

KHEIRA A YOUNI-SAHNINE

**LA COHÉSION DANS L'ÉCRIT D'APPRENANTS EN FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE : ÉTUDE DESCRIPTIVE**

**Thèse
Présentée
À la Faculté des études supérieures
De l'Université Laval
Pour l'obtention
Du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)**

**Département de Langues, Linguistique et Traduction
FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC**

Avril 2000



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-51248-7

Canada

Résumé (1)

L'analyse de la cohésion dans des productions écrites d'apprenants a suscité peu d'intérêt, particulièrement dans le contexte du français (langue maternelle, langue seconde ou étrangère). L'objectif de notre étude est d'examiner la manière dont des apprenants arabophones rédigeant en français langue étrangère (en comparaison avec un nombre réduit d'apprenants francophones) gèrent les moyens cohésifs (nombre, variété et utilisation) tels que décrits par Halliday & Hasan (1976). Ce travail ne pouvait être mené sans une adaptation au français (succincte, mais rigoureuse) du modèle d'analyse de la cohésion élaboré par ces auteurs. La grille d'analyse mise au point (comprenant cinq volets permettant chacun une analyse particulière) a permis d'obtenir des résultats variés. Ces résultats, dont certains corroborent ceux d'autres travaux portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes écrits en d'autres langues que le français, révèlent des différences entre les groupes au niveau du nombre d'éléments cohésifs, de leur variété, et de leur utilisation.

France, H. Lemonnier
Directrice de thèse

Kheira, Ayouni-Sahnine
Étudiante

Résumé (2)

L'étude s'inscrit dans le cadre de l'analyse des productions écrites d'apprenants. Elle porte, plus exactement, sur l'étude de la cohésion. Les raisons qui ont contribué à ce choix se fondent sur le fait que d'une part, la cohésion est un aspect de la textualité peu examiné, d'autre part, très peu d'études ont été réalisées dans ce domaine, notamment dans le contexte du français (langue maternelle, langue seconde et/ou étrangère). Ainsi, cette étude cherche à connaître les possibilités d'apprenants arabophones (algériens âgés entre 16 et 19 ans, scolarisés en dernière année du secondaire, filières Lettres et Techniques) comparées à celles d'un nombre réduit d'apprenants algériens «francophones» (même âge et même niveau scolaire, filière Sciences), dans l'emploi de quelques moyens cohésifs (nombre, variété et utilisation) tels que définis par Halliday & Hasan (1976). La démarche méthodologique comprend trois étapes essentielles. La première étape correspond à l'élaboration des codes correspondant aux variables linguistiques selon une adaptation au français du modèle d'analyse de la cohésion proposé par Halliday & Hasan (1976). La deuxième étape est consacrée à la mise au point d'une grille d'analyse à cinq volets : 1) identification du sujet ; 2) identification de l'élément cohésif ; 3) analyse de l'élément cohésif répertorié ; 4) analyse de la relation cohésive établie par les éléments cohésifs répertoriés ; 5) analyse de l'utilisation (jugement d'acceptabilité vs. inacceptabilité) des éléments cohésifs et le cas échéant, mention des «raisons» de l'inadéquation. La troisième étape est réservée à l'analyse proprement dite des 59 textes du corpus (analyse des textes, traitement informatique des données : test de Pearson et test-t). Les résultats révèlent des différences entre les groupes (francophones et non-francophones) et entre les sous-groupes (non-francophone Lettres, non-francophone Technique, francophone) que ce soit au niveau du nombre d'éléments cohésifs utilisés, de leur variété ou de leur utilisation. De plus, ces mêmes résultats ont montré que les problèmes rencontrés (ou les particularités dans l'utilisation) par les sujets de cette étude, dans la gestion des moyens cohésifs tels que décrits par les auteurs de "Cohesion in English", ne sont pas inhérents à ceux qui écrivent en français (langue étrangère) puisqu'on les retrouve chez d'autres scripteurs rédigeant en d'autres langues.

France, H. Lemonnier
Directrice de thèse

Kheifa, Ayouni-Sahnine
Étudiante

Avant-propos

Je voudrais d'abord exprimer mes remerciements les plus sincères à ma directrice de thèse, Mme France H. Lemonnier. Ses exigences, sa rigueur, son amour du travail bien fait, ses conseils et ses encouragements m'ont été d'un grand soutien durant le long cheminement de cette étude.

Je remercierai, ensuite, M. Alvarez pour sa lecture attentive et ses remarques pertinentes et constructives qui n'ont pas manqué d'enrichir cette recherche.

Je saisis, enfin, l'occasion pour adresser mes remerciements au Département de Langues, Linguistique et Traduction et à la Fondation de l'Université Laval pour leur appui financier sans lequel cette thèse n'aurait pas été possible.

