

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE
ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SCIENCES DU LANGAGE

PROBLEMATIQUE DES GENRES
DANS LES PRODUCTIONS ECRITES UNIVERSITAIRES :
CAS DU RESUME SCOLAIRE
CHEZ DES ETUDIANTS FRANÇAIS ET MEXICAINS

Présentée et soutenue publiquement par

Verónica PORTILLO SERRANO

Le 10 février 2010

Sous la direction de M. le Professeur Daniel LEBAUD

Membres du jury :

Jean-Claude BEACCO, Professeur à l'université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III,
Rapporteur

Jean-Paul BRONCKART, Professeur à l'université de Genève

Daniel LEBAUD, Professeur à l'université de Franche-Comté

Dan SAVATOVSKY, Professeur à l'université de Bourgogne, Rapporteur

Marc SOUCHON, Professeur Honoraire à l'université de Franche-Comté

Valérie SPAËTH, Professeur à l'université de Franche-Comté

*Au souvenir de la femme exceptionnelle que fut Marie PATEY dont l'affection n'a
jamais cessé de m'entourer.*

REMERCIEMENTS

Avant tout, je voudrais remercier Monsieur le Professeur Daniel Lebaud, qui a dirigé cette thèse, de m'avoir initiée à la recherche, de m'avoir écoutée, conseillée avec compétence, et soutenue durant toute la durée de ce travail.

Mon travail doit aussi beaucoup aux fructueuses discussions entretenues avec Mme. le Professeur Valérie Spaëth dont je remercie la disponibilité et les conseils judicieux.

J'exprime ma profonde reconnaissance à Jean-Claude et Maryse Guillet qui m'ont accueillie, soutenue à tout moment et ont rendu possible l'aboutissement de ce travail dans les meilleures conditions. Un grand merci à Jean-Claude Guillet qui fut un lecteur assidu, disponible et patient.

Ma gratitude s'adresse à Christine Dubourdieu et à Caroline Patey dont l'aide précieuse et les encouragements ont rendu également possible que ce travail arrive à terme.

Mes remerciements vont à ma famille dont l'appui a été décisif pour mener à bien ce projet.

Je remercie enfin ceux qui m'ont, à des titres divers, apporté leur soutien : Carlos Belmonte, Cynthia Campusano, Christelle Ferraris, Candido Mendoza, Arturo Pardo, Denis Ramirez, Annabel Raynaud, Brigitte Robert et Israel Robles.

Problématique des genres dans les productions écrites universitaires : cas du résumé scolaire chez des étudiants français et mexicains

Résumé

Ce travail de recherche a pour objet deux axes d'étude qui convergent vers la notion de *genre* au sein des sciences du langage.

Le premier axe d'étude a pour objectif général de montrer la place que cette notion occupe dans diverses disciplines qui l'ont traitée de façon plus accentuée à partir des années quatre-vingts du XXe siècle en France.

Dans ce premier axe la notion de *type de texte*, qui est proche de celle de *genre*, est également convoquée afin de rendre compte du rôle des *typologies textuelles* et des *genres* en didactique du français langue maternelle et du français langue étrangère.

Une analyse portant sur le cadre épistémologique qui sous-tend des disciplines telles que la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours qui ont traité les notions de *type* et de *genre* est proposée afin de comprendre les raisons pour lesquelles ces disciplines n'ont pas élaboré de théories des genres.

Le second axe d'étude propose une réflexion - au sein d'une problématique dans laquelle sont abordées des questions telles que l'interprétation et la transmission - sur un genre scolaire qui est ancré dans l'enseignement secondaire et universitaire en France et au Mexique : *le résumé scolaire*.

Cette réflexion a vu le jour grâce à l'analyse sémantique d'un corpus constitué de deux articles d'opinion (l'un en français et l'autre en espagnol) et de leurs réécritures par des étudiants français et mexicains en langues vivantes dans une faculté de lettres.

L'objectif de cette analyse sémantique a été de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les réécritures de ces étudiants ne sont pas des condensés, ni des réductions, ni des contractions de leurs textes-source mais de nouveaux textes qui actualisent des éléments sémantiques absents dans ces textes-source.

La démarche méthodologique permettant la constitution du corpus objet de notre analyse et de sa description a trouvé ses fondements dans la « Sémantique interprétative » de François Rastier.

Mot-clés

Genre, type de texte, typologies textuelles, didactique du français, résumé scolaire, texte-source, réécritures.

Problems of Genre in Scholarly Written Productions: A Case study of the use of formal summary or *résumé scolaire* with French and Mexican students

Abstract

This dissertation considers the notion of *genre* in the field of Linguistics, studying two distinct aspects of the problem:

First, I delineate how since the 1980s in France, various disciplines have increasingly come to rely on the notion of *genera*.

In this section, the notion of *type of text*, similar to that of *genre*, will be invoked in order to account for the role that both *textual typologies* and *genres* play in the teaching of French as a first and as a second language.

The study of the epistemological framework that underpins disciplines such as textual grammar, textual linguistics and discursive analysis, all of which deal with both notions of *type* and *genre*, is developed here, in order to understand the reasons behind their lack of theorization on *genres*.

The second part of this study reflects on – within a larger inquiry regarding questions of interpretation and transmission – a scholarly genre which is prevalent in highschool and university education in both France and Mexico: the formal summary or *résumé scolaire*.

This query is based on a semantic analysis of a body of texts composed of two opeds (one in French, the other in Spanish) and on their rewritings by French and Mexican university students majoring in foreign languages.

The main goal of this semantic analysis is to demonstrate that these students' rewritings do not constitute condensed versions, nor simplifications or contradictions, of their source-texts, but are new texts that actualize semantic elements absent from their source-texts.

The methodological framework which inspired the formation of our body of work and its analysis originated in François Rastier's "Interpretative semantic."

Keywords

Genre, type of text, textual typologies, didactic of teaching French, formal summary, source-text, rewritings.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE : LA NOTION DE GENRE EN SCIENCES DU LANGAGE.....	15
CHAPITRE 1 :	
La notion de genre dans une problématique logico-grammaticale.....	16
CHAPITRE 2 :	
La notion de genre dans une problématique rhétorique/herméneutique	73
CHAPITRE 3 :	
La notion de genre en didactique du français langue étrangère (FLE) et du français langue maternelle (FLM)	120
DEUXIEME PARTIE : ANALYSE SEMANTIQUE DE DEUX ARTICLES D’OPINION ET DE SES REECRITURES	175
CHAPITRE 4 :	
Méthodologie	176
CHAPITRE 5 :	
Analyse du texte-source en français et de sa première réécriture ou texte-but	195
CHAPITRE 6 :	
Analyse et interprétation des résultats	270
CONCLUSION	366
BIBLIOGRAPHIE	373
GLOSSAIRE DES NOTIONS	386
SYMBOLES ET ABREVIATIONS	390
TABLE DE MATIERES	391

INTRODUCTION

La notion de *genre* en sciences du langage occupe depuis les années mille neuf cent quatre-vingts, notamment en France, une place considérable dans les travaux des chercheurs, même si leurs points de vue sont partagés, parfois même très divergents, principalement en raison des fondements épistémologiques qui soutiennent leur réflexion. Ainsi, selon la discipline et l'auteur, parlera-t-on de « genre(s) *du* discours » ou de « genre discursif » ; de « genre(s) *de* discours » ; de « genre(s) de texte(s) » ou tout simplement de « genre(s) ».

Le syntagme « genre(s) *du* discours » est, d'après la traduction française des écrits du linguiste russe, d'ascendance bakhtinienne : « Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours*. »¹. Celui de « genre(s) *de* discours » provient, selon une analyse de Sonia Branca-Rosoff, de la « tradition rhétorique gréco-latine aristotélicienne. »².

Quoi qu'il en soit, l'utilisation d'un syntagme obéit, chez les chercheurs qui s'intéressent à cette notion, à des orientations propres au plan épistémologique dans lequel ils se situent. Ainsi, par exemple, en linguistique textuelle, Jean-Michel Adam emploie le terme « genres *de* discours » pour référer à la diversité des textes empiriques bien que dans ses travaux sur la notion de *genre*, il s'inspire surtout de Mikhaïl Bakhtine qui utilisait le syntagme « genres *du* discours » pour désigner la variété de « l'utilisation du langage » rattachée aux « domaines de l'activité humaine »³.

Cette notion, qui selon Simon Bouquet est « *aujourd'hui aussi multiforme qu'heuristique* »⁴, a éveillé dès l'Antiquité grecque l'intérêt de philosophes tels que Platon⁵ et Aristote. Ce dernier traite concrètement la question du *genre* dans ses ouvrages

¹ M. Bakhtine, 1984 : 265. En italiques dans le texte. N'ayant accès qu'à la traduction des écrits originaux, l'utilisation de ce syntagme n'est pas prise comme la seule plausible.

² S. Branca-Rosoff, 1999 : 7.

³ M. Bakhtine, *op. cit.*

⁴ S. Bouquet, 2004 : 4.

⁵ Platon, dans *le Phèdre*, rend compte du rôle que les différentes sortes de discours jouent non seulement dans la vie quotidienne mais également dans l'art oratoire : « Puisque le propre du discours est de conduire les âmes, pour être un habile orateur, il faut savoir combien il y a d'espèces d'âmes ; or, il y en a un certain nombre, avec telles et telles qualités ; il y a par suite aussi tels et tels hommes. A ces distinctions correspondent respectivement autant d'espèces de discours, et c'est ainsi qu'il est facile de persuader tels hommes de telles choses par tels discours et par telle cause, tandis que tels autres résistent aux mêmes moyens de persuasion. Quand on s'est bien mis dans la tête ces distinctions, il faut en observer les effets dans la vie pratique et pouvoir les suivre vivement par la pensée ; [...]

Poétique et Rhétorique ; ce traitement qui donne naissance à la rhétorique gréco-latine et à la théorie des genres littéraires n'a cependant pas permis de considérer l'étude des genres non littéraires dans « *des réflexions générales sur le sens au long des deux derniers millénaires.* »⁶.

Le premier étayage pour une théorie des genres, qui comprendrait non seulement les genres littéraires mais aussi les genres non littéraires, est vraisemblablement venu de l'herméneutique allemande au XIXe siècle avec Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher⁷ dont Mikhaïl Bakhtine, selon François Rastier, s'est inspiré pour fonder sa théorie, sans cependant élaborer une théorie des genres d'une portée considérable.

Depuis les années quatre-vingts, de nombreux articles, consacrés non seulement à la notion de *genre* mais également à celle de *type*, sont parus en France dans plusieurs revues spécialisées. Nous en proposons ici un rappel.

En 1987, *Langue française* est la première revue à consacrer un numéro, « La typologie des discours », à la question des typologies sous la direction de J.-L. Chiss et J. Filliolet. Les notions de *genre*, de *type* de textes et celle de *séquentialité textuelle* y sont abordées.

Entre 1987 et 1989, *Pratiques*, revue de recherche en linguistique, littérature et didactique du français, publie deux numéros (n° 56 et n° 62) intitulés « Les types de textes » et « Classer les textes » ; ce sont principalement les types de textes, les types de séquences et l'hétérogénéité textuelle qui sont traités. En 1990 et en 1997 (n° 66 et n° 94) cette même revue aborde directement la question des genres dans « Didactique des genres » et « Genres de la presse écrite ».

En 1991, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 83, revue de didactologie des langues-cultures, publie « Textes, discours, types et genres ». Les importantes contributions de ce numéro, coordonné par Jean-Paul Bronckart, Daniel Coste et Eddy Roulet, problématisent la question des types et des genres par rapport à l'enseignement du français. Une place est également accordée aux propositions théoriques de Jean-Michel Adam concernant la typologie séquentielle.

En 1999, la revue *Langage et société* publie dans son numéro 87, sous le titre « Types, modes et genres de discours », des contributions qui abordent principalement les

quand on est maître de tous ces moyens, qu'on sait en outre discerner les occasions de parler ou de se taire, d'être concis, émouvant, véhément, et s'il est à propos ou mal à propos de recourir à telle espèce de discours, apprise à l'école, alors on aura atteint la pleine perfection de l'art ; auparavant, non pas. » (1992 : 185-186).

⁶ S. Bouquet, *op. cit.*

⁷ A en juger par les écrits de l'auteur ; nous y reviendrons dans la première partie de ce travail.

genres dans une perspective philosophique, psychosociologique et sociologique.

Enfin, en 1992 et en 1998, la revue *Langages* publie deux numéros intéressants bien que non directement consacrés à notre question : « Ethnolinguistique de l'écrit » (105) et « Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui » (129). Deux articles retiennent l'attention, celui de Jean-Claude Beacco (« Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières ») et celui de Simon Bouquet (« Linguistique textuelle, jeux de langage et sémantique du genre »). En 2004 *Langages* dédie un numéro entier au genre : « Les genres de la parole » (n° 153).

Si les importantes contributions de *Langue française* ont principalement amorcé le débat sur les problèmes posés par les typologies, celles de *Pratiques* (n°56 et n°62), ont au contraire proposé des études à propos de la catégorisation de textes dans la perspective, par exemple, de la psychologie cognitive⁸, mais également elles ont proposé des réflexions sur d'autres typologies, comme celle des séquences de J.-M. Adam. Bien que les numéros postérieurs de cette revue aient été consacrés aux genres, seul le numéro 66 traitait de la question didactique, sans beaucoup de conséquences pour l'enseignement des langues en raison du traitement local des genres (le lexique, par exemple).

La revue *Etudes de linguistique Appliquée* (n°83) constitue un progrès considérable pour l'enseignement du français du fait que les problèmes posés par les typologies sont repris et que la notion de *genre* est placée au cœur de la question didactique, ce qui n'est pas le cas dans *Langage et société* et *Langages*. En revanche, le numéro 153 de cette dernière revue, paru en 2004, est particulièrement intéressant dans la mesure où il rassemble de riches apports provenant de divers horizons théoriques : analyse du discours (Jean-Claude Beacco), linguistique textuelle (Jean-Michel Adam), psychologie du langage (Jean-Paul Bronckart), sémantique des textes (François Rastier), entre autres.

La notion de *genre* est devenue l'objet central de notre recherche à l'issue des résultats obtenus dans notre DEA (2003) où nous avons analysé des textes écrits, en langue maternelle et en langue étrangère, par des étudiants français et mexicains.

La notion de *type de texte* étant dominante, tant dans notre apprentissage du français langue étrangère que dans notre pratique d'enseignement d'une langue

⁸ Nous faisons référence à l'article de Jeanine Benoit et Michel Fayol : « Le développement de la catégorisation des types de textes », dans le numéro 62 « Classes les textes ».

étrangère⁹, nous avons constitué le corpus de notre analyse en visant un type de texte (informatif, narratif et argumentatif), mais en donnant comme consigne la production d'un genre (faits divers, article d'opinion, dissertation).

Très influencée à l'époque par les travaux de Jean-Michel Adam concernant la structure séquentielle du texte, l'analyse à laquelle nous avons procédé avait pour objectif l'exploration de la structure compositionnelle des textes produits en situation institutionnelle. Ainsi après avoir mis à l'épreuve la thèse de l'hétérogénéité séquentielle de l'auteur, il est apparu au terme de notre étude que c'était plutôt l'homogénéité qui prédominait dans les textes écrits par les deux populations estudiantines, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

Ces résultats nous ont amenée à faire un retour sur la notion de *genre* étant donné qu'indépendamment de notre objectif de recherche, nous avons incidemment remarqué lors de l'analyse de notre corpus que les textes des étudiants ne correspondaient pas tout à fait aux caractéristiques du genre dans lequel nous leur avons demandé d'écrire. Ce que les étudiants avaient écrit était une sorte de prototype générique. Mais comme notre objectif n'était pas précisément le genre, mais la structure compositionnelle des textes, nous ne sommes restée que dans le constat, d'autant plus que nous n'avions pas les outils théoriques pour procéder à une caractérisation des textes reliés aux genres.

Les limites qu'une telle analyse a fait apparaître nous ont conduite à nous intéresser davantage à la production des textes écrits par des étudiants en milieu universitaire en rapport avec les genres dont ces textes relèvent. Elles nous ont également obligée à engager une réflexion concernant la notion de *type* qui est proche de celle de *genre*. Nous nous sommes intéressée à la question du *type de texte* et, par la suite, aux *typologies textuelles* car nous voulions comprendre les raisons pour lesquelles les types de texte avaient été très présents et dans notre apprentissage du français et dans notre propre pratique d'enseignement.

Notre intérêt pour les deux notions de *type* et de *genre* s'est accentué d'autant plus que nous avons remarqué, lors de notre pratique d'enseignante, que les étudiants ne distinguaient pas très bien les types de texte - auxquels ils étaient exposés tout au long de leur parcours scolaire - ni les genres auxquels ils étaient confrontés dans leur vie quotidienne et dans leur vie universitaire. Il s'est donc avéré que leurs productions

⁹ En l'occurrence le français au Mexique et l'espagnol en France.

écrites étaient décalées, non seulement par rapport aux types de textes qu'on leur demandait d'écrire, mais également par rapport aux genres dans la mesure où ils n'avaient pas de représentation stabilisée ni d'un type de texte ni d'un genre.

Ce constat nous a amenée à nous interroger sur la pertinence des typologies, non seulement textuelles, mais aussi séquentielles, en didactique des langues qui leur accorde toujours une place considérable :

- peut-on continuer à enseigner et à apprendre à écrire des types de textes en situation institutionnelle qui n'obéiraient qu'à un objectif d'apprentissage et d'évaluation ?
- quelle place faut-il conférer à l'enseignement/apprentissage des genres qui, eux, sont de véritables entités langagières avec lesquelles les élèves et les étudiants doivent composer dans leur vie scolaire comme dans leur vie quotidienne ?

Ces observations, tout comme les résultats de notre DEA, nous ont donc amenée à explorer les travaux qui avaient été consacrés aux notions de *type* et de *genre* afin d'explicitier le cadre épistémologique qui les sous-tendaient, d'une part, et, d'autre part, leurs tenants et aboutissants dans le domaine de la didactique des langues.

Par rapport à la question des types de texte, nous tenterons de montrer que les typologies textuelles et séquentielles devraient être abandonnées au profit de l'étude des genres en didactiques des langues : les genres n'occupent pas encore de place centrale dans l'enseignement des langues bien qu'ils soient employés en tant que matériel didactique. Ce que nous visons concrètement est la possibilité de repenser l'intégration de la notion de *genre* à la didactique des langues au sein d'une nouvelle problématique qui apporterait, à notre sens, plus d'ouverture que la problématique dominante dans laquelle a été traitée la question des typologies. Dans ce travail de recherche nous proposons donc une analyse qui permette de donner une solide assise théorique à ces propos.

Par rapport à la question des genres, nous proposerons ici une réflexion sur un genre qui est ancré dans la formation, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère, des élèves et des étudiants : *le résumé scolaire*. Les manuels qui traitent ce genre en vue de son enseignement et apprentissage le conçoivent de façon assez réductrice, à savoir, comme la représentation ou la réduction d'un texte. Il est généralement défini comme « *un condensé du texte de départ* ». Il est parfois, aussi appelé « *contraction de texte* ». Cette définition du résumé et l'ensemble des normes qui

constituent ce genre ont été créées à partir d'une certaine conception de la langue inscrite dans une problématique où notamment la transmission et l'interprétation ne sont pas traitées.

Dans le cadre de ce travail de recherche nous avons souhaité au contraire traiter, au sein d'une problématique qui aborde ces deux dernières questions, le *résumé scolaire* en procédant à une analyse sémantique de deux articles d'opinion et de leur réécriture par des étudiants français et mexicains afin de montrer que les étudiants ne produisent pas des condensés du texte de départ mais de nouveaux textes à part entière : des réécritures, certes, qui reprennent certains contenus du texte de départ, mais finalement d'autres textes.

Certains auteurs qui se sont intéressés aux normes de ce genre scolaire (présentes dans les méthodes et dans les instructions officielles) et par conséquent à la conception du sens qui les fonde, ont remis en question la vision réductrice qui ne conçoit ce genre que comme un exercice qui évalue les capacités de compréhension et de production écrite des élèves et non comme une activité complexe qui implique une dimension interprétative. Une analyse linguistique ou sémantique, précise et théoriquement bien étayée, qui montrerait que le résumé ne peut pas être conçu de cette façon réductrice n'a pas été, à notre connaissance, jusqu'à présent proposée.

Notre démarche méthodologique, permettant la constitution de notre corpus et sa description, s'inscrit dans l'espace théorique élaboré par François Rastier.

Notre corpus est constitué de textes écrits en situation institutionnelle par des étudiants universitaires français et mexicains. Chaque étudiant a écrit deux textes : le premier en langue maternelle et le second en langue étrangère à partir d'une seule consigne dans chaque langue : rédiger le résumé d'un article d'opinion.

Les deux populations estudiantines faisaient partie, lors de la constitution du corpus, d'une Faculté de lettres. Les étudiants français, dont la spécialité était l'espagnol, poursuivaient leurs études de licence en langues vivantes, à l'Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand : ils avaient fait de l'espagnol durant 5 à 8 ans. Pour ce qui est des étudiants mexicains, dont la spécialité était le français et l'anglais, ils poursuivaient également des études de licence en langues vivantes, à l'Universidad Autónoma del Estado de México se trouvant à Toluca (Mexique). Contrairement aux étudiants français, ces derniers n'avaient que deux ou trois années d'apprentissage du français.

Les propositions théoriques de F. Rastier, concernant le cadre conceptuel d'une sémantique des genres dans lequel il conçoit « la production et l'interprétation des textes comme une interaction non séquentielle de composantes autonomes : thématique, dialectique, dialogique et tactique »¹⁰, nous ont permis de procéder, dans un premier temps, à une analyse sémantique du texte-source (article d'opinion) et, dans un deuxième temps, à la même analyse de ses réécritures ou textes-but écrits par des étudiants français et mexicains.

Ainsi nous sommes-nous proposée de répondre aux questions suivantes :

- En quoi les textes écrits (réécritures) par les étudiants sont conformes ou non au genre, en l'occurrence le résumé, dans lequel il leur a été demandé de les écrire?
- Qu'est-il transmis au niveau du contenu lorsqu'un étudiant écrit un texte appartenant à un genre donné à partir d'un texte appartenant à un genre différent?
- Quelles différences s'établissent entre les textes écrits en langue maternelle et ceux écrits en langue étrangère par une même population estudiantine?

Pour répondre à l'ensemble de ces questions, nous avons organisé notre travail en deux parties.

Dans la première partie, *La notion de genre en sciences du langage*, qui est constituée de trois chapitres, nous ferons l'état des lieux du traitement de cette notion dans plusieurs disciplines des sciences du langage. Nous proposerons une analyse du traitement de la notion en question au sein de deux grandes problématiques que François Rastier nomme « logico-grammaticale » et « rhétorique/herméneutique ».

Il s'agira d'examiner dans un premier temps les raisons pour lesquelles des disciplines telles que la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours n'ont pas développé de théorie des genres. Par ailleurs, les travaux de Jean-Michel Adam en linguistique textuelle, concernant notamment la théorie de la structure séquentielle, seront l'objet d'un développement plus conséquent dans la mesure où ils ont eu des retentissements importants, d'abord en didactique du français langue maternelle (FLM) mais aussi en didactique du français langue étrangère (FLE). Le cadre épistémologique de l'auteur reste ancré, nous le montrerons, dans une problématique logico-grammaticale, même s'il soutient le contraire, ce qui pose problème en didactique

¹⁰ F. Rastier, 2001a : 247.

des langues lorsque ses propositions théoriques sont reprises.

Nous rendrons compte dans un deuxième temps du développement de la notion de *genre* dans le cadre de la *Poétique généralisée* que développe François Rastier. Une confrontation de points de vue de divers auteurs se situant dans divers domaines de recherche sera, en outre, proposée.

Enfin, nous nous attacherons à faire apparaître la place qu'occupent les notions de *genre* et de *type* en didactique du français langue maternelle et en didactique du français langue étrangère. Nous nous intéresserons, alors, au traitement de la notion de *genre* chez différents didacticiens du français langue étrangère. Nous aborderons ensuite le rôle que jouent les typologies textuelles en didactique, ce qui nous amènera à exposer les raisons pour lesquelles nous estimons que la didactique du FLM et du FLE aurait intérêt à renoncer aux typologies textuelles et aux typologies séquentielles de Jean-Michel Adam.

Dans la seconde partie, *Analyse sémantique de deux articles d'opinion et de leurs réécritures*, qui est également constituée de trois chapitres, nous proposerons une description sémantique rigoureuse de deux articles d'opinion issus de deux journaux nationaux (*Le Monde* et *La Jornada*) et de leurs réécritures produites par deux populations estudiantines : française et mexicaine.

Nous expliciterons la méthodologie qui rend compte du choix du corpus, de sa constitution et des conditions dans lesquelles les textes écrits par les étudiants ont été produits. Méthodologie qui devra également légitimer les finalités de l'analyse, les hypothèses et la démarche d'analyse correspondante.

Une analyse sémantique du texte-source en français et de sa première réécriture seront proposées ensuite afin de montrer au lecteur la façon dont les propositions théoriques de François Rastier ont été interprétées et intégrées. L'ensemble des analyses des textes écrits par les étudiants se trouvent dans la partie consacrée aux annexes en raison du volume que cela représente.

Nous proposerons enfin diverses analyses comparatives des résultats des réécritures. Plusieurs cas de figures se présenteront : une analyse comparative des textes écrits en français par des étudiants français ; une analyse comparative des textes écrits en français par des étudiants mexicains et une analyse comparative des résultats des corpus des textes écrits en français par les deux populations estudiantines. Les mêmes sortes d'analyses comparatives seront proposées pour les textes écrits en espagnol par ces deux populations. Nous avancerons enfin une interprétation des résultats de l'analyse comparative de chaque corpus.

PREMIERE PARTIE:

LA NOTION DE GENRE EN SCIENCES DU LANGAGE

« Il y a plus affaire à interpreter les interpretations qu'à interpreter les choses, et plus de livres sur les livres que sur autre subject : nous ne faisons que nous entregloser. »¹¹. Michel de Montaigne, Essais, Livre III.

¹¹ M. de Montaigne, 1979 : 279.

Nous remercions notre directeur de recherche de nous avoir indiqué la provenance exacte de ce passage qu'il a évoqué lors d'un de nos nombreux entretiens de travail.

CHAPITRE 1

LA NOTION DE GENRE DANS UNE PROBLÉMATIQUE LOGICO-GRAMMATICALE¹²

La notion de *genre* n'a pas été l'objet d'étude centrale pour des disciplines en sciences du langage telles que la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours¹³. Occupées par la théorisation des notions de *texte* et *discours*, ces disciplines n'ont pas vu la nécessité de problématiser la notion de *genre* et, par conséquent, elles ne lui ont pas attribué une place prépondérante, ni développé de théorie des genres.

Dans ce qui suit nous analyserons, d'une part, les raisons pour lesquelles cette notion n'a pas intéressé la grammaire textuelle ni la linguistique textuelle (tout au moins dans un premier temps), et, d'autre part, nous expliquerons pourquoi elle n'occupe pas une place essentielle dans l'analyse du discours.

Au cours de notre exposé, la linguistique textuelle retiendra davantage notre attention dans la mesure où elle jouit d'une reconnaissance et d'une influence non négligeable en sciences du langage. Elle sera donc l'objet d'un développement plus conséquent par rapport à la grammaire textuelle et à l'analyse du discours.

1.1. Grammaire de texte¹⁴ et/ou linguistique textuelle ?

Bien que la grammaire de texte et la linguistique textuelle soient apparues à peu près à la même époque et qu'elles aient des points communs, le *Dictionnaire d'analyse du discours* les présente comme deux domaines différents. Ces domaines, selon ce

¹² Terme emprunté à François Rastier. Cette problématique « *privilégie le signe et la proposition et se pose donc les problèmes de la référence et de la vérité* » (2001a : 7). Dans cette conception l'unité, est aux yeux de l'auteur, un élément de vocabulaire textuel où la phrase est conçue comme un enchaînement de mots et le texte comme le résultat d'un enchaînement d'unités parmi lesquels les propositions et les séquences discrètes et localisables. Nous y reviendrons.

¹³ « *Analyse du discours* » ou « *Analyse de discours* » ? Le *Dictionnaire d'Analyse du discours* emploie le premier syntagme comme dans son titre pour se référer à la discipline. Le choix du second syntagme dépend des linguistiques et des didacticiens.

¹⁴ « *Grammaire du texte* » ou « *grammaire de texte* » ? Le *Dictionnaire d'Analyse du discours* emploie le dernier syntagme pour se référer à la discipline. Nous trouvons cependant très souvent le premier syntagme dans la littérature des linguistiques et des didacticiens. Le syntagme « *grammaire textuelle* » est également souvent employé.

dictionnaire, s'avèrent divergents en ce qui concerne leurs principes épistémologiques : alors que la grammaire de texte s'inscrit dans un prolongement de la grammaire générative où une théorie de la phrase est étendue au texte, la linguistique textuelle se présente comme une « translinguistique » se situant à côté de la linguistique de la langue et rendant compte de la cohésion et la cohérence des textes.

Dans l'article intitulé « *Linguistique textuelle* » signé par Jean-Michel Adam, principal représentant de cette discipline dans le domaine francophone, nous lisons l'affirmation suivante :

« La **linguistique textuelle**, qui émerge vers la fin des années 60, ne se revendique pas, à la différence des grammaires* de texte, de l'épistémologie générativiste »¹⁵.

Nous allons voir cependant, dans la partie consacrée à cette discipline, que la linguistique textuelle - représentée par ce linguiste - n'a pas tout à fait procédé à une rupture épistémologique avec les grammaires de texte.

1.2. La grammaire de texte

À partir de la fin des années soixante plusieurs projets de grammaires de texte voient le jour en Allemagne chez des linguistes tels que Heidolph (1966), Hartung (1967), Thümel (1970), Isenberg (1970), Bellert (1970) et Lang (1972). Comme leur nom l'indique, l'objet d'étude de ces grammaires est le texte, le texte en tant que concept abstrait. Elles ne placent donc pas au centre de leurs préoccupations ni le discours et ni le genre. Ces grammaires de texte ont pour but de produire la totalité de structures textuelles, censées être bien formées, d'une langue donnée. Les grammairiens du texte émettent l'hypothèse qu'il est possible de concevoir la production textuelle sur le modèle de la production de la phrase. Autrement dit, sur le modèle de la grammaire générative phrastique chomskyenne, ils définissent des mécanismes abstraits, des règles qui permettent de créer des structures profondes et des règles de transformation ayant la particularité de permettre la manifestation des structures de surface (linéarisation linguistique). Des concepts tels que « compétence textuelle », « performance textuelle », « représentation sémantique » (élément de composition du texte faisant partie de la structure profonde) et « cohérence textuelle » sont centraux pour la grammaire de texte.

Les travaux des linguistes allemands, dont il est question, ont été connus en France à partir des années soixante-dix notamment grâce aux revues *Langages* et

¹⁵ J.-M. Adam, 2002 : 345. En gras par l'auteur.

Linguistique et sémiologie. La première dédie sa publication numéro 26, en 1972, à la grammaire générative en Allemagne. Des travaux sur la grammaire de texte des linguistes comme Lang, Thümel, Isenberg et Wunderlinch y sont traduits. La deuxième dont le numéro 5 s'intitule « Textlinguistik », fait connaître en 1978 les travaux de Petöfi, Weinrich et Wunderlich, entre autres, en proposant des traductions des articles de ces auteurs.

Par ailleurs, au début des années soixante-dix est publié l'ouvrage *Essais de la théorie du texte* (1973). Cet ouvrage rassemble des articles parmi lesquels se trouve celui du linguiste néerlandais Teun A. Van Dijk, l'un des grammairiens du texte qui a influencé indirectement, à notre sens, la didactique de langues. Ses premiers travaux développés dans les années soixante-dix sont fortement imprégnés des positionnements épistémologiques de la grammaire générative. Dans l'article publié dans l'ouvrage en question intitulé « *Modèles génératifs en théorie littéraire* », T. Van Dijk ébauche le projet de la construction d'une grammaire textuelle qui « *devra spécifier formellement tous les textes grammaticaux d'une langue, avec leurs descriptions structurelles* »¹⁶. Le domaine de description qui intéressait l'auteur était la poétique et il considérait pertinent d'étendre le paradigme de la grammaire générative en l'appliquant et en l'adaptant à ses fins. Il envisageait même la création d'une grammaire littéraire qui aurait pour tâche « *d'énumérer tous les textes littéraires avec leurs descriptions structurelles* »¹⁷. Si ce linguiste a emprunté des concepts à la grammaire générative et à la psychologie cognitive, il n'a pas nié, tout au contraire, sa dette envers la logique :

« Des règles et des contraintes spécifiques déterminent les conditions nécessaires et suffisantes pour enchaîner des phrases bien formées dans un texte : relations anaphoriques, pronominales, pro-verbales, adverbiales, temporelles, implicationnelles et présuppositionnelles. L'usage de la logique de la mathématique est devenu indispensable pour représenter de telles relations si complexes. »¹⁸

Ces propos nous intéressent dans la mesure où ils ont influencé certains linguistes comme Denis Slakta, introducteur de la grammaire de texte en France, qui reprend les idées de Teun A. Van Dijk lorsqu'il définit le texte comme une : « *séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin* »¹⁹.

¹⁶ T. A. Van Dijk, 1973 : 86.

¹⁷ *Ibid* : 87.

¹⁸ *Ibid* : 86.

¹⁹ J.-M. Adam, 2002 : 571

Les travaux des linguistes allemands tels que Ihwe, Petöfi et Rieser s'inscrivent dans le cadre de ceux de Van Dijk. Leur projet d'élaborer une grammaire de la narrativité à partir d'une grammaire textuelle générale n'a vraisemblablement pas abouti. Les recherches ultérieures de Van Dijk portent sur un modèle cognitif de textualité dont Jean-Michel Adam s'est inspiré, en partie, pour fonder sa théorie des séquences. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

Après une période de recherches sur la compréhension de textes, en collaboration avec le psychologue américain Walter Kintsch, inscrites dans un cadre théorique cognitiviste, le linguiste néerlandais a porté postérieurement son attention aux discours racistes et a développé une théorie de l'idéologie et par la suite une théorie du contexte. Il se consacre à présent à l'analyse des discours notamment politiques s'inscrivant dans un cadre pluridisciplinaire qui implique, selon l'auteur, des domaines tels que la linguistique, la poétique, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et l'histoire.

Etant donné que nous venons de faire allusion de façon récurrente à la grammaire générative de Noam Chomsky et que nous y reviendrons dans la partie suivante, nous présentons ici brièvement les grandes lignes de sa théorie²⁰.

Dès les années cinquante, N. Chomsky commence à développer une nouvelle conception de la linguistique qu'il a nommée « générative ». En réaction aux dogmes du distributionnalisme et afin de dépasser des pratiques des linguistes distributionnalistes telles que la description et la classification, cet auteur se fixait un but plus ambitieux : proposer des hypothèses à valeur *explicative*. Pour lui, il ne suffisait pas de décrire les phrases possibles ou ambiguës, il fallait les expliquer tout en les reliant à la nature générale de la faculté humaine du langage.

Pour ce faire, il propose une nouvelle définition de ce qu'est une grammaire tout en ayant distingué préalablement des notions comme compétence et performance²¹ :

« La grammaire d'une langue se propose d'être une description de la compétence intrinsèque du locuteur-auditeur idéal. Si la grammaire est, de plus, parfaitement explicite – en d'autres termes, si elle ne fait pas simplement confiance à la

²⁰ Nous nous limiterons ici à l'exposition des principaux éléments qui ont influencé la grammaire textuelle et la linguistique textuelle sans retracer l'évolution de la théorie de l'auteur.

²¹ « Nous établissons donc une distinction fondamentale entre la *compétence* (la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue) et la *performance* (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes). » N. Chomsky, 1971 : 13.

compréhension du lecteur intelligent, mais fournit une analyse explicite de l'activité qu'il déploie – nous pouvons sans redondance, l'appeler : *grammaire générative*. »²²

Pour qu'une telle grammaire puisse être adéquate, elle devait « assigner à chaque élément d'un ensemble infini de phrases une description structurale indiquant comment cette phrase est comprise par le locuteur-auditeur idéal. »²³. Elle devait, en outre, engendrer tous les énoncés d'une langue d'une part, et d'autre part, elle devait représenter le savoir intuitif que les locuteurs ont de leur langue. Ce savoir devait être susceptible d'être traduit dans des mécanismes génératifs.

La grammaire d'une langue telle qu'il la concevait, devait être complétée par une grammaire universelle qui :

« [...] rend compte de l'aspect créateur de l'acte linguistique et formule les régularités profondes qui, étant universelles, sont omises dans la grammaire elle-même ; [...]. »²⁴

Afin de pouvoir rendre compte de cet aspect créateur, ainsi que des régularités profondes, il fallait construire une théorie linguistique qui aurait pour tâche principale :

« [...] d'élaborer un traitement des universaux qui, d'un côté, ne sera pas contredit par la diversité effective des langues et qui, d'un autre côté, sera suffisamment riche et explicite pour rendre compte de la rapidité et du caractère uniforme de l'apprentissage linguistique, ainsi que de la complexité et de l'étendue remarquables des grammaires génératives qui sont le produit de cet apprentissage. »²⁵

C'est ainsi qu'en s'inspirant de la Grammaire de Port Royal, Chomsky dégage, entre autres, des notions - qui ont eu des incidences sur la grammaire textuelle et la linguistique textuelle - telles que celle de « structure superficielle » ou « structure de surface » et celle de « structure profonde »²⁶ :

« Dans la théorie cartésienne de Port Royal, un syntagme correspond à une idée complexe et une phrase est subdivisée en syntagmes consécutifs, à leur tour subdivisés en syntagmes, et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'on atteigne le niveau mot. Nous dérivons ainsi ce que nous pourrions appeler la « structure superficielle » de la phrase en question. [...] Selon la théorie de Port Royal, la structure superficielle ne correspond qu'au son – à l'aspect corporel du langage ; mais lorsque le signal est émis, avec sa structure superficielle, une analyse mentale correspondante intervient, dans ce que nous

²² *Ibid* : 15. L'auteur précise plus loin la définition de cette grammaire : « j'entends simplement par grammaire générative : un système de règles qui assigne une description structurale à des phrases, d'une façon explicite et bien définie. » *Ibid* : 19.

²³ *Ibid*.

²⁴ *Ibid* : 17.

²⁵ *Ibid* : 46.

²⁶ Roland Donzé, dans son ouvrage intitulé *La Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal. Contribution à l'histoire des idées grammaticales en France*, a montré que même si les termes de structure profonde et de structure de surface ne se rencontraient pas dans Port-Royal, la thèse de Chomsky coïncide dans une certaine mesure avec la conception que les auteurs de cette grammaire avaient de la pensée et de la langue. Cependant, pour R. Donzé il est évident que l'analyse de Port-Royal et la conception de Chomsky reposent sur un rapport d'analogie qui manque de rigueur.

pourrions appeler la structure profonde, structure profonde directement reliée non pas au son mais au sens. »²⁷.

Ces deux sortes de structures sont liées, pour l'auteur, par des opérations mentales qu'il nomme « *transformations grammaticales* ». Il y aurait donc un couplage entre le son (structure superficielle) et le sens (structure profonde) dans chaque langue et ce couplage aurait lieu grâce à ces transformations grammaticales. Ainsi, Chomsky considère la grammaire d'une langue comme :

« [...] un système de règles qui caractérise les structures profonde et superficielle et leurs relations transformationnelles et qui – pour rendre compte de l'aspect créateur de l'utilisation du langage - les caractérise dans un domaine infini de structures superficielles et profondes couplées. »²⁸.

Il estime par ailleurs que la grammaire d'un locuteur « *doit donc contenir un système fini de règles qui engendre une infinité de structures profondes et superficielles liées de façon appropriée* »²⁹. Cependant, pour l'auteur, il ne suffit pas de règles engendrant ces deux sortes de structures mais aussi des règles « *qui relie ces structures abstraites à certaines représentations du son et du sens* »³⁰. Ces représentations seraient universelles du fait qu'elles seraient composées d'éléments provenant de la « *phonétique universelle* » et de la « *sémantique universelle* »³¹.

La conception universaliste concernant la structure profonde de Chomsky³² est issue de sa fréquentation des grammairiens et des philosophes :

« Les grammairiens philosophiques ont soutenu que les langues varient peu dans leurs structures profondes, alors qu'il peut y avoir une large variabilité dans les manifestations de surface. Il y a donc, selon ce point de vue, une structure sous-tendant les relations et les catégories grammaticales, et certains aspects de la pensée et de la mentalité humaines sont essentiellement invariants à travers les langues [...]. En bref, les théories de la grammaire philosophique et les plus récentes élaborations de ces théories postulent que les langues différeront peu, malgré une considérable diversité de

²⁷ N. Chomsky, 1968 : 32.

²⁸ *Ibid* : 33.

²⁹ *Ibid*.

³⁰ *Ibid*.

³¹ *Ibid*.

³² Le promoteur de la théorie de Chomsky dans le domaine francophone, le linguiste belge Nicolas Ruwet, confirme l'universalité de la structure profonde dans son ouvrage *Introduction à la grammaire générative* : « [...] en reconnaissant que le langage est articulé en une structure superficielle, on est entraîné beaucoup plus loin ; on est amené à postuler, non seulement un ensemble d'universaux formels (c'est-à-dire, d'universaux qui tiennent à la nature même des règles que nous avons admises), mais aussi un certain nombre d'universaux substantiels. Il semble en effet que la plus grande partie - peut être même la totalité - de la structure profonde soit universelle. En particulier, on est amené à admettre que la plupart des catégories, fonctions et relations grammaticales engendrées par les règles syntagmatiques de la base se retrouvent dans toutes les langues. » N. Ruwet, 1967 : 357.

réalisation superficielle, lorsque nous découvrirons leurs structures les plus profondes et que nous déterrerons leurs mécanismes et leurs principes fondamentaux »³³.

Soulignons incidemment que plusieurs linguistes, parmi lesquels plus particulièrement le linguiste italien Tullio de Mauro, ont montré l'influence de la pensée aristotélicienne et de la pensée cartésienne concernant le langage dans la Grammaire de Port-Royal. Dans le chapitre intitulé « *L'aristotélisme linguistique* » paru dans son ouvrage *Une introduction à la sémantique*, Tullio de Mauro nous éclaire sur l'incidence de la pensée d'Aristote et de Descartes sur cette grammaire :

« Le point de vue aristotélicien put ainsi se couvrir, dans la France du XVII^e siècle, de l'autorité nouvelle de Descartes. On comprend donc l'inspiration à la fois cartésienne et aristotélicienne de la *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal* (Arens, 1955, p. 72 et s.), dans laquelle on répétait exactement la thèse du rapport entre les formes et catégories linguistiques et les espèces syntaxiques d'une part, les concepts et les catégories d'ordre logique d'autre part. »³⁴

Il montre également en citant Descartes que celui-ci ne fait pas partie des détracteurs d'Aristote comme certains auteurs ont l'habitude de le penser :

« Lisons un texte comme celui-ci : « Or l'assemblage qui se fait dans le raisonnement n'est pas celui des noms, mais bien celui des choses signifiées par les noms ; et je m'étonne que le contraire puisse venir à l'esprit de personne. Car qui doute qu'un Français et qu'un Allemand ne puissent avoir les mêmes pensées ou raisonnements touchant les mêmes choses, quoique néanmoins ils conçoivent des mots entièrement différents ? » Celui qui a écrit cela ne s'est pas encore rendu compte que la pensée est conditionnée par la langue et que, les langues étant dissemblables non seulement par le son mais aussi par l'acte significateur, la pensée est historiquement conditionnée. [...]. Du reste, il ne semble pas douteux que les idées de Descartes aient joué dans le sens d'un renforcement de l'aristotélisme linguistique, en se combinant avec celui-ci dans les traités des Messieurs de Port-Royal [...]. »³⁵

Après cette parenthèse explicative, nous pouvons poursuivre la partie suivante.

1.2.1. La grammaire textuelle en France : Michel Charolles et Bernard Combettes.

Parmi des linguistes français qui ont subi l'influence de la grammaire de texte nous pouvons citer Michel Charolles et Bernard Combettes. Leurs travaux, tout au moins les premiers publiés sous forme d'articles dans les revues *Pratiques et Langue*

³³ N. Chomsky, 1968 : 112-113.

³⁴ T. de Mauro, 1969 : 56.

³⁵ *Ibid.*

française dans les années soixante-dix, sont devenus une référence en didactique de langues.

En 1976 apparaît dans cette revue (numéro 11-12) un des premiers articles de Michel Charolles consacré à la grammaire de texte intitulé : « *Grammaire de texte, théorie du discours, narrativité* ». Dans cet article l'auteur établit un bilan de lectures provenant de travaux des grammairiens du texte comme Van Dijk, Petöfi, Reiser et Bellert. Son bilan vise principalement les notions suivantes : compétence et performance textuelles, compétence et performance discursives, cohérence textuelle et discursive (macrostructure et microstructures) et pragmatique textuelle.

L'auteur y expose, après avoir évoqué les origines de la grammaire de texte³⁶, les fondements de celle-ci en attirant l'attention sur les notions de compétence et performance transférées de la grammaire générative et transformationnelle (GGT) à la grammaire de texte (GT). La longue citation suivante en témoigne :

« La fondation d'une GGT repose sur un certain nombre de considérations empiriques qui méritent d'être rappelées car c'est à partir de leur simple transfert que se trouve définie une Grammaire de texte (GT).

1.2.1. *attendus empiriques et définition d'une GGT.* Chomsky définit les tâches et objectifs d'une GGT en partant des faits empiriques suivants : si tout sujet parlant une langue L est capable d'émettre, comprendre et paraphraser un nombre infini de phrases de L qu'il n'a jamais rencontrées ; si d'autre part, il est en mesure de formuler des jugements de grammaticalité sur une phrase donnée, c'est qu'il a intériorisé un certain nombre de règles linguistiques qui lui confèrent ces capacités. Ces règles constituent ce qu'on appelle sa *compétence linguistique*. Cette compétence n'apparaît jamais en elle-même mais se manifeste à l'occasion des *performances* qu'elle rend possible. La grammaire se présente alors comme un *modèle de cette compétence* du sujet idéal, c'est-à-dire comme un dispositif qui, à partir d'un nombre fini de symboles catégoriels, de règles de réécriture et de règles de transformation pourra énumérer et décrire toutes les phrases grammaticales de L et analyser toutes les phrases semi-grammaticales ou agrammaticales de L. La grammaire ainsi définie sera un pur modèle : son dispositif sera neutre par rapport aux problèmes de l'émission et de la réception qui relèvent de la performance et de la théorie que l'on peut en faire.

1.2.2. *Attendus empiriques et définition d'une GT.* Par transfert au plan textuel des attendus empiriques précédents on obtient : si tout sujet parlant une langue L est capable d'émettre, comprendre et paraphraser un nombre infini de textes L ; si, d'autre part, il est en mesure de formuler des jugements de textualité sur un texte donné, c'est qu'il a intériorisé un certain nombre de règles qui lui confèrent ces capacités. D'où il découle : - qu'il existe une compétence textuelle ; - qu'une GT devra se construire comme une

³⁶ « Le projet d'une Grammaire de texte (GT) trouve ses origines dans une problématique à référence fondamentalement chomskyenne. D'une manière schématique on peut dire, qu'au départ au moins, la nécessité de construire une grammaire qui dépasse le cadre de la phrase est apparue quand : a) se sont révélées certaines insuffisances de la grammaire générative et transformationnelle (GGT) ; b) on s'est aperçu qu'il était possible de transférer au niveau textuel les attendus empiriques fondateurs de la GGT. » M. Charolles, 1976 : 134.

modélisation de cette compétence textuelle ; - qu'il faut distinguer compétence et performance textuelle et prévoir une théorisation de cette dernière. »³⁷

Selon Michel Charolles une grammaire de texte s'avère plus appropriée qu'une grammaire générative et transformationnelle à cause des raisons suivantes :

« a) une GT est plus « intéressante » qu'une GGT car elle est fondée sur des considérations « empiriquement plus satisfaisantes » que celles sur lesquelles reposent une GGT : à savoir que nous communiquons presque exclusivement à l'aide d'énoncés qui ont une dimension supérieure à la phrase. b) une GT est plus puissante qu'une GGT car elle va pouvoir rendre compte de phénomènes phrastiques et textuels : elle intégrera donc comme une de ses compétences de base une Grammaire de Phrase. »³⁸

Il s'agirait donc d'une grammaire textuelle qui résulte de l'extension d'une grammaire de phrase sur le texte vu ici, par l'auteur, comme un ensemble d'énoncés dont l'étendue est supérieure à celle de la phrase. Remarquons incidemment que dans cette citation le terme « énoncés » est équivalent à « phrases réalisées dans une situation déterminée ».

Par ailleurs, dans son bilan, l'auteur souligne les apports de la sémantique générative américaine (Lakoff), ceux des systèmes logiques de l'époque et ceux de la pragmatique que les grammairiens du texte ont intégrés dans leurs analyses. De la sémantique générative américaine, les grammairiens du texte ont retenu la prééminence de la sémantique sur la syntaxe composante de base de la GGT³⁹. Pour eux, l'unité minimale de composition du texte en structure profonde est une « *représentation sémantique* » (RS) qui se présente sous la forme d'une proposition. Des systèmes logiques, ces grammairiens ont adopté le calcul de prédicats (pour représenter, par exemple, les propositions), la logique de relations (qui permettait de formaliser de relations d'équivalence, d'implication, etc.), les logiques modales (pour noter des modélisations de prédicat) et les logiques du temps et de l'action (pour représenter les relations temporelles). De la pragmatique, ils ont intégré, principalement, les notions de communication et d'actes de langage. Dans la présentation de cette partie, Michel Charolles évoque les débats que l'introduction du concept de communication⁴⁰ a

³⁷ *Ibid* : 135. En italiques par l'auteur.

³⁸ *Ibid* : 136.

³⁹ Dans la sémantique générative, développée dans les années soixante-dix, un composant génératif donnerait lieu à toutes les structures sémantiques possibles auxquelles les transformations et les lois morpho-phonologiques seraient appliquées. Dans cette théorie, qui est analogue - concernant son processus - à celle de la syntaxe profonde de Chomsky, le composant génératif sémantique serait universel du fait qu'il représenterait l'ensemble de significations qu'un homme est capable de produire, en revanche, le composant de surface se manifesterait dans les langues existantes.

⁴⁰ « [...] dans une GT, chaque proposition se voit attribuer, dès la structure profonde, *une proposition supérieure de communication* (encore appelée hyperphrase de communication) qui précise : a) les

provoqués chez certains grammairiens du texte et expose son point de vue qui s'accorde avec celui de Van Dijk. Pour lui, ce concept est tout à fait viable dans la mesure où « [...] (il) *permet surtout d'éviter l'élimination formaliste de tout un ensemble de problèmes liés aux participants à l'acte de communication et aux modalités de cet acte.* »⁴¹.

A l'époque où l'auteur a écrit cet article la distinction entre « *texte* » et « *discours* » était déjà stabilisée en sciences du langage. Les grammairiens du texte ont ressenti très tôt la nécessité de tenir compte du « *discours* » à tel point que l'on parlait à un moment donné d'une grammaire du discours :

« [...] le simple fait que l'appellation *Grammaire du discours* semble prévaloir dans les travaux les plus récents souligne cette *ouverture du texte (ensemble linguistique clos) vers le discours (ensemble linguistique rapporté à ses conditions de production.)* »⁴².

Bien qu'il y ait une prise en compte du discours dans les analyses textuelles, les grammairiens du texte séparent ces notions et leur objet d'étude. C'est ainsi qu'ils parlent, par exemple, de cohérence textuelle (« *relations qui s'établissent entre les représentations sémantiques* ») et de cohérence discursive (« *bonne formation pragmatique de la séquence* ») qui comporterait chacune des éléments et des contraintes propres. Ces deux notions constituent, en grammaire de texte, des « *jugements de textualité* » qui feraient partie de la compétence du sujet idéal. Concernant la cohérence discursive, l'auteur souligne l'importance que certains grammairiens du texte attribuent à la dimension pragmatique en explicitant les apports de disciplines venues d'ailleurs :

« Les théories les plus avancées essaient d'intégrer des informations issues de la psychologie cognitive (problèmes de conceptualisation, de mémorisation, d'organisation cognitive, théorie des « frames »...), de la logique épistémique et de la logique des actions dont les efforts conjugués visent à expliciter et mettre en forme les cadres de connaissance du monde »⁴³.

Deux ans après la publication de l'article que nous venons de présenter, Michel Charolles publie en 1978, dans la revue *Langue française*, l'article intitulé « *Introduction à la cohérence des textes* »⁴⁴. En s'inscrivant dans le cadre épistémologique de l'article dont il vient d'être question, d'une part, et dans une

participants à l'acte de communication textuelle (émetteur et destinataire du texte par ex « Stendhal dit à moi ... ») et propositionnelle (émetteur et destinataire de la proposition par ex « que Julien dit à Mathilde que P. »). b) les coordonnées spatiotemporelles de l'acte de communication textuel et prépositionnel ; c) l'acte de langage (Assertion, Question, Ordre ...) que constitue l'acte de communication textuel et propositionnel.» M. Charolles, 1976 : 138.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid* : 139. En italiques par l'auteur.

⁴³ M. Charolles, 1976 : 146.

⁴⁴ M. Charolles, 1978 : 7-39.

approche pédagogique⁴⁵, d'autre part, l'auteur analyse les stratégies d'intervention déployées par les maîtres lorsqu'ils sont face à des textes écrits présentant des problèmes de cohérence. Il montre que bien que s'ils localisent les « *malformations textuelles* » de leurs élèves, ils ne possèdent pas des éléments théoriques au niveau textuel pour élaborer des séquences d'apprentissage adaptées et que leurs interventions pédagogiques tendent à être mal contrôlées et sans efficacité.

Partant du postulat que dans le texte aussi bien que dans la phrase il existe « *des critères efficaces de bonne formation instituant une norme minimale de composition textuelle* »⁴⁶ et que tout individu faisant partie d'une communauté linguistique dispose d'un système de règles intériorisées, à savoir, une compétence textuelle qu'une grammaire de texte modélise en fournissant « *l'ensemble (censément exhaustif) des règles de bonne formation textuelle* »⁴⁷, l'auteur propose quatre méta-règles de bonne formation, conditions nécessaires à la cohérence de tout texte. Il insiste, comme dans son article précédent, sur l'importance de la prise en compte de la sémantique et de la pragmatique en attirant l'attention sur l'inutilité de parler de règles textuelles et de règles discursives car, pour lui, il ne devrait pas y avoir de frontières entre ces deux domaines mais un dialogue constant. Ces présupposés se trouvent dans les quatre méta-règles que nous reproduisons ici :

« 1) Méta-règle de répétition (MRI) : Pour qu'un texte soit (*microstructurellement ou macrostructurellement*) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. 2) Méta-règle de progression (MR II) : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. 3) Méta-règle de non-contradiction (MR III) : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. 4) Méta-règle de relation (MR IV) : Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. »⁴⁸

Dans chacune de ces méta-règles, l'auteur synthétise des concepts développés par des grammairiens du texte et propose des exemples fabriqués par lui. Les pronominalisations (anaphores, cataphores), les définitivisations, les référentiations déictiques contextuelles, les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence sont des éléments constitutifs de la cohésion concernant la première méta-

⁴⁵ L'auteur souligne toutefois que ses propositions « ne sauraient en aucune manière apporter de « solutions » aux problèmes de pédagogie du texte écrit. » *Ibid* : 11.

⁴⁶ *Ibid* : 8. En gras par l'auteur.

⁴⁷ *Ibid*.

⁴⁸ *Ibid* : 14, 20, 22 et 31.

règle. Les notions de thème et rhème, dont nous parlerons plus loin, constituent la deuxième méta-règle. Le principe de non-contradiction, issu de la logique, est omniprésent dans la troisième méta-règle où il est question des contradictions énonciatives, contradictions inférentielles et présuppositionnels, des contradictions de monde (s) et des contradictions de représentations du monde. Ces deux dernières sont, selon l'auteur, de nature pragmatique. Et la notion de *relation de congruence* est primordiale dans la dernière méta-règle qui est également, comme la précédente, de nature pragmatique. Cette notion énonce que « *pour qu'une séquence soit admise comme cohérente il est nécessaire que les actions, états ou événements qu'elle dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue* »⁴⁹.

Sans nous attarder dans l'exposition de ces méta-règles ni sur les travaux postérieurs de cet auteur, qui portent essentiellement sur la cohésion et la cohérence⁵⁰ et dont l'approche cognitive est privilégiée dans ses travaux les plus récents⁵¹, nous présenterons Bernard Combettes dont les travaux ont également influencé la didactique de langues.

Bernard Combettes est considéré, avec Michel Charolles, comme un des spécialistes de la grammaire textuelle en France. Ses principaux travaux portent notamment sur la notion de progression thématique. Il est l'un des rares linguistes à s'être penché de près sur des productions d'élèves et à participer à l'élaboration de manuels destinés au collège. Parmi ses principaux ouvrages nous pouvons citer *Pour une grammaire textuelle* et *L'organisation du texte* parus en 1983 et 1992 respectivement. Par ailleurs, parmi les manuels où il a didactisé, en collaboration avec d'autres linguistes, des éléments de la grammaire textuelle, nous pouvons citer *Bâtir une grammaire, 6ème* (1977, 1978, 1999) et *De la phrase au texte* (quatre tomes : 1979, 1980, 1992 et 1993).

C'est principalement dans son ouvrage *Pour une grammaire textuelle* que l'auteur s'interroge sur les liens qui existent entre la théorie du niveau informationnel de

⁴⁹ *Ibid* : 31.

⁵⁰ Et sur des notions liées à ces aspects tels que : coréférence, anaphores, chaînes de référence, expressions référentielles, entre autres. Ces notions sont traitées dans un ouvrage qui date de 2002 intitulé *La référence et les expressions référentielles en français*.

⁵¹ Nous pensons notamment à un article intitulé « *Cohérence, pertinente et intégration conceptuelle* » où l'auteur montre l'intérêt de la théorie de l'intégration conceptuelle des linguistes cognitivistes G. Fauconnier et M. Turner pour l'analyse de processus d'interprétation et pour l'étude des opérations qui interviennent dans la cohérence textuelle. L'article dont il est question a été publié en 2005 dans un ouvrage dirigé par Philippe Lane intitulé *Des discours aux textes : modèles et analyses*.

l'Ecole de Prague, mieux connue comme « perspective fonctionnelle de la phrase », et la linguistique textuelle⁵².

L'origine de cette théorie, qui remonte au début du XX^{ème} siècle, est attribuée au linguiste tchèque Vilém Mathesius dont les travaux ont été fortement influencés par ceux de H. Weil, spécialiste français des langues classiques. En 1844 Weil publie un ouvrage intitulé *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes* dans lequel il établit une distinction entre « *mouvement de la pensée* » et « *mouvement syntaxique* » dans une phrase. Le premier mouvement serait le même dans les langues anciennes et dans les langues modernes. Ces langues s'appuieraient sur un ordre des mots considéré comme un reflet de l'ordre des idées. Le deuxième mouvement présenterait des différences importantes au niveau syntaxique dans ces langues.

V. Mathesius s'inspire des idées sur le « *mouvement de la pensée* » de Weil⁵³ pour développer sa théorie qui sera appelée « *perspective fonctionnelle de la phrase* ». Conformément à cette théorie, chaque phrase comporte un point de départ, désigné également comme *thème, base ou topique*, qui est connu du locuteur et de l'auditeur et un noyau, appelé aussi *rhème ou propos*, qui représente l'information que le locuteur a l'intention de communiquer à l'interlocuteur. Ainsi, le mouvement de la pensée irait du thème (éléments connus) au rhème (données nouvelles).

Les linguistes de l'Ecole de Prague distinguent normalement trois niveaux : grammatical, sémantique et thématique aussi appelé « *niveau informationnel* ». La perspective fonctionnelle de la phrase de Mathesius se situe dans ce dernier niveau qui est relatif à la manière dont l'information est agencée dans la phrase, niveau qui comporte « *ses concepts, ses unités, sa structuration propre* »⁵⁴.

Même si Bernard Combettes dans *Pour une grammaire textuelle* reconnaît que les propositions de Mathesius concernant ce niveau, où les notions de thème et rhème sont centrales, ont été critiquées « *en raison des trop grandes simplifications qu'elles entraînent* »⁵⁵, il leur accorde un intérêt dans la mesure où elles ont été l'objet de nouvelles propositions développées par des linguistes tels que J. Firbas et F. Travnicek.

⁵² L'emploi du terme de linguistique textuelle est ici équivalent à celui de grammaire textuelle. À l'époque où le livre en question a été publié on commençait à parler de linguistique textuelle parmi les grammairiens du texte.

⁵³ Des idées dans lesquelles l'auteur avait introduit les notions de « point de départ » et de « but » de la phrase.

⁵⁴ B. Combettes, 1988 : 11.

⁵⁵ *Ibid* : 12

C'est notamment Firbas qui, s'opposant à une conception trop « psychologisante » du thème et du rhème chez Travnicek, va introduire la notion de « dynamisme communicatif ». L'auteur conçoit le développement de la communication selon le rôle que chaque élément de la phrase joue : si un élément permet le développement de l'information, alors son degré dans l'échelle du dynamisme communicatif sera plus élevé. En revanche, si un élément ne fait pas avancer l'information, il aura un degré inférieur. Cette conception du niveau informationnel le conduit à redéfinir les notions de thème et de rhème. La première est définie comme « *l'élément qui porte le degré le plus bas de dynamisme communicatif* » et le deuxième comme celle qui comporte « *le degré le plus haut* »⁵⁶.

Dans ses analyses Combettes tient compte non seulement de la notion dont il vient d'être question mais aussi de celles introduites par Mathesius concernant les définitions de thème « *élément connu* » et de rhème « *élément nouveau* »⁵⁷. Ainsi, lorsque l'auteur passe des analyses des phrases à des analyse des textes, il établit un lien entre la perspective fonctionnelle et la grammaire textuelle qu'il appelle « linguistique du texte » ou « linguistique textuelle ». Il introduit à ce moment-là la notion de « progression thématique » qu'il considère comme un des facteurs qui assurent la construction d'un texte (la cohérence textuelle) et à laquelle il attribue un rôle important pour ce qui est des problèmes de cohérence textuelle dans les productions écrites des élèves.

L'introduction de la notion de « progression thématique » amène l'auteur à distinguer trois possibilités de progression – « linéaire », à « thème constant » et à

⁵⁶ *Ibid* : 30.

⁵⁷ « Pour des raisons pratiques, nous continuerons à analyser comme rhème – et, par voie de conséquence, comme thème – des groupes syntaxiques, mais il faudra considérer que le dynamisme communicatif s'établit dans les rapprochements qui s'opèrent entre ces groupes plutôt que dans ces groupes eux-mêmes : le critère « élément connu »/« élément nouveau » n'est sans doute pas à rejeter totalement : on peut évidemment prévoir que des syntagmes « nouveaux » entreront plutôt dans des parties rhématiques, alors que les syntagmes « connus » seront plutôt thématiques ; [...] » *Ibid* : 35-36. La double présence des deux points dans la même phrase se trouve dans le texte de l'auteur.

« thèmes dérivés »⁵⁸ - omniprésentes dans les grammaires textuelles et par la suite dans les analyses textuelles traditionnelles⁵⁹.

Ces types de progression sont reliés par l'auteur à la question de la typologie des textes qui est, d'ailleurs, très présente⁶⁰ dans la réflexion de l'enseignement et apprentissage du français langue étrangère (FLE). Ainsi lorsque Combettes rapproche la perspective fonctionnelle et la typologie des textes, il souligne que cette première « *interviendra lorsqu'il s'agira par exemple de relever les caractéristiques d'un texte « descriptif » ou d'un texte « narratif »*⁶¹. Les différentes possibilités de progression thématique sont donc sollicitées et un type de texte par rapport à un autre type ne comportera pas la même progression thématique. La progression à thème constant sera, par exemple, fréquente dans les textes narratifs, la progression à thème linéaire dans les textes explicatifs et celle à thèmes dérivés dans les textes descriptifs.

Si ce linguiste procède à une analyse fine de textes écrits proposés par les manuels de lecture de l'école élémentaire et de ceux produits par les élèves à partir de laquelle il tire des conclusions intéressantes, il ne s'interroge pas sur le *genre* : ce qui reste central pour lui, c'est la question de la progression liée à celle de la typologie⁶². Il montre que les écrits des élèves sont dépourvus de progression du fait de la présence très marquée dans les livres de lecture de la phrase de base du type : syntagme nominal + syntagme verbal. L'auteur voit une solution à ces problèmes dans un travail de transformation de la progression thématique d'un texte, autrement dit, dans l'application de la perspective fonctionnelle dans les productions des élèves dont une expérience d'écriture scolaire, en classe de 5e, avait déjà été mise en place par A. Petitjean en 1982 en vue d'une amélioration des textes.

⁵⁸ Nous rappelons ici les définitions proposées par l'auteur : « *La progression « linéaire »*. Chaque rhème, dans chaque phrase, est « l'origine » du thème de la phrase suivante » ;... *La progression à « thème constant »* : Le même thème apparaît dans des phrases successives, alors que les rhèmes sont évidemment différents ;...*La progression à « thèmes dérivés »* : Les thèmes sont issus, dérivés, d'un « hyperthème », qui peut se trouver au début du passage, ou dans un passage précédent, etc. » *Ibid* : 91-92.

⁵⁹ Nous pouvons mentionner, à titre d'exemple, un ouvrage : celui de Lita Lundquist intitulé *L'analyse textuelle, méthode, exercices* publié en 1983. Dans cet ouvrage, la notion de progression thématique apparaît dans la partie consacrée au « niveau thématique ».

⁶⁰ Les typologies principales auxquelles on fait appel en FLE sont celle de Werlich et celle de Jean-Michel Adam. Nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur.

⁶¹ B. Combettes, 1988 : 111.

⁶² L'intérêt pour cette question liée à celle de la progression thématique est également présent dans son ouvrage collectif *Le texte informatif, aspects linguistiques* publié en 1988. Dans le chapitre 4, l'auteur illustre les divers types de progression, l'une des caractéristiques de ce type de texte. Dans l'avant-propos, il souligne l'importance du sujet en question : « La typologie des textes fait partie de ces notions qui ont surgi, ou ressurgi ces dernières années ; elle est sans doute une des plus fécondes par la variété des questions qu'elle soulève. » B. Combettes, R. Tomassone, 1988 : 5.

L'influence de la perspective fonctionnelle, et de façon générale de la grammaire de texte, est présente non seulement dans l'enseignement du français en tant que langue maternelle mais aussi dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Cette influence se traduit dans l'élaboration en didactique du FLE de méthodes pédagogiques qui visent à remédier aux malformations textuelles des productions écrites des apprenants. C'est le cas, par exemple, de l'ouvrage collectif « *Ecrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* » de Marie-José Reichler-Béguelin, Monique Denervaud et Janine Jespersen.

Dans cet ouvrage, les auteurs empruntent les concepts et les notions développés par ce qu'elles appellent « les grammaires de texte » et « la linguistique du discours » pour proposer des exercices qui permettent aux apprenants « *d'effectuer une observation ou une manipulation bien précise à partir d'un ou de plusieurs textes donnés* »⁶³.

L'originalité de ce livre consiste en un examen de corpus de textes écrits par des élèves ou des étudiants présentant des anomalies, à partir desquelles les auteurs illustrent les problèmes de mise en texte. Ainsi une attention particulière est donnée aux anaphores, à la progression thématique et à la cohérence textuelle.

Par ailleurs, ce livre, qui a l'avantage de s'adresser non seulement aux enseignants mais aussi aux futurs enseignants et aux élèves⁶⁴, cherche à fonder la didactique du texte sur « une grammaire de fautes » dans le domaine de la cohérence textuelle.

Enfin, il est à remarquer que bien que plusieurs genres de textes soient utilisés pour illustrer des phénomènes de la grammaire textuelle ou pour susciter la production écrite, le terme « genre » n'est pas utilisé car les objectifs des auteurs sont « *plus proprement grammaticaux* »⁶⁵, d'où leur « *choix de « regrammaticaliser » la question de la progression thématique en la rapprochant du problème des stratégies d'interprétation des anaphoriques [...]* »⁶⁶. Autrement dit, des anomalies ou des

⁶³ M.-J. Reichler-Béguelin *et al.*, 1990 : 11.

⁶⁴ « [...] le professeur y trouvera, groupées systématiquement, des structures qui lui rappelleront probablement celles qu'il a chaque jour l'occasion de rencontrer au gré des travaux écrits qu'il corrige. Nous avons également pensé aux futurs enseignants de français, qui n'ont pas assez souvent l'occasion de s'entraîner à détecter des anomalies, et donc de prendre mieux conscience des critères au nom desquels ils sont jugés. » *Ibid.*

⁶⁵ *Ibid* : 12.

⁶⁶ *Ibid* : 13.

déviations sont étudiées dans le but de stabiliser des règles du texte au niveau local mais l'inverse n'est pas fait, à savoir, partir du genre pour déceler ses caractéristiques.

Nous venons d'exposer les principaux principes de la grammaire textuelle et ses rapports avec la didactique des langues et plus particulièrement à la didactique du français langue étrangère. Dans ce qui suit nous présentons les grandes lignes de la linguistique textuelle.

1.3. La linguistique textuelle

A l'heure actuelle, le représentant le plus notoire de la linguistique textuelle dans le domaine francophone est Jean-Michel Adam. Auteur prolifique d'articles et d'ouvrages depuis les années soixante-dix, ce linguiste est la référence pour ceux qui, pour des raisons didactiques⁶⁷ - que ce soit dans l'enseignement du français comme langue maternelle ou étrangère - s'intéressent aux textes.

Depuis les années soixante-dix, les travaux de l'auteur sont consacrés à l'étude du texte. Mais c'est à partir des années quatre-vingt-dix qu'il commence à élaborer une « *théorie générale des structures séquentielles* », qu'il développera et approfondira principalement dans quatre ouvrages :

- *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, 1990 ;
- *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 1992 ;
- *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, 1999 ;
- *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 2005.

Le projet est non seulement de proposer une théorie singulière mais de fonder une linguistique textuelle. Ce projet est une constante dans les quatre ouvrages en question mais c'est notamment dans le dernier que l'auteur souligne, dans son avant-propos, la prise de position nécessaire à la fondation de cette discipline :

⁶⁷ Mais non seulement. Les propositions théoriques de l'auteur intéressent, bien entendu, les linguistes.

« E. Coseriu, qui semble avoir été un des premiers, dès les années 1950, à employer le terme « linguistique textuelle », propose très justement, dans ses derniers travaux, de distinguer la « grammaire transphrastique » de la « linguistique textuelle » (1994). Si la première peut être considérée comme une extension de la linguistique classique, la linguistique textuelle est, en revanche, une théorie de la production co(n)textuelle de sens, qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse de textes concrets. C'est cette démarche que nous nommons analyse textuelle des discours. »⁶⁸

Ce à quoi il ajoute plus loin :

« La tâche de la linguistique textuelle est de définir les grandes catégories de marques qui permettent d'établir ces connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels plus ou moins longs [...] La linguistique du texte doit donc élaborer des concepts spécifiques et définir des classes d'unités « intermédiaires [...] entre la langue et le texte » (Combettes 1992: 107) [...]. »⁶⁹

La linguistique textuelle, que l'auteur a peu à peu instaurée depuis l'apparition de son ouvrage *Éléments de linguistique textuelle*, se veut dégagée, d'une part, de l'empreinte de la grammaire textuelle :

« Les approches qu'on peut ranger dans ce qu'on appelle la grammaire de texte se caractérisent par la recherche d'une sorte de continuité entre les niveaux et méthodes de la linguistique classique et le niveau du texte. [...]. Le cadre conceptuel de ces indispensables et importantes recherches reste dominé par la morpho-syntaxe et par une conception très locale de la sémantique et de la pragmatique. »⁷⁰

et, d'autre part, des « typologies de textes »⁷¹ :

« Les découpages typologiques trop globaux, qui parlent de « texte narratif », de « texte descriptif », de « texte argumentatif », etc. ne permettent pas de tenir compte de l'hétérogénéité propre à la mise en texte. C'est évidemment la position - et, de ce fait, la limite - des typologies textuelles existantes. »⁷²

Cette remise en cause de la grammaire de texte et cette contestation des typologies, de la part de l'auteur, sont reprises dans l'introduction de son ouvrage de 1999, où il explicite à nouveau pourquoi il se démarque de ces deux domaines :

« L'hétérogénéité et la complexité de son objet ont eu progressivement raison des ambitions structuralistes initiales de la linguistique textuelle: élaborer, d'une part, une « grammaire de texte » et présenter, d'autre part, des « typologies de textes ». Ce double deuil étant aujourd'hui fait, la linguistique textuelle doit prioritairement se situer par

⁶⁸ J.-M. Adam, 2005a/2008 : 10-11.

⁶⁹ *Ibid* : 46.

⁷⁰ J.-M. Adam, 1990 : 12.

⁷¹ Les premières propositions de l'auteur, datant du début des années quatre-vingts, étaient proches de celles de linguistes comme Werlich ou de Beaugrande et Dressler. Le premier distinguait cinq types de textes (argumentatif, descriptif, narratif, expositif et instructif ou prescriptif) et le dernier en distinguait trois (descriptif, narratif et argumentatif).

⁷² J.-M. Adam, 1990 : 91.

rapport à deux domaines disciplinaires proches: l'analyse de discours et la pragmatique. [...]. »⁷³.

Bien que l'abandon des domaines en question soit précisé à plusieurs reprises dans les ouvrages de l'auteur, il n'en reste pas moins, à notre sens, que le cadre épistémologique qui a fondé la grammaire textuelle n'a pas tout à fait été abandonné. Nous y reviendrons plus loin.

La théorie des structures séquentielles de l'auteur s'inscrit dans un cadre épistémologique dont les principes ont été puisés dans plusieurs disciplines : grammaire textuelle, psychologie cognitive, pragmatique, et analyse du discours.

Cette théorie a commencé à voir le jour à partir des années quatre-vingt-dix. Les premières propositions théoriques apparaissent dans *Eléments de linguistique textuelle* où le rejet de typologies était déjà patent, rejet qui trouvait sa raison d'être dans la constatation de l'hétérogénéité compositionnelle des textes. Elle est étayée et approfondie dans son ouvrage *Les Textes : types et prototypes* :

« La réflexion qu'expose le présent ouvrage est dominée par la volonté de penser linguistiquement la nature compositionnelle profondément hétérogène de toute production langagière. Cette hétérogénéité est généralement à la base du rejet des démarches typologiques. »⁷⁴

Dans les deux ouvrages que nous venons d'évoquer, les présupposés épistémologiques ainsi que la conception du texte et de la textualité sont les mêmes. Le texte est conçu comme « *un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (discours)* »⁷⁵. Pour éviter des confusions avec la notion de texte empirique, l'auteur recourt au terme « énoncé », dans son ouvrage de 1992 :

« Un énoncé - « texte » au sens d'objet matériel oral ou écrit, d'objet empirique -, observable et descriptible, n'est pas le texte, objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle. Cette définition du TEXTE comme objet abstrait, opposé au DISCOURS, est assez unanimement admise aujourd'hui. »⁷⁶

L'opposition de ces notions tient, selon lui, au fait que « *le discours ne peut pas être l'objet d'une approche purement linguistique* »⁷⁷. Ce qui ne l'empêche pas de prendre certaines précautions par rapport à ce choix :

⁷³ J.-M. Adam, 1999 : 17.

⁷⁴ J.-M. Adam, 1992/2001 : 16.

⁷⁵ J.-M. Adam, 1990 : 23.

⁷⁶ J.-M. Adam, 1992/2001 : 15.

⁷⁷ J.-M. Adam, 1990 : 23.

« Le texte est un objet d'étude si difficile à délimiter qu'il est méthodologiquement indispensable d'effectuer certains choix. On peut laisser de côté, un instant, la dimension proprement discursive des faits de langue sans postuler pour autant une autonomie fictive des productions langagières: il s'agit seulement d'exposer un point de vue provisoirement limité sur un certain nombre de phénomènes, [...]. »⁷⁸

Cette conception du texte en tant qu'objet abstrait va lui permettre de le définir, dans un premier temps, comme « *une suite configurationnellement orientée d'unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin* »⁷⁹. Ainsi il émet l'hypothèse que le texte « *est une structure séquentielle fondamentalement hétérogène* »⁸⁰. Dans un deuxième temps, il le définit comme « *une structure composée de séquences* »⁸¹. La *séquence* est à son tour définie comme :

« une STRUCTURE, c'est-à-dire comme :

- un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles au tout qu'elles constituent ;

- une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie »⁸².

Définir le texte en tant que structure séquentielle permet, selon l'auteur, d'aborder l'hétérogénéité compositionnelle de façon hiérarchique. De ce point de vue, la séquence, unité constituante du texte, est « *constituée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de n propositions* »⁸³.

La notion de « séquence », terme central dans la théorie de Jean-Michel Adam, trouve son origine dans l'inspiration des travaux de deux auteurs provenant d'horizons épistémologiques différents: les travaux en poétique du linguiste russe M. Bakhtine et les travaux en grammaire textuelle du linguiste hollandais T. A. Van Dijk.

A partir de la réflexion du linguiste russe sur les genres du discours dans son ouvrage *Esthétique de la création verbale*, Adam choisit - dans ses deux premiers ouvrages consacrés à sa théorie séquentielle - de suivre une ligne strictement linguistique et renonce à toute théorie de la discursivité représentée par Bakhtine et Foucault.

⁷⁸ J.-M. Adam, 1992/2001 : 16.

⁷⁹ J.-M. Adam, 1990 : 49.

⁸⁰ *Ibid* : 117.

⁸¹ J.-M. Adam, 1992/2001 : 20.

⁸² *Ibid* : 28.

⁸³ *Ibid* : 29.

Dans un article de l'auteur, datant de 1989, intitulé « *Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation* », publié dans la revue *Langue Française*, nous trouvons un préluce à ce choix. Il conçoit les genres du discours de Bakhtine du point de vue linguistique en introduisant la notion de « séquence textuelle » :

« Pour aborder linguistiquement ces « genres du discours » - pour nous *types de séquences textuelles* -, la description est assurément un exemple particulièrement intéressant. »⁸⁴

Par ailleurs, dans *Éléments de linguistique textuelle*, les propos concernant la notion de genres du discours du linguiste russe sont clairs :

« Mon hypothèse est que les genres sont probablement des codes « seconds » par rapport aux principes de régularité transphrastique que je choisis d'aborder. Les genres relèvent, de toute façon, d'un domaine de recherche extra-linguistique [...]. »⁸⁵

Ce choix strictement linguistique l'amène à une bifurcation théorique, qui précise la distinction entre texte et discours, établie au début de ses travaux. Il lui permet également de légitimer le cadre conceptuel d'une linguistique pragmatique textuelle.

L'auteur a cependant retenu des travaux de Bakhtine les principes de compositionnalité et d'hétérogénéité actualisés dans l'une de ses conceptions de la notion de texte, à savoir, en tant que « *structure séquentielle fondamentalement hétérogène* » :

« L'une des raisons qui fait que la linguistique ignore les formes d'énoncés tient à l'extrême hétérogénéité de leur structure compositionnelle et aux particularités de leur volume [...]. »⁸⁶

Avec la théorie séquentielle ancrée dans un cadre proprement linguistique Adam entend rendre compte de cette hétérogénéité.

Par ailleurs, le renoncement au traitement de la notion de *genre* dans les deux ouvrages en question ne l'a pas empêché de transposer la notion de « genre discursif » de Bakhtine à celle de « séquence ». Dans la partie intitulée « Problématique et définition » de son étude sur les genres du discours, le linguiste russe définit d'emblée

⁸⁴ J.-M. Adam, Françoise Revaz, 1989 : 61.

⁸⁵ J.-M. Adam, 1990 : 24.

⁸⁶ M. Bakhtine, 1984 : 288.

les genres du discours comme des « *types relativement stables d'énoncés* »⁸⁷ et distingue deux sortes de genres :

« [...] Il importe, à ce point, de prendre en considération la différence essentielle qui existe entre le genre du discours *premier* (simple) et le genre du discours *second* (complexe). Les genres seconds du discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc.- apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique – plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel des énoncés d'autrui [...]. »⁸⁸

Cette distinction est reprise par J.M. Adam dans *Les textes, types et prototypes* mais elle est interprétée autrement. L'auteur assimile la définition de Bakhtine de « genres du discours » à celle de « genres premiers » :

« Derrière certaines hésitations terminologiques et le caractère essentiellement programmatique des écrits du linguiste russe se profilent quand même deux hypothèses linguistiques fortes. La première a trait aux types relativement stables d'énoncés qu'il désigne comme genres du discours « premiers », présents aussi bien dans les genres littéraires (genres « seconds » par excellence) que dans les énoncés de la vie quotidienne. »⁸⁹

Cette assimilation l'amène à inférer que ces « genres premiers » ou « types relativement stables d'énoncés », pour lui, seraient des formes élémentaires qui pourraient être considérées comme prototypiques :

« L'hypothèse bakhtinienne de « genres du discours » antérieurs - comme la langue elle-même - à la littérature, qu'ils dépassent par leur généralité, a le mérite de fonder la complexité des formes les plus élaborées sur un certain nombre de formes élémentaires qu'il faut probablement considérer comme prototypiques. En d'autres termes, des types relativement stables d'énoncés de base sont disponibles pour d'infinies combinaisons et transformations dans les genres « seconds ». Ainsi, la structure élémentaire de la séquence narrative se trouve à la base de l'épopée, de la fable, de la plupart des romans, des narrations théâtrales classiques d'exposition ou de dénouement, mais également du reportage et du fait divers journalistique, de la narration orale ou de l'anecdote quotidienne. »⁹⁰

Nous constatons dans cette citation une nouvelle assimilation : celle des « types relativement stables d'énoncés » à celle de « séquences » en tant que structures élémentaires. En fait, Adam procède à une transposition de la définition bakhtinienne de « genres discursifs » d'un champ à un autre :

⁸⁷ *Ibid* : 265.

⁸⁸ *Ibid* : 267.

⁸⁹ J.-M. Adam, 1992/2001 : 12.

⁹⁰ *Ibid* : 12-13.

« C'est à une hypothèse sur ces unités minimales de composition textuelle, formes fondamentales du langage ordinaire, que, déplaçant l'analyse de Bakhtine du champ socio-linguistique des genres discursifs en direction de celui plus étroitement linguistique de la textualité, seront consacrés les chapitres qui suivent. »⁹¹

Cette transposition est à l'origine, en partie, de l'existence de sa théorie séquentielle. Elle l'a conduit à proposer les cinq séquences prototypiques présentes dans ses travaux actuels:

« Mon hypothèse est la suivante: les «types relativement stables d'énoncés» et les régularités compositionnelles dont parle Bakhtine sont à la base, en fait, des régularités séquentielles. Les séquences élémentaires semblent se réduire à quelques types élémentaires d'articulation des propositions. Dans l'état actuel de la réflexion, il me paraît nécessaire de retenir les séquences prototypiques suivantes: *narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.* »⁹²

Si Jean-Michel Adam ne reconnaît pas ouvertement le fondement de sa théorie, et plus précisément l'origine de sa notion de « séquence », dans les travaux de Bakhtine, il le fait en revanche dans ceux de T. Van Dijk et de Kintsch :

« Mes propres travaux doivent beaucoup aux thèses de celui qui collaborera très tôt avec le psychocognitivist Walter Kintsch. Ma théorie des séquences et la réflexion présente sur les genres sont issues d'une discussion des «superstructures textuelles» proposées par T. A. Van Dijk et de la théorie cognitive des schémas (Bereiter et Scardamalia 1982 et 1987, Kintsch 1982). »⁹³

T. A. Van Dijk a introduit, dans les années soixante-dix, la notion de « superstructure »⁹⁴ afin d'éviter des confusions entre deux sortes de structures sémantiques globales que l'auteur distinguait : celles qui déterminent le contenu et celles qui déterminent la forme d'un texte. Les premières sont appelées, par l'auteur, des « macrostructures sémantiques » et les deuxièmes « superstructures ». Les macrostructures⁹⁵ sémantiques sont :

« [...] les structures sémantiques d'un niveau supérieur que l'on dérive des séquences propositionnelles à partir du texte à l'aide de macro-règles. Les macrostructures définissent la notion intuitive de « sens global », de « thème » ou de « sujet de discussion » d'un texte ou d'un fragment de texte. »⁹⁶

⁹¹ *Ibid* : 13.

⁹² *Ibid* : 30. En italiques par l'auteur.

⁹³ J.-M. Adam, 1999 : 10.

⁹⁴ Plus précisément en 1978. L'auteur le souligne lui-même dans un article intitulé : « *Etudes du discours et enseignement* » paru dans la revue *Linguistique et sémiologie* : « *Linguistique et enseignement des langues* » (1980 : 72).

⁹⁵ La notion de « macrostructure » en tant que principe d'organisation textuelle fut introduite en Grammaire textuelle pour la première fois par Bierwisch en 1965. (Information trouvée dans l'ouvrage de T. A. Van Dijk *Text and Context : explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse* (1977 : 161).

⁹⁶ T. A. Van Dijk *et al.*, 1980 : 22.

Les termes « séquence » et « structure » sont très récurrents dans l'article de l'auteur intitulé « *Études du discours et enseignement des langues* » que nous citons ici. Dans la partie « *Les structures du discours* », il consacre quelques lignes aux « structures de séquence », structures des phrases complexes ou composées ayant des caractéristiques structurales telles que la présence de connecteurs. Nous sommes tentée d'avancer que le terme (et non la conception du terme) de « structure séquentielle » adopté quelques années plus tard par Jean-Michel Adam dans sa théorie séquentielle viendrait de l'influence de ces propos :

« [...] une théorie linguistique plus adéquate ne devrait pas être coupée des structures séquentielles et textuelles des énoncés, et devraient être reliée à d'autres théories qui rendent compte de certaines propriétés du discours et de la pratique langagière. »⁹⁷

Si nous suivons Adam, la théorie des séquences viendrait plutôt de la conception de la notion de superstructure ; Van Dijk définissant les superstructures comme « *des structures globales qui ressemblent à un schéma* »⁹⁸. Pour l'auteur, contrairement aux macrostructures, ces superstructures « *ne déterminent pas un « contenu » global, mais plutôt la « forme » globale du discours* »⁹⁹. Ainsi, les structures narratives d'une histoire, ou les structures argumentatives dans une justification, dans une démonstration ou dans une conférence sont, pour lui, des exemples typiques de superstructure. Quand à la forme globale, dont il parle, elle est conçue en termes de catégories schématiques :

« [...] nous pouvons avoir les catégories de prémisses et de conclusions comme principes globaux de l'organisation d'une argumentation, et celles d'exposition, de complication, de résolution (de l'intrigue), d'évaluation et de morale dans une histoire. »¹⁰⁰

A l'époque où Van Dijk a fait ces propositions, il soulignait le fait qu'une théorie générale des superstructures n'en était qu'à ses débuts. Il hésitait à avancer l'affirmation selon laquelle tous les types de discours détiendraient une telle structure.

Dans ses premiers travaux Jean-Michel Adam a systématiquement fait appel à la notion de Van Dijk, notion qu'il a commencé à abandonner au fur et à mesure en raison de la confusion générée par ce terme qui désignait des unités textuelles trop vagues. Dans *Éléments de linguistique textuelle*, Adam commence à s'en écarter en distinguant les termes de « superstructures » et « structures séquentielles » :

« Convenons de distinguer les termes de «superstructures» et de structures séquentielles (je propose, plus bas, de réserver la notion de macro-structure (sémantique) au thème ou

⁹⁷ *Ibid* : 19.

⁹⁸ *Ibid* : 26.

⁹⁹ *Ibid*.

¹⁰⁰ *Ibid*.

topic global du discours). Le terme de «superstructure» est en passe de devenir trop vague et générateur de confusions. T. A van Dijk l'utilise aussi bien à propos du sonnet que du récit (1984) et ailleurs de l'argumentation (1981). [...] En découle, en effet, la définition du sonnet comme l'exemple d'une «superstructure prosodique» et du récit comme d'une «superstructure sémantique». Il faut probablement envisager les choses autrement, en se débarrassant, à ce niveau de description, de la notion même de superstructure. »¹⁰¹

Par conséquent, il propose de réserver cette notion « à la description d'un niveau cognitif, pré-linguistique, des arrangements d'événements, d'états-propriétés et des concepts »¹⁰².

Dorénavant ce qui pour Van Dijk et d'autres linguistes est une superstructure, pour Adam est une structure séquentielle :

« [...] enfin, l'approche globale de la dimension séquentielle tient compte de ce qu'on appelle les « superstructures » textuelles (que je préfère appeler structures séquentielles) comme le récit, la description, l'argumentation, etc. [...] »¹⁰³

Dans son ouvrage *Les textes, types et prototypes* l'auteur abandonne le terme même de « superstructures » car, ici, sa théorie séquentielle commence à prendre forme véritablement :

« Le passage d'une théorie des superstructures à une hypothèse sur la structure séquentielle des textes et sur les prototypes de schémas séquentiels de base constitue l'objet du présent ouvrage. »¹⁰⁴

A notre sens, l'influence du linguiste hollandais sur Adam n'en reste pas là. T. A. Van Dijk, l'un des représentants de la grammaire textuelle dans le monde anglo-saxon a été fortement imprégné des présupposés de la grammaire générative chomskyenne. De cette phase générativiste, le représentant de la linguistique textuelle a été également imprégné, notamment au début de ses travaux.

1.3.1. Influence de la grammaire textuelle dans les travaux de Jean-Michel Adam

En 1976, Jean-Michel Adam publiait un livre, en collaboration avec Jean-Pierre Goldenstein, intitulé *Linguistique et discours littéraire : théorie et pratique des textes* dans lequel un chapitre était consacré à la grammaire de texte. Les auteurs insistent sur la nécessité de tenir compte de la perspective générativiste pour que cette discipline gagne en ampleur :

¹⁰¹ J.-M. Adam, 1990 : 95-96.

¹⁰² *Ibid* : 97.

¹⁰³ *Ibid* : 25.

¹⁰⁴ *Ibid* : 14.

« Pour donner à la grammaire de texte toute sa portée, il faut revenir sur la perspective générative qui se développe aujourd'hui autour des linguistes soviétiques, allemands et hollandais. »¹⁰⁵

Les postulats du modèle génératif occupent ici une place importante :

« Partant du principe que les hommes ne communiquent pas tant à l'aide de signes et de phrases que de textes, partant aussi du fait que les propriétés des signes et des phrases sont fonction de l'unité supérieure T (la « valeur » pour les signes et la « cohérence » pour les phrases sont des données textuelles), une Grammaire de Texte formulant des règles de concaténation des phrases s'impose. Pas plus qu'une phrase n'est une suite linéaire inorganisée de mots, un texte n'est une simple suite de phrases. Il reste à définir la *compétence textuelle* des sujets parlants. A partir de l'observation empirique d'un certain nombre de structures textuelles de surface, un modèle abstrait (structure profonde) peut être dégagé ; un modèle capable, à son tour, de produire des textes : un modèle génératif (générateur) de textes. »¹⁰⁶

Partant de cette conception du texte et de ces présupposés épistémologiques, les auteurs analysent des textes littéraires. Ainsi, par exemple, lorsqu'ils examinent *La Modification* de Michel Butor, ils en tirent les conclusions suivantes :

« Si *la Modification* est, en structure profonde, « un simple décalque des formes romanesques alors communément admises », un résumé du récit ne peut qu'être conforme au modèle génératif proposé. La structure de surface du récit, résultat de transformations structurelles où se marque l'écriture spécifique de M. Butor, correspond à une structure profonde socio-discursive. »¹⁰⁷

De cette phase générativiste, ce sont surtout les concepts de « compétence textuelle », de « marques de surface », - et par conséquent - de « structure profonde », qui ont été maintenus autour de la théorie séquentielle d'Adam.

C'est dans *Éléments de linguistique textuelle* que cet auteur émet une série d'hypothèses, pour le fondement de son projet d'une pragmatique textuelle, se

¹⁰⁵ J.-M. Adam, J.-P. Goldenstein, 1976 : 205.

¹⁰⁶ *Ibid.*

Nous remercions notre directeur de recherche de nous avoir signalé le contresens d'Adam sur la notion de « génératif ». En effet, Chomsky employait le terme « génératif » au sens mathématique, de reconnaissance formelle alors qu'Adam l'emploie ici au sens ordinaire, de production.

Dans *Introduction à la grammaire générative*, N. Ruwet souligne la confusion que ce terme peut entraîner : « Une grammaire explicite, qui énumère explicitement toutes et rien que les phrases grammaticales d'une langue [...]. Il faut ici prévenir le lecteur contre une confusion qui semble assez commune (20), malgré les mises en garde répétées de Chomsky [...]. Cette confusion consiste à prendre une grammaire générative pour une théorie de la production ou de l'émission des phrases par le locuteur (par opposition à une théorie de la perception ou de la compréhension, au niveau de l'auditeur) ; ainsi conçue, une grammaire générative introduirait « une certaine asymétrie dans la théorie grammaticale en ce sens que la grammaire prendrait le point de vue du locuteur plutôt que celui de l'auditeur » (Chomsky, 1957a, p. 48). Cette confusion tient évidemment à l'emploi des termes « grammaire générative » et « engendrer » (*to generate*, traduit parfois en français, chez Dubois notamment, par « générer »). Or ces mots sont d'un usage courant en mathématiques, et « engendrer » signifie simplement « énumérer explicitement au moyen de règles ». « Engendrer » n'est donc en aucun cas synonyme de « produire » ou d'« émettre », et la grammaire générative est tout à fait neutre vis-à-vis de la distinction du locuteur et de l'auditeur. » (1968 : 32-33).

¹⁰⁷ J.-M. Adam, J.-P. Goldenstein, 1976 : 211. En italiques par les auteurs.

rapportant à un cadre épistémologique d'origine chomskyenne par la notion de compétence textuelle qui était largement utilisée par les grammairiens du texte :

« **HYPOTHESE DERIVEE 1.1**

Pour que les textes circulent dans une société, il faut admettre l'existence d'une compétence textuelle des sujets parlants et écrivants qui les rende aptes à produire et à comprendre des objets verbaux qui ont le caractère de la texticité. »¹⁰⁸

La compétence textuelle devrait, selon lui, pouvoir s'appliquer à sa théorie séquentielle. Cette compétence, tout comme les compétences communicative et discursive, résulterait de l'extension de la compétence linguistique :

« L'extension de la compétence linguistique (connaissance intériorisée de la langue par le sujet parlant) doit se faire certes dans le sens d'une compétence de communication (activité sémiotique générale des sujets, objet d'une pragmatique étendue) et d'une compétence discursive [...]. Cette double compétence permet de juger de l'appropriété contextuelle (acceptabilité-recevabilité ou pertinence) d'un discours. Mais également dans le sens d'une compétence textuelle générale (permettant de produire des énoncés connexes et cohésifs) et particulière (permettant de reconnaître et de produire des séquences spécifiques : descriptives, narratives, explicatives, argumentatives, etc.). »¹⁰⁹

L'autre aspect présent dans la théorie séquentielle d'Adam est celui des notions de « structure de surface » et de « structure profonde ». Elles ont une place dans la théorisation des séquences et plus précisément dans la définition de la séquence en tant qu'unité constituée de macro-propositions lesquelles sont constituées à leur tour de propositions :

« [...], une macro-proposition peut-être actualisée, en surface, par une seule ou par plusieurs propositions. Ce principe hiérarchique est à la base des cinq types de regroupements séquentiels dont il va être question. La connaissance des schémas prototypiques, plus ou moins renforcée par des marques linguistiques de surface, vient faciliter les opérations de regroupement de l'information en cycles de traitement. Soit une structure hiérarchique élémentaire qui vaut pour tous les textes [...]. »¹¹⁰

La macro-proposition, partie constituante de la séquence, serait donc une structure profonde dont les structures de surface seraient les propositions. De ce point de vue, la séquence ou schéma prototypique ou structure hiérarchique, comme l'auteur la nomme, serait une structure profonde universelle parce qu'elle est présente dans tous les textes.

Cette structure profonde qu'est la séquence est conçue également par Adam comme une catégorie dotée d'universalité et omniprésente dans tout texte :

¹⁰⁸ J.-M. Adam, 1990 : 108. En majuscules et en gras par l'auteur.

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ J.-M. Adam, 1992/2001 : 30.

« [...] dans la connaissance du monde des textes, les sujets utilisent des catégories dont il faut bien essayer de tenir compte. Le présent essai se présente ainsi comme une réflexion sur certaines catégories à la base de toute composition textuelle. »¹¹¹

Cette conception universaliste concernant la structure profonde provient du cadre épistémologique de la grammaire générative chomskyenne qui, comme nous venons de le montrer, a influencé non seulement les grammairiens du texte mais aussi le principal représentant de la linguistique textuelle.

Nous avons explicité, plus haut, la dette épistémologique de l'auteur envers les travaux du psychocognitiviste Walter Kintsch et plus précisément sa théorie cognitive des schémas. Les travaux de cet auteur et ceux de Van Dijk ont été à l'origine, selon Adam, de sa théorie des séquences et sa réflexion sur les genres¹¹². Cette inscription¹¹³ dans la psychologie cognitive par le biais de W. Kintsch ne permettrait-elle pas de nous demander si Adam adhérerait aux postulats universalistes de ce psychocognitiviste ?

Le linguiste qui a le mieux su, à nos yeux, montrer les tenants et les aboutissants des recherches cognitives, est François Rastier dans *Sémantique et recherches cognitives*. L'auteur met en évidence les enjeux de l'universalisme dans le cognitivisme *orthodoxe* et dans la linguistique associée à ce dernier. En caractérisant les grandes conceptions du sens dans le domaine des recherches cognitives, il montre qu'Aristote est à l'origine du fondement de l'universalisme en sémantique¹¹⁴ :

« [...] depuis Aristote (et particulièrement le début du *Péri hermêneias*), la philosophie du langage se fonde sur un modèle triadique ; cf. I, 16a, 3-8 : « La parole est un ensemble d'éléments symbolisant les états de l'âme, et l'écriture un ensemble d'éléments symbolisant la parole. Et, de même que les hommes n'ont pas tous le même système d'écriture, ils ne parlent pas tous de la même façon. Toutefois, ce que la parole signifie immédiatement, ce sont des états de l'âme qui, eux sont identiques pour tous les hommes ; et ce que les états de l'âme représentent, ce sont des choses, non moins identiques pour tout le monde. » Aristote oppose très clairement la variété des signes vocaux et écrits à l'universalité des états d'âme et des choses : c'est là le fondement de l'universalisme traditionnel en sémantique. »¹¹⁵

¹¹¹ *Ibid* : 15.

¹¹² Réflexion présente dans *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, 1999.

¹¹³ Ou tout du moins l'influence dont l'auteur lui-même parle dans *Les textes, types et prototypes* : « Les recherches sur les catégorisations humaines menées en psychologie cognitive, et surtout utilisées aujourd'hui dans le domaine de la sémantique lexicale, ont eu une influence déterminante sur l'esprit général du présent ouvrage. » J.-M. Adam, 1992/2001 : 7.

¹¹⁴ Tullio de Mauro, cité plus haut, parle aussi de l'universalisme chez Aristote : « La première systématisation méthodique de la conception de la langue comme répertoire d'éléments reflétant les éléments constitutifs d'une réalité unique, universelle, peut déjà se trouver dans l'exorde du bref et célèbre traité d'Aristote, *De l'expression* (Aristote, *de int.* 16 à 2.8). » (1969 : 37).

¹¹⁵ F. Rastier, 2001b : 75.

Par ailleurs, dans son ouvrage F. Rastier souligne l'influence du postulat cognitiviste, et par conséquent universaliste, de Fodor¹¹⁶ sur Kinscht qui a appliqué la théorie de Fodor à l'analyse textuelle, selon l'auteur. Ce rapprochement de Kinscht à Fodor nous permet-il d'inférer qu'il partageait les présupposés épistémologiques de ce dernier en s'inscrivant dans sa théorie ? C'est cette inférence qui nous a autorisé à avancer, plus haut, que J.-M. Adam adhérerait – tout au moins dans ses premiers travaux - aux postulats universalistes du cognitivisme. L'auteur a surtout été imprégné des travaux de W. Kinscht mais aussi des psychocognitivistes français Michel Fayol et Daniel Gaonac'h avec lesquels il a collaboré et dont les travaux portent sur la compréhension et la production textuelle. D'ailleurs, il ne manque pas d'exprimer sa dette envers eux :

« Ayant, dans un cadre transdisciplinaire, suivi de très près les travaux en particulier des laboratoires de Dijon (Fayol) et de Poitiers (Esperet, Gaonac'h, Passerault), je tiens à souligner ici une dette épistémologique qui transparaît clairement dans mes *Éléments de linguistique textuelle* (1990). »¹¹⁷

Passons à présent à l'influence de la pragmatique dans la grammaire textuelle et dans les travaux de J.-M. Adam.

1.3.2. Influence de la pragmatique dans la grammaire textuelle et dans les travaux de Jean Michel Adam.

Le *Dictionnaire d'analyse du discours* nous fait remarquer que le terme pragmatique est susceptible d'être utilisé en tant que nom (« La pragmatique ») et adjectif (« une approche pragmatique »), d'une part, et, d'autre part, qu'il est également susceptible de prendre plusieurs sens. Ainsi, il peut signifier une sous-discipline de la linguistique, un courant d'études du discours et une conception du langage.

En tant que sous-discipline de la linguistique, la pragmatique étudie les phénomènes qui relèvent de la « composante pragmatique » que Charles Morris proposa en 1938 dans sa célèbre tripartition des composantes (syntaxique, sémantique et pragmatique) de sa sémiotique logico-positiviste. Cette sous-discipline s'est développée

¹¹⁶ Le postulat de Fodor est « qu'il existe un langage de la pensée universel et indépendant des langues, le *mentales* (*mentalese*, cf. Fodor, 1975). » *Ibid* : 77.

¹¹⁷ J.-M. Adam, 1999 : 15.

notamment à partir des recherches en philosophie du langage sur les actes de langage : les auteurs à qui on attribue ces recherches sont le philosophe anglais John Austin et le philosophe américain John Searle¹¹⁸. Dans le domaine francophone, Moeschler et Reboul, deux auteurs qui se revendiquent de cette discipline, la définissent comme suit : « *On définira la pragmatique comme l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique* »¹¹⁹.

Parmi les études du discours, on nomme « approche pragmatique » celle qui repose sur le principe de coopération et les maximes conversationnelles du philosophe du langage Paul Grice. La pragmatique est considérée comme une théorie dont les notions centrales sont celles de connaissance partagée et d'inférence. Pour la conception inférentielle du sens, qui préside à ce courant d'étude, les locuteurs construiraient des inférences grâce au contexte et les maximes conversationnelles seraient partagées par les deux partenaires de la communication. La théorie de la pertinence, d'orientation cognitiviste, de Sperber et Wilson s'inscrit dans ce courant.

Comme conception du langage, la pragmatique¹²⁰ « *apparaît moins comme une discipline que comme une manière de caractériser un ensemble très diversifié de travaux qui récuse une étude immanente du système linguistique* »¹²¹. Pour Dominique Maingueneau, auteur de l'article consacré à la pragmatique dans le *Dictionnaire d'analyse du discours*, la pragmatique traverse l'ensemble des sciences humaines et désigne le croisement de plusieurs courants au sein desquels des idées sont partagées. Parmi ces courants, l'auteur cite les suivants :

« (1) la *sémiotique* inspirée du philosophe américain C.S. Peirce ; (2) la théorie des *actes de langage*, issue des recherches du philosophe anglais J.L. Austin, prolongée par J.R. Searle, sur la dimension illocutoire du langage, sur ce que l'on *fait* en parlant ; (3) l'étude des *inférences* que tirent les participants d'une interaction (H.P. Grice, D. Sperber et D. Wilson) ; (4) les travaux sur l'énonciation *linguistique*, qui se sont développés en Europe avec C. Bally, R. Jakobson, E. Benveniste, A. Culioli ; (5) les recherches sur l'argumentation ; (6) l'étude de l'*interaction* verbale, en particulier d'inspiration ethnométhodologique ou psychosociologique ; (7) certaines *théories de la*

¹¹⁸ François Rastier a montré, dans plusieurs analyses, que les problèmes traités à l'heure actuelle par la pragmatique étaient déjà traités depuis la création de la rhétorique. C'est le cas des actes de parole dont Protagoras, par exemple, avait proposé des classements. Ce qui permet à l'auteur d'écrire que « *Austin a sans doute été le dernier à « découvrir » les actes de langage.* » (2001a : 135).

¹¹⁹ Définition citée par D. Maingueneau, 2002 : 455.

¹²⁰ Ou, pourrions-nous dire, le « pragmatisme » comme le fait Herman Parret dans son article intitulé : « *Pragmatique philosophique et épistémologique de la pragmatique : connaissance et contextualité* ». L'auteur distingue le pragmatisme de la pragmatique : « le pragmatisme est une philosophie englobante, une ontologie et une éthique, avec l'accent sur une conception bien particulière de l'homme et de son action rationnelle dans et sur la réalité, tandis que la pragmatique est une branche de la 'science unifiée'. » (1980 : 11).

¹²¹ D. Maingueneau, 2002 : 456.

communication, comme celles de l'Ecole dite de Palo Alto (G. Bateson, P. Watzlavick...). »¹²²

Comme nous pouvons le voir, la notion de « pragmatique » englobe des champs d'étude provenant de divers horizons épistémologiques, ce qui fait que cette notion peut prendre une valeur instable et qu'un nombre considérable des phénomènes linguistiques soient abordés, depuis les années soixante-dix, sous l'étiquette « pragmatique ».

L'influence d'une certaine pragmatique s'est faite sentir très tôt (années soixante-dix) chez les grammairiens du texte anglo-saxons comme Teun A. Van Dijk et français comme Michel Charolles et Bernard Combettes.

Dans son article intitulé « *Modèles génératifs en théorie littéraire* », cité plus haut, Van Dijk parlait d'une nouvelle tendance qui commençait à se dessiner en linguistique à côté de la sémantique générative et de la grammaire textuelle, à savoir, « *l'élaboration d'une pragmatique* »¹²³. L'auteur y constatait que certains linguistes recouraient déjà à une description non strictement linguistique en tenant compte des catégories faisant partie du processus de communication telles que : temps, lieu, situation, locuteur, auditeur, entre autres. Il déplorait cependant que certaines « *catégories pragmatiques* » aient été intégrées dans la grammaire de façon non pertinente. Pour lui, il était nécessaire de « *développer une théorie pragmatique autonome qui puisse être couplée avec les autres composants de la grammaire* »¹²⁴. Mais en même temps, l'auteur soulignait que cette discipline était « *une théorie formelle* » et que cela impliquait « *qu'elle formule des règles et non pas des lois probabilistes* »¹²⁵.

Michel Charolles, pour sa part, dans son article « *Grammaire de texte – Théorie du discours – Narrativité* », y consacrait une partie à la pragmatique en l'intitulant « *Les actes du langage et la pragmatique textuelle* ». Il intégrait les actes du langage dans ce qu'il appelait « *une structure supérieure de communication* » se trouvant dans la structure profonde :

« [...] dans une GT, chaque proposition se voit attribuer, dès la structure profonde, *une proposition supérieure de communication* (encore appelée hyperphrase de communication) qui précise : a) les participants à l'acte de communication textuelle (émetteur et destinataire du texte par ex « Stendhal dit à moi ... ») et propositionnelle (émetteur et destinataire de la proposition par ex « que Julien dit à Mathilde que P. »). b) les coordonnées spatiotemporelles de l'acte de communication textuel et

¹²² *Ibid* : 457. C'est l'auteur qui souligne en italiques.

¹²³ T. A. Van Dijk, 1973 : 89.

¹²⁴ *Ibid*.

¹²⁵ *Ibid* : 90.

prépositionnel ; c) l'acte de langage (Assertion, Question, Ordre ...) que constitue l'acte de communication textuel et propositionnel.»¹²⁶

Bien que pour l'auteur l'introduction de la notion de « structure supérieure de communication » ait été très discutée à l'époque, elle était positive dans la mesure où la grammaire textuelle n'était plus prisonnière du « *postulat idéaliste du sujet chomskyen* ». C'est donc grâce aux acquis de la pragmatique qui s'y développait que la grammaire textuelle évoluait et s'enrichissait de nouveaux concepts.

Pour ce qui est de Bernard Combettes, l'auteur publiait un article, dans les *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain* (CILL), en 1985 dont le titre était « *Cohérence textuelle et pragmatiques* »¹²⁷. Dans cet article il constatait que la discipline recouvrait divers champs de recherche mais qu'il était nécessaire de distinguer plusieurs directions dans cette discipline.

Ce grammairien du texte s'est donc donné pour tâche de les exposer, de les rapprocher de la problématique de la cohérence textuelle et il distingue des niveaux différents qui sont constitués en fonction des directions de recherche. Ainsi, il est question du contexte d'énonciation dans un premier niveau ; de la signification dérivée avec l'étude des phénomènes de présupposition ou d'implication dans un deuxième niveau ; des « actes de discours » dans un troisième niveau et des « maximes conversationnelles » de Grice dans un dernier niveau. Pour Combettes cette diversité, dans les niveaux, ne devait pas donner l'impression d'un éclatement qui « *ferait de la pragmatique un 'refuge' de tous les phénomènes dont ne peuvent rendre compte la sémantique ou la syntaxe* » car le point commun qui permettait la jonction de ces différents niveaux était l'étude de « *l'utilisation du langage dans le discours* »¹²⁸.

Ainsi, l'auteur intégrait les acquis de la pragmatique, qui étaient de mise à l'époque, à ses analyses sur la cohérence textuelle où il faisait ressortir la nécessité de tenir compte de la dimension contextuelle :

« [...] alors que les études transformationnelles « phrastiques » ne prennent pas en compte la dimension contextuelle, la renvoyant au domaine de la performance, les grammaires du texte, au contraire, sous peine de laisser de côté un grand nombre de faits, doivent évidemment intégrer les données non-linguistiques pertinentes. »¹²⁹

¹²⁶ M. Charolles, 1976 : 138.

¹²⁷ B. Combettes, 1985 : 39-59.

¹²⁸ *Ibid* : 40-41.

¹²⁹ *Ibid*.

Ce projet d'intégrer les données non-linguistiques a bien eu lieu¹³⁰ non seulement dans la grammaire du texte mais aussi dans la linguistique textuelle de Jean-Michel Adam dont les travaux ont été marqués, comme nous l'avons montré plus haut, par la grammaire du texte.

Influencé par les travaux du linguiste allemand Harald Weinrich - qui dans les années soixante-dix parle d'une « linguistique pragmatique » ou « linguistique instructionnelle » -, Jean-Michel Adam émet, dans *Eléments de linguistique textuelle* (1990), quatre hypothèses sur ce qu'il nomme une « pragmatique textuelle »¹³¹. Il emploie ce terme notamment dans ses travaux des années quatre-vingt-dix. Ainsi, par exemple, le terme en question est présent dans *Langue et Littérature. Analyses pragmatiques et textuelles* de 1991 et dans son article « Pragmatique linguistique du texte écrit », paru dans l'ouvrage *Quand interpréter, c'est changer* qui a réuni les actes d'un congrès international d'herméneutique ayant eu lieu à Neuchâtel en 1994.

Dans ces deux ouvrages ainsi que dans son livre de 1990, l'auteur fait appel aux propos de Weinrich concernant la « linguistique pragmatique » afin de justifier l'origine de l'utilisation du terme « pragmatique textuelle » et par la suite de s'inscrire dans sa conception de la textualité :

« Le signe linguistique est un segment textuel par lequel l'émetteur induit le récepteur à se comporter d'une certaine façon. [...] Le signe linguistique est un acte d'instruction dans une situation communicative et la linguistique qui correspond à cette théorie peut être appelée pragmatique ou plus exactement instructionnelle. »¹³²

Voilà donc la base qui a permis à J.-M. Adam d'émettre des hypothèses pour la construction de sa pragmatique textuelle. Il est à remarquer que les propos de Weinrich remontent à 1977 et que les recherches en pragmatique commençaient à peine à prendre de l'essor et à devenir de plus en plus importantes.

