel dans le cadre d’une recherche où les anaphoriques sont centraux. Trois types d’expression sont référentiellement autonomes (Schnecker, 2021, p. 11) et en cela non anaphoriques, il s’agit :

- du nom propre dit complet : « Charles [Baudelaire] » (35)
- de la description définie dite complète : « le président américain banni de Twitter » (Schnecker, p.11, 2021), on comprend qu’il est question de Trump
- le nom commun qui s’applique à une entité uniquement. Par exemple, *le vent* et *la foudre* ont la capacité à être référentiellement autonomes⁷.

(36) Le vent a causé beaucoup de dégâts en Bretagne.

(37) La foudre est à l’origine d’incendies au Canada.

Étant autonomes, ces expressions ne sont jamais anaphoriques.

Pour revenir aux expressions qui seraient anaphoriques, considérons un appariement entre deux expressions qui révèlent une anaphore et une *coréférence* (Milner, 1976). En effet, si l’on considère l’appariement de deux maillons, que la relation entre ces deux maillons est symétrique et que ces deux maillons désignent un même référent, alors on a affaire à une anaphore coréférentielle. C’est le cas dans l’exemple suivant.

(39) Un chaton vient tous les jours sur notre terrasse. **Ce dernier** est curieux, mais **il** est également très craintif.

⁷ Elles ne le sont cependant pas toujours. Dans certains cas spécifiques, elles peuvent être anaphoriques « Le mistral a encore soufflé. Ce vent est terriblement froid et violent » ou « Zeus s’est mis en colère. Sa foudre a éclaté en mille éclats. »

En effet, dans cet exemple (39), « Ce dernier » et « il » sont deux maillons de la chaîne de référence « chaton », leur relation avec l'anaphorisé est symétrique, car ils désignent tout deux le même anaphorisé, « un chaton ». Ces deux anaphoriques participent à la coréférence de l'anaphore.

Une anaphore peut être coréférentielle ou représenter une coréférence anaphorique, mais toutes les coréférences ne sont pas forcément anaphoriques et inversement toutes les anaphores ne sont pas forcément coréférentielles (Charolles, 1988). Ainsi, dans l'énoncé :

(40) J'aime beaucoup les architectures urbaines. J'ai pris de nombreuses photographies de celles de Colmar ou de celles de Vannes.

On associe le pronom « celles » à « architectures urbaines ». La relation est anaphorique. « Celles » est en quelque sorte une coquille vide qui ne fait sens qu'en se reportant à l'élément antérieur « architectures urbaines ». Cependant cette relation n'est pas symétrique. Les architectures auxquelles nous faisons référence ne sont pas les mêmes : les expressions ne sont donc pas coréférentielles. Et dans cette phrase :

(41) La pluie, les tonnes d'eau, qui se sont abattues la semaine dernière, ont fragilisé le terrain.

« La pluie » et « les tonnes d'eau » évoquent la même référence, référence que l'on n'a pas à rechercher auprès d'un élément antérieur pour comprendre. Il n'y a pas d'anaphore. Par contre, les deux syntagmes révèlent une relation symétrique. Ainsi, ils sont coréférentiels.

Les expressions coréférentielles pouvant être anaphoriques ou pas, il convient de bien distinguer ces deux cas de figure. Elles permettent de comprendre le fonctionnement des reprises dans un texte ce dont j'aurais besoin pour établir des perspectives didactiques (voir le chapitre 7). Cependant, seules les expressions anaphoriques seront retenues et analysées dans le cadre de ma recherche puisque cette dernière porte précisément sur les usages anaphoriques de lycéen·nes en production d'écrits scolaires. De ce point de vue-là, les expressions référentielles autonomes ne possèdent pas d'intérêt.

3.2. Une action de l'anaphore sur la référence : la saillance

« La saillance c'est avant tout l'émergence d'une forme sur un fond, la mise en avant d'une entité par rapport à d'autres entités » (Landragin, 2020)

L'anaphore offre l'occasion au locuteur ou au scripteur, à travers le choix et la place de l'expression anaphorique, de rendre plus ou moins saillant l'anaphorisé. Cette notion de saillance

(Landragin, 2020) est importante. En effet, elle permet de réguler la compréhension en lecture et constitue un véritable enjeu de lisibilité à l'écrit. Pour montrer ce phénomène, différents exemples sont proposés.

On sait que, après l'assignation d'un pronom à son anaphorisé, la personne qui décode la production d'écrit cherchera le syntagme nominal le plus proche à gauche du pronom et ce d'autant que ce syntagme occupe une fonction syntaxique sujet (Apothéloz, 1995, p.251). En voici une illustration, issue du corpus où sont indiqués en gras et souligné l'anaphorique et en gras l'anaphorisé :

(42) « Dans ce poème "Horloge, **Charles Baudelaire** donne une image au temps plus ou moins négative. Il utilise plusieurs temps afin de dénoncer le temps qui s'écoule. »

« Il » est un pronom anaphorique qui occupe la fonction de sujet du verbe « utilise » et rappelle l'anaphorisé « Charles Baudelaire » qui se situe à proximité à sa gauche. Certaines fois, il est nécessaire de remonter plus loin dans la chaîne de référence pour savoir précisément de qui ou de ce dont on parle.

(43) « **Néron**, l'empereur et le fils d'Agrippine et le frère de Britannicus. Un être monstrueux et diabolique qui ne devrait pas diriger le royaume. Il est prêt à tout pour arriver à ses fins. »

On n'accède ici au sens qu'en remontant la chaîne de référence. Le syntagme nominal le plus proche à gauche est « un être monstrueux et diabolique ». Mais qui est cet « être » ? L'article indéfini « un » interroge, à savoir s'agit-il d'un nouveau personnage ou l'a-t-on déjà rencontré ? Il faut enjamber encore d'autres syntagmes « le frère de Britannicus », « le fils d'Agrippine » et « l'empereur » afin de parvenir au référent : « Néron ». Quand il est nécessaire de procéder ainsi, on peut se perdre et mal appréhender les propos de l'élève auteur·e. C'est pourquoi il est important d'un point de vue didactique que les apprenant·es connaissent les fonctionnalités de l'anaphore et les exploitent.

D. Apothéloz nomme *stratégie d'assignation au sujet* (ibid, p. 75) le fait d'employer un pronom anaphorique quand la précédente désignation de l'objet occupe une position syntaxique de sujet.

(44) Un être monstrueux et diabolique ne devrait pas diriger le royaume. Pourtant, il peut être prêt à tout pour arriver à ses fins.

À cela s'ajoute une autre stratégie, celle des *fonctions parallèles*. Le pronom anaphorique demeure lié à l'antécédent le plus récent à sa gauche et occupe la même position syntaxique que lui.

(45) « John hit Bill and Mary kicked him. » (Apothéloz, 1995, p.76)

« him » renvoie à « Bill », tous les deux occupent la fonction de complément objet, respectivement de « hit » et de « kicked ». Néanmoins, un tel emploi peut être source de confusion. « John a frappé Bill et Mary lui a donné un coup de pied ». On imagine que John et Mary frappent ensemble Bill, mais ne

serait-il pas également envisageable de penser que John frappe Bill et que Mary défend Bill en attaquant John à coups de pied ?

Le distique de P. Éluard est également ambigu, en effet que dire du pronom démonstratif ?

(46) « J'espère

Ce qui m'est interdit » (M. Ray & P. Eluard, *Les Mains libres*, « Le tournant », 1937)

Si l'évocation de la transgression est immédiate, le distique autorise pourtant une lecture polysémique, et ce du fait de l'emploi du pronom « ce ». Si le pronom est anaphorique alors « ce » renvoie au vers « j'espère » : espérer est interdit au « je » déictique. Par contre, si le « ce » n'est pas un pronom anaphorique, il annonce une restriction : le « je » déictique n'espère uniquement « ce qui [lui] est interdit ». On a affaire là à un jeu poétique surréaliste.

Cependant, toutes les ambiguïtés n'ont pas forcément de saveur littéraire et l'on peut être parfois bien gêné·e pour cerner l'anaphorisé comme dans cet exemple emprunté à Denis Apothéloz (ibid, p. 77)

(47) « L'habilleuse envie l'actrice parce qu'elle... »

Qui de « l'habilleuse » ou de « l'actrice » se cache derrière le pronom anaphorique « elle » ? Les stratégies d'assignation au sujet ou fonctions parallèles ne permettent pas d'élucider le problème posé par l'anaphorique. Le cotexte contribue à la compréhension, tout comme la capacité de la personne qui lit à modifier ses représentations pour affiner sa compréhension. Parfois, comme dans l'exemple évoqué, cela ne suffit pas.

Même si tout ne repose pas sur la saillance, elle offre une lisibilité en production d'écrit. Il me semble nécessaire de préciser à quoi correspond ce phénomène de saillance. Certes toutes les expressions saillantes que je vais évoquer ne sont pas anaphoriques, mais les étudier permet de mieux comprendre ce qui se joue en termes de reprises dans un texte et par là constitue un outil supplémentaire pour analyser les anaphores de mon corpus de recherche. C'est pourquoi la classification proposée par F. Landragin (2020) me paraît particulièrement opérationnelle. Je préciserai dans la présentation de cette dernière, les cas où on peut trouver une anaphore.

Une caractéristique d'un mot peut rendre ce dernier saillant. C'est un facteur intrinsèque au mot (Landragin, 2020). Ainsi, l'orthographe d'un mot peut le distinguer des autres et de fait rendre celui-ci saillant. Dans ce cas-là, le mot n'est pas un anaphorique. Par contre, il peut l'être si une attention référentielle aiguë est requise. Si je poursuis ce paragraphe avec

(48) **Ça** vous paraît clair ?

Le pronom anaphorique *ça* fait référence à ce que je viens d'énoncer. Cependant la délimitation de l'anaphorisé n'est pas explicite, il convient pour comprendre ce à quoi je fais référence avec *ça* de porter une attention particulière à mes précédents propos afin de délimiter et mettre en exergue les éléments référentiels.

En utilisant un présentatif,

(49) **C'est une classification qui** est très pertinente pour ma recherche.

on rend saillante l'expression qui est comprise entre « c'est » et « qui ». Le présentatif compte parmi les facteurs de la saillance. L'exemple (48) est un exemple particulier, le déterminant « une » sous-entend que la « classification » dont je parle a déjà été évoquée. Il s'agit en effet de la classification des facteurs de saillance de F. Landragin. L'expression « c'est une classification qui » est ainsi anaphorique. Ce n'est pas la construction syntaxique qui crée l'anaphore, l'anaphorique est l'expression qui est encadrée. Par contre, cette construction contribue à accentuer davantage la saillance de l'expression anaphorique.

Par ailleurs, les fonctions grammaticales et plus précisément celles liées au verbe c'est-à-dire le sujet grammatical et les compléments d'objet participent à la saillance des propos. Selon la syntaxe, la saillance reviendra à l'un ou à l'autre (Théorie de centrage, Grosz, 1995) comme dans l'exemple suivant.

(50) **Une maman** a acheté **un jouet** pour son enfant. **Elle** place **le jouet** bien en vue dans la chambre de sa fille.

« Une maman » est repris par le pronom anaphorique « elle ». « Un jouet » est lui rappelé avec l'anaphorique « le jouet ». « Elle » rappelle « une maman » et maintient l'anaphorisé. Par contre, « le jouet » accentue la saillance de « un jouet ». « Le jouet » est l'objet qui bénéficie de la saillance première. Sa fonction de complément du verbe dans les deux phrases lui confère ce statut privilégié. Tout est centré sur lui, il est l'objet du propos. Par contre, en tant que sujet le syntagme nominal *une maman* porte davantage sémantiquement que le pronom anaphorique *elle*. Le pronom ne constitue qu'un outil de l'anaphore pour assurer un déroulé, sans plus.

D'autres facteurs de saillance sont pointés par F. Landragin (2020). Les positions de début pour « Toujours en mouvement » (51) et de fin d'énoncé « moins en forme tu seras (52), tout comme les compléments du nom, « de la société » (53) agissent sur la visibilité de ces expressions.

(51) « Difficile à voir. **Toujours en mouvement** est l'avenir. »

(52) « Quand 900 ans comme moi tu auras, **moins en forme** tu seras. »

(53) Les employés **de la société** travaillent de nuit.

Ces expressions ne sont pas anaphoriques. Je ne reprends pas ces facteurs pour l'analyse des anaphoriques de mon corpus puisque je n'étudie pas la place qu'occupent ces derniers dans la phrase ou le texte. Cependant, pour le projet didactique, dans le but de donner de la force aux propos grâce aux anaphoriques, il me paraît judicieux de les connaître.

Le chercheur distingue également la *saillance physique ou perceptive*, appelée « locale » (Berrendonner & Beguelin, 1997) et la *saillance cognitive*. Il est entendu par physique, la place et la proximité de l'objet de la référence comme celle évoquée avec le pronom anaphorique « elle » dans l'exemple (50). L'anaphorique pronominal se démarque, l'anaphorisé qui se situe dans le contexte gauche est bien identifiable. Il en est de même pour le cas particulier des syntagmes démonstratifs anaphoriques. En effet, l'emploi d'un déterminant démonstratif confère une *saillance locale élevée* (Apothéloz, 1995, p. 277) à l'anaphorisé quand ce dernier est très proche, comme dans l'énoncé suivant :

(54) J'ai acheté **des glaces** hier. Deux repas et il n'en reste plus aucune ! **Ces glaces** étaient certainement excellentes pour avoir un tel succès.

Quant à la saillance cognitive, elle est créée par la personne qui écrit et fait appel aux représentations que la personne qui lit possède. Lorsqu'un-e élève commence son introduction par « Ce poème », il ne se trouve aucun anaphorisé dans sa production, la saillance physique est absente. L'élève auteur-e place au centre de l'attention un objet supposé partagé et connu puisque les consignes du sujet l'ont évoqué. La saillance cognitive est alors élevée. Dans le cas présent, une personne n'ayant pas eu connaissance du sujet ne sera pas en mesure d'accéder à l'objet placé au centre de l'attention.

Pour poursuivre, selon le *statut de centralité* que l'on souhaite donner aux objets, c'est-à-dire pour les rendre plus ou moins visibles, on utilise des formes anaphoriques différentes. Cela constitue une véritable stratégie et confère à l'anaphorique un caractère d'opérativité discursive. En conclusion, la saillance joue un rôle considérable quant à la forme retenue pour exprimer l'anaphore. Cette spécificité est à prendre en considération pour l'analyse des anaphores. Il reste maintenant à étudier la portée textuelle de l'anaphore.

3.3. L'anaphore s'inscrit dans la dimension textuelle : la cohérence et la cohésion textuelles

Un enchaînement de phrases ne fait pas un texte. Énoncer que le texte est constitué d'une succession de phrases revient à en faire une description d'un point de vue formel, donner une caractéristique parmi d'autres. Le texte doit aussi être cohérent et les expressions anaphoriques participent à cette cohérence textuelle. Cela constitue une difficulté pour les élèves (Roubaud & Romain, 2018).

3.3.1. La cohérence textuelle

La cohérence textuelle est le fait d'assurer l'interprétabilité d'un texte (Neveu, 2011). Cappeau et Roubaud définissent la cohérence textuelle comme un « *principe qui engage la continuité du texte* » (2018, p. 327). Les anaphoriques assurent une continuité référentielle dans le texte et participent de cette manière à la cohérence.

Il est demandé aux apprenant-es de bien accompagner sa lectrice ou son lecteur, en l'occurrence son évaluatrice ou évaluateur, et ce notamment en prenant soin de faire des références explicites. Si la cohérence textuelle mise en œuvre par un-e élève auteur-e peut engendrer des difficultés d'interprétation pour la personne qui lit, l'élève auteur-e peut également rencontrer des obstacles dans sa production pour assurer cette cohérence textuelle. Dans un article reconnu comme fondateur sur le sujet, Charolles (1978) se penche sur ces problèmes liés à la cohérence et, il énonce quatre métarègles de cohérence :

- la métarègle de répétition
- la métarègle de progression
- la métarègle de non-contradiction
- la métarègle de relation.

Il met ainsi en exergue ce qui contribue spécifiquement à la cohérence d'un texte. À savoir, afin d'assurer une continuité dans la linéarité du texte, il est nécessaire d'avoir recours à des éléments récurrents, des références et des reprises d'inférences (métarègle de répétition). Le texte étant un acte de communication, donc un espace où l'auteur-e exprime « quelque chose », cela suppose à la fois une continuité thématique et une progression sémantique « un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles, 1978). On comprend dès lors que les métarègles de répétition et de progression sont liées. Toujours en ce qui la cohérence textuelle, Charolles expose la métarègle de non-contradiction qui semblerait de prime abord aller de soi : la contradiction altère la cohérence. Il

établit d'ailleurs une typologie de contradictions qu'il paraît judicieux d'évoquer. En premier lieu, voici un exemple de contradiction énonciative (Charolles, 1978)

(55) « Casimir part en promenade avec monsieur du Snob. Arrivé à un arbre nous arrêtons pour parler. François et Julie veulent jouer à un jeu ».

La personne qui lit cet exemple ne peut saisir le cadre de l'énonciation où se mêlent un « nous » déictique et des personnes et personnages « Casimir », « monsieur du Snob », « François et Julie ». Le point de vue est malmené : qui porte l'énonciation ? Qui est ce « nous » ? Qui inclut-il ? Cette contradiction est liée à l'énonciation et porte sur le pronom déictique. On ne trouve pas d'anaphore dans ce cas-là. Par contre, on la trouve dans d'autres contradictions, inférentielles et présuppositionnelles (Charolles, 1978) comme dans l'exemple suivant :

(56) « Pierre n'a pas de voiture. Il vend la sienne pour en acheter une neuve. »

D'un point de vue linguistique, la continuité est rompue entre la première et la seconde phrase. Si *la sienne* possède des allures d'anaphorique, le processus d'anaphore d'un point de vue sémantique et pragmatique ne fonctionne pas. Comment vendre ce que l'on ne possède pas ?

Une dernière catégorie de contradictions est mise en exergue, il s'agit de celles relevant du « monde(s), des représentations du monde (et des mondes) » (Charolles, 1978). Dans ce cas-là, la contradiction peut résulter d'un problème de délimitation ou d'assignation d'un ou plusieurs mondes de référence.

(57) « Michel cherche une maison ancienne. Cette maison est du XVI^e siècle. »

La contradiction résulte du fait que « cherche » traduit un projet alors qu'« est » exprime une réalité. Ils ne s'inscrivent donc pas dans une même dimension. Cela est accentué par « du XVI^e siècle » qui représente une caractéristique à laquelle devra répondre la maison pour être achetée ou louée. Il suffirait pour lever l'ambiguïté de remplacer « est » par « doit être » pour indiquer explicitement qu'elle est la maison que Michel recherche. L'anaphorique « cette maison » fonctionnerait alors correctement. Un extrait du corpus pourrait étayer le propos des contradictions.

(58) « Elle sortit la tête de l'eau, voit ce beau paysage à l'horizon avec des personnes étranges qu'elle nomme des humains. Après avoir admiré cette ville, elle replonge dans l'océan ».

L'extrait (58) comporte plusieurs contradictions. Tout d'abord, le syntagme « des personnes étranges » est suivi par une seconde caractérisation « des humains ». Non seulement la caractérisation du second syntagme n'apporte rien au premier. Alors que la lectrice ou le lecteur attend un complément d'information, une caractérisation plus précise, c'est un terme plus vaste et plus vague qu'elle ou il découvre. Mais cela génère une entorse à la règle de non-contradiction. De plus, « qu'elle nomme » donne un caractère spécifique à la dénomination, à la manière d'une découverte scientifique. Or, c'est

une connaissance déjà partagée, c'est pourquoi on attendrait ici : qu'on nomme. Enfin, le monde dans lequel on plonge avec « ce beau paysage » n'est pas celui qui correspond de prime abord avec le syntagme anaphorique « cette ville ». L'absence d'adjectif qualifiant le « paysage » d'urbain fait que les deux mondes évoqués ne coïncident pas, le syntagme *paysage* renvoie la lectrice ou le lecteur à un monde naturel.

Pour finir avec la règle de non-contradiction, certaines contradictions ne peuvent être expliquées, comme cela vient d'être fait, par des maladresses lexicales. L'auteur-e peut avoir des représentations du monde erronées donc contradictoires à la représentation commune.

La dernière métrarègle est celle de relation. Comme son nom l'indique explicitement, les faits évoqués dans un texte, tant au niveau des actions que des états ou évènements, doivent être reliés entre eux :

(59) « Il neige. Les oiseaux sont malheureux. »

On établira un lien de cause-conséquence entre la neige (le froid) et le mal-être des oiseaux, la neige les privant de nourriture ou les faisant souffrir de froid.

Par contre, sans relations, il y a rupture, une rupture où se perd la lectrice ou le lecteur. En voici un exemple :

(60) « Marie a acheté une armoire Louis XV. Elle a des migraines épouvantables. »

(Charolles, 1978)

L'énoncé paraît syntaxiquement correct, mais il n'est pas cohérent. En effet, on se demande quel est le lien de pertinence entre l'achat de Marie, l'armoire Louis XV et ses migraines.

Les quatre métrarègles de Charolles représentent des conditions pour assurer la cohérence textuelle. Elle présente un intérêt pour ma recherche puisque l'utilisation des anaphores dans les textes est faite en conformité avec les règles énoncées ou y contreviennent, ce qui joue sur la cohérence du texte perçue par la personne lectrice/évaluatrice. D'autres phénomènes entrent en jeu pour constituer un texte, notamment la cohésion textuelle. C'est elle qui est abordé maintenant et ce toujours au regard de l'anaphore.

3.3.2. La cohésion textuelle

Masseron (2011) revient sur la dichotomie cohésion — cohérence. Élaborer un texte signifie exécuter des réglages pragmatiques, sémantiques et énonciatifs. La cohérence se joue à un rang supérieur du texte et la cohésion à un rang intermédiaire. La distinction est marquée au niveau des

rôles ou réglages de la cohésion et la cohérence : si elles co-interviennent dans la rédaction d'une production, elles interviennent en des points différents.

Halliday et Hasan (1976) ont les premiers défini cette notion de cohésion pour l'anglais. Ils distinguent cinq dispositifs permettant d'assurer cette dernière dans une production. Quatre se situent à un niveau grammatical : la référence, l'ellipse, la substitution, et la relation conjonctive interphrastique. Un autre dispositif relève quant à lui du lexique : la répétition et la collocation. Toujours selon Halliday & Hasan, seule la référence endophorique est cohésive, car elle se situe dans le cotexte immédiat (à gauche pour l'anaphore). Les items linguistiques permettant cette cohésion ne sont pas sémantiquement autonomes. Il peut ainsi être question d'anaphore. Si on lit dans une production d'élève « dans ce poème, Charles Baudelaire », l'expression « ce poème » est anaphorique et on a besoin de la référence c'est-à-dire le titre du poème « L'Horloge » pour savoir de quel poème il s'agit.

Où trouve-t-on l'usage d'anaphores dans la cohésion textuelle ? La cohésion d'un texte peut être réalisée en conjoignant des séquences de textes grâce à des relations conjonctives temporelles, causales, adversatives ou additives. Quand un·e lycéen·ne emploie « bref » dans

(61) « La pauvre Junie va-t-elle finalement se marier avec le monstre du royaume ? Narcisse et Néron vont-ils se réconcilier après la dénonciation qu'a faite Néron au média ? Bref ce sont toutes ces questions que nous nous posons. »

Cet·te élève organise ses propos et assure une cohésion textuelle. L'adverbe met un terme à toutes les questions posées à sa gauche. Il fonctionne comme un déclencheur d'anaphore, car les questions se concentrent de manière anaphorique à sa droite. L'anaphore résomptive est réalisée grâce au présentatif et à « toutes ».

Cependant, tout ne se joue pas au niveau grammatical ou syntaxique, la cohésion peut aussi relever du lexique, par la répétition ou la collocation. Par répétition, on entend le fait de répéter un lexème (« nuit » dans l'exemple ci-dessous) ou d'employer un synonyme (ou quasi-synonyme), un hyperonyme ou un nom général. Le processus est anaphorique :

(62) « Hier dans **la nuit** un grand drame arrive. [...] Et oui chers lecteurs, pendant cette nuit sombre et orageuse [...] »

Le syntagme nominal est répété, le déterminant démonstratif anaphorique « cette » déclenche l'anaphore.

De plus, le renvoi au référent peut aussi s'effectuer par le biais d'une collocation à valeur caractérisante, inscrite dans la même isotopie sémantique. C'est le cas dans l'exemple suivant :

(63) P1-E08 « Néron est devenu un monstre [...] loin du Néron que nous connaissons peu d'années avant cet acte, maintenant méfiez-vous de **cet infâme personnage**. »

L'anaphorique par substitution nominale « infâme personnage » véhicule une idée sémantiquement proche d'« un monstre ». En complétant ou nuanciant la caractérisation de Néron, cet·te élève tisse par la même occasion la cohésion de son texte tout en employant une anaphore.

Pour conclure ce chapitre, soulignons le fait que, de par son fonctionnement, l'anaphore crée des liens référentiels entre l'anaphorisé et l'anaphorique. Comme l'anaphorique rappelle l'anaphorisé, la question de la saillance de l'anaphorisé est à considérer. Enfin, l'anaphore s'inscrit dans la dimension textuelle et de fait, elle peut participer à la cohérence ainsi qu'à la cohésion textuelle. La prise en compte de l'opérativité de l'anaphore est incontournable pour analyser les anaphoriques et pour les enseigner.

CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES AU TRAITEMENT ET À L'ANALYSE DU CORPUS

Ce chapitre concerne la méthodologie de la recherche. Il a pour objectif de présenter le corpus, d'annoncer le plan de traitement des données mis en œuvre au vu des hypothèses formulées précédemment et de détailler la procédure d'analyse.

4.1. La population

Le corpus d'analyse est constitué de travaux d'écriture de 48 lycéen-nes en classe de seconde au lycée Marie Curie (38, Isère). Le lycée se situe dans l'agglomération grenobloise à Échirolles. Il présente une certaine mixité sociale puisqu'il est le lycée de secteur des communes d'Herbeys, Eybens, Bresson, Champagnier, Le Pont-de-Claix, Claix et Échirolles, communes dont les caractéristiques sociodémographiques sont très différentes. Les collèges et écoles des communes de Pont-de-Claix et d'Échirolles sont inscrits en réseau d'éducation prioritaire. Les autres communes sont socialement favorisées. Environ 1400 élèves fréquentent ce lycée.

Le recueil se déroule le temps d'une année scolaire en 2017-2018, dans deux classes de seconde, celles où j'officie. L'établissement fait le choix pédagogique de petits effectifs pour les classes de seconde. Ces deux classes ont des profils différents, mais finalement elles sont complémentaires, car elles présentent toutes deux les caractéristiques des élèves du lycée : une certaine mixité sociale, des performances scolaires hétérogènes, des élèves sportives ou sportifs, dont quelques-un-es de haut niveau.

La première classe de seconde, nommée ici 2de A — compte 25 élèves, 15 jeunes femmes et 10 jeunes hommes. La deuxième division — anonymisée en 2de B — compte 23 élèves, 8 jeunes femmes et 15 jeunes hommes. Ainsi, les données de mon étude portent sur 48 élèves (23 jeunes femmes et 25 jeunes hommes). Je les regroupe dans un même corpus, car les deux classes de seconde réalisent les mêmes travaux d'écriture, dans les mêmes conditions de passation. Ainsi j'obtiens une base de 48 copies pour chacun des travaux.

Au niveau des performances scolaires, les deux classes n'ont pas le même profil : la médiane est plus basse en seconde A (entre 10 et 11 sur 20) qu'en seconde B (plutôt au-dessus de 12). De plus, les écarts entre les notes obtenues dans les classes sont bien plus accentués en seconde B du fait d'une « tête de classe » excellente. La seconde A. peut être qualifiée de plus homogène et moins performante alors que les résultats sont plus disparates et en partie plus satisfaisants en seconde B. Quant à l'assiduité, les élèves sportives ou sportifs de haut niveau participent à des stages ou des compétitions qui les éloignent quelquefois du lycée. Enfin, il se trouve dans les classes des élèves à besoins éducatifs particuliers — deux élèves souffrant de troubles spécifiques du langage écrit (dyslexiques) et une élève allophone arrivée en France l'année précédente — ainsi que deux élèves en grande difficulté scolaire.

4.2. Le recueil des données

Dès la rentrée scolaire 2017-2018 et en accord avec la cheffe d'établissement, j'informe les élèves et les parents que des productions sont recueillies dans le cadre de mon travail de recherche. Je n'indique cependant pas précisément celles qui sont prélevées afin de ne pas ajouter, pour les élèves, au moment des travaux d'écriture, d'autres enjeux à celui de la mise en œuvre des compétences rédactionnelles. De plus, je souhaite récolter des écrits scolaires ordinaires c'est-à-dire des écrits non dédiés exclusivement à ma recherche. En outre, ces travaux d'écriture ne sont pas pensés pour la recherche, mais bien inscrits dans les programmes de français pour la classe de seconde, ce sont des écrits d'invention et des travaux d'initiation à l'épreuve anticipée de français (EAF), épreuve écrite du baccalauréat.

Les travaux recueillis ne constituent pas les seuls travaux d'écriture produits par les élèves, des travaux brefs, des travaux par étapes, des travaux coopératifs ou collaboratifs sont aussi menés tout au long de l'année. Cependant et afin d'analyser la gestion anaphorique des apprenant-es en production d'écrits, je ne choisis que des productions développées. Ce critère prend en compte la longueur de texte qu'un-e apprenant-e va produire en réponse à une tâche d'écriture donnée. Les productions comptent au moins 250 mots. C'est un choix que je fais lors du recueil des données. Je pense à ce moment-là que des productions brèves permettent moins facilement d'étudier la manière dont les élèves gèrent les anaphores parce que l'espace pour ce faire est plus restreint. C'est pourquoi je cible ma recherche sur des écrits développés : l'espace textuel qu'ils occupent autorise ou appelle des anaphores. Ainsi sont retenues six productions d'écrits par élève.

Il convient de préciser un dernier point essentiel quant à ce recueil de données : en étude de la langue, aucun enseignement particulier à propos des reprises anaphoriques n'a été réalisé avec ces élèves. De plus, lors de la transmission des consignes ou de conseils d'écriture, ni cette question des reprises anaphoriques, ni celle des « répétitions » n'ont été abordées spécifiquement. De même, les consignes d'écriture sont établies au vu des apprentissages en cours conformément au programme en vigueur et non dans le but de faire produire aux élèves des reprises anaphoriques.

4.3. Les six productions d'écrits du recueil de données

Ces six productions d'écrits recueillis ne représentent en fait que cinq tâches d'écriture différentes. En effet, deux productions d'écrits appellent la même tâche d'écriture, à savoir deux productions pour les questions sur un groupement de textes. Ainsi, le corpus se compose de productions écrites de « genres différents » : un article de presse où une argumentation est attendue, un incipit où les élèves imaginent le cadre spatiotemporel d'une « fiction », deux questions sur un groupement de textes qui constituent des exercices de type baccalauréat, une évaluation de compréhension-opinion de lecture où les élèves expriment leur compréhension de la lecture de deux nouvelles ainsi que leur opinion sur ces deux nouvelles qui questionnent des valeurs, et une partie (un axe) de commentaire composé qui constitue également un exercice de type baccalauréat.

Si les questions sur un groupement de textes et la partie (un axe) de commentaire composé appartiennent aux écrits scolaires « type baccalauréat », l'article de presse, l'incipit et l'évaluation de compréhension — opinion de lecture s'inscrivent davantage dans ce qu'on pourrait nommer des écrits de création. Un écrit de création amène l'élève à sortir des codes d'écriture des écrits scolaires « type baccalauréat » pour entrer en écriture. Certes, les consignes posées créent des contraintes, un cadre à respecter, mais elles obligent l'élève à mettre de côté la méthodologie des exercices « type baccalauréat » pour trouver un autre chemin pour écrire que celui de l'application de « méthodes » ou « recettes ». L'article de presse, l'incipit et l'évaluation de compréhension — opinion de lecture engagent la personne de l'élève dans une argumentation ou une narration singulière, l'élève adopte ainsi une posture d'auteur·e et possiblement emploie des anaphoriques variés.

4.3.1. L'article de presse – P1

Je fais étudier *Britannicus* de Jean Racine à mes deux classes de seconde. Afin d'évaluer la compréhension de l'œuvre et d'en questionner les valeurs, je propose aux élèves de rédiger un article pour un magazine de presse consacré à des personnalités connues. Chacun·e choisit un personnage pour le mettre à la une. Cela oblige les apprenant·es à se questionner sur les valeurs que chacun des personnages porte, à trouver un trait caractéristique à mettre en exergue et un fil conducteur pour leur article à sensation.

Cette production constitue la première véritable production longue et individuelle de l'année scolaire, je lance une nouvelle dynamique d'écriture tout en montrant qu'une œuvre littéraire qui date peut s'ancrer dans notre monde contemporain par les valeurs qu'elle questionne. En plaçant un des personnages de la tragédie au cœur de son article, l'apprenant·e est amené·e en même temps à porter toute son attention sur ce personnage et à développer une argumentation à but polémique. Le fait de grossir les traits pour l'argumentaire incite l'élève à engager son opinion, à devenir élève auteur·e. L'objectif de cette première production est de le faire entrer en écriture, d'oser écrire : en faisant d'un personnage l'objet de son article, l'élève auteur·e montre sa compréhension, en questionnant ou en dénonçant les actes, postures ou valeurs du personnage choisi, l'élève auteur·e exprime sa propre opinion.

4.3.2. L'incipit – P2

La deuxième production écrite relevée est un incipit. Afin de montrer aux élèves le poids de l'incipit pour un roman, je décide de procéder en deux temps, et ce de manière particulière. Un premier moment est consacré à l'étude de l'incipit de *Germinal* d'Émile Zola, un second est dédié au réinvestissement de cette notion d'incipit par l'écriture.

Dans un premier temps, je lis l'incipit de *Germinal* aux élèves et je leur demande de dessiner le croquis du cadre spatiotemporel que cet incipit révèle. Ensuite, ces croquis sont comparés afin de se rendre compte que tous, en fait, se ressemblent. Ainsi, les élèves saisissent que Zola plante le décor de son roman, la mine, le Nord, tout en introduisant son personnage principal d'Étienne par des images qu'il a peintes avec des mots. Nous regardons ensuite les premiers instants de l'adaptation cinématographique du roman, *Germinal*, réalisé par Claude Berri et sorti en 1993. Les premières images confirment le décor qui a été relevé dans les croquis. L'intérêt de l'incipit, celui de planter le décor et d'introduire un personnage, est compris.

Je propose alors le second moment de ce travail : les élèves vont à leur tour écrire un incipit. Je leur demande d'imaginer un cadre et un (ou des) personnage(s) qui pourraient se trouver dans un début de roman. Les lieux, thèmes et genre sont au choix. Avant de rédiger, je les oblige à passer par un croquis pour poser sur le papier les lieux, époque et personnages imaginés. Je pense qu'en procédant ainsi il est plus aisé de rédiger cet incipit. Je place une nouvelle fois l'élève dans une posture d'auteur-e avec cette *écriture programmatique* (Lumbroso, 2010).

4.3.3. La question sur le groupement de textes – P3

Les troisième et quatrième productions écrites que je recueille relèvent d'un exercice de type baccalauréat : *la question sur corpus*. La question sur corpus était, puisqu'elle n'est plus présente dans les programmes entrés en vigueur en septembre 2019, une question transversale qui portait sur un corpus de textes et parfois un document iconographique. Les élèves devaient confronter tous les textes pour répondre à la question. Aucun texte ne pouvait être écarté. De même, les élèves devaient appuyer leurs propos en évoquant les textes, sans user vraiment de citations et sans paraphrases.

Je retiens à deux reprises ce type d'écrits scolaires, en effet ces deux travaux assez peu espacés dans le contexte d'enseignement me permettent de les comparer et constituent un moyen d'observer les évolutions pour un même exercice.

Pour chacune des productions 3 et 4, un groupement de textes accompagné d'une question est proposé. Le premier corpus comprend quatre extraits : « Avant-propos à la comédie humaine » (1842) d'Honoré de Balzac, « préface à Germinie Lacerteux » (1865) des frères Goncourt, « Préface aux Rougon-Macquart » (1871) d'Émile Zola et un passage de *Pierre et Jean* (1887) de Guy de Maupassant. En confrontant ces quatre extraits, les apprenant-es répondent à la question suivante : quels éléments communs peut-on dégager des différentes visions que proposent ces quatre auteurs quant au rôle et aux caractéristiques du roman ? Le second corpus, composé d'extraits de *Madame Bovary* (1857) de Gustave Flaubert, *Les Misérables* (1862) de Victor Hugo, *Les sœurs Vatard* (1880) de Joris-Karl Huysmans, invite les élèves à répondre à la question « En quoi ce corpus montre-t-il une vision réaliste de conditions féminines au XIXe siècle ? »

4.3.4. L'évaluation de compréhension - opinion de lecture – P4

Cette quatrième production engage l'élève, en tant que lectrice ou lecteur, à exprimer sa réception de deux nouvelles du XIXe : *Aux champs* de Guy de Maupassant et *Celle qui m'aime* d'Émile Zola.

Un implicite est à lever dans la présentation de cette quatrième production. « Pourquoi ? » ou « Comment ? » sont deux interrogations bien ancrées dans les esprits à ce moment-là de l'année scolaire. Les élèves savent qu'elles et ils doivent toujours justifier leurs réponses. Voici les questions pour les deux nouvelles :

Aux champs

Question 1 : Le dénouement est-il cruel ?

Question 2 : Que nous apprend cette nouvelle sur la société du XIXe siècle ?

Celle qui m'aime

Question 3 : Qui est « celle qui m'aime » ?

Question 4 : Que nous apprend cette nouvelle sur la société du XIXe siècle ?

Ces questions amènent les apprenant·es à s'investir dans leurs propos, car les élèves doivent évaluer si le dénouement est cruel, montrer qu'elles et ils ont cerné qui est le personnage « Celle qui m'aime » enfin pour répondre aux questions 2 et 4, je les invite implicitement à comparer notre monde contemporain à celui du XIXe. Par ailleurs, cet écrit sert également l'oral. Il permet de structurer sa pensée à l'écrit pour une éventuelle production orale, pour répondre par exemple à des questions lors de l'entretien de l'épreuve orale anticipée de français. L'écriture ici permet l'expression d'opinion et d'analyse des élèves.

4.3.5. La partie (un axe) d'un commentaire composé

La cinquième et dernière production écrite du corpus constitue un exercice de type baccalauréat par excellence. Au programme de la classe de seconde se trouve l'initiation au commentaire composé. Le poème « L'horloge » de Charles Baudelaire extrait des *Fleurs du Mal* a préalablement été étudié, un plan détaillé établi et une introduction rédigée. Les élèves choisissent une partie du plan détaillé et la rédigent. Le travail précédant cette production permet ainsi à l'apprenant·e de se focaliser sur l'expression écrite. Des références au poème et à l'auteur sont attendues : il faut commenter, c'est-à-dire exprimer une analyse et appuyer ses propos. L'exercice est très contraint, tant au niveau de la méthodologie que de la forme. Écrire ici sert à appréhender une œuvre et à s'entraîner à un exercice d'écriture de type baccalauréat.

4.4. Les conditions de productions d'écrits

On a vu lors du chapitre 1 qu'écrire est un apprentissage. Je considère que la classe constitue un espace de mise en œuvre des apprentissages. Les apprentissages se font en classe, l'enseignant-e en est gestionnaire et garante. C'est pourquoi, dans mes groupes, les travaux d'écriture sont très majoritairement produits en classe. Seuls les travaux de préparation (recherche) qui sont ensuite exploités en classe, et quelquefois la finition d'un travail (allant de la relecture à la mise au propre) pour des élèves ayant besoin de davantage de temps pour aboutir à un objet complet et achevé, peuvent être réalisés « à la maison ».

Le recueil de données court sur l'année scolaire 2017-2018. Le premier travail collecté - l'article de presse - est réalisé à la mi-décembre 2017, l'incipit en janvier 2018, la question sur le groupement de textes 1 début mars 2018, la question sur le groupement de textes 2 fin mars 2018, l'évaluation de compréhension-opinion de lecture en avril 2018, enfin la partie (un axe) d'un commentaire composé en mai 2018.

4.5. Le recueil de données

Si potentiellement je pouvais compter sur 288 travaux, ce sont 223 travaux que je recueille. L'écart entre le potentiel et le réalisé dans le recueil de données provient des absences d'élèves ainsi que des réajustements pédagogiques qui ont été nécessaires. Voici comment ces travaux se répartissent en nombre de productions et en nombre de mots selon les productions d'écrits.

	Sd A	Sd B	Total des productions recueillies	Nombre de mots
1 - L'article de presse	24	19	43	9 204
2 - L'incipit	24	0	24	3 016
3-a - La question sur le groupement de textes 1	24	15	39	
3-b - La question sur le groupement de textes 2	23	23	46	20 084
4 - L'évaluation de compréhension-opinion de lecture	25	23	47	10 172
5- La partie (un axe) d'un commentaire composé	24	0	24	
Totaux			223	42 476

Tableau 2 - Répartition des productions écrites selon le type de l'écrit et la classe

Du fait d'un réajustement pédagogique, les élèves de la seconde B ne réalisent pas l'écriture de l'incipit. En effet, ces élèves participent à un projet interdisciplinaire « Les Olympes du cinéma 2017 » sur cette période-là. Après avoir visionné le film *De toutes nos forces*, la classe rédige, individuellement ou en binôme, une critique sous forme de posters ou d'écrits de leur choix. Puisque seule une classe a produit l'incipit, ne faudrait-il pas le retirer du corpus ? La question est légitime, car ce travail ne répond plus aux critères de sélection. Je pourrais de fait l'écartier du corpus. Néanmoins, au vu des premières observations faites en amont de l'analyse, lors de la transcription, je remarque que dans les incipits réalisés, se jouent des faits linguistiques intéressants sur le plan des reprises anaphoriques. C'est pourquoi je décide de l'exploiter tout de même dans mon travail de recherche.

Un autre réajustement est obligé, et ce du fait de l'emploi du temps, du calendrier et de son lot de jours fériés en mai. Les élèves de la seconde B réalisent plus tardivement non pas la rédaction d'une partie du commentaire composé, mais le commentaire dans son intégralité. Le travail d'écriture n'est plus le même que l'autre classe, il n'est pas réalisé dans les mêmes conditions. Dans ce cas-ci les parties rédigées de commentaire et les commentaires entiers sont retirés du corpus pour une question d'équilibre, et ce afin d'éviter une surreprésentation.

4.6. La constitution du corpus à analyser

Je nomme l'ensemble des productions recueillies « corpus (d'analyse) ». Or, il convient de faire un éclairage à ce propos, car le terme « corpus » est polysémique. Dans la terminologie employée pour les exercices du baccalauréat, un *corpus* désigne un groupement d'extraits de textes choisis sur lequel on pose⁸ une ou deux questions, *des questions de corpus*. Afin de ne pas brouiller les sens, je les nomme ici « questions sur un regroupement de textes ». En linguistique, un *corpus* c'est autre chose. Il est défini ainsi :

« une collection de données langagières sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage ». (Sinclair, 1996)

J'ai établi une collection de données en regroupant des productions d'apprenants dans le but de quantifier et analyser les anaphores qui y sont employées. La démarche est exploratoire puisque je donne à voir des gestions d'anaphores en production écrite chez des lycéennes. Deux types de méthode d'exploration, *corpus based* (linguistique fondée sur le corpus) et *corpus driven* (linguistique guidée par le corpus) existent et portent des orientations respectivement plutôt déductives ou inductives (Poudat & Landragin, 2017). Étant donné la taille modeste de mon corpus, je n'ai pas la quantité suffisante pour faire une analyse inductive, pilotée par le corpus, au sens statistique du terme. Mon approche est essentiellement qualitative. Mon travail de recherche s'appuie sur des données langagières qu'il interroge.

Mon corpus me permet d'analyser la gestion anaphorique des apprenant-es dans différents types de productions écrites. Du fait de réajustements, il compte 43 productions « article de presse » que je décide d'abrégier et nommer (P1), 46 productions « questions sur un groupement de textes 2 » (P3) et 47 productions « évaluation de compréhension-opinion de lecture » (P4). Il comprend trois « types » de travaux d'écriture différents et un encart pour l'incipit (P2). Aux fins de l'analyse, les données concernant les élèves sont anonymisé-es suivant le code, E + nombre, soit E01, E02... E48.

Le format de ce corpus est électronique. La taille de mon corpus non annoté est de 42 474 mots. Avant d'évaluer les copies dans le cadre de ma pratique de professeure de lettres, je les anonymise et les scanne toutes. Je ne garde de fait aucune trace de mon évaluation ni de mes annotations, mon objet de recherche ne portant pas sur ces dernières, cela n'est pas pertinent.