Dans les quatre hypothèses que l'auteur émet pour une pragmatique textuelle, dans *Eléments de linguistique textuelle*, il inclut notamment des acquis de la grammaire textuelle (notions de compétence textuelle, de cohésion, de cohérence, de progression,

¹³⁰ Parlant de l'importance de l'un des niveaux dont on a fait référence plus haut, B. Combettes attire notre attention sur le fait qu'« identifier « correctement » les embrayeurs, peut avoir des répercussions importantes au niveau de la cohérence du texte : savoir la réalité que recouvre je, ici, maintenant..., reconstruire une image du locuteur, du lieu, du moment d'énonciation, est évidemment lié à la façon dont va se construire aussi, parallèlement, la cohérence du texte. » (1985 : 45).

¹³¹ L'auteur y fait remarquer que dans le domaine français on ne rencontre ce terme que chez deux auteurs F. Nef (1980) et F. Jacques (1987). J.-M. Adam, 1990 : 106-117.

¹³² J.-M. Adam, 1990 : 31 ; 1991 : 16-17 ; 1995 : 39.

etc.) et ceux issus principalement des travaux de la linguistique instructionnelle de Weinrich, de la pragmatique de O. Ducrot, de la pragmatique textuelle d'Umberto Eco, de Benveniste mais aussi ceux issus de la tradition d'Austin et de Searle. Plus précisément, nous trouvons les éléments qu'il a intégrés de la pragmatique dans son hypothèse dérivée 2.2. :

« L'effet de texte est le produit d'une double complétude : pragmatique (configurationnelle) et séquentielle. »¹³³

Cette « pragmatique-configurationnelle » est, pour J.-M. Adam, une dimension textuelle qui fait qu'une unité est signifiante dans un texte. Il distingue trois aspects de cette dimension pragmatique-configurationnelle : la composante sémantique-référentielle, la composante énonciative et l'orientation argumentative.

Par dimension sémantique-référentielle, l'auteur entend « *qu'un texte construit progressivement une représentation discursive et que, de plus, il peut globalement être résumé – quelle que soit sa longueur – par un titre (sous forme donc d'une ou de plusieurs propositions de synthèse)* »¹³⁴. En s'appuyant sur la théorie des plans d'énonciation de Benveniste et de ses successeurs, Adam estime que la composante énonciative est nécessaire pour qu'un texte soit perçu comme un tout cohésif et cohérent et en conclut que l'homogénéité énonciative est extrêmement rare. Pour ce qui est du dernier aspect de sa dimension pragmatique-configurationnelle, il affirme que « *tout texte comporte enfin une orientation argumentative globale : un acte de discours, explicite ou non, qui résume l'orientation pragmatique du texte.* »¹³⁵.

Dans son ouvrage postérieur de 1992 où la théorie séquentielle est exposée, l'auteur intègre également cette dimension pragmatique et précise une définition du texte de ce point de vue :

« Dans la perspective pragmatique et textuelle que je choisis d'adopter, un TEXTE peut être considéré comme une *configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction.* »¹³⁶

Ces divers modules ou sous-systèmes correspondent d'une part à ce qu'il appelle « *configuration pragmatique* » et d'autre part à sa conception du texte comme suite de propositions. Ce que l'auteur appelait « *dimension pragmatique* » dans son livre précédent, deviendra « *configuration pragmatique* » dans cet ouvrage de 1992. Cette

¹³³ J.-M. Adam, 1990 : 112. En gras par l'auteur.

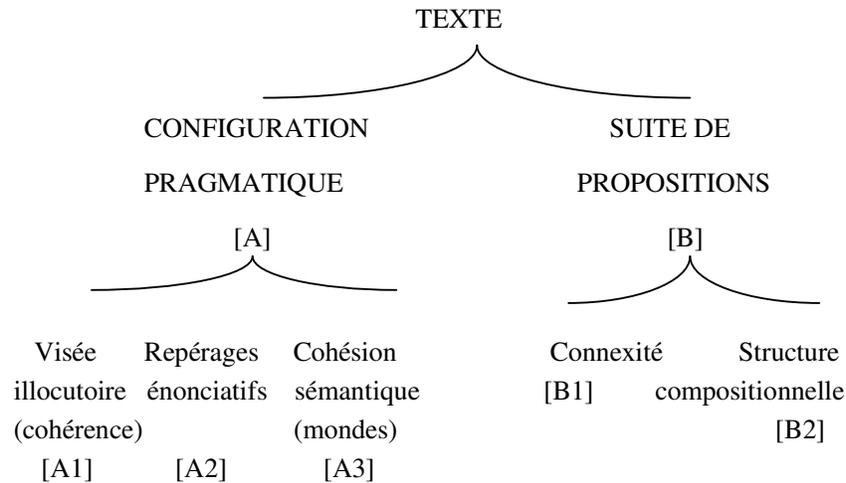
¹³⁴ *Ibid* : 99.

¹³⁵ *Ibid* : 103.

¹³⁶ J.-M. Adam, 1992/2001 : 21. En majuscules et en italiques par l'auteur.

configuration comporte également les trois éléments, dont il vient d'être question, mais reformulés dans d'autres termes : « orientation argumentative » disparaît au profit de celui de « visée illocutoire »¹³⁷ et « composantes sémantique-référentielle et énonciative » restent sous les nominations de « cohésion sémantique (mondes) », pour la première, et de « repérages énonciatifs », pour la seconde. Ce qui donne le schéma suivant proposé par l'auteur :

Schéma 1



Les trois éléments de la configuration pragmatique, partie constituante d'un texte, sont également repris autrement dans *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes* de 1999. Dans la délimitation du champ de la linguistique textuelle face au champ de l'analyse du discours, J-M. Adam ne parle plus de configuration pragmatique comportant trois plans, ni de suite de propositions constituées de deux éléments ; il procède simplement à l'incorporation de cinq composants dans son schéma : texture phrastique & transphrastique (grammaire & style), structure compositionnelle (séquences & plans de texte), sémantique (représentation discursive), énonciation (ancrage situationnel & prise en charge) et orientation argumentative & actes de discours (illocutoire). Un élément important qu'il introduit - et qui se rapporte à la représentation discursive - est le concept de « *schématisation* » issu des travaux développés par Jean-Blaise Grize¹³⁸.

¹³⁷ « La visée illocutoire globale définit tout texte comme ayant un but (explicite ou non) : agir sur les représentations, les croyances et/ou les comportements du destinataire (individuel ou collectif). ». *Ibid* : 22.

¹³⁸ « La théorie de la schématisation, développée par Jean-Blaise Grize dans le cadre des travaux du centre de recherches sémiologiques de l'université de Neuchâtel, propose un modèle de l'interaction verbale assez économique et assez fin pour présenter une alternative intéressante aux schémas

Comme nous pouvons le constater, un remaniement a lieu à chaque ouvrage selon les enjeux théoriques et les mouvements de l'époque. C'est ainsi que J.-M. Adam commence à se demander si le terme de « pragmatique textuelle », qu'il avait employé dans ses livres et ses articles qui ont précédé cet ouvrage de 1999, avait toujours une place dans l'ensemble de ses travaux actuels :

« [...] la linguistique textuelle n'est-elle pas pragmatique textuelle? Dans la mesure où, en grec, *pragma* signifie « action », on peut dire que la pragmatique, et plus encore l'analyse des discours ont vocation à étudier ce que les locuteurs « font », moins avec la langue ou avec les mots et phrases isolés qu'avec les énoncés mis en textes qu'ils produisent. [...] Si la pragmatique a pour ambition d'étudier cette dimension des faits de discours, alors linguistique textuelle et analyse des discours ont quelque chose à voir avec la pragmatique. Mais si la pragmatique est plus une théorie de l'esprit qu'une science sociale, alors la linguistique textuelle, comme sous-domaine de l'analyse des pratiques discursives, n'a que peu à voir avec cette discipline que certains d'ailleurs situent résolument hors du champ de la linguistique. »¹³⁹

Voilà donc les raisons pour lesquelles J.-M. Adam, le représentant de la linguistique textuelle, commence à délaisser une terminologie qui lui pose problème ; il se démarque notamment des travaux d'auteurs tels que Moeschler et Reboul qui, depuis une dizaine d'années, développent une « pragmatique du discours » ancrée dans les théories de l'esprit :

« Les orientations plus cognitives que sociodiscursives de cette pragmatique semblent l'éloigner définitivement de l'ancrage dans les sciences sociales qui était celui de la linguistique issue de Saussure et de Bally. De plus, son incapacité à réellement traiter dans leur continuité des textes de quelque ampleur peut amener à douter sincèrement de la dimension « discursive », voire même linguistique, de cette pragmatique. »¹⁴⁰

Si dans cet ouvrage l'auteur hésite encore à propos de la pertinence du terme « pragmatique textuelle » dans ses travaux, il se résout à éviter son utilisation - dans son dernier livre *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours* - pour les mêmes raisons évoquées dans son ouvrage précédent¹⁴¹. Ce à quoi il ajoute les considérations suivantes :

« La pragmatique transphrastique réduit la textualité « aux enchaînements de deux énoncés et de deux répliques dialogales » (Sorin Stati 1990 : 12). C'est la limite de la pragmatique d'Oswald Ducrot et de la « pragmatique du discours » de Jacques

classiques de la communication. Le concept de schématisation va nous aider à penser la relation entre le texte et l'interaction verbale que les schémas 1 et 3 ont située dans un dispositif théorique d'ensemble. » J.-M. Adam, 1999 : 101.

¹³⁹ *Ibid* : 119.

¹⁴⁰ *Ibid* : 120.

¹⁴¹ Il reformule ses propos dans ces termes : « Dès que le texte est défini comme une « occurrence communicationnelle » (De Beaugrande et Dressler 1981), la linguistique textuelle peut apparaître comme une **pragmatique textuelle**. Mais le terme « pragmatique textuelle », que j'ai moi-même employé dans le passé (1989a et b et 1995), n'est plus facile à utiliser aujourd'hui en raison de l'ancrage de la « pragmatique du discours » de Moeschler et Reboul dans les théories de l'esprit. » J.-M. Adam, 2005a/2008 : 35. En gras par l'auteur.

Moeschler et Anne Reboul (1998). Ces derniers affirment que : « Le discours (ou les types de discours) ne sont rien d'autre que des suites d'énoncés » (1995: 235). Ce réductionnisme radical a pour conséquence le fait que non seulement le texte n'a, selon eux, pas d'existence théorique, mais que le discours, réduit aux unités qui le composent, « n'est pas une catégorie naturelle scientifiquement pertinente » [...] (ibid. : 246). »¹⁴²

Bien que le terme en question - se rapportant aux travaux de O. Ducrot et de J. Moeschler et A. Reboul - soit écarté des propositions théoriques de J.-M. Adam, les trois aspects de ce qu'il a nommé la « dimension pragmatique-configurationnelle »¹⁴³, dans *Éléments de linguistique textuelle*, sont aussi conservés dans son dernier livre (2005)¹⁴⁴. Il y a seulement introduit un point dans la « composante énonciative » : la cohésion polyphonique.

La présence de ces trois aspects de cette « dimension pragmatique-configurationnelle » dans les quatre ouvrages, que nous venons de citer maintes fois, témoignent de l'intégration des travaux de la pragmatique que ce soit en tant que discipline (les actes du langage d'Austin et Searle) et en tant que conception du langage (l'énonciation linguistique d'Emile Benveniste).

Bien que l'intégration des acquis de la pragmatique, dans les travaux de l'auteur, lui permette d'élargir son champ d'étude en tenant compte des aspects qui étaient ignorés auparavant, cette intégration entraîne une certaine conception universaliste qui rejoint celle de la grammaire du texte et celle du cognitivisme. La pragmatique¹⁴⁵ a, certes, apporté une réflexion importante autour du texte s'opposant à la linguistique restreinte mais, comme le souligne François Rastier, elle « *a conservé un programme universaliste, et ne se préoccupe donc pas de la spécificité des langues, ni de la spécificité des formes textuelles.* »¹⁴⁶.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce terme est présent dans *Éléments de linguistique textuelle*, lequel devient « configuration pragmatique » dans *Les textes, types et prototypes*. Ces termes disparaissent dans ses deux derniers ouvrages où J.-M. Adam a affiné sa réflexion et a ajouté par la suite des éléments.

¹⁴⁴ Voici les niveaux ou plans de l'analyse textuelle dans cette dernière version : « texture (propositions énoncées & périodes), structure compositionnelle (séquences et plans de textes), sémantique (représentation discursive), énonciation (prise en charge) & cohésion polyphonique et actes de discours (illocutoire) & Orientation argumentative. » J.-M. Adam, 2005a/2008 : 36.

¹⁴⁵ Notamment les travaux de H. Weinrich (linguistique pragmatique), d'U. Eco (pragmatique textuelle) qu'ils développent dès la fin des années soixante-dix, et de J.-M. Adam depuis le début des années quatre-vingt-dix.

¹⁴⁶ F. Rastier, 2001a : 136.

En outre, nous voudrions ajouter ici d'autres propos de l'auteur parus dans un article en 1994 qui nous paraissent d'une extrême importance : « La pragmatique des indexicaux ne traite que de certains signes, alors que tous renvoient diversement à la situation. Celle des actes de langage suppose une philosophie de l'intentionnalité restée inévitablement spéculative, et qui ne tient pas compte du caractère culturel de ces actes, lesquels n'ont au demeurant pas de rapport définissable avec les

En quoi la pragmatique est-elle universaliste ? Les grammaires du texte, d'abord, et ensuite, la linguistique textuelle ont intégré, de façon unanime et sans les contester, les recherches sur les actes du langage des philosophes du langage Austin et Searle. De par sa conception pragmatiste du langage et sa conception logico-empiriste¹⁴⁷, dont elle est issue, la théorie des actes du langage est porteuse d'universalité bien que les analyses surtout celles de Searle soient fondées sur des phrases performatives. N. Dittmar et W. Wildgen ont relevé, dans leur étude « *Pragmatique psychosociale : variation linguistique et contexte social* », cette contradiction dès les années quatre-vingts :

« L'analyse de Searle suit ces principes d'une façon contradictoire. D'une part, elle essaie de rester au niveau du langage ordinaire de tous les jours [...], d'autre part, elle introduit un langage théorique très abstrait pour constituer une pragmatique universelle (voir Searle, 1969, 41). Cet accès est contradictoire et peu persuasif car on ne peut pas renoncer à toutes les informations concrètes du *contexte social* et aux catégories sociologiques pour rester sur le plan du langage ordinaire et quitter ce plan pour remplir ses ambitions philosophiques. »¹⁴⁸

Des deux philosophes du langage, à qui on attribue communément la théorisation des actes, c'est Searle qui vraisemblablement avait le plus d'ambitions philosophiques car concernant les actes illocutionnaires « *la classification de Austin reste informelle et ne consiste qu'en une subdivision provisoire des verbes performatifs (Austin, 1962, 150-163)* », alors que Searle la remplace « *par un système de règles qui constituent et modifient les actes illocutionnaires.* »¹⁴⁹.

Nous comprenons pourquoi Van Dijk, cité plus haut, prônait la constitution d'une théorie formelle, une pragmatique qui formule des règles au lieu de lois probabilistes, pour reprendre ses termes.

structures linguistiques. Enfin, la pragmatique conversationnelle traite des échanges linguistiques sans se préoccuper de leur genre, et se fonde de fait sur une microsociologie. L'universalisme commun de ces trois secteurs de la pragmatique rappelle qu'elle est une partie de la philosophie du langage, et qu'elle ne traite pas le problème fondateur de la linguistique, celui de la diversité des langues. » F. Rastier, 1994.

¹⁴⁷ Lorsque nous utilisons ce terme nous faisons référence au courant de pensée qui prit son essor au début du XXème siècle et dont les membres publièrent en 1929 un Manifeste du Cercle de Vienne : « l'empirisme logique », nommé également « positivisme logique ». Ce courant de pensée accueillait des philosophes qui, en débattant sur des questions philosophiques et en intégrant les acquis de la physique et de la logique qui se développaient à cette époque-là, avaient l'intention de réformer la philosophie afin qu'elle puisse aspirer à la scientificité.

¹⁴⁸ N. Dittmar, W. Wildgen, 1980 : 714. En italiques par les auteurs.

¹⁴⁹ *Ibid* : 713.

Revenons à la question de l'universalité dans la pragmatique. Sans la remettre en cause, elle a été assumée par des auteurs¹⁵⁰ comme Hermann Parret qui, dans son analyse « *Pragmatique philosophique et épistémologie de la pragmatique : connaissance et contextualité* », définit les contours de la pragmatique par rapport aux actes du langage :

« [...], les *actes-type* étant des universaux du discours, la pragmatique sera « transcendantale » puisque ces actes-types sont les conditions de possibilité de toute discoursivité intentionnelle. Est-il trop téméraire de prétendre qu'une certaine pragmatique *formelle*, qui utilise à fond la théorie des modèles et se situe clairement sous le règne de la valorisation de vérité et celui de la compétence homogène des interlocuteurs idéaux, est, finalement, plus « mentaliste » que la praxéologie et la pragmatique analytique ? »¹⁵¹

Ce point de vue résume l'espace théorique dans lequel s'inscrit la pragmatique, partie de la sémiotique entendue comme philosophie du langage, qui est celle du positivisme logique dont le réalisme non critique et la conception naïve de l'objectivité sont, selon une analyse approfondie sur la question de François Rastier, les principales caractéristiques. La tripartition de la sémiotique que proposa Charles Morris en syntaxe, sémantique et pragmatique, marque pour l'auteur « *l'incidence majeure du positivisme logique sur les sciences du langage* »¹⁵².

Si nous suivons cet auteur, la fondation formelle de cette sémiotique « *est issue de Peirce, dont s'inspire Morris, et de Frege, que suit Carnap.[...] La gnoséologie qui la sous-tend, dans sa version ordinaire, est celle du positivisme logique : la linguistique y est fondée à partir de la sémiotique des langages formels (cf. Chomsky, Montague). La sémiotique du paradigme dit symbolique des recherches cognitives constitue le développement majeur de ce courant.* »¹⁵³. Par l'influence, que ce soit directe ou indirecte, de Chomsky, les grammaires du texte et la linguistique textuelle (de par ses références à la pragmatique et à la psychologie cognitive, surtout dans un premier temps, par J.-M. Adam), partagent les principes du positivisme logique et, par

¹⁵⁰ Chez J.-M. Adam elle n'est jamais revendiquée mais nous pourrions dire qu'elle est latente, par exemple, dans *Éléments de linguistique textuelle* lorsqu'il écrit : « tout texte comporte enfin une orientation argumentative globale : un acte de discours, explicite ou non, qui résume l'orientation pragmatique du texte. » (1990 : 103).

¹⁵¹ H. Parret, 1980 : 40. En italiques par l'auteur.

¹⁵² F. Rastier, 1994.

¹⁵³ F. Rastier, 2001a : 65-66.

Par rapport au positivisme logique l'auteur ajoute : « Au XXe siècle, le positivisme a conjugué le formalisme au physicalisme la plus chosiste. Ainsi, l'empirisme du positivisme logique n'a malgré son nom rien d'inductif : il normalise préjudiciellement le réel par son assimilation au matériel, selon une ontologie objectiviste pauvre. » *Ibid* : 67-68.

conséquent, ceux de la sémiotique formelle ou « *logico-grammaticale* » comme François Rastier la nomme.

Cette sémiotique « *logico-grammaticale* » se caractérise, selon l'auteur par « *l'ambition d'engendrer par des règles et des lois des phrases voire des textes possibles* », elle penche, en outre, « *vers le dogmatisme, celui des postulats et des axiomes* » et elle « *visé une fondation transcendantale* »¹⁵⁴.

Ces propos décrivent parfaitement bien, selon nous, le cadre dans lequel la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et la pragmatique se trouvent. Le projet de la première d'engendrer des textes par des règles a échoué, la deuxième (celle de J.-M. Adam) a dû revenir sur ses postulats et les soumettre à un remaniement, dont il sera question plus bas, et la dernière « *reste prise dans la problématique du positivisme logique, qui présidait chez Morris et Carnap à sa définition, et se trouve ainsi conduite à réduire les formes rhétoriques en les plaçant sous la juridiction ultime de jugements de vérité.* »¹⁵⁵.

Abordons à présent le point qui concerne l'évolution théorique et méthodologique qui existe dans les travaux de Jean-Michel Adam : la jonction texte/discours qui y entraîne l'inclusion de la notion de *genre*.

1.3.3. Evolution théorique et méthodologique chez Jean-Michel Adam.

Nous avons retracé, *supra*, la conception de la notion de texte, en tant qu'objet abstrait, dans la théorie séquentielle de l'auteur notamment dans ses ouvrages de 1990 et 1992. Nous avons également exposé les raisons pour lesquelles il a procédé à la séparation des notions de texte et de discours dans ses recherches des années quatre-vingt-dix. Nous avons, par ailleurs, montré l'inscription, ne serait-ce qu'indirecte, des travaux de cet auteur dans le cadre épistémologique de la grammaire textuelle, de la psychologie cognitive et de la pragmatique, ce qui nous a permis de soulever la question de l'universalité et l'incidence de cette conception sur le principal représentant de la linguistique textuelle dans le domaine francophone.

¹⁵⁴ *Ibid* : 69.

Les propos d'Hermann Parret (citation 151) concernant la pragmatique reflètent bien le cadre épistémologique de cette sémiotique logico-grammaticale.

¹⁵⁵ *Ibid* : 136.

Regardons maintenant à quel moment et pour quelles raisons l'intégration de la notion de discours entraîne le rapprochement avec l'analyse du discours (AD)¹⁵⁶ et surtout la prise en compte de la notion de *genre* dans ses analyses postérieures.

Dans l'introduction de *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, paru en 1999, J.-M. Adam souligne que son livre est l'aboutissement d'une réflexion qu'il avait entreprise dans deux de ses ouvrages précédents *Éléments de linguistique textuelle*, publié en 1990 et *Les textes : types et prototypes*, publié en 1992. Si les grandes lignes de ces ouvrages sont conservées, une « *théorie d'ensemble qui s'est affinée* » est exposée, dans cet ouvrage de 1999, en tenant compte de « *la relation du texte au(x) genre (s) et à l'interdiscours* »¹⁵⁷.

Conscient des limites de sa conception antérieure strictement linguistique du texte et de la textualité, l'auteur y met en premier plan les relations de l'AD avec la linguistique textuelle sans remettre en question les fondements ni le cadre épistémologique de sa théorie séquentielle. Il procède simplement à l'adjonction des éléments qu'il estime manquants :

« Pour la linguistique textuelle que je développe depuis une dizaine d'années, un texte est formé par la combinaison-composition d'unités élémentaires et il s'agit de décrire et de théoriser une compositionnalité qui doit être approchée par niveaux d'organisation et de complexité. [...] La linguistique textuelle ne prétend pas que ces niveaux d'organisation définissent à eux seuls et régissent de façon autonome l'unité interactionnelle complexe et toujours singulière qu'est un texte. [...]. En d'autres termes, aux contraintes générales qui mènent des propositions à l'unité texte, il faut ajouter des contraintes qui sont, à la fois, celles de *l'interaction* en cours, avec ses paramètres situationnels et psychosociaux [...], celles de *la langue choisie* et celles enfin des *genres discursifs* [...]. »¹⁵⁸

C'est cette nouvelle façon d'envisager la textualité qui lui permet de définir la linguistique textuelle comme un « *sous-domaine de l'analyse des discours* »¹⁵⁹. En suivant, d'une part, l'aphorisme énoncé par Ferdinand de Saussure « *La langue n'est créée qu'en vue du discours* », et d'autre part, la théorie de la discursivité de

¹⁵⁶ Pour nous référer à cette discipline, nous utiliserons dorénavant ce sigle.

¹⁵⁷ J.-M. Adam, 1999 : 17 : « Les pages qu'on va lire se situent dans le prolongement de la réflexion amorcée dans *Les Textes : types et prototypes*, publié en 1992 dans la même collection que le présent ouvrage. [...] Ces pages se situent également dans le prolongement des *Éléments de linguistique textuelle*, publiés en 1990 [...] Les analyses textuelles proposées en 1990 ne prenaient pas en compte les déterminations génériques qui seront au centre du présent ouvrage. L'étude des connecteurs *certes* et *mais* a été partiellement révisée depuis (Adam 1997a), mais les grandes orientations de l'ensemble de la deuxième partie restent globalement valables. ». En italiques par l'auteur.

¹⁵⁸ J.-M. Adam, 1999 : 18. En italiques par l'auteur.

¹⁵⁹ *Ibid.* Remarquons que le syntagme « analyse du discours » devient « analyse des discours » pour l'auteur. Les raisons sont les suivantes : « A l'**analyse de/du discours**, qui est une théorie générale de la discursivité, nous préférons substituer une **analyse DES discours** attentive à la diversité des pratiques discursives humaines. » (1999 : 40). En gras et en majuscules par l'auteur.

M. Bakhtine, l'auteur reconnaît l'importance des notions de « discours » et de « genre » dans l'analyse textuelle qu'il se propose de fonder¹⁶⁰, à tel point qu'il estime qu'une « *linguistique de la langue ne va pas sans une linguistique du discours qui la complète* »¹⁶¹.

Que devons-nous entendre par une « linguistique de la langue » et une « linguistique du discours » ? Pour répondre à cette question Adam fait appel à Dominique Maingueneau, pour qui :

« La linguistique de la *langue*, du système, est constamment doublée par une linguistique du *discours* qui, au lieu de replier le langage sur l'arbitraire de ses unités et de ses règles, l'étudie en mettant en relation avec quelque référentiel social, psychologique, historique..., en le considérant comme l'activité de sujets qui interagissent dans des situations déterminées. (Maingueneau 1995 : 6.) »¹⁶²

Cette conception du discours va permettre à Adam de situer l'objet texte « [...] *entre la prise en compte de conditions de production et d'interprétation en grande partie extralinguistiques (dimension discursive des faits de langue) et les linguistiques de la phrase (linguistiques classiques, de la morphosyntaxe à la pragmatique) et des agencements transphrastiques (linguistique du texte comme objet, cette fois, abstrait et général).* »¹⁶³. Remarquons incidemment que, dans ces propos, l'AD (dont il sera question ultérieurement) est la seule discipline nouvellement sollicitée car la pragmatique, comme nous l'avons vu, était déjà intégrée dans ses analyses textuelles des textes.

Une fois justifiée sa conception du discours et une fois énoncée la nécessité de tenir compte des acquis de l'AD dans les analyses des textes, Adam procède à l'instauration des tâches et des objets - lesquels supposeraient à la fois une séparation et une complémentarité - de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours :

« La linguistique textuelle a pour tâche de décrire les principes *ascendants* qui régissent les agencements complexes mais non anarchiques de propositions au sein du système d'une unité TEXTE aux réalisations toujours singulières. L'analyse du discours [...] s'attarde quant à elle prioritairement sur la description des régulations *descendantes* que

¹⁶⁰ « L'ambition est de présenter ainsi une alternative linguistique cohérente aux manuels littéraires d'explication de textes et de stylistique qui ont, ces dernières années, envahi le marché éditorial. »
Ibid : 19.

¹⁶¹ *Ibid* : 32.

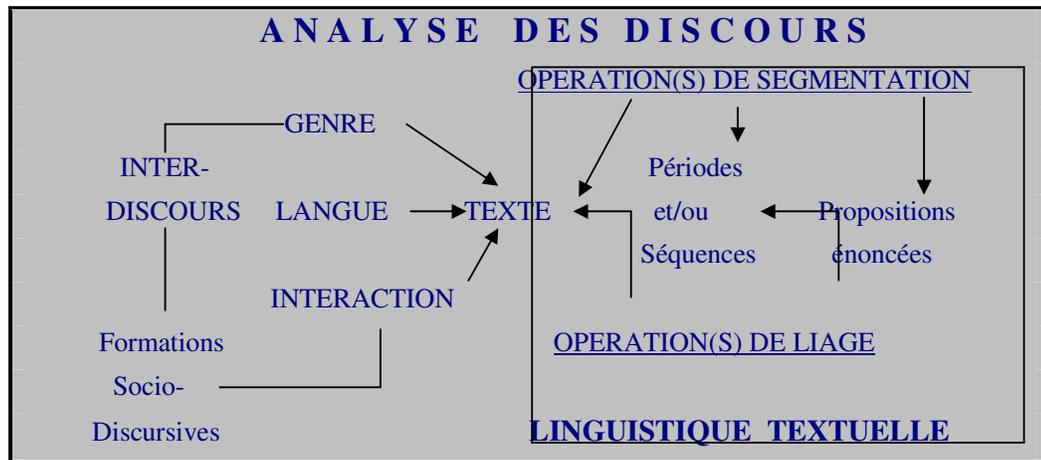
¹⁶² *Ibid*. Les italiques proviennent de l'auteur.

¹⁶³ *Ibid* : 33. Ce à quoi l'auteur ajoute : « [...] entre la dimension proprement sociodiscursive des faits de discours et les faits de langue, nous donnerons une place à la théorie des agencements compositionnels et aux outils descriptifs macrolinguistiques qui sont élaborés dans le champ de la linguistique textuelle. » (1999 : 32).

les situations d'interaction, les langues et les genres s'imposent aux composantes de la textualité. »¹⁶⁴

Ces principes ascendants (qui correspondent aux déterminations textuelles de la linguistique textuelle) et descendants (qui correspondent aux déterminations discursives de l'analyse du discours) sont représentés par le schéma suivant :

Schéma 2



Comme nous pouvons le voir le champ de la linguistique textuelle est délimité dans ce schéma. Par ailleurs, il est à remarquer que le *genre*¹⁶⁵ reste dans le champ de l'analyse du discours bien qu'il soit, selon l'auteur, caractérisable par des propriétés textuelles.

Dès lors que la linguistique textuelle devient, pour J.-M. Adam, un sous-domaine de l'analyse des pratiques discursives, cet auteur se voit contraint de revenir sur ses propos jadis émis concernant les définitions de texte et de discours. Les formules « Discours = Texte + Conditions de production », d'une part, et d'autre part, « Texte = Discours – Conditions de production », maintes fois citées par l'auteur, deviennent celle-ci :

¹⁶⁴ *Ibid* : 35. En italiques par l'auteur. Remarquons d'emblée que l'étude des genres est « prioritairement » confié à l'analyse du discours.

¹⁶⁵ « un genre de discours est caractérisable certes par des propriétés textuelles (encadré de la partie droite), mais surtout comme une interaction langagière accomplie dans une situation d'énonciation impliquant des participants, une institution, un lieu, un temps et les contraintes d'une langue donnée [...]. » *Ibid* : 36.

DISCOURS

CONTEXTE

Conditions de production et de
réception-interprétation

TEXTE

Ainsi, il stabilise un certain nombre de définitions qui témoignent de l'inclusion du texte dans le champ de l'analyse des discours :

« **a. LE TEXTE comme objet abstrait** est l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités [...] au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. Cet objet abstrait était celui des « grammaires textuelles », il reste, dans une autre configuration épistémologique, l'**objet théorique de la linguistique textuelle**. **b. LE DISCOURS**. Parler de discours, c'est ouvrir le texte (d), d'une part, sur une situation d'énonciation-interaction toujours singulière et, d'autre part, sur l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris – en particulier celle des genres (c). **c. LES GENRES DE DISCOURS** sont le moyen de penser cette diversité socioculturellement réglée des pratiques discursives humaines. [...] **d. LES TEXTES comme objets concrets, matériels, empiriques**. [...]. Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une **analyse textuelle**. »¹⁶⁶

Parmi ces définitions, celle de texte (a) et celle de discours - qui expriment deux façons d'envisager la textualité - reflètent, selon Adam, la complémentarité de deux points de vue sur le même objet, à savoir, le texte en tant qu'objet empirique. Ces points de vue se traduisent dans des approches diverses : celles « *qui visent le général, l'universel, le reproductible (approches logico-grammaticales) et qui sont appelées à croiser celles qui sont attentives au singulier, à l'unique (approches stylistiques articulant historicité et interprétation)*. »¹⁶⁷

Ces propos prouvent que l'auteur admet que sa théorie séquentielle qui conçoit le texte comme objet abstrait se situe dans une approche logico-grammaticale qui se complète grâce aux approches provenant de l'analyse du discours. Ceci est confirmé par ces propos :

« Dès le début des années 1980, la linguistique textuelle ajoute à l'observation des faits cotextuels de texture et de structure, celle de l'intentionnalité et de l'acceptabilité du texte, c'est-à-dire un jugement de pertinence contextuelle. De cette façon, la linguistique textuelle se sort du piège logico-grammatical de la décontextualisation qui marque ses origines. »¹⁶⁸

Nous nous demandons si cette adjonction des éléments manquants est suffisante pour que l'on se sorte du « piège logico-grammaticale ».

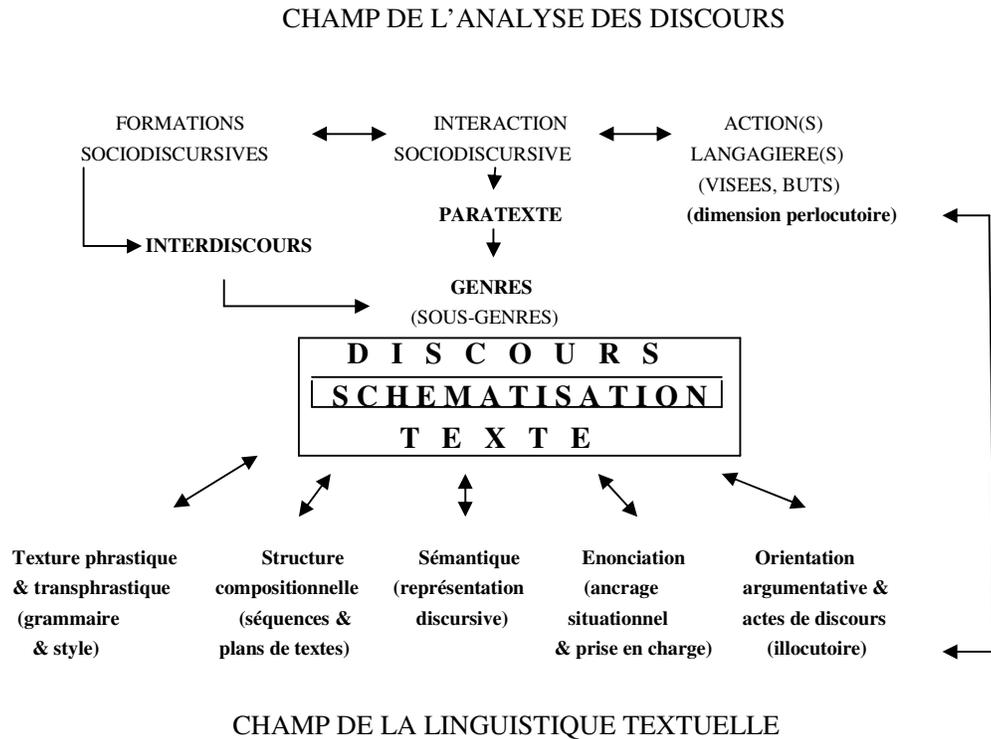
¹⁶⁶ *Ibid* : 40. En gras par l'auteur.

¹⁶⁷ *Ibid*.

¹⁶⁸ *Ibid* : 41.

La complémentarité des deux points de vue, dont il est question plus haut, est scellée principalement grâce à l'introduction de la notion de « schématisation » de Jean-Blaise Grize. Le schéma suivant que l'auteur propose montre la composante textuelle et discursive de ce qu'il appelle les schématisations textuelles :

Schéma 3



Par rapport à son livre de 1992, où le texte comportait une partie appelée « configuration pragmatique » comprenant trois composants et une partie intitulée « suite de propositions » comprenant deux composants, ces deux grandes parties disparaissent dans ce remaniement, comme nous l'avons signalé plus haut, au profit de cinq composants du champ de la linguistique textuelle. Ces composants commençaient à se dessiner dans le livre précédent sous d'autres termes. Dans cet ouvrage les bases posées précédemment ont été complétées et améliorées : ainsi, par exemple, le composant « repérages énonciatifs » devient « énonciation » (ancrage situationnel & prise en charge). Il va sans dire, par ailleurs, que sa théorie séquentielle est reprise ici dans le composant « structure compositionnelle ».

L'évolution théorique et méthodologique du livre de 1999 de l'auteur, dont nous venons d'exposer les grandes lignes, reste présente dans son dernier ouvrage de 2005¹⁶⁹ dont, d'ailleurs, une deuxième édition revue et augmentée a été publiée en 2008. Dans cette dernière édition divers points théoriques sont clarifiés, des recherches récentes sont ajoutées¹⁷⁰. Les deux premiers chapitres de *Linguistique textuelle* de 1999 sont, par ailleurs, développés et les propositions concernant la théorie séquentielle exposées dans *Les textes : types et prototypes* de 1992 sont en partie remaniées.

Comme nous venons de le voir, à part quelques remaniements théoriques comportant l'incorporation de certains concepts et quelques renoncements concernant le terme pragmatique et la grammaire de texte, il n'y a pas eu de grands changements épistémologiques dans la théorie de l'auteur.

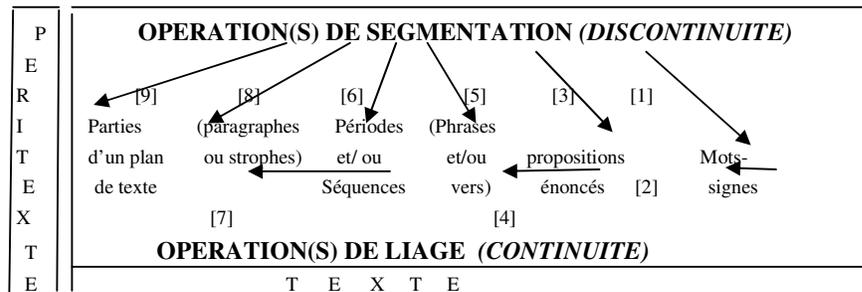
Nous avons montré que par son inscription épistémologique, ne serait-ce qu'indirecte à la grammaire du texte (qui est récusée dans ses derniers travaux), à la pragmatique, à la psychologie cognitive et à l'analyse du discours (dont il sera question brièvement dans la partie suivante), les travaux s'inscrivent dans une problématique que François Rastier nomme « logico-grammaticale ». Cette problématique privilégie, comme nous l'avons énoncé plus haut, le signe et la proposition. Dans cette conception l'unité est, aux yeux de l'auteur, un élément de vocabulaire textuel où la phrase est conçue comme un enchaînement de mots et un texte comme le résultat d'un enchaînement d'unités parmi lesquelles les propositions et les séquences.

Cette conception a toujours été présente chez Adam depuis la formalisation de sa théorie séquentielle dans *Les textes, types et prototypes* jusque dans son dernier livre de 2005. Il suffit de regarder le schéma suivant que l'auteur propose pour représenter deux types d'opérations de textualisation : la segmentation et le liage textuel.

¹⁶⁹ « Entre mes *Éléments de linguistique textuelle* (1990) et *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes* (1999), l'évolution théorique et méthodologique la plus importante est venue du renoncement à la décontextualisation et à la dissociation entre *texte* et *discours* que préconisait encore mon essai de 1990. Les pages qui suivent s'inscrivent dans la perspective d'un positionnement théorique et méthodologique qui situe résolument la linguistique textuelle dans l'analyse de discours. » J.-M. Adam, 2005a/2008 : 10-11.

¹⁷⁰ Comme celle de la structuration non séquentielle des textes (chapitre 5) et celles des opérations de liage, où l'auteur fait des remaniements conceptuels et intègre des nouvelles notions comme celle de « collocation » issue des recherches de Jean-Marie Viprey (chapitre 3).

Schéma 4¹⁷¹ :



Le texte est constitué d'une combinaison d'unités où l'unité de base est le signe (mots-signes), ce qui entraîne, dans les termes de François Rastier, la détermination du global par le local par des formes de compositionnalité représentées dans ce schéma. L'auteur voit dans cet agencement textuel une extension du principe logico-grammatical de compositionnalité dans le texte.

Nous allons clore cette partie consacrée à la linguistique textuelle d'Adam par une brève exposition de la notion de *genre* dans les travaux de cet auteur. Après quoi, nous ferons une courte incursion dans le domaine de l'analyse du discours afin de dégager la place que cette discipline a donnée à cette notion.

1.3.4. Inclusion de la notion de *genre* dans les travaux de Jean-Michel Adam.

Jean-Michel Adam introduit dans ses travaux la notion de *genre* lorsque ses propositions théoriques sont tournées vers l'analyse du discours et qu'il considère la linguistique textuelle comme un sous-domaine de l'analyse des discours.

Cette notion est introduite dans le chapitre 3 intitulé « *Types de textes ou genres de discours* » de *Linguistique textuelle* (1999). C'est en s'appuyant notamment sur les travaux de M. Bakhtine, F. Rastier et J.-P. Bronckart¹⁷², trois auteurs qui l'avaient déjà traitée à différents époques, qu'Adam l'intègre dans ce chapitre. Il y précise cependant

¹⁷¹ J.-M. Adam, 2005a/2008 : 38.

¹⁷² Signalons d'emblée que les travaux de ces trois auteurs sont issus de cadres épistémologiques divergents de celui d'Adam. Ceux du premier ont leur origine dans une tradition littéraire principalement ; ceux du deuxième s'inscrivent dans une tradition rhétorique/herméneutique de l'interprétation ; et ceux du dernier se situent dans le cadre de ce que l'auteur nomme « l'interactionisme socio-discursif ». Nous reviendrons aux travaux de ces auteurs dans le chapitre suivant.

que c'est à l'analyse des discours qu'appartient l'étude du « genre » du fait de son intégration dans le champ de cette discipline. Il signale, par ailleurs, qu'une théorie de la langue et une théorie textuelle (il fait référence à sa théorie) viennent compléter ce qui fait défaut à l'analyse des discours :

« Les recherches développées, d'une part, dans le champ général de la linguistique classique – définie comme théorie de la langue – et, d'autre part, dans celui de la linguistique textuelle – définie comme théorie de la complexité des agencements de propositions au sein de l'unité texte – fournissent la partie linguistique des données dont l'analyse des discours a besoin. »¹⁷³

C'est donc à cette discipline qu'appartient la tâche « *d'intégrer des données sociohistoriques dans l'analyse* » en proposant « *des catégories et des concepts qui permettent de penser les conditions psychosociales de production et de réception* »¹⁷⁴. En renvoyant l'étude du *genre* à l'analyse du discours, l'auteur déliait la linguistique textuelle d'une responsabilité qu'elle n'aurait pas à assumer mais à intégrer une fois que les études auraient porté leurs fruits. C'est vraisemblablement pour cette raison que l'auteur n'a pas développé de théorie des genres et qu'il a formulé trois hypothèses en s'inspirant des travaux du cercle Bakhtinien (Bakhtine, Medvedev, Tomachevski et Volochinov) à partir desquelles il pouvait incorporer les conclusions tirées de ses analyses des textes.

Dans sa première hypothèse¹⁷⁵ la question qui est soulevée est celle de l'évolution et de la disparition des genres¹⁷⁶. Cette évolution et cette disparition sont liées aux formations sociales des différentes pratiques sociodiscursives. Concernant cette évolution, l'hypothèse de Bakhtine se rapportant aux genres premiers, qui donnent naissance aux genres seconds, y est rappelée. La conclusion de J.-M. Adam, à cette première hypothèse, est que vu le nombre considérable de genres existants, il est impossible de procéder à la réalisation d'une typologie générale des genres¹⁷⁷.

Dans sa deuxième hypothèse¹⁷⁸, Adam affirme qu'« *un genre n'est jamais qu'un prototype et qu'un texte singulier ne relève guère que plus ou moins d'un genre* »¹⁷⁹.

¹⁷³ J.-M. Adam, 1999 : 86.

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ « **Les genres sont d'une infinie diversité** » *Ibid* : 88. En gras par l'auteur.

¹⁷⁶ La même question avait déjà été soulevée par Jean-Paul Bronckart dans son ouvrage *Activité langagière, textes et discours* de 1996.

¹⁷⁷ J.-P. Bronckart avait déjà également évoqué ce point mais formulé autrement. Il y explique les raisons pour lesquelles les classements de genres sont divergents et partiels et pour lesquelles « aucun d'entre eux ne peut prétendre constituer un modèle de référence stabilisé et cohérent. » (1996 : 76).

¹⁷⁸ « **Le caractère normé des genres, sans interdire la variation, rend non seulement possible l'interaction verbale, mais il lui est indispensable** » J.-M. Adam, 1999 : 90. En gras par l'auteur.

¹⁷⁹ *Ibid.*

Pour lui, les genres comportent deux principes complémentaires : un principe centripète d'identité et un principe centrifuge de différence. Le premier est lié au passé, à la répétition, à la reproduction et est gouverné par des règles. Le deuxième se tourne vers le futur, vers l'innovation et déplace les règles. Ce dernier facteur d'innovation est lié, selon l'auteur, aux conditions de chaque acte d'énonciation :

« [...] la situation d'interaction et les visées ou buts contraignent plus ou moins l'énonciateur à respecter le principe d'identité ou, au contraire, à s'en libérer en introduisant plus ou moins de variations novatrices, de décalages, en jouant tant avec la langue qu'avec les genres disponibles. »¹⁸⁰

Et enfin dans sa troisième hypothèse¹⁸¹, après un court examen des idées de Bakhtine, Tomachevski et Volochinov, Adam en conclut que le noyau normatif, que les genres possèdent, tout en étant stable et contraignant, est beaucoup plus flexible que les formes de la langue. Ce qui l'amène à définir le texte par rapport au genre comme un « *objet de tension entre les régularités interdiscursives d'un genre et les variations inhérentes à l'activité énonciative de sujets engagés dans une interaction verbale toujours historiquement singulière* »¹⁸². Le genre est alors vu comme l'horizon du texte tant pour l'énonciateur que pour l'interprétant. Par ailleurs, les genres peuvent être définis comme des catégories :

« [...] - **pratiques-empiriques** indispensables tant à la production qu'à la réception-interprétation ; - **régulatrices** des énoncés en discours et des pratiques sociodiscursives des sujets (depuis les places qu'ils occupent jusqu'aux textes qu'ils produisent) ; - **prototypiques-stéréotypiques**, c'est-à-dire définissables par des tendances ou gradients de typicalité, par des faisceaux de régularités et des dominantes plutôt que par des critères très stricts. »¹⁸³

Ayant énoncé ces caractéristiques, l'auteur termine sa réflexion concernant les genres en admettant l'urgence, dans une perspective didactique, de les remettre au centre des préoccupations.

Son dernier ouvrage de 2005 et la dernière édition (2008) de celui-ci n'accordent pas d'étude approfondie à la notion de genre bien qu'elle soit présente dans les analyses des textes¹⁸⁴. Dans ses analyses, J.-M. Adam procède normalement, après avoir présenté

¹⁸⁰ *Ibid* : 91.

¹⁸¹ « **Les genres influencent potentiellement tous les niveaux de la textualisation** ». *Ibid*.

¹⁸² *Ibid* : 93.

¹⁸³ *Ibid* : 93-94. En gras par l'auteur.

¹⁸⁴ Concernant ces analyses, il est à remarquer que l'auteur a tendance à reprendre les mêmes exemples dans ses ouvrages. Ils sont bien entendu toujours remaniés à chaque fois qu'il ajoute une nouvelle notion. Ainsi, pour donner un exemple, l'analyse textuelle d'un récit de Jorge Luis Borges intitulée « Le Captif » apparaît dans son livre de 1999 (p. 96-100), dans celui de 2005 et dans sa deuxième édition de 2008 (p. 210-223) que nous citons ici. Nous trouvons par ailleurs cette même analyse dans

le genre auquel appartient son texte, à une identification des séquences et le décrit en intégrant des notions issues des diverses disciplines (pragmatique et analyse du discours principalement).

L'auteur commence cependant à attribuer aux genres une place primordiale dans certains de ses travaux. Nous pensons particulièrement à son article de 2004, publié avec la collaboration d'Ute Heidmann, intitulé : « *Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)* ». S'inspirant de Benveniste et de Bakhtine, les auteurs soulignent l'incidence de la langue et du genre sur les plans de l'organisation textuelle¹⁸⁵ et proposent les concepts de « *généricité* » et « *effet de généricité* » qui permettraient de montrer la complexité de la « mise en discours » et la lecture-interprétation.

Pour ce faire, ils considèrent qu'il faudrait déplacer la problématique du genre comme catégorie liée aux textes, à leurs yeux statique, vers une problématique dynamique :

« L'étiquette *genre* et les noms de genres – « conte de fées », « Märchen », « tragédie », « fait divers », etc. – ont tendance à réduire un énoncé à une catégorie de textes. La *généricité* est, en revanche, la mise en relation d'un texte avec des catégories génériques ouvertes. Cette mise en relation repose sur la production et/ou la reconnaissance d'*effets de généricité*, inséparables de l'effet de textualité. Dès qu'il y a un texte – c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'une suite d'énoncés forme un tout de communication –, il y a *effet de généricité* - c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours. La *généricité* est une nécessité socio-cognitive qui relie tout texte à l'interdiscours d'une formation sociale. »¹⁸⁶

Les concepts de *généricité* et d'*effet de généricité* posés, les auteurs affirment qu'un texte « *n'appartient pas, en soi, à un genre, mais il est mis, à la production comme à la réception-interprétation, en relation à un ou plusieurs genres.* »¹⁸⁷. Affirmation qui viendrait confirmer l'hypothèse que J.-M. Adam avait émise en 1999, citée plus haut, où il avançait qu'un texte ne relève guère que plus ou moins d'un genre.

Le passage de la notion de *genre* à celle de *généricité* représente, pour les auteurs, un changement de paradigme dans la mesure où leurs propositions mettraient en évidence une « dynamique socio-cognitive » - pour employer les termes des auteurs -

des publications diverses comme celle dirigée par Philippe Lane *Des discours aux textes : modèles et analyses* (2005 : 13-38).

¹⁸⁵ « Situait la linguistique du discours dans une postérité de Benveniste et de Bakhtine, (Adam 1999, 2001a & 2002c), nous pensons que la double détermination des énoncés par une langue et par la *généricité* affecte potentiellement tous les plans de l'organisation textuelle ». J.-M. Adam et U. Heidmann, 2004 : 62.

¹⁸⁶ *Ibid.* En italiques par les auteurs.

¹⁸⁷ *Ibid.*

qui n'existerait pas dans le rapprochement d'un texte avec son genre. C'est ainsi qu'au lieu de se pencher sur les caractéristiques des genres, ils optent pour :

« [...] la mise en évidence d'un processus dynamique de *travail* sur les orientations génériques des énoncés. Ce travail s'effectue sur les trois plans de la *production* d'un texte, de sa *réception-interprétation* et sur le plan intermédiaire très important de son *édition*. »¹⁸⁸

A partir de ce programme, ils exemplifient leurs propositions avec des contes de Perrault et des frères Grimm en s'inscrivant dans la théorie de l'« Analyse textuelle des discours » à laquelle ils ajoutent « une dimension comparative ». Ce qui les amène à concevoir une définition du texte intégrant trois composantes qui sont en interaction continue, la textualité, la transtextualité et la généricité :

« La généricité affecte en effet les différents plans de la textualité et de la transtextualité, mais, réciproquement, ces différents plans manifestent la généricité d'un texte de façon souvent inégale. Par textualité et transtextualité nous désignons les forces centripètes qui assurent l'unité et l'irréductible singularité d'un texte donné et les forces centrifuges qui ouvrent tout texte sur une multitude d'autres (fragments de) textes. Pour étudier la diversité des façons dont tout texte entre « en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette 1982 : 7), nous parlons, après Genette, de « transtextualité ». »¹⁸⁹

Concernant la cette notion de « transtextualité », ils dégagent des plans¹⁹⁰ qui sont contraints par les genres et qu'ils exemplifient dans leurs analyses des contes évoqués plus haut. Ils reformulent les plans ou niveaux, composant la « textualité »¹⁹¹, que J.-M. Adam avait formulés dans sa théorie du texte proposée en 1999.

Bien que ces auteurs conçoivent leurs propositions concernant le genre comme un changement de paradigme et qu'ils aient l'intention de montrer, grâce à leur étude, la dynamique socio-cognitive s'établissant entre un texte et son genre¹⁹², il n'en demeure pas moins que parmi leurs propositions nous en reconnaissons certaines de François Rastier énoncées des années auparavant¹⁹³, d'une part, et, d'autre part, nous constatons que malgré la reconnaissance du rôle du genre sur les niveaux de textualité qu'ils

¹⁸⁸ *Ibid* : 63. En italiques par les auteurs.

¹⁸⁹ J.-M. Adam et U. Heidmann, 2004 : 68.

¹⁹⁰ Les auteurs distinguent les plans : « péritextuel, épitextuel, hypertextuel, co-textuel et intertextuel ».

¹⁹¹ Les auteurs distinguent six niveaux : « sémantique, énonciatif, argumentativo-pragmatique, stylistique, compositionnel et matériel du média ».

¹⁹² « Le passage du *genre* à la *généricité* est un changement de paradigme. La mise en relation d'un texte considéré dans sa clôture avec une catégorie générique constituée généralement en essence diffère profondément de la dynamique socio-cognitive que nous nous proposons de mettre en évidence ». *Ibid* : 62-63.

¹⁹³ Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

proposent, leur étude continue à s'inscrire, en grande partie, dans la problématique dont il a été question tout au long de ce chapitre ¹⁹⁴.

1.4. La notion de *genre* dans l'analyse du discours.

Ce qu'on appelle analyse du discours aujourd'hui en France recouvre plusieurs orientations théoriques qui se sont développées ces dernières années. Des centres de recherche tels que le CEDISCOR (Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés), dirigé par Sophie Moirand, Paris III ; le CAD (Centre d'analyse du discours), dirigé par Patrick Charaudeau, Paris XIII ; et le CEDITEC (Centre d'étude des discours, images, textes, écrits, communications), dirigé par Simone Bonnafous à l'Université Paris XII, pour en citer quelques-uns, en témoignent.

Depuis sa création dans les années soixante en France et jusqu'aux années quatre-vingt, l'AD, dominée principalement par les modèles philosophiques de Louis Althusser et de Michel Foucault, n'a pas porté attention à la notion de *genre* car son projet linguistique était en priorité la description des rapports entre discours et idéologie.

En outre, la conception du « discours », par opposition à celle du texte, définie par Guespin (1971) comme l'étude linguistique des conditions de production d'un texte, n'a pas permis non plus de donner une place à cette notion dans ces recherches du fait de l'importance attribuée aux recherches sur le discours ¹⁹⁵ et les discours.

La notion de « conditions de production », caractéristique fondamentale de la définition du discours, représente aux yeux de François Rastier, la raison pour laquelle l'étude des genres a été laissée au second plan :

« [...] la notion de *conditions de production* a été transposée du matérialisme historique et utilisée par l'Analyse du discours pour instaurer une transcendance du sens à l'égard du texte, car ces conditions sont considérées de fait comme des déterminations causales. [...] On comprend alors que pour l'Analyse du discours l'étude des genres textuels

¹⁹⁴ Il suffit de regarder leur conception de la textualité, dont les niveaux – notamment celui du principe de compositionnalité - font partie, et leur « schématisation dynamique de la complexité » proposée dans leur article en question.

¹⁹⁵ Il va de soi qu'une série des termes utilisés en analyse du discours comportent l'adjectif « discursif/ve » : formation discursive (Michel Foucault), pratique discursive, univers discursif, champs discursif, espaces discursifs (Dominique Maingueneau), etc. Par ailleurs, ce dernier auteur prônait, en 1976, une « théorie du discours » : « L'analyse du discours a pour spécificité de chercher à construire des modèles de discours en articulant ces modèles sur des conditions de production ; il s'agit donc de mettre en relation ces deux instances grâce à une « théorie du discours » (1976 : 18).

semble au mieux secondaire, car relevant de la dimension de l'énoncé ; au pire gênante, car elle suppose un rapport au social par des normes intralinguistiques dont relèvent les genres, et non par les « conditions de production », dans lesquelles résident les causes sociales externes auxquelles on réduit les textes. »¹⁹⁶

Cette étude des genres, dont parle l'auteur, bien que secondaire est abordée chez certains auteurs qui se revendiquent de cette discipline tels que Dominique Maingueneau qui, dans plusieurs de ses ouvrages, a notamment exposé les phases de constitution de l'AD : il aurait été marqué aussi par « *une mutation interne qui affecte les sciences du langage* ». ¹⁹⁷ Cette mutation consiste en « *l'émergence du thème **pragmatique**, sous l'influence de la philosophie analytique anglo-saxonne, mais aussi du développement des théories de l'énonciation, qui impose à la linguistique un véritable changement de paradigme.* »¹⁹⁸.

Dès lors que l'AD intègre de nouveaux courants de recherche, de nouvelles orientations naissent chez les analystes du discours. Ainsi, Dominique Maingueneau se dirige plutôt dans une orientation pragmatique¹⁹⁹ sans pour autant écarter des savoirs des courants qu'il estime nécessaires à l'analyse. Par l'influence de la pragmatique cet auteur aurait donc porté son attention aux genres depuis les années quatre-vingts²⁰⁰.

Une première apparition de la notion qui nous concerne se trouve dans son livre *Genèse du discours* (1984) où, en parlant de la réception des textes littéraires, l'auteur accorde à cette notion un rôle non négligeable :

« Nous sommes renvoyé ici à une problématique des « genres », si l'on élargit un peu les implications de cette notion usuelle. On a en effet spontanément tendance à lui conférer un statut essentiellement formel, celui, d'un ensemble de propriétés stylistiques, alors que le genre définit aussi les conditions d'utilisation des textes qui relèvent de lui. »²⁰¹

Cette prise de conscience de l'importance du rôle de genre se trouve également dans son ouvrage *Nouvelles tendances en analyse du discours* (1987) où l'auteur montre les apports de la pragmatique à l'analyse du discours :

« Dans la voie ouverte par la pragmatique on a tendance à passer d'une conception du genre comme ensemble de caractéristiques formelles, de procédés, à une conception « institutionnelle » [...]. Cela ne signifie pas que l'aspect formel soit secondaire, bien

¹⁹⁶ F. Rastier, 2001a : 245-246. En italiques par l'auteur.

¹⁹⁷ G.-E. Sarfati, 1997 : 105.

¹⁹⁸ *Ibid.* En gras par l'auteur.

¹⁹⁹ Conclusion que Johannes Angermüller a tirée de son étude « L'analyse du discours en Europe » publiée par Simone BONNAFOUS et Malika TEMMAR dans l'ouvrage collectif « *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* » (2007 : 14).

²⁰⁰ Nous avons trouvé des traces de cette attention dans sept ouvrages qui vont de 1984 à 2004.

²⁰¹ D. Maingueneau, 1984 : 152.

évidemment, mais seulement qu'il faut articuler le « comment dire » sur l'ensemble des facteurs du rituel énonciatif. »²⁰²

A propos de ce rituel, la notion de « contrat » générique est mise en relief lorsqu'il énonce que « *chaque genre suppose un contrat spécifique par le rituel qu'il définit* »²⁰³. Par ailleurs, comme J.-M. Adam, il considère qu'un texte relève de plusieurs genres et qu'ils sont d'un nombre indéfini étant donné la variation des lieux et des époques. Si l'auteur fait le constat que « *l'AD ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le genre quand elle aborde un corpus* » et que « *l'énoncé libre de toute contrainte relève de l'utopie* »²⁰⁴, il n'accorde cependant pas de place centrale à cette notion :

« L'explicitation des conditions génériques, [...] ne représente pas une fin pour l'AD. Pour elle ce ne sont que des contraintes *a priori* qu'elle intègre dans le but de rendre compte d'autres contraintes, celles de la formation discursive qu'elle veut étudier. Si elle considère par exemple des manifestations surréalistes ce ne sera pas dans l'intention de les analyser comme des échantillons du genre « manifeste », mais plutôt pour comprendre comment le discours surréaliste investit les règles propres à ce genre. »²⁰⁵

Cette même affirmation est reprise dans son ouvrage *l'Analyse du discours* (1997), sauf qu'elle est formulée autrement :

« Souvent l'étude des genres de discours ne représente pas une fin pour l'AD. Elle s'y intéresse alors pour accéder au dispositif complexe qu'impliquent les positionnements. Si elle étudie des manifestes surréalistes, ce ne sera pas seulement pour réfléchir sur les manifestes et les analyses comme des échantillons de ce genre, mais plutôt pour comprendre selon quelles modalités le surréalisme les investit. »²⁰⁶

Ces propos sont quelque peu contradictoires avec ceux que l'auteur a formulés dans son livre *Les termes clés de l'analyse du discours* (1996) où il signale, dans son entrée « genres de discours » que l'analyse du discours « *leur accorde un rôle central* »²⁰⁷. Ce revirement lui fait convenir que « le genre de discours a une incidence décisive sur l'interprétation des énoncés » et qu'« *on ne peut pas interpréter un énoncé si l'on ne sait pas à quel genre le rapporter* »²⁰⁸.

²⁰² D. Maingueneau, 1987 : 24.

²⁰³ *Ibid* : 23.

²⁰⁴ *Ibid* : 26.

²⁰⁵ *Ibid* : 25.

²⁰⁶ D. Maingueneau, 1997 : 24. Cet ouvrage est, comme le souligne l'auteur lui-même, le résultat d'un remaniement de *l'Analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive*, publié en 1991. Ce remaniement consiste en la suppression du concept d'archive lequel a provoqué plusieurs malentendus. Dans ces deux ouvrages, la partie consacrée aux genres du discours a été reprise presque entièrement de son livre précédent *Nouvelles tendances en analyse du discours*.

²⁰⁷ D. Maingueneau, 1996 : 44.

²⁰⁸ *Ibid* : 45.

L'intérêt croissant porté à cette notion, amène l'auteur à consacrer un chapitre dans *Analyser les textes de communication* (1998) dans lequel la question des typologies est abordée²⁰⁹. Par rapport à ce sujet il distingue les genres de discours et les types de discours, les premiers relèvent des deuxièmes²¹⁰ et il souligne que pour l'AD il serait idoine de s'appuyer sur des typologies discursives dont les caractérisations tiennent compte non seulement des fonctions du langage mais aussi des types et des genres de discours et des composantes énonciatives.

Comme dans son livre précédent (1996), les genres de discours sont définis comme « *des dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si certaines conditions socio-historiques sont réunies* »²¹¹. En outre, ils sont conçus comme des activités sociales exposées à des conditions de réussite tout comme les « *actes de langage* ». Ainsi, l'auteur définit-il le genre également comme un « *acte de langage d'un niveau de complexité supérieure* »²¹².

Cette conception du genre, pourrions-nous dire pragmatique, permet de lui attribuer des caractéristiques externes qui font ressortir un aspect du genre. Les caractéristiques invoquées sont : le contrat, le rôle et le jeu. La première caractéristique implique que les participants respectent des règles implicites mutuellement connues et qu'ils soient soumis à des sanctions si celles-ci sont transgressées. La deuxième caractéristique implique que ces participants aient un statut déterminé²¹³. Et la dernière caractéristique comprend des règles du discours préétablies, connues des interlocuteurs et dont la transgression les met hors-jeu. Au lieu d'être rigides, ces règles comportent des variations, ce qui fait que les genres peuvent se transformer.

Ces caractéristiques externes des genres sont vraisemblablement du ressort de l'AD car pour ce qui est de leur organisation textuelle, il appartient à la linguistique textuelle de s'en occuper :

« Tout genre de discours est associé à une certaine *organisation textuelle*, qu'il revient à la linguistique textuelle d'étudier. Maîtriser un genre de discours, c'est avoir une

²⁰⁹ Il y est question des trois sortes de typologies : « communicationnelles », « de situations de communication » et « linguistiques et discursives ».

²¹⁰ « Ainsi le talk-show constitue-t-il un *genre de discours* à l'intérieur du *type de discours* « télévisuel », [...] ». D. Maingueneau, 1998/2005 : 49.

²¹¹ *Ibid* : 47.

²¹² *Ibid* : 51.

²¹³ « Quand un agent de police fait un contrôle d'identité, il intervient en tant qu'agent de la force publique, non en tant que père de famille de trois enfants, homme brun, moustachu, avec un accent toulousain ou alsacien, etc. ». *Ibid* : 55.

conscience plus ou moins nette des modes d'enchaînement de ses constituants sur différents niveaux : de phrase à phrase mais aussi dans ses grandes parties. »²¹⁴

Nous assistons avec ces propos à une césure de la notion de genre dont l'étude serait répartie entre deux disciplines : l'AD qui s'occuperait de ses caractéristiques externes et la linguistique textuelle qui prendrait en charge ses caractéristiques internes. C'est sur ce point que Dominique Maingueneau rejoint Jean-Michel Adam qui, comme nous l'avons vu *supra*, plaçait l'étude du genre du côté de l'AD.

Les travaux postérieurs de D. Maingueneau sont axés sur la catégorisation des genres. En 1999, l'auteur avait proposé de répartir les genres en trois grandes catégories²¹⁵ : a) *les genres auctoriaux* qui proviendraient de l'auteur lui-même ou d'un éditeur. Le caractère auctorial de ces genres serait présent dans les indications paratextuelles. Ainsi, parmi ces genres on trouverait l'essai, la dissertation, les aphorismes, le traité, etc. ; b) *les genres routiniers* qui seraient « ceux qui correspondent le mieux à la définition du genre de discours comme dispositif de communication défini socio-historiquement »²¹⁶, parmi lesquels se trouveraient le magazine, le boniment de camelot, le débat télévisé, la consultation médicale, entre autres ; c) *les genres conversationnels* qui auraient une composition et une thématique instables, et dont les transformations seraient très récurrentes.

Cette tripartition générique posant divers problèmes que l'auteur reconnaît et relève lui-même, une nouvelle distinction est faite. Dans cette distinction, il discerne seulement deux régimes de généricité : celui des « *genres conversationnels* » et celui des « *genres institués* » dans lesquels sont regroupés les genres routiniers et les genres auctoriaux de sa première répartition²¹⁷. Malgré la prétention à l'exhaustivité de son étude, l'auteur reconnaît le caractère rudimentaire de ces distinctions²¹⁸. Il convient, par ailleurs, qu'il y ait diverses classifications des productions discursives qui se fondent sur d'autres critères.

²¹⁴ *Ibid* : 54. En italiques par l'auteur.

²¹⁵ L'auteur les reprend dans son étude intitulée « *Retour sur une catégorie : le genre* » parue en 2004 dans l'ouvrage collectif *Texte et discours : catégories pour l'analyse* dont il sera question dans ce qui suit.

²¹⁶ D. Maingueneau, 2004 : 109.

²¹⁷ Parmi les genres institués de cette nouvelle distinction D. Maingueneau distingue encore quatre modes que nous n'exposons pas ici car nous n'estimons pas que ce soit pertinent pour notre propos.

²¹⁸ Il reconnaît également la difficulté de traiter la notion de genre : « Même abondamment retravaillée depuis les années 1980, cette notion reste un des lits de Procuste de toute réflexion sur le discours. » (2004 : 109).

Cette façon de procéder par catégorisation ou classification des genres obéit à une conception particulière issue de la pragmatique qui dans une « *voie dogmatique postule des fonctions a priori du langage* »²¹⁹. Elle obéit également à une problématique « *normative* »²²⁰ dans laquelle on cherche « *à subsumer les genres sous des catégories générales.* »²²¹.

Cette vision très pragmatique du genre et la division concernant son étude empêchent de le concevoir dans un ensemble unifié d'où la difficulté de le traiter et l'impossibilité d'élaborer des propositions concrètes pour son analyse²²². Nous avons d'une part, l'AD qui s'attaque à son étude (dirions-nous externe) liée aux conditions de production et d'autre part, la linguistique textuelle qui s'occupe de son organisation interne conçue grâce à un principe de compositionnalité.

Comme nous venons de le voir, ni la linguistique textuelle, ni l'AD n'ont développé une théorie des genres bien qu'elles en aient reconnu récemment l'importance. L'impossibilité de développer une telle théorie tient surtout, comme nous l'avons vu, au cadre épistémologique qui régit ces disciplines.

Le *genre* est, en revanche, l'objet d'une étude approfondie donnant lieu à une théorie pour d'autres disciplines qui se situent dans un autre cadre épistémologique divergent de celui dont il a été question dans ce chapitre. Il en sera question dans le chapitre suivant.

²¹⁹ F. Rastier, 2001a : 238.

²²⁰ *Ibid.* L'auteur inscrit cette problématique normative dans une tradition logico-grammaticale.

²²¹ *Ibid.*

²²² Il est possible qu'en raison de cela Jean-Claude Beacco ait fait, dans une étude récente consacrée aux genres, les propositions suivantes : « la « question des genres discursifs » en linguistique gagnerait en clarté si l'on reconnaissait, au préalable, le statut épistémologique particulier de la notion de *genre discursif* ou *genre de discours*. On avancera que celui-ci est de nature pré-linguistique car il s'agit d'une notion de statut épistémologique ambigu, [...] » (2004 : 109).

L'auteur propose que l'on reconnaisse que cette notion « porte en elle d'expérience humaine, collective et réflexive, de la communication verbale » et que l'on examine « comment celle-ci peut être (et a été) construite pour être articulée et/ou intégrée à des dispositifs théoriques concernant le langage et les langues. » *Ibid.*

Il estime, par ailleurs, qu'elle peut être étudiée pour ce qu'elle est, à savoir : « une catégorie ordinaire, intrinsèquement floue mais qui peut-être objectivée, de la communication verbale. ». En tant que « catégorie ordinaire », cette notion relèverait, aux yeux de l'auteur, de trois points de vues théoriques : « 1) de la « linguistique populaire » (ou *folk linguistics*), domaine de la sociolinguistique, en tant qu'un genre discursif est une forme de représentation métalinguistique ordinaire de la communication, entrant dans le savoir commun, 2) de descriptions linguistiques, en tant qu'un genre discursif est un objet verbal distinct de l'énoncé, du texte, de l'acte de langage, du type de textes... 3) de l'analyse du discours, au sens strict, en tant qu'un genre discursif est une forme structurant la communication sociale, constitutif de lieux, dont la configuration relève de la conjoncture socio-historique, dans lesquels s'ancrent les formations discursives et s'approprie le sens sociétal. » *Ibid.*

CHAPITRE 2

LA NOTION DE GENRE DANS UNE PROBLEMATIQUE RHETORIQUE/HERMENEUTIQUE²²³

2.1. La notion de *genre* chez François Rastier

Nous avons montré, dans le chapitre précédent, que la notion de *genre* n'a pas été un objet d'étude pour la grammaire du texte d'une part, et, d'autre part, n'a pas été réellement problématisée par la linguistique textuelle et l'AD à cause de leur inscription épistémologique dans un paradigme logico-grammatical. Dans tous les cas, ce détachement théorique et conceptuel n'est pas surprenant dans la mesure où ces deux premières disciplines se sont focalisées sur les notions de *texte* et de *type*²²⁴, notamment. Pour ce qui est de l'AD, c'est surtout la notion de *discours* qui est au centre de l'attention de cette discipline.

Nous avons également, tout particulièrement, mis en évidence que bien que Jean-Michel Adam exprime son renoncement au paradigme logico-grammatical, ses travaux y restent ancrés, ne serait-ce que par le maintien de sa théorie séquentielle jusque dans ses derniers travaux. Cette théorie résulte, comme nous l'avons vu, d'un principe de compositionnalité qui énonce que le sens d'une macro-proposition est obtenu par composition de ses propositions.

Nous avons vu, par ailleurs, que même si le modèle séquentiel de l'auteur a été créé dans le but d'abandonner radicalement la conception des « types de textes » issue des grammairiens de texte, sa conception de la structure compositionnelle des textes - où les séquences sont définies par des combinaisons d'unités de niveau inférieur à savoir, les macro-propositions et les propositions - revient à réduire le texte à un principe logico-grammatical.

Nous avons enfin montré que malgré l'intérêt récent de l'auteur pour la notion de *genre* (plus précisément à partir de 1999), cette notion n'a ni été l'objet d'une théorisation ni occupé une place centrale dans la plupart de ses travaux ; elle est cependant intégrée dans ses analyses. Pour donner un exemple précis, lorsque l'auteur

²²³ Terme emprunté également à François Rastier dont le développement sera l'objet dans ce chapitre.

²²⁴ Notions dont l'étude s'inscrit également dans ce paradigme logico-grammatical.

analyse un texte, il le situe souvent par rapport à son genre et il s'attache ensuite à faire ressortir, entre autres, sa structure compositionnelle, autrement dit, le nombre de séquences que le texte comporte²²⁵.

Cette étude du texte et du genre relève, comme l'a souligné maintes fois François Rastier dans ses travaux, d'une problématique dominante en sciences du langage, à savoir, une problématique logico-grammaticale dans laquelle le signe et la proposition sont privilégiés même si le texte est traité²²⁶. Cette problématique, que l'auteur appelle également « *problématique du signe* », s'oppose à une autre problématique qui « *prend pour objet les textes et les discours dans leur production et leur interprétation* »²²⁷. L'auteur la nomme « *problématique du texte* » ou « *problématique rhétorique-herméneutique* »²²⁸ du fait de son origine dans la tradition rhétorique et herméneutique.

L'opposition de ces deux problématiques réside dans leurs principes épistémologiques :

« La première entend expliquer ce que dit le langage, et pourquoi ; notamment comment le concept vise le référent. Elle a une visée explicative : les lois de la pensée expliquent celle du langage, après que l'analyse du langage a permis de discerner les lois de la pensée. La seconde, pour autant que l'on puisse la caractériser généralement, pose plutôt la question des conditions, non des causes : le contexte social et historique permet de comprendre un texte, là où la grammaire ne permet que de le déchiffrer. Ces conditions permettent d'apprécier le comment du texte : son organisation, liée à sa situation, et à la tradition où il prend place. »²²⁹

Nous sommes ici face à deux conceptions contraires de la langue ayant chacune des incidences sur l'étude du *texte* et par la suite du *genre*.

Pour la problématique logico-grammaticale, le signe - qui demeure dans la référence - et la proposition, qui a un rapport étroit avec la vérité, se trouvent, selon

²²⁵ Voir par exemple l'analyse, qui d'ailleurs a été reprise plusieurs fois dans différentes publications, d'un texte de Jorge Luis Borges « Le captif » (1999 : 96-100), (2005 : 13-38), (2008 : 210-223). Nous avons vu dans le chapitre précédent que cette démarche d'analyse ne s'applique pas à son étude de 2004 intitulé : « *Des genres à la généralité* ».

²²⁶ Dans son article « *Linguistique textuelle : typologie (s) et séquentialité* » publié en 1987, Jean-Michel Adam inscrivait la linguistique textuelle dans cette problématique : « Pour la linguistique textuelle, le morphème, la phrase, la proposition sont des unités qui n'ont pas de sens que par et pour l'activité sémiologique proprement humaine : tout texte est donc un signe produit par et pour quelqu'un dans une situation donnée. » J.-M. Adam, 1987 : 25.

²²⁷ F. Rastier, 2001a : 7.

²²⁸ « Issue de la sophistique, et par ailleurs des herméneutiques juridiques, littéraire et religieuse, la problématique rhétorique/herméneutique conçoit le langage comme le lieu de la vie sociale et des affaires humaines : les affaires de la cité, pour le droit et la politique, mais aussi le lieu de l'histoire culturelle, tradition et innovation, déterminée par la création et l'interprétation des grands textes. » *Ibid* : 133.

²²⁹ F. Rastier, 1996a.

l'auteur, dans une relation de représentation à des choses, à des états de choses et à des concepts ou à des propositions mentales. Cette relation de représentation, souligne-t-il, qui n'est en rien dynamique, « *est caractéristique de la conception théorique de la connaissance* »²³⁰ de laquelle il s'écarte.

En revanche pour la problématique rhétorique-herméneutique, dans laquelle l'auteur se situe, les textes ne sont pas conçus comme des objets d'étude abstraits mais comme des performances sémiotiques engagées dans des pratiques. C'est pour cela qu'il prône leur étude au sein des pratiques où ils sont produits et interprétés du fait que celles-ci se chargent de configurer leurs normes. Autrement dit, les textes sont le résultat des pratiques auxquelles ils appartiennent. Et l'auteur d'en conclure que :

« Dans la mesure où les textes constituent l'objet empirique de la linguistique, elle ne peut en rester au face-à-face spéculatif entre ces deux abstractions, le langage et la pensée. »²³¹

Dans cette problématique, contrairement à la problématique logico-grammaticale, la notion de *genre* occupe une place cruciale.

Comme le fait remarquer François Rastier, c'est la poétique qui par tradition a traité dès l'antiquité la question des *genres*. Etant donné que cette discipline ne s'est occupée que des genres littéraires, l'auteur propose que l'on envisage la question avec une vision unifiée sur les genres littéraires et les genres non littéraires en introduisant le terme « *poétique généralisée* ». Celle-ci :

« [...] devra rompre avec l'universalisme traditionnel de la poétique transcendantale et assumer une tâche nouvelle : décrire la diversité des discours (littéraire, juridique, religieux, scientifiques, etc.) et leur articulation aux genres. »²³²

Si l'on attribue à Bakhtine²³³ l'application de la notion de genre à l'ensemble des productions verbales écrites et orales indépendamment des écrits littéraires, l'idée remonterait au moins, à Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher :

« Originellement le tout est compris comme genre – des genres nouveaux ne se développent aussi qu'à partir d'une sphère plus étendue, en dernier ressort à partir de la vie. »²³⁴

²³⁰ *Ibid.*

²³¹ *Ibid.*

²³² F. Rastier, 2001a : 227.

²³³ Nous lisons par exemple dans une étude consacrée au genre : « Bakhtine est le premier qui a posé la nécessité d'une étude linguistique sur le genre. Il a remarqué que la diversité des genres du discours n'a pas de terrain commun pour leur étude, et que les traits communs à tous les genres du discours sont abstraits et inopérants. Par là il a posé le problème général des genres du discours qui n'avait jamais été posé. » N.-S. Lee, 2003 : 25.

Théologien, philosophe et philologue allemand, Schleiermacher fut, aux yeux de Peter Szondi²³⁵, le fondateur de l'herméneutique théorique - science de l'interprétation des textes - dans laquelle l'acte de compréhension, objet central de sa théorie, n'existe que dans l'interprétation elle-même :

« En partant, dans sa fondation de l'herméneutique, du fait de la compréhension, Schleiermacher ne s'élève pas seulement au-dessus des différences qui séparent les œuvres de l'Antiquité et de l'Écriture sainte ; il élargit le champ de l'herméneutique, en faisant de tout ce qui appartient à la langue comme objet de la compréhension, l'objet de sa théorie, à savoir de l'herméneutique. »²³⁶

Dans l'herméneutique de Schleiermacher, la compréhension devient possible grâce à la prise en compte du paramètre historique et du *genre* dans l'interprétation :

« Dès le début de l'interprétation technique, il faut que soit donnée la manière dont l'objet et la langue étaient données pour l'auteur [...]. Pour la première, il faut prendre en compte l'état dans lequel le genre particulier auquel l'ouvrage appartient se trouvait avant son époque [...]. Ainsi pas de compréhension exacte de ce type sans connaissance des œuvres littéraires apparentées de l'époque, et de ce qui était donné à l'auteur comme modèle stylistique avant lui. Une étude complexe de ce genre est irremplaçable en relation avec cet aspect de l'interprétation (& 5, p. 108).»²³⁷

Mais si cette citation laisse entrevoir que Schleiermacher ne se référait qu'aux œuvres littéraires, ses écrits nous prouvent qu'il estimait que non seulement les textes relevant du discours littéraire étaient l'objet de l'herméneutique, mais aussi les textes issus d'autres discours tels que les textes oraux comme la conversation :

« [...] l'herméneutique ne [doit] pas en outre être limitée seulement à des ouvrages littéraires ; car je me surprends très souvent en pleine conversation à des opérations herméneutiques, quand je ne me contente pas d'un degré habituel de la compréhension, mais que je cherche à savoir comment, chez l'ami, a bien pu se faire le passage d'une pensée à une autre, ou quand j'explore les opinions, les jugements, les aspirations qui sont en jeu pour qu'il s'exprime sur un sujet de conversation de telle manière et non de telle autre. »²³⁸

L'herméneutique de cet auteur établit, selon Peter Szondi, une rupture avec l'herméneutique traditionnelle du fait de sa conception novatrice qui va à l'encontre des postulats de la grammaire et de la poétique de son temps :

« S'il a fait éclater la linguistique, comme la poétique de son temps, par la hardiesse de vues qui anticipent les acquisitions du XX siècle, il y est parvenu, me semble-t-il, grâce

²³⁴ F. D. E. Schleiermacher, 1987 : 68.

²³⁵ Philologue hongrois né à Budapest en 1929 et mort à Berlin en 1971. Elève du philologue Emil Staiger et du philosophe Theodor W. Adorno, Szondi fonda un important Institut de théorie littéraire à l'Université libre de Berlin. Il a par ailleurs écrit plusieurs ouvrages sur le théâtre et la poésie lyrique et d'essais sur divers auteurs tels que Molière, Diderot, Benjamin, Celan, etc.

²³⁶ P. Szondi, 1989 : 112.

²³⁷ Cité par Peter Szondi. *Ibid* : 131-132.

²³⁸ *Ibid* : 113.

à cette conception de l'herméneutique comme inversion de la grammaire et de la poétique. »²³⁹

Pour Szondi, le fondateur de l'herméneutique théorique a posé les fondements pour une critique stylistique et une analyse des formes qui rendent possible la reconnaissance de l'individualité et l'historicité des phénomènes. C'est dans ce sens-là que Schleiermacher « n'est pas seulement un précurseur, il représente aussi le dépassement de l'historicisme et de la philosophie de la vie, ce qui n'implique pas que l'historicisme aussi n'ait pas pu se réclamer de lui. »²⁴⁰.

Par rapport à la question du *genre*, nous venons de voir que ce théoricien non seulement a estimé que les textes non littéraires étaient dignes d'étude, mais il a aussi soutenu qu'il n'y a pas de compréhension sans la prise en compte du genre.

En outre, il est à rappeler également ici qu'il n'a pas manqué de souligner, dans ses écrits, l'incidence de cette notion dans les productions singulières :

« [...] Sans la connaissance du genre, on ne peut pas trouver la particularité des productions singulières, de même que sans connaissance de la période de la langue. »²⁴¹

Il n'a pas non plus cessé de souligner le poids du global sur le local dans la compréhension et son rapport avec le *genre* non exclusivement littéraire :

« 19. La compréhension du détail est donc conditionnée par la compréhension du tout. [...] »

21. La représentation générale du tout limite à elle seule la diversité du détail en l'incorporant à un genre déterminé.

Car tant les éléments matériels que les éléments formels ont des sphères différentes dans la poésie et la prose, dans l'exposé scientifique et l'exposé familial. »²⁴²

Les écrits de Schleiermacher ont eu, selon François Rastier, une influence profonde sur la théorie de Bakhtine²⁴³. Ce linguiste, devenu célèbre par ses travaux sur le dialogisme et sur la polyphonie, et, par ailleurs, par son importante étude sur les genres du discours parue dans son ouvrage *Esthétique de la création verbal*, n'a cependant pas élaboré une théorie des genres d'une portée considérable²⁴⁴.

²³⁹ *Ibid* : 133.

²⁴⁰ *Ibid* : 118.

²⁴¹ F. D. E. Schleiermacher, *op. cit* : 100.

²⁴² *Ibid* : 81.

²⁴³ Pour l'auteur sa théorie dérive de la dialectique de Schleiermacher.

²⁴⁴ Aux yeux de l'auteur, l'entreprise de Bakhtine « n'a pas fait preuve d'une capacité descriptive notable » car « il n'a pas proposé de critères linguistiques pour la description des genres ». Ce à quoi, il ajoute : « Reprenant *in petto* bien des thèmes de l'idéalisme allemand, puisés notamment dans la dialectique de Schleiermacher, il n'a pas pu résoudre la contradiction entre le vœu d'une théorie des

La raison réside, à en juger par ses écrits, dans le fait que sa conception du texte - il va sans dire que lorsque l'on traite du genre, la notion de texte en est inséparable - relève, à notre sens, de la problématique logico-grammaticale malgré ses amples travaux en poétique.

Dans son étude philosophique « *Le problème du texte* »²⁴⁵, Bakhtine ne traite pas le texte du point de vue d'une seule discipline mais d'un point de vue éclectique :

« Notre étude se dira philosophique principalement pour des raisons négatives. En effet elle ne traite ni de linguistique, ni de philologie, ni de littérature, et ne relève d'aucune spécialisation. Quant aux raisons positives, les voici : notre étude se situe dans les sphères limitrophes, aux frontières de toutes les disciplines mentionnées, à leur jointure, à leur croisement. »²⁴⁶

Dans cette étude le texte est conçu comme un « *ensemble cohérent de signes* » qui reflète la pensée :

« Le texte (oral ou écrit) en tant que donné premier de toutes ces disciplines, et, plus généralement, de toute la pensée philosophique-humaniste (qui inclut la pensée religieuse et philosophique à sa source), le texte représente une réalité immédiate (de la pensée et de l'émotion), la seule qui soit susceptible d'engendrer ces disciplines et cette pensée. »²⁴⁷

De surcroît, l'auteur ne conçoit pas seulement le texte comme une représentation de la pensée mais aussi comme le « *reflet subjectif d'un monde objectif* »²⁴⁸, autrement dit, comme « *l'expression d'une conscience qui reflète quelque chose* »²⁴⁹. Et le problème de la compréhension du texte est réduit au reflet d'un reflet :

« Lorsque le texte devient objet de cognition, nous pouvons parler du reflet d'un reflet. La compréhension d'un texte, c'est précisément le juste reflet du reflet. À travers lui le reflet d'autrui, on va à l'objet reflété. »²⁵⁰

Cet attachement au reflet de la « chose » par le texte ne concerne pas pour cet auteur que le texte, l'énoncé - qu'il a tendance d'ailleurs à nommer « texte » - établit également un rapport à la chose :

« Le rapport à l'énoncé d'autrui ne peut pas être séparé ni du rapport à la chose (qui fait l'objet d'une discussion, d'un accord, d'une rencontre) ni du rapport au locuteur lui-même. »²⁵¹

genres, de tradition philologique, et les théories de la polyphonie et du dialogisme qui exploitent le thème moderniste de l'hétérogénéité, issu de la théorie romantique du roman. » F. Rastier, 2004a : 121.

²⁴⁵ Dont le titre de l'édition originale est : « Le problème du texte dans les domaines de la linguistique, de la philologie, des sciences humaines. Essai d'une analyse philosophique. »

²⁴⁶ M. Bakhtine, 1984 : 311.

²⁴⁷ *Ibid.*

²⁴⁸ *Ibid.* : 322.

²⁴⁹ *Ibid.*

²⁵⁰ *Ibid.*

Ce reflet de la « chose » par le texte et l'énoncé, d'une part, et sa vision représentationnelle du langage²⁵² nous renvoie à une conception du langage dominante en sciences du langage que François Rastier nomme « ontologique ». Cette conception ontologique est une des caractéristiques principales de la « problématique du signe » ou « problématique logico-grammaticale ».

L'ontologie étant la théorie de l'Être, et comme telle partie constituante de la métaphysique - qui est considérée, par Aristote, comme la « science de l'Être en tant qu'Être »²⁵³ -, a non seulement présidé, souligne François Rastier, « à la définition comme à la classification des signes » mais, en plus, elle « est présupposée par toute la tradition logico-grammaticale au fondement des sciences du langage. »²⁵⁴.

En concevant le texte comme un ensemble des signes qui reflètent un monde objectif - ce monde étant peuplé de choses - et qui, en outre, représentent la pensée, Bakhtine résume parfaitement une tradition ontologique qui remonte à Parménide, son fondateur²⁵⁵. Cet auteur s'inscrit ainsi dans deux formes de réalisme, l'un instauré par Parménide et l'autre fondé par Aristote.

Le premier appelé « réalisme ontologique », qui « fonde de ce qu'on appellera plus tard la métaphysique en unissant la pensée à l'Être »²⁵⁶, concerne la relation entre représentations mentales et choses représentées, autrement dit, la représentation des choses par des concepts. Dans ce postulat référentiel, qui « sous-tend l'ensemble de la tradition logico-grammaticale »²⁵⁷, la signification est conçue simplement comme une référence. Comme nous venons de le voir, Bakhtine n'a pas échappé à cette conception référentialiste de la signification.

²⁵¹ *Ibid* : 332.

²⁵² Présente aussi dans sa conception de la « proposition » : « Une proposition représente une pensée relativement achevée, directement rattachée à d'autres pensées du même locuteur, à l'intérieur du tout que constitue l'énoncé ; une fois sa proposition terminée, le locuteur fait une pause, avant de passer à la pensée qui fait suite à sa propre pensée, qui prolonge, complète, fonde la pensée précédente. » *Ibid* : 279.

²⁵³ F. Rastier, 2004b.

²⁵⁴ *Ibid*.

²⁵⁵ « Dès la création magistrale de l'Être par Parménide, la thèse réaliste, qui porte sur les contenus de pensée, se fonde ainsi sur la postulation de l'Être. Le principe parménidien admis, l'Être, qu'on le place dans les Idées ou dans les choses, demeure indépendant de la pensée et la connaissance peut être réputée objective, indépendante de tout point de vue particulier. » F. Rastier, 2007.

²⁵⁶ *Ibid*. Sur les deux formes de réalisme, nous suivons l'analyse de François Rastier présente dans son étude « Du réalisme au postulat référentiel » dont les références viennent d'être citées.

²⁵⁷ *Ibid*.

Le second appelé « réalisme logique », dont le fondateur affirmait « *que les représentations (pathemata) sont partout identiques* »²⁵⁸, établit la relation entre signes et représentations dans laquelle ce sont les signes qui représentent des concepts.

Dans ces deux formes de réalisme, bien qu'elles s'opposent depuis des siècles, non seulement « *le sens a toujours été rapporté à l'Être* »²⁵⁹ mais il est appréhendé comme « *une représentation, et le langage un instrument de représentation* »²⁶⁰.

Les observations de François Rastier ici exposées lui permettent de formuler la réflexion suivante à propos du réalisme :

« Par son fondement ontologique non questionné, le réalisme reste le plus important des postulats métaphysiques qui empêchent encore la linguistique d'affirmer son autonomie épistémologique et favorisent son démembrement entre les sciences de la cognition et les disciplines de la communication. »²⁶¹

Or, c'est précisément grâce aux questionnements du fondement ontologique de la linguistique que cet auteur propose, dans plusieurs de ses travaux depuis au moins une vingtaine d'années, l'étude des langues, des textes et des genres en partant d'une nouvelle épistémologie issue des acquis de la rhétorique²⁶² et de l'herméneutique.

Si les propositions de l'auteur, concernant une « *Sémantique des textes* », s'inscrivent dans un cadre épistémologique qui va à l'encontre d'une épistémologie dominante (logico-grammaticale), son projet intellectuel est d'une autre envergure. Ce projet, que l'auteur nomme « *sémiotique des cultures* », consiste en la restitution de « *l'unité des sciences humaines, et la réflexion sur le sémiotique en tant que domaine scientifique, plutôt que sur la sémiotique en tant que science* »²⁶³, mais aussi en la redéfinition de la spécificité des sciences humaines et sociales.

²⁵⁸ *Ibid.*

²⁵⁹ F. Rastier, 1997 : 144.

²⁶⁰ « Dans tous les cas, le langage est dépossédé du sens, qui lui devient extrinsèque, ou du moins il ne trouve de sens que dans un rapport à une « autre chose », physique ou idéale, à l'égard de laquelle il n'a qu'une fonction ancillaire. » *Ibid.*

²⁶¹ F. Rastier, 2007.

²⁶² La précision suivante est toutefois nécessaire : « Le retour du rhétorique n'est pas une résurrection de la rhétorique en tant que discipline ; l'empire rhétorique a été démembré, les conditions et le statut de la parole publique ont été irréversiblement bouleversés. En outre, les oublis intéressés se sont multipliés, et l'on a décrété la fin de la rhétorique pour mieux se partager ses dépouilles. Voici quelques exemples : Lakoff et Johnson ont triomphalement découvert voici vingt ans les catachrèses, alors que Ducrot réinventait les *topoi*. Les théoriciens du *blending*, Fauconnier et Turner, viennent de découvrir certaines formes de la *contaminatio*. Adam présente comme une nouveauté la théorie des séquences, qui reprend celle des figures non tropes, comme la description. » F. Rastier, 2001a : 133.

²⁶³ « En effet, l'omniprésence des signes rend pour ainsi dire impossible la constitution de la sémiotique comme discipline. » *Ibid.* : 282.

Cette sémiotique des cultures entretient, pour l'auteur, une vocation épistémologique qui est celle de :

« [...] fédérer les sciences de la culture autour des concepts de langage et d'interprétation, déplacer l'opposition métaphysique entre le sujet et l'objet en une distinction relative entre l'interprétation et le signe, restituer la complexité radicale des textes et autres performances sémiotiques, sans chercher à les unifier dans une totalité. Comme une totalité se définit par l'unité à soi, elle n'a pas véritablement de sens, puisque le sens est fait de différences irréductibles : la sémiotique des cultures se trouve donc devant la nécessité constitutive de rompre avec les ontologies, tant celle des sciences de la nature que celle des sciences logico-formelles.»²⁶⁴

L'auteur voit, dans le développement de ce projet, un enjeu pour les années à venir du fait que cette sémiotique des cultures serait la seule perspective qui puisse contrecarrer les programmes réductionnistes qui mettent en péril les sciences de la culture, comme par exemple, celui du computationnalisme issu des recherches cognitives.

La concrétisation de ce projet se traduit chez l'auteur dans le traitement du texte et de son interprétation inscrits dans une problématique rhétorique/herméneutique.

Nous avons, plus haut, abordé brièvement l'herméneutique, plus précisément celle de Schleiermacher. Nous allons, dans ce qui suit, expliciter les liens des travaux de François Rastier avec l'herméneutique considérée comme théorie de l'interprétation des textes.

L'herméneutique a été depuis sa création considérée comme un art qui s'occupait d'expliquer des textes fondateurs : littéraires, juridiques et religieux. L'auteur nous fait remarquer qu'elle n'a jamais eu d'autonomie en tant que discipline et qu'elle expliquait ses textes à partir de réflexions philosophiques, des préceptes et des règles d'interprétation obéissant ainsi à des objectifs éthiques et religieux :

« Des interprétations stoïciennes d'Homère à celles des premiers Pères de l'Eglise, c'est la conformité à la morale ou à la loi qui guide et justifie l'interprétation. Les méthodes de l'allégorèse extrêmement puissantes, servent l'affermissement du magistère dogmatique de l'Eglise. »²⁶⁵

Cette façon de procéder n'est plus de mise durant la Réforme, précise-t-il, grâce à l'introduction, par Flacius Illyricus, d'une méthode dans laquelle le sens littéral était redéfini et redécrit en tenant compte du contexte global du texte. Par ce geste, le texte fut l'objet d'une attention considérable étant donné que cette méthode permettait la création des critères descriptifs, propres à celui-ci, tout en le reconnaissant comme une

²⁶⁴ *Ibid* : 284.

²⁶⁵ F. Rastier, 1996b : 24.

totalité. Cette prise en compte de la totalité du texte a été remarquable dans la mesure où elle ne permettait pas de lectures partielles pratiquées, par exemple, par l'allégorisme.

Plus tard, au XVIII^e siècle Schleiermacher vient proposer les fondements d'une herméneutique théorique qui, comme il a été mentionné plus haut, tient compte de l'étude non seulement des textes écrits littéraires et religieux mais aussi des textes oraux relevant du quotidien comme la conversation. Il a par ailleurs, vers la fin de sa vie, dessiné une « *théorie transcendantale des conditions subjectives de l'interprétation* » en tentant ainsi « *d'unifier une science générale des textes et une philosophie transcendantale de la compréhension* »²⁶⁶.

Selon Rastier, les successeurs de Schleiermacher, tels que Dilthey et Heidegger, ont choisi une voie spéculative. Avec le premier, « *le paradigme du texte s'affaiblissait, et le sentiment vécu devenait l'origine et la fin de toute compréhension* »²⁶⁷. Pour ce qui est du second, « *l'ontologisation de l'herméneutique allait conduire à faire fi des contraintes philologiques, à délibérément « faire violence au texte », ouvrant la voie à l'antinomisme dérisoire des déconstructionnistes.* »²⁶⁸.

Cet ancrage ontologique de l'herméneutique et son involution spéculative amènent l'auteur à proposer sa désontologisation en tenant compte du projet d'une « *herméneutique matérielle* », dessiné auparavant par Peter Szondi. Repris de Schleiermacher ce terme se réfère, précise l'auteur, à une démarche ambitieuse de l'herméneutique critique de tradition philologique :

« La puissance d'une herméneutique critique n'a pas encore été mise à profit par les sciences du langage : il reste à unir, au sein d'une sémantique des textes, les acquis de la philologie et de la linguistique comparée, pour restituer aux sciences du langage leur statut de disciplines herméneutiques. »²⁶⁹

Les sciences, souligne-t-il, n'ont pas la possibilité de régler toute interprétation et doivent aussi être interprétées vu leur condition de formations culturelles. C'est dans ce sens-là qu'elles ont besoin d'une perspective herméneutique.

Il faudrait néanmoins distinguer, dans cette perspective herméneutique, les implications d'ordre épistémologique et gnoséologique. Concernant le premier ordre, il est question de ne pas diviser les sciences de l'esprit et les sciences de la nature. Pour ce qui est du second ordre, cette perspective permettrait de « *proposer des principes*

²⁶⁶ *Ibid* : 25.

²⁶⁷ *Ibid*.

²⁶⁸ *Ibid*.

²⁶⁹ F. Rastier, 2001a : 99.

communs pour récuser l'objectivisme, la réduction de la description scientifique à l'explication causale et l'ontologie spontanée du représentationnalisme. »²⁷⁰

Dans cet ordre d'idées, l'auteur ne va pas jusqu'à parler d'un « *paradigme* » herméneutique car il préférerait parler simplement de « *perspective* » herméneutique en faisant ressortir sa valeur critique :

« L'herméneutique n'est pas pour nous une doctrine métaphysique directrice, et nous acceptons cette hypothèse : « Le point de vue herméneutique serait [...] celui qui récuse par principe toute idée selon laquelle le sujet humain aborderait son réel à partir de structures filtrantes données, qu'elles soient logiques ou esthétiques. L'herméneutique serait l'antitranscendentalisme par excellence, la doctrine qui dit que toute forme du comportement cognitif de l'homme s'élabore toujours comme rectification interprétative d'elle-même » (Salanskis, 1997, p. 413). Cette ambition peut s'illustrer dans les sciences du langage. »²⁷¹

Le projet d'une herméneutique matérielle de Peter Szondi est donc pour François Rastier d'un intérêt indéniable dans la mesure où il comporte trois thèmes épistémologiques principaux sur lesquels sa « *Sémantique des textes* » est fondée :

« [...] le thème anti-dogmatique ou critique ; le thème anti-transcendental ou descriptif (empirique) ; le thème anti-ontologique ou sceptique. Ils répondent d'une part aux besoins d'une sémantique qui doit penser la diversité des textes, au sein d'une sémiotique des cultures : pour cela, il faut rompre avec le préjugé que le sens témoigne de l'être, et doit être jugé à l'aune métaphysique de la référence et de la vérité. »²⁷²

Pour l'auteur, l'herméneutique matérielle « *unifie l'herméneutique et la philologie dans une sémantique de l'interprétation.* »²⁷³. Cette unification est à l'origine d'une réflexion engagée sur l'unité des deux plans du langage, contenu et expression et c'est ceci qui justifie la dénomination d'herméneutique matérielle.

Bien que cette herméneutique ne soit pas une philosophie, elle requiert, aux yeux de l'auteur une « *épistémologie* », une « *méthodologie* » et une « *déontologie* » :

« L'épistémologie est celle des sciences de la culture. La *méthodologie* unit la critique philologique et le comparatisme linguistique. La *déontologie* est imposée par le caractère fondamentalement situé de l'activité interprétative [...] »²⁷⁴

²⁷⁰ *Ibid* : 100.

²⁷¹ *Ibid*.

²⁷² F. Rastier, 1997 : 122.

²⁷³ F. Rastier, 2001a : 101.

²⁷⁴ *Ibid*. En italiques par l'auteur. Nous attirons l'attention, concernant ces derniers propos, sur la précision suivante de l'auteur : « L'interprétation est située car elle prend place dans une pratique sociale, et obéit aux objectifs définis par cette pratique. Comme ils définissent à leur tour les éléments retenus comme pertinents, on doit abandonner l'idée d'une interprétation totalisante et définitive, car l'interprétation d'un texte change avec les motifs et les conditions de sa description. Chacune à leur manière, les herméneutiques juridique et religieuse ont posé sinon résolu ce problème. ».

La « *Sémantique des textes* », qui se situe par rapport à ces trois axes et qui précise les contraintes linguistiques sur l'interprétation, participe à l'unification des disciplines de la lettre et celles de l'esprit²⁷⁵. Par ce geste, elle contribue, selon son concepteur, à trois objectifs : le remembrement des sciences du langage et des disciplines du texte ; la réunification de l'herméneutique et de la philologie ; et le rétablissement de la dimension critique au sein de l'activité descriptive des sciences de la culture. Il s'agit d'un programme qui « *demande de reconnaître la dimension critique de la philologie, la dimension textuelle de la linguistique et la dimension linguistique de l'herméneutique.* »²⁷⁶

L'étude du *texte* se situe donc par rapport à ce cadre épistémologique qui vient rompre radicalement une conception abstraite, rigide et statique du texte et de la textualité, - mais aussi plus largement du sens - relevant de la problématique logico-grammaticale dominante.

Dans la « *Sémantique des textes* » de François Rastier, la conception du texte, provenant de la problématique rhétorique/herméneutique dans laquelle l'auteur se situe, est donc dégagée de l'ontologie des traditions philosophiques et herméneutiques²⁷⁷.

Le texte y est défini par l'auteur - non comme un objet théorique de la linguistique textuelle qui le conçoit comme une structure composée de séquences - mais comme « *une suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque.* »²⁷⁸. Alors que la définition limitée de la linguistique textuelle ne tient compte que des textes écrits, cette définition comprend non seulement les textes écrits et oraux mais aussi ceux représentés par d'autres codes conventionnels tel que le Morse.

Les trois caractéristiques fondamentales de cette définition doivent être comprises comme suit :

« (i) Le texte est attesté : il n'est pas une création théorique comme l'exemple de linguistique forgé par le linguiste. (ii) Il est produit dans une pratique sociale déterminée : c'est là un principe d'écologie. Bien que non suffisante, la connaissance (ou la restitution) de cette pratique est nécessaire, ne serait-ce que parce qu'elle assure

²⁷⁵ « Une sémantique des textes doit lier la « lettre » du texte, entendu au sens philologique et grammatical, avec son « esprit », c'est-à-dire les diverses interprétations qu'il contraint et suscite, et donc éviter deux attitudes unilatérales, que nous nommerons le « littéralisme » et le « spiritualisme ». » *Ibid* : 27.

²⁷⁶ *Ibid* : 102.

²⁷⁷ « [...] pour elles, un texte est tout d'abord un écrit ; sa lettre fixée, il fait référence, pour la philologie ; il fait autorité, pour l'herméneutique juridique ; il fait la loi, pour l'herméneutique religieuse. » *Ibid* : 14.

²⁷⁸ *Ibid* : 21.

la délimitation du texte. (iii) Il est fixé sur un support : c'est la condition de son étude critique, supposant débat des conjectures. Cette condition empirique rompt avec le privilège exclusif de l'écrit et rappelle que la substance de l'expression n'est pas définitoire du texte. »²⁷⁹

Le fait que le texte soit défini comme une unité empirique ne suppose pas, souligne l'auteur, la fixité de sa signification, l'intention de son auteur, ses références ostensives, ni enfin l'interprétation de ses destinataires. Car c'est la description linguistique qui se charge de caractériser ces quatre éléments.

Contrairement aux grammaires de texte et à la linguistique textuelle qui présupposaient des universaux textuels dont certains détermineraient la textualité, les propositions théoriques de l'auteur ne postulent pas d'universaux textuels. Pour lui, « *s'il existe des règles de bonne formation, elles restent relatives aux genres, non à la textualité. Les universaux en la matière ne sont que des « essences nominales », en d'autres termes des concepts qui paraissent utiles pour décrire les discours, les genres et les textes.* »²⁸⁰

Remarquons d'emblée, dans ces propos, l'importance qu'il attribue aux genres. A ses yeux, ce sont les genres qui régissent les textes qui, d'ailleurs ne se limitent pas à des suites linguistiques d'une longueur considérable puisqu'ils peuvent être composés d'une phrase, d'un mot ou d'une énumération.

Dans la problématique rhétorique/herméneutique la compréhension d'un texte s'explique par l'interprétation car la compréhension au sens fort suppose, selon lui, un sujet psychologique et philosophique. C'est pour cela que dans cette problématique, cette question de la compréhension est laissée à la philosophie et à la psychologie.

Par ailleurs, c'est l'herméneutique philosophique qui se charge de traiter le problème du temps vécu, celui de la subjectivité et celui du sens du vécu - qui n'est pas à confondre avec celui des textes -, dont la problématique rhétorique/herméneutique est déliée.

Ainsi, dans cette problématique le sens des textes n'est pas rapporté au sens du vécu. Il n'est pas non plus immanent au texte mais à ses pratiques d'interprétation effectuées par un interprète :

« On doit reconnaître que le sens n'est ni dans l'objet (texte), ni dans le sujet (interprète), mais « dans » leur couplage, au sein d'une pratique sociale. Pour

²⁷⁹ *Ibid* : 22.

²⁸⁰ *Ibid*.

l'interprète comme pour l'énonciateur s'imposent deux contraintes *in praesentia*, la situation et le contexte, et deux contraintes *in absentia*, le genre et l'intertexte. »²⁸¹

Par cette affirmation, l'auteur souligne la dimension historique du texte, de sa situation et de la pratique dont il relève. Par ailleurs, il n'admet pas que le sens soit une représentation ni que le langage soit un instrument. Il récuse ainsi toute ontologie :

« Que l'Être soit ou non une doxa qui ne veuille pas s'avouer pour telle, convenons que l'Être n'est pas le domaine du sens – et c'est pourquoi le langage ne peut rien en dire. »²⁸²

Revenons à la question de l'interprétation. Elle est définie comme un *parcours* :

« Toute interprétation consiste en un parcours : ainsi, pour passer d'un mot interprété à son voisin qui ne l'est pas encore, il faut propager par présomption des traits déjà actualisés, et/ou faire détour par des interprétants relevant de la doxa (dont les topoï, qui sont des axiomes normatifs) ou d'autres textes connus dans le corpus. »²⁸³

Lorsque l'on effectue des parcours interprétatifs François Rastier recommande de distinguer une interprétation « inintéressante » d'une interprétation « intéressante ».

Une interprétation inintéressante ne tient compte que des passages du texte en ignorant le contexte, la textualité et l'intertextualité ; elle donne priorité donc au local et ne voit le global que comme son extension ; elle ne tient pas compte des autres textes lors de la caractérisation du texte ; en outre, elle procède à un parcours en ayant des préconceptions dans le but de prouver une thèse ou une théorie.

Une interprétation intéressante tient compte, en revanche, de quatre types de contraintes que nous transcrivons ici :

« *Contraintes critiques*. – Sa méthodologie est explicite. Elle satisfait aux impératifs philologiques touchant non seulement la langue, mais l'histoire. Elle s'adapte aux conventions du genre textuel. *Contraintes herméneutiques*. – Elle observe ou construit dans le texte quelque chose d'encore inaperçu, et qui ne pourra être négligé par la suite : elle enrichit les parcours interprétatifs, voire en trace un qui reste exemplaire. Elle ménage enfin la place de ce qu'elle n'a pas vu. *Contraintes historiques*. – Elle récuse ou intègre d'autres lectures. Elle donne source à d'autres interprétations : elle entre dans l'histoire du texte, en rupture souvent avec cette histoire, mais inaugure en son sein une lignée interprétative. Elle conduit même à modifier l'interprétation d'autres textes. *Contraintes éthiques*. – Elle engage son auteur, qui doit assumer une déontologie. Elle ne se prétend pas la seule possible, ni la meilleure, la plus économique ou la plus exhaustive. Elle transforme enfin le simple besoin de comprendre en désir d'interpréter. »²⁸⁴

²⁸¹ *Ibid* : 125.

²⁸² *Ibid* : 131.

²⁸³ *Ibid* : 118.

²⁸⁴ *Ibid* : 128. En italiques par l'auteur.

Comme nous pouvons le voir, dans la problématique rhétorique/herméneutique le *genre* fait partie intégrante des contraintes participant au processus interprétatif. Il s'y trouve au même niveau de ces contraintes et prend la même valeur qu'elles.

Alors que dans la problématique logico-grammaticale, le *genre* ne joue qu'un rôle secondaire du fait qu'il est abordé, par l'analyse du discours, d'un point de vue « externe » par rapport au texte²⁸⁵, dans cette problématique le *genre* occupe une place primordiale à cause du rôle indéniable qu'il joue dans l'interprétation d'un texte :

« [...] le genre instaure un contrat interprétatif, si bien que les régimes d'identification et de construction des tropes diffèrent avec les genres. Par exemple, dans le genre merveilleux, on ne trouve guère de métaphores, ou du moins le régime métaphorique est « allégé » : en effet dans les mondes qu'ils construisent, tout devient pour ainsi dire littéral, et par exemple, dans le conte, des Bottes de sept lieues n'ont rien d'hyperbolique et permettent de franchir littéralement cette respectable et désuète distance. »²⁸⁶

Le rôle du *genre* ne se limite pas à l'interprétation mais aussi à la production d'un texte car, par ses normes, il la régit :

« Tout texte en effet relève d'un genre, et par là d'un discours (juridique, pédagogique, etc.) qui reflète par ses normes l'incidence de la pratique sociale où il prend place. Même la violation des normes grammaticales, telles qu'elles sont édictées par les linguistes, dépend des normes du genre et du discours considéré. »²⁸⁷

Mais cette influence du genre ne pourrait pas se limiter à la production et à l'interprétation d'un texte car elle est également présente dans des aspects de la langue tels que la morphosyntaxe et la phonétique :

« On ne saurait négliger par exemple que même la morphosyntaxe varie selon les genres et les discours. Joëlle Tamine a montré ainsi que l'apposition prend un déterminant ou non selon qu'elle se trouve dans le roman ou dans le journal, [...] (1976, p. 139). Même la phonétique varie avec les genres, comme le montre l'étude des genres câlins, connus pour leurs fricatives et leurs voyelles antérieures. »²⁸⁸

C'est précisément cette fonction considérable du genre qui justifie le projet de François Rastier, d'une « *poétique généralisée* », qui aurait comme objet d'étude non seulement les genres littéraires mais aussi les genres non littéraires.

Le *genre*, en tant qu'objet d'étude, se justifie au départ par un constat : « *l'humanité est caractérisée par la spécification des pratiques et la division corrélatrice du travail.* »²⁸⁹. Ces pratiques, de caractère naturellement social, se divisent en

²⁸⁵ L'étude du genre se réduisant, comme nous l'avons vu, à une typologie.

²⁸⁶ *Ibid* : 162.

²⁸⁷ *Ibid* : 143-144.

²⁸⁸ *Ibid* : 31.

²⁸⁹ *Ibid* : 228.

domaines sémantiques articulés par des discours²⁹⁰ et du fait qu'il n'y a pas de pratique générale non spécialisée, souligne l'auteur, la normativité est sous l'emprise du concept de « *langue générale* ».

Etant donné que les échanges linguistiques apparemment les moins prémédités, telle la conversation chez le coiffeur, prennent place et sont codifiés par les pratiques sociales, ils sont du ressort d'un discours et d'un genre :

« Toute interaction tend en effet à se normer, et les échanges interpersonnels qui nous paraissent spontanés relèvent de règles du jeu interpersonnel et du contrat social. Aussi, la conversation, par exemple, ne constitue pas un genre ni un discours – malgré une opinion ordinaire en analyse conversationnelle : de l'entretien d'embauche à la conversation de cantine, nous disposons tous de dizaines de genres conversationnels spécifiques, liés à des pratiques différentes. »²⁹¹

Du fait que les pratiques sociales sont divisées en activités spécifiques, un système de genres - lequel est sujet à des transformations - établit une correspondance avec elles. Les genres sont toutefois spécifiques aux discours qui sont susceptibles de s'influencer mutuellement. Mais cela n'empêche pas que chaque système générique ne soit autonome et qu'il évolue conformément à ses propres lois.

Outre leur rôle dans la production et l'interprétation des textes, les genres sont également médiateurs :

« Doublement médiateur, le genre assure non seulement le lien entre le texte et le discours, mais aussi entre le texte et la situation, tels qu'ils sont unis dans une pratique. Le rapport entre la pratique et le genre détermine celui qui s'établit entre l'action en cours et le texte écrit ou oral qui l'accompagne. »²⁹²

Leur étude doit, estime l'auteur, devenir une tâche primordiale, sinon prioritaire, pour la linguistique « *dans la mesure où le lexique, la syntaxe, pour une bonne part, et l'ensemble des structures textuelles sont contraintes par les genres* »²⁹³. Cette discipline devrait, par ailleurs, permettre l'articulation entre les connaissances sur la structure de la langue et les observations sur la structure des textes, compte tenu du fait que les textes sont régis par des normes et non par des règles.

Ainsi la linguistique, en tenant compte de deux perspectives méthodologiques, à savoir, une perspective comparatiste et une historique, deviendrait une « *linguistique*

²⁹⁰ Le terme *discours* doit être entendu ici comme : « types d'usages linguistiques codifiés qui correspondent à des pratiques sociales différenciées et articulent des domaines sémantiques propres : on distingue ainsi le discours politique, le discours scientifique, etc. » *Ibid* : 227.

²⁹¹ *Ibid* : 228.

²⁹² *Ibid* : 229.

²⁹³ *Ibid* : 230.

des genres » où seraient également articulées la linguistique de la langue et la linguistique de la parole grâce à l'étude des genres, des textes et des normes.

Les genres sont donc considérés comme un « *niveau d'analyse fondamental* ». Cette affirmation trouve sa justification dans les cinq thèses suivantes :

« (i) Tout texte est donné dans un genre, et perçu à travers lui : aussi la langue est-elle actualisée dans des genres, [...]. (ii) Le genre l'emporte sur les autres régularités linguistiques. C'est même *le discours, voire le genre qui détermine la langue* [...]. (iii) Corrélativement, les normes de discours et de genre permettent la traduction [...]. (iv) Les régularités de genre l'emportent sur les régularités idiolectales ou stylistiques. (v) Le genre reste le niveau stratégique d'organisation où se définissent trois modes fondamentaux de la textualité. Le mode *génétique* détermine ou du moins contraint la production du texte ; ce mode est lui-même contraint par la situation et la pratique. Le mode *mimétique* rend compte de son régime d'impression référentielle (cf. l'auteur, 1992 b). Enfin, le mode *herméneutique* régit les parcours d'interprétation. »²⁹⁴

Les thèses (i), (ii) et (v), notamment, résument ce qui vient d'être exposé à propos de cette notion.

Dans la « *poétique généralisée* » ou linguistique des genres la conception du *genre* en tant que « *lignée de réécritures* », relevant de la problématique/herméneutique, ne se confond pas avec celles de « *classe* » et de « *type* » issues de la problématique contraire.

Dans la première conception du genre, le texte est conçu comme une « *génération* » dans une lignée de réécritures. Les différences qui s'établissent dans le rapport qui a lieu entre les textes et leurs genres, ainsi que dans le statut des genres, tiennent aux discours. Ainsi, « *dans les discours normatifs, les textes sont produits et interprétés sur le mode de la permanence, comme des occurrences de leur type ; dans les discours normés, mais non normatifs, ils sont produits et interprétés comme des transformations de leurs sources.* »²⁹⁵

Dans la deuxième conception du genre, d'ascendance logico-grammaticale, comme « *classe* », le problème auquel il faut faire face est celui des taxonomies qui entraînent des variabilités de critères. Ces critères sont normalement multipliés et par conséquent affaiblis ce qui empêche leur hiérarchisation.

²⁹⁴ *Ibid* : 231-234. En italiques par l'auteur.

²⁹⁵ *Ibid* : 252.

Et dans la dernière conception de genre comme « *type* », le rapport entre type et occurrences doit être caractérisé. Les types de textes ne sont cependant que des modèles hypothétiques et leurs occurrences ne comportent pas vraiment les indications de leur type.

Pour la conception du *genre* appartenant à la problématique rhétorique/herméneutique, il s'agit de créer et hiérarchiser des critères descriptifs dans le but d'analyser leurs interactions. Les genres étant définis par un faisceau de critères, la cohésion de ce faisceau joue un rôle déterminant car elle structure la textualité, aussi bien au plan du signifié qu'au plan du signifiant.

Dans cette problématique, par ailleurs, la description des changements historiques du faisceau permet de retracer l'évolution du genre de texte. En revanche, les « types de textes », qui ne sont fondés que sur un critère, ne peuvent pas être décrits du point de vue diachronique du fait qu'ils ne tiennent pas compte des évolutions.

En outre, la poétique généralisée ne conçoit pas l'existence de genres transdiscursifs puisqu'il suffit du contact que les genres ont avec d'autres genres, dans d'autres contextes, pour les modifier :

« [...] un proverbe par exemple n'a pas le même sens dans un discours ludique ou dans un discours juridique ; la lettre commerciale n'a presque rien de commun avec la lettre personnelle du discours privé, car la corrélation entre contenu et expression demeure critique pour définir le genre. »²⁹⁶

Le projet d'une typologie transdiscursive ne fait donc pas partie de la poétique généralisée :

« [...] par exemple, un texte technique ne peut être assimilé à un texte scientifique ; et même dans des discours aussi proches que les discours scientifiques, les genres ne sont pas exactement comparables, car chaque discipline a ses traditions et ses normes. »²⁹⁷

Une typologie des genres serait, aux yeux de François Rastier, cependant nécessaire dans la mesure où celle-ci permettrait une typologie des textes. Pour la poétique, un genre ne peut pas être qu'un type parmi d'autres car les critères typologiques, proposés par la linguistique de corpus, ne sont efficaces que grâce à la prise en compte de la différence des genres. En outre, il n'a pas été possible jusqu'à

²⁹⁶ *Ibid* : 253.

²⁹⁷ *Ibid*.

présent, précise l'auteur, de produire des faisceaux de critères stables et cohérents qui ne tiennent pas compte des genres et des discours, ni qui ne comportent une pertinence théorique et pratique. C'est pour cela qu'une théorie des genres est nécessaire à la typologie des textes.

Il y a trois arguments qui justifient la classification des textes en partant du genre reconnu comme niveau de base. Premièrement, il n'existe pas de genres qui revêtent une grande importance par rapport à d'autres puisque ce sont les discours et les pratiques qui regroupent leurs critères. Deuxièmement, les éléments constitutifs des genres impliquent eux-mêmes les genres. Enfin, des restrictions concernant soit le plan de l'expression, soit celui du contenu, définissent les sous-genres comme c'est le cas, par exemple, dans le roman policier.

Nous venons de présenter les principaux éléments que propose François Rastier et qui sont constitutifs d'une théorie des genres.

Dans la partie suivante, nous procéderons à une discussion dans laquelle seront exposés différents points de vue par rapport à la notion dont il est question ici.

2.2. Discussion sur la notion de *genre*

2.2.1. En linguistique textuelle

Nous avons, dans le chapitre précédent, exposé la conception de la notion de *genre* chez deux auteurs qui représentent, à l'heure actuelle, en France ces deux disciplines dont les présupposés épistémologiques relèvent, dans la totalité pour l'une et en partie pour l'autre, d'une problématique logico-grammaticale : la linguistique textuelle et l'analyse du discours.

Nous avons montré que si ces auteurs n'ont pas développé de théorie des genres dans leur discipline respective, en revanche ils ont intégré la notion à leurs travaux et à leurs analyses en faisant quelques propositions²⁹⁸.

En ce qui concerne Jean-Michel Adam, l'intégration de la notion de *genre* a eu lieu - surtout à partir de la fin des années quatre-vingt-dix - grâce à l'influence des travaux d'auteurs tels que Mikhaïl Bakhtine, Jean-Paul Bronckart et François Rastier, principalement. Bien qu'au départ l'auteur ait intégré cette notion dans ses travaux et

²⁹⁸ Nous y ferons appel au cours du développement de cette partie.

reconnu son importance, elle ne commence à devenir objet d'étude pour lui que récemment car il considèrerait que c'était à l'analyse du discours de s'en occuper. La linguistique textuelle, étant pour lui un sous-domaine de l'analyse du discours, elle n'aurait donc à traiter que de la structure interne des textes.

Ainsi, le *genre* n'est pas ignoré dans les dernières analyses de l'auteur. Il en tient compte en partant de trois hypothèses qu'il a formulées - comme nous l'avons vu - en s'inspirant principalement de Bakhtine et que nous ne répéterons pas ici si ce n'est que pour les commenter.

Dans le développement de sa première hypothèse, Adam reprend la thèse de Bakhtine sur les genres premiers et les genres seconds²⁹⁹. Ces derniers - se présentant surtout à l'écrit - proviendraient des genres premiers qui se seraient constitués dans l'échange verbal spontané et seraient donc principalement oraux. Les genres seconds - étant plus complexes et évolués - non seulement assimileraient et transformeraient les genres premiers mais aussi ils perdraient le rapport immédiat au réel que ces derniers auraient.

Adam fait donc sienne cette thèse sur l'origine des genres seconds. Les exemples suivants que fournit l'auteur, en se référant à l'impossibilité de procéder à une typologie de genres, sont parlants :

« [...] une « forme simple » (Jolles 1972) ou un « genre primaire » (Bakhtine 1984) comme la devinette orale a progressivement donné naissance à un genre médiatique de programme de divertissement de la radio puis de la télévision [...]. Le genre populaire de la devinette, comme question avec réponse cachée aboutissant à une récompense ou à une punition, qui plonge dans la nuit des traditions mythiques et religieuses, a son pendant cultivé scolaire et universitaire dans le genre discursif de l'épreuve d'examen (reçu/collé, admission/rejet). »³⁰⁰

L'auteur verrait donc l'origine du genre second « épreuve d'examen » dans le genre premier « devinette ». Ce rapprochement n'est pas, à notre sens, pertinent dans la mesure où ces deux genres relèvent de deux pratiques sociales tout à fait différentes et par la suite de deux discours distincts : le premier du discours universitaire et le second du discours médiatique.

En examinant la thèse en question de Bakhtine, François Rastier formule des éléments de réflexion qui la contestent, selon nous, de façon probante :

« (i) Pourquoi d'hypothétiques genres « premiers » auraient-ils une précellence, pourquoi leur antériorité historique supposée leur conférerait-elle une portée

²⁹⁹ Nous en avons parlé dans le chapitre précédent.

³⁰⁰ J.-M. Adam, 1999 : 88-89.

étimologique ? On peut douter que la théorie des genres premiers donne accès à celle des genres seconds. (ii) Si l'on tient compte des descriptions ethnologiques et ethnométhodologiques, rien ne permet de penser que l'échange oral, jugé « simple » et « spontané », ne soit pas toujours déjà ritualisé. La spontanéité reste un thème édénique. (iii) Les genres écrits ne sont pas dérivés des genres oraux : qu'en serait-il du billet d'avion, de la feuille de sécurité sociale, etc. ? (iv) L'oral n'a pas un meilleur rapport au réel que l'écrit – à moins que l'on ne confonde le réel et la situation, et qu'on ne limite la situation au *hic et nunc*, comme l'a toujours fait le positivisme. »³⁰¹

Cette thèse de Bakhtine montre encore une fois, par la référence que Jean-Michel Adam en fait, son inscription - d'une façon ou d'une autre - dans les présupposés de la problématique logico-grammaticale.

Dans ses analyses comme dans ses hypothèses sur le genre, J.-M. Adam affirme, d'une part, qu'un genre « *n'est jamais qu'un prototype et qu'un texte singulier ne relève guère que plus ou moins d'un genre* »³⁰² ; et d'autre part, qu'un texte « *est rarement monotypique* »³⁰³ et relèverait donc de plusieurs genres.

L'auteur illustre ces affirmations avec le célèbre texte d'Emile Zola « J'accuse ! », publié dans le journal *L'Aurore*, le 13 janvier 1898 :

« **Le genre choisi** est doublement mixte : il s'agit d'abord d'une lettre ouverte et d'un article journalistique d'opinion. Mais il s'agit également d'un texte qui adopte toutes les caractéristiques du genre rhétorique judiciaire (accuser/défendre) et du genre épictique (il fait successivement la louange du président Félix Faure et le blâme de la plupart des acteurs de l'affaire). [...] La combinaison générique permet à « J'accuse ! » de prendre la forme d'un texte adressé au plus haut magistrat de l'Etat, de s'inscrire dans un quotidien qui augmente la prise en charge des propos en l'élargissant de l'auteur lui-même à la rédaction de *L'Aurore*. Enfin, la rhétorique judiciaire permet de monter en avant l'acte illégal d'accusation que Zola entreprend [...] »³⁰⁴

François Rastier, qui considère qu'un texte ne relève pas de plusieurs genres, pose l'objection suivante par rapport à cet exemple :

« De fait, les critères qui permettraient différents classements n'ont pas le même poids : qu'une lettre ouverte paraisse dans un journal, rien de plus ordinaire ; qu'elle lance un défi judiciaire, cela fait également partie des ressources du genre. Ainsi, la caractérisation correcte du genre permet d'ordonner l'ensemble de caractères spécifiques du texte, même et surtout s'il en transgresse les normes. »³⁰⁵

Mais comment caractériser correctement un genre ? Comment le repérer sans se tromper ? Pour l'auteur, la réponse se trouve dans le rôle des discours. Selon lui, les discours différencient parfaitement leurs genres :

³⁰¹ F. Rastier, 2001a : 260. En italiques par l'auteur.

³⁰² J.-M. Adam, 1999 : 90.

³⁰³ *Ibid* : 37.

³⁰⁴ *Ibid*. En gras et en italiques par l'auteur.

³⁰⁵ F. Rastier, 2001a : 263.

« [...] par exemple, dans le discours juridique, on ne peut confondre le réquisitoire et la plaidoirie, l'arrêté et le texte de loi ; dans le discours technique, aucune ambiguïté entre la notice d'utilisation et le bon de garantie, etc. Le discours littéraire occidental a certes récemment brouillé certaines frontières entre ses propres genres, mais cela ne fait point d'obstacle au programme d'une poétique généralisée. »³⁰⁶

Si l'on revient aux travaux de J.-M. Adam, nous avons souligné dans le chapitre précédent que l'un des traits les plus caractéristiques de sa théorie était la notion d'hétérogénéité textuelle, cette hétérogénéité se rapportant aux séquences. Tout texte relevant peu ou prou d'un genre contiendrait un nombre indéterminé de séquences qui seraient, parmi les cinq théorisées par l'auteur, soit les mêmes soit la combinaison des cinq.

Nous avons montré que cette conception de l'hétérogénéité était issue des travaux de Bakhtine. L'hétérogénéité étant devenue un postulat de la linguistique textuelle, précise François Rastier, « *demeure cependant romantique au sens fort du terme, car il ne convient qu'au genre éponyme du romantisme, le roman.* »³⁰⁷. La théorie bakhtinienne, poursuit l'auteur, « *a prolongé l'influence de ce postulat, tout en masquant sa provenance, pour d'évidentes raisons de fierté nationale et de bienséance politique.* »³⁰⁸.

L'hétérogénéité textuelle de Bakhtine qu'Adam adopte est contestée par Rastier avec l'argument suivant :

« Hors des pratiques ludiques ou littéraires, les genres composites restent d'ailleurs bien rares, car la plupart des textes obéissent à des normes explicites : rapports d'activité, ordres de mission, sans parler des chèques et des billets à ordre. Que serait l'hétérogénéité de la notice de montage ? »³⁰⁹

L'auteur convient cependant qu'une certaine « hétérogénéité » est possible :

« [...] s'il s'agit d'inégalités qualitatives entre sections d'un texte, la thèse est triviale mais vraie ; s'il s'agit de provenances diverses, c'est faux pour la plupart des discours, mais trivial pour les discours littéraire, où tout texte en réécrit d'autres. »³¹⁰

Dans le même ordre d'idées cet auteur poursuit ses objections concernant la théorie séquentielle de J.-M. Adam. Le terme visé cette fois-ci est celui de « *séquence* ».

Nous avons retracé, *supra*, l'origine de ce terme dans les travaux de l'auteur et montré que ce terme a vu le jour grâce aux influences de deux auteurs appartenant à des

³⁰⁶ *Ibid.*

³⁰⁷ *Ibid.*

³⁰⁸ *Ibid* : 264.

³⁰⁹ *Ibid.*

³¹⁰ *Ibid.*

disciplines divergentes : Bakhtine (poétique) et Van Dijk (grammaire du texte). François Rastier suppose, pour sa part, que la théorie séquentielle d'Adam aurait été une reprise de la théorie des figures non tropes, développée par la rhétorique :

« Avant d'être restreinte à quelques tropes, la rhétorique définissait des unités du palier de la période ou du paragraphe comme des figures non tropes, par exemple la description ou le dialogue. La théorie des figures non tropes a été revivifiée implicitement en linguistique, ces figures étant appelées des *séquences*. »³¹¹

Par ailleurs, nous convenons avec l'auteur que la théorie séquentielle réduit le texte à une combinaison séquentielle et donc à un principe logico-grammatical. Nous ne le suivons cependant pas lorsqu'il soutient que J.-M. Adam « appelle *types de texte* les séquences »³¹² car cet auteur est très clair sur ce point :

« J'ai consacré plusieurs articles, entre 1987 et 1992, et un livre (1992) à tenter d'expliquer pourquoi il est, à mon sens, profondément erroné de parler de « types de textes ». L'unité « texte » est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité. C'est pour cette raison que j'ai, à la différence de la plupart de mes prédécesseurs anglo-saxons, proposé de situer les faits de régularité dits « récit », « description », « argumentation », « explication » et « dialogue » à un niveau moins élevé dans la complexité compositionnelle, niveau que j'ai proposé d'appeler *séquentiel*. »³¹³

Nous ne le suivons pas non plus complètement lorsqu'il ajoute que l'auteur définit les genres comme « *des types de successions de séquences* »³¹⁴.

Adam a certes, dans les années quatre-vingts, non seulement fait le rapprochement entre les « genres du discours » de Bakhtine et les « types de séquences textuelles » mais aussi il a transposé cette notion du linguiste russe du champ sociolinguistique au champ de la linguistique textuelle.

Mais à partir de son ouvrage de 1999, lors de l'évolution théorique et méthodologique de ses propositions, il ne fait plus le rapprochement en question car ayant délimité les champs d'étude du *texte* et du *genre* - l'un à celui de la linguistique textuelle et l'autre à celui de l'analyse du discours-, ce dernier est conçu principalement comme une notion utile dans les analyses textuelles.

Concernant le rôle des séquences, nous reconnaissons, après François Rastier qu'il n'est pas premier ni définitoire comme le conçoit la théorie séquentielle :

³¹¹ *Ibid.*

³¹² *Ibid* : 265.

³¹³ J.-M. Adam, 1999 : 82.

³¹⁴ F. Rastier, 2001a : 265.

« [...] la notion de séquence ne peut définir celle de genre mais la complète à un palier d'analyse inférieur ; mieux *le genre détermine les séquences*, et non l'inverse : c'est là un effet ordinaire du principe que le local détermine le global³¹⁵. Aussi, l'on ne peut tabler sur une compositionnalité générique : un genre n'est pas défini par ses séquences, au sens où il se réduirait simplement à un effet de leurs combinaisons.»³¹⁶

Avec ces propos l'auteur n'en récusé pas l'étude : tout au contraire, il estime qu'une linguistique de textes se doit de décrire les séquences qu'il nomme, d'ailleurs, «*configurations*» - sorte de figures non tropes de la rhétorique - aux niveaux mésosémantique et macrosyntaxique.

Nous avons, dans le chapitre précédent présenté une étude récente de Jean-Michel Adam et Ute Heidmann intitulé : «*Des genres à la généricité*» : les concepts de «*généricité*» et de «*effet de généricité*» sont introduits afin de mettre en évidence la complexité de la mise en discours et de la lecture-interprétation en les plaçant dans une problématique, que les auteurs qualifient de dynamique.

Dans cette problématique les auteurs préfèrent la notion de «*généricité*» à celle de «*genre*» car elle serait une nécessité «*socio-cognitive*» qui rattacherait tout texte à l'interdiscours d'une formation sociale. Ils ne procèdent donc pas à une caractérisation mais à la mise en évidence d'un processus se rapportant aux orientations génériques des textes. Leur analyse se fonde en tenant compte des trois plans du texte : sa production, sa réception-interprétation et son édition. La prise en compte de ces trois éléments les amène à reconfigurer leur définition du texte. Si dans la conception abstraite du texte et de la textualité de J.-M. Adam, la notion de *genre* ne joue pas de rôle transcendant, dans cette étude le texte est défini par rapport aux trois éléments reliés qui le composent et interagissent de façon permanente : la textualité, la transtextualité et la généricité.

L'intégration de la «*généricité*» dans leur définition du *texte* entraîne des effets notamment dans la conception de textualité. Les auteurs reformulent donc les propositions antérieures de J.-M. Adam en ajoutant trois niveaux aux trois déjà présents dans la composition de la textualité : niveau sémantique, niveau stylistique et niveau matériel du média. Ce qui est surtout à remarquer dans la reformulation de leurs propositions est la reconnaissance de la part des auteurs de l'incidence des *genres* sur ces niveaux :

« Au **niveau sémantique**, outre les bases thématiques et les configurations des motifs, le régime d'interprétation des énoncés est soit vériconditionnel (et factuel), soit

³¹⁵ Suivant Schleiermacher et selon le contenu de cette citation, nous devrions plutôt lire ici : « le global détermine le local ».

³¹⁶ F. Rastier, 2001a : 265.

fictionnel et il dépend entièrement des genres considérés. Au **niveau énonciatif**, outre le statut des (co)énonciateurs, leur degré d'implication et de prise en charge des énoncés, la cohérence polyphonique liée à la succession des points de vue sont en grande partie sous l'influence directe du (des) genre(s) au(x)quel(s) le texte est rapporté. Au **niveau argumentativo-pragmatique**, les buts, sous-buts et intentions communicatives des énoncés successifs ainsi que d'un texte entier se marquent dans des valeurs illocutoires qui sont inséparables du cadre imposé par les choix génériques. Le **niveau « stylistique »** et phraséologique (texture micro-linguistique) est en étroite relation avec les genres. [...]. Le **niveau compositionnel** – c'est-à-dire pour nous les plans de textes, les agencements de séquences (descriptives, narratives, argumentatives, explicatives ou dialogales), le rapport entre texte et image dans certaines formes textuelles pluri-sémiotique - est très largement affecté par la généricité. Il faut encore ajouter le **niveau matériel du média** (média-support, longueur, mise en page et mise en forme typographique) qui a été longtemps négligé alors qu'il joue un rôle important, impliqué dans la généricité. »³¹⁷

Sur les six niveaux de textualité qu'ils distinguent, les auteurs attribuent cette incidence des *genres* à Bakhtine³¹⁸ en faisant référence à cette citation :

« L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le *tout* que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. (Bakhtine 1984 : 265) »³¹⁹

Bien que dans cette citation il n'y ait aucune occurrence du terme *genre*, nous pourrions considérer que le terme *énoncé* peut se substituer à celui de genre si l'on tient compte que Bakhtine définit les genres comme des « types relativement stables d'énoncés ». En supposant que nous lisions « genre » au lieu d'« énoncé »³²⁰, nous ne trouvons nulle part ce que justifierait l'affirmation des auteurs concernant l'impact des genres sur les plans de la textualité. En parlant de trois composantes de l'énoncé - à savoir son contenu, son style et sa composition - et non du « genre », le linguiste russe souligne certes l'importance du rôle de l'énoncé dans les domaines de l'activité humaine, mais il n'en relève en aucun cas « l'impact », pour reprendre le terme des auteurs, sur les plans de la textualisation comme ils le prétendent.

Le recours à Bakhtine a pour finalité, à notre sens, de ne pas vouloir admettre et reconnaître que François Rastier, qui n'a cessé de parler du rôle des genres au moins

³¹⁷ J.-M. Adam, U. Heidmann, *op. cit.* : 70-71. En gras par les auteurs.

³¹⁸ « La citation suivante de Bakhtine souligne bien l'importance de l'interdiscours et l'impact de genres sur les différents niveaux micro-linguistiques ou plans de la textualisation [...] ». *Ibid.* : 70.

³¹⁹ *Ibid.* En italiques par les auteurs.

³²⁰ Comme vraisemblablement les auteurs le font.

depuis l'apparition de son ouvrage *Sens et textualité* en 1989, est à l'origine de cette réflexion qu'ils attribuent à Bakhtine.

Bien que dans les références de leur article, l'auteur ne soit pas mentionné, il nous paraît difficile de penser qu'ils ne connaissent pas abondamment ses travaux : Jean Michel Adam notamment le citait surtout dans ses publications des années quatre-vingt-dix³²¹.

Dans les propositions des auteurs concernant les niveaux de textualité, nous reconnaissons celles de François Rastier surtout dans le niveau sémantique et le niveau énonciatif où les auteurs soulignent l'incidence des genres sur l'interprétation dans le premier et sur leur influence sur le choix énonciatif dans le second. L'auteur a maintes fois insisté dans l'ensemble de ses travaux, comme nous venons de le voir *supra*, sur le rôle du genre dans l'interprétation d'un texte et sur la textualité en général³²².

Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que le concept de *généricité* a permis aux auteurs de poser qu'un texte n'appartient pas à un genre du fait qu'il est simplement

³²¹ Nous trouvons par exemple une longue citation dans *Éléments de linguistique textuelle* de 1990 : « F. Rastier, lui, n'hésite pas à partir du fait que : « Il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens restreint de mise en linguistique). En d'autres termes, la langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'œuvre dans une suite linguistique, car d'autres codifications sociales, le genre notamment, sont à l'œuvre dans toute communication verbale » (1989 : 37). Tout naturellement, il en vient à appuyer la réflexion typologique sur la définition suivante de la notion de genre : « Un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un *genre* est ce qui rattache un *texte* à un *discours*. Une typologie des genres doit tenir compte de l'incidence des pratiques sociales sur les codifications linguistiques. [...] L'origine des genres se trouve donc dans la différenciation des pratiques sociales. Et il ne suffit pas de dire, avec Todorov, que nos genres sont issus de ceux qui le précédaient ; il faudrait encore montrer comment les genres se forment, évoluent et tendent à disparaître avec les pratiques sociales auxquelles ils sont associés » (1989 : 40). » (1990 : 23-24). En italiques par l'auteur.

Une partie de cette citation se retrouve aussi dans *Les textes, types et prototypes* : « C'est dire qu'au-delà des formes élémentaires de séquentialisation dont je vais parler, des codifications sociales – génériques – sont à l'œuvre dans toute communication verbale (Rastier 1989 : 37), codifications qui, de toute évidence, ne relèvent pas d'une théorisation strictement linguistique et que je suis bien obligé, de ce fait, d'écarter provisoirement de ma réflexion. » (1992/2001 : 15).

Enfin, dans *Linguistique textuelle*, l'auteur le sollicite également : « Si l'on tient à parler de « types » au niveau global et complexe des organisations de haut niveau, il ne peut s'agir que de types de pratiques sociodiscursives, c'est-à-dire de *genres*. Suivant une formule heureuse de François Rastier « un *genre* est ce qui rattache un *texte* à un *discours* » (1989 : 40). Ce qui signifie que le genre rattache – tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation – un texte toujours singulier à une *famille de textes*. » (1999 : 83).

³²² Voir si nécessaire les citations 286, 287, 288, 316 et 317 de ce chapitre. La dernière citation concerne plutôt le niveau compositionnel où les auteurs admettent également l'influence du *genre* sur la structure compositionnelle du texte dont les séquences font partie. François Rastier l'avait déjà précisé dans son étude de 2001.

Il est à rappeler, par ailleurs, que François Rastier a exposé l'ensemble de sa théorie des genres dans « *Arts et Sciences du texte* » publié en 2001. L'étude de J.-M. Adam et d'Ute Heidmann étant apparu en 2004, nous ne pouvons pas nous empêcher de penser que les auteurs ont eu connaissance de cet ouvrage et surtout de la teneur des propositions de son auteur.

mis en relation avec un ou plusieurs genres non seulement lors de sa production mais aussi de sa réception. Un texte ne relèverait donc que plus ou moins d'un genre comme J.-M. Adam l'affirmait dans *Linguistique textuelle*. Ces thèses s'opposent, comme nous l'avons vu plus haut, à celles de François Rastier³²³.

Le concept en question a permis également aux auteurs d'introduire le thème de la transformation des genres par les textes comme suit :

« La généricité des textes résulte d'une interaction discursive, d'un dialogue continu entre les trois instances énonciative (auctoriale), éditoriale et lectoriale. Elle est, à la fois, un travail textuel de conformisation et de transformation, voire de subversion d'un ou de plusieurs genre(s) donné(s). Pour la plupart, les textes opèrent un travail de transformation d'un genre à partir de plusieurs (plus ou moins proches). La prise en compte de cette hétérogénéité générique est le seul moyen d'approcher la complexité de ce qui relie un texte à un interdiscours. »³²⁴

Cette question de la transformation était aussi déjà présente dans la théorie de Rastier lorsqu'il concevait le genre non comme une classe ni un type mais comme une lignée de réécritures dans laquelle les textes sont « *produits et interprétés comme des transformations de leurs sources.* »³²⁵. En outre, au sein cette lignée, précise l'auteur, « *un texte compte, pour ainsi dire, des ancêtres, des rivaux, mais point de « patrimoine générique » qui lui serait transcendant. Il n'est pas une occurrence d'un genre, mais un moment dans une série de transmissions, dans une tradition faite de ruptures.* »³²⁶. Ce à quoi il faudrait enfin ajouter la précision suivante :

« Comme tout usage modifie et configure potentiellement la langue, chaque texte atteste et modifie son genre. Mais ces perturbations locales ne sont sensibles qu'au sein d'une stabilité globale, et en retour le genre configure le texte. Ainsi le genre et le texte, en quelque sorte, s'interprètent-ils mutuellement. »³²⁷

Malgré le changement de paradigme dans l'étude du *genre* que J.-M. Adam et U. Heidmann ont adopté, il demeure que leurs propositions, concernant la textualité comme élément constitutif de la définition du texte, continuent à s'inscrire dans une problématique logico-grammaticale du fait que la théorie séquentielle est reprise dans l'un des niveaux constitutifs de la textualité, à savoir, le niveau compositionnel.

Il est à remarquer, par ailleurs, que bien qu'il soit explicité que leur définition du texte est inséparable de la textualité, de la transtextualité et de la généricité, le texte

³²³ L'auteur en a d'ailleurs nuancé une récemment, à nos yeux, de façon tout à fait pertinente. Nous y reviendrons.

³²⁴ J.-M. Adam et U. Heidmann, *op. cit* : 67.

³²⁵ F. Rastier, 2001a : 252.

³²⁶ F. Rastier, 2004a : 124.

³²⁷ *Ibid.*

n'est pas clairement défini. Les auteurs utilisent pourtant ce terme sans cesse. Comment faut-il donc concevoir un texte dans ce nouveau paradigme ? A juger par l'introduction de leur article, un texte serait « *une suite d'énoncés qui forme un tout de communication* »³²⁸.

Ces propos nous paraissent imprécis d'autant plus qu'ils font penser à la définition de texte de H. Weinrich comme une « *suite signifiante (jugée cohérente) de signes entre deux interruptions marquées de la communication* »³²⁹. Si dans le cadre de la théorie séquentielle d'Adam le texte était défini comme une « *structure composée de séquences* »³³⁰, dans cette nouvelle perspective la structure est devenue une suite non de séquences mais d'énoncés, ce à quoi il faut adjoindre la finalité de la communication.

Leur conception du texte, qu'ils résument dans un schéma, nous paraît en outre énigmatique lorsque nous lisons la conclusion de leur article :

« Tout texte est défini par les forces centripètes qui en assurent l'homogénéité (partie la plus sombre du schéma) et par les forces centrifuges de la transtextualité (partie supérieure grisée, plus claire). Ce qui place tout texte réalisé au milieu de deux champs de forces et implique une double dimension de l'analyse textuelle des discours que résume le schéma suivant : [...]. »³³¹

Dans les forces centripètes se trouvent les six niveaux, auxquels nous avons fait allusion plus haut, constitutifs de la textualité et dans celles qu'ils nomment centrifuges se trouvent le genre, l'interdiscours, la transtextualité et ses plans (péri-texte, épitexte, hypo-texte, etc.). Si tout texte est défini nécessairement par ces deux sortes de forces, que peut-on penser de cette petite annonce trouvée sur la porte d'une voisine :

« MERCI
DE FERMER LA PORTE
PETIT CHAT
CHEZ OPHELIE ET LAZARE »

Est-elle digne d'être nommée texte ? Vraisemblablement non, si tout texte devait contenir les éléments des deux forces auxquelles ils se réfèrent, car où se trouveraient ici les séquences, les énonciateurs et le péri-texte?

³²⁸ « Dès qu'il y a texte - c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'une suite d'énoncés forme un tout de communication -, [...] » J.-M. Adam et U. Heidmann, *op. cit* : 63.

³²⁹ J.-M. Adam, 2002 : 572.

³³⁰ J.-M. Adam, 1992/2001 : 20.

³³¹ J.-M. Adam et U. Heidmann, *op. cit* : 71.

En relisant cette dernière citation, nous sommes frappée de la formulation par deux fois de « *tout texte* » dans laquelle il demeure, à nos yeux, une certaine quête d'universalité présente dans les grammaires du texte.

2.2.2. En analyse du discours et en poétique

Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que l'analyse du discours ne s'est guère occupé de la notion de *genre* pendant longtemps. Ce n'est qu'à partir des années quatre-vingts et grâce à l'influence de la pragmatique que Dominique Maingueneau, un des principaux divulgateurs des travaux de l'analyse du discours en France, a commencé à s'y intéresser en admettant l'importance de son rôle mais en affirmant, dans un premier temps, que son étude ne représentait pas une fin pour l'analyse du discours.

Toujours influencé par la pragmatique, cet auteur se penche de plus en plus sur la question du *genre* et convient avec J.-M. Adam que l'étude en revient exclusivement à l'analyse du discours car l'organisation du texte relève de la linguistique.

Ainsi Maingueneau définit-il le *genre* comme un acte de langage ou dispositif de communication dont l'existence dépend des conditions socio-historiques réunies en lui attribuant des caractéristiques externes telles que contrat, rôle et jeu.

Cette répartition étant faite, l'auteur s'attaque à une catégorisation des genres³³², d'abord, en trois grandes catégories et ensuite en seulement deux catégories à cause des problèmes posés par la première catégorisation. Dans ces catégorisations nous voyons encore une fois l'emprise de la pragmatique qui cherchait à postuler des fonctions *a priori* et à mettre les genres dans des catégories générales. L'auteur reconnaît non seulement le caractère rudimentaire de ses distinctions mais aussi la difficulté de traiter cette notion.

Ces aveux prouvent que l'incidence des postulats dogmatiques de la pragmatique sur l'analyse du discours, à qui la linguistique textuelle a confié la tâche de s'occuper du *genre*, n'apporte pas de grandes perspectives dans son étude.

³³² Catégorisation que nous avons exposée dans le chapitre précédent et que nous jugeons infructueux de répéter ici.

Nous avons fait allusion, *supra*, à l'étude traditionnelle du *genre* par la poétique³³³. Bien que l'étude de cette notion, appliquée exclusivement aux textes littéraires, ait été pendant des siècles son objet central³³⁴ et qu'elle ait engagé l'élaboration d'une théorie des genres, cette discipline « *n'a pu véritablement se développer que dans la problématique rhétorique/herméneutique* »³³⁵. Dans le cadre de cette problématique, des rhétoriciens et des poètes ont opté pour une voie descriptive des genres auxquels ils étaient confrontés à leur époque, sans forcément recourir à des classements *à priori*, jugés insuffisants.

En revanche, une autre voie dans l'histoire de la poétique est représentée par la poétique transcendantale. Cette poétique se situe dans une problématique logico-grammaticale du fait de son universalisme et de son attitude face aux genres et aux textes étudiés, comme celle que François Rastier nous rappelle : projeter un nombre réduit de genres exprimant des fonctions *a priori* du langage sur des textes. Ces fonctions du langage renverraient à « *une anthropologie anhistorique des genres, tributaire de la philosophie du langage, [...]* »³³⁶.

Ce refus d'historicité est également présent chez la poétique idéaliste allemande qui se servait d'une typologie des catégories transcendantales ou anhistoriques, à savoir, celle des genres diomédiens³³⁷ tout en affirmant l'historicité des genres.

Il n'est pas sans intérêt de signaler que les typologies fonctionnelles qui ont prédominé, surtout, au cours de la deuxième moitié du XXe siècle, définissaient les genres comme des fonctions *a priori* du langage. C'est le cas de celles de Hallyday (école fonctionnaliste anglaise) et Jakobson (école fonctionnaliste pragoise) mais aussi de celles des linguistes anglo-saxons tels que Longrance, de Beaugrande et Dressler et Van Dijk. Longrance distinguait ainsi quatre types de discours : narratif, procédural, expositif et exhortatif ; Beaugrande et Dressler trois : descriptif, narratif et argumentatif ; et Van Dijk deux : narratif et argumentatif.

³³³ Nous exposons brièvement ici les grandes lignes d'une étude critique de François Rastier sur cette discipline.

³³⁴ Nous ne faisons pas ici d'histoire du *genre littéraire* dans cette discipline car ce n'est pas spécifiquement l'objet de notre étude. Il serait, en outre, oiseux de s'y aventurer du fait de la bibliographie abondante sur le sujet.

³³⁵ F. Rastier, 2001a : 234.

³³⁶ *Ibid* : 258.

³³⁷ Par genres diomédiens il faut entendre « la tripartition des genres épique, lyrique et dramatique qui remonte à Diomède, au IVe siècle de notre ère ». *Ibid* : 239.

Ces typologies de caractère fonctionnel, souligne François Rastier, « *transcendent les divisions en discours et en genres sans permettre de les fonder.* »³³⁸. Selon lui, au cas où les fonctions du langage existeraient, elles devraient être fondées par une typologie interculturelle du fait que les cultures codifient de façon très diverse l'usage de leurs fonctions.

Le problème de la fonction des genres, ajoute-il, peut être posé à condition de renoncer à l'idée que le langage est déterminé par un nombre réduit de fonctions *a priori*. Un rapport peut donc être établi entre la fonction des genres et la structure des textes qui en relèvent :

« Si chaque genre occupe une fonction propre dans une pratique sociale, chaque texte la spécifie ; par exemple, dans le discours culinaire, toutes les recettes ont une fonction didactique, mais ne sont pas pour autant équivalentes... Les fonctions attestées des textes varient avec les pratiques sociales, et leur nombre reste imprévisible. En créant, dans des situations nouvelles, de nouveaux genres, nous créons sans cesse de nouvelles fonctions du langage. »³³⁹

Malgré un apport important à l'étude du *genre* de la part de la poétique, la réflexion concernant la notion de *genre* serait toujours sous l'emprise de l'ontologie romantique :

« La réflexion sur les genres reste pourtant tributaire de l'ontologie romantique, qui concevait deux formes de la totalité : la monade de l'œuvre, dont dérive la notion moderne de Texte comme structure close, et l'hénade de l'Intertexte (ou de l'Architexte) qui vaut pour la totalité de la littérature. Le genre, notion impure, historique et fluctuante, n'appartient à aucun de ces deux niveaux ontologiques, car il n'est ni singulier comme l'œuvre, ni universel comme l'Intertexte : conçu alors comme une généralité relative, une simple classe sans incidence sur la textualité, il est renvoyé à un problématique architexte, et le texte en est « dépossédé », comme si l'architexte n'était pas fait d'autres textes, et en premier lieu d'autres textes *de même genre.* »³⁴⁰

Nous venons de voir que l'étude du *genre* au sein de la poétique reste ancrée, d'une façon ou d'une autre, dans la problématique logico-grammaticale, peu prometteuse comme celle empruntée par la linguistique textuelle et l'analyse du discours.

Regardons à présent comment cette notion est envisagée dans un autre champ d'étude : l'interactionisme socio-discursif.

³³⁸ *Ibid* : 259.

³³⁹ *Ibid* : 260.

³⁴⁰ *Ibid* : 263. En italiques par l'auteur.

2.2.3. La notion de *genre* chez Jean-Paul Bronckart

Jean-Paul Bronckart est, à présent, le représentant le plus important d'un programme de recherche qu'il a lui-même nommé « interactionnisme socio-discursif »³⁴¹ : programme de recherche qui se situe dans le cadre épistémologique de l'interactionnisme social.

L'interactionnisme social, en tant qu'entité épistémologique, accueille des courants en philosophie et sciences humaines provenant de divers horizons. Ces courants, bien que divers, sont cependant unifiés grâce à un positionnement qui les amène à convenir que « *les propriétés spécifiques des conduites humaines constituent le résultat d'un processus historique de **socialisation**, rendu possible notamment par l'émergence et le développement des **instruments sémiotiques*** »³⁴².

Parmi l'ensemble de travaux qui traitent les processus d'hominisation, précise l'auteur, l'interactionnisme se réfère, lorsqu'il s'agit d'aborder cette question, notamment aux travaux de Hegel (*Phénoménologie de l'esprit*), de Marx et Engels (*Thèses sur Feuerbach*, *Capital* et *Dialectique de la nature*), de Cassirer (*La Philosophie des formes symboliques*) en philosophie ; de Leroi-Gourhan en anthropologie ; de Morin en socio-anthropologie, et de Habermas et Ricœur en socio-philosophie.

Par ailleurs, lorsqu'il est question des structures et modes de fonctionnement sociaux, la référence provient, selon lui, des travaux sur les représentations de Durkheim mais aussi de Bourdieu et Moscovici.

En ce qui concerne les faits langagiers, l'interactionnisme se rapporte aux approches qui les traitent en tenant compte des conduites humaines socialement contextualisées. Les auteurs convoqués sont Vion (interactions verbales), Bakhtine (genres textuels) et Foucault (formations discursives) principalement. Ce courant tient compte également des apports théoriques de Saussure sur le caractère arbitraire du signe.

³⁴¹ Sans prétendre à l'exhaustivité, nous ne présenterons ici que les grandes lignes de ce programme de recherche exposées par l'auteur dans son ouvrage : « *Activité langagière, textes et discours* ».

³⁴² J.-P. Bronckart, 1996 : 19. En gras par l'auteur.

Et pour ce qui est des processus de construction de la personne, l'interactionnisme puise ses réflexions dans les travaux de deux figures majeures en psychologie : Piaget et Vygotsky.

Les travaux de Jean-Paul Bronckart relèvent principalement d'une psychologie du langage ancrée dans les principes épistémologiques de l'interactionnisme social. L'auteur a été notamment influencé par l'œuvre de Vygotsky qui, à ses yeux, « *constitue le fondement le plus radical de l'interactionnisme en psychologie* »³⁴³.

Par ses références théoriques, l'ensemble des travaux de J.-P. Bronckart se situent en dehors des courants mentalistes et biologisants qui prédominent en sciences du langage. L'auteur récuse surtout les théories réductrices du cognitivisme en psychologie et du chomskysme en linguistique.

Dès lors son inscription dans une psychologie interactionniste sociale l'amène à « *aborder l'étude du langage dans ses dimensions discursives et/ou textuelles* »³⁴⁴.

Ainsi, sa conception des textes et des discours peut se résumer comme suit :

« D'une part les textes et/ou discours constituent les seules manifestations empiriquement attestables des actions langagières humaines (la langue n'est qu'un *construct* ; les phrases et les morphèmes ne sont que des « découpes abstraites »), et d'autre part c'est au niveau de ces unités globales que se manifestent le plus nettement les relations d'interdépendance entre les productions langagières et leur contexte actionnel et social. »³⁴⁵

L'auteur conçoit le texte comme une « *production verbale située* » qui peut être écrite et orale. Les textes qu'ils soient oraux ou écrits comportent, selon lui, des caractéristique communes :

« [...] chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit ; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel ; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes ; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne. »³⁴⁶

Si ces propos témoignent d'emblée d'une opposition à la conception du texte des grammaires de texte³⁴⁷, ils laissent entrevoir une certaine influence de la linguistique

³⁴³ *Ibid* : 22.

³⁴⁴ *Ibid* : 12.

³⁴⁵ *Ibid*. En italiques par l'auteur.

³⁴⁶ *Ibid* : 74.

³⁴⁷ L'auteur récuse fermement l'emprise que la grammaire générative a exercée sur les travaux traitant les textes du point de vue de leur organisation syntaxique interne sans tenir compte des paramètres contextuels externes. En outre, il rejette le postulat des grammaires de texte qui affirme l'existence d'une compétence textuelle innée et universelle.

textuelle de Jean-Michel Adam lorsqu'il parle d'articulation de phrases suivant des règles compositionnelles.

Cette influence s'avère lorsqu'il emprunte à Adam, à un moment donné, des éléments de sa théorie séquentielle pour expliquer, dans ses travaux, la mise en place de ce qu'il nomme « *l'infrastructure textuelle* »³⁴⁸. J.-P. Bronckart est néanmoins en désaccord avec J.-M. Adam en ce qui concerne certaines propositions terminologiques et certains présupposés épistémologiques sur lesquels ce dernier auteur a fondé sa théorie.

De fait, ce qui est reproché par Bronckart à Adam n'est pas vraiment la dimension séquentielle de la textualité mais le traitement purement linguistique de la dimension pragmatique qu'il a intégré à l'ensemble de sa théorie :

« [...] si l'on peut admettre que la dimension séquentielle de la textualité pourrait faire l'objet d'une approche linguistique pure (c'est d'ailleurs cette dimension qui a été plus particulièrement exploitée dans les ouvrages d'Adam), le statut d'une approche purement linguistique de la dimension pragmatique nous paraît plus problématique. [...] En réalité, la démarche d'Adam ne consiste jamais à « faire abstraction du contexte » pour saisir la dimension textuelle « pure », mais elle consiste plutôt en une « saisie abstraite » des paramètres contextuels qui sont par ailleurs indispensables pour se prononcer sur les phénomènes linguistiques observés. »³⁴⁹

En outre, la conceptualisation d'Adam s'avère problématique pour l'auteur du fait de la variété contradictoire des cadres épistémologiques sur lesquels s'appuie sa théorie séquentielle :

« Si les propositions de Bakhtine, Culioli, Foucault, Rastier et Ricoeur peuvent, de fait, s'inscrire dans une conception interactionniste sociale des rapports entre action, langage et pensée, celles de Kintsch, de Van Dijk, de Milner et des autres cognitivistes et/ou générativistes sollicités relèvent d'une perspective radicalement opposée. »³⁵⁰

Sans revenir sur les présupposés universalistes et représentationnalistes qui priment dans les épistémologies de ces derniers auteurs cités, il est à remarquer que c'est en raison de ces postulats que J.-P. Bronckart désapprouve la conception d'Adam d'une pragmatique idéale qui institue des marquages instructionnels et qui ignore l'activité psychosociale présente dans toute production textuelle.

³⁴⁸ L'infrastructure textuelle est, pour l'auteur, un des trois niveaux superposés dont un texte est organisé : « Nous concevons l'organisation d'un texte comme un **feuilleté** constitué de trois couches superposées : *l'infrastructure générale du texte*, les *mécanismes de textualisation* et les *mécanismes de prise en charge énonciative*. ». L'infrastructure textuelle qui est le « niveau le plus « profond » est constitué par le plan général du texte, par les types de discours qu'il comporte, par les modalités d'articulation de ces types de discours, ainsi que par les séquences qui y apparaissent éventuellement. » *Ibid* : 120-121. En gras et en italiques par l'auteur.

³⁴⁹ *Ibid* : 148.

³⁵⁰ *Ibid* : 149.

Enfin, concernant les séquences - telles qu'Adam les avait conceptualisées - l'auteur a montré, dans ses travaux, que les occurrences réelles de celles-ci dans les textes étaient presque inexistantes.

Après cette partie introductive sur les travaux de l'auteur, centrons-nous maintenant sur la notion de *genre*. De par son inscription dans le mouvement de l'interactionnisme socio-discursif dont le fondement épistémologique est bien étayé, Jean-Paul Bronckart rencontre en grand partie³⁵¹ dans son analyse du *genre* les propositions faites par François Rastier.

L'auteur explique l'origine du *genre* de texte par la façon dont les textes, en tant que produits de l'activité humaine, sont reliés au fonctionnement des formations sociales dont ils sont issus, selon diverses circonstances, besoins et intérêts. Etant donné le caractère varié et évolutif des contextes sociaux, diverses sortes de texte, ayant des caractéristiques communes, ont été constituées au cours de l'histoire.

L'apparition d'une sorte de texte obéit à des facteurs de nature diverse : émergence de nouvelles pratiques sociales, apparition de nouvelles circonstances d'échanges, survenue de nouveaux supports de communication, etc.

La multiplicité des sortes de textes, apparue depuis l'antiquité grecque, a rendu nécessaire la délimitation et l'étiquetage de ces sortes de textes traités sous la dénomination de « genres de texte », ce qui a donné lieu à différents classements :

« Chez Diomède, chez Aristote et chez la plupart de leurs successeurs, cette notion de genre ne s'appliquait qu'aux textes à valeur sociale ou littéraire reconnue : distinction, dès l'Antiquité, des genres épique, poétique, mimétique, fictionnel, lyrique, apodictique, etc. ; distinction à partir de la Renaissance, des formes littéraires écrites nouvelles que constituent le roman, l'essai, la nouvelle, la science-fiction, etc. Mais au cours de ce siècle, et plus particulièrement depuis Bakhtine, cette notion a été progressivement appliquée à l'ensemble des productions verbales organisées : aux formes écrites usuelles (article scientifique, compte rendu, fait divers, publicité, etc.), et à l'ensemble des formes textuelles orales, qu'elles soient normées ou qu'elles relèvent du « langage ordinaire » (exposé, récit d'événements vécus, conversation, etc.). »³⁵²

La référence à Bakhtine permet à l'auteur d'affirmer dès lors que toute sorte de texte pouvait être susceptible d'être nommée « *genre* » et que par la suite tout texte pouvait « *donc être considéré comme relevant d'un genre déterminé* »³⁵³.

Si l'étude de cette notion dans la théorie de François Rastier porte principalement sur sa fonction herméneutique et ses implications tant dans

³⁵¹ Nous reviendrons ultérieurement sur deux divergences qui se rapportent à cette notion.

³⁵² *Ibid* : 75.

³⁵³ *Ibid*.

l'interprétation que dans la réception, celle de Jean-Paul Bronckart repose notamment sur les implications des locuteurs dans la production de textes.

Ainsi, l'auteur explique la singularité des textes empiriques non seulement par une référence nécessaire, de la part du locuteur, aux modèles de genres mais aussi par le rôle que jouent les représentations de celui-ci concernant la situation dans laquelle il se trouve. Autrement dit, pour l'auteur, un texte singulier est le résultat de la référence à un modèle générique et de la prise des décisions qui se rapportent aux modalités d'application de ces modèles :

« La notion de texte singulier ou empirique désigne donc une unité concrète de production verbale, qui relève nécessairement d'un genre, qui est composée de plusieurs types de discours, et qui porte également les traces des décisions prises par le producteur individuel en fonction de la situation de communication particulière qui est la sienne. »³⁵⁴

Le modèle en question, précise l'auteur, se trouve dans l'intertexte qui est composé des genres de textes produits par des générations antérieures. Ils sont utilisés tels qu'ils sont mais ils sont aussi susceptibles d'être transformés par de nouvelles formations sociales. En outre, leur utilisation est régie par les valeurs d'usage des formations sociales : la pertinence de leur utilisation dépend donc de la situation d'action dans laquelle ils se trouvent.

L'ensemble des genres de textes constitue un réservoir où demeurent des modèles que les locuteurs empruntent inévitablement. Pourtant, ces derniers ne connaissent que partiellement les fonctions et les caractéristiques linguistiques des genres qu'ils empruntent. Cela tient, selon l'auteur, à l'exposition aux genres de chaque individu au cours de son développement personnel et à la façon dont il les appréhende :

« En fonction des circonstances de son développement personnel, chaque agent a été exposé à un nombre plus ou moins important de genres ; il a appris à reconnaître certaines de leurs caractéristiques structurales, comme il a expérimenté pratiquement (en un apprentissage social par *essais* et *erreurs*) leur appropriation à des situations d'action déterminées. »³⁵⁵

Le choix d'un modèle, ajoute-t-il, dépend d'une connaissance réelle des genres et de leurs conditions d'utilisation. Il n'a pas lieu sans une confrontation entre deux valeurs : celles que le locuteur - tenant compte de ses représentations du contexte physique et socio-subjectif - accorde aux paramètres de la situation dans laquelle il agit, d'une part, et celles qu'il attribue aux genres demeurant dans l'intertexte, d'autre part.

³⁵⁴ *Ibid* : 79.

³⁵⁵ *Ibid* : 104.

Par ailleurs, ce choix ne s'accomplit pas sans une décision stratégique qui le caractérise :

« [...] le genre adopté pour réaliser l'action langagière devra être efficace eu égard au but visé ; il devra être approprié aux valeurs du lieu social impliqué et aux rôles que celui-ci génère ; il devra enfin contribuer à promouvoir l'« image de soi » que l'agent soumet à l'évaluation sociale de son action. Et ces différents critères de décision peuvent éventuellement se trouver en compétition. »³⁵⁶

Toute décision d'emprunt comporte, pour l'auteur, « *une large part de liberté* ».

Nous transcrivons ici les exemples qui justifient son affirmation :

« [...] pour réaliser son **action langagière orale**, l'enseignant concerné pourrait, en se fondant sur une certaine représentation de l'efficacité et de la conformité à l'institution scolaire, emprunter à un genre monologue injonctif (voire menaçant) ; mais il pourrait aussi estimer que l'emprunt à un genre dialogue et maïeutique aurait une efficacité équivalente, tout en contribuant à préserver son image de pédagogue ; et il pourrait encore, dans une autre lecture de sa situation d'action, emprunter à un genre narratif et conter les malheurs des élèves qui refusent de s'inscrire aux cours de rattrapage. De même, [...], pour réaliser son **action langagière écrite**, la députée pourrait, en fonction de la lecture de sa situation d'action, soit s'inspirer du modèle du tract, et entrer ainsi en dialogue rhétorique avec ses destinataires, soit emprunter au modèle de l'*éditorial*, et exposer plus théoriquement la signification éthique et scientifique de cette votation, soit encore s'inspirer d'un des genres narratifs et raconter ses propres expériences en la matière, ou même se lancer dans l'élaboration d'une parabole à caractère moralisateur, etc. »³⁵⁷

Ces exemples, précise l'auteur, montrent que les représentations d'une situation d'action que le locuteur a intériorisées ne sont qu'une base qui conditionne la prise de décision d'un emprunt. Le locuteur agirait, à partir de cette base, selon l'efficacité et l'appropriété des genres disponibles.

Si l'on convient avec François Rastier que la production d'un texte est contrainte par la situation et par la pratique et que toute interaction est normative au point que même les conversations les plus spontanées sont réglées par le contrat social, on peut se demander si l'on a véritablement « une large part de liberté » lorsque l'on emprunte un genre, si l'on peut vraiment choisir, si l'on peut décider à notre aise.

Pour reprendre le deuxième exemple que nous venons de citer, la députée en question adoptera plutôt un genre (tract, éditorial, dialogue rhétorique, entre autres) en fonction de sa situation d'action mais aussi et surtout en fonction de la pratique qui est régie par les normes sociales. C'est ici, à notre sens, que s'applique également le

³⁵⁶ *Ibid.*

³⁵⁷ *Ibid.* : 104-105. En gras et en italiques par l'auteur.

principe du global sur le local au niveau des pratiques humaines : l'incidence du contrat social sur le choix d'un genre.

Le *genre* joue ainsi, selon François Rastier, le rôle de médiation symbolique entre le social et l'individuel :

«[...] le genre partage tout à la fois le caractère public de l'action individuelle socialisée et de la norme sociale où elle prend place. Utiliser des genres idiosyncrasiques, c'est ne pas encore appartenir à la société, comme l'enfant qui apprend à parler, ou en être rejeté, comme l'aliéné. Les performances sémiotiques sont sanctionnées comme convenantes ou non, qu'il s'agisse d'écrire des rapports d'activité ou de danser le *paso doble*, en fonction de leur conformité aux normes du genre. »³⁵⁸

Etant donné que les performances sémiotiques auxquelles nous participons sont constamment soit approuvées soit condamnées, notre marge de liberté dans l'utilisation des genres est assez restreinte. Nous sommes toujours en train de nous adapter aux situations qui changent en permanence et auxquelles nous sommes confrontés :

« [...] tant au cours de l'énonciation que de l'interprétation, le sujet n'est pas ou pas seulement un manipulateur de catégories transcendantales. Il est triplement situé dans une *tradition* linguistique et discursive ; dans une *pratique* que concrétise le genre textuel qu'il emploie ou qu'il interprète ; dans une *situation* qui évolue et à laquelle il doit s'adapter sans cesse. »³⁵⁹

Aussi subissons-nous sans cesse des ajustements qui nous permettent de nous intégrer dans un groupe social.

L'apprentissage et l'appropriation des genres jouent un rôle primordial non seulement parce que ce sont des facteurs cruciaux d'intégration et de socialisation mais aussi, comme J.-P. Bronckart³⁶⁰ et F. Rastier³⁶¹ le soulignent, parce qu'ils contribuent à la constitution de la personne humaine et à l'affirmation de la personnalité.

Dans le rapport qui s'établit entre un texte empirique et un genre, ce dernier auteur affirmait, dans ses premières propositions, que « *tout texte relève d'un genre* »³⁶². La thèse est très forte car improbable. Il a été donc amené à formuler autrement le rapport entre un texte et un genre :

³⁵⁸ F. Rastier, 2001a : 272. En italiques par l'auteur.

³⁵⁹ *Ibid* : 49. En italiques par l'auteur.

³⁶⁰ « L'appropriation des genres constitue dès lors un mécanisme fondamental de socialisation, d'insertion pratique dans les activités communicatives humaines. [...] c'est dans ce processus général d'appropriation des genres que se façonne la personne humaine. » J.-P. Bronckart, 1996 : 106.

³⁶¹ « Si par les positions énonciatives et interprétatives qu'ils codent, les genres dessinent « en creux » la personne comme ensemble de rôles sociaux, la personnalité s'affirme, voire se constitue par l'usage singulier des genres. » F. Rastier, 2001a : 273.

³⁶² *Ibid* : 143.

« On dit ordinairement qu'un texte appartient à un genre. Cette proposition mériterait d'être renversée : le genre appartient au texte, qui contient des indications de son genre (dans son titre, dans son support, mais aussi dans son lexique, dans son mode compositionnel, etc.). »³⁶³

Jean-Paul Bronckart pour sa part s'accorde avec les premières propositions de l'auteur lorsqu'il affirme que « tout texte empirique est réalisé par *emprunt à un genre*, et il relève donc lui-même toujours d'un genre »³⁶⁴.

Si nous sommes d'accord avec le principe, nous nuancerions ces derniers propos comme le fait l'auteur lui-même lorsqu'il attire l'attention sur le fait que l'emprunt à un genre n'aboutit presque jamais sur une copie exacte de son modèle :

« S'il s'inspire nécessairement d'un modèle existant, le processus d'emprunt ne débouche cependant quasi jamais sur une copie intégrale ou sur une reproduction exacte d'un exemplaire de ce modèle. »³⁶⁵

Comme nous venons de l'explicitier, plus haut, nous sommes continuellement en train de nous adapter dans des pratiques sociales à des situations spécifiques et dans ce processus d'adaptation il y a toujours des ajustements qui sont peu ou prou réussis. Cela tient, comme le fait remarquer Bronckart, au fait que l'incidence des facteurs sociaux, lors de la production d'un texte, n'est ni directe ni mécanique car ces facteurs passent par « *l'appareil psychique* » des sujets qui produisent les textes :

« [...] tout genre est le produit d'une *action langagière* qui est orientée par les connaissances particulières dont disposent les agents, en ce qui concerne d'une part les relations d'interdépendance entre champs pratiques et champs génériques, en ce qui concerne d'autre part les paramètres socio-subjectifs de leur propre situation d'action. »³⁶⁶

En outre, indépendamment de cet aspect, il faudrait tenir compte de la notion d'« *écart* ». Notion fondamentale qui constitue l'activité du langage et dont Antoine Culioli parle, lors d'un entretien avec Claudine Normand, en les termes suivants :

« Nous avons, d'un autre côté, un écart de soi par rapport à soi-même ; on l'a lorsqu'on s'entend brusquement : « Pourquoi est-ce que j'ai dit ça ? », où on s'aperçoit...bon ! tout un ensemble d'ajustements ; on a un écart par rapport à autrui, non seulement par rapport à autrui en tant que corps, alors là au sens matériel du terme, devant vous, mais à travers l'idée que vous vous faites de lui et de ce qu'il va penser de ce que vous pensez de lui, par exemple ; et puis on a tout simplement l'écart d'un groupe à un autre groupe, d'une génération à une génération, etc. Et tout cela va faire ce qui est l'activité de langage. »³⁶⁷

³⁶³ F. Rastier, 2004a : 123.

³⁶⁴ J.-P. Bronckart, 1996 : 111. En italiques par l'auteur.

³⁶⁵ *Ibid* : 106.

³⁶⁶ J.-P. Bronckart, 2008 : 89. En italiques par l'auteur.

³⁶⁷ A. Culioli, C. Normand, 2005 : 259.

Cet écart dont parle Culioli n'est pas nécessairement volontaire. Il nous échappe la plupart du temps, nous nous écartons malgré nous, parfois même dans les interactions les plus ritualisées. Et même s'il nous arrive de vouloir nous écarter à notre gré, nous savons que notre marge de manœuvre est restreinte : c'est là où nous prenons conscience qu'il faut nous adapter, ce que nous faisons constamment. Aussi, avons-nous besoin d'un repère, d'un horizon d'attente, dont parlait Hans Robert Jauss³⁶⁸, si nécessaire dans nos échanges. On comprend bien pourquoi Bakhtine disait que si les genres du discours n'existaient pas, l'échange verbal ne serait pas possible³⁶⁹.

Si cet écart est présent chez des locuteurs d'une langue maternelle qui partagent le même milieu sémiotique, il n'est pas étonnant qu'il soit encore plus présent chez ceux qui apprennent une langue étrangère et qui n'ont pas la possibilité de partager ce milieu lorsqu'ils se trouvent dans leur pays d'origine. Et même s'ils se trouvaient dans le pays où l'on parle la langue étrangère qu'ils apprennent, l'écart reste important lorsqu'ils n'ont pas la possibilité d'intégrer un milieu sémiotique et de s'y adapter. Il est bien connu que certains groupes d'apprenants restent entre eux, ce qui ne facilite pas leur apprentissage de la langue ni, par conséquent, leur intégration à un milieu sémiotique déterminé.

Ainsi, au lieu de dire que « *tout texte relève d'un genre* », nous dirions qu'un texte relève de la représentation que possède un sujet d'un genre, de la façon dont il le perçoit et de sa capacité à s'adapter à ses normes.

Nous allons clore cette discussion par la présentation de deux points de divergence entre Jean-Paul Bronckart et François Rastier qui concernent deux questions qui se rapportent à la notion de genre.

Dans une étude récente J.-P. Bronckart³⁷⁰ a exprimé total accord avec les thèses de François Rastier concernant les textes et les genres de textes en tant qu'objets d'une science du langage. Il y a cependant deux points qui font qu'il s'éloigne des propositions de ce dernier auteur : la notion de « discours » et la question de « classements de genres ».

³⁶⁸ « [...] toute œuvre littéraire appartient à un genre, ce qui revient à affirmer purement et simplement que toute œuvre suppose l'horizon d'une attente, c'est-à-dire d'un ensemble de règles préexistant pour orienter la compréhension du lecteur (du public) et lui permettre une réception appréciative. » H. R. Jauss, 1986 : 42.

³⁶⁹ « Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avons pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible. » M. Bakhtine, *op. cit* : 285.

³⁷⁰ J.-P. Bronckart, 2008.

François Rastier définit *le discours* comme :

« [...] un usage de la langue normé par une classe de pratiques sociales participant d'une même sphère d'activité. »³⁷¹

Cette définition de la notion « discours » pose problème à J.-P. Bronckart parce qu'elle ne s'applique pas forcément aux occurrences de ce terme présentes dans les écrits de l'auteur :

« Si les expressions de « discours littéraire » ou de « discours juridique » peuvent paraître compatibles avec la définition proposée, comment les discours « ludiques », « privés », « fictifs », ou encore les descriptions « cliniques » ou « romanesques », pourraient-ils être considérés comme « des usages normés de la langue *relevant de pratiques sociales d'une même sphère d'activité* » ? Comment le « discours technique » ne transcenderait-il pas les sphères d'activité ? Et comment comprendre encore, sur la base toujours de la définition donnée, la différence posée entre « discours normé » et « discours normatif » ? »³⁷²

Bien que la pluralité d'acceptions que recouvre ce terme soit gênante, elle n'est pas pour l'auteur d'une grande importance. Ce qu'il récuse est le fait que les « types de discours »³⁷³ soient différenciés indépendamment de leur réalisation en textes :

« [...] procéder à cette différenciation préalable des « usages de la langue » impliquerait nécessairement la sollicitation de critères non linguistiques (des attitudes, des habitus, des modes de penser ?), ce qui reviendrait donc, curieusement, à rétablir une forme de prééminence des dispositions sociocognitives eu égard aux propriétés de la textualité même. »³⁷⁴

Cette position conduit l'auteur à exprimer son scepticisme à l'égard d'une « typologie de discours », l'une des entreprises typologiques faisant partie du projet du comparatisme linguistique de la poétique généralisée dont il a été question plus haut.

Par ailleurs, ce que Bronckart reproche à Rastier est le placement des discours dans le registre linguistique alors que ces derniers sont, pour lui, des phénomènes appréhendés en dehors de la textualité :

« Comme en atteste le statut universel ou anthropologique des critères censés discriminer les types de discours (juridique, religieux, privé, public, normé, ludique, etc.), ce phénomène discursif relève en fait clairement du registre praxéologique, au même titre d'ailleurs que le « cours d'action » qui ne constitue en définitive que sa déclinaison ou son déploiement temporalisé. Nous récusons en conséquence cette

³⁷¹ F. Rastier, 2003.

³⁷² J.-P. Bronckart, 2008 : 44. En italiques par l'auteur.

L'auteur ne parle pas de « discours » dans cette conception mais d'« activités langagières » qui « se déploient dans des sphères d'activités pratiques différentes, et qui peuvent notamment avoir, au-delà de ces sphères et de leur contraintes des caractéristiques privés, fictives, ludiques, etc. » *Ibid.*

³⁷³ F. Rastier définit les discours comme « des types d'usages linguistiques codifiés qui correspondent à des pratiques sociales différenciées et articulent des domaines sémantiques propres : on distingue ainsi le discours politique, le discours scientifique, etc. » (2001a : 227).

³⁷⁴ J.-P. Bronckart, 2008 : 44.

conception de « types de discours » qui seraient définissables indépendamment des genres de textes qui les concrétisent, [...]. »³⁷⁵

L'auteur utilise cependant le terme de *discours* mais dans une acception différente. En s'inspirant de Michel Foucault, il emploie ce terme pour « désigner des formes d'organisation linguistique (*supra-ordonnées eu égard à la prédication et infra-ordonnées eu égard aux genres*) qui sont indissolublement liées à des formes de déploiement des processus de pensée (ou des raisonnements) »³⁷⁶.

Etant donné que ces formes d'organisation linguistique comportent, selon lui, de fortes régularités de structuration linguistique, elles s'organisent en types³⁷⁷ qui sont constitutifs des genres :

« Un même type de discours peut donc apparaître comme élément constitutif de nombreux genres différents. La *narration*, par exemple, apparaît généralement comme type majeur dans les genres roman, nouvelle, conte, polar, etc., mais elle peut aussi apparaître comme type mineur dans les genres encyclopédie, manuel, monographie scientifique, etc. Le *discours interactif* apparaît comme type majeur dans les genres conversation, interview, pièce de théâtre, etc., mais il apparaît tout aussi fréquemment comme type mineur dans les genres romans, conte, nouvelle, etc. »³⁷⁸

Ces types de discours évoluent comme les genres, précise-t-il, à cause de leur statut de modèles qui sont disponibles dans l'interdiscours. En outre, lorsque le sujet fait appel à ces modèles lors de la production d'un texte, il les adapte et les transforme en même temps. Mais ces transformations sont moindres par rapport à celles des genres :

« [...] dès lors qu'ils sont conditionnés par les ressources linguistiques disponibles en langue, et que ces ressources sont à la fois limitées et systémiques, les types de discours ne se modifient que sous des aspects très limités, [...]. »³⁷⁹

Par ses propos l'auteur justifie le fait d'avoir accordé une grande importance à ces types de discours et d'avoir procédé à un classement de discours et non de genres.

Contrairement à Rastier, qui prône une typologie de genres³⁸⁰, Bronckart estime qu'un classement en genres n'est pas possible à cause du caractère historique des textes qui font que certains genres disparaissent, d'autres réapparaissent, d'autres se transforment et enfin de nouveaux genres apparaissent. Ce phénomène empêche, selon lui, une délimitation nette des frontières entre genres.

³⁷⁵ *Ibid* : 45.

³⁷⁶ *Ibid*.

³⁷⁷ L'auteur distingue quatre types de discours fondamentaux : « discours interactif », « récit interactif », « discours théorique » et « narration ». Vu qu'une discussion sur ces types n'est pas notre objectif, une présentation nous semble oiseuse.

³⁷⁸ J.-P. Bronckart, 1996 : 254-255. En italiques par l'auteur.

³⁷⁹ *Ibid* : 256.

³⁸⁰ « [...] toute typologie des textes procéderait d'une typologie des genres » F. Rastier, 2001a : 254.

De plus, d'autres facteurs renforcent la thèse de l'impossibilité d'un tel classement :

« [...] les genres ne peuvent jamais faire l'objet d'un classement rationnel, stable et définitif. D'abord parce que, comme les activités langagières dont ils procèdent, les genres sont en nombre tendanciellement illimité ; ensuite parce que les paramètres susceptibles de servir de critères de classement (finalité humaine générale, enjeu social spécifique, contenu thématique, processus cognitifs mobilisés, support médiatique, etc.) sont à la fois hétérogènes, peu délimitables et en constante interaction ; enfin et surtout parce qu'un tel classement de textes ne peut se fonder sur le seul critère aisément objectivable, à savoir les unités linguistiques qui y sont empiriquement observables. »³⁸¹

Si les genres ne peuvent pas être l'objet d'un classement, les types de discours en tant que formes spécifiques de sémiotisation seraient, en revanche, susceptibles de classement :

« Quel que soit le genre dont ils relèvent, les textes sont en effet composés, selon des modalités très variables, de segments de statuts différents (segments d'exposé théorique, de récit, de dialogue, etc.). Et c'est au seul niveau de ces segments que peuvent être identifiées des régularités d'organisation et de marquage linguistiques. »³⁸²

L'auteur renforce sa thèse concernant l'existence des « *types de discours* » avec une analyse de Gérard Genette, où il est question de la distinction des notions de « mode » et de « genre », qu'il reprend et commente.

La notion de *mode* est d'un intérêt primordial pour Bronckart parce que les *types de discours*, qu'il décrit et conceptualise depuis un certain temps, sont pour lui les *modes* dont parle Genette. Il justifie comme suit l'utilisation des termes « *discours* » et « *type* » :

« Si nous utilisons à ce niveau le terme de *discours*, ce n'est pas, [...], par souci entêté d'originalité, mais parce que nous soutenons que c'est sur ce plan « modal » que se manifestent le plus fondamentalement les options prises par les humains quant aux « conditions normées d'usage des ressources d'une langue » (et non, donc, à un niveau surplombant la textualité même, comme l'implique de fait l'acception majoritaire du terme de « discours » qu'exploite François Rastier). Et si nous utilisons le terme de *type*, c'est parce que les analyses empiriques de corpus, effectuées sur des textes relevant de plusieurs langues naturelles, ne nous font pas rejeter l'hypothèse de l'existence d'un nombre restreint de configurations discursives, définissables en compréhension et en extension. »³⁸³

Dans *Introduction à l'architexte*, Genette démontre, selon l'auteur, que dans l'antiquité grecque, notamment chez Platon, Diomède et Aristote, la notion de genre - comme on l'entendait à la Renaissance et à l'époque romantique et même comme la

³⁸¹ J.-P. Bronckart, 1996 : 138.

³⁸² *Ibid.*

³⁸³ J.-P. Bronckart, 2008 : 61.

conçoit aujourd'hui François Rastier -, n'était pas traitée. Ces auteurs utilisaient le terme de « *mode* » pour décrire des « façons de sémiotiser » dont la nature ne dépendrait pas de pratiques sociales.

Les *modes* traités par les anciens ne remplaceraient pas ni n'infirmieraient la notion de genre car ils auraient été conçus par Aristote et Platon, notamment, comme des entités différentes des genres. Ceci étant, l'intérêt de ces auteurs aurait porté sur l'étude des rapports qui s'établissaient entre ces deux notions. De cette analyse de Genette Bronckart infère, sur ce point, que ces *modes* sont des entités qui ne dépassent jamais la taille d'un texte, qui sont présents dans des textes relevant d'un genre et qui s'identifient à des sections ou des segments.

Ces modes présenteraient, par ailleurs, un caractère universel sur le plan du signifié et seraient marqués au niveau linguistique sur le plan du signifiant. Il serait ainsi nécessaire d'analyser les formes de réalisation de ces modes en évitant de les confondre avec les genres. Cette confusion serait apparue depuis la Renaissance où l'on ne différenciait pas les modes des genres ou bien lorsqu'on les distinguait, on ne saisissait pas réellement leurs différences, ce qui expliquerait que le terme de « mode » ait été assimilé à celui de « genre ».

Cette assimilation aurait conduit à la transposition de la notion de mode à celle du niveau supra-ordonné des *archigenres* où les *modes*³⁸⁴ seraient définitoires dans la constitution de classes de genres. Si Bronckart convient avec Genette que cette transposition est dangereuse du fait qu'elle affirme que « tous les genres s'inscrivent dans des *catégories surplombantes à caractère anhistorique* »³⁸⁵, il admet que la thèse « de l'existence d'*archigenres* demeure néanmoins aujourd'hui encore bien vivace »³⁸⁶.

La vivacité de cette thèse s'explique principalement, selon l'auteur, par le fait qu'il est impossible de procéder à un classement de genres « stable » et « définitif », ce qui aurait amené à chercher une solution qui permettrait d'organiser les genres en créant la notion d'archigenre :

« [...] l'impossibilité de classement n'est que la conséquence de l'hétérogénéité et du caractère généralement facultatif des sous-systèmes contribuant à la confection de la textualité. C'est manifestement pour faire pièce à ce genre de difficulté qu'a émergé la conception des « archigenres » (cf. Genette, 1986), comme catégories surplombant et

³⁸⁴ Entendus comme : « configurations linguistiques spécifiques empiriquement attestables dans des segments de textes et dénotant une « attitude énonciative » à caractère anthropologique ».

Ibid : 60.

³⁸⁵ *Ibid* : 61. En italiques par l'auteur.

³⁸⁶ *Ibid*. En italiques par l'auteur.

organisant la distribution des genres : la catégorie de l'« attitude narrative » ou des « textes narratifs » engloberait des genres comme le roman, la nouvelle, le reportage, l'autobiographie, etc. ; la catégorie de l'« attitude argumentative » engloberait des genres comme le sermon, la monographie scientifique, l'exposé didactique, etc. »³⁸⁷

L'auteur reconnaît que si cette approche doit être récusée car elle « revient en fait à transférer, à un niveau supra-ordonné eu égard aux genres, les propriétés des « modes » factuellement infraordonnés à ces mêmes genres »³⁸⁸, elle mérite cependant un éclaircissement concernant les relations qui s'établissent entre le niveau des genres et celui des types de discours.

Etant donné qu'un genre, précise l'auteur, est presque toujours composé de plusieurs types de discours, une analyse qui montrerait la présence d'un type discursif dans un genre donné s'avère nécessaire. Cette analyse devrait également montrer la façon dont les types de discours propres à un genre seraient distribués et articulés. Les résultats de ces analyses contribueraient à la caractérisation des genres. En outre, une analyse des modalités linguistiques - où seraient montrés les enchâssements de certains types dans d'autres - contribuerait aussi à cette caractérisation. Cette dernière proposition se fonde sur la thèse de l'auteur selon laquelle on distingue « dans les textes relevant d'un même genre, d'une part un type de discours dominant ou *majeur*, et d'autre part des types de discours dominés ou *mineurs* (cf. *ATD*, pp. 257-261) »³⁸⁹.

Cette distinction l'amène à soutenir que ce qui est pointé par la notion d'archigenre :

« [...] ce sont des ensembles de genres témoignant de la dominance d'un type de discours donné : la catégorie des « genres narratifs » ou des « textes narratifs » engloberait ainsi l'ensemble des genres au sein desquels le type de discours narratif est instauré comme *majeur* par rapport aux autres types susceptibles d'y être mobilisés ; la catégorie des « genres interactifs », l'ensemble de genres où le discours interactif est *majeur*, etc. »³⁹⁰

Cette conception de l'archigenre, souligne-t-il, n'est intéressante que dans la mesure où l'on tient compte des dimensions « fonctionnelle » et « psychologique » dans lesquelles les personnes établissent des rapports avec la textualité. En tenant compte, par exemple, d'un niveau d'approche exclusivement linguistique, les types de discours

³⁸⁷ *Ibid* : 86.

³⁸⁸ *Ibid*.

³⁸⁹ *Ibid*. En italiques par l'auteur.

³⁹⁰ *Ibid* : 87. En italiques par l'auteur.

se limiteraient à montrer des segments des textes présentant « des configurations différenciées d'unités et de structures »³⁹¹.

En revanche, une approche où le sujet est concerné n'est pas dépourvue d'intérêt puisque cela peut aboutir à des analyses comme celles que nous propose l'auteur :

« [...] - Etant en permanence confrontés aux genres, les personnes s'en construisent des connaissances qui sont notamment objectivement fondées sur les effets produits par les propriétés linguistiques des types majeurs que ces derniers comportent. - Mais la prise en compte de ces propriétés linguistiques des types majeurs demeure cependant généralement implicite ou non technique (un interprétant ordinaire n'a pas nécessairement pris connaissance de l'analyse technique des types proposée dans *ATD* !), et les connaissances qui se construisent font donc abstraction de ces propriétés linguistiques, pour donner lieu à des intuitions globales de « ce qu'est raconter », « ce qu'est commenter », « ce qu'est décrire », ainsi qu'à une certaine connaissance des divers genres où se manifestent particulièrement ces attitudes discursives. »³⁹²

Ces intuitions, précise-t-il, créent des cadres interprétatifs et conçoivent des horizons d'attente grâce auxquels des valeurs à caractère narratif ou argumentatif, entre autres, sont susceptibles de se projeter sur certains genres sans que leurs propriétés linguistiques soient prises en compte.

Malgré l'importance attribuée à la notion de type de discours, Bronckart admet la portée du rôle du *genre* sur leur distribution et leurs modalités d'enchâssement :

« S'agissant enfin de la composante *organisation discursive* de l'infrastructure textuelle, on peut admettre que la distribution des types de discours (ou les possibilités d'occurrence de ces types) ainsi que leurs modalités d'enchâssement (base de la différenciation entre types majeurs et mineurs) sont déterminées par les genres, même si des études empiriques sont encore nécessaires pour mesurer le degré de généralité de ce type de dépendance et les éventuelles variantes de sa manifestation. »³⁹³

Mais l'auteur pose que les types de discours existent indépendamment des activités sociales et des genres :

« [...] les types de discours en eux-mêmes doivent être considérés comme des entités échappant aux contraintes des activités sociales et des genres : leurs propriétés linguistiques définitoires sont attestables quel que soit le genre au sein duquel ils apparaissent (même si certaines de leurs propriétés, non définitoires, peuvent être "colorées" par le genre adopté) et leur construction relève d'opérations à caractère plus que vraisemblablement anthropologique. »³⁹⁴

Cette thèse de types de discours ou de modes, dans les termes de Genette, témoigne d'une méfiance à l'égard de tout déterminisme provenant du social et de l'historicisme ; méfiance qui le conduit à tenir compte des permanences à caractère

³⁹¹ *Ibid.*

³⁹² *Ibid.*

³⁹³ *Ibid* : 89.

³⁹⁴ *Ibid.*

universel inaltérables par les activités sociales et les genres agissant dans la production de textes.

A partir du moment où ils sont conçus comme des entités universelles, les types de discours ne seraient-ils pas l'objet d'une réification? Etant donné que ces types de discours ont été attestés, il est indispensable de ne pas les ignorer en didactique mais il serait, à notre sens, périlleux de ne mettre en avant que leur universalité. Se méfier de toute historicité mais aussi de toute universalité est, nous semble-t-il, un atout qui permet de continuer à dialoguer dans un équilibre constant.

CHAPITRE 3

LA NOTION DE GENRE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) ET DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (FLM)³⁹⁵

En didactique des langues étrangères, plus précisément en didactique du français langue étrangère (DFLE) et en didactique du français langue maternelle (DFLM), la notion de *genre* n'occupe pas encore de place centrale, ni dans les travaux de la plupart des didacticiens, ni dans les manuels de langue, malgré l'intérêt que certains didacticiens avisés ont porté et portent à la question. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

Depuis que des recherches, s'inscrivant dans le champ de l'analyse du discours, ont commencé à prendre de l'essor, la didactique des langues n'a pas hésité à les incorporer à son champ d'étude³⁹⁶.

Ainsi, la notion de *discours*, centrale pour cette discipline, a été intégrée dans la littérature produite par les didacticiens³⁹⁷, ce qui a conduit à la distinguer de celle de *texte*³⁹⁸.

Quelle différence faut-il donc entendre entre *texte* et *discours* en didactique des langues? Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* établit cette différence dans son article qui définit le terme *discours* :

« Bien que l'un et l'autre puissent être utilisés dans le domaine de l'oral et dans celui de l'écrit, discours s'oppose souvent à texte. On peut considérer le texte comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même (on est alors dans l'approche de la « grammaire de texte », ou de la « linguistique textuelle »). En revanche, on parlera de discours à propos

³⁹⁵ Ces deux sigles seront repris dorénavant dans ce qui suit.

³⁹⁶ Notre intention n'est pas ici de retracer l'apparition du terme *discours*, qui remonterait selon Daniel Coste au milieu des années soixante-dix, ni celle du terme *genre*, dans les articles et les ouvrages publiés sur l'enseignement/apprentissage du FLE ou du FLM, mais d'évoquer les travaux de certains auteurs qui nous paraissent saillants du fait de l'importance attribuée à la notion de *genre*.

³⁹⁷ L'intégration des acquis de l'analyse du discours a amené certains didacticiens à substantiver l'adjectif « discursif » : « L'enseignement et l'apprentissage ont tout à gagner à cette remise en circulation et à ce rétablissement d'une continuité, le discursif opérant comme médiation entre grammaires et textes. Simplement affirmer la centralité du discursif n'a de sens, pour la didactique comme pour la théorie linguistique que si, dans le même mouvement, l'unité grammaticale et la diversité des textes se trouvent confirmées. » D. Coste, 1991 : 86.

³⁹⁸ Voici l'avis d'un didacticien averti : « La didactique ne saurait, quant à elle, faire l'économie de la distinction entre discours et textes. Et, de toute évidence, cette distinction a pour enjeu la différence à établir entre la linguistique et ses conditions de production/interprétation (dans les conceptions où, par exemple, on définit le discours comme le texte plus son contexte d'actualisation), mais aussi la différence entre la régularité d'un fonctionnement discursif et la diversité des réalisations textuelles. » *Ibid* : 87.

de l'objet socio-historiquement situé et adressé (on se situe alors dans l'«analyse du discours»). »³⁹⁹

Ce même dictionnaire corrobore, dans l'article qui définit le terme *texte*, la différence explicitée dans celui sur le *discours* :

« La notion de texte reste cependant de nature très grammaticale et formelle : les grammaires de texte sont censées analyser les règles de bonne formation du texte qui lui donnent sa cohésion. Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence. »⁴⁰⁰

Cette opposition semble être reprise chez la plupart de didacticiens mais elle ne s'impose pas automatiquement⁴⁰¹. Elle n'instaure cependant pas de coupure définitive entre ces deux termes : un texte, oral ou écrit, devient discours dans la mesure où il est traité par rapport à son contexte de production.

3. 1. La notion de *genre* chez des didacticiens du FLE

3.1.1. La notion de *genre* chez Jean-Claude Beacco et Mireille Darot

Dans les années quatre-vingts notamment, Jean-Claude Beacco a mis en place ce qu'il nommait « *une analyse didactique de discours* »⁴⁰² en intégrant surtout un appareil théorique issu des travaux sur l'énonciation, parmi lesquels se trouve la Théorie des Opérations Énonciatives d'Antoine Culioli, l'une des références les plus importantes dans les analyses de l'auteur.

³⁹⁹ J.-Pierre Cuq, 2003 : 73.

⁴⁰⁰ *Ibid* : 236. Ces deux dernières citations nous permettent de constater l'influence prégnante de la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours dans la didactique du français langue étrangère.

⁴⁰¹ Bien que la plupart des analystes du discours s'accordent à définir le discours par rapport au texte comme « l'inclusion d'un texte dans son contexte (= conditions de production et de réception) » (J.-M. Adam, 2002 : 571), on trouve, en lisant les textes des didacticiens, diverses acceptions relevant des oppositions classiques : discours vs langue, discours vs phrase, discours vs énoncé. La prolifération des acceptions de ces termes peut être déroutante lors de la lecture de la littérature existante mais non seulement dans le domaine de didactique du FLM et du FLE mais aussi dans l'ensemble des sciences du langage, d'autant plus que ces termes acquièrent leur sens selon l'auteur - qui lui est susceptible, d'ailleurs, d'employer plusieurs acceptions d'un terme, souvent sans le préciser, dans un seul ouvrage - et selon le courant auquel il se réfère ou dans lequel il s'inscrit.

⁴⁰² « Si l'analyse de discours a désormais titre à faire partie intégrante de la didactique du français langue étrangère, la raison en est moins dynamique interne des « sciences du texte » que la demande pédagogique : à objet nouveau (la communication non coupée de ses assises sociolinguistiques), description nouvelles. Mais une telle analyse didactique de discours ne pouvait pas être une simple expansion des théories déjà constituées qui occupent le domaine. Tributaire de ses conditions mêmes d'émergence, elle se doit de présenter à la fois un appareil conceptuel économique et une forte puissance descriptive [...]. » J.-C. Beacco, 1985 : 115.

Dans l'ouvrage *Analyse de discours, lecture et expression*⁴⁰³, réalisé en collaboration avec Mireille Darot, les auteurs partent du constat que bien que l'on utilise des textes dans la classe de langue en tant que supports pour assurer la compréhension et la production écrites, on tend à négliger leur fonctionnement, à méconnaître leur dimension textuelle :

« Cette méconnaissance traditionnelle de la dimension textuelle de toute production langagière conduit en effet à considérer le texte écrit en particulier, comme un simple conglomérat de mots dont certains appellent une explication, comme un réservoir à exercices d'acquisition et de fixation des régularités morpho-syntaxiques de la langue ou comme un prétexte à interprétations ou interpolations de nature culturelle. »⁴⁰⁴

Bien que ces pratiques soient justifiables pour les auteurs, ils estiment qu'elles confinent la didactique des langues dans le cadre de la phrase. C'est la raison pour laquelle ils se proposent, en faisant appel à l'AD, de dépasser ce cadre et en concevant cette discipline « *en première approximation comme description des textes dans leur matérialité linguistique.* »⁴⁰⁵. C'est ainsi qu'ils considéraient, à l'époque où ils ont publié leur ouvrage, que « *l'analyse de discours fait maintenant partie intégrante de la « nouvelle » didactique des langues étrangères* ».⁴⁰⁶

L'AD, que les auteurs mettent en place, « *tend à se substituer à des inventaires pédagogiques universalistes, comme le Français fondamental* »⁴⁰⁷. Elle est ainsi considérée, par ces auteurs, comme un instrument permettant la mise en évidence du fonctionnement des documents utilisés en classe de langue.

Par ailleurs, quant à l'appareil théorique qui sous-tend leurs analyses, les auteurs se réfèrent principalement aux travaux d'Antoine Culioli sur les opérations énonciatives mais aussi à ceux de J. L. Austin et J. R. Searle sur les actes du langage, et à ceux de D. Hymes sur le concept de compétence de communication. La référence à ce cadre théorique montre clairement l'inscription dans une certaine conception de l'AD:

« Dans le domaine de la linguistique et parfois dans celui de la didactique des langues, on entend par analyse de discours l'établissement d'une relation entre le linguistique (des

⁴⁰³ Conçu, comme il est précisé dans la préface, non seulement pour les enseignants de français langue étrangère mais aussi pour ceux de français langue maternelle : « Ce petit ouvrage ne prétend pas faire autre chose qu'être utile, tout simplement, au professeur de français langue étrangère d'abord, mais à celui de langue maternelle également. En leur apportant, plus que des techniques, une méthode. » J.-C. Beacco, M. Darot, 1984 : 3.

⁴⁰⁴ *Ibid* : 5.

⁴⁰⁵ *Ibid*.

⁴⁰⁶ *Ibid*. En gras par les auteurs. Remarquons incidemment que les auteurs n'emploient pas le syntagme « analyse **du** discours » mais « analyse **de** discours ».

⁴⁰⁷ *Ibid*.

textes politiques par exemple) et le non-linguistique (infrastructure sociale, formation idéologique, etc.). En ce qui nous concerne, **il s'agit de mettre en correspondance des textes** et un niveau relativement moins profond de leurs conditions de production: **l'événement communicatif.** »⁴⁰⁸

Cet événement communicatif, notion issue des travaux de Hymes, est conçu par les auteurs comme un « **genre d'échange langagier qui se caractérise par le fait qu'il est soumis à un protocole (« qualité » des participants, réglage du tour de parole, contenu, etc.)** »⁴⁰⁹.

C'est par le recours à cette notion de l'événement communicatif qu'ils portent une attention particulière, à nos yeux, à la notion de *genre* même si ce terme n'est pas mis en avant :

« De ce type de communication ritualisée dont les normes, d'origine culturelle, ont une incidence sur la forme linguistique elle-même, on citera des exemples particulièrement saillants comme la conférence de presse, la soutenance d'une thèse à l'université, la « réception » à l'Académie française, ou plus communément: les salutations, prises de congé, lettres de condoléances, d'excuse, etc. A la limite, toute production langagière peut relever de régularisations de cet ordre. »⁴¹⁰

Par ces propos les auteurs avaient perçu l'importance du rôle du *genre* dans la langue. Néanmoins, un rôle primordial n'a pas été conféré à cette notion, dans l'ouvrage en question, car la notion sur laquelle l'attention était portée était celle de *discours*.

Cette notion acquiert, d'ailleurs, chez les auteurs un nouveau sens en le définissant comme « **le modèle auquel des textes doivent se conformer** si l'on désire qu'ils soient tenus pour **appropriés** »⁴¹¹.

Ainsi dans ce cadre, analyser du discours a pour finalité, pour eux, la détermination de la « matrice discursive »⁴¹² d'un ensemble de textes, qui est déterminée par son appartenance à un événement communicatif.

L'objectif des analyses de discours des auteurs est non seulement de déterminer la matrice des textes mais aussi de mettre en évidence les similitudes linguistiques entre textes. Cette mise en évidence passe par une recherche opérée à deux niveaux :

⁴⁰⁸ *Ibid* : 6. En gras par les auteurs.

⁴⁰⁹ *Ibid* : 7. En gras par les auteurs.

⁴¹⁰ *Ibid*.

⁴¹¹ *Ibid*. En gras par les auteurs.

« Cette acception de « discours » au sens de matrice de textes est donc à distinguer de celle que ce concept reçoit dans les conceptions anglo-saxonnes, où « discours » est à interpréter le plus souvent comme « énoncés » ou « suites d'énoncés » en situation. » J.-C. Beacco, M. Darot, 1984 : 161.

⁴¹² « **Les matrices discursives** sont donc à concevoir comme un ensemble de régularités perceptibles à différents niveaux d'analyse et entretenant entre elles des relations complexes. » *Ibid*. En gras par les auteurs.

« [...] - un plan macro-structural qui est constitué d'unités de nature différente mais de forme comparable : des opérations discursives qui recouvrent des **actes de parole** (ou intentions de communication comme : apprécier, demander, conseiller), **des opérations cognitives** (ou éléments des processus de constitution du savoir comme : définir, classer, interpréter), **des opérations métadiscursives** qui explicitent l'organisation d'un texte comme conclure, faire une transition, annoncer un développement; - un plan linguistique qui est constitué par les traces **des opérations prédictives et énonciatives** (cf. p. 23) mises en œuvre dans le cadre d'un événement communicatif donné. »⁴¹³

L'intérêt des analyses de ces auteurs pour le lecteur-enseignant, lit-on dans la préface de leur ouvrage, réside dans une exposition claire et simple, à travers des textes relevant de divers genres, des phénomènes récurrents dans les textes analysés.

L'introduction de l'analyse de discours, notamment par Jean-Claude Beacco, dans la didactique de langues étrangères a apporté, à notre sens, un nouveau souffle à cette discipline si nous pensons à l'emprise des typologies et de la linguistique textuelle sur cette discipline.

Dans son étude intitulée « *Textes et modalisation : perspectives didactiques* », parue dans *Langue française* en 1985, l'auteur soulignait que :

« La finalité d'une analyse didactique de discours n'est pas de caractériser des textes dans leur intégralité mais de fonder, à côté d'autres disciplines, des processus formatifs destinés à monter ou à stimuler une compétence discursive en langue étrangère. »⁴¹⁴

La constitution d'une telle analyse didactique des discours a été instaurée en tenant compte de divers paramètres tels que le type de texte⁴¹⁵, les connaissances implicites et les représentations que les sujets ont des textes, et des modèles discursifs⁴¹⁶.

Cette analyse avait principalement pour intention de faire « *l'inventaire des marqueurs (et de leurs agencements) qui matérialisent les régularités de séries textuelles ainsi définies [...]* »⁴¹⁷. Cette démarche d'analyse était, pour l'auteur, applicable sans aménagements en didactique des langues étrangères. Son application

⁴¹³ *Ibid* : 7. En gras par les auteurs.

⁴¹⁴ J.-C. Beacco, 1985 : 115.

⁴¹⁵ « Si un texte est toujours descriptible comme une entité unique et irréductible à d'autres, il n'en demeure pas moins analysable en tant que réalisation d'un type de texte. Toutes les proximités de texte à texte qui ne s'établissent pas au niveau référentiel invitent à postuler l'existence de modèles textuels abstraits qui régulent la forme de séries textuelles. » *Ibid*.

⁴¹⁶ « De tels modèles discursifs [...] sont, toutes choses égales d'ailleurs, culturellement variables (voir par exemple l'écrit scolaire dit « dissertation », « essay », « tema », etc.). Ceci invite à raccorder le concept de matrice discursive à celui d'événement de communication au sens où l'entend Hymes (1964) : activités ou parties d'activités directement régies par les règles ou les normes de la parole. » *Ibid* : 116.

⁴¹⁷ *Ibid*.

aurait apporté une contribution importante à la compréhension et l'expression en langue étrangère⁴¹⁸.

Par ailleurs, en 1991 Jean-Claude Beacco publie dans *Etudes de linguistique appliquée*, revue de didactologie des langues-cultures, une importante étude qu'il intitule « *Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites* », dans laquelle est soulevée la nécessité pour la didactique de recourir aux genres.

Ayant fait le constat qu'un certain nombre de catégories sont présentes chez les locuteurs d'une communauté linguistique par le biais de représentations peu ou prou confuses et variables, l'auteur souligne que les genres, qu'il appelle « types de textes », sont présents chez ces locuteurs dans les mêmes circonstances et par ce fait, sont d'utilité dans l'enseignement/apprentissage :

« [...] des types de textes sont inscrits et circulent dans le métalangage naturel sous forme de noms de genres : éditorial, reportage, mode d'emploi, procès-verbal, dissertation, fait divers, manuel, lettre, circulaire, rapport... [...] Bien qu'hétéroclites quand on les considère en bloc, les genres demeurent cependant, à des degrés divers, présents à la conscience de certains locuteurs, qu'ils en soient ou non directement producteurs ou consommateurs. Ils sont donc utilisables dans l'enseignement/apprentissage : vague modèles de textes, ils sont actifs en ce qu'ils peuvent être ancrés dans la compétence communicative des locuteurs. »⁴¹⁹

Cet ancrage des genres dans la compétence communicative des locuteurs et leur utilisation dans l'enseignement/apprentissage impose, pour l'auteur, « *toute leur supériorité sur les typologies de textes « scientifiques » mais extérieures que la didactique est conduite à solliciter* »⁴²⁰. Contrairement à ces typologies « scientifiques » qui sont « des montages conceptuels », précise l'auteur, les genres textuels ne sont pas universels vu leur caractère instable et variable, d'une communauté linguistique à une autre.

⁴¹⁸ « [...] l'analyse de discours est à même de contribuer à la mise en place progressive d'une compétence de lecture et de production en langue étrangère parce qu'elle propose des observations réutilisables dans d'autres textes d'une même série. Mais la didactique des langues étrangères en se donnant le discours comme objet et comme objectif, a créé elle-même ce nouvel appel de « grammaire ». *Ibid* : 127.

⁴¹⁹ J.-C. Beacco, 1991 : 23.

⁴²⁰ *Ibid*.

Il considère, par ailleurs, qu'une catégorisation psycho-sociolinguistique, comme celle qu'A. Wierzbicka a élaborée⁴²¹, aurait un rôle à jouer en didactique pour les raisons suivantes :

« On peut estimer que cette typologie naturelle ou mieux cette catégorisation psycho-sociolinguistique des genres verbaux, et des textes en particulier, peut remplir un rôle en didactique de l'interprétation-production [...]. Sa nature d'objet pré-linguistique lui assigne des fonctions particulières dans le processus d'enseignement/apprentissage [...]. La connaissance nominaliste d'un genre est au moins en mesure d'assurer une certaine familiarité avec l'événement de communication dans lequel il prend place. Elle autorise donc des anticipations sur la situation de communication : le contenu de l'échange, son cadre, les destinataires/destinateurs, les fonctions et les finalités de l'échange. Si le locuteur est capable d'assigner un genre à un texte, il peut donc en reconstituer le cadrage communicatif. »⁴²²

L'auteur conseille d'utiliser ce repérage socio-linguistique pour des phases pédagogiques comme celle de l'approche globale de la lecture d'un texte et de le relier avec des « séries textuelles » afin de faire l'inventaire des caractéristiques d'un genre. Cette façon de procéder est nécessaire dans le domaine du français langue étrangère, précise-t-il, du fait que les apprenants ne sont pas toujours conscients que les genres sont marqués culturellement.

La mise en place de ce repérage serait essentielle dans la mesure où elle permettrait de dépasser des pratiques qui ne privilégient pas de dimension communicative effective :

« Cette sensibilisation à la situation de communication dans laquelle s'insère un genre est par ailleurs indispensable si l'on souhaite sortir, à l'aide des techniques de simulation, de l'écrit-évaluation scolaire qui n'a pas de dimension communicative claire. »⁴²³

Le repérage global dont il est question est la seule activité prônée par l'auteur car le genre n'est pas, à ses yeux, utilisable à l'état brut :

« Il peut en effet se produire qu'à un genre soient associées une ou plusieurs caractéristiques formelles précises qui ne constituent pas des indications de genre, ce qui supposerait qu'elles lui soient propres [...]. »⁴²⁴

Contrairement à François Rastier, pour qui le *genre* agit sur la morphosyntaxe⁴²⁵ et sur la textualité en général⁴²⁶, Jean-Claude Beacco émet la réflexion suivante :

⁴²¹ « [...] il faut compter avec le répertoire de *speech genres* que chaque culture élabore, « *folk-names* » soutient A. WIERZBICKA (1985) qui constituent une source de connaissances irremplaçables des routines communicatives caractéristiques d'une société donnée [...]. » *Ibid* : 24.

⁴²² *Ibid.*

⁴²³ *Ibid* : 25.

⁴²⁴ *Ibid.*

« Il ne s'agit pas d'avancer que tout genre recouvre un modèle textuel et présente donc des relations fortes avec certains secteurs de la morphosyntaxe : les relations de similitude entre textes relevant d'un même genre sont descriptibles en termes de thématique (et donc de lexique), de « dispositio » (et donc de planification) ou de stratégies argumentatives, tous niveaux qui débordent le cadre d'entrées morphosyntaxiques. »⁴²⁷

Malgré cette limitation assignée à la notion de *genre*, l'auteur reconnaît que la didactique peut en tirer profit en faisant apparaître à travers des textes des espaces homogènes dans lesquels les matrices discursives, ou modèles textuels, pourraient être mis en évidence :

« Rien n'empêche cependant de retenir le genre comme cadre d'une analyse où précisément l'on s'attacherait à examiner les ressemblances de texte à texte. Ces proximités linguistiques, non perçues par les locuteurs, constitueraient l'invariant de ces paquets de textes, et seraient plus ou moins consistantes selon les genres considérés. Et c'est ce degré de proximité entre les textes relevant d'un même genre, c'est-à-dire la nature de la matrice discursive qui les informe partiellement, qui est susceptible d'investissements didactiques. »⁴²⁸

Ceci posé, l'auteur formule, dans une perspective didactique, le projet de caractérisation des constantes linguistiques des modèles textuels ou matrices discursives. Dans ce projet, il s'agirait d'analyser des invariants génériques tenant compte des considérations théoriques d'E. Benveniste concernant l'opposition « Histoire/discours » :

« Examiner les marqueurs d'une opération énonciative dans le cadre d'un même processus cognitif (*interpréter, représenter, valider, comparer, etc.*) ou à travers les processus cognitifs qui affleurent dans une série textuelle permet de regrouper des marqueurs équivalents. Ces catégories se présentent comme des classes plus ou moins fournies de marqueurs dispersés qui caractérisent la résistance d'une matrice discursive. »⁴²⁹

Cette caractérisation évoquée par l'auteur et sa proposition de repérage global du genre apporteraient, à ses yeux, des critères de sélection des textes exploitables pour « une didactique de l'interprétation/production ». Il propose donc de privilégier la lecture/production des textes :

« [...] - appartenant à des genres qui ont des correspondants dans la culture de l'apprenant ou qui entrent dans son expérience communicative [...] ; - présentant des

⁴²⁵ « On ne saurait négliger par exemple que même la morphosyntaxe varie selon les genres et les discours. » F. Rastier, 2001a : 31.

⁴²⁶ « Les genres sont en effet définis par un *faisceau* de critères, et doivent d'ailleurs leur caractère d'objectivité à la multiplicité de ces critères. La cohésion du faisceau des critères, tant au plan du signifié qu'à celui du signifiant, structure la textualité et détermine la sémiosis textuelle. »
Ibid : 253.

⁴²⁷ J.-C. Beacco, 1991 : 25.

⁴²⁸ *Ibid* : 26.

⁴²⁹ *Ibid* : 27. En italiques par l'auteur.

caractéristiques iconiques et spatiales saillantes et interprétables ; - présentant des constantes de disposition ; - mettant en œuvre des processus cognitifs ou des actes de langage aisément reconnaissables (*conseiller, inviter, protester, définir, citer ...*) parce que proches de l'expérience communicative des apprenants ; - mettant en œuvre pour chaque processus cognitif/acte de langage des réalisations linguistiques peu nombreuses qui peuvent tendre vers le texte stéréotypé, extrêmement répétitif, dont le modèle est particulièrement évident (petites annonces, horoscopes, bulletins météo, faits divers, brèves, ...). »⁴³⁰

En proposant ces critères, l'auteur n'a pas l'intention de fonder une typologie des textes mais d'attirer l'attention sur le fait que de tels critères contribueraient à caractériser des textes sur trois plans : sur le plan linguistique, sur celui de leur organisation linéaire et sur celui de la familiarité communicative d'intérêt pour les apprenants.

3.1.2. La notion de *genre* chez Jean Peytard et Sophie Moirand.

Dans la mouvance des travaux sur le « *discours* » et la « *discursivité* », Jean Peytard et Sophie Moirand constataient, dans l'avant-propos de leur ouvrage *Discours et enseignement du français*, que la didactique et la pédagogie du français ne pouvaient pas se passer des acquis issus de l'Analyse de discours :

« Placer la didactique et la pédagogie du français dans l'espace de la problématique « analyse (s) de discours » ressortit à l'évolution des sciences du langage. Non pas que toute approche des langues à enseigner serait déterminée unilatéralement par les théories et les pratiques d'analyse du discours, mais parce que, de manière prégnante, dans les deux dernières décennies, la discursivité a élargi son champ, de réflexions, d'analyses, de méthodologies. Autrement dit, il n'est plus possible de ne pas prendre en compte « une linguistique de discours », dans l'enseignement du français, aujourd'hui. »⁴³¹

C'est ainsi que les auteurs exposent les éléments du domaine de l'AD qu'ils considèrent nécessaires de retenir pour l'enseignement du français en posant les bases conceptuelles et descriptives d'une linguistique de discours.

Dans leur chapitre intitulé « *Les objectifs d'une analyse de discours* », les auteurs se posaient trois questions qui reflétaient le rapport établi entre le discours et l'enseignement des langues :

« [...] quelle est la place de l'analyse de discours dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle ? Quels objectifs didactiques nécessitent de

⁴³⁰ *Ibid.* En italiques par l'auteur.

⁴³¹ J. Peytard, S. Moirand, 1992 : 7.

recourir à des descriptions discursives ? A des objectifs didactiques différents correspondrait-il des analyses de discours différenciés ? »⁴³²

La réponse à la première question est d'intérêt pour nous car elle énonce, parmi quatre projets, celui qui pose la nécessité de décrire les genres auxquels les étudiants sont confrontés :

« Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, l'objectif d'une étude des discours ne peut être seulement de décrire le fonctionnement des Textes et des Documents à l'intérieur des grandes aires discursives où ils sont produits ; en tout cas pas seulement. [...] On développera quatre sortes de projets qui font appel à l'analyse de discours, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et, par conséquent, du français : L'élaboration de programmes ou de matériaux d'enseignement centrés sur des objectifs précis. Intervient alors la nécessité de décrire les genres de discours que les étudiants auront à comprendre ou à produire. »⁴³³

Quels sont les propositions des auteurs pour décrire les genres en question ? La réponse immédiate est la sensibilisation aux faits de langue et aux faits culturels.

Pour sensibiliser, par exemple, à un genre médiatique, les auteurs conseillent de disposer « *de documents représentant différents types de structures discursives* » telles que des « *opérations de référence* » ou « *de la polyphonie énonciative* »⁴³⁴. Les auteurs conseillent ensuite de procéder à une analyse qui permettrait, dans le cas des interviews, pour ne donner qu'un exemple, d'observer et de décrire :

« [...] ce qu'elles partagent avec les conversations en face à face : une forme extérieure simulant une situation d'échange, l'enchaînement dialogal, la progression thématique, certaines règles de coopération, les marques d'intervention, d'ouverture et de fermeture, de tours de parole ; ce qui les différencie des conversations en face à face : la non-réversibilité des rôles, la visée des interventions du journaliste, le fil directeur que suit l'interviewer [...] »⁴³⁵

La quatrième et dernière partie de l'ouvrage des auteurs est particulièrement intéressante dans la mesure où une exemplification des cadres théoriques a lieu. En partant des corpus relevant d'un genre spécifique, ils dégagent les caractéristiques des textes faisant partie du corpus en les décrivant tant au niveau de la forme que du contenu. Ainsi, lorsqu'ils font l'analyse de « *La lettre de la BNP* », ils la décrivent comme suit :

« Il s'agit d'un genre qui s'apparente au bulletin d'information d'une entreprise ou d'un organisme avec ses sous-rubriques, un éditorial, un sommaire, mais dont les formes discursives oscillent entre plusieurs documents traditionnels des relations entreprises-clients : la lettre d'information commerciale (que le client potentiel reçoit à son domicile personnel), le bulletin d'information sur les services, les produits, les

⁴³² *Ibid* : 83.

⁴³³ *Ibid* : 84.

⁴³⁴ *Ibid* : 88-89.

⁴³⁵ *Ibid* : 90.

nouveautés d'une entreprise (que l'on reçoit généralement lorsqu'on est déjà client d'entreprise) et le dépliant publicitaire mis à la disposition des clients, dans les halls de réception des entreprises. »⁴³⁶

Après une description détaillée comme celle-ci, les auteurs s'attachent à repérer ce qu'ils appellent les structures discursives récurrentes : structure dialogique, hétérogénéités énonciatives⁴³⁷, dialogisme interactionnel⁴³⁸, fonctions du langage, etc. :

« Si partir des fonctions permet de retrouver les traces linguistiques ou les représentations, en particulier dans une langue et une culture « autre » que celle de l'analyste, partir des traces actualisées de l'énonciation et de l'interdiscursivité permet à l'analyste d'inférer les fonctions et les représentations qui se manifestent dans les discours qui circulent à l'intérieur d'un domaine dont il n'est pas forcément spécialiste. On voit donc ce qu'une linguistique de discours apporte pour la « connaissance » des milieux professionnels et scientifiques. »⁴³⁹

Par ailleurs, des analyses sont conçues dans le but de concrétiser des projets didactiques : elles sont destinées aux enseignants et réunissent des textes d'origines diverses auxquels les étudiants sont familiarisés. Elles permettraient, selon les auteurs, de confectionner des « descriptifs » comportant des lignes directives rangées dans des catégories telles que structure discursive, genre de discours, degré d'hétérogénéité, visée pragmatique, entre autres.

Bien que ces propositions soient d'un intérêt indéniable, elles ne représentent qu'un point de départ pour de nouveaux projets car les auteurs reconnaissent qu'il reste « *de nombreux travaux à faire pour ceux qui désirent décrire ou enseigner le fonctionnement du langage verbal tel que les langues l'actualisent dans les textes et les documents de l'environnement culturel.* »⁴⁴⁰

Cet intérêt des didacticiens, inscrivant leurs travaux dans ce qu'ils nommaient la linguistique de discours, par la notion de *genre* témoigne d'une observation fine concernant le rôle que les genres peuvent jouer en didactique de langues, et plus précisément, dans l'activité interprétative de lecture et de production des textes en classe de langue.

⁴³⁶ *Ibid* : 164.

⁴³⁷ « [...] on étudie, systématiquement, les variations et les régularités des formes, contenus et fonctions des hétérogénéités énonciatives (**dialogisme intertextuel**), que l'on repère au travers des segments cités, guillemetés à l'écrit, bornés de pauses à l'oral, ou à la présence de verbes ou de termes métalinguistiques ou de propos narrés, que le locuteur glisse ou dans lesquels il se glisse au fil du texte, du document ou de la conversation. » *Ibid* : 170. En gras par les auteurs.

⁴³⁸ « Quant au **dialogisme interactionnel**, que l'on repère à la présence de marques personnelles, de formes d'injonctions, des questions rhétoriques ou d'hypothèses, sa fonction semble moins participer à une visée essentiellement persuasive, [...] ». *Ibid*. En gras par les auteurs.

⁴³⁹ *Ibid* : 177.

⁴⁴⁰ *Ibid* : 162.

Si les apports des travaux des didacticiens que nous venons d'évoquer sont considérables, il semblerait, d'après J.-C. Beacco, qu'ils n'ont pas eu de grands retentissements auprès des enseignants ni dans les manuels de langue :

« Les apports de l'analyse de discours à la mise au point de syllabus et de curriculums spécifiques et leur incidence sur les pratiques d'enseignement, peuvent apparaître comme décevantes quantitativement et, ce qui est plus grave, de manière qualitative (Beacco 1989), sous réserve d'inventaire, bien entendu. »⁴⁴¹

L'auteur attribue cet impact restreint de l'AD sur la didactique à des facteurs tels que : manque d'ouvrages de référence rassemblant des analyses des discours⁴⁴², descriptions des genres de textes dispersées et d'accès difficile du fait de leur publication dans des périodiques à la place des ouvrages commercialisés⁴⁴³, et enfin la confusion à laquelle les utilisateurs de ces descriptions sont exposés, à cause du grand nombre de catégorisations peu compatibles⁴⁴⁴.