⁸ Selon les programmes en vigueur en 2018

En vue de recherches automatisées, je transcris les productions manuscrites. La transcription connaît quelques tâtonnements avant d'être fixée. Au début, je numérise le corpus en transcrivant les copies scannées à l'aide de la reconnaissance vocale de mon ordinateur. Je réalise cette numérisation moi-même pour bien m'approprier le corpus et pour aiguïser mon regard pour l'analyse. Concernant la transcription se pose la question de l'orthographe. Faut-il ou non la rectifier ? Au regard de la linguistique de corpus, je devrais favoriser l'authenticité de mon corpus et ne pas rectifier les erreurs orthographiques. C'est ce que je commence à effectuer : je retouche manuellement la transcription obtenue via la reconnaissance vocale afin de montrer l'orthographe des apprenant·es. La transcription en est vraiment très ralentie et cela provoque une déstructuration flagrante de la reconnaissance vocale qui ne parvient plus à fonctionner correctement d'un point de vue orthographique. Je dois donc procéder différemment.

Étant donné que j'analyse la gestion anaphorique des élèves en production d'écrits, je prends également la cohérence textuelle en considération. Or il arrive que les erreurs linguistiques gênent l'accès au texte. En corrigeant ces dernières, je lève de potentiels obstacles. De plus, je ne souhaite pas prendre en charge tous les problèmes orthographiques de mon corpus, mais seulement ceux qui ont un intérêt pour ma problématique. C'est pourquoi dans la mesure où le corpus manuscrit en version scannée constitue une version fidèle à l'orthographe des élèves, je m'autorise à poursuivre la transcription en version orthographique corrigée. Je prends ainsi le parti de rectifier toutes les formes orthographiques erronées hormis celles des pronoms ou déterminants anaphoriques. Prenons l'exemple d'une erreur, lorsque l'élève E08 écrit :

(64) « ça mort n'est pas accidentelle »

Je laisse l'erreur orthographique puisqu'elle se trouve dans l'anaphorique. Je classe cette expression anaphorique dans la catégorie des anaphores par déterminant (ici possessif) « *ça mort* ». Cette élève commet une erreur orthographique. Je compare cette erreur à celle de l'élève qui utilise à bon escient un passé simple, mais qui fait des erreurs sur la morphologie verbale. Son erreur indique qu'il faut travailler la morphologie verbale et non le système de temps du passé. Il en est de même ici. La gestion des anaphoriques est convenable, il s'agit par contre de travailler en orthographe sur l'homophonie. Or, ce travail est à mener en lien avec les reprises anaphoriques. C'est pourquoi je conserve toutes les erreurs commises sur les anaphoriques pronoms et les déterminants. C'est la version modifiée — corrigée en partie orthographiquement — que j'utilise pour l'annotation afin de bien porter l'attention sur les anaphoriques et que cette attention ne soit pas perturbée par tous les problèmes orthographiques. Par contre, quand j'illustre mes propos par des extraits de production, j'opère différemment, ces extraits correspondent à la version orthographique initiale.

4.7. Un plan d'action pour l'analyse

J'ai procédé à un prétraitement du corpus avant de définir un plan d'action pour l'analyse. J'ai extrait cinq copies qui me semblaient caractéristiques pour les analyser et les annoter manuellement. Elles se trouvent en annexe 1 et correspondent chacune à un « type » d'écrits scolaires présents dans mon corpus : « l'article de presse » (P1), « l'incipit » (P2), la réponse à une question sur un groupement de textes (P3), l'évaluation compréhension-opinion de la lecture de deux nouvelles (P4) et un axe de commentaire (P5).

L'analyse de mon corpus est menée afin de dégager les types d'anaphores employées par les apprenant-es en production d'écrit. En premier lieu, j'analyse les anaphoriques et expressions anaphoriques. Quels sont les types d'anaphoriques et quelle opérativité exercent-ils ? Ensuite, j'effectue une recherche qualitative afin de repérer les erreurs, les emplois perfectibles et les exemples de réussite. Enfin, je me place d'un point de vue textuel et quantitatif, pour mettre en exergue les relations entre les anaphores utilisées et les travaux d'écriture, pour repérer les terrains qui pourraient être fertiles pour une exploitation du phénomène anaphorique.

4.7.1. Classer et décrire les anaphoriques et les expressions anaphoriques

Afin de répertorier les anaphoriques de mon corpus, j'utilise les typologies présentées dans le chapitre 2. Ainsi je les classe selon leur catégorie grammaticale. L'anaphorique est-il

- un pronom ;
- un déterminant ;
- un syntagme nominal ;
- un adjectif ;
- un adverbe ;
- un verbe ?

Je distingue également le lien créé par l'anaphorique avec l'anaphorisé c'est-à-dire l'opérativité de l'anaphore. L'anaphore est-elle

- fidèle ou infidèle,
- coréférentielle
- (indirecte), associative, générique, possessive, lexicale ou résomptive ?

Ces caractéristiques d'ordres différents décrivent les anaphores. Il convient pour répertorier les emplois anaphoriques d'analyser à la fois la nature de l'anaphorique et le(s) type(s) d'anaphore que ce dernier génère. Quand l'anaphorique est une expression, une caractéristique ne suffit pas toujours pour la décrire. Considérons deux expressions anaphoriques *l'enfant* et *cette petite* pour l'anaphorisé *une enfant*. La première expression *l'enfant* est un syntagme nominal anaphorique par la répétition du nom précédé du déterminant, article défini anaphorique. Un déterminant ne fonctionnant jamais seul c'est le syntagme nominal entier qui porte la caractéristique d'anaphorique. Par contre, dans la seconde expression anaphorique, le nom *petite* synonyme d'*enfant* est anaphorique tout comme le déterminant démonstratif *cette*. Dans cette expression les deux items lexicaux sont anaphoriques. C'est pourquoi l'annotation portera sur chacun des items lexicaux *cette* et *petite*. Ainsi, chaque item anaphorique pourra être caractérisé d'un point de vue grammatical.

Par ailleurs, on dira que *l'enfant* est une anaphore fidèle et coréférentielle alors que *cette petite* est infidèle et coréférentielle. Les typologies énoncées servent l'analyse, mais telles quelles, elles ne peuvent constituer des critères d'annotation simples, elles entraîneraient trop d'items et de complexité pour une annotation outillée. C'est pourquoi pour annoter les types d'anaphore je désigne *l'enfant* comme étant une anaphore nominale par déterminant, car l'anaphore est créée par le déterminant anaphorique *l'*. Il en est de même pour *cette* pour l'expression doublement anaphorique *cette petite*. Quant à l'item *petite*, je le décris comme une anaphore par substitution lexicale puisqu'un synonyme nominal est employé pour rappeler l'anaphorisé. En développant cette chaîne de référence et en utilisant par exemple le pronom anaphorique *elle* pour rappeler l'anaphorisé *une enfant*, j'annote cet item comme une anaphore pronominale. Avec ces trois catégories, l'anaphore par déterminant, l'anaphore par substitution lexicale et l'anaphore pronominale, l'ensemble des anaphoriques est presque couvert. De cette manière, j'inscris mon travail de recherche dans une perspective fonctionnelle et descriptive.

4.7.2. Analyser les emplois anaphoriques : conformes, exemples de réussite et erreurs.

J'analyse ensuite les anaphoriques d'un point de vue qualitatif à savoir, si les emplois correspondent à ce que l'on attend, les cas conformes, s'ils sont remarquables, les exemples de réussite, ou s'ils comportent des erreurs, les erreurs anaphoriques.

Les anaphoriques qui répondent aux attendus morphosyntaxiques et sémantiques sont considérés comme des cas conformes. Ainsi est conforme la reprise d'un groupe nominal par un pronom personnel adéquat en genre et en nombre.

(65) Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants, mais peu d'entre **elles** s'en souviennent. (A. Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, 1943)

Le pronom personnel « elles » est anaphorique, car il rappelle l'anaphorisé « les grandes personnes ». L'anaphorique est conforme, car il correspond en genre (féminin) et nombre (pluriel) à l'anaphorisé.

L'accord de l'anaphorique avec l'anaphorisé diffère selon la catégorie grammaticale de l'anaphorique. On vient de voir que le pronom personnel anaphorique s'accorde en genre et en nombre avec l'anaphorisé, il peut également varier selon la fonction qu'il occupe :

(66) L'enfant regarde l'horloge accrochée au-dessus du tableau. **Il** secoue la tête, son enseignante **lui** demande s'**il** va bien.

Le pronom relatif anaphorique doit changer selon la fonction qu'il occupe pour être conforme.

(67) La voiture **qui** te plaît, **dont** tu rêves depuis toujours, **que** tu admires, est à vendre.

Les trois pronoms relatifs sont anaphoriques, ils rappellent le même anaphorisé « la voiture », « qui » est sujet de « plaît », « dont » est COI de « rêves » et « que », COD de « admires ».

Quant au déterminant anaphorique, démonstratif (68), il doit s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'il précède, possessif (69), porter la marque de la personne de l'anaphorisé et s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'il précède pour constituer un emploi conforme.

(68) Un enfant court entre les rayons du supermarché... **cet** enfant.

(69) La patience est amère, mais **son** fruit est doux.

Le déterminant possessif « son » renvoie à l'anaphorisé « la patience », il porte la marque de la 3^{ème} personne du singulier de l'anaphorisé et s'accorde avec le nom « fruit » en genre (masculin) et en nombre (singulier). Ainsi, en variant l'anaphorique, on obtient :

(70) La patience et le calme sont amers, mais **leur** fruit est doux.

(71) Je parais calme, mais **mon** cœur bat fort.

(72) Nous paraissions calmes, mais **notre** cœur bat fort.

Si l'on variait le nombre du nom :

(73) La patience et le calme sont amères, mais **leurs** fruits sont doux.

(74) Je parais calme, mais **mes** mains tremblent.

(75) Nous paraissions calmes, mais **nos** mains tremblent.

Les anaphoriques relevés dans le corpus de productions écrites seront considérés comme cas conformes si les élèves qui les ont produits ont respecté les attendus morphosyntaxiques (ci-dessus) et sémantiques.

Il convient alors d'expliquer ce que sont les exemples de réussite anaphoriques. Ils pourraient tout à fait entrer dans la catégorie « cas conformes », cependant au-delà de leur conformité, ils sont remarquables, ils se distinguent par leur qualité supérieure. Ce sont également des anaphoriques que l'on trouve plus rarement dans les productions d'écrits des lycéen·nes. Les critères sont ici liés à la qualité de l'expression. Afin de montrer ces critères, pour considérer les anaphoriques comme des exemples de réussite remarquables, je fournis ici l'analyse d'une production (P1-E08) issue du corpus. Les anaphoriques remarquables sont soulignés et en caractères gras.

(76) « La mort de Britannicus : mort accidentelle ou coup monté de Néron ? La vérité par Agrippine.

La vérité sur la mort de Britannicus vien enfin d'être dévoilé, ça mort n'est pas accidentelle comme on a pu vous le faire croire, il s'agit d'un MEURTRE ! Oui vous avez bien lu MEURTRE.

Toute les balivernes raconté par Néron n'était là que pour cacher son crime. Nous avons interviewer Agrippine pour avoir mots à morts les raison de cette colère, au point de tuer Britannicus, qui a pris possetion de Néron :

Agrippine répond : « Néron n'a pas tuer mon Britannicus de lui même, Néron étant un homme de courage, il a préféré donner l'ordre de l'empoisonné à Narcisse que de le faire lui même. il n'avait pas de résons valable pour ordonner cette acte, juste des r[ai]sons personnelle[s], mais aussi beaucoup de jalousie. j'aimais et j'aime toujours Britannicus, la mort n'arrête pas l'amour, et sa Néron n'a jamais voulu l'accepter, il me voulait à tout prix est cela à c'est risques est périls. Mais maintenant que Britannicus, son frère n'est plus de ce monde, rien ni personne ne pourra l'arrêter... Néron est devenue un monstre.. « Vous connaissez maintenant le monstre qui sommeil en Néron. Loin du Néron que nous connaissions peu d'années avant cette acte, maintenant méfier vous de cette infame personnage. »

Introduite par un déterminant démonstratif, « cette colère » n'a pas de référents à proprement parler dans le texte, mais fait écho au début de production, notamment au « meurtre » qui est écrit en majuscule et suivi d'un signe de ponctuation forte ainsi que la phrase « Toute[s] les balivernes raconté[es] par Néron n'était là que pour cacher son crime ». Comme l'anaphorique rappelle un ensemble, une somme de plusieurs éléments, on peut dire que l'anaphore créée est une résomptive. On comprend cette référence. L'anaphore est réussie. Le fait d'avoir employé un syntagme nominal « cette colère » pour caractériser finement la reprise, et non le pronom « ça » ou « cela », montre une qualité de l'apprenante dans la gestion des anaphoriques. C'est pourquoi, je considère cet emploi anaphorique comme un cas remarquable, il est réussi et singulier.

De même la construction du syntagme « mon Britannicus » qui rapproche un déterminant possessif à un nom propre rend l'anaphorique peu ordinaire, déjà par l'emploi du déterminant possessif « mon » qui est lié avec un nom propre, qui est à la première personne du singulier (non déictique ici) et qui rappelle le sujet « Agrippine » du verbe de parole « répond ». En effet, cette expression anaphorique exprime la force du lien relationnel qui existe entre le personnage désigné dans l'anaphorique « Britannicus » et celui auquel le déterminant possessif fait référence, « Agrippine ». Ce syntagme porte une intention traduite par un procédé d'écriture inhabituel, celui d'associer un déterminant possessif à un nom propre. L'intention fonctionne auprès de la personne qui lit. En raison de cette singularité, je classe cette expression anaphorique dans les cas remarquables.

Enfin, l'expression anaphorique « cette infame personnage » s'ouvre avec le déterminant anaphorique démonstratif. L'adjectif et le nom qui suivent ce déterminant sont inédits. On ne s'égare pas en lisant la production, l'anaphore est sans équivoque, *cette infame personnage* ne peut désigner que Néron. Placée en toute fin d'article, elle porte l'aboutissement de l'argumentation de l'élève : le jugement est sans appel. La force argumentative qui se dégage de cet emploi anaphorique le rend remarquable. Ainsi, un emploi anaphorique constitue un cas remarquable quand la référence à l'anaphorisé est réussie et qu'en même temps cet emploi se distingue des emplois anaphoriques courants par une construction singulière (*mon Britannicus*), une intention argumentative (*cette infame personnage*) ou caractérisante (*cette colère*) forte. Les exemples de réussite révèlent une gestion plus fine, moins commune des anaphores et des chaînes de référence. Ils montrent des qualités dans la compétence rédactionnelle et constituent des points d'appui pour l'apprentissage qu'il convient de relever.

Par contre, si un anaphorique est employé alors que c'est un autre qui doit l'être, alors je classe cet emploi dans les erreurs comme dans l'exemple suivant

(77) P4-E19 « Cette nouvelle est réaliste, car elle nous montre bien comment les gens se jouent du physique des sentiments des autres pour gagner de l'argent pour gagner sa vie »

L'élève auteur-e a figé l'expression « *gagner sa vie* » à la manière de « gagner de l'argent ». L'accord entre le déterminant possessif anaphorique et l'anaphorisé « *gens* » n'est pas marqué. La forme correcte est « leur vie ». C'est donc bien une erreur.

Afin de classer les erreurs anaphoriques, j'ai établi une typologie des sources d'erreurs anaphoriques, elle est inspirée de la typologie descriptive des erreurs lexicales d'Anctil (2011, 2012). Analyser les erreurs ouvre des pistes didactiques, soit en amont pour les apprentissages, soit en aval dans les remédiations. J'ai complété cette typologie, par des erreurs rencontrées, hors corpus, dans des productions d'écrit que j'avais à évaluer en tant que praticienne. Je suppose que je retrouverai ces

erreurs lors de l'annotation de mon corpus. Enfin, cette typologie sert la grille d'annotation de mon corpus que j'annote numériquement. En effet, la typologie me permet de trancher – en décidant s'il y a erreur ou pas – et d'annoter sans avoir à revenir sur d'autres erreurs pour comparer. Une fois l'annotation réalisée, elle me permet également de procéder à un encodage plus fin des erreurs et par là d'envisager les remédiations ou activités de recherche pour les élèves. Pour ce faire, je propose ce tableau de typologie des sources d'erreurs anaphoriques.

Source de l'erreur	Caractérisation	Exemple explicitation de l'erreur
1 – Erreur d'ancrage (EA)	L'erreur relève d'un problème d'ancrage de l'anaphore. L'anaphorique fonctionne comme si l'anaphorisé se trouvait dans la production or ce n'est pas le cas.	<p>EA1 – L'anaphorique renvoie à un anaphorisé hors production.</p> <p>(77) « *Cette nouvelle propose une vision de la société réaliste [...]. » (exemple issu du corpus).</p> <p><i>Le déterminant démonstratif est le premier mot de la réponse de l'élève, ce qui lui confère des allures d'anaphorique. Il renvoie à la question posée dans le sujet hors de la production et qui n'a pas été évoquée dans la production de l'élève. L'élève n'a pas encore évoqué l'anaphorisé, supposant que la personne qui le lit connaît la référence (question sur un texte). Ce sont des cas de figure que l'on trouve généralement en milieu scolaire en commentaire littéraire.</i></p>
		<p>EA2 – L'anaphorique ne renvoie pas à un anaphorisé</p> <p>(78) « Charlot reproche à ses parents de ne pas l'avoir donné à *ce couple de riches. » (exemple issu du corpus).</p> <p><i>« Le couple de riches » n'est aucunement évoqué auparavant. Le déterminant démonstratif n'est ainsi pas un anaphorique par déterminant même s'il en revêt des apparences.</i></p>

<p>2 – Erreur de proximité anaphorique-anaphorisé (ER)</p>	<p>L'anaphorique est trop éloigné ou trop proche de l'anaphorisé Le lien référentiel de l'anaphore ne fonctionne pas.</p>	<p>ER1 – L'anaphorique est trop proche de l'anaphorisé</p> <p>(79) « Les riches *eux ont du pouvoir. » (exemple issu du corpus).</p> <p><i>Il serait possible de placer l'anaphorique « eux » en apposition pour créer une accentuation. En l'absence de ponctuation entre « riches » et « eux », l'emploi de l'anaphorique fait redondance et constitue une erreur. Plutôt syntaxe de l'oral.</i></p>
<p>3 – Erreur lexicale (EL)</p>	<p>Le nom employé dans l'anaphorique par substitution nominale ne convient pas.</p>	<p>ER2 -L'anaphorique est trop éloigné de l'anaphorisé</p> <p>(80) Les riches... [200 mots] *ils...</p> <p><i>Trop de mots séparent l'anaphorique de son anaphorisé, le lien référentiel de l'anaphore est malmené.</i></p> <p>EL1 – L'anaphorique pose un problème de point de vue sémantique</p> <p>(81) En Formule 1, les voitures se ressemblent beaucoup. Je trouve ces *calèches très rapides.</p> <p><i>Un synonyme est employé, mais il ne convient pas du point de vue sémantique. La calèche est une voiture non motorisée.</i></p>
<p>3 - Erreur lexicale (EL)</p>	<p>Le nom employé dans l'anaphorique par substitution nominale ne convient pas.</p>	<p>EL2 - L'anaphorique pose un problème sémantique en raison de l'emploi d'un paronyme.</p> <p>(82) L'élève est très agité. Son *intention n'est vraiment pas optimale aujourd'hui.</p> <p><i>Le terme attendu est « attention » qui est le paronyme de « intention ». De fait, le sens ne convient plus pour cet anaphorique par substitution nominale et cette anaphore nominalisante (« attention » reprend « très agité »)</i></p>

<p>4 - Erreur pronominale (EP)</p>	<p>Le pronom employé pour l'anaphorique pronominal n'est pas correct. Une autre forme morphosyntaxique doit être employée.</p>	<p>EP1 – l'anaphorique pronominal contient une erreur d'accord (genre et/ou nombre)</p> <p>(83) La classe de ma stagiaire est bien singulière, *ils voudraient toujours être dehors pour jouer</p> <p><i>L'anaphorisé est « la classe de ma stagiaire » il faut un anaphorique pronominal au féminin - singulier « elle. L'erreur provient du fait que c'est le contenu (les élèves) de l'anaphorisé « la classe de ma stagiaires » qui est mentionné par l'anaphorique pronominal et non le contenant « la classe » Le pronom anaphorique prend le genre et le nom de l'anaphorisé.</i></p>
<p>4 - Erreur pronominale (EP)</p>	<p>Le pronom employé pour l'anaphorique pronominal n'est pas correct. Une autre forme morphosyntaxique doit être employée.</p>	<p>EP2 – l'anaphorique pronominal contient une erreur en rapport avec sa fonction</p> <p>(84) La moto *que je te parle est trop belle.</p> <p><i>L'anaphorique pronominal (pronom relatif) occupe la fonction de complément objet indirect du verbe « parle ». Ainsi, « que » ne peut pas être utilisé, c'est le pronom « dont » qui convient ici.</i></p>
<p>5 - Erreur de déterminant. (ED)</p>	<p>Le déterminant employé dans l'anaphorique par déterminant n'est pas correct. Une autre forme morphosyntaxique doit être employée.</p>	<p>ED1 – Le déterminant pour l'anaphorique doit être un autre déterminant que celui employé.</p> <p>(85) Le chien du berger vs un chien de berger⁹</p> <p><i>« Le chien du berger » signifie que le chien en question appartient à un berger. Alors qu'« un chien de berger » est une race de chiens. Le déterminant peut être spécifique ou sous-catégorisateur. Il n'est pas possible d'utiliser l'un pour l'autre. Un autre exemple (86) montre ce rôle des déterminants auquel il convient d'être attentif pour les anaphoriques.</i></p> <p>(86) J'ai acheté une voiture de sports (spécifique)/J'adore les voitures de sport (catégorie).</p>

⁹ Exemple repris à J. Jespersen (p. 169, 2000)

5 - Erreur de déterminant. (ED)	Le déterminant employé dans l'anaphorique par déterminant n'est pas correct. Une autre forme morphosyntaxique doit être employée.	ED2 -L'erreur du déterminant est générée par une confusion sonore
		ED3-L'erreur du déterminant est générée par un homophone grammatical

(87) Les randonneurs ont rencontré une créature blanche. ***Cette** abominable homme des neiges leur a fait très peur, ils n'ont pas compris qu'ils se trouvaient sur le tournage d'un film.

On entend le [t] à cause de la liaison, mais on ne l'écrit pas. La liaison génère une erreur orthographique, le genre n'est pas correctement orthographié pour le déterminant anaphorique (pour rappel, il prend le genre et le nombre du nom de l'expression anaphorique)

(88) Il a préparé son sac de sports, l'a vérifié et pourtant a oublié ***ces** chaussures pour courir.

L'erreur est générée par l'homophonie grammaticale des déterminants (ses/ces). Elle engendre un problème sémantique (possessif vs démonstratif)

Tableau 3 - Typologie des sources d'erreurs anaphoriques

4.8. Procédure d'analyse du corpus

Pour un repérage systématique des anaphoriques présents dans les productions, j'ai pensé à l'outil numérique Antidote. En effet, il est possible de procéder à une révision des textes en allant à l'onglet « pragmatique » pour visualiser « les références internes ». Le repérage systématique fournit un traitement rapide de certains anaphoriques ainsi que le nombre d'occurrences pour chacun. Cependant, ces références internes via Antidote ne correspondent qu'aux seuls anaphoriques pronominaux et par déterminant. Le traitement via Antidote n'est pas suffisant pour repérer tous les anaphoriques. Les anaphoriques par substitution lexicale, les anaphores non coréférentielle et résomptive échappent au filtre d'Antidote. Or, j'ai besoin de mettre en évidence les chaînes de références puisque j'analyse les erreurs, les emplois conformes et les réussites. Cela n'est pas

envisageable via cet outil. Ainsi, Antidote, performant pour d'autres raisons, est abandonné pour le repérage systématique puisque ce dernier reste partiel.

Pour la procédure d'annotation, j'ai besoin d'un outil qui me permet d'annoter numériquement mon corpus et qui « traduit » ces annotations en tableurs ou schémas. Deux outils répondent à ce besoin TXM et SACR (Landragin, 2018). TXM est le plus couramment employé pour la constitution et l'analyse de corpus. SACR (Script d'Annotation de Chaines de Référence) possède la particularité d'être spécifique aux chaînes de référence.

Après avoir consulté la littérature concernant ces outils, testé TXM sur une plateforme dédiée aux débutant-es, participé à un atelier de présentation de SACR dispensé par Catherine Schnedecker (Grenoble, 2019) où j'ai pris en main l'outil, j'ai fixé mon choix. Je choisis SACR, l'outil conçu et développé par Bruno Oberlé. En effet, cet outil qui est spécifique aux chaînes de références, contrairement à TXM, permet de visualiser toutes les annotations. Ces visualisations en couleurs offrent certes un confort pour repérer les chaînes, elles constituent également un véritable centre d'intérêt pour mettre en valeur les reprises anaphoriques et, éventuellement, les enseigner. Voici une capture d'écran montrant l'environnement de travail d'annotation reprenant l'exemple (75) traité en amont dans ce chapitre.

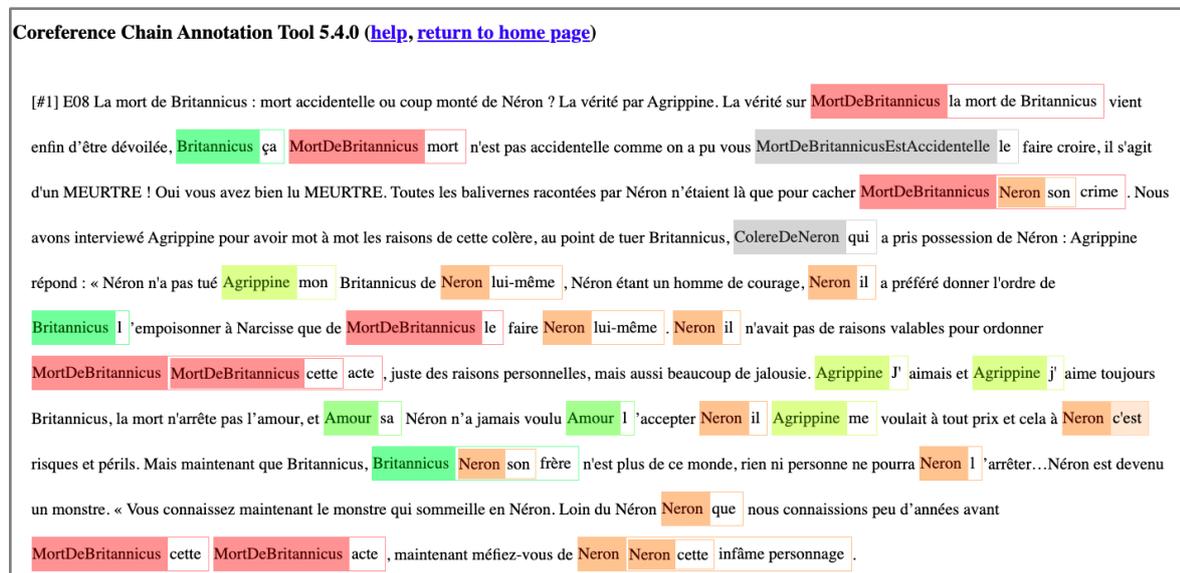


Figure 4 - Capture d'écran SACR - chaîne de référence

Les expressions anaphoriques sont encadrées. Une même couleur est attribuée à chacun des maillons d'une chaîne de référence. Ainsi, toutes les expressions anaphoriques rappelant l'anaphorisé *la mort de Britannicus* sont encadrées en rouge et la mention est nommée *MortDeBricannicus* dans

un encadré au fond rouge avant l’anaphorique. Quand une anaphore n’a qu’un seul anaphorique, elle reste en gris. Ces encadrés et couleurs permettent une visualisation confortable des chaînes de référence. Il est également possible de consulter une représentation de chacune des chaînes de référence sous forme de liste où l’on retrouve les mêmes couleurs que celles de l’annotation.

MortDeBritannicus la mort de Britannicus mort son crime le cette acte cette cette acte
Britannicus ça l son frère
MortDeBritannicusEstAccidentelle le
Neron son lui-même il lui-même il il c'est son l que cette infâme personnage cette
ColereDeNeron qui
Agrippine mon j' j' me
Amour sa l

Figure 5 - Capture d'écran SACR/extraction

De plus, à partir des fichiers annotés, CR Viewer permet d'exporter un concordancier.

Left:	Text and Right	Text and Chain
par Agrippine. La vérité sur	*la mort de Britannicus* vient enfin d'être dévoilée,	P1_E08_20240210.txt:MortDeBritannicus
vient enfin d'être dévoilée,	*ça* mort n'est pas accidentelle	P1_E08_20240210.txt:Britannicus:
enfin d'être dévoilée, ça	*mort* n'est pas accidentelle comme	P1_E08_20240210.txt:MortDeBritannicus
'étaient là que pour cacher	*son crime*. Nous avons interviewé Agrippine pour	P1_E08_20240210.txt:MortDeBritannicus
'étaient là que pour cacher	*son* crime. Nous avons interviewé Agrippine	P1_E08_20240210.txt:Neron
: « Néron n'a pas tué	*mon* Britannicus de lui-même, Néron	P1_E08_20240210.txt:Agrippine
pas tué mon Britannicus de	*lui-même*, Néron étant un homme de	P1_E08_20240210.txt:Neron

Tableau 4 - Un extrait de tableur des relevés des anaphoriques P1-E08

Il est possible de choisir différents critères (par texte, par série de textes, par type d'anaphoriques -catégorie-, d'un point de vue qualitatif -fonction-) pour exporter et explorer les données.

catégorie : r	catégorie : l	catégorie : p	catégorie : d	expansion :	fonction : a	fonction : b	fonction : e
anaphorique par répétition	anaphorique par substitution lexicale	anaphorique pronominal	anaphorique par déterminant	nombre d' anaphoriques	conforme	ex de réussite	erreur
3	4	14	8	29	19	4	6

Tableau 5 -la répartition des anaphoriques de P1-E08 par catégorie et par fonction

Toutes les possibilités qu'offrent les exportations de SACR et CR-Viewer sont explorées et exploitées aux chapitres 5 et 6. La prise en main est aisée. L'annotation se fait en ligne. Un guide d'utilisation¹⁰ et des tutoriels¹¹ sont mis à disposition pour ce faire. Le concepteur, Bruno Oberlé, fournit également un schéma d'annotation prêt à l'emploi pour annoter des chaînes de référence :

```

PROP:name=categorie
$$$
n nom propre
t nom sans déterminant
d nom défini
i nom indéfini
p nom possessif
m nom démonstratif
s pronom personnel
f pronom réfléchi
r pronom relatif
o pronom démonstratif
z pronom zéro
e déterminant possessif
PROP:name=fonction
$$$
s sujet
v compl (verbe)
n compl (nom)
a compl (adjectif)
c circonstant
t autre
h titre, parenthèse
PROP:name=head,type=head
PROP:name=expansion,type=text

```

Figure 6 - Schéma d'annotation SACR

¹⁰ https://boberle.com/static/pres/projects/coreference-annotation-with-sacr/user_guide.pdf

¹¹ <https://www.youtube.com/@boberle>

L'outil développé par B. Oberlé permet de mettre en exergue les chaînes de référence. Ma recherche portant sur l'anaphore, je dois détourner le schéma d'annotation initial afin que l'annotation corresponde à mes besoins et que les résultats soient exploitables pour ma recherche. Mon schéma d'annotation doit correspondre à ce que je cherche. Je veux catégoriser les anaphores produites par les élèves et évaluer leur qualité. Les choix que je fais sont exclusifs : une anaphore ne peut entrer dans deux catégories différentes et toutes les anaphores doivent être classées. Ainsi, j'annote et indique en premier lieu le type d'anaphorique, ce qui apparaît sous « name=categorie » dans le schéma. Puis j'analyse chacune des anaphores relevées et catégorisées, ce qui apparaît sous « name=fonction ». Voici mon schéma d'annotation :

```

PROP:name=categorie
$$$
d anaphorique par determinant
l anaphorique par substitution lexicale
p anaphorique pronominal
a anaphorique adjectival
v anaphorique verbal

PROP:name=fonction
$$$
c conforme
r ex de reussite
e erreur

PROP:name=head,type=head

PROP:name=expansion,type=text

```

Figure 7 - schéma d'annotation pour des anaphoriques

Un manuel d'annotation est en ligne pour étendre l'usage de mon schéma d'annotation¹² à d'autres corpus.

¹² <https://digipad.app/p/815749/fabd12e7b5b72> + code d'accès 2024

CHAPITRE 5 – RÉSULTATS : UN PANORAMA DES USAGES ANAPHORIQUES DANS LES TEXTES D'ÉLÈVES

Après l'annotation du corpus de la recherche, j'ai pu générer des statistiques concernant les anaphoriques. Je les présente ici. Le chapitre est dédié à la description des anaphoriques utilisés par les lycéennes dans leurs productions écrites. Il a ainsi pour objectif d'évaluer leur quantité ainsi que leur densité et d'en décrire le fonctionnement.

Le tableau 6 recense le nombre d'occurrences des anaphoriques produits, toutes formes confondues (cas conformes, exemples de réussite, cas perfectibles et erreurs),¹³ par type d'anaphoriques et par type de productions (article de presse (P1), incipit (P2), question sur le groupement de textes (P3), évaluation de compréhension - opinion de lecture (P4)). Le nombre de mots ainsi que la densité sont également indiqués afin d'avoir une représentation du ratio entre les anaphoriques et les mots produits. La densité est calculée ainsi : (nombre d'anaphoriques/nombre de mots)*100. Elle est exprimée en pourcentage.

Anaphoriques								
	pronom.	par déterm.	par substit. lexicale	adverbiaux	verbaux	Nombre anaphoriques par type de production	Densité Anaphoriques - Mots - production	Nombre de Mots
P1	627	360	138	12	1	1 138	12,36 %	9 204
P2	87	92	27	3	0	316	10,47 %	3 016
P3	341	364	108	7	0	1 095	5,45 %	20 084
P4	668	437	83	7	0	1 195	11,74 %	10 172
	2 077	1 148	356	29	1	3 611	8,50 %	42 476
	57,51 %	31,79 %	9,85 %	0,80 %	0,02 %			

Tableau 6 - Répartition et densité des anaphoriques dans les productions d'écrits du corpus

Ce tableau à double entrée fournit un panorama des anaphoriques du corpus. Les anaphoriques pronominaux représentent 57,51 % des emplois anaphoriques. Les expressions

¹³ L'aspect qualitatif constitue l'objet du prochain chapitre.

anaphoriques par déterminant occupent la deuxième place dans l'usage des anaphoriques avec 31,79 %. Ceux par substitution lexicale comptent pour 9,85 % des anaphoriques produits. Enfin, les anaphoriques adverbiaux constituent des emplois rares (0,80 %) et l'occurrence de l'anaphorique verbal pèse pour 0,02 %. Chacun des types d'anaphoriques est analysé dans les prochaines sections.

5.1. Les anaphoriques pronominaux

Le relevé quantitatif (2077 occurrences) confirme bien que l'anaphorique privilégié pour rappeler un anaphorisé est le pronom (GMF, 2021, p. 1034). Pour rappel, le pronom est un mot grammatical, il est anaphorique lorsque pour l'interpréter on doit se référer à un anaphorisé se trouvant dans le contexte linguistique (GGF, 2021, p 991). Ainsi, en rappelant un anaphorisé, il le représente et le remplace (Charaudeau, 2002, p. 47). Quand on définit un pronom comme étant anaphorique, on prend en considération son caractère sémantico-référentiel (GE, 2021, p. 246). Dans l'exemple (89), le pronom « elle » reprend l'anaphorisé « la mère Tuvache » : il est anaphorique.

(89) P4 – E37 « Le dénouement est à la fois cruel et non cruel. Je m'explique. Ce dénouement est cruel parce que **la mère Tuvache** a perdu déjà ses deux premiers enfants et **elle** pense depuis le début avoir fait le bon choix pour son enfant. »

Cependant, dans l'analyse, le pronom « je » n'est pas retenu, car il est ancré dans la situation d'énonciation, il est déictique et non anaphorique. Pour mon analyse, seuls les pronoms anaphoriques sont relevés. Il s'agit de certains pronoms personnels, relatifs, démonstratifs, indéfinis ou dits « de choix libre » (GGF, 2021, p 977). Les différents types des 2077 occurrences pronominales anaphoriques sont présentés ci-dessous.

Pronoms	Occurrences	%
personnels	1542	74,24 %
relatifs	329	15,84 %
démonstratifs	145	6,98 %
réfléchis	39	1,87 %
indéfinis	22	1,42 %

Tableau 7 - Répartition des différents pronoms anaphoriques du corpus

Pour l'anaphorique pronominal, l'usage du pronom personnel est vraiment dominant alors que celui des pronoms indéfinis et de choix libre est mineur. Les élèves emploient également assez peu les pronoms relatifs comme anaphoriques : 329 occurrences sont relevées. C'est encore moins pour les pronoms démonstratifs, avec 145 emplois. Il convient encore d'aller plus loin et de s'intéresser aux pronoms personnels en raison de leur emploi majoritaire (74,24 %) parmi les anaphoriques pronominaux.

5.1.1. Les anaphoriques pronominaux personnels

On constate l'emploi majoritaire (74,24 %) des anaphoriques pronominaux personnels. J'y vois plusieurs explications. La première se situe au niveau lexical. Le lexicologue Étienne Brunet a établi une liste de fréquence lexicale rassemblant les 1500 mots les plus fréquemment utilisés dans la langue française (Eduscol, 2011). Or, selon cette liste de fréquence lexicographique, le pronom personnel *il* (avec 270 395 occurrences) occupe la septième position des 1500 mots les plus utilisés. Quant au classement par catégorie grammaticale, *il* est le pronom le plus utilisé. Le pronom *elle* compte 126 397 occurrences dans cette liste de fréquence. Ainsi les pronoms personnels de la 3^{ème} personne sont souvent choisis. Cela se vérifie dans mon corpus.

Ensuite, le pronom personnel est employé pour des référents déjà évoqués avec un degré de familiarité très élevé (Apothéloz, 1995, p.47). Ce degré de familiarité signifie que la référence est très présente. Cela signifie aussi un moindre coût cognitif pour la personne qui produit et celle qui reçoit la production. La personne qui écrit peut ainsi utiliser le pronom personnel sans crainte d'incompréhension de l'anaphorisé, ce dernier est aisément accessible par la personne qui lit. Dans les productions du corpus, le nom du personnage qui est au centre de l'attention scripturale est fréquemment repris par un pronom personnel : *Néron* pour l'article de presse (P1), *Fantine*, *Catherine Leroux* et les *sœurs Vatards* pour la question sur un groupement de textes (P3), *Charlot* et *Celle qui m'aime* pour l'évaluation de la compréhension et l'expression d'une opinion suite à la lecture de deux nouvelles (P4).

De plus, le pronom personnel est économique d'un point de vue cognitif. Il constitue généralement le premier apprentissage en termes de substitut, pour remplacer un syntagme nominal, et selon la tradition scolaire, pour éviter une répétition. Il fait également office d'opération linguistique. En effet, la pronominalisation permet de délimiter un groupe nominal ou bien encore de

vérifier des accords orthographiques. Le pronom personnel est le matériau le plus connu et le plus utilisé pour produire des anaphoriques : les élèves le manipulent dès le cycle 2.

Analyser les types de pronoms personnels et proformes anaphoriques employés dans le corpus, leurs occurrences et leur fonction s'avère pertinent. En effet, les anaphoriques pronominaux ne rencontrent pas des usages identiques chez les lycéen·nes du corpus.

Pronoms	Sujet	Objet	Autre	Total
elle	394		41	435
il	379			379
elles	116		11	127
ils	106			106
on	1			1
l'		85		85
le		70		70
la		54		54
les		37		37
soi			1	1
lui	9	78	51	138
leur		21		21
eux			21	21
en			47	47
y			11	11
soi-même			1	1
elle-même			1	1
lui-même			3	3
lui seul			1	1
eux-mêmes			3	3
elles-mêmes			1	1
Total - fonctions	1004	345	193	1542

Tableau 8 - Variété, occurrences et fonction des pronoms personnels et proformes anaphoriques du corpus

Les pronoms personnels anaphoriques sujets, avec 1004 occurrences, représentent 65,1 % des anaphoriques pronominaux personnels. Viennent ensuite les 345 occurrences pour la fonction objet (22,4 %) et 193 (12,5 %) pour les autres fonctions.

Les formes pronominales anaphoriques *il* et *ils* occupent une fonction syntaxique restreinte : elles sont uniquement sujet. De ce fait, on les classe également parmi les *formes faibles*, des formes qui sont spécialisées dans le rappel des anaphorisés les plus actifs (GGF, 2021, 2038-2039). Un anaphorisé est actif quand il est présent en contexte gauche, répété ou rappelé et qu'il se trouve à proximité de l'anaphorique. C'est le cas dans l'exemple (90) où l'anaphorisé « Charlot » est actif car proche et rappelé par les anaphoriques « ses » et « lui ».

(90) P4 - E37 « [...] Et ce dénouement n'est pas cruel, car **Charlot** a le droit d'être indigné par le comportement "égoïste" de ses parents. Selon lui, il imagine qu'il aurait pu avoir une belle vie, un bel avenir. »

Les deux occurrences du pronom personnel « il » renvoient à « Charlot », elles sont anaphoriques et maintiennent l’anaphorisé actif dans les propos. Les formes *il* et *ils* ne sont cependant pas les seules formes faibles présentes dans le corpus. D’autres formes faibles sont également recensées : *le* (70 occurrences), *l’* (85 occurrences), *la* (54 occurrences) et *les* (37 occurrences). Ces dernières occupent toutes la fonction de complément d’objet.

À ces formes faibles, peuvent s’ajouter, dans certains cas de figure, les pronoms *elle* et *elles*. Si les formes pronominales *il* et *ils* sont toujours faibles, les formes *elle* et *elles* sont des formes faibles ou fortes selon la fonction qu’ils occupent et l’autonomie qu’ils offrent à l’anaphorisé. Dans les exemples (91) et (92) les formes pronominales « elle » sont toutes deux sujets et respectivement une forme faible et une forme forte.

(91) P4 – E37 « Le dénouement est à la fois cruel et non cruel. Je m’explique. Ce dénouement est cruel parce que **la mère Tuvache** a perdu déjà ses deux premiers enfants et elle pense depuis le début avoir fait le bon choix pour son enfant. »

(92) **Le couple** a monté les marches du festival, main dans la main. Lui portait un smoking cyan et elle une tenue jaune canari.

L’anaphorique « elle » (91), sujet de « pense », est une forme faible, car l’anaphorisé « la mère Tuvache » se trouve à proximité (7 mots) et rappelé par « ses » (4 mots). Aucune forme forte n’a été recensée dans les 394 occurrences du pronom *elle* et 116 occurrences *elles* occupant la fonction de sujet dans le corpus. Pour être considérée comme une forme forte, il aurait fallu que la forme pronominale crée une *autonomie* (GGF, 2021, p 2039) comme l’anaphorique « elle » (92). Dans cet exemple (92) le pronom « elle » renvoie à l’anaphorisé « le couple », distingue les deux membres du couple et crée de cette manière une autonomie du référent. Le pronom correspond alors à une forme forte. Au total, 1348 anaphoriques pronominaux personnels ont une fonction liée au verbe : 87 % occupent la fonction de sujet ou la fonction d’objet. Seuls 193 anaphoriques ne sont ni sujet ni complément d’objet, comme dans l’exemple (93).

(93) P3- E21 « Les trois auteurs voulurent nous montrer **les femmes au XIXe siècle**. Nous remarquons qu’elles ont de très mauvaises conditions de vie, qu’elles sont souvent maiprisées. De plus leurs travaux sont très compliqués et fatigant pour elles. »

Le pronom « elles » (93) renvoie à l’anaphorisé « les femmes au XIXe siècle ». L’anaphorique n’est pas lié à un verbe : il suit la préposition « pour » et appartient à un groupe prépositionnel.

Après avoir analysé les emplois majoritaires, il s'agit maintenant de s'intéresser aux anaphoriques pronominaux personnels moins employés : *on*, *lui*, *leur*, les pronoms personnels agglomérés avec *même* ainsi que les proformes *y* et *en*.

Le pronom *on* est, soit indéfini, on ne sait pas à qui il renvoie précisément, soit globalisant, soit généralisant. C'est pourquoi il n'est pas souvent anaphorique. Un seul cas anaphorique est présent dans mon corpus.

(94) - P4-E03

« Question 1

Le dénouement de la nouvelle de Guy de Maupassant "Au champs" est cruel, car le jeune homme qui a toujours vécu dans la misère apprend qu'il aurait pu vivre aisément comme son voisin Jean. Charlot le prend très mal et décide de s'enfuir.

Cette fin est cruel, car on nous montre d'un côté la famille de Jean heureuse, en opposition avec celle de Charlot qui perd leurs fils. »

Dans l'extrait, le pronom « on » n'est pas indéfini, il s'agit de l'auteur, Guy de Maupassant. Le pronom est donc bien anaphorique. Le glissement de « Guy de Maupassant » vers le « on » tend à globaliser le propos et met en relief le questionnement des valeurs que porte cette nouvelle. De cette manière, l'anaphorique pronominal participe à la visée argumentative de la production.