3.2. La notion de *genre* en didactique du FLM.

L'introduction de genres de textes dans l'enseignement du français langue maternelle obéit à une nécessité, maintes fois constatée par les didacticiens, de diversifier l'enseignement du français. Ainsi Jean-Paul Bronckart résumait, en 1991, comme suit le principe de diversification en didactique du FLM :

« [...] a) diversifier l'enseignement pour l'adapter à la diversité objective des élèves ; b) diversifier l'enseignement pour préparer les élèves à la maîtrise des divers textes en usage en français contemporain. »⁴⁴⁵

Le premier motif trouve ses fondements, selon l'auteur, dans une constatation faite par la psychopédagogie : malgré les rapports fort divers que les élèves entretiennent avec l'école et avec la langue du fait de leur milieu et de leur bagage culturel, ils ont la capacité d'accomplir toutes sorte d'actions langagières requises par la société même si cela se manifeste selon leurs capacités, et par conséquent, de façon

⁴⁴¹ J.-C. Beacco, 1996 : 186.

⁴⁴² « Pas de démarche canonique rassurante pour l'utilisateur, pas non plus d'ouvrage de référence où les analyses des discours déjà effectuées seraient rassemblées, pour consultation facile. »
Ibid : 187.

⁴⁴³ « [...], il existe des descriptions, en vrac, des faits divers, horoscopes, reportages et enquêtes journalistiques, documentation interne aux entreprises tracts syndicaux, [...]. Mais ces analyses sont éparées, d'accès malaisé parce qu'elles sont le plus souvent publiées dans des périodiques et ne bénéficient donc de la visibilité d'un ouvrage commercialisé. » *Ibid*.

⁴⁴⁴ « Les descriptions des langues et des discours sollicités dans les matériels d'enseignement sont ainsi faiblement convergentes et congruentes. » *Ibid*.

⁴⁴⁵ Jean-Paul Bronckart, 1991 : 63.

hétérogène d'où parfois les écarts des normes de la langue. Partant de ce constat, la mise en place d'une « *démocratisation de l'enseignement* »⁴⁴⁶ peut avoir lieu.

Le second motif, qui est celui qui nous intéresse, se rapporte précise l'auteur à la diversité des écrits sociaux. Ce motif, ajoute-t-il, trouve également sa source dans une constatation : pendant longtemps dans l'enseignement du français on a pris comme base un nombre limité de genres de textes qui ne faisaient pas forcément partie des genres de textes sociaux ; c'est en raison de cela qu'on a pu parler des genres scolaires et des genres non scolaires ou sociaux. Il faisait remarquer, en outre, que cette constatation avait permis de viser depuis les années soixante-dix à la « *socialisation de l'élève* » :

« [...] il conviendrait d'introduire en classe des genres de textes dont la maîtrise est jugée indispensable pour la vie sociale et professionnelle des apprenants (dialogues oraux, textes argumentatifs, explicatifs, informatifs, etc.), et donc de briser la dichotomie entre textes scolaires et non scolaires. »⁴⁴⁷

Considérant que les différents genres de textes sont de nature complexe, il estimait que leur maîtrise de la part de l'élève requérait :

« [...] la mise en place de démarches pédagogiques nouvelles qui, pour la plupart, ressortissent à la *didactique du projet* (ateliers de production de textes, séquences d'activités centrées sur un groupe d'unités linguistiques ou sur un mécanisme de textualisation, etc.). »⁴⁴⁸

C'est ainsi qu'une didactique de la diversification, qui puise ses fondements dans le courant de la psychologie d'interactionnisme social, a été proposée⁴⁴⁹. Partant de deux motifs, dont il vient d'être question, cette didactique a élaboré un projet pédagogique qui se dessine comme suit :

« [...] la diversité et les capacités initiales des élèves seraient d'abord exploitées, enrichies et complétées dans le cadre d'une didactique différenciée ; les compétences ainsi acquises seraient ensuite utilisées dans des démarches orientées par la didactique du projet et visant à l'appropriation par l'élève des caractéristiques propres aux différents genres de textes sociaux.⁴⁵⁰

⁴⁴⁶ Moireau et Mouvet, qui ont analysé cette première motivation, conseillaient, selon J.-P. Bronckart, que pour appliquer ce principe il fallait « assurer aux élèves l'égalité des acquis scolaires, ce qui implique que l'on connaisse et que l'on tienne compte de leur état de départ, puis que l'on adopte une démarche pédagogique susceptible d'assurer les transitions entre cet état initial et l'état souhaité. » *Ibid* : 64.

⁴⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁴⁸ *Ibid.* En italiques par l'auteur.

⁴⁴⁹ Cette didactique n'a pas été proposée sans une analyse englobant les perspectives et les problèmes à laquelle J.-P. Bronckart et B. Schneuwly ont procédé. Nous n'en rendons pas compte ici car il en serait inapproprié à notre propos dans cette partie.

⁴⁵⁰ Jean-Paul Bronckart, 1991 : 64.

Afin de mener à bien ce projet l'auteur propose des éléments d'analyse qui peuvent expliquer la diversité textuelle⁴⁵¹ se trouvant dans les textes. Il y expose des éléments de conceptualisation issus des résultats de ses recherches qui font apparaître l'existence des « types de discours » qui :

« [...] constituent une manière de traduction de la diversité des actions langagières, sous l'effet des décisions de pertinence et d'efficacité prises par l'agent et dans le cadre des possibles offerts par la langue naturelle utilisée. »⁴⁵²

Constatant donc l'existence d'un « *effet de typicité* », qui se manifeste par des caractéristiques communes à des textes, il précise cependant que chaque texte présente une « *singularité* » irrécusable :

« [...] il est rare que deux textes, même lorsqu'ils relèvent du même type discursif, présentent exactement les mêmes caractéristiques linguistiques ; il existe de la diversité intra-type, et, conséquence inéluctable, des problèmes de frontières inter-type. »⁴⁵³

L'auteur propose un certains nombre d'opérations - que nous ne présenterons pas ici - afin de rendre compte de cette singularité et d'établir les relations existantes entre types discursifs et textes singuliers. Disons seulement qu'il est conscient du caractère incomplet de ses propositions face à la diversité textuelle, ce à quoi il ajoute que malgré la multiplication des critères proposés, « *le « malaise dans la classification » que diagnostiquait CHISS (1987) tient au fait qu'une typologie des discours est à la fois indispensable et utopique ; elle doit proposer des critères de classement des textes, et identifier dans le même temps l'ensemble des paramètres susceptibles de perturber ce classement.* »⁴⁵⁴.

C'est pour cela qu'en dépit de ce malaise, il trouve dans les typologies un apport important pour la didactique de la diversification mais avec certaines réserves :

« [...] la démarche de typologisation n'en constitue pas moins une source d'emprunt pertinente pour la didactique de la diversification. A condition d'admettre que ce sont les hypothèses, les problèmes, et les méthodes, plutôt que les modèles théoriques fermés, qui constituent le matériau le plus riche (et le moins dangereux) pour fonder une action didactique. »⁴⁵⁵

Partant de trois principes, l'auteur propose donc la mise en œuvre d'une didactique de la diversification dans laquelle la question du genre de textes introduits à

⁴⁵¹ « [...] la diversité textuelle n'est qu'un reflet (et une « traduction ») de la diversité des actions humaines, et toute théorie des discours doit dès lors être articulée à une théorie de l'agir communicationnel. » *Ibid* : 66.

⁴⁵² *Ibid.*

⁴⁵³ *Ibid* : 67.

⁴⁵⁴ *Ibid* : 68.

⁴⁵⁵ *Ibid.*

l'école est posée. Ainsi suggère-t-il que les genres de textes retenus devraient être représentatifs de la diversité des textes sociaux afin qu'ils puissent amener à l'identification des difficultés « techniques » que tout genre de texte comporte.

Il fait remarquer, par ailleurs, que même s'il y a une tendance au « *ré-équilibre des genres* » dans les programmes de l'école obligatoire romande (Suisse), ceux-ci sont élaborés en tenant compte des typologies plutôt que d'une connaissance des textes en usage. Ce qui présente des dangers que l'auteur traduit comme suit :

« Danger d'abord mineur résultant du fait que les modèles disponibles s'adressent avant tout aux textes homogènes [...] et ne proposent qu'une analyse très limitée de la structure des textes à hétérogénéité dynamique. Danger plus grave ensuite de réification de ces hypothèses théoriques et de leur transformation en « modèles scolaires. »⁴⁵⁶

Dans la question que J.-P. Bronckart se pose concernant la maîtrise textuelle souhaitée pour les apprenants, il vise des activités de « *reconnaissance* » dans lesquelles une sensibilisation se rapportant aux relations d'interdépendance entre le texte et le contexte a lieu. Sa proposition est donc la suivante :

« [...] partir d'un texte et inférer le type d'action langagière qu'il traduit, les caractéristiques de l'espace communicatif auquel il s'articule, et les décisions discursives successives auxquelles il a donné lieu. »⁴⁵⁷

De ces propositions nous pouvons dégager le rôle qui est accordé aux genres de textes. Bien que les considérations didactiques - que nous n'avons pas exposées dans leur totalité ici - soient d'extrême importance et que nous ne saurions négliger, il semblerait que les genres soient ici vus comme des instruments dont on peut tirer profit, entre autres, pour le repérage des types d'actions langagières. Ce qui placerait les genres en position secondaire par rapport aux types.

Dans cet esprit de la didactique de la diversification, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly publiaient, en 1998, un ouvrage intitulé *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, dans lequel la question de genres de textes était centrale dans l'enseignement. Bien que leurs propositions fournissent des repères indispensables pour les enseignants, on peut regretter la conception instrumentaliste que ces auteurs ont de cette notion :

« Les genres peuvent être considérés de ce point de vue comme des *outils* qui fondent la possibilité de communication (et d'apprentissage). Développons cette métaphore du genre comme outil. Un agent doit agir langagièrement (parler ou écrire) dans une situation définie par un but, un lieu social et des destinataires. Comme dans toute action humaine, il va utiliser un outil – ou un ensemble d'outils – pour agir : une fourchette

⁴⁵⁶ *Ibid* : 71.

⁴⁵⁷ *Ibid* : 72.

pour manger, une scie pour abattre un arbre ; l'action de parler, elle, se réalise à l'aide d'un genre qui est un outil pour agir langagièrement. C'est un outil sémiotique constitué de signes organisés de manière régulière ; [...] ; c'est pourquoi nous l'appelons parfois « méga-outil » pour dire qu'il s'agit d'un ensemble articulé d'outils, un peu comme une usine ; mais fondamentalement il s'agit d'un outil qui permet de réaliser une action dans une situation particulière. Et apprendre à parler, c'est s'approprier des outils pour parler dans des situations langagières diverses, c'est-à-dire s'approprier des genres. »⁴⁵⁸

Ces propos suscitent en nous quelques réactions. Traiter le genre comme un outil dont on peut se servir, comme un artefact, nous paraît bien réducteur. Suggérer, en outre, qu'on peut utiliser aisément cet outil nous amène à penser que nous avons la possibilité de choisir n'importe quel genre et à n'importe quel moment. Or, nous avons vu, dans le chapitre précédent, que le genre nous contraint, bien qu'il nous arrive d'avoir la possibilité de choisir⁴⁵⁹. Enfin, dire « qu'apprendre à parler, c'est s'approprier des outils », reflète incontestablement une conception instrumentale de la langue dont les répercussions négatives ont été soulignées par bon nombre d'auteurs. Au plan didactique, une telle conception a des incidences sur l'élaboration des matériels, nous semble-t-il, mais nous ne saurions pas en discuter ici car ce n'est pas dans nos compétences actuelles. Laissons donc les didacticiens avisés en juger.

3.3. De l'utilité du *genre* en didactique du français

Tant en DFLE qu'en DFLM les genres sont souvent mobilisés par les didacticiens ou utilisés par les enseignants en classe de langue.

Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, lorsque Sophie Moirand parle du rôle de l'enseignant dans la sélection des textes pour la classe de langue, elle conseille de « *diversifier les genres et les types de textes* » et précise, en bas de page, la différence qu'elle fait entre ces termes :

«1. J'entends par *genres* de textes : tracts, articles de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc. J'entends par *types* de textes : « déictique », argumentatif, narratif, descriptif, etc. »⁴⁶⁰

En outre, dans son ouvrage *Une grammaire des textes et des dialogues*⁴⁶¹, l'auteur utilise divers *genres de textes* (faits divers, articles de presse, recettes de

⁴⁵⁸ J. Dolz, B. Schneuwly, 1998 : 64-65. En italiques par les auteurs.

⁴⁵⁹ L'idiolecte reflète, à nos yeux, d'un choix qui concerne le registre de langue dans lequel nous nous sentons mieux à l'aise. Choix qui obéit quand même à des contraintes d'un milieu et d'une situation.

⁴⁶⁰ S. Moirand, 1990a : 157. En italiques par l'auteur.

cuisine, lettres commerciales) pour exemplifier ses propos concernant les règles de la grammaire textuelle et propose aux enseignants, à la fin de chaque chapitre, des genres de textes - que l'auteur appelle « des documents » - qu'ils peuvent utiliser en classe de langue⁴⁶².

Il existe vraisemblablement une nuance dans l'utilisation des termes « genres de textes » et « types de textes » chez cet auteur⁴⁶³. Le premier serait lié à la notion de texte en tant qu'objet empirique utilisable en classe de langue alors que le second renverrait à une notion abstraite et générale du texte issue des grammaires du texte et de la linguistique textuelle. Quoi qu'il en soit, ces deux termes désignent des « ensembles » de textes.

Qu'en est-il de l'utilisation du terme *genre de texte* dans les manuels et en classe de langue ?

Dans les manuels de français langue étrangère (FLE)⁴⁶⁴, ce terme n'est quasiment jamais employé pour désigner, comme le fait Sophie Moirand, les documents servant à exemplifier des notions propres à la textualité. Dans la plupart des cas, les vocables « texte » et « document » sont sollicités de façon récurrente. Le terme *genre* est en revanche utilisé assez souvent lorsqu'on fait référence aux genres littéraires : conte, fable, roman, etc.

En ce qui concerne son utilisation en classe de langue, il est difficilement employé par les enseignants pour parler d'un article de presse, d'une recette de cuisine ou d'une lettre commerciale. Ils se limiteront simplement à nommer le dit document ou à utiliser le terme « texte ».

Qu'on les nomme « documents », « textes », « genres de textes » ou simplement par leur nom, les recettes de cuisine, les contes, les articles d'opinion, les lettres commerciales, les horoscopes - parmi tant d'autres - sont utilisés par les uns dans les

⁴⁶¹ Ouvrage dont l'avant propos énonce l'objectif, à savoir : « apprendre à connaître le fonctionnement des textes et des dialogues » (1990b). Dans ce même avant propos nous apprenons qu'il est « destiné à l'autoformation du professeur de langue » (1990b : 3).

⁴⁶² Par exemple, dans le chapitre 2, l'auteur se sert de trois faits divers, d'un poème, d'une conversation téléphonique et des extraits d'un article journalistique pour illustrer la progression et la cohésion du texte (S. Moirand, 1990b : 46-54).

⁴⁶³ Cette nuance est présente dans les deux ouvrages de l'auteur que nous venons de citer.

⁴⁶⁴ Pour ce qui est des manuels de didactique du français langue maternelle (DFLM), Anita Tcherkeslian-Carlotti fait remarquer, dans une étude intitulée « *Le discours : rapports de savoirs. Des théories linguistiques aux manuels scolaires de l'enseignement secondaire* », que « la notion de genre est peu présente dans les manuels de collège, mais lorsqu'elle apparaît, elle est généralement associée à la notion de texte (comme dans les instructions officielles). » (2004 : 170).

ouvrages de didactique⁴⁶⁵, et par les autres comme matériel didactique⁴⁶⁶. Toujours est-il que les genres de textes sont « utilisés » mais la notion de *genre* n'est véritablement pas problématisée⁴⁶⁷. Ainsi pourrions-nous dire que le rôle du *genre* en didactique du français, et par la suite dans la classe de langue, est secondaire dans la mesure où la notion sert à classer des documents dans le but de les utiliser en classe. Elle est donc instrumentalisée.

Si la notion de genre a été reléguée à un rôle accessoire et si elle n'a pas encore été l'objet d'étude centrale, c'est - comme nous l'avons montré dans le premier chapitre - parce que la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours, dont la didactique des langues a mobilisé les acquis, ne l'ont pas problématisée - tout au moins au départ pour ce qui est de la linguistique textuelle et l'analyse du discours - et par conséquent ne lui ont pas conféré une place prépondérante⁴⁶⁸.

Par ailleurs, même si les méthodes d'apprentissage du FLE prennent en compte la diversité de genres de textes et de discours bien avant les linguistes et cela grâce aux acquis de la pragmatique⁴⁶⁹, il reste cependant le constat que cette discipline n'a pas non

⁴⁶⁵ Par exemple, pour illustrer des phénomènes de la grammaire textuelle. L'ouvrage le plus représentatif est, à nos yeux, celui de Sophie Moirand *Une grammaire des textes et des dialogues* dont nous avons parlé plus haut. Nous rapportons ici les objectifs de l'auteur énoncés dans l'avant-propos : « Cet ouvrage veut être, tout d'abord, un outil de révision et de clarification de notions dont on entend parler à propos de la compréhension ou de la production en langue étrangère ou maternelle ou seconde. Il cherche également à présenter les outils dont on se sert actuellement pour décrire les textes et les conversations, descriptions qui fournissent toujours une foule d'idées d'activités et d'exercices à pratiquer en classe de langue. Il voudrait enfin que l'on s'interroge - à partir des exemples proposés de « mise en texte » -, sur le fonctionnement du langage verbal et qu'on en déduise des principes d'élaboration de programmes de langue. » (1990b : 3).

⁴⁶⁶ Les genres sont naturellement présents en tant que supports d'apprentissage dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues » dans le chapitre intitulé : « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur », plus précisément dans la section consacrée au texte. De fait, on différencie les textes (oraux et écrits) mais non les genres et les types. Ainsi par exemple, les genres de l'oral sont présentés comme suit : « Les genres et les types de textes comprennent à l'oral, par exemple : - les annonces publiques et les instructions ; - les discours, les conférences, les exposés, les sermons ; - les rites (cérémonies, services religieux) ; les spectacles (théâtre, lectures publiques, chansons) ; - les commentaires sportifs (football, boxe, courses cyclistes, courses de chevaux, etc.) ; - les informations radio ou télévisées ; - les débats publics et contradictoires ; - les conversations personnelles en face à face ; - les conversations téléphoniques ; - les entretiens d'embauche ; - etc. » *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2005 : 76). Nous pouvons nous demander quelle est la conception du genre présente dans le cadre européen à partir du moment où l'on considère, par exemple, les discours en tant que genres.

⁴⁶⁷ En tout cas, ce semblerait être la tendance.

⁴⁶⁸ Nous n'incluons naturellement pas dans ces affirmations les travaux des didacticiens, concernant le *genre*, dont il a été question plus haut.

⁴⁶⁹ « [...] On peut aisément montrer, par l'examen attentif des méthodes d'apprentissage du FLE, que la prise en compte effective de cette pluralité des genres de discours a été plus précoce et rapide chez les didacticiens que chez les linguistes, ceux-ci s'étant montrés très réticents à l'égard des notions venues de la pragmatique. » J.-P. Cuq, 2003 : 74.

plus problématisé, comme nous l'avons vu, la notion de *genre*, ni proposé de théorie des genres.

3.4. La notion de *type de texte* et la question des typologies en didactique des langues.

Depuis que les grammaires du texte et la linguistique textuelle ont vu le jour, à partir des années soixante-dix en France, la notion privilégiée par rapport à celle de « *genre* », en didactique du FLM et du FLE, est celle de « *type* »⁴⁷⁰ qui se traduit dans les typologies textuelles proposées par de nombreux linguistes.

Lorsque les grammaires de texte, poussées par un souci d'universalité, ont apporté une définition grammaticale du *texte* comme une « *séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin* »⁴⁷¹, la notion de *type de texte* a vu le jour, dans les années soixante-dix, et avec elle la mise en place de nombreuses typologies de textes notamment en Allemagne (E. Werlich, 1975, E. Gülich & W. Raible, 1975, H. Isenberg, 1978, etc.). Avec ces typologies l'établissement de catégories stables et universelles des textes était visé. Aussi ignoraient-elles la diversité des réalisations discursives en proposant des grammaires spécifiques.

Face aux innombrables typologies⁴⁷² proposées par les linguistes, des didacticiens ont été amenés à proposer des typologies de typologies pour mieux s'y retrouver. Ainsi, par exemple, si nous suivons une étude d'Eddy Roulet, Schneuwly (1987) et Petitjean (1987) distinguent au moins quatre grandes espèces :

⁴⁷⁰ Ainsi Daniel Coste, dans une étude datant de 1991, affirmait que : « Pour la didactique, la question de savoir si on a besoin ou non des typologies de textes ne saurait vraiment se poser : il est clair, en tout état de cause, que sont à l'œuvre chez les apprenants scolarisés des classements qu'on dira « spontanés », presque par antiphrase, mais pour signifier aussi que ces mises en ordre incontournables pédagogiquement n'on bien entendu rien des typologies savantes ». Ce à quoi l'auteur ajoute, entre parenthèses, une réflexion, à nos yeux, très pertinente: « (Il vaudrait en revanche la peine de se demander si et jusqu'à quel point certaines typologies savantes ne sont pas des tentatives de reconstruction qui ont à rendre raison, entre autres, des artefacts de la tradition pédagogique, quand elles n'en sont pas elles-mêmes insidieusement victimes). » (1991 : 79).

Par ailleurs, Marie-Paule Péry-Woodley affirmait, deux ans plus tard, qu'« au-delà des préoccupations didactiques, la démarche typologique est centrale pour une linguistique du discours : elle représente une façon de penser la systématicité en *parole*. » M.-P. Pery-Woodley, 1993 : 103. En italiques par l'auteur.

⁴⁷¹ J.-M. Adam, 2002 : 571.

⁴⁷² « [...], aujourd'hui, le problème est moins de trouver une typologie de référence que de choisir parmi toutes les typologies – il en a été relevé plus d'une centaine – qui sont offertes sur les marchés linguistique et didactique. » E. Roulet, 1991 : 117.

« [...] - les typologies fonctionnelles, fondées sur l'étude des fonctions des discours (dans la perspective de BÜHLER et de JAKOBSON) ; - les typologies énonciatives, qui traitent principalement de l'influence des conditions d'énonciation (interlocuteurs, lieu et temps) sur l'organisation discursive (voir les modèles inspirés par BENVENISTE et le travail de BRONCKART & al., 1985) ; - les typologies situationnelles, fondées sur l'analyse des situations de communication (dans la perspective de HALLIDAY, 1978 ; [...]) ; - les typologies cognitives, qui traitent principalement de l'organisation cognitive, pré-langagière, sous-jacente à l'organisation de certaines séquences (narrative, descriptive, etc. ; voir les modèles de WERLICH, 1975 et ADAM, 1987). »⁴⁷³

Parmi ces diverses typologies, celles qu'on nomme « cognitives » issues des travaux d'Egon Werlich⁴⁷⁴ et Jean-Michel Adam⁴⁷⁵, sont selon E. Roulet, celles qui sont généralement adoptées comme cadre de référence par certains didacticiens de FLM⁴⁷⁶. Ces typologies auraient été, d'après l'auteur, reprises et appliquées aveuglement sans se demander si elles étaient pertinentes et cohérentes par rapport aux objectifs visés, alors qu'elles soulevaient « *de nombreux problèmes, relevés tant par des didacticiens (BEACCO, BOUCHARD, DE GAULMYN, SCHNEUWLY) que par des linguistes (CHISS et CHAROLLES).* »⁴⁷⁷

Malgré ces problèmes maintes fois soulevés, à juger par leur présence dans les manuels, la typologie d'Egon Werlich reprise et complétée par Adam est assez prisee par des didacticiens, tant de FLM que de FLE⁴⁷⁸, dans l'élaboration des manuels et par les enseignants influencés par ces manuels.

⁴⁷³ *Ibid* : 117-118. En majuscules par l'auteur.

⁴⁷⁴ L'auteur distingue cinq types de textes : « - le texte descriptif (lié à la perception dans l'espace) ; - le texte narratif (lié à la perception dans le temps) ; - le texte expositif (lié à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles) ; - le texte argumentatif (lié au jugement et à la prise de position) ; - le texte instructif (lié à la prévision du comportement à venir et à l'action). Chacun de ces types de textes se caractérise par des marques linguistiques de surface, comme l'emploi de certains temps (l'imparfait dans le cas du texte descriptif, le passé dans le cas du texte narratif, l'impératif dans le cas du texte instructif) ou l'utilisation de connecteurs logiques (dans le cas des textes expositif et argumentatif). » K. Canvat, 1999 : 70-71.

⁴⁷⁵ L'auteur avait proposé en 1985 dans *Le français dans le monde n° 192* une typologie où il distinguait huit types de textes : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, prescriptif, prédictif, conversationnel et rhétorique.

⁴⁷⁶ Cet auteur l'a remarqué lors du colloque « Types de textes, progression et programmes d'étude », ayant eu lieu en 1989 et organisé à l'université de Genève par J.-P. Bronckart et D. Coste : « De fait, les travaux présentés au colloque, du moins pour la langue maternelle (je pense en particulier à certaines expériences genevoise et grenobloise et aux manuels vaudois), adoptent généralement comme cadre de référence le module de WERLICH/ADAM. » E. Roulet, 1991 : 118. En majuscules par l'auteur.

⁴⁷⁷ *Ibid*. En majuscules par l'auteur.

Pour une présentation des dits problèmes, voir cette même étude où l'auteur procède à un examen critique de ces typologies. Une présentation de ces problèmes serait inappropriée ici pour notre propos.

⁴⁷⁸ « La typologie peut-être la plus utilisée en didactique, aussi bien dans la tradition anglo-saxonne que francophone, est celle issue de la rhétorique, qui distingue quatre grandes types : *narratif, descriptif, expositif, argumentatif* [...]. Werlich en donne une interprétation cognitive, en définissant les types en fonction de « foyers conceptuels » dominants, comme la perception dans le temps pour la

L'exemple le plus représentatif, à notre sens, est celui de la didactisation de cette typologie par Bernard Combettes en français langue maternelle.

Comme nous l'avons vu, dans le premier chapitre, cet auteur a relié les apports de la « Perspective fonctionnelle » de l'École de Prague à la typologie des textes dans les années quatre-vingts. Il corrélait à l'époque une des trois possibilités de progression thématique (à thème constant, à thème linéaire et à thèmes dérivés) à un type de texte. Celles-ci serviraient à caractériser un type de texte : ainsi, par exemple, la progression à thème constant serait caractéristique des textes narratifs.

Parmi les manuels où l'auteur et ses collaborateurs ont didactisé des éléments de la grammaire du texte, se trouve *De la phrase au texte* (1980) où la question de la typologie des textes était abordée. Quatre types de textes étaient traités : narratifs, descriptifs, argumentatifs et expositifs. Pour les traiter les auteurs proposaient une série d'extraits de textes relevant de divers genres et demandaient dans les consignes d'identifier des éléments qui caractérisaient tel ou tel type de texte : par un travail de déduction et de comparaison, les élèves étaient censés maîtriser ces types de textes.⁴⁷⁹

La didactisation des typologies n'a pas toujours eu lieu de façon automatique et en questionnant leur pertinence.

Ce sont justement des didacticiens, plus attentifs car concernés, qui se sont interrogés sur la typologie qu'il fallait pour la didactique. C'est le cas de Bernard Schneuwly qui, dans son article « *Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies* », proposait en 1987 trois critères susceptibles d'aider le didacticien à choisir une typologie parmi la multitude existante :

narration, ou la prise de position dans l'argumentation (Werlich, 1975). » M.-P. Péry-Woodley, *op. cit.* : 99.

Les typologies de Werlich et d'Adam sont reprises, de nos jours, dans différents sites d'apprentissage du français comme langue étrangère. Voir par exemple « Oisifle.com » : http://www.oisifle.com/documents/typologie_textuelle.htm

⁴⁷⁹ Nous transcrivons ici les consignes pour l'étude du premier chapitre qui concerne les textes narratifs et descriptifs : « 1. Les deux passages que nous vous proposons sont tirés d'un même roman de Balzac : *Les Chouans* ; ces deux extraits ne remplissent pas la même fonction à l'intérieur de l'œuvre. Essayez de voir, dans une première lecture, les caractéristiques qui distinguent l'un et l'autre passage : il peut s'agir de phénomènes très divers : choix de certains compléments, emploi de certains verbes, utilisation des « temps » du verbe... Contentez-vous, pour l'instant de relever, sans les classer, les points qui vous semblent être propres à chacun des textes. [...] 2. Vous relèverez, dans chacun de ces textes, les divers éléments qui soulignent le fait que dans le texte (a), il s'agit d'une description de phénomènes « dans l'espace », alors que, dans le texte (b), les actions se déroulent « dans le temps » : il s'agit, essentiellement, de compléments. Vous les classerez en trois rubriques grammaticales : - groupes nominaux ou groupes prépositionnels ; - adverbess ; - subordonnées [...]. » (1980 : 5-7).

« 1. La typologie doit comprendre un nombre pas trop élevé de types que l'élève peut apprendre et maîtriser assez facilement. 2. Les types introduits doivent être facilement repérables. La base de typologisation et les critères d'assignation d'un texte donné à un type particulier doivent pouvoir être appliqués aisément en utilisant des critères extralinguistiques ou linguistiques. 3. La connaissance des types de textes doit apporter des informations nouvelles et pertinentes sur le fonctionnement des textes : utilisation d'unités linguistiques particulières, structure textuelle, rapport au contexte, normes sociales à appliquer. »⁴⁸⁰

L'auteur proposait ceci en précisant que ce sont les objectifs concrets qui seront décisifs au moment de faire le choix de la typologie la plus utile mais que le choix définitif dépendra d'une « *question de goût ou de finition et de solidité scientifique des typologies de textes.* »⁴⁸¹.

Un autre didacticien qui s'est interrogé à propos des typologies pertinentes pour la didactique, est Daniel Coste : il posait trois principes qui seraient nécessaires à toute typologie.

Le premier principe prône l'affirmation de « *la diversité de textes, l'unité du grammatical et la centralité du discursif* »⁴⁸². L'auteur déconseille ici d'opposer l'approche de « grammaire de phrase » avec celle de « grammaire de texte » dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Selon lui, la didactique ne peut pas ignorer trois niveaux sur lesquels il faut travailler :

« [...] - au niveau des règles lexico-morpho-syntaxiques qui opèrent comme contraintes mais aussi comme jeux offrant latitudes et variations à l'intérieur du système, à quelque usage que celui-ci soit mis ; - au niveau des enchaînements et des organisations du discours (plusieurs plans, non nécessairement de même ordre, étant ici à distinguer comme le propose CHAROLLES ou, plus avant, ADAM) ; - au niveau des textes, à penser chacun comme unité délimitée et comme hétérogénéité traversée d'autres textes, comme toujours irréductible à une classification unique mais aussi comme toujours produit, saisi, interprété (ne serait-ce que dans ses séquences constitutives) en relation (d'adhérence ou de rupture) à tels ou tels prototypes disponibles en mémoire. »⁴⁸³

La prise en compte de ces trois niveaux ne doit pas, précise-t-il, provoquer l'oubli de la grammaire phrastique ni des représentations socio-pragmatique reliées à la diversité des pratiques textuelles dans une culture donnée.

Le deuxième principe conseille la coexistence et non la mise en séquence de trois niveaux : grammatical, discursif et textuel. Ce principe s'appliquerait tant à des

⁴⁸⁰ B. Schneuwly, 1987 : 58.

⁴⁸¹ *Ibid* : 59. Ce à quoi l'auteur ajoutait : « Il existe déjà quelques exemples pratiques d'utilisation de connaissances typologiques (Chiss et Filliolet, 1984 ; Adam, 1985 ; Bain, Pasquier et Schneuwly, 1984). ».

⁴⁸² D. Coste, *op. cit* : 84.

⁴⁸³ *Ibid* : 85. En majuscules par l'auteur.

« débutants » qu'à des étudiants « avancés » en procédant à des façons d'agir diverses et avec des variations selon le niveau :

« [...] il est clair que l'articulation des trois axes distingués doit se faire en synchronie et non dans la durée découpée d'un cursus. Ceci d'autant plus que, complémentairement, la diversité textuelle ne saurait être désormais abordée et travaillée uniquement à propos de plans de texte ou de « contenu » : les aspects « micro »-linguistiques y ont pleinement leur rôle comme entrant dans l'étude et la pratique de la diversification. »⁴⁸⁴

Et enfin le troisième principe recommande de « *diversifier aussi les modes de catégorisation des textes* »⁴⁸⁵. L'auteur considère que, puisque les classements de textes sont inévitables, il vaudrait mieux pencher pour la multiplicité des typologies, ce qui éviterait qu'une seule typologie ancrée devienne la norme.

Il estime, en outre, que trois étapes doivent être distinguées. Dans la première étape des textes écrits et oraux, autrement dit des documents authentiques, devraient être introduits au début d'un cursus d'apprentissage à partir du moment où ils ressortissent à des usages quotidiens auxquels les apprenants sont confrontés. Ces textes comportant des caractéristiques génériques, l'auteur juge nécessaire d'y réfléchir étant donné la diversité de pratiques textuelles dont les apprenants ne sont pas toujours conscients⁴⁸⁶. Même s'il les nomme pratiques (la petite-annonce, le faire-part, le programme de spectacles, etc.), l'auteur, comme d'autres didacticiens, avait perçu la nécessité d'effectuer une réflexion et un travail sur les genres.

Dans la deuxième étape, il est conseillé de procéder à un travail descriptif et distinctif des documents authentiques et des genres textuels, à savoir pour lui, le commentaire composé, le résumé, la description canonique, entre autres. Cette distinction faite, l'auteur précise que ces derniers devraient être pris en compte et analysés selon les règles rhétoriques qu'ils comportent.

C'est seulement à partir de ce moment que, dans la troisième étape, il conseille de mobiliser si nécessaire les typologies issues des constructions théoriques explicitées⁴⁸⁷.

⁴⁸⁴ *Ibid* : 86.

⁴⁸⁵ *Ibid* : 87.

⁴⁸⁶ « Le travail principal étant sociopragmatique : mise en relation de certaines caractéristiques des documents écrits et sonores avec la nature de leurs émetteurs et récepteurs, les canaux et supports utilisés, le caractère direct ou différé de l'échange, les contraintes d'espace ou de durée, la visée communicative, en bref, les diverses dimensions d'un classement empirique à base énonciative, à l'intérieur d'un ensemble de paramètres sociaux. » *Ibid*.

⁴⁸⁷ « Parce qu'elles ont valeur plus générique, moins empirique, que celles que permet d'inférer la fréquentation des documents authentiques ou l'examen des genres scolaires, mais aussi parce

En dépit des réflexions et des considérations de ces didacticiens, d'après leur forte présence dans les manuels de FLM et de FLE, il semblerait que les typologies ont été intégrées sans en tenir compte. Nous y reviendrons.

Nous ne voudrions pas clore cette partie sans évoquer brièvement les travaux de Francine Cicurel sur « la lecture » en FLE, et plus précisément, son ouvrage *Lectures interactives en langue étrangère* qui comme l'auteur le souligne dans son avant-propos « propose une auto-formation à la méthodologie interactive, permettant à l'enseignant d'aborder de façon autre la lecture en classe. »⁴⁸⁸.

L'approche de la lecture que l'auteur nomme « interactive » se fixe pour objectif la facilitation de la réceptivité du texte par le lecteur. Cette réceptivité n'a lieu, précise-t-elle, que si l'on met l'accent sur la production d'hypothèses et d'idées anticipatrices chez l'apprenant qui possède des connaissances non seulement linguistiques mais aussi encyclopédiques qu'il faut « réactiver ». Lorsque cela arrive, ajoute-t-elle, un phénomène d'interaction entre le lecteur et le texte se produit. Ainsi, la méthodologie interactive se fonde sur les présupposés suivants :

« L'idée de départ de la méthodologie interactive est qu'un texte en langue étrangère contient **trop d'éléments d'informations à capter à la fois** et qu'il faut alléger la lecture en donnant ou en faisant découvrir des repères solides (indices visuels, structuration du texte, reconnaissance du thème, de l'idée principale, etc.). »⁴⁸⁹

Cet auteur tient cependant à attirer l'attention sur la nécessité de détenir des informations, qui pourraient répondre à des questions que pose l'enseignement de la lecture, concernant :

« [...] les processus cognitifs et les façons diversifiées dont le lecteur aborde un texte ; les types de texte que l'on peut proposer en classe ; les bases d'une démarche méthodologique interactive qui établit un lien entre le lecteur et les textes et induit des activités pédagogiques spécifiques. »⁴⁹⁰

Ce à quoi elle ajoute par rapport aux propositions de son ouvrage :

« Mais si cet ouvrage propose des démarches pédagogiques parfois assez concrètes, il importe que l'enseignant ne perde pas de vue la nécessité de les choisir et de les

qu'elles permettent de dégager des transversalités et des régularités que les autres modes de classement pouvaient faire prendre de vue. Mais, d'un autre côté, elles-mêmes se trouvent relativisées par les approches antérieures, qu'elles complètent et contestent tout à la fois, sans pour autant les invalider ni s'y substituer. » *Ibid* : 88.

Après vérification dans le texte de l'auteur, il manque vraisemblablement « une » au début de cette citation.

⁴⁸⁸ F. Cicurel, 1991 : 7. En italiques par l'auteur.

⁴⁸⁹ *Ibid*. En gras par l'auteur.

⁴⁹⁰ *Ibid*.

adapter selon le type de public (âge, habitudes de lecture, objectifs de formation...) et le type de textes. »⁴⁹¹

Ces propos nous interrogent dans la mesure où une certaine conception du texte est établie d'emblée, dans laquelle les types de texte occupent une place considérable, comme nous pouvons le constater également dans ce qui suit lorsqu'il est question de la reconnaissance des schémas formels :

« Selon leur fonction, leur destination, leur support, les textes ont une organisation différente. Le lecteur sera guidé dans son approche du texte s'il reconnaît le type textuel. On parle de *schémas formels* du texte pour désigner l'organisation des éléments qui le constituent. Ainsi une structure narrative se retrouve dans une nouvelle, un roman, mais aussi dans un fait divers ou un fait politique. Une structure descriptive sera identifiée dans des guides touristiques mais aussi au sein de textes littéraires ou encore dans des revues de décoration. Le lecteur qui a déjà abordé dans sa langue maternelle ce type de textes, même s'il ne peut explicitement dire qu'il s'agit de telle ou telle structure a cependant intériorisé un type de déroulement textuel qu'il retrouve dans sa lecture en langue étrangère. A l'enseignant d'identifier l'appartenance à tel type de texte en relevant les éléments formels caractéristiques. »⁴⁹²

Ces observations suscitent en nous deux commentaires. Premièrement, il est incontestable que la notion de type textuel est privilégiée par rapport à celle de genre de texte. Cette dernière notion, bien qu'évoquée à maintes reprises dans l'ouvrage en question, n'occupe pas de place centrale. Elle est instrumentalisée comme dans l'ouvrage destiné aux enseignants de S. Moirand que nous avons abordé *supra*⁴⁹³.

Deuxièmement, lorsqu'il est présupposé que le fait d'avoir intériorisé un certain type de déroulement textuel dans sa langue maternelle et que cette intériorisation se manifesterait dans la lecture en langue étrangère, cela suppose que l'on admet une certaine universalité de ces types de déroulement textuel présente dans toutes les langues et qu'il suffirait de les retrouver et des les transférer d'une langue à l'autre. Or, si cela peut arriver avec des langues proches du français comme l'espagnol ou le catalan, nous sommes loin de penser que des langues aussi différentes que le chinois ou

⁴⁹¹ *Ibid.* En gras par l'auteur.

⁴⁹² *Ibid.* : 13. En italiques par l'auteur.

⁴⁹³ Par exemple, lorsque l'auteur propose l'entrée dans un texte selon l'architecture discursive, plusieurs genres de textes sont sollicités pour illustrer dans quelle structure discursive on peut les utiliser : « L'enseignant, en choisissant son texte, s'est demandé quelle était la structure discursive dominante du texte et, en fonction de cela, il sélectionne une/des entrées en rapport avec cette structure. Nous donnons quelques exemples de structure discursive que l'on peut trouver : - **Une structure événementielle** lorsqu'un récit est *narré* ; fait divers, fait de société, fait politique, brèves, etc. [...]. - **Une structure « dialoguée »** ; le texte se présente sous la forme d'un message épistolaire. [...] - **Une structure informative** dans laquelle un fait ou un objet est présenté (textes de description, comptes rendus, guides) [...] - **Une structure argumentative** qu'on retrouve lorsque l'auteur du texte cherche à convaincre. On peut observer sur quoi porte l'argumentation (vendre, voter...) et la suite des arguments utilisés (textes critiques, publicitaires, d'opinions). » *Ibid.* : 49-50. En gras et en italiques par l'auteur.

le japonais puissent comporter le même type de déroulement textuel, et par conséquent, les mêmes « types de textes ».

Malgré l'importance donnée aux types de texte dans la lecture interactive, l'auteur a perçu de façon assez fine le rôle que pouvait jouer le genre dans les projets de lecture :

« Les stratégies de lecture dépendent pour une part du texte lui-même, de son écriture, de son genre, de sa finalité (on ne lit pas identiquement un programme de spectacles affiché sur une colonne Morris, une contravention reçue dans son courrier ou un manuel de géographie) et, pour une autre part, du **projet** que le lecteur forme. »⁴⁹⁴

L'importance conférée au *genre* est aussi présente dans les contextes d'apprentissage où trois composants⁴⁹⁵ de la compétence de lecture sont en interaction :

« Dans un contexte d'apprentissage, on sera particulièrement sensible au jeu interactionnel entre les trois composants et on encouragera l'observation à propos du genre de texte (texte de vulgarisation ? actes de colloque ? ouvrage de références ?). L'étudiant peut faire des hypothèses à partir d'indices existant dans le texte et à partir des pré-connaissances que lui, lecteur spécialiste du domaine, ne manque pas d'avoir. »⁴⁹⁶

La place attribuée aux genres se trouve, dans le même ordre d'idées, dans les études récentes de l'auteur. Nous pensons particulièrement à une étude intitulée « *Dispositifs textuels et persuasion clandestine* », parue en 2000. Dans cette étude l'auteur recommande de :

« [...] - Repositionner le texte dans un circuit scripteur/genre des textes/effet recherché/obtenu et encourager les verbalisations, les commentaires, les jugements (spontanés ou argumentés) des lecteurs. »⁴⁹⁷

Si le genre est pris en compte, il reste le constat que la notion de type de texte reste prégnante chez l'auteur dans sa conception de la pratique de lecture :

« Il suffit d'observer notre propre pratique de lecture pour constater que nous mettons en place des usages diversifiés d'un texte : l'étudier, le parcourir des yeux, en relire des passages, n'en lire qu'une partie. La situation, l'objectif poursuivi, le type de textes, la curiosité, le temps dont on dispose déterminent des trajectoires différentes d'un lecteur à l'autre. »⁴⁹⁸

⁴⁹⁴ *Ibid* : 18. En gras par l'auteur.

⁴⁹⁵ Les composants auxquels l'auteur fait référence sont les suivants : « - le composant connaissance de la langue, - le composant connaissance du domaine de référence, - le composant connaissance du genre du texte et de ses règles d'organisation. » *Ibid* : 31.

⁴⁹⁶ *Ibid*.

⁴⁹⁷ F. Cicurel, 2000 : 302.

⁴⁹⁸ *Ibid* : 294-295.

3.5. La typologie séquentielle de Jean-Michel Adam dans les manuels destinés aux enseignants de FLM.

La théorie séquentielle de Jean-Michel Adam a eu des retentissements importants auprès de certains didacticiens de FLM surtout lors de la conception des manuels destinés aux enseignants.

L'auteur n'a d'ailleurs jamais caché son intérêt de contribuer, par ses propositions, à la réflexion didactique. C'est peut-être pour cela que des didacticiens ont tenu compte de ses propositions. Dans l'avant-propos de la première édition (1992) de *Les textes, types et prototypes*, il écrivait :

« Confronté à l'hétérogénéité de tout discours et dans l'état présent de nos connaissances, mon propos n'est pas de mettre un point final au(x) débat(s) en cours en proposant une typologie de plus ou LA typologie définitive. J'espère seulement contribuer à une classification de quelques-unes des questions qui se posent dans le champ de la théorie linguistique et, de façon urgente semble-t-il, dans la réflexion didactique. »⁴⁹⁹

Il précise néanmoins que ses recherches n'étaient pas « *immédiatement applicables* » et qu'elles devaient « *être repensées dans le cadre spécifique de la didactique et du terrain éducatif.* »⁵⁰⁰.

Sept ans plus tard, cet intérêt était présent dans l'introduction de *Linguistique textuelle* (1999) même s'il ciblait ici des domaines spécifiques :

« Ces études de cas proposeront des modèles d'analyse assez variés et assez développés pour que nous puissions espérer entrer dans la complexité et dans la singularité des textes réalisés, c'est-à-dire dans leur historicité propre. L'ambition est de présenter ainsi une alternative linguistique cohérente aux manuels littéraires d'explication de textes et de stylistique qui ont, ces dernières années, envahi le marché éditorial. »⁵⁰¹

Le succès des propositions théoriques de la théorie de l'auteur fut tel qu'elles connurent des applications presque immédiates jusque, comme l'auteur le dit lui-même, « *dans des instructions officielles d'enseignement du français* »⁵⁰². Dans ce qui suit nous illustrons comment elles ont été intégrées dans quelques manuels de FLM destinés aux enseignants.

⁴⁹⁹ J.-M. Adam, 1992/2001 : 9. En majuscules par l'auteur.

⁵⁰⁰ *Ibid.*

⁵⁰¹ J.-M. Adam, 1999 : 19.

⁵⁰² *Ibid.*

Commençons avec l'ouvrage de Claude Vargas intitulé *Grammaire pour enseigner. 1, L'énoncé, le texte, la phrase*. Cet ouvrage a été conçu dans le but de répondre aux besoins des programmes officiels concernant la maîtrise du texte⁵⁰³.

Il a été conçu, également, pour permettre aux enseignants du premier et du second degré d'acquérir les savoirs requis pour former les élèves dans la maîtrise de l'écrit.

En intégrant les acquis de la grammaire textuelle et de la théorie séquentielle de J.-M. Adam, l'auteur didactise les notions les plus saillantes (la progression, l'anaphore, la cohérence et la cohésion) de la grammaire textuelle dans une partie qu'il nomme « *l'organisation textuelle* » et celles de la théorie séquentielle dans une partie qu'il intitule « *la typologie des textes* ». Dans cette seconde partie, la typologie issue des travaux de Werlich⁵⁰⁴ est d'emblée critiquée, ce qui l'amène à intégrer la typologie séquentielle d'Adam. L'auteur voit dans la notion de type de texte un vecteur de « *fausses représentations* » :

« Notons dès l'abord que la notion de type de texte est pernicieuse en ce sens qu'elle risque de provoquer de fausses représentations. En effet, elle tendrait à donner l'impression qu'un texte est une entité homogène, alors qu'en réalité tout texte est *hétérogène*. Ainsi, par exemple, un récit, un conte, un roman, etc., sont des textes à *dominante* narrative, mais contenant des séquences descriptives et, éventuellement, des séquences explicatives (voir en particulier les romans de Jules Verne) ou argumentatives (cf. les *Contes* de Voltaire). »⁵⁰⁵

Ces propos nous montrent que l'hétérogénéité constitutive de tout texte, postulée par Adam, est admise sans la moindre réserve, ce qui n'est pas étonnant étant donné le succès de la théorie de cet auteur auprès de certains didacticiens ; succès qui tient vraisemblablement à son caractère novateur et aux réponses qu'elle est censée apporter face à l'échec de typologies issues de la grammaire de texte.

L'intégration de la thèse de l'hétérogénéité amène l'auteur de l'ouvrage dont il est question à récuser la notion de types de texte au profit de celle de types de séquences :

⁵⁰³ « [...] alors qu'elle était auparavant réservée au secondaire (et au supérieur), la *grammaire textuelle* a fait officiellement son entrée à l'école élémentaire (*La maîtrise de la langue à l'école*, ministère de l'Éducation nationale et de la culture, CRDP. Savoir lire, 1992), ouvrant ainsi aux enseignants du premier degré un champ nouveau de connaissances à maîtriser. Cette ouverture a été confirmée par les nouveaux programmes de 1994 : désormais, la grammaire de texte, le problème de la définition de la phrase dans le texte, etc. ne peuvent plus être ignorés par les instituteurs et les professeurs des écoles. » C. Vargas, 1995 : 1. En italiques par l'auteur.

⁵⁰⁴ Les cinq grands types de texte de l'auteur servent actuellement selon Vargas, « de cadre de référence et d'analyse pour de nombreux travaux relatifs à la lecture ou à la production d'écrits à l'école élémentaire et au collège, ainsi que pour la pratique des maîtres. » *Ibid* : 81.

⁵⁰⁵ *Ibid*. En italiques par l'auteur.

« [...] davantage que de types de textes, on devrait parler en toute rigueur de *types de séquences*. On gardera constamment présent à l'esprit qu'un texte dit narratif ou argumentatif est un texte dont la caractéristique générale est d'être narratif ou argumentatif, mais qu'il contient des séquences de type différent. »⁵⁰⁶

Il est à remarquer que bien que les types séquentiels de J.-M. Adam soient convoqués, le nom de cet auteur n'est jamais mentionné. Il est également à noter qu'il n'y a aucune présentation de ce qu'est une séquence ni d'explication sur chacune des séquences évoquées. En revanche, on présente les caractéristiques des types de texte qui, d'ailleurs, ne sont pas définis en tant que tels⁵⁰⁷.

Il est à noter enfin que dans les exercices qui sont proposés, on demande de caractériser un texte et de repérer ses différentes séquences sans faire allusion au genre dont relève le texte⁵⁰⁸. L'utilisation du terme *genre* est réservée principalement aux textes littéraires et aux textes journalistiques, les premiers étant traités, selon l'auteur, surtout dans l'enseignement secondaire alors que les seconds sont plus l'objet d'étude dans l'enseignement élémentaire⁵⁰⁹.

La didactisation de la théorie des séquences d'Adam est également présente dans le domaine littéraire. Nous pensons notamment à l'ouvrage de Karl Canvat *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, destiné principalement aux enseignants de français⁵¹⁰. Si l'auteur

⁵⁰⁶ *Ibid* : 81. En italiques par l'auteur.

⁵⁰⁷ Nous présentons ici quelques exemples des caractéristiques attribuées aux types de texte : « Au-delà de l'approche empirique, on peut tenter de caractériser les « types de texte » par des critères formels en se référant : **Aux connecteurs** : -temporels pour les textes narratifs, - spatiaux pour les textes descriptifs, - logiques pour les textes argumentatifs et explicatifs, - les textes de type injonctif ne sont pas caractérisés par des connecteurs spécifiques. [...]. **Aux temps et aux modes verbaux** : les textes narratifs et descriptifs utilisent généralement (mais pas forcément) les temps du passé, alors que les textes argumentatifs et explicatifs recourent plutôt au présent, et les textes injonctifs à l'impératif ou à l'infinif. [...]. » *Ibid* : 82. En gras par l'auteur.

⁵⁰⁸ Voici une des consignes : « Caractériser le texte suivant, et analysez les diverses séquences qui le composent : » *Ibid* : 84.

⁵⁰⁹ « En affinant la description, on distinguera des *genres*. Ainsi les textes littéraires se subdivisent en grandes genres comme la comédie, la tragédie, le drame, le roman, la poésie, etc. [...] Cette problématique concerne beaucoup plus l'enseignement secondaire que l'enseignement élémentaire qui, pour les textes littéraires, s'en tient en gros, dans sa réflexion didactique et ses supports d'activités pédagogiques, au conte ou au récit, au roman, à la poésie et, parfois aux « pièces » (de théâtre). Par contre, l'enseignement élémentaire apparaît plus concerné par les genres journalistiques (peut-être sous l'effet des campagnes « la presse à l'école »), et les distinctions entre fait divers, éditorial, reportage (généralement sportif), petites annonces, etc. » *Ibid* : 81. En italiques par l'auteur.

⁵¹⁰ Mais aussi « aux formateurs d'enseignants, aux inspecteurs et aux chercheurs en didactique » (K. Canvat, 1999). Précision trouvée dans la couverture de l'ouvrage.

accorde une place primordiale à la notion de *genre*⁵¹¹, ses propositions ne dépassent pas la problématique logico-grammaticale.

En proposant un modèle « *qui articule, en les dépassant, les approches partielles disponibles (sémiotique, pragmatique, sociologique, linguistique...)* »⁵¹², l'auteur ne fait qu'intégrer les travaux qu'il considère les plus novateurs. Après avoir retracé l'évolution des conceptions de cette notion en littérature, il arrive à la conclusion que la plupart des modèles existants sont redondants et dépourvus de pertinence didactique, ce qui l'amène à prendre partie pour les modèles « pragmatique » et « typologique » :

« L'examen de l'évolution des conceptions de la notion de genre a permis d'observer un glissement d'une conception « classique », fondée sur l'évidence, le respect de la norme et de la hiérarchie, à une conception « moderne », « soupçonneuse », prônant l'originalité, la différence. L'analyse critique de différents modèles a permis de montrer leur relative redondance, leur autonomie par rapport aux pratiques et leur faible pertinence didactique. Seuls les modèles « pragmatique » et « typologique » présentent un réel intérêt : pour M. Bakhtine, J.-M. Adam et J.-P. Bronckart, les genres sont des formes communicatives extrêmement hétérogènes, mais néanmoins réglées, à travers lesquelles se distribuent les activités discursives. »⁵¹³

Si ces trois auteurs échappent aux critiques et reproches de l'auteur⁵¹⁴, ce sont seulement les travaux de J.-M. Adam qui sont convoqués lorsqu'il s'agit de prendre partie pour une typologie :

« Aux catégories distinguées par Genette, il paraît souhaitable d'ajouter celle de « type », théorisée ces dernières années par la linguistique textuelle : les types (ou prototypes) sont des formes d'organisation textuelle globale et abstraite (donc stables et invariables), reposant, à un niveau « profond », sur des opérations cognitives en principe universelles et s'actualisant « en surface », selon les cultures et les moments, dans les genres, dont ils régulent l'hétérogénéité. Les types (ou prototypes) sont donc des catégories surperordonnées aux autres et, si l'on s'en rapporte aux propositions de J.-M. Adam sur les (proto) types de séquentialité, on en distingue cinq : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. »⁵¹⁵

⁵¹¹ « La notion de genre est une unité intégrante pour l'enseignement/apprentissage de la littérature. Elle est, en d'autres termes, un pivot autour duquel bâtir un certain nombre de compétences travaillées isolément, notamment en lecture et en histoire littéraires. » *Ibid* : 7.

⁵¹² *Ibid*.

⁵¹³ *Ibid* : 285.

⁵¹⁴ « Les théories des genres apparaissent, en quelque sorte, comme un « ordre du discours » : les genres sont étiquetés, enfermés dans des définitions abstraites présentées comme définitives ; avec un dogmatisme qui nie toute souplesse et toute relativité. Seuls les modèles de M. Bakhtine, de J.-M. Adam et de J.-P. Bronckart échappent à ce reproche, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'ils ne s'attachent pas exclusivement à la « littérature » et que leur souci n'est pas d'abord d'ordre classificatoire. » *Ibid* : 75.

⁵¹⁵ *Ibid* : 81.

Par ces propos C. Kanvat a bien saisi, nous semble-il, l'enjeu de la notion de *type* dans la linguistique textuelle. Nous comprenons pourquoi cette notion, à caractère universaliste, l'a emporté sur la notion de *genre*.

La typologie séquentielle est ainsi intégrée dans ses propositions didactiques dans la partie consacrée aux « types et genres » :

« Il est possible, en utilisant avec souplesse la typologie séquentielle de J. M. Adam sur des exemples simples, de faire prendre conscience aux élèves de l'hétérogénéité de tout texte, constitué de séquences très différentes subordonnées à une « dominante. »⁵¹⁶

Pour exemplifier sa proposition l'auteur fournit trois exemples assez succincts où la fable, le roman et les pièces de théâtre sont concernés par l'hétérogénéité dont il parle. Mais qu'en est-il des genres tels que le poème qui n'est en rien hétérogène ? Admettre l'hétérogénéité de tout texte sans la questionner nous paraît délicat d'autant plus qu'il n'y a pas de démonstration claire de cette hétérogénéité dans ses exemples⁵¹⁷.

Dans cette même partie consacrée aux « types et genres », il relie les genres littéraires aux « prototypes ». Ainsi, à partir d'un groupement de textes relevant des genres littéraires, il conseille de familiariser les élèves avec les principaux prototypes textuels en repérant les indices d'appartenance des textes aux prototypes et en s'interrogeant sur leurs divergences et leurs similitudes avec les textes non littéraires. Il dégage par la suite les catégories suivantes :

« 1. Genres « littéraires » relevant du prototype narratif : la fable, le conte merveilleux, la nouvelle (policrière, de science-fiction...), le roman (policier, sentimental, à suspense) [...] 2. Genres « littéraires » relevant du prototype descriptif : le blason, certains sonnets, certains madrigaux, le portrait [...] Les descriptions insérées dans les romans, les nouvelles, etc. relèvent, bien entendu, elles aussi, du prototype descriptif. 3. Genres « littéraires » relevant du prototype argumentatif ; certains sonnets, l'essai [...] 4. Genres « littéraires » relevant du prototype explicatif : le récit étiologique [...] De nombreuses séquences insérées dans les romans ont une fonction explicative. »⁵¹⁸

Nous sommes ici face à la problématique du classement des genres par les prototypes textuels, ce qui nous renvoie, nous semble-t-il, au problème de la

⁵¹⁶ *Ibid* : 151. Remarquons incidemment que le postulat d'hétérogénéité est encore une fois repris sans être discuté.

⁵¹⁷ Voici la façon dont ils sont présentés : « La fable « Le loup et l'agneau », par exemple, est ainsi constituée d'un récit à fonction argumentative encadrant un dialogue (qui sert, tout à la fois, d'action et de résolution au récit) : le type séquentiel dominant est ici narratif et le type dominé, dialogal-conversationnel [récit [conversation] récit]. De même, la plupart des romans comprennent de nombreuses séquences descriptives plus ou moins longues « encadrées » par du récit : le type séquentiel dominant est ici narratif et le type dominé, descriptif. [récit [description] récit]. De même enfin, les pièces de théâtre, constituées pour l'essentiel d'échanges et de répliques, présentent souvent des monologues à fonction narrative. [...] le type séquentiel dominant est ici dialogal-conversationnel et le type dominé, narratif [conversation [récit] conversation]. » *Ibid*.

⁵¹⁸ *Ibid* : 142-149.

détermination du global par le local : les prototypes seraient définitoires de la classification des genres littéraires.

Si nous restons dans le domaine de la didactique du texte littéraire, il est intéressant de constater le succès de la typologie des textes et de la linguistique textuelle. Dans un article publié par *Les cahiers de l'asdifle*, Isabelle Gruca proposait une approche du texte littéraire dans lequel elle prônait l'étude des invariants typologiques en vantant la pertinence des théories typologique et séquentielle en didactique du FLM :

« Dans une deuxième étape, il est nécessaire de centrer les activités sur les invariants du texte, mis en valeur par différentes théories : la typologie des textes, la linguistique textuelle, l'intertextualité. C'est dans ce domaine que la didactique du FLM a réalisé des avancées spectaculaires. Un rapide examen des manuels conçus pour les collèges et les lycées révèle des axes de lecture pertinents. Le groupement de textes, que l'on retrouve dans les programmes des baccalauréats et des diplômes universitaires, témoigne de la pertinence de ces théories. Par ailleurs, un simple aperçu des publications plus théoriques montre l'impact de ces recherches dans le monde universitaire. »⁵¹⁹

Si l'auteur insiste sur la pertinence de ces théories dans les manuels et même dans le monde universitaire, elle ne précise pas en quoi elles sont réellement pertinentes. Il lui arrive d'ailleurs d'assimiler le « type de texte » à la « séquence » dans ses propositions :

« [...] on s'occupe beaucoup à l'heure actuelle du texte argumentatif et du texte poétique. Je prendrai donc le texte descriptif pour illustrer mes propos [...] L'énumération de ces quelques éléments constitutifs de la séquence de base du type descriptif, qui relèvent tous de la linguistique appliquée, traverse non seulement les écrits véhiculés par la littérature française, mais aussi par les littératures étrangères. »⁵²⁰

L'appel à la théorie séquentielle, dont les séquences seraient issues des types textuels, est justifié par l'explicitation du profit que le lecteur peut en tirer :

« Toujours est-il que la reconnaissance des éléments constitutifs des séquences de base des différents types textuels contribuera à assurer l'autonomie du lecteur et à susciter le plaisir du texte qui, comme Roland Barthes l'a souligné, provient à la fois de la reconnaissance d'éléments connus (les invariants) et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code général et littéraire. »⁵²¹

Nous avouons ne pas comprendre en quoi la reconnaissance des séquences dans les textes rendrait un lecteur autonome. En tout cas, il n'est pas précisé par rapport à quoi le lecteur serait autonome. En outre, nous doutons que la simple identification des

⁵¹⁹ Isabelle Gruca, 2001: 52-53.

⁵²⁰ *Ibid* : 53-54.

⁵²¹ *Ibid* : 54.

types séquentiels sans un projet concret de lecture, qui vise l'exploitation des éléments créatifs, donne envie de lire davantage.

3.6. La notion de *type de texte* dans les manuels de FLM.

Dans une étude datant de 2004, Anita Tcherkeslien-Carlotti, fait le constat suivant :

« Les manuels solaires reprennent les quatre formes de discours présentées par les instructions officielles, c'est-à-dire, narration, description, explication et argumentation. Ces formes de discours peuvent être également nommées types de discours ou types de texte. »⁵²²

Ce constat nous permet d'en faire un autre : dans un souci de ne pas se limiter au système de la langue, le terme *discours* est devenu omniprésent dans la littérature de la didactique des langues mais aussi dans le plus grand nombre des manuels scolaires⁵²³.

Revenons à la question qui nous occupe. En analysant les définitions du *discours* ainsi que ses lieux d'inscription⁵²⁴, à partir d'un corpus composé de 36 manuels de collège, l'auteur a observé dans cette étude non seulement les fluctuations terminologiques mais aussi les difficultés de différenciation de certaines notions :

« Le discours, le texte ou l'énoncé, selon la terminologie adoptée par le manuel, va se présenter sous une forme nommée dominante qui satisfera une intention. Comme l'évoquent les manuels, toute production est hétérogène et donc plusieurs formes de discours peuvent être mêlées dans un texte (*Grammaire pour lire et pour écrire*, Delagrave ou *Grammaire, discours, texte, phrase* de Belin par exemple). C'est la raison pour laquelle certains manuels emploient les notions de « passages », de « séquences » (terme emprunté à la théorie de J.-M. Adam) ou de « dominante ». Mais une même forme de discours peut avoir des sens différents selon la situation dans laquelle elle est employée (une narration peut avoir pour but de raconter, ou d'argumenter, par

⁵²² A. Tcherkeslian-Carlotti, *op. cit* : 170.

⁵²³ « Devenu le maître mot de l'enseignement du français au sein des dernières instructions officielles pour le collège, le discours se retrouve dans la plupart des manuels scolaires. » *Ibid* : 163.

⁵²⁴ Nous transcrivons ici les conclusions auxquelles l'auteur est arrivé par rapport à cette notion : « [...] la notion de discours se présente comme une notion polysémique. Cette polysémie entraîne des flottements terminologiques et conceptuels. Lorsque le discours est confondu avec l'énonciation, les manuels ne font plus la distinction entre la langue et le langage. Ensuite, lorsque le discours renvoie à un système d'énonciation, les variations terminologiques abondent. Les programmes officiels renouent l'opposition récit/discours de Benveniste, « énoncé coupé » et « énoncé ancré » dans la situation. Cette nouvelle terminologie va subir des modifications au sein des manuels scolaires : « ancré ou dépendant »/« coupé ou non dépendant », ou bien « temps du récit » dans l'énoncé coupé de la situation d'énonciation et « temps de la parole » dans l'énoncé dépendant de la situation, etc. Ainsi, certaines variations terminologiques combinent les notions proposées dans les documents officiels avec les concepts développés dans la théorie de Benveniste. » *Ibid* : 171.

Dans cet écart entre les savoirs scientifiques et les savoirs didactisés, le problème auquel nous faisons face est, nous semble-t-il, celui de la réception ou plutôt de l'interprétation des théories linguistiques par les concepteurs des manuels.

exemple). Ainsi, la notion de « forme de discours », d'une part, et celle de « texte », de « type » et de « genre » d'autre part, sont mal différenciées. »⁵²⁵

Ces propos nous permettent de constater encore une fois que le postulat de l'hétérogénéité séquentielle d'Adam est également présent dans les manuels en question même si le terme de *séquence* est remplacé par d'autres qui lui sont équivalents. Par ailleurs, il est à noter qu'il n'y a pas véritablement de consensus par rapport aux « formes de discours »⁵²⁶ parmi les didacticiens et que ce concept n'est pas stabilisé.

C'est aussi le cas du concept d'hétérogénéité compositionnelle :

« L'hétérogénéité des productions langagières est bien présente dans les savoirs scientifiques, mais sous des terminologies variées (par exemple, J.-M. Adam parle de « séquences textuelles » alors que Bronckart parle de « types de discours »). Cependant cette hétérogénéité compositionnelle est confondue dans les manuels avec une nouvelle hétérogénéité qui relève du cadre énonciatif. Les manuels emploient alors l'expression de « texte mixte ». Ces textes mixtes comportent les « deux types d'énoncés » (*Grammaire et expression quatrième* de Nathan). Or, cette notion de « texte mixte » peut renvoyer à la combinaison des différentes formes de discours (*Grammaire quatrième* Bordas). »⁵²⁷

En ce qui concerne les « types de textes », l'auteur a relevé deux approches différentes dans les manuels scolaires :

« [...] soit, il s'agit d'une variante terminologique de la notion de « formes de discours » avec l'emploi des notions de dominante ou pôle (acception que nous avons pu noter dans les instructions officielles), soit, il s'agit d'une notion qui vient se distinguer de celle de formes de discours. Dans la distinction de « types de textes » et « formes de discours », le type de texte comprend une ou plusieurs formes de discours. Alors que par ailleurs, dans les instructions officielles, ce n'est pas le type de texte qui peut être composé de plusieurs formes de discours, mais le texte seulement. »⁵²⁸

Remarquons, grâce à ces précisions, qu'il existe aussi un décalage au niveau de la réception et interprétation des théories entre les instructions officielles et les manuels scolaires.

Ce phénomène d'écart a lieu non seulement en France, dont il vient être question, mais aussi en Suisse romande. Une étude publiée en 2000, par M.-C. Rosat avec la collaboration de J.-P. Bronckart, montre, entre autres, les difficultés de distinction des notions : « types discursifs », « types textuels » et « genres ».

Les auteurs ont analysé, à partir d'un corpus constitué d'extraits des manuels de FLM destinés aux enseignants, deux séries de manuels conçus pour l'enseignement

⁵²⁵ A. Tcherkeslian-Carlotti, *op. cit.* : 170. En italiques par l'auteur.

⁵²⁶ Ce terme comprend vraisemblablement, selon cet auteur, la narration, la description, l'argumentation, l'explication, etc.

⁵²⁷ *Ibid.* En italiques par l'auteur.

⁵²⁸ *Ibid.*

secondaire dans lesquelles des types de textes sont traités selon le degré d'enseignement :

« Les deux séries de manuels, *Pratique de la langue* (ci-après *PL*) et *Langue et Parole* (ci-après *LEP*) traitent des caractéristiques des types de textes au programme des trois degrés de l'enseignement secondaire (7^{ème} : texte narratif ; 8^{ème} : texte informatif ; 9^{ème} : texte argumentatif), ainsi que de notions transversales, comme celles de modalisation et de discours rapporté. »⁵²⁹

L'objectif de leur analyse était, d'une part, la comparaison de la façon dont des notions se rapportant à « **la prise en charge énonciative** (ci-après PCE) »⁵³⁰, sont traitées dans ces deux séries, et d'autre part, l'identification des notions retenues dans ces manuels tout en analysant les modalités de leur transposition didactique.

Les auteurs ont remarqué que les sources théoriques, auxquelles les concepteurs avaient fait appel, différaient d'une série de manuels à l'autre :

« Dans la série *PL*, les instances énonciatives et les procédés linguistiques relatifs à la PCE sont essentiellement définis à partir du modèle du *fonctionnement des discours* (Bronckart & al., 1985), c'est-à-dire en fonction d'un modèle de **production** de divers types discursifs, et l'intégration d'autres apports théoriques n'apparaît que localement. Dans la série *LEP*, les notions relatives à la PCE sont par contre surtout décrites en référence à des théories à caractère **interprétatif** : la narratologie (Genette, 1972), la pragmatique linguistique (Ducrot, 1984), la linguistique pragmatique-textuelle (Adam, 1990). Mais cette série sollicite aussi la linguistique énonciative (Authier, 1978) et la psychologie du discours (Bronckart & al., 1985). »⁵³¹

En ce qui concerne la conceptualisation des types de textes, qui nous intéresse, les résultats de l'analyse ont permis aux auteurs de conclure que les trois types de textes - à savoir, narratif, informatif et argumentatif - programmés pour les trois années scolaires impliquées, sont « *envisagés tantôt en termes de types discursifs, tantôt en termes de types textuels, tantôt en termes de genres.* »⁵³²

Quant à la première série des manuels (*PL*), les auteurs ont observé que la présentation, des types informatif et argumentatif, restait problématique du fait que la spécificité du premier type n'était pas explicitée et que les caractéristiques du second type se limitaient seulement à la présentation de la défense-justification d'un point de vue⁵³³.

⁵²⁹ J.-P. Bronckart, M.-C. Rosat, 2000 : 17. En gras par les auteurs.

⁵³⁰ *Ibid* : 19. En gras par les auteurs.

⁵³¹ *Ibid*. En italiques et en gras par les auteurs.

⁵³² *Ibid* : 47.

⁵³³ « [...] les dimensions polémiques et dialogiques de ce type étant jugées trop complexes pour être prise en considération. » *Ibid*.

Pour ce qui est de la seconde série des manuels (*LEP*), il a été montré que bien que les concepteurs se soient inspirés des théories issues des différents champs d'étude, ils n'ont pas réussi à proposer dans leur programme une conception unifiée et générale des types de textes :

« Les textes narratif, informatif et argumentatif sont évoqués par le biais des notions de **type discursif**, de **type textuel** et de **genre**, sans que les distinctions entre ces concepts soient explicitées. Les apports des différentes théories pour la caractérisation des types, s'ils présentent l'intérêt de pouvoir être didactiquement complémentaires, restent souvent juxtaposés, et gagneraient à être mieux articulés entre eux (cf. le texte informatif : descriptif et/ou théorique). »⁵³⁴

Les deux études, que nous venons de présenter, non seulement confirment la place conférée à la notion de « type de texte » en didactique du FLM, mais aussi elles reflètent une problématique que nous ne saurons pas traiter dans le cadre de cette recherche : la question de la transposition didactique reliée à celle de la réception/interprétation des théories par les didacticiens. Nous nous contentons donc ici de l'évoquer.

Les chercheurs en didactique sont largement partagés sur la première question. Les uns estiment que cette notion est non seulement « insuffisante » pour les sciences humaines, mais « inadéquate », alors que les autres la considèrent « indispensable ».

Parmi ceux qui sont du premier avis se trouve Claude Vargas qui, dans son article « *La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration* », publié en 2004, montre que certains manuels ne procèdent pas à une transposition didactique de savoirs linguistiques mais à une « recomposition didactique »⁵³⁵ dans laquelle ont lieu des emprunts linguistiques nouveaux sans qu'ils soient réellement articulés. Il propose donc le concept de « reconfiguration », susceptible de modélisation, lequel consiste en l'emprunt de savoirs déjà-là afin de « *les retravailler et les articuler entre eux afin de construire un **objet cohérent nouveau*** »⁵³⁶.

L'auteur justifie sa proposition en ces termes :

« [...] la recherche d'une **reconfiguration didactique** de savoirs déjà-là, dans le cadre d'une axiologie donnée, est de nature à mettre la didactique des disciplines à l'abri de toute suspicion d'applicationnisme. Ajoutons enfin que les notions de recomposition et de reconfiguration permettent mieux que la notion de transposition de penser

⁵³⁴ *Ibid* : 48. En gras par les auteurs.

⁵³⁵ L'auteur entend par « recomposition » : « une opération consistant à assembler, à arranger différemment des éléments empruntés à des compositions ou des configurations différentes pour constituer un tout, ce tout ne formant pas un objet réellement cohérent, n'étant pas susceptible de modélisation ». C. Vargas, 2004 : 39.

⁵³⁶ *Ibid*. En gras par l'auteur.

l'élaboration de savoirs à enseigner pour les disciplines qui n'ont pas de savoirs savants de référence. »⁵³⁷

Il se demande, d'ailleurs, si le passage de la recomposition des savoirs à celui de leur reconfiguration ne serait pas un des facteurs qui contribuerait à la reconnaissance institutionnelle de la didactique en tant que science à part entière. Aux didacticiens d'en juger.

Parmi les didacticiens qui voient dans la notion de « transposition didactique » une nécessité même, nous pouvons citer Bernard Schneuwly⁵³⁸. L'auteur souligne qu'indépendamment du fait que la transposition didactique du savoir a des effets considérables - explicités d'ailleurs par des chercheurs issus de diverses disciplines (mathématiques, biologie, géographie, physique, etc.) - le principe même de transposition apporte deux effets fondamentaux :

« [...] - le corps des savoirs qui fonctionne comme un tout en tant que savoir utile est fragmenté en éléments lors de la transposition, notamment pour des raisons de séquentialisation des contenus pour l'enseignement et de progression pour le fonctionnement du système scolaire ; - les situations d'usage ne peuvent être transposées telles quelles, ne peuvent être reproduites fidèlement en classe ; elles se transforment nécessairement, prennent une autre signification dans le contexte scolaire ; et cela affecte bien entendu les savoirs enseignés qui ont nécessairement une tout autre fonction que dans le cadre habituel ; il est donc nécessaire de construire, éventuellement en imitant les aspects originaux, un contexte nouveau pour les savoirs enseignés. »⁵³⁹

En outre, l'auteur précise qu'en concevant le savoir enseigné non comme une simple vulgarisation d'un savoir de départ ni comme le produit appauvri d'un savoir savant, il doit surtout « être considéré comme une création hautement originale, collective, souvent séculaire de l'institution scolaire en fonction de sa mission première qui est celle d'enseigner, de transmettre des savoirs et des savoir-faire pour préparer des sujets adaptés à la société »⁵⁴⁰. Ainsi par exemple, ajoute-t-il, ce que vise tout enseignement est la transformation de la capacité d'agir dans des situations données et cela n'a lieu que grâce à des savoirs utiles⁵⁴¹. Il conclut qu'il existe la possibilité de traiter et de concevoir le savoir enseigné comme la condition indispensable du

⁵³⁷ *Ibid* : 47. En gras par l'auteur.

⁵³⁸ « Le fait que certains problèmes ne peuvent être pensés qu'à travers le concept de transposition m'amène à conclure qu'il est indispensable, aussi et surtout en DFLM. » B. Schneuwly, 2005 : 47.

⁵³⁹ *Ibid* : 49.

⁵⁴⁰ *Ibid*.

⁵⁴¹ « L'enseignement mathématique ne vise pas à produire des mathématiciens, pas plus que l'enseignement du français des écrivains ou des grammairiens. Le savoir mathématique tout comme le savoir rhétorique ou grammatical, permettent de résoudre plus efficacement des problèmes liés à des pratiques particulières, mais présupposent en même temps et rendent possible des manières différentes d'aborder des problèmes, changent le mode de pensée. » *Ibid* : 51.

développement des fonctions psychiques (hypothèse avancée par Vygotsky), étant donné que ce savoir provient des deux processus les plus puissants issus de la transposition : la désyncrétisation et séquentialisation.

Si la notion de transposition didactique est nécessaire du fait de ses implications positives, il faudrait considérer nous semble-t-il dans la réflexion autour de ce concept, le rôle joué par l'interprétation des théories lors de la conception du matériel didactique⁵⁴².

3.7. Le renoncement aux typologies en didactique des langues : un défi à relever.

Nous venons de retracer la place qui est accordée aux types de texte en didactique du FLM et du FLE. Malgré l'intérêt de plus en plus grandissant de la part des didacticiens pour la notion de *genre*, il semble que la notion de *type de texte* reste encore dominante dans l'enseignement du français. Ceci n'est pas étonnant si l'on pense à l'emprise que la problématique logico-grammaticale, dont il a été question dans le premier chapitre, a exercé sur la didactique.

La forte influence de la notion de *type de texte* dans les manuels de langue et dans l'enseignement du français, en tant que langue maternelle ou langue étrangère, a naturellement des incidences sur les productions des apprenants.

Nous avons vu, plus haut, que les manuels scolaires reprennent les quatre types de textes présentés par les instructions officielles, c'est-à-dire, narration, description, explication et argumentation, même s'ils peuvent être nommés types de discours. Les élèves mais aussi les étudiants, car les types de textes sont également abordés dans l'enseignement supérieur, sont donc exposés à ces types de textes, par le biais même de différents genres de textes. Il est donc tout à fait normal que leurs productions reflètent, peu ou prou, des éléments appartenant aux modèles présentés, surtout si le travail sur le texte vise le type textuel.

La problématique du type de texte étant dominante, les élèves et les étudiants sont familiarisés très tôt avec la notion de type de texte et habitués à reconnaître et à produire des textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, entre autres. En revanche, nous pourrions dire, de façon générale, qu'ils n'ont pas la compétence de produire des genres

⁵⁴² Cette question, qui nous paraît d'une extrême importance, ne saurait être traitée ici car elle n'entre pas dans les objectifs de notre recherche actuelle. Elle constitue cependant l'un des thèmes sur lesquels nous voudrions orienter nos recherches ultérieures dans une perspective rhétorique/herméneutique.

de textes car ceux-ci ne sont pas, dans la plupart des cas, un objet mais un moyen d'étude pour l'apprentissage de la langue. On apprend, par exemple dans une classe de FLE⁵⁴³, à raconter une histoire avec un conte, la négation avec une annonce publicitaire ou le passé composé avec une chanson.

La centration sur les types de textes - et plus récemment, les séquences textuelles⁵⁴⁴ - dans l'enseignement du français nous amène à nous demander ce qu'ils y apportent réellement.

Dans une importante étude, où des productions d'élèves de deux collèges de la banlieue parisienne ont été l'objet de son analyse, Elisabeth Bauthier a montré qu'à partir de consignes « *structurantes* »⁵⁴⁵, que les élèves produisent des types de textes⁵⁴⁶ qui restent très proches de l'idée qu'ils se font des « *modèles scolaires* ». De façon générale, elle remarque que dans le cas de ces collèges, les élèves produisent soit une énumération des savoirs (de base et non scolaires), soit des descriptions de soi, chronologiques ou non ou bien des récits. Ils répondent, bien entendu, aux consignes ou aux questions posées même si leurs réponses n'y correspondent pas forcément parce qu'il leur arrive de détourner consignes et questions. Toujours est-il qu'ils ne font que répondre aux questions posées :

« On pourrait même dire que les réponses manifestent de l'« obéissance » à la consigne jusque dans leur forme même (reprise de la forme donnée dans la question) et dans le contenu, au sens où il n'y a pas d'énoncés qui ne soient des réponses au sens strict à la consigne. On peut dire aussi que cette forme minimale de discours ne permet pas d'utiliser le langage pour faire autre chose que de répondre à cette consigne, ou plutôt

⁵⁴³ Une collègue, qui travaille dans l'enseignement secondaire, nous disait que les genres sont un « prétexte » pour étudier certains aspects de la langue étrangère à apprendre. Elle est enseignante d'espagnol en France.

⁵⁴⁴ Nous ne sommes pas sûre que la théorie séquentielle d'Adam soit opérante pour tous les textes que nous utilisons en classe de langue. Notre pratique d'enseignement nous a révélé que l'on ne trouve pas forcément des séquences partout.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'analyser des textes, on a tendance à choisir les textes qui exemplifient bien les théories et la didactique n'est pas épargnée de cette pratique, nous semble-t-il.

⁵⁴⁵ Voici une consigne « structurante » relevée par l'auteur : « J'ai ...ans, j'ai appris des choses chez, moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce j'attends ? » E. Bauthier, 1993 : 70.

Cette consigne induirait plus facilement, selon elle, des réponses de type « liste » et une structure répétitive, alors qu'une consigne moins « structurante » comme celle-ci : « Faites votre bilan de savoir », induirait des productions plus complexes comme des récits ou des descriptions. Or, ce n'est pas le cas, précise l'auteur, car on trouve souvent des « listes » en réponse à cette dernière consigne et des récits et des descriptions avec la première et aussi des textes divergeant tant par leur genre que par leur longueur et ce avec la même consigne.

⁵⁴⁶ Pour parler de textes narratifs, descriptifs ou argumentatifs, l'auteur ne parle pas dans son article de « types de texte » mais de « genres de discours » : « Par genre de discours, on entend la forme textuelle dominante en relation avec ce qui est fait avec le langage (décrire, argumenter, illustrer une affirmation, donner une information, analyser...), l'organisation du texte (le texte peut-être un récit, une énumération, l'alternance de l'un et de l'autre,) et les principes d'engendrement et d'enchaînement des énoncés. » *Ibid* : 70.

de s'acquitter de la tâche. Le fait de « s'acquitter de la tâche » peut être interprété de deux façons différentes mais non exclusives. La première [...] : s'acquitter de sa tâche peut correspondre à l'idée que ces élèves se font de leur « métier d'élève ». Si l'école c'est faire son métier d'élève, on doit nécessairement s'acquitter des tâches que l'on donne à faire mais sans qu'il soit besoin d'en faire plus, sans que l'on voit quoi faire d'autre langagièrement et cognitivement. On peut aussi voir dans ce type de pratique une « stratégie » (même inconsciente) pour éviter de prendre des risques, pour survivre à un moindre coût dans l'univers scolaire. »⁵⁴⁷

Si écrire un récit ou une description, c'est ne répondre qu'à la consigne ou « s'acquitter de la tâche », alors cela veut dire qu'il n'y a pas véritablement d'enjeu langagier, d'autant plus que les élèves ne produisent que des « formes minimales du discours » - pour reprendre le terme de l'auteur - imposées par l'école sans que la prise en compte des pratiques discursives sociales reliées aux genres soit réellement opérée :

« Les sujets semblent se situer tout entiers dans une transparence du langage, dans lequel les choses sont comme elles sont, le langage les disant comme telles. Ils sont présents au monde mais sans que le système symbolique qu'est le langage serve de médiation pour s'approprier ce monde, le construire. Les pratiques langagières de ces élèves apparaissent peu liées aux fonctions cognitives du langage. La langue écrite apparaît ne pas être utilisée en tant que telle, ce qui pose la question de la familiarité avec une pensée discursive (référence est faite ici aux travaux de Goody). »⁵⁴⁸

Grâce à son analyse, l'auteur arrivait à la conclusion qu'il était nécessaire de considérer les discours écrits, que l'on traite à l'école, comme pratiques sociales et sociocognitives.

L'énumération, la description, le récit que les élèves produisent ne se réduisent qu'à des pratiques scolaires qui, comme l'auteur l'a montré, ne leur permettent pas tout à fait de participer au langage et donc de s'intégrer au milieu sémiotique dans lequel ils vivent.

Les élèves étant confrontés, dans la plupart des cas, aux types de textes (dans ce cas, l'auteur parlait de description, argumentation, récit) transformés en genres scolaires⁵⁴⁹, ils ne sont généralement pas formés à la production de textes relevant des genres qui circulent dans la société. Elisabeth Bauthier, qui a beaucoup travaillé sur la question en FLM, parlerait d'une inexistence de « *démocratisation de l'enseignement* ».

⁵⁴⁷ *Ibid* : 76.

⁵⁴⁸ *Ibid*.

⁵⁴⁹ « En devenant objet d'enseignement, tout genre textuel devient genre scolaire. » J. Dolz, B. Schneuwly, 1997 : 27.

Certes les auteurs parlent de « genres », mais nous pourrions le dire aussi des types dans la mesure où ils sont devenus des pratiques scolaires stabilisées.

Pourtant, elle souligne que la prise en compte des usages langagiers⁵⁵⁰, pour nous les genres non scolaires, a été posée depuis la fin des années soixante :

« Elle apparaît et disparaît périodiquement de la scène didactique. Ces mouvements se font le plus souvent en fonction de la conception dominante de la langue à un moment donné, des objectifs assignés à l'enseignement de la langue et au-delà à l'école, et du souci plus ou moins dominant de démocratisation de l'enseignement. »⁵⁵¹

Ceci expliquerait, en partie, que bien qu'on ait certains genres en classe, pour quelles que raisons que ce soit, les apprenants des niveaux élémentaire, secondaire et universitaire tendent souvent à distinguer difficilement non seulement le genre du texte du type de texte, mais aussi les genres et les types entre eux.

Dans une étude relativement récente (2002), réalisée au collège, Arielle Noyère constatait que « *les élèves n'ont pas de représentation très construite de ce qu'est une explication et qu'il existe de nombreuses confusions entre explicatif, descriptif et argumentatif.* »⁵⁵². Ce à quoi elle ajoutait que « *les genres scolaires comme les genres sociaux, sont, pour beaucoup d'élèves, des catégories floues.* »⁵⁵³. Ces observations ne s'appliquent pas seulement aux élèves car les étudiants sont aussi concernés. Nous avons pu le constater lors de nos pratiques d'enseignement d'une langue étrangère en milieu universitaire.

Indépendamment des raisons d'Elisabeth Bauthier, que nous venons de citer, nous verrions aussi les causes dans la réception-interprétation des théories linguistiques (concernant les notions de *type* et de *genre*) par les didacticiens. Leur interprétation a, comme nous l'avons vu plus haut, des incidences sur les manuels et par la suite sur les enseignants à qui sont destinés ces manuels. Le processus est d'une grande complexité car ces enseignants interprètent également ce qu'ils reçoivent et en fonction de leur interprétation vont construire un savoir qui s'éloignera forcément des théories. L'intérêt ici est, nous semble-t-il, de disposer d'une théorie provenant d'un cadre épistémologique dont la conception de la langue ne soit pas réductrice, ni universaliste, ni limitative⁵⁵⁴. Les notions de type de texte et de typologies sont issues justement d'un cadre épistémologique assez restreint.

⁵⁵⁰ Par usages langagiers, l'auteur entend par exemple : « l'argumentation, la recette de cuisine, la lettre, ou les registres de langue. » E. Bauthier, D. Bucheton, 1997 : 12.

⁵⁵¹ *Ibid.*

⁵⁵² A. Noyère, 2002 : 226.

⁵⁵³ *Ibid.* : 239.

⁵⁵⁴ L'étude des types de texte (argumentatif, descriptif, narratif, etc.) ne s'applique généralement qu'aux textes écrits.

Quoi qu'il en soit, les typologies posent de nombreux problèmes soulignés, parmi d'autres, par Bernard Schneuwly. Dans son article « *Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies* », après avoir retracé les propositions typologiques les plus saillantes de l'époque, il concluait en 1991 que :

« [...] a) Les typologies correspondent à un intérêt de recherche particulier ; aucune ne prétend (ou ne peut prétendre) refléter l'ordre réel des textes produits dans notre société ; il s'agit de constructions d'objets de connaissances ayant pour but la compréhension de certains phénomènes précis et limités. b) Les typologies sont encore très provisoires ; elles se contredisent partiellement, surtout dans des champs d'exploration voisins (les innombrables typologies fonctionnelles en sont une illustration flagrante), changent très rapidement, sont partiellement *ad hoc* (voir par exemple l'analyse que fait BRASSART, 1991, des types proposés par Adam) et posent souvent des questions insolubles de classement d'un texte donné dans un type (un même texte classé dans différents types ; BRASSART, 1990). »⁵⁵⁵

Il soulignait, en outre, qu'étant donné la nature déductive des démarches typologiques et leur caractère complet et fini en apparence, elles sont plus sollicitées en didactique que les démarches empiriques. Etant donné que les travaux dans le domaine n'étaient pas très développés, il incitait à « une très grande prudence » :

« Les typologies de textes telles qu'elles existent actuellement ne doivent pas devenir telles des objets de connaissance pour les élèves. Il serait à notre avis dangereux que ceux-ci aient à apprendre des classifications extrêmement abstraites par rapport aux textes auxquels ils sont confrontés et qui servent des buts très éloignés de ceux poursuivis dans le cadre scolaire. »⁵⁵⁶

Il signalait alors deux risques majeurs, à ses yeux :

« [...] - un danger d'arbitraire, les élèves devant se soumettre, sans critères clairs et précis, au jugement dernier de l'enseignant ; - un danger de rigidification dans les pratiques scripturales qui devraient se conformer à des critères trop simples ou élaborés dans un contexte qui n'est pas du tout celui de l'écriture. »⁵⁵⁷

Le fait qu'il déconseillait l'application des typologies dans les classes ne signifiait pas l'exclusion, pour lui, du traitement des observations en classe des « *genres ou sortes de textes* »⁵⁵⁸.

⁵⁵⁵ B. Schneuwly, 1991 : 133. En majuscules et en italiques par l'auteur.

⁵⁵⁶ *Ibid* : 134.

⁵⁵⁷ *Ibid*.

⁵⁵⁸ Ces réflexions ont vraisemblablement permis par la suite à l'auteur de centrer ses travaux dans l'emploi des genres de textes en classe de langue. Dans l'ouvrage dont il a été question plus haut, consacré à l'enseignement de l'oral par les genres, qu'il a publié en collaboration principalement avec Joaquim Dolz, trois raisons, qui justifient le choix de la notion *genre* qu'ils ont fait par rapport à celle de *type*, sont explicitées : « a) les textes empiriques produits de l'action langagière sont hétérogènes du point de vue des types (Bronckart, 1997 ; Adam, 1992) ; b) il s'agit de constructions théoriques, d'outils de recherche pour comprendre certains phénomènes linguistiques ; c) leur transposition sur le terrain didactique contient un grand risque de dérives applicationnistes et normatives dénoncées par de nombreux auteurs, notamment dans le domaine du texte narratif (voir

Par ailleurs, il expliquait les raisons pour lesquelles les typologies disponibles à l'époque n'étaient pas en mesure d'apporter des éléments pour l'élaboration de plans d'étude ou de progressions :

« [...] - Aucune recherche n'est menée démontrant que le développement du langage écrit se fait selon une logique suivant des types de textes, la maîtrise de l'un étant le pré-supposé pour celle d'un autre ; [...]. – Les « progressions », à savoir les domaines dans lesquels l'institution scolaire décide d'investir du temps pour développer les capacités des élèves, ne sont pas l'expression d'un quelconque processus naturel, mais le produit de décisions complexes, essentiellement politiques et idéologiques (dans lesquels interviennent les connaissances scientifiques comme une composante) concernant des objectifs de l'enseignement. »⁵⁵⁹

Si B. Schneuwly attribuait à sa pratique didactique le fait d'atténuer l'importance des typologies pour la didactique, il admettait que l'école avait besoin des mécanismes régulateurs concernant les pratiques scolaires et qu'elle avait intérêt à appliquer deux principes : celui de la diversification et celui de la progression. C'est dans le premier principe où les typologies proposées pouvaient jouer un rôle du fait qu'elles apporteraient des éléments contribuant à une réflexion sur les pratiques en vigueur. L'auteur, se situant dans le courant de l'interactionnisme socio-discursif, et par conséquent, accordant une place primordiale à la notion d'« action langagière »⁵⁶⁰, proposait qu'une « *différentiation des actions langagières en fonction de contextes de complexité croissante* »⁵⁶¹ devait amener à une conceptualisation qui conduirait à la construction d'une progression.

La proposition de ce projet impliquait, pour lui, la mise en place de trois réflexions, parmi lesquelles, celle qui précisait la nécessité de procéder à des descriptions du fonctionnement des genres ou sortes de textes utilisés en classe, en reconnaissant néanmoins que les travaux sur les typologies de textes rendaient des « *services inestimables* »⁵⁶².

Si l'auteur conseille d'être très prudent, à cause des raisons exposées, avec l'introduction des typologies en classe il ne propose pas de les abandonner totalement car il leur accorde, malgré tout, une importance considérable.

par exemple François, 1988, 1993) : application schématique de la structure conventionnelle, emploi aveugle de l'imparfait et du passé simple, etc. » J. Dolz, B. Schneuwly, 1998 : 66.

⁵⁵⁹ B. Schneuwly, 1991 : 134.

⁵⁶⁰ « L'*action langagière*, véritable objet de la séquence didactique » *Ibid* : 135. En italiques par l'auteur.

⁵⁶¹ *Ibid* : 138.

⁵⁶² *Ibid*.

Notre pratique d'enseignement d'une langue étrangère nous permettra ici d'avancer, à la suite de Jean-Michel Adam,⁵⁶³ que la didactique aurait tout intérêt à abandonner la place qu'elle confère aux types de textes et aux typologies (celle de la structure séquentielle d'Adam incluse) et plus précisément de les récuser complètement au profit de la notion de *genre* traitée dans le cadre rhétorique/ herméneutique que propose François Rastier. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

La didactique ferait mieux de se passer d'elles, nous semble-t-il, non seulement à cause des réflexions des didacticiens que nous venons d'exposer, mais également parce qu'elles relèvent d'une problématique logico-grammaticale véhiculant, comme il a été montré par l'auteur, d'ambitions universalistes et ethnocentristes, dont le caractère abstrait ne tient pas compte de la diversité des pratiques sociales et des genres. Et si nous incluons dans l'abandon des types de textes, les propositions de Jean-Michel Adam concernant les séquences, c'est parce qu'elles sont ancrées dans cette problématique même si l'auteur soutient le contraire. La didactique, surtout celle du FLM qui reprend ces thèses, ne tirerait pas grand profit, à nos yeux, d'une théorie où la vision du texte reste non seulement abstraite mais aussi limitative.

⁵⁶³ Sur ce point nous sommes, en partie, d'accord avec l'auteur lorsque la question, sur l'utilité des typologies dans une perspective didactique, lui fut posée : « Ma réponse est, au niveau théorique et méthodologique, plutôt radicale. En dépit de ce que j'ai pu écrire encore au début des années 1980, sous l'influence des travaux anglo-saxons, pour moi, d'un point de vue épistémologique et théorique, **le concept de types de textes est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique.** [...] Je conclurai en insistant sur le fait que les classements par les genres me paraissent plus pertinents. Le croisement des grandes catégories de la mise en texte dominante et des genres de discours présente un intérêt non négligeable [...]. » J.-M. Adam, 2005c : 16. En gras par l'auteur.

Remarquons simplement que cette idée de classement de genres était déjà présente chez François Rastier dans son étude intitulée « Poétique généralisée » paru en *Arts et Sciences du texte*, en 2001. (p. 227-273).

Le point où nous ne serions pas d'accord avec l'auteur est celui où il évoque le croisement des catégories de la mise en texte, en se référant à sa théorie séquentielle, avec les genres. Il parle ainsi de : « **Genres narratifs** comme le conte et la fable, genres à dominante narrative (c'est-à-dire possédant un cadre narratif enchâssant). [...] **Genres de l'argumentation** comme le plaidoyer, la harangue politique, le syllogisme (cadre séquentiel argumentatif enchâssant). [...] **Genres de l'explication** comme le conte étiologique et les notices explicatives (cadre enchâssant du type *Pourquoi ?>Parce que*). [...] **Genres descriptifs** comme la poésie descriptive, le portrait, la fiche automobile, le guidé touristique, [...]. **Genres conversationnels** comme le genre épistolaire, avec ses sous-genres du courrier personnel et administratif, du courrier du lecteur dans la presse, de l'interview, de la pièce de théâtre, de la devinette, du dialogue philosophique (cadre dialogal enchâssant). [...] Cette façon de classer les discours me semble constituer une approche pertinente, pas uniquement axée sur ce qui a malencontreusement été pris pour une « typologie de textes ».

J.-M. Adam, 2005c : 10-12. En italiques et en gras par l'auteur.

Cette façon de procéder dans le classement nous gêne car cela reviendrait, nous semble-t-il, à faire transcender les séquences dominantes (narrative, argumentative, explicative, descriptive et dialogale) présentées ici sous la nomination de « genres », en d'autres termes, à les placer au-dessus des genres.

Malgré l'évolution qu'a subie sa théorie, l'auteur continue à définir le texte comme il le concevait au départ, c'est-à-dire, indépendamment du discours, même s'il considère qu'il s'agit de deux concepts complémentaires :

« A la différence de certains de mes collègues, je pense que les domaines du **texte** et du **discours** sont à la fois différents et complémentaires. **Nous avons besoin du concept de texte**, d'une part, pour expliquer la complexité des agencements de phrases (objet de la linguistique transphrastique ou de ce que certains appellent encore les « grammaires de texte ») et, d'autre part, pour tenir compte de l'irréductibilité de chaque énoncé-texte singulier (les énoncés textes complets que nous analysons). »⁵⁶⁴

Un an avant que ces propos aient été prononcés (2004), l'auteur définissait le texte, d'un point de vue universaliste, dans la conclusion de l'article « *Des genres à la généricité* » qu'il a publié avec Ute Heidmann :

« Tout texte est défini par les forces centripètes qui en assurent l'homogénéité [...] et par les forces centrifuges de la transtextualité [...]. Ce qui place tout texte réalisé au milieu de deux champs de forces et implique une double dimension de l'analyse textuelle des discours [...]. »⁵⁶⁵

Nous avons besoin dans l'enseignement des langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères, des théories qui conçoivent le « texte » non comme un « objet grammatical »⁵⁶⁶ mais comme un objet empirique, inscrit dans des pratiques sociales diverses, puisque que c'est un support indispensable dans nos pratiques pédagogiques. En outre, nous avons besoin de théories dont la conception de la langue ne soit ni universaliste ni instrumentaliste.

Or, lorsque l'on mobilise les acquis de théories dont la conception de la langue est issue d'un cadre épistémologique comme celui de la problématique logico-grammaticale, il n'est pas surprenant qu'il y ait des conséquences assez néfastes se reflétant dans les productions des apprenants. On a beaucoup travaillé, en didactique,

⁵⁶⁴ J.-M. Adam, 2005c : 3. En gras par l'auteur.

⁵⁶⁵ J.-M. Adam et U. Heidmann, 2004 : 71.

⁵⁶⁶ Nous avons emprunté le terme à Jean-François Halté qui décrit avec justesse ce que sont devenus les termes « Texte » et « Discours » en didactique : « L'élévation du Texte et du Discours au statut d'objets grammaticaux de première grandeur, au même rang que la phrase, est d'abord **un geste très fort de promotion symbolique**. Consécration officielle, elle certifie leur valeur et leur dignité en tant que savoirs sur le marché des biens scolaires. Cette promotion **relance la grammaire dans ses place et fonctions** et incidemment, mais très essentiellement, reconstruit la grammaire comme « la » matière regroupant toutes les références savantes de l'enseignement du français. Il s'agit bien d'une « **Promotion** ». Avant d'être officiellement nommées, les objets Texte et Discours ont beaucoup circulé dans les classes à propos des difficultés concrètes en lecture et écriture. Progressivement, la qualité des textes et des discours, est devenue un analyseur brut de l'action didactique et de sa réussite [...]. Les « mal dit » et autres « incorrect » ne suffisent plus à rendre compte des problèmes rencontrés en production écrite, il faut emprunter à la sémiotique, à l'analyse du discours, à la narratologie, à la linguistique textuelle, à l'analyse littéraire, façon Genette. Un ensemble disparate de notions a bientôt circulé dans les milieux enseignants et préparé l'avènement officiel des nouvelles « grammaires ». » (2004 : 16). En gras par l'auteur.

sur les analyses des erreurs de leurs productions en recourant, entre autres, à la grammaire de texte et à la linguistique textuelle pour essayer de trouver des solutions, et parfois, pour dénoncer les « malformations » textuelles mais on s'est peu interrogé, nous semble-t-il, sur le cadre épistémologique qui sous-tend les disciplines auxquelles on fait référence.

Continuer, de surcroît, à accorder une grande importance aux types de texte ne peut pas mener très loin car il n'a pas été démontré, à notre connaissance, que la notion de type de texte contribue réellement et de façon déterminante et efficace à la compréhension et à la production des textes chez les élèves et chez les étudiants⁵⁶⁷.

De nos jours, les typologies bénéficient pourtant d'une bonne réputation auprès des didacticiens du FLE. Il suffit de consulter le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, publié en 2005, pour s'apercevoir du rôle conféré aux types textuels, par exemple dans le développement de certaines compétences, lors de l'activité scripturale de types de textes chez les apprenants :

« L'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous l'angle général.»⁵⁶⁸

D'un autre côté la typologie séquentielle, de la structure compositionnelle du texte de J.-M. Adam, qui vraisemblablement a eu du succès en didactique, est prise en compte dans cet ouvrage, dont les concepteurs confondent d'ailleurs, malgré l'auteur⁵⁶⁹, les séquences avec les types de textes:

⁵⁶⁷ Dans son analyse concernant les typologies et les productions des apprenants, Marie-Paule Péry-Woodley, qui a beaucoup travaillé sur les productions des étudiants anglophones apprenant le français, concluait que : « La réflexion typologique s'impose non seulement parce que nombre de marqueurs de la cohérence textuelle sont spécifiques à un type de texte, mais aussi parce que la cohérence peut également se définir en fonction de l'événement communicatif dans son ensemble, en termes d'adéquation à la situation, et donc, dans un contexte d'apprentissage, en termes de respect du type de texte exigé. » (1993 : 102).

S'inscrivant principalement dans un cadre logico-grammaticale, ces conclusions nous semblent assez limitatives du fait que la notion de *genre* n'a pas été problématisée.

⁵⁶⁸ J.-P. Cuq, I. Gruca, 2005 : 187.

Il est à remarquer que des précisions sur les compétences dont il est question ne sont pas apportées. Elles ne sont qu'évoquées.

⁵⁶⁹ Dans la note de la quatrième édition (2001) de *Les textes, types et prototypes*, il écrivait : « [...] je ne pensais pas, en 1992, que les propositions du présent ouvrage connaîtraient un certain succès et des applications jusque dans des instructions officielles d'enseignement du français. Malheureusement, si l'hypothèse de (proto)types de séquences a été souvent retenue, elle a été généralement modifiée dans sa composition (le type dialogal étant presque systématiquement remplacé par l'instructionnel-injonctif) et surtout peu mise en rapport avec ce qui la justifiait au départ : la contestation des typologies de textes et la mise en cause des grammaires de texte. Le titre volontairement

« Jean-Michel Adam, dans son analyse des schémas textuels prototypiques, met en valeur un certain nombre d'énoncés stables ou de régularités compositionnelles qui lui permettent de définir cinq schémas prototypiques des séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. [...] Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes. »⁵⁷⁰

La maîtrise de ces divers types de texte passe d'abord par leur identification grâce à différents genres de textes. Ainsi, c'est le cas du « *type prédictif qui se réalise, par exemple, dans le bulletin météorologique ou l'horoscope, le type injonctif qui s'actualise dans la recette de cuisine et dans toutes les notices de montage, etc.* »⁵⁷¹. Remarquons incidemment l'instrumentalisation subie ici par le genre de texte au profit de la notion de « type de texte ».

L'influence de la problématique logico-grammaticale en didactique du FLE, étant très forte⁵⁷², ces mêmes concepteurs regrettent qu'« *une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation textuelle ou une théorie qui proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production de texte dans leur exhaustivité n'existent pas à ce jour.* »⁵⁷³.

3.8. La notion de *genre* issue de la problématique rhétorique/herméneutique au sein de la didactique du FLM et FLE. Un changement de paradigme souhaitable et/ou souhaité ?

Nous avons montré, *supra*, que la notion de *type de texte*, issue d'une problématique logico-grammaticale, reste majoritairement ancrée dans l'enseignement du français langue maternelle en France principalement au niveau secondaire, malgré l'introduction des genres non scolaires grâce à la didactique de la diversification.

problématique de cet ouvrage étant souvent pris au premier degré, on persiste à considérer son contenu comme un exemple de typologie textuelle. » (1992/2001 : 9-10).

⁵⁷⁰ J.-P. Cuq, I. Gruca, *op. cit* : 172.

⁵⁷¹ *Ibid.*

⁵⁷² « [...] il apparaît que la psychologie cognitive et les linguistiques textuelles peuvent apporter de sérieuses contributions à la didactique du FLE. » *Ibid* : 189.

⁵⁷³ *Ibid* : 186. Il y a vraisemblablement dans cette citation un problème de concordance que nous n'avons pas corrigé : si « n'existent pas » se réfère à « une grammaire » ou à « une théorie », alors ce serait « n'existe pas ».

En ce qui concerne, l'enseignement du français comme langue étrangère, nous avons vu que l'on confère également à cette notion une place non négligeable bien que, grâce aux approches communicatives influencées par la pragmatique et par la sociolinguistique, des « documents authentiques » relevant de différents genres aient été introduits en classe de FLE.

Nous avons, en outre, exposé les raisons, soulignées par de nombreux auteurs, pour lesquelles nous considérons que la notion de *type de texte* et les typologies n'ont plus de raison d'être en didactique des langues.

Nous proposons, en revanche, le traitement de la notion de *genre* au sein d'une problématique rhétorique/herméneutique. Dans cette problématique, la description, l'argumentation, le dialogue ou la description, pourraient être traités comme le faisait jadis la rhétorique dans le cadre de la théorie des « figures non tropes »⁵⁷⁴ que J.-M. Adam a revivifiée, aux yeux de François Rastier, dans sa théorie séquentielle en linguistique.

Nous avons vu, par ailleurs que l'apport des didacticiens qui traitent cette notion - inspirés d'un côté par les travaux d'Hymes, et de l'autre côté, par ceux de Bakhtine - est essentiel. Leurs travaux d'un intérêt indéniable, développés à partir de la prise en compte du genre et de son introduction en classe de langue, ont eu des conséquences significatives dans l'enseignement du FLM et du FLE.

Il semblerait cependant que cette notion n'occupe pas encore une place centrale en didactique car elle est majoritairement instrumentalisée. Nous convenons que l'utilisation des genres de textes, en classe de langue, est une pratique incontournable mais réduire les genres à des instruments⁵⁷⁵ conduit à minimiser leur rôle.

⁵⁷⁴ « Au palier mésosémantique et macrosyntaxique, une linguistique des textes doit bien entendu décrire les *configurations* qui correspondent aux figures non tropes. Si des indices « formels » peuvent contribuer à déceler ces configurations, ils ne se limitent pas aux « marques » de l'énonciation représentée : ainsi, un *exemple*, dans un texte didactique d'expert, pourra signaler un cas particulier, un cas régulier, une situation non attestée, etc. [...]. Les figures non tropes ou *configurations* pourraient cependant être considérées comme des genres inclus. Cette inclusion paraît normale pour les genres inclus qui sont ordinairement classés dans la catégorie ambiguë du périphrase. Un titre, une dédicace, un avant-propos, des notes de l'auteur, supposent ordinairement un ouvrage [...]. Ces genres inclus obéissent à des normes tout aussi strictes que d'autres : un titre de traité n'obéit pas aux mêmes règles qu'un titre de thèse ou d'essai. » F. Rastier, 2001a : 265-266.

⁵⁷⁵ Cela reviendrait à instrumentaliser la langue et donc à la concevoir de façon réductrice. Plusieurs auteurs, dont F. Rastier principalement ont montré les limites de cette conception ontologique : « [...], le sens n'est pas une représentation, ni le langage un instrument : il est une part du monde où nous vivons, sinon ce monde même. » *Ibid* : 131.

Or, si l'on convient avec François Rastier que « *la langue ne se produit et ne se perçoit qu'à travers des genres* »⁵⁷⁶, la didactique des langues aurait intérêt à intégrer les considérations exposées dans la théorie des genres que cet auteur a développée depuis quelques années, d'autant plus que sa réflexion s'inscrit dans une problématique d'une importance considérable : la notion de *genre* est traitée dans un cadre qui comprend non seulement une conception de la langue, mais aussi une certaine conception du sens et de l'interprétation - cruciales dans l'enseignement d'une langue -, dans une problématique qui va à l'encontre de tout dogmatisme et de tout réductionnisme.

La prise en compte de la théorie des genres de François Rastier, par la didactique du FLM et du FLE, apporterait alors un nouvel éclairage concernant l'apprentissage des genres dont certains auteurs tels que Schleiermacher, comme le fait remarquer François Rastier, avaient déjà saisi les enjeux au XIX^{ème} siècle :

« Si apprendre c'est abandonner les genres idiosyncrasiques, « le langage malgré tout est quelque chose de partagé en commun et la médiation de la communauté, et [les jeunes enfants] abandonnent rapidement leurs inventions linguistiques pour s'intégrer dans la vie de la langue commune » (1876, p. 231 ; trad. Berner, 1995, p. 207). »⁵⁷⁷

Nous comprenons pourquoi pour François Rastier le genre n'est pas « *une instance abstraite* »⁵⁷⁸, nous sommes confrontés sans cesse aux genres oraux et écrits que nous maîtrisons, bien ou mal, selon le milieu dans lequel nous participons à la vie sociale.

Si le genre, qui aux yeux de l'auteur n'est ni singulier ni universel, joue un rôle crucial dans l'intégration à un milieu sémiotique donné, il ne lui accorde cependant pas une autorité exclusive :

« Sans prétendre qu'il n'y a de lois que du genre, il demeure tout de même l'instance historique majeure d'actualisation et de normalisation de la langue. »⁵⁷⁹

⁵⁷⁶ *Ibid* : 273.

⁵⁷⁷ *Ibid*.

⁵⁷⁸ « [...], le rapport d'un texte à ses voisins n'est pas médié par une abstraction architextuelle, mais par les parcours intertextuels propres à leur genre commun. ». F. Rastier, 2004a : 125.

⁵⁷⁹ F. Rastier, 2001a : 272.

L'auteur et D. Malrieu ont montré récemment grâce aux résultats d'une analyse d'un corpus de 2500 textes, l'incidence du genre sur les variations morphosyntaxiques : « Les résultats, à affiner, mais cependant probants, confirment la corrélation entre les variables globales de genre, champ générique et discours d'une part, et d'autre part les variations morphosyntaxiques, locales par définition. Ainsi, les conditions d'application de la grammaire, censée représenter la langue dans sa pureté systématique, varient-elles selon les discours, champs génériques et genres. » F. Rastier, 2004a : 125.

Le rôle du genre ne concerne pas pourtant seulement la langue mais d'autres systèmes sémiotiques :

« Le problème du genre dépasse enfin les sciences du langage, car l'on trouve des problèmes analogues à propos des autres sémiotiques (langage, musique, danses) sont ordinairement décrites comme des systèmes isolés, c'est dans certains genres plurisémiotiques, comme l'opéra, le cinéma, le site interactif, qu'elles trouvent des modes réglés d'interaction ; en d'autres termes, l'étude des genres commande celle de l'intersémiotique. Ainsi la poétique occupe-t-elle sans doute une place éminente au sein de la linguistique, mais aussi de la sémiotique. »⁵⁸⁰

La problématique logico-grammaticale, qui a vraisemblablement dominé le paysage non seulement en sciences du langage mais aussi en didactique des langues, a certes apporté des éléments qui ont contribué à la réflexion didactique mais dont les limites, soulignées par plusieurs auteurs, ne peuvent mener qu'à des impasses.

S'intéresser, en revanche, davantage aux travaux issus de la problématique rhétorique-herméneutique apporterait, à nos yeux, de nouveaux éléments qui permettraient de concevoir de nouvelles réflexions, du point de vue linguistique, susceptibles d'apporter de meilleures perspectives que celles de la problématique logico-grammaticale. Ces réflexions pourraient aboutir, par exemple, à la conception de manuels où la place du genre serait centrale.

Si l'on convient, par ailleurs, du caractère culturel et historique des langues, au lieu d'établir des règles d'indentification, tantôt des typologies tantôt d'éléments de la grammaire textuelle dans les textes, il serait beaucoup plus fructueux, en didactique des langues, de les décrire et les caractériser, comme il a été maintes fois proposé par des auteurs comme J.-C. Beacco, J.-P. Bronckart, D. Coste et B. Schneuwly, mais dans une nouvelle perspective, c'est-à-dire, en tenant compte aussi des considérations et des propositions théoriques de François Rastier.

Les caractérisations proposées par certains didacticiens ne tiennent vraiment compte que des aspects se rapportant à l'énonciation et à la situation de communication. Ainsi, par exemple, dans l'ouvrage déjà évoqué, Joaquim Dols et Bernard Schneuwly proposent, dans une perspective bakhtinienne, de caractériser les genres de textes oraux en partant de trois dimensions constitutives à la définition de « tout genre » :

« 1) les *contenus* qui deviennent dicibles à travers lui (le fait de réaliser un exposé théorique sur la vie des animaux détermine par exemple la pertinence et le caractère des contenus à développer) ; 2) la *structure communicative* particulière des textes appartenant au genre (dans le cas de l'exposé, cette structure se présente comme un instrument au service de l'apprentissage et de la transmission de connaissances, elle

⁵⁸⁰ *Ibid* : 123.

implique l'organisation interne d'un exposé oral et prend la forme d'un monologue comportant un plan avec différentes phases ou rubriques généralement explicites) ; 3) des *configurations spécifiques d'unités linguistiques* : trace de la position énonciative de l'énonciateur, des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure (le locuteur qui expose dit *JE* à certains endroits ou parle de manière neutre à d'autres ; les marques langagières du plan du texte : les chaînes d'expression désignant un même objet discursif à travers le texte, l'intonation structurant le texte à différents niveaux, etc.). »⁵⁸¹

Ces propositions, on le voit bien, s'inscrivent dans un cadre d'analyse dont les principes ont été empruntés à la pragmatique mais aussi à la linguistique textuelle. Dans les séquences didactiques que les auteurs proposent on voit plus clairement la présence de ces disciplines mais aussi celle de la grammaire textuelle⁵⁸².

Si le cadre dans lequel les auteurs ont développé leur travail concernant l'introduction du « genre » en salle de classe peut être discutable, à cause notamment des présupposés épistémologiques qui le sous-tendent et dont il a été question dans le premier chapitre, nous ne pouvons que reconnaître la valeur de la démarche didactique de caractérisation qui a certainement dû porter ses fruits.

Il ne serait pas inutile cependant de considérer les propositions descriptives pour la caractérisation des genres de François Rastier d'autant plus qu'elles permettent de décrire et de caractériser des textes relevant de n'importe quel genre. En outre, concernant cette caractérisation, il ne serait pas vain non plus de tenir compte des propositions de Jean-Paul Bronckart, qui ont été évoquées dans le chapitre précédent, concernant les types discursifs, car elles nous semblent également complémentaires avec celles de l'auteur dans la mesure où il a été attesté que certains genres sont constitués de divers types discursifs.

Dans son projet concernant la constitution d'une « *Poétique généralisée* », où l'auteur expose sa théorie des genres, François Rastier pose un cadre conceptuel qui permet leur caractérisation⁵⁸³ :

« Pour établir le cadre conceptuel d'une sémantique des genres, on peut concevoir la production et l'interprétation des textes comme une interaction non séquentielle de composantes autonomes : thématique, dialectique, dialogique et tactique [...]. Chacune

⁵⁸¹ J. Dolz et B. Schneuwly, 1998 : 65. En italiques et en majuscules par les auteurs.

⁵⁸² Lorsqu'il s'agit, par exemple, de caractériser « l'exposé », les auteurs considèrent que ce genre permet d'étudier dans son organisation interne la planification d'un texte : « Autrement dit, ce genre nous fournit une occasion privilégiée pour travailler les capacités de planification d'un texte (relativement) long. La planification d'un exposé exige d'abord de procéder à un tri des informations disponibles, à des regroupements des éléments retenus et, enfin, à leur hiérarchisation en distinguant les idées principales des idées secondaires dans le but de garantir une progression thématique claire et cohérente en fonction de la conclusion visée. » *Ibid* : 144.

⁵⁸³ Rappelons que ses propositions se situent plus largement dans le cadre d'une « sémantique des textes » que l'auteur a proposé depuis les années quatre-vingts.

des composantes peut être la source de critères typologiques divers, mais ne suffit pas à caractériser un genre. Les critères dialogiques ou « énonciatifs », quelle que soit leur importance, ne jouissent d'aucune prééminence de principe. »⁵⁸⁴

Ces quatre composantes sont constitutives du plan du signifié⁵⁸⁵ :

- **La thématique** rend compte du sujet du texte grâce au repérage des isotopies génériques qui relèvent des domaines sémantiques. La thématique rend également compte des thèmes spécifiques, à savoir, des ensembles récurrents de sèmes spécifiques que l'auteur a nommé des « molécules sémiques ».
- **La dialectique** traite des intervalles de temps représenté et fait apparaître, selon le niveau, des unités de base. Ainsi, si un texte comporte, par exemple, un niveau dit « événementiel », on fera apparaître des acteurs, des rôles et des fonctions qui structurent le texte.
- **La dialogique** permet de rendre compte de la modalisation des unités sémantiques et d'établir une typologie des énonciateurs dans le texte.
- **La tactique** explicite la disposition linéaire des unités sémantiques.

Ces propositions permettent à l'auteur de formuler une hypothèse concernant leur définition du point de vue sémantique⁵⁸⁶ :

« [...] sur le plan sémantique, les *genres* seraient définis par des *interactions normées* entre les composantes que nous venons d'évoquer. Subsidiairement, les caractères particuliers de chaque texte sont définis par une interaction propre de composantes sémantiques, qui spécifie l'interaction définitoire du genre. Au plan sémantique, seules la thématique et la tactique sont nécessaires dans tout texte : c'est le cas limite de l'énumération. »⁵⁸⁷

Ces propositions descriptives⁵⁸⁸, contrairement à celles de J.-M. Adam, ont l'avantage de permettre de décrire non seulement des genres littéraires mais aussi toute

⁵⁸⁴ F. Rastier, 2001a : 247.

⁵⁸⁵ L'auteur a proposé également de décrire le genre au plan du signifié avec les composantes suivantes : « Médiatique (écrit, oral, polysémiotique), rythmique, prosodique-tonale et distributionnelle (sections). » *Ibid* : 249. En revanche, des propositions descriptives pour ces composantes n'existent pas encore à ce jour, à notre connaissance. Pour ce qui est des composantes du signifié, nous ne les résumons que brièvement ici. Nous y reviendrons plus longuement dans notre analyse de la partie suivante.

⁵⁸⁶ Autrement l'auteur définit le genre comme un « programme de prescriptions (positives ou négatives) et de licences qui règlent la production et l'interprétation d'un texte. » *Ibid* : 299.

⁵⁸⁷ *Ibid* : 247. En italiques par l'auteur.

⁵⁸⁸ Il est important de préciser que la description des interactions entre composantes que l'auteur propose tient compte des quatre ordres de la description linguistique : paradigmatique, syntagmatique, référentiel et herméneutique. Ils peuvent être présentés comme suit : « En effet, chacun des types de repérage d'une unité sémantique que permettent les quatre composantes est susceptible de quatre sortes de description. On peut décrire ainsi une forme sémantique quelconque par rapport à un répertoire de formes, et l'on en fait alors une description paradigmatique ; comme une part d'un

sorte de genres. Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que dans la conception de texte de cet auteur il serait difficile de décrire, par exemple, une petite annonce⁵⁸⁹. En outre, ses derniers travaux sur ce qu'il nomme « la généricité », ne pourraient pas, à nos yeux, nous rendre service en didactique dans la mesure où ce qui est primordial, comme maints didacticiens l'ont souligné, c'est le recours à une caractérisation des genres que nous utilisons en classe de langue et non forcément la mise en évidence d'un processus se rapportant aux orientations génériques des textes qu'il propose.

L'ensemble des travaux de François Rastier, à notre sens, devraient être considérés par la didactique du français, et plus précisément, intégrés à sa réflexion dans la mesure où sa conception de la langue, du langage, du sens et de l'interprétation viennent rompre avec une tradition dominante. En outre, ses travaux, dont les fondements sont héritiers d'une riche tradition⁵⁹⁰, s'écartent de tout type de réductionnisme en sciences du langage tout en gardant un regard critique face à ses propres pratiques.

Dans ce même ordre d'idées, les considérations de J.-C. Beacco et de J.-P. Bronckart principalement, sur la notion de *genre*, exposées *supra*, nous paraissent complémentaires à celles de F. Rastier dans la mesure où les différents points de vue de ces auteurs viennent élargir et enrichir la réflexion nécessaire non seulement au développement de la *linguistique des genres* - l'un des projets de ce dernier auteur -, mais aussi à celui de la didactique du FLM et du FLE.

Ce que nous proposons concrètement est donc de repenser l'intégration de la notion de *genre* en didactique des langues au sein d'une problématique rhétorique-herméneutique.

Cela impliquerait naturellement une étude approfondie de la transposition didactique car il ne serait pas prudent de procéder à une application sans avoir réfléchi

enchaînement de formes (description syntagmatique); comme le résultat d'un parcours de constitution ou de reconstitution (description herméneutique); par rapport à des formes non linguistiques (description référentielle). » *Ibid* : 42.

⁵⁸⁹ Les exemples qu'il utilise pour illustrer sa théorie sont, la plupart du temps, des textes relevant du discours littéraire.

⁵⁹⁰ La sémantique interprétative, théorie de l'auteur qui se trouve au carrefour de la linguistique et de l'herméneutique et qu'il a élaboré dans les années quatre-vingts, se situe dans la lignée des travaux des auteurs tels que Saussure, Hjelmslev, Greimas, Pottier et Coseriu.

Cette théorie, parfois appelée aussi « sémantique des textes », est également un courant de recherche issu de la tradition des auteurs que nous venons d'évoquer. Cette tradition est cependant, dans les termes de l'auteur, « faite de ruptures »; tradition qui a permis le développement de ce courant de recherche singulier qui apporte, à notre sens, une contribution d'un intérêt considérable en sciences du langage.

aux incidences en classe de langue. Autrement dit, il s'agirait de didactiser une nouvelle conception de la langue. Il s'agirait, en outre, d'établir ou rétablir un dialogue entre linguistes et didacticiens dans cette nouvelle problématique pour que puisse exister un véritable échange permettant de continuer, comme le soulignait récemment J.-L. Chiss l'implication des sciences du langage dans l'enseignement/apprentissage des langues :

« [...] les conceptions du *langage* portent des enjeux didactiques, c'est aussi le fait des conceptions de la structure et du fonctionnement des *langues*. On ne saurait se contenter en didactique du français de *poser* que la langue est un système pour mieux ne pas en tirer les conséquences sur son usage, sa mise en œuvre. Les avancées conceptualisatrices dans cette didactique devraient permettre un effacement de la vindicte anti-applicationniste s'exerçant surtout au détriment de la linguistique pour que se continue une des richesses intellectuelles de la tradition française et francophone, à savoir l'implication des spécialistes des sciences du langage dans les problèmes d'enseignement/apprentissage des langues. »⁵⁹¹

C'est dans cet ordre d'idées que nous dirions qu'on ne saurait se contenter d'affirmer, comme le fait Jean-Michel Adam, qu'un texte « *n'appartient pas, en soi, à un genre mais qu'il est mis, à la production comme à la réception-interprétation, en relation à un ou plusieurs genres* »⁵⁹² pour ne pas l'intégrer dans la réflexion didactique dans une perspective qui va à l'encontre de la problématique dominante jusqu'à présent en sciences du langage.

Dans l'état actuel de notre réflexion nous ne sommes pas en mesure de faire des propositions concrètes d'ordre didactique comme celles, par exemple, d'Eliane Lousada (2004)⁵⁹³ d'autant plus que cela requerrait un projet solide issu d'un travail progressif auprès des étudiants. Nous espérons le mettre en place dans les années à venir dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère au Mexique.

Une étude très récente, où des usages du texte - comme objet d'enseignement lié à la discipline *français* - ont été analysés dans l'enseignement élémentaire en Suisse, a montré la contradiction, existante au sein d'une même séquence d'enseignement, du texte comme objet d'enseignement.

D'une part, des textes réifiés en artefacts sont utilisés pour que l'apprenant maîtrise un type de texte, et d'autre part, des textes relevant d'un genre sont sollicités

⁵⁹¹ J.-L. Chiss, 2005 : 92. En italiques par l'auteur.

⁵⁹² J.-M. Adam, U. Heidmann, *op. cit* : 62.

⁵⁹³ L'auteur place au centre de ses préoccupations didactiques le genre de texte. Si ses propositions didactiques sont d'un intérêt non négligeable, les genres de textes sont conçus essentiellement comme des outils : « Outre le genre comme unité d'enseignement (Lousada, 2002a) à partir de laquelle le programme sera organisé, [...], nous avons également adopté la notion de genre entant qu'outil agissant sur le processus d'apprentissage [...]. Dans cette deuxième approche, le genre serait envisagé comme un vrai outil pour le développement de trois types de capacités langagières [...]. » E. Lousada, 2004 : 2.

- dans un premier temps, afin de familiariser les apprenants avec les genres sociaux, et dans un deuxième temps, afin qu'ils produisent eux-mêmes des textes de genre - après un travail sur le contexte énonciatif, les conditions de production et les dimensions langagières :

« Les séquences du premier ensemble utilisent les textes, les plus souvent transformés en artefact, pour construire une compétence rédactionnelle abstraite, en négligeant la textualisation au profit du mouvement argumentatif (le plan dialectique), tandis que les séquences du deuxième ensemble mettent à la disposition de l'apprenti scripteur des textes modèles, homogènes, appartenant à un genre déterminé. D'un côté, diversité des textes prétextes et généralisation de la situation argumentative, abstraite des conditions de production de textes empiriques, au service du *prototexte argumentatif*, et de l'autre, homogénéité et singularité des textes de genre dont les enseignants soignent l'authenticité (apprêtée ou reproduite). »⁵⁹⁴

Bien que la coexistence de ces pratiques dans une même séquence d'enseignement soit contradictoire, l'analyse a montré que ces deux démarches ne s'excluent pas mutuellement :

« [...] le modèle orienté vers les genres textuels ne remplace pas le modèle du prototexte, mais se superpose à lui. La sédimentation se présente comme la superposition dans la synchronie du cours de l'action didactique de plusieurs logiques didactiques obéissant à des modèles d'enseignement par les textes distincts, ni compatibles ni complémentaires. »⁵⁹⁵

La conclusion à laquelle est arrivé l'auteur de cette étude est que malgré la réforme mise en place, dans les années soixante-dix concernant la diversification de l'enseignement, il n'y a « *ni continuité, ni rupture, mais adaptation par une sorte d'instillation de nouveaux contenus et de nouvelles démarches* »⁵⁹⁶.

Nous pouvons souhaiter que dans cette adaptation, le traitement du genre de texte au sein d'une problématique rhétorique/herméneutique, remplace un jour celui du type de texte et que ce soit grâce à un travail issu d'une collaboration de linguistes et de didacticiens, comme cela a été le cas jusqu'à présent.

⁵⁹⁴ C. Ronveaux, 2009 : 163. En italiques par l'auteur.

⁵⁹⁵ *Ibid* : 164.

⁵⁹⁶ *Ibid*.

DEUXIEME PARTIE:

ANALYSE SEMANTIQUE DE DEUX

ARTICLES D'OPINION ET DE LEURS

REECRITURES

« Donc toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties.»⁵⁹⁷.

Blaise Pascal, *Pensées*.

⁵⁹⁷ B. Pascal, 1976 : 69.

CHAPITRE 4

METHODOLOGIE

4.1. Point de départ : résultats de notre recherche de DEA en sciences du langage

Nous venons de montrer, dans la première partie de ce travail, que la notion de *type de texte* issue d'une problématique logico-grammaticale reste dominante en didactique des langues.

Avant de prendre connaissance des travaux de François Rastier, nous étions jadis nous-mêmes imprégnée de cette problématique tant dans notre pratique d'enseignement que dans nos recherches. Nous souhaiterons évoquer ici les résultats de notre recherche effectuée lors de notre formation en DEA en sciences du langage, afin d'explicitier notre méthodologie et de justifier notre analyse.

Dans la recherche en question, nous avons analysé un corpus constitué de textes écrits en situation institutionnelle par des étudiants universitaires français et mexicains. Ces étudiants, dont le niveau était intermédiaire en langue étrangère, ont produit des textes - d'abord en langue maternelle et ensuite en langue étrangère - à partir de trois consignes différentes. Nous leur avons demandé d'écrire trois types de texte (texte informatif, narratif et argumentatif) à partir de consignes précises parfois accompagnées des extraits des textes pour déclencher la production. Ces consignes⁵⁹⁸ visaient à leur faire produire un fait divers, un récit et un texte d'opinion.

Fortement influencée par les travaux de Jean-Michel Adam, notre objectif⁵⁹⁹ était à l'époque de montrer comment était conformée la structure compositionnelle des textes produits en situation institutionnelle. Ainsi, ayant comme support la théorie séquentielle de cet auteur, nous nous sommes principalement attachée à dégager la

⁵⁹⁸ Les consignes qui ont été données aux deux populations estudiantines n'étaient pas en accord par rapport aux genres : il n'y avait pas de correspondance ou d'équivalence entre les deux langues. Bref, il s'agissait de textes hétérogènes. La raison est la suivante : les consignes ont été pensées suivant l'idée du type textuel et non du genre textuel. Cela n'a pas permis, par conséquent, de problématiser les genres à partir de ces consignes.

⁵⁹⁹ Ainsi nous nous proposons de répondre aux questions suivantes :
« - Quels sont les points communs et les différences de ces textes, au niveau séquentiel, produits en langue maternelle et en langue étrangère par le même scripteur ?
- Quelles sont les différences ou l'écart entre les textes écrits en langue maternelle et ceux écrits en langue étrangère ?
- Quel est le rôle des genres du discours dans ces productions ? » V. Portillo, 2003 : 37.
Cette dernière n'a pas véritablement eu de réponse étant donné que nous avons visé depuis le départ des types de texte et non des genres dans notre analyse.

structure compositionnelle des productions écrites par les étudiants ayant participé à la constitution de notre corpus, après avoir émis deux hypothèses qui mettaient à l'épreuve deux postulats de l'auteur :

- « 1. Tenant compte des positionnements théoriques de Jean-Michel Adam concernant la structure compositionnelle des textes et particulièrement les opérations de composition, les textes écrits par des étudiants universitaires mexicains et français posséderaient une structure compositionnelle globale ordonnée par un plan de texte occasionnel.
2. L'homogénéité étant un cas relativement exceptionnel, la plupart de ces textes écrits en langue maternelle et en langue cible seraient composés d'une structure séquentielle hétérogène. »⁶⁰⁰

En ce qui concerne la façon dont nous avons procédé dans l'analyse de notre corpus, nous avons appliqué deux procédures différentes d'analyse du corpus à cause des difficultés que présentait la lecture de certains textes écrits en langue étrangère⁶⁰¹. Ces difficultés se rapportaient notamment à des problèmes de cohérence textuelle.

Nous présentons ici les résultats les plus saillants auxquels nous sommes arrivée après analyse.

Concernant les textes écrits par les deux populations estudiantines, nous avons surtout trouvé des différences qui se présentaient sous deux aspects :

Le premier se rapporte aux problèmes que nous avons rencontrés lors de la lecture-interprétation des textes et de l'identification de leurs séquences. Alors que les textes, écrits par les étudiants mexicains, comportaient des problèmes au niveau de la cohésion et de la cohérence aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère, les textes écrits par les étudiants français présentaient ces problèmes mais de façon moins accentuée dans les deux langues en question. Le phénomène récurrent, dans ces derniers textes, était celui du transfert négatif de la langue maternelle à la langue étrangère.

⁶⁰⁰ V. Portillo, 2003 : 42.

⁴ Ces procédures se résument ainsi :

« Procédure d'analyse pour les textes des étudiants mexicains :

1. Explicitation des difficultés qui se présentent pour le travail d'interprétation.
2. Proposition de solutions à ces problèmes : facilitation de la lecture pour l'interprétant (dans ce cas-là, nous et vous).
3. Reconnaissance du plan de texte.
4. Segmentation de propositions et macro-propositions.
5. Identification des séquences.
6. Remarques sur les deux textes écrits par le même scripteur.

Procédure d'analyse pour les textes des étudiants français :

1. Reconnaissance du plan de texte.
2. Segmentation de propositions et macro-propositions.
3. Identification des séquences.
4. Remarques sur les deux textes écrits par le même scripteur. » *Ibid* : 43.

Le deuxième aspect porte sur le caractère homogène et hétérogène de la structure séquentielle de ces textes. Les textes écrits par les étudiants mexicains comportaient une structure séquentielle homogène tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. Les textes écrits par les étudiants français comportaient, en revanche, une structure séquentielle hétérogène considérable même si l'homogénéité prédominait : dix-sept textes dont la structure séquentielle était homogène et onze dont la structure séquentielle était hétérogène.

Les résultats des hypothèses

En ce qui concerne la première hypothèse, l'analyse a montré que la structure compositionnelle des textes des étudiants était, en effet, organisée en un plan de texte occasionnel⁶⁰². Ces textes comportaient un plan occasionnel car ils avaient été segmentés d'une façon particulière, ils étaient également singuliers du point de vue pérertextuel et ils étaient composés d'une structure séquentielle spécifique.

Pour ce qui est de la deuxième hypothèse⁶⁰³, l'analyse a montré, contrairement à ce que nous avons avancé, que c'était plutôt l'homogénéité qui prédominait dans les textes écrits par les deux populations estudiantines, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

Si, ces résultats mettaient en cause l'hétérogénéité postulée par la théorie séquentielle d'Adam, ils confirmaient au contraire la prise de position de François Rastier :

« L'hétérogénéité de tout texte a été postulée jusqu'à devenir définitoire de la linguistique textuelle elle-même. Ce postulat demeure cependant romantique au sens fort du terme, car il ne convient qu'au genre éponyme du romantisme, le roman. »⁶⁰⁴

Bien que le principal objectif de ce travail de recherche - connaître la structure compositionnelle des textes en question - ait été atteint, les résultats ont révélé qu'il

⁶⁰² Jean-Michel Adam appelle « plans de texte » la structure globale des textes : ils « ne désignent qu'un niveau global de structuration compositionnelle [...] ». (1992/2001 : 44). Pour cet auteur, les plans de textes « prennent en charge l'organisation globale des textes ». (1999 : 74). Ils sont par ailleurs « plus ou moins réglés par les genres discursifs ». (1992/2001 : 44). L'auteur distingue deux sortes de plans de textes : fixes ou conventionnels et occasionnels. Ces derniers, propres à un texte singulier, « sont plus ou moins identifiables selon qu'ils sont ou non soulignés par des signes de segmentation (alinéas, titres et sous-titres, numérotation des parties, etc.) et/ou par des organisateurs (énumératifs, connecteurs) » (1992/2001 : 43).

⁶⁰³ Dans cette hypothèse nous affirmions que la plupart de ces textes seraient composés d'une structure séquentielle hétérogène.

⁶⁰⁴ F. Rastier, 2001a : 263.

comportait des limites. Notre analyse n'apportait pas d'éclaircissements sur la relation texte-genre qui existait dans notre corpus.

Même si la première hypothèse concernant les plans de texte a été confirmée, le fait de savoir que tous les textes possèdent un plan de texte occasionnel ne nous aidait que partiellement à expliquer le rôle des genres dans ces textes. Selon J.-M. Adam le plan de texte occasionnel est le résultat d'une opération de structuration qui repose sur la macrosegmentation et les données péritextuelles, d'une part, et, d'autre part, sur les principes de structuration séquentielle. Selon l'auteur, un texte dont le plan de texte est occasionnel, c'est-à-dire un texte singulier, « *ne relève guère que plus ou moins d'un genre* »⁶⁰⁵. Ces positions nous donnaient certes une idée du rapport texte/genre mais cela ne suffisait pas à éclairer le rapport existant entre les genres et les textes en général, et principalement, ceux qui constituaient le corpus de ce travail.

Sans les viser particulièrement nous avons constitué notre corpus à partir de certains genres (fait divers, article informatif, récit, article d'opinion, dissertation), autrement dit, nous les avons instrumentalisés afin de poursuivre un objectif inscrit dans une problématique logico-grammaticale partant de deux hypothèses dont l'une a été invalidée.

Les résultats de cette recherche nous ont amenée à faire un retour à la notion de *genre* dont nous nous étions servie pour constituer notre corpus. Indépendamment de notre objectif de recherche, nous avons incidemment remarqué lors de l'analyse de notre corpus que les textes des étudiants ne comportaient pas tout à fait les indications du genre dans lequel nous leur avons demandé d'écrire. Ce que les étudiants avaient écrit était une sorte de prototype générique. Mais comme notre objectif n'était pas proprement le genre mais la structure compositionnelle des textes, nous ne sommes restée que dans le constat, d'autant plus que nous n'avions pas les éléments théoriques pour procéder à une caractérisation des textes reliés aux genres.

4.2. Corpus et choix du genre pour l'analyse

A partir du moment où nous avons pris connaissance des travaux de François Rastier, nous avons compris que nous étions dans une impasse lorsque nous avons voulu nous intéresser aux genres dans le corpus de notre recherche en DEA. Celui-ci était composé de textes hétérogènes et décalés par rapport aux genres. Si comme le

⁶⁰⁵ J.-M. Adam, 1999 : 99.

précise l'auteur, « *tout texte prend son sens dans un corpus* »⁶⁰⁶ et si « *le corpus de textes du même genre s'impose en général* »⁶⁰⁷, nous nous trouvons naturellement dans une voie sans issue avec notre corpus hétérogène :

« Quels que soient les critères choisis, on ne peut tirer grand-chose d'un corpus hétérogène, car les spécificités de genres s'annulent réciproquement, et les disparates qui demeurent ne peuvent être interprétées pour caractériser les textes. »⁶⁰⁸

Malgré ces limitations, les résultats que nous venons d'exposer plus haut nous ont permis de nous intéresser davantage à la notion de *genre*.

La théorie des genres, exposée *supra*, et l'ensemble des travaux de François Rastier ont été décisifs dans la mesure où ils nous ont permis de procéder à une nouvelle analyse des textes écrits par des étudiants français et mexicains dans laquelle les considérations les plus importantes de l'auteur ont été prises en compte, à commencer par la constitution de notre corpus :

« Comme le genre est ainsi le moyen d'accès privilégié à l'intertexte, la création d'un corpus de référence où le texte étudié prendra son sens en trouvant ses interprétants doit naturellement tenir compte de son genre. »⁶⁰⁹

Tenant compte de ces observations, nous avons constitué le corpus de notre présente analyse avec des textes écrits par deux populations estudiantines appartenant à deux cultures différentes, à partir d'une consigne visant la production d'un seul genre.

Etant donné que notre intention était de caractériser les textes faisant partie de notre corpus, il fallait non seulement que les productions des étudiants appartiennent au même genre, aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère, mais que celui-ci existe et soit pratiqué dans les deux langues en question, à savoir, le français et l'espagnol.

Il fallait, en outre, penser plus précisément à un genre qui puisse permettre la mise en place d'une analyse comparative de ce qui est produit et attesté en milieu universitaire et surtout de ce qui est produit par les étudiants par rapport à leur pratique universitaire en langue maternelle et en langue étrangère.

Au départ nous avons pensé à l'article d'opinion⁶¹⁰ car c'est un genre qui est sert souvent de support d'enseignement des langues étrangères en France et au

⁶⁰⁶ F. Rastier, 2001a : 232.

⁶⁰⁷ *Ibid.*

⁶⁰⁸ *Ibid* : 256.

⁶⁰⁹ *Ibid* : 232.

Mexique. Les deux populations estudiantines étaient donc censées le connaître. Par ailleurs, il nous semblait intéressant de voir comment les discours non académiques influençaient ou étaient présents dans les représentations des étudiants.

Mais une remise en question s'est vite imposée : quel serait l'intérêt de leur faire écrire un texte relevant d'un genre non académique qui n'est pas de leur domaine (normalement, ils ne se destinaient pas au journalisme) ? Ne serait-il pas plus pertinent et prudent de rester dans le discours académique ? C'est ainsi que nous nous sommes finalement décidée pour un genre appartenant au discours académique et surtout pratiqué dans les deux langues : le « RESUME SCOLAIRE ».

Bien que ce genre, appelé aussi résumé de texte, ait été introduit, bien après la dissertation dans l'enseignement en France pendant la deuxième moitié du XXe siècle, sa pratique s'est rapidement généralisée à partir des années soixante-dix, à tous les niveaux de l'enseignement du français langue maternelle⁶¹¹ :

« Présenté comme l'un des objectifs de la scolarité du collège [...], incontournable dans le second cycle des lycées puisqu'il constitue l'une des trois questions du sujet de type I au baccalauréat, il est en outre un passage obligé des cours de formation permanente ou des techniques d'expression à l'université ; il fait aussi office d'épreuve de français dans un grand nombre de concours administratifs et à l'entrée des grandes écoles scientifiques et commerciales. »⁶¹²

Les raisons pour lesquelles la pratique de ce genre scolaire s'est répandue, un peu partout et dans une période relativement courte (une vingtaine d'années), pourrait s'expliquer selon Régine Jomand-Baudry par le fait que :

⁶¹⁰ Ce genre a tout de même été retenu, comme nous allons le voir, en tant que genre servant de support pour la production des étudiants.

⁶¹¹ Le résumé de texte est également enseigné dans les cursus de Français langue étrangère en France et à l'étranger. Par exemple, à l'Université de Franche-Comté de Besançon, il est étudié dans l'unité transversale – Français langue étrangère. Nous transcrivons ici la consigne d'une épreuve qui a eu lieu pendant l'année universitaire 2007-2008 : « 1. En respectant les principes* de la contraction de textes, vous résumerez le texte qui vous est donné en 75 mots (+ ou – 10% : **vous indiquerez le nombre de mots de votre résumé**). *Rappel : A) Respecter le système d'énonciation du texte (ne pas faire référence à l'auteur, mais s'exprimer à la place de celui-ci ; s'abstenir de tout commentaire personnel) ; B) Conserver l'ordre du texte ; mettre clairement en évidence son contenu essentiel et sa structure argumentative (ne rien ajouter, supprimer l'accessoire ; reprendre toutes les idées importantes et les relier par des connecteurs logiques appropriés) ; Reformuler entièrement le texte (ne pas le citer, transposer, modifier la syntaxe des phrases, employer d'autres expressions de sens équivalent). ». En gras et en italiques dans le texte que nous nous sommes procurée auprès des étudiants.

Nous lisons, par ailleurs, dans un programme d'études - fourni par une enseignante de français - d'une université de Bogotá en Colombie la description suivante du résumé dans la partie « savoir-faire » : « réussir la contraction d'un texte ».

⁶¹² R. Jomand-Baudry, 1991 : 105.

Au Mexique, ce genre scolaire est surtout enseigné dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur mais ne fait pas partie des épreuves des concours.

«[...] les manuels et les *Instructions Officielles* le présentent toujours comme un exercice particulièrement formateur qui permet de tester « l'intelligence » et la « maîtrise de l'expression » du candidat, ses aptitudes à lire, à comprendre un texte et à en rendre compte par écrit. Plus « technique » que d'autres exercices, il serait aussi plus « sûr », sa codification précise instituant un contrat clair entre candidats et correcteurs, et limitant par conséquent les malentendus et les écarts dans l'évaluation. Enfin, le résumé de texte est perçu comme adaptable à tous les publics : autour de la seule règle de base (rendre compte du contenu d'un texte dans une formulation plus brève), on peut jouer sur un grand nombre de variables qui permettent de moduler les difficultés en fonction du niveau présumé de l'élève [...]. »⁶¹³

Pour cet auteur ces représentations sont discutables, notamment la dernière étant donné que sa production implique la gestion de plusieurs opérations issues de différentes compétences - se rapportant non seulement la compréhension mais aussi la réécriture - qui ne peuvent pas être considérées comme acquises chez tous les élèves, et surtout ceux du premier cycle.

Quoi qu'il en soit, si on se rapporte à son histoire, le résumé de texte a été au départ mis en place, selon l'auteur, pour une élite. Il fut introduit en 1952 comme une possibilité, parmi d'autres, dans les épreuves de français des concours d'admission des grandes écoles d'ingénieurs et devint obligatoire la même année à l'entrée de l'Ecole Polytechnique. Ce n'est qu'en 1968 qu'il fut institué dans l'enseignement secondaire, plus précisément pour la session de 1969 au baccalauréat⁶¹⁴. A cette époque-là, les consignes de l'exercice, n'étaient cependant pas bien définies, ni stabilisées. Ce n'est qu'en 1972 que furent établies des règles de production du résumé telles que le système d'énonciation et l'objectivité.

La promotion de ce genre scolaire comme épreuve au baccalauréat et à d'autres examens de l'éducation nationale, obéit selon Michel Charolles, à une prise de conscience de « l'ampleur des problèmes posés par l'explosion de l'information liée au développement des mass-média »⁶¹⁵. Cette prise de conscience, ajoute-t-il, « s'est traduite par la naissance des « sciences de l'information » et des « techniques d'expression » qui ont eu très rapidement droit de cité dans les universités et les IUT naissants. »⁶¹⁶. C'est dans ce contexte que, d'après l'auteur, s'est imposée l'idée qu'il fallait former les élèves à maîtriser la quantité de données auxquelles ils seraient confrontés tant dans leur vie professionnelle que dans leur vie de citoyens.

⁶¹³ *Ibid.*

⁶¹⁴ « où un nouveau type de sujet intitulé : *résumé ou analyse et discussion*, est proposé » *Ibid* : 106.

⁶¹⁵ M. Charolles, 1991 : 7.

⁶¹⁶ *Ibid.*

Cette promotion scolaire du résumé a eu lieu aussi dans un contexte dans lequel l'emprise des « belles lettres » sur l'enseignement, souligne-t-il, avait subi un certain discrédit du fait d'une contestation des formations traditionnelles et d'une dénonciation d'une inculcation idéologique qui visait la sélection des élites⁶¹⁷.

La dissertation, genre qui manifestait cette emprise, paraît « de surcroît inadaptée aux préoccupations et besoins des lycéens, si bien que, là encore, le « résumé » apparaît non pas certes comme *la* solution, mais comme une possibilité »⁶¹⁸.

Michel Charolles, dans son étude « *Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration* », apporte la définition suivante du résumé scolaire :

« Le résumé scolaire consiste en effet, comme chacun sait, à partir d'un texte-source imposé portant sur un domaine non déterminé à l'avance de produire un autre texte qui doit être : - plus bref - informationnellement fidèle - et formellement différent du texte-source. »⁶¹⁹

Pour l'auteur la « *non prédictibilité thématique du texte-source* » ne s'applique pas forcément puisque les textes fournis lors des épreuves de résumé portent surtout sur des « sujets d'actualité » et des « problèmes de société ». Les textes qui ne sont pas pris en compte sont les littéraires, les scientifiques, les techniques ou bien les textes spéculatifs dont les constructions sont abstraites.

Voici les contraintes de fabrication qu'il relève dans son étude :

« Le texte-cible doit présenter les mêmes exigences de cohérence et de cohésion que le texte-source et pouvoir être lu pour lui-même, indépendamment du texte-source⁶²⁰. Le résumé doit bien évidemment être plus court que le texte original. Les *contraintes de réduction imposées* étant quantifiées en nombre de mots, le taux de réussite en la matière est apparemment facilement évaluable. Par fidélité au contenu informationnel on entend que le candidat doit se soumettre au sens véhiculé par le texte original en recherchant une sorte d'*adéquation sémantique maximale*.[...] L'élève se voit donc invité à proscrire toute intrusion d'auteur et à éliminer en particulier les marques du discours rapporté attribuant les propos résumés à l'auteur du texte-source. Le *registre énonciatif* du résumé est contraint par celui du texte original : les repères personnels, spatio-temporels, déictiques et plus généralement appréciatifs doivent être ceux du document résumé, [...]. Corollaires de l'exigence de fidélité : le respect de l'ordre d'exposition adopté dans le texte-source (avec tous les problèmes de découpage en paragraphes qui en résultent) et le respect du niveau de langage, voire des connotations stylistiques, du texte original. Le résumé doit enfin être lexicalement différent du texte-

⁶¹⁷ « La diffusion des approches plus formelles et plus techniques de la littérature avec le développement de la linguistique, de la sémiotique et de la poétique vont également dans le sens d'une formation supposée plus scientifique et militent elles aussi en faveur d'un sérieux toilettage de l'enseignement universitaire et secondaire. » *Ibid* : 8

⁶¹⁸ *Ibid*. En italiques par l'auteur.

⁶¹⁹ *Ibid* : 9.

⁶²⁰ Nous reviendrons sur ce présupposé ultérieurement.

source : les citations, reproductions littérales ou emprunts intempestifs sont exclus, avec toutefois une tolérance pour les termes fonctionnels, [...]. »⁶²¹

Par rapport à la contrainte du registre énonciatif l'auteur souligne, comme d'autres auteurs qui se sont penchés sur les contraintes du résumé de texte, l'artificialité de la réplique du processus de production :

« « Pur » produit de l'institution scolaire, le résumé demandé au baccalauréat est une sorte de pratique désincarnée, mettant uniquement en jeu des opérations de contraction-reformulation (de surcroît très normées) et qui se voit dissociée de toute fonctionnalité réelle autre que celle, bien entendu, d'évaluer les capacités des élèves à jouer le jeu qu'on leur impose. [...] L'argument comme quoi le résumé de texte préparerait les jeunes générations aux tâches de traitement de l'information auxquelles elles vont être confrontées dans la « vie active » doit donc être manipulé avec prudence, c'est le moins que l'on puisse dire [...]. »⁶²²

Dans ce même ordre d'idées, Régine Jomand-Baudry, que nous avons citée plus haut, voit dans cette artificialité dans le système scolaire une « supercherie » :

« On a souvent remarqué le caractère artificiel de toute production de texte dans le système scolaire (absence de destinataire précis, d'intentionnalité d'un écrit dont le principal enjeu est d'obtenir une note...). Le résumé n'échappe évidemment pas à cette situation. Aussi, la présentation du résumé scolaire comme une préparation aux résumés que les candidats auront à faire dans leur future profession (lieu commun présent dans de nombreux manuels qui justifient ainsi l'intérêt du résumé aux examens et concours) est une supercherie, car elle méconnaît totalement le rôle déterminant des contraintes communicationnelles « réelles », qui fonctionnent comme des grilles permettant de sélectionner des unités de sens en fonction de tel ou tel destinataire, ou de tel but. »⁶²³

Si nous convenons avec les auteurs qu'il faudrait être prudent lorsque les manuels avancent comme argument les apports que ce genre scolaire offrirait aux élèves, notamment dans leur profession ou dans la vie active, nous estimons toutefois que cette « artificialité » est une partie constitutive des genres scolaires. Les normes sollicitées dans ces genres ont normalement pour but de développer certaines compétences de lecture et d'écriture chez l'élève et c'est cela qui justifie l'« artificialité » de ces normes.

Dans le cas du résumé scolaire, les normes obéissent, nous semble-t-il, à une certaine conception de langue inscrite dans une problématique logico-grammaticale. Ainsi, par exemple, Michel Charolles fait remarquer que :

⁶²¹ *Ibid* : 10.

⁶²² *Ibid* : 12.

⁶²³ R. Jomand-Baudry, *op. cit* : 108.

« L'exercice scolaire de résumé de texte doit en fait être considéré pour ce qu'il est, à savoir : *un test destiné à évaluer les capacités de compréhension et de production écrite des élèves.* »⁶²⁴

L'auteur fonde ses propos dans la conception cognitiviste des psycholinguistes de la compréhension du texte selon laquelle le thème ou le sujet d'un texte serait une macroproposition, constituée des propositions qui seraient constitutives en même temps de la microstructure. L'ensemble des macropropositions conformerait sa macrostructure. Comme il a été souligné par divers auteurs, pour cette conception cognitiviste, le sens d'un texte se composerait de propositions logiques et serait de nature conceptuelle. Ainsi, pour Kinstch la macrostructure et la microstructure seraient des niveaux conceptuels, ce qui conduit à la séparation de la linguistique et de la sémantique, la première est réduite à la morphosyntaxe et la seconde est conçue comme une entité conceptuelle.

Michel Charolles relie l'activité de résumer à la compréhension d'un texte selon les présupposés cognitivistes comme suit :

« [...] il n'est pas sans intérêt de relever que les psycholinguistes, lorsqu'ils cherchent à mesurer la compréhension d'un texte par des sujets et à détecter les opérations qu'elle implique recourent très couramment à une épreuve de *rappel* immédiat (ou différé) qui n'est pas très différente d'une épreuve de résumé. Les sujets ne pouvant reproduire littéralement le donné fourni qui excède les capacités de leur mémoire de travail produisent en effet un condensé du texte qui leur a été soumis (à l'oral ou à l'écrit) représentant ce que certains appellent sa macro-structure, la comparaison de ce rappel avec le texte-source donnant une idée des opérations de sélection-mémorisation et de construction en jeu dans la compréhension spontanée. »⁶²⁵

Et l'auteur de justifier ses propos précédents dans lesquels le résumé est considéré comme un test qui évalue des capacités de compréhension :

« Toute activité de lecture ou d'audition implique des opérations de condensation-reformulation dès lors que le matériau traité dépasse les capacités de reproduction à l'identique des sujets. Partant, l'on voit bien comment l'activité résumante se trouve naturellement liée à la compréhension et il n'y a rien d'étonnant, dès lors, que l'on considère l'exercice scolaire de résumé de texte comme une épreuve de compréhension. »⁶²⁶

Ses travaux étant inscrits dans ce champ d'étude, il s'attache surtout à déceler des opérations dans le résumé scolaire telles que la contraction et la reformulation dont il ne sera pas question ici, étant à notre sens, dépourvus d'intérêt du fait de leur inscription dans la problématique logico-grammaticale dont nous nous écartons.

⁶²⁴ M. Charolles, *op. cit* : 12. En italiques par l'auteur.

⁶²⁵ *Ibid.* En italiques par l'auteur.

⁶²⁶ *Ibid.*

Si des auteurs comme Michel Charolles n'ont pas questionné les fondements qui sous-tendent les normes du résumé, d'autres auteurs ont exprimé certaines réserves.

En se référant aux textes officiels (B.O., N°27 du 7 juillet 1983), Bernard VECK analyse, dans son article « *Réduire/traduire : l'épreuve du résumé* », certains passages de ces textes qui désignent les contraintes de ce genre scolaire. Nous transcrivons ici les passages qu'il cite :

« 1) le résumé doit fournir du texte « une version condensée mais fidèle ». 2) le résumé « s'interdit un montage de citations ». 3) le résumé peut cependant reprendre « les mots-clefs » (du texte). 4) « le candidat exprime dans son propre langage les assertions du texte ». »⁶²⁷

A l'issue de la lecture de ces passages, l'auteur attire l'attention sur le fait que les *Instructions Officielles* reposent sur deux présupposées :

« 1) Le texte à résumer est donné comme traduisible ou paraphrasable. 2) Le texte à résumer est donné comme réductible. »⁶²⁸

Pour lui le premier présupposé renvoie à une conception de la langue dans laquelle « le sens (signifié) peut exister comme disjoint de la forme (signifiant) ; celle-ci peut donc changer, et le sens être conservé, voire exhibé s'il est exprimé sous une forme différente »⁶²⁹. Par ces propos l'auteur a perçu, nous semble-t-il, la conception universaliste et codique du langage qui suppose que le sens est indépendant de la langue, celle-ci étant conçue comme un simple instrument de la pensée.

En analysant aussi certains passages des *Instructions Officielles*, Régine Jomand-Baudry, dont il a été question plus haut, remet en cause également la conception du sens présente dans la définition du résumé⁶³⁰ :

« [...] - D'une part, elle implicite l'existence d'un sens univoque dont le texte initial serait le dépositaire. Or, le sens d'un texte se construit, il est le résultat d'un « calcul interprétatif ». Comme l'écrit C. Kerbrat-Orecchioni, « un énoncé veut dire ce que ses récepteurs estiment [...] être la prétention et l'intention sémantico-pragmatiques du locuteur dans cet énoncé ». Il faut donc admettre qu'« il existe plusieurs lectures raisonnables d'un même texte », qui varient selon les compétences linguistiques, encyclopédiques, et rhétorico-pragmatiques des récepteurs. Même le caractère dénotatif (bien souligné par les consignes) du texte source ne justifie pas l'idée d'une monosémie qui y serait inscrite. - D'autre part, le résumé tel qu'il est caractérisé par les *I.O.*, laisse supposer qu'il est possible de reformuler le sens du texte de départ sans l'altérer. Or, le

⁶²⁷ B. Veck, 1991 : 92.

⁶²⁸ *Ibid.*

⁶²⁹ *Ibid.*

⁶³⁰ L'auteur fait référence notamment aux formules suivantes qui caractérisent le résumé scolaire : « Il donne du texte une version condensée mais fidèle...Un bon résumé [...] transmet sans le fausser le contenu du texte initial...Sous forme réduite, il restitue dans sa force le sens du texte. » *Ibid* : 107.

simple processus de réécriture implique une transformation qui s'explique entre autres par le choix d'un lexique qui n'est jamais dénué de sèmes subjectifs. »⁶³¹

Ces questionnements nous paraissent d'une grande pertinence, d'une part parce que ses observations sont justes, à notre sens, et d'autre part parce que sa conclusion est parlante pour nous :

« En somme, faire le résumé du baccalauréat serait un pari intenable, à moins qu'on ne pré suppose l'existence de lecteurs-experts dont la fonction serait d'établir le « bon sens » devant être communément partagé, et de scripteurs-experts aptes à reformuler ce sens global dans des équivalents économiques modèles. »⁶³²

En d'autres termes, l'auteur estime que ce qui est demandé à l'épreuve du résumé de texte, à savoir condenser un texte, est tout simplement impossible.

Si les deux auteurs que nous venons de citer questionnent justement les pré supposés du résumé scolaire, ils n'ont pas proposé d'analyse propre à démontrer que les textes qu'écrivent les étudiants ne sont pas des condensés.

Leurs questionnements et leurs observations ont cependant permis de corroborer l'impression que nous avons lorsque nous traitons cet exercice scolaire lors de nos pratiques pédagogiques dans le cours de Méthodologie du travail universitaire. Nous entendons donc montrer, à partir de l'hypothèse que nous formulerons plus loin, que les résumés des étudiants ne sont aucunement des contractions, ni des condensés du texte-source.

4.3. Objectif de l'analyse

Notre expérience dans l'enseignement d'une langue étrangère au Mexique et en France, nous a permis de constater que le résumé scolaire est un genre assez pratiqué dans le cadre des études supérieures dans les deux pays en question. Dans le contexte français, il est étudié dans un cours intitulé « Méthodologie du travail universitaire » ; dans le contexte mexicain, il est abordé dans le cadre de la formation de « redacción universitaria ».

Après une enquête auprès des étudiants, il est apparu que certains étudiants n'avaient pas été formés à cet exercice mais curieusement s'en servaient dans leur pratique scolaire, soit parce qu'il leur était demandé lors d'évaluations, soit parce qu'ils

⁶³¹ *Ibid* : 107-108.

⁶³² *Ibid* : 108.

s'en servaient comme support lors de la documentation pour un sujet de recherche. Ce dernier cas de figure a lieu notamment chez les étudiants mexicains.

Que ce soit dans les manuels en français ou en espagnol, on définit le résumé comme : « *un condensé du texte de départ* »⁶³³, autrement dit, comme la réduction d'un texte. Parmi les traits constitutifs de son genre, un résumé scolaire ne doit, selon les méthodes, ni comporter les idées personnelles de l'étudiant, ni comporter des marques en troisième personne pour se référer à l'auteur du texte de départ, c'est-à-dire : on demande à l'étudiant de s'exprimer à la place de l'auteur sans déformer sa pensée. Un autre trait appartenant à ce genre est la conservation de l'ordre du texte au niveau du contenu.

Or, nous avons vu, lors de notre pratique d'enseignement en Méthodologie du travail universitaire, que ces prescriptions régulatrices du genre sont bien souvent négligées lors de la production des textes chez les étudiants. Néanmoins, ce qui a particulièrement attiré notre attention dans « les résumés » de nos étudiants était le contenu. En les corrigeant, nous avons le sentiment qu'ils n'étaient pas vraiment des condensés, qu'ils ne représentaient pas le texte mais qu'ils étaient de nouveaux textes à part entière, certes des réécritures qui reprenaient certains contenus mais finalement d'autres textes.

Nous nous sommes donc intéressée à ce que des étudiants⁶³⁴ - qui n'avaient pas nécessairement suivi de formation spécifique sur cet exercice avec nous - réécrivaient lorsqu'ils résumaient. Notre propos était de savoir ce qui était transmis lorsqu'ils réécrivaient un texte appartenant à un genre à partir d'un autre texte appartenant à un genre différent. Pour ce faire, nous avons demandé à cinq étudiants français⁶³⁵ et à cinq étudiants mexicains, de résumer un article d'opinion d'abord dans leur langue maternelle et ensuite en langue étrangère.

⁶³³ G. Clerc, 1992 : 15.

Pour ce qui est des manuels en espagnol, nous avons consulté ceux qui circulent au Mexique. Voici une définition proposée dans l'un des manuels consultés : « El resumen es un texto que describe objetivamente el contenido de otro, pero con menos palabras; [...] En otras palabras, un resumen es un texto elaborado por nosotros mismos, que expone ordenada y coherentemente la misma información de un escrito original, pero en menor extensión. » F. González Gaxiola, 2002 : 45-56.

⁶³⁴ Nous partons de l'idée que ces étudiants ont étudié ce genre scolaire, à un moment donné de leur parcours scolaire, ou tout au moins qu'ils y ont été confrontés d'une façon ou d'une autre. En d'autres termes, nous supposons que ce genre ne leur était pas étranger.

⁶³⁵ Ces étudiants étaient à l'époque inscrits dans nos cours d'espagnol et plus précisément d'« expression orale ». Pour ce qui est des étudiants mexicains, nous avons demandé à une collègue française travaillant avec eux de recueillir le corpus avec nos consignes.

Une fois notre corpus constitué, nous nous sommes interrogée sur la façon d'analyser les textes dont nous disposions. Suivant les propositions de François Rastier, plutôt que de projeter une grille surplombante - conformément à une problématique de tradition logico-grammaticale - qui permettrait simplement de juger l'appartenance des textes écrits par les étudiants au genre « résumé » et de les classer *a priori*, nous avons opté pour une problématique *descriptive*, à savoir, la caractérisation de ces textes du point de vue sémantique.

L'objectif de notre analyse a donc été le suivant : caractériser au niveau sémantique des textes écrits, par deux populations estudiantines universitaires, sous la consigne d'un genre (résumé) à partir d'un autre genre (article d'opinion). Dans les termes de François Rastier, il s'est agi de décrire la nouvelle interaction établie entre des composantes sémantiques dans ces textes.

La caractérisation ou description de ces textes a eu lieu grâce aux propositions théoriques de cet auteur concernant le cadre conceptuel d'une sémantique des genres dans lequel il conçoit « la production et l'interprétation des textes comme une interaction non séquentielle de composantes autonomes : thématique, dialectique, dialogique et tactique »⁶³⁶. Ces composantes, que nous avons exposées brièvement *supra*, sont constitutives du plan du signifié⁶³⁷.

Ainsi nous nous sommes proposé concrètement de répondre aux questions suivantes :

En quoi les textes écrits (réécritures) par les étudiants sont conformes ou non au genre, en l'occurrence le résumé, dans lequel il leur a été demandé de les écrire?

Qu'est-il est transmis au niveau du contenu lorsqu'un étudiant écrit un texte appartenant à un genre donné à partir d'un autre texte appartenant à un genre différent?

Quelles différences s'établissent entre les textes écrits en langue maternelle et ceux écrits en langue étrangère par une même population estudiantine ?

⁶³⁶ F. Rastier, 2001a : 247.

⁶³⁷ Nous ne procédons pas dans notre analyse à une description fine des composantes constitutives du plan du signifiant que François Rastier fait correspondre à celles du signifié : médiatique (écrit, oral, polysémiotique), rythmique, prosodique-tonale et distributionnelle (sections). La raison principale est l'inexistence à ce jour de propositions concrètes pour procéder à une analyse de ces composantes. Lorsque nous nous sommes adressée à l'auteur pour lui demander de nous conseiller des lectures qui puissent nous éclaircir par rapport à ces composantes, il nous a fait savoir que l'analyse de ces composantes était à un état « naissant ». Etant cependant consciente de la déficience qu'une analyse exclusive des composantes du plan du signifié peut représenter, nous avons tenu compte naturellement de la façon dont les textes-source et les textes-but étaient disposés : sections, paragraphes, ponctuation, entre autres.

4.4. Constitution du corpus et conditions de production des textes

Notre corpus a été constitué de productions écrites en situation institutionnelle par des étudiants universitaires mexicains et français. Ces étudiants ont produit des textes, d'abord en langue maternelle et ensuite en langue étrangère à partir d'une seule consigne dans chaque langue, à savoir, celle de rédiger un résumé d'un article d'opinion⁶³⁸.

Comme il a été évoqué plus haut, nous avons demandé de rédiger à cinq étudiants français et à cinq étudiants mexicains le résumé d'un article d'opinion. Chaque étudiant a rédigé deux textes : le premier en langue maternelle à partir d'un article d'opinion - appartenant à sa culture et à sa langue - et le second en langue étrangère également à partir d'un article d'opinion mais appartenant à la culture et à la langue qu'il étudiait.

Nous avons donc disposé de vingt textes : chaque étudiant ayant écrit deux textes. En prenant le parti d'un nombre réduit de textes, nous estimons avoir privilégié une étude qualitative plutôt qu'une étude quantitative.

Les deux articles d'opinion que nous avons nommés « textes-source », inspirée par les propositions de François Rastier, ont été extraits d'un journal national : le premier du *Monde* (France) et le second de *La Jornada* (Mexique).

La rédaction des textes, que nous avons appelés « textes-but », a eu lieu en deux étapes : les premiers textes écrits en langue maternelle par les deux populations estudiantines, ont été produits en novembre 2005. Ces mêmes étudiants ont écrit, en langue étrangère, leur deuxième texte un mois plus tard sous la même consigne.

Les deux populations estudiantines faisaient partie d'une Faculté de Lettres. Les étudiants français poursuivaient leurs études de licence en langues vivantes, dont la spécialité était l'espagnol, à l'Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand. Ces étudiants, dont l'âge fluctuait entre 18 ans et 23 ans, avaient fait de l'espagnol durant 5 à 8 ans.

En ce qui concerne les étudiants mexicains, ils poursuivaient également des études de licence en langues vivantes (Licenciatura en lenguas à l'Universidad Autónoma del Estado de México) mais contrairement aux étudiants français, ils

⁶³⁸ Le lecteur trouvera dans les annexes (p.4-8) les textes que les étudiants ont lus avec les consignes correspondantes.

n'avaient que deux ou trois années d'apprentissage de la langue étrangère, en l'occurrence, le français. Leur âge fluctuait également entre 18 et 23 ans.

Une précision concernant la production de textes par les étudiants s'impose. Ils ont lu et interprété les deux articles d'opinion en version électronique et non en version conventionnelle (papier journal) en raison d'une contrainte de temps d'envoi concernant les articles d'opinion au Mexique pour la constitution du corpus. Par ailleurs, il ne nous a pas été possible de nous procurer le journal mexicain là où nous habitons à l'époque (Clermont-Ferrand). Nous avons donc décidé d'extraire les deux articles dans les deux langues (français et espagnol) de la version électronique des journaux concernés (*Le Monde* et *La Jornada*) pour qu'il y ait une certaine cohérence.

Le fait que les étudiants ont lu deux articles imprimés en version électronique a eu naturellement des incidences sur la lecture-interprétation qu'ils ont fait : le contrat interprétatif instauré par le genre a différé dans la présentation du texte. Au lieu de lire, par exemple, le texte dans des colonnes, comme les articles sont présentés dans les journaux papier, ils ont lu des paragraphes. En bref, ils n'ont pas eu la possibilité de lire et interpréter les deux articles de façon conventionnelle.

En revanche, pour ceux qui avaient l'habitude de lire le journal sur internet (cela n'est pas exclu), la présentation de l'article n'aurait pas, à notre sens, provoqué de disparités dans sa lecture : à force de lire le journal en version électronique, on acquiert aussi certains reflexes et on s'habitue à un type de présentation des articles (du point de vue spatial, de la typographie, de la mise en page, des titres, etc.).

4.5. Hypothèse

Ayant retracé plus haut les raisons pour lesquelles nous avons procédé à notre analyse sémantique, nous sommes partie de l'hypothèse suivante :

« Les textes constituant notre corpus ne seraient pas de simples condensés qui représenteraient le texte-source (article d'opinion) mais des textes à part entière écrits dans un autre genre textuel, et non nécessairement le genre dans lequel il leur a été demandé de les écrire, à savoir, le résumé scolaire. »

Une précision s'impose ici par rapport à cette expression que nous employons de « textes à part entière », nous entendons par là ne pas réduire la production des étudiants

à un condensé ou à une contraction (comme c'est souvent présenté dans les manuels) du texte-source. Contrairement à l'affirmation de Michel Charolles où il est admis que le texte que l'apprenant produit doit « pouvoir être lu pour lui-même, indépendamment du texte-source », nous estimons suite à François Rastier qu'un « texte n'existe que dans un corpus du même genre » et qu'il « n'est pas seulement l'occurrence d'un genre mais il est l'alignement d'une lignée d'écritures »⁶³⁹.

4.6. Démarche d'analyse

Dans un premier temps, nous avons décrit les quatre composantes sémantiques, mentionnées plus haut, de chaque article d'opinion, que nous avons appelé dans l'analyse « texte-source ».

Nous avons ensuite décrit leurs réécritures, c'est-à-dire, les productions des étudiants, nommées « textes-but » dans l'analyse. Nous avons analysé d'abord les textes écrits en français par les deux populations estudiantines et ensuite les textes écrits en espagnol.

Aussi avons-nous numéroté les textes écrits, que ce soit en français ou en espagnol, par les étudiants français de 1 à 5 dans l'analyse et de 6 à 10 ceux écrits par les étudiants mexicains. Le lecteur trouvera l'ensemble des analyses des textes de ces étudiants (textes-but) dans l'annexe.

Nous avons laissé, par ailleurs, l'analyse du texte-source en français (articles d'opinion) et celle de son premier texte-but, dans la partie « analyse » qui suit, pour montrer concrètement la démarche que nous avons engagée lors des analyses. Le lecteur pourra, en outre, y découvrir au fur et à mesure les éléments théoriques qui ont rendu possible la mise en place des analyses. Enfin, il trouvera un glossaire des notions auquel il pourra se référer si nécessaire.

Après avoir procédé à l'analyse de chaque texte-but, nous avons effectué diverses analyses comparatives que le lecteur lira dans la partie correspondante avec l'interprétation des résultats.

Dans ce qui suit nous résumons la procédure d'analyse - des quatre composantes sémantiques avec leurs respectifs éléments pris en compte - appliquée à tous les textes analysés :

⁶³⁹ Propos que l'auteur a prononcé lors du colloque « Nouvelles approches en linguistique textuelle » qui a eu lieu en mai 2008 aux Facultés universitaires Saint-Louis de Bruxelles.

ANALYSE THEMATIQUE

1. Les isotopies mésogénériques
2. Les isotopies spécifiques
3. Les interrelations entre les classes sémantiques

ANALYSE DIALECTIQUE

1. Graphes thématiques au palier mésosémantique
2. La relation d'ordre temporel
3. La construction des acteurs, leurs rôles et leurs fonctions

ANALYSE DIALOGIQUE

1. Les univers et les mondes
2. Les acteurs, les univers et les mondes
3. Rapport entre la dialogique et la dialectique.

ANALYSE TACTIQUE

1. Tactique et dialogique
2. Tactique et dialectique
3. Tactique et thématique

Nous voudrions enfin souligner que bien que certains textes écrits en français et en espagnol langue étrangère présentent des problèmes d'organisation textuelle, nous avons pris le parti de reconstituer, de façon implicite, leur cohérence et d'en tenir compte dans le corpus et l'analyse. Cela fait partie du contrat interprétatif de lecture que nous avons établi et effectué sur ces textes.

Il est important, par ailleurs, de préciser que nous avons transcrit les textes écrits par les étudiants et que c'est à partir de cette transcription que nous les avons analysés⁶⁴⁰. Nous avons pris ce parti car nous avons vu qu'il ne nous était pas possible de procéder à une lecture-interprétation aisée à cause des ratures et des biffures retrouvées dans les textes originaux⁶⁴¹. Cela ne nous a pas empêché d'y revenir sans

⁶⁴⁰ Il est à souligner que tous les textes, que les deux populations estudiantines ont produits, ont été transcrits tels qu'ils ont été écrits (avec des fautes d'orthographe et de syntaxe). Nous n'avons rien changé ni ajouté.

⁶⁴¹ Il est intéressant de remarquer que les textes écrits par les étudiants français comportent plus de traces de corrections : ratures, biffures, corrections orthographiques, inclusions de syntagmes au milieu des phrases déjà constituées. Ceci a lieu dans 9 textes sur 10. Contrairement à ces textes, ceux des étudiants mexicains ne comportent guère de ratures, de corrections orthographiques ou d'inclusions. Seul 4 textes sur 10 en comportent. Il est possible que les étudiants aient négligé la présentation de leurs textes du fait qu'ils étaient conscients qu'ils n'allaient pas être évalués, d'une part, et, d'autre part, l'utilisation du stylo-bille lors de la rédaction aurait pu contribuer à la remise d'un texte biffé et raturé.

cesse pour, par exemple, tenir compte de l'agencement textuel (ponctuation, paragraphes, etc.) ou de la mise en page.

Si comme François Rastier l'a maintes fois précisé « *le sens n'est pas immanent au texte, mais à la pratique de l'interprétation* »⁶⁴², en tant que lectrice-interprète⁶⁴³, nous avons construit le sens des textes faisant partie de notre corpus grâce à un parcours interprétatif obéissant aux objectifs que nous venons d'exposer.

Il est à préciser que lors de notre analyse nous avons situé les textes des étudiants dans leur intertexte, c'est-à-dire, dans leur corpus d'étude. C'est ainsi que chaque texte a été perçu et interprété en fonction des autres textes car comme le souligne l'auteur « les rapports d'interdépendance mutuelle font que la lecture d'un texte exige des « détours » par d'autres. »⁶⁴⁴

La lecture-interprétation que nous avons effectuée sur ces textes a donc été située dans une pratique spécifique, celle de la mise en place d'une analyse, qui a obéi à des objectifs précis définis par cette pratique. C'est dans ce sens-là que nous pourrions dire, à la suite de François Rastier, que nous n'avons pas effectué d'interprétation totalisante ni définitoire car, comme il l'a souvent dit : « l'interprétation change avec les motifs et les conditions de sa description »⁶⁴⁵.

A ce propos, il est également intéressant de noter les habitudes scolaires dans chaque culture. Les étudiants français ont par exemple rédigé les deux textes demandés à chacun avec un stylo-bille ou avec un stylo à encre (6 textes en bleu et 4 textes en noir) alors que les étudiants mexicains ont rédigé principalement avec un crayon (6 textes sur les 10, les 4 restants ont été écrits avec un stylo-bille noir). Le crayon est exclu dans la présentation d'un travail écrit dans l'enseignement supérieur en France alors qu'au Mexique il est toléré.

⁶⁴² F. Rastier, 2001a : 112.

⁶⁴³ « [...] le sens d'un texte, oral ou écrit, est la rencontre de deux anticipations, celle de l'auteur et celle de l'interprète, qui constituent ensemble la dimension de l'adresse. Dans sa structure même, il ménage la place de cette action commune, qu'elle soit ou non coopérative. La flèche orientée qui part de l'Émetteur ne peut faire oublier l'activité constante de l'interprète. Outre que bien souvent il suscite le message, il le qualifie comme tel en l'identifiant, et lui donne du sens tout autant qu'il en reçoit. [...]. Bref, l'interprète ne se réduit pas à un Récepteur ; en s'adaptant au message, il participe à sa création. » F. Rastier, 1995.

⁶⁴⁴ F. Rastier, 2001a : 91.

⁶⁴⁵ F. Rastier, 1994.

CHAPITRE 5

ANALYSE DU TEXTE-SOURCE EN FRANÇAIS ET DE SA PREMIERE REECRITURE OU TEXTE-BUT⁶⁴⁶

5.1. Analyse sémantique du texte-source : article d'opinion « Grippe aviaire et précaution politique, par Jean-Yves Nau ».⁶⁴⁷

5.1.1. Analyse thématique

Etant donné que le rôle de la cohésion est d'une grande importance dans la textualité, nous avons décidé de l'aborder en premier grâce aux propositions théoriques de François Rastier. L'analyse thématique va nous permettre de l'explicitier. La notion de cohésion est développée notamment dans deux ouvrages *Sémantique interprétative* et *Sens et textualité*. C'est dans le premier ouvrage que nous trouvons une première approche de cette notion : « *la cohésion d'un texte dépend de ses relations sémantiques internes* »⁶⁴⁸. Dans cette perspective la notion de cohésion est liée à celle d'isotopie puisque celle-ci « *est considérée comme un facteur de cohésion textuelle* »⁶⁴⁹. Dans l'ouvrage en question, l'isotopie est définie comme « *toute itération d'une unité linguistique* »⁶⁵⁰. L'auteur propose une typologie d'isotopies parmi lesquelles se trouvent les isotopies génériques et les isotopies spécifiques. Nous nous attachons à leur description dans notre corpus, d'autant plus qu'elles « *sont les deux facteurs primordiaux de cohésion sémantique* »⁶⁵¹. Par ailleurs, ce sont les isotopies génériques facultatives qui « *sont responsables de l'impression référentielle* »⁶⁵², définie comme une « *représentation mentale contrainte par l'interprétation d'un passage ou d'un texte.* »⁶⁵³.

⁶⁴⁶ L'ensemble des analyses des textes-but écrits en français se trouvent dans l'annexe 2. Pour ce qui est des analyses de l'article d'opinion du journal mexicain et de ses réécritures ou textes-but, le lecteur les trouvera dans l'annexe 3.

⁶⁴⁷ Cet article d'opinion se trouve dans l'annexe 1.

⁶⁴⁸ F. Rastier, 1996c : 105.

⁶⁴⁹ *Ibid.*

⁶⁵⁰ *Ibid* : 91.

⁶⁵¹ F. Rastier, 1989 : 57.

⁶⁵² F. Rastier, 2001b : 220.

⁶⁵³ F. Rastier, 2001a : 299.

La première étape de notre analyse thématique a donc consisté à repérer les isotopies génériques de l'article d'opinion paru dans *Le Monde*, du 29 octobre 2005, intitulé : « Grippe aviaire et précaution politique ».

C'est le repérage des principaux domaines sémantiques du texte qui nous a permis de dégager les isotopies génériques, plus précisément mésogénériques. Les isotopies génériques sont « *constituées par la récurrence de sèmes génériques* »⁶⁵⁴.

Après quoi nous avons procédé à l'indexation par domaine sémantique des sémies. Une fois les isotopies génériques repérées, nous avons procédé à l'établissement des isotopies spécifiques. Les isotopies génériques sont « *liées aux paradigmes codifiés en langue ou socialement normés* », ce qui n'est pas le cas pour les isotopies spécifiques, étant donné qu'elles sont « *constituées par la récurrence des sèmes spécifiques précisément déclarés tels parce qu'ils ne marquent pas l'appartenance des sémèmes à des paradigmes, mais au contraire les singularisent en leur sein* »⁶⁵⁵. Dans tous les cas les isotopies « *sont des phénomènes contextuels et relèvent uniquement de la syntagmatique, elles comprennent indifféremment des traits inhérents et/ ou des traits afférents* »⁶⁵⁶.

Pour pouvoir reconnaître les isotopies aussi bien génériques que spécifiques, nous avons formulé des hypothèses qui ont tenu compte, d'abord, de la récurrence des traits inhérents dans le texte, ensuite du titre, de la date, du genre (article d'opinion) et du contexte social où il a été produit. Nous avons également tenu compte des informations concernant l'auteur : Jean-Yves Nau est médecin et journaliste et ses analyses, portant sur son domaine et abordant des sujets d'actualité, paraissent dans *Le Monde*. Afin de confirmer nos hypothèses, nous avons cherché dans le texte la même récurrence des sèmes génériques soit inhérents soit afférents.

En ce qui concerne le repérage des isotopies génériques, nous avons suivi la recommandation suivante de François Rastier : « [...] *avant d'établir une isotopie générique : « identifier au moins un sémème appartenant sans équivoque » au domaine sémantique considéré, c'est-à-dire pourvu d'un sème générique inhérent, actualisé en contexte et qui l'indexe dans ce domaine* »⁶⁵⁷.

Une précision s'impose : la relativité est l'un des facteurs auxquels on accorde une grande importance dans la Sémantique interprétative. La distinction que nous avons

⁶⁵⁴ F. Rastier, 1996c : 111.

⁶⁵⁵ *Ibid* : 112.

⁶⁵⁶ *Ibid* : 82.

⁶⁵⁷ *Ibid* : 240.

établie - entre sèmes inhérents et sèmes afférents, d'une part, et entre sèmes génériques et spécifiques, d'autre part - est donc relative : « *d'une part, un sème qui a le statut de trait générique dans un sémème peut revêtir celui de spécifique dans un autre ; d'autre part, cette distinction dépend évidemment de la définition des classes, qui peut varier avec le corpus, comme avec les objets de la description* »⁶⁵⁸.

Dans cet article d'opinion, cinq domaines sémantiques sont articulés : //santé publique//, //alimentation//, //politique//, //économie// et //science//. Ces domaines correspondent aux sèmes mésogénériques dont la récurrence constitue les isotopies mésogénériques. Cette sorte d'isotopies « *sont constituées de sémèmes appartenant au même domaine sémantique* »⁶⁵⁹ lequel « *est lié à un type de pratique sociale déterminée* »⁶⁶⁰.

⁶⁵⁸ F. Rastier *et al.*, 1994 : 53.

⁶⁵⁹ F. Rastier, 1996c : 181.

⁶⁶⁰ F. Rastier *et al.*, 1994 : 62.

5.1.1.1. Isotopies mésogénériques

Ce texte-source articule cinq domaines sémantiques : A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique//, D //économie// et E //science//. La récurrence de contenus relevant de ces cinq domaines induit quatre isotopies mésogénériques entrelacées.

Voici la liste de sémies qui y sont indexées :

Domaines	A //Santé publique//	B //alimentation//	C //politique//	D //économie//	E //science//
P1	'sanitaire' 'grippe aviaire'		'principe de précaution' 'gestion politique'		'évaluation scientifique'
P2	'crises sanitaires' 'vache folle' 'pandémie de grippe'	'secteur alimentaire'			'théoriser'
P3	'confiner' 'mise en garde'	'élevages d'oiseaux domestiques' 'consommation' 'œufs crus' 'viandes de volaille'	'application d'un principe' 'décision' politique'		
P4	'mesure' 'sains' 'virus H5N1' 'contamination'	'élevages d'oiseaux domestiques'			
P5	'experts de l'Afssa'	'experts de l'Afssa'	'gouvernement'		'experts de l'Afssa'
P6	'on a vu' 'vache folle' 'experts'	'les experts' 'consommation' 'abats de bovin' 'experts de l'Afssa' 'organes ovins' 'caprins' 'consommation'	'gouvernement' 'on a vu' 'responsables politiques' 'principe de précaution' 'mesures' 's'opposer' 'mesures' 'Jacques Chirac' 'qualifier' 'dénoncer' 'on voit' 'gouvernement'	'filiales industrielles'	'les experts'
P7					'recommenda- tions des scientifiques'
P8	'prévention' 'pandémie grippale'	'responsables de l'EFSA'			
P9	'virus H5N1' 'contaminer' 'organisme humain' 'par voie digestive'	'ces mêmes responsables'			'élément scientifique'

P10	's'abstenir de' 's'attacher à'	'responsables de l' EFSA' 'consommateurs européens' 'consommer' 'œufs crus' 'cuire' 'viandes de volaille' 'consommation'		'on imagine' 'producteurs' 'fléchissement' 'ventes' 'viandes de volaille'	
P11	'grippe aviaire' 'le poste parole de M. Kyprianou' 'Commissaire Européen à la santé' 'santé humaine'	'œufs crus' 'œufs cuits' 'produits de volaille'		'produits commerciaux' 'volaille'	
P12		'consommateurs'	'responsables politiques'		
P13	'crises sanitaires'	'alimentaire'			
P14	'crise' 'vache folle'	'déguster' 'côte de bœuf' 'viandes des volailles'	'on vit' 'Jean Glavany' 'ministre de d'agriculture' 'on entend' 'Dominique Bussereau' 'déclarer'		
P15		'aliments'	'discrédit des politiques'	'sociétés industrielles'	

Remarque : P veut dire « paragraphe ». Dans ce texte chaque paragraphe correspond non à des phrases mais à des périodes⁶⁶¹.

Les raisons pour lesquelles nous avons indexé les sémies dans tel ou tel domaine obéissent à une plausibilité établie par le contexte. Les traits génériques /santé publique/, /alimentation/, /politique/ et /science/ sont soit inhérents, soit afférents socialement normés ou contextuels aux sémies indexées. F. Rastier propose deux sortes

⁶⁶¹ La notion de période, qui provient de la rhétorique classique, a été longtemps théorisée par des grammairiens classiques tels que Dumarsais, l'abbé Batteux, et Bossuet. Cette notion est réapparue dans la linguistique des années quatre-vingts notamment avec les travaux consacrés à l'oral. En linguistique textuelle, M. Charolles (1988) est l'un des premiers linguistes qui conçoit la période comme un des plans d'organisation de la textualité. Par ailleurs, un autre linguiste qui consacre une étude à la notion est Jean-Michel Adam qui définit la période comme « unité de composition textuelle, c'est-à-dire comme unité qui structure l'énoncé par-delà les limites de la syntaxe » (1990 : 80). Dans *Linguistique textuelle* l'auteur reprend cette notion pour la confronter à la notion de séquence : « L'opération de liage des propositions aboutit à deux grands types de paquets de propositions : des unités textuelles non typées que l'on appellera les **périodes** et des unités souvent plus complexes et typées que l'on appellera **séquences**. » (1999 : 61). Cette conception de la notion de période ne peut nous convenir pour notre analyse étant donné que nous ne parlons pas de propositions et macro-propositions, autrement dit, nous nous inscrivons dans une conception morphosémantique du texte. Nous préférons concevoir la période comme François Rastier le propose : « unité textuelle composée de syntagmes qui entretiennent des relations de concordance obligatoire » et convenir avec l'auteur que : « les unités sémantiques textuelles n'ont pas de signifiants isolables comme des parties du discours ; elles sont constituées par des connexions de signifiés des paliers inférieurs de la période, du syntagme, de la sémie. » (2001a : 44, 301).

de sèmes afférents : les *sèmes afférents socialement normés* et les *sèmes afférents contextuels*. Les premiers dépendent des normes sociales et sont associés au type mais ne sont pas définitoires comme les sèmes inhérents. Ils doivent être actualisés dans l'occurrence en fonction du contexte. En revanche, les *sèmes afférents contextuels* n'établissent pas de rapport entre type et occurrence mais uniquement entre occurrences. Ils ne sont pas représentés dans le type lexical car c'est notamment grâce aux déterminations ou prédications qu'ils se propagent dans l'occurrence également en fonction du contexte.

Par exemple, le trait générique /santé publique/ est inhérent à 'crise sanitaire' mais afférent contextuel à 'grippe aviaire'. Cette sémie définie en langue relativement aux maladies animales contagieuses ('grippe aviaire' ; 'vache folle') ne comporte pas spécifiquement le sème générique /Santé publique/.

Ce sème, qui est afférent contextuel à 'grippe aviaire' et à 'vache folle', est actualisé grâce à l'application d'une des opérations interprétatives primordiales, à savoir *l'assimilation*. Selon François Rastier⁶⁶², l'identification d'isotopies résulte de cette opération qui permet l'actualisation de sèmes avec l'aide des interprétants contextuels.

Illustrons cette opération. L'assimilation a lieu d'un sème inhérent à un sème afférent contextuel : le trait inhérent /santé publique/ dans 'crise sanitaire' permet d'actualiser le trait afférent contextuel /santé publique/ dans 'grippe aviaire'. Dans le texte, le contexte propage ce trait par détermination lorsque la sémie 'grippe aviaire' est vue comme une 'crise sanitaire' tout comme la sémie 'vache folle'.

⁶⁶² F. Rastier, 1996c : 82.

5.1.1.2. Isotopies spécifiques

Les tableaux suivants montrent les récurrences des sèmes spécifiques sur lesquelles se fonde la cohésion des quatre domaines sémantiques abordés plus haut :

A //Santé publique//	/santé humaine/	/santé animal/	/bonne santé/	/mauvaise Santé/	/transmissible/	/mesures/
'sanitaire'	+	(+)	+			+
'grippe aviaire'	(+)	+		+	+	(+)
'crises sanitaires'	(+)	(+)		(+)		(+)
'vache folle'	(+)	+		+	+	(+)
'pandémie de grippe'	+	+		+	+	(+)
'confiner'	(+)	(+)	(+)			(+)
'mise en garde'	(+)		(+)			(+)
'sains'		(+)	+			
'mesure'	(+)	(+)	(+)			+
'virus H5N1'	(+)	+		+	+	(+)
'contamination'		(+)		(+)	+	(+)
'on a vu'		(+)				(+)
'prévention'	(+)	(+)				+
'contaminer'	(+)			(+)	+	(+)
'organisme humain'	+				(+)	
'par voie digestive'	+				(+)	
's'abstenir de'	(+)		(+)			(+)
's'attacher à'	(+)		(+)			(+)
'le porte parole de M. Kyprianou'	(+)					
'commissaire européen à la santé'	(+)					
'santé humaine'	+		+			
'crise sanitaire'	(+)	(+)		(+)		(+)
'experts de l' Afssa'	(+)	(+)	(+)			(+)

Remarque : les parenthèses représentent les traits afférents contextuels et les traits afférents socialement normés.

Nous pouvons voir que la récurrence de ces six sèmes spécifiques établit un faisceau d'isotopies spécifiques. Un *faisceau isotopique* existe lorsque « leurs sèmes isotopants sont liés par une relation de conjonction ou d'implication »⁶⁶³. Cette relation sera explicitée plus loin lorsque nous parlerons des interrelations entre les classes.

Voici les données quantitatives auxquelles nous reviendrons par la suite : la classe A compte 23 sémies ; le nombre d'occurrences de chaque sème spécifique est de 20 (dont 16 afférences) pour /santé humaine/, de 14 (dont 10 afférences) pour /santé animal/, de 9 (dont 6 afférences) pour /bonne santé/, de 8 (dont 4 afférences) pour

⁶⁶³ F. Rastier, 1996c : 115.

/mauvaise santé/, de 8 (dont 2 afférences) pour /transmissible/ et de 17 (dont 14 afférences) pour /mesures/. Soit un total de 76 occurrences et une moyenne de 3 traits (sèmes) par sémie. Le premier nombre permet « d'évaluer le poids du faisceau d'isotopies spécifiques ; le second, la densité par le nombre moyen de traits récurrents par sémème »⁶⁶⁴.

B //Alimentation//	/produits alimentaires/	/d'origine animal/	/à l'état naturel/	/qui subit modification/	/consommation/
'secteur alimentaire'	+				
'élevages d'oiseaux domestiques'	(+)	+			
'consommation'	(+)				+
'œufs crus'	+	+	+		(+)
'œufs cuits'	+	+		+	(+)
'viande(s) de volaille'	+	+		(+)	(+)
'cuites'		(+)		+	(+)
'experts de l'Afssa'	(+)				(+)
'abats de bovin'	+	+			(+)
'organes ovins'	+	+			(+)
'caprins'	+	+			(+)
'responsables de l'EFSA'	(+)				(+)
'consommateurs européens'	(+)				+
'consommer'	(+)				+
'cuire'	(+)	(+)			(+)
'produits de volaille'	+	+		(+)	(+)
'déguster'	(+)				
'côte de bœuf'	+	+			
'aliments'	+	+	+	+	(+)

Cette deuxième classe compte 20 sémies. Le nombre d'occurrences de chaque sème est le suivant : 19 (dont 9 afférences contextuelles) pour le trait spécifique /produits alimentaires/, 12 (dont 2 afférences contextuelles) pour le trait /d'origine animal/, 2 pour le trait /à l'état naturel/, 5 (dont 2 afférences) pour le trait /qui subit modification/ et 15 (dont 12 afférences) pour le trait /consommation/. Soit, pour l'ensemble du faisceau un poids de 53 et une densité moyenne inférieure à 3 traits par sémie.

⁶⁶⁴ F. Rastier, 1989 : 117.

C //Politique//	/responsables politiques/	/mesures /	/évaluation négative/
'précaution'	(+)	+	
'politique'	(+)	(+)	(+)
'gestion'	(+)		(+)
'décision'	(+)	(+)	(+)
'gouvernement'	+	(+)	(+)
'responsables politiques'	(+)	(+)	(+)
'principe de précaution'	(+)	+	(+)
'mesures'	(+)	+	
's'opposer'	(+)	(+)	(+)
'Jacques Chirac'	(+)		(+)
'qualifier'	(+)		+
'dénoncer'	(+)		+
'on voit'	(+)		
'Jean Glavany'	(+)		(+)
'ministre de l'agriculture'	(+)		(+)
'on entend'	(+)		
'Dominique Bussereau'	(+)		(+)
'déclarer'	(+)		(+)
'discrédit'	(+)		+
'politiques'	+		(+)

Cette troisième classe compte 20 sémies. Le nombre d'occurrences pour chaque trait est de 20 (dont 18 afférences) pour /responsables politiques/, 8 (dont 5 afférences) pour /mesures/ et de 16 (dont 13 afférences) pour /évaluation négative/. Soit un poids de 44 pour l'ensemble du faisceau et une densité moyenne de 2.

D // Economie //	/producteurs/	/produits commerciaux/	/vente/	/diminution/
'filères industrielles'	+	+		
'on imagine'	(+)	(+)	(+)	(+)
'producteurs'	+	+	+	(+)
'fléchissement'			(+)	+
'ventes'	(+)	(+)	+	(+)
'viandes de volaille'	(+)	(+)	(+)	(+)
'produits commerciaux'	+	+	+	
'volaille'		(+)		
'sociétés industrielles'	+	+	+	

Cette quatrième classe compte 9 sémies. Le nombre d'occurrences pour chaque trait est de 7 (dont 3 afférences) pour /producteurs/, 8 (dont 4 afférences) pour /produits commerciaux/, de 7 (dont 3 afférences) pour /vente/ et de 5 (dont 4 afférences) pour

/diminution/. Soit un poids de 27 pour l'ensemble du faisceau et une densité moyenne de 3.

E // Science //	/rigueur/	/spécialistes/	/évaluation positive/
'évaluation scientifique'	+	+	(+)
'théoriser'	+	+	(+)
'experts de l'Afssa'	(+)	+	(+)
'les experts'	+	+	(+)
'recommandations des scientifiques'	(+)	+	(+)
'élément scientifique'	+		

Cette dernière classe ne compte que 6 sémies. Le nombre d'occurrences par trait a lieu comme suit : 6 (dont 2 afférences) pour le sème spécifique /rigueur/, 5 pour /spécialistes/ et 5 afférences pour /évaluation positive/. Soit un poids de 16 pour l'ensemble du faisceau et une densité moyenne de 3.

5.1.1.3. Les interrelations entre les classes

La récurrence de traits génériques et spécifiques (reliés en faisceaux) de classes sémantiques A, B, C, D et E établit la cohésion dans ce texte.

Les données qualitatives aussi bien que les données quantitatives, dont nous disposons à présent, nous permettront d'étudier les interrelations de ces faisceaux. Retenons d'abord les premières données :

Catégories Classes	Actants humains	Dispositions	Produits	Evaluation
A		/mesures/		
B			/alimentaires/	
C	/responsables politiques/	/mesures/		/négative/
D	/producteurs/		/commerciaux/	
E	/spécialiste/			/positive/

Les classes C //politique// et E //science// établissent une relation d'opposition par les traits /évaluation négative/ et /évaluation positive/. Les traits spécifiques des classes A //santé publique// et C //politique// sont en relation d'identité : /mesures/. Et

les traits spécifiques des classes B //alimentation// et D //économie// sont en relation de complémentarité : /produits alimentaires/ et /produits commerciaux/.

Les traits restants n'ont pas de correspondants. En revanche, si nous nous intéressons aux relations qui ont lieu dans chaque classe, nous verrons comment se présentent les faisceaux isotopiques de ces cinq classes :

Les traits de la classe A /bonne santé/, /mauvaise santé/, /transmissible/ et /mesures/, sont liés par des relations d'implication : si /transmissible/ alors /mauvaise santé/ ; si /mesures/ alors /bonne santé/. Dans cette classe les traits /santé humaine/, /santé animal/, /bonne santé/ et /mauvaise santé/ sont en relation de contrariété : /humaine/ vs /animal/, /bonne/ vs /mauvaise/.

Le même type de relation a lieu dans les traits /à l'état naturel/ et /qui subit modification/ de la classe B : /naturel/ vs /modifié/. Dans cette même classe, deux traits spécifiques sont liés par une relation d'implication : si /produits alimentaires/ alors /consommation/.

Dans la classe C, les traits /responsables politiques/ et /mesures/ sont également liés par une relation d'implication : si /mesures/ alors /responsables politiques/.

Dans la classe D, les traits /producteurs/, /produits commerciaux/ et /vente/ sont aussi liés par une relation d'implication : si /producteurs/ alors /produits commerciaux/ ; si /produits commerciaux/ alors /vente/.

Et dans la classe E, nous retrouvons aussi une relation d'implication : si /spécialistes/ alors /rigueur/.

Revenons à présent aux données quantitatives :

	Poids	Densité
A	76	3
B	53	3
C	44	2
D	27	3
E	16	3

On obtient la relation $A > B > C > D > E$. Grâce à ces données on peut conclure, par rapport au contenu des classes, que la santé publique l'emporte sur l'alimentation, sur la politique, sur l'économie et sur la science.

Étant donné qu'il ne s'établit pas de relation entre les membres homologues des quatre classes, nous nous limiterons à relever les relations dans chaque classe tout en restant, bien entendu, au niveau sémantique. Les sémies indexées sur trois isotopies génériques appartiennent à des taxèmes différents :

- Dans la classe A, les taxèmes sont souvent des énumérations. Nous avons, par exemple, un taxème afférent socialement normé, celui des crises sanitaires du secteur alimentaire : 'grippe aviaire' et 'vache folle'.
- En ce qui concerne la classe B, les taxèmes sont constitués en majeure partie par des énumérations mais aussi par des oppositions. Pour illustrer ces énumérations nous avons, par exemple, le taxème des aliments codifié en langue : 'œufs', 'viande de volaille' 'côte de bœuf'. La relation d'opposition se trouve dans le taxème 'crus', 'cuits'.
- Pour ce qui est de la classe C, les énumérations au sein des taxèmes prédominent également. Soit par exemple le taxème afférent contextuel des responsables politiques : 'Jacques Chirac', 'Jean Glavany', 'Dominique Bussereau'.

5.1.2. Analyse dialectique

Dans la théorie sémantique de François Rastier, la dialectique est la composante sémantique qui « *rend compte de la succession des intervalles dans le temps textuel, comme des états qui y prennent place et des processus qui s'y déroulent. Par là, elle traite notamment des phénomènes d'aspectualisation* »⁶⁶⁵.

Nous allons commencer l'analyse dialectique de ce texte-source, par la construction de graphes sémantiques au palier mésosémantique, laquelle constitue pour l'auteur un préalable pour décrire cette composante.

S'inspirant de la théorie des graphes conceptuels développée par Sowa (1984), F. Rastier a créé un dispositif permettant de représenter une structure sémantique, à savoir des sèmes et les relations qui s'établissent entre eux⁶⁶⁶. Grâce à ce dispositif nous

⁶⁶⁵ F. Rastier, 1989 : 66.

⁶⁶⁶ « Ce formalisme des graphes – proprement sémantiques, plutôt que conceptuels, dans l'usage qui en est fait ici – a le mérite d'être puissant, général, élégant, mathématiquement fondé, et aisément implantable ». *Ibid* : 61.

sommes en mesure de représenter des actants et des procès et les relations casuelles⁶⁶⁷ qui les unissent au niveau mésosémantique, mais aussi des acteurs et des fonctions dialectiques au palier macrosémantique.

Un graphe sémantique est composé de nœuds, de liens et de l'orientation de ces liens. Les nœuds, qui sont représentés entre crochets, comportent des actants et des procès. Les liens, qui sont représentés entre parenthèses, constituent les relations ayant lieu entre les nœuds, à savoir les cas sémantiques. L'orientation de la relation entre nœuds est signalée par des flèches.

Voici un exemple de graphe simple :

[Prince] ◀— (ERG) ◀— [SAUVER] —▶ (ACC) —▶ [Princesse].

Les cas sémantiques sont pour l'auteur des primitives sémantiques :

« On a soin de distinguer entre les primitives, qui sont des universaux de méthode propres à la linguistique générale, et les composants, comme les sèmes, qui sont des unités propres à une langue »⁶⁶⁸

Voici une liste de primitives ou cas sémantiques qu'il propose et que nous utilisons dans notre analyse :

« ATT : attributif (propriété, caractéristique)
ERG : ergatif (agent du procès)
ACC : accusatif (entité qui est affectée par l'action)
DAT : datif (entité qui reçoit une transmission)
BEN : bénéfactif (au bénéfice de qui ou de quoi l'action est faite)
INS : instrumental (moyen)
LOC : locatif (position dans le temps représenté)
RES : résultatif (résultat, conséquence)
FIN : final (but, effet recherché) »⁶⁶⁹

⁶⁶⁷ « Par exemple, les relations casuelles peuvent articuler aussi bien les composantes d'un sémème que les actants (au sens de Tesnière) d'un énoncé ou les acteurs d'un récit. Ou encore des groupements de composants peuvent se trouver rassemblés dans un sémème ou dispersés dans un texte. Tout cela autorise les expansions et condensations par quoi l'on caractérise le fonctionnement dit improprement métalinguistique : ainsi, dans des conditions de genre déterminées, un sémème peut être équivalent d'un énoncé (définition, paraphrase), ou d'un texte (titre). » *Ibid* : 62.

⁶⁶⁸ *Ibid* : 61.

⁶⁶⁹ *Ibid* : 282.

Etant donné qu'une définition de chacune de ces primitives sémantiques n'est pas explicitée dans l'ouvrage auquel nous nous référons, nous avons inféré la fonction de chaque primitive grâce aux analyses proposées par l'auteur.

Nous avons, en outre, consulté les travaux de Louis Hébert (2006) qui a fait connaître, entre autres, les travaux de François Rastier au Canada.

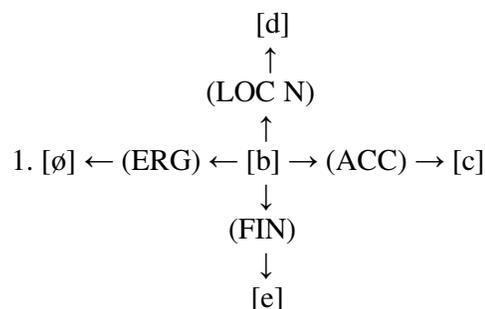
Ces cas cités, précise l'auteur, sont « *des catégories de la sémantique générale, non liées à une langue déterminée. En revanche, les cas morphosyntaxiques (dits aussi « de surface », comme le nominatif, l'agentif et le sociatif) sont écartés de cet ensemble* »⁶⁷⁰. Il est à souligner ici que la théorie des cas proposée par Sowa et reprise par Fillmore n'a pas de place dans les propositions de François Rastier⁶⁷¹.

La deuxième primitive sémantique (ERG) de cette liste a fait l'objet de maintes études notamment sur le plan morphosyntaxique. A l'issue d'une communication personnelle avec l'auteur, nous avons confirmé qu'il conçoit l'ergatif comme l'agent du procès, cas sémantique et non nécessairement morphologique. Dans ses analyses, il reprend Bernard Pottier sur ce point⁶⁷².

Dans ce qui suit, nous procédons à la présentation des graphes sémantiques de ce premier texte-source.

5.1.2.1. Graphes thématisés au palier mésosémantique :

Graphes de la première période :



a : 'les responsables politiques' ; b : 'application' ; c : 'principe de précaution' ; d : 'dans le champs du sanitaire' ; e : 'conduira jusqu'ou'. LOC N veut dire : « locatif notionnel » dans les termes de Bernard Pottier⁶⁷³. Dans le cas de ce locatif, il y a application de l'expérience à ce qui n'est ni espace ni temps mais notion.

⁶⁷⁰ *Ibid* : 62.

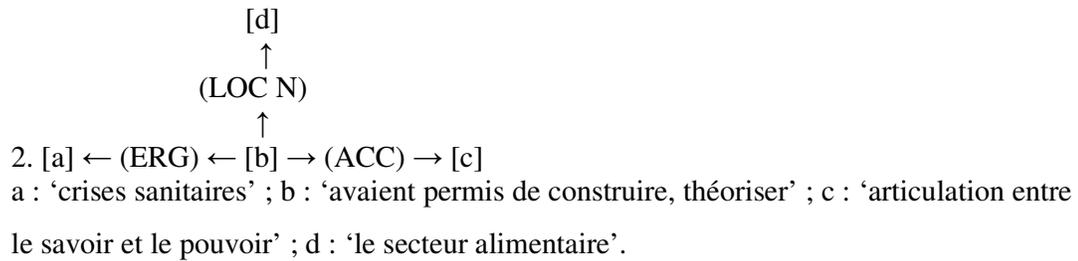
⁶⁷¹ « Nous récusons de fait la théorie des cas employée par Sowa, et reprise de Fillmore (dernier linguiste à découvrir les cas). » *Ibid*.

⁶⁷² Voici comment cet auteur définit l'ergatif et l'accusatif : « Dans une relation ACTIVE, il se crée une opposition entre le terme de la base, qui agit, est doté de **puissance**, et sera appelé ERGATIF (ERG.), et le terme du prédicat, qui est l'élément de **non-puissance**, l'ACCUSATIF (ACC.) :

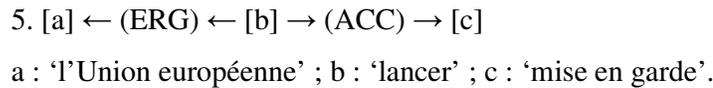
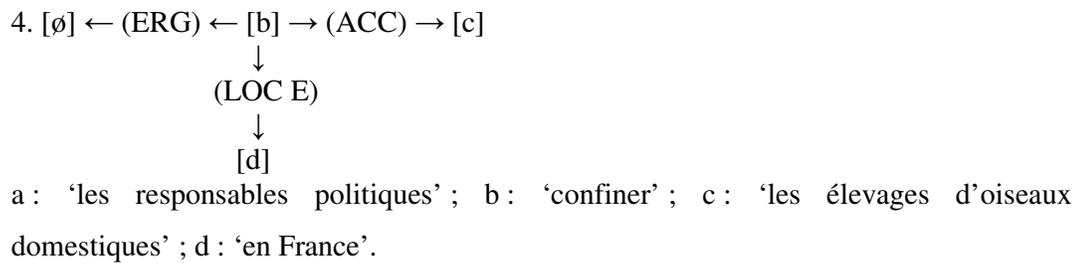
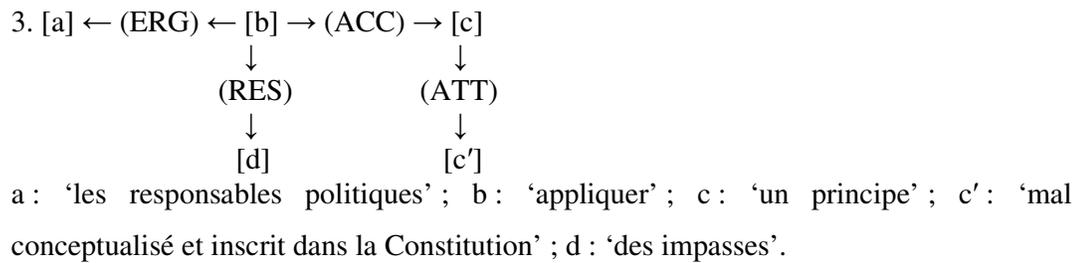
Actif : O \longrightarrow \square O Pierre bat Paul. » B. Pottier, 1985 : 55. En gras et en majuscules par l'auteur.

⁶⁷³ Bernard Pottier définit le locatif comme un « cas conceptuel de l'actant de dépendance, s'appliquant à l'une des trois zones d'expérience : espace, temps, notion. » (1985 : 326). Les différents locatifs sont

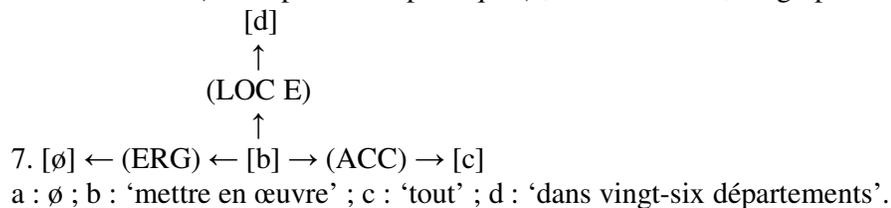
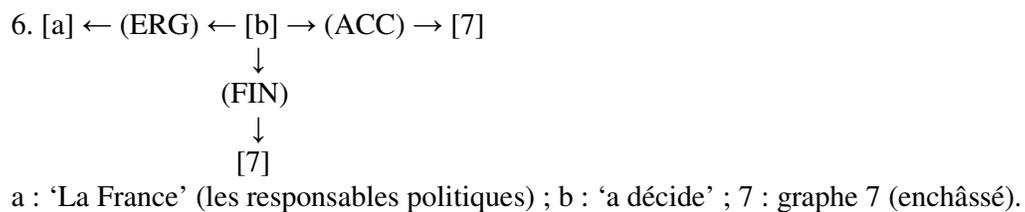
Graphes de la deuxième période :



Graphes de la troisième période :



Graphes de la quatrième période :



représentés comme suit dans cette analyse : locatif spatial (LOC E) ; locatif temporel (LOC T) et locatif notionnel (LOC N).

8. $[\emptyset] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [b] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [c]$

↓
(INS)
↓
[d]

a : ‘La France’ (les responsables politiques); b : ‘réduire’; c : ‘le risque de contamination des élevages d’oiseaux domestiques par des oiseaux migrateurs [...] qui seraient des porteurs sains du virus H5N1’; d : ‘par cette mesure’.

Graphes de la cinquième période :

9. $[a] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [b] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [10]$

a : ‘experts de l’Afssa’; b : ‘venaient de conclure’; 10 : graphe 10 (enchâssé);

10. $[a] \rightarrow (\text{ATT}) \rightarrow [a']$

↓
(LOC E)
↓
[b]

a : ‘ce risque’ (anaphore: reprise du graphe 9); a’ : ‘était négligeable’; b : ‘en France’.

11. $[\emptyset] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [b] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [c]$

a : ‘les responsables politiques’; b : ‘prendre’ (a été prise); c : ‘cette décision’. Dans ce graphe nous sommes face de nouveau à une anaphore (reprise des graphes 6 et 7).

Graphes de la sixième période :

12. $[a] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [b] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [c]$

a : ‘gouvernement’; b : ‘désavouer’; c : ‘les experts de l’Afssa’

13. $[a] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [b] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [c]$

a : ‘experts’; b : ‘comprendre mal’; c : ‘cette incohérence’ (reprise des graphes : 9, 10 et 11).

14. $[a] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [b] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [15]$

a : ‘ils’ (anaphore de ‘experts’); b : ‘s’interrogent sur’; 15 : graphe 15 (enchâssé).

15. $[a] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [b] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [16, 17]$

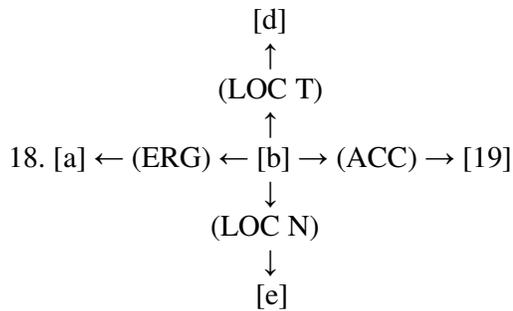
a : ‘raisons’; b : ‘conduisent’; c : 16 et 17 : graphes 16 et 17 (enchâssés).

16. $[a] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [b] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [c]$

a : ‘les responsables politiques’; b : ‘invoquer’; c : ‘le principe de précaution’.

17. $[a] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [b] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [c]$

a : ‘les responsables politiques’; b : ‘prendre’; c : ‘des mesures’.



a : 'on' ; b : 'a vu' ; d: 'il y a quelques années' ; e : 'dans l'affaire de la vache folle' ;
 19 : graphe 19 (enchâssé).

19. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [20, 21]

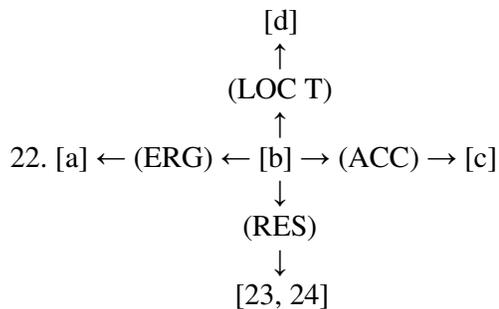
a : 'les responsables politiques' ; b : 's'opposer à' ; 20, 21 : graphes enchâssés.

20. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : 'mesures' ; b : 'interdisant' ; c : 'la consommation ou l'utilisation d'abats de bovin'.

21. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : 'les experts' ; b : 'préconisent' ; c : 'des mesures'.



a : 'L'Afssa' ; b: 'recommandant d'allonger' ; c : 'la liste des organes ovins et caprins interdits à la consommation' ; d : 'en février 2001' ; 23, 24 : graphes enchâssés.

23. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

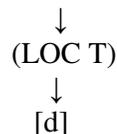
a : 'Jacques Chirac' ; b : 'qualifier d' « irresponsable »' ; c : 'cette agence' (anaphore de l'Afssa).

24. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : 'Jacques Chirac' ; b : 'dénoncer' ; c : 'le principe de précaution'.

Graphes de la septième période :

25. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c, 26]

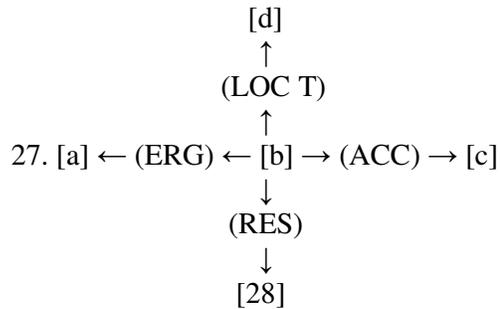


a : 'on' ; b : 'voit' ; c : 'le gouvernement' ; d : 'cinq ans plus tard'.

26. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

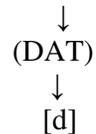
a : 'le gouvernement' ; b : 'ne pas se soucier' ; c : 'des impacts sur les filières concernées'.

Graphes de la huitième période :



a : 'les responsables de l'EFSA' ; b : 'publier' ; c : 'une série de recommandations' ; d : 'mercredi 26 octobre' ; 28 : graphe enchâssé.

28. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]



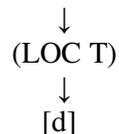
a : 'les responsables de l'EFSA' ; b : 'ont suscité' ; c : 'un vif mécontentement' ; d : 'auprès de la Commission européenne'.

Graphes de la neuvième période :

29. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [30, 31]

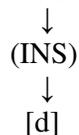
a : 'ces mêmes responsables' (anaphore : les responsables de l'EFSA) ; b : 'reconnaître' ; 30, 31 : graphes enchâssés.

30. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [31]



a : 'aucun élément scientifique' ; b : 'ne permet de démontrer' ; 31 : graphe enchâssé ; d : 'aujourd'hui'.

31. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]



a : 'le virus H5N1' ; b : 'contaminer' ; c : 'l'organisme humain' ; d : 'par voie digestive'.

32. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [33]

a : ‘ces mêmes responsables’ ; b : ‘expliquent’ ; 33 : graphe enchâssé.

33. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : ‘aucun élément scientifique’ ; b : ‘ne permet d’exclure’ ; c : ‘cette hypothèse’
(anaphore du graphe 31).

Graphes de la dixième période :

34. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [35, 36]

a : ‘les responsables de l’EFSA’ ; b : ‘en tirent la conséquence’ ; 35, 36 : graphes
enchâssés.

35. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(LOC T)

↓
[d]

a : ‘les consommateurs européens’ ; b : ‘s’abstenir de consommer’ ; c : ‘des œufs crus’ ;
d : ‘dorénavant’.

36. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(LOC T)

↓
[d]

a : ‘les consommateurs européens’ ; b : ‘s’attacher à cuire’ ; c : les viandes de volaille’ ;
d : ‘dorénavant’.

[d]

↑
(LOC E)

37. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(RES)

↓
[38]

a : ‘les indicateurs’ ; b : ‘montrent’ ; c : ‘un fléchissement de ventes de viandes de
volaille’ ; d : ‘en différents points de l’Union’.

38. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : ‘on’ ; b : ‘imagine’ ; c : ‘la réaction des producteurs’.

Graphes de la onzième période :

39. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [40-43]

↓
(LOC T)

↓
[d]

a : 'le porte parole de Markos Kyprianou' ; b : 'a affirmé' ; 40-43 : graphes enchâssés ;
d : 'aussitôt'.

40. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : 'nous' ; b : 'ne considérons pas' ; c : 'qu'il y a un risque lié à la consommation d'œufs
crus ou cuits'.

41. [a] → (ATT) → [a']

↓
(LOC E)

↓
[b]

a : 'le virus de la grippe aviaire' ; a' : 'n'est pas présent' ; b : 'dans les produits
commerciaux de volaille dans l'Union Européenne'.

42. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [43]

a : 'nous' ; b : 'considérons' ; 43: graphe enchâssé.

43. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : 'la viande de volaille et les œufs' ; b : 'ne posent aucun' ; c : 'problème de santé
humaine'.

Graphes de la douzième période :

44. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : 'cette déclaration' (anaphore : reprise des graphes 40-43) ; b : 'rassurer' ; c : 'des
consommateurs'.

Graphes de la treizième période :

45. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : 'les dernières grandes crises sanitaires' ; b : 'ont démontré' ; c : 'que les argumentaires
les plus rationnels ne deviennent plus audibles'.

Graphes de la quatorzième période :

46. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [47]

↓
(LOC T)

↓
[e]

a : 'on' ; b : 'vit' ; c : 'Jean Glavany' e : 'jadis.

47. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(LOC E)

↓
[e]

a : 'Jean Glavany' ; b : 'déguster' ; c : 'une côte de bœuf' e : 'devant les caméras de télévision'.

48. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c, 49]

↓
(LOC T)

↓
[e]

a : 'on' ; b : 'entend' ; c : 'Dominique Bussereau' ; e : 'aujourd'hui'.

49. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(LOC E)

↓
[e]

a : 'Dominique Bussereau' ; b : 'déclarer' ; c : 'sa confiance' e : 'dans les viandes des volailles tricolores'.

Graphes de la quinzième période :

50. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : 'les membres des sociétés industrielles' ; b : 'ne connaissent plus' ; c : 'l'origine de leurs aliments'.

5.1.2.2. La relation d'ordre temporel

Aborder la question du « temps » nous amène à nous interroger sur la façon dont celui-ci intervient dans la production d'un texte. Dans un ouvrage intitulé « Temps, mode, aspect » (2002), Jean-Paul Confais fait une introduction au problème des temps, des modes et de l'aspect en français et en allemand. L'auteur présente de façon critique des modèles - utilisés tant en France qu'en Allemagne - qui sont issus non seulement de la grammaire traditionnelle mais aussi des approches pragmatiques, énonciatives et textuelles.

Concernant la notion de « temps », l'auteur souligne que quatre aspects entrent en jeu sous des niveaux très variés, à savoir, le temps extralinguistique, le temps conceptuel, le temps aspectuel et le temps interne au texte comme produit langagier. Le temps extralinguistique est celui qui n'est jamais verbalisé, indivisible, celui que nous ne pouvons pas saisir mais qui permet à l'acte de parole d'être acte. Le temps conceptuel est en revanche quantifiable, il s'agit du temps interne au langage, celui qui permet de situer et de dater un événement. Le temps aspectuel se trouve à l'intérieur du temps conceptuel ou langagier et pour cet auteur « *l'aspect apparaît d'une part comme un moyen indirect de dater un événement, d'autre part comme une composante du procès et non comme une circonstance « extérieure » à ce dernier* »⁶⁷⁴. Et le temps textuel est celui qui a son propre déroulement, sa propre linéarité mais qui en même temps reflète un univers événementiel. Ce temps textuel possède donc deux temporalités qui sont en concurrence et imbriquées.

Parmi les études consacrées à ces aspects du temps, l'auteur examine les trois approches qui ont eu le plus de retentissements en linguistique : celle du temps référentiel, celle du temps subjectif et celle du temps textuel.

La première approche de tradition grammaticale soutient que les temps verbaux renvoient à trois tranches du temps (le présent, le passé et le futur) tout en ayant un rôle équivalent aux adverbiaux de temps (comme par exemple : maintenant, hier, demain) qui expriment, eux aussi, ces trois tranches du temps. Cependant, il arrive souvent qu'il n'y ait pas de correspondance dans une phrase entre le temps verbal et la date signalée par l'adverbial, comme c'est le cas du présent historique, le présent narratif ou le

⁶⁷⁴ J.-P. Confais, 2002 : 168.

présent à valeur de futur. Ne pouvant pas expliquer ces « anomalies » par des emplois « stylistiques » certains linguistes optent pour une organisation du système verbal du temps à deux tranches (soit « présent » vs « non présent », soit « révolu » vs « non révolu »). Jean-Paul Confais voit dans cette conception que « si référence il y a, celle-ci est probablement moins « objective » - moins *dénotative* et plus *communicative* - que celle des adverbiaux »⁶⁷⁵.

Dans l'approche subjective du temps, le locuteur sélectionne un morphème temporel en fonction de l'attitude qu'il prend par rapport au contenu qu'il fait passer et non en fonction de la conformité de son dire au monde extralinguistique. Selon cette approche, les temps verbaux ne sont pour rien dans le positionnement objectif du procès car le contexte et la situation assument cette fonction. Néanmoins ils ne cessent pas de transmettre une information temporelle. Mais la relation établie dans cette information temporelle est « subjective ». Dès lors, les présents dits « historique », « narratif » ou « à valeur de futur » sont vus comme des marques normales du fonctionnement des temps. La critique faite à cette approche est la suivante : l'auteur constate que le locuteur n'a pas vraiment la liberté d'exprimer certains contenus à n'importe quel temps dans n'importe quelle situation et conclut que justifier tous les problèmes d'emploi grâce à la thèse du temps subjectif n'est pas suffisant car les « temps restent des <temps> ». Il admet cependant qu'il y a « vraisemblablement une subjectivité qui s'exprime à travers les temps verbaux, mais il n'est pas certain que le « temps » verbal renvoie à une conscience « psychologique » du locuteur face à la validité temporelle de son *dit*. »⁶⁷⁶

Pour ce qui est de la dernière approche des temps verbaux, J.-P. Confais affirme que la thèse du temps référentiel aussi bien que celle du temps subjectif ne recouvrent pas la « temporalité » des temps verbaux et qu'il y aurait d'autres « temporalités » qu'il appelle « *textuelles* ». Il en distingue deux niveaux : dans le premier le texte est conçu comme une production langagière qui détient son propre agencement, une succession et donc une linéarité mais qui en même temps véhicule des informations. Quand ces informations font référence à un <temps > du « monde », il s'établit un rapport « entre la **linéarité du texte** et la **chronologie factuelle** dénotée dans le texte »⁶⁷⁷. Dans le deuxième niveau, l'auteur juge que le texte ne peut pas être dissocié de sa *finalité* et que

⁶⁷⁵ *Ibid* : 179.