Quant aux formes pronominales *lui*, *leur* et *eux*, elles correspondent aux variations de formes de la troisième personne. Ces variations proviennent du nombre (singulier ou pluriel) de l'anaphorisé qu'elles remplacent ainsi que de la fonction (sujet, complément d'objet ou autres) qu'elles occupent. *Lui* est employé 138 fois, *leur* 21 fois et *eux* 21 fois. Leurs caractéristiques diffèrent. Le pronom *leur* est un pronom faible, il occupe une position fixe (antéposée au verbe) et est lié au verbe comme l'illustre l'emploi de *leur* dans l'exemple (95). L'anaphorique renvoie à l'anaphorisé « ses parents », il est placé devant le verbe « reproche » et occupe la fonction de complément d'objet indirect.

(95) P4-E45 « [...] Plus tard, Charlot comprend ce qu'ont fait ses parents et leur reproche de l'avoir privé d'une belle vie. »

Enfin, les pronoms *lui* et *eux* possèdent des traits communs : ils occupent quelquefois la fonction de sujet, se trouvent souvent après une préposition et peuvent être agglomérés (*lui-même*, *eux-mêmes*). Deux pronoms anaphoriques « lui » sont employés dans l'extrait suivant (96). Ils sont syntaxiquement construits de la même manière : ils se trouvent après une préposition, respectivement « chez » et « d'après » et forment ainsi un groupe prépositionnel. Tous deux renvoient à l'anaphorisé « Charlot »

(96) P4-E09 « Le dénouement est cruel, car Charlot rejette ces parents et part de chez lui alors que ceux là ne voulaient que son bien. D'après lui, ils ont ruiné sa vie, alors qu'ils ne l'ont pas vendu à des inconnus pour de l'argent, ils trouvaient ça immoral. »

Le premier anaphorique « lui », associé à la préposition « chez », donne une information à savoir une indication de lieu, « chez [Charlot] ». Le second « lui » associé à « d'après », délivre également une information : ce qui va être exprimé correspond à l'avis de « Charlot ». Cependant, grâce à sa position en tout début de phrase, ce pronom a une portée argumentative que le premier n'a pas. En effet, il met en relief l'anaphorisé et contribue ainsi à la cohérence textuelle.

Il reste à traiter les deux proformes personnelles *y* et *en*. Leur fonctionnement se distinguant tout de même des pronoms personnels, une sous-partie spécifique leur est consacré.

5.1.2. Les proformes personnelles *en* et *y* anaphoriques

En et *y* sont toujours des proformes personnelles faibles invariables (GGF, p. 2282, 2021) c'est-à-dire qu'elles sont toujours attachées à un verbe : elles s'emploient toujours soit immédiatement à gauche du verbe, soit immédiatement à droite. Commençons par la proforme *en*. Son anaphorisé peut être humain ou non humain, singulier ou pluriel. Sur un total de 1542 anaphoriques pronominaux, 47 proformes anaphoriques *en* (soit 3 %) sont recensées. Voici des occurrences caractéristiques de ce relevé.

(97)	« Bref ce sont toutes ces questions que nous nous posons, il y <u>en</u> a beaucoup, mais va t-on en avoir toutes les réponse ? »	P1-E02
(98)	« Puis avant même de pouvoir parler, mon frère fit une crise comme il le faisait dans son enfance, alors je ne m' <u>en</u> soucié pas, car en temps normale il se réveille quelque minute plus tard. »	P1-E17
(99)	« « Néron qui semblait avoir oublier toute rancune proposa une réconciliation avec son frère. Le Prince naïf accepta cette invitation, il s' <u>en</u> réjouit même. Junie au contraire s' <u>en</u> méfie [...] »	P1-E29
(100)	« Q1. Le dénouement est cruel pour la mère de Jean qui a préférer garder son fils au lieu de le vendre au hubière. Ce choix elle <u>en</u> a fait une fierté, mais malheureusement elle n'a récolter que la haine et les reproches de Jeans qui lui reprochait de ne pas l'avoir vendu au Hubière. »	P4-E38

Tableau 9 - Cinq occurrences caractéristiques de la proforme anaphorique « en »

Les exemples, (100) P4-E38 « Ce choix elle en a fait une fierté » et (97) « il y en beaucoup » correspondent à un usage explicite de la proforme *en*. En effet, l'anaphorisé « ce choix » (100), non humain, est identifiable c'est-à-dire que ses contours sont définis, il est placé en contexte gauche. On pourrait dire ou écrire : elle a fait de ce choix une fierté. Il en est de même pour « toutes ces questions » (97)

Toutes les occurrences du corpus n'offrent cependant pas toujours des contours de l'anaphorisé aussi facilement cernables que dans les extraits (98) et (99) notamment quand l'anaphore est résomptive comme dans l'exemple (98).

(98) P1-E17 « Puis avant même de pouvoir parler, mon frère fit une crise comme il le faisait dans son enfance, alors je ne m'en souci[ais] pas, car en temps normal il se réveille quelque[s] minute[s] plus tard. »

La proforme « en » (98) est anaphorique et ne reprend pas uniquement le syntagme nominal « une crise », mais aussi la proposition subordonnée « comme il le faisait dans son enfance » qui complète le syntagme. L'anaphorisé est ainsi développé, il est donc nécessaire de bien cerner l'ensemble pour comprendre l'anaphorique *en*.

Parfois, il faut retrouver les différentes parties de la référence.

(99) P1-E02 « « Néron qui semblait avoir oublié toute rancune proposa une réconciliation avec son frère. Le Prince naïf accepta cette invitation, il s'en réjouit même. Junie au contraire s'en méfie »

Pour accéder au sens de l'anaphorique du premier « en » (99) (souligné et en gras ci-dessus) il convient à la fois de remonter à « cette invitation » (c'est en partie de cela que Britannicus (le frère de Néron) se réjouit), mais, la présence du déterminant démonstratif dans l'anaphorisé invite à poursuivre l'exploration du contexte gauche et renvoie à « une réconciliation ». Cette anaphore est résomptive, la proforme reprend « cette invitation » et « la réconciliation ».

Par contre, il arrive que le contexte gauche ne permette pas vraiment de résoudre l'anaphore résomptive et plusieurs interprétations sont envisageables. C'est le cas pour le second anaphorique « en » (souligné et en gras ci-dessous)

(99) P1-E02 « « Néron qui semblait avoir oublié toute rancune proposa une réconciliation avec son frère. Le Prince naïf accepta cette invitation, il s'en réjouit même. Junie au contraire s'en méfie »

Cet anaphorique « en » n'est pas vraiment explicite. De qui ou de quoi Junie se méfie-t-elle ? Est-ce de l'invitation à se réconcilier faite par Néron à Britannicus ? Ou bien se méfie-t-elle du personnage auteur de l'invitation, c'est-à-dire de Néron ?

Ainsi, les occurrences de la proforme *en* relevées dans le corpus peuvent être classées en deux catégories.

- 1) *En* pronominalise un anaphorisé dont les contours sont cernables. Dès lors, la proforme peut donner de l'ampleur et mettre en relief la référence qui se situe près d'elle par topicalisation. (exemples (97) et (100))

- 2) *En* permet de créer une anaphore résomptive. Il convient alors de retrouver tous les éléments explicites et implicites qui composent cette anaphore. La proforme invite et engage la personne qui lit dans l'interprétation. (exemples (98) et (99))

Poursuivons avec la proforme personnelle anaphorique *y*. Elle est utilisée à 11 reprises dans le corpus. Elle correspond à un syntagme en *à* (*je vais à Paris*) (GGF, p. 2333, 2021). Le plus souvent, l'anaphorisé correspond à un lieu. C'est le cas pour les occurrences suivantes :

(101) P2-E13 « **Ce lieux** avait quelque chose d'inquiétant et de sinistre et donnait peut envie de s'**y** aventurer. »

(102) P2-E15 Les gouttes de pluies frappaient sa tunique, lentement, longuement, et c'est toujours la même goutte, et au **même endroit**, qui frappe et s'**y** entête.

(103) P2-E18 « Puis tout à coup une immense explosion jaillit. Le vieille homme court jusqu'à **l'explosion** et **y** trouve une sorte de capsule extraterrestre avec un bébé humain avec une queue de singe. »

Quelquefois le lieu n'est pas explicite, mais suffisamment suggéré dans le contexte gauche pour être saisi.

(104) P3-E07 « La pauvre dame **est appelée pour qu'on lui remette le prix**, mais elle ne se présentat pas. Des personnes de la foule l'encourager à **y** aller. »

(105) P3-E10 « Dans le texte B, Catherine Leroux pour ses 54 années de service reçoit une médaille valant seulement 20 francs. **Quand le président du jury l'appel** elle n'ose pas **y** aller. »

Dans ces deux productions, « y » renvoie au lieu où le jury se tient pour distribuer les prix. Il est suggéré respectivement par « est appelée pour qu'on lui remette le prix » et « Quand le président du jury l'appelle ».

Alors qu'ici l'anaphorique « y » renvoie plutôt à un moment celui où les conditions étaient « mauvaises ».

(106) P3-E03 « Ses auteur ont une vision réaliste, car il nous parle de **toutes ces mauvaise condition** comme s'il **y** avait assister et qu'il les avait pris en photo tellement ils nous détaillent la scènes avec autant détail [...]. »

L'anaphorisé n'est pas forcément un lieu, il peut être un fait comme la souffrance en (107) ou bien le sort en (108).

(107) P3-E35 « Cette souffrance est d'autant plus soulignée du fait qu'on dise que déjà qu'elle est pauvre, en plus elle s'**y** est habituée. »

(108) P3-E37 « Enfin, nous remarquons que les femmes acceptent leur sort et s'**y** résignent. »

Avec ces deux proformes anaphoriques *en* et *y*, je boucle la question des pronoms et proformes personnelles. Les élèves utilisent peu ces deux proformes personnelles anaphoriques, sans doute à cause de leur coût cognitif. En effet, elles correspondent à des constructions indirectes et il est difficile pour les élèves de trouver le pronom qui leur correspond. Cela constitue une piste de travail pour le chapitre didactique.

5.1.3. Les pronoms relatifs anaphoriques

Le pronom qui occupe la deuxième place des emplois anaphoriques pronominaux est le pronom relatif (15,84 %). Voici la répartition des 329 occurrences.

Pronoms relatifs	Occurrences	%
qui	242	73,6 %
que, qu'	54	16,4 %
dont	26	7,9 %
laquelle/lequel/lesquels	7	2,1 %
Total	329	

Tableau 10 - Répartition des 329 pronoms relatifs

Les pronoms relatifs se trouvent en tête de la proposition relative, c'est la fonction qu'ils occupent dans la proposition relative qui détermine leur choix. Seul le pronom relatif *lequel* (et ses formes composées *auquel* et *duquel*) varie en genre et en nombre selon son antécédent. Il se trouve après une préposition. Le pronom *qui* occupe la fonction sujet, *que* et *qu'* sont complément d'objet ou attribut et *dont* et *lequel*, compléments prépositionnels. À l'instar des pronoms personnels sujet, le pronom relatif anaphorique *qui* est le plus employé des pronoms relatifs anaphoriques (73,6 %), viennent ensuite les pronoms relatifs *que* et *qu'*. (16,4 %) *Dont* est rarement employé dans le corpus, sa représentation est de 8 %. Quant au pronom *lequel*, son emploi est rare (2,1 %).

Le pronom relatif anaphorique permet une expansion de l'anaphorisé et modifie la perception de l'anaphorisé pour la personne qui lit. Les extraits (109) à (113) démontrent la capacité d'élèves auteur-es à faire des phrases syntaxiquement plus complexes.

(109) P1-E29 « Lui **qui** croyait être le maître du jeu se retrouve marionnette de Néron.

Néron **qui** semblait avoir oublié toute rancune Proposa une réconciliation avec son frère. Le Prince naïf accepta cette invitation. »

(110) P2-E20 « Un homme, un homme **que** je connais très bien aux cheveux bouclés d'or.

Horrifié, il cri, tout le voisinage me semble être au courant de ce qui se passe chez eux. »

(111) P2-E12 « Dans la campagne, à l'aurore, la chaleur est pesante, un monstre marchait seul sur la grande route **qu'**il prenait tous les matins. »

(112) P4-E26 « Je pense donc que la façon dont Charlot punit ses parents de leur choix, qu'ils pensaient être le bon, est vraiment cruelle. »

(113) P3-E29b « Tout d'abord ce corpus montre la difficulté financière dans laquelle les femmes se trouvent ainsi que l'horreur de leurs situations. »

Le premier « qui » (109) a pour antécédent le pronom fort « lui » (anaphorique de « Britannicus », l'anaphorisé se trouve en amont dans la production), « qui » est sujet de « croyait » dans la proposition subordonnée relative. Le second « qui » (109) dans la deuxième phrase, sujet de « semblait », a pour antécédent « Néron ». Tous les deux se trouvent en début de phrase, ils maintiennent non seulement la référence aux personnages (Britannicus et Néron), mais ils mettent aussi en exergue les actions des personnages qu'ils représentent. On saisit ainsi la trahison de Néron envers Britannicus (« son frère », « le Prince »). L'anaphorique « que » (110) a pour antécédent « un homme », il est complément d'objet de « connais » dans la proposition subordonnée relative. L'anaphorisé « homme » est précédé d'un article indéfini, cependant par le complément qu'apporte la relative « que je connais très bien », cet « homme » devient défini. De même, l'anaphorique « qu' » (111) a pour antécédent « la grande

route », il est complément d’objet de « prenait » dans la proposition subordonnée relative. L’anaphorisé est détaillé grâce à la proposition relative « qu’il prenait tous les matins ». Quant à l’anaphorique « dont » (112), qui reprend l’antécédent « la façon », il est complément prépositionnel dans la proposition subordonnée relative « dont Charlot punit ses parents de leur choix qu’ils pensaient être le bon ». Il en est de même pour le pronom « laquelle » (113) qui a pour antécédent « la difficulté financière ».

Les anaphorisés ou antécédents (comme on les nomme dans la tradition grammaticale quand l’anaphorique est un pronom relatif) occupent une place à la gauche des pronoms relatifs. Les propositions subordonnées relatives ainsi introduites par les anaphoriques complètent leur antécédent. Les pronoms relatifs sont anaphoriques parce qu’il est nécessaire de revenir à leur anaphorisé pour savoir à qui (ou quoi) est attribuée l’information complémentaire. Il est possible de parler de saillance linguistique (Landragin, 2020) pour les exemples (109) et (110), car les anaphores sont créées par une structure (un anaphorisé se trouvant à proximité de l’anaphorique) qui n’est pas s’en rappeler dans son effet sur le destinataire aux structures à présentatif (du type « c’est... qui »).

5.1.4. Les pronoms démonstratifs

Place aux pronoms démonstratifs : ils comptent pour 7 % des usages des anaphoriques pronominaux. La répartition des 145 occurrences est présentée dans le tableau ci-après.

ça + formes erronées sa*	32
ce/ç + formes erronées se*	13
cela	27
ceci	4
tout ça + formes erronées tout sa*	6
tout cela	3
tout ceci	2
celle/celui/ceux	15
celle-ci/celui-ci/celles-ci/ceux -ci	30
ceux-là	1
ce dernier/ces derniers/ces dernières	11
ces deux	1
	145

Tableau 11 - Répartition des différents anaphoriques démonstratifs

Les quatre formes *ça*, *ce*, *ceci* et *cela* reprennent le contenu notionnel de l'anaphorisé, mais n'en reprennent ni le genre, ni le nombre (Grevisse de l'étudiant, p.587, 2021). Le pronom démonstratif *ce* se distingue des autres. C'est une forme faible, l'anaphorique ne peut être séparé du verbe. Il s'élide devant une voyelle (GGF, 2021, p. 2272).

(114) P4-E25 « La société au XIXe siècle, fait que les riches achète les enfants et que les pauvres leur vendes pour gagner de l'argent cela ne se fait plus à notre époque, ils font sa contre leurs volontés, mais certains le font pour gagner un peu d'argent, mais c'est mal vu. »

Le pronom démonstratif sujet « c[ela] » est anaphorique, il est nécessaire pour exprimer l'anaphorisé de le nominaliser : il s'agit de commerce d'enfants. On trouve le contenu référentiel de l'anaphorique en amont de ce dernier. Deux autres anaphoriques démonstratifs (« cela » et « [ça] ») et un anaphorique personnel (« le ») le précèdent également et renvoient tous au même anaphorisé et ce dans l'espace d'une seule phrase. Le pronom élide « ç' » se trouve au sein d'une expression verbale évaluative clôturant l'énoncé. Les anaphoriques préparent le jugement. En termes d'opérativité argumentative, c'est plutôt ingénieux. Par contre, d'un point de vue syntaxique l'énoncé comporte des erreurs et des lourdeurs.

L'anaphorique « c[ela] » ne peut pas être disjoint du verbe, par contre les autres formes *ceci*, *cela* et *ça* peuvent occuper une autre place, notamment après une préposition. Ces quatre formes totalisent la moitié des usages dans le corpus (76 sur 145). *Ceci* est très peu utilisé (4 fois).

(115) P4-E39 « Charlot reproche donc à ses parents de l'avoir trop aimé, de l'avoir gardé et de s'être occupé de lui. Ceci doit être horrible entendre pour une mère. »

Le pronom démonstratif « ceci » reprend et rappelle les reproches de Charlot à ses parents, à savoir « l'avoir trop aimé », « l'avoir gardé » et « s'être occupé de lui ». Un ensemble concentré en un bref mot « ceci », ce qui ne minimise pas l'ensemble, à contrario l'élève place les reproches au centre de l'attention.

L'anaphorique démonstratif *cela* fonctionne comme le pronom *ceci* avec une référence dans le contexte gauche proche où l'anaphorisé n'est pas une référence personnelle, mais une référence « objet ».

(116) P4-E12 « Elle a besoin d'argent pour vivre, pour cela elle joue un role dans une foire afin de subvenir à ses besoins. »

Le pronom démonstratif « cela » reprend ce dont a besoin le personnage « le besoin d'argent pour vivre », par son emploi la situation du personnage est soulignée et ne passe pas inaperçue à la lecture.

5.1.5. Le cas du pronom démonstratif « ça »

À l'écrit et d'un point de vue normatif, *ça* est considéré comme familier, car il révèle une marque d'oralité. Il est la forme abrégée (ou syncopée) de *cela*. Les pronoms démonstratifs anaphoriques *ça* et *cela* peuvent produire des anaphores résomptives. Les contours de la référence sont vastes, voire flous. Ces anaphoriques traduisent une volonté globalisante : tout reprendre pour résumer en un *cela* ou un *ça*.

(117) P3-ENR3 « Gustave Flaubert montre sa différemment, ce ne sont pas des remarques plus une description. »

Pour indiquer le contenu anaphorisé par l'anaphorique *ça*, il est nécessaire de remonter dans le contexte gauche, de lier et d'interpréter les propos pour cerner ce que rappelle l'anaphorique. L'anaphore est résomptive, cependant à charge à la personne qui lit d'en saisir les contours. Il est possible qu'un-e élève utilise *cela* ou *ça* pour ne pas avoir à reprendre précisément la référence d'un point de vue lexical. Économie lexicale ou stratégie d'évitement lexicale me paraissent toutes deux plausibles. Peut-être est-ce la référence et non ses contours qui est vaste ou floue pour l'élève ; les anaphoriques *ça* et *cela* lui permettent ainsi de contourner le problème et de ne point montrer la difficulté rencontrée pour cerner la référence.

De plus, *cela*, *ceci* ou *ça* sont parfois précédés de *tout*, ce qui en fait des locutions pronominales. L'association des deux pronoms génère un anaphorique particulier : l'anaphorisé est doublement rappelé. C'est le cas dans l'extrait qui suit.

(118) P1-E19 « Britannicus tombe amoureux d'une jolie demoiselle, Junie, ses sentiment envers Junie son réciproque.

Néron jaloux... possessif... tombe lui aussi fou amoureux de Junie, mais hélas se n'est pas réciproque, elle a dieu que pour son homme, Britannicus.

Néron, décide de kidnapper Junie, il l'a veut que pour lui, lui et lui seul.

Il harcèle Junie est dit qu'elle doit immédiatement quitter Britannicus aussi non il tuera Britannicus, il ne faut pas être inquiète pour Junie, mais pour Britannicus.

[...] Narcisse, confident de Néron, Néron dit à Narcisse de mettre un poison dans le fameux verre qui a tué Britannicus. Ce sont des monstres, ingrats !

Tout ça pour qu'à la fin, néron n'est pas Junie ! Junie quitte le palais royale et Britannicus meurt. »

La locution pronominale démonstrative « tout ça » rappelle, et englobe toutes les exactions de Néron, kidnapping, harcèlement, menace et empoisonnement. Elle concentre donc un certain nombre de propos au sujet de Néron, l'anaphore est résomptive.

5.1.6. Des pronoms démonstratifs moins employés

Des différents pronoms démonstratifs anaphoriques relevés, il manque encore l'analyse des pronoms simples *celui*, *celle*, *celles*, *ceux* ainsi que les pronoms complexes *celle-ci*, *ceux-là* ou bien encore, *ce dernier*, *ces deux*.

Le pronom simple (historiquement soudé) *celui* varie en genre, *celle*, et en nombre *celles* et *ceux*. Il s'accorde en genre avec l'anaphorisé dont il reprend le contenu, mais pas forcément la référence (GGF, 2021, p. 2273). Ainsi dans cet exemple,

(119) P4-E03 « [...], car on nous montre d'un côté la famille de Jean heureuse, en opposition avec celle de Charlot, qui perd leurs fils. »

le pronom « celle » est accordé avec l'anaphorisé « la famille », l'anaphorique permet de reprendre l'idée de « famille », mais indique que cette fois ce n'est pas celle « de Jean » dont il est question, mais de celle de « Charlot ».

Les pronoms complexes *celui-ci*, *celle-ci*, *celles-ci* ou *ceux-ci* correspondent dans leur composition aux pronoms simples auxquels on ajoute *-ci* ou *-là*. Par contre, leurs caractéristiques sont de dénoter une partie d'un ensemble ou de désigner un élément de la situation. Dans les productions des élèves c'est le plus souvent pour désigner, pour sortir un personnage de la situation et le rendre saillant que ces pronoms sont employés. Les exemples de l'extrait (120) le montrent bien.

(120) P1-E23 « Tout aller bien pour Junis, jusqu'à la rencontre de Néron. Un homme à la tête du pouvoir qui va faire basculer la vie de Junis et lui enlever tous c'est bien. Néron l'enferme pour ne pas qu'elle voie son véritable amour Britannicus et pour lui aussi le faire souffrir. Celui-ci sans aucun pouvoir pour la délivrer ne peut rien faire. Chaque minute paraît une éternité pour la belle Junis. Le calvaire continu pour celle-ci l'orsque, elle apprend que Neron et amoureux d'elle. Celui-ci va tout faire pour rompre l'amour qui se porte entre Britannicus et Junis. »

Le premier pronom démonstratif « celui-ci » renvoie à Britannicus, il fait ressortir de la situation de conflit entre Néron et Britannicus celui qui est en mauvaise posture, « ne peut rien faire ». L'anaphorisé est le plus proche de l'anaphorique, d'abord par « le », puis « lui » et « Britannicus ». Le deuxième anaphorique démonstratif « celle-ci » fait référence à Junie. Enfin, le troisième anaphorique remplace Néron. Les deux premiers anaphorisés se trouvent à proximité de leur anaphorique, ils constituent même la dernière évocation d'un personnage. Pour le dernier anaphorique par contre, il faut remonter au-delà du pronom « elle » anaphorique de [Junie] pour retrouver l'anaphorisé. Il n'y a aucune

ambiguïté possible du fait de la morphosyntaxe et aussi de la sémantique. Ces pronoms anaphoriques permettent de mettre en avant tel ou tel personnage dans la production.

Examinons maintenant les 11 occurrences de *ce dernier*, *ces derniers*, *ces dernières* et le *ces deux*. Le pronom démonstratif aggloméré *ce dernier* est anaphorique, car, et c'est une condition, il reprend l'anaphorisé le plus récemment mentionné. Outre la proximité de celui-ci, l'accord en genre et en nombre de l'anaphorique avec lui permet de le retrouver aisément. Il est construit avec l'adjectif *dernier*.

(121) P4-E45 « Le dénouement de cette nouvelle est cruel pour les parents Tuvache. Ces derniers ont refusé de vendre le petit Charlot à Mr et Mme d'Hubières alors que les Vallins ont accepté de vendre le petit Jean. »

Ainsi, l'anaphorique démonstratif « ces derniers » (120) renvoie aux « parents Tuvache ».

Le fait d'employer des anaphoriques moins courants que les pronoms personnels sujet permet d'augmenter le phénomène de saillance. En effet, certains pronoms démonstratifs se distinguent lors de ces emplois et distinguent également leur anaphorisé.

5.1.7. Les pronoms indéfinis

Un pronom indéfini renvoie à une entité qui n'est pas identifiable de manière univoque (GGF, p.984, 2021). Voici un tableau synoptique des pronoms indéfinis anaphoriques recensés dans les productions du corpus.

l'un/l'une/l'une des deux/l'autre	10
tout/tous/toutes	7
certaines/certains	3
quelqu'un	1

Tableau 12 - Les pronoms indéfinis anaphoriques du corpus

Si les emplois sont peu fréquents dans le corpus, certains pronoms méritent cependant d'être examinés, tels que les pronoms *tous* et *certains* dans l'exemple (121).

(122) P1-E25 « À peine Britannicus bu sa première gorgée, il s'effondra au sol, sans vie. Tous étaient choqués, mais certains avaient compris ce plan diabolique. »

Le pronom « tous » n'est pas ici un anaphorique dont on peut facilement cerner l'anaphorisé. On comprend que ce pronom « tous » est employé pour indiquer les personnes présentes au moment de l'événement. L'anaphore créée n'est pas « textuelle », mais « cognitive ».

Par ailleurs, une des caractéristiques du pronom indéfini est de ne pas forcément reprendre la totalité de sa référence. Cette représentation partielle fait alors qu'il est *partiellement* anaphorique. Dans l'exemple (122), le pronom indéfini pluriel « certains » ne représente qu'une partie de « tous ».

Une autre caractéristique de certains pronoms indéfinis est de reprendre partiellement la référence tout en désignant cette partie de reprise. C'est ce que permettent les pronoms *l'un* et *l'autre*.

(123) P4-E26 « L'histoire raconte le choix de 2 familles quant à l'avenir d'un de leurs enfants. Les 2 font le choix qui leur paraît le mieux. Les deux ont des avantages et des inconvénients. L'un est bien mieux vécu que l'autre par la famille. »

Les deux pronoms « l'un » et « l'autre » sont anaphoriques. Pour trouver l'anaphorisé, il convient de parcourir la chaîne de référence qui comporte quelques maladroites (un anaphorique « les deux » répété renvoie une fois aux « familles » et une autre fois aux « choix »). Ainsi, en remontant vers la gauche on trouve « les deux » (évocation des deux choix), en remontant encore « les 2 » (reprise des deux familles) et au début de la chaîne la référence « le choix de 2 familles ». Les deux pronoms « l'un » et « l'autre » rappellent partiellement « les deux [choix] » : le pronom « l'un » renvoie à un choix et « l'autre » à l'autre des deux choix et permettent de comprendre que « le choix des deux familles » constitue en fait deux choix différents (chacune des deux familles a fait un choix). Comme on vient de le voir le pronom indéfini anaphorique se comporte différemment des autres anaphoriques. En effet, il peut ne reprendre qu'une partie de l'anaphorisé. L'anaphorisé peut aussi ne pas être quantifiable.

Cette sous-section 5.1. m'a permis de présenter les emplois d'anaphoriques pronominaux. Les trois occurrences¹⁴ des expressions pronominales anaphoriques, *tout et n'importe quoi* et *n'importe quoi*, dites *de choix libre* (GGF, 2021, p. 2032), sont simplement comptabilisées. En dehors du fait qu'ils génèrent une anaphore résomptive, ces anaphoriques ne présentent pas d'intérêt particulier. Il en est

¹⁴ Les trois anaphoriques pronominaux dits de choix libre

P4-E41b « [...]les bourgeois pourraient acheter tout et n'importe quoi, alors que les pauvres pourraient vendre tout et n'importe quoi pour survivre »

Il s'agit ici du commerce des enfants. Cela fait des deux *tout et n'importe quoi* des anaphoriques.

P4-E09 « Cette nouvelle montre à quel point l'argent peut transformer certaines personnes (Comme la mère de Jean qui a vendu son fils et Charlot, jaloux de la vie que mène Jean après avoir été vendu).

On peut donc dire que cette société est manipulée par l'argent et qu'ils peuvent faire n'importe quoi pour s'en procurer. »

L'anaphorique *n'importe quoi* renvoie à « comme la mère de Jean qui a vendu son fils. »

de même pour les 39 occurrences de pronoms réfléchis qui sont intrinsèquement anaphoriques¹⁵ en effet ils renvoient toujours au sujet du verbe.

Pour conclure, les pronoms personnels ainsi que les pronoms relatifs sujet *qui* constituent les anaphoriques privilégiés dans le corpus. Il convient cependant d'ajouter que parmi ces pronoms, les lycéen·nes font bien moins usage des proformes personnelles *en* et *y*, du pronom relatif *dont* et des pronoms indéfinis.

5.2. Les anaphoriques par déterminant

Des syntagmes nominaux peuvent devenir anaphoriques grâce au déterminant qu'ils contiennent (GGF, 2021, p. 2044). Je les nomme *anaphoriques par déterminant*. Le déterminant, anaphorique, renvoie à un anaphorisé qu'il rend de nouveau actif, mais de manière moindre que les anaphoriques pronominaux. Avec 1148 occurrences, les anaphoriques par déterminant représentent 30 % de la totalité des anaphoriques. Ils se répartissent ainsi :

Déterminants possessifs	630
Déterminants démonstratifs	367
Articles définis	115
Autres déterminants	5
	1148

Tableau 13 - Répartition des déterminants dans les reprises anaphoriques

Les déterminants possessifs sont les plus employés (630 occurrences). Suivent dans ce classement 367 déterminants démonstratifs, 115 articles définis et 4 autres déterminants. Ils sont analysés par ordre de fréquence.

¹⁵ Un exemple de pronom réfléchi

P4-E43 « ils **se** sont sacrifiés pour l'enfant. »

Le pronom réfléchi renvoie au sujet *ils* du verbe « se sont sacrifiés ». Il est ainsi anaphorique.

5.2.1. Les syntagmes nominaux anaphoriques avec un déterminant possessif

Les déterminants les plus employés pour créer une relation anaphorique sont possessifs. On les utilise quand on souhaite rendre de nouveau saillant un anaphorisé ou introduire une nouvelle référence tout en montrant le lien que le syntagme possède avec l'anaphorisé (GGF, 2021, p. 2046). Le déterminant possessif porte le genre et le nombre (*sa, son, ses, leur, leurs*) du nom qu'il précède, la seule marque morphosyntaxique qu'il ait en commun avec l'anaphorisé est celle de la personne. Ainsi :

(124) P4-E28 « Le dénouement n'est pas cruel pour les parents de Charlot, mais pour lui cela est cruel, car en voyant Jean revenir avec cette classe et son argent il ne peut que penser que cela est cruel. »

On comprend que l'« argent » est celui de « Jean » auquel renvoie le déterminant anaphorique *son*. Au-delà du lien anaphorique qu'il crée entre l'« argent » et « Jean », l'anaphorique joue un rôle sémantique important, en insistant sur la possession, il exprime également, implicitement, la raison de la colère de Charlot. L'exemple (125) montre la forme de l'anaphorique possessif « leurs », quand l'anaphorisé correspond à la troisième personne du pluriel, « des sœurs ».

(125) P3-E09 « [...] qui décrivent des sœurs et leurs heures de travail tardif. »

Il n'est pas question de possession au sens strict, mais plutôt une relation avec un référent déjà mentionné en contexte gauche, « des sœurs ». Tout comme dans cet exemple :

(126) P1-E37 « L'empereur aurait été influencé par sa mère [...] »

Il s'agit de la « mère » de « l'empereur ».

Les déterminants, on l'a vu en début de chapitre, possèdent une autre caractéristique en termes d'action langagière. En effet, ils informent la personne qui lit du fait que le référent qu'ils déterminent revient au premier plan. Les anaphoriques offrent ainsi la possibilité de jouer sur la saillance des anaphorisés. En employant le plus souvent des déterminants possessifs pour l'anaphorique par déterminant, les élèves ont privilégié les qualités de ces derniers, à savoir la mise en une relation possessive au sens large ainsi que la mise en exergue d'un référent (connu ou nouveau). D'autres déterminants à usage anaphorique ont également été utilisés.

5.2.2. Les anaphoriques par déterminant démonstratif

Dans leur emploi anaphorique, les déterminants démonstratifs ont un fonctionnement similaire à celui des déterminants possessifs. En effet, ils pointent un anaphorisé et le mettent ainsi en

exergue (GGF, 2022, p. 2047). Les anaphores réalisées avec un déterminant démonstratif sont nommées *anaphores démonstratives* (Le Pesant, 2002, p. 40). Les anaphores démonstratives répondent à certaines caractéristiques (ibid, p. 47). Une caractéristique est que, sans effet déterminatif, l'anaphorique reprend un syntagme nominal défini, seul le déterminant change. On le voit dans l'extrait (127).

(127) P4-E37 « Le dénouement est à la fois cruel et non cruel. Je m'explique. **Ce** dénouement est cruel parce que la mère Tuvache a perdu déjà ses deux premiers enfants et elle pense depuis le début avoir fait le bon choix pour son enfant. »

Le déterminant démonstratif anaphorique « ce » rend saillant le syntagme nominal défini « le dénouement » placé en contexte gauche. L'anaphorisé se trouve à proximité, il n'aurait donc pas forcément besoin d'être réactivé. Alors, l'anaphorique joue un autre rôle et permet d'introduire le jugement qui suit. En effet, une justification est annoncée avec « parce que ». La mère Tuvache ayant déjà perdu deux enfants ne veut pas en perdre un troisième et ce même si la raison de la perte est différente (mort et vente). C'est l'amour maternel qui est mis en avant. Le déterminant possessif anaphorique rappelle un anaphorisé défini et possède ainsi une véritable action langagière dans le discours.

Une autre caractéristique de l'anaphorique démonstratif, avec cette fois un effet déterminatif, est d'apporter un synonyme ou un hyperonyme à l'anaphorisé. Dans l'exemple (128), le déterminant démonstratif anaphorique « cette » renvoie à l'anaphorisé « une vieille dame » et la substitution lexicale anaphorique « femme » par synonymie rappelle le nom « dame ». Ce qui fait que ce syntagme nominal est doublement anaphorique, par son déterminant démonstratif et par le nom synonyme.

(128) P3-E06 « Nous pouvons voir que les trois auteurs du corpus nous montre les conditions de vie très difficile des femmes et leurs extrêmes pauvreté. En effet, Gustave Flaubert nous présente une vieille dame qui reçoit une récompense après 54 ans de travail dans une ferme. **Cette femme** est marquée par toute ses années de travail. »

Quant à l'adjectif qualificatif « vieille » de l'anaphorisé « une vieille dame », il est renouvelé et développé par l'attribut du sujet « marquée par toutes ses années de travail ». Ainsi, dans cet exemple, le déterminant démonstratif anaphorique *cette* constitue à la fois un déclencheur syntaxique de l'anaphore démonstrative et une accroche sémantique qui invite explicitement à considérer cette anaphore.

Il arrive que certains anaphoriques démonstratifs expriment un jugement de l'élève auteur-e comme dans l'extrait (129)

(129) P1-E08 « Vous connaissez maintenant le monstre qui sommeil en Néron. Loin du Néron que nous connaissions peu d'années avant cette acte, maintenant méfier-vous de cette infâme personnage.

L'élève produit un anaphore démonstrative qui porte son jugement de valeur : Néron est un infâme personnage.

Enfin, 78 fois, les élèves ont commencé leur production, vraiment au tout début, par un déterminant démonstratif. Ces occurrences révèlent un emploi particulier du déterminant démonstratif. En voici un échantillon :

(130) P3-E13 « Tout d'abord, nous pouvons trouver que ce corpus a une vision réaliste car l'on peut se mettre à la place de la victime »

(131) P3-E31 « Ce corpus proposé à notre étude contient trois chapitres de trois romans différents. »

(132) P3-E36a « Dans ce corpus nous étudierons trois textes [...]

(133) P4-E32 Q2 « Cette nouvelle nous apprend que la société au XIXeme était très pauvre. »
[...] Q3 « Cette nouvelle nous apprend [...]

Ces emplois anaphoriques relèvent d'une convention scolaire. Tous ces déterminants se trouvent dans les premières lignes d'une production ou d'une réponse. Chaque réponse est une unité indépendante de la production puisque l'on répond à chacune des questions et non à toutes les questions en même temps. Par conséquent, que ce soit pour les réponses sur un groupement de textes (P3) ou du questionnaire (P4) où sont relevés ces déterminants, aucun anaphorisé ne se trouve dans le contexte gauche. Il serait donc envisageable de ne pas les considérer comme anaphoriques. Pourtant ces déterminants ont bien l'air de fonctionner comme des déterminants anaphoriques. Ce qu'ils reprennent est connu, la référence est inférable et ce même si elle n'est pas explicitement présente dans la production. Pour la P3, le groupement de textes a été donné et la question sur ce dernier est indiquée à la suite. Parfois, les élèves recopient cette question avant d'entamer leur production. Pour la P4, quatre questions ont été posées, le terme « nouvelle » a été mentionné dans les questions. La référence est ainsi exophorique. Les élèves reprennent ici soit l'intitulé « question sur le corpus », soit un propos de la question. Certain-es en font même une formule d'ouverture pour répondre aux questions, comme dans l'exemple (133) où l'élève emploie la même amorce pour les deux réponses (Q2) et (Q4). Le fait que les élèves reprennent des éléments du sujet donné par l'enseignante m'amène à

considérer ces déterminants démonstratifs comme des anaphoriques où la relation anaphorique est indirecte (GGF, 2021, p. 2039).

En conclusion, il est possible de voir le déterminant démonstratif anaphorique comme une *instruction explicite* (Le Pesant, 2002, p. 48) à construire l'anaphore et à reconsidérer l'anaphorisé. Les élèves du corpus, en les plaçant en début de production afin de rappeler les consignes de leur enseignant-e, en ont également un usage conventionnel et scolaire.

5.2.3. Les anaphoriques par article défini

L'anaphorique par article défini ne joue pas le même rôle que les déterminants anaphoriques par déterminant possessif ou par déterminant démonstratif. D'après la *Grande Grammaire du Français* (2021, p. 2044) « l'anaphore nominale avec un article défini s'impose quand il s'agit de renvoyer à un référent déjà introduit, mais qui n'est pas suffisamment saillant pour être repris à l'aide d'un pronom. » En cela, il redonne une place au référent. À partir de là, le référent est répété et cette répétition, cette réactualisation est signalée par un article défini indiquant qu'on l'a déjà rencontré. Pour illustrer ces propos, voici deux exemples.

(134) P1-E13 « Celui-ci devait, de droit, accéder au trône et se voit se faire kidnapper Junie son amante, Néron trouvant pour prétexte de l'idolâtre, comme il le dit, mais un tel monstre peut-il vraiment aimer ? **Le** monstre qu'a créé Agrippine est en train de lui échapper [...] »

(135) P4-E39 « [...] ces personnes sont des bourgeois. **Les** bourgeois ont tellement d'argent »

Le premier exemple (134) montre un fonctionnement courant. Le syntagme nominal « un tel monstre » est d'abord déterminé par un article indéfini, puis repris, étant alors connu, par un article défini. Le second exemple (135) est plus singulier. En effet, après « des bourgeois », on lit « les bourgeois ». L'emploi du déterminant anaphorique est conforme et permet d'assurer une continuité dans la chaîne de référence. Par contre, si « les bourgeois » reprend d'abord le terme « des bourgeois », il en généralise également la caractéristique « ont tellement d'argent ». Ainsi, l'article défini « les » exerce un double emploi : anaphorique parce qu'il reprend « des bourgeois » et générique puisqu'il les caractérise d'une manière généralisante.

De plus, l'article défini peut faire référence à une entité exophorique. Quand la question, « le dénouement de la nouvelle *Aux champs* est-il cruel ? », est posée aux élèves, certain-es répondent « le dénouement » sans reprendre l'expansion nominale « de la nouvelle *Aux champs* ». Comme pour le

déterminant démonstratif *cette* pour « cette nouvelle », l'article défini *le* dans le syntagme « le dénouement » est considéré comme un anaphorique. Peut-être les élèves n'ont-elles, n'ont-ils effectué qu'une copie d'une partie de la question comme des enseignant-es peuvent le préconiser (« Vous reprenez une partie de la question pour répondre. »). Cependant, il s'agit bien là d'un rappel d'une entité. Quand l'élève évoque, en le reprenant, « le dénouement », qui était employé dans la question de la praticienne, cet-te élève présuppose que la lectrice ou le lecteur qui va évaluer sa production sait ce à quoi est fait référence. Or, cela n'est vrai que dans l'espace-classe. La personne qui pose la question est aussi celle qui réceptionne la réponse. Une telle anaphore est bien conventionnelle. Mais que dire du guidage du lecteur alors ? Les compétences rédactionnelles ne seraient exercées qu'au regard d'un exercice cadré, où la personne qui écrit est scolairement de connivence avec celle qui la corrige.

Il convient d'évoquer également le cas où il n'est pas possible d'utiliser l'article défini comme anaphorique à cause des risques de confusion avec un emploi générique qu'il engendre. Ainsi pour un emploi anaphorique, on utilisera obligatoirement le déterminant démonstratif. Afin de saisir les possibles ambiguïtés, observons les deux syntagmes nominaux « les femmes » dans l'extrait (136).

(136) P3-E28b « Par contre, dans *Les sœurs Vatard* de Joris-Karl Huysmans, les mots utilisés sonnent plus comme de l'injustice, mais il y a quand même un certain ton de mépris dans ces propos-là. Lorsque le contre-maître répète pour la deuxième fois « Allons, mesdames un peu de silence » alors qu'il sait très bien que c'est les hommes qui gloussent et qui parlent fort à cause de leur « leurs gosiers saccagés par le trois-six » on voit parfaitement qu'il méprise **les femmes** (1) et les voit plus aptes à rire qu'à travailler.

Ces textes nous montre donc très bien que les personnes du XIXe siècle voient **les femmes** (2) d'un œil méprisant.

Le syntagme (2) correspond à un emploi générique (et donc pas anaphorique). Par contre, le syntagme (1) n'est pas aussi explicite. Ce syntagme (1) pourrait correspondre à un emploi générique. Il pourrait également renvoyer aux sœurs Vatard évoqué dans le titre de l'œuvre de Joris-Karl Huysmans ou bien à « mesdames » et être ainsi anaphorique. Ce risque d'ambiguïté mérite d'être travaillé avec les élèves.

Pour finir, et revoir le cas où le syntagme nominal est doublement anaphorique (Schneidecker, 2021, pp. 19-20), où le déterminant ainsi que le nom peuvent être chacun anaphorique, analysons l'extrait (137) où « empereur » et « l' » sont tous les deux anaphoriques.

(137) P1-E37 « Néron, fils d'une femme nommée Agrippine, aurait subtilisé le trône à son demi-frère par adoption qui n'est autre que Britannicus. L'empereur aurait été influencé par sa mère qui avait soif de pouvoir pour réaliser cet acte. »

La relation référentielle entre le personnage de Néron et son titre d'empereur est connue, mais elle est également explicitée dans la production, avant l'anaphorique « empereur », avec « aurait subtilisé le trône ». Ainsi, on a un premier anaphorique (« empereur ») qui rappelle l'anaphorisé « Néron ». La présence de l'article défini « l' » indique que le nom qui le suit, « empereur », est déjà connu. De cette manière, le syntagme nominal « l'empereur » est doublement anaphorique.

Après ce panorama des déterminants possessifs, démonstratifs et articles définis anaphoriques du corpus, il reste cinq occurrences de déterminants anaphoriques à évoquer simplement. Il s'agit de « tout l'équipage » (1 occurrence)¹⁶, « toutes les femmes » (1 occurrence)¹⁷ et « certaines femmes » et « certaines personnes » (3 occurrences)¹⁸. Ces cinq occurrences sont des déterminants quantifiant le nom déterminé, avec lequel elles forment une expression qui reprend l'anaphorisé.

Pour conclure, différents déterminants possessifs, démonstratifs, quantifieurs et articles définis rendent possibles l'anaphore par déterminant. Grâce à l'emploi de ces derniers, les élèves ont produit des écrits nuancés tout en assurant la cohérence de leurs discours. Pour l'illustrer :

(138) P3-ENR1 « Le travail des femmes devenait dur "l'excès de travail fatiguait Fantine, [...]. Je pense que toutes les femmes [...] qui travaillaient dans les manufactures sont mortes ou très malades a cause des produit chimique."

'le travail des femmes » renvoie à un travail et à des femmes sans que le référent soit spécifié. La phrase suivante grâce au SN anaphorique « « toutes les femmes » permet de spécifier à la fois époque et les femmes concernées. Cette spécification est permise par le recours au quantifieur « toutes », mais aussi par la relative déterminative (« qui travaillaient dans les manufactures »).