⁶⁷⁶ *Ibid* : 246.

⁶⁷⁷ *Ibid* : 247. En gras par l'auteur.

le < temps > de l'énonciation est l'un des constituants de la situation d'énonciation. De ce fait, il déduit que les temps verbaux participent de façon abstraite à la caractérisation d'un type de texte.

A travers son argumentation sur ces trois approches J.-P. Confais montre que le fonctionnement des temps verbaux ne se limite pas au cadre référentiel étant donné que ce fonctionnement se répercute sur deux dimensions extrinsèques au contenu informatif : celle de la temporalité du texte et celle d'une intention communicative du locuteur. L'auteur souligne qu'il est difficile de considérer séparément les différents points de vue sur le temps : « le temps abstrait que représente l'<aspect> participe aussi à la définition d'un temps-date et nous entraîne par ailleurs sans transition dans un monde textuel, qu'il s'agisse des effets de rythme ou du marquage de la chronologie factuelle ; le temps-date lui-même, celui qui définit les « tranches de temps », recèle un caractère subjectif qui s'apparente déjà à une manière de *voir* le procès, c'est-à-dire aussi à un *mode* de présentation au sens large du terme qui nous amène à poser que les temps verbaux sont aussi le signal d'une *attitude énonciative* (les registres) adoptée par le locuteur »⁶⁷⁸.

Après avoir fait cette présentation introductive sur la question du temps, nous allons commencer notre analyse d'ordre temporel par le temps aspectuel.

La notion d'aspect a été largement étudiée par les linguistes, qui selon leurs convictions théoriques ont adhéré à telle ou telle conception. La question est d'une extrême complexité et nous ne prétendons pas faire un historique. Nous nous limiterons à préciser la perspective dans laquelle nous nous situons dans notre analyse.

Pour ce faire regardons de près ces deux définitions sur le sujet :

1. Dans son entrée « LING. » le Trésor de la Langue Française *informatisé* (TLFi) définit l'aspect comme une:

« [...] catégorie grammaticale relative au temps inhérent au procès (celui qui est indispensable à sa réalisation) et qui saisit le procès dans son développement, son achèvement, sa répétition ». Cette définition est accompagnée de la remarque suivante : « **Rem.** Pour être, le procès a besoin d'une certaine durée. Toute détermination relative à cette durée, au temps que le procès implique, relève de l'aspect (*aspect accompli, inaccompli, perfectif, imperfectif, inchoatif, itératif*, etc.). L'aspect s'oppose ainsi au *temps grammatical* qui a pour objet de situer le procès parmi d'autres ou par rapport à un repère défini sur l'axe des temps. La

⁶⁷⁸ *Ibid* : 276. En italiques par l'auteur.

catégorie de l'aspect est très développée en grec ancien, dans les langues slaves, etc. Certains linguistes doutent qu'elle existe en français. L'oppos. systématique des temps simples (inaccompli) et des temps composés (accompli) semble pourtant très proche de l'aspect »⁶⁷⁹.

2. Dans le dictionnaire de la linguistique de Georges Mounin l'aspect : « Désigne, à proprement parler, une catégorie grammaticale (qui n'existe pas dans toutes les langues), différente des catégories du temps, du mode et de la voix, et qui manifeste le point de vue sous lequel le locuteur envisage l'action exprimée par le verbe : comme accomplie, c'est-à-dire vue dans son achèvement, son résultat, ou comme inaccomplie, vue dans sa durée, sa répétition. En russe, l'aspect est une catégorie grammaticale, parce que le locuteur doit obligatoirement employer un verbe au perfectif (*sover'chennij*) ou à l'imperfectif (*nesover'chennij*) et qu'il dispose, pour ce faire, d'un inventaire limité de formes – préfixes ou infixes - entre lesquelles il doit choisir : *pisat'* (impf) – *napisat'* (pf) « écrire ». Dans d'autres langues, le français notamment, cette obligation de choisir entre les formes d'un paradigme fermé pour exprimer son point de vue sur la l'action n'existe pas, de sorte que les valeurs aspectuelles ne sont plus une catégorie grammaticale, mais des valeurs sémantiques attribuées au verbe ou au contexte ; ainsi pour : *Il commence à pleuvoir*, c'est uniquement à partir du contenu sémantique du verbe *commencer* qu'on en arrive à attribuer au verbe *pleuvoir* un aspect dit inchoatif »⁶⁸⁰.

Dans les deux définitions, l'aspect est vu comme une *catégorie grammaticale* existant dans certaines langues comme c'est le cas des langues slaves, par exemple. Ces définitions divergent cependant dans ces deux points :

Si dans le TLFi on souligne l'implication de cette catégorie dans le *temps* et de la *durée* du procès tout en l'opposant au temps grammatical. Dans le dictionnaire de linguistique, on met l'accent sur le point de vue du locuteur par rapport à *l'action exprimée par le verbe*.

Alors que dans le TLFi, l'existence de l'aspect en français est mise en doute par certains linguistes (bien que l'on admette que l'opposition de temps simples et des temps composés semble proche de l'aspect inaccompli et accompli respectivement), pour le dictionnaire de linguistique, il existerait dans des langues comme le français non plus comme une catégorie grammaticale mais comme des *valeurs sémantiques attribuées au verbe et au contexte*.

Ces définitions ne reflètent qu'un point de vue dans lequel l'aspect est étudié, à savoir l'aspect grammatical. À l'heure actuelle, il existe un consensus surtout parmi les

⁶⁷⁹ TLFi : 2004. En italiques dans le texte.

⁶⁸⁰ C. Bureau, 1974 : 41-42.

linguistes allemands pour qui la distinction entre aspect grammatical (Aspekt) et aspect lexical (Aktionsart) est bien établie.

L'aspect grammatical « se présente comme une **variation** signifiante du verbe, liée à un choix du locuteur, et à ce titre « **subjective** »⁶⁸¹ alors que l'aspect lexical est vu comme « le *mode d'action* impliqué dans le lexème verbal indépendamment de ses réalisations grammaticales [...]. Cet aspect lexical constitue donc une « **qualité sémantique invariante** » (Bartsch 1980, 42) du verbe : il peut être dit « **objectif** » au sens où le locuteur n'a aucun moyen de le modifier »⁶⁸².

Bien que cette distinction ne soit pas clairement établie parmi les linguistes francophones, on peut l'apercevoir chez divers auteurs sous différentes terminologies. Ainsi Robert Martin oppose « l'aspect et la modalité d'action comme s'opposent plus généralement la grammaire et le lexique [...] »⁶⁸³. L'auteur désigne par « *aspect* toute catégorie réservée à la détermination du temps impliqué, et par *modalité d'action* son expression lexicale »⁶⁸⁴. Ce que R. Martin appelle *aspect* serait pour la tradition grammaticale germanophone l'aspect grammatical et la *modalité d'action* correspondrait à l'aspect lexical.

Un autre auteur chez qui on peut apercevoir cette distinction est Bernard Pottier. Dans son étude sur l'aspect, cet auteur souligne que « il est indispensable de ne pas confondre l'aspect inhérent au **lexème** et l'aspect de l'**événement** communiqué »⁶⁸⁵.

Par ailleurs, parmi les francophones, Jean-Paul Bronckart fait clairement une distinction : il distingue « l'aspect lexical » et « l'aspect morphologique ». Pour lui, le premier « a trait aux propriétés *intrinsèques* des procès sémiotisés par les verbes (les procès sont de type état, activité, achèvement, etc. ; ils ont une certaine durée ; ils peuvent ou non impliquer un résultat, traduire ou non un processus itératif, etc.) » alors que le deuxième « a trait quant à lui à la *saisi* d'un procès, soit dans son accomplissement total, soit dans une phase de son déroulement, soit dans sa phase d'achèvement »⁶⁸⁶.

Nous pouvons déceler certaines similitudes chez ces deux derniers linguistes en ce qui concerne l'aspect lexical : lorsque B. Pottier parle de « *aspect inhérent au lexème* », J.P. Bronckart parle de « *propriétés intrinsèques des procès* » et en regardant

⁶⁸¹ J.-P. Confais, *op. cit* : 202. En gras par l'auteur.

⁶⁸² *Ibid.* En italiques et en gras par l'auteur.

⁶⁸³ R. Martin, 1971 : 56.

⁶⁸⁴ *Ibid.* En italiques par l'auteur.

⁶⁸⁵ B. Pottier, 1992 : 192. En gras par l'auteur.

⁶⁸⁶ J.-P. Bronckart, 1996 : 308, 309. En italiques par l'auteur.

de près, nous pouvons voir qu'ils coïncident sur un point concernant la typologie qu'ils font des procès, à savoir les procès d'état et d'activité⁶⁸⁷. Quant à l'aspect morphologique, les deux auteurs s'accordent sur l'idée d'accomplissement du procès.

Avant de finir cet exposé sur la distinction en question et pour situer notre analyse, il nous paraît pertinent d'explicitier également le positionnement de l'auteur dont les travaux servent de support à notre analyse. François Rastier se place, nous semble-t-il, dans la perspective des linguistes qui conçoivent l'aspect sous ses deux variantes, lexical et morphologique : « On estime communément que l'aspectualité est exprimée par les grammèmes verbaux liés. En fait, l'aspectualité peut être exprimée aussi par des grammèmes libres, et par des lexèmes. »⁶⁸⁸. Lorsque l'auteur parle de « grammèmes verbaux liés », il fait référence, à l'aspect morphologique ou grammatical des linguistes allemands. Notons, incidemment, que le « grammème » est dans la terminologie de Bernard Pottier - de qui l'auteur s'inspire - un morphème grammatical qui s'oppose aux morphèmes lexicales ou lexèmes. En ce qui concerne l'aspect lexical, F. Rastier convient avec B. Pottier de l'aspectualité des lexèmes : il précise que celle-ci « n'est pas propre aux verbes »⁶⁸⁹. Bernard Pottier pour sa part rappelle que l'aspect « est sémiotisé à travers des lexèmes (et non obligatoirement des « verbes »). »⁶⁹⁰.

Nous pouvons constater qu'il existe - malgré les différences au niveau terminologique - un consensus à propos de la notion d'aspect. Il est incontestable que chaque auteur mettra l'accent sur certains points plus que sur d'autres selon qu'ils sont opérationnels ou non.

Pour ce qui est de l'analyse de la composante dialectique de notre corpus, nous allons nous intéresser à la perfectivité - et par conséquent à l'imperfectivité - des procès aussi bien des lexèmes que des grammèmes verbaux liés et libres.

Le perfectif et l'imperfectif sont définis par les dictionnaires comme des aspects grammaticaux. Ainsi, le *Dictionnaire de la linguistique* propose la définition suivante du perfectif: « Dans certaines langues, valeur aspectuelle grammaticale s'opposant à l'imperfectif et indiquant que l'action est envisagée comme achevée, accomplie

⁶⁸⁷ Dans *Sémantique générale*, Bernard Pottier propose de distinguer trois caractéristiques du procès : a) sa nature interne ; b) ses limitations et c) ses visées. Dans cette première caractéristique, l'auteur parle de « statif d'état » et « statif d'activité ». (1992 : 185-186).

⁶⁸⁸ F. Rastier *et al.*, 1994 : 124.

⁶⁸⁹ *Ibid.*

⁶⁹⁰ B. Pottier, 1992 : 185.

[...]. »⁶⁹¹. Le TLFi pour sa part le définit dans l'entrée LING. comme « (Aspect grammatical) qui envisage le procès dans son terme »⁶⁹². Et il définit, par extension, dans le domaine du lexique le verbe perfectif : « Verbe qui désigne un procès comportant en lui un seuil au delà duquel il ne peut être que recommencé et non pas prolongé [...]. [*Entrer* est perfectif : une fois qu'on est entré, on ne peut que ressortir pour recommencer l'action ; *marcher* est imperfectif : cette action peut être indéfiniment prolongée] »⁶⁹³. Bien que ce dictionnaire définisse le perfectif avant tout comme un aspect grammatical, il le conçoit indirectement - contrairement au dictionnaire de linguistique - comme un aspect lexical.

Si on se rapporte à l'avis des linguistes, nous verrons que Robert Martin et François Rastier conviennent que la perfectivité et l'imperfectivité concernent l'aspect grammatical et l'aspect lexical. R. Martin associe les aspects de l'accompli et de l'inaccompli aux aspects perfectif et imperfectif. Il oppose le perfectif et l'imperfectif au sein de l'inaccompli car pour lui « l'aspect de l'accompli, qui signifie que le terme du procès est atteint, relève forcément d'une vision perfective »⁶⁹⁴ et donne la définition suivante : « On appellera *aspect de l'inaccompli*, l'aspect du procès vu entièrement (marcher) ou partiellement en tension (*marchant*). Dans le cas de l'aspect de l'inaccompli, l'esprit peut envisager ou non le terme du procès. Selon qu'il le fait ou non, on parlera d'*aspect perfectif* ou d'*aspect imperfectif*. »⁶⁹⁵. Selon l'auteur, on peut exprimer l'aspect à l'aide du lexique et de la grammaire, autrement dit, d'un lexème et d'un morphème.

Si cet auteur ne distingue dans la perfectivité que le perfectif, François Rastier - se rapportant notamment à B. Pottier - distingue non seulement le perfectif mais aussi le perfectif initial et le perfectif final dans les lexèmes, les grammèmes verbaux liés et même dans les grammèmes libres. Nous rapportons les propositions de l'auteur :

« Les lexèmes

Voici des exemples ordinaires des quatre sortes d'aspect :

(a) /imperfectif/ : *regarder, écrire, marcher, chercher* (Pottier, 1974, p. 210) ; *marcher, danser, chanter* (Hoepelman et Rohrer, 1981, p. 29) ; *écrire, conduire* (Desclés, 1980, p. 213).

(b) /perfectif final/ : *s'approcher de, arriver* (Pottier) ; *mourir* (Hoepelman et Rohrer).

(c) /perfectif/ : *parcourir* (Pottier).

(d) /perfectif initial/ : *s'éloigner de, partir* (Pottier).

⁶⁹¹ C. Bureau, *op.cit* : 253

⁶⁹² TLFi, *op. cit.*

⁶⁹³ *Ibid.* En italiques dans le texte.

⁶⁹⁴ R. Martin, 1971 : 53.

⁶⁹⁵ *Ibid.* En italiques par l'auteur.

Bien que les exemples cités par ces auteurs soient tous des verbes, l'aspectualité des lexèmes n'est pas propre aux verbes. Ainsi, des noms pourraient tout aussi bien nous servir d'exemples : (a) *regard, marche, recherche* ; (b) *parcours* ; (c) *arrivée, mort* ; (d) *départ*.

Les grammèmes verbaux liés

On relève, à l'indicatif : (a) /perfectif/ : passé simple, futur⁶⁹⁶ ; (b) /imperfectif/ : imparfait, conditionnel ; (c) /perfectif final/ : tous les temps composés. Le présent ne comporte pas de sème aspectuel propre. On dit souvent que faute de grammème spécialisé l'inchoatif est exprimé par des périphrases verbales comme *commencer à*, le cessatif par des périphrases comme *finir de* : cela se justifie par les traits perfectif initial du premier lexème, et perfectif final du second.

Les grammèmes libres

On se limitera aux relateurs locatifs dans leur emploi temporel (cf. Pottier, 1974, p. 132) : (a) /perfectif/ *en* ; (b) /imperfectif/ *pendant* ; (c) /perfectif initial/ *de, depuis, dès* ; (d) /perfectif final/ *à, jusqu'à*.⁶⁹⁷

Dans ce qui suit nous nous proposons de relever la perfectivité et l'imperfectivité, à l'aide des graphes thématiques plus haut explicités, de ce texte-source tenant compte de ces propositions.

Les traits aspectuels

La perfectivité et l'imperfectivité des lexèmes nominaux et verbaux.

Nous avons relevé le trait aspectuel /perfectif/ dans les graphes suivantes : 1 : 'application' ; 3 : 'application' ; 4 : 'confiner' ; 5 : 'lancer' ; 8 : 'réduire' ; 13 : 'comprennent' ; 17 : 'prendre' ; 19 : 's'opposer à' ; 30 : 'permet de démontrer' ; 31 : 'contaminer' ; 32 : 'expliquent' ; 33 : 'permet d'exclure' ; 34 : 'en tirent la conséquence' ; 37 : 'montrent' ; 38 : 'imagine'⁶⁹⁸ ; 43 : 'ne pose aucun problème' ; 47 : 'déguster' ; 49 : 'déclarer' ; 50 : 'ne connaissent plus'.

⁶⁹⁶ Si François Rastier classe le grammème verbal lié du futur dans la perfectivité, Jean-Paul Confais (dont la référence a été précisée plus haut), souligne : « Pour ce qui est du FUT, si tant est qu'il soit fondamentalement un « temps », il est certain qu'on réussira toujours à le classer dans la perfectivité ou dans l'imperfectivité en jouant sur les mots : par rapport au PRÉS qui constitue sa base morphologique, le FUT désigne un procès non encore commencé (donc *a fortiori* non encore achevé) et est à ce titre imperfectif ; mais dans la mesure où le FUT semble impliquer la réalisation du procès et de passage d'une frontière subjective, sans doute liée à sa valeur « modale » [...], on peut tout autant le considérer comme perfectif (cf. Nef 1980, 149s.). » (2002 : 221-222).

⁶⁹⁷ F. Rastier *et al.*, 1994 : 124-125.

⁶⁹⁸ Dans ces deux graphes (37 et 38), le lexème verbal comporte le trait /imperfectif/. Ce trait est cependant perfectivé grâce à la présence d'un accusatif : 'montrent un fléchissement de ventes' et 'imagine la réaction'. Robert Martin et Bernard Pottier signalent chacun à sa façon ce phénomène : pour le premier auteur : « On connaît les facteurs qui font glisser les verbes imperfectifs vers la perfectivité et, inversement, les verbes perfectifs vers l'imperfectivité. Un changement de sens peut

Le trait */perfectif final/* se trouve dans le 9 : ‘venaient de conclure’ (bien que dans cette périphrase verbale, il y ait un grammème verbal lié (-aient) actualisant un trait */imperfectif/* les lexèmes de ‘venir’ et de ‘conclure’ l’emportent car ils comportent le trait */perfectif final/*).

En ce qui concerne le trait aspectuel */imperfectif/*, voici les graphes où nous l’avons relevé : 14 : ‘s’interrogent sur’ ; 15 : ‘conduisent’ ; 25 : ‘voit’ ; 26 : ‘se soucier’ ; 40 : ‘ne considérons pas’ ; 41 : ‘n’est pas présent’ ; 42 : ‘considérons’ ; 44 : ‘rassurer’ ; 48 : ‘entend’.

La perfectivité et l’imperfectivité des grammèmes verbaux liés.

Le trait */perfectif final/* se trouve dans les graphes suivants : 2 : ‘avaient permis de construire’ ; 6 : ‘a décidé’ ; 11 : ‘a été prise’ ; 18 : ‘a vu’ ; 28 : ‘ont suscité’ ; 39 : ‘a affirmé’ ; 45 : ‘ont démontré’.

Le trait */imperfectif/* se manifeste dans le graphe suivant : 10 : ‘était’.

Le trait */perfectif/* se trouve dans un graphe : 46 dans ‘vit’.

Les traits temporels

Si nous nous penchons maintenant sur la temporalité de notre texte, regardons d’abord quel sont les temps verbaux utilisés dans ce texte :

- Des temps simples à l’indicatif tels que : *le présent, le futur, le conditionne présent*⁶⁹⁹, *l’imparfait et le passe simple.*

Le présent est le temps verbal qui prédomine sur le texte. L’utilisation de ce temps sert principalement à exposer des arguments et à raconter des faits du passé. Vu sa fonction discursive, certains

entraîner une modification radicale du profil aspectuel. [...] Un changement de sujet (*la pluie tombe / l’enfant tombe*) ou d’objet (*recevoir une lettre / recevoir des amis*) peut faire varier à lui seul le comportement aspectuel » (R. Martin, 1971 : 68). En ce qui concerne le deuxième auteur : « L’imperfectif peut être perfectivé [...] La présence d’un accusatif [...] peut rendre la vision perfective » (B. Pottier, 1974 : 210).

⁶⁹⁹ Ce *conditionnel* est objet de discussion pour les grammairiens. Pour les uns, il s’agit d’un mode autonome, pour d’autres d’un temps de l’indicatif et pour d’autres deux types de conditionnel : conditionnel de temps et conditionnel de mode. R. Martin a montré dans une étude apparue dans son ouvrage *Temps et aspect* que le conditionnel est un temps dont les emplois modaux l’emportaient sur le conditionnel du temps. R. Martin, *op.cit.*, p. 122-131.

auteurs appellent présent narratif⁷⁰⁰ : le temps où les faits sont racontés.

Le futur, qui n'apparaît que deux fois dans le texte, est utilisé dans un sens modal et non proprement temporel.

Le conditionnel, présent quatre fois dans le texte, est également employé dans un sens modal. Il s'agit plus précisément d'un *conditionnel du fait supposé* et d'un *conditionnel du fait atténué* en termes de Robert Martin⁷⁰¹.

L'imparfait apparaît quatre fois dont deux dans des périphrases verbales (venir + de ; devoir + de).

Le passé simple n'est présent qu'une seule fois.

- Des temps composés également à l'indicatif tels que : *le passé composé et le plus-que-parfait*.

Cet inventaire de temps verbaux employés dans le texte-source nous permet de constater que « les temps verbaux » ne renvoient pas toujours à du temps. Dans ce texte c'est le cas du présent narratif, du futur que nous appelons de questionnement et les trois emplois modaux du conditionnel : du fait supposé, du fait conditionnant et du fait atténué.

Intervalles temporels

Lors de la présentation de la définition de la composante dialectique, nous avons vu, *supra*, qu'elle rendait compte de la succession des intervalles dans le temps textuel. Suivant les recommandations de François Rastier, après avoir relevé les traits temporels, nous relevons ici des intervalles se rapportant à ces traits temporels.

Ce texte-source comporte deux intervalles temporels. Ces deux intervalles sont différenciés non seulement par des temps verbaux mais aussi des adverbes de temps et des syntagmes temporels.

⁷⁰⁰ Jean Paul Confais parle de « présent narratif » dans son chapitre sur la « dimension subjective des temps verbaux », *op. cit* : 236.

⁷⁰¹ Dans *Temps et aspect* de R. Martin, *le conditionnel du fait supposé* « sert à l'énoncé d'un fait douteux, mais probablement exact. Il décharge la responsabilité du locuteur qui se réfère à l'opinion d'autrui [...] ». L'auteur constate que ce conditionnel « est particulièrement fréquent dans la langue des journaux. ». *Op.cit* : 126-127. Et pour ce qui est du *conditionnel du fait atténué*, comme son nom l'indique, ce conditionnel « permet d'atténuer un verbe de sentiment (*je désirerais que [...]*) ou d'opinion (*on dirait que [...]*) ». *Op.cit* : 126.

Le premier intervalle du temps représenté est marqué par l’adverbe temporel ‘aujourd’hui’ (deux occurrences dans le texte : dans la première et l’avant dernière période) et par les syntagmes temporels : ‘ces derniers jours’ et ‘cinq ans plus tard’. Cet intervalle désigne une tranche de temps qui est celle du présent qui est en opposition avec le deuxième intervalle qui désigne le passé. Il est à remarquer que ce présent est exprimé d’abord par l’adverbe temporel ‘aujourd’hui’ et il est ensuite représenté par des anaphoriques, à savoir les syntagmes temporels plus haut mentionnés. Dans cet intervalle nous trouvons plusieurs temps verbaux conjugués : le présent d’actualité, le présent narratif, le passé composé et l’imparfait.

Le deuxième intervalle temporel est défini par le syntagme temporel : ‘il y a quelques années’. Les temps conjugués dans ce dernier intervalle sont : le passé composé, l’imparfait, le plus que parfait et le passé simple.

Rapport temps-aspect

Lorsque nous avons relevé la perfectivité et l’imperfectivité aspectuelle de ce texte-source, nous avons constaté que les traits /perfectif/ et /perfectif final/ prédominent sur les lexèmes et les grammèmes verbaux liés respectivement. En ce qui concerne les traits temporels, le présent est le temps verbal qui prévaut sur le passé composé et l’imparfait. Comme nous l’avons signalé plus haut, deux emplois du présent se présentent dans le texte: le premier qu’on pourrait appeler «actuel» et le deuxième qui est appelé «narratif». Après vérification des graphes, le trait /perfectif/ des lexèmes est plus présent dans le présent «narratif» que dans le présent «actuel». Cette observation nous conduit à nous demander si étant donné que «le présent n’a pas de sème aspectuel propre», le trait /perfectif/ existant dans les lexèmes des procès où l’on raconte des faits, commande la narrativité qui normalement est assurée par le passé simple dans les textes littéraires.

De nombreux auteurs⁷⁰² relient à la notion de perfectivité des grammèmes verbaux liés les valeurs d’opposition suivante : le trait [+/- succession] et le trait [+/- dynamique]. Le premier trait est, selon Jean-Paul Confais, inhérent au passé simple (PS) contrairement au PC dont «le caractère **statique** n’induit ni succession ni «liaison» : même lorsque des adverbes narratifs contribuent à créer une cohésion entre les phrases

⁷⁰² Jean-Paul Confais fait une présentation sur le sujet. *Op.cit* : 213-216.

au PC... »⁷⁰³. Pour l'auteur, « statique » signifie l'incapacité à produire une chaîne narrative ». La série de PC (7 occurrences en tout) de l'article d'opinion n'exprime pas en effet une succession mais un « état-résultat »⁷⁰⁴. On peut donc se demander si la succession existante dans le texte est assurée plutôt par le trait /perfectif/ des verbes conjugués au présent « narratif ».

Par ailleurs, on constate que le trait /+succession/ du PS présent dans notre texte n'est pas pertinent car il n'apparaît qu'une seule fois et surtout celui-ci est placé dans l'avant dernière période. Cette apparition pourrait obéir à un effet de genre. La présence du PS dans ce texte-source n'a pas, selon nous, pour fonction de produire une chaîne narrative mais de contribuer à l'argumentation en différenciant nettement les intervalles temporels : « on vit jadis » / « on entend aujourd'hui ». En outre, l'utilisation du passé simple pourrait obéir, aux yeux de Daniel Lebaud⁷⁰⁵, à un effet stylistique qui proviendrait de la sonorité rythmique : « *jadis/aujourd'hui* ».

5.1.2.3. La construction des acteurs, leurs rôles et leurs fonctions.

Dans ce qui suit, nous présentons les acteurs et leurs rôles⁷⁰⁶ qui participent à l'article d'opinion. Ceci nous permettra de décrire la dialogique du texte.

⁷⁰³ J.- P. Confais, *op.cit* : 214.

⁷⁰⁴ Terme cité par Jean-Paul Confais. Pour cet auteur, « l'état-résultat suppose qu'un procès ait eu lieu, et le contexte peut contenir des indications temporelles qui situent le moment où est intervenu le passage à l'état [...]. En soi cependant, le PC ne situe pas un procès dans le temps, mais un *état-résultat* par rapport à un temps exprimé par le PRÉS, lequel n'est pas nécessairement le « présent » restreint de *t0*. » *Ibid* : 209.

⁷⁰⁵ Communication de notre directeur lors d'un entretien de travail. « Jadis » étant une forme archaïque ou stéréotypée induit, à ses yeux, une rupture entre le repère temporel T° (présent de l'énonciation) et le moment de l'événement.

⁷⁰⁶ François Rastier définit un acteur « comme une classe d'actants : il est constitué par totalisation d'actants anaphoriques des périodes [...]. Dans la période, les actants peuvent être nommés ou recevoir diverses descriptions. Chaque dénomination ou description lexicalise un ou plusieurs sèmes de l'acteur ». Les rôles sont pour l'auteur « des cas sémantiques associés aux actants qu'il subsume. » F. Rastier *et al.* 1994 : 178-179.

Voici la liste d'acteurs et de leurs rôles du texte source :

ACTEURS	RÔLES
1. 'crises sanitaires'	P2 (ERG) P6 (LOC N) P9 (ERG) P13 (ERG) 'crises 'dans l'affaire 'le virus 'les crises sanitaires' de la vache H5N1' sanitaires' 'vache folle' folle'
2. 'mesures'	P1 (ACC) P3 (ACC) P4 (INS) P5 (ACC) P6 (ACC) / (ERG) 'principe de 'principe' 'par cette 'cette 'principe 'mesures' précaution' 'décision mesure' décision' de 'elles' politique' 'précaution' 'mesures'
3. 'responsables politiques'	P4 (ERG) P6 (ERG) / (ACC) P7(ERG)/(ACC) P14 (ERG)/ACC 'La France' 'le gouver- 'respon- 'le gouver- 'Jean (coréférent) nement' sables nement' Glavany' 'responsables politi- ques' 'Dominique 'Jacques Bussereau' Chirac'
4. 'experts de l'Afssa'	P5 (ERG) P6(ACC)/(ERG) 'experts 'experts 'ils de l' Afssa' de (anaphore) l'Afssa' 'experts' 'L'Afssa'
5. 'responsables de l'EFSA'	P8 (ERG) P9 (ERG) P10 (ERG) 'les responsables 'ces mêmes 'les responsables de l'EFSA' responsables' de l'EFSA'
6. 'le porte parole de Markos Kyprianou'	P11 (ERG) 'le porte parole de Markos Kyprianou' 'nous' 'nous'
7. 'aliments'	P6 (ACC) P10 (ACC) P11 (ACC) P14 (ACC) P15 (ACC) 'abats de 'œufs 'œufs crus 'côte de 'aliments' bovin' crus' ou cuits' bœuf' ' viandes (LOC E) (LOC E) de 'dans les 'dans les volaille' produits de viandes des volaille' volailles' (ERG) 'la viande de volaille et les œufs'
8. 'Consommateurs Européens'	P10 (ACC)/ (ERG) P12 (ACC) P15 (ERG) 'les consommateurs 'les consommateurs' 'les membres des européens' sociétés industrielles' (anaphorique)
9. 'on'	P6 (ERG) P7 (ERG) P10 (ERG) P14 (ERG) 'on a vu' 'on voit' 'on imagine' 'on vit' / 'on entend'

Comme nous le montre le schéma ci-dessus, l'article d'opinion comporte neuf acteurs et six rôles différents. Plusieurs acteurs sont susceptibles d'assumer plusieurs rôles ou autrement dit des sèmes afférents. Nous présentons l'ensemble de rôles de chaque acteur comme suit :

- L'acteur 'crises sanitaires' dispose de deux rôles : ergatif (ERG) et locatif notionnel (LOC N) ;
- L'acteur 'mesures' en dispose trois : accusatif (ACC), instrumental (INT) et ergatif (ERG) ;
- L'acteur 'responsables politiques' détient deux rôles : (ERG) et (ACC) ;
- L'acteur 'experts de l'Afssa' en assume deux : (ERG) et (ACC) ;
- Les acteurs 'responsables de l'EFSA', 'le porte parole de M. Kyprianou' et 'on' ne disposent que d'un seul rôle : (ERG) ;
- L'acteur 'aliments' en a trois : (ACC), (ERG) et locatif spatial (LOC E).
- Et l'acteur 'consommateurs européens' assume deux rôles : (ACC) et (ERG).

Voyons, grâce au schéma ci-dessous, comment sont reliés ces rôles et ces acteurs avec les classes des contenus (thématique).

RÔLES	ACTEURS	ISOTOPIES MESOGENERIQUES
ERG	‘crises sanitaires’ ‘mesures’ ‘responsables politiques’ ‘experts de l’ Afssa’ ‘responsables de l’ EFSA’ ‘le porte parole de M. Kyprianou’ ‘aliments’ ‘consommateurs européens’ ‘on’	//santé publique// A //santé publique// A //politique// C //politique// C //santé publique// A //alimentation// B //science// E //alimentation// B //santé publique// A //alimentation// B //alimentation // B //santé publique//A //alimentation//B //politique// C
ACC	‘mesures’ ‘responsables politiques’ ‘experts de l’ Afssa’ ‘aliments’ ‘consommateurs européens’	//santé publique// A //politique// C //politique// C //santé publique// A //alimentation// B //science// E //alimentation// B //alimentation// B
LOC N	‘crises sanitaires’	//santé publique// A
LOC E	‘aliments’	//alimentation// B
INS	‘mesures’	//santé publique// A //politique// C

Deux des ces cinq rôles sont associés à plusieurs acteurs homologues sur les quatre isotopies mésogénériques du texte. Le premier rôle l’ergatif (ERG) est associé à tous les acteurs sur les trois isotopies du texte correspondant aux classes A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique// et E //science//. Remarquons que plusieurs de ces acteurs partagent le même rôle et se situent dans la même isotopie. Ainsi, ‘crises sanitaires’, ‘mesures’ et ‘le porte parole de M. Kyprianou’ assument le même rôle (ERG) et se trouvent dans la classe A //santé publique//. Pour leur part, les acteurs ‘experts de l’ Afssa’, ‘responsables de l’ EFSA’, ‘aliments’ et ‘consommateurs européens’ assument aussi ce même rôle et se trouvent dans la classe B //alimentation//. Mais remarquons aussi qu’un même acteur se trouve dans des classes différentes : ‘mesures’ est présent dans les classes A et C ; l’acteur ‘experts de l’ Afssa’ se trouve dans les classes A, B et E et l’acteur ‘on’ se trouve dans trois classes de contenus : A, B et C.

Le deuxième rôle qui est associé à plusieurs acteurs est l’accusatif (ACC). Ainsi, ‘mesures’, ‘le porte parole de Markos Kyprianou’, ‘aliments’, ‘consommateurs

européens’, ‘experts de l’Afssa’ et ‘responsables politiques’ ont le même rôle (ACC) sur les quatre isotopies plus haut mentionnées.

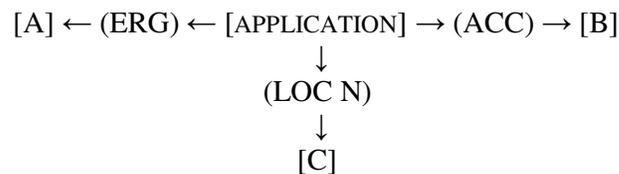
Les fonctions

Après avoir présenté les acteurs et leurs rôles, regardons les fonctions⁷⁰⁷ au niveau macrosémantique. Nous en avons relevé quatre dans les deux intervalles temporels (temps représenté) du texte.

Premier intervalle (‘Aujourd’hui’/‘ces derniers jours’/‘cinq ans plus tard’/mercredi 26 octobre’)

Dans ce premier intervalle, nous avons décelé trois fonctions :

Dans la première fonction que nous appelons « APPLICATION » participent trois acteurs, à savoir l’acteur [A] ‘responsables politiques’, l’acteur [B] ‘mesures’ et l’acteur [C] ‘crises sanitaires’. Nous la représentons dans le graphe macrosémantique suivant :

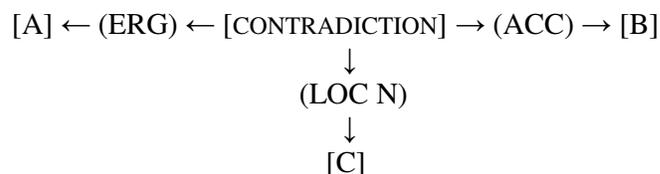


La deuxième fonction que nous appelons « CONTRADICTION » implique différents acteurs. Nous avons décelé deux variables.

La première variable se compose des trois acteurs suivants : [A] ‘responsables politiques’, [B] ‘experts de l’Afssa’ et [C] ‘crises sanitaires’.

La deuxième variable, qui apparaît dans ce premier intervalle, comporte les acteurs suivants: [A] ‘responsables de l’EFSA’ et [B] ‘le porte parole de Markos Kyprianou’ et [C] ‘crises sanitaires’.

La voici représentée :



⁷⁰⁷ « Les *fonctions* sont des interactions typiques entre acteurs : ce sont des classes de processus ». F. Rastier *et al.* 1994 : 179.

Dans la troisième fonction que nous appelons « MEFIANCE » interviennent deux acteurs : [A] ‘consommateurs européens’ et [B] ‘responsables politiques’.

Nous la représentons comme suit :

$$[A] \leftarrow (\text{ERG}) \leftarrow [\text{MEFIANCE}] \rightarrow (\text{ACC}) \rightarrow [B]$$

Deuxième intervalle (‘il y a quelques années’/ ‘février 2001’).

Dans cet intervalle apparaît la même fonction de « CONTRADICTION » avec les acteurs de la première variable plus haut mentionnée, à savoir, ‘responsables politiques’, ‘experts de l’Afssa’ et ‘crises sanitaires’.

Il existe cependant une différence au niveau de l’intervalle. Celle-ci se trouve dans l’acteur [C] ‘crises sanitaires’. Les actants ‘grippe aviaire’ et ‘vache folle’ qui le constituent n’appartiennent pas au même intervalle. L’actant ‘grippe aviaire’ fait partie du premier et l’actant ‘vache folle’ du deuxième intervalle.

5.1.3. Analyse dialogique

Si dans notre analyse précédent, nous avons abordé la temporalité de notre texte à travers des intervalles et l’aspectualisation, dans cette composante textuelle nous allons rendre compte de la modalisation des unités sémantiques, plus précisément des modalités onto-véridictives.

Pour ce faire il est nécessaire de nous situer par rapport aux concepts de cette composante. Dans son ouvrage *Sens et textualité*, François Rastier souligne que « toute modalité est relative à un *univers* (ensemble autonome de graphes sémantiques) et à un *monde* (ensemble des graphes modalisés de même au sein d’un univers) [...] tout univers et tout monde sont relatifs à au moins un acteur. En d’autres termes, toute modalité est relative à un site et à un repère : ainsi, le vrai, et possible, le connu, ne sont définissables que *dans* un univers (U) et pour un *acteur* (A) »⁷⁰⁸. Pour conceptualiser ses propositions théoriques sur la dialogique, l’auteur s’inspire des travaux de Robert Martin sans pour autant adhérer totalement aux idées de ce dernier. Il s’écarte, il le précise lui-même, sur deux aspects. Le premier concerne la façon de concevoir la notion

⁷⁰⁸ F. Rastier, 1989 : 82. En italiques par l’auteur.

d'univers. Alors que R. Martin définit l'univers comme « *l'ensemble indéfini des propositions que le locuteur, au moment où il s'exprime, tient pour vraies ou veut accréditer comme telles* », F. Rastier ne rattache pas « les univers à des locuteurs réels, mais seulement à des acteurs de l'énoncé ou de l'énonciation représentée »⁷⁰⁹. Le deuxième aspect dans lequel il diverge a trait à la vision « strictement vériconditionnelle » dans les propositions théoriques de R. Martin : « on appellera univers de croyance d'un locuteur donné l'application, au moment de la parole, de l'ensemble des propositions décidables dans l'ensemble des valeurs de vérité »⁷¹⁰.

Retenons donc cette définition d'*univers* : « l'ensemble des propositions énoncées dans un texte par un acteur qui émet des signes, linguistiques ou non, constitue l'univers de cet acteur, quelles que soient la valeur de vérité de ces propositions et la nature de leurs arguments »⁷¹¹. Cette notion d'univers est pour F. Rastier inséparable de la notion de *mondes* : « types de classes de graphes ». Pour lui chaque univers peut-être divisé en trois mondes : le monde *factuel*, le monde *contrefactuel* et le monde du *possible*. Le premier est « composé des graphes comportant la modalité assertorique », le deuxième comprend « des graphes comportant les modalités de l'impossible ou de l'irréel » et le dernier est composé de graphes qui ont la « modalité correspondante »⁷¹².

⁷⁰⁹ *Ibid* : 83.

⁷¹⁰ *Ibid*.

⁷¹¹ *Ibid* : 161.

⁷¹² *Ibid* : 84. Robert Martin, pour sa part, définit ainsi le monde contrefactuel : « un monde contrefactuel est un monde possible qui comporte en lui au moins une proposition contradictoire avec ce qui est. » (1992 : 126).

5.1.3.1. Les univers et les mondes

Dans ce texte coexistent cinq univers :

- (i) *L'univers de référence*⁷¹³ assumé par l'acteur 'on', présent dans tous les graphes. Il comprend trois mondes : le monde factuel (1-34, 37- 43, 45-50) ; le monde du possible (35, 36,) et le monde contrefactuel (période 12).
- (ii) *L'univers des experts de l'Afssa* qui ne comprend qu'un monde, le monde de ce qui est (factuel) : 9-17, 21.
- (iii) *L'univers des responsables politiques* qui comporte deux mondes : le monde factuel (19, 20, 23, 24, 26) et le monde du possible (période 6).
- (iv) *L'univers des responsables de l'EFSA* qui comporte également deux mondes : le monde factuel (27-30, 32-34) et le monde du possible (31, 35, 36).
- (v) *L'univers du porte parole de Markos Kyprianou*. Dans ce dernier univers il n'y a qu'un monde, le monde factuel (40-43).

5.1.3.2. Les acteurs, les univers et les mondes

Dans le schéma ci-dessous nous montrons le rapport qu'entretiennent les acteurs avec les univers, les mondes et les intervalles temporels dans lesquels ils se situent.

⁷¹³ « Les unités considérées comme vraies dans tous les mondes factuels des univers associés aux acteurs constituent ce qu'on peut appeler l'*univers de référence*. Il est associé, par défaut, à l'énonciateur représenté (ex. le narrateur d'un récit). » F. Rastier *et al.*, 1994 : 181.

« C'est relativement à l'univers de référence que le lecteur peut attribuer en dernière analyse une valeur de vérité aux propositions de tous les autres univers. » F. Rastier, 1989 : 85.

ACTEURS	UNIVERS	MONDE	IT ⁷¹⁴
1. 'crises sanitaires'	- Univers de référence - Univers des responsables politiques - Univers des responsables de l'EFSA - Univers du porte parole de Markos Kyprianou	Monde factuel	IT1, IT2
2. 'mesures'	- Univers de référence - Univers des experts de l' Afssa - Univers des responsables de l'EFSA - Univers des responsables Politiques	Factuel Monde du Possible	IT1, IT2
3. 'responsables politiques'	- Univers de référence - Univers de responsables Politiques	Factuel Contrefactuel	IT1, IT2
4. 'experts de l' Afssa'	- Univers de référence - Univers des responsables politiques - Univers des experts de l' Afssa	Factuel	IT1, IT2
5. 'responsables de l'EFSA'	- Univers de référence - Univers des responsables de l'EFSA	Factuel Monde du Possible	IT1
6. 'le porte parole de Markos Kyprianou'	- Univers de référence - Univers du porte parole de Markos Kyprianou	Factuel	IT1
7. 'aliments'	- Univers de référence - Univers des responsables politiques - Univers des responsables de l'EFSA - Univers du porte parole de Markos Kyprianou	Factuel Monde du Possible	IT1, IT2
8. 'consommateurs européens'	- Univers de référence - Univers des responsables de l' EFSA	Factuel Monde du Possible	IT1
9. 'on'	- Univers de référence	Factuel	IT1, IT2

⁷¹⁴ IT veut dire : « intervalle temporel ». Comme nous l'avons explicité dans l'analyse dialectique, ce texte comprend deux intervalles temporels. Dans ce schéma IT1 fait référence au premier intervalle délimité par : 'aujourd'hui'/'ces derniers jours'. IT2 se rapporte au deuxième intervalle marqué par : 'il y a quelques années' / 'en février 2001'.

Comme nous pouvons le voir, un même acteur est situé dans plusieurs univers. En revanche, tous les acteurs ne comportent pas d'univers propre, ceux qui en sont dépourvus se trouvent dans les univers des autres acteurs. Dans ce texte, c'est le cas des acteurs 'crises sanitaires', 'mesures', 'aliments' et 'consommateurs européens' qui se trouvent répartis dans les cinq univers existants. Enfin, plusieurs acteurs sont associés à des univers identiques : c'est le cas, par exemple, des acteurs 'crises sanitaires', 'mesures', 'aliments' et 'experts de l'Afssa' qui sont présents dans l'univers des responsables politiques.

En ce qui concerne les relations entre univers, nous avons remarqué qu'un univers peut être inclus dans un autre. Ainsi, le phénomène le plus courant est l'inclusion de l'univers des acteurs ('responsables politiques', 'experts de l'Afssa', 'responsables de l'EFSA', 'le porte parole de Markos Kyprianou') dans l'univers de référence assumé par l'acteur 'on'.

Du point de vue de la structure dialogique du texte, il existe une relation d'opposition entre les univers des quatre acteurs ('experts de l'Afssa', 'responsables politiques', responsables de l'EFSA, 'le porte parole de Markos Kyprianou') dans deux intervalles de temps. Cette opposition a lieu dans le monde factuel de ces quatre univers. L'opposition en question a comme point de départ l'unité sémantique ou proposition : « l'application du principe de précaution est une mesure nécessaire face aux crises sanitaires ». Nous l'avons reformulée pour pouvoir expliciter les modalités du vrai et du faux dans le tableau suivant :

UNIVERS	MODALITE	IT	GRAPHE
Univers des experts de l'Afssa	faux	IT1	9, 10, 13-17
Univers des responsables Politiques	vrai	IT1	6-8, 11,12
Univers des experts de l'Afssa	vrai	IT2	21, 22
Univers des responsables politiques	faux	IT2	19, 20, 23, 24
Univers des responsables de l'EFSA	vrai	IT1	27-36
Univers du porte parole de Markos Kyprianou	faux	IT1	40-43
Univers de référence	faux	IT1	1, 38

Ce tableau montre qu'il n'y a pas de concordance entre les univers : la structure dialogique du texte est donc contradictoire. Nous trouvons une trace de contradiction également dans le monde contrefactuel – le seul d'ailleurs - de l'univers de référence. Dans celui-ci se retrouvent les conflits de croyance de l'énonciateur représenté qui met en doute les actions de l'acteur 'responsables politiques' et ceci est le résultat des divergences se trouvant dans les univers plus haut mentionnés.

Pour ce qui est de la modalisation des fonctions, précisons l'incidence de la dialogique sur la dialectique événementielle. La première fonction que nous avons appelée « *application* » consiste en un échange de graphes situés dans le monde factuel des acteurs participants, à savoir 'responsables politiques' et 'mesures'.

La deuxième fonction « *contradiction* » avec ses deux variables se situe aussi dans le monde factuel. L'échange de graphes de la première variable dont les acteurs participants sont 'responsables politiques' et 'experts de l'Afssa' a lieu comme suit : graphes 11, 16, 17, 19, 20, 23, 24 pour le premier acteur et 9, 10, 13-15, 21 pour le deuxième. Quant à la deuxième variable de la fonction en question dont les acteurs concernés sont 'responsables de l'EFSA' et 'le porte parole de Markos Kyprianou', l'échange de graphes se présente comme suit : 27-33 et 40-43.

Et en ce qui concerne la dernière fonction que nous avons nommé « *méfiance* », les trois mondes de l'univers de référence sont impliqués : le monde du possible (44) et le monde factuel avec l'acteur 'consommateurs européens' (50), d'une part, et d'autre part, le monde contrefactuel (période 12) et le monde factuel (46-49) avec l'acteur 'responsables politiques'.

5.1.3.3. Rapport entre la dialogique et la dialectique.

Dans ce texte, on peut distinguer deux sortes d'énonciateurs⁷¹⁵ :

- La première sorte correspond à l'énonciateur représenté⁷¹⁶. L'acteur 'on' renvoie ici à un énonciateur représenté.

⁷¹⁵ Lorsque F. Rastier parle d'énonciateur, il ne se réfère pas à l'énonciation « réelle » définie comme production du texte.

⁷¹⁶ Par « énonciateur représenté » l'auteur entend « tout ce qui renvoie directement ou indirectement à un *ego*, et à un *hic et nunc*. ». (1989 : 88). Voici des marques de l'énonciation représentée que l'auteur

- La deuxième sorte se rapporte aux « énonciateurs délégués »⁷¹⁷ lesquels se manifestent par l'intermédiaire des citations.

Dans le texte, l'énonciateur représenté rapporte des propos de quatre acteurs qui renvoient aux énonciateurs délégués :

- a. l'acteur 'experts de l'Afssa'. Les propos de cet énonciateur délégué sont explicités par l'énonciateur représenté sous forme du discours indirect. Dans celui-ci, l'énonciateur représenté cite un mot, le met entre guillemets et en italiques pour produire un effet d'authenticité (« *négligeable* »);
- b. l'acteur 'responsables politiques'. Comme dans l'énonciateur délégué précédent, les propos de celui-ci sont rapportés dans un discours indirect : un mot est cité aussi entre guillemets et en italiques (« *irresponsable* »);
- c. l'acteur 'responsables de l'EFSA'. Ici, les propos de cet énonciateur délégué sont rapportés en discours indirect ;
- d. l'acteur 'le porte parole de Markos Kyprianou'. Les paroles de ce dernier acteur sont explicitées en discours direct.

Étant donné cette précision, nous pouvons dire que les énonciateurs de ce texte sont *intradialogiques*⁷¹⁸ du fait qu'ils sont associés à des univers explicités, en l'occurrence, l'univers de référence pour l'énonciateur représenté et les quatre univers des acteurs restants. Nous pouvons également distinguer des énonciateurs *inclusifs* et *inclus*. L'énonciateur représenté inclut les énonciateurs délégués dans l'univers de référence et les énonciations de ceux derniers sont enchâssées (en témoignent les graphes : 19-24, 29-33, 34-36, 39-43).

propose : « anaphoriques, déictique, temps, modes, aspects, évaluations inhérents au lexique, [...] » *Ibid.*

⁷¹⁷ Les énonciateurs délégués sont nombreux par exemple, selon l'auteur, dans les articles scientifiques qui les multiplient « par les biais des citations ou d'allusions, [...] » F. Rastier et al, 1994 : 181.

⁷¹⁸ « L'énonciateur et le récepteur seront dits *intra* ou *extradialogiques* selon qu'ils sont ou non associés à un univers explicité. » F. Rastier, 1989 : 92.

*L'interlocution représentée*⁷¹⁹

La seule marque d'interlocution représentée que l'on puisse déceler est le pronom personnel « on », présent cinq fois dans le texte ('on a vu', 'on voit', 'on imagine', 'on vit' et 'on entend').

Ce pronom fait référence à « nous inclusif » (je + toi), c'est-à-dire, du point de vue de l'énonciateur représenté « toi » désigne le récepteur et « moi » en l'occurrence cet énonciateur. Ce « nous inclusif » comprend, en outre, l'ensemble de la population française.

L'interlocuteur « vous » ou récepteur explicite est ici aussi *intradialogique* car il est associé à l'univers de référence dans lequel se trouve l'énonciateur représenté et étant donné qu'il est unique, il est exclusif.

5.1.4. Analyse tactique

La tactique est la dernière composante sémantique dans la théorie de François Rastier. Pour l'auteur, cette composante « *rend compte de la disposition linéaire des unités sémantiques. La tactique intéresse certes le plan de l'expression et celui du contenu, considérés ensemble ou séparément* »⁷²⁰.

Dans ce qui suit nous allons tenir compte de la position des unités du signifiant car elles nous permettront de repérer des relations entre unités du signifié.

Avant de poursuivre l'analyse de cette composante, il est pertinent, nous semble-t-il de faire une précision concernant l'article d'opinion.

Nous sommes face à un texte à dominante argumentative. Dans ce texte, trois procédés discursifs⁷²¹ sont principalement mis en œuvre, à savoir, la description narrative, la citation et le questionnement. Ces procédés, comme il est propre au genre

⁷¹⁹ Comme dans l'énonciation représentée, l'auteur tient compte de l'interlocution représentée dans la relation que l'énonciateur établit avec le récepteur. Un contrat interlocutif se manifeste par exemple dans certains échanges oraux dans la formule : « *vous me suivez* ». Ainsi, pour lui, « les catégories propres à l'interlocution demeurent : les déictiques, pronominaux et anaphoriques permettent de situer au moins un foyer énonciatif et/ou un foyer interprétatif. Ils peuvent n'être ni nommés ni décrits, [...] ». Par *foyer*, il entend « le site d'origine des repérages spatiaux, temporels, modaux, évaluatifs, etc. » *Ibid.*

⁷²⁰ F. Rastier, 1989 : 95.

⁷²¹ Dans *Grammaire du sens et de l'expression*, Patrick Charaudeau souligne que les « *procédés discursifs* consistent à utiliser ponctuellement ou systématiquement certaines catégories de langue, ou les procédés d'autres *modes d'organisation du discours* pour, dans le cadre de l'argumentation, produire certains effets de persuasion. On relèvera principalement : *la définition, la comparaison, la description, la citation, l'accumulation et le questionnement.* » (1992 : 821). En italiques par l'auteur.

(article d'opinion), visent à persuader le lecteur. Le premier selon Patrick Charaudeau est un procédé « où est décrit un fait ou racontée une histoire pour renforcer une preuve [...] ce procédé a une existence propre car il peut servir à développer tout un raisonnement dit « par analogie » qui produit un *effet d'exemplification* »⁷²²; le deuxième « consiste à rapporter, le plus fidèlement possible, des propos écrits ou oraux émis par un autre locuteur que celui qui cite pour produire dans l'argumentation un *effet d'authenticité* »⁷²³ ; le dernier procédé vise notamment à poser une problématique. Dans ce dernier procédé, les questions ne demandent pas de réponse car elles sont fournies dans les arguments.

Sur le plan de l'expression ce texte est constitué de trois sections au niveau transphrastique. Ces trois sections comportent un titre et comprennent trois, cinq et sept paragraphes respectivement. Ces paragraphes équivalent à des périodes au niveau du contenu.

Si on se rapporte aux trois procédés discursifs soulignés plus haut, nous verrons que leur place dans le texte est spécifique. Ainsi, la description narrative et les citations se trouveront principalement dans les deux dernières sections du texte alors que les questionnements seront modalisés dans la première et la dernière section.

En ce qui concerne le plan du contenu, regardons comment a lieu l'interaction de cette composante avec les autres composantes.

5.1.4.1. Tactique et dialogique

L'ordre dans lequel se succèdent les univers et les mondes de ce texte est le suivant :

P 1- 4 : Univers de référence : *monde factuel et monde du possible*.

P 5 et 6 : Univers de référence - Univers des experts de l'Afssa : *monde factuel*.

P 6 et 7 : Univers de référence - Univers des responsables politiques : *monde factuel et monde du possible*.

P 8-10 : Univers de référence - Univers des responsables de l'EFSA : *monde factuel et monde du possible*.

P 11 : Univers de référence - Univers du porte parole de Markos Kyprianou : *monde factuel*

⁷²²*Ibid* : 824.

⁷²³ *Ibid*.

P 12-15 : Univers de référence : *monde du possible, monde contrefactuel et monde factuel.*

Comme nous l'avons souligné dans l'analyse dialogique, il y a inclusion des quatre univers des acteurs dans l'univers de référence qui est omniprésent. Ce texte commence et s'achève avec l'univers de référence, ce qui montre la conformité avec les normes du genre : c'est dans l'univers de référence où l'énonciateur représenté engage et clôt son argumentation.

Nous pouvons remarquer également à la fois une harmonie et une discordance dans la disposition des univers par rapport à leurs étendues dans les paragraphes qui sont symétriques au début et à la fin (1-4 et 12 -15) et asymétriques au milieu du texte.

5.1.4.2. Tactique et dialectique

Lors de l'analyse dialectique, nous avons signalé – en parlant des fonctions - la présence de deux intervalles temporels⁷²⁴ où se succèdent les événements.

Nous montrons dans le tableau ci-dessous la position des intervalles temporels et des acteurs.

PERIODE	INTERVALLE TEMPOREL	ACTEUR	GRAPHE
1	1	'crises sanitaires', 'mesures'	1
2	2	'crises sanitaires'	2
3	1	'mesures', 'aliments'	3-5
4	1	'mesures', 'responsables Politiques'	6-8
5	1	'mesures', 'experts de l'Afssa'	9-11
6	1,2	'crises sanitaires', 'on', 'mesures', 'responsables politiques', 'experts de l'Afssa', 'aliments'	1 : 12-17 22-24 2 : 18-21
7	1	'on', 'responsables politiques'	25, 26
8	1	'responsables de l'EFSA', 'crises sanitaires', 'mesures'	27,28
9	1	'crises sanitaires', 'responsables de l'EFSA'	29-33
10	1	'responsables de l'EFSA', 'aliments', 'consommateurs européens', 'on'	34-38
11	1	'le porte parole de Markos Kyprianou', 'aliments', 'crises sanitaires'	39-43
12	1	'responsables politiques', 'consommateurs européens'	44
13	1	'crises sanitaires'	46
14	1, 2	'on', 'responsables politiques', 'aliments', 'crises sanitaires'	2 : 46, 47 1 : 48, 49
15	1	'aliments', 'consommateurs européens'	50

Il est à remarquer que l'intervalle temporel qui prédomine est le premier (IT 1). La succession d'événements - servant d'exemplification pour renfoncer les arguments -

⁷²⁴ Lors de cette analyse nous avons aussi souligné la présence des plusieurs temps conjugués dans le texte mais nous avons vu que la plupart d'entre eux avaient un emploi modal et qu'ils n'exprimaient pas véritablement du temps.

est présentée dans les deux intervalles alors que le point de vue et la conclusion sont exposés dans le premier intervalle, qui se trouve d'ailleurs au début et à la fin du texte.

Il est à noter aussi la répartition des acteurs dans les intervalles temporels. Six acteurs apparaissent dans les deux intervalles temporels : 'crises sanitaires', 'on' 'mesures', 'responsables politiques', 'experts de l'Afssa' et 'aliments'. A notre sens, cela confirme l'importance des quatre isotopies mésogénériques (//santé publique//, //politique//, //science// et //alimentation//) relevées dans l'analyse thématique.

5.1.4.3. Tactique et thématique

Voici la représentation de la succession syntagmatique des contenus indexés dans les cinq classes (A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique//, D //économie// et E //science//) que nous avons relevées lors de notre analyse thématique :

P1 : AACCE
P2 : AAABE
P3 : AABBBBCC
P4 : AAAAB
P5 : ABCE
P6 : AAABBBBBBBCCCCCCCCCDE
P7 : CE
P8 : AAB
P9 : AAAABE
P10 : AABBBBBBBBDDDDDD
P11 : AAAABBBDD
P12 : BC
P13 : AB
P14 : AABBBCCCCC
P15 : BCD

Cette représentation nous permet de montrer la disposition de contenus dans les périodes. Ce texte comporte dix suites rythmiques :

- La suite AB est la plus réitérée. Elle se trouve dans trois périodes : la quatrième, la huitième et la treizième. Cette suite montre l'importance donnée à ce qui intéresse le plus les citoyens ('santé publique' et 'alimentation').

- Trois sont les suites rythmiques qui apparaissent deux fois : ABC, ABD et ABE : la première suite se trouve dans la troisième et la quatorzième période ; la deuxième se situe dans la dixième et la onzième période et la dernière suite se situe dans la deuxième et la neuvième période.
- Et les suites rythmiques qui n'apparaissent qu'une fois sont les suivantes : ACE, ABCE, ABCDE, CE, BC et BCD. Chacune apparaît dans la première, la cinquième, la sixième, la septième, la neuvième et la quinzième période. Il est à noter que dans ces suites, à part la première et la dernière, se positionnant au milieu du texte, se trouvent les points forts de l'argumentation.

Dans la partie qui suit, le lecteur trouvera en premier le texte-source et sa première réécriture. L'analyse de celle-ci vient toute de suite après.

Grippe aviaire et précaution politique, par Jean-Yves Nau

LE MONDE | 29.10.05 | 14h01 • Mis à jour le 29.10.05 | 14h01

Jusqu'où conduira l'application du principe de précaution dans le champ du sanitaire ? Les derniers développements de l'affaire de la grippe aviaire fournissent des éléments de réponse particulièrement éclairants. L'emballement sécuritaire sans précédent auquel on assiste aujourd'hui trouve pour partie son origine dans la désorganisation qui règne dans les rapports entre l'évaluation scientifique du risque et la gestion politique de ce dernier.

Alors que les récentes crises sanitaires touchant le secteur alimentaire au premier rang celle de la vache folle avaient permis de construire, puis de théoriser, cette articulation entre le savoir et le pouvoir, la prise de conscience de l'existence d'un risque de pandémie de grippe hautement meurtrière a curieusement totalement bouleversé les équilibres qui avaient été trouvés.

Deux exemples viennent, ces derniers jours, témoigner des impasses auxquelles peut mener l'application d'un principe à la fois mal conceptualisé et inscrit dans la Constitution. Le premier exemple concerne la décision de confiner, en France, les élevages d'oiseaux domestiques. Le second est la mise en garde, lancée par l'Union européenne, à l'encontre de la consommation d'œufs crus et de viandes de volaille qui auraient été insuffisamment cuites. Car aucun véritable fondement rationnel ne permet, dans ces deux cas, de justifier la décision politique.

INCOHÉRENCE

Comme l'Allemagne, l'Autriche et les Pays-Bas, la France a ainsi décidé que dans vingt-six départements tout devait être mis en oeuvre pour que les oiseaux d'élevage et de compagnie ne puissent plus être en contact, direct ou indirect, avec des oiseaux sauvages et migrateurs. Il s'agit, par cette mesure, de réduire le risque de contamination des élevages d'oiseaux domestiques par des oiseaux migrateurs venus de l'est du continent européen et qui seraient des porteurs sains du virus H5N1.

Or cette décision a été prise alors même que les experts de l'Agence française de sécurité sanitaire des aliments (Afssa), saisis du dossier par le gouvernement, venaient de conclure que ce risque était "négligeable" en France.

Brutalement désavoués par le gouvernement, les experts comprennent mal cette incohérence. Ils s'interrogent sur les raisons qui conduisent les responsables politiques, invoquant le principe de précaution, à prendre des mesures que ne justifie pas une analyse rationnelle de la situation. Il y a quelques années, on a vu, dans l'affaire de la vache folle, des responsables politiques s'opposer à des mesures interdisant la consommation ou l'utilisation d'abats de bovin préconisées par les experts au motif qu'elles pourraient mettre à mal des filières industrielles. En février 2001, après un avis de l'Afssa recommandant d'allonger la liste des organes ovins et caprins interdits à la consommation, Jacques Chirac devait qualifier cette agence d'"irresponsable" et dénoncer à cette occasion le principe de précaution.

Cinq ans plus tard, on voit le gouvernement choisir d'aller plus loin que les recommandations des scientifiques, sans se soucier des impacts sur les filières concernées.

Texte 1

Cet article du Monde met en cause deux décisions prises suite aux développements de l'affaire de la grippe aviaire.

La première vise au confinement des volailles dans plusieurs pays d'Europe pour éviter une potentielle contamination des élevages d'oiseaux domestiques par le virus H5 N1 porté des oiseaux migrateurs venus de l'Est. Or, cette décision a été jugée « négligeable » en France par les organismes chargés d'en tester sa validité.

Le paradoxe réside dans un contraste avec la crise de la vache folle : en 2001, des politiques se sont opposés aux restrictions imposées quant à l'utilisation de certains morceaux de viandes bovines par intérêt économique, alors qu'aujourd'hui, le gouvernement décide d'aller plus loin que les simples recommandations scientifiques, adoptant l'attitude contraire.

L'autre point est plus une recommandation, préconisant de ne pas consommer d'œufs crus ou de volailles qui ne seraient pas assez cuites, bien qu'aucune étude ne montre une possible contamination par voie digestive.

Démentir cette précaution suffit-elle à faire que la population soit moins réticente à en consommer ? C'est à voir avec la baisse de crédit des politiques dans l'opinion publique.

La peur d'une pandémie semble dominer et la peur a souvent un grand rôle dans l'attitude des masses à boycotter la chose qu'elle croit connaître, jusqu'à ce qu'elle leur prouve ses limites, ne leur laissant plus que le boycott comme seule défense.

Le second exemple est plus significatif encore. Mercredi 26 octobre, les responsables de la jeune Autorité européenne de sécurité alimentaire (EFSA) ont, toujours sur le thème de la prévention de l'émergence d'une pandémie grippale, suscité un vif mécontentement auprès de la Commission européenne en publiant une série de recommandations étonnantes.

FLÉCHISSEMENT DES VENTES

Tout en reconnaissant qu'aucun élément scientifique ne permet aujourd'hui de démontrer que le virus H5N1 peut contaminer l'organisme humain par voie digestive, ces mêmes responsables expliquent qu'aucun élément scientifique ne permet d'exclure cette hypothèse. Un raisonnement imparable, mais qui se situe aux antipodes de la démarche de l'expertise et qui autorise toutes les conclusions.

Les responsables de l'EFSA en tirent la conséquence que les consommateurs européens devraient dorénavant s'abstenir de consommer des œufs crus et s'attacher à cuire durablement les viandes de volaille. On imagine la réaction des producteurs au moment même où tous les indicateurs montrent un notable fléchissement des ventes de viandes de volaille en différents points de l'Union.

"En termes de grippe aviaire, nous ne considérons pas qu'il y a un risque lié à la consommation d'œufs crus ou cuits , a aussitôt affirmé le porte-parole de Markos Kyprianou, commissaire européen à la santé. Le virus de la grippe aviaire n'est pas présent dans les produits commerciaux de volaille dans l'Union européenne, et nous considérons que la viande de volaille et les œufs, surtout quand ils sont bien cuits, ne posent aucun problème de santé humaine."

Cette déclaration sera-t-elle de nature à rassurer des consommateurs ? Plus généralement, comment imaginer que les responsables politiques puissent communiquer de manière raisonnable et crédible dès lors que leurs décisions ne sont pas calquées sur une véritable expertise de qualité à la fois fiable et indépendante ?

Les dernières grandes crises sanitaires d'ordre alimentaire ont démontré qu'arrive toujours un moment à partir duquel les argumentaires les plus rationnels ne deviennent plus audibles.

On vit jadis Jean Glavany, alors ministre de l'agriculture confronté à la crise de la vache folle, déguster en souriant une côte de bœuf devant les caméras de télévision. On entend aujourd'hui l'actuel ministre Dominique Bussereau déclarer sa confiance dans les viandes des volailles tricolores.

Mais rien n'y fait. C'est sans doute que le discrédit des politiques s'ajoute, ici, aux vieux spectres de l'empoisonnement collectif et de la contamination mortelle dans des sociétés industrielles dont les membres ne connaissent plus l'origine réelle de la plupart de leurs aliments.

5.2. Analyse du premier texte-but en français⁷²⁵

5.2.1. Analyse thématique

Dans l'analyse thématique de ce premier texte-but, nous allons suivre la méthodologie adoptée dans le texte-source (l'article journalistique d'opinion), méthodologie qui dépend naturellement des objectifs poursuivis. Nous souhaitons ici mettre en évidence les isotopies mésogénériques et spécifiques et établir une analyse comparative avec le texte-source.

5.2.1.1. Les isotopies mésogénériques

Ce texte articule six domaines sémantiques. Voici la liste des sémies qui y sont indexées :

Domaines	A //santé publique//	B //alimentation//	C //politique//	D //économie//	E //science//	F //journalisme//
P1	'grippe aviaire'		'décisions'			'cet article' 'du Monde' 'met en cause'
P2	'confinement' 'contamination' 'virus H5 N1'	'volailles' 'élevages d'oiseux domestiques'			'organismes' 'tester' 'validité'	
P3	'crise' 'vache folle'	'viandes bovines'	'politiques' 'se sont opposés' 'gouvernement' 'décide' 'adoptant'	'intérêt économique'	'recommandations' 'scientifiques'	
P4	'contamination' 'voie digestive'	'ne pas consommer' 'œufs' 'crus' 'volailles' 'cuites'				
P5		'population' 'consommer'	'précaution' 'baisse de crédit' 'politiques' 'opinion publique'			
P6	'peur' 'pandémie'			'peur' 'masses' 'boycotter' 'boycott'		

⁷²⁵ Pour les analyses restantes voir annexe 2.

Comme dans l'analyse précédente, nous avons indexé les sémies en fonction d'une plausibilité procédant du contexte. Les cinq sèmes mésogénériques sont également soit inhérents soit afférents aux sémies.

Si dans le texte précédent nous avons effectué une lecture *descriptive*, « *qui procède uniquement d'une interprétation intrinsèque* »⁷²⁶, dans ce texte but nous procédons non seulement à une lecture descriptive mais aussi à une lecture productive qui procède d'une interprétation extrinsèque.

L'interprétation intrinsèque est un parcours interprétatif qui « *met en évidence les sèmes (inhérents ou afférents) qui sont actualisés dans le texte* »⁷²⁷. Ce type d'interprétation, nous rappelle François Rastier, tient compte non seulement du système fonctionnel de la langue et de normes sociales mais aussi des conditions pragmatiques : ces trois facteurs sont primordiaux dans l'actualisation des sèmes et l'identification de leurs interprétations. L'interprétation extrinsèque, en revanche, « *met en évidence des contenus qui ne sont pas actualisés dans le texte interprété. En règle générale, l'interprétation extrinsèque présuppose l'interprétation intrinsèque* »⁷²⁸.

Ces deux types d'interprétation comportent des opérations propres. Etant donné que notre intention est de montrer quelles sont les sémies du texte-source (article d'opinion) qui sont conservées, transformées, ou supprimées dans le texte-but (résumé scolaire), nous ne mentionnerons que les opérations concernées dans notre corpus.

Pour ce qui est de ce premier texte-but, voici les opérations propres aux deux types d'interprétation :

La conservation : le « *sémème-but est identique au sémème-source* »⁷²⁹. Dans ce texte-but, les sémies du texte-source qui sont conservées dans la classe A sont : 'grippe aviaire', 'virus H5H1', 'contamination', 'vache folle', 'voie digestive' et 'crise' ; celles de la classe B sont : 'œufs', 'crus', 'cuites' et 'consommer' ; et celles de la classe C : 'décisions', 'politiques' et 'gouvernement'.

⁷²⁶ F. Rastier, 1996c : 231.

⁷²⁷ *Ibid* : 221.

⁷²⁸ *Ibid*.

⁷²⁹ *Ibid*.

La condensation : « plusieurs sémèmes-source sont réécrits par un seul sémème-but »⁷³⁰. Cette opération se manifeste dans la classe A avec la sémie ‘pandémie grippale’ qui est condensée dans la sémie ‘pandémie’ ; dans la classe B, avec la sémie ‘viandes de volaille’ condensée dans la sémie ‘volailles’ et dans la classe C avec la sémie ‘principe de précaution’ condensée dans la sémie ‘précaution’.

La déletion : « un sémème du texte-source n’est pas transformé dans le texte-but »⁷³¹. Nombreuses sont les sémies du texte-source qui ne sont pas transformées et par conséquent ne sont pas conservées non plus dans ce texte. Dans la classe A, se trouvent : ‘sanitaire’, ‘mise en garde’, ‘organisme humain’, ‘s’abstenir de’, ‘s’attacher à’, ‘Markos Kiprianou’, ‘commissaire européen de la santé’. Les sémies qui ont subi une déletion dans la classe B sont : ‘secteur alimentaire’, ‘organes ovins’, ‘caprins’, ‘EFSA’, ‘produits’, ‘déguster’, et ‘côte de bœuf’. Celles de la classe C sont : ‘gestion’, ‘responsables’, ‘qualifier’, ‘dénoncer’, ‘communiquer’, ‘déclarer’ et ‘discrédit’. Pour ce qui est des sémies de la classe D du texte-source, toutes ont été délaissées dans ce texte-but. Et les sémies de la classe E du texte-source sont : ‘théoriser’ et ‘élément scientifique’.

La transposition : « le sémème-but contient au moins un sème commun avec le sémème-source, et au moins un sème que celui-ci ne possède pas »⁷³². Cette opération a lieu dans quatre classes. Dans la classe A : ‘confiner’ devient ‘confinement’. Dans la classe B : ‘abats de bovin’ devient ‘viandes bovines’, ‘consommateur’ devient ‘population’, ‘consommateurs’ devient ‘masses’. Dans la classe C : ‘prévention’ devient ‘précaution’ et dans la classe E : ‘experts de l’Afssa’ devient ‘organismes chargés d’en tester sa validité’.

L’insertion : « un sémème du texte-but ne transforme aucun sémème du texte-source »⁷³³. Cette opération est effectuée dans quatre classes de contenus : C, D et F. Dans la classe C se trouvent les sémies : ‘adoptant’, ‘baisse de crédit’ et ‘opinion publique’. Et dans la classe D, trois sont les sémies concernées : ‘intérêt’, ‘économique’, ‘boycotter’. Et dans la classe F, une sémie est insérée : ‘article du Monde’.

⁷³⁰ *Ibid.*

⁷³¹ *Ibid* : 221.

⁷³² *Ibid.*

⁷³³ *Ibid.*

5.2.1.2. Les isotopies spécifiques

Les tableaux suivants montrent les récurrences des sèmes spécifiques sur lesquelles se fonde la cohésion des six domaines sémantiques abordés plus haut :

A //Santé publique//	/Santé humaine/	/Santé animal/	/mauvaise santé/	/transmissible/	/mesures/
'grippe aviaire'	(+)	+	+	+	(+)
'confinement'	(+)	(+)			(+)
'contamination'		(+)	(+)	+	(+)
'virus H5 N1'	(+)	+	+	+	(+)
'crise'	(+)	(+)	(+)		(+)
'vache folle'	(+)	+	+	+	(+)
'par voie digestive'	+			(+)	
'peur'	(+)		(+)	(+)	
'pandémie'	+	+	+	+	(+)

Remarque : les parenthèses représentent les traits afférents contextuels les traits afférents socialement normés.

Voici les données quantitatives:

La classe A compte 9 sémies ; le nombre d'occurrences de chaque sème spécifique est de : 8 (dont 6 afférences) pour /santé humaine/ ; de 7 (dont 3 afférences) pour /santé animal/ ; de 7 (dont 3 afférences) pour /mauvaise santé/ ; de 7 (dont 2 afférences) pour /transmissible/ et de 7 afférences (dont 5 socialement normées) pour /mesures/. Soit un total de 36 occurrences et une moyenne de 4 traits (sèmes) par sémie.

B //Alimentation//	/produits alimentaires/	/d'origine animal/	/à l'état Naturel/	/qui subit modification/	/consommation/
'volailles'	+	+			(+)
'élevages d'oiseaux domestiques'	+	+			
'viandes bovines'	+	+			(+)
'œufs'	+	+	(+)		(+)
'crus'	(+)	(+)	+		
'volailles'	+	+		(+)	(+)
'cuites'	(+)	(+)		+	
'population'	(+)				(+)
'consommer'	(+)				+

La classe B compte 9 sémies. Le nombre d'occurrences de chaque sème est le suivant : 9 (dont 4 afférences contextuelles) pour le trait /produits alimentaires/ ; 7 (dont 2 afférences) pour le trait /d'origine animal/ ; 2 (dont 1 afférence) pour le trait /à l'état naturel/ ; 2 (dont 1 afférence) pour le trait /qui subit modification/ et 6 (dont 5 afférences) pour le trait /consommation/. Soit, pour l'ensemble du faisceau un poids de 26 et une densité moyenne de 3 traits par sémie.

C //Politique//	/responsables politiques/	/mesures /	/évaluation négative/
'décisions'	(+)	+	
'politiques'	+		(+)
'se sont opposés'	(+)		+
'gouvernement'	+	(+)	(+)
'décide'	(+)	(+)	(+)
'adoptant'	(+)	(+)	(+)
'précaution'	(+)	+	
'baisse de crédit'	(+)		+
'opinion publique'	(+)		

La classe C compte 9 sémies. Le nombre d'occurrences pour chaque trait est de : 9 (dont 7 afférences) pour /responsables politiques/ ; 5 (dont 3 afférences) pour /mesures/ et de 6 (dont 4 afférences) pour /évaluation négative/. Soit un poids de 20 pour l'ensemble du faisceau et une densité moyenne de 2.

D // Economie//	/cupidité/	/refus collectif d'acheter/	/évaluation négative/
'intérêt économique'	+		+
'peur'		(+)	
'masses'		(+)	(+)
'boycotter'		+	

La classe D comporte quatre sémies. Le nombre d'occurrences par trait a lieu comme suit : 1 pour le sème /cupidité/ ; 3 (dont 2 afférences) pour /refus collectif d'acheter/ et 2 (dont 1 afférence) pour /évaluation négative/. Soit un poids de 6 pour l'ensemble du faisceau et une densité moyenne de 2.

E // Science //	/rigueur/	/spécialistes/	/évaluation positive/
'organismes'	(+)	(+)	(+)
'tester'	+	+	+
'validité'	(+)	(+)	+
'recommandations'	(+)	(+)	(+)
'scientifiques'	+	+	(+)

La classe E compte 5 sémies. Le nombre d'occurrences par trait a lieu comme suit : 5 (dont 3 afférences) pour le sème spécifique /rigueur/ ; 5 (dont 3 afférences) pour /spécialistes/ et 5 (dont 3 afférences également) pour /évaluation positive/. Soit un poids de 15 pour l'ensemble du faisceau et une densité moyenne de 3.

F // Journalisme//	/journal/	/critique/	/évaluation positive/
'article du Monde'	+	(+)	(+)
'met en cause'	(+)	+	(+)
'décisions'	(+)	(+)	

La classe F ne compte que trois sémies. Le nombre d'occurrences pour chaque trait est de : 3 (dont 2 afférences) pour /journal/ ; 3 (dont 2 afférences) pour /critique/ et de 2 afférences pour /évaluation positive/. Soit donc un poids de 8 pour l'ensemble du faisceau et une densité moyenne de 3.

5.2.1.3. Les interrelations entre les classes

Regardons d'abord les données qualitatives.

La récurrence de traits génériques et spécifiques des classes A, B, C et E qui contribuent à la cohésion de ce premier texte-but, établit quasiment le même type de relation que celle de son texte-source étant donné que la plupart de leurs traits spécifiques sont conservés ainsi que les faisceaux isotopiques de ces classes.

En revanche, nous avons dans ce texte-but une nouvelle classe F //journalisme//.

Voici la nouvelle relation qui s'établit dans les classes C, D, E et F:

Classes \ Catégories	Actants humains	Dispositions	Évaluation
A B C	/responsables politiques/	/mesures/	
D E F	/spécialistes/	/mesures/	/négative/ /négative/ /positive/ /positive/

L'apparition de ces nouvelles classes établit deux relations d'identité et deux de contrariété :

La classe C //politique// est en relation d'identité avec la classe D //économie// par le trait spécifique /évaluation négative/. Le même type de relation s'établit entre les classes E //science// et F //journaliste// par le trait /évaluation positive/.

Les relations de contrariété s'établissent entre les classes C et E d'une part, et D et F d'autre part, par les traits /évaluation positive/ et /évaluation négative/.

En ce qui concerne les relations des quatre premières classes, elles ne diffèrent guère du texte-source sauf dans un point qui concerne les classes A et D. Dans la première classe, le trait /bonne santé/ n'est plus présent. Par conséquent deux types de relations disparaissent l'une d'implication : si /mesures/ alors /bonne santé/ et l'autre de contrariété : /bonne santé/ et /mauvaise santé/. Pour ce qui est de la classe D, tous ses traits diffèrent de ceux du texte-source. Dans cette classe, les traits /cupidité/ et /évaluation négative/ sont liés par une relation d'implication : si /cupidité/ alors /évaluation négative/.

Dans la classe F, il s'établit un faisceau isotopique du fait que leurs traits spécifiques sont en relation d'implication : si /journal/ alors /critique/ et si /critique/ alors /évaluation positive/.

Nous pouvons donc dire que par rapport aux traits spécifiques, les six classes de contenus (A, B, C, D, E et F) de ce texte, il s'établit un faisceau d'isotopies spécifiques dont la récurrence contribue à la cohésion de ce premier texte-but.

Examinons à présent les données quantitatives :

	Poids	Densité
A	36	4
B	26	3
C	20	2
D	6	2
E	15	3
F	8	3

On obtient la relation $A > B > C > E > F > D$. Ces données nous permettent de conclure, par rapport au contenu des classes, que la santé publique l'emporte (comme dans le texte-source) sur les quatre autres classes.

Voyons maintenant ce qui en est des relations établies dans chaque classe. Les sémies indexées sur trois isotopies génériques appartiennent à des taxèmes différents. Les voici :

Dans la classe A, nous trouvons un groupe de taxèmes afférent socialement normé, celui des crises sanitaires du secteur alimentaire : 'grippe aviaire' et 'vache folle'.

Dans la classe B, comme dans le texte-source, les taxèmes sont constitués par des énumérations et par des oppositions. Le taxème des aliments : 'volailles', 'viandes bovines' 'oeufs', se trouve parmi les énumérations. Les oppositions se manifestent dans les taxèmes 'crus', 'cuits' et 'consommer' et 'ne pas consommer'.

Dans la classe C, les énumérations au sein des taxèmes prédominent aussi. Soit par exemple le taxème : 'politiques', 'gouvernement'.

5.2.2. Analyse dialectique

Dans cette analyse et les suivantes nous procédons de la même manière que pour le texte source. Dans celle-ci nous commençons aussi avec la construction de graphes thématifiés au palier mésosémantique.

5.2.2.1. Graphes thématisés au palier mésosémantique :

Graphes de la première période :

1. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(LOC N)

↓
[d]

a : ‘cet article du Monde’ (première référence au texte source) ; b : ‘met en cause’ ;

c : ‘deux décisions prises’ ; d : ‘suite aux développements de la grippe aviaire’.

Graphes de la deuxième période :

[d]

↑
(LOC E)

2. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(FIN)

↓
[3]

a : ‘la première’ (anaphore de l’une des ‘décisions’) ; b : ‘vise au’ ; c : ‘confinement des volailles’ ; d : ‘dans plusieurs pays d’Europe’ ; 3 : graphe enchâssé.

3. [∅] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(INS)

↓
[4]

b : ‘éviter’ ; c : ‘une potentielle contamination des élevages d’oiseaux domestiques’ ; 4 : graphe enchâssé.

4. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : ‘des oiseaux migrateurs venus de l’Est’ ; b : ‘porter’ (porté) ; c : ‘le virus H5N1’.

5. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(LOC)

↓
[d]

a : ‘les organismes chargés d’en tester sa validité’ ; b : ‘juger (a été jugée) « négligeable »’ ; c : ‘cette décision’ (anaphore du graphe 2) ; d : ‘en France’.

Graphes de la troisième période :

6. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [∅]

↓
(LOC N)

↓
[c]

a : 'paradoxe' ; b : 'réside' ; c : 'dans un contraste avec la crise de la vache folle'.

[d]

↑
(LOC T)

7. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(CAU)

↓
[e]

a : 'des politiques' ; b : 'se sont opposés aux' ; c : 'restrictions quant à l'utilisation de certains morceaux de viandes bovines' ; d : 'en 2001' ; CAU : causal (en termes de Pottier) e : 'par intérêt économique'.

8. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

a : 'le gouvernement' ; b : 'ignore' ; c : 'les recommandations scientifiques' – *graphie suppléé en partie par catalyse.*

9. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(LOC)

↓
[d]

a : 'le gouvernement' ; b : 'adoptant' ; c : 'l'attitude contraire' ; d : 'aujourd'hui'.

Graphes de la quatrième période :

10. [a] → (ATT) → [a']

a : 'l'autre point' (anaphore de l'une des 'décisions', dans ce cas là, la seconde) ;

a' : 'est plus qu'une recommandation'.

11. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(ATT)

↓
[c']

a : 'recommandation' ; b : 'préconisant de ne pas consommer' ; c : 'd'œufs crus ou des volailles' ; c' : 'qui ne seraient pas assez cuites'.

12. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(INS)

↓
[d]

a : 'aucune étude' ; b : 'ne montre' ; c : 'une possible contamination' ; d : 'par voie digestive'.

Graphes de la cinquième période :

[14]

↑
(FIN)

13. [∅] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(RES)

↓
[15]

b : 'démentir' ; c : 'cette précaution' ; 13 : graphe enchâssé ; 14 : graphe enchâssé.

14. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]

↓
(ATT)

↓
[c']

a : 'la population' ; b : 'consommer' ; c : 'd'œufs crus ou de volailles' ; c' : ' qui ne seraient pas assez cuites'. Dans ce dernier cas, nous avons procédé à une catalyse des contenus reprise du graphe 10.

15. [∅] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [∅]

↓
(LOC N/ E)

↓
[d]

b : 'voir' ; d : LOC N 'avec la baisse de crédit des politiques ; LOC E 'dans l'opinion publique'

Graphes de la sixième période :

16. [a] → (ATT) → [a']

a : 'la peur d'une pandémie' ; a' : 'semble prédominer'

17. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c, 18, 19]

↓
(LOC N)

↓
[d]

a : 'la peur' ; b : 'a' ; c : 'un grand rôle' ; d : 'dans l'attitude des masses'.

18. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [b]
a : ‘des masses’ ; b : ‘boycotter’ ; c : ‘la chose’.

19. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [b]
a : ‘elles’ (anaphorique de ‘masses’) ; b : ‘croient connaître’ ; c : ‘la chose’.

[d]
↑
(DAT)
↑
20. [a] ← (ERG) ← [b] → (ACC) → [c]
↓
[e]

a : ‘elle’ (anaphore de ‘la chose’) ; b : ‘prouve’ ; c : ‘ses limites’ ; d : ‘leur’ (anaphore de ‘masses’) e : ‘boycott comme seule défense’.

5.2.2.2. La relation d’ordre temporel

Les traits aspectuels

La perfectivité et l’imperfectivité des lexèmes verbaux.

Nous avons relevé le trait aspectuel *perfectif* dans les graphes suivantes : 1 : ‘met en cause’ ; 2 : ‘vise’ ; 3 : ‘éviter’ ; 9 : ‘adoptant’ ; 13 : ‘démentir’ ; 15 : ‘voir’ ; 20 : ‘prouve’.

Le trait *imperfectif* se trouve dans les graphes : 4 : ‘porter’ ; 6 : ‘réside’ ; 8 : ‘ignore’ ; 10 : ‘est’ ; 11 : ‘préconisant’ ; 12 : ‘montre’ ; 14 : ‘consommer’ ; 16 : ‘semble’ ; 17 : ‘a’ ; 18 : ‘boycotter’ ; 19 : ‘croient’.

La perfectivité des grammèmes verbaux liés :

Le trait *perfectif final* se trouve seulement dans seulement graphes : 5 : ‘a été jugée’ et 7 : ‘se sont opposés’.

Les traits temporels

Trois temps verbaux à l’indicatif - dont deux simples et un composé - sont présents dans ce texte : le présent et le conditionnel présent d’une part et le passé composé d’autre part. Le présent dont il est question dans ce texte rapporte le contenu du texte source. Dans ce sens-là, on peut l’appeler « présent de résumé ». Le

conditionnel est employé dans un sens modal et il s'agit d'un conditionnel du fait supposé (graphe 11). Les verbes conjugués au présent (9) l'emportent sur le conditionnel présent (1) et le passé composé (2).

Intervalles temporels du texte

Ce premier texte-but, comme son texte-source, comporte deux intervalles temporels. Le premier intervalle fait référence à la tranche du temps du présent ; dans cet intervalle, trois temps verbaux conjugués coexistent, à savoir le présent, le conditionnel présent et le passé composé. Le deuxième intervalle du temps représenté se rapporte au passé et plus précisément aux événements qui ont eu lieu en 2001 ; le seul temps conjugué est le passé composé.

Rapport temps-aspect

Bien que le trait aspectuel */perfectif/* des lexèmes et de grammèmes ait une présence importante (9 graphes sur les 20 graphes existants), le trait */imperfectif/*, présent dans les lexèmes, prédomine (11 sur 20). Il est à noter que le trait */imperfectif/* l'emporte aussi sur le trait */perfectif/* en ce qui concerne l'utilisation du temps verbal du présent : 3 occurrences seulement comportant le trait */perfectif/* (graphes 1, 2 et 20) contre 7 occurrences comportant le trait */imperfectif/* (graphes 6, 8, 10, 12, 16, 17 et 19).

Cette constatation par rapport à l'utilisation du présent peut-elle nous permettre d'affirmer que dans ce texte-but la narrativité disparaît du fait que la présence du trait */perfectif/* n'est pas très importante ?

Un autre élément qui peut corroborer cette absence de narrativité est la disparition des syntagmes de temps ('ces derniers jours' et 'cinq ans plus tard') qui accompagnaient les énoncés dans le texte-source. La seule marque de temps qui est restée est l'adverbe 'aujourd'hui'.

5.2.2.3. La construction des acteurs, leurs rôles et leurs fonctions

Liste d'acteurs et de leurs rôles

ACTEURS	RÔLES
1. 'crises sanitaires'	P1 (LOC N) 'grippe aviaire' P2 (INS/ACC) 'virus H5N1' P3 (LOC N) 'vache folle'
2. 'mesures'	P1 (ACC) 'décisions' P2 (ERG) 'la première' (anaphorique) (ACC) 'cette décision' P3 (ACC) 'restrictions' (anaphorique) (ACC) P4 (ATT) 'recommandation' (ERG) P5 (ACC) 'cette précaution' (ERG) 'recommandation'
3. 'politiques'	P3 (ERG) 'politiques' (ERG) 'le gouvernement' P5 (LOC N) 'politiques'
4. 'scientifiques'	P2 (ERG) 'les organismes chargés d'en tester la validité' P3 (ACC) 'recommandations scientifiques'
5. 'aliments'	P3 (ACC) 'morceaux de Viandes bovines' P4 (ACC) 'd'œufs crus ou des volailles' P5 (ACC) 'œufs crus ou des volailles'
6. 'population'	P5 (ERG) 'population' P6 (LOC N) 'dans l'attitude des masses' (ERG) 'des masses' 'elles' (DAT) 'leur'
7. 'article du Monde'	P1 (ERG) 'cet article du Monde'

Le schéma ci-dessus nous montre que ce texte-but comporte sept acteurs et six rôles différents. Quatre de ces six acteurs assument plus d'un rôle. Voici l'ensemble des rôles de ces six acteurs :

- L'acteur 'crises sanitaires' assume trois rôles : locatif notionnel (LOC N), instrumental (INS) et accusatif (ACC) ;
- L'acteur 'mesures' comporte trois rôles : accusatif (ACC), ergatif (ERG) et attributif (ATT) ;

- L'acteur 'politiques' comprend deux rôles : ERG et LOC N ;
- L'acteur 'scientifiques' assume deux rôles : ERG et ACC.
- L'acteur 'aliments' n'assume qu'un : ACC ;
- L'acteur 'population' dispose de trois : ERG, LOC N et datif (DAT) ;
- Et l'acteur 'article du Monde' n'assume qu'un rôle : ERG.

Regardons maintenant comment sont reliés ces acteurs et leurs rôles avec les classes de contenus :

RÔLES	ACTEURS	ISOTOPIES MESOGENERIQUES
ERG	'mesures' 'politiques' 'scientifiques' 'population' 'article du Monde'	//politique// C //politique// C //science// E //alimentation// B //économie// D //journalisme// F
ACC	'crises sanitaires' 'mesures' 'aliments' 'scientifiques'	//santé publique// A //politique// C // alimentation// B //science// E
LOC N	'crises sanitaires' 'politiques' 'population'	//santé publique// A //politique// C //alimentation// B //économie// D
ATT	'mesures'	//politique// C
INS	'crises sanitaires'	//santé publique// A
DAT	'population'	//alimentation// B //économie// D

Trois de ces six rôles sont associés à plusieurs acteurs se trouvant dans les quatre isotopies mésogénériques du texte. Le premier rôle, à savoir l'ergatif (ERG) est associé aux acteurs 'mesures', 'politiques', 'scientifiques', 'population' et 'article du Monde'. Cinq des six classes sémantiques existantes dans le texte sont concernés : B //alimentation//, C //politique//, D //économie//, E //science//, et F //journalisme// et Les acteurs 'crises sanitaires' 'mesures', 'aliments' et 'scientifiques' ont le même rôle

(ACC) sur les isotopies correspondant aux classes A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique// et E //science//. Et le dernier rôle qui est associé à plusieurs acteurs est le locatif notionnel (LOC N). Ainsi, ‘crises sanitaires’, ‘politiques’ et ‘population’ ont le même rôle sur quatre classes du texte : A //santé publique//, B //alimentation//, C//politique// et D //économie//.

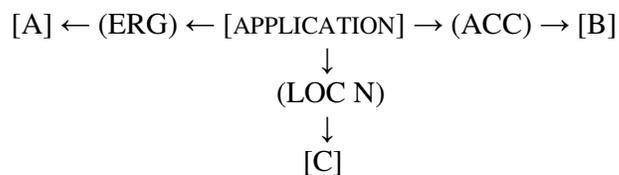
Dans ces relations entre acteurs, rôles et classes, seulement deux acteurs partagent le même rôle et se situent dans la même isotopie : ‘mesures’ et ‘politiques’ assument le rôle ergatif (ERG) dans l’isotopie mésogénérique //politique//. Par ailleurs, de ces six acteurs, seulement un acteur (‘population’) se trouve dans deux classes différentes : B //alimentation// et D //économie//.

Les fonctions

Nous allons conclure l’analyse dialectique de ce texte avec l’explicitation des fonctions. Nous avons relevé trois fonctions dans les deux intervalles temporels.

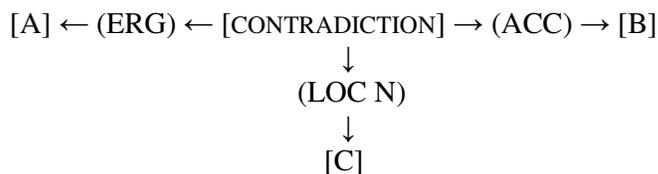
Premier intervalle (aujourd’hui)

Nous avons relevé deux fonctions : « APPLICATION » et « CONTRADICTION ». Dans la première fonction participent les acteurs : [A] ‘politiques’, [B] ‘mesures’ et [C] ‘crises sanitaires’ (plus précisément l’actant ‘grippe aviaire’). Nous la représentons comme ceci :



Et dans la deuxième fonction « CONTRADICTION » participent les trois acteurs suivants : [A] ‘politiques’, [B] ‘scientifiques’ et [C] ‘crises sanitaires’ (plus précisément l’actant : ‘grippe aviaire’).

La voici représentée :



Deuxième intervalle

Dans cet intervalle apparaît la même fonction de « CONTRADICTION » avec les acteurs de cette fonction, à savoir, ‘ politiques’, ‘scientifiques’ et ‘crises sanitaires’ (plus précisément l’actant : ‘vache folle’).

5.2.3. Analyse dialogique

5.2.3.1. Les univers et les mondes

Trois univers coexistent dans ce premier texte-but :

- (i) *L’univers de référence* présent dans tous les graphes. Il comprend trois mondes : le monde factuel (graphes : 1-9, 15-18) ; le monde du possible (graphes : 10, 12-14) et le monde contrefactuel⁷³⁴ (graphes :11 et 19) ;
- (ii) *L’univers des scientifiques* présent dans le graphe 5 dans le monde factuel ;
- (iii) *L’univers de l’article du Monde* qui comporte aussi les trois mondes : factuel (graphes : 1-9), le monde du possible (graphe : 10) et le monde contrefactuel (graphe : 11).

⁷³⁴ R. Martin (1992) inclut dans la notion du monde contrefactuel les usages suivants du subjonctif : « le subjonctif de « subordination critique », le subjonctif de la concessive, le subjonctif de l’irréel, le subjonctif d’inexistence, le subjonctif d’antécédence, certains subjonctifs de la proposition relative » p. 126. Dans le monde contrefactuel des graphes 11 et 19, il s’agit d’un subjonctif de la concessive (11) et d’un subjonctif d’antécédent (19).

5.2.3.2. Les acteurs, les univers et les mondes

Voici un tableau qui montre le rapport de ces trois éléments :

ACTEURS	UNIVERS	MONDE	IT
1. 'crises sanitaires'	Univers de référence Univers de l'article du Monde	Factuel	IT1, IT2
2. 'mesures'	Univers de référence Univers de l'article du Monde	Factuel	IT1, IT2
3. 'politiques'	Univers de référence Univers de l'article du Monde	Factuel Monde du possible	IT1, IT2
4. 'scientifiques'	Univers de référence Univers de l'article du Monde Univers des scientifiques	Factuel	IT1
5. 'aliments'	Univers de référence Univers de l'article du Monde	Factuel Contrefactuel Monde du possible	IT1, IT 2
6. 'population'	Univers de référence	Factuel Contrefactuel Monde du possible	IT1
7. 'article du Monde'	Univers de référence Univers de l'article du Monde	Factuel	IT1

Six des sept acteurs sont situés dans deux ou trois univers différents et sont associés aux mêmes univers. L'acteur 'population' se trouve dans un seul univers : l'univers de référence. Seul les acteurs 'scientifiques' et 'l'article du Monde' comportent leur propre univers et les acteurs 'crises sanitaires', 'mesures', 'politiques' et 'aliments' se trouvent dans le deuxième univers.

Pour ce qui est des relations entre univers, les univers des scientifiques et de l'article du Monde sont inclus dans l'univers de référence.

Etant donné que ces trois univers concordent, la structure dialogique de ce texte-but est véridictoire. L'univers de référence confirme la contradiction présentée par l'univers de l'article du Monde. Nous trouvons cette confirmation dans les deux

dernières périodes du texte où sont présentées certaines conséquences issues de la *contradiction* en question.

En ce qui concerne la modalisation des fonctions, regardons l'incidence de la dialogique sur la dialectique événementielle. La première fonction « *application* » consiste en un échange de graphes situés dans le monde factuel et dans le monde du possible des acteurs 'politiques', 'mesures' et 'crises sanitaires'. Graphes : 1, 2, 9 et 10.

La deuxième fonction « *contradiction* » se situe dans le monde factuel et est composée des acteurs 'politiques', 'scientifiques' et 'crises sanitaires'. Elle se trouve dans le premier intervalle. Graphes : 8 et 9.

La troisième fonction « *privation* » se situe dans les trois mondes : factuel, contrefactuel et du possible. Cette fonction comporte les acteurs 'population' et 'aliments'. Graphes concernés : 12-19.

Et la dernière fonction « *contradiction* », qui d'ailleurs se trouve dans le deuxième intervalle du temps, se situe dans le monde factuel. Les acteurs qui y participent sont 'politiques', 'mesures' et 'crises sanitaires'. Graphes : 7 et 8

5.2.3.3. Rapport entre la dialogique et la dialectique.

Si dans le texte-source, les énonciateurs – qu'ils soient représentés ou délégués - et les récepteurs sont explicites, dans ce premier texte-but, nous nous trouvons face à une communication sans interlocution représentée, où l'énonciateur et le récepteur sont implicites.

Nous pouvons néanmoins établir un rapport entre dialogique et dialectique du fait que les acteurs 'scientifiques' et 'article du Monde' sont associés à la communication représentée. Ces acteurs sont, dans ce texte-but, des énonciateurs délégués (« cet article du Monde met en cause... » et « négligeable ») évoqués par l'énonciateur implicite pour signaler qu'il ne fait que rapporter des propos provenant d'une source précise. Ces énonciateurs délégués sont *intradialogiques* du fait qu'ils sont associés à un univers explicite, à savoir, leur propre univers.

Mis à part la présence de l'énonciateur implicite, on pourrait avoir l'impression que ce texte vise une certaine objectivité. Il existe cependant des signes de

subjectivité : l'énonciateur implicite modalise ses propos, surtout dans les deux dernières périodes où il posera une question à laquelle, d'ailleurs, il répond comme l'énonciateur représenté du texte-source et il exprimera son avis (dernière période). Et ce n'est pas par hasard, nous semble-t-il, que les trois modalités ontiques (monde factuel, contrefactuel et du possible) sont présentes dans ces périodes. Grâce à ces modalités, l'énonciateur a la possibilité non plus de rapporter des faits mais d'émettre son point de vue.

5.2.4. Analyse tactique

Du point de vue de l'expression, ce premier texte-but est composé de six paragraphes et ne comporte pas de titre. Ces paragraphes équivalent à des périodes sur le plan du contenu.

Du point de vue du contenu, nous procéderons de la même façon que dans le texte source : nous montrerons l'interaction de la tactique avec les trois autres composantes plus haut explicitées.

5.2.4.1. Tactique et dialogique

L'ordre dans lequel se succèdent les univers et les mondes de ce texte est le suivant :

P 1 Univers de référence – univers de l'article du Monde : *monde factuel*

P 2 Univers de référence – univers de l'article du Monde – Univers des scientifiques:
monde factuel

P 3 Univers de référence- univers de l'article du Monde : *monde factuel*

P 4 Univers de référence- univers de l'article du Monde: *mondes factuel, contrefactuel et du possible.*

P 5 Univers de référence : *monde du possible*

P 6 Univers de référence : *mondes factuel, contrefactuel et du possible.*

Comme dans le texte-source, l'univers de référence est omniprésent. Celui-ci inclut l'univers des scientifiques et l'univers de l'article du Monde et comporte les trois mondes. Il est à noter que ces trois mondes se situent surtout dans les trois dernières périodes du texte.

Étant donné que ce texte est le résultat de la réécriture et de la rédaction à partir d'un texte-source, le scripteur laisse entrevoir sa subjectivité dans la première et dans les deux dernières périodes. Il expose dans les trois périodes se trouvant au milieu du texte de façon succincte le contenu du texte-source.

5.2.4.2. Tactique et dialectique

Ce premier texte-but comporte deux intervalles temporels. Les voici représentés avec les acteurs :

PERIODE	INTERVALLE TEMPOREL	ACTEUR	GRAPHE
1	1	'mesures', 'crises sanitaires' 'article du Monde'	1
2	1	'mesures', 'aliments' 'scientifiques'	2-5
3	1, 2	'crises sanitaires' 'politiques', 'scientifiques' 'mesures', 'aliments',	6-8
4	1	'mesures', 'aliments',	9-11
5	1	'population', 'aliments', 'politiques'	12-14
6	1	'crises sanitaires', 'population' 'aliments'	15-19

Comme le tableau le montre, l'intervalle temporel qui prédomine est le premier (IT1). Il est donc normal que dans cet intervalle se trouvent les six acteurs. Le deuxième intervalle comporte tous les acteurs sauf l'acteur 'population'. Il comprend une seule période où les acteurs 'crises sanitaires', 'politiques', 'scientifiques', 'mesures' et 'aliments' sont en interaction. Dans cet intervalle, le scripteur reprend du texte-source le contenu, se trouvant aussi dans le deuxième intervalle, qui donne un effet d'exemplification.

Dans les deux intervalles temporels se trouvent naturellement les cinq acteurs que nous venons d'énoncer. Il est à remarquer qu'ils appartiennent aux quatre isotopies les plus importantes du texte, à savoir, A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique// et E //science//.

5.2.4.3. Tactique et thématique

Voici la représentation de la succession syntagmatique des contenus indexés dans les six classes de ce premier texte-but (A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique//, D //économie//, E //science// et F //journalisme// que nous avons relevées lors de notre analyse thématique :

P1 : ACFFF
P2 : AAABBE
P3 : AABCCCCDEE
P4 : AABBBBB
P5 : BBCCCC
P6 : AADDDD

Par rapport au texte-source, dans ce premier texte-but aucune suite rythmique n'est réitérée. Cependant quatre suites rythmiques se trouvant dans le texte-source, apparaissent dans ce premier texte-but : ABE (//santé publique//, //alimentation//, et //science//), ABCDE (A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique//, D //économie//, E //science//), AB (//santé publique// et //alimentation//) et BC (//alimentation// et //politique//).

Dans ce texte-but, deux nouvelles suites rythmiques se manifestent, à savoir, ACF et AD. Il est normal puisque, comme l'analyse thématique le montre, une nouvelle classe de contenus est apparue dans ce texte : F //journalisme//.

Il est à remarquer que les suites ACEF et AD se trouvent au début et à la fin du texte. Ceci est significatif car c'est là où la subjectivité du scripteur est plus visible, surtout dans la suite AD //alimentation// et //économie// où son avis est exprimé.

REPRESENTATION DES CONTENUS DU TEXTE-SOURCE ET DE SON TEXTE-BUT

Tactique et thématique – texte-source en français	Tactique et thématique – texte 1
<p>Voici la représentation de la succession syntagmatique des contenus indexés dans les cinq classes du texte-source (A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique//, D //économie// et E //science//) :</p> <p>P1 : AACCE P2 : AAABE P3 : AABBBBCC P4 : AAAAB P5 : ABCE P6 : AAABBBBBBBCCCCCCCCCDE P7 : CE P8 : AAB P9 : AAAABE P10 : AABBBBBBDDDDDD P11 : AAAABBBDD P12 : BC P13 : AB P14 : AABBBCCCCC P15 : BCD</p>	<p>Voici la représentation de la succession syntagmatique des contenus indexés dans les six classes de ce premier texte-but (A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique//, D //économie//, E //science// et F //journalisme//) :</p> <p>P1 : ACFFF P2 : AAABBEEE P3 : AABCCCCDEE P4 : AABBBBBB P5 : BBCCCC P6 : AADDDD</p>

CHAPTIRE 6

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

6.1. Analyse comparative des résultats des 5 textes-but écrits en français par des étudiants français

6.1.1. La thématique

Données qualitatives :

1. *Isotopies mésogénériques*

Texte-source	T 1	T2	T3	T4	T5
ABCDE	ABCDEF	ABCDEF	ABCDEF	ABCEF	ABCDE

Le tableau ci-dessus montre les différences existantes entre le texte-source et les cinq textes-but au niveau des classes sémantiques⁷³⁵.

Quatre textes-but (T1- T4) sur cinq ont intégré une nouvelle classe sémantique par rapport au texte-source, à savoir la classe F //journalisme//. Le cinquième (T5) a conservé les mêmes isotopies que le texte-source.

Par ailleurs, le T4 a délaissé une classe sémantique par rapport au texte-source. Il s'agit de la classe D //économie//.

2. *Opérations interprétatives au palier microsémantique concernant la réécriture du texte-source.*

	T 1	T2	T3	T4	T5
Conservation	+	+	+	+	+
Condensation	+	+	+	+	+
Délétion	+	+	+	+	+
Transposition	+	+	-	+	+
Insertion	+	+	+	+	+

⁷³⁵ Les cinq classes sémantiques du texte-source écrit en français sont les suivantes : A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique//, D //économie// et E //science//.

Les sémies du texte-source ont subi une conservation, une condensation, une déletion et une transposition dans la quasi-totalité des textes-buts : seul le texte 3 n'a pas subi de transposition

3. Les molécules sémiques

Du texte-source

Texte-source
A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /bonne santé/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.
B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /à l'état naturel/, /qui subit modification/, /consommation/.
C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.
D //économie// : /producteurs/, /produits commerciaux/, /vente/, /diminution/.
E //science// : /rigueur/, /spécialistes/, /évaluation positive/.

Des textes-but

T1
A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.
B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /à l'état naturel/, /qui subit modification/, /consommation/.
C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.
D //économie// : /cupidité/, /refus collectif d'acheter/, /évaluation négative/.
E //science// : /rigueur/, /spécialistes/, /évaluation positive/.
F //journalisme// : /journal/, /critique/, /évaluation positive/.

T2
A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.
B //alimentation// : /produits alimentaires/, /origine des aliments/, /contenus des aliments/ /consommateurs/.
C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.
D //économie// : /consommateurs/, /produits commerciaux/, /vente/, /diminution/.
E //science// : /rigueur/, /spécialistes/, /évaluation positive/.
F //journalisme// : /journal/, /journaliste/, /critique/, /évaluation positive/.

T3
A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.
B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /consommateurs/.
C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.
D //économie// : /produits commerciaux/, /vente/, /diminution/.
E //science// : /rigueur/, /spécialistes/, /évaluation négative/.
F //journalisme// : /journal/, /journaliste/, /critique/, /prise d'une position/.

T4
A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.
B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /consommateurs/.
C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.
E //science// : /rigueur/, /spécialistes/, /évaluation négative/.
F //journalisme// : /journal/, /journaliste/, /lecteur/, /critique/, /évaluation positive/.

T5
A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.
B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /consommation/.
C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.
D //économie// : /consommation/, /production/, /intérêt/, /diminution/, /évaluation négative/.
E //science// : /rigueur/, /spécialistes/, /évaluation positive/.

Les molécules sémiques des textes-but de la classe A //santé publique// ne subissent pas de changement. Les cinq traits restent les mêmes dans tous les textes, en revanche, par rapport au texte-source, la molécule sémique est modifiée : la molécule sémique du texte-source comporte six traits (/santé humaine/, /santé animal/, /bonne santé/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/) alors que celle des textes-but n'en conserve que cinq : /santé humaine/, /santé animal/, /mauvaise santé/, /transmissible/ et /mesures/.

La molécule sémique de la classe B //alimentation// du texte-source n'est conservée que dans le texte-but 1. La molécule sémique du texte-but 2 comporte quatre traits (/produits alimentaires/, /origine des aliments/, /contenu des aliments/ et /consommation/) et deux parmi eux (/origine des aliments/ et /contenu des aliments/) sont complètement différents de ceux du texte-source. Les molécules des texte-buts restants (T3, T4 et T5) n'ont conservé que deux traits (sur cinq) de la molécule sémique de leur texte-source : /produits alimentaires/ et /d'origine animale/.

La molécule sémique de la classe C //politique// n'a subi aucun changement : les trois traits du texte-source sont conservés dans tous les textes-but.

La molécule sémique de la classe D //économie// du texte-source est modifiée dans les textes-but bien que certains de ses traits soient conservés dans ces textes. Le texte 4 ne conserve pas cette classe et par la suite sa molécule. Le texte 3 maintient exactement les mêmes traits sauf un /producteurs/. Pour ce qui est des textes 1, 2 et 5, leur molécule sémique diverge de celle du texte-source. Le trait le plus présent dans les textes-but est /diminution/ (T2, T3, T5), suivi du trait /évaluation négative/ (T1 et T5).

La molécule sémique (/rigueur/, /spécialistes/ et /évaluation positive/) de la classe E //science// du texte-source est conservée dans trois textes-but seulement : T 1, T2 et T5. Les molécules des textes-but 3 et 4 ont modifié un trait de la molécule sémique du texte-source (/évaluation positive/ est devenu /évaluation négative) mais ils ont conservé le même nombre de traits : /rigueur/, /spécialistes/ et /évaluation négative/.

Pour ce qui est des molécules sémiques dans la nouvelle classe F //journalisme// dans les textes-but, elles diffèrent dans les quatre textes (T1 –T4) où elles sont présentes. Leurs traits diffèrent entre eux et fluctuent de trois à cinq traits.

Données quantitatives :

Texte-source	T 1	T2	T3	T4	T5
A>B>C>D>E	A>B>C>E >F>D	B>C>A>D>E>F	C>A>F>D>E>B	F>A>C>E >B	A>D>C>B>E

Au niveau quantitatif, aucun texte-but n'apparaît dans le même ordre que dans le texte-source. La santé publique l'emporte comme dans le texte-source seulement dans les textes 1 et 5. Dans le texte-but 2, c'est l'alimentation qui l'emporte sur la politique, la santé publique, la science, l'économie et le journalisme. En ce qui concerne le texte-but 3, la politique est la classe de contenus la plus importante suivie de la santé publique, le journalisme, la science, l'économie et l'alimentation. Et pour ce qui est du texte-but 4, le journalisme est la classe qui l'emporte sur la santé publique, la politique, la science et l'alimentation.

6.1.2. La dialectique

1. L'aspectualité

En ce qui concerne l'aspectualité des lexèmes verbaux et des grammèmes verbaux liés du texte-source par rapport aux textes-but, il existe une seule divergence: le trait aspectuel prédominant dans le texte-source est le /perfectif/ alors que celui des cinq textes-but est le trait /imperfectif/. La narrativité véhiculée par le trait /perfectif/ dans le texte-source disparaît dans les textes-but, comme l'atteste la prédominance du trait /imperfectif/ dans ces textes.