¹⁶ P2-E03 « Dans la plus grande mer du monde nommée Grand Line se trouve le bateau de l'équipage des chapeaux de paille. [...] l'équipage parcourt la mer en quête d'aventures. Tout l'équipage s'entraînait jour et nuit [...]. »

¹⁷ P3-ENR1 « Le travail des femmes devenait dur « l'excès de travail fatiguait Fantine, [...]. Je pense que toutes les femmes [...] qui travaillaient dans les manufactures sont mortes ou très malades a cause des produit chimique. »

¹⁸ P3-E19 « Cependant les trois textes nous montrent bien des conditions féminines au XIXe siècle. À cette époque les femmes devaient travailler très dur pour gagner très peu [...]. Certaines femmes tombent dans la dépression et se saoulent. »

P4-E40 « Ce que montre cette nouvelle sur la société du XIXe siècle et que des personnes qui ne vivent pas aisément peuvent avoir des valeurs différentes. Certaines pourrai[ent] vendre leur fils pour de l'argent contrairement à d'autres, et certaines personnes préféreraient être vendu à une autre famille et être riche que de rester vivre avec sa famille natale mais vivre difficilement. »

P3-E21 « Les trois auteurs voulurent nous montrer les femmes au XIXe siècle. Nous remarquons qu'elles ont de très mauvaises conditions de vie, qu'elles sont souvent méprisées. De plus leurs travaux sont très compliqués et fatigants pour elles. Parfois même certaines femmes travaillent car elles sont seules pour élever leurs enfants, donc pas de mari pour ramener de l'argent à la maison. »

5.3. Le cas des anaphoriques par substitution nominale

L'anaphorique par substitution nominale correspond à une reprise de l'anaphorisé par un autre syntagme nominal. Ce nouveau syntagme peut être relié à l'anaphorisé de différentes manières. La synonymie constitue par exemple un vivier d'anaphoriques. Afin de ne pas répéter un syntagme ou pour préciser l'orientation argumentative de l'énoncé, on emploie un synonyme. L'anaphorique par substitution nominale peut également faire le rappel d'une des caractéristiques connues de l'anaphorisé (un statut, un titre) ou bien exprimer une opinion de l'élève auteur·e. Ces anaphoriques par substitution nominale peuvent être précédés d'un déterminant démonstratif anaphorique ou d'un présentatif. Enfin, certains anaphoriques par substitution nominale se réalisent par effacement ou glissement. Au total, 356 anaphoriques par substitution nominale ont été relevés dans les productions des lycéen·nes.

Commençons par la synonymie. Il n'existe pas de synonymie pure hormis pour quelques termes scientifiques. C'est pourquoi un synonyme anaphorique ne peut reprendre pleinement un anaphorisé : il apporte toujours une nuance. Ainsi pour ne pas réemployer toujours les noms propres (Guy de Maupassant, Gustave Flaubert, Victor Hugo, Joris-Karl Huysmans) les élèves emploient par exemple les termes d'« écrivain », « auteur » ou « romancier ». Les termes renvoient à des caractéristiques un peu différentes les unes des autres, mais rappellent bien les différents écrivains. Ces usages sont courants dans les exercices scolaires. J'ai relevé cependant des anaphoriques synonymes où le mot choisi est polysémique. Ainsi, quand l'élève utilise le syntagme « l'histoire » (139), il produit une ambiguïté.

(139) P4-E26 « L'histoire raconte le choix de deux familles [...]

En effet, l'anaphorique « histoire » peut faire référence à la nouvelle *Aux champs*. Cependant il est possible aussi que l'élève, avec cet emploi, évoque non pas la nouvelle, mais à ce qui s'est mal passé dans la nouvelle.

D'autres fois, l'anaphorique par substitution nominale rappelle un des caractéristiques de l'anaphorisé comme ici :

(140) P1-E26 « Hier, à l'aube, Néron aurait enlevé Julie la fiancée de son frère adoptif :

Britannicus. Il aurait dans le même temps renié Octavie qui lui était promise. L'empereur aurait obligé la belle Junie à mentir à Britannicus pour séparer les deux amants. »

L'anaphorique par substitution nominale « l'empereur » renvoie à « Néron » qui est au pouvoir grâce à sa mère. Il assure également une continuité dans la chaîne de référence (« Néron » « Il », « lui » et « l'empereur »). Cette continuité permet de remonter à l'anaphorisé.

De même, les anaphoriques par substitution lexicale peuvent conduire à une recatégorisation et expriment l'opinion de la personne qui les a produites. On le voit dans les extraits (141) à (144)

(141) P1-E13 « [...] un tel monstre peut-il vraiment aimer ? »

(142) P1-E42 « Un démon au titre d'empereur qui fait subir et élimine »

Les élèves portent un jugement sur « Néron » et l'expriment par des termes négatifs « démon » et « monstre ». Le procédé est le même pour « Narcisse » (142) et (143) qui ne suscite guère de sympathie.

(143) P1-E10 « [...] se cache un grand diable rempli de cruauté »

(144) P1-E15 « Un manipulateur dans la cour... »

Les substituts nominaux, « un tel monstre », « un démon », « un grand diable » et « un manipulateur » permettent aux élèves d'exprimer un jugement négatif via la reprise anaphorique. Dans trois des quatre reprises, l'évaluation est renforcée par l'utilisation de procédés intensifs. Être comparé à un monstre constitue déjà un propos fort engagé, mais « un tel monstre » (141) démultiplie encore le propos. Il en est de même pour les emplois « un grand diable » (143), « grand » et « rempli de cruauté ». La modalisation est exprimée dans des reprises anaphoriques grâce à une expansion nominale de la substitution lexicale. Et, la proposition subordonnée relative « qui fait subir et élimine » (142) confirme l'anaphorique « un démon ».

Aussi, certains anaphoriques par substitution lexicale sont couplés avec un déterminant démonstratif, cela rend d'autant plus saillante la référence. De cette manière, pour évoquer l'assassinat de Britannicus, un-e élève écrit « ce mystère » (145).

(145) P1-E17 « Pour éclaircir ce mystère nous accueillons Néron. »

Parfois, certaines reprises anaphoriques sont des anaphores par substitution lexicale combinant plusieurs procédés : détermination démonstrative du nom, expansion adjectivale... En effet, en plus de la substitution lexicale, se trouvent un déterminant démonstratif et un syntagme nominal expansé par un adjectif.

(146) P1-08 « cette infame personnage »

(147) P1-E36 « Je vais vous raconter cette épouvantable soirée. Un banquet avait été organisé [...] »

(148) P1-E25 « [...], mais certains avaient compris ce plan diabolique. »

Les SN anaphoriques « cet[te] infâme personnage », « cette épouvantable soirée » et « ce plan diabolique » traduisent le parti pris axiologique et argumentatif adopté par les scripteur-es.

Par ailleurs, des élèves font usage du présentatif pour mettre en valeur l'anaphore créée par substitution lexicale. De cette manière aussi, aucune ambiguïté n'est possible pour la personne qui lit et qui accède par la même occasion au jugement de celle ou celui qui a écrit.

Néron : (149) P1-06 « c'est un assassin ! »

Narcisse : (150) P1-E15 « c'est un simple manipulateur, il joue un double jeu [...] »

Néron et Narcisse : (151) P1-E19 « Ce sont des monstres, ingrats ! »

Enfin, voici le cas d'anaphorique par substitution lexicale particulier relevé dans des productions, précisément en P3 (question sur un groupement de textes) où les élèves évoquent le groupement de trois textes à la manière de l'exemple (152).

(152) P3-E05 « **Le premier** fut écrit par Victor Hugo [...]

le second Madame Bovary écrit en 1857 [...]

le troisième Les sœurs Vatarad écrit en [...]

Les textes sont classés, le premier texte, le deuxième texte et le troisième texte, selon leur ordre d'apparition dans le groupement. Les élèves ne répètent pas le mot « texte », l'effacent et transforment l'adjectif numéral en nom. Il en résulte un anaphorique par substitution nominale, on trouve un autre nom par un effacement de l'anaphorisé, et par un glissement catégoriel, l'adjectif devient un nom dans le syntagme anaphorique. Ce type d'anaphorique permet d'éviter la répétition multiple d'une référence déjà saillante et qui le reste grâce à l'anaphore produite.

Ces anaphoriques par substitution nominale font appel au lexique : des termes synonymes, d'autres porteurs de jugements dont certains infléchissent l'orientation argumentative en raison de la recatégorisation opérée, ou des connotations. Ils demandent également des compétences syntaxiques du fait de l'usage de plusieurs anaphoriques dans un même syntagme. Ces anaphoriques révèlent des habiletés référentielles des élèves qui en font usage, des habiletés qu'il convient de mettre au jour et d'enseigner à tou·tes, comme on le verra dans le chapitre 7.

5.5. Les anaphoriques adverbiaux

Certains adverbes peuvent établir une relation anaphorique. Ainsi, 29 occurrences sont recensées dans le corpus. Il s'agit des adverbes *ainsi*, *donc*, *là*. Les emplois sont très peu fréquents, cependant ils revêtent un intérêt didactique, quelques-uns sont présentés dans cette sous-section.

Pour l'adverbe *ainsi*, les emplois du corpus montrent qu'il correspond sémantiquement à « de cette manière » (GGF, 2021, p. 2034). Il crée une anaphore résomptive qui reprend des propos du contexte gauche comme dans la production (153).

(153) P4-E31 « Cette nouvelle nous montre qu'au XIXe siècle, les famille avaient souvent beaucoup d'enfants et que le peu d'argent qu'elle gagne ne pouvait subvenir aux besoins de tous. On peut ainsi comprendre que la question de vendre son enfant puisse être envisagée contrairement au XXIe siècle. »

L'anaphorique adverbial *ainsi* rappelle les propos « les famille[s] avaient souvent beaucoup d'enfants et que le peu d'argent qu'elle gagne ne pouvait subvenir aux besoins de tous ». C'est pourquoi des familles peuvent envisager de vendre leur enfant. L'anaphore créée est résomptive.

Certain-es élèves ont même recours à cet adverbe anaphorique à plusieurs reprises dans une même production.

(154) P4-E42 « Question 1

Pour moi, le dénouement est cruel, car les parents de Charlo n'ont pas vendu et donc n'ont pas fait adopte] leur enfant, alors que les Vallin ont eux vendu Jean pour ainsi (1) lui préservé un meilleur avenir. Quand à la famille Tuvache pour eux c'est hors de question de vendre leur fils mais pour lui malheureusement il le prend comme une trahison de ne pas vendre leur fils pour qu'il est un meilleur avenir.

Question 2

Pour ma part cette nouvelle m'apprend que selon les familles moins aisées n'ont pas toutes les mêmes choix pour leur enfants, mais qu'après cela ils devront en faire les conséquences pour vivre dans la pauvreté ou ainsi (2) vendre l'enfant pour avoir une somme d'argent et ainsi (3) faire a leur enfant un meilleur avenir.

Chacun des trois « ainsi » anaphoriques crée une anaphore résomptive. L'anaphorique « ainsi » (1) rappelle le propos « les parents de Charlot n'ont pas vendu et donc n'ont pas fait adopté leur enfant ». La référence de l'adverbe anaphorique (2) est plus floue. En effet, il reprend le pronom démonstratif « cela », lui-même anaphorique qui renvoie au propos encore plus à gauche dans le contexte « les familles moins aisées n'ont pas toutes les mêmes choix pour leur enfants ». La syntaxe maladroite de

l'élève n'est pas facilitante. Et, pour le dernier anaphorique, « ainsi » (3), il arrive en cascade de l'autre, montre une conséquence et rappelle « vendre l'enfant pour avoir une somme d'argent ».

Enfin, cet anaphorique fonctionne parfois comme une conclusion, tel l'adverbe *ainsi* dans l'exemple (155).

(155) P3-E02 « Dans le texte A de Victor Hugo on apprend que les femmes étaient souvent seules à élever leurs enfants, “Fantine, fille-mère, a placé sa fille Cosette chez les Thénardier, à Montfermeil” dans ce passage on voit que Fantine est jeune lorsque sa dit “fille-mère” “Elle y gagne tout juste de quoi payer la pension de son enfant” nous comprenons ici que le travail des femmes n'était pas bien payé du tout comme dans le texte B où nous voyons Madame Leroux qui [est] récompens[ée] uniquement d'une médaille d'argent valant 25 francs pour un service de 54 ans dans une ferme, on [la] [c]ite dans le texte “servante de ferme”.
Je trouve que c'est injuste d'être traitée ainsi. »

L'anaphorique adverbial s'inscrit dans une anaphore résomptive de « les femmes étaient souvent seules à élever leurs enfants », « le travail des femmes n'était pas bien payé du tout » et « Madame Leroux qui [est] récompens[ée] uniquement d'une médaille d'argent valant 25 francs pour un service de 54 ans dans une ferme ». L'adverbe est le dernier mot de la phrase et se trouve en fin de démonstration pour la conclure, mais aussi la mettre en relief. Le groupe verbal « être traitée » précédé du présentatif « c'est injuste d' », et suivi de l'anaphorique « ainsi » forment une proposition (« que c'est injuste d'être traitée ainsi ») conjonctive complétive d'un verbe d'opinion « trouve » où l'élève exprime explicitement et de manière appuyée son regard dépréciatif sur le sujet.

Un autre adverbe anaphorique du corpus est intéressant, il s'agit de l'adverbe *là*. L'adverbe est anaphorique quand il exprime un fait, un moment ou un lieu et que ces derniers sont exprimés en amont de cet adverbe. Trois exemples (155), (156) et (157) le montrent.

(156) P1-E25 « Et je peux le dire maintenant, Narcisse a tué Britannicus ! Sur les ordres de qui, personne ne le sait ! Et Narcisse ne s'est pas arrêté là ! Il a tenté de stopper Junie qui est devenue vestale : cet acte lui a valu la mort ! »

(157) P2-E17 « Il était 6 h du matin Thomas venait de se lever dehors la tempête était puissante. Cela faisait quatre jours qu'il était en montagne et cela fut le pire au niveau météo. Une fois prêt il se remit en marche, malgré la neige est le vent il appréciait être là, car il adorait la montagne. »

(158) P3-E07 « Tout le monde se moquait de Fantine, elle n'osait plus sortir de chez elle, “tout le monde la regardait et personne ne la saluait” “dans les petites villes, il semble qu'une

malheureuse nue sous les sarcasmes et la curiosité de tous” On voit là que la femme est rabaissée, salie et méprisée. »

L’adverbe « là » (156) est anaphorique parce qu’il renvoie à un fait : « Narcisse a tué Britannicus ». Quant à l’anaphorique « là » (157), il reprend un lieu « en montagne ». Enfin, dans l’extrait (158), l’adverbe anaphorique renvoie à un moment, celui où « tout le monde se moquait de Fantine, elle n’osait plus sortir de chez elle ». Cependant l’anaphorique adverbial « là » (158) déborde de son sens temporel, il a aussi un impact argumentatif, car il met en évidence la citation du texte d’Hugo où sont exprimées les violences faites à Fantine. Son impact sur la saillance de l’anaphorisé est donc conséquent ;

En conclusion de ce développement sur les anaphoriques adverbiaux, on peut noter que leur présence est rare dans le corpus, 29 occurrences pour 3349 anaphores, mais ils n’en sont pas moins pertinents et didactiquement intéressants. Ils constituent des outils pour assurer la saillance, la cohérence et la cohésion textuelle, ils permettent de traduire des intentions de la personne qui produit.

Les résultats témoignent de compétences rédactionnelles perfectibles pour les lycéen·nes : elles et ils emploient des anaphoriques, mais ces derniers sont assez finalement peu variés. Dans son travail de recherche, K. Bonnemaïson (2018) a montré comment des élèves de 9 à 11 ans procédaient pour assurer une continuité référentielle dans leurs productions. L’anaphorique pronominal (personnel) est dominant. Il en est de même pour les apprenant·es du corpus. Par ailleurs, dans le corpus, les déterminants démonstratifs sont employés pour rappeler des anaphorisés, mais également des références exophoriques. Or, faire bon usage des déterminants anaphoriques n’est pas forcément aisé. (Boch & Rinck, 2015)

Qu’ils soient pronominaux, par déterminant, par substitution nominale, adverbiaux, on a vu que les anaphoriques ne constituent pas seulement de simples outils syntaxiques qui mettent en relation des groupes de mots. Parce qu’ils contribuent à la compréhension des propos et au guidage de la lectrice ou du lecteur, parce qu’ils rendent saillante une référence, parce qu’ils permettent d’exprimer des caractéristiques ainsi que des jugements, ils doivent être considérés comme participants de véritables procédés d’écriture.

CHAPITRE 6 – RÉSULTATS - LES EMPLOIS ANAPHORIQUES DANS LE CORPUS : CAS CONFORMES, REMARQUABLES ET ERREURS

Après avoir présenté au chapitre 5 un panorama des usages anaphoriques dans les textes de lycéen·nes, le présent chapitre est consacré à leur analyse qualitative (cas conformes, remarquables et erreurs) ainsi qu'à celle des impacts des types d'écrits sur leur production.

6.1. Un classement par critères qualitatifs

Les analyses ont permis de catégoriser les anaphoriques selon trois critères qualitatifs (chapitre 4.7.). Quand les anaphoriques correspondent à des emplois courants et normés, ce sont des cas conformes. Dans ce cas, l'anaphorisé est identifiable et l'anaphorique est correct, il respecte les règles morphosyntaxiques et sémantiques. Il y a ensuite les cas remarquables où la référence est identifiable, où l'anaphore comprend une valeur ajoutée c'est-à-dire qu'elle comprend l'usage d'un pronom peu fréquent, d'une mise en exergue particulière d'une caractéristique ou d'un jugement. Enfin, un anaphorique est considéré comme une erreur lorsqu'il ne respecte pas les règles morphosyntaxiques et sémantiques, si c'est un autre anaphorique qui doit être employé. Voici un tableau recensant la répartition du nombre d'anaphoriques selon ces trois critères qualitatifs.

ANAPHORIQUES	cas conformes	Cas remarquables	erreurs	Total
pronominaux	1926	47	104	2077
par déterminant	1088	16	44	1148
par substitution lexicale	198	153	5	356
adverbiaux	4	25	0	29
verbaux	1	0	0	1
Total	3217	241	153	3611
Répartition en %	89,1 %	6,7 %	4,2 %	

Tableau 14 - Répartition qualitative des anaphoriques du corpus

À la lecture du tableau, on constate que 3217 anaphoriques employés sont conformes (89,1 %) contre 153 erreurs (4,2 %). Les cas remarquables (241 occurrences) représentent 6,7 % des anaphores

que l'on peut également opposer aux erreurs. En d'autres termes, on pourrait penser que les lycéen.nes ont plutôt bien réussi (un total de 95,8 % de réussites, si l'on combine les cas conformes et les cas remarquables). Cependant, si les attendus en termes de gestion anaphoriques sont en grande partie respectés, 4,2 % des usages sont fautifs et peu d'emplois (6,7 %) sont remarquables.

Une répartition, exprimée en pourcentage, pour chacun des types d'anaphoriques et selon qu'ils sont des cas conformes, remarquables ou des erreurs, complète ces résultats.

ANAPHORIQUES	cas conformes	Cas remarquables	erreurs
pronominaux	92,7 %	2,3 %	5 %
par déterminant	94,8 %	1,4 %	3,8 %
par substitution lexicale	55,6 %	43 %	1,4 %
adverbiaux	13,8 %	86,2 %	0
verbaux	100 %	0	0

Tableau 15 - répartition (en pourcentage) types d'anaphoriques et cas conformes, remarquables et erreurs

On constate que les lycéen.nes du corpus ont le taux de réussite le plus élevé pour les anaphoriques par substitution nominale (addition du taux des « cas conformes » et de celui des « cas remarquables »), soit 98,6 %. Ces anaphoriques représentent 9,85 % du total des anaphoriques (Tableau 6). Les anaphoriques pronominaux génèrent le taux le plus haut d'erreurs. Ces anaphoriques pronominaux représentent 57,51 % (Tableau 6) des anaphoriques relevés dans le corpus. Ces résultats nous renseignent quant aux compétences anaphoriques et rédactionnelles des élèves. L'anaphorique par substitution nominale, le moins employé par les élèves, est le plus réussi. L'anaphorique pronominal, le plus utilisé, est celui qui génère le plus grand taux d'erreurs.

On retient également le taux le plus élevé pour chacun d'eux : 94,8 % pour les anaphoriques par déterminant et pour les cas conformes, 43 % pour les anaphoriques par substitution lexicale et pour les cas remarquables, 5 % pour les anaphoriques pronominaux et pour les erreurs. Chacun des cas de figure (conforme, remarquable, erreur) est examiné plus en détails dans les sections qui suivent.

6.1.1. Les cas conformes

On vient de voir que les cas conformes représentent une grande part des emplois (89,1 %) dans les productions de lycéen·nes. La répartition (en pourcentage) des types d'anaphoriques pour ces cas conformes est présenté dans le tableau synoptique ci-dessous. L'entrée est différente de celle du tableau précédent (Tableau 15), cette fois c'est la répartition en pourcentage pour une seule catégorie, les cas conformes, qui est visée. Pour chacun des types d'anaphoriques, un exemple issu du corpus est proposé. Cela permettra de constituer un exemplier pour les perspectives didactiques qui seront développées au chapitre didactique.

Anaphoriques pronominaux (60 %)
<p>pronoms personnels</p> <p>(159) P1-E30 « [...] Agrippine se dirig[e] vers la chambre de son fils quand soudain Albine intervient avant qu'<u>elle</u> ne rentre et <u>lui</u> demand[e] [ce qu'elle fait ici.] »</p> <p><i>Les deux pronoms personnels « elle » et « lui » sont anaphoriques ils renvoient à l'anaphorisé « Agrippine ». Leur forme est différente, car leur fonction n'est pas la même, « elle » est sujet et « lui » complément d'objet indirect.</i></p>
<p>pronom en</p> <p>(160) P1-E28 « [...] je suis là aujourd'hui pour que plus aucune femme soit victime de chantage pareil. J'<u>en</u> ai [extrêmement] souffrer[t] ! »</p> <p><i>La proforme personnelle « en » renvoie à l'anaphorisé (un fait) « chantage ».</i></p>
<p>pronom y</p> <p>(161) P3-E37 « Enfin, nous remarquons que les femmes acceptent leur sort et s'<u>y</u> résignent. »</p> <p><i>Le pronom personnel « y » renvoie à l'anaphorisé « sort »</i></p>
<p>pronoms relatifs</p> <p>(162) P4-E40 « Celle qui m'aime » est une femme avec une robe blanche <u>qui</u> est payée pour sourire et envoyer des baisers. »</p> <p><i>Le pronom relatif « qui » est anaphorique, il reprend « une femme avec une robe blanche », il occupe la fonction de sujet « est » dans la proposition subordonnée relative. L'usage est correct.</i></p>

(163) P4-E06 « La vision de la société **que** propose cette nouvelle est que à cet époque on distinguer directement les riches des pauvres [...] »

Le pronom relatif « que » est anaphorique, car il renvoie à l'anaphorisé « La vision de la société », il est complément d'objet de « propose ».

(164) P2-E06 « Sa mère tourna puis s'arrêta devant un petit chalet bordé d'un lac **dont** on ne voyait pas la fin. »

Le pronom relatif « dont » renvoie à l'anaphorisé « un lac, il est complément du nom « la fin ». Le pronom relatif est anaphorique.

pronoms démonstratifs

(165) P4-E12 « [...], mais certains le font pour gagner un peu d'argent, mais **c'**est mal vu. »

Le pronom démonstratif « c' » est la forme élidée de ce. Il est anaphorique, car il reprend l'idée de vendre son enfant (le) pour « gagner de l'argent »

Anaphoriques par déterminant (33,8 %)

Article défini

(166) P3-E38 « Ces auteurs révèlent un témoignage précis et réaliste. Grâce à cette enquête sociale **les** auteurs révèlent les conditions féminines du XIXe siècle. »

L'article défini anaphorique « les » permet de renvoyer à l'élément précédent de la chaîne de référence « ces auteurs ». Il indique que l'on connaît (anaphore mémorielle ou cognitive) qui sont les auteurs en question (en l'occurrence V. Hugo, G. Flaubert et J-K Huysmans)

Déterminant démonstratif

(167) P2-E21 « Cela faisait trois ans qu'il était devenu berger et il adorait **ce** métier, pour rien au monde il ne le changerait. »

<p><i>Le déterminant démonstratif anaphorique « ce » combiné au nom « métier » renvoie à l'anaphorisé « berger » pour indiquer que le métier du personnage est berger.</i></p>
<p>Déterminant possessif</p> <p>(168) P4-E37 « Elle fait les frais de ce qu'elle pensait bien pour <u>son</u> garçon »</p> <p><i>Le déterminant possessif « son » est anaphorique, il indique que le garçon est à « elle ».</i></p>
<p>Anaphoriques par substitution lexicale (6,1 %)</p>
<p>(169) P2-E21 « Cela faisait trois ans qu'il était devenu berger et il adorait ce <u>métier</u>, pour rien au monde il ne le changerait. »</p> <p><i>Le nom « métier » est un hyperonyme de « berger », c'est un anaphorique par substitution lexicale.</i></p>
<p>Anaphoriques adverbiaux (0,1)</p>
<p>(170) P1-E25 « Et je peux le dire maintenant, Narcisse a tué Britannicus ! Sur les ordres de qui, personne ne le sait ! Et Narcisse ne s'est pas arrêté <u>là</u> ! »</p> <p><i>L'adverbe « là » renvoie au fait que « Narcisse a tué Britannicus ». Il est anaphorique, l'anaphore produite est résomptive.</i></p>

Tableau 16 - Exemples d'anaphoriques conformes

Pour les anaphoriques conformes, 60 % sont des anaphoriques pronominaux, 33,8 % des anaphoriques par déterminant, 6,1 % des anaphoriques par substitution lexicale et 0,1 % des anaphoriques adverbiaux.

6.1.2. Les cas remarquables

Parmi les 3611 anaphoriques du corpus, 241 anaphoriques constituent des cas remarquables, parmi eux 153 sont des anaphoriques par substitution lexicale. Ainsi les anaphoriques par substitution lexicale représentent 63,5 % des cas remarquables. On a vu (4.7.2. Analyser les emplois anaphoriques : conformes, exemples de réussite et erreurs.) qu'un emploi anaphorique constitue un cas remarquable quand la référence à l'anaphorisé est correcte (comme un cas conforme) et qu'en même temps cet emploi se distingue des cas conformes anaphoriques par une construction singulière. Il révèle une gestion plus fine, moins commune des anaphoriques, il montre des qualités dans la compétence rédactionnelle.

Ainsi, dans l'extrait (171) l'ambiguïté sémantique créée par l'anaphorique par substitution nominale (analysée au chapitre 5.3) « l'histoire » ne malmène pas celle ou celui qui lit, mais l'amène à se questionner et constitue ici un cas remarquable.

(171) – P4-E26 « L'histoire raconte le choix de deux familles [...]. »

En effet « l'histoire » fait référence à la nouvelle *Aux champs*. Cependant on passe du contenant « la nouvelle » au contenu « l'histoire ». Il se trouve également un glissement vers l'histoire, non pas uniquement vers ce qui s'est passé, mais probablement vers ce qui s'est mal passé. L'élève joue ici avec la polysémie du mot « histoire ».

De plus, quand pour rappeler que Néron est empereur, l'élève utilise une périphrase :

(172) P1-E23 « **Un homme à la tête du pouvoir** qui va faire basculer [...]

cet-te élève utilise un synonyme qui enrichit son propos et met en valeur le pouvoir de la fonction qu'occupe Néron. C'est pourquoi l'expression anaphorique est considérée comme un anaphorique remarquable.

Analysons d'autres cas remarquables. Dans la question sur un groupement de textes (P3) il est question de différentes femmes, Fantine dans le texte de V. Hugo, Catherine Leroux dans celui de G. Flaubert et les Sœurs Vatard pour J. Huysman. Ces femmes endurent des conditions de travail excessivement difficiles et se trouvent dans la précarité ou la pauvreté, ce que l'élève traduit (173) par la reprise anaphorique « toutes les femmes non bourgeoises ».

(173) P3-E08 « [...] nous pouvons aussi observer que **toutes les femmes non bourgeoise**, devait faire face à la pauvreté et au dur et pénible travail. »

Les quatre personnages-femmes sont caractérisés par les ajouts de la négation et de l'adjectif. Ces femmes représentent un ensemble de femmes identifiable grâce au quantifieur « *toutes* ».

Le fait d'expanser le syntagme anaphorique peut être remarquable. La reprise anaphorique est en premier lieu déclenchée par un déterminant anaphorique, lequel déterminant est suivi par un second anaphorique par substitution nominale expansée. Ce second anaphorique, on l'a vu précédemment, offre des caractéristiques sur l'anaphorisé, l'enrichit. Cet anaphorique peut ainsi révéler un cas remarquable. Voici des exemples, où les anaphoriques par substitution lexicale expansés expriment l'opinion de la personne qui les a produites.

(174) P1-E42 « Un démon au titre d'empereur qui fait subir et élimine les gêneurs de sa vie. »

(175) P1- E41 « Un homme sans scrupule, sans pitié qui parfois dépasse les limites. »

(176) P1-E13 « [...] un tel monstre peut-il vraiment aimer ? »

Néron caractérisé par son pouvoir en (172) n'a plus le même visage quand les lycéen·nes utilisent des anaphoriques remarquables pour le décrire (174) à (176). Les élèves jugent le personnage de Néron et expriment leur jugement en insérant dans l'anaphorique des termes négatifs « démon » « sans scrupule » et « monstre » ou des propositions subordonnées relatives « qui fait subir et élimine », « qui parfois dépasse les limites ».

Quand l'anaphorique par substitution nominale ne relève pas d'une relation de synonymie, mais d'une caractérisation nouvelle ou d'une caractérisation exprimant un jugement ou quand il y a l'insertion d'une expansion nominale dans l'expression anaphorique, on a souvent affaire à un cas remarquable, car les propos sur l'anaphorisé sont étayés et ne relèvent pas d'un simple rappel pour maintenir la référence.

Un anaphorique par substitution lexicale peut aussi être précédé d'un déterminant démonstratif (également anaphorique). Cette association entre un déterminant démonstratif () et d'une substitution nominale dans l'expression anaphorique a pour effet de rendre saillante la référence ainsi que la caractérisation de cette dernière. Si cette expression anaphorique fonctionne comme celles que l'on vient de voir, elle se trouve en plus renforcée du fait du démonstratif. De cette manière, voici comment des élèves ont anaphorisé la mort de Britannicus (le moment ou l'événement) :

(177) P1-E47 « Pour éclaircir ce mystère nous accueillons Néron. »

(178) P1-E36 « Je vais vous raconter cette épouvantable soirée. Un banquet avait été organisé »

(179) P1-E25 « [...], mais certains avaient compris ce plan diabolique. »

Chacune des expressions anaphoriques pointe un jugement différent. Avec « ce mystère » (177) l'élève remet en question un malaise courant de Britannicus qui cette fois s'est avéré fatal et suggère autre chose : la mort a une autre cause. Cette idée est bien avancée en (179), l'assassinat était prémédité : « ce plan diabolique ». Alors que l'expression anaphorique en (178), « cette épouvantable soirée » caractérise davantage le moment plutôt que la mort de Britannicus. Le déterminant démonstratif anaphorique démultiplie l'effet de la substitution lexicale. Ces exemples montrent une gestion des anaphoriques se distinguant des cas conformes, car les anaphoriques participent non seulement à la cohérence textuelle et à la saillance, mais également à l'argumentation des propos.

Si les anaphoriques par substitution lexicale représentent 153 des 241 (soit 63,5 %) des exemples remarquables, 47 anaphoriques pronominaux du corpus sont également recensés comme remarquables (Tableau 14). Ces anaphoriques sont donc très peu utilisés (et correctement employés) par les lycéen·nes. En voici trois exemples :

(180) P4-E38 « Ce choix elle en a fait une fierté »

(181) P4-E39 « Mais il y a certaines choses pour lesquelles même l'argent ne suffit pas. »

(182) P4-E48 « [...] Charlot reproche à sa mère l'acte dont elle s'est tant vantée, dont elle était tant fière. »

Les anaphoriques « en » (proforme personnelle) et « dont » mettent en relief le choix de la mère du personnage de Charlot, à savoir ne pas vendre son enfant et *lesquelles* renvoie à ce que l'argent ne peut acheter. Leur emploi est correct. Leur action langagière dans la production et leur rareté dans le corpus en font des cas remarquables.

C'est aussi parce qu'il engendre une anaphore résomptive, dont les contours sont identifiables, qu'un anaphorique peut être remarquable. C'est le cas du pronom *ceci* dans l'extrait (170).

(183) P4-E39 « Le dénouement de cette nouvelle est cruel. En effet, à la fin Charlot reproche à ses parents de ne pas l'avoir vendu, de l'avoir privé d'un avenir radieux et de l'avoir fait grandir dans la pauvreté et la misère. Les reproches de Charlot sont cruels. Ses parents pensaient faire ce qui était le mieux pour son bonheur. Les Tuvaches ont préféré l'amour pour leur enfant que l'argent. Charlot reproche donc à ses parents de l'avoir trop aimé, de l'avoir gardé et de s'être occupés de lui. Ceci doit être horrible à entendre pour une mère.

En effet, le pronom « ceci » reprend ici un certain nombre de propos, l’anaphore est résomptive. De plus, elle est conclusive. Elle est la somme de différents propos, les résume en un pronom et se place en toute fin de réponse.

L’intérêt de distinguer les cas remarquables est didactique. Plusieurs caractéristiques m’ont permis d’identifier des cas remarquables dans le corpus :

- quand l’anaphorique par substitution nominale ne relève pas d’une relation de synonymie, mais d’une caractérisation nouvelle ou d’une caractérisation exprimant un jugement
- quand un anaphorique par substitution nominale est expansé
- quand un anaphorique par substitution lexicale est précédé d’un déterminant démonstratif également anaphorique.
- quand un présentatif met en valeur l’anaphorique par substitution lexicale.
- par l’emploi correct d’un pronom peu courant
- quand l’anaphorique engendre une anaphore résomptive dont les contours sont identifiables.

6.1.3. Les erreurs

Intéressons-nous maintenant aux erreurs anaphoriques. Rappelons les différentes catégories de la typologie établie au chapitre 4 (voir aussi p. 72). L’erreur peut être :

- une erreur d’ancrage (EA)
- une erreur de proximité anaphorique-anaphorisé (ER)
- une erreur lexicale (EL)
- une erreur pronominale (EP)
- une erreur de déterminant (ED)

Les erreurs anaphoriques les plus fréquentes dans le corpus sont pronominales (EP), ce qui s’explique d’abord par le fait que les anaphoriques pronominaux sont les plus fréquentes. Il convient cependant d’affiner les résultats, on compte 104 erreurs pronominales sur les 153 erreurs (autrement dit 68 % des erreurs sont des EP), 105 erreurs parmi les 2077 anaphoriques pronominaux (autrement dit 5 % des anaphoriques pronominaux sont des erreurs.

Le genre de l’anaphorisé peut générer des erreurs pronominales ; la « personne » devient « il », la « société » ou la « famille » devient « ils », enfin « on » devient un pluriel. C’est ce type d’erreur que commet l’élève dans l’extrait (184).

(184) P4-E09 « On peut donc dire que cette société est manipulée par l'argent et qu'*ils peuvent faire n'importe quoi pour s'en procurer. »

L'emploi de « ils » pour reprendre « cette société » est doublement erroné, pour le genre et pour le nombre. C'est la forme *elle* qui est attendue. Peut-être est-ce le nombre d'individus suggéré par « cette société » qui a induit l'élève en erreur.

Une autre source d'erreur anaphorique pronominale (EP) est l'homophonie (EP3). Deux formes se prononcent, se lisent, s'entendent de la même façon, mais leur graphie diffère (*erreurs à dominante morphogrammique grammaticale*, Catach, 1992). Pour illustrer ces erreurs, voici trois extraits (172), (173) et (174).

(185) P3- ENR3 « Victor Hugo montre *sa dans Les Misérables [...] »

(186) P1-E05 « [...] et lui dit *quelle n'épouserait jamais Néron. »

(187) P1-E19 « [...] amoureux de Junie, mais hélas *se n'est pas réciproque [...]

Les trois mots existent, mais ce sont leur homophone grammatical qui est attendu. Pour l'extrait (185) il y a une confusion avec le déterminant possessif « sa », c'est le pronom démonstratif *ça* qui conviendrait (ou sa forme non contractée, cela). Pour la forme « quelle » (186), la confusion vient du fait que l'élève n'a écrit qu'un mot « quelle » alors qu'il faut la conjonction de subordination *que* contractée en *qu'* du fait de la présence du pronom personnel *elle*. Enfin pour l'extrait (187), l'élève se trompe entre le pronom réfléchi *se* et le pronom démonstratif *ce*. Certaines erreurs proviennent de l'homophonie d'un pronom et d'un déterminant. Ainsi trouve-t-on des erreurs du même type pour l'anaphorique par déterminant.

C'est parfois un pronom homophone du déterminant (ED) qui est employé à la place du déterminant attendu, comme dans les exemples (188) et (189).

(188) P1 -E13 « Néron a révélé *ça véritable nature. Usurpateur, tyran, destructeur, [...] »

(189) P3 -E25 « Chaque chapitre de *c'est trois romans nous montre l'excès [...] »

A contrario de l'exemple (185), pour le (188) c'est le déterminant possessif *sa* qu'il convient d'employer à la place du pronom erroné « ça ». Enfin, les homophones *ces* et *c'est* ont induit en erreur l'élève de l'exemple (189). C'est le déterminant démonstratif *ces* qui est correct. Cependant ces homophones *ces* et *c'est* sont à compléter : il en manque un autre pour former le trinôme *ses, ces* et *c'est*. Si les deux formes graphiques *ces* et *c'est* n'appartiennent pas à la même classe grammaticale, cela se complique

pour *ces* et *ses* qui sont tous les deux des déterminants, le premier est un déterminant démonstratif et l'autre possessif. Une confusion sur le déterminant que l'on retrouve ici :

(190) P4-E28 « [...] cruel pour Charlot et pour *ces parents, [...] »

La syntaxe est un levier pour expliquer l'erreur dans « c'est trois romans » (189) et justifier le choix du déterminant. Par contre, pour l'exemple de « *ces parents* » (190) le recours au contexte gauche est nécessaire. En effet, syntaxiquement, le déterminant démonstratif n'est pas faux en soi, il pourrait se justifier dans un autre contexte. Cependant au vu du contexte gauche, il ne convient pas d'un point de vue sémantique puisqu'il est question des parents de Charlot, il faut employer le déterminant possessif.

De plus, la réalisation phonique de la liaison conduit des élèves à commettre des erreurs orthographiques sur le déterminant :

(191) « *Cette acte [...] »

(192) « *Cette attentat [...] »

(193) « *Cette homme [...] »

(194) « *Cette excès »

Le déterminant démonstratif *cet* a été employé 24 fois en tant qu'anaphorique ; 9 fois les élèves se sont trompés. Après les confusions homophoniques, ces erreurs-là représentent un quart des erreurs pour les anaphoriques par déterminant. L'orthographe est source de nombreuses erreurs pour les déterminants. Néanmoins, ces erreurs ne perturbent pas la compréhension comme d'autres (erreur sur le genre ou le nombre de l'anaphorisé) pourraient le faire.

Plus rarement, les erreurs anaphoriques de déterminant sont générées par une confusion de personne pour le déterminant possessif, notamment celui déclenché par le pronom *on*.

(195) « Pour finir, on vend *nos enfants à des inconnus. »

Le déterminant possessif attendu est « *ses* », le pronom *nous* proche sémantiquement du *on* provoque ce glissement et cette erreur.

Puisqu'il est question d'erreurs moins fréquentes, il convient de présenter les erreurs anaphoriques « de proximité référentielle ». Elles sont corrélées à des problèmes syntaxiques. Ainsi, une difficulté pour organiser la phrase peut participer à des emplois erronés de l'anaphorique tel qu'on le voit dans l'extrait suivant.

(196) P4-E « [...] dans cette histoire celui qui cherche l'amour va voir une prostituée et l'appelle celle qui m'aime cela se passe en ville dans des rues la nuit et *ils sont très attirés

quand des hommes passent devant cette vitre. La société d'avant était vraiment différente de celle d'aujourd'hui. »

Le pronom « *ils » entre en conflit du fait de la syntaxe avec « celui qui cherche l'amour ». La mauvaise syntaxe de l'élève provoque cette erreur. La première conjonction « et » coordonne d'abord « va voir une prostituée » et « l'appelle celle qui m'aime ». L'absence de ponctuation pose problème « cela se passe en ville dans les rues la nuit » crée une rupture qui fait que la deuxième coordination avec « et » de « ils » et l'anaphorique « celui qui cherche comme l'amour » trop éloigné devient ambigu. On attend « il » (« celui qui cherche l'amour »), l'élève écrit « ils » (« des hommes qui passent devant cette vitrine »).

Moins problématique d'un point de vue syntaxique, cet exemple n'en reste pas moins confus :

(197) P4-E « [...] la famille de Jean l'a vendu pour mieux vivre et Charlot aurait préféré être vendu à la place de Charlot pour vivre dans "le luxe" comme *lui. Il aurait voulu la vie qu'il n'a pas. »

D'un point de vue sémantique, on comprend que « *lui » renvoie à Jean (« l' »). Cependant la proximité référentielle de « Charlot » fait que la référence syntaxique ici, erronée, est « Charlot ». Cette présentation des erreurs anaphoriques va aussi alimenter les perspectives didactiques au chapitre 7.

Cette première sous-section (6,1) avait pour objectif d'analyser les emplois anaphoriques selon trois catégories. La majorité des anaphoriques sont conformes. Les anaphoriques par substitution lexicale sont assez peu employés, cependant quand ils le sont, ils constituent souvent des cas remarquables. Quant à l'analyse des erreurs, elle montre que l'anaphorique pronominal engendre des erreurs ainsi que l'homophonie de certains pronoms et déterminants. Ce sont là les principales sources d'erreurs anaphoriques. Aucune erreur anaphorique lexicale ni de proximité référentielle ne sont commises. Cela interroge sur la prise de risque des élèves qui semblent rester sur des terrains et des habiletés connues. Enfin, le croisement entre le point de vue qualitatif et le type d'anaphorique révèle que le plus grand nombre de cas remarquables (153) sont des anaphoriques par substitution lexicale, que 104 des 153 erreurs anaphoriques sont réalisées lors de production d'anaphoriques pronominaux (en même temps ce sont les anaphoriques privilégiés). À partir de ces données, il est pertinent de questionner ce qui influence la gestion des anaphoriques, en particulier le type de productions d'écrits.

6.2. Le type de production d'écrit engendre des emplois particuliers

Le tableau 17 ci-dessous présente la répartition qualitative des anaphoriques selon les différents types de productions scolaires.

	cas conformes	cas remarquables	erreurs	Total anaphoriques
P1- L'article de presse	881	130	47	1058
P2 - L'incipit	295	18	5	318
P3 - La question sur le groupement de textes	942	42	78	1062
P4 - L'évaluation de compréhension-opinion de lecture	1099	51	23	1173
	3217	241	153	3611

Tableau 17 - Répartition qualitative des anaphoriques du corpus

Pour rappel, les résultats pour la l'incipit (P2) ne concernent qu'une classe et non les deux. C'est pourquoi, ils sont indiqués, mais n'entrent pas dans la comparaison des différentes productions. Les anaphoriques conformes occupent une large part pour chacune des productions. Pour l'article de presse (P1), 881 des 1058 anaphoriques sont conformes (83,3 %), pour l'incipit (P2) les anaphoriques conformes représentent 92,7 %, pour la réponse à une question sur un groupement de textes (P3) 88,7 % et pour l'évaluation de compréhension-opinion de lecture (P4) 93,7 %. Les écarts entre les productions (P1), (P3) et (P4) pour les anaphoriques conformes ne sont pas vraiment marqués.

Par contre, selon la production scolaire demandée aux élèves, les résultats diffèrent au plan qualitatif. En effet, au niveau des cas remarquables et des erreurs, les différences se creusent. Les élèves produisent davantage de cas remarquables dans la P1 (12,3 %) qu'en P3 (4 %) ou qu'en P4 (4,3 %). Quant aux erreurs, elles sont plus nombreuses en P3 (7,3 %) qu'en P1 (4,4 %). Or, ce qui distingue les productions 3 et 4 des productions 1 (et 2) est leur proximité ou pas avec un exercice de type baccalauréat. Les productions 3 et 4 (réponse à une question sur un groupement de textes et l'évaluation compréhension-opinion de lecture) correspondent à des tâches demandées lors des épreuves anticipées de français du baccalauréat. Une des commandes possibles pour l'épreuve écrite

(et celle qui est la plus souvent choisie par les candidats) est de commenter et de rédiger ce commentaire. Les productions P3 et P4 en sont des entraînements. Mais, les types de productions 1 et 2 (l'article de presse et l'incipit) occupent, après la dernière réforme du lycée, un rôle d'écrits pour apprendre. Ce sont des écrits d'appropriation non représentés aux épreuves du baccalauréat. Ainsi, la production 1, la plus éloignée d'un sujet de type baccalauréat dans notre corpus, révèle un taux de réussite (cas remarquables) plus élevé que celles, P3 et P4, qui constituent des initiations et entraînements du baccalauréat. Les élèves osent moins dans ces productions initiant aux exercices du baccalauréat (P3 et P4) du corpus, où la méthodologie et la modélisation sont les plus ancrées. Par contre, les reprises anaphoriques les plus fréquentes sont les anaphores pronominales et par déterminant, qui on l'a vu, sont les mieux représentés dans le corpus.