2. Les intervalles temporels

Les deux intervalles (IT1 et IT2) que comporte le texte-source sont conservés dans quatre textes-but : T1, T2, T4 et T5. Le texte-but 3 ne comporte qu'un intervalle temporel : IT1

3. Les acteurs

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
'crises sanitaires' 'mesures' 'responsables politiques' 'experts de l'Afssa' 'responsables de l'EFSA' 'le porte parole de M. Kyprianou' 'aliments' 'consomma- teurs européens' 'on'	'crises sanitaires' 'mesures' 'politiques' 'scientifiques' 'aliments' 'population' 'article du Monde'	'crises sanitaires' 'mesures' 'hommes politiques' 'scientifiques' 'aliments' 'consomma- teurs' 'journaliste'	'crises sanitaires' 'mesures' 'hommes politiques' 'experts' 'consomma- -teurs' 'journaliste'	'crises sanitaires' 'mesures' 'hommes politiques' 'scientifiques' 'consomma- teurs' 'Jean-Yves Nau' 'Nous'	'crises sanitaires' 'mesures' 'responsables politiques' 'scientifiques' 'aliments'

Ce tableau montre le nombre d'acteurs que chaque texte comporte. Le texte-source en comporte neuf et tous les acteurs ne sont pas conservés dans les cinq textes-but.

Les acteurs du texte-source qui sont conservés dans tous les textes-but sont les suivantes : 'crises sanitaires', 'mesures', 'responsables politiques' et 'experts de l'Afssa'.

Les acteurs du texte-source qui sont conservés dans quelques textes-but sont : ‘aliments’ (T1, T2, T3) et ‘consommateurs européens’ (T1, T2, T3, T4). Ce dernier a subi condensation : ‘population’ dans le texte-but 1 et ‘consommateurs’ dans les textes-but 2, 3 et 4.

Les acteurs du texte-source qui ne sont conservés dans aucun texte-but sont : ‘responsables de l’EFSA’, ‘le porte parole de M. Kyprianou’ et ‘on’.

Et les acteurs qui ont été insérés dans quatre textes-but sont : ‘article du Monde’ (T1), ‘journaliste’ (T2, T3), ‘Jean-Yves Nau’ et ‘nous’ (T4).

4. Les rôles

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
ERG	ERG	ERG	ERG	ERG	ERG
ACC	ACC	ACC	ACC	ACC	ACC
LOC N	LOC N	LOC N	LOC N	LOC N	LOC N
LOC E	ATT		DAT	DAT	
INS	INS				
	DAT				

Trois rôles sémantiques du texte-source sont conservés dans tous les textes-but : l’ergatif (ERG), l’accusatif (ACC) et le locatif notionnel (LOC N). Le rôle qui n’apparaît dans aucun texte-but est le locatif spatial (LOC E). Le rôle instrumental (INS) n’est conservé que dans le texte-but 1.

Deux nouveaux rôles sont insérés dans les textes-but : l’attributif (ATT) dans le T1 et le datif (DAT) dans les textes 1, 3 et 4.

5. Les fonctions

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1
1. Application	1. Application	1. Application	1. Application	1. Contradiction	1. Application
2. Contradiction	2. Contradiction	2. Contradiction	2. Contradiction	2. Méfiance	2. Contradiction
3. Méfiance	IT2	3. Méfiance	3. Méfiance	IT2	
IT2	3. Contradiction	IT2		3. Contradiction	IT2
4. Contradiction		4. Contradiction			3. Contradiction

Seulement le texte-but 2 a conservé les quatre mêmes fonctions du texte-source présentes dans les deux intervalles : « application », « contradiction », « méfiance » dans le premier intervalle et « contradiction » dans le deuxième intervalle.

Les textes-but 1 et 5 comportent les mêmes fonctions : « application » et « contradiction » dans les deux intervalles temporels. Le texte 3 a gardé les trois

fonctions du texte-source du premier intervalle (« application », « contradiction » et « méfiance), qui, d'ailleurs, est le seul dans ce texte-but. Et le texte 4 n'a pas conservé la fonction « application » du texte-source.

6.1.3. La dialogique

1. Les univers et les mondes

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
1. Univers de référence assumé par l'acteur 'on' - monde factuel - monde du possible - monde contrefactuel 2. Univers des experts de Afssa - monde factuel 3. Univers des responsables politiques - monde factuel - monde du possible 4. Univers des Responsables de l'EFSA - monde factuel - monde du possible 5. Univers du porte parole de M. Kyprianou - monde Factuel	1. Univers de référence - monde factuel - monde du possible - monde contrefactuel 2. Univers des scientifiques - monde factuel 3. Univers de l'article du Monde - monde factuel	1. Univers de référence - monde factuel - monde du possible 2. Univers des scientifiques - monde factuel 3. Univers du journaliste - monde factuel	1. Univers de référence - monde factuel 2. Univers du journaliste - monde factuel	1. Univers de référence assumé par l'acteur 'nous' - monde factuel - monde du possible 2. Univers de Jean-Yves Nau - monde factuel	1. Univers de référence - monde factuel

Tant le texte-source que les textes-buts sont organisés différemment au niveau des univers et des mondes. Il faut remarquer d'abord que trois univers d'assomption liés aux acteurs - et par conséquent les mondes qui vont avec eux - du texte-source ne sont pas conservés dans les textes-but : l'univers des responsables politiques, l'univers des responsables de l'EFSA et l'univers du porte parole de M. Kyprianou. L'univers des experts de l'Afssa condensé dans l'univers des scientifiques se trouve seulement dans

deux textes-but : T1 et T2. Le monde (factuel) de cet univers reste inchangé dans le texte-source et dans les deux textes-but en question.

L'univers de référence du texte-but 1 est le seul qui conserve les trois mondes (factuel, du possible et contrefactuel) de l'univers de référence du texte-source. Les textes 2 et 4 retiennent deux mondes (factuel et du possible) et les textes 3 et 5 ne gardent qu'un seul monde dans l'univers de référence : le monde factuel.

Une divergence importante entre le texte-source et le texte-but 4 est que l'univers de référence de ce texte-but est assumé par l'acteur 'nous' alors que l'univers de référence du texte-source est assumé par l'acteur 'on'.

Dans quatre textes-but (T1-T4) sur les cinq un nouvel univers apparaît : dans le texte 1, il s'agit de l'univers du journal (« article du Monde »), dans les textes 2 et 3, il est question de l'univers du journaliste et dans le texte 4 l'univers de Jean-Yves Nau. Aucun univers d'assomption lié à des acteurs n'apparaît dans le texte 5.

2. *La structure dialogique des univers*

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
Contradictoire	véridictoire	véridictoire	véridictoire	véridictoire	-

Le tableau montre que la structure dialogique des univers du texte-source a subi une transformation totale dans la plupart des textes-buts : la structure dialogique « contradictoire » du texte-source est devenue « véridictoire » dans les textes-buts.

3. Les énonciateurs et les récepteurs

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
- énonciateur et récepteur représentés : a) on - quatre énonciateurs délégués : a) experts de l' Afssa b) responsables politiques c) responsables de l' EFSA d) le porte parole de M. Kyprianou	- énonciateur et récepteur implicites - deux énonciateurs délégués : a) scientifiques b) article du Monde	- énonciateur et récepteur implicites - deux énonciateurs délégués : a) scientifiques b) journaliste	- énonciateur et récepteur implicites - un énonciateur délégué : a) journaliste	- énonciateur et récepteur représentés : a) nous - un énonciateur délégué : a) Jean-Yves Nau (journaliste)	- énonciateur et récepteur implicites

Cet aspect de la dialogique du texte-source a été considérablement modifié dans les textes-but.

Le seul texte-but où l'énonciateur et le récepteur sont représentés est le T4. Mais il faut souligner qu'il ne s'agit pas du même énonciateur représenté : dans le texte-source il s'agit de l'acteur 'on' et dans le texte-but il s'agit de l'acteur 'nous'. Les quatre restants (T1, T2, T3, T5) n'ont pas d'énonciateur et de récepteur explicites mais implicites. En revanche, un énonciateur délégué du texte-source est conservé dans les textes-but 1 et 2 : l'acteur 'experts de l' Afssa' qui a subi une condensation est devenu 'scientifiques' dans ces deux textes-but.

Dans quatre textes-but (T1, T2, T3, T4) trois nouveaux énonciateurs délégués apparaissent : 'article du Monde', 'journaliste' et 'Jean-Yves Nau'. C'est tout à fait normal puisque ces textes sont le résultat de la réécriture d'un autre et pour montrer que ce n'est pas lui qui affirme tel ou tel propos, l'énonciateur délègue la parole à l'auteur du texte-source pour rapporter le contenu de ce texte.

Par ailleurs, les énonciateurs délégués du texte-source et ceux des textes-but sont *intradialogiques* du fait qu'ils sont tous associés à des univers explicités.

6.1.4. La tactique

1. Tactique et dialogique

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
P 1-4 Univers de référence : - monde factuel - monde du possible P5, P6 Univers de référence - Univers des experts de l' Afssa : - monde factuel P6, P7 Univers de référence - Univers des responsables politiques : - monde factuel - monde du possible P8- P10 Univers de référence – Univers des responsables d'EFSA : - monde factuel - monde du possible P11 Univers de référence - Univers du porte parole de M. Kyprianou : - monde factuel P 12 – P 15 Univers de référence : - monde du possible - monde contrefactuel - monde Factuel	P1 Univers de référence – Univers de l'article du Monde : - monde factuel P2 Univers de référence- Univers de référence- Univers de l'article du Monde- Univers des scientifiques : - monde factuel - monde du possible - monde factuel P3 Univers de référence – Univers de l'article du Monde : - monde factuel P4 Univers de référence – Univers de l'article du Monde : - monde factuel - monde contrefactuel - monde du possible P5 Univers de référence : - monde du possible P6 Univers de référence : - monde factuel - monde contrefactuel -monde du Possible	P1 Univers de référence : - monde factuel P2 Univers de référence- Univers du journaliste - Univers des scientifiques : - monde factuel - monde du possible P3 Univers de référence- Univers du journaliste - Univers des scientifiques : - monde factuel P4 Univers de référence : - monde factuel - monde du possible	P1 Univers de référence : - monde factuel P2 Univers de référence- Univers du journaliste : - monde factuel P3 Univers de référence- Univers du journaliste : - monde factuel	P1 Univers de référence : - monde factuel P2 Univers de référence- Univers du journaliste (Jean-Yves Nau) : - monde factuel - monde du possible P3 Univers de référence : - monde factuel - monde du Possible	P1 Univers de référence : - monde factuel P2 Univers de référence : - monde factuel P3 Univers de référence : - monde factuel - monde du possible

Le tableau exhibe l'ordre, tenant compte des périodes, dans lequel apparaissent les univers et les mondes du texte-source et ceux des textes-but.

Il est à remarquer que l'univers de référence, placé seul dans les premières et dans les dernières périodes du texte-source, conserve la même place dans les textes-but 2 et 4 alors que dans le texte-but 3, seule la position dans la première période de cet univers est retenue. Et dans le texte 1 seule la position finale, située dans la dernière période du même univers, est conservée.

Les univers dits d'assomption (univers assumés par des acteurs : 'experts de l'Afssa', 'responsables politiques', etc.) du texte-source se situent dans les périodes qui se trouvent au milieu du texte. Cette même disposition n'apparaît que dans les textes-but 2 et 4. Les univers d'assomption du texte 1 se situent au début et au milieu du texte, en revanche, ceux du texte 3 se trouvent dans les périodes situées au milieu et à la fin.

En ce qui concerne le texte-but 5, il est à noter que c'est le seul texte qui ne comporte pas d'univers d'assomption. Parler de la position de l'univers de référence n'est naturellement pas pertinent.

Enfin, il est à noter que les mondes du factuel et du possible, situés dans l'univers de référence qui se trouve dans les dernières périodes du texte-source, occupent la même place dans quatre textes-but : T1, T2, T4 et T5. Au niveau du contenu, c'est dans ces mondes et dans cette position que le scripteur du texte-source et ceux des textes-but émettent des hypothèses et expriment leur conclusion.

2. *Tactique et dialectique*

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
P1: IT1	P1 : IT1	P1 : IT1	P1 : IT1	P1 : IT1	P1 : IT1 et IT2
P2 : IT2	P2 : IT1	P2 : IT1 et IT2	P2 : IT1	P2 : IT1 et IT2	P2 : IT1 et IT2
P3-P5 : IT 1	P3 : IT1 et IT2	P3: IT1	P3 : IT1	P3: IT1	P3: IT1
P6: IT1 et IT2	P4: IT1	P4: IT1			
P7-P13 : IT 1	P5: IT1				
P14: IT1 et IT2	P6: IT1				
P15: IT1					

Alors qu'il existe une alternance concernant la position des intervalles temporels dans le texte-source, dans la plupart des textes-but (T1, T2 et T4), le deuxième intervalle temporel n'apparaît qu'une seule fois et se place au milieu du texte. Dans le

texte 5, le deuxième intervalle apparaît deux fois et se place dans la première et dans la deuxième période. Le seul texte-but où le deuxième intervalle disparaît est le texte 3.

3. Tactique et thématique

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
P1 : ACE P2 : ABE P3 : ABC P4: AB P5: ABCDE P6: ABCDE P7: CE P8: AB P9: ABE P10: ABD P11: ABD P12: BC P13: AB P14: ABC P15: BCD	P1 : ACF P2 : ABE P3 : ABCDE P4: AB P5: BC P6: AD	P1 : AC P2 : ABCEF P3: ABCDEF P4: BCE	P1 : AF P2 : ACEF P3:ABCDF	P1 : AF P2 : ABCDF P3: BCE	P1 : ACE P2 :ABCDE P3: AC

En ce qui concerne la disposition linéaire des suites de contenus, il s'avère difficile d'établir une comparaison entre le texte-source et les textes-but étant donné que dans le texte-source le nombre de périodes est supérieur à celui des textes-but et par conséquent les suites de contenus sont plus nombreuses, d'une part et d'autre part, parce que les textes-but ont intégré de nouvelles classes qui ont formé de nouvelles suites rythmiques.

Toutefois il nous est possible d'explicitier les suites de contenus du texte-source qui sont conservées dans les textes-but.

On voit apparaître dans deux textes-but des suites de contenus du texte-source : dans le texte 1 les suites ABE, ABCDE, AB et BC et dans le texte 5, les suites ACE et ABCDE.

Pour ce qui est de la récurrence des nouvelles suites de contenus insérés dans les textes-but, voici les suites qui se trouvent dans plus d'un texte :

- La suite ABCDF se trouve dans les textes 3 et 4. Cette suite se place dans la dernière période du premier texte et dans la deuxième période dans le dernier texte ;
- La suite BCE se trouve dans les textes : 2 et 4. Elle se place dans la dernière période des deux textes ;

- Et la suite AC est présente dans les textes : 2 et 5. Elle se trouve dans la première période du T2 et dans la dernière période du T5 ;

Les seules suites qui n'ont pas de correspondant, que ce soit dans le texte-source ou parmi les textes-but, sont : ACF et AD du texte-but 1 ; ABCEF et ABCDEF du texte-but 2 ; ACEF du texte-but 3 ; et AF du texte-but 4.

6.2. Analyse comparative des résultats des 5 textes-but écrits en français par des étudiants mexicains

6.2.1. La thématique

Données qualitatives :

1. Isotopies mésogénériques

Texte-source	T 6	T7	T8	T9	T10
ABCDE	ABCDE	ABCDEF	ABCF	ABCF	ABCF

Le tableau ci-dessus montre, au niveau des classes sémantiques⁷³⁶, les différences existantes entre le texte-source (article d'opinion en français) et les cinq textes-but des étudiants mexicains.

Quatre textes-but (T7, T8, T9 et T10) sur cinq ont intégré une nouvelle classe sémantique par rapport au texte-source, à savoir, la classe F //journalisme//. En revanche, trois textes (T8, T9 et T10) ont supprimé deux classes sémantiques : D //économie// et E //science//. Le seul texte-but qui a conservé les mêmes isotopies que le texte-source sans intégrer de nouvelle classe est le T6.

⁷³⁶ Les cinq classes sémantiques du texte-source écrit en français sont les suivantes : A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique//, D //économie// et E //science//.

2. Opérations interprétatives au palier microsémantique concernant la réécriture du texte-source.

	T 6	T7	T8	T9	T10
Conservation	+	+	+	+	+
Condensation	+	+	+	+	+
Délétion	+	+	+	+	+
Transposition	+	+	+	+	-
Insertion	+	+	+	+	+

Les sémies du texte-source ont subi une conservation, une condensation, une délétion et une transposition dans la plupart des textes-buts : le 10 n'a pas opéré de transposition. Par ailleurs, il est à remarquer qu'il y a eu insertion dans tous les textes-but.

3. Les molécules sémiques

Du texte-source

Texte-source
A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /bonne santé/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.
B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /à l'état naturel/, /qui subit modification/, /consommation/.
C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.
D //économie// : /producteurs/, /produits commerciaux/, /vente/, /diminution/.
E //science// : /rigueur/, /spécialistes/, /évaluation positive/.

Des textes-but

T6
A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /bonne santé/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.
B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /à l'état naturel/, /qui subit modification/, /consommation/.
C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.
D //économie// : /produits commerciaux/, /vente/, /diminution/.
E //science// : /rigueur/, /spécialistes/, /évaluation négative/.

T7
<p>A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.</p> <p>B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /à l'état naturel/, /qui subit modification/, /consommation/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /citoyens/, /mesures/, /évaluation négative/, /évaluation positive/.</p> <p>D //économie// : /produits commerciaux/, /industrie/, /évaluation négative/.</p> <p>E //science// : /rigueur/, /spécialistes/, /évaluation positive/.</p> <p>E //journalisme// : /article/, /journal/, /évaluation négative/.</p>

T8
<p>A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /bonne santé/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.</p> <p>B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /qui subit modification/, /consommation/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation positive/.</p> <p>F //journalisme// : /article/, /journal/, /évaluation positive/.</p>

T9
<p>A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/.</p> <p>B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /qui subit modification/, /consommateurs/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.</p> <p>F //journalisme// : /article/, /journal/, /évaluation positive/.</p>

T10
<p>A //santé publique// : /santé humaine/, /santé animale/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/, /évaluation négative/.</p> <p>B //alimentation// : /produits alimentaires/, /d'origine animale/, /à l'état naturel/, /qui subit modification/, /consommation/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /mesures/, /évaluation négative/.</p> <p>F //journalisme// : /article/, /journal/, /évaluation positive/.</p>

Les molécules sémiques de la classe A //santé publique// diffèrent dans les textes-but : les textes-but 6 et 8 seulement conservent les six traits de la molécule sémique du texte-source ; les textes 7 et 9 ne conservent que cinq traits (/santé

humaine/, /santé animale/, /mauvaise santé/, /transmissible/, /mesures/) et le texte 10 comporte six traits spécifiques dont cinq provenant du texte-source.

La molécule sémique de la classe B //alimentation// du texte-source est conservée dans trois textes-but : T6, T7 et T10. La molécule sémique des textes-but 8 et 9 comportent quatre traits (/produits alimentaires/, /d'origine animale/, /qui subit modification/, /consommation/ (8) et /consommateurs/ (9)). Ces textes n'ont pas conservé un trait spécifique de la molécule sémique du texte-source : /à l'état naturel/.

La molécule sémique de la classe C //politique// est également conservée dans trois textes-but : T6, T9 et T10. Le texte-but 7 non seulement a conservé les trois traits de la molécule sémique du texte-source mais il a inséré deux nouveaux traits : /citoyens/ et /évaluation positive/. Et le texte-but 8, dont la molécule sémique est composée de trois traits, ne conserve de celle du texte-source que deux traits : /responsables politiques/ et /mesures/. Le trait /évaluation négative/ de la molécule sémique du texte-source est devenu /évaluation positive/ dans ce huitième texte-but.

La molécule sémique de la classe D //économie// du texte-source est conservée dans seulement deux textes-but : T6 et T7. Le texte 6 a conservé trois traits du texte-source (/produits commerciaux/, /vente/, /diminution/) et en a délaissé un (/producteurs/).

La molécule sémique de la classe E //science// du texte-source n'est conservée que dans deux textes-but : T 6 et T7. Ce dernier texte-but a conservé les trois traits de la molécule sémique du texte-source contrairement au T6 qui a conservé deux traits et modifié un : le trait /évaluation positive/ présent dans la molécule sémique du texte-source devient /évaluation négative/ dans ce sixième texte-but.

Et pour ce qui est des molécules sémiques dans la nouvelle classe F //journalisme// elles apparaissent dans quatre textes-but : T7, T8, T9 et T10. Ces molécules comportent trois traits (/article/, /journal/ et /évaluation positive) et ces traits sont les mêmes dans trois textes (T8, T9 et T10). La molécule du texte-but 7 diffère de celles des trois textes en question par le trait /évaluation négative/.

Données quantitatives :

Texte-source	T 6	T7	T8	T9	T10
A>B>C>D>E	A>B>C>E>D	A>B>C>D>E=F	A>B>F>C	B>A>C>F	B>A>C>F

Au niveau quantitatif, les classes A, B, C et D apparaissent dans le même ordre que dans le texte-source seulement dans le texte-but 7.

Dans trois textes (T6, T7 et T8), la santé publique l'emporte sur les autres classes restantes. Dans chaque texte, l'ordre d'apparition des classes n'est pas le même.

En ce qui concerne les textes-but 9 et 10, leurs classes de contenus, qui sont les mêmes pour les deux, apparaissent dans le même ordre : B>A>C>F. Dans ces textes l'isotopie mésogénérique de l'alimentation l'emporte, sur celles de la santé publique, de la politique et du journalisme.

6.2.2 La dialectique

1. L'aspectualité

En ce qui concerne l'aspectualité des lexèmes verbaux et des grammèmes verbaux liés du texte-source par rapport aux textes-but, il existe une seule divergence: le trait aspectuel prédominant dans le texte-source est le /perfectif/ alors que celui des cinq textes-but (6-10) est le trait /imperfectif/. Lors de l'analyse sémantique que nous avons faite du texte-source en français, nous avons fait l'hypothèse suivante : la prédominance du trait /perfectif/ véhicule la narrativité dans le texte. Comme dans les premiers cinq textes-but écrits par des étudiants français, nous constatons dans ces cinq textes écrits par des étudiants mexicains que la narrativité véhiculée par le trait /perfectif/ dans le texte-source disparaît dans ces textes-but. Nous faisons cette inférence grâce à la prédominance du trait /imperfectif/ dans les dix textes-but en question.

2. Les intervalles temporels

Les deux intervalles (IT1 et IT2) que comporte le texte-source sont conservés seulement dans deux textes-but : T8 et T10. Les textes-but 7 et 9 ne comportent qu'un intervalle temporel lequel se rapporte au présent : IT1. Et le texte-but 6 est le seul à être composé de trois intervalles temporels (IT1, IT2 et IT3) lesquels se rapportent au futur, au présent et au passé respectivement.

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
'crises sanitaires' 'mesures' 'responsables politiques' 'experts de l' Afssa' 'responsables de l'EFSA' 'le porte parole de M. Kyprianou' 'aliments' 'consomma- teurs européens' 'on'	'crises sanitaires' 'mesures' 'responsables politiques' 'experts' 'responsables de l'EFSA' 'le porte parole de M. Kyprianou ' 'aliments'	'crises sanitaires' 'mesures' 'responsables politiques' 'aliments'	'crises sanitaires' 'mesures' 'responsables politiques' 'aliments' 'Markos Kyprianou' 'article'	'crises sanitaires' 'mesures' 'aliments' 'consomma- teurs' 'article' 'je' 'on'	'crises sanitaires' 'mesures' 'aliments' 'responsables politiques' 'Afssa' 'article' 'je'

3. Les acteurs

Ce tableau montre le nombre d'acteurs que chaque texte comporte. Le texte-source en comporte neuf et tous les acteurs ne sont pas conservés dans ces cinq textes-but des étudiants mexicains.

Les acteurs du texte-source qui sont conservés dans tous les textes-but sont les suivants : 'crises sanitaires', 'mesures' et 'aliments'.

Les acteurs du texte-source qui sont conservés dans certains textes-but sont : 'responsables politiques' (T6, T7, T8 et T10) ; 'experts de l' Afssa' (cet acteur est condensée dans ces deux textes : 'experts' dans le T6 et 'Afssa' dans le T10) ; 'le porte parole de M. Kyprianou' (conservé tel quel dans le texte-but 6 et condensé dans le texte-but 8 comme 'Markos Kyprianou') ; 'responsables de l'EFSA' seulement dans le texte-but 6 et 'consommateurs responsables' condensé dans 'consommateurs' qui n'est présent que dans le texte-but 9.

Le seul acteur du texte-source qui n'est conservé dans aucun texte-but est 'on'.

Et les acteurs qui ont été insérés dans trois textes-but (T8, T9 et T10) sont 'article', 'je' et 'on'. Ce dernier acteur ne doit pas être confondu avec l'acteur 'on' du texte-source. Cet acteur est un 'on' inclusif, c'est-à-dire qu'il inclut les pronoms 'vous' et 'moi' de l'énonciateur alors que l'acteur 'on' du neuvième texte-but est un pronom qui fait référence aux 'responsables politiques'.

4. Les rôles

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
ERG ACC LOC N LOC E INS	ERG ACC LOC N	ERG ACC LOC N FIN CAU	ERG ACC LOC E ATT CAU	ERG ACC DAT	ERG ACC

Deux rôles sémantiques du texte-source sont conservés dans tous les textes-but : l'ergatif (ERG) et l'accusatif (ACC). Le rôle qui n'apparaît dans aucun texte-but est l'instrumental (INS). Le rôle locatif notionnel (LOC N) n'est conservé que dans les textes-but 6 et 7. Le rôle locatif spatial (LOC E) du texte-source n'est présent que dans un texte-but, le T8.

Quatre nouveaux rôles apparaissent dans les textes-but 7, 8 et 9 : le final (FIN), le causal (CAU), l'attributif (ATT) et le datif (DAT).

5. Les fonctions

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
IT1 1. Application 2. Contradiction 3. Méfiance IT2 4. Contradiction	IT2 1. Application IT3 2. Inapplication	IT1 1. Application	IT2 1. Interdiction	IT1 1. Abstinence	IT2 2. Contradiction

Le tableau montre qu'aucun texte-but n'a conservé les quatre fonctions du texte-source. Les seules deux fonctions de ce texte qui apparaissent dans les textes-but 6, 7 et 10 sont : « application » et « contradiction ». La première dans les textes 6 et 7 (premier intervalle temporel) et la deuxième dans le texte 10 (deuxième intervalle temporel).

En revanche trois nouvelles fonctions ont vu le jour dans trois textes-but : la fonction « inapplication » dans le texte 6, la fonction « interdiction » dans le texte 8 et la fonction « abstinence » dans le texte 9.

6.2.3. La dialogique

1. Les univers et les mondes

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
1. Univers de référence assumé par l'acteur 'on' - monde factuel - monde du possible - monde contrefactuel 2. Univers des experts de Afssa - monde factuel 3. Univers des responsables politiques - monde factuel - monde du possible 4. Univers des Responsables de l'EFSa - monde factuel - monde du possible 5. Univers du porte parole de M. Kyprianou - monde Factuel	1. Univers de référence - monde factuel - monde du possible - monde contrefactuel 2. Univers des responsables de l'EFSa - monde du possible - monde contrefactuel 3. Univers du porte parole de M. Kyprianou - monde factuel	1. Univers de référence - monde factuel - monde contrefactuel	1. Univers de référence - monde factuel 2. Univers de l'acteur 'article' - monde factuel 3. Univers de l'acteur 'Markos Kyprianou' - monde factuel	1. Univers de référence assumé par l'acteur 'je' - monde factuel - monde du possible 2. Univers de l'acteur 'article' - monde factuel	1. Univers de référence assumé par l'acteur 'je' - monde factuel - monde du possible - monde contrefactuel 2. Univers de l'acteur 'article' - monde factuel 3. Univers de l'acteur 'responsables politiques' -monde factuel

Tant le texte-source que les textes-but sont organisés différemment au niveau des univers et des mondes. Il faut remarquer d'abord que seulement un univers d'assomption lié à un acteur, et par conséquent les mondes qui vont avec lui, du texte-source n'est pas conservé dans le textes-but : l'univers des experts de l'Afssa.

L'univers de référence des textes-but 6 et 10 conservent les trois mondes (factuel, du possible et contrefactuel) de l'univers de référence du texte-source. Le texte 7 retient deux mondes (factuel et contrefactuel), le texte 8 seulement le monde factuel et le texte 9 comporte deux mondes : le factuel et le monde du possible. Une divergence importante entre le texte-source et deux textes-but (T9 et T10) par rapport à l'univers de

référence est que les univers de référence de ces deux textes sont assumés par l'acteur 'je' alors que l'univers de référence du texte-source est assumé par l'acteur 'on'.

L'univers du porte-parole de M. Kyrianiou du texte-source se trouve dans les textes-but 6 et 8. Ces deux textes conservent le monde factuel de cet univers présent dans le texte-source.

En ce qui concerne l'univers des responsables de l'EFSA, il n'est retenu que dans le texte-but 6 mais le seul monde du texte-source (ce texte comportant le monde factuel et le monde du possible) qui est conservé est le monde du possible. Ce texte-but insère un nouveau monde, à savoir, le monde contrefactuel.

Et pour ce qui est de l'univers de l'acteur 'responsables politiques' du texte-source il n'est présent que dans le texte-but 10 et le seul monde que celui-ci conserve est le monde factuel.

2. *La structure dialogique des univers*

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
Contradictoire	-	-	véridictoire	véridictoire	contradictoire

Le tableau montre que la structure dialogique des univers du texte-source a subi une transformation importante dans la plupart des textes-but : la structure dialogique « contradictoire » du texte-source est conservée seulement dans le texte-but 10 ; celle-ci est devenue « véridictoire » dans les textes-but 8 et 9 et elle n'apparaît pas du tout dans les textes-but 6 et 7.

3. Les énonciateurs et les récepteurs

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
- énonciateur et récepteur représentés : a) on - quatre énonciateurs délégués : a) experts de l’Affsa b) responsables politiques c) responsables de l’EFSA d) le porte parole de M. Kyprianou	- énonciateur et récepteur implicites - deux énonciateurs délégués : a) responsables de l’EFSA b) le porte parole de M. Kyprianou	- énonciateur et récepteur implicites	- énonciateur et récepteur implicites - deux énonciateurs délégués : a) article b) Markos Kyprianou	- énonciateur représenté : a) je et récepteur implicite - un énonciateur délégué : a) article	- énonciateur représenté : a) je et récepteur implicite - deux énonciateurs délégués : a) article b) responsables politiques

Cet aspect de la dialogique du texte-source a été considérablement modifié dans les textes-but.

Comme le tableau le montre, les textes-but 9 et 10 sont les seuls à avoir des énonciateurs représentés assumés par l’acteur ‘je’. Les récepteurs de ces textes sont en revanche implicites. Les textes-but 6, 7 et 8, pour leur part, comportent un énonciateur et un récepteur implicites.

En ce qui concerne les énonciateurs délégués du texte-source, trois parmi les quatre sont conservés dans les textes-but comme suit : l’énonciateur délégué « responsables de l’EFSA » se trouve dans le texte-but 6 ; l’énonciateur délégué « le porte parole de M. Kyprianou » se trouve dans les texte-but 6 et 8 et l’énonciateur délégué « responsables politiques » se trouve dans le texte-but 10.

Dans trois textes-but (T8, T9 et T10) un nouvel énonciateur délégué apparaît : « article ». C’est tout à fait normal puisque ces textes-but sont le résultat de la réécriture d’un texte-source. Pour montrer que ce n’est pas lui qui affirme tel ou tel propos, l’énonciateur délègue la parole au texte-source (dans ce cas-là, l’article) pour rapporter son contenu.

Par ailleurs, les énonciateurs délégués du texte-source et ceux des textes-but sont *intradialogiques* du fait qu’il sont tous associés à des univers explicités.

6.2.4. La tactique

1. Tactique et dialogique

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
<p>P 1-4 Univers de référence : - monde factuel - monde du possible P5, P6 Univers de référence - Univers des experts de l' Afssa : - monde factuel P6, P7 Univers de référence - Univers des responsables politiques : - monde factuel - monde du possible P8- P10 Univers de référence – Univers des responsables d'EFSA : - monde factuel - monde du possible P11 Univers de référence - Univers du porte parole de M. Kyprianou : - monde factuel P 12 – P 15 Univers de référence : - monde du possible - monde contrefactuel - monde Factuel</p>	<p>P1-P2 Univers de référence : - monde du possible P3 Univers de référence : - monde factuel - monde du possible P4- P6 Univers de référence : - monde factuel P7 Univers de référence – Univers des responsables d'EFSA: - monde Factuel - monde contrefactuel P8 Univers de Référence – Univers du porte parole de M. Kyprianou : - monde factuel P9 Univers de référence : - monde Factuel</p>	<p>P1 –P4 Univers de référence : - monde factuel P5 Univers de référence: - monde factuel - monde contrefactuel P6 Univers de référence : - monde factuel</p>	<p>P1-P2 Univers de Référence – Univers de l'acteur 'article' : - monde factuel P3 Univers de référence: - monde factuel P4 Univers de Référence – Univers de l'acteur Markos Kyprianou: - monde factuel</p>	<p>P1 Univers de Référence – Univers de l'acteur 'article' : - monde Factuel - monde du possible P2 Univers de référence : - monde du possible P3 Univers de référence : - monde du possible P4 Univers de Référence – Univers de l'acteur 'responsables politiques' : - monde factuel P5 Univers de référence : - monde factuel</p>	<p>P1 Univers de Référence – Univers de l'acteur 'article' : - monde factuel P2 Univers de référence : - monde du possible P3 Univers de référence : - monde factuel - monde contrefactuel P4 Univers de Référence – Univers de l'acteur 'responsables politiques' : - monde factuel P5 Univers de référence : - monde factuel</p>

Le tableau montre l'ordre, en tenant compte des périodes, dans lequel apparaissent les univers et les mondes du texte-source et ceux des textes-but.

Il est à remarquer que l'univers de référence placé seul dans les premières et dans les dernières périodes du texte-source conserve la même place dans les textes-but 6 et 7 alors que dans le texte-but 10, seulement la position dans la dernière période de cet univers est conservée.

Les univers dits d'assomption (univers assumés par des acteurs : 'experts de l'Afssa', 'responsables politiques', etc.) du texte-source se situent dans les périodes qui se trouvent au milieu du texte. Cette disposition n'apparaît que dans le texte-but 6.

Les univers d'assomption du texte-but 8 se situent au début et à la fin du texte, autrement dit, dans les deux premières périodes et dans la dernière période. Ceux du texte-but 10 se trouvent dans la première et l'avant-dernière période. Dans le texte-but 9, qui ne comporte que deux périodes, le seul univers d'assomption se trouve dans la première période. Et le texte-but 7 est le seul texte qui ne comporte pas d'univers d'assomption.

2. *Tactique et dialectique*

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
P1: IT1	P1 : IT3	P1 : IT1	P1 : IT1	P1 : IT1	P1 : IT1
P2 : IT2	P2 : IT3	P2 : IT1	P2 : IT1	P2 : IT1	P2 : IT1
P3-P5 : IT 1	P3 : IT3	P3 : IT1	P3 : IT1, IT2		P3 : IT1
P6: IT1 et IT2	P4: IT1	P4 : IT1,	P4: IT1		P4 : IT2
P7-P13 : IT 1	P5: IT1 et IT2	IT2			P5 : IT1
P14: IT1 et IT2	P6: IT1	P5 : IT1			
P15: IT1	P7: IT1	P6 : IT1			
	P8: IT1				
	P9: IT1				

Alors qu'il existe une alternance concernant la position des intervalles temporels dans le texte-source, dans deux textes-but (T6 et T7), le deuxième intervalle temporel n'apparaît qu'une seule fois et se place au milieu du texte. Dans le textes-but 8 et 10, le deuxième intervalle se situe dans l'avant dernière période du texte.

Et pour ce qui est du texte-but 9, le deuxième intervalle du texte-source disparaît. En revanche, un nouvel intervalle temporel apparaît dans le texte-but 6 et cet intervalle se trouve dans les trois premières périodes du texte.

3. Tactique et thématique

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
P1 : ACE	P1 : ACE	P1 : ACDF	P1 : AF	P1 : ABCF	P1 : AF
P2 : ABE	P2 : ABCE	P2 : ABD	P2 : ABF	P2 : ABC	P2 : B
P3 : ABC	P3 : B	P3 : AC	P3 : ABC		P3 : A
P4 : AB	P4 : A	P4 : ABCE	P4 : AB		P4 : ABC
P5 : ABCE	P5 : ABCDE	P5 : ABE			P5 : AC
P6 : ABCDE	P6 : AB	P6 : BCD			
P7 : CE	P7 : AB				
P8 : AB	P8 : A				
P9 : ABE	P9 : CD				
P10 : ABD					
P11 : ABD					
P12 : BC					
P13 : AB					
P14 : ABC					
P15 : BCD					

En ce qui concerne la disposition linéaire des suites de contenus, il s'avère difficile - comme dans l'analyse tactique de l'analyse précédente - d'établir une comparaison entre le texte-source et les textes-but étant donné que dans le texte-source les périodes et donc les suites de contenus sont plus nombreuses, d'une part, et, d'autre part, parce que les textes-but ont intégré de nouvelles classes qui ont formé de nouvelles suites rythmiques.

Cependant il est possible d'explicitier les suites de contenus du texte-source qui sont conservées dans les textes-but.

Huit suites rythmiques du texte-source sont conservées dans ces cinq textes-but des étudiants mexicains. La suite ABCE est conservée dans les textes-but 6 et 7 ; la suite ABC se trouve dans les textes-but 8, 9 et 10 ; la suite AB se trouve dans deux textes-but 6 et 8 ; et la suite BCD est présente dans le texte-but 7. Les suites ACE et ABCDE du texte-source sont conservées dans le texte-but 6 et les suites ABD et ABE se retrouvent dans le texte-but 7.

Pour ce qui est de la récurrence des nouvelles suites de contenus insérées dans les textes-but, voici les suites qui se trouvent dans plus d'un texte :

- La suite AF est présente dans les textes-but : 8 et 10. Elle se situe dans la première période des deux textes.
- Et la suite AC apparaît dans les textes : 7 et 10. Elle se place dans la troisième période dans le premier texte et dans la cinquième période du deuxième texte.

Les seules suites qui n'ont pas de correspondant que ce soit dans le texte-source ou parmi les textes-but sont : CD du texte-but 6 ; ACDF du texte-but 7, ABF du texte-but 8 ; et ABCF du texte-but 9.

6.3. Analyse comparative des résultats des corpus des textes écrits en français

6.3.1. La thématique

Données qualitatives des textes des étudiants français :

1. Isotopies mésogénériques

Texte-source	T 1	T2	T3	T4	T5
ABCDE	ABCDEF	ABCDEF	ABCDEF	ABCEF	ABCDE

Données qualitatives des textes des étudiants mexicains :

1. Isotopies mésogénériques

Texte-source	T 6	T7	T8	T9	T10
ABCDE	ABCDE	ABCDEF	ABCF	ABCF	ABCF

Les cinq isotopies mésogénériques ou classes sémantiques (A //santé publique//, B //alimentation//, C //politique// et D //économie// et E //science//) du texte-source sont conservées dans quatre textes du corpus français (T1, T2, T3 et T5). En revanche, elles ne sont conservées que dans deux textes du corpus mexicain (T6 et T7). Par conséquent, c'est dans ce corpus qu'il y a eu déléation de deux classes de contenus du texte-source. Il d'agit de la classe D //économie// et E //science// qui ne sont pas conservées dans les textes 8, 9 et 10.

En ce qui concerne l'insertion de nouvelles classes de contenus, 4 textes de chaque corpus ont inséré la classe F //journalisme//. Dans le corpus français les textes

concernés sont : T1, T2, T2 et T4. Et dans le corpus mexicain, les textes concernés sont : T7, T8, T9 et T10.

2. Opérations interprétatives au palier microsémantique concernant la réécriture du texte-source. Corpus français (CF)

	T 1	T2	T3	T4	T5
Conservation	+	+	+	+	+
Condensation	+	+	+	+	+
Délétion	+	+	+	+	+
Transposition	+	+	-	+	+
Insertion	+	+	+	+	+

2. Opérations interprétatives au palier microsémantique concernant la réécriture du texte-source. Corpus mexicain (CM)

	T 6	T7	T8	T9	T10
Conservation	+	+	+	+	+
Condensation	+	+	+	+	+
Délétion	+	+	+	+	+
Transposition	+	+	+	+	-
Insertion	+	+	+	+	+

Dans la plupart des textes-but de chaque corpus (T1, T2, T4 et T5 dans le corpus des étudiants français et T6, T7, T8 et T9 dans le corpus des étudiants mexicains) les sémies du texte-source ont subi une conservation, une condensation, une délétion et une transposition. Par ailleurs, dans tous les textes de deux corpus, il y a eu insertion de sémies.

3. Les molécules sémiques du texte-source dans les deux corpus

Les molécules sémiques du texte-source ne sont pas conservées telles quelles dans la plupart des textes-but des deux corpus. Elles ont subi des transformations de nature différente : soit elles perdent des traits spécifiques dans quelques textes-but, soit certains de leur traits spécifiques sont modifiés à cause de l'insertion de nouveaux traits.

Le tableau ci-dessous montre le nombre de traits du texte-source qui ont été conservés, délaissés et insérés dans les deux corpus des étudiants :

CORPUS FRANÇAIS				CORPUS MEXICAIN			
CLASSE	TRAITS CONSERVÉS	TRAITS DÉLAISSÉS	TRAITS INSÉRÉS	CLASSE	TRAITS CONSERVÉS	TRAITS DÉLAISSÉS	TRAITS INSÉRÉS
A //santé publique// 6 traits dans le TS	5 dans les 5 textes-but 25	1 dans les 5 textes 5	-	A //santé publique//	6 dans 2 textes 5 dans 3 textes 27	1 dans 3 textes 3	1 dans 1 texte-but 1
B //alimentation// 5 traits dans le TS	5 dans 1 texte-but 2 dans 3 textes-but 3 dans 1 texte-but 14	3 dans 3 textes-but 2 dans 1 texte-but 11	2 dans 1 texte-but 1 dans 2 textes-but 4	B //alimentation//	5 dans 3 textes-but 4 dans 2 textes-but 23	1 dans 2 textes-but 2	1 dans 1 texte-but 1
C //politique// 3 traits dans le TS	3 dans les 5 textes-but 15	-	-	C //politique//	3 dans 3 textes-but 3 dans 1 texte-but 2 dans 1 texte-but 14	1 dans 1 texte-but 1	2 dans 1 texte-but 1 dans 1 texte-but 3
D //économie// 4 traits dans le TS	3 dans 2 textes-but 1 dans 1 texte-but 7	4 dans 2 textes-but 3 dans 1 texte-but 1 dans 2 textes-but 13	3 dans 1 texte-but 4 dans 1 texte-but 1 dans 1 texte-but 8	D //économie//	3 dans 1 texte-but 1 dans 1 texte-but 4	4 dans 3 textes-but 1 dans 1 texte-but 3 dans 1 texte-but 16	2 dans 1 texte-but 2
E //science// 3 traits dans le TS	3 dans 3 textes-but 2 dans 2 textes-but 13	1 dans 2 textes-but 2	1 dans 2 textes-but 2	E //science//	3 dans 1 texte-but 2 dans 1 texte-but 5	3 dans 3 textes-but 1 dans 1 texte-but 10	1 dans 1 texte-but 1

En ce qui concerne la conservation de traits du texte-source, c'est le corpus français qui a conservé plus de traits que le corpus mexicain : 74 traits le premier et 73 le deuxième. Dans le corpus français le nombre de traits apparaît comme suit : 25 dans la classe A //santé publique// ; 14 dans la classe B //alimentation// ; 15 dans la classe C //politique// ; 7 dans la classe D //économie// et 13 dans la classe E //science//. En ce qui concerne le corpus mexicain, le nombre de traits dans chaque classe est le suivant : 27 dans la classe A ; 23 dans la classe B ; 14 dans la classe C ; 4 dans la classe D et 5 dans la classe E.

Quant à la déléation de traits, le corpus mexicain a délaissé plus de traits que le corpus français : 32 contre 31. Le nombre de traits délaissés dans le corpus français est de : 5 dans la classe A //santé publique// ; 11 dans la classe B //alimentation// ; 0 dans la classe C //politique// ; 13 dans la classe D //économie// et 2 dans la classe E //science//. Le nombre de traits délaissés dans le corpus mexicain est de : 3 dans la classe A //santé publique // ; 2 dans la classe B //alimentation// ; 1 dans la classe C //politique// ; 16 dans la classe D //économie// et 10 dans la classe E //science//.

Et pour ce qui est des traits insérés, le corpus français a inséré plus de traits que le corpus mexicain : 14 contre 8. Le nombre de traits insérés dans le premier corpus est de : 0 dans la classe A //santé publique// ; 4 dans la classe B //alimentation// ; 0 dans la classe C //politique// ; 8 dans la classe D //économie// et 2 dans la classe E //science//. Le nombre de traits insérés dans le deuxième corpus est de : 1 dans la classe A //santé publique // ; 1 dans la classe B //alimentation// ; 3 dans la classe C //politique// ; 2 dans la classe D //économie// et 1 dans la classe E //science//.

Examinons à présent les divergences au niveau des classes de contenus concernant la conservation, la déléation et l'insertion entre les deux corpus :

CORPUS FRANÇAIS		CORPUS MEXICAIN	
CONSERVATION	A>C>B>E>D	CONSERVATION	A>B>C>E>D
DÉLÉTION	D>B>A>E>C	DÉLÉTION	D>E>A>B>C
INSERTION	D>B>E>A=C	INSERTION	C>D>A=B=E

Le tableau montre que dans les deux corpus, la classe qui a conservé le plus de traits est la classe A //santé publique// (25 traits le corpus français et 27 le corpus mexicain) et que celle qui en a conservé le moins est la classe D //économie// (7 le corpus français et 4 le corpus mexicain).

Pour ce qui concerne la déléation, tant dans le corpus français que dans le corpus mexicain, la classe qui a délaissé le plus de traits est la classe D//économie//. Dans le corpus français la classe qui n'a pas subi de déléation de trait est la classe C //politique// et dans le corpus mexicain, celle qui n'a subi qu'une déléation est également la classe C.

Et concernant l'insertion, dans le corpus français la classe D //économie// (8) l'emporte sur les autres classes. En revanche, dans le corpus mexicain, c'est la classe C //politique// (3) qui a inséré le plus de traits.

Données quantitatives

Données quantitatives du corpus français :

Texte-source	T 1	T2	T3	T4	T5
A>B>C>D>E	A>B>C>E >F>D	B>C>A>D>E>F	C>A>F>D>E>B	F>A>C>E >B	A>D>C>B>E

Données quantitatives du corpus mexicain :

Texte-source	T 6	T7	T8	T9	T10
A>B>C>D>E	A>B>C>E>D	A>B>C>D>E=F	A>B>F>C	B>A>C>F	B>A>C>F

Les tableaux montrent qu'au niveau des données quantitatives il n'y a qu'une seule similitude. Elle se trouve dans les textes 9 et 10 du corpus mexicain. Dans ces textes-but, contrairement au texte-source, l'isotopie de l'alimentation l'emporte sur celles de santé publique, la politique et le journalisme.

A part cela, il n'y a que des divergences dans les deux corpus. C'est notamment dans le corpus français où les classes qui l'emportent divergent (A, B, C et F). En revanche dans le corpus mexicain, c'est notamment la classe A, présente dans trois textes qui l'emporte, suivi de la classe B.

6.3.2. La dialectique

1. L'aspectualité

Tant dans le corpus français que dans le corpus mexicain, le trait aspectuel des lexèmes verbaux et des grammèmes verbaux liés qui prédomine est l'imperfectif. Celui-ci diverge du trait aspectuel prédominant dans le texte-source, à savoir le perfectif.

2. Les intervalles temporels

CORPUS FRANÇAIS					CORPUS MEXICAIN				
T1 IT1/ IT2	T2 IT1/ IT2	T3 IT1	T4 IT1/ IT2	T5 IT1/ IT2	T6 IT 1/IT2/IT3	T7 IT1	T8 IT1/ IT2	T9 IT1	T10 IT1/ IT2

Les divergences entre les deux corpus sont visibles. Alors que le corpus français comporte deux intervalles temporels (IT1 et IT2), le corpus mexicain en compte trois (IT1, IT2 et IT3). Le corpus français est celui qui a le plus conservé les deux intervalles temporels du texte-source (présents dans 4 textes-but sur 5). Pour ce qui est du corpus mexicain, le seul intervalle qui est conservé dans tous les textes-but de ce corpus est le premier : IT1. Le deuxième intervalle (IT2) est présent dans 3 textes-but et le troisième n'est présent que dans un texte-but.

3. Les acteurs

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS		CORPUS MEXICAIN	
'crises sanitaires' 'mesures' 'responsables politiques' 'experts de l'Afssa' 'responsables de l'EFSA' 'le porte parole de M. Kyprianou' 'aliments' 'consomma-teurs européens' 'on'	ACTEURS CONSERVES	ACTEURS INSÉRÉS	ACTEURS CONSERVES	ACTEURS INSERES
	- dans les 5 textes-but : 'crises sanitaires' 'mesures' 'responsables politiques' 'experts de l'Afssa' - dans 4 textes-but : 'consommateurs européens' - dans 3 textes-but : 'aliments'	- dans 2 textes-but : 'journaliste' - dans 1 texte-but : 'article' 'nous' 'Jean-Yves Nau'	- dans les 5 textes-but : 'crises sanitaires' 'mesures' 'aliments' - dans 4 textes-but : 'responsables politiques' - dans 2 textes-but : 'le porte parole de M. Kyprianou' 'experts de l'Afssa' - dans 1 texte-but : 'responsables de l'EFSA' 'consommateurs européens'	- dans 3 textes-but : 'article' - dans 2 textes-but : 'je' - dans 1 texte-but : 'on'

Les seuls acteurs du texte-source qui ont été conservés dans tous les textes des deux corpus sont 'crises sanitaires' et 'mesures'. Le corpus qui comporte le plus grand nombre d'acteurs (11) et qui a conservé les plus d'acteurs (8) est le corpus mexicain. Le corpus français compte 10 acteurs dont 6 acteurs proviennent du texte-source.

En ce qui concerne les acteurs insérés, le corpus français en a incorporé 4 et le corpus mexicain 3. Un acteur seulement se retrouve dans les deux corpus : l'acteur 'article'.

Et pour ce qui est des acteurs délaissés, dans le corpus français trois acteurs ne sont pas conservés ('responsables de l'EFSA', 'le porte parole de Markos Kyprianou' et 'on') alors que dans le corpus mexicain, un acteur seulement n'est pas conservé ('on').

4. Les rôles

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
	RÔLES CONSERVÉS	RÔLES DÉLAISSÉS	RÔLES INSÉRÉS	RÔLES CONSERVÉS	RÔLES DÉLAISSÉS	RÔLES INSÉRÉS
ERG ACC LOC N LOC E INS	- dans les 5 textes-but : ERG ACC LOC N - dans 1 texte-but : INS	- dans les 5 textes-but : LOC E	- dans 1 texte-but : ATT - dans 3 textes-but : DAT	- dans les 5 textes-but : ERG ACC - dans 2 textes-but : LOC N - dans 1 texte-but : LOC E	- dans les 5 textes-but : INS	- dans 2 textes-but : CAU - dans 1 texte-but : ATT FIN DAT

Le tableau ci-dessus montre que les deux corpus ont conservé le même nombre de rôles du texte-source et quasiment les mêmes rôles. Les deux corpus ont conservé l'ergatif, l'accusatif, le locatif notionnel. Le corpus français a gardé l'instrumental alors que le corpus mexicain a conservé le locatif spatial.

Les deux corpus ont délaissé également le même nombre de rôles (1) mais non les mêmes. Le premier a délaissé le locatif spatial et le deuxième l'instrumental.

En ce qui concerne les rôles insérés, c'est le corpus mexicain qui a inséré plus de rôles (CAU, ATT, FIN et DAT) que le corpus français (ATT et DAT).

5. Les fonctions

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
	FONCTIONS CONSERVÉS	FONCTIONS DÉLAISSÉS	FONCTIONS INSÉRÉS	FONCTIONS CONSERVÉS	FONCTIONS DÉLAISSÉS	FONCTIONS INSÉRÉS
IT1 1. Application 2. Contradiction 3. Méfiance IT2 4. Contradiction	IT1 - dans les 5 textes-but : « contradiction » - dans 4 textes-but : « application » - dans 3 textes-but : « méfiance » IT2 - dans 4 texte-but « contradiction »	IT 1 - dans 2 textes-but : « méfiance » - dans 1 texte-but : « application » IT2 - dans 1 texte-but : « contradiction »		IT1 - dans 2 textes-but : « application » IT2 - dans 1 texte-but : « contradiction »	IT1 - dans les 5 textes-but : « contradiction » - dans 3 textes-but : « application » - dans les 5 textes-but : « méfiance » IT2 - dans 4 texte-but : « contradiction »	IT1 - dans 1 textes-but : « abstinence » IT2 - dans 1 texte-but : « interdiction » IT3 - dans 1 texte-but : « inapplication »

Les différences au niveau des fonctions dans les deux corpus sont très importantes. Le corpus français conserve toutes les fonctions du texte-source. Ces fonctions sont présentes dans 5 (« contradiction »), 4 (« application » et « contradiction ») et 3 (« méfiance ») textes-but alors que dans les textes-but du corpus mexicain, les deux seules fonctions conservées ne sont présentes que dans 3 textes : la fonction « application » dans 2 textes et la fonction « contradiction » dans 1 texte.

Contrairement au corpus français, le corpus mexicain incorpore de nouvelles fonctions. Il en incorpore trois dans trois textes différents : « abstinence », « interdiction » et « inapplication ».

6.3.3. La dialogique

1. Les univers

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
	UNIVERS CONSERVÉS	UNIVERS DÉLAISSÉS	UNIVERS INSÉRÉS	UNIVERS CONSERVÉS	UNIVERS DÉLAISSÉS	UNIVERS INSÉRÉS
1. Univers de référence assumé par l'acteur 'on' 2. Univers des experts de l'Afssa 3. Univers des responsables politiques 4. Univers des responsables de l'EFSA 5. Univers du porte parole de M. Kyprianou	- dans 2 textes-but : Univers des experts de l'Afssa	- dans les 5 textes : Univers de référence assumé par l'acteur 'on' - dans les 5 textes : Univers des responsables politiques Univers des responsables de l'EFSA Univers du porte parole de M. Kyprianou	- dans 4 textes-but : Univers de référence non assumés par aucun acteur - dans 1 texte-but : Univers de référence assumé par l'acteur 'nous' - dans 2 textes-but : Univers du journaliste - dans 1 texte-but : Univers de Jean-Yves Nau - dans 1 texte-but : Univers de l'article du Monde	- dans 2 textes-but : Univers du porte parole de M. Kyprianou - dans 1 texte-but : Univers des responsables politiques Univers des responsables de l'EFSA	- dans les 5 textes : Univers de référence assumé par l'acteur 'on' - dans les 5 textes : Univers des experts de l'Afssa	- dans 3 textes-but : Univers de référence non assumés par aucun acteur - dans 2 textes-but : Univers de référence assumé par l'acteur 'je' - dans 3 textes-but : Univers de l'article

Les deux corpus se différencient en ce qui concerne la conservation, la déletion et l'insertion d'univers. Alors que le corpus français ne conserve qu'un univers du texte-source (qui en comporte cinq : 1 de référence et 4 d'assomption), le corpus mexicain conserve trois univers. Ainsi, le corpus français délaisse quatre univers (dont 1 de référence et 3 d'assomption) et le corpus mexicain deux (1 de référence et 1 d'assomption). En revanche, c'est le corpus français qui insère deux univers de plus que le corpus mexicain : l'univers du journaliste et l'univers de Jean-Yves Nau.

Dans les deux corpus il y a insertion d'univers de référence non assumés par aucun acteur : dans 4 textes-but du corpus français et dans 3 textes-but du corpus mexicain. Bien que l'univers de référence assumé par un acteur soit présent dans les deux corpus, il est à remarquer que dans le corpus français un univers de référence est assumé par l'acteur 'nous'. Par contre, dans le corpus mexicain deux univers de référence sont assumés par l'acteur 'je'.

Et les mondes

CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
<p>MONDES CONSERVÉS</p> <p>Dans l'univers de référence</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde factuel</p> <p>Monde du possible</p> <p>Monde contrefactuel</p> <p>- dans 2 textes-but :</p> <p>Monde factuel</p> <p>Monde du possible</p> <p>- dans 2 textes-but :</p> <p>Monde factuel</p> <p>Dans l'univers des experts de l'Afssa</p> <p>- dans 2 textes-but :</p> <p>Monde factuel</p>	<p>MONDES DÉLAISSÉS</p> <p>Dans l'univers de référence</p> <p>- dans 2 textes-but :</p> <p>Monde contrefactuel</p> <p>- dans 2 textes-but :</p> <p>Monde contrefactuel</p> <p>- dans 2 textes-but :</p> <p>Monde du possible et monde contrefactuel</p>	<p>MONDES INSÉRÉS</p>	<p>MONDES CONSERVÉS</p> <p>Dans l'univers de référence</p> <p>- dans 2 textes-but :</p> <p>Monde factuel</p> <p>Monde du possible</p> <p>Monde contrefactuel</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde factuel</p> <p>Monde du possible</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde factuel</p> <p>Monde contrefactuel</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde factuel</p> <p>Dans l'univers des responsables politiques</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde factuel</p> <p>Dans l'univers de responsables de l'EFSA</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde du possible</p> <p>Dans l'univers du porte parole de M. Kyprianou</p> <p>- dans 2 textes-but :</p> <p>Monde factuel</p>	<p>MONDES DÉLAISSÉS</p> <p>Dans l'univers de référence</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde contrefactuel</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde du possible</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde du possible</p> <p>Monde contrefactuel</p> <p>Dans l'univers des responsables politiques</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde du possible</p> <p>Dans l'univers de responsables de l'EFSA</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde factuel</p>	<p>MONDES INSÉRÉS</p> <p>Dans l'univers de responsables de l'EFSA</p> <p>- dans 1 texte-but :</p> <p>Monde contrefactuel</p>

Étant donné que le corpus mexicain a conservé la plupart des univers du texte-source, il conserve également tous ou bien quelques mondes appartenant aux univers de référence et d'assomption. Le tableau ci-dessus montre que c'est dans le corpus français où les mondes (factuel, du possible et contrefactuel) de l'univers de référence ont été le plus délaissés (6 dans le corpus français et 4 dans le corpus mexicain). Autrement dit, c'est le corpus mexicain qui a conservé le plus de mondes du texte-source.

Le seul univers conservé dans le corpus français ne délaisse ni n'insère de monde puisque cet univers ne comporte qu'un monde (factuel) dans le texte-source.

Dans les trois univers d'assomption conservés dans le corpus mexicain, il y a déléation de mondes dans l'univers des responsables politiques et dans l'univers des responsables de l'EFSA. Dans ce dernier, non seulement il y a déléation mais aussi insertion d'un monde. Et le dernier univers conservé, à savoir, l'univers du porte-parole M. Kyprianou ne délaisse ni n'insère de monde vu que dans le texte-source cet univers ne comporte que le monde factuel.

2. La structure dialogique des univers

Corpus français

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
contradictoire	véridictoire	véridictoire	véridictoire	véridictoire	-

Corpus mexicain

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
contradictoire	-	-	véridictoire	véridictoire	contradictoire

Ces tableaux montrent les différences existantes entre les deux corpus. Alors que le corpus français ne comporte qu'une structure dialogique des univers présente dans 4 textes, le corpus mexicain en comprend deux présentes dans trois textes. Par conséquent, seulement un texte du corpus français ne détient pas de structure dialogique et deux textes du corpus mexicain ne possèdent pas de structure dialogique.

Par ailleurs, la structure dialogique des univers du corpus français s'oppose entièrement à celle du texte-source. Ce n'est pas le cas du corpus mexicain, où deux textes comportent une structure dialogique qui s'oppose à celle du texte-source. La structure dialogique du troisième texte, qui détient une structure dialogique, est la même que celle du texte-source.

3. Les énonciateurs et les récepteurs

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
- énonciateur et récepteur représentés : a) on - quatre énonciateurs délégués : a) experts de l’Afssa b) responsables politiques c) responsables de l’EFSA d) le porte parole de M. Kyprianou	ENONCIATEURS CONSERVÉS Énonciateurs délégués - dans 2 textes-but : Experts de l’Afssa	ENONCIATEURS DÉLAISSÉS Énonciateurs et récepteurs représentés - dans les 5 textes : on Énonciateurs délégués - dans les 5 textes : Responsables politiques Responsables de l’EFSA Le porte parole de M. Kyprianou	ENONCIATEURS INSÉRÉS Énonciateurs et récepteurs représentés - dans 1 texte-but : Nous Énonciateurs et récepteurs implicites - dans 4 textes-but Énonciateurs délégués -dans 2 textes-but : Journaliste - dans 1 texte-but : Jean-Yves Nau - dans 1 texte-but : Article du Monde	ENONCIATEURS CONSERVÉS Énonciateurs délégués - dans 2 textes-but : Le porte parole de M. Kyprianou - dans 1 texte-but : Responsables de l’EFSA - dans 1 texte-but : Responsables politiques	ENONCIATEURS DÉLAISSÉS Énonciateurs et récepteurs représentés - dans les 5 textes : on Énonciateurs délégués - dans les 5 textes : Experts de l’Afssa	ENONCIATEURS INSÉRÉS Énonciateurs représentés - dans 2 textes-but : Je Énonciateurs et récepteurs implicites - dans 3 textes-but Récepteurs implicites - dans 2 textes-but Énonciateurs délégués -dans 3 textes-but : Article

Les deux corpus coïncident dans la déletion de l’énonciateur et du récepteur représentés ‘on’ du texte-source. A part cette similitude, il n’y a que des divergences entre les deux corpus.

En ce qui concerne la conservation d’énonciateurs du texte-source, les corpus n’ont conservé que des énonciateurs délégués. Le corpus mexicain a conservé plus d’énonciateurs délégués (le porte parole de M. Kyprianou, responsables de l’EFSA, responsables politiques) que le corpus français (experts de l’Afssa). En conséquence, le corpus français délaisse plus d’énonciateurs délégués (le porte parole de M. Kyprianou, responsables de l’EFSA, responsables politiques) que le corpus mexicain (experts de l’Afssa).

Pour ce qui est de l’insertion que ce soit d’énonciateurs ou de récepteurs, dans les deux corpus des énonciateurs et des récepteurs implicites ont été insérés : un énonciateur et un récepteur implicites dans 4 textes-but du corpus français et un énonciateur et un récepteur implicites dans 3 textes-but du corpus mexicain. Quant aux énonciateurs délégués, les énonciateurs délégués ‘Journaliste’, ‘Jean-Yves Nau’ et ‘article du Monde’ ont été insérés dans 4 textes du corpus français. Et l’énonciateur délégué ‘article’ a été le seul à être inséré dans 3 textes du corpus mexicain. Enfin, l’énonciateur et le récepteur représenté ‘nous’ a été incorporé dans un texte du corpus

français. Et dans le corpus mexicain, l'énonciateur représenté 'je' et un récepteur implicite ont été insérés dans 2 textes.

6.3.4. La tactique

1. Tactique et dialogique

TEXTE SOURCE	CORPUS FRANÇAIS					CORPUS MEXICAIN				
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
T-S	P1	P1	P1	P1	P1	P1-P2	P1-P4	P1-P2	P1	P1
U.R. :	U.R.-	U.R.:	U.R.:	U.R.:	U.R.:	U.R.:	U.R.:	U.R.-	U.R.-	U.R.-
- MF	U.A.M :	- MF	- MF	- MF	- MF	- MP	- MF	U.A.:	U.A.:	U.A. :
- MP	- MF	P2	P2	P2	P2	P3	P5	- MF	- MF	- MF
P5, P6	P2	U.R.-	U.R.-	U.R.-	U.R.:	U.R.:	U.R.:	P3	- MP	P2
U.R.-	U.R.-	U.J.-	U.J.:	U.J.Y.	- MF	- MF	- MF	U.R.:	P2	U.R.:
U.E.A. :	U.A.M-	U.E.A.:	- MF	N.:	P3	- MP	- MC	- MF	U.R.:	- MP
- MF	U.E.A.:	- MF	P3	- MF	U.R.:	P4-P6	P6	P4	- MF	P3
P6, P7	- MF	- MP	U.R.-	- MP	- MP	U.R.:	U.R.:	U.R.-	- MP	U.R.:
U. R.-	P3	P3	U.J.:	P3		- MF	- MF	U.M.K.:		- MF
U.R.P. :	U.R.-	U.R.-	- MF	U.R.:		P7		- MF		- MC
- MF	U.A.M:	U.J.-				U.R.-				P4
- MP	- MF	U.E.A.:		- MP		U. R.				U.R.-
P8-P10	P4	- MF				EFSA:				U.R.P.:
U.R. -	U.R.-	P4				- MF				- MF
U.R.	U.A.M:	U.R:				- MC				P5
EFSA.:	- MF	- MF				P8				U.R.
- MF	- MC	- MP				U.R.-				- MF
- MP	- MP					U.P..P.				
P11	P5					M.K.				
U.R. -U.	U.R.					- MF				
P.P.M.K.:	- MP					P9				
- MF	P6					U.R.:				
P12-P15	U.R.:					- MF				
U.R.:	- MF									
- MP	- MC									
- MC	- MP									
- MF										

Le tableau ci-dessus nous permet de souligner qu'il ne nous est pas possible d'établir une comparaison concernant la disposition des univers et des mondes dans les périodes étant donné le nombre hétérogène, de ces dernières, dans les corpus.

En revanche nous pouvons expliciter la disposition dans laquelle apparaissent l'univers de référence et les univers d'assomption des deux corpus par rapport au texte-source. Trois textes seulement dans les deux corpus comportent la même disposition d'univers par rapport au texte-source : les T2 et le T4 dans le corpus français et le T6 dans le corpus mexicain (dans la première et dernière période se trouve seulement l'univers de référence et les univers d'assomption se situent au milieu du texte).

2. Tactique et dialectique

TEXTE SOURCE	CORPUS FRANÇAIS					CORPUS MEXICAIN				
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
T-S	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1
IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT3	IT1	IT1	IT1	IT1
P2	P2	P2	P2	P2	/IT2	P2	P2	P2	P2	P2
IT2	IT1	IT1	IT1	IT1	P2	IT3	IT1	IT1	IT1	IT1
P3- P5	P3	/IT2	P3	/IT2	IT1	P3	P3	P3		P3
IT1	IT1	P3	IT1	P3	/IT2	IT3	IT1	IT1		IT1
P6	/IT2	IT1		IT1	P3	P4	P4	/IT2		P4
IT1/IT2	P4	P4			IT1	IT1	IT1	P4		IT2
P7-P13	IT1	IT1				P5	/IT2	IT1		P5
IT1	P5					IT1	P5			IT1
P14	IT1					/IT2	IT1			
IT1/IT2	P6					P6-P9	P6			
P15	IT1					IT1	IT1			
IT1										

Ce tableau permet de déceler deux aspects où les deux corpus coïncident et diffèrent du texte-source. Le premier concerne la position du deuxième intervalle temporel. Cet intervalle temporel, qui n'est présent qu'une fois dans les textes-but, se situe au milieu des textes : T1, T2 et T4 dans le corpus français et T6 et T7 dans le corpus mexicain.

Le deuxième aspect a trait à la présence d'un seul intervalle temporel dans un texte de chaque corpus. Ici, il n'est naturellement pas approprié de parler de position d'intervalles.

Le point où les deux corpus divergent, quant à la position d'intervalles, se trouve dans trois textes-but dont un appartenant au corpus français et deux au corpus mexicain. Dans le premier corpus, le deuxième intervalle temporel (IT2) se situe dans les deux premières périodes du texte-but 5, tandis qu'il se trouve dans l'avant-dernière période des deux textes-but.

3. Tactique et thématique

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
	SUITES CONSERVÉS	SUITES DÉLAISSÉS	SUITES INSÉRÉS	SUITES CONSERVÉS	SUITES DÉLAISSÉS	SUITES INSÉRÉS
P1 : ACE P2 : ABE P3 : ABC P4: AB P5: ABCE P6: ABCDE P7: CE P8: AB P9: ABE P10: ABD P11: ABD P12: BC P13: AB P14: ABC P15: BCD	- dans 1 texte-but : ABE AB BC ACE - dans 2 textes-but : ABCDE	- dans 4 textes-but : ABE AB BC ACE - dans 3 textes-but : ABCDE - dans les 5 textes-but : ABC CE BCD ABD ABCE	- dans 2 textes-but : ABCDF BCE AF AC - dans 1 texte-but : ACF AD ABCEF ABCDEF ACEF	- dans 3 textes-but : ABC - dans 2 textes-but : AB ABCE - dans 1 texte-but : ACE ABD ABE ABCDE BCD	- dans 2 textes-but : ABC - dans 3 textes-but : AB ABCE - dans 4 textes-but : ACE ABD ABE ABCDE BCD - dans les 5 textes-but : CE BC	- dans 2 textes-but : AF AC - dans 1 texte-but : CD ACDF ABF ABCF

Lors de l'analyse des textes-but de chaque corpus, nous avons constaté qu'il n'était pas possible d'établir une comparaison par rapport à la disposition linéaire des suites de contenus à cause du plus grand nombre de périodes existantes dans le texte-source par rapport au texte-but d'une part, et d'autre part à cause de l'insertion de nouvelles classes de contenus dans les textes-but. C'est la raison pour laquelle que nous nous limitons ici à comparer la conservation, la déletion et l'insertion des suites rythmiques dans les deux corpus.

En ce qui concerne la conservation des suites rythmiques du texte-source (qui en comporte 10), le corpus mexicain a conservé trois suites de plus que le corpus français. Le premier corpus en conserve 8 dont 1 dans trois textes, 2 dans deux textes et 5 dans un texte. Contrairement à celui-ci, le corpus français en conserve 5 dont 4 dans un texte et 1 dans deux textes. Par conséquent, c'est le corpus français (CF) qui a inséré plus de suites que le corpus mexicain (CM): le CF insère 9 suites dont 4 dans deux textes et 5 dans un texte, pour sa part le CM n'insère que 6 dont 2 dans deux textes et 4 dans un texte.

Et pour ce qui est des suites du texte-source délaissées, le corpus français ne conserve pas les suites ABC, CE, BCD, ABD et ABCE, et le corpus mexicain ne conserve pas les suites CE et BC. Autrement dit, le corpus mexicain a délaissé moins de suites.

BILAN RECAPITULATIF

Le tableau ci-dessous montre la conservation du texte-source dans les textes-but dans les quatre composantes sémantiques et l'insertion qui a eu également lieu dans les textes-but dans les quatre composantes.

CONSERVATION DU TEXTE-SOURCE	INSERTION DANS LES TEXTES-BUT
<p>THEMATIQUE CF : 5 (ABCDE) isotopies dans 4 textes-but CM : 5 (ABCDE) isotopies dans 2 textes-but</p> <p>DIALECTIQUE CF : 2 intervalles dans 4 textes CM : 2 intervalles dans 3 textes CF : 4 acteurs dans 5 textes 1 acteur dans 4 textes 1 acteur dans 3 textes CM : 3 acteurs dans 5 textes 1 acteur dans 4 textes 2 acteurs dans 2 textes 2 acteurs dans 1 texte CF : 3 rôles dans 5 textes 1 rôle dans 1 texte CM : 2 rôles dans 5 textes 1 rôle dans 2 textes 1 rôle dans 1 texte CF : 1 fonction dans 5 textes 1 fonction dans 4 textes 1 fonction dans 3 textes 1 fonction dans 4 textes CM : 1 fonction dans 2 textes 1 fonction dans 1 texte</p> <p>DIALOGIQUE CF : 1 univers dans 2 textes CM : 1 univers dans 2 textes 2 univers dans 1 texte CF : 0 structure dialogique CM : 1 structure dialogique dans 1 texte CF : 1 énonciateur délégué dans 2 textes CM : 1 énonciateur délégué dans 2 textes 1 énonciateur délégué dans 1 texte 1 énonciateur délégué dans 1 texte</p> <p>TACTIQUE CF : 2 textes avec la même disposition d'univers que le texte-source CM : 1 texte avec la même disposition d'univers que le texte-source CF : 4 suites de contenus du texte-source dans 1 texte-but 1 suite de contenus du texte-source dans 2 textes-but CM : 1 suite de contenus dans 3 textes-but 2 suites de contenus dans 2 textes-but 5 suites de contenus dans 1 texte-but</p>	<p>THEMATIQUE CF : 1 (F) isotopie dans 4 textes-but CM : 1 (F) isotopie dans 4 textes-but</p> <p>DIALECTIQUE CF : 0 intervalle temporel CM : 1 intervalle temporel dans 1 texte CF : 1 acteur dans 2 textes 3 acteurs dans 1 texte CM : 1 acteur dans 3 textes 1 acteur dans 2 textes 1 acteur dans 1 texte CF : 1 rôle dans 1 texte 1 rôle dans 3 textes CM : 1 rôle dans 2 textes 3 rôles dans 1 texte CF : 0 fonctions CM : 1 fonction dans 3 textes</p> <p>DIALOGIQUE CF : 1 univers dans 4 textes 1 univers dans 2 textes 1 univers dans 1 texte 1 univers dans 1 texte 1 univers dans 1 texte CM : 1 univers dans 3 textes 1 univers dans 2 textes 1 univers dans 3 textes CF : 1 structure dialogique dans 4 textes-but CM : 1 structure dialogique dans 2 textes-but CF : 1 énonciateur et 1 récepteur représenté dans 1 texte 1 énonciateur et 1 récepteur implicite dans 4 textes 1 énonciateur délégué dans 2 textes 1 énonciateur délégué dans 1 texte 1 énonciateur délégué dans 1 texte CM : 1 énonciateur représenté dans 2 textes 1 énonciateur et 1 récepteur implicites dans 3 textes 1 récepteur implicite dans 2 textes 1 énonciateur délégué dans 3 textes</p> <p>TACTIQUE CF : 4 suites de contenus dans 2 textes 5 suites de contenus dans 1 texte CM : 2 suites de contenus dans 2 textes 4 suites de contenus dans 1 texte</p>

Ce tableau nous permet d'arriver aux conclusions suivantes : le corpus français conserve le plus de contenus (99) du texte-source dans les textes-but dans les quatre composantes que le corpus mexicain (73). Le corpus français insère également plus de contenus (48) que le corpus mexicain (47). Cette dernière divergence n'étant pas très significative, nous pourrions dire que l'insertion a lieu dans les deux corpus avec la même intensité.

6.4. Interprétation des résultats de l'analyse comparative des textes écrits en français

6.4.1. La thématique

Données qualitatives

Les isotopies

Le corpus français conserve toutes les isotopies du texte-source dans quatre des cinq textes qui en ont fait partie. En revanche le corpus mexicain ne les conserve que dans deux textes sur les cinq. Par conséquent, c'est ce corpus qui délaisse le plus : deux isotopies (D et E) dans trois textes.

En ce qui concerne l'insertion, les deux corpus insèrent une classe de contenus (F).

Les molécules sémiques

Le corpus français conserve plus de traits spécifiques (74) que le corpus mexicain (73).

Quant à la déletion de traits, le corpus mexicain en a délaissé plus que le corpus français : 32 contre 31.

Et pour ce qui est des traits insérés, le corpus français en a inséré plus que le corpus mexicain : 14 contre 8.

L'écart entre le corpus français et le corpus mexicain, concernant la conservation et la déletion n'est pas très important. En revanche, il l'est concernant l'insertion des traits spécifiques. Il est fort probable que les étudiants français, qui en ont le plus inséré, se soient sentis concernés du fait que l'article d'opinion a été publié dans leur langue maternelle et dans leurs pays. Il est possible également qu'ils aient voulu s'exprimer à propos d'un sujet qui les intéressait ou les faisaient réagir.

Contrairement aux étudiants français, nous pourrions émettre l'hypothèse que les étudiants mexicains ont inséré moins de traits parce qu'ils ne partageraient pas l'univers culturel du texte-source, ils ne se seraient donc pas sentis directement concernés par le sujet et par conséquent ils se seraient limité à reprendre les contenus du texte-source.

Données quantitatives

Les données quantitatives dont nous disposons montrent que dans le texte 7 du corpus mexicain seulement, les classes de contenus conservent la même importance que dans le texte-source. Autrement dit, la suite A>B>C>D>E du texte-source où la santé publique l'emporte sur l'alimentation, la politique, l'économie et la science n'est conservée que dans un texte-but sur les dix qui font partie du corpus.

Ces données prouvent qu'il existe un grand écart concernant le poids des isotopies. Dans neuf textes-but de ce corpus, les classes de contenus n'ont pas la même importance ni occupent la même place. Cela nous permet de constater que même si les classes sont conservées, chaque scripteur ne perçoit pas de la même façon chaque classe. La place et l'importance qu'il lui donne dépendrait alors de sa subjectivité, de son vécu, de son expérience avec la langue et avec la culture.

6.4.2. La dialectique

L'aspectualité

Tant dans le corpus français que dans le corpus mexicain, le trait qui prédomine est l'imperfectif. Ce point implique une divergence avec le texte-source où le trait qui l'emporte est le perfectif.

Lors de l'analyse sémantique du texte-source (article d'opinion), nous avons constaté dans le texte la prédominance du trait /perfectif/ présent dans les lexèmes verbaux conjugués au présent de l'indicatif, ce qui nous a permis d'inférer que la perfectivité qui se trouvait dans ces lexèmes verbaux induisait la narrativité dans cet article d'opinion.

Cette inférence est renforcée dans les textes-but des deux corpus où le trait qui prédomine dans les lexèmes verbaux conjugués au présent de l'indicatif est /l'imperfectif/. Ce qui veut dire que, dans ces textes, il n'y a pas de narrativité qui soit véhiculée par l'aspect perfectif.

Nous pensons que l'existence de narrativité assurée par le trait /perfectif/, présent dans les lexèmes verbaux conjugués au présent, dans le texte-source d'une part et d'autre part, l'absence de narrativité dans les textes-but assurée par le trait /imperfectif/ présent également dans les lexèmes verbaux au présent, tient aux normes

du genre. Dans l'article d'opinion, le scripteur fait appel à la narrativité (raconter des faits) assumée par la perfectivité des lexèmes verbaux afin de renforcer une preuve. Ici, la narrativité est un procédé discursif qui participe à l'argumentation du scripteur. En revanche, dans les textes écrits par les étudiants, il n'y a pas besoin de preuves, ni d'argumenter, étant donné que le scripteur se limite à rapporter les informations essentielles du texte-source ou du moins c'est ce qu'il pourrait penser.

Les intervalles temporels

Les deux intervalles temporels du texte-source sont présents dans la plupart des textes des deux corpus (4 dans le corpus français et 4 dans le corpus mexicain).

Si les deux intervalles ont été conservés dans la plupart des textes-but, cela s'explique, nous semble-t-il, parce que ces deux intervalles sont essentiels pour pouvoir rendre compte du contenu du texte-source.

Les acteurs, leurs rôles et les fonctions

Les acteurs

Le corpus mexicain a conservé plus d'acteurs du texte-source (8) que le corpus français (6) et qui comporte le plus grand nombre d'acteurs (11).

En ce qui concerne l'insertion et la délétion, c'est le corpus français qui insère le plus et qui délaisse le plus.

Les rôles et les fonctions

Les deux corpus conservent le même nombre de rôles du texte-source (4). Ces deux corpus délaissent également le même nombre de rôles (1). Cependant, c'est le corpus mexicain qui insère le plus de rôles (4 vs 2).

Pour ce qui est des fonctions, le corpus français l'emporte en conservant les 4 fonctions du texte-source alors que dans le corpus mexicain, seulement 2 fonctions du texte-source sont conservées dans trois textes. Dans ce dernier corpus trois fonctions ont pourtant été insérées dans un texte.

La conservation des 4 fonctions du texte-source dans le corpus français atteste, à notre sens, de la volonté des scripteurs français d'être le plus fidèle possible au contenu du texte-source. Nous trouvons le même cas de figure dans la thématique où toutes les

isotopies sont conservées. Par ailleurs, un facteur qui aurait pu contribuer à cette conservation est la lecture-interprétation du texte-source en langue maternelle et dans un contexte social et culturel qui leur aurait permis de saisir avantagement le contenu de ce texte.

L'insertion de trois nouvelles fonctions et la conservation de deux fonctions du texte-source dans le corpus mexicain prouve vraisemblablement que les scripteurs mexicains n'ont pas très bien saisi le contenu du texte-source. Deux facteurs pourraient expliquer ce fait : dans la lecture-interprétation qu'ils ont effectuée auraient fait défaut des éléments culturels contribuant à une bonne compréhension du texte, d'une part, et, d'autre part, la maîtrise insuffisante de la langue étrangère qui se reflète dans leurs écrits aurait également empêché une lecture-interprétation pertinente.

6.4.3. La dialogique

Les univers et les mondes

Le corpus mexicain conserve plus d'univers et de mondes que le corpus français. Par conséquent c'est dans ce dernier où il y a plus de déletion d'univers et de mondes. Et c'est aussi dans celui-ci où il y en a plus d'insertion.

La structure dialogique des univers

Les deux corpus diffèrent à propos du nombre de structures que chaque corpus comporte. Le corpus français comporte plus de structures dialogiques que le corpus mexicain. Et celles de ce premier corpus s'opposent à celle du texte-source. Pour leur part, deux structures dialogiques du corpus mexicain s'opposent également à celle du texte-source et une est conservée du texte-source.

Les structures dialogiques des univers des textes constituant le corpus français et le corpus mexicain, qui sont véridictoires, divergent de celle du texte-source, qui est contradictoire, car dans les textes-but, l'énonciateur ne fait que présenter la contradiction existante dans les univers du texte-source.

L'inexistence d'une structure dialogique tient au fait que dans le texte-but il n'y a qu'un univers, celui de référence et il s'agit d'un univers qui n'est assumé par aucun acteur.

Les énonciateurs et les récepteurs

Les deux corpus coïncident sur un aspect : l'insertion d'énonciateurs et récepteurs implicites. Le corpus français en insère quatre et le corpus mexicain trois. Ceci entraîne naturellement la déletion de l'énonciateur et du récepteur représentés assumés par l'acteur 'on' du texte-source. Il y a cependant dans les deux corpus des énonciateurs et des récepteurs représentés : 1 dans un texte du corpus français et 1 dans deux textes du corpus mexicain. Et en ce qui concerne les énonciateurs délégués, le corpus mexicain en conserve plus que le corpus français mais c'est ce dernier qui insère le plus d'énonciateurs et de récepteurs.

6.4.4. La tactique

La tactique et la dialogique

La position des univers dans la plupart des textes des deux corpus diffère de celle du texte-source sauf dans 2 textes du corpus français et 1 texte du corpus mexicain.

La tactique et à la dialectique

La position du deuxième intervalle temporel (se trouvant au milieu du texte) coïncide dans les deux corpus dans 3 textes du corpus français et 2 du corpus mexicain. Cette position s'oppose à celle du texte-source. Dans celui-ci la disposition temporelle a lieu en alternance entre le premier et le deuxième intervalle.

La tactique et de la thématique

Étant donné qu'une comparaison sur la disposition linéaire de suites des contenus n'est pas possible, il ne nous reste qu'à expliciter les résultats à propos de la conservation, de l'insertion et de la déletion de suites de contenus dans les deux corpus. Le corpus mexicain a conservé plus de suites de contenus du texte-source, en revanche, le corpus français a inséré et délaissé plus de suites.

En guise de conclusion par rapport à la conservation et à l'insertion des contenus, nous avons montré que le corpus français conserve plus de contenus du texte-source dans les textes-but (99) - dans les quatre composantes - que le corpus mexicain (73). La prédominance de la conservation des contenus chez les étudiants français pourrait s'expliquer par le fait que partageant non seulement la même langue mais aussi le même univers culturel véhiculé par le texte-source, ces étudiants auraient voulu être fidèles à celui-ci dans un souci de respect de normes du genre : conserver la pensée de l'auteur du texte-source.

En outre, nous avons montré que le corpus français insère également plus de contenus (48) que le corpus mexicain (47). Cette différence n'étant cependant pas significative, l'insertion serait un phénomène courant dans les deux populations estudiantines. Cela pourrait tenir à la pratique de lecture-interprétation mais aussi à celle de la production du texte qui les mènerait à faire appel à de nouveaux éléments sémantiques provenant de leur subjectivité.

6.4.5. Passage d'un genre à un autre genre dans les composantes sémantiques.

L'analyse sémantique à laquelle nous avons procédé nous a permis de décrire les grandes divergences qui rendent visible le passage d'un genre de texte (article d'opinion) à un autre (productions des étudiants). Dans ce qui suit, nous ferons apparaître ces divergences et nous expliciterons en quoi les textes des étudiants ne comportent pas les caractéristiques du genre textuel dans lequel ils ont été censés s'inscrire.

Concernant la thématique, quatre textes-but sur cinq de chaque corpus ont inséré une nouvelle classe de contenus : F //journalisme// et en ce qui concerne les molécules sémiques, elles diffèrent considérablement du texte-source. Ces divergences témoignent d'un manque d'adéquation au genre du fait qu'il est conseillé, dans les manuels, de ne rien y ajouter et de s'abstenir de tout commentaire personnel.

En ce qui concerne la dialectique, et plus précisément l'aspectualité, nous avons constaté, lors de l'analyse sémantique du texte-source (article d'opinion), la prédominance du trait /perfectif/ présent dans les lexèmes verbaux conjugués au présent

de l'indicatif, ce qui nous a permis d'inférer que la perfectivité qui se trouvait dans ces lexèmes verbaux induisait la narrativité dans cet article d'opinion.

L'existence de la narrativité assurée par le trait /perfectif/, présent dans les lexèmes verbaux conjugués au présent, dans le texte-source d'une part et d'autre part, l'absence de narrativité dans les textes-but assurée par le trait /imperfectif/ présent également dans les lexèmes verbaux /au présent/, montre également le passage d'un genre de texte à un autre genre de texte. Dans l'article d'opinion, le scripteur fait appel à la narrativité (il raconte des faits) assumée par la perfectivité des lexèmes verbaux afin de renforcer son argumentation. En revanche, dans les textes écrits par les étudiants, il n'y a pas besoin d'argumentation étant donné que les scripteurs se sont limités, la plupart des cas, à rapporter les informations essentielles du texte-source.

Concernant la dialogique, nous avons vu que les énonciateurs et les récepteurs dans les deux corpus coïncident sur un aspect : l'insertion d'énonciateurs et récepteurs implicites. Le corpus français en insère quatre et le corpus mexicain trois. Ceci entraîne naturellement la déletion de l'énonciateur et du récepteur représentés assumés par l'acteur 'on' du texte-source. Il y a cependant dans les deux corpus des énonciateurs et des récepteurs représentés : 1 dans un texte du corpus français et 1 dans deux textes du corpus mexicain. Par ailleurs, dans les deux corpus, il y a insertion d'énonciateurs délégués se rapportant au texte-source. Le passage d'un énonciateur et d'un récepteur représentés dans le texte-source à un énonciateur et un récepteur implicites et à des énonciateurs délégués dans les textes-but, n'obéit vraisemblablement pas à une norme du genre préconisée dans les méthodes qui consiste à parler comme si on était l'auteur du texte de départ.

Enfin dans la tactique, la disposition des contenus (suites rythmiques) dans tous les textes-but a subi un changement important surtout à cause de l'insertion de nouvelles classes de la part du scripteur. Ce qui montre également le changement d'un genre à l'autre.

6.5. Analyse comparative des résultats des 5 textes-but écrits en espagnol par des étudiants français

6.5.1. La thématique

Données qualitatives :

1. Isotopies mésogénériques

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
ABCD	ABC	ABCDE	ABCE	ABCE	ABC

Le tableau ci-dessus montre, au niveau des classes sémantiques⁷³⁷, les différences existantes entre le texte-source (article d'opinion en espagnol) et les cinq textes-but des étudiants français.

Trois textes (T 2, T3 et T4) sur cinq ont intégré une nouvelle classe sémantique par rapport au texte-source : la classe E //journalisme//.

En revanche, quatre textes (T1, T3, T4 et T5) ont délaissé une classe sémantique du texte-source : la classe D //éducation//.

Le seul texte-but qui a conservé les mêmes isotopies que le texte-source, tout en intégrant une nouvelle classe, est le T2.

2. Opérations interprétatives au palier microsémantique concernant la réécriture du texte-source.

	T1	T2	T3	T4	T5
Conservation	+	+	+	+	+
Condensation	-	+	+	+	-
Délétion	+	+	+	+	+
Transposition	+	+	+	+	+
Insertion	+	+	+	+	+
Substitution	+	+	-	-	-

⁷³⁷ Les classes sémantiques du texte-source écrit en espagnol sont les suivantes : A //science//, B //économie//, C //politique// et D //éducation//.

Les sémies du texte-source ont subi une conservation, une délétion et une transposition dans les cinq textes-but ; elles ont subi, en outre, une condensation dans trois textes (T2, T3 et T4), et une substitution seulement dans deux textes (T1 et T2). Par ailleurs, il est à remarquer que dans tous les textes, il y a eu insertion de sémies.

3. Les molécules sémiques

Du texte-source

Texte-source
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/, /échec/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /entreprises nationales/, /entreprises étrangères/, /secteur public/, /secteur privé/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /citoyens/, /erreur/, /attitude inacceptable/, /évaluation négative/.</p> <p>D //éducation// : /enseignement élémentaire/, /enseignement insuffisant/, /évaluation négative/.</p>

Des textes-but

T1
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/, /condition/, /échec/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /entreprises nationales/, /secteur public/, /secteur privé/, /ressources insuffisantes/, /vendre/, /effort/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /importance/, /refus/, /évaluation négative/.</p>

T2
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/.</p> <p>B //économie// : /entreprises nationales/, /entreprises étrangères/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /actions entreprises/, /problème/, /évaluation négative/.</p> <p>D //éducation// : /enseignement élémentaire/, /enseignement insuffisant/, /évaluation négative/.</p> <p>E //journalisme// : /article/, /lecteur/, /auteur/, /esprit critique/.</p>

T3
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /différence/, /concurrence/, /échec/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /national/, /étranger/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/, /développement/, /sous-développement/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /erreur/, /évaluation négative/.</p> <p>E //journalisme// : /article/, /journal/, /journaliste/, /esprit critique/.</p>

T4
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /développement scientifique/, /stagnation scientifique/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /entreprises nationales/, /manque de soutien/, /capitaux/, /rare/, /sous-développement/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /erreur/, /évaluation négative/.</p> <p>E //journalisme// : /article/, /journaliste/, /esprit critique/.</p>

T5
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /évaluation positive/, /activités technologiques/, /inexistence/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /entreprises nationales/, /entreprises étrangères/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/, /difficulté/, /multinational/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /manque de soutien/, /initiative/, /évaluation négative/.</p>

Les molécules sémiques de la classe A //science// diffèrent dans les textes-but par rapport au texte-source : le texte-but 1 seulement conserve les six traits de la molécule sémique du texte-source. Ce texte non seulement conserve tous les traits du texte-source mais en insère un nouveau (/condition/); le texte 3 conserve cinq traits (/savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /échec/ et /évaluation négative/), délaisse un trait (/évaluation positive/) et en insère deux (/différence/ et /concurrence/); les textes 2 et 5 conservent quatre traits (le premier : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/ et le deuxième conserve les

mêmes sauf /progrès économique et social/, ce trait est remplacé par le trait /évaluation négative/. Le T2 délaisse deux traits (/échec/ et /évaluation négative/) et n'insère aucun trait, contrairement au T5 qui en a inséré deux (/activités technologiques/ et /inexistence/) et en délaisse deux (/progrès économique et social/ et /échec/). Et le texte 4 ne conserve que trois traits (/savoirs/, /savoir-faire/ et /évaluation négative/) et en délaisse donc trois (/progrès économique et social/, /évaluation positive/ et /échec/). Dans ce texte, deux nouveaux traits sont insérés (/développement scientifique/ et /stagnation scientifique/).

Les molécules sémiques de la classe B //économie// des textes-but subissent également des divergences. Aucun texte ne conserve les six traits de la molécule sémique du texte-source. Les textes 1, 2 et 5 conservent quatre traits (le premier : /entreprises nationales/, /secteur public/, /secteur privé/ et /ressources insuffisantes/ ; et les deux derniers : /entreprises nationales/, /entreprises étrangères/, /ressources insuffisantes/ et /ressources abondantes/). En ce qui concerne la délétion et l'insertion de traits, le texte 1 délaisse deux traits (/entreprises étrangères/ et /ressources abondantes/) et en insère deux (/vendre/ et /effort) ; le T2 en délaisse deux (/secteur public/ et /secteur privé/) et n'insère aucun trait ; et pour ce qui est du T5, il en délaisse également deux (/secteur public/ et /secteur privé/) et insère aussi deux traits (/difficulté/ et /multinational/). Le texte 3, pour sa part, ne conserve que deux traits de la molécule sémique du texte-source (/ressources insuffisantes/ et /ressources abondantes/), en délaisse quatre (/entreprises nationales/, /entreprises étrangères/, /secteur public/ et /secteur privé/) et insère quatre nouveaux traits (/national/, /étranger/, /développement/ et /sous-développement/). Et le texte 4 ne conserve qu'un trait spécifique /entreprises nationales/. Les cinq traits que ce texte délaisse sont remplacés par quatre nouveaux traits (/manque de soutien/, /capitaux/, /rare/ et /sous-développement/).

Les molécules sémiques de la classe C //politique// diffèrent non seulement entre les textes-but mais aussi par rapport au texte-source. Les textes T1, T2 et T5 ont conservé deux traits du texte-source (/responsables politiques/ et /évaluation négative/). Par conséquent, ces textes ont délaissé trois traits (/citoyens/, /erreur/ et /attitude inacceptable/). Si les traits conservés sont les mêmes dans ces trois textes, les traits insérés sont différents (le T 1 insère les traits /importance/ et /refus/ ; le T2 /actions entreprises/ et /problème/ et le T5 /manque de soutien/ et /initiative/). Pour ce qui est des textes 3 et 4, ils conservent trois traits du texte-source (/responsables politiques/,

/erreur/ et /évaluation négative/) et délaissent deux traits (/citoyens/ et /attitude inacceptable/). Ces deux textes n'insèrent aucun trait spécifique.

En ce qui concerne la molécule sémique de la classe D //éducation// du texte-source, elle n'est présente que dans le texte 2 et ses trois traits (/enseignement élémentaire/, /enseignement insuffisant/ et /évaluation négative/) n'ont subi aucun changement.

Et pour ce qui est des molécules sémiques de la classe E //journalisme// se trouvant uniquement dans les textes-but 2, 3 et 4, elles diffèrent dans chacun des textes.

Données quantitatives :

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
A>B>C>D	A>B>C	A>B>C>E >D	A>B>E>C	A>E>C>B	A>B>C

Au niveau quantitatif, les cinq textes-but diffèrent de leur texte-source. Les textes 1 et 5 sont les seuls à avoir les mêmes données. Dans ces textes, la science l'emporte sur l'économie et sur la politique.

Dans le texte 2 la science l'emporte sur l'économie, la politique, le journalisme et l'éducation. En ce qui concerne le texte 3, la science l'emporte sur l'économie, le journalisme et la politique. Et dans le texte 4, la science l'emporte sur le journalisme, la politique et l'économie.

Il est à remarquer que la science est la classe de contenus qui occupe la première place et dans le texte-source et dans tous les textes-but. L'économie est derrière la science dans quatre textes-but (T1, T2, T3 et T5) et la politique vient derrière l'économie dans trois textes (T1, T2 et T5).

6.5.2. La dialectique

1. L'aspectualité

En ce qui concerne l'aspectualité des lexèmes verbaux et des grammèmes verbaux liés du texte-source par rapport aux textes-but, il n'existe aucune divergence: le trait aspectuel prédominant aussi bien dans le texte-source que dans les textes-but est le trait /imperfectif/.

2. Les intervalles temporels

Le seul intervalle, se rapportant à la tranche de temps du présent de l'énonciateur, que comporte le texte-source est conservé dans quatre textes-but : T1, T2, T3 et T5. Le texte-but 4 comporte deux intervalles temporels.

3. Les acteurs

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
'ciencia y tecnología' 'sociedad mexicana' 'gobierno' 'científicos y tecnólogos' 'Secretaría de Economía' 'empresas nacionales' 'empresas extranjeras' 'herramientas de software' 'yo' 'libros de texto'	'ciencia y tecnología' 'gobierno' 'México' 'empresas nacionales' 'software'	'Enrique Calderón C.' 'ciencia y tecnología' 'científicos y tecnólogos' 'gobierno' 'México' 'empresas mexicanas' 'empresas extranjeras' 'nosotros'	'Enrique Calderón C.' 'ciencia y tecnología' 'científicos y tecnólogos' 'gobierno' 'México' 'empresas mexicanas'	'Enrique Calderón C.' 'ciencia y tecnología' 'gobierno' 'empresas mexicanas'	'ciencia' 'gobierno mexicano' 'empresas mejicanas' 'empresas extranjeras' 'México' 'actividades tecnológicas'

Ce tableau montre le nombre d'acteurs que chaque texte comporte. Le texte-source en comporte dix et tous les acteurs ne sont pas conservés dans ces cinq textes-but des étudiants français.

Les acteurs du texte-source qui sont conservés dans les cinq textes-but sont 'gobierno' et 'empresas nacionales'.

Le seul acteur du texte-source qui est conservé dans quatre textes-but est : 'ciencia y tecnología' (T1, T2, T3 et T4) ; dans un seul texte 'herramientas de software' (T1) ; les acteurs qui sont conservés dans deux textes-but sont 'científicos y tecnólogos' (T2 et T3) et 'empresas extranjeras' (T2 et T5) et ceux qui ne sont pas conservés dans aucun texte-but sont 'sociedad mexicana', 'Secretaría de Economía', 'yo' et 'libros de texto'.

Et pour ce qui est des acteurs qui ont été insérés dans les textes-but, l'acteur 'México' est présent dans quatre textes (T1, T2, T3 et T5), l'acteur 'Enrique Calderón C.' dans trois textes (T2, T3 et T4) et les acteurs 'nosotros' (T2), 'ciencia' (T5) et 'actividades tecnológicas' (T5) dans un seul texte.

4. Les rôles

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
ERG	ERG	ERG	ERG	ERG	ERG
ACC	ACC	ACC	ACC	ACC	ACC
DAT	DAT	DAT	LOC E	DAT	DAT
BEN	LOC E	LOC E	LOC N	LOC N	LOC E
LOC N			BEN		

Deux rôles sémantiques du texte-source sont conservés dans tous les textes-but : l'ergatif (ERG) et l'accusatif (ACC) ; un rôle est conservé dans quatre textes-but : le datif (T1, T2, T4 et T5) ; un rôle est conservé dans deux textes : le locatif notionnel (T3 et T4) et un rôle est conservé dans un seul texte : le bénéfactif (T3).

En ce qui concerne l'insertion de nouveaux rôles, le locatif spatial (LOC E) est inséré dans quatre textes-but : T1, T2, T3 et T5.

5. Les fonctions

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1
1. Négligence	1. Refus	1. Présentation	1. Présentation	1. Manque de soutien	1. Manque de soutien
2. Mépris		2. Négligence	2. Dénonce		2. Appel
3. Appel		3. Mépris	3. Mépris		3. Carence
		4. Appel			

Le tableau montre que le seul texte-but qui a conservé les trois fonctions du texte-source est le T2. Les fonctions « mépris » et « appel » du texte-source apparaissent dans deux textes-but : la première dans le T2 et le T3 et la deuxième dans le T2 et le T5.

Cinq nouvelles fonctions ont vu le jour: la fonction « refus » dans le texte 1, la fonction « présentation » dans les textes 2 et 3, la fonction « dénonce » dans le texte 3, la fonction « manque de soutien » dans les textes 4 et 5 ; et la fonction « carence » dans le texte 5.

6.5.3. La dialogique

3. Les univers et les mondes

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
1. Univers de référence assumé par l'acteur 'yo' - monde factuel - monde du possible	1. Univers de référence - monde factuel - monde du possible	1. Univers de référence assumé par l'acteur 'nosotros' - monde factuel 2. Univers de Enrique Calderón A. - monde factuel	1. Univers de référence - monde factuel - monde du possible 2. Univers de Enrique Calderón A. - monde factuel	1. Univers de référence - monde factuel - monde du possible 2. Univers de Enrique Calderón A. - monde factuel - monde du possible	1. Univers de référence - monde factuel - monde du possible

L'univers et les mondes du texte-source divergent de ceux des textes-but : l'univers de référence, assumé par l'acteur 'yo', du texte-source n'apparaît dans aucun texte-but.

En ce qui concerne les textes-but, les textes 1 et 5 seulement comportent le même univers de référence et deux mondes : le factuel et le monde du possible. Les trois textes restants présentent des divergences et des similitudes. Le T2 est le seul à avoir un univers de référence assumé par un acteur ('nosotros') et à comporter un seul monde (factuel). Le T2, le T3 et le T4 comprennent chacun un univers assumé par un acteur (Enrique Calderón C.) autre que l'acteur qui assume l'univers de référence. L'acteur 'Enrique Calderón A.' des textes 2 et 3 ne comporte qu'un seul monde (factuel), alors que celui du texte 4 détient deux mondes (factuel et du possible).

4. La structure dialogique des univers

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
-	-	véridictoire	véridictoire	véridictoire	-

Le tableau montre que trois textes-but (T2, T3 et T4) seulement comportent une structure dialogique des univers. Les textes 1 et 5, comme leur texte-source, ne

comportent pas de structure dialogique du fait qu'ils ne se composent que d'un univers, à savoir, l'univers de référence.

3. Les énonciateurs et les récepteurs

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
- énonciateur et récepteur représentés : 'yo' 'nos' : 'vous' et 'moi'	- énonciateur et récepteur implicites	- énonciateur et récepteur représentés : 'nosotros' : 'vous' et 'moi' - énonciateur délégué : 'Enrique Calderón A.'	- énonciateur et récepteur implicites - énonciateur délégué : 'Enrique Calderón A.'	- énonciateur et récepteur implicites - énonciateur délégué : 'Enrique Calderón A.'	- énonciateur et récepteur implicites

Comme le montre le tableau, entre le texte-source et les textes-but, il n'existe aucune similitude au niveau des énonciateurs et des récepteurs. Aucun texte-but ne comporte un énonciateur et un récepteur représenté ('yo' et 'nos' : 'vous' et 'moi'), contrairement au texte-source.

Les textes 1 et 5 comportent tous les deux seulement un énonciateur et un récepteur implicites. En revanche, les textes 2, 3 et 4 comptent un énonciateur délégué ('Enrique Calderón A.'). Les textes 3 et 4 se différencient du texte 2 du fait qu'ils comportent un énonciateur et un récepteur implicites alors que le T2 est composé d'un énonciateur et un récepteur représentés.

6.5.4. La tactique

1. Tactique et dialogique

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
P1 Univers de référence : - monde factuel	P1 Univers de référence : - monde factuel	P1 Univers de référence : - monde factuel	P1 Univers de référence : - monde factuel	P1 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón	P1 Univers de référence : - monde factuel
P2 Univers de référence : - monde factuel	P2 Univers de référence : - monde factuel	P2 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. :	P2 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. :	P2 A. : - monde factuel	P2 Univers de référence : - monde factuel
P3 Univers de référence: - monde factuel	P3 Univers de référence: - monde factuel	P3 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P3 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P3 Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P3 Univers de référence: - monde factuel
P4 Univers de référence: - monde factuel	P4 Univers de référence: - monde factuel	P4 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P4 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P4 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P4 Univers de référence: - monde factuel
P5 Univers de référence: - monde factuel	P5 Univers de référence: - monde factuel	P5 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P5 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P5 A. : - monde factuel	P5 Univers de référence: - monde factuel
P6 Univers de référence: - monde factuel	P6 Univers de référence: - monde factuel	P6 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P6 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P6 A. : - monde factuel	P6 Univers de référence: - monde factuel
P7 Univers de référence: - monde factuel	P7 Univers de référence: - monde factuel	P7 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P7 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P7 A. : - monde factuel	P7 Univers de référence: - monde factuel
P8 Univers de référence: - monde factuel	P8 Univers de référence: - monde factuel	P8 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P8 Univers de Référence – univers de Enrique Calderón A. : - monde factuel	P8 A. : - monde factuel	P8 Univers de référence: - monde factuel
Possible					

Le tableau montre que, par rapport à la position des univers et des mondes, il n’y a que des différences, d’abord entre le texte-source et les textes-but et ensuite entre les textes-but. Aucun texte-but ne comporte huit périodes comme son texte-source, par conséquent il n’est pas possible d’établir une comparaison entre eux.

Parmi les textes-but, même si les textes 1 et 2 comportent le même nombre de périodes (5), la position des univers et des mondes diffère en raison de la présence d’un seul monde et de l’univers d’Enrique Calderón A. dans le deuxième texte. Dans les trois textes restants (T3, T4 et T5), les différences tiennent non seulement au nombre de périodes dans chaque texte (6, 3 et 4) mais aussi à la présence de deux univers (celui de référence et celui de Enrique Calderón A.) ou d’un univers (de référence) selon les textes.

2. *Tactique et dialectique*

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
P1: IT1	P1 : IT1	P1 : IT1	P1 : IT1	P1 : IT1	P1 : IT1
P2: IT1	P2 : IT1	P2 : IT1	P2 : IT1	P2 : IT1	P2 : IT1
P3: IT1	P3 : IT1	P3 : IT1	P3 : IT1	P3 : IT1 et	P3: IT1
P4: IT1	P4: IT1	P4: IT1	P4: IT1	IT2	P4: IT1
P5: IT1	P5: IT1	P5: IT1	P5: IT1		
P6: IT1			P6: IT1		
P7: IT1					
P8: IT1					

Le tableau montre que la plupart des textes-but ne comportent qu’un intervalle temporel comme leur texte-source. Le seul texte qui diffère de son texte-source est le quatrième (T4). Ce texte comporte deux intervalles temporels qui se trouvent à la fin dans la dernière période.

3. Tactique et thématique

Texte-source	T1	T2	T3	T3	T5
P1 : A P2 : C P3 : ABC P4: ABC P5: ABC P6: AB P7: AC P8: ABD	P1 : A P2 : AC P3 : ABC P4: A P5: B	P1 : ACE P2 : AE P3 : ABCE P4: ABC P5: ABCDE	P1 : E P2 : AE P3 : ABCE P4: BE P5: ABE P6: B	P1 : AE P2 : ABC P3 : ABCE	P1 : AC P2 : ABC P3 : AB P4: AB

En ce qui concerne la disposition linéaire des suites de contenus, il s'avère difficile d'établir une comparaison entre le texte-source et les textes-but étant donné que les périodes sont plus nombreuses dans le texte-source, d'une part, et, d'autre part, l'insertion d'une nouvelle classe de contenus a entraîné l'apparition de nouvelles suites rythmiques dans les textes-but.

Le tableau montre donc qu'il n'y a que des différences entre le texte-source et les textes-but. Nous pouvons toutefois expliciter les suites de contenus du texte-source qui sont conservées dans les textes-but.

Trois suites rythmiques, que comporte le texte-source, sont conservées dans ces cinq textes-but des étudiants français :

La suite ABC est la plus conservée dans ces textes. Elle se trouve dans quatre textes-but : T1, T2, T4 et T4.

La suite AC se trouve, pour sa part, dans deux textes-but : T1 et T5.

Et la suite AB se trouve seulement dans un textes-but : T5.

Pour ce qui est de la récurrence des nouvelles suites de contenus insérées dans les textes-but, voici les suites qui se trouvent dans plus d'un texte :

- La suite ABCE se trouve dans les textes 2, 3 et 4. Cette suite se place au milieu dans les textes 2 et 3 et à la fin dans le texte 4 ;
- Et la suite AE se trouve également dans les textes 2, 3 et 4. Cette suite se situe dans la deuxième période dans les deux premier textes et dans la première dans le T4 ;

Les seules suites qui n'ont pas de correspondant parmi les textes-but sont : ACE et ABCDE (du texte-but 2) et BE et ABE (du texte-but 3).

6.6. Analyse comparative des résultats des 5 textes-but écrits en espagnol par des étudiants mexicains

6.6.1. La thématique

Données qualitatives :

1. Isotopies mésogénériques

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
ABCD	ABC	AB	ABCD	ABC	ABC

Le tableau ci-dessus montre les différences qui existent, au niveau des classes sémantiques⁷³⁸, entre le texte-source (article d'opinion en espagnol) et les cinq textes-but des étudiants mexicains.

Aucun texte-but n'a intégré de nouvelle classe sémantique par rapport au texte-source. Au contraire, trois textes (T6, T9 et T10) ont supprimé une classe sémantique (D //éducation//) et un texte (T7) en a supprimé deux (C //politique// et D //éducation//). Le seul texte-but qui a conservé les mêmes isotopies que le texte-source sans intégrer de nouvelle classe est le T8.

2. Opérations interprétatives au palier microsémantique concernant la réécriture du texte-source.

	T 6	T7	T8	T9	T10
Conservation	+	+	+	+	+
Condensation	-	+	+	+	+
Délétion	+	+	+	+	+
Transposition	+	-	+	+	-
Insertion	+	+	+	+	+
Substitution	-	-	+	-	+

⁷³⁸ Les classes sémantiques du texte-source écrit en espagnol sont les suivantes : A //science//, B //économie//, C //politique// et D //éducation//.

Les sémies du texte-source ont subi une conservation et une délétion dans les cinq textes-but ; elles ont subi, en outre, une condensation dans quatre textes (T7, T8, T9 et T10) ; une transposition dans trois (T6, T8 et T9) et une substitution seulement dans deux textes (T8 et T10). Par ailleurs, il est à remarquer que dans tous les textes, il y a eu insertion de sémies.

3. Les molécules sémiqques

Du texte-source

Texte-source
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/, /échec/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /entreprises nationales/, /entreprises étrangères/, /secteur public/, /secteur privé/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /citoyens/, /erreur/, /attitude inacceptable/, /évaluation négative/.</p> <p>D //éducation// : /enseignement élémentaire/, /enseignement insuffisant/, /évaluation négative/.</p>

Des textes-but

T6
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/, /manque de soutien/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /entreprises nationales/, /entreprises étrangères/, /secteur public/, /secteur privé/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /citoyens/, /erreur/, /évaluation négative/.</p>

T7
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /manque de soutien/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /entreprises étrangères/, /ressources abondantes/, /mauvaise utilisation des ressources/, /évaluation négative/.</p>

T8
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/, /manque de soutien/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /entreprises nationales/, /entreprises étrangères/, /secteur public/, /secteur privé/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /citoyens/, /évaluation négative/.</p> <p>D //éducation// : /enseignement élémentaire/, /enseignement inexistant/, /évaluation négative/.</p>

T9
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/, /manque de moyens/.</p> <p>B //économie// : /entreprises nationales/, /entreprises étrangères/, /secteur public/, /secteur privé/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/, /bonne qualité/, /détresse économique/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /erreur/, /évaluation négative/.</p>

T10
<p>A //science// : /savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/, /échec/, /évaluation négative/.</p> <p>B //économie// : /entreprises étrangères/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/, /évaluation négative/.</p> <p>C //politique// : /responsables politiques/, /citoyens/, /erreur/, /évaluation négative/.</p>

Les molécules sémiques de la classe A //science// diffèrent dans les textes-but : seulement le texte-but 10 conserve les six traits de la molécule sémique du texte-source ; les textes 6 et 8 conservent cinq traits (/savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation positive/, /évaluation négative/) du texte-source et insèrent un nouveau trait /manque de soutien/ ; et les textes 7 et 9 conservent quatre traits du texte-source (/savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et social/, /évaluation négative/ pour le T7 et (/savoirs/, /savoir-faire/, /progrès économique et

social/, /évaluation positive/ pour le T9) et insèrent un nouveau trait : le premier texte le trait /manque de soutien/ et le deuxième texte le trait /manque de moyens/.