Ainsi, les plus belles réussites de notre corpus se trouvent dans les productions scolaires les plus éloignées de l'exercice du baccalauréat. La commande de rédiger un article de presse people au sujet d'un des personnages de la pièce de théâtre Britannicus a conduit les élèves à produire 130 cas remarquables. Cette commande, certes scolaire, mais non reconnue comme type baccalauréat, a permis d'engager les élèves en tant qu'auteur-es et dépasser la posture d'élèves répondeur-es qu'elles ou qu'ils ont adoptée pour les autres commandes (P3 et P4) du corpus. Cet engagement a permis aux élèves de s'écarter un peu des chemins battus, d'exprimer une singularité anaphorique. On peut penser également que le fait aussi d'écrire un texte polémique ou au moins engagé a porté les élèves à exprimer un jugement. L'écriture argumentative appelle des stratégies, telle que la mise en saillance d'une référence par une reprise anaphorique, le choix d'anaphoriques moins courants et des constructions anaphoriques singulières et riches.

6.3. Des portraits de lycéen.nes

Il n'est pas possible d'établir une typologie recouvrant tous les profils d'usages anaphoriques des lycéen.nes, trop de variables sont présentes dans le corpus. Les critères pour définir un classement demanderaient un recueil de données plus vastes pour affiner et confirmer des critères de classement par profils d'élèves. Cependant, tous les élèves ne produisent d'anaphoriques remarquables et tous les élèves ne font pas d'erreurs anaphoriques. D'autres, par contre, produisent beaucoup (ou au-dessus de la moyenne du corpus) d'erreurs anaphoriques ou de cas remarquables. Certain-es apprenant-es se distinguent ainsi.

6.3.1. Les élèves et les erreurs anaphoriques

Les erreurs anaphoriques représentent 4,2 % des anaphoriques produits (153 pour 3611) dans les quatre productions. Pour calculer le nombre d'erreurs anaphoriques par élève sur un même nombre de copies, l'incipit (P2) n'est pas intégré dans le calcul et seul-es les élèves ayant rédigé les textes en P1, P3 et P4 sont observés. La moyenne de ces élèves-là est de 3,64 erreurs.

	P1	P3	P4	Total
E01	3	0	1	4
E02	2	2	1	5
E03	1	4	0	5
E04	0	0	1	1
E05	4	1	1	6
E06	1	1	0	2
E07	0	0	0	0
E08	5	0	1	6
E09	1	1	1	3
E10	2	3	0	5
E11	1	4	0	5
E12	1	4	0	5
E13	2	0	0	2
E14	1	1	0	2
E15	0	2	0	2
E16	2	1	0	3
E17	2	0	0	2
E18	1	2	0	3
E19	1	0	1	2
E20	3	2	2	7
E21	0	3	0	3
E22	0	0	0	0
E23	2	5	0	7
E24	0	4	1	5
E25	0	3	1	4
E26	0	0	0	0
E29	0	1	0	1
E30	0	2	1	3
E31	0	0	1	1
E32	1	0	2	3
E34	0	3	1	4
E35	0	2	4	6
E37	0	1	0	1
E38	2	0	0	2
E39	1	1	0	2
E41	0	3	0	3
E43	0	16	3	19

Tableau 18 - Répartition des erreurs anaphoriques élèves/type de productions

Les erreurs anaphoriques concernent tou-tes les élèves sauf trois (E07, E22, E26) qui ne font aucune erreur. Neuf élèves font entre 5 et 6 erreurs anaphoriques. Le nombre maximal d'erreurs est de 19 pour l'élève E44. Les élèves E23 et E20 commettent chacun 7 erreurs anaphoriques.

6.3.2. Les élèves et les cas remarquables

Il convient également de s'intéresser aux élèves du point de vue de leurs usages d'anaphoriques remarquables. Les mêmes conditions (les élèves ayant rédigé les textes en P1,P3 et P4) sont appliquées pour analyser les anaphoriques remarquables.

	P1	P3	P4	Total
E01	2	0	1	3
E02	1	0	1	2
E03	1	0	0	1
E04	1	0	0	1
E05	1	4	0	5
E06	3	1	0	4
E07	6	1	1	8
E08	4	1	1	6
E09	2	0	3	5
E10	4	1	1	6
E11	3	2	1	6
E12	0	2	0	2
E13	1	0	1	2
E14	3	1	0	4
E15	6	0	0	6
E16	4	2	0	6
E17	3	0	0	3
E18	4	0	0	4
E19	6	3	0	9
E20	3	1	0	4
E21	2	0	0	2
E22	4	2	0	6
E23	2	1	0	3
E24	2	0	0	2
E25	6	1	0	7
E26	2	2	3	7
E29	4	2	2	8
E30	0	3	0	3
E31	2	2	0	4
E32	0	0	0	0
E34	2	1	0	3
E35	0	0	0	0
E37	6	0	0	6
E38	1	1	0	2
E39	2	0	0	2

E41	2	0	0	2
E43	3	0	0	3

Tableau 19 - Répartition des réussites anaphoriques élèves/type de productions

La moyenne d'anaphoriques remarquables par élève est de 3,97. Deux élèves (E35) et (E32) n'en produisent aucun. Dix élèves ont produit entre 5 et 7 anaphoriques remarquables, trois en réalisent 8 ou 9. Pour dix élèves, la rédaction de l'article de presse a permis de produire des anaphoriques remarquables alors que leurs deux autres productions n'en contiennent aucun.

En comparant les résultats des élèves pour les erreurs et les cas remarquables, certains élèves se distinguent. En effet, les élèves E07, E22 et E27 ne font aucune erreur anaphorique et se trouvent parmi celles et ceux qui produisent le plus grand nombre d'anaphoriques remarquables. L'inverse cependant n'est pas vrai, les élèves ayant commis le plus grand nombre d'erreurs ne sont pas celles et ceux qui ne réalisent aucun cas remarquable.

En conclusion de ce chapitre, on retient que dans le corpus les cas conformes sont très majoritaires (89,1 %) parmi les anaphoriques produits. Les cas remarquables (6,7 %) et les erreurs anaphoriques (4,2 %) occupent à eux 11 %. Pour les erreurs anaphoriques, l'orthographe grammaticale (confusion entre homophones grammaticaux) engendre un bon nombre d'erreurs. Quant aux cas remarquables, ils proviennent d'anaphoriques par substitution lexicale, d'association de deux anaphoriques et de l'usage d'anaphoriques moins courants. Enfin, pour le corpus, le type de production a un impact sur les anaphoriques : un écrit scolaire non représenté dans les exercices de type baccalauréat engendre davantage de cas remarquables. Il se trouve quelques élèves qui ne font aucune erreur anaphorique ou plus que la moyenne. Le même constat vaut pour les anaphoriques remarquables. Aucun élève n'a produit que des anaphoriques conformes. Enfin, les trois élèves qui n'ont fait aucune erreur anaphorique se placent également parmi les lycéen·nes qui ont produit le plus d'anaphoriques remarquables. L'inverse n'est pas relevé.

CHAPITRE 7 - DES PERSPECTIVES DIDACTIQUES

On a vu que les anaphoriques participent à la cohérence textuelle, s'inscrivent dans les compétences rédactionnelles et relèvent des normes de l'écrit. Un enchaînement de phrases ne fait pas un texte (Garcia-Debanc, 2021). Enseigner les anaphoriques constitue donc un enjeu didactique. L'analyse du corpus a permis de montrer que l'emploi des anaphoriques est conforme (reprise de l'anaphorisé correcte d'un point de vue sémantique et syntaxique). L'anaphorique pronominal, notamment le pronom personnel (3ème personne singulier ou pluriel), occupe une place privilégiée dans les emplois anaphoriques. D'autres pronoms par contre ne sont que très rarement ou pas utilisés, c'est le cas de *dont*, *auquel*, *en*, *y*, par exemple. Il en est de même pour d'autres anaphoriques comme les déterminants quantifieurs tels que *certain-es*. Ces anaphoriques peu utilisés doivent être enseignés afin que les élèves étoffent leur bagage lexical d'anaphoriques et en affinent l'emploi dans leurs productions. Il convient aussi de ne pas omettre les anaphoriques par substitution nominale qui constituent souvent des cas remarquables dans le corpus. En effet, la mise au jour pour les élèves de ces cas remarquables ainsi que la correction de leurs erreurs anaphoriques constituent deux pistes d'apprentissage complémentaires. Les explorer permet d'analyser les fonctionnements des anaphoriques ainsi que de développer les compétences rédactionnelles des élèves.

Ce dernier chapitre est dédié aux perspectives didactiques, en fonction des résultats des chapitres précédents. Il est organisé selon six propositions didactiques.

7.1. Repérer les anaphoriques

Pour étudier les anaphoriques, il convient de les repérer. Cela implique d'observer les chaînes de référence dans le texte, car cette observation permet de mettre en exergue comment les anaphoriques participent aux rappels des anaphorisés. Ainsi, comme on le fait pour marquer les chaînes d'accord (Brissaud, Cogis, Jaffré, Pellat & Fayol, 2011), il est nécessaire de rendre visibles les chaînes de référence. L'outil SACR, que j'ai utilisé pour l'annotation du corpus afin d'en tirer des données quantifiables, offre des possibilités visuelles exploitables pour montrer les anaphoriques.

[#1] Le corpus soumis à notre analyse est composé des quatre textes suivants : « avant-propos à la Comédie humaine » 1842 de Honoré de Balzac, « préface à Germinie Lacerteux » 1865 des frères Goncourt, « préface Rougon Macquart » 1871 de Émile Zola et enfin « le Roman » est un extrait de « Pierre et Jean », 1887 de Guy de Maupassant. À l'appui de **Corpus** ces quatre textes parlant de la société au XIXe siècle, il s'agira ici de savoir si dans **Corpus** les textes précédents les rôles essentiels du **Romancier** romancier est d'expliquer dans quel monde **Romancier** il vit. Sachant que **Corpus** les quatre textes parlent de **SociétéXIX** la société différemment. Dans **Corpus** les quatre extraits **Romanciers** les romanciers parlent essentiellement de **SociétéXIX** la société au XIXe siècle, **Romanciers** chaque écrivain a une manière différente de **SociétéXIX** l'exprimer.

Figure 8 - Capture d'écran d'un extrait de l'annotation de la production P1-E12 via SACR

Dans cette annotation, les anaphoriques sont encadrés et, chacun des anaphorisés possède sa couleur. La couleur permet de distinguer les différentes chaînes d'anaphoriques. Le cadre à gauche rappelle l'anaphorisé, cela offre l'avantage d'avoir toujours en mémoire la référence. On a une vision à la fois globale et annotée de la production. Dans le cas présent, on visualise quatre chaînes d'anaphoriques : « Corpus » en rouge, « Romancier » en jaune, « SociétéXIX » en orange et « Romanciers » en vert. Cet extrait est intéressant parce qu'il permet d'aborder facilement la notion de chaîne de référence. La première d'anaphoriques renvoie à l'anaphorisé « le corpus soumis à notre analyse » qui sont les tout premiers mots de la production. Elle permet d'indiquer que les chaînes de référence commencent dès les premiers mots ou les premières lignes. La deuxième chaîne « Romancier » et la quatrième « Romanciers » permettent de voir l'emploi générique (le romancier) et l'emploi spécifique (des romanciers) d'un même terme, où les marques du nombre renvoient à des signifiés différents, respectivement ici à la personne qui écrit des romans et aux romanciers Balzac, Maupassant, les frères Goncourt et Zola. Cette analyse est nécessaire pour accéder à la compréhension des anaphoriques et ce afin de se référer au bon anaphorisé. Elle offre l'opportunité de montrer comment la marque du nombre change les renvois à l'anaphorisé. Une vigilance qu'il convient de maîtriser en production d'écrit pour assurer la cohérence de son texte et ne pas perdre sa lectrice ou son lecteur. La troisième chaîne « SociétéXIX » quant à elle montre une alternance « la société au XIX »/« la société »/« la société au XIX » et un anaphorique pronominal « l' ». Le deuxième anaphorique « la société » occupe la place centrale, il n'est alors pas nécessaire de répéter « du XIX » pour comprendre qu'il s'agit de la société du XIXe siècle. L'ellipse peut être expliquée par cette position. S'interroger sur le choix des anaphoriques relevés amène les apprenant·es à observer, formuler des hypothèses et les place ainsi dans une posture active de recherche et d'apprentissage. Ces apprenant·es développent de cette manière des connaissances quant aux anaphoriques. Les repérer et les reconnaître est un pas vers l'appropriation. De plus, partir de leurs productions pour réaliser cet

apprentissage permet aussi à la praticienne ou au praticien de faire monter ses élèves en compétences rédactionnelles.

Il est également possible avec SACR de générer une autre présentation des chaînes de référence.



Figure 9 - Une représentation des chaînes de référence générée via SACR de la production P1-E12

La première fois où sont abordées les chaînes d'anaphoriques en relevé visuel, il est judicieux de ne montrer qu'une seule chaîne afin que la mise en relief soit bien plus lisible. Ainsi, on ne montre que la chaîne de l'anaphorisé « corpus », car elle comporte le plus grand nombre d'occurrences. Les mots « quatre » et « textes » sont employés trois fois tout comme l'article défini « les », seuls les termes « extraits » et « ces » n'apparaissent qu'une fois. Deux anaphoriques par déterminant sont relevés (l'article défini « les » et le déterminant démonstratif « ces »). La première reprise se fait via le déterminant démonstratif anaphorique. L'anaphorisé rend de nouveau saillant l'anaphorisé « [de] quatre textes ». Ensuite, place à l'article défini. La répétition de « les » s'explique par la proximité des syntagmes, la personne qui lit a en mémoire l'anaphorisé. Enfin, si les termes « quatre » et « textes » sont répétés, nous n'en ressentons aucune lourdeur. En fait le syntagme nominal n'est jamais complètement répété, il se trouve toujours un élément changé. Pour l'occurrence 1, c'est le déterminant démonstratif « ces » qui déclenche l'anaphore, pour la suivante l'adjectif épithète « précédents » remplace le quantifieur « quatre » et pour la dernière c'est le nom « textes » qui est changé par un autre nom « extraits ». Ainsi, avec cette première chaîne de référence on aborde les anaphoriques par déterminant et par substitution lexicale. À partir des quatre expressions anaphoriques, on demande aux élèves de rapprocher les groupes nominaux qui ont une

caractéristique commune. Les élèves peuvent rapprocher les groupes où le nom « textes » est présent et laisser celui avec « extraits » permettant ainsi d'étudier l'anaphorique par substitution nominale. Il est possible également de regrouper les syntagmes comportant le déterminant « les », isolant de cette manière le seul déterminant démonstratif « ces » et offrant la possibilité de travailler sur l'anaphorique par déterminant. Enfin, il est encore possible que les élèves mettent ensemble les expressions anaphoriques comprenant « quatre » et distinguent celle avec « précédents ». On ne peut alors travailler immédiatement sur les anaphoriques, il convient de faire observer les noms auxquels ils sont associés et mettre l'accent sur les noms pour l'anaphorique par substitution nominale.

En second lieu, on étudie la chaîne de référence de l'anaphorisé « SociétéXIX » parce que la forme élidée « l' » est d'un point de vue morphosyntaxique plus complexe que la forme faible « il ». En effet, l'anaphorique ne contient qu'une seule lettre et ne marque pas le genre. Il faut par conséquent retrouver qui ou ce qui est repris avec « l' ». À contrario, « il » est genré et se trouve à proximité de sa référence, il ne pose ainsi pas de difficulté majeure.

Enfin, on aborde les deux chaînes « romancier » et « romanciers » ensemble pour questionner la présence d'un même terme au singulier et au pluriel. Le singulier porte la généralisation, à savoir qu'on parle non pas de certains romanciers, mais de tous les romanciers, alors que le pluriel rappelle lui des romanciers définis, certains romanciers, ceux dont les extraits d'œuvre composent le corpus.

En utilisant SACR, la production d'une des productions des élèves devient un support de réflexion et un matériau de recherche. Ainsi, rendre visibles des chaînes de référence permet de montrer comment sont tissées la cohérence et la cohésion textuelles grâce aux anaphoriques.

La longueur de la production analysée doit être prise en considération. En effet, il convient notamment au début de cet apprentissage des anaphoriques, que tout tienne sur une feuille en version papier, une page lisible dans l'espace d'un écran en version numérique (sans avoir besoin d'utiliser les curseurs pour dérouler de haut en bas et de gauche à droite). Naviguer sur une page numérique, devoir tourner une feuille, ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble et risque de perdre certain-es apprenant-es.

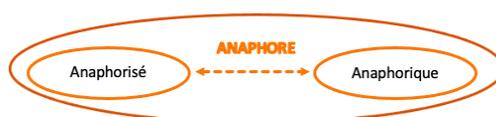
Réfléchir sur une notion ou un fait linguistique ne suffit pas. Manipuler, s'approprier et faire sont des activités incontournables dans l'apprentissage. C'est pourquoi la prise en main du marquage par les élèves constitue une étape d'appropriation. Pour ce faire et pour ne pas surcharger les productions originales et les rendre illisibles, l'option de faire travailler les élèves sur des photocopies est judicieuse. En effet, si SACR possède des qualités intéressantes pour les chercheur-es, je pense néanmoins que cet usage numérique n'est pas adapté aux élèves. Il n'apporte pas de plus-value

pédagogique à l'apprentissage. Pour qu'il devienne effectivement un outil pour l'élève, une appropriation serait nécessaire (connaissance de l'outil en plus des compétences grammaticales). Or, l'enjeu pour les élèves ne porte pas sur la manière d'annoter, mais bien sur le repérage en lui-même. Stylos de couleur en main, individuellement ou en groupe, aux élèves de retrouver, de marquer et d'analyser les anaphoriques. Ce marquage leur permet de réviser les anaphoriques de leurs productions écrites et constitue également un travail sur les compétences rédactionnelles.

On a vu l'intérêt de SACR pour les chercheur-es, qu'en est-il pour les enseignant-es ? L'ergonomie de l'outil fait que la prise en main de l'outil est plutôt aisée. Bruno Oberlé, le concepteur de SACR, a publié différents tutoriels¹⁹ explicites pour accompagner la prise en main de l'outil et pour en exploiter toutes les fonctionnalités. L'acte d'annotation numérique conduit l'annotateur-e à entrer pleinement dans le tissage du texte afin de nommer les mentions (c'est-à-dire l'anaphorisé et les anaphoriques de la chaîne de référence) et d'indiquer les propriétés de chacune sans que la lisibilité de la production soit malmenée alors qu'il est possible de saturer une copie par des annotations. Ainsi, l'enseignant-e a une connaissance affinée et affichée de la production avec SACR. Cet outil numérique offre un gain de temps par rapport à l'annotation manuelle grâce aux menus déroulants : l'outil fournit un cadre, autorise des allers-retours et des retouches tout en restant toujours lisible. Il permet également de créer des supports pédagogiques comme ceux que je viens de présenter (figures 9 et 10) par exemple. Cependant, il faut s'appropriier l'outil, changer le schéma d'annotation et transcrire les productions des élèves. C'est pourquoi, sans version dédiée spécifiquement aux anaphoriques, il me semble, hormis pour des enseignant-es aguerri-es au numérique, que l'utilisation de SACR n'est peut-être pas vraiment réaliste. Le cas échéant, les deux supports proposés (figures 9 et 10) peuvent constituer un point de départ.

7.2. Nommer et étudier les anaphoriques

Une fois les anaphoriques repérés, il convient de les nommer afin de pouvoir en parler et de les analyser. En somme, les élèves doivent se les approprier et s'approprier le processus de l'anaphore :



Rappel de la figure 1

¹⁹ Pour accéder à ces tutoriels : <https://www.youtube.com/watch?v=mixR7m5fSrE&list=PLLXnGmOewaNXrAvW9xsrtNrYqUDocZ18Z>

Les termes *anaphorique* et *anaphorisé* sont formés par dérivation de celui de l'*anaphore*. Ils permettent, du fait de leur radical commun, de « garder visible » le concept de l'anaphore. Cela permet de mieux guider les apprenant-es dans la mémorisation. On a vu également au chapitre 2 quels sont les différents anaphoriques. À partir de là, je propose un classement des anaphoriques en trois catégories :

- quand l'anaphorique qui reprend l'anaphorisé est un pronom (anaphoriques pronominaux)
- quand l'anaphorique qui reprend l'anaphorisé est un adverbe (anaphoriques adverbiaux)
- quand l'anaphorique qui reprend l'anaphorisé a une action sur lui, le déterminant est changé, un synonyme, un terme générique ou une périphrase sont employés (anaphoriques par déterminant, anaphorique par substitution nominale)

Ces dénominations et cette catégorisation facilitent la compréhension, car elles sont rendues explicites et accessibles. Cette présentation diffère de ce que l'on trouve en général dans les manuels.

Pour ce chapitre didactique et, afin d'avoir une représentation de l'étude des anaphoriques dans les ouvrages scolaires à destination d'une classe de seconde, 15 ouvrages ont été consultés²⁰ : 10 manuels de différentes éditions existantes, 2 ouvrages de méthodes et 3 cahiers de français. Une première remarque peut être faite : les manuels de français pour la classe de seconde sont avant tout et majoritairement dédiés à la littérature. En les parcourant, on trouve après les textes littéraires et une méthodologie pour les exercices du baccalauréat, quelques pages consacrées à la langue. Dans ces quelques pages ou dans les ouvrages dédiés à l'étude de la langue, il arrive que rien ne soit évoqué concernant les anaphoriques, la cohérence ou la cohésion textuelle. Afin de montrer ce qui est proposé pour enseigner les anaphoriques, j'ai recensé des extraits de manuels ou cahiers d'élèves suivants :

- « Éviter les répétitions », *Escales*, Français 2de, Ed. Belin, 2019, pp. 454-455 (en annexe 2)
- « Améliorer la cohérence de son texte », *Cahier de Français*, Ed. Bordas, 2019, pp. 32-33 (en annexe 3) ;
- « Assurer la cohésion d'un texte (3) varier les reprises nominales et pronominales », *Vocabulaire et expression écrite et orale 2de, 1^{re}*, Ed. Bordas, 2019, pp. 78-79 (en annexe 4) ;
- « Éviter les répétitions », *Langue française & Expression 2de*, Ed. Hatier, 2019, pp. 8-9 (en annexe 5) ;
- « Repérer et utiliser les types de reprise dans un texte », *Itinéraires littéraires*, Français 2de, Ed. Hatier, 2019, pp. 462-463 (en annexe 6) ;

²⁰ Les références des 10 manuels : *Escales*, Français 2de, Belin, 2019 / *Motifs littéraires*, Français 2de, Didier, 2019 / *Au fil des textes*, Français, 2de Hachette 2019 / *Empreintes littéraires*, 2de Magnard 2019 / *L'esprit et la lettre*, Français 2de, Nathan, 2019 / *Horizons pluriels*, Français 2de, Nathan, 2019 / Français 2de, lelivrescolaire.fr, 2023 / *Passeurs de textes*, Français 2de, Le Robert et Weblettrés, 2019 / *L'écume des lettres*, Français 2de Hachette, 2019 / *Itinéraires littéraires*, Français 2de, Hatier, 2019.

Celles des 2 ouvrages de méthodes : *Français, les nouvelles épreuves du bac*, Nathan 2019 / *Le Français au lycée*, Méthodes & Pratiques, Bordas, 2019.

Les 3 cahiers : *Vocabulaire et expression écrite et orale 2de, 1^{re}*, Bordas, 2019 / *Cahier de Français 2de*, Bordas, 2019 / *Langue française & Expression 2de*, Hatier, 2019.

- « La cohérence du propos », en ligne, Français 2de, Ed. lelivrescolaire.fr, 2019 (en annexe 7) ;
- « Les reprises nominales et pronominales », *Empreintes littéraires*, 2de, Ed. Magnard, 2019, pp. 544-545 (en annexe 8) ;
- « Organiser le développement logique d'un propos », *L'esprit et la lettre*, Français 2de, Ed. Nathan, 2019, pp. 474-475 (en annexe 9) ;
- « Les reprises nominales et pronominales », *Horizons pluriels*, Français 2de, Ed. Nathan, 2019, pp. 396-397 (en annexe 10).

Dans cette sélection de manuels, les anaphoriques sont présentés le plus souvent sous deux catégories. La première catégorie regroupe les anaphoriques pronominaux, nommés dans les manuels « reprises pronominales ». On y retrouve les pronoms personnels, relatifs, démonstratifs, possessifs et les proformes personnelles *en* et *y* (chapitre 5.1.b.) appelées « pronoms adverbiaux ». En deux fois (lelivrescolaire.fr, en ligne, Nathan, 2019, p. 396) les pronoms indéfinis tels que *certain*, *la plupart...*, sont ajoutés aux autres pronoms. Leur seconde catégorie est appelée « reprises nominales » dans la sélection d'ouvrages sélectionnés.

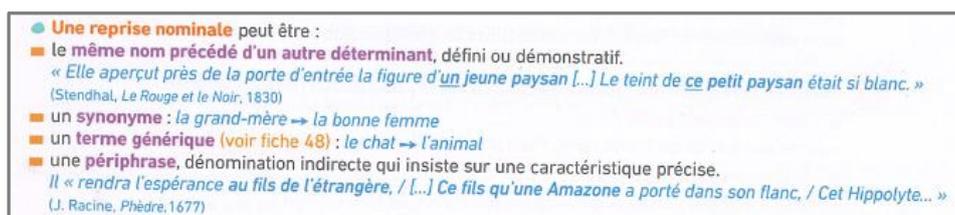


Figure 10 - extrait, Bordas, 2019, p.78

Dans ce type de catégorisation, dans la catégorie « reprise nominale », « le même nom précédé d'un autre déterminant » correspond à l'anaphorique par déterminant (chapitre 5.2.), le synonyme, le terme générique et la périphrase (« dénomination indirecte qui insiste sur une caractéristique précise ») appartiennent aux anaphoriques par substitution nominale (chapitre 5.3.). Ainsi, l'adjectif « pronominal » indique le moyen de produire l'anaphore, à savoir que la reprise est réalisée grâce à un pronom alors que « nominale » signifie que c'est un syntagme nominal qui est repris et cela, soit en changeant le déterminant, soit par substitution nominale (synonyme, terme générique et périphrase). De fait, ces deux catégories ne correspondent pas à une analyse du même type. C'est pourquoi, il est préférable de classer les anaphoriques selon les trois catégories (quand l'anaphorique qui reprend l'anaphorisé est un pronom, un adverbe ou quand l'anaphorique qui reprend l'anaphorisé a une action sur lui), ces catégories indiquent comment et avec quels anaphoriques les anaphores sont réalisées.

Un manuel (*L'esprit et la lettre*, Français 2de, Ed. Nathan, 2019) se distingue des autres manuels analysés, il est le seul où sont évoqués les anaphoriques adverbiaux (catégorie « l'anaphorique est un adverbe »).

● **Les reprises adverbiales**
Ex : *Il est une maison nichée au sommet de la montagne. C'est là que je me ressource.*

Figure 11 - Illustration de la catégorie « l'anaphorique est un adverbe, Nathan, 2019, p. 474

Dans l'exemple, « là » est un anaphorique adverbial, il rappelle l'anaphorisé « au sommet de la montagne », un exemple qui convient parfaitement pour étudier l'anaphorique adverbial.

Nommer les anaphoriques est important pour le métalangage et l'étude de la langue, il est essentiel également d'utiliser cette dénomination pour que les élèves manipulent et utilisent les expressions anaphoriques. Les propositions suivantes prennent appui sur les données issues des manuels analysés. Ces données sont ici commentées et remaniées. Les exercices présents dans les manuels sélectionnés sont plutôt orientés vers la lecture compréhension, ils peuvent cependant (et tout à fait) être utilisés pour montrer le fonctionnement des anaphoriques en contexte de production. Le premier exercice retenu est un exercice de manipulation.

MANIPULER

1. Complétez les phrases en utilisant le type de reprise indiqué entre parenthèses.

Ex : *La plupart des pièces de Marivaux reposent sur le travestissement. Le trouvait l'occasion de questionner les rapports amoureux et sociaux.* (reprise nominale et reprise pronominale)

→ **Le dramaturge y** trouvait l'occasion de questionner les rapports amoureux et sociaux.

a. Je ne peux m'occuper de mon chien pendant les vacances, mais mon voisin peut ... (reprise verbale avec pronom)

b. Leur appartement a été cambriolé. ... les a rendus particulièrement méfiants. (reprise nominale)

c. Le marathonien a dû abandonner à cause de sa blessure. ... est la dure loi du sport. (reprise adjectivale)

d. Elle a acheté des framboises et ... a mangé plusieurs en chemin. (reprise pronominale)

e. *Les Fleurs du Mal* de Baudelaire ont choqué à leur publication ; certains textes du ... ont été censurés. (reprise nominale)

f. Il me rappelle des anecdotes ... je ne me souviens pas et dans ... je ne me reconnais pas. (reprises pronominales)

g. Te rappelles-tu le stade où nous nous sommes entraînés il y a un mois ? La finale aura lieu ... (reprise adverbiale)

h. Ils s'invectivaient de plus en plus violemment. ... allait certainement dégénérer. (reprise nominale)

Figure 12 - exercice 1 p.475, Nathan, 2019

Afin de conserver l'approche typologique précédemment justifiée, il est nécessaire de changer certaines expressions de l'exercice. Le tableau présente les adaptations à faire pour l'exercice (Figure 12

- exercice 1 p.475, Nathan, 2019) ainsi que celles qu'il conviendrait de faire selon le type d'anaphorique que l'on attend.

Dans l'extrait...	devient, avec la terminologie proposée :
« le type de reprise indiqué »	le type d' anaphorique indiqué
« reprise pronominale »	anaphorique pronominal
« reprise adverbiale »	anaphorique adverbial
Si on attend...	on emploie...
un changement du déterminant dans le SN	anaphorique par déterminant
le changement du nom dans le SN	anaphorique par substitution nominale

Tableau 20 - des adaptations terminologiques à faire

Pour cet exercice qui permet de travailler les différents anaphoriques, on retire dans un premier temps, les phrases a et c. En effet, il est fait référence à des anaphoriques qui n'ont pas encore été nommés dans les perspectives didactiques. Il s'agit des anaphoriques adjectivaux et verbaux présentés aux sections (2.4.3. Quand l'anaphorique est un adjectif) et 2.4.5. Quand l'anaphorique est un verbe). Ces deux anaphoriques représentent moins d'un pourcent des usages dans les productions de mon corpus. De plus, ces anaphoriques renvoient seulement à quelques adjectifs de similarité (GGF, 2021, p. 2033) ou des emplois caractéristiques précis avec « faire ». D'un point de vue didactique, je pense qu'il est plus judicieux de partir des usages des élèves pour étendre leurs connaissances et leurs compétences. Ainsi ai-je mis de côté ces anaphoriques verbaux et adjectivaux, ils peuvent faire l'objet d'un ajout dans un second temps pour étendre la typologie des anaphoriques pour l'ensemble des élèves, ou bien l'objet d'une différenciation permettant à certain-es d'aller plus loin ou pour analyser et réviser leurs productions.

D'autres exercices ont été retenus parce qu'ils permettent de travailler les anaphoriques à partir de textes littéraires.

3 Analyser le choix des reprises ★ ★

a. Relevez les reprises nominales ou pronominales du groupe nominal en gras.

b. En quoi ces reprises contribuent-elles à entretenir le mystère jusqu'à la révélation de l'identité de « la fille » ?

Quand j'eus quatorze, quinze ans – des bras longs, le dos plat, le menton trop petit, des yeux pers que le sourire rendait obliques – ma mère se mit à me considérer, comme on dit, d'un drôle d'air. [...]

– Qu'est-ce que j'ai encore fait, maman ?

– Eh... tu ressembles à **la fille de mon père**.

Puis elle fronçait les sourcils et reprenait l'aiguille ou le livre. Un jour, elle ajouta, à cette réponse devenue traditionnelle :

– Tu sais qui est la fille de mon père ?

– Mais c'est toi, naturellement !

– Non, mademoiselle, ce n'est pas moi.

– Oh !... Tu n'es pas la fille de ton père ?

Elle rit, point scandalisée d'une liberté de langage qu'elle encourageait :

– Mon Dieu, si ! Moi comme les autres, va. Il en a eu... qui sait combien ? Moi-même je n'en ai pas connu la moitié. Irma, Eugène et Paul, et moi, tout ça venait de la même mère, que j'ai si peu connue. Mais toi, tu ressembles à la fille de mon

père, cette fille qu'il nous apporta un jour à la maison, nouvelle-née, sans seulement prendre la peine de nous dire d'où elle venait, ma foi.

Colette, *La Maison de Claudine*, 1922.

4 Identifier l'élément repris et commenter la reprise ★ ★

a. Quel élément déjà mentionné est désigné par la reprise nominale « l'animal pervers » ?

b. Expliquez la parenthèse dans laquelle le poète s'adresse au lecteur.

c. En quoi l'homme est-il ici l'objet d'une critique ?

Un homme vit une Couleuvre :

Ah ! méchante, dit-il, je m'en vais faire une œuvre
Agréable à tout l'univers.
À ces mots, l'animal pervers
(C'est le serpent que je veux dire,
Et non l'homme : on pourrait aisément s'y tromper),
À ces mots le serpent se laissant attraper
Est pris, mis en un sac, et ce qui fut le pire,
On résolut sa mort, fût-il coupable ou non.

Jean de La Fontaine, « L'Homme et La Couleuvre » (extrait),
Fables, livre X, 1678.

5 Commenter les reprises dans une scène de rencontre ★ ★ ★

a. Relevez les reprises nominales et pronominales qui désignent les deux hommes, ensemble ou séparément.

b. En quoi cette utilisation des reprises souligne-t-elle le parallélisme entre les deux personnages ?

c. Montrez que cette rencontre est décrite comme une évidence, un coup de foudre.

Deux hommes parurent.
L'un venait de la Bastille, l'autre du Jardin des Plantes. Le plus grand, vêtu de toile, marchait le chapeau en arrière, le gilet déboutonné et sa cravate à la main. Le plus petit, dont le corps disparaissait dans une redingote marron, baissait la tête sous une casquette à visière pointue.
Quand ils furent arrivés au milieu du boulevard, ils s'assirent à la même minute, sur le même banc.
Pour s'essuyer le front, ils retirèrent leurs coiffures, que chacun posa près de soi ; et le petit homme aperçut, écrit dans le chapeau de son voisin : Bouvard ; pendant que celui-ci distinguait aisément dans la casquette du particulier en redingote le mot : Pécuchet.
– « Tiens, dit-il, nous avons eu la même idée, celle d'inscrire notre nom dans nos couvre-chefs.
– Mon Dieu, oui ! on pourrait prendre le mien à mon bureau !
– C'est comme moi, je suis employé. »
Alors ils se considérèrent.

Gustave Flaubert, *Bouvard et Pécuchet*, 1881 (publ. posthume).

Figure 13 - Magnard, 2019, exercices 3, 4 et 5 p. 545

Travailler sur des textes littéraires sert l'étude de la langue. Les exercices 3 et 4 traitent des effets produits sur le destinataire grâce aux anaphoriques, à savoir entretenir un mystère pour l'exercice 3, caractériser et exprimer un jugement pour l'exercice 4. Quant à l'exercice 5, il permet d'aborder plus

précisément la locution pronominale corrélatrice distributive « l'un et l'autre » et d'en étudier son fonctionnement comme anaphorique pronominal.

7. 3. Travailler tous les anaphoriques pronominaux

Le corpus a révélé que les anaphoriques pronominaux occupent une large part des usages des anaphoriques. Pourtant l'usage de certains pronoms dans le corpus est rare. Pour élargir l'étendue de choix parmi les anaphoriques pronominaux et étoffer les compétences lexicales des apprenant-es, il est nécessaire de travailler tous les pronoms, et ce afin de mieux les faire connaître ou d'en expliciter certains. La proposition dodactique porte sur trois pronoms, *y*, *en* et *dont*. Il faut connaître leur fonction pour les employer. *En* et *y* sont des proformes faibles rattachées à un verbe, *dont*, pronom relatif, permet lui une expansion nominale. Il faut se souvenir également que ces pronoms peuvent intégrer une préposition. Étant donné qu'ils sont peu présents dans le corpus et que par conséquent ce dernier ne fournit que peu de matériau à analyser, je propose de les étudier à partir de textes littéraires.

7. 3. 1. Quand « y » et « en » sont anaphoriques

On parle souvent du « y » dauphinois (ou savoyard)²¹ comme un ajout superflu, mais ce pronom est d'abord un outil de reprise permettant de référer à un lieu précédemment nommé, comme dans cet extrait de chanson²² :

(198) « Je viens du Sud
Et par tous les chemins
J'y reviendrai » (M. Sardou, « Je viens du sud », opus *Lac du Connemara*, 1981)

Afin de comprendre en quoi « y » reprend le complément de phrase²³ « du Sud », il est nécessaire de le dépronominaliser : « *je reviendrai* [dans le Sud] ». De cette manière, le syntagme référent accompagné et la préposition sont mis à jour. Cet extrait de chanson constitue une entrée en

²¹ Par ailleurs, l'usage régional se conforme également à des règles <https://www.francebleu.fr/infos/societe/invite-le-y-savoyard-est-un-marqueur-important-de-la-region-pour-le-linguiste-mathieu-avenzi-1492586008>

²² Nos pratiques nous amènent à penser que prendre appui sur des chansons permet une accessibilité différente du fait la musique et mise en voix et en musique. L'accentuation de certaines syllabes ou de certains mots rend plus audible certains faits linguistiques ou linguistiques.

²³ Complément circonstanciel dans la *Terminologie grammaticale* (ÉDUSCOL)

matière pour comprendre comment *y* peut être un anaphorique. On le retrouve dans un autre exemple avec l'anaphorique *en* :

(199) Descendre à la cave ? Je n'y retournerai pas, j'en viens !

J'ai imaginé cet exemple pour enseigner les emplois des pronoms adverbiaux. Dans une même phrase se trouvent *en* et *y*. Cette phrase cumule donc deux anaphoriques différents pour un même anaphorisé, un lieu, « *la cave* ». Les deux anaphoriques occupent la fonction de compléments de verbe. Ils sont tous les deux liés au verbe, mais ne sont pas interchangeables, car la construction verbale ne l'autorise pas. Les deux locutions verbales *venir de* et *retourner à* ne fonctionnent qu'avec un pronom adverbial. La préposition *de* appelle dans le cas présent uniquement *en* et la préposition *à* uniquement *y*. L'exemple permet de comprendre que la forme du pronom dépend de sa fonction et qu'une fonction n'engendre pas forcément un seul et unique pronom. Pour vérifier le fonctionnement syntaxique, on dépronominalise :

(200) Je ne retournerai pas [à la cave], je viens [de la cave] !

La dépronominalisation permet ainsi de mettre en relief la fonction et la préposition. Elle montre également la lourdeur que produiraient les répétitions en l'absence éventuelle de ces anaphoriques. Il ne faut cependant pas que les élèves imaginent que cet usage des deux proformes, à savoir reprendre et rendre saillant un lieu, constitue le seul et unique emploi anaphorique possible. Il convient alors d'ouvrir le champ des autres possibilités de reprises. Pour en donner un aperçu, voici un autre extrait de chanson.

(201) « Viser la Lune
Ça ne me fait pas peur
Même à l'usure
J'y crois encore et en cœur
Des sacrifices
S'il le faut j'en ferai
J'en ai déjà fait
Mais toujours le poing levé. » (A. Bent « Ma philosophie », opus *Un soir d'été*, 2004)

Il s'agit ici de montrer que les pronoms adverbiaux peuvent aussi reprendre un syntagme qui indique autre chose qu'un lieu. L'anaphorique « *y* » renvoie à l'anaphorisé « viser la lune » qui exprime une action (« Je crois encore et en cœur [à viser la lune] »). Quant aux deux anaphoriques « *en* », l'anaphorisé, « des sacrifices », est un fait (« s'il le faut je ferai [des sacrifices] » « j'ai déjà fait [des sacrifices] »). De plus, dans ce cas-là, l'anaphorique « *en* » ne contient pas de préposition. Ce nouvel extrait permet de conforter le fait linguistique que les pronoms adverbiaux sont en lien avec le verbe et précise que la référence n'est pas limitée à un lieu.

Pour prolonger l'étude de la proforme *en*, il est envisageable de reprendre le tableau 9 (p. 19) des occurrences caractéristiques de cette dernière dans les productions des lycéen·nes et d'en faire un corpus à étudier. On demande aux élèves d'observer les occurrences de l'anaphorique *en* et de mettre ensemble les occurrences qui leur paraissent fonctionner de la même manière. Les erreurs orthographiques et syntaxiques sont corrigées, les anaphoriques « en » sont soulignés afin que les apprenant·es se concentrent sur le classement de ces anaphoriques.

A	Puis avant même de pouvoir parler, mon frère fit une crise comme il le faisait dans son enfance, mais je ne m' <u>en</u> souciai pas, car en temps normal il se réveillait quelques minutes plus tard.
B	Le dénouement de la nouvelle est cruel pour la mère de Jean qui a préféré garder son fils au lieu de le vendre aux Hubières. Ce choix, elle <u>en</u> a fait une fierté, mais malheureusement elle n'a récolté que la haine et les reproches de Jean.
C	Néron qui semblait avoir oublié toute rancune proposa une réconciliation avec son frère. Le Prince naïf accepta cette invitation, il s' <u>en</u> réjouit même.
D	Néron qui semblait avoir oublié toute rancune proposa une réconciliation avec son frère. Le Prince naïf accepta cette invitation, il s' <u>en</u> réjouit même. Junie au contraire s' <u>en</u> méfia.
E	Bref, ce sont toutes ces questions que nous nous posons, il y en a beaucoup, mais allons-nous <u>en</u> avoir toutes les réponses ?

Tableau 21 - Corpus d'occurrences de « en » anaphoriques à classer

L'objectif est de cerner les différents usages de l'anaphorique grâce au classement de la proforme *en* en deux catégories (section 5.1.2, p. 83) rappelé ici :

- 1) *En* pronominalise un anaphorisé dont les contours sont cernables. Dès lors, la proforme peut donner de l'ampleur et mettre en relief la référence qui se situe près d'elle par topicalisation. (B,C et E)
- 2) *En* permet de créer une anaphore résomptive. Il convient alors de retrouver tous les éléments explicites et implicites qui composent cette anaphore. La proforme invite et engage la personne qui lit dans l'interprétation. (A, D)²⁴

Un travail par étapes est pertinent pour ces deux anaphoriques (*y* et *en*). Les apprenant·es travaillent d'abord le repérage et l'analyse associée, puis s'emparent de la dépronominalisation comme un outil de repérage et vérification, pour enfin aborder et comprendre le fonctionnement de l'anaphore résomptive. En effet, quand les contours de la référence sont clairement identifiables, il est

²⁴ L'analyse des anaphoriques et la justification de ce classement se trouvent au chapitre 5.1.b

possible de dépronominaliser l'anaphorique. Cette opération permet d'identifier l'anaphorisé et ses contours. Par contre, lorsque la dépronominalisation n'est pas réalisable, on a affaire à des anaphoriques qui ont pour fonction de résumer des propos. L'anaphore créée est résomptive. Ces anaphoriques sont indéniablement délicats ; ils résument une référence résultant de fragments se trouvant dans des zones multiples, parfois floues, donc moins repérables. Il s'agit donc d'en comprendre le fonctionnement pour les exploiter ensuite à l'écrit.

7. 3. 2. L'anaphorique pronominal « dont »

Il reste à évoquer maintenant le pronom relatif *dont*. Il est vraiment très peu utilisé dans les productions des lycéen·nes : 26 occurrences pour 329 anaphoriques pronominaux relatifs et pour 3611 anaphoriques. Or les élèves doivent l'étudier, cela leur permettra certes d'en saisir l'anaphorisé en lecture compréhension mais aussi de l'employer dans leurs productions. Les derniers vers d'un poème de Prévert permettent de mettre à jour son fonctionnement.

(202) « Oh Barbara
Il pleut sans cesse sur Brest comme il pleuvait avant
Mais ce n'est plus pareil et tout est abîmé
C'est une pluie de deuil terrible et désolée
Ce n'est même plus l'orage de fer, d'acier de sang
Tout simplement des nuages qui crèvent comme des chiens
Des chiens qui disparaissent au fil de l'eau sur Brest
Et vont pourrir au loin
Au loin, très loin de Brest
Dont il ne reste rien. » (Prévert, 1943)

Là encore, la dépronominalisation permet de saisir l'anaphorisé qui est « *Brest* ». La réécriture de ce vers sans pronom relatif anaphorique – « [Il] ne reste rien [de Brest] » - met en évidence que « dont » reprend l'anaphorisé « Brest » en incluant la préposition « de ».

Il est également possible pour l'étudier de prendre appui sur une production de lycéen·ne

(203) « Le dénouement est cruel, car Charlot reproche à sa mère l'acte dont elle s'est tant vantée, dont elle était si fière. »

Dans cet exemple (203) et pour les deux occurrences, le pronom relatif *dont* est anaphorique, il a pour antécédent « l'acte ». Le premier « dont » est complément du verbe « s'est [...] vanté », le second est

complément de l'adjectif « fière ». On pourrait dire : elle s'est tant vantée de son acte, elle est si fière de son acte.

Afin de connaître les différentes fonctions que peut occuper cet anaphorique, et après avoir étudié au moins un des deux exemples précédents (202 et 203) pour que les élèves aient une clé pour l'analyse, il est possible de proposer un corpus à trier dans lequel on replace les exemples (192) et (193) aménagés pour l'exercice. On demande aux élèves de mettre ensemble les phrases où le « dont » occupe la même fonction.

(204) Des nuages disparaissent au loin de Brest dont il ne reste rien.

(205) Charlot reproche à sa mère l'acte dont elle est si fière.

(206) Les pommes dont on extrait ce cidre sont cueillies ici même.

(207) Les politiciens dont je doute qu'on se méfie

(208) Les mots dont le sens vous échappe sont à apprendre.

Ce classement permet de réutiliser les deux fonctions déjà étudiées, complément du verbe (204 et 207) et complément de l'adjectif (205) et d'installer la fonction de complément de l'antécédent (206 et 208). Analyser différents emplois de l'anaphorique de *dont* se révèle nécessaire pour confirmer que le premier cas étudié est représentatif et pour rappeler aussi que la morphologie du pronom relatif anaphorique peut changer selon la fonction que ce dernier occupe. Cela permet également d'anticiper et éviter des erreurs anaphoriques pronominales telle que la confusion entre *que* et *dont* : * L'accident que je te parle.

7.4. Connaître les fonctionnalités des anaphoriques

Il était question au chapitre 3 de l'opérativité de l'anaphore aux niveaux référentiel et textuel. Il convient ici de traiter les opportunités rédactionnelles qu'offrent les anaphoriques et ce afin de les enseigner. Ainsi, les anaphoriques ne sont pas envisagés dans le seul but d'éviter des répétitions souvent considérées indésirables, mais employés pour assurer la cohésion et la cohérence textuelles. C'est dans cette perspective que le propos introductif du module²⁵ consacré aux reprises anaphoriques (M-C Olivi, 2018) de la plateforme, *Améliorer ses écrits* (Université Côte d'Azur) et à destination d'étudiant-es,

²⁵ <https://ameliorer-ses-ecrits.univ-cotedazur.fr/portfolio/reprises/>

« Bien rédiger, c'est construire un texte "qui se tient" et par conséquent savoir manier les reprises. »

convient également et parfaitement pour tout-e élève qui rédige. Dans ce module, on relève que les reprises permettent de

- « parler en continuité d'un thème »
- « introduire un thème »,
- « introduire ou modifier un point de vue »,
- « résumer »,
- « ajouter une information » ;
- « [participer] à la visée [argumentative] du texte ».

Cela renseigne pleinement le propos des fonctionnalités anaphoriques. Or l'analyse du corpus montre que certaines fonctionnalités sont à enseigner prioritairement pour que les élèves améliorent leurs productions écrites. Il s'agit d'assurer une continuité référentielle ou de participer à la visée argumentative du texte grâce aux anaphoriques et de résumer différents anaphorisés en un anaphorique. Il se trouve que dans le corpus ce sont des fonctionnalités où l'hétérogénéité est la plus marquée, où la maîtrise est perfectible. De plus, les lycéen·nes en ont particulièrement besoin dans le cadre scolaire pour leurs écrits de type baccalauréat (commentaire, dissertation) comme pour leurs écrits d'appropriation et qui servent également les productions de leur sphère privée.

Étudier comment grâce aux anaphoriques il est possible d'assurer une continuité référentielle amène les élèves à compléter les apprentissages précédents (repérer, nommer et étudier les anaphoriques). Cela donne une raison d'être aux anaphoriques : ils permettent la clarté et la progression des propos. De plus, enseigner en quoi les anaphoriques, aux côtés des connecteurs logiques, des verbes d'opinion, participent eux aussi à la visée argumentative d'un texte forment les élèves à l'argumentation et ses rouages. Enfin, leur apprendre à résumer des propos en recourant aux anaphoriques donne l'occasion de se focaliser explicitement sur les fonctions de l'anaphore résomptive. Il convient alors de montrer aux élèves que l'anaphorique doit renvoyer à des éléments du discours identifiables et interprétables afin que leurs lectrices et lecteurs puissent comprendre le résumé produit par l'anaphorique.

Chacune de ces trois fonctionnalités des anaphoriques peut être illustrée à travers des exemples figurant dans le corpus, ainsi les productions peuvent servir de supports pédagogiques pour développer les compétences des apprenant·es quant à la gestion anaphorique de leurs écrits.

7. 4. 1. Assurer une continuité référentielle grâce aux anaphoriques

Assurer une continuité référentielle grâce aux anaphoriques constitue une capacité rédactionnelle essentielle, que les lycéen·nes doivent maîtriser. Il faut l'enseigner. L'extrait de production choisie comme support pédagogique provient de la rédaction d'une partie de commentaire en classe de seconde A. Elle constitue un matériau pour enseigner, mais elle ne figure pas dans le corpus final. Les deux classes (secondes A et B) n'ayant pas composé dans les mêmes conditions, les productions ont été recueillies et transcrites uniquement pour les besoins de ce chapitre didactique. Dans sa production, l'élève développe l'idée que dans le poème de Baudelaire « le temps » est personnifié en monstre.

(209) E08 « Dans son poème, Charles Baudelaire donne une image au **temps**. En effet, il nous montre que **le temps** est **dominateur** v.1 “Dieu” dans ce vers il **le** qualifie **comme étant en position de divinité personnifiée**, v.2 “son doigt nous menace” en nous créant, Dieu nous a soumis à **un temps** que seul lui peut arrêter. Il s'exprime à l'impératif “souviens-toi”, cela nous interpelle sur le fait qu'il parle beaucoup **du temps passé**. De plus, Baudelaire nous fait part de son point de vue sur le fait que **le temps** est **puissant** v.1 “impassible” il décrit **le temps** **comme étant dépourvu d'émotions** v.18 “gagne” “sans tricher” sans tricher le temps l'emporte quoi qu'il arrive et sans tricher. Mais encore, **le temps** **comme étant investi d'un savoir** : v.1 “sinistre” il **le** qualifie comme **celui qui dit l'avenir**, **celui qui est le pouvoir sur notre futur**.

D'après Baudelaire, **le temps** **représente** toutes les sciences v.14 “parle toutes les langues” dans le monde entier **le temps** **passé**, les sciences évoluent, les langues aussi, les époques passent tout évolue. Enfin **le temps** est **hostile** v.2 “menace” **il** nous **menace** tous de la fin chaque jour qui passe, v.17 “avide” **le temps** est **un joueur** qui quand **il** **veut** quelque chose, il le **décide** avec violence v.9 “dévore” **il** est **un ogre** qui **consomme** les hommes au fur et à mesure de leur vie, au fil du temps **il** **consomme** leur chair, leur liquide. **Le temps** est **un ennemi** de tout le monde. »

La continuité du thème, l'inexorable fuite du temps, est assurée par des anaphoriques (en gras et soulignés) ainsi que le développement d'une caractérisation (en bleu) qui fit du « temps » un monstre surpuissant. Les termes employés pour qualifier le temps sont assez forts même si certains sont proches sémantiquement. La continuité du thème est bien présente grâce aux anaphoriques et détaillée grâce aux caractérisations. Elle est néanmoins amoindrie par une gestion anaphorique basique et des répétitions trop fréquentes. Le temps est repris douze fois. On compte six occurrences de pronoms personnels (*il* et *le*). Par contre, deux occurrences de la locution pronominale et

démonstrative (*celui qui*) dont l'usage est peu courant chez les élèves auteur-es et qui renforce encore le poids de l'anaphorisé « le temps » sont relevées.

Partir de la production de l'élève permet ici de rendre visible la dimension textuelle de son écrit. Ainsi sont révélés les points forts, à savoir une certaine aptitude lexicale pour personnifier le « temps » en un monstre insatiable et ce qui nous intéresse dans ce travail de recherche, l'emploi d'anaphoriques pronominaux moins courants aux côtés d'anaphoriques plus basiques (mais conformes). Cet extrait de production scolaire peut constituer un exercice d'analyse de gestion des anaphoriques, d'illustration (ou de découverte) de la fonctionnalité « assurer une continuité référentielle » ainsi qu'un exercice de réécriture. Dans un premier temps, on peut demander aux élèves, individuellement, de repérer et marquer les anaphoriques de l'anaphorisé « le temps ». Cette étape réalisée et partagée collectivement, on analyse cette chaîne de référence. Certains anaphoriques amoindrissent l'efficacité de la continuité. On propose de réécrire l'extrait en se concentrant sur les anaphoriques pour renforcer la continuité référentielle du temps personnifié en monstre. On peut dans un autre temps inviter les élèves à réviser une de leur production en s'interrogeant sur quelle(s) continuité(s) référentielle(s) sont mise(s) en œuvre, quels en sont les points forts et les faiblesses et quelle réécriture des anaphoriques envisager, puis leur demander de procéder à cette réécriture. On étaye le travail des élèves par des pistes de révision de textes, en empruntant ces pistes, les apprenant-es se fabriquent des appuis pour améliorer leur écrit.

7. 4. 2. Les anaphoriques peuvent participer à la visée argumentative d'un texte

Une autre fonctionnalité incontournable des anaphoriques réside dans le pouvoir argumentatif que possèdent certains. De fait, ces derniers peuvent participer à la visée argumentative d'une production. En effet, quand on emploie l'anaphorique par substitution nominale « la peluche » ou « le monstre poilu » ou « le Cerbère » pour l'anaphorisé « un chien », on ne renvoie pas la même image du chien. Si on a l'intention de montrer et développer une caractéristique de cet anaphorisé, alors l'anaphorique participe à la visée argumentative du texte. On a vu dans l'analyse du corpus que la production d'article de presse (P1) a amené les lycéen-es à employer des anaphoriques par substitution nominale divers d'un point de vue lexical et porteurs de jugement. Les élèves ont utilisé, dans ce type de production (et bien plus que dans les autres), des anaphoriques qui participent à la visée argumentative de leur production. Il est donc aisé de prendre appui sur le corpus et d'en tirer des exemples pour enseigner cette fonctionnalité. J'ai extrait trois productions du corpus, les ai remaniées afin qu'elles correspondent aux normes syntaxiques et orthographiques. Une des

productions n'utilise pas les anaphoriques pour développer son argumentation (210), deux autres (211) et (212) les utilisent. L'objectif est que les élèves saisissent et analysent les différents fonctionnements mis en œuvre.

(210) d'après P1- E01 Néron est-il le mari idéal pour Junie ?

Pensez-vous que Néron soit le mari idéal pour Junie ? À mon avis pas du tout ! Je vais vous expliquer pourquoi...

Britannicus, frère adoptif de Néron était fol amoureux de Junie et elle réciproquement. Britannicus était aussi au pouvoir, c'était l'empereur... jusqu'à que Néron devienne cruel sous l'influence de sa mère et vole le pouvoir à son frère, mais pas que... !

Néron commence à ressentir des sentiments envers Junie, il est attiré par son physique. N'est-ce pas ignoble ? Il aime la promesse de son frère ! Il le trahit en volant le pouvoir et en plus de ça, il ressent des sentiments envers Junie. Je trouve ça irrespectueux et cruel.

Néron a donc kidnappé Junie et l'a enfermée dans la prison de son palais ! Néron a-t-il un amour sincère pour emprisonner sa chère aimée ? Nous le saurons plus tard...

Néron a accepté que Britannicus rende visite à Junie, mais avant ça, il a menacé Junie. Elle ne doit pas dire à Britannicus qu'elle l'aime sinon, il tuera Britannicus. Cela est du chantage ! Junie, enfermée dans cette souffrance et cette énorme peur n'avoue rien à Britannicus. Junie malheureuse est séparée de son promis, celui qu'elle aime réellement.

Néron est juste jaloux de Britannicus c'est pour cela qu'il veut posséder tout ce que Britannicus a. Après tout ça, Néron a quand même tué Britannicus par jalousie de Junie qui ne cesse pas d'aimer Britannicus. N'est-ce pas horrible de faire autant de mal à sa soi-disant aimée ?

Certainement, car d'après Néron il est amoureux de Junie.

Alors maintenant pensez-vous que ce soit le mari idéal ?

Absolument pas !

Dans cette production, l'argumentation est bâtie pour montrer que Néron n'est pas le mari idéal : l'élève met en contraste l'amour que Néron déclare avoir pour Junie et les crimes qu'il commet pour éloigner cette dernière de Britannicus et la rapprocher de lui. Les anaphoriques ne jouent pas de rôles particuliers pour la visée argumentative du texte à contrario des deux autres productions.

(211) d'après P1-E02 Est-il le mieux que son maître ?!!

Exclu !!

Scoop

Il y a quelques jours dans tous les journaux nous avons appris la mort du jeune prince, Britannicus. Nous pensions juste que Néron était le coupable, mais ce matin l'empereur a affirmé que Narcisse était plus meurtrier que lui-même. Ces derniers temps nous le voyions plus trop, tout le monde pensait qu'il était triste de la mort du pauvre Britannicus. Mais non !! Il essayait simplement de se faire tout petit pour la mort qu'il a causé. Il est décidément le pire complice de l'histoire !! Néron n'a pas su garder le secret que cachait son confident. Vont-

ils aller tous les deux en prison ? Néron va-t-il garder son titre d'empereur ? La pauvre Junie va-t-elle finalement se marier avec le monstre du royaume ? Narcisse et Néron vont-ils se réconcilier après la dénonciation qu'a fait Néron aux médias ? Bref ce sont toutes ces questions que nous nous posons, il y en a beaucoup, mais va-t-on avoir toutes les réponses. Nous le saurons très prochainement si la vérité éclate...

article rédigé le 13 décembre à 11 : 41

Scandale

Dans cette production, quelques anaphoriques par substitution lexicale participent à la visée argumentative du texte. Tout d'abord, « Exclu » devient « scoop » puis « scandale », les deux anaphoriques par substitution nominale (« scoop » et « scandale ») montrent une gradation dans la tension dramatique. En effet l'acte de Néron est l'objet d'une anaphore résomptive (« a affirmé », « n'a pas su garder le secret ») avec l'anaphorique « la dénonciation ». Cet anaphorique caractérise également l'acte de Néron et joue un rôle conséquent dans l'argumentaire de l'élève puisqu'il s'ajoute en quelque sorte à la gradation et au [scandale]. Enfin, les deux personnages Néron et Narcisse sont anaphorisés, par des anaphoriques qui indiquent leur statut social, respectivement « empereur » et « confident » ainsi que par des anaphoriques qui mettent en exergue leur perfidie : « monstre du royaume » et « pire complice ».

La production suivante quant à elle comprend des anaphoriques qui assurent la continuité d'une visée argumentative.

(212) d'après P1-E08 La mort de Britannicus : mort accidentelle ou coup monté de Néron ? La vérité par Agrippine.

La vérité sur la mort de Britannicus vient enfin d'être dévoilée. Sa mort n'est pas accidentelle Comme on a pu vous le faire croire, il s'agit d'un MEURTRE ! Oui vous avez bien lu MEURTRE. Toutes les balivernes racontées par Néron n'était là que pour cacher son crime. Nous avons interviewé Junie qui nous a répondu : « Néron n'a pas tué mon Britannicus lui-même, Néron étant un homme de courage, il a préféré donner l'ordre de l'empoisonner à Narcisse que de le faire lui-même. Il n'avait pas de raisons valables pour ordonner cet acte, juste des raisons personnelles, beaucoup de jalousie. J'aimais et j'aime toujours Britannicus, la mort n'arrête pas l'amour. Et ça Néron n'a jamais voulu l'accepter, il me voulait à tout prix et cela à ses risques et périls. Maintenant que Britannicus, son frère, n'est plus de ce monde, rien, ni personne ne pourra l'arrêter...Néron est devenu un monstre. »

Vous connaissez maintenant le monstre qui sommeille en Néron. Loin du Néron que nous connaissions peu d'années avant cet acte, à présent méfiez-vous de cet infâme personnage.

Cette production a déjà analysée précédemment (chapitre 6). Lorsqu'un-e élève finit sa production, où l'ensemble (le titre, les actes de Néron décrits par Junie dans son interview, la structuration de la

production (lancement/interview/fin en point d'orgue) tend à nous convaincre que le personnage de Néron est un monstre, par l'expression anaphorique « cet infâme personnage » pour l'anaphorisé « Néron » : l'anaphorique participe pleinement à la visée argumentative du texte.

Ces trois supports peuvent être donnés à l'analyse successivement, tel que je viens de les présenter, si l'on veut procéder par étapes et si l'on est en train de travailler l'argumentation. Il est demandé aux élèves ce que le texte défend ou dénonce puis comment cela se réalise ou autrement dit quels sont les points d'ancrage et le déroulé de l'argumentation. Les élèves sont ainsi amenés à considérer les anaphoriques comme des acteurs de l'argumentation. Il est envisageable aussi de les lancer d'abord une première étude comparative, avec le même guidage pédagogique que la proposition précédente, entre la production (196) et (197). De cette manière les apprenant-es entrent plus vite dans l'analyse des anaphoriques. Le troisième support (198) vient compléter et conforter l'analyse réalisée pour les deux premiers supports. Il est possible également d'ouvrir la réflexion avant les supports par les exercices 3 et 4 (Magnard, p. 545, 2019 / annexe 10) présentés dans ce chapitre à puisqu'ils traitent de l'effet des anaphoriques sur les destinataires.

7. 4. 3. Les anaphoriques peuvent résumer des propos

Enfin, la dernière fonction des anaphoriques qu'il convient d'enseigner aux lycéen·nes est « résumer ». Cela revient à enseigner l'anaphore résomptive : l'anaphorique reprend une partie et des parties se trouvant à sa gauche, il en résume les propos. Ainsi, les pronoms démonstratifs anaphoriques sont à l'honneur puisqu'ils permettent de créer l'anaphore résomptive. Plusieurs exemples de l'anaphorique *ça* issus du corpus pourraient illustrer cette anaphore et cette fonctionnalité. Cependant comme ils sont considérés comme des anaphoriques familiers à l'écrit (du fait du glissement de son usage à l'oral vers l'écrit). C'est pourquoi l'anaphore résomptive avec les anaphoriques pronominaux *cela* et *ceci* lui sont préférés pour ce chapitre de propositions didactiques. Quant à l'anaphorique *ça*, il trouvera sa place dans la section suivante où sont considérés les erreurs pour apprendre. Voici un exemple extrait du corpus où l'élève emploie *cela* et *ceci*.

(213) P4-E39 « “Celle qui m’aime” une personne mais plutôt un fantasme. En effet un homme va voir une personne afin que celle-ci lui dise qui est “celle qui m’aime” il paye même pour **cela**. Mais **ceci** n’est rien d’autre qu’une arnaque. “Celle qui m’aime” n’est donc pas réelle. »

En employant « cela », l'élève produit une anaphore résomptive qui reprend les propos situés dans son contexte gauche : le fait de payer une consultation pour connaître son amour. Le second anaphorique « ceci » fonctionne pareillement et reprend les mêmes propos. Sa position seconde par

contre lui donne un effet conclusif. La difficulté pour la personne qui lit ce genre d'anaphorique est de parvenir à bien cerner les propos qui sont résumés. Ainsi, il convient à l'élève auteur·e de bien guider la lecture de sa destinatrice ou de son destinataire. Utiliser un anaphorique comme *ceci* ou *cela* (voire *ça*) ne peut être une issue pour contourner et éviter d'être précis alors que tout est flou. Ces anaphoriques ne masqueraient pas le flou au contraire ils l'entretiendraient et le mettraient en évidence ou bien encore traduiraient le vide, comme dans cette production où l'élève répond ainsi à la question posée :

(214) P4- E17 > Q4 « Oui, cette nouvelle est réaliste, car ça parle de la réalité. »

Même avec l'anaphorique *cela*, la réponse serait bien creuse. L'anaphorisé est trop proche et trop succinct pour être résumé, le pronom *elle* conviendrait mieux, car il ne créerait pas d'attente d'anaphore résomptive, mais ne changerait également rien à la qualité de la réponse.

La difficulté de cet apprentissage réside dans le fait que l'anaphorique doit reprendre des parties qui soient cernables (la personne qui lit peut les identifier) et accessibles (la personne qui lit peut accéder au sens pour interpréter). Les exemples (199) et (200) permettent de sensibiliser les élèves à ce fait : il leur est demandé de trouver ce qui est anaphorisé. L'exemple (199) montre qu'il convient de cerner et d'interpréter les parties anaphorisées par les pronoms anaphoriques. Une aide consiste à remplacer le pronom anaphorique par une expression anaphorique, car elle offre l'avantage de mettre en (quelques) mots le résumé produit l'anaphore résomptive. Ce peut être également un moyen de vérifier lorsqu'en produit une. L'exemple (200) pointe ce qu'il faut éviter. Plutôt qu'un corpus ou que des exercices à traiter, une attention particulière à lancer c'est-à-dire un apprentissage incident me paraît mieux convenir ici. En effet, s'arrêter sur les pronoms démonstratifs *ceci* ou *cela* quand on les croise ou quand on les produit, les analyser et cerner l'anaphore résomptive favoriserait la répétition, l'installation et l'appropriation de stratégies de décodage ou de création et ce de manière moins scolaire.

En donnant les moyens aux élèves de s'approprier le champ actionnel des anaphoriques et en élargissant leur champ des possibles, les apprenant·es développent des compétences rédactionnelles, notamment grâce aux anaphoriques par substitution lexicale. La maîtrise des usages des anaphoriques quant à elle, est signe d'une compétence rédactionnelle. Que chacun·e des apprenant·es puissent user de ces anaphoriques est essentiel pour écrire, s'exprimer à l'école et hors l'école.

7. 5. Apprendre aussi bien de ses réussites que de ses erreurs

7. 5. 1. Les réussites

L'analyse du corpus de productions écrites de lycéen·nes, d'un point de vue qualitatif, a permis de mettre en exergue des réussites ainsi que des erreurs anaphoriques. Les apprenant·es peuvent apprendre aussi bien des unes que des autres. De plus, relever les réussites et les erreurs permet d'en rendre compte aux élèves et de cette manière qu'elles et ils prennent conscience de leur champ des possibles et de leurs réalisations.

Ainsi, pour les réussites, je retiens de la production 1 (l'article de presse) les anaphoriques par substitution lexicale réussies telles que « *cet infâme personnage* », « *l'empereur monstre* », « *l'usurpateur* ». Lors du compte-rendu et le retour du travail d'écriture, ces réussites sont données à voir. Ce pourrait être un nuage de mots où sont inscrits tous les anaphoriques par substitution nominale relevés dans les productions.



Figure 14 - Nuage de mots²⁶ d'anaphoriques issus du corpus pour le personnage de Néron (P1)



Figure 15 - Nuage de mots²⁷ d'anaphoriques issus du corpus pour la mort de Britannicus (P1)

²⁶ Créé avec [Digiwords by La Digitale](#)

²⁷ Créé avec [Digiwords by La Digitale](#)

Ces nuages de mots permettent de valoriser ces réussites en les explicitant et de souligner qu'en sortant des chemins connus des anaphoriques couramment employés et en osant des élèves sont auteur-es de ces réussites. Ainsi, en employant une anaphore par substitution lexicale, « l'usurpateur » pour le personnage de Néron, un-e lycéenn-e a réussi à pointer le côté obscur de Néron. Les réussites peuvent être questionnées en invitant les élèves à expliquer en quoi telle reprise anaphorique ou telle autre est réussie. Les échanges ainsi produits, le métalangage en jeu, participent à l'enseignement des reprises anaphoriques et par là au développement des compétences rédactionnelles.

S'ajoutent à ces réussites, l'usage de certains anaphoriques plutôt peu fréquents dans les productions du corpus. Les travailler est une chose, les repérer dans les productions et les porter à la connaissance des apprenant-es, constitue un levier d'apprentissage conséquent. Pourquoi ne pas envisager, à la manière d'un rituel de langue, des avis de recherche d'anaphoriques rares employés par des élèves dans leur production :

AVIS DE RECHERCHE 🔍 ANAPHORIQUES RARES !
Le dénouement est cruel, car Charlot reproche à sa mère l'acte dont elle s'est tant vantée, dont elle était tant fière.

Figure 16 - un exemple d'avis de recherche d'anaphoriques rares

Les propositions sont accueillies, discutées. Si l'anaphorique pronominal *dont* n'est pas repéré : on donne un indice. C'est un mot grammatical. Ce qui offre l'occasion d'un bref rappel, mot lexical - mot grammatical. On en vient aux pronoms et à la caractéristique du pronom relatif. Il a un antécédent ainsi qu'une fonction dans la proposition subordonnée relative. Pourquoi *dont* est-il rare ? Il est considéré comme tel, car il est peu utilisé en production écrite par les lycéens. Alors on prend soin de lui, en lui consacrant une place dans les anaphoriques pronominaux et en exploitant toutes ses valeurs. Cela est également une autre entrée pédagogique possible pour enseigner tous les pronoms (sous-section précédente, chapitre 7.3.). L'observation, la manipulation et la réflexion, c'est-à-dire une posture de chercheur-e en langue est privilégiée ici et constitue un déclencheur de l'activité pour enseigner les anaphoriques.

De plus, comme pour les anaphoriques pronominaux, toutes les réussites anaphoriques sont à valoriser, car elles permettent aux élèves de s'en emparer à leur tour et d'accéder à leur tour à un degré de maîtrise supérieur. En somme, il convient de se saisir de toutes les opportunités offertes par les réussites pour les partager en classe et en faire un matériau d'apprentissage. Notre corpus ne nous

offre pas vraiment de réussite pour les anaphores uniquement par déterminant. Ainsi, quand des élèves écrivent « cet acte » pour faire référence à l’empoisonnement de Britannicus, la saillance de la référence se pose là et interpelle la personne qui lit. Les anaphoriques par déterminant et par substitution nominale ont une action langagière singulière : ils permettent un focus sur la référence et participent en cela à la visée argumentative du texte.

7. 5. 2. Les erreurs

J’ai proposé une typologie des erreurs²⁸ au chapitre 4.7. Cette typologie a guidé mon annotation des erreurs anaphoriques du corpus. Trois sources principales d’erreurs sont relevées dans le corpus :

- celles qui relèvent de l’orthographe. Les élèves écrivent en toutes lettres les sons entendus et tombent dans les pièges de la liaison « *cette attentat » « *cette homme » « *cette infâme personnage »
- celles qui résultent d’une erreur sur le genre. Le mot « personne » est repris par le pronom « *il »
- celles qui proviennent d’une confusion sur le nombre, où un mot évoquant un groupe « la société » est repris par un pluriel, ou le nom « personne » qui connaît un cumul d’erreurs genre et nombre quand repris par « *ils* »

En ce qui concerne les erreurs relevant de l’orthographe, elles ne constituent pas des erreurs anaphoriques au sens où il faut changer l’anaphorique, mais une erreur orthographique sur l’anaphorique. Le travail à mettre en place porte sur le versant orthographique et non référentiel de l’anaphorique. Bien sûr, il convient de remédier à cela en travaillant sur la liaison, à savoir si ce que l’on entend est à écrire ou pas ou en étudiant certains homophones. Cela permet d’aborder les potentiels pièges orthographiques concernant les anaphoriques et de créer des *alertes* (Fayol, 1993)²⁹. Les apprenant-es sont outillé-es pour questionner l’orthographe de ces anaphoriques délicats. On retrouve ces potentiels pièges dans la typologie des sources possibles des erreurs anaphoriques (p.72). J’ai relevé dans le corpus des emplois de « cette » pour « cet », « ce » pour « se » et vice-versa, « ces » pour « ses » et vice-versa. Cependant, ces erreurs n’appellent pas le même traitement anaphorique que les autres.

²⁸ La typologie est présentée en annexe 3

²⁹ Etudiante à l’université Stendhal (Grenoble) j’ai pu entendre Michel Fayol lors d’une communication et échanger avec lui. De ce moment, j’ai gardé cette notion « d’alerte » pour l’orthographe.

En effet pour les deux autres catégories, erreur sur le genre ou le nombre, il est nécessaire de se tourner vers l’anaphorisé pour corriger l’erreur qui porte cette fois sur un mauvais choix de l’anaphorique. Il s’agit d’un travail lexical à mener où se mêlent sémantique, représentation mentale, genre et nombre. Il faut montrer que la représentation mentale issue du sémantisme de certains mots peut être trompeuse. Ainsi, même si la *société* représente un groupe d’individus, son anaphorique pronominal n’est ni un pronom masculin ni un pronom pluriel. Même si une *personne* réfère à un homme, l’anaphorique pronominal est un pronom féminin. De plus, certains pronoms (comme *l’*) ou déterminants possessifs (*nos* ou *leur*) pour ne citer qu’eux n’ont pas de signe extérieur de genre. C’est pourquoi, ils provoquent parfois des confusions dans la continuité de la chaîne de référence. Le pronom *lui*, tant dans l’écriture qu’en lecture-compréhension génère des erreurs dans le contexte droit du fait que les élèves voient en *lui* plutôt une référence masculine alors que dans l’exemple créé de toute pièce pour la démonstration :

(215) Léa appelle sa mère qui lui répond qu’elle est occupée et qu’elle la rappellera plus tard.

L’anaphorique *lui* renvoie à Léa. Cet exemple pourrait également devenir un exercice sur les anaphoriques pronominaux : relever tous les pronoms anaphoriques et indiquer son anaphorisé. Il est possible d’étendre la liste des anaphorisés qui peuvent engendrer des erreurs anaphoriques en s’appuyant sur l’existant, un exercice extrait des manuels que j’ai consultés.

6 Corrigez les incorrections ou les ambiguïtés dans les phrases suivantes.

1. La troupe du lycée attend le lever du rideau. Ils sont concentrés et silencieux.
Elle est concentrée et silencieuse.

2. Les récits d’amour et de mort nous plaisent, nous allons se demander pourquoi.
nous allons nous demander pourquoi

3. Un groupe de la 2^{de} 4 part en Australie : ils sont ravis.
Certains élèves de la 2^{de} 4 partent en Australie ; ils sont ravis.

4. Jean est fâché contre Paul. Vraiment, il n’apprécie pas cette attitude !
Vraiment, il n’apprécie pas l’attitude de ce dernier !

5. La nation tout entière fête ses héros. Ils crient leurs noms à tue-tête.
Elle crie leurs noms à tue-tête.

Figure 17 - Bordas, 2019, exercice 6 avec corrigé p. 33

Il n’est pas expliqué dans la double page du Cahier de Français (Bordas, 2019, pp. 32-33) comment choisir l’anaphorique qui convient, mais il est demandé de corriger des erreurs anaphoriques. Ce travail sur les erreurs anaphoriques (« incorrections » et « ambiguïtés ») est intéressant. Ma typologie d’erreurs anaphoriques (tableau 3) peut constituer alors un outil pour l’enseignant·e pour expliciter comment choisir l’anaphorique qui convient. Dans l’exercice, phrases 1, 2, 3 et 5, ce sont des erreurs anaphoriques de type pronominal (le pronom employé n’est pas correct, une autre forme

morphosyntaxique est attendue), et une de type référentiel (ce n'est pas le bon anaphorisé qui est repris par l'anaphorique) pour la phrase 4. Il est également possible d'utiliser l'exemplier des cas conformes (chapitre 6). Par contre, d'un point de vue didactique, et afin que les apprenant-es soient vraiment actrices et acteurs de leurs apprentissages, la typologie des erreurs anaphoriques est à bâtir avec eux et non à distribuer.

Cet exercice permet de travailler sur la question du nombre induit par l'anaphorisé avec « la troupe du lycée » en phrase 1, « un groupe de la 2de4 » phrase 3 et « la nation tout entière » phrase 5. Dans la phrase 2, c'est le pronom réfléchi qui n'est pas accordé à son anaphorisé « nous ». Enfin, la version corrigée propose un anaphorique peu utilisé par les lycéen·nes de mon corpus pour la phrase 4. En effet, la transformation du GN (anaphorique par déterminant démonstratif) en un GN expansé où l'expansion est anaphorique correspond à une formulation moins courante et permet d'aborder l'anaphorique « ce dernier » qui renvoie à l'anaphorisé à gauche, correspondant en genre, en nombre et sémantiquement à l'anaphorique. Le point de vue sémantique est crucial ici, le genre et le nombre ne peuvent suffire du fait de la présence de l'anaphorique pronominal « il » qui, lui, a pour anaphorisé « Jean ». Il ne suffit pas de montrer le lien contraint en genre et en nombre entre l'anaphorique et l'anaphorisé, le point de vue sémantique a aussi toute son importance. Les élèves pourraient corriger la phrase 4 par « Vraiment, il n'apprécie pas son attitude. » La proximité de « Jean » et « Paul » des anaphoriques « il » et « son », on place les bons anaphoriques en face des bons anaphorisés grâce à la sémantique puisqu'ils sont tous du même genre et du même nombre. (Apothéloz, 1995)

Pour conclure, il convient d'installer une terminologie accessible et explicite et montrer comment se réalisent les anaphores grâce aux différents anaphoriques (pronominaux, adverbiaux, par déterminant, par substitution nominale). Il faut s'appuyer sur les connaissances et compétences déjà là (certains anaphoriques pronominaux et certains anaphoriques par déterminant (démonstratifs et possessifs). Il est judicieux en classe de consacrer aussi du temps à la question des répétitions³⁰ pour dédramatiser leurs usages et en faire connaître les bonnes pratiques. Enfin, en travaillant à partir des productions écrites des apprenant-es, tant sur leurs erreurs que sur leurs réussites, l'enseignant-e permet à ses élèves de réviser leurs écrits du point de vue des anaphoriques, d'étoffer leurs compétences rédactionnelles.

³⁰ Ma recherche portant sur les anaphoriques, je ne développe pas cette question des répétitions dans le corps de ma thèse

CONCLUSION

J'ai parcouru un chemin.

Ma curiosité de chercheuse m'a conduit à me questionner sur les anaphoriques. J'ai voulu mieux les comprendre, certes pour mieux aider les élèves, mais aussi pour mieux saisir le phénomène linguistique et textuel lui-même.

J'ai exploré des données dans une perspective de recherche, avec un regard analytique et dans un premier temps décroché de toutes perspectives didactiques. Ainsi, mon travail constitue un apport à la description du fonctionnement des anaphoriques dans les productions de lycéen·nes.

J'ai également catégorisé les anaphoriques et décrit leur fonctionnement dans les copies d'élèves. Grâce à ce travail de traitement et d'analyse j'ai pu tirer des pistes didactiques pour la classe au lycée. Par ailleurs, j'ai établi un exemplier des cas conformes des anaphoriques et une typologie des erreurs anaphoriques pour analyser les copies (enseignant·e) et pour travailler le processus de l'anaphore (apprenant·e)

Pour ce faire, j'ai adopté une posture de chercheuse - didacticienne.

Les anaphoriques

Avant de me pencher précisément sur les reprises anaphoriques, j'ai consacré un passage de la partie théorique à l'écriture. J'ai rappelé dans mon propos introductif que la compétence à écrire est travaillée dès la maternelle. Voilà une compétence qui s'inscrit véritablement dans la formation de l'individu.

Les travaux en linguistique présentés dans la partie théorique de mon travail permettent d'étudier les différents types d'anaphores. J'y suis entrée par l'anaphorique (les anaphoriques pronominaux, par déterminant, par substitution lexicale, adverbiaux et verbaux), et par le processus (anaphore résomptive, anaphore fidèle ou infidèle, conforme ou erronée). A partir de là, j'ai bâti une grille d'analyse puis l'ai convertie en schéma d'annotation, ce qui m'a permis d'analyser mon corpus. Cette grille permet également d'analyser les anaphoriques dans les copies d'élèves.

Les lycéen·nes du corpus réussissent globalement en ce qui concerne la gestion des anaphoriques. Certains emplois sont même remarquables, des cas remarquables que l'on trouve davantage dans les écrits du corpus qui sollicitent un engagement, l'expression d'une opinion des apprenants. Quant aux erreurs, et selon la typologie établie (erreur d'ancrage, erreur de proximité anaphorique-anaphorisé, erreur lexicale, erreur pronominale, erreur de déterminant), elles relèvent principalement d'un problème d'accord avec l'anaphorisé ou d'accord avec le nom du SN anaphorique, du choix du bon anaphorique selon la fonction que ce dernier occupe dans la phrase, de problèmes orthographiques (homophonie et liaison sonore reportée à l'écrit).

Les lycéen·nes du corpus n'exploitent pas toute la diversité des anaphoriques. L'anaphorique privilégié vraiment est l'anaphore pronominale, vient ensuite l'anaphorique par déterminant. Par contre, l'anaphorique par substitution nominale est peu utilisé. Ces résultats sont à nuancer et à préciser. En effet, les anaphoriques pronominaux relevés et analysés montrent que tous les types de pronoms ne sont pas employés. Les pronoms personnels représentent une large part de ces emplois. Cependant, tous les pronoms personnels ne sont pas exploités, les proformes *y* et *en* sont assez peu présentes. Quant aux autres types de pronoms, relatifs ou démonstratifs, leur utilisation est bien moindre. De même, certains pronoms relatifs (*qui*) sont plus employés que d'autres (*dont*). Pour finir, les anaphoriques par substitution nominale sont souvent synonymes de réussite et de cas remarquables. Mon hypothèse de départ est ainsi confortée et affinée.

Des perspectives didactiques

L'étude du corpus ouvre des perspectives didactiques :

- considérer les anaphoriques autrement que des substituts pour éviter des répétitions ;
- marquer les chaînes d'anaphoriques ;
- travailler tous les anaphoriques.

Comme les anaphoriques participent à la dimension textuelle d'un écrit, il convient d'enseigner leurs fonctions (assurer une continuité référentielle, rendre saillante une référence, introduire une nouvelle référence, résumer, participer à la visée argumentative) aux apprenant·es.

Par ailleurs et pour ce faire, l'écrit scolaire doit être considéré comme un objet pour enseigner et pour apprendre.

Les limites et les perspectives de recherche

Mon corpus est de petite taille, il conviendrait de voir si les analyses demeureraient semblables dans l'étude d'un plus grand corpus de textes d'élèves. Une étude de cohorte pourrait également être pertinente pour analyser comment s'installe et se développe la gestion des anaphoriques, à l'écrit, à l'oral, et ce sur un temps donné (pour une cohorte de lycéen·nes, de la seconde à la terminale)

Une autre limite que je vois de mon travail est l'absence d'une réelle mise à l'essai des propositions didactiques sur le terrain. J'envisage de tester la pertinence de ces propositions auprès de lycéen·nes.

Ce qui est certain c'est que l'aventure anaphorique ne s'arrêtera pas là.

BIBLIOGRAPHIE

Abeillé, A., & Godard, D. (2021). *La grande grammaire du français*. Éditions Actes Sud.

Anctil, D. (2011). L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français.

Anctil, D. (2012). Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (155-156), 7-30.

Alamargot, D. (2018). Comment amener les élèves à produire des textes ? *Cnesco. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*.

Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle* (Vol. 29). Librairie Droz.

Barré-de Miniac, C. (2001). De l'école au lycée : Liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 23(1), 93-109.

Barré De Miniac, C. (2017). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Beaugrande, RD (1982). Les contraintes générales qui concernent les processus de compréhension du langage. *Bulletin de psychologie*, 35 (356), 683-694.

Berrendonner, A., & Béguelin, M. J. (1997). Left Dislocation in French: varieties, use and norms. J. Cheshire & D. Stein (eds), *Taming the Vernacular: from dialect to written standard language*, London & New York.

Boch, F., Rinck, F., Cavalla, C., & Pétillon, S. (2015). Travailler le texte. Ponctuation, anaphores et collocations. *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques.*, Chapitre 2, pp. 53-109.

Boré, C., & Elalouf, M. L. (2017). Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. *Corpus*, (16).

Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C., & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (p. 22). Paris : Hatier.

Brissaud, C., & Fayol, M. (2018). *Conférence de consensus : Écrire et rédiger : Etude de la langue et production d'écrits : Rapport scientifique*. Cnesco.

Bucheton, D. (1995). Aider l'élève à devenir un « sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger. *Recherches (Revue de Didactique et de Pédagogie Du Français), Ecrire d'abord*, 23, 107-116.

Bucheton D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*.

Cappeau, P., & Roubaud, M. N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Presses universitaires Blaise Pascal

Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. (*No Title*).

Charaudeau, P., Maingueneau, D., & Adam, J. M. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. (*No Title*).

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques). *Langue française*, (38), 7-41.

Charolles, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57(1), 3-13.

Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique : Revue internationale de linguistique française*, (29), 125-151.

Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Editions Ophrys.

Chuy, M., & Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques*, (1), 83-111.

Corblin, F. (1985). Les chaînes de référence : analyse linguistique et traitement automatique. *Intellectica*, 1(1), 123-143.

Corblin, F. (1995). *Les formes de reprise dans le discours : anaphores et chaînes de référence*.

Cornish, F. (2021). L'anaphore revisitée : fonctionnements discursifs et interactionnels. *Langue française*, (2), 9-20.

Crinon, J. (2018). Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes. *Cnesco. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*.

De Amaral, C. (2019). *Écrire au lycée professionnel : obstacles et dispositifs de réapprentissage* (Doctoral dissertation, Université Grenoble Alpes).

Doquet, C., & Pilorgé, J. L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (62), 191-213.

Doquet, C., & Ponton, C. (2021). Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées. Présentation. *Langue française*, (3), 11-20.

Doquet, C., Revelli, L. et Moysan, A. (2021). Écriture et forme scolaire : spécificités de transcription et de traitement. *Langue française*, (3), 21-36.

Elalouf, M. L. (1996). La maîtrise de la reprise anaphorique au lycée. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (8), 71-90.

Elalouf, M. L., & Boré, C. (2007). Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires. *Revue française de linguistique appliquée*, (1), 53-70.

Fayol, M. (2020). *L'acquisition de l'écrit*. Que sais-je.

Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49 (1), 23-49.

Garcia-Debanc, C. (2022). Former les enseignant·es à l'évaluation de la cohérence/cohésion textuelle dans des textes narratifs. Des ateliers de formation continue prenant appui sur le corpus Resolco. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (195-196).

Garcia-Debanc, C. (2016). Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170).

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115(1), 37-50.

Garcia-Debanc, C., Roubaud, M. N., & Béchour, M. (2022). La Grammaire pour écrire-CE2 et cycle 3.

Guernier, M-C. et al (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*

Gardelle, L., Rossi, C., & Vincent-Durroux, L. (2019). La gestion de l'anaphore en discours : complexités et enjeux. *Cahiers de praxématique*, (72).

Grosz, B., Joshi, A. et Weinstein, S. (1995). Centrage : Un cadre pour modéliser la cohérence locale du discours. *Linguistique computationnelle*.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.

Halliday, M., & Hasan, R. (1976). Cohesion in language.

Halté, J. F. (1981). Pour changer l'écriture. *Pratiques*, 29(1), 23-46.

Hayes, JR et Flower, LS (1980). L'écriture comme résolution de problèmes. *Langage visible*, 14 (4).

Hayes, JR et Flower, LS (1987). Sur la structure du processus d'écriture. *Thèmes sur les troubles du langage*, 7 (4), 19-30.

Hayes, JR et Flower, LS (2016). Identifier l'organisation des processus d'écriture. Dans *Processus cognitifs par écrit* (pp. 3-30). Routledge.

Heurley, L. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164(4), 10-25.

Hidden, M. O. (2005). L'autocorrection des malformations textuelles : travail sur l'anaphore en didactique de l'écrit. *Travaux de didactique du français langue étrangère*.

Jacques, M. P., & Pallanti, L. (2021). Gérer la cohérence textuelle sur le plan structurel : analyse d'écrits d'étudiants en L1. *Langue française*, (3), 131-143.

Kleiber, G. (1992). Article défini, unicité et pertinence. *Revue romane*, 27(1), 61-89.

Kleiber, G. (2001). Anaphore associative, lexique et référence ou Un automobiliste peut-il rouler en anaphore associative ?. In *Anaphores pronominales et nominales* (pp. 27-42). Brill.

Kintsch, W. et Van Dijk, TA (1978). Vers un modèle de compréhension et de production de textes. *Revue psychologique*, 85 (5), 363.

Landragin, F. (2020). La saillance : origines perceptives, applications linguistiques, enjeux interdisciplinaires. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (49).

Landragin, F. (2021). Méthodologie pour la préparation d'une campagne d'annotation manuelle d'expressions référentielles. *Des corpus numériques à l'analyse linguistique en langues de spécialité*, 37-60.

Lecavalier, J., Chartrand, S. G., & Lépine, F. (2016). La révision-correction de textes en classe : un temps fort de l'activité grammaticale. *Mieux enseigner la grammaire*, 303-325.

Le Pesant, D. (2002). La détermination dans les anaphores fidèles et infidèles. *Langages*, 39-59.

Lumbroso, O. (2010). Pour une didactique du préréactionnel. *Genesis. Manuscrits–Recherche–Invention*, (30), 177-184.

Maillard, M. (1987). *Comment « ça » fonctionne* (Thèse de doctorat, éditeur non identifié).

Masseron, C. (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaires. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 129-162.

Mazziotti, S. (2021). *L'incidence du système linguistique : étude des postures de correction des enseignants et des modalités de réécriture à l'école primaire en France et en Italie* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III ; Università degli studi (Bologne, Italie)).