Les molécules sémiques de la classe B //économie// des textes-but subissent également des divergences. Deux textes-but (T6 et T8) seulement conservent les six traits de la molécule sémique du texte-source. Les molécules sémiques des textes-but 7 et 10 comportent quatre traits. Le premier ne conserve du texte-source que deux traits (/entreprises étrangères/, /ressources abondantes/) et le deuxième en conserve trois (/entreprises étrangères/, /ressources insuffisantes/, /ressources abondantes/). Le T7 a inséré les traits /mauvaise utilisation de ressources/ et /évaluation négative/ et le T10 le trait /évaluation négative/. Et pour ce qui est du T8, sa molécule sémique comporte huit traits dont six proviennent du texte-source et deux ont été insérées : /bonne qualité/ et /détresse économique/.

La molécule sémique de la classe C //politique// du texte-source n'est pas conservée entièrement dans les textes-but. Les textes 6 et 10 ont conservé quatre traits du texte-source (/responsables politiques/, /citoyens/, /erreur/, /évaluation négative/) sans en insérer de nouveaux ; les textes 8 et 9 ont conservé pour leur part trois traits (/responsables politiques/, /citoyens/, /évaluation négative/ le premier et /responsables politiques/, /erreur/, /évaluation négative/, le deuxième). Et le texte 7 n'a rien conservé puisque la classe C //politique// n'est pas présente dans ce texte-but.

Et la molécule sémique de la classe D //éducation// du texte-source n'est conservée qu'en partie dans le texte-but 8. Ce texte-but a conservé deux traits de la molécule sémique du texte-source (/enseignement élémentaire/ et /évaluation négative/) et en a inséré un nouveau (/enseignement inexistant/).

Données quantitatives :

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
A>B>C>D	A>B>C	A>B	A>B>C>D	B>A>C	A>C>B

Au niveau quantitatif, les classes A, B, C et D apparaissent dans le même ordre que dans le texte-source seulement dans le texte-but 8. Dans ce texte la science l'emporte sur l'économie, la politique et l'éducation.

En ce qui concerne les quatre textes-but restants, tous diffèrent du texte-source. Dans le T6, la science l'emporte sur l'économie et la politique ; dans le T7, la science sur l'économie ; dans le T9, c'est l'économie qui l'emporte sur la science et sur la politique et dans le T10, la science l'emporte sur la politique et sur l'économie.

Il est à remarquer que la science est la classe de contenus qui occupe la première place dans quatre textes-but (T6, T7, T8 et T 10), comme dans le texte-source. L'économie est derrière la science dans trois textes-but (T1, T2 et T3) et la politique vient derrière l'économie dans deux textes-but (T6 et T8).

6.6.2. La dialectique

1. L'aspectualité

Par rapport aux textes-but et en ce qui concerne l'aspectualité des lexèmes verbaux et des grammèmes verbaux liés du texte-source, il n'existe aucune divergence: le trait aspectuel prédominant aussi bien dans le texte-source que dans les textes-but est le trait */imperfectif/*.

2. Les intervalles temporels

Le seul intervalle, se rapportant à la tranche de temps du présent de l'énonciateur, que comporte le texte-source est conservé dans cinq textes-but : T6, T7, T8, T9 et T10.

3. Les acteurs

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
'ciencia y tecnología' 'sociedad mexicana' 'gobierno' 'científicos y tecnólogos' 'Secretaría de Economía' 'empresas nacionales' 'empresas extranjeras' 'herramientas de software' 'yo' 'libros de texto'	'ciencia y tecnología' 'gobierno' 'científicos y tecnólogos' 'empresas nacionales' 'empresas extranjeras'	'tecnología' 'científicos mexicanos' 'empresas extranjeras' 'yo'	'ciencia y tecnología' 'gobierno' 'Secretaría de Economía' 'empresas nacionales' 'herramientas de software'	'ciencia y tecnología' 'gobierno' 'científicos y tecnólogos' 'empresas nacionales' 'herramientas de software' 'programa Prosoft' 'nosotros'	'ciencia y tecnología' 'sociedad mexicana' 'gobierno' 'recursos' 'yo'

Ce tableau montre le nombre d'acteurs que chaque texte comporte. Le texte-source en comporte dix et tous les acteurs ne sont pas conservés dans ces cinq textes-buts des étudiants mexicains.

Les acteurs du texte-source qui sont conservés dans quatre textes-buts (6, 8, 9 et 10) sont 'ciencia y tecnología', 'gobierno'.

Les acteurs du texte-source qui sont conservés dans trois textes-but sont : 'empresas nacionales' (T6, T8 et T9) ; dans deux textes-but 'científicos y tecnólogos' (T6 et T9), 'empresas extranjeras' (T6 et T7), et 'herramientas de software' (T8 et T9) et 'yo' (T7 et T10) ; dans un texte-but 'sociedad mexicana' (T 10) et 'Secretaría de Economía' (T8).

Le seul acteur du texte-source qui n'est conservé dans aucun texte-but est 'libros de texto'.

Et les acteurs qui ont été insérés un dans texte-but sont 'programa Prosoft' et 'nosotros' dans le T9 et 'recursos' dans le T10.

4. Les rôles

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
ERG	ERG	ERG	ERG	ERG	ERG
ACC	ACC	ACC	ACC	ACC	ACC
DAT	LOC N	DAT	LOC N	LOC N	DAT
BEN	DAT	LOC N		DAT	
LOC N		BEN		BEN	
		FIN			

Deux rôles sémantiques du texte-source sont conservés dans tous les textes-but : l'ergatif (ERG) et l'accusatif (ACC). Les rôles qui sont conservés dans quatre textes sont le datif (T6, T7, T9 et T10) et le locatif notionnel (T6, T7, T8 et T9). Et le rôle qui est conservé dans deux textes est le bénéfactif (T7 et T9).

Pour ce qui est de l'insertion de rôles, un rôle seulement est inséré dans un texte : il s'agit du final (FIN) présent dans le texte 7.

5. Les fonctions

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1
1. Négligence	1. Négligence	1. Vente	1. Manque de soutien	1. Négligence	1. Négation
2. Mépris	2. Mépris			2. Inhibition	2. Négligence
3. Appel					

Le tableau montre qu'aucun texte-but n'a conservé les trois fonctions du texte-source. Seulement deux fonctions de ce texte apparaissent dans les textes-but : « négligence » et « mépris ». La première fonction est présente dans trois textes-but : T6, T9 et T10. La deuxième n'apparaît que dans le T6.

En revanche, quatre nouvelles fonctions ont vu le jour dans quatre textes-but : la fonction « vente » dans le texte 7, la fonction « manque de soutien » dans le texte 8, la fonction « inhibition » dans le texte 9 et la fonction « négation » dans le texte 10.

6.6.3. La dialogique

1. Les univers et les mondes

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
1. Univers de référence assumé par l'acteur 'yo' - monde factuel - monde du possible	1. Univers de référence - monde factuel - monde du possible	1. Univers de référence assumé par l'acteur 'yo' - monde factuel - monde du possible	1. Univers de référence - monde factuel - monde du possible	1. Univers de référence assumé par l'acteur 'nosotros' - monde factuel - monde du possible	1. Univers de référence assumé par l'acteur 'yo' - monde factuel - monde du possible

L'univers de référence assumé par l'acteur 'yo' du texte-source et ses mondes ne sont conservés que dans deux textes-but : 7 et 10. En ce qui concerne les trois textes restants, les textes-but 6 et 7 comportent un univers de référence qui n'est assumé par aucun acteur et deux mondes, le monde factuel et le monde du possible. Et pour ce qui est du texte 9, il comporte un univers de référence assumé par l'acteur 'nosotros' et deux mondes : factuel et du possible.

2. La structure dialogique des univers

Tant le texte-source que les textes-but ne comportent pas de structure dialogique du fait qu'ils ne se composent que d'un seul univers, à savoir l'univers de référence, assumé ou non par un acteur.

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
- énonciateur et récepteur représentés : 'yo' 'nos' : 'vous' et 'moi'	- énonciateur et récepteur implicites	- énonciateur représenté : 'yo' - récepteur implicite	- énonciateur et récepteur implicites	- énonciateur et récepteur représentés : 'nosotros' : 'vous' et 'moi'	- énonciateur et récepteur représentés : 'yo' 'nos' : 'vous' et 'moi'

3. Les énonciateurs et les récepteurs

Comme le montre le tableau, seul le texte-but 10 comporte un énonciateur ('yo') représenté et un récepteur ('vous') explicite comme le texte-source.

En ce qui concerne les textes-but 6 et 8, ils ne détiennent qu'un énonciateur et un récepteur implicites. Et pour ce qui est des textes 7 et 9, le premier comporte un énonciateur représenté 'yo' et un récepteur implicite alors que le deuxième contient un énonciateur représenté 'nosotros' et un récepteur explicite 'vous'.

Il est à remarquer que ni dans le texte-source ni dans les textes-but se trouvent des énonciateurs délégués.

6.6.4. La tactique

1. Tactique et dialogique

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
P 1 Univers de référence : - monde factuel P2 Univers de référence : - monde factuel P3 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P4 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P5 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P6 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P7 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P8 Univers de référence: - monde factuel - monde du Possible	P 1 Univers de référence : - monde factuel P2 Univers de référence : - monde factuel P3 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P4 Univers de référence: - monde factuel P5 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P6 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible	P 1 Univers de référence : - monde factuel - monde du possible P2 Univers de référence : - monde factuel P3 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P4 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible	P 1 Univers de référence : - monde factuel P2 Univers de référence : - monde factuel P3 Univers de référence: - monde factuel P4 Univers de référence: - monde factuel P5 Univers de référence: - monde factuel P6 Univers de référence: - monde factuel P7 Univers de référence: - monde factuel P8 Univers de référence: - monde du possible	P 1 Univers de référence : - monde factuel P2 Univers de référence : - monde factuel P3 Univers de référence: - monde factuel P4 Univers de référence: - monde factuel P5 Univers de référence: - monde du possible P6 Univers de référence: - monde du possible	P 1 Univers de référence : - monde factuel - monde du possible P2 Univers de référence : - monde factuel - monde du possible P3 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P4 Univers de référence: - monde factuel - monde du possible P5 Univers de référence: - monde du possible P6 Univers de référence: - monde du possible P7 Univers de référence: - monde du possible P8 Univers de référence: - monde du possible

Le tableau montre, en tenant compte des périodes, l'ordre dans lequel apparaissent les univers et les mondes du texte-source et ceux des textes-but.

Le seul texte-but qui comporte le même nombre de périodes que le texte-source est le texte 8. L'apparition des mondes dans les périodes des deux textes n'est cependant pas la même. Dans le texte-source prédomine le couple monde factuel-monde possible (présent dans 6 périodes) alors que dans le texte-but, c'est le monde factuel qui l'emporte (présent dans 7 périodes).

Pour ce qui est des quatre textes restants, le nombre de périodes diffère de celles du texte-source. Les textes 6 et 9 en comportent six, le texte 7 quatre et le texte 10 trois. La position des mondes des textes 6 et 9 n'est pas la même : dans le premier, le monde factuel est présent dans trois périodes de même que le couple des mondes factuel et du possible. Alors que dans le texte 9, ce couple de mondes se trouve seulement dans deux périodes, le monde factuel dans trois et nous retrouvons dans la dernière période du texte, le monde du possible.

Et en ce qui concerne les textes 7 et 10, bien qu'ils ne comportent pas le même nombre de périodes, la position des mondes est la même, à savoir, le couple de mondes factuel et du possible se trouve au début et à la fin du texte.

2. *Tactique et dialectique*

Nous ne pouvons pas établir de comparaison dans ces deux composantes entre le texte-source et les textes-but du fait qu'il n'existe qu'un seul intervalle temporel dans ces textes.

3. *Tactique et thématique*

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
P1 : A	P1 : AC	P1 : AB	P1 : A	P1 : AC	P1 : ABC
P2 : C	P2 : ABC	P2 : AB	P2 : C	P2 : ABC	P2 : C
P3 : ABC	P3 : AB	P3 : AB	P3 : AC	P3 : ABC	P3 : ABC
P4 : ABC	P4 : ABC	P4 : AB	P4 : AB	P4 : AB	
P5 : ABC	P5 : AB		P5 : B	P5 : AB	
P6 : AB	P6 : AB		P6 : AB	P6 : BC	
P7 : AC			P7 : A		
P8 : ABD			P8 : ABD		

En ce qui concerne la disposition linéaire des suites de contenus, il s'avère difficile d'établir une comparaison entre le texte-source et les textes-but étant donné que dans le texte-source les périodes et donc les suites des contenus sont plus nombreuses.

Le tableau fait apparaître qu'il n'y a que des différences entre le texte-source et les textes-but. Nous pouvons toutefois expliciter les suites de contenus du texte-source qui sont conservées dans les textes-but.

Les quatre suites rythmiques que comporte le texte-source sont conservées dans ces cinq textes-but des étudiants mexicains. La suite AB est la plus conservée dans ces textes. Elle se trouve dans quatre textes-but : T6, T7, T8 et T9.

La suite ABC se trouve pour sa part dans trois textes-but : T6, T9 et T10.

La suite AC se trouve également dans trois textes-but : T6, T8 et T9.

Et pour ce qui est de la suite ABD, elle n'est conservée que dans le texte-but 8.

Par ailleurs, une suite a été intégrée dans un texte-but, il s'agit de la suite BC et elle se trouve dans le texte 9.

6.7. Analyse comparative des résultats des corpus des textes écrits en espagnol

6.7.1. La thématique

Données qualitatives des textes des étudiants français :

1. Isotopies mésogénériques

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
ABCD	ABC	ABCDE	ABCE	ABCE	ABC

Données qualitatives des textes des étudiants mexicains :

1. Isotopies mésogénériques

Texte-source	T 6	T7	T8	T9	T10
ABCD	ABC	AB	ABCD	ABC	ABC

Les quatre isotopies mésogénériques ou classes sémantiques (A //science//, B //économie//, C //politique// et D //éducation//) du texte-source ne sont conservées que dans un texte-but de chaque corpus. Dans le corpus français, la conservation de toutes les classes sémantiques a lieu dans le texte 2 et dans le corpus mexicain dans le texte 8. Par conséquent, il y a déletion de classes sémantiques, notamment de deux classes. La première classe qui est délaissée est la classe D //éducation//. Cette classe est délaissée dans la plupart des textes des deux corpus. Cette classe n'est pas conservée dans les textes suivants : T1, T3, T4, T5, T6, T7, T9 et T10. La deuxième classe qui a subi une déletion est la classe C //politique//. Elle n'est pas présente dans le texte 7 du corpus mexicain.

En ce qui concerne l'insertion de nouvelles classes de contenus, seul le corpus français est concerné. Trois textes de ce corpus (T2, T3 et T4) ont inséré la classe E //journalisme//.

2. Opérations interprétatives au palier microsémantique concernant la réécriture du texte-source. Corpus français (CF)

	T 1	T2	T3	T4	T5
Conservation	+	+	+	+	+
Condensation	-	+	+	+	-
Délétion	+	+	+	+	+
Transposition	+	+	+	+	+
Insertion	+	+	+	+	+
Substitution	+	+	-	-	-

2. Opérations interprétatives au palier microsémantique concernant la réécriture du texte-source. Corpus mexicain (CM)

	T 6	T7	T8	T9	T10
Conservation	+	+	+	+	+
Condensation	-	+	+	+	+
Délétion	+	+	+	+	+
Transposition	+	-	+	+	-
Insertion	+	+	+	+	+
Substitution	-	-	+	-	+

Dans tous les textes des deux corpus, les sémies du texte-source ont subi une conservation et une délétion. Dans les deux corpus, il y a eu également insertion de sémies.

Les sémies du texte-source ont été condensées dans trois textes (T2, T3 et T4) du corpus français et dans quatre textes (T7, T8, T9 et T10) du corpus mexicain.

Alors que les sémies du texte-source ont subi une transposition dans tous les textes du corpus français, ces sémies ont subi cette opération seulement dans trois textes (T7, T8 et T9) dans le corpus mexicain.

Et les sémies du texte-source ont subi une substitution dans deux textes des deux corpus : dans le T1 et le T2 du corpus français, d'une part, et, d'autre part, dans le T8 et le T10 du corpus mexicain.

3. Les molécules sémiques du texte-source dans les deux corpus

Les molécules sémiques du texte-source ne sont pas conservées telles quelles dans la plupart des textes-but des deux corpus. Elles ont subi des transformations de nature différente : soit elles perdent des traits spécifiques dans quelques textes-but, soit certains de leurs traits spécifiques sont modifiés à cause de l'insertion de nouveaux traits.

Le tableau ci-dessous nous montre le nombre de traits du texte-source qui ont été conservés, délaissés et insérés dans les deux corpus des étudiants :

CORPUS FRANÇAIS				CORPUS MEXICAIN			
CLASSE	TRAITS CONSERVÉS	TRAITS DÉLAISSÉS	TRAITS INSÉRÉS	CLASSE	TRAITS CONSERVÉS	TRAITS DÉLAISSÉS	TRAITS INSÉRÉS
A //science// 6 traits dans le TS	6 dans 1 texte-but 5 dans 1 texte-but 4 dans 2 textes-but 3 dans 1 texte-but 22	0 dans les 1 texte-but 1 dans 1 texte-but 2 dans 2 textes-but 3 dans 1 texte-but 8	0 dans 1 texte-but 1 dans 1 texte-but 2 dans 3 textes-but 7	A //science//	6 dans 1 texte-but 5 dans 2 textes-but 4 dans 2 textes-but 24	0 dans 1 texte-but 1 dans 2 textes-but 2 dans 2 textes-but 6	1 dans 4 textes-but 4
B //économie// 6 traits dans le TS	4 dans 3 textes-but 2 dans 1 texte-but 1 dans 1 textes-but 15	2 dans 3 textes-but 4 dans 1 texte-but 5 dans 1 texte-but 15	0 dans 1 texte-but 2 dans 3 textes-but 4 dans 1 texte-but 10	B //économie//	6 dans 3 textes-but 4 dans 1 texte-but 3 dans 1 texte-but 25	0 dans 3 textes-but 2 dans 1 texte-but 3 dans 1 texte-but 5	2 dans 1 texte-but 2
C //politique// 5 traits dans le TS	3 dans 2 textes-but 2 dans 3 textes-but 12	3 dans 3 textes-but 2 dans 4 textes-but 13	0 dans 2 textes-but 2 dans 3 textes-but 6	C //politique//	0 dans 1 texte-but 4 dans 2 textes-but 3 dans 2 textes-but 14	5 dans 1 texte-but 1 dans 2 textes-but 2 dans 2 textes-but 11	-
D //éducation// 3 traits dans le TS	3 dans 1 texte-but 3	3 dans 4 textes-but 12	-	D //éducation//	2 dans 1 texte-but 2	1 dans 1 texte-but 3 dans 4 textes-but 13	1 dans 1 texte-but 1

Le nombre de traits spécifiques du texte-source conservés diverge dans toutes les classes et dans les deux corpus. Dans le corpus français le nombre de traits apparaît comme suit : 22 dans la classe A //science// ; 15 dans la classe B //économie// ; 12 dans la classe C //politique// et 3 dans la classe D //éducation//. En ce qui concerne le corpus mexicain, le nombre de traits dans chaque classe est le suivant : 24 dans la classe A ; 25 dans la classe B ; 14 dans la classe C et 2 dans la classe D. Ces résultats nous permettent

de conclure que le corpus mexicain a conservé plus de traits (65) du texte-source que le corpus français (52).

En ce qui concerne la déletion de traits, dans le corpus français le nombre de traits délaissés est le suivant : 8 dans la classe A //science// ; 15 dans la classe B //économie// ; 13 dans la classe C //politique// et 12 dans la classe D //science//. Dans le corpus mexicain, le nombre de traits délaissés dans chaque classe est le suivant : 6 dans la classe A ; 5 dans la classe B ; 11 dans la classe C et 13 dans la classe D. Ces résultats font apparaître que c'est le corpus français (48) qui délaisse plus de traits que le corpus mexicain (35).

Et pour ce qui est de l'insertion de traits, le nombre de traits insérés diverge aussi dans les deux corpus. Dans le corpus français, ce nombre se présente comme suit : 7 dans la classe A ; 10 dans la classe B ; 6 dans la classe C et 0 dans la classe D. Dans le corpus mexicain : 4 dans la classe A ; 2 dans la classe B ; 0 dans la classe C et 1 dans la classe D. Ces éléments permettent de conclure que le corpus français (23) insère plus de traits spécifiques que le corpus mexicain (7).

Regardons à présent les divergences au niveau des classes de contenus concernant la conservation, la déletion et l'insertion entre les deux corpus :

CORPUS FRANÇAIS		CORPUS MEXICAIN	
CONSERVATION	A>B>C>D	CONSERVATION	B>A>C>D
DÉLÉTION	B>C>D>A	DÉLÉTION	D>C>A>B
INSERTION	B>A>C	INSERTION	A>B>D

Le tableau montre que dans le corpus français, la classe qui a conservé le plus de traits est la classe A //science// alors que dans le corpus mexicain c'est la classe B //économie//.

Pour ce qui concerne la déletion, dans le corpus français, la classe qui a délaissé le plus traits est la classe B//économie// alors que dans le corpus mexicain, c'est la classe D //éducation// qui l'emporte.

Et concernant l'insertion, dans le corpus français c'est la classe B //économie// qui insère le plus de traits, tandis que dans le corpus mexicain, c'est la classe A //science// qui en insère le plus par rapport au reste des classes.

Données quantitatives

Données quantitatives du corpus français :

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
A>B>C>D	A>B>C	A>B>C>E >D	A>B>E>C	A>E>C>B	A>B>C

Données quantitatives du corpus mexicain :

Texte-source	T6	T7	T8	T9	T10
A>B>C>D	A>B>C	A>B	A>B>C>D	B>A>C	A>C>B

Les tableaux montrent qu'au niveau des données quantitatives il n'y a qu'une seule similitude dans les deux corpus. Elle se trouve dans les textes 1, 2 et 5 du corpus français et 6 et 8 du corpus mexicain. Dans ces textes-but, comme dans le texte-source, l'isotopie de la science l'emporte sur celles de l'économie et la politique. Dans les deux textes restants du corpus français, aucune donnée n'est semblable : dans le T3 l'isotopie de la science l'emporte sur celles de l'économie, le journalisme et celle de la politique. Dans le T4, la science l'emporte sur le journalisme, la politique et l'économie. Il en va de même avec les textes du corpus mexicain. Dans le T7, la science l'emporte sur l'économie, en revanche, dans le T9, c'est l'économie qui l'emporte sur la science et sur la politique. Et dans le T10, la science l'emporte sur la politique et sur l'économie.

6.7.2. La dialectique

1. L'aspectualité

Tant dans le corpus français que dans le corpus mexicain, le trait aspectuel des lexèmes verbaux et des grammèmes verbaux liés qui l'emporte est /l'imperfectif/. Celui-ci ne diffère pas du trait aspectuel prédominant dans le texte-source qui est également /l'imperfectif/.

2. Les intervalles temporels

CORPUS FRANÇAIS					CORPUS MEXICAIN				
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
IT1	IT1	IT1	IT1/ IT2	IT1	IT 1	IT1	IT1	IT1	IT1

A part le T4 du corpus français, il n'y a pas de divergence entre le texte-source et les textes-but. Le seul intervalle temporel que chaque texte comporte se rapporte au présent de l'énonciateur. Le deuxième intervalle présent dans le T4 se rapporte au futur.

3. Les acteurs

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS		CORPUS MEXICAIN	
'ciencia y tecnología' 'sociedad mexicana' 'gobierno' 'científicos y tecnólogos' 'Secretaría de Economía' 'empresas nacionales' 'empresas extranjeras' 'herramientas de software' 'yo' 'libros de texto'	ACTEURS CONSERVÉS - dans les 5 textes-but : 'gobierno' 'empresas nacionales' - dans 4 textes-but : 'ciencia y tecnología' - dans 2 textes-but : 'científicos y tecnólogos' - dans 1 texte-but: 'herramientas de software'	ACTEURS INSERES - dans 4 textes-but : 'México' - dans 3 textes-but : 'Enrique Calderón' - dans 1 texte-but : 'nosotros' 'ciencia' 'actividades tecnológicas'	ACTEURS CONSERVES - dans les 4 textes-but : 'ciencia y tecnología' 'gobierno' - dans 3 textes-but : 'empresas nacionales' - dans 2 textes-but : 'científicos y tecnólogos' 'empresas extranjeras' 'herramientas de software' 'yo' - dans 1 texte-but : 'sociedad mexicana' 'Secretaría de Economía'	ACTEURS INSERES - dans 1 textes-but : 'Programa Prosoft' 'nosotros' 'recursos'

Les seuls acteurs du texte-source qui ont été conservés dans tous les textes du corpus français sont 'gobierno' et 'empresas nacionales'. Le corpus qui comporte le plus grand nombre d'acteurs (12) et qui a conservé le plus d'acteurs (9) du texte-source est le corpus mexicain. Le corpus français compte 11 acteurs dont 5 acteurs proviennent du texte-source.

En ce qui concerne l'insertion d'acteurs, le corpus français en a inséré plus (5) que le corpus mexicain (3).

Et pour ce qui est de la déletion d'acteurs, c'est le corpus français (4 : 'sociedad mexicana', 'Secretaría de Economía', 'yo' et 'libros de texto') qui délaisse plus d'acteurs que le corpus mexicain (1 : 'libros de texto').

4. Les rôles

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
	RÔLES CONSERVÉS	RÔLES DÉLAISSÉS	RÔLES INSÉRÉS	RÔLES CONSERVÉS	RÔLES DÉLAISSÉS	RÔLES INSÉRÉS
ERG ACC DAT BEN LOC N	- dans les 5 textes-but : ERG ACC - dans 4 textes-but : DAT - dans 2 textes-but : LOC N - dans 1 texte-but : BEN	-	- dans 4 textes-but : LOC E	- dans les 5 textes-but : ERG ACC - dans 4 textes-but : DAT LOC N - dans 2 textes-but : BEN	-	- dans 1 texte-but : FIN

Le tableau ci-dessus montre que les deux corpus ont conservé les cinq rôles du texte-source. Par conséquent, aucun rôle n'a été délaissé.

Concernant la conservation de rôles, bien que les deux corpus aient conservé les mêmes rôles, il existe une différence qui a trait au nombre de textes dans lesquels chaque rôle se trouve. Ainsi, si l'ergatif et l'accusatif se trouvent dans tous les textes-but des corpus et le datif dans quatre textes de chaque corpus, ce n'est pas le cas du reste des rôles : le locatif notionnel se trouve dans 2 textes du corpus français (CF) alors qu'il se trouve dans 4 textes du corpus mexicain (CM) et le bénéfactif se trouve dans 1 texte du CF tandis qu'il se trouve dans 2 textes du CM.

Pour ce qui est de l'insertion de rôles, les deux corpus ont inséré un seul rôle : le corpus français, le locatif spatial, et le corpus mexicain, le final. Le premier se trouve dans quatre textes et le deuxième dans un seul texte.

5. Les fonctions

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
	FONCTIONS CONSERVÉS	FONCTIONS DÉLAISSÉS	FONCTIONS INSÉRÉS	FONCTIONS CONSERVÉS	FONCTIONS DÉLAISSÉS	FONCTIONS INSÉRÉS
IT1 1. Négligence 2. Mépris 3. Appel	IT1 - dans 2 textes-but : « mépris » « appel » - dans 1 texte-but : « négligence »	IT 1 - dans 3 textes-but : « mépris » « appel » - dans 4 texte-source : « négligence »	IT1 - dans 2 textes-but : « présentation » « manque de soutien » - dans 1 texte-but : « refus » « dénonce » « carence »	IT1 - dans 3 textes-but : « négligence » - dans 1 texte-but : « mépris »	IT1 - dans les 2 textes-but : «négligence » - dans 4 textes-but : « mépris » - dans les 5 textes-but : « appel »	IT1 - dans 1 texte-but : « vente » « manque de soutien » « inhibition » « négation »

La différence au niveau des fonctions dans les deux corpus est très importante. Le corpus français conserve toutes les fonctions du texte-source : les fonctions « mépris » et « appel » se trouvent dans 2 textes-but et la fonction « négligence » ne se trouve que dans 1 texte-but. En ce qui concerne, le corpus mexicain, les deux seules fonctions conservées sont présentes dans 4 textes : la fonction «négligence » dans 3 textes et la fonction « mépris » dans 1 texte.

Pour ce qui est de l'insertion de fonctions dans les textes-but, les deux corpus en insèrent des nouvelles : le corpus français (5) insère plus de fonctions que le corpus mexicain (4). Dans le premier corpus, les fonctions « présentation » et « manque de soutien » se trouvent dans 2 textes et les trois fonctions restantes, à savoir, « refus », « dénonce » et « carence », se trouvent dans un seul texte. Dans le deuxième corpus, les quatre fonctions – « vente », « manque de soutien », « inhibition » et « négation » se trouvent dans un texte.

Enfin, il est à remarquer que les fonctions insérées dans les deux corpus diffèrent dans chacun. La seule fonction qui se trouve dans les deux corpus est « manque de soutien ».

6.7.3. La dialogique

1. Les univers

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
	UNIVERS CONSERVÉS	UNIVERS DÉLAISSÉS	UNIVERS INSÉRÉS	UNIVERS CONSERVÉS	UNIVERS DÉLAISSÉS	UNIVERS INSÉRÉS
1. Univers de référence assumé par l'acteur 'yo'	-	- dans les 5 textes : Univers de référence assumé par l'acteur 'yo'	- dans 4 textes-but : Univers de référence non assumés par aucun acteur - dans 1 texte-but : Univers de référence assumé par l'acteur 'nosotros' - dans 3 textes-but : Univers de Enrique Calderón A.	- dans 2 textes-but : Univers de référence assumé par l'acteur 'yo'	- dans 3 textes : Univers de référence assumé par l'acteur 'yo'	- dans 2 textes-but : Univers de référence non assumés par aucun acteur - dans 1 texte-but : Univers de référence assumé par l'acteur 'nosotros'

Les deux corpus se différencient en ce qui concerne la conservation, la déletion et l'insertion d'univers. Alors que le corpus français ne conserve pas l'univers d'assomption du texte-source (univers de référence assumé par l'acteur « yo »), le corpus mexicain le conserve dans deux textes. Ainsi, le corpus français délaisse cet univers dans tous ses textes et le corpus mexicain le délaisse dans trois textes. En revanche, le corpus français (3) insère plus d'univers que le corpus mexicain (2). Dans les deux corpus il y a insertion d'un univers de référence non assumé par aucun acteur : dans 4 textes-but du corpus français et dans 2 textes-but du corpus mexicain. Dans les deux corpus, il y a également insertion d'un univers d'assomption assumé par l'acteur 'nosotros' et cet univers se trouve dans un texte de chaque corpus. L'univers d'assomption qui est présent seulement dans le corpus français est celui de l'acteur 'Enrique Calderón A.'

Et les mondes

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
	MONDES CONSERVÉS Dans l'univers de référence	MONDES DÉLAISSÉS Dans l'univers de référence	MONDES INSÉRÉS	MONDES CONSERVÉS Dans l'univers de référence	MONDES DÉLAISSÉS Dans l'univers de référence	MONDES INSÉRÉS
- monde factuel - monde du possible	- dans 5 textes-but : Monde factuel - dans 4 textes-but : Monde du possible	- dans 1 texte-but : Monde du possible	-	- dans 5 textes-but : Monde factuel Monde du possible	-	-

Le tableau nous montre que les deux corpus conservent les deux mondes existant dans le texte-source, à savoir, le monde factuel et le monde du possible. Une seule divergence se présente, le monde du possible se trouve dans 4 textes-but du corpus français, alors qu'il se trouve dans les 5 textes-but du corpus mexicain.

2. La structure dialogique des univers

Corpus français

Texte-source	T1	T2	T3	T4	T5
-	-	véridictoire	véridictoire	véridictoire	-

Corpus mexicain

Texte- source	T6	T7	T8	T9	T10
-	-	-	-	-	-

Ces tableaux nous montrent les différences existantes entre les deux corpus. Alors que le corpus français comporte une structure dialogique des univers présente dans 3 textes, le corpus mexicain ne détient, comme le texte-source, aucune structure dialogique.

3. Les énonciateurs et les récepteurs

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
	-énonciateur et récepteur représentés : 'yo' 'nos' : 'vous' et 'moi'	ENONCIATEURS CONSERVÉS -	ENONCIATEURS DÉLAISSÉS Énonciateurs et récepteurs représentés - dans les 5 textes : 'yo' 'nosotros' : 'vous' et 'moi'	ENONCIATEURS INSÉRÉS Énonciateurs et récepteurs représentés - dans 1 texte-but : 'nosotros' : 'vous' et 'moi' Énonciateurs et récepteurs implicites - dans 4 textes-but Énonciateurs délégués -dans 3 textes-but : Enrique Calderón A.	ENONCIATEURS CONSERVÉS Énonciateurs et récepteurs représentés - dans 1 texte : 'yo' 'nosotros' : 'vous' et 'moi'	ENONCIATEURS DÉLAISSÉS Énonciateurs et récepteurs représentés - dans 4 textes : 'yo' 'nosotros' : 'vous' et 'moi'

En ce qui concerne la conservation d'énonciateurs, seul le corpus mexicain conserve dans 1 texte l'énonciateur 'yo' et le récepteur représenté 'vous' du texte-source. Les deux corpus coïncident dans la déletion de l'énonciateur et le récepteur représentés 'yo' et 'vous' du texte-source. Dans le corpus français, cette déletion a lieu dans les 5 textes et dans le corpus mexicain dans 4 textes.

Pour ce qui est de l'insertion que ce soit d'énonciateurs ou de récepteurs, dans les deux corpus des énonciateurs et des récepteurs représentés ('nosotros' : 'vous' et 'moi') ont été insérés dans un texte de chaque corpus ; des énonciateurs et des récepteurs implicites ont été également insérés dans 4 textes du corpus français et dans 2 textes du corpus mexicain ; des énonciateurs délégués n'ont été intégrés que dans 3 textes du corpus français et dans le corpus mexicain, un énonciateur représenté ('yo') et un récepteur implicite se trouvent dans un texte.

6.7.4. La Tactique

1. Tactique et dialogique

TEXTE SOURCE	CORPUS FRANÇAIS					CORPUS MEXICAIN				
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
T-S	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1
U.R.:	U.R.:	U.R.:	U.R.:	U.R. –	U.R.:	U.R.:	U.R.:	U.R.:	U.R.:	U.R.:
- MF	- MF	- MF	- MF	U.E.C.	- MF	- MF	- MF	- MF	- MF	- MF
P2	P2	P2	P2	A.:	P2	P2	-MP	P2	P2	- MP
U.R.:	U.R.:	U.R. –	U.R. –	- MF	U.R.:	U.R.:	P2	U.R.:	U.R.:	P2
- MF	- MF	U.E.C.	U.E.C.	P2	- MF	- MF	U.R.:	- MF	- MF	U.R.:
P3	- MP	A.:	A.:	U.R. –	- MP	P3	- MF	P3	P3	- MF
U. R.:	P3	- MF	- MF	U.E.C.	P3	U. R.:	P3	U. R.:	U. R.:	P3
- MF	U. R.:	P3	P3	A.:	U. R.:	- MF	U. R.:	- MF	- MF	U. R.:
- MP	- MF	U. R. –	U. R. –	- MF	- MF	- MP	- MF	P4	P4	- MF
P4	- MP	U.E.C.	U.E.C.	P3	- MP	P4	- MP	U.R.:	U.R.:	- MP
U. R.:	P4	A:	A:	U. R. –	P4	U.R.:	P4	- MF	- MF	
- MF	U.R.:	- MF	- MF	U.E.C.	U.R.:	- MF	U.R.:	P5	- MP	
- MP	- MF	P4	P4	A:	- MF	P5	- MF	U.R.:	P5	
P5	P5	U.R.:	U. R. –	- MF		U.R.:	- MP	- MF	U.R.:	
U.R.:	U.R.:	- MF	U.E.C.	- MP		- MF		P6	- MF	
- MF	- MF	P5	A:			- MP		U.R.:	- MP	
- MP	- MP	U. R. –	- MF			P6		- MF	P6	
P6		U.E.C.	P5			U.R.:		P7	U.R.:	
U.R.:		A:	U. R. –			- MF		U.R.:	- MF	
- MF		- MF	U.E.C.			- MP		- MF		
- MP			A:					P8		
P7			- MF					U.R.:		
U.R.:			P6					- MF		
- MF			U. R.:					- MP		
- MP			- MF							
P8										
U.R.:										
- MF										
- MP										

Le tableau ci-dessus nous permet de souligner qu'il n'est pas possible d'établir une comparaison concernant la disposition des univers et des mondes dans les périodes étant donné le nombre hétérogène, de ces dernières, dans les corpus.

2. Tactique et dialectique

TEXTE SOURCE	CORPUS FRANÇAIS					CORPUS MEXICAIN				
T-S	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1
IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1
P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2
IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1
P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3
IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	IT1
P4	P4	P4	P4	/IT2	P4	P4	P4	P4	P4	
IT1	IT1	IT1	IT1		IT1	IT1	IT1	IT1	IT1	
P5	P5	P5	P5			P5		P5	P5	
IT1	IT1	IT1	IT1			IT1		IT1	IT1	
P6			P6			P6		P6	P6	
IT1			IT1			IT1		IT1	IT1	
P7								P7		
IT1								IT1		
P8								P8		
IT1								IT1		

Le tableau montre la prédominance d'un seul intervalle et dans le texte-source et dans les textes-but, ce qui prouve la non pertinence d'une comparaison concernant la disposition d'intervalles.

3. Tactique et thématique

TEXTE-SOURCE	CORPUS FRANÇAIS			CORPUS MEXICAIN		
P1 : A P2 : C P3 : ABC P4 : ABC P5 : ABC P6 : AB P7 : AC P8 : ABD	SUITES CONSERVÉS - dans 4 textes-but : ABC - dans 2 textes-but : AC - dans 1 texte-but : AB	SUITES DÉLAISSÉS - dans 1 texte-but : ABC - dans 3 textes-but : AC - dans 4 textes-but : AB - dans les 5 textes-but : ABD	SUITES INSÉRÉS - dans 3 textes- but : ABCE AE - dans 1 texte- but : ACE ABCDE BE ABE	SUITES CONSERVÉS - dans 4 textes- but : AB - dans 3 textes- but : ABC AC - dans 1 texte- but : ABD	SUITES DÉLAISSÉS - dans 1 texte- but : AB - dans 2 textes- but : ABC AC - dans 4 textes- but : ABD	SUITES INSÉRÉS - dans 1 textes- but : BC

Lors de l'analyse des textes-but de chaque corpus, nous avons constaté qu'il n'était pas possible d'établir une comparaison par rapport à la disposition linéaire des suites de contenus à cause du plus grand nombre de périodes existant dans le texte-source par rapport au texte-but d'une part, et d'autre part à cause de l'insertion de

nouvelles classes de contenus dans les textes-but. Pour cette raison nous nous limitons ici à comparer la conservation, la déletion et l'insertion des suites rythmiques dans les deux corpus.

En ce qui concerne la conservation de suites rythmiques du texte-source (qui en comporte 4), le corpus mexicain a conservé une suite de plus que le corpus français. Ce dernier corpus en conserve 3 dont 1 dans quatre textes, 1 dans deux textes et 1 dans un texte. Contrairement à celui-ci, le corpus mexicain en conserve 4 dont 1 dans quatre textes, 2 dans trois textes et 1 dans un texte. Par conséquent, le corpus français (CF) a inséré plus de suites que le corpus mexicain (CM): le CF insère 6 suites dont 2 dans 3 textes et 4 dans 1 texte, pour sa part le CM n'insère qu'une suite de contenus dans 1 texte.

BILAN RECAPITULATIF

Le tableau ci-dessous montre la conservation du texte-source dans les textes-but dans les quatre composantes sémantiques et l'insertion qui a eu lieu dans les textes-but également dans les quatre composantes.

CONSERVATION DU TEXTE-SOURCE	INSERTION DANS LES TEXTES-BUT
<p>THEMATIQUE CF : 4 (ABCD) isotopies dans 1 texte 3 (ABC) isotopies dans 4 textes CM : 4 (ABCD) isotopies dans 1 texte 3 (ABC) isotopies dans 3 textes 2 (AB) isotopies dans 1 texte</p> <p>DIALECTIQUE CF : 1 intervalle dans 5 textes CM : 1 intervalle dans 5 textes CF : 2 acteurs dans 5 textes 1 acteur dans 4 textes 1 acteur dans 2 textes 1 acteur dans 1 texte CM : 2 acteurs dans 4 textes 1 acteur dans 3 textes 4 acteurs dans 2 textes 2 acteurs dans 1 texte CF : 2 rôles dans 5 textes 1 rôle dans 4 textes 1 rôle dans 2 textes 1 rôle dans 1 texte CM : 2 rôles dans 5 textes 2 rôles dans 4 textes 1 rôle dans 2 textes CF : 2 fonctions dans 2 textes 1 fonction dans 1 texte CM : 1 fonction dans 3 textes 1 fonction dans 1 texte</p> <p>DIALOGIQUE CF : 0 univers CM : 1 univers dans 2 textes CF : 0 énonciateur CM : 1 énonciateur et 1 récepteur représenté dans 1 texte.</p> <p>TACTIQUE CF : 1 suite de contenus du texte-source dans 4 textes 1 suite de contenus du texte-source dans 2 textes 1 suite de contenus du texte-source dans 1 texte CM : 1 suite de contenus dans 4 textes 2 suites de contenus dans 3 textes 1 suite de contenus dans 1 texte</p>	<p>THEMATIQUE CF : 1 (E) isotopie dans 3 textes CM : 0 isotopie dans les 5 textes</p> <p>DIALECTIQUE CF : 1 intervalle temporel dans 1 texte CM : 0 intervalle temporel CF : 1 acteur dans 4 textes 1 acteur dans 3 textes 3 acteurs dans 1 texte CM : 3 acteurs dans 1 texte CF : 1 rôle dans 4 textes CM : 1 rôle dans 1 texte 3 rôles dans 1 texte CF : 2 fonctions dans 2 textes 3 fonctions dans 1 texte CM : 4 fonctions dans 1 texte</p> <p>DIALOGIQUE CF : 1 univers dans 4 textes 1 univers dans 1 texte 1 univers dans 3 textes CM : 1 univers dans 2 textes 1 univers dans 1 texte CF : 1 structure dialogique dans 3 textes CF : 1 énonciateur et 1 récepteur dans représenté 1 texte 1 énonciateur et 1 récepteur implicite dans 4 textes 1 énonciateur délégué dans 3 textes CM : 1 énonciateur représenté dans 1 texte 1 énonciateur et 1 récepteur implicites dans 2 textes 1 récepteur implicite dans 1 texte 1 énonciateur et 1 récepteur représenté dans 1 texte</p> <p>TACTIQUE CF : 2 suites de contenus dans 3 textes 4 suites de contenus dans 1 texte CM : 1 suite de contenus dans 1 texte</p>

Ce tableau nous permet d'arriver aux conclusions suivantes : le corpus mexicain conserve, dans les textes-but, le plus de contenus du texte-source (79) dans les quatre composantes que le corpus français (68). En revanche, le corpus français insère plus de contenus (59) que le corpus mexicain (23).

6.8. Interprétation des résultats de l'analyse comparative des textes écrits en espagnol

6.8.1. La thématique

Données qualitatives

Les isotopies

Le corpus français conserve plus d'isotopies du texte-source que le corpus mexicain et est le seul à en insérer.

Le corpus mexicain délaisse deux isotopies (la première dans un texte et la deuxième dans quatre textes) alors que le corpus français n'en délaisse qu'une.

Les molécules sémiqques

Le corpus mexicain (65) a conservé plus de traits du texte-source que le corpus français (52)

En revanche, le corpus français (23) insère plus de traits spécifiques que le corpus mexicain (7). C'est également ce corpus qui délaisse le plus de traits, 48 contre 35 au corpus mexicain.

Données quantitatives

Les données quantitatives dont nous disposons font apparaître que dans un texte du corpus mexicain seulement, les classes de contenus conservent la même importance que dans le texte-source. Autrement dit, la suite A>B>C>D du texte-source où la science l'emporte sur l'économie, la politique et l'éducation n'est conservée que dans un texte-but sur les dix du corpus. Cela tient principalement à la déletion de la classe D //éducation// dans la plupart des textes-but mais aussi à l'insertion d'une nouvelle classe de contenus dans trois textes du corpus français.

Comme dans le corpus constitué de textes écrits en français, ces données prouvent qu'il existe un grand écart concernant le poids des isotopies. Dans cinq textes-but de ce corpus, les classes de contenus n'ont pas la même importance ni occupent la même place. Cela nous permet de constater que même si les classes sont conservées, chaque scripteur ne perçoit pas de la même façon chaque classe. La place et l'importance qu'il lui accorde dépendrait comme dans les textes écrits en français, de sa subjectivité, son vécu, son expérience avec la langue et avec la culture.

6.8.2. La dialectique

L'aspectualité

Tant dans le corpus français que dans le corpus mexicain, le trait qui prédomine est l'imperfectif. Il n'y a donc aucune divergence avec le texte-source où le trait qui l'emporte est également l'imperfectif.

Les intervalles temporels

Le seul intervalle temporel du texte-source est conservé dans les deux corpus sauf dans un texte du corpus français.

Les acteurs, leurs rôles et les fonctions

Les acteurs

Le corpus mexicain a conservé du texte-source plus d'acteurs que le corpus français. En conséquence, c'est le corpus français qui a délaissé et qui a inséré le plus d'acteurs.

Les rôles et les fonctions

Les deux corpus conservent tous les rôles du texte-source. Ces deux corpus ont inséré également un seul rôle. Cependant, le corpus mexicain insère le plus de rôles.

Pour ce qui est des fonctions, le corpus français l'emporte en conservant les 3 fonctions du texte-source alors que dans le corpus mexicain, seulement 2 fonctions du texte-source sont conservées. En ce qui concerne l'insertion de fonctions, c'est le corpus français qui opère le plus d'insertions.

6.8.3. La dialogique

Les univers et les mondes

Le corpus mexicain conserve l'univers du texte-source dans 2 textes contrairement au corpus français qui n'en conserve aucun : ce dernier corpus délaisse l'univers du texte-source ; ce corpus insère également plus d'univers que le corpus mexicain.

En ce qui concerne les mondes, les deux corpus conservent les deux mondes existant dans le texte-source, à savoir, le monde factuel et le monde du possible. Une

seule divergence se présente : le monde du possible se trouve dans 4 textes-but du corpus français, alors qu'il se trouve dans les 5 textes-but du corpus mexicain.

La conservation de plus d'univers et de mondes dans le corpus mexicain que dans le corpus français pourrait trouver son explication, comme dans le cas des acteurs, dans un souci, de la part des scripteurs mexicains de vouloir rapporter le contenu du texte le plus fidèlement possible.

La structure dialogique des univers

Alors que le corpus français comporte une structure dialogique des univers présente dans 3 textes, le corpus mexicain ne détient, comme le texte-source, aucune structure dialogique.

L'inexistence de structure dialogique, tant dans le texte-source que dans les textes-but, tient au fait que les textes ne comportent qu'un univers.

Les énonciateurs et aux récepteurs

En ce qui concerne la conservation d'énonciateurs, seul le corpus mexicain conserve dans 1 texte l'énonciateur 'yo' et le récepteur représenté 'vous' du texte-source. Les deux corpus coïncident dans la déléation de l'énonciateur et le récepteur représentés 'yo' et 'vous' du texte-source. Dans le corpus français, cette déléation a lieu dans les 5 textes et dans le corpus mexicain dans 4 textes.

Pour ce qui est de l'insertion que ce soit d'énonciateurs ou de récepteurs, dans les deux corpus des énonciateurs et des récepteurs représentés ('nosotros' : 'vous' et 'moi') ont été insérés dans un texte de chaque corpus ; des énonciateurs et des récepteurs implicites ont été également insérés dans 4 textes du corpus français et dans 2 textes du corpus mexicain ; des énonciateurs délégués n'ont été intégrés que dans 3 textes du corpus français et dans le corpus mexicain, un énonciateur représenté ('yo') et un récepteur implicite se trouvent dans un texte. Ces données nous permettent d'affirmer que le corpus français insère plus d'énonciateurs et récepteurs dans les textes.

Il est à remarquer que dans chaque corpus il y a un texte où les énonciateurs sont représentés. Du fait que ces énonciateurs expriment leur avis, ces textes ne contiennent pas une des normes du résumé scolaire : l'absence de la subjectivité ou de l'avis de l'énonciateur. La présence de ces énonciateurs dans ces textes fait plutôt

penser au commentaire de textes, genre dans lequel l'énonciateur est censé exprimer son opinion.

6.8.4. La tactique

La tactique et la dialogique

Étant donné le nombre hétérogène de périodes existant et dans le texte-source et dans les textes-but des deux corpus, la position des univers de ces derniers diffère naturellement de celle du texte-source.

La tactique et à la dialectique

La prédominance d'un seul intervalle, comme dans le texte-source et dans les textes-but, ne nous permet pas de faire une comparaison concernant la disposition des intervalles.

La tactique et de la thématique

Étant donné qu'une comparaison sur la disposition linéaire des suites de contenus n'est pas possible, il ne nous reste qu'à expliciter les résultats à propos de la conservation, de l'insertion et de la déletion de suites de contenus dans les deux corpus. C'est le corpus mexicain qui a conservé le plus de suites de contenus du texte-source, en revanche, c'est le corpus français qui a inséré et délaissé le plus de suites.

En guise de conclusion par rapport à la conservation et à l'insertion des contenus, nous avons montré que le corpus mexicain conserve plus de contenus (79) du texte-source dans les textes-but - dans les quatre composantes - que le corpus français (68). En revanche, le corpus français insère plus de contenus (59) que le corpus mexicain (23).

Nous pouvons, comme dans l'analyse comparative des textes écrits en français, avancer que la prédominance de la conservation des contenus tiendrait au fait que les étudiants mexicains partageant la même langue et la même culture que celles du

scripteur de l'article d'opinion, ils auraient été fidèles à celui-ci dans un souci de respect des normes du genre : garder les intentions de l'auteur du texte-source.

En revanche, l'insertion des contenus dans les textes écrits par les étudiants français peut s'interpréter comme une attitude culturelle dans laquelle il y a la volonté de s'exprimer sur la question.

6.8.5. Passage d'un genre à un autre genre dans les composantes sémantiques.

Concernant la thématique, trois textes-but sur cinq du corpus français ont inséré une nouvelle classe de contenus : E //journalisme//. Les textes du corpus mexicain ne sont pas concernés par l'insertion. Pour ce qui est des molécules sémiques, elles diffèrent considérablement du texte-source : dans le corpus français, ces divergences témoignent d'un manque d'adéquation au genre du résumé scolaire du fait de l'insertion de contenus ; quant au corpus mexicain, étant donné qu'il n'y a presque pas eu d'insertion de contenus, on pourrait dire, de ce point de vue, que les textes écrits par les étudiants mexicains s'adaptent mieux au genre dans lequel ils ont écrit leurs textes.

En ce qui concerne la dialectique, et plus précisément quant à l'aspect verbal, nous avons constaté, lors de l'analyse sémantique du texte-source (article d'opinion), la prédominance du trait /imperfectif/ présent dans les lexèmes verbaux conjugués au présent de l'indicatif. Ce même trait est présent dans les deux corpus. L'absence de perfectivité dans ces lexèmes reflète une absence de narrativité dans le texte-source et dans les textes-but. L'aspectualité dans ces deux corpus ne joue vraisemblablement pas de rôle fondamental dans le passage d'un genre à l'autre. En revanche, les textes-but des deux corpus divergent, de façon conséquente par rapport au texte-source, au niveau événementiel, c'est-à-dire, au niveau des acteurs, des rôles et des fonctions.

Concernant la dialogique, les énonciateurs et les récepteurs dans les deux corpus, il y a coïncidence sur un aspect : l'insertion d'énonciateurs et de récepteurs implicites. Le corpus français en insère quatre et le corpus mexicain deux. Cela entraîne naturellement la déletion de l'énonciateur et du récepteur représentés assumés par l'acteur 'yo' du texte-source. Il y a cependant dans les deux corpus des énonciateurs et des récepteurs représentés : 1 dans un texte du corpus français et 1 dans un texte du corpus mexicain. Par ailleurs, seulement dans 3 textes du corpus français, il y a insertion d'énonciateurs délégués se rapportant au texte-source. Le passage d'un énonciateur et

un récepteur représentés dans le texte-source à un énonciateur et un récepteur implicites et à des énonciateurs délégués dans les textes-but n'obéit pas à une norme du genre préconisée dans les méthodes qui consiste à parler comme si on était l'auteur du texte de départ.

Enfin dans la tactique, la disposition des contenus (suites rythmiques) dans tous les textes-but a subi un changement important, comme dans le corpus français, surtout à cause de l'insertion des nouvelles classes de la part du scripteur. Ce qui atteste également le changement d'un genre à l'autre.

6.9. Remarques conclusives des résultats

Les résultats de notre analyse montrent que les textes-but des étudiants ne sont pas des condensés, des réductions du texte-source. Au terme de l'analyse sémantique des quatre composantes il apparaît qu'il s'établit, dans ces textes, une nouvelle interaction entre composantes par rapport au texte-source.

Bien que les textes-but des deux corpus (français et mexicain) reprennent des contenus du texte-source, les résultats montrent que ce sont de nouveaux textes qui s'écartent de leur source, c'est-à-dire qui actualisent de nouveaux éléments sémantiques (on le voit notamment dans les résultats de l'analyse thématique) qui ne sont pas présents dans le texte-source.

Le passage d'un genre de texte à un autre genre, en d'autres termes, d'une écriture à une réécriture, implique une nouvelle interprétation. La réception du texte-source n'est pas la même pour tous les lecteurs. En outre, la production d'un texte à partir d'un autre entraîne cette actualisation de nouveaux contenus.

Les réécritures ou textes-but s'écartent inéluctablement de leur source à cause des conditions herméneutiques de lecture et de production des textes. Un article d'opinion est produit au sein d'un discours journalistique pour un journal spécifique comportant une certaine idéologie. Il est normalement lu par les lecteurs de ce journal ; ces lecteurs ne sont pas censés le réécrire mais se faire une opinion de ce qu'ils lisent. Or la réécriture de cet article par des étudiants dans un cadre institutionnel (milieu universitaire) entraîne des changements qui proviennent des conditions particulières telles que : la consigne de production, le lieu de lecture (France, Mexique)

et de production du texte dans un genre déterminé, la maîtrise de la langue maternelle et étrangère, la culture et la subjectivité de l'étudiant.

Les différences se trouvant au sein des textes-but par rapport au texte-source, exposées dans l'analyse comparative de chaque corpus, montrent que les contenus ne sont jamais les mêmes dans les réécritures. Cela concerne naturellement aussi la forme des textes-but⁷³⁹. Nous ne sommes donc pas face à des réductions ni à des représentations du texte-source mais à des textes écrits dans un autre genre (nous y reviendrons). En bref, l'analyse du corpus permet de confirmer notre hypothèse face aux productions de nos étudiants, à savoir, qu'elles ne sont pas répétition mais création car elles véhiculent de nouvelles possibilités sémantiques qui ne sont pas présentes dans le texte-source.

Nous avons vu par ailleurs que la question de l'intertextualité est très présente dans notre corpus. Les textes-but écrits par les étudiants ne prennent leur sens que dans le corpus au sein duquel ils ont été produits. Ils sont autonomes et dépendants à la fois : autonomes du fait qu'ils ne représentent pas leur texte-source, qu'ils ne se limitent ni à des condensations ni à des réductions mais en même temps leur sens n'est actualisé que grâce au corpus auquel ils appartiennent⁷⁴⁰. Nous sommes ainsi face à une fluctuation entre autonomie et dépendance : des réécritures certes mais en même temps de nouveaux textes.

En ce qui concerne, l'adéquation des textes des étudiants au genre dans lequel il a été demandé de les écrire, la plupart de ces textes ne comportent pas les traits constitutifs du genre tel qu'il est prescrit par les méthodes. L'analyse des composantes thématique et dialogique, notamment, montrent que même si les énonciateurs sont implicites, ces énonciateurs modalisent leurs propos et expriment leur avis.

⁷³⁹ « De même que ce qu'il y a de plus profond chez l'homme, c'est la peau, je serais tenté de dire que ce qu'il y a de plus profond dans le texte, c'est la surface ». (F. Rastier, 2001 : 193). Voir les textes écrits par les étudiants dans les annexes.

⁷⁴⁰ Nous n'avons pu faire une lecture-interprétation et par la suite procéder à l'analyse des textes-but que grâce à la connaissance des textes-source et de l'ensemble du corpus. Voici une explication plausible : « En tant qu'unité minimale d'analyse, le texte agit comme instance globale par rapport à ses éléments, mais aussi comme instance locale par rapport à son corpus. Par le biais notamment de son genre, le texte pointe sur son corpus et sélectionne en quelque sorte les autres textes qui permettent de l'interpréter. Puisque le genre n'est pas une instance abstraite, le rapport d'un texte à ses voisins n'est pas médié par une abstraction architextuelle, mais par les parcours intertextuels propres à leur genre commun. Le premier cercle du corpus, corpus nécessaire mais pas toujours suffisant, est ainsi constitué des textes du même genre. Le genre détermine ainsi un mode de régulation du contexte interne et externe (textualité et intertextualité). Il permet enfin au texte écrit de rester compréhensible, alors même que la situation qui lui a donné naissance, ou du moins prétexte, a disparu sans retour. » (F. Rastier, 2004 : 125).

Bien que ces textes ne s'adaptent pas à leur genre, l'analyse a permis de constater qu'il y a malgré tout, une certaine régularité dans leurs traits constitutifs. Il est à remarquer, par exemple, que concernant notamment les composantes thématique et dialogique, l'insertion de la classe sémantique se rapportant au //journalisme// et des énonciateurs délégués⁷⁴¹ a lieu dans huit textes sur dix dans le corpus des textes écrits en français par les deux populations estudiantines.

En revanche, ce même phénomène n'a lieu que dans trois textes écrits en espagnol par ces mêmes populations. Cela pourrait s'expliquer, pour ce qui est de la population estudiantine française, par le fait qu'elle possède certaines représentations généralisées qui proviendraient vraisemblablement de pratiques ancrées dans un contexte particulier, celui du cours de Méthodologie du travail universitaire (MTU) suivi à un moment donné de leur parcours universitaire et dans lequel il est fort probable que les normes apprises – concernant surtout l'insertion des énonciateurs délégués - diffèrent de celles prônées par les manuels.

Quant à la population estudiantine mexicaine, il est à noter que cette insertion des énonciateurs délégués - et par la suite d'une nouvelle classe de contenus - n'a lieu que dans leur texte écrit en français. Cela pourrait traduire, comme chez la population estudiantine française, une certaine pratique en langue étrangère où pour éviter tout plagiat, on cite ou on fait référence aux sources. Par ailleurs, le fait que cette population n'ait pas inséré de classe sémantique ni d'énonciateurs délégués, dans le corpus des textes écrits en espagnol, pourrait également obéir à une pratique spécifique en langue maternelle dans laquelle on respecte une des normes prônées dans les manuels, à savoir : on s'exprime comme si on était l'auteur du texte.

Indépendamment de ce phénomène, un autre qui est très récurrent est celui de la présence de l'avis du scripteur. Celui-ci se trouve surtout dans les textes écrits par les étudiants mexicains. Pour ce qui est des textes écrits par les étudiants français, bien que ceux-ci n'expriment pas leur avis de façon très claire, leurs textes (écrits surtout en français) laissent entrevoir une certaine subjectivité⁷⁴². Ce phénomène très présent est, à notre sens, le facteur principal d'inadéquation aux normes du genre « résumé scolaire ». Pouvons-nous donc parler d'un « hybride générique » issu des représentations des étudiants et d'une pratique spécifique d'écriture ? Ou bien s'agirait-il d'un manque de

⁷⁴¹ « Le journaliste », « Jean-Yves Nau », « l'article du Monde », etc. Pour plus de précisions, voir les analyses comparatives des résultats des corpus écrits en français et en espagnol.

⁷⁴² Ceci a été montré dans l'analyse surtout dans l'analyse thématique avec les molécules sémiques.

compétence générique chez les étudiants ? Ou plus précisément d'une compétence générique non stabilisée ?

Il semblerait dans tous les cas que nous sommes face à des prototypes de textes chez les deux populations estudiantines. Quel serait alors le rôle du genre ici ?

Catherine Boré (2007), dans une étude sur des genres scolaires soutient que « *ce sont les productions verbales qui façonnent les genres et non les genres qui modélisent les productions concrètes* »⁷⁴³. Nous nuancerions ce point de vue : en tant qu'horizons d'attente, au sens de H.R. Jauss, les genres seraient nécessaires à la lecture et à la production des textes en situation scolaire, mais en même temps cette production de textes contribuerait à l'évolution et même à la création de nouveaux genres⁷⁴⁴. Les uns (textes) et les autres (genres) se correspondraient nécessairement, se retrouveraient dans un rapport constant.

Bien que les textes qui constituent notre corpus d'étude ne correspondent pas tout à fait au genre dans lequel il a été demandé de les écrire, les scripteurs ont eu forcément besoin d'une consigne de production à partir de laquelle ils les ont produits. Il y a eu nécessairement un horizon d'attente. Le fait que leurs productions ne s'accordent pas au genre tiendrait plutôt, à nos yeux, à un apprentissage plus ou moins défaillant des normes et caractéristiques du genre et donc une stabilisation de ses normes n'aurait pas eu lieu. De là l'intérêt, à nos yeux, d'intégrer une réflexion de fond sur la notion de *genre* à la didactique des langues qui poserait « *la question de la reconnaissance et de l'« enseignabilité » des genres : non pas enseigner et apprendre des moules génériques mais enseigner et apprendre, au sein même des pratiques (écrites et orales) que constituent les genres, les conditions et les enjeux de ces pratiques.* »⁷⁴⁵.

⁷⁴³ C. Boré, 2007 : 19.

⁷⁴⁴ F. Rastier parlerait ici de « *transformations de leurs sources* ».

⁷⁴⁵ C. Boré, I. Laborde-Milaa, 2007 : 3-8.

CONCLUSION

L'analyse à laquelle nous nous sommes livrée dans la première partie de notre travail a montré que la notion de *genre* est traitée au sein de deux problématiques : logico-grammaticale et rhétorique/herméneutique.

Dans la première problématique, bien que la notion commence à devenir un objet d'intérêt chez certains auteurs, elle n'a pas donné lieu à une théorie des genres en raison de l'ancrage épistémologique d'ascendance chomskyenne dans des disciplines telles que la grammaire textuelle et la linguistique textuelle.

Dans ces disciplines la notion qui a été privilégiée, notamment à partir des années mille neuf soixante-dix, est celle de *type*, laquelle a donné naissance à d'innombrables typologies de textes, en Allemagne particulièrement. Ce sont les travaux d'Egon Werlich (1975), repris et retravaillés par Jean-Michel Adam qui (1985) ont eu les plus grands retentissements chez des didacticiens du français langue maternelle et du français langue étrangère. Les typologies de ces auteurs ont suscité des applications dans l'enseignement du français, applications remises en question par des didacticiens et des linguistes, compte tenu des nombreux problèmes posés par ces typologies.

En dépit de ces mises en garde, les typologies établies restent très présentes dans les manuels scolaires, dans l'enseignement du français langue maternelle, qui, suivant les recommandations des instructions officielles, intègrent généralement quatre types de textes : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif.

Ces manuels incorporent de plus en plus, sans réserve, la thèse de l'hétérogénéité séquentielle de « *tout texte* » de J.-M. Adam. S'il arrive que certains textes soient hétérogènes du point de vue de leur composition, postuler l'hétérogénéité séquentielle en tant que concept textuel universel est périlleux d'autant plus que des analyses ont révélé que les occurrences réelles des séquences dans les textes étaient presque inexistantes et que l'hétérogénéité séquentielle était un cas relativement exceptionnel.

Si différentes formes d'organisation linguistique, faisant partie des textes, ont été attestées par les travaux d'auteurs comme Jean-Paul Bronckart, il semble préférable de parler de « types de discours », dans les termes de l'auteur, pour expliciter le caractère hétérogène constitutif de certains textes, d'autant plus que l'étude de ces

« types de discours » contribuerait à la caractérisation des genres, l'un des projets centraux chez les didacticiens qui se penchent sur cette question.

L'intégration des propositions théoriques se rapportant aux typologies textuelles et à l'hétérogénéité séquentielle est généralement en décalage avec les propositions théoriques en raison de l'interprétation que les concepteurs de manuels en font. Ainsi, par exemple, concernant la terminologie employée pour se référer aux types de textes narratif, argumentatif ou informatif, on tend à les nommer dans les manuels sans les distinguer : « type discursif », « type textuel » ou même « genre ».

Le même phénomène se manifeste concernant la thèse de l'hétérogénéité séquentielle : les manuels emploient des termes différents (« passages », « dominante », « texte mixte ») pour désigner les séquences, terme central de la théorie de J.-M. Adam. Cette thèse de l'hétérogénéité compositionnelle des séquences est souvent confondue avec d'autres thèses portant sur l'hétérogénéité, comme par exemple, celles relevant des théories de l'énonciation.

L'interprétation des théories de la part des didacticiens qui conçoivent le matériel pédagogique de référence a nécessairement des incidences sur les représentations des élèves et des étudiants et sur leurs productions écrites : non seulement ils rencontrent de grandes difficultés à distinguer des types de textes (argumentatif, explicatif, descriptif) mais aussi, la plupart du temps, ils n'établissent pas de différence entre les notions de *type de texte* et *genre de texte*. Un texte de type descriptif peut par exemple être appelé « genre descriptif ».

Par ailleurs, la problématique du *type de texte* étant globalement dominante dans l'enseignement du français langue maternelle, comme du français langue étrangère, les genres scolaires et les genres sociaux constituent pour les élèves et les étudiants des catégories floues. Il en résulte pour eux des difficultés à bien répertorier les genres auxquels ils sont confrontés tant dans le milieu scolaire que dans la vie quotidienne.

La didactique des langues a jusqu'à présent mis en œuvre les acquis de la grammaire textuelle, de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours pour traiter des notions telles que le *texte*, le *discours*, le *type de texte* et le *genre de texte*.

La grammaire textuelle a incontestablement développé d'importants travaux, sur la cohésion, la cohérence, la progression thématique, la coréférence, qui ont

contribué à l'étude du texte et par la suite à son traitement en classe de langue où l'on s'attache habituellement à chercher des solutions aux malformations des textes produits par les élèves ou les étudiants. Cette discipline n'a cependant pas conçu les textes comme des pratiques langagières situées dans des pratiques sociales mais comme des abstractions ; régie par une épistémologie dont la conception de la langue et du sens privilégie l'universalité, ses limites se sont rapidement manifestées.

La linguistique textuelle et l'analyse du discours se sont partagé - à partir des années soixante-dix de façon plus ou moins implicite, et de façon plus affirmée à partir des années quatre-vingt-dix -, l'étude des notions de *texte* et de *discours*. A la première discipline incombait la tâche de l'étude du texte en tant qu'entité abstraite, à la seconde revenait son étude dans sa dimension proprement discursive, tenant compte alors de ses conditions de production. C'est la raison pour laquelle la linguistique textuelle n'a pas proposé de théorie des genres et qu'elle n'a commencé à s'y intéresser que depuis une dizaine d'années, laissant toutefois son étude à l'analyse du discours, qui, de par son domaine de recherche, était censée l'appréhender en proposant des catégories et des concepts susceptibles d'en permettre l'étude au sein des conditions sociohistoriques de production et de réception.

Ancrée, notamment des années soixante aux années quatre-vingts, dans les modèles philosophiques de Louis Althusser et de Michel Foucault, l'analyse du discours a conféré à la notion de *genre* un rôle secondaire en raison de son projet descriptif des rapports entre discours et idéologie. Ce n'est qu'à partir des années quatre-vingts que des auteurs qui se réclament de cette discipline, Dominique Maingueneau par exemple, y ont porté une attention plus soutenue. Aucune théorie des genres n'a cependant été élaborée au sein de cette discipline.

Plus qu'à des linguistes, c'est à des didacticiens (J.-C. Beacco, J.-P. Bronckart, S. Moirand, B. Schneuwly, entre autres) que l'on doit les apports les plus considérables et les plus pertinents pour la didactique du français : ils ont très tôt compris le rôle que pouvait jouer le *genre* dans l'enseignement du français langue maternelle et du français langue étrangère.

Néanmoins, il semble que cette notion n'occupe pas encore de place centrale ni dans les travaux de la plupart des didacticiens ni dans les manuels de langue destinés aux enseignants et aux apprenants et que la notion de *type* reste dominante en didactique. Si les genres sociaux sont sollicités dans les ouvrages de didactique pour

illustrer des phénomènes de la grammaire textuelle ou de la linguistique textuelle et par les enseignants comme matériel didactique, ils sont majoritairement instrumentalisés dans la mesure où ils deviennent des supports d'enseignement. Leur rôle est donc secondaire par rapport aux types de textes. Ainsi s'attache-t-on, par exemple, à repérer des types de textes en se servant des genres.

Si l'on convient du rôle décisif du genre - dans l'intégration dans la vie de la langue commune, dans la perception et la production de la langue et même dans la formation de la personnalité - soulevé par de nombreux auteurs, il serait souhaitable que la didactique des langues abandonne la place centrale qu'elle confère aux types de textes, et plus généralement aux typologies qu'elles soient textuelles ou séquentielles, pour placer le *genre* au centre de son étude au sein d'une problématique qui puisse offrir de meilleures perspectives. La problématique rhétorique/herméneutique, dont il a été question dans la première partie de ce travail, nous semble propice à cette entreprise.

L'étude des *genres* et *des textes* que François Rastier a proposée au sein d'une problématique rhétorique/herméneutique et qui a donné lieu à une théorie des genres, a révélé le rôle que ceux-ci pouvaient jouer, non seulement dans la médiation symbolique entre le social et l'individuel, mais aussi dans l'interprétation et dans la production des textes oraux et écrits entendus non comme des abstractions ou « *des objets grammaticaux* », mais comme des performances sémiotiques engagées dans des pratiques sociales.

Dans cette problématique il n'est pas question de règles de bonne formation mais de normes se rapportant aux genres, - conçus comme des « *lignes d'écritures* » et non comme des « *classes* » ou des « *types* » -, dans lesquelles des universaux textuels que la grammaire de texte et la linguistique textuelle s'attachent à déceler n'ont pas de place.

Etant donné que le courant de recherche dans lequel se situe la problématique rhétorique/herméneutique, qui maintient un regard critique face à ses propres pratiques, offre la possibilité d'envisager la question du sens et de l'interprétation - cruciale dans l'enseignement d'une langue - dans une perspective qui se garde de tout dogmatisme et de tout réductionnisme, la didactique du FLM et celle du FLE auraient tout intérêt, soutiendrons-nous, à tenir compte des travaux qui commencent à se développer dans ce domaine.

Les apports remarquables des didacticiens sur la notion de *genre* et leurs observations pertinentes sur la question pourraient créer des espaces d'intégration de cette problématique où le rôle important des linguistes permettrait la didactisation de nouvelles formes d'enseignement.

C'est au sein de cette problématique que nous avons proposé, dans la deuxième partie de ce travail, - à travers une analyse sémantique de deux articles d'opinion (l'un en français et l'autre en espagnol) et de leur réécriture,- une réflexion concernant un genre scolaire ancré dans l'enseignement secondaire et universitaire en France et au Mexique : *le résumé scolaire*.

La création de ce genre scolaire dans les années mille neuf cent soixante a eu lieu au sein d'une problématique logico-grammaticale du sens : il est présupposé que celui-ci existe indépendamment de la forme et qu'il est conservé tel quel lorsque la forme subit des changements. C'est la raison pour laquelle le genre, conçu comme la contraction-reformulation d'un texte-source, est généralement défini comme un « *condensé du texte de départ* ».

Dans le domaine de l'enseignement, *le résumé* est vu comme un exercice permettant la maîtrise de la compréhension et de l'expression écrite, il est donc considéré simplement comme un test qui évalue des capacités de compréhension et de production écrite. La conception de la compréhension dont il est question ici provient des courants cognitivistes des psycholinguistes selon laquelle le sens d'un texte se composerait de propositions logiques et serait de nature conceptuelle.

L'analyse sémantique du corpus - constitué par deux articles d'opinion et de leur réécriture par des étudiants français et mexicains en situation institutionnelle - a confirmé l'hypothèse que nous avons formulée, à savoir, que les réécritures de ces étudiants ne sont ni de simples condensés ni des réductions qui représenteraient leurs textes-source mais de nouveaux textes qui actualisent d'autres éléments sémantiques qui ne sont pas présents dans le texte-source.

Bien que ces réécritures soient des textes à part entière et non des contractions du texte de départ, elles ne se lisent pas pour autant pour elles-mêmes ni indépendamment du texte-source, du fait qu'elles ne prennent leur sens et n'existent que dans le corpus dont elles font partie.

Les résultats qui se sont dégagés de cette analyse sémantique permettent donc d'envisager le *résumé scolaire* autrement, c'est-à-dire, non comme un exercice consistant à condenser un texte mais comme une activité interprétative complexe, dans laquelle l'enjeu principal est la transmission, qui ne se réduit pas à la compréhension dans le sens cognitiviste du terme.

L'analyse en question a, par ailleurs, fait apparaître que la plupart de ces réécritures, appelées « textes-but » dans les différentes analyses, ont été écrites dans un autre genre textuel, qui n'est pas nécessairement celui du résumé scolaire, en raison vraisemblablement d'un manque de stabilisation des représentations des normes constitutives de ce genre chez les étudiants qui ont participé à la constitution du corpus.

Malgré le manque d'adaptation au genre dans lequel elles sont censées être écrites, ces réécritures présentent certaines régularités dans leurs traits constitutifs, se rapportant par exemple aux composantes thématique et dialogique dans lesquelles une classe sémantique et des énonciateurs délégués sont insérés.

Ces régularités tiennent probablement à des représentations généralisées issues des pratiques ancrées dans un contexte spécifique : le cours de « Méthodologie du travail universitaire » pour des étudiants français et celui de « Redacción universitaria » pour les étudiants mexicains. Dans tous les cas, les textes écrits en langue maternelle et ceux écrits en langue étrangère par les deux populations estudiantines diffèrent en ce qui concerne leur adéquation aux normes du genre résumé scolaire telles qu'elles sont dictées par les manuels chargés de l'étudier et le décrire.

Par ailleurs, la récurrence de la présence de la subjectivité du scripteur dans les deux populations estudiantines, facteur principal d'inadéquation aux normes du genre *résumé scolaire*, atteste un manque de compétence générique, d'une part, et, d'autre part, met en évidence l'existence des prototypes génériques en situation scolaire qui proviendraient principalement d'un apprentissage plus ou moins défaillant des normes et caractéristiques du genre et, par suite, d'une faible stabilisation de ces normes. L'intégration d'une réflexion de fond sur la notion de *genre* à la didactique des langues est donc nécessaire, réflexion dans laquelle l'enseignement et l'apprentissage des genres ne visent pas précisément des modèles génériques mais les conditions et les enjeux que ces genres véhiculent.

Comme tout travail de recherche, le nôtre comporte aussi des limites : l'analyse de notre corpus n'a obéi qu'à un objectif, à savoir, la caractérisation du point de vue sémantique des textes (source et but) afin de montrer que les réécritures ne se réduisaient pas à des contractions.

Nous avons en conséquence effectué une lecture-interprétation, en fonction de cet objectif, qui n'est ni totalisante ni définitoire. La lecture des textes-source et de leurs réécritures qui a eu lieu au sein de leur corpus d'étude, c'est-à-dire, dans leur intertexte, a donc été située dans une pratique spécifique.

L'objectif en question nous a amenée par ailleurs à procéder à une application particulière de la théorie de François Rastier, application qui n'aurait naturellement pas été possible si nous nous étions fixée un objectif différent en raison des contraintes des limitations propres à toute théorie.

Une autre limite que nous percevons dans notre travail est le manque de propositions concrètes concernant le *genre* sur le plan pédagogique. Cela tient principalement à la nécessité que nous avons ressentie d'analyser en priorité les fondements épistémologiques dans lesquels cette notion est traitée afin de pouvoir nous situer et d'envisager ultérieurement la mise en place d'un projet pédagogique dans un contexte d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère au Mexique.

Un tel projet, qui proviendrait d'un travail progressif auprès des étudiants, viserait prioritairement le classement et la caractérisation des genres auxquels les étudiants seront confrontés en tenant compte des considérations et des propositions des auteurs tels que J.-C. Beacco, J.-P. Bronckart et F. Rastier.

Un projet comme celui-ci ne devra pas se limiter à ces deux procédés ni à l'enseignement/apprentissage sur des modèles génériques mais devra englober une réflexion solide à propos des enjeux que les genres engendrent et des conditions institutionnelles et sociales dans lesquelles ils sont mis en place.

Au terme de ce travail de recherche, où nous pourrions dire qu'une fenêtre se ferme mais qu'une porte s'ouvre, nous souhaitons également poursuivre notre réflexion sur *le genre* dans son rapport à la transmission qu'entraînent l'interprétation et la production des textes oraux et écrits en situation scolaire, pratiques qui contribuent à rendre possible la richesse sémiotique.

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie comporte deux parties organisées ainsi :

I. OUVRAGES ET ARTICLES DE REFERENCE

II. ACTES DE COLLOQUES, COLLECTIFS, REVUES

La première partie réunit l'ensemble des ouvrages et articles auxquels nous faisons référence. Dans cette partie, plutôt que la division en différents secteurs thématiques, nous avons privilégié une présentation des contributions d'auteurs. Ces contributions sont classées par ordre alphabétique et selon une temporalité décroissante : pour une même année, la lettre « a » est utilisée pour la publication la plus récente. La deuxième partie n'a d'autre intention que récapituler les références des articles des auteurs cités dans la première partie. Bien que d'autres sources bibliographiques aient été consultées et aient contribué à notre réflexion, n'apparaissent ici que les titres des ouvrages et des revues cités.

I. OUVRAGES ET ARTICLES DE REFERENCE

(PAR AUTEUR)

ADAM Jean-Michel, 2005a/2008, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.

- 2005b, « La « translinguistique des textes » à l'œuvre. L'exemple d'un récit de Jorge Luis Borges », in LANE P. (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 11-38.
- 2005c, « La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion « dépassée » ? », in « Classer les textes », *Recherches*, p. 11-24, téléchargé sur <http://www.recherches.lautre.net/>
- 2002, Entrées « Grammaire de texte » (p. 288-289), « linguistique de texte » (p. 345-346), « Texte » (p.570-572), in CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir.), *Dictionnaire d'Analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil.

- 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Éditions Nathan.
- 1995, « Pragmatique linguistique du texte écrit. Aspect des recherches actuelles », in BÜHLER P. & KARAKASH C. (éds.), *Quand interpréter, c'est changer. Pragmatique et lectures de la Parole*, Actes du Congrès international d'herméneutique, Neuchâtel, 12-14 septembre 1994, Genève, Labor et Fides, p. 33-54.
- 1992/2001, *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Éditions Nathan.
- 1991, *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*, Bruxelles, Liège, Mardaga.
- 1990, *Éléments de Linguistique textuelle*, Bruxelles, Liège, Mardaga.
- 1987, « Linguistique textuelle : typologie (s) et séquentialité », in CHISS J.-L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C., ROMIAN H., SCHNEUWLY B. (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^e colloque international de didactique du français, Namur, 09 -1986, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, p. 23-33.

ADAM Jean-Michel, GOLDENSTEIN Jean-Pierre, 1976, *Linguistique et discours littéraire : théorie et pratique des textes*, Paris : Librairie Larousse.

ADAM Jean-Michel, HEIDMANN Ute, 2004, « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », in BOUQUET S. (dir.), « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, p. 62-72, téléchargée sur <http://www.armand-colin.com/revues>.

ADAM Jean-Michel, REVAZ Françoise, 1989, « Aspects de la structuration du texte descriptif : marqueurs d'énumération et de formulation », in ADAM J.-M. & FAYOL M. (dir.), « Structuration de textes : connecteurs et démarcations graphiques », *Langue française*, n° 81, Paris, Larousse, p. 59-98.

ANGERMÜLLER Johannes, 2007, « L'analyse du discours en Europe », in BONNAFOUS S. & TEMMAR M. (éds.), *Analyse du discours et Sciences Humaines et sociales*, Paris, Editions Ophrys, Collection « Les chemins du discours », p. 9-22.

BAKHTINE Mikhaïl, 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

- BAUTHIER Elisabeth, BUCHETON Dominique, 1997, « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? », in DABENE M. & DUCANCEL G. (éds.), « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école », *Repères*, n° 15, Paris, INRP, p. 11-16.
- BAUTHIER Elisabeth 1993, « Aspects de la diversité langagière. Le savoir et le dire au collège », in MOIRAND S. & PEYTARD J. (coord.), « Configurations discursives », *Semen 8*, Groupe de recherches en linguistique, informatique et sémiotique (Grelis), Annales littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Diffusion Les Belles Lettres, p. 65-86.
- BEACCO Jean-Claude, 2004, « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », in « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, p. 109-119.
- 1996, « Linguistique de discours et enseignement de langues », in MOIRAND S. (coord.), « Les discours : enjeux et perspectives », *Le français dans le monde*, Numéro spécial, Vanves, France, EDICEF, p. 183-192.
 - 1991, « Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 19-28.
 - 1985, « Textes et modalisation : perspectives didactiques », in BEACCO J.-C. (dir.) « Descriptions pour le français langue étrangère », *Langue française*, n° 68, Paris, Larousse, p. 115-128.
- BEACCO Jean-Claude, DAROT Mireille, 1984, *Analyse de discours, lecture et expression*, Paris, Hachette/Larousse.
- BORE Catherine, 2007, « Corpus et genres scolaires : affinités, difficultés », in BORE C. & LABORDE MILAA I., « Les genres : corpus, usages, pratiques, *Le Français aujourd'hui*, n° 159, Paris, Armand Colin, p. 19-28.
- BOUQUET Simon, « Linguistique générale et linguistique des genres (Introduction au numéro) », in « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, p. 3-14.
- BRANCA-ROSOFF Sonia, 2004, « Types, modes et genres : entre langue et discours », in *Langage et société*, n° 87, Paris, L&S, p. 5-24.
- BRONCKART Jean-Paul, 2008, « Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue », *Texte !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>.

- 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé S. A.
 - 1991, « Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 63-74.
- BRONCKART Jean-Paul, ROSAT Marie Claude, 2000, « Les manuels d'enseignement du français langue maternelle », in BRONCKART J.-P. (dir.), *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues*, Fribourg, Suisse : Editions Universitaires Fribourg Suisse, p. 17-52.
- BUREAU Conrad, 1974, Entrées « Aspect » (p. 41-42), « Perfectif » (p. 253), in MOUNIN G. (dir.), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Quadrige/ Presses Universitaires de France.
- CANVANT Karl, 1999, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- CHARAUDEAU Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Livre.
- CHAROLLES Michel, 2005, « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », in LANE P. (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 39-74.
- 2002, *La référence et les expressions référentielles en français*, Paris, Ophrys.
 - 1991, « Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration », in SCHNEDECKER C. (coord.), « Le résumé de texte », *Pratiques*, n° 72, Metz, CRESEF, p. 7-32.
 - 1978, « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in CHAROLLES M. & PEYTARD J. (éds.), « Enseignement du récit et cohérence du texte », *Langue française*, n° 38, Paris, Larousse, p. 7-39.
 - 1976, « Grammaire de texte – théorie du discours – narrativité », in « Récit », *Pratiques*, n° 11-12, Metz, CRECEF, p. 133-154, téléchargé sur <http://www.pratiques-cresef>
- CHISS Jean-Louis, 2005, « Sciences du langage : le retour », in CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, Editions de Boeck Université, p. 79-94.

- CHOMSKY Noam, 1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Éditions du Seuil.
Traduit de l'américain par Jean-Claude Milner.
- 1968, *Le langage et la pensée*, Paris, Petite bibliothèque Payot. Traduit de l'américain par Louis-Jean Calvet.
- CICUREL Francine, 2000, « Dispositifs textuels et persuasion clandestine », in CICUREL F. (coord.), « Les textes et leurs lecteurs », *Études de linguistique appliquée*, n°119, Paris, Didier Érudition, p. 291- 304.
- 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- CLERC Geneviève, 1992, *50 modèles de résumés de textes*, Allier (Belgique), Marabout.
- COMBETTES Bernard, 1988, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Paris/Bruxelles De Boeck-Duculot.
- 1985, « Cohérence textuelle et pragmatiques », in FRANCARD M. (éd.), « Pragmatique et enseignement du français », *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, Louvain-La-Neuve, Cabay, p. 39-59.
- COMBETTES Bernard, TOMASSONE Roberte, 1988, *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- COMBETTES Bernard, FRESSON Jacques, TOMASSONE Roberte, 1980, *De la phrase au texte, classe de troisième*, Paris, Librairie Delagrave.
- CONFAIS Jean-Paul, 2002, *Temps, mode, aspect*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- COSTE Daniel, 1991, « Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Études de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 75-88.
- CUIOLI Antoine, NORMARD Claudine, 2005, *Onze rencontres sur le langage et les langues*, Paris, Editions Ophrys.
- CUQ Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DITTMAR Norbert WILDGEN Wolfgang, 1980, « Pragmatique psychosociale : variation linguistique et contexte social », in PARRET Hermann (dir.), *Le langage en contexte : études philosophiques et linguistiques de pragmatique*,

- Volume 3, Amsterdam, John Benjamins B.V., Collection « Etudes en linguistique française et générale », p. 631-721.
- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- 1997, « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement », in DABENE M. & DUCANCEL G. (éds.), « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école », *Repères*, n° 15, Paris, INRP, p. 27-40.
- DONZE Roland, 1971, *La Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal. Contribution à l'histoire des idées grammaticales en France*, Berne, Editions Francke Berne.
- GONZALEZ GAXIOLA, Fermin et al., « *El lenguaje de los textos* », 2002, in « Presentación de trabajos académicos », Departamento de Letras y Lingüística, México, UNISSON, p. 45-56.
- GRUCA Isabelle, 2001, « Littérature et FLE : bilan et perspectives », in GRANDMANGIN Michèle (éd.), *Les cahiers de l'asdifle. La recherche en FLE*, N°12, Actes de 25^e et 26^e Rencontres, La Beaume-les-Aix, Mars 2000, Paris – Septembre 2000, Paris, Association de didactique du français langue étrangère, p. 44-56.
- HALTE François, 2004, « La grammaire au cœur des apprentissages ? », in VARGAS C. (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 11-23.
- HEBERT Louis, 2006, « Le graphe sémantique », *Signo*, en ligne, Rimouski, Québec, téléchargé sur <http://www.signosemio.com/rastier/graphe.asp>
- JAUSS Hans Robert, 1986, « Littérature médiévale et théorie des genres », in GENETTE Gérard, TODOROV Tzvetan (dir.), *Théorie des genres*, Paris, Éditions du Seuil, p. 37-76.
- JOMAND-BAUDRY Régine, 1991, « Le résumé de texte au baccalauréat », in SCHNEDECKER C. (coord.), « Le résumé de texte », *Pratiques*, n° 72, Metz, CRESEF, p. 105-123.
- LEE Nam-Seong, 2003, *Identité langagière du genre*, Paris, L'Harmattan.

- LOUSADA Eliane, 2004, « Production orale et écrite en langue étrangère : le genre de texte comme outil pour le développement d'un ensemble de capacités », *Marges linguistiques*, M.L.M.S. Editeur, téléchargé sur : <http://www.marges-linguistiques.com>
- LUNDQUIST Lita, 1983, *L'Analyse textuelle : méthode, exercices*, Paris, CEDIC.
- MAINGUENEAU Dominique, 1998/2005, *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin.
- 2004, « Retour sur une catégorie : le genre », in ADAM J.-M., GRIZE J.-B., ALI BOUACHA M. (éds.), *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, collection « Langages », p. 107-118.
 - 2002, Entrée « Pragmatique », in CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir.), *Dictionnaire d'Analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil, p. 454-457.
 - 1997, *L'Analyse du discours*, Paris, Hachette.
 - 1996, *Les termes clefs de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.
 - 1991, *L'Analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
 - 1987, *Nouvelles tendances en analyse des discours*, Paris, Hachette.
 - 1984, *Genèse du discours*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
 - 1976, *Initiation aux méthodes de l'Analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MARTIN Robert, 1992, *Pour une logique du sens*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 1971, *Temps et aspect. Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*, Paris, Editions Klincksieck.
- MAURO DE Tullio, 1969, *Une introduction à la sémantique*, Paris, Payot. Traduit de l'italien par Louis-Jean Calvet.
- MOIRAND Sophie, PEYTARD Jean, 1992, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette F.L.E.
- 1990a, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
 - 1990b, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
- MONTAIGNE Michel de, 1979, *Essais, Livre III*, Paris, GF-Flammarion.
- NOYERE Arielle, 2002, « Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? », in « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, Metz, CRECEF, p. 225-242.
- PARRET Herman, 1980, « Pragmatique philosophique et épistémologique de la

pragmatique : connaissance et contextualité », in *Le langage en contexte : études philosophiques et linguistiques de pragmatique*, Volume 3, Amsterdam, John Benjamins B.V., Collection « Etudes en linguistique française et générale », p. 7-189.

PASCAL Blaise, 1976, *Pensées*, Paris, GF-Flammarion, Texte établi par Léon Brunschvicg.

PÉRY-WOODLEY Marie-Paul, 1993, *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*, Paris, Hachette.

PLATON, 1992, *Le Banquet – Phèdre*, Paris, GF- Flammarion, Traduction, notices et notes par Émile Chambry.

PORTILLO SERRANO Verónica, 2003, « Analyse de productions écrites d'étudiants universitaires mexicains et français », Mémoire de DEA en sciences du langage, didactique et sémiotique, sous la direction de M. le Professeur Daniel LEBAUD, Besançon, Université de Franche-Comté.

POTTIER Bernard, 1992, *Sémantique générale*, Paris, Presses Universitaires de France.

- 1985, *Linguistique générale, théorie et description*, Paris, Editions Klincksieck.

RASTIER François, 2007, « Du réalisme au postulat référentiel », *Texto !*

- 2004a, « Poétique et textualité », in « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, p. 120-126.
- 2004b, « Ontologie (s) », *Texto !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=538>.
- 2003, « Le langage comme milieu : des pratiques aux œuvres », *Texto !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=545>.
- 2001a, *Arts et Sciences du texte*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 2001b, *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 1997, « Herméneutique matérielle et sémantique des textes », in RASTIER F., SALANSKIS J.-M., SCHEPS R. (éds.), *Herméneutique : textes, sciences*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 119-148.
- 1996a, « Problématiques du signe et du texte », *Texto !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=563>.

- 1996b, « Pour une sémantique des textes – questions d'épistémologie », in RASTIER F. (dir.), *Textes & Sens*, Paris, Didier Erudition.
- 1996c/2009, *Sémantique interprétative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 1995, « Communication ou transmission », *Texto!* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=569>.
- 1994, « Sur l'immanentisme en sémantique », *Texto!* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=571>.
- 1989, *Sens et textualité*, Paris, Hachette.

RASTIER François, CAVAZZA Marc et ABEILLÉ Anne, 1994, *Sémantique pour l'analyse : de la linguistique à l'informatique*, Paris-Milan-Barcelone, Masson.

REICHLER-BÉGUELIN Marie-José, DENERVAUD Monique, JESPERSEN Janine, 1990, *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.

RONVEAUX Christophe, 2009, « Les usages du texte, entre prototype et textes de genre », in DAUNAY B., DELCAMBRE I., REUTER Y. (éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion, p. 153-165.

ROULET Eddy, 1991, « Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 117-130.

RUWET Nicolas, 1967, *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Librairie Plon.

SARFATI Georges-Elia, 1997, *Éléments d'Analyse du discours*, Paris, Éditions Nathan.

SCHLEIERMACHER Friedrich Daniel Ernst, 1987, *Herméneutique*, Paris, Les éditions du Cerf /PUL, Traduit de l'allemand par Christian Berner.

SCHNEUWLY Bernard, 2005, « De l'utilité de la transposition didactique », in CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, Editions de Boeck Université, p. 47-58.

- 1991, « Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 131-141.

- 1987, « Quel typologie pour l'enseignement ? Une typologie des typologies », in CHISS J.-L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C., ROMIAN H., SCHNEUWLY B. (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^e colloque international de didactique du français, Namur, 09 -1986, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, p. 53-63.
- SZONDI Peter, 1989, *Introduction à l'herméneutique littéraire*, Paris, Les éditions du Cerf.
- TCHERKESLIAN-CARLOTTI Anita, 2004, « Le discours : rapports de savoirs. Des théories linguistiques aux manuels scolaires de l'enseignement secondaire », in VARGAS Claude (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 164-172.
- VAN DIJK Teun A., 1980, « Etudes du discours et enseignement », in « Linguistique et enseignement des langues », *Linguistique et sémiologie*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 11-81.
- 1977, *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of discourse*, London, Longman Group Limited.
 - 1973, « Modèles génératifs en théorie littéraire », in BOUAZIS C. (dir.), *Essais de la théorie du texte*, Paris, Editions Galilée, p. 81-99.
- VARGAS Claude, 2004, « La création des savoirs en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », in VARGAS Claude (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 35-48.
- 1995, *Grammaire pour enseigner/1. L'énoncé, le texte, la phrase*, Paris, Armand Colin.
- VECK Bernard, « Réduire/traduire : l'épreuve du résumé », in SCHNEDECKER C. (coord.), « Le résumé de texte », *Pratiques*, n° 72, Metz, CRESEF, p. 91-104.

II. ACTES DE COLLOQUES, COLLECTIFS, REVUES

Actes de colloques

- BÜHLER Pierre, KARAKASH Clairette (éds.), 1995, *Quand interpréter, c'est changer. Pragmatique et lectures de la Parole*, Actes du Congrès international d'herméneutique, Neuchâtel, 12-14 septembre 1994, Genève, Labor et Fides.
- CHISS Jean-Louis, LAURENT Jean-Paul, MEYER Jean-Claude, ROMIAN Hélène, SCHNEUWLY Bernard (dir.), 1987, *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^e colloque international de didactique du français, Namur, 09 - 1986, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- GRANDMANGIN Michèle (éd.), 2001, *Les cahiers de l'asdifle. La recherche en FLE*, N°12, Actes des 25^e et 26^e Rencontres, La Beaume-les-Aix, Mars 2000, Paris – Septembre 2000, Paris, Association de didactique du français langue étrangère.
- SCHNEUWLY Bernard (dir.), 1990, *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle, Genève, 04 – 1989, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- VARGAS Claude (dir.), 2004, *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

Collectifs

- ADAM Jean-Michel, GRIZE Jean-Blaise, ALI BOUACHA Magid (éds.), 2004, *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, collection « Langages ».
- ADAM Jean-Michel, HEIDMANN Ute (éds.), 2005, *Sciences du texte et analyse du discours. Enjeux d'une interdisciplinarité*, Genève, Slatkine Érudition.
- BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, VERONIQUE Daniel (dir.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BONNAFOUS Simone, TEMMAR Malika (éds.), 2007, *Analyse du discours et Sciences Humaines et sociales*, Paris, Editins Ophrys, Collection « Les chemins du discours ».

- BRONCKART Jean-Paul (dir.), 2000, *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues*, Fribourg, Suisse : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES
APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Paris : Conseil de l'Europe/Le Éditions Didier, 2005.
- CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique (dir.), 2002, *Dictionnaire d'Analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil.
- CHAROLLES Michel, FISHER Sophie, JAYEZ Jacques (éds.), 1990, *Le discours : représentations et interprétations*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, Colletion « processus discursifs ».
- CHAROLLES Michel, FOURNIER Nathalie, FUCHS Catherine et LEFEUVRE Florence (éds.), 2007, *Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre Le Goffic*, Paris, Ophrys.
- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves (dir.), 2005, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, Editions de Boeck Université.
- CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International.
- DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves (éds.), 2009, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion.
- DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean- Marie (dir.), 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Éditions du Seuil.
- GENETTE Gérard, TODOROV Tzvetan (dir.), 1986, *Théorie des genres*, Paris, Éditions du Seuil.
- LANE Philippe (dir.), 2005, *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- MOUNIN Georges (dir.), 1974, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Quadrige/ Presses Universitaires de France.
- PARRET Hermann (dir.), 1980, *Le langage en contexte : études philosophiques et linguistiques de pragmatique*, Volume 3, Amsterdam, John Benjamins B.V., Collection « Etudes en linguistique française et générale ».
- RASTIER François (dir.), 1996, *Textes & Sens*, Paris, Didier érudition.

RASTIER François, SALANSKIS Jean-Michel, SCHEPS Ruth (éds.), 1997,
Herméneutique : textes, sciences, Paris, Presses Universitaires de France.
TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ (TLFi), Paris, CNRS
Editions, 2004.

Revue

Cahiers de l'ILSL, Lausanne, Université de Lausanne, 1995.
Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain (CILL), Louvain-la-Neuve,
Cabay, 1985.
Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures, Paris,
Didier Érudition, 1991, 2000.
Langages, Revue internationale des sciences du langage, Paris, Armand Colin,
Trimestriel, 1992, 1998, 2004.
Langage et société, Revue des sciences du langage et des disciplines sociales, Paris,
Maison des sciences de l'homme, Trimestriel, 1999.
Langue Française, Paris, Larousse, Trimestriel, 1978, 1985, 1987, 1989, 1993.
Le Français dans le monde, Vanves, France, EDICEF, 1985, 1996.
Marges linguistiques, M.L.M.S., 2004.
Pratiques, Revue de linguistique, littérature et didactique, Metz, CRECEF, Trimestriel,
1976, 1987, 1989, 1991, 1997, 2002.
Recherches, Revue de pédagogie et didactique du français, Lille, 2005.
Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle, Lyon, INRP,
Semestriel, 1997.
Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie, Paris, Didier
érudition, 2007.
Revue internationale de linguistique française, Bruxelles, De Boeck Université,
Semestriel, 1999.
Semen, Besançon, Publication de l'Université de Franche-Comté, (GRELIS : Groupe de
recherches en linguistique, informatique et sémiotique), 1993.
Texto ! Revue électronique sous la direction de François Rastier : [http://www.revue-
texto.net/](http://www.revue-texto.net/)

GLOSSAIRE DES NOTIONS

Nous présentons ici une liste des notions, employées dans la deuxième partie de ce travail, issue de l'ouvrage « Sens et textualité » (1989) de François Rastier :

Acteur : unité du niveau événementiel de la dialectique, composée d'une molécule sémique à laquelle est associé un ensemble de rôles.

Actualisation : opération interprétative permettant d'identifier un sème en contexte.

Afférence : inférence permettant d'actualiser un sème afférent.

Assimilation : actualisation d'un sème par présomption d'isotopie.

Cas (sémantique) : relation sémantique primitive entre actants. Les cas étiquettent les arcs des graphes thématiques. Universaux de méthode, ils ne se confondent pas avec les fonctions morphosyntaxiques des langues particulières.

Classème : ensemble des sèmes génériques d'un sémème.

Cohérence : unité d'une suite linguistique, définie par ses relations avec son entour.

Cohésion : unité d'une suite linguistique, définie par ses relations sémantiques internes.

Dialectique : composante sémantique qui articule la succession des intervalles dans le temps textuel, comme les états qui y prennent place et les processus qui s'y déroulent.

Dialogique : composante sémantique qui articule les relations modales entre univers et modes.

Dimension : classe de sémèmes de généralité supérieure, indépendante des domaines.

Les dimensions sont groupées en petites catégories fermées (ex. : //animé// vs //inanimé//).

Dissimilation : actualisation de sèmes afférents opposés dans deux occurrences du même sémème, ou dans deux sémèmes "parasynonymes".

Domaine : groupe de taxèmes, lié à l'entour socialisé, et tel que dans un domaine déterminé il n'existe pas de polysémie.

Enoncé : prédication considérée dans son contexte linguistique, et relativement à son entour situationnel.

Entour : ensemble des phénomènes sémiotiques associés à une suite linguistique ; plus généralement, contexte non linguistique, dit parfois pragmatique.

Entrelacées : se dit d'isotopies lexicalisées dont les sémèmes alternent dans des suites inférieures à la dimension de l'énoncé.

Faisceau : ensemble d'isotopies induites par la récurrence des éléments d'une même molécule sémique.

Fonction (dialectique) : interaction typique entre acteurs.

Genre : programme de prescriptions positives ou négatives (et de licences) qui règlent la production et l'interprétation des textes. Tout texte relève d'un genre et tout genre, d'un discours. Les genres n'appartiennent pas au système de la langue au sens strict, mais à d'autres normes sociales.

Grammème : morphème appartenant à une classe fermée, dans un état synchronique donné. Ex. : *donc, -ir* (dans *courir*).

Graphe thématisé : graphe sémantique dont les nœuds ont été instanciés par des variables.

Interprétant : élément linguistique ou sémiotique permettant d'établir une relation sémique.

Interprétation : assignation d'un sens à une suite linguistique.

Interprétation extrinsèque : interprétation produisant des sèmes non actualisés dans une suite linguistique.

Interprétation intrinsèque : interprétation mettant en évidence les sèmes (inhérents et afférents) actualisés dans une suite linguistique.

Isotopant : se dit d'un sème dont la récurrence induit une isotopie.

Isotopie sémantique : effet de la récurrence syntagmatique d'un même sème. Les relations d'identité entre les occurrences du sème isotopant induisent des relations d'équivalence entre les sémèmes qui les incluent.

Isosémie : isotopie prescrite par le système fonctionnel de la langue (ex. : accord, rection).

Lexème : morphème appartenant à une ou plusieurs classes ouvertes, dans un état synchronique donné. Ex. : *cour-* dans *courir*.

Lexie : groupement stable de morphèmes, constituant une unité fonctionnelle.

Macrogénérique : relatif à une dimension sémantique.

Mésogénérique : relatif à un domaine sémantique.

Microgénérique : relatif à un taxème.

Molécule sémique : groupement stable de sèmes, non nécessairement lexicalisé, ou dont la lexicalisation peut varier (un “thème”, quand il peut être défini sémantiquement, n’est autre qu’une molécule sémique).

Monde : ensemble des graphes sémantiques associés à un acteur et modalisés de même dans un même intervalle de temps textuel.

Morphème : signe minimal, indécomposable dans un état synchronique donné.

Mot : groupement intégré de morphèmes.

Niveau événementiel : niveau de la dialectique constitué par les acteurs et les fonctions.

Opération interprétative élémentaire : v. actualisation, virtualisation, assimilation, dissimilation.

Parcours interprétatif : suite d’opérations cognitives permettant d’assigner un sens à une séquence linguistique.

Rôle : valence dialectique élémentaire d’un acteur. Chaque fonction confère un rôle à chacun des acteurs qui y participent.

Rythme sémantique : correspondance réglée entre une forme tactique et une structure thématique, dialectique ou dialogique.

Sémantème : ensemble des sèmes spécifiques d’un sémème.

Sème : élément d’un sémème, défini comme l’extrémité d’une relation fonctionnelle binaire entre sémèmes.

Sème afférent : extrémité d’une relation antisymétrique entre deux sémèmes appartenant à des taxèmes différents. Ex. : /faiblesse/ pour ‘femme’. Un sème afférent est actualisé par instruction contextuelle.

Sème générique : élément du classème, marquant l’appartenance du sémème à une classe sémantique.

Sème inhérent : sème que l’occurrence hérite du type, par défaut. Ex. : /noir/ pour ‘corbeau’.

Sème spécifique : élément du sémantème opposant le sémème à un ou plusieurs sémèmes du taxème auquel il appartient. Ex. : /sexe féminin/ pour ‘femme’.

Sémème : contenu d’un morphème.

Sens : contenu d’une unité linguistique, défini relativement au contexte et à la situation de communication.

Signification : contenu d’une unité linguistique, défini en faisant abstraction des contextes et des situations de communication. Toute signification est un artefact.

Tactique (du contenu) : composante qui règle la disposition linéaire des unités sémantiques.

Taxème : classe de sémèmes minimale en langue, à l'intérieur de laquelle sont définis leurs sémantèmes, et leur sème microgénérique commun.

Texte : suite linguistique autonome (orale ou écrite) constituant une unité empirique, et produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une situation de communication donnée. Les textes sont l'objet empirique de la linguistique.

Textualité : ensemble des propriétés de cohésion et de cohérence qui rendent un texte irréductible à une suite d'énoncés.

Thématique : étude des contenus investis et de leurs structures paradigmatiques.

Univers : ensemble des graphes sémantiques associés à un acteur dans un intervalle déterminé de temps textuel.

Virtualisation : neutralisation d'un sème, en contexte.

SYMBOLES ET ABREVIATIONS

Voici de même une liste de symboles et d'abréviations également employées dans la deuxième partie de ce travail.

vs : opposition

/sème/

'sémème'

//classe sémantique//

ATT : attributif

ERG : ergatif

ACC : accusatif

DAT : datif

BEN : bénéfactif

INS : instrumental

LOC E : locatif spatial

LOC N : locatif notionnel

LOC T : locatif temporel

RES : résultatif

FIN : final

TABLE DE MATIERES

INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE : LA NOTION DE GENRE EN SCIENCES DU LANGAGE	15
CHAPITRE 1 :	
LA NOTION DE GENRE DANS UNE PROBLEMATIQUE LOGICO-GRAMMATICALE	16
1.1. Grammaire de texte et/ou linguistique textuelle ?	16
1.2. La grammaire de texte	17
1.2.1. La grammaire textuelle en France : Michel Charolles et Bernard Combettes	22
1.3. La linguistique textuelle	32
1.3.1. Influence de la grammaire textuelle dans les travaux de Jean-Michel Adam	40
1.3.2. Influence de la pragmatique dans la grammaire textuelle et dans les travaux de Jean-Michel Adam	44
1.3.3. Evolution théorique et méthodologique chez Jean-Michel Adam	55
1.3.4. Inclusion de la notion de <i>genre</i> dans les travaux de Jean-Michel Adam	62
1.4. La notion de <i>genre</i> dans l'analyse du discours	67
CHAPITRE 2 :	
LA NOTION DE GENRE DANS UNE PROBLEMATIQUE RHETORIQUE/HERMENEUTIQUE	73
2.1. La notion de <i>genre</i> chez François Rastier	73
2.2. Discussion sur la notion de <i>genre</i>	91
2.2.1. En linguistique textuelle	91
2.2.2. En analyse du discours et en poétique	101
2.2.3. La notion de <i>genre</i> chez Jean-Paul Bronckart	104
CHAPITRE 3 :	
LA NOTION DE GENRE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE) ET DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (FLM)	120
3.1. La notion de <i>genre</i> chez des didacticiens du FLE	121
3.1.1. La notion de <i>genre</i> chez Jean-Claude Beacco et Mireille Darot	121
3.1.2. La notion de <i>genre</i> chez Jean Peytard et Sophie Moirand	128
3.2. La notion de <i>genre</i> en didactique du FLM	131
3.3. De l'utilité du <i>genre</i> en didactique du français	135
3.4. La notion de <i>type de texte</i> et la question des typologies en didactique des langues	138
3.5. La typologie séquentielle de Jean-Michel Adam dans les manuels destinés aux enseignants de FLM	146
3.6. La notion de <i>type de texte</i> dans les manuels de FLM	152
3.7. Le renoncement aux typologies en didactique des langues : un défi à relever	157

3.8. La notion de <i>genre</i> issue de la problématique rhétorique/herméneutique au sein de la didactique du FLE et du FLM. Un changement de paradigme souhaitable et/ou souhaité ?.....	166
---	-----

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE SEMANTIQUE DE DEUX ARTICLES D’OPINION ET DE SES REECRITURES175

**CHAPITRE 4 :
METHODOLOGIE 176**

4.1. Point de départ : résultats de notre recherche de DEA en sciences du langage....	176
4.2. Corpus et choix du genre pour l’analyse	179
4.3. Objectif de l’analyse	187
4.4. Constitution du corpus et conditions de production des textes	190
4.5. Hypothèse	191
4.6. Démarche d’analyse.....	192

**CHAPITRE 5 :
ANALYSE DU TEXTE-SOURCE EN FRANÇAIS ET DE SA PREMIERE REECRITURE OU TEXTE-BUT 195**

5.1. Analyse sémantique du texte-source : article d’opinion « Grippe aviaire et précaution politique, par Jean-Yves Nau »	195
5.1.1. Analyse thématique	195
5.1.1.1. Isotopies mésogénériques	198
5.1.1.2. Isotopies spécifiques	201
5.1.1.3. Les interrelations entre les classes	204
5.1.2. Analyse dialectique	206
5.1.2.1. Graphes thématiques au palier mésosémantique	208
5.1.2.2. La relation d’ordre temporel	216
5.1.2.3. La construction des acteurs, leurs rôles et leurs fonctions	227
5.1.3. Analyse dialogique	232
5.1.3.1. Les univers et les mondes	234
5.1.3.2. Les acteurs, les univers et les mondes	234
5.1.3.3. Rapport entre la dialogique et la dialectique	237
5.1.4. Analyse tactique	239
5.1.4.1. Tactique et dialogique	240
5.1.4.2. Tactique et dialectique	242
5.1.4.3. Tactique et thématique	243
5.2. Analyse du premier texte-but en français	245
5.2.1. Analyse thématique	247
5.2.1.1. Isotopies mésogénériques	247
5.2.1.2. Isotopies spécifiques	250
5.2.1.3. Les interrelations entre les classes	252
5.2.2. Analyse dialectique	254
5.2.2.1. Graphes thématiques au palier mésosémantique	255
5.2.2.2. La relation d’ordre temporel	258
5.2.2.3. La construction des acteurs, leurs rôles et leurs fonctions	260
5.2.3. Analyse dialogique	263
5.2.3.1. Les univers et les mondes	263

5.2.3.2. Les acteurs, les univers et les mondes	264
5.2.3.3. Rapport entre la dialogique et la dialectique	265
5.2.4. Analyse tactique	266
5.2.4.1. Tactique et dialogique	266
5.2.4.2. Tactique et dialectique	267
5.2.4.3. Tactique et thématique	268
CHAPITRE 6 :	
ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	270
6.1. Analyse comparative des résultats des 5 textes-but écrits en français par des étudiants français	270
6.1.1. La thématique	270
6.1.2. La dialectique	274
6.1.3. La dialogique	276
6.1.4. La tactique	279
6.2. Analyse comparative des résultats des 5 textes-but écrits en français par des étudiants mexicains	282
6.2.1. La thématique	282
6.2.2. La dialectique	286
6.2.3. La dialogique	289
6.2.4. La tactique	292
6.3. Analyse comparative des résultats des corpus des textes écrits en français	295
6.3.1. La thématique	295
6.3.2. La dialectique	299
6.3.3. La dialogique	303
6.3.4. La tactique	307
6.4. Interprétation des résultats de l'analyse comparative des textes écrits en français	312
6.4.1. La thématique	312
6.4.2. La dialectique	313
6.4.3. La dialogique	315
6.4.4. La tactique	316
6.4.5. Passage d'un genre à un autre genre dans les composantes sémantiques.....	317
6.5. Analyse comparative des résultats des 5 textes-but écrits en espagnol par des étudiants français	319
6.5.1. La thématique	319
6.5.2. La dialectique	323
6.5.3. La dialogique	326
6.5.4. La tactique	328
6.6. Analyse comparative des résultats des 5 textes-but écrits en espagnol par des étudiants mexicains	331
6.6.1. La thématique	331
6.6.2. La dialectique	335
6.6.3. La dialogique	337
6.6.4. La tactique	339

6.7. Analyse comparative des résultats des corpus des textes écrits en espagnol	342
6.7.1. La thématique	342
6.7.2. La dialectique	346
6.7.3. La dialogique	350
6.7.4. La tactique	353
6.8. Interprétation des résultats de l'analyse comparative des textes écrits en espagnol	357
6.8.1. La thématique	357
6.8.2. La dialectique	358
6.8.3. La dialogique	358
6.8.4. La tactique	360
6.8.5. Passage d'un genre à un autre genre dans les composantes sémantiques	361
6.9. Remarques conclusives des résultats	362
CONCLUSION	366
BIBLIOGRAPHIE	373
GLOSSAIRE DES NOTIONS	386
SYMBOLES ET ABREVIATIONS	390
TABLE DE MATIERES	391

ANNEXES⁷⁴⁶

⁷⁴⁶ Les annexes de ce travail comportent une pagination propre. Une table de matières est également proposée pour cette partie.