Milner, J. C. (1976). Réflexions sur la référence. *Langue française*, (30), 63-73.

Mons, N. (2018). *Conférence de consensus : Écrire et rédiger : Etude de la langue et production d'écrits : Rapport scientifique*. Cnesco.

Narjoux, C. (2021). *Le Grevisse de l'étudiant : grammaire graduelle du français*. De boeck supérieur.

Neveu, F. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage*. Armand Colin.

Oberlé, B. (2017). CR Viewer. URL: <https://github.com/boberle/crviewer>.

Oberle, B. (2018a). SACR: A drag-and-drop based tool for coreference annotation. In *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*.

Oberle, B. (2018 b). Outil d'annotation SACR, <https://boberle.com/projects/coreference-annotation-with-sacr/>

Quignard, M., Le Mené, M., & Landragin, F. (2021). Élaboration du corpus DEMOCRAT : procédures d'annotation et d'évaluation. *Langages*, (4), 25-46.

Peres Bonnemaïson, K. (2018). *Anaphore et référence en production écrite : étude de textes narratifs d'élèves de 9 à 11 ans, du CE2 au CM2* (Doctoral dissertation, Toulouse 2).

Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit L'écriture comme traitement de contraintes. *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Presses Universitaires de Namur*, 33-54.

Plane, S., Alamargot, D., & Lebrave, J. L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques*, (1), 7-28.

Poudat, C., & Landragin, F. (2017). *Explorer un corpus textuel : Méthodes-pratiques-outils*. De Boeck Supérieur.

Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (2021). Grammaire méthodique du français

Roubaud, M. N., & Romain, C. (2018). Question des genres à l'école : les compétences langagières à travers l'exemple de la narration et de l'argumentation. *Verbum (Presses Universitaires de Nancy)*, 40(1), 103-131.

Savin, H. (2019). La copie d'élève : un objet commun pour apprendre et enseigner, Colloque Objets, U Picardie, 2019

Schnedecker, C. (2019). De l'intérêt de la notion de chaîne de référence par rapport à celles d'anaphore et de coréférence. *Cahiers de praxématique*, (72).

Schnedecker, C. (2021). *Les chaînes de référence en français*. Ophrys.

Schnedecker, C., & Landragin, F. (2014). Les chaînes de référence : présentation. *Langages*, (3), 3-22.

Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique-éléments de synthèse. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 317-329.

Sinclair, J. M. (1996). The empty lexicon. *International journal of corpus linguistics*, 1(1), 99-119.

Tauveron C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur, *Le français aujourd'hui*, 157

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020

Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020

Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020

Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique, Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019, annexe 1 https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 - EXTRAITS CHOISIS DE LA GRILLE DE REVISION-CORRECTION (CHARTRAND, LECAVALIER, LEPINE, 2016)	19
TABLEAU 2 - REPARTITION DES PRODUCTIONS ECRITES SELON LE TYPE DE L'ECRIT ET LA CLASSE	61
TABLEAU 3 - TYPOLOGIE DES SOURCES D'ERREURS ANAPHORIQUES	72
TABLEAU 4 - UN EXTRAIT DE TABLEUR DES RELEVES DES ANAPHORIQUES P1-E08	74
TABLEAU 5 - LA REPARTITION DES ANAPHORIQUES DE P1-E08 PAR CATEGORIE ET PAR FONCTION	75
TABLEAU 6 - REPARTITION ET DENSITE DES ANAPHORIQUES DANS LES PRODUCTIONS D'ECRITS DU CORPUS.....	77
TABLEAU 7 - REPARTITION DES DIFFERENTS PRONOMS ANAPHORIQUES DU CORPUS.....	78
TABLEAU 8 - VARIETE, OCCURRENCES ET FONCTION DES PRONOMS PERSONNELS ET PROFORMES ANAPHORIQUES DU CORPUS	80
TABLEAU 9 - CINQ OCCURRENCES CARACTERISTIQUES DE LA PROFORME ANAPHORIQUE « EN ».....	83
TABLEAU 10 - REPARTITION DES 329 PRONOMS RELATIFS.....	86
TABLEAU 11 - REPARTITION DES DIFFERENTS ANAPHORIQUES DEMONSTRATIFS	88
TABLEAU 12 - LES PRONOMS INDEFINIS ANAPHORIQUES DU CORPUS	92
TABLEAU 13 - REPARTITION DES DETERMINANTS DANS LES REPRISES ANAPHORIQUES	94
TABLEAU 14 - REPARTITION QUALITATIVE DES ANAPHORIQUES DU CORPUS	107
TABLEAU 15 - REPARTITION (EN POURCENTAGE) TYPES D'ANAPHORIQUES ET CAS CONFORMES, REMARQUABLES ET ERREURS	108
TABLEAU 16 - EXEMPLIER D'ANAPHORIQUES CONFORMES	111
TABLEAU 17 - REPARTITION QUALITATIVE DES ANAPHORIQUES DU CORPUS	119
TABLEAU 18 - REPARTITION DES ERREURS ANAPHORIQUES ELEVES / TYPE DE PRODUCTIONS.....	121
TABLEAU 19 - REPARTITION DES REUSSITES ANAPHORIQUES ELEVES / TYPE DE PRODUCTIONS	123
TABLEAU 20 - DES ADAPTATIONS TERMINOLOGIQUES A FAIRE	132
TABLEAU 21 - CORPUS D'OCCURRENCES DE « EN » ANAPHORIQUES A CLASSER.....	136

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 - LE PROCESSUS DE L'ANAPHORE	23
FIGURE 2 - CARTE HEURISTIQUE « UNE TYPOLOGIE DES ANAPHORES »	34
FIGURE 3 - CARTE HEURISTIQUE "UNE TYPOLOGIE DES ANAPHORIQUES"	40
FIGURE 4 - CAPTURE D'ECRAN SACR - CHAINE DE REFERENCE	73
FIGURE 5 - CAPTURE D'ECRAN SACR / EXTRACTION	74
FIGURE 6 - SCHEMA D'ANNOTATION SACR	75
FIGURE 7 - SCHEMA D'ANNOTATION POUR DES ANAPHORIQUES	76
FIGURE 8 - CAPTURE D'ECRAN D'UN EXTRAIT DE L'ANNOTATION DE LA PRODUCTION P1-E12 VIA SACR	125
FIGURE 9 - UNE REPRESENTATION DES CHAINES DE REFERENCE GENEREE VIA SACR DE LA PRODUCTION P1-E12	126
FIGURE 10 - EXTRAIT, BORDAS, 2019, P.78	130
FIGURE 11 - ILLUSTRATION DE LA CATEGORIE « L'ANAPHORIQUE EST UN ADVERBE, NATHAN, 2019, P. 474	131
FIGURE 12 - EXERCICE 1 P.475, NATHAN, 2019	131
FIGURE 13 - MAGNARD, 2019, EXERCICES 3, 4 ET 5 P. 545	133
FIGURE 14 - NUAGE DE MOTS D'ANAPHORIQUES ISSUS DU CORPUS POUR LE PERSONNAGE DE NERON (P1)	146
FIGURE 15 - NUAGE DE MOTS D'ANAPHORIQUES ISSUS DU CORPUS POUR LA MORT DE BRITANNICUS (P1)	146
FIGURE 16 - UN EXEMPLE D'AVIS DE RECHERCHE D'ANAPHORIQUES RARES	147
FIGURE 17 - BORDAS, 2019, EXERCICE 6 AVEC CORRIGE P. 33	149

GLOSSAIRE

- CP Cours préparatoire
- CE1 Cours élémentaire première année
- CE2 Cours élémentaire deuxième année
- CM1 Cours moyen première année
- CM2 Cours moyen deuxième année
- E Élève
- EA Erreur d’ancrage
- ED Erreur de déterminant
- EL Erreur lexicale
- ENR Élève non reconnu
- EP Erreur de proximité anaphorique-anaphorisé
- GE *Le Grevisse de l’étudiant* (2^{ème} édition, Narjoux, 2021)
- GGF *La Grande Grammaire du Français* (Abeillé, Godard, 2021)
- GMF *La Grammaire méthodique du Français* (8^{ème} éd., Riegel, Pellat & Rioul, 2021)
- GN Groupe nominal
- GS Grande section
- MS Moyenne section
- IO Instructions Officielles
- P1 Production écrite 1 – Article de presse
- P2 Production écrite 2 – Incipit
- P3 Production écrite 3 – La question sur le groupement de textes
- P4 Production écrite 4 – L’évaluation de compréhension-opinion de lecture
- PS Petite section
- SACR Script d’Annotation des Chaines de Référence
- S4C Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture
- SCCC Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture
- SN Syntagme nominal

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 - PRETEST, LES CINQ COPIES CARACTERISTIQUES	166
ANNEXE 2 - ESCALES, FRANÇAIS 2DE, PP 454-455, ED. BELIN, 2019.....	170
ANNEXE 3 - CAHIER DE FRANÇAIS, PP 32-33, ED. BORDAS 2019	172
ANNEXE 4 - VOCABULAIRE ET EXPRESSION ECRITE ET ORALE 2DE,1RE, PP 78-79, ED. BORDAS, 2019	174
ANNEXE 5 - LANGUE FRANÇAISE & EXPRESSION 2DE, PP 8-9, ED. HATIER, 2019	176
ANNEXE 6 - ITINERAIRES LITTERAIRES, FRANÇAIS 2DE, PP 462-463, ED. HATIER, 2019	178
ANNEXE 7 - EN LIGNE, FRANÇAIS 2DE, ED. LELIVRESCOLAIRE.FR, 2019	180
ANNEXE 8 - EMPREINTES LITTERAIRES, 2DE, PP 544-545, ED. MAGNARD 2019	182
ANNEXE 9 - L'ESPRIT ET LA LETTRE, FRANÇAIS 2DE, PP 474-475, ED. NATHAN 2019	184
ANNEXE 10 - HORIZONS PLURIELS, FRANÇAIS 2DE, PP 396-397, ED.NATHAN, 2019	186

Commençons par la copie caractéristique P1 (article de presse). Elle est caractéristique du fait de ses exemples de réussite, mais également de par ses erreurs anaphoriques.

(C1) « La mort de Britannicus : mort accidentelle ou coup monté de Néron ? La vérité par Agrippine.

La vérité sur la mort de Britannicus vien enfin d'être dévoilé, ça mort n'est pas accidentelle comme on a pu vous le faire croire, il s'agit d'un MEURTRE ! Oui vous avez bien lu MEURTRE.

Toute les balivernes raconté par Néron n'était là que pour cacher son crime. Nous avons interviewer Agrippine pour avoir mots à morts les raison de cette colère, au point de tuer Britannicus, qui a pris possession de Néron :

Agrippine répond : « Néron n'a pas tuer mon Britannicus de lui même, Néron étant un homme de courage, il a préféré donner l'ordre de l'empoisonné à Narcisse que de le faire lui même. il n'avait pas de résons valable pour ordonner cette acte, juste des r[ai]sons personnelle[s], mais aussi beaucoup de jalousie. j'aimais et j'aime toujours Britannicus, la mort n'arrête pas l'amour, et sa Néron n'a jamais voulu l'accepter, il me voulait à tout prix est cela à c'est risques est périls. Mais maintenant que Britannicus, son frère n'est plus de ce monde, rien ni personne ne pourra l'arrêter... Néron est devenue un monstre.. « Vous connaissez maintenant le monstre qui sommeil en Néron. Loin du Néron que nous connaissions peu d'années avant cette acte, maintenant méfier vous de cette infame personnage. »

L'élève confond Junie, la fiancée de Britannicus et Agrippine, la mère de Néron et belle-mère de Britannicus. C'est bien la fiancée du défunt qu'elle veut mettre en avant dans l'interview afin qu'elle exprime sa colère et dénonce le complot. Cette production est intéressante. L'orthographe grammaticale est certes défailante, notamment les marques du pluriel, *toute* [toutes] *les balivernes raconté* [racontées], *les raison* [raisons], soient des erreurs à dominante morphogrammique (Catach, 1986). D'autres erreurs à dominante logogrammique sont également présentes, *n'a pas tuer* [tué], *cette* [cet] *acte*. Certaines erreurs peuvent perturber la cohérence textuelle quand elles concernent les anaphoriques. Cependant, l'élève auteur·e montre une gestion des anaphoriques qui sert son argumentaire.

Les anaphoriques intéressants sont soulignés et en gras

La copie caractéristique suivante, P2-E05 est intéressante du fait du nombre d'anaphoriques

(C2) P2 – E05 « Comme tout les matins de saisons la pluie et le vent saba sur le Nigeria. mais ce jour-là, un veille homme ayant le visage fatigué, des mains moite et vêtu d'un costume à trois pièce usé venait d'arriver à Lagos.

Il avait marché pendant un jour et demi de Ibadan à Lagos soit 142 km. Pendant son trajet l'homme vit la réalité de la classe pauvre du Nigeria des familles dormait à même le sol et

étaient toutes maigres contrairement à son ancienne vie qui se partageait entre jet privé et voiture de luxe.

En réalité cet homme était un PDG d'une grande entreprise, mais du jour au lendemain ses comptes, ses maisons et ses voitures fut saisi.

Mais son arrivé a Lagos ne presager rien de bon. »

En effet, six occurrences du déterminant possessif *son* renvoie à l'anaphorisé *un veille* [vieil] *homme*. L'annotation de cette copie caractéristique avec *SACR* montre le tissage serré des anaphoriques pourtant le flou identitaire demeure pour ce « vieil homme » que j'analyse comme une procédure pour créer du suspense. Cette gestion des anaphoriques participerait ainsi à l'élaboration de l'incipit et confirmerait l'hypothèse selon laquelle à un type d'écrit pourrait correspondre des gestions d'anaphoriques particulières. Il en est de même avec la copie caractéristique suivante.

(C3) P3 - E12 « Le corpus soumis a notre analyse est composé des quatres textes suivants : « avant-propos de la comédie humaine » 1842 de Honoré de Balzac, « préface de Germinie Lacerteux », 1865 des frères Goncourt, « préface aux Rongon-Macquart », 1871 de Émile Zola et enfin « le roman un extrait du roman "Pierre et Jean" 1887 de Guy de Maupassant.

À l'appuie de ces quatres textes parlant de la société au XIXe siècle, il s'agira ici de savoir si dans les textes précédents les rôles essentiel du romancier sont d'expliquer dans quel monde il vit.

Sachant que les quatres textes parlent de la société différament. Dans ces quatres extraits les romanciers parlent essentiellement de la société au XIXe siècle, chaque écrivain a une manière différente de l'exprimer. Balzac et Maupassant tous deux parlent de la société d'une manière artistiques, Maupassant insiste vraiment sur le fait que les artistes font les meilleurs choix "s'il est un artiste [...] montrer la photographie banale de la vie, mais à nous en donner la vision la plus complète." Les Goncourt et Zola parlent de la société avec des classes social différentes, les frères Goncourt ont parlé d'une injustice comme "nous nous sommes demandé si ce qu'on appelle 'les basses classes' n'avait pas le droit au roman". Émile Zola parle de la famille.

Les quatres textes ont un vrai côté naturalisme, ils parlent tous de manque au sein de la société. »

Cette production reprend les codes attendus pour la forme de l'exercice (introduction, reprise de la question, paragraphes et bilan bref). Elle comprend beaucoup de répétitions à la fois pour le nom des auteurs, mais aussi pour « quatres [quatre] textes ». Deux synonymes, écrivain, romancier. Ainsi, la gestion des anaphores est sans vraiment d'originalité, aucun exemple de réussite remarquable n'est à relever. J'y vois une écriture mécanique, si l'élève produit a minima des anaphores, sa gestion en est basique. Les anaphoriques sont conformes. Cela pourrait alimenter l'hypothèse, à un type d'écrit une gestion des anaphoriques dédiée. De plus, un exercice type baccalauréat semble entrainer une gestion

des anaphoriques conforme mais sans originalité, ni investissement du « je » de l'élève auteur-e. On retrouve une gestion similaire dans la production caractéristique suivante.

(C4) P4 – E19

Question 1

Le dénouement de la nouvelle de Guy de Maupassant, est cruel, car Charlot le fils des Tuvaches est jaloux de la situation de Jean, car sa aurait dû être lui. Plein de colère il se fâche contre ses parents qui ne voulaient pas le vendre, il décide donc de quitter ses parents et de ne plus les revoir. Cette décision est cruelle pour ses parents qui eux pensaient avoir bien fait en refusant de le vendre.

Question 2

Cette nouvelle nous montre une vision inégale de la société du XIXe siècle, elle nous montre bien la marge qu'il y a entre les pauvres et les riches. Les pauvres n'ont pas de pouvoirs, ils ne peuvent même pas se payer de quoi manger, tandis que les riches eux ont du pouvoir grâce à leur argent ils se payent même l'enfant des Vallins.

Question 3

« Celle qui m'aime » est une femme qui auparavant était couturière et maintenant travaille à la foire dans la voyance. Elle fait croire à tout les hommes qui viennent voir qui est leur « amour » que c'est elle. Elle joue de son physique pour gagner de l'argent et fait croire qu'elle aime tout les hommes.

Question 4

Cette nouvelle est réaliste, car elle nous montre bien comment les gens se jouent du physique des sentiments des autres pour gagner de l'argent pour gagner sa vie. La société du XIXe est trompeuse. (236 mots)

Je rapproche cette production de la précédente au sens où la gestion anaphorique ne repose que sur des anaphoriques pronominaux ou avec des déterminants possessifs et démonstratifs. Ainsi, cette production est caractéristique, elle montre une gestion conforme, mais limitée des anaphores au sens où aucun exemple de réussite n'est présent. Cependant la densité est autre par rapport à la précédente puisqu'elle est plus fournie, pour un nombre de mots équivalent, on compte 27 références internes. Les pronoms « il »/« lui » et « elle » représentent l'unique anaphore respective de Charlot Tuvache et « Celle qui m'aime ». Ce fait est rendu explicite et visuel grâce à l'outil SACR. Enfin, pour rappel, une erreur est également relevée, « comment les gens se jouent du physique [...] pour gagner sa vie. », elle est explicitée en amont (page...) et sera exploitée pour la typologie des erreurs anaphoriques (page...). Il reste maintenant à explorer la dernière copie caractéristique.

(C5) P5-E09

« Le temps, il existe depuis la création de l'univers, il a une emprise et un pouvoir sur tout ce qui existe. Cependant, certaines personnes ont une différente vision de celui-ci, je vais m'intéresser à la vision de Baudelaire sur ce phénomène comportant tout ce qu'il veut.

Dans son poème, Baudelaire nous rappelle que l'on sera tous confronté au temps à un moment ou a un autre. Baudelaire nous exprime son expérience personnelle à travers le v.2 "Souviens-toi". Il nous dit aussi qu'à tout moment, il nous faudra chercher un souvenir nous permettant de continuer à avancer dans cet énorme aventure qu'est le temps.

Baudelaire, personnifie le temps en lui donnant une position de Dieu. Ce Dieu nous menace avec une épée de Damoclès dès qu'il voit un grain de vie en nous, nous la laissant ou non, suite à son humeur. Baudelaire nous montre une facette de ce Dieu dominant tout être sur Terre.

Baudelaire, nous montre un côté que tout être soit à sa naissance. Le Temps est un Dieu qui en plus d'être dominateur, est puissant, il ne perd jamais, Baudelaire nous le confirme au v.18 "Qui gagne". Baudelaire, nous montre un Dieu sans pitié, sans sentiments, impossible, dépourvu de toutes émotions.

Le temps, est un Dieu omniscient, il nous fait connaître notre avenir tel un sinistre, et sait quand, et comment cela se passera. Baudelaire, nous le fait comprendre en donnant une forme à son poème, il commence et s'achève sur ce qu'il se produira. Ce Dieu sait tout, il connaît toutes les sciences, Baudelaire l'affirme au v.14 "Parle toutes les langues"

Baudelaire nous fait aussi savoir que ce Dieu est hostile, qu'il est menaçant, avide de notre vie, nous dévore, et il nous agresse, en plus d'avoir une faim insatiable, tel un ogre consommant les hommes, il est un des plus grands ennemis de l'Homme ne peut et ne pourra jamais tenir tête à ce Dieu qui dominera les Hommes pour toujours.

Ainsi, grâce à ce poème, Baudelaire donne forme au Temps, il le personnifie et le positionne au rang de Dieu. Un Dieu, tout puissant, dominant, puissant, qui inspire la peur, qu'il est l'un des plus puissants ennemis que l'Homme connaisse et qu'il est le seul ennemi à qui, il est impossible de battre ou de même tenir tête. » (390 mots)

Les remarques sont là encore identiques à celle de l'exercice question sur le corpus. L'usage des anaphoriques est conforme, tant pour leur fonctionnement que pour les attendus scolaires. Ce fait conforte l'idée que les exercices « type baccalauréat » engendreraient une gestion anaphorique.

18 Éviter les répétitions

Pour donner plus de fluidité au texte et lui permettre de progresser, les noms et les pronoms doivent varier en se référant au même thème. La cohésion d'un texte repose sur la reprise de certains éléments d'une phrase à l'autre.

→ Les répétitions, si elles sont variées, permettent de structurer un texte en lui donnant sa cohésion logique. En trop grand nombre, elles l'alourdissent. Pour éviter les répétitions, les expressions anaphoriques (qui reprennent un élément déjà cité) assurent la reprise du thème et la structuration du texte.

Les reprises pronominales

• L'emploi du **pronom** permet d'éviter la répétition d'un groupe nominal ou d'un nom tout en structurant le texte. Il représente le **groupe nominal antérieur** de manière différente.

Pronom personnel	<i>Les abeilles sont des insectes. Elles possèdent deux paires d'ailes.</i>
Pronom relatif	<i>Ces insectes, qui butinent les fleurs, sont à la merci des pesticides.</i>
Pronom démonstratif	<i>Les faux-bourdon sont les mâles de la ruche. Ceux-ci n'assurent qu'un rôle reproducteur.</i>
Pronom possessif	<i>L'apiculteur n'est pas propriétaire de ces ruches. Les siennes sont situées en montagne.</i>
Pronom adverbial	<i>Il est allé à Paris mercredi et y retournera lundi prochain.</i>

Autres formes de reprise

• La synonymie

– Pour éviter de répéter un mot tout en conservant un sens proche de celui-ci, il est possible de le remplacer par un **synonyme**.

Courbet est un peintre réaliste. Cet artiste a peint Un enterrement à Ornans.

– Bien que synonymes, les mots peuvent renvoyer à des **intensités** ou des **connotations** (individuelles ou collectives) différentes : *triste* → *déprimé, bouleversé*.

• La dérivation

La dérivation utilise des mots de même famille mais de **classes grammaticales différentes**.

(☞ Fiche 1, p. 418)

Il reprend le travail demain. J'espère que sa reprise se passera bien.

Madame se meurt. Madame est morte ! (Jacques Bénigne Bossuet)

• L'hyperonyme

– L'hyperonyme est un **terme générique** englobant tous les autres termes qui peuvent se rapporter à lui : *siège* → *chaise, fauteuil, tabouret* ; *rouge* → *écarlate, cramoisi, vermillon*.

– L'utilisation d'un hyperonyme dans les **descriptions** permet d'éviter une répétition.

La chaise était bancale, et ne tenait que sur trois pieds. Il faillit basculer lorsqu'il s'assit sur ce siège.

• La périphrase

La périphrase est une **figure de style** très utilisée, non seulement pour éviter les répétitions, mais aussi pour donner plus de force au texte, souvent dans le but de le poétiser. Elle consiste à remplacer un mot par sa définition ou par une expression plus longue, mais équivalente.

Les sapeurs-pompiers ont fait preuve d'un courage à toute épreuve. Ces combattants du feu ont sauvé quatre personnes de l'incendie.

S'exercer

1 * À l'aide de reprises variées (pronom, synonyme, hyperonyme, périphrase...), transformez ces couples de propositions de façon à éviter les répétitions.

- Rome ne s'est pas faite en un jour. Rome a une histoire captivante.
- Gaëlle s'est inscrite au tir à l'arc : Gaëlle avait besoin de s'occuper.
- La cathédrale est à visiter. Vous ne pouvez pas vous passer de visiter la cathédrale.
- Dom Juan* a été écrit par Molière. *Dom Juan* est une pièce fascinante.
- Le personnage est décrit de façon péjorative. Le portrait du personnage ne contient donc pas d'éloge.

2 ** À qui les pronoms en gras de cet extrait renvoient-ils ? Classez-les dans le tableau.

OCTAVE

Après quelques paroles, dont je tâchai d'adoucir la douleur de cette charmante affligée, nous sortîmes de là ; et demandant à Léandre ce qu'il lui semblait de cette personne, il me répondit froidement qu'il la trouvait assez jolie. Je fus piqué de la froideur avec laquelle il m'en parlait, et je ne voulus point lui découvrir l'effet que ses beautés avaient fait sur mon âme.

Molière, *Les Fourberies de Scapin*, I, 2, 1671.

Octave	
Léandre	
Octave et Léandre	
« Cette charmante affligée »	

3 ** Relevez dans cet extrait les pronoms personnels qui évoquent le personnage de Valmont.

M. de Valmont, avec un beau nom, une grande fortune, beaucoup de qualités aimables, a reconnu de bonne heure que pour avoir l'empire dans la société, il suffisait de manier, avec une égale adresse, la louange et le ridicule. Nul ne possède comme lui ce double talent ; il séduit avec l'un, et se fait craindre avec l'autre. On ne l'estime pas ; mais on le flatte. Telle est son existence au milieu d'un monde qui, plus prudent que courageux, aime mieux le ménager que le combattre.

Pierre Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, Lettre XXXII, 1782.

4 ** a. Relevez dans cet extrait les termes de reprise qui évoquent le « petit vieillard ».

b. Précisez le type de reprise employé.

Il ferma les yeux ; les rayons d'une vive lumière l'éblouissaient ; il voyait briller au sein des ténèbres une sphère

rougeâtre dont le centre était occupé par un petit vieillard qui se tenait debout et dirigeait sur lui la clarté d'une lampe. Il ne l'avait entendu ni venir, ni parler, ni se mouvoir. Cette apparition eut quelque chose de magique. L'homme le plus intrépide, surpris ainsi dans le sommeil, aurait sans doute tremblé devant ce personnage extraordinaire qui semblait être sorti d'un sarcophage voisin. La singulière jeunesse qui animait les yeux immobiles de cette espèce de fantôme empêchait l'inconnu de croire à des effets surnaturels [...].

Honoré de Balzac, *La Peau de chagrin*, 1831.

5 *** Lisez cet extrait.

a. Relevez les différentes reprises utilisées dans le texte et précisez leur(s) classe(s) grammaticale(s).

b. Lesquelles font référence au garçon de café ?

c. À quoi font référence les autres ?

d. Certains mots et expressions sont très répétés dans le texte. Que veut montrer Sartre en effectuant ces répétitions ?

Considérons ce garçon de café. Il a le geste vif et appuyé, un peu trop précis, un peu trop rapide, il vient vers les consommateurs d'un pas un peu trop vif, il s'incline avec un peu trop d'empressement, sa voix, ses yeux expriment un intérêt un peu trop plein de sollicitude pour la commande du client, enfin le voilà qui revient, en essayant d'imiter dans sa démarche la rigueur inflexible d'on ne sait quel automate tout en portant son plateau avec une sorte de témérité de funambule, en le mettant dans un équilibre perpétuellement instable et perpétuellement rompu, qu'il rétablit perpétuellement d'un mouvement léger du bras et de la main. Toute sa conduite nous semble un jeu. Il s'applique à enchaîner ses mouvements comme s'ils étaient des mécanismes se commandant les uns les autres, sa mimique et sa voix même semblent des mécanismes ; il se donne la prestesse et la rapidité impitoyable des choses. Il joue, il s'amuse.

Jean-Paul Sartre, *L'Être et le Néant*, Gallimard, 1943.

Améliorer son expression

6 *** ORAL À l'oral, proposez une description du personnage du « vieillard » de l'exercice 4, sans jamais répéter le groupe nominal « le vieillard » et en variant les formulations.

7 *** ÉCRIT a. Reprenez votre dernière production écrite et observez les répétitions. Utilisez tous les procédés de reprise vus dans la leçon pour alléger vos propos : reprises pronominales, synonymes, reprises nominales par dérivation, hyperonymes et périphrases.
b. Reprenez la dernière production écrite de votre voisin(e). Cherchez les répétitions qui alourdissent son style et proposez-lui des corrections.

15

Améliorer la cohérence de son texte

RETENIR

Assurer l'enchaînement des informations ou des idées pour écrire un texte clair et cohérent

- Garder le même narrateur et le même système des temps. **Voir Fiche 14, p. 30**

- Veiller à bien choisir les mots de reprise, appelés **substituts**.

Pour éviter les répétitions, on emploie des pronoms ou des groupes de mots. **Voir Fiche 2, p. 6**

Ces reprises peuvent être :

- des mots génériques, c'est-à-dire des noms plus généraux qui désignent une catégorie (une femme) ;
- des synonymes (la jeune fiancée) ;
- des périphrases (celle qui ne renonça jamais).

Ex. : Mathilde cherche Manech pendant de longs mois. **Ce dernier** a disparu au front.

Sa jeune fiancée le croit toujours en vie.

- Relier correctement les propositions ou les phrases en employant :

- soit des **compléments circonstanciels** ;

Ex. : Mathilde cherche longtemps son fiancé Manech, déclaré « mort au champ d'honneur ».

Pendant des années (CCT), elle tentera de comprendre ce qui s'est passé.

- soit des **connecteurs logiques** afin d'exprimer le lien logique.

Rapport logique	Connecteurs logiques correspondants
addition : ajouter une idée, un élément, un fait	et, ni, ou, en outre, de surcroît, d'autre part, de plus, aussi...
cause : exposer l'origine d'un fait ou d'une idée	car, en effet, parce que, puisque, comme...
conséquence : énoncer le résultat d'un fait ou d'une idée	donc, aussi, ainsi, alors, si... que, c'est pourquoi...
but : indiquer la visée d'un fait, d'une action	afin que, pour que, de crainte que...
concession : accepter une idée pour mieux la contester	quoique, néanmoins, certes, toutefois, bien que, même si...
opposition : exprimer une idée contraire à la précédente	mais, cependant, en revanche, pourtant, alors / tandis que...

Attention !

- L'emploi des pronoms ne doit pas gêner la compréhension.

Ex. : Bénédicte et Mathilde se soutiennent. Elle l'encourage.

Il y a deux noms féminins dans la phrase 1. Qui est « elle » dans la phrase 2 ? Mathilde ou Bénédicte ?

- L'emploi des pronoms ne doit pas être incorrect.

Ex. : L'armée avance. Soudain, ils s'arrêtent elle s'arrête. (armée = nom collectif féminin)

- On peut choisir de faire une répétition pour insister sur un effet que l'on veut rendre.

Ex. : Mathilde **souffre**. Et cette **souffrance**, oui cette **souffrance**, envahit toute sa vie !

S'ENTRAÎNER

1 Soulignez les substituts du mot *femmes* dans ce texte, inspiré du *Bonheur des Dames* de Zola. Précisez leur classe grammaticale.

1. Le grand magasin ouvrit ses portes. La foule se précipita.

2. Toutes les clientes cherchaient à entrer.

3. Certaines poussaient, d'autres se plaignaient du manque d'organisation.

4. Plusieurs d'entre elles se réjouissaient.

5. On aurait dit une ruche en pleine activité : les abeilles acheteuses étaient déjà au travail tandis que les ouvrières employées les attendaient avec le sourire.

- 1. GN nom générique
- 2. GN synonyme
- 3. pronom indéfini (deux fois)
- 4. G. pronominal : pronom indéfini + complément
- 5. GN : GN : pronom personnel

2 Réécrivez les phrases en évitant les répétitions.

- 1. Marc attendait Mila à la sortie de l'école. Où était Mila ? Les classes sortaient les unes après les autres et la classe de Mila sortit en dernier. Mais Mila n'arrivait toujours pas !
- Marc attendait Mila à la sortie de l'école.
- Où était la fillette ? Les classes sortaient les unes
- après les autres et la sienne sortit en dernier.
- Mais la petite écolière n'arrivait toujours pas !

2. Quentin parlait avec Marc. Marc se taisait. Quentin racontait ses vacances à Marc, mais Quentin était décidément trop bavard !

Quentin parlait avec Marc. Celui-ci se taisait.
Son ami lui racontait ses vacances, mais il était
déjà décidément trop bavard !

3. Une femme et sa domestique vivent seules. La femme se montre sans cesse méprisante envers sa domestique : la femme maltraite presque sa domestique.

Une femme et sa domestique vivent seules.
La maîtresse se montre sans cesse méprisante envers
sa servante : elle la maltraite presque.

3 Soulignez les répétitions dans chaque extrait et analysez l'effet recherché.

1. Charles de Gaulle, extrait du discours du 25 août 1944.

« Paris ! Paris outragé ! Paris brisé ! Paris martyrisé !
Mais Paris libéré ! »
L'anaphore du nom « Paris » met en valeur
la personnification et l'importance de la ville.

2. Molière, *Le Malade imaginaire*, 1673.

Argan évoque sa maladie avec sa servante Toinette...
TOINETTE. — Ce sont tous des ignorants : c'est du
poumon que vous êtes malade.
ARGAN. — Du poumon ?
TOINETTE. — Que sentez-vous ?
ARGAN. — Je sens de temps en temps des douleurs
de tête.
TOINETTE. — Justement, le poumon.
ARGAN. — Il me semble parfois que j'ai un voile
devant les yeux.
TOINETTE. — Le poumon.

La répétition incongrue souligne combien Toinette
se moque de son maître.

3. Eugène Ionesco, *La Cantatrice chauve*, 1950.

MME SMITH. — Voilà : Une fois, un fiancé avait
apporté un bouquet de fleurs à sa fiancée qui lui dit
merci ; mais avant qu'elle lui eût dit merci, lui, sans
dire un seul mot, lui prit les fleurs qu'il lui avait don-
nées pour lui donner une bonne leçon et, lui disant
je les reprends, il lui dit au revoir en les reprenant et
s'éloigna par-ci, par-là.

Les nombreuses répétitions participent du comique
de l'absurde.

4 Proposez des substituts pour chaque reprise des textes 1 et 2 de l'exercice 3.

1. Paris ! Capitale outragée ! Ville brisée !
Citadelle martyrisée ! Mais cité libérée !

2. Toinette : « Ce sont tous des ignorants :
c'est du poumon que vous êtes malade. » Argan :
« De la poitrine ? » Toinette : « Justement,
votre respiration. » Toinette : « Les bronches. »

5 Réécrivez le texte 3 de l'exercice 3 pour supprimer les répétitions.

Voilà : Une fois, un jeune homme avait apporté
un bouquet de fleurs à sa fiancée qui le remercia ;
mais avant qu'elle ait pu ouvrir la bouche, il le lui reprit
en silence pour lui donner une bonne leçon, puis,
tout en lui expliquant son geste, il la salua et s'éloigna
par-ci, par-là.

6 Corrigez les incorrections ou les ambiguïtés dans les phrases suivantes.

1. La troupe du lycée attend le lever du rideau. Ils sont
concentrés et silencieux.

Elle est concentrée et silencieuse.

2. Les récits d'amour et de mort nous plaisent, nous allons
se demander pourquoi.

nous allons nous demander pourquoi

3. Un groupe de la 2^{de} 4 part en Australie : ils sont ravis.

Certains élèves de la 2^{de} 4 partent en Australie :
ils sont ravis.

4. Jean est fâché contre Paul. Vraiment, il n'apprécie pas
cette attitude !

Vraiment, il n'apprécie pas l'attitude de ce dernier !

5. La nation tout entière fête ses héros. Ils crient leurs
noms à tue-tête.

Elle crie leurs noms à tue-tête.

7 Remplacez les connecteurs suivants dans le texte. Précisez dans les parenthèses le type de lien logique exprimé.

et • car • mais • bien que • toutefois

Bien que (concession) tu n'aimes pas
les tragédies classiques, tu es allé voir jouer *Britannicus*
et (addition) tu as été surpris par la moder-
nité de la pièce. Toutefois (concession),
tu reconnais avoir eu un peu de mal à rentrer dans
l'histoire, car (cause) la
langue du XVII^e siècle est parfois difficile à comprendre.
Mais (opposition) certains vers de
Racine te restent encore en mémoire. Ainsi
(conséquence), le célèbre « J'embrasse mon rival
mais c'est pour l'étouffer » te hante-t-il encore.

8 Sur papier libre, après avoir fait l'exercice 5 page 115, rédigez une des trois parties de la dissertation en utilisant au moins trois connecteurs logiques.

9 Écrit d'appropriation : rédiger un récit fictif.

Choisissez un tableau réaliste sur le site du musée
d'Orsay. Sur papier libre, faites revivre la scène en
commençant par : « Ce jour-là... » Utilisez au moins
cinq compléments circonstanciels et cinq connecteurs.

38

Assurer la cohésion d'un texte (3) : varier les reprises nominales et pronominales

Observer et comprendre

*
1

Soulignez les GN désignant la femme décrite et surlignez les pronoms qui la désignent.

Raymon s'était approché de la belle Indienne. Une émotion singulière s'emparait de lui chaque fois qu'il la regardait ; il avait vu cette figure pâle et triste dans quelqu'un de ses rêves ; mais, à coup sûr il l'avait vue, et ses regards s'y attachaient avec le plaisir qu'on éprouve à retrouver une vision caressante qu'on a craint de perdre pour toujours. L'attention de Raymon troubla celle qui en était l'objet ; gauche et timide comme une personne étrangère au monde, le succès qu'elle y obtenait semblait l'embarrasser plutôt que lui plaire. Raymon fit un tour de salon, apprit enfin que cette femme s'appelait madame Delmare, et vint l'inviter à danser.

G. Sand, *Indiana*, 1832.

Retenir

Pour éviter une répétition et enrichir l'expression, on remplace le nom (groupe nominal) par une reprise nominale ou pronominale.

● **Une reprise nominale** peut être :

■ le **même nom précédé d'un autre déterminant**, défini ou démonstratif.

« Elle aperçut près de la porte d'entrée la figure d'un jeune paysan [...] Le teint de ce petit paysan était si blanc. »

(Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, 1830)

■ un **synonyme** : *la grand-mère* → *la bonne femme*

■ un **terme générique** (voir fiche 48) : *le chat* → *l'animal*

■ une **périphrase**, dénomination indirecte qui insiste sur une caractéristique précise.

Il « rendra l'espérance au fils de l'étrangère, / [...] Ce fils qu'une Amazone a porté dans son flanc, / Cet Hippolyte... »

(J. Racine, *Phèdre*, 1677)

● **Une reprise pronominale** peut être :

■ un **pronom personnel de troisième personne** : *il, elle, le, la...*

■ un **pronom possessif** : *le mien, la tienne, les nôtres...*

■ un **pronom démonstratif** : *celui-ci, celui-là, celle-ci...* (il sert uniquement à reprendre le GN du même genre le plus proche)

■ un **pronom démonstratif neutre** : *cela, ceci, ça.*

■ un **pronom indéfini** : *certain(e)s, quelques-un(e)s, aucun(e), pas un(e), un(e) autre...*

■ un **pronom adverbial** : *y, en.*

S'entraîner

*
2

Classez les reprises que vous avez repérées dans le texte de l'exercice 1.

a. des périphrases : la belle Indienne, cette figure pâle et triste, une personne étrangère au monde, cette femme.....

b. une périphrase introduite par un pronom démonstratif : celle qui en était l'objet.....

c. des pronoms personnels de troisième personne : la, l', elle, lui.....

d. un pronom adverbial : y.....

*
3

Retrouvez la place des reprises nominales désignant le jeune Gavroche.

le gamin – Gavroche (×2) – cette petite grande âme – l'enfant feu follet

Une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traître que les autres, finit par atteindre l'enfant feu follet.

On vit Gavroche..... chanceler, puis il s'affaissa. Toute la barricade poussa un cri ; mais il y avait de l'Antée¹ dans ce pygmée² ; pour le gamin..... toucher le pavé, c'est comme pour le géant toucher la terre ; Gavroche..... n'était tombé que pour se redresser ; il resta assis sur son séant³ [...] et se mit à chanter [...]. Il n'acheva point. Une seconde balle du même tireur l'arrêta court. Cette fois il s'abattit la face contre le pavé, et ne remua plus. Cette petite grande âme..... venait de s'envoler.

V. Hugo, *Les Misérables*, 1862.

1. Géant qui retrouvait ses forces dès qu'il touchait le sol. 2. Individu de très petite taille. 3. En position assise.

78

PARTIE 3 ● Expression et méthode : points de langue liés aux exercices du baccalauréat

- 4** Remplacez le groupe nominal souligné par un pronom.
- J'aime beaucoup la poésie de Valérie Rouzeau. Je **l'**.....ai découverte tout récemment.
 - Le Dictateur de Chaplin est un film drôle et incisif. On **en**..... a regardé un extrait en histoire.
 - J'ai adoré 120, rue de la Gare, un roman de Léo Malet. Pourrais-tu m'**en**..... prêter **un autre**... ?
 - Le professeur apprécie l'œuvre de Voltaire. Il **y**..... fait référence dès qu'il le peut.
 - Les élèves ont reçu leurs copies. **Celle**..... d'Elif était très réussie.
 - Gaspard écoutait ses camarades avec envie : **certains**... étaient allés skier, **d'autres**... avaient fait un beau voyage. Mais **aucun**..., comme lui, n'était resté à la maison pendant les vacances.
 - Faire des gâteaux avec mes grands-parents ? J'adore **ça**..... !

- 5** Réécrivez ces phrases en supprimant les ambiguïtés grâce aux reprises pronominales.
- Mon frère et moi avons le même sac à dos : il est gris, alors qu'il l'aurait préféré bleu.
Mon frère et moi avons le même sac à dos : le sien est gris, alors qu'il l'aurait préféré bleu.
 - La classe a été accueillie par la documentaliste au CDI : elle a réparti les élèves en petits groupes.
La classe a été accueillie par la documentaliste au CDI : celle-ci a réparti les élèves en petits groupes.
 - Romain a croisé Pedro tandis qu'il sortait du cinéma.
Romain a croisé Pedro tandis que ce dernier sortait du cinéma.
 - Nadia et Jeanne ont travaillé tard. Elle est très fatiguée. Nadia lui appelle un taxi.
Nadia et Jeanne ont travaillé tard. Celle-ci est très fatiguée. Nadia lui appelle un taxi.

- 6** Évitez la répétition du groupe nominal en gras en vous aidant du terme entre parenthèses.
- Il faut protéger **les buses et les martinets** des collisions avec les éoliennes.
Ces oiseaux..... paient un lourd tribut au développement des parcs éoliens. (*terme générique*)
 - Les professeurs du lycée** se sont beaucoup investis dans le projet. Les élèves **leur**..... en sont reconnaissants. (*pronom personnel*)
 - Abdoul** a brillamment réussi son bac. **Le jeune homme**..... veut étudier l'architecture. (*périphrase*)
 - Alice Munroe, **l'auteure** canadienne, a reçu le prix Nobel en 2013. **L'écrivaine**..... est célèbre pour ses nouvelles. (*synonyme*)

- 7** Remplacez le prénom « Maïa », quand c'est nécessaire, par une reprise nominale ou pronominale que vous imaginerez.
- Maïa avait quitté la salle. Maïa **La jeune femme**..... ne supportait plus cette ambiance de cruauté vulgaire. Maïa **Cette petite fille de paysans**..... n'avait jamais perçu tant de mépris à l'égard des travailleurs de la terre. Maïa **Elle**..... préférait s'échapper avant d'avoir le cœur souillé par leurs propos. Maïa **Elle**..... dévala alors les escaliers et se retrouva au grand air qu'elle aspira avec reconnaissance. Maïa **Maïa**..... se mit alors à marcher très vite pour rejoindre le fleuve et son clapotis rassérénant.

VERS LE BAC

- 8 ORAL** Avec vos camarades, placez chacun trois groupes nominaux dans un chapeau. Tirez un papier à tour de rôle et trouvez cinq périphrases pour chaque groupe nominal.

- 9 ÉCRIT D'APPROPRIATION** Pensez à un roman que vous avez lu récemment. Écrivez au moins six reprises nominales désignant le personnage principal. Rédigez un portrait de ce personnage. Vous utiliserez les reprises que vous avez notées pour éviter les répétitions.

3 Éviter les répétitions

Découvrir

1 Un bourdonnement usinier, la résonance des passerelles d'un building, le sec clavecin des machines à écrire, il est certain qu'au son de ces musiques ingrates la femme active se surmène. Mais elle ne saurait s'épuiser sans la passion rageuse d'un gain nécessaire et de l'émulation¹. Elle y acquiert et augmente sa valeur, au détriment de sa personnalité.

Colette, *Paris de ma fenêtre* (1942), © Librairie Arthème Fayard, 2004.

1. Compétition par l'exemple.

Repérer

a. Dans la partie soulignée, relevez les trois mots ou expressions relatifs au bruit.

« Bourdonnement », « résonance », « sec clavecin ».

b. Surlignez le GN qui permet de reprendre ces mots sans les répéter.

c. Qui est observé par Colette ? Quel outil emploie-t-elle pour ne pas répéter ce GN ?

« La femme active », GN remplacé par le pronom

personnel « elle ».

Manipuler

a. Proposez un mot remplaçant la périphrase un gain nécessaire. « Un salaire ».

b. Remplacez le pronom Elle de la dernière phrase par un pronom, puis par un synonyme.

Celle-là ; la travailleuse.

Rédiger

a. Résumez ce texte en une phrase sans en répéter les énumérations et expressions imagées.

La femme active travaille beaucoup dans le bruit mais elle le fait pour gagner de l'argent et du respect, quitte à en perdre son individualité.

b. Sans répétition, complétez l'extrait par une phrase développant la notion de valeur évoquée par l'auteur.

Cette qualité consiste à affirmer son insertion dans le monde par une profession qui justifie son existence sociale.

Retenir

Bien écrire implique de ne pas trop se répéter. Utilisez des **procédés de substitution** (reprises).

Reprises pronominales	Reprises nominales
<ul style="list-style-type: none"> ● Pronoms personnels Le sommeil occupe le tiers de notre vie. <u>Il</u> est la consolation des peines de nos journées [...]. Nerval, <i>Aurélia</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Synonymes : termes de sens voisin. Qui dit froid <u>écrivain</u> dit détestable auteur. Boileau, <i>L'Art poétique</i>.
<ul style="list-style-type: none"> ● Pronoms démonstratifs Il faut avoir <u>besogné</u> durement de l'aube à la nuit avec son dos et ses membres pour comprendre ce que <u>cela</u> veut dire. Hémon, <i>Maria Chapdelaine</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Hyperonymes : termes englobants, de sens plus général. Je hais l'<u>Anglais</u> mutin et le brave <u>Écossais</u>, [...]. Bref, je hais quelque vice en chaque <u>nation</u> [...]. Du Bellay, <i>Les Regrets</i>.
<ul style="list-style-type: none"> ● Pronoms possessifs [I] prenait tous les jours <u>les intérêts</u> de la reine contre <u>les siens</u> propres. Madame de La Fayette, <i>La Princesse de Clèves</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Périphrases : expressions définissant ou précisant ce qu'évoque le premier mot employé. [M]oi je serais dans l'eau en train de <u>patauger</u>, et vous, vous seriez toujours là en train de <u>faire des mouvements</u> pour vous réchauffer. Dubillard, « Le Plongeon », in <i>Les Dialogues et autres inventions à deux voix</i> © 1975 Éditions Gallimard.
<ul style="list-style-type: none"> ● Pronoms adverbiaux Nos archives sont pleines de <u>rapports de fous</u>. Nous <u>en</u> recevons tous les jours [...]. Cendrars, <i>Le Lotissement du ciel</i>, ©1949, 2005 Éditions Denoël. 	

Les pronoms indéfinis l'un(e) / l'autre sont utiles dans des analyses comparées : Molière et Racine sont deux dramaturges classiques ; l'un a écrit des comédies, l'autre des tragédies.

Pratiquer

2 La comédie est très ancienne puisqu'elle remonte à l'Antiquité. La comédie a constamment évolué, du théâtre romain à nos jours. Même si au Moyen-Âge la comédie existait sous certaines formes, comme la farce sur les tréteaux, la comédie a pris ses lettres de noblesse en France, à l'époque classique, quand Molière a écrit et fait représenter de nombreuses comédies. Fondées sur une intrigue relative au mariage, les premières comédies opposaient des jeunes gens à leurs aînés masculins, pères, oncles ou tuteurs, mais la comédie s'est de plus en plus diversifiée dans ses thèmes et tonalités, au point que la comédie s'est totalement confondue avec le drame ou la tragédie dans des pièces modernes, comme celles de Beckett dans les années 1950.

- a.** **Surlignez les occurrences du mot comédie.**
b. **Remplacez ces répétitions par des reprises adaptées. Nommez-les grammaticalement.**

1. comédie / nom
2. Celle-ci / pronom démonstratif
3. ce genre théâtral / périphrase
4. elle / pronom personnel
5. en / pronom adverbial
6. d'entre elles / préposition + pronom personnel
7. ce type d'œuvre / périphrase
8. ce spectacle plaisant / périphrase

3 Vers la dissertation

Ce roman de Maupassant, *Une vie*, est donc un roman que l'on pourrait qualifier de féministe en raison du combat que l'héroïne Jeanne mène jusqu'à la fin du roman afin de sauver son domaine et sa petite-fille, mais ce roman, par la noirceur des événements qui s'abattent sur la protagoniste, peut être vu comme un roman trop désespérant pour défendre la cause des femmes.

- a.** **Surlignez le mot constamment répété.**

- b.** **Recopiez ce début de conclusion en utilisant des reprises correctes. Attention aux accords !**

Ce roman de Maupassant, *Une vie*, est donc un récit que l'on pourrait qualifier de féministe en raison du combat que l'héroïne Jeanne mène jusqu'à l'épilogue afin de sauver son domaine et sa petite-fille, mais, par la noirceur des événements qui s'abattent sur la protagoniste, il peut être vu comme une œuvre trop désespérante pour défendre la cause des femmes.

- c.** **Complétez-le par une phrase d'ouverture comparant cette œuvre à un autre roman.**

Quelques décennies plus tôt, une telle ambiguïté n'existait pas dans *Consuelo*, un texte de George Sand qui célèbre leur combativité exemplaire.

4 Vers le commentaire

Dans votre dernière copie de commentaire, votre professeur(e) a encadré quatre fois la répétition « comme le montre », proposition que vous avez utilisée pour insérer vos citations.

- a.** **Conservez la première occurrence, mais remplacez les trois autres par des synonymes.**

1. ce qu'indique...
2. comme en témoigne...
3. ainsi que le prouve...

- b.** **Proposez trois couples différents de connecteurs logiques pour introduire vos paragraphes de commentaire.**

Partie I / 1^{er} § : Tout d'abord... 2^e § : Ensuite...
 Partie II / 1^{er} § : D'une part... 2^e § : D'autre part...
 Partie III / 1^{er} § : Dans un premier temps...
 2^e § : En outre...

Atelier d'expression



Rassemblez une liste de synonymes et périphrases du mot *poésie*, puis utilisez-les dans une définition personnelle de ce genre littéraire.



Résumez un événement récent qui s'est déroulé dans votre lycée, en vous interdisant de répéter les mots *lycée, élève, professeur(e), cours et classe*.

Enrichir son vocabulaire 9

Fiche 21

EXPRESSION

Repérer et utiliser
les procédés de reprise dans un texte

Comprendre le rôle des reprises

- Une reprise consiste à **remplacer un mot ou un groupe de mots** par une expression similaire afin d'**éviter les répétitions** et/ou d'**enrichir le propos**.

Le loup s'avança et l'agneau n'eut aucune chance face à ce redoutable carnassier.

- Il arrive parfois, surtout à l'oral, que la reprise **précède** l'élément qu'elle remplace.

Il est génial, cet inventeur !

- Les reprises peuvent être formulées à l'aide d'un :

– **nom propre** : Marguerite Duras

– **groupe nominal** : cette écrivaine renommée

– **pronom** (personnel, démonstratif, possessif, indéfini, interrogatif, adverbial) : elle, celle-ci

- Un même pronom peut reprendre **plusieurs groupes nominaux**.

Les robes, les jupes, les vestes, toutes sont magnifiques !

- Dans certains cas, au lieu d'une reprise, l'auteur comme vous-même pouvez **pratiquer une ellipse**.

Charles s'endort puis aussitôt il ronfle.

Connaître les différents types de texte

- Les reprises contribuent à la **cohérence du texte**. Déterminer le type de texte permet de choisir les reprises qui correspondent le mieux à l'effet recherché.

Types de texte	Caractéristiques et fonctions principales	Genres concernés
Le texte narratif	<ul style="list-style-type: none"> • raconte une histoire fictive ou réelle (à la 1^{re} ou 3^e personne du singulier) • distrain, fait rêver/s'évader et/ou réfléchir le lecteur 	<ul style="list-style-type: none"> • romans, contes, nouvelles, fables • faits divers • certaines tirades au théâtre • certains poèmes
Le texte descriptif	<ul style="list-style-type: none"> • produit une image (d'un lieu, d'un personnage, d'un objet) que le lecteur ne voit pas mais peut imaginer • marque une pause dans le déroulement du récit 	<ul style="list-style-type: none"> • récits • certaines didascalies au théâtre • certains textes poétiques
Le texte explicatif	<ul style="list-style-type: none"> • délivre des informations sur un sujet • enrichit le savoir des lecteurs sans influencer leur jugement 	<ul style="list-style-type: none"> • articles de dictionnaire et d'encyclopédie
Le texte argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> • exprime une prise de position sur un thème (pour et/ou contre) • cherche à convaincre ou à persuader l'interlocuteur 	<ul style="list-style-type: none"> • discours (délibération, plaidoyer, réquisitoire) • essais • fables
Le texte injonctif	<ul style="list-style-type: none"> • invite à l'action 	<ul style="list-style-type: none"> • slogans

- Si chaque texte suit un **objectif principal** (raconter, décrire, expliquer, argumenter, ordonner), il peut aussi combiner **plusieurs visées**.

La raison du plus fort est toujours la meilleure. → visée **argumentative** (formule une morale)

Nous l'allons montrer tout à l'heure. → visée **explicative**

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure. → visée **descriptive** (pose le cadre)

Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure. → visée **narrative** (raconte des événements)

(La Fontaine, *Fables*, 1668)

Dans la suite de la fable, *le loup* est repris par *cet animal plein de rage, cette bête cruelle* afin d'accrocentuer sa férocité et de renvoyer au vers initial en donnant à voir au lecteur ce qu'est *la raison du plus fort* : la violence.

Distinguer les types de texte et les reprises

1 a. Lisez les textes suivants, puis indiquez le type de texte auquel chacun appartient.

b. Identifiez les reprises qu'ils contiennent en précisant les groupes de mots auquel elles se réfèrent.

c. Précisez si ces reprises apportent des informations complémentaires par rapport à leur référent initial.

- Les fraises sont de petits fruits rouges très parfumés, à la chair rouge vif, qui mûrissent pendant l'été sur une plante basse.
- Le saladier de fraises trônait au milieu de la table tel une pyramide inversée qui n'attend qu'à être croquée. Leur couleur vive, leur forme rebondie, leur doux parfum acidulé, tout était une invitation à la gourmandise.
- Après s'être assuré que son grand-père était rentré dans la maison, le jeune Godefroy se précipita dans le jardin, s'arrêta brusquement devant un parterre de fraises tiédies au soleil, puis s'accroupit vivement. Ce gourmand invétéré se mit alors à les cueillir mais au lieu de les déposer dans un panier pour les partager à l'heure du dîner, il engloutit goulûment un à un tous ces petits fruits charnus. Rassasié, le jeune fripon retourna voir son aïeul qui, depuis la fenêtre du salon, n'avait pas perdu une miette de la scène.
- Mangez des fraises, qu'elles soient nature, sucrées ou accompagnées de chantilly, c'est bon pour le moral !
- Quoi de meilleur que des fraises ? Séduisantes par leur teint rougeoyant et leur senteur estivale, je ne connais pas de plus belles tentations à la gourmandise !

Choisir des reprises pertinentes

2 a. Repérez les reprises dans ces phrases d'élèves et expliquez pourquoi elles sont erronées.

b. Corrigez-les.

- Molière a créé de nombreuses comédies ; ce romancier souhaitait ainsi corriger les hommes de leurs défauts en les faisant rire.
- Nous lisons peu souvent de la poésie, du théâtre ; pourtant ces mouvements littéraires existent depuis l'Antiquité.
- L'orateur se dresse devant la foule venue assister à son discours mais il ne les voit pas.
- Julie et moi travaillerons ensemble ; cela nous permettra de mieux s'entraider.

3 a. Il arrive que certaines reprises pronominales prêtent à confusion. Dans les phrases suivantes, repérez celles qui sont ambiguës.

b. Remplacez-les par un terme plus explicite.

- Les passants regardent les déportés qui vont partir pour Auschwitz. Ils sont si accablés.
- Le professeur de français a aidé Camille à finir son exercice. Il peut maintenant quitter la classe.
- Coralie a retrouvé son amie Aline à l'occasion d'une fête donnée chez leur ancienne professeure de piano. Elle lui a demandé des nouvelles de son fils.

Analyser les précisions apportées par les reprises

4 a. Les reprises peuvent être formulées en recourant à des figures de style → p. 476. Identifiez celles formulées dans les phrases suivantes.

b. Analysez l'effet de sens produit par ces reprises.

- « Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bèle ce matin » (Apollinaire)
- Balzac est l'auteur de *La Comédie humaine* ; ce grand romancier a rédigé cette fresque romanesque, véritable miroir de la société de son époque.
- Sous la plume de Baudelaire, les albatros deviennent de « vastes oiseaux des mers, / Qui suivent, indolents compagnons de voyage, / Le navire glissant sur les gouffres amers. »
- Saisissant son épée, Lancelot voulut se venger sur-le-champ de l'offense qu'il venait de subir en croisant le fer avec son adversaire.

Vers le commentaire

5 a. Lisez le texte de George Sand → p. 358 et relevez les groupes nominaux qui reprennent le groupe nominal initial *des milliers d'hommes*.

b. Rédigez un paragraphe argumenté qui montrera en quoi ces reprises enrichissent la prise de position de l'auteur.

c. Quelles autres reprises pouvez-vous proposer pour remplacer le groupe nominal *des milliers d'hommes* ?

Fiche 15 La cohérence du propos

► RÉACTIVER SES CONNAISSANCES

- 1 ☆☆☆ a. Pourquoi cet extrait est-il difficile à lire ?
b. Que faire pour l'améliorer ?

Le soir, à l'étude, le nouveau mit en ordre des petites affaires. Les petites affaires appartenait au nouveau. Nous vîmes le nouveau. Le nouveau travaillait en conscience, cherchant tous les mots dans le dictionnaire et se donnant beaucoup de mal. Le nouveau faisait preuve de bonne volonté. Grâce, sans doute, à la bonne volonté du nouveau,

le nouveau ne descendit pas dans la classe inférieure. Le curé du village du nouveau avait fait commencer le latin au nouveau car les parents du nouveau, par économie, n'avait envoyé le nouveau au collège que le plus tard possible.

D'après Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, 1857.

► RETENIR

1. Reprises nominales et pronominales

- Un texte n'est pas une simple succession de phrases. Pour assurer la **cohérence du texte**, il faut **reprendre régulièrement des informations** déjà données à l'aide de **reprises nominales ou pronominales**.
- Ces reprises permettent d'éviter les répétitions, mais aussi parfois d'apporter **une information supplémentaire**, d'enrichir ou d'affiner une description, ou encore d'apporter une **nuance méliorative ou péjorative**.
- Les **reprises pronominales** peuvent être :
 - des pronoms personnels de la 3^e personne → *Julien vit Manon, assise à quelques mètres de lui.*
 - des pronoms démonstratifs → *Il n'osa pas l'interpeler. Ce n'était pas dans ses habitudes.*
 - des pronoms possessifs → *Manon portait un pull qui n'était pas le sien.*
 - des pronoms relatifs → *Le pull qu'elle portait lui avait été prêté par Coline.*
 - des pronoms adverbiaux → *Une place se libéra à côté de Manon. Julien s'y assit.*
 - des pronoms indéfinis → *Parmi les voyageurs, certains dormaient.*
- Les **reprises nominales** sont des noms ou des GN. Il peut s'agir :
 - du **même nom, précédé d'un déterminant plus précis** → *un tableau > ce tableau*
 - d'un **synonyme** → *un tableau > la peinture / cette croûte / cette toile*
 - d'un **hyperonyme** → *un tableau > cette œuvre d'art*
 - d'une **périphrase** → *La Liberté guidant le peuple > le chef d'œuvre de Delacroix*

Remarque : un nom ou un pronom peut reprendre une proposition, une phrase, voire un paragraphe entier.
→ *Hacine acheva son Coca. Il était presque 19 heures. Tout cela traînait en longueur.* (Nicolas Mathieu, *Leurs enfants après eux*, 2018).

2. Reprises nominales et pronominales

- Pour qu'un texte ou un discours progresse, il est nécessaire d'apporter de nouvelles informations. On nomme **thème ce dont on parle et propos ce qu'on dit de nouveau par rapport au thème**.

Progression à thème constant	Progression à thème éclaté	Progression à thème linéaire
Un même thème est repris d'une phrase à l'autre, mais avec un propos différent. → Léa (thème) aime lire (propos). Elle (thème) adore la poésie. (propos).	Un thème central est choisi et les thèmes de chaque phrase en représentent un élément particulier. → Le visage de Léa s'anime quand elle lit. Ses yeux pétillent. Ses lèvres s'étirent.	Le propos d'une phrase devient le thème de la phrase suivante. → Léa adore lire. Ses lectures sont très variées.

► VÉRIFIER

2 ★★★ Choisissez la bonne réponse.

1. Les reprises pronominales et nominales évitent les répétitions. Vrai. Faux.
2. Dans un texte, l'information se répartit entre thème et propos. Vrai. Faux.
3. Le propos est ce dont on parle et le thème l'information nouvelle. Vrai. Faux.
4. La progression à thème éclaté crée une incohérence textuelle. Vrai. Faux.

► S'EXERCER

3 ★★★ Évitez les répétitions en utilisant les formes de reprise demandées.

1. Tous mes amis sont venus à ma fête de fin d'année. Mes amis (*pronom personnel*) ont beaucoup dansé à de ma fête de fin d'année (*pronom adverbial*). Quelques amis (*pronom indéfini*) ont dormi sur place.
2. Marine a emprunté un pull à Mathis. Marine (*pronom personnel*) a oublié le pull de Marine (*pronom possessif*) au lycée. Le pull de Marine (*déterminant plus précis*) a une grande valeur pour Marine (*mot générique*).

4 ★★★ a. À quelle classe grammaticale appartiennent les pronoms de reprise en gras ?

b. Que représentent-ils ou que repréentent-ils ?

En effet, les jeunes gens de Paris ne ressemblent aux jeunes gens d'aucune autre ville. Ils se divisent en deux classes : le jeune homme **qui** a quelque chose et le jeune homme **qui** n'a rien ; ou le jeune homme **qui** pense et **celui** **qui** dépense. Mais entendez-le bien, il ne s'agit que de **ces indigènes** qui mènent à Paris le train délicieux d'une vie élégante. Il y existe bien quelques autres jeunes gens, mais **ceux-là** sont des enfants qui conçoivent très tard l'existence parisienne et **en** restent les dupes. Ils ne spéculent pas, ils étudient, ils piochent, disent **les autres**. Enfin, il s'y voit encore des jeunes gens, riches ou pauvres, qui embrassent des carrières et **les** suivent tout uniment [...].

Honoré de Balzac, *La Fille aux yeux d'or*, 1833.

5 ★★★ Pour chaque reprise en gras, indiquez l'information supplémentaire qu'elle apporte par rapport au GN qu'elle reprend.

1. Sofiane a invité Maxime. Il espère que **son camarade** sera content de son après-midi.
2. J'ai visité une maison à louer, mais je ne me voyais pas vivre dans **ce taudis**.
3. Cosette sortit chercher de l'eau. **La malheureuse enfant** devait se rendre dans la forêt.
4. Cassandra m'a présenté son cousin mais je n'ai aucune envie de revoir ce **garçon prétentieux**.
5. Axel a présenté Kenza à ses parents, qui ont été ravis de faire la connaissance de **cette charmante jeune fille**.

6 ★★★ Comment la progression thématique est-elle assurée dans cet extrait ?

L'été 1940 est passé, pour Dora, au pensionnat de la rue de Picpus. Elle allait certainement le dimanche retrouver ses parents qui occupaient encore la chambre d'hôtel du 41 boulevard Ornano. Je regarde le plan du métro et j'essaie d'imaginer le trajet qu'elle suivait. Pour éviter de trop nombreux changements de lignes, le plus simple était de prendre le métro à Nation, qui était assez proche du pensionnat.

Patrick Modiano, *Dora Bruder*, 1997, Éditions Gallimard.

7 ★★★ Résumez l'un des livres que vous avez lus cette année, en employant au moins une fois chaque type de reprise pronominale et nominale indiqué dans la leçon. La progression thématique devra être assurée par des moyens variés (thème constant, thème linéaire et thème éclaté).

Vers le bac >

8 ★★★ Lisez l'extrait suivant. a. Identifiez les deux fragments autonomes et expliquez comment se manifeste la rupture textuelle. b. Comment le propos progresse-t-il dans le premier fragment ?

c. D'un point de vue thématique, qu'est-ce qui fait le lien entre les deux fragments ?

Mardi 18 décembre, après-midi

Foule dense dès l'entrée dans le centre commercial. Un bourdonnement immense où la musique perce faiblement. Sur le tapis roulant, sous la verrière, on monte vers les guirlandes et les illuminations qui pendent comme des colliers de pierres précieuses. La jeune femme qui est devant moi avec une petite fille en poussette lève la tête, sourit. Elle se penche vers l'enfant « Regarde les lumières mon amour ! »

Sortant d'Auchan, un très vieil homme plié en deux, flottant dans un imperméable, avance avec une canne en traînant des chaussures avachies. Sa tête tombe sur la poitrine, je ne vois que son cou. De sa main libre, il tient un cabas hors d'âge. Il m'émeut comme un scarabée admirable venu braver les dangers d'un territoire étranger pour rapporter sa nourriture.

Samedi 22 décembre

Super U, La Clusaz, 17 heures. C'est la première fois que j'entre dans ce supermarché auquel on accède depuis la voie principale par quelques marches. Il y a foule à cause de l'arrivée des vacanciers le jour même.

Annie Ernaux, *Regarde les lumières mon amour*, 2016, Éditions Gallimard.

FICHE 16

Les reprises nominales et pronominales

Comprendre

Pour désigner un élément dont on a déjà parlé (en gras ci-dessous), on utilise des pronoms (reprises pronominales) et des noms ou groupes nominaux (reprises nominales).

REPRISES PRONOMINALES :

- pronom relatif
- pronom personnel

Madame de Bonfons que, par raillerie, on appelle mademoiselle, inspire généralement un religieux respect. **Ce noble cœur, qui ne battait que pour les sentiments les plus tendres**, devait donc être soumis aux calculs de l'intérêt humain. [...] – Il n'y a que toi qui m'aimes, disait-elle à Nanon. La main de cette femme panses les plaies secrètes de toutes les familles.

Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*, 1834.

REPRISES NOMINALES :

- périphrase
- terme générique

Retenir

— L'élément repris

On peut reprendre un mot (nom, adjectif, verbe, etc.), un groupe de mots, une proposition, une phrase, une succession de phrases, une idée.

Ex. : *Mme de Bonfons est généreuse.*
→ *Cela la rend respectable.*

• Pour s'exprimer et interpréter

- Dans une copie, les reprises permettent d'éviter les répétitions.
Ex. : *Eugénie Grandet* → *cette héroïne de Balzac.*
- Dans un texte littéraire, la reprise permet aussi de porter un jugement, de produire un effet, de créer une atmosphère.
Ex. : *dans cet extrait de Balzac, les reprises désignant Mme de Bonfons insistent sur sa noblesse d'âme.*

— Les reprises pronominales

Pronoms personnels	<i>Il(s), elle(s), le, la, les, lui, leur, en, etc.</i>	Ex. : <i>le père Grandet</i> → <i>il</i>
Pronoms démonstratifs	<i>Celui-ci/-là, celle, ce, ceux, cela, ça, etc.</i>	Ex. : <i>le père Grandet</i> → <i>celui-ci</i>
Autres pronoms	Relatifs : <i>qui, que, lequel, etc.</i> ; possessifs : <i>le sien, le leur, etc.</i> ; indéfinis : <i>tous, nul, chacun, etc.</i> ; interrogatifs : <i>lequel, qui, etc.</i>	Ex. : <i>Eugénie Grandet</i> → <i>qui, laquelle</i> ; <i>le père d'Eugénie Grandet</i> → <i>le sien</i> ; <i>ses voisins</i> → <i>tous</i> ; <i>quel voisin ?</i> → <i>lequel ?</i>

— Les reprises nominales

Reprise avec le même nom	GN avec le même nom ; le déterminant peut changer (<i>un</i> → <i>le/ce</i>). Remarque On peut ajouter au GN des expansions du nom. ▶ Les fonctions, p. 518	Ex. : <i>un avare</i> → <i>l'avare, cet avare</i> Ex. : <i>un avare</i> → <i>cet avare sornois et sans scrupules qui s'est enrichi malhonnêtement</i>
Terme générique	Mot désignant l'ensemble dont l'élément repris fait partie.	Ex. : <i>un avare</i> → <i>cet homme</i>
Synonyme	Mot de sens proche et de même classe grammaticale.	Ex. : <i>un avare</i> → <i>ce grippe-sou</i>
Périphrase ou métaphore	Expression souvent imagée qui désigne l'élément repris. Remarque La périphrase peut être une métaphore. ▶ Les figures de style, p. 576	Ex. : <i>Grandet</i> → <i>le père avare d'Eugénie</i> Ex. : <i>Grandet</i> → <i>ce rapace fait homme</i>

EXERCICES

Identifier et manipuler

1 Identifier les reprises ★

Relevez les reprises nominales et pronominales qui désignent chacun des éléments en gras.

Fabrice est enfermé dans la prison du général Conti, sous les yeux de Clélia, la fille du général.

Le général remonta en voiture.

– Veux-tu rentrer chez toi, dit-il à sa fille, ou m'attendre peut-être longtemps dans la cour du palais ? Il faut que j'aie rendu compte de tout ceci au souverain.

Fabrice sortait du bureau escorté par trois gendarmes ; on le conduisait à la chambre qu'on lui avait destinée ; Clélia regardait par la portière, le prisonnier était fort près d'elle. En ce moment elle répondit à la question de son père par ces mots : *Je vous suivrai.* Fabrice, entendant prononcer ces paroles tout près de lui, leva les yeux et rencontra le regard de la jeune fille. Il fut frappé surtout de l'expression de mélancolie de sa figure.

Stendhal, *La Chartreuse de Parme*, 1839.

2 Employer les reprises pour éviter des répétitions ★

Ce paragraphe contient des répétitions. Remplacez-les par des reprises pronominales et nominales variées.

Les romanciers réalistes font de l'argent un thème central de leurs récits. Dans leurs récits, l'argent motive leurs personnages, que leurs personnages soient des avarés ou des innocents dont l'argent décide le destin. Les romanciers réalistes consacrent donc nombre de leurs récits à des intrigues financières, des héritages ou des montages boursiers.

Repérer et analyser

3 Analyser le choix des reprises ★ ★

a. Relevez les reprises nominales ou pronominales du groupe nominal en gras.

b. En quoi ces reprises contribuent-elles à entretenir le mystère jusqu'à la révélation de l'identité de « la fille » ?

Quand j'eus quatorze, quinze ans – des bras longs, le dos plat, le menton trop petit, des yeux pers que le sourire rendait obliques – ma mère se mit à me considérer, comme on dit, d'un drôle d'air. [...]

– Qu'est-ce que j'ai encore fait, maman ?

– Eh... tu ressembles à la fille de mon père.

Puis elle fronçait les sourcils et reprenait l'aiguille ou le livre.

Un jour, elle ajouta, à cette réponse devenue traditionnelle :

– Tu sais qui est la fille de mon père ?

– Mais c'est toi, naturellement !

– Non, mademoiselle, ce n'est pas moi.

– Oh !... Tu n'es pas la fille de ton père ?

Elle rit, point scandalisée d'une liberté de langage qu'elle encourageait :

– Mon Dieu, si ! Moi comme les autres, va. Il en a eu... qui sait combien ? Moi-même je n'en ai pas connu la moitié. Irma, Eugène et Paul, et moi, tout ça venait de la même mère, que j'ai si peu connue. Mais toi, tu ressembles à la fille de mon

père, cette fille qu'il nous apporta un jour à la maison, nouvelle-née, sans seulement prendre la peine de nous dire d'où elle venait, ma foi.

Colette, *La Maison de Claudine*, 1922.

4 Identifier l'élément repris et commenter la reprise ★ ★

a. Quel élément déjà mentionné est désigné par la reprise nominale « l'animal pervers » ?

b. Expliquez la parenthèse dans laquelle le poète s'adresse au lecteur.

c. En quoi l'homme est-il ici l'objet d'une critique ?

Un homme vit une Couleuvre :

Ah ! méchante, dit-il, je m'en vais faire une œuvre

Agréable à tout l'univers.

À ces mots, l'animal pervers

(C'est le serpent que je veux dire,

Et non l'homme : on pourrait aisément s'y tromper),

À ces mots le serpent se laissant attraper

Est pris, mis en un sac, et ce qui fut le pire,

On résolut sa mort, fût-il coupable ou non.

Jean de La Fontaine, « L'Homme et La Couleuvre » (extrait), *Fables*, livre X, 1678.

5 Commenter les reprises dans une scène de rencontre ★ ★ ★

a. Relevez les reprises nominales et pronominales qui désignent les deux hommes, ensemble ou séparément.

b. En quoi cette utilisation des reprises souligne-t-elle le parallélisme entre les deux personnages ?

c. Montrez que cette rencontre est décrite comme une évidence, un coup de foudre.

Deux hommes parurent.

L'un venait de la Bastille, l'autre du Jardin des Plantes. Le plus grand, vêtu de toile, marchait le chapeau en arrière, le gilet déboutonné et sa cravate à la main. Le plus petit, dont le corps disparaissait dans une redingote marron, baissait la tête sous une casquette à visière pointue.

Quand ils furent arrivés au milieu du boulevard, ils s'assirent à la même minute, sur le même banc.

Pour s'essuyer le front, ils retirèrent leurs coiffures, que chacun posa près de soi ; et le petit homme aperçut, écrit dans le chapeau de son voisin : Bouvard ; pendant que celui-ci distinguait aisément dans la casquette du particulier en redingote le mot : Pécuchet.

– « Tiens, dit-il, nous avons eu la même idée, celle d'inscrire notre nom dans nos couvre-chefs.

– Mon Dieu, oui ! on pourrait prendre le mien à mon bureau !

– C'est comme moi, je suis employé. »

Alors ils se considérèrent.

Gustave Flaubert, *Bouvard et Pécuchet*, 1881 (publ. posthume).

S'exprimer

6 Se préparer à la contraction de texte ★ ★ ★

Lisez le texte d'Émile Zola p. 479. Proposez-en une contraction. Vous utiliserez des reprises pronominales et nominales pour éviter les répétitions et gagner en concision.

Vers le
BAC
à l'écrit

21

ORGANISER LE DÉVELOPPEMENT LOGIQUE D'UN PROPOS

Langue

OBSERVER

La générosité est définie comme la qualité de celui qui est enclin à s'occuper des autres sans préoccupation d'intérêt personnel. N'y a-t-il *pourant* pas, dans tout acte généreux, une forme de joie personnelle, de fierté, voire de vanité, à se voir généreux ?

Le contraire de cette **qualité** ne serait *alors* pas vraiment l'égoïsme, mais la recherche voulue de la solitude, le refus de créer du lien.

Ainsi, ne soyons pas trop complaisants envers nous-mêmes, acceptons l'ambiguïté de la générosité et considérons-**la** comme une disposition à créer du lien. **Telle** est déjà **sa** noblesse.

1. Indiquez les classes grammaticales des mots en couleur et expliquez leur utilité dans le développement du propos.
2. Indiquez les classes grammaticales des mots en italique et expliquez leur utilité dans le développement du propos.
3. Expliquez le passage d'un paragraphe à un autre.

DÉFINITION

La cohérence d'un propos repose sur une reprise de l'information et une progression logique des nouvelles informations.

LES OUTILS DE REPRISE

- Les reprises pronominales

Ex : *Mon père s'intéresse à la politique. Il en parle souvent avec mon oncle qui partage cet intérêt.*

- Les reprises nominales

Ex : *Utilisez un dictionnaire. Cet ouvrage vous sera utile pour enrichir votre texte. Ils parlent ensemble depuis des heures, la conversation semblait intarissable.*

- Les reprises adverbiales

Ex : *Il est une maison nichée au sommet de la montagne. C'est là que je me ressource.*

- Les reprises verbales

Ex : *Il s'applique davantage que je ne le fais.*

- Les reprises adjectivales à l'aide de l'adjectif **tel**.

Ex : *Elle pense avoir eu raison de démissionner. Tel n'est pas mon avis.*

LES OUTILS DE PROGRESSION

LES CONNECTEURS LOGIQUES

Explication et justification	Opposition et concession	Addition	Conclusion	Reformulation	Exemplification
<i>car, parce que, puisque, en effet...</i>	<i>mais, pourtant, cependant, néanmoins, toutefois, quand même, en revanche, au contraire, certes... mais, bien que, quoique...</i>	<i>et, aussi, également, ou, de même, d'ailleurs, de plus, par surcroît, non seulement... mais encore...</i>	<i>donc, aussi, c'est pourquoi, par conséquent, ainsi, somme toute, après tout, enfin, en définitive, finalement...</i>	<i>autrement dit, en un mot, en d'autres termes, c'est-à-dire, en somme, en résumé, bref...</i>	<i>par exemple, ainsi, notamment, comme, pour preuve, à l'instar de, à l'image de...</i>

LA STRUCTURATION EN PARAGRAPHES

- À l'écrit, le **développement logique** d'un propos passe également par la **structuration en paragraphes**.

- Cette structuration repose sur une logique interne au propos. Dans un récit, un changement de paragraphe peut être en lien avec une **ellipse narrative** ; dans une argumentation, il peut introduire un **nouvel argument**...

S'EXERCER

MANIPULER

1. Complétez les phrases en utilisant le type de reprise indiqué entre parenthèses.

Ex : La plupart des pièces de Marivaux reposent sur le travestissement. Le trouvait l'occasion de questionner les rapports amoureux et sociaux. (reprise nominale et reprise pronominale)

→ Le dramaturge y trouvait l'occasion de questionner les rapports amoureux et sociaux.

- a. Je ne peux m'occuper de mon chien pendant les vacances, mais mon voisin peut ... (reprise verbale avec pronom)
- b. Leur appartement a été cambriolé. ... les a rendus particulièrement méfiants. (reprise nominale)
- c. Le marathonien a dû abandonner à cause de sa blessure. ... est la dure loi du sport. (reprise adjectivale)
- d. Elle a acheté des framboises et ... a mangé plusieurs en chemin. (reprise pronominale)
- e. *Les Fleurs du Mal* de Baudelaire ont choqué à leur publication ; certains textes du ... ont été censurés. (reprise nominale)
- f. Il me rappelle des anecdotes ... je ne me souviens pas et dans ... je ne me reconnais pas. (reprises pronominales)
- g. Te rappelles-tu le stade où nous nous sommes entraînés il y a un mois ? La finale aura lieu ... (reprise adverbiale)
- h. Ils s'invectivaient de plus en plus violemment. ... allait certainement dégénérer. (reprise nominale)

2. Complétez l'extrait suivant de *La Chute* de Camus, en utilisant les connecteurs qui conviennent : *ou, et, mais, c'est pourquoi, pourtant, du fait que, d'ailleurs, en somme*.

J'étais d'une naissance honnête, ... obscure (mon père était officier) et ..., certains matins, je l'avoue humblement, je me sentais fils de roi, ... buisson ardent. Il s'agissait, notez-le bien, d'autre chose que
5 la certitude où je vivais d'être plus intelligent que tout le monde. Cette certitude ... est sans conséquence ... tant d'imbéciles la partagent. Non, à force d'être comblé, je me sentais, j'hésite à l'avouer, désigné. Désigné personnellement, entre tous, pour
10 cette longue et constante réussite. C'était là, ..., un effet de ma modestie. Je refusais d'attribuer cette réussite à mes seuls mérites, ... je ne pouvais croire que la réunion, en une personne unique, de qualités si différentes et si extrêmes, fût le résultat du
15 seul hasard. ..., vivant heureux, je me sentais, d'une certaine manière, autorisé à ce bonheur par quelque décret supérieur.

LIRE

Albert Camus, *La Chute* (1956)

Le narrateur se livre à une confession après un événement qui a entraîné, chez lui, une prise de conscience.

Toujours est-il qu'après de longues études sur moi-même, j'ai mis au jour la duplicité profonde de la créature. J'ai compris alors, à force de fouiller dans ma mémoire, que la modestie m'aidait à briller, 5 l'humilité à vaincre et la vertu à opprimer. Je faisais la guerre par des moyens pacifiques et j'obtenais enfin, par les moyens du désintéressement, tout ce que je convoitais. Par exemple, je ne me plaignais jamais qu'on oubliât mon anniversaire ; on s'étonnait
10 même, avec une pointe d'admiration, de ma discrétion à ce sujet. Mais la raison de mon désintéressement était encore plus discrète : je désirais être oublié afin de pouvoir m'en plaindre à moi-même. Plusieurs jours avant la date, entre toutes glorieuse,
15 que je connaissais bien, j'étais aux aguets, attentif à ne rien laisser échapper qui puisse éveiller l'attention et la mémoire de ceux dont j'escomptais la défaillance (n'ai-je pas eu un jour l'intention de truquer un calendrier d'appartement ?). Ma solitude
20 bien démontrée, je pouvais alors m'abandonner aux charmes d'une virile tristesse.

La face de toutes mes vertus avait ainsi un revers moins imposant.

3. a. Reformulez, en une phrase, l'essentiel du propos du texte.
- b. Relevez quatre connecteurs et expliquez leur emploi.
- c. Relevez la reprise nominale en lien avec le nom « anniversaire » (l. 9) et commentez ce choix.
- d. Relevez deux reprises pronominales liées au nom « date » (l. 14). Indiquez précisément leur classe grammaticale et expliquez leur rôle syntaxique.
- e. Quel rôle la dernière phrase de l'extrait joue-t-elle par rapport au propos ? Reformulez-la en employant l'adverbe « aussi ».

S'EXPRIMER

4. Rédigez, en au moins cinq lignes, un nouvel exemple que le narrateur de *La Chute* pourrait développer pour illustrer son propos sur « la duplicité de la créature ». Utilisez trois connecteurs logiques.

Fiche

► Lexique et expression

10

Les reprises nominales et pronominales

Observation

- a. Dans la première phrase, par quel élément le mot en gras est-il repris ? Quelle est la classe grammaticale de cette reprise ?
- b. Dans la seconde phrase, relevez toutes les reprises du mot en gras. Quelle est la classe grammaticale de ces reprises ?

Prenez donc garde, Vicomte, [...] que je ne succombe pas à la crainte de votre **vengeance** ; d'autant que, comme vous savez, si vous me faisiez une noirceur, il me serait impossible de vous la rendre. [...]

5 Ou vous avez un **rival**, ou vous n'en avez pas. Si vous en avez un, il faut plaire pour lui être préféré ; si vous n'en avez pas, il faut plaire encore pour éviter d'en avoir.

Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, 1782.

Leçon

1. Les reprises pronominales

- Le **pronom** permet de **faire référence** à un élément déjà évoqué : il donne de la **cohérence** à un texte tout **en évitant de répéter** le même groupe de mots. Le pronom peut reprendre un nom isolé, un groupe nominal ou même une phrase entière. On appelle **référent** ce qui est repris par le pronom.
- Les pronoms sont **nombreux** en français. On distingue :
 - les **pronoms relatifs** qui servent à construire des subordonnées relatives ;
 - les **pronoms personnels** qui renvoient à un individu ou à une idée ;
 - les **pronoms indéfinis** (*la plupart...*) ;
 - les **pronoms démonstratifs** (*ceci, celui-ci, celles-là...*) ;
 - les **pronoms possessifs** (*le mien, les vôtres...*) ;
 - les **pronoms adverbiaux** (*en et y*).

La plupart des pronoms **varient en nombre**, en **genre**, en **personne** et **selon leur fonction dans la phrase**.

Exemples

Je suis amoureux d'**une** personne **de** grande qualité, et je souhaiterais que vous m'aidassiez à **lui** écrire quelque chose.

(MOLIÈRE)

Ils avaient avec **eux** un troisième compagnon, bien connu de moi, **qui** sans doute **leur** avait fait faire connaissance.

(DUMAS)

2. Les reprises nominales

- Une reprise nominale est un **nom** ou un **groupe nominal** qui reprend un élément déjà évoqué. Elle peut être constituée par :
 - la reprise du même nom en changeant le **déterminant** : *des femmes* → *ces femmes* ;
 - un **synonyme** (→ voir p. 400) : *le professeur* → *l'enseignant* ;
 - un **hyperonyme** (→ voir p. 400) : *le lycée* → *le bâtiment* ;
 - une **périphrase** : *Jennifer* → *ma meilleure amie* ;
 - une **nominalisation** : *J'ai réussi mon examen* → *cette réussite*
- La reprise nominale **évite la répétition** mais peut aussi servir à décrire plus **précisément** l'élément repris, à nuancer le sens.

Je fus tiré de mes réflexions par le gazouillement d'**une** grive perchée sur la plus haute branche d'un bouleau. À l'instant, **ce son magique** fit reparaitre à mes yeux le domaine paternel.

(CHATEAUBRIAND)

Exercices

1 Supprimez la répétition grâce à un pronom relatif comme dans l'exemple (→ voir p. 390).

Exemple : C'est un bel appartement. Ce bel appartement me plaît beaucoup. → C'est un bel appartement qui me plaît beaucoup.

- Cette jeune fille est brillante. Elle s'appelle Flora.
- Le film passe à 20h30. Tu m'as parlé de ce film.
- On a passé les vacances dans ce village. Je suis née dans ce village.
- Les forêts sont belles en automne. Les faons vivent à l'ombre des forêts.
- Je me souviendrai toujours de ces instants. Pendant ces instants, je n'ai jamais été aussi heureux.

2 Supprimez la répétition grâce à *l', la, lui ou leur*.

- Pour apprendre la nouvelle à ses camarades, elle annonce la nouvelle à la récréation.
- Bilal a commencé les séances de relaxation et elles font du bien à Bilal.
- Leur mère est inquiète mais les deux frères rassurent leur mère.
- Sa fille adore sa cuisine, alors il prépare toujours de bons repas à sa fille.

3 Supprimez la répétition grâce à *y ou en*.

- Tu m'as déjà parlé de ce film. Tu n'arrêtes pas de parler de ce film.
- Le jeudi, Nadia doit me donner ses clefs avant de partir et elle pense toujours à me donner ses clefs.
- Fabien va très souvent au bowling. Il a rendez-vous avec ses amis au bowling.
- Il veut de la tarte : donne-lui de la tarte.

4 Réécrivez la deuxième phrase de chaque item pour qu'elle soit plus claire. Utilisez une périphrase.

- Une fille m'a dit que c'était à gauche et une autre m'a dit que c'était à droite. Je pense qu'elle a raison.
- L'auteur évoque le héros du roman dès les premières lignes. Il a dix-huit ans, il est sur un bateau.
- Dans cet alexandrin, le poète est comparé à l'albatros. Il commence par « Le Poète » avec une majuscule.
- Dans une autobiographie, narrateur et auteur ne font qu'un. Il passe un pacte avec le lecteur.

5 Qui se cache derrière *ils* ou *on* ? Remplacez ces pronoms par des groupes nominaux.

- Harry Potter n'est pas le bienvenu dans son école et ils le traitent de menteur.
- Je suis allé à la préfecture et on m'a dit de revenir ici.
- Au conseil de classe ils lui ont dit qu'elle pourrait passer dans la classe supérieure.

6 Dans le texte suivant, réécrivez les passages soulignés pour supprimer les répétitions.

De tous les monstres et créatures qui hantent nos contrées, il n'en est guère de plus étrange ni de plus mortel que le Basilic, connu également sous le nom de Roi des Serpents. Le Basilic naît d'un œuf de poulet couvé par un crapaud. Pour tuer ses victimes, le Basilic recourt à une méthode des plus singulières : outre ses crochets venimeux, le Basilic possède en effet des yeux meurtriers qui condamnent à une mort immédiate quiconque croise son regard. Le Basilic répand également la terreur parmi les araignées dont le Basilic est sans nul doute le plus mortel ennemi. Le Basilic redoute plus que tout le chant du coq qui est fatal au Basilic.

D'après J.K. Rowling, *Harry Potter et la Chambre des secrets*, © Gallimard, 1999.

Vers le commentaire

7 a. Relevez toutes les reprises nominales qui désignent le Rat.

b. Quelles nuances de sens ces reprises nominales apportent-elles au personnage ?

« Le Rat qui s'est retiré du monde »

Les Levantins¹ en leur légende
Disent qu'un certain Rat las des soins² d'ici-bas,
Dans un fromage de Hollande
Se retira loin du tracas.

La solitude était profonde,
S'étendant partout à la ronde.

Notre ermite nouveau subsistait là-dedans.
Il fit tant de pieds et de dents

Qu'en peu de jours il eut au fond de l'ermitage

Le vivre et le couvert : que faut-il davantage ?
Il devint gros et gras ; Dieu prodigue ses biens

À ceux qui font vœu d'être siens.

Un jour, au dévot personnage
Des députés du peuple Rat

S'en vinrent demander quelque aumône légère :
[...] Mes amis, dit le Solitaire,

Les choses d'ici-bas ne me regardent plus :
En quoi peut un pauvre Reclus

Vous assister ? que peut-il faire,

Que de prier le Ciel qu'il vous aide en ceci ?
J'espère qu'il aura de vous quelque souci.

Ayant parlé de cette sorte,
Le nouveau Saint ferma sa porte. [...]

Jean de La Fontaine, *Fables*, VII, 3, 1678.

1. Habitants du Proche-Orient. – 2. Soucis.