Je ne manquerai pas également de souligner le soutien moral de ma famille et en particulier mes deux fils, Riad et Chawki, pour l'intérêt qu'ils ont témoigné à ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
RÉSUMÉS.....	i
AVANT-PROPOS.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
Liste des tableaux.....	xvi
Liste des figures.....	xxi

CHAPITRE I INTRODUCTION - PROBLÉMATIQUE

1.1. Problématique générale.....	1
1.2. Problématique spécifique.....	6
1.3. Objectifs de la recherche.....	9

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE

2.0. Introduction.....	11
2.0.1. Qu'est-ce que la cohésion ?.....	12

	Page
2.0.1.1. Origine étymologique de la cohésion et intégration dans le domaine de la linguistique.....	12
2.0.1.2. Que signifie la cohésion pour les tenants d'un modèle axé sur le code.....	18
2.0.1.3. Que signifie la cohésion pour les tenants d'un modèle axé sur l'inférence?.....	20
2.0.2. Utilité de l'analyse de la cohésion.....	23
2.0.3. Justification du modèle retenu.....	24
2.0.3.1. Modèle d'analyse textuelle proposé par Lundquist (1980).....	25
2.0.3.2. Modèle théorique proposé par Adam (1993)...	26
2.0.3.3. Modèle théorique proposé par Halliday et Hasan (1976)	29
2.1. Présentation générale du modèle de Halliday et Hasan (1976).....	30
2.1.1. Composants du système linguistique.....	32
2.1.1.1. Composant idéationnel.....	33
2.1.1.2. Composant interpersonnel.....	37
2.1.1.3. Composant textuel.....	39
2.1.2. Composants du système contextuel.....	43
2.1.3. Texte versus. discours.....	46
2.1.4. Place et rôle de la cohésion dans le système linguistique.....	50

	<u>Page</u>
2.2. Présentation détaillée du modèle de Halliday et Hasan (1976).....	55
2.2.1. Aspects macro-fonctionnels de la cohésion textuelle.....	56
2.2.1.1. Structure versus Texture.....	56
2.2.1.2. Notion de lien.....	59
2.2.1.2.1. Direction du lien.....	61
2.2.1.2.2. Domaine du lien.....	62
2.2.1.2.3. Étendue du lien.....	64
2.2.2. Aspects micro-fonctionnels de la cohésion textuelle.....	66
2.2.2.1. Retour sur le concept de cohésion.....	66
2.2.2.2. Cohésion grammaticale et lexicale.....	68
2.2.2.3. Trois natures de relation cohésive.....	70
2.2.2.3.1. Relation de forme ou continuité de signification lexicogrammaticale.....	71
2.2.2.3.1.1. Substitution.....	71
2.2.2.3.1.1.1. Substitution nominale....	75
2.2.2.3.1.1.2. Substitution verbale.....	78
2.2.2.3.1.1.3. Substitution propositionnelle	80
2.2.2.3.1.2. Ellipse.....	81
2.2.2.3.1.2.1. Ellipse nominale.....	82
2.2.2.3.1.2.2. Ellipse verbale.....	83
2.2.2.3.1.2.3. Ellipse propositionnelle...	84
2.2.2.3.1.3. Cohésion lexicale.....	86
2.2.2.3.1.3.1. Réitération.....	86
2.2.2.3.1.3.2. Collocation.....	91

	<u>Page</u>
2.2.2.3.2. Relation de référence ou continuité de signification référentielle.....	95
2.2.2.3.2.1. Référence personnelle.....	95
2.2.2.3.2.2. Référence démonstrative.....	99
2.2.2.3.2.3. Référence comparative.....	111
2.2.2.3.3. Relation de conjonction ou liaison sémantique avec ce qui précède.....	118
2.2.2.3.3.1. Relation conjonctive additive	123
2.2.2.3.3.2. Relation conjonctive adversative	126
2.2.2.3.3.3. Relation conjonctive causale	128
2.2.2.3.3.4. Relation conjonctive temporelle	132
2.3. Principes d'analyse de la cohésion selon Halliday et Hasan (1976)	138
2.3.1. Direction du lien.....	138
2.3.2. Type de lien.....	139
2.3.3. Distance.....	142
2.3.4. Type de cohésion.....	144
2.4. Synthèse.....	145

CHAPITRE III ÉTAT DE LA QUESTION

3.1. Recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue maternelle (L1).....	153
---	-----

	<u>Page</u>
3.1.1. Étude de la relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit.....	153
3.1.1.1. Witte & Faigley (1981).....	154
3.1.1.2. McCulley (1985).....	157
3.1.1.3. Fitzgerald & Spiegel (1986).....	160
3.1.2. Étude de la relation entre la cohésion et la cohérence.....	162
3.1.2.1. Tierney & Mosenthal (1983).....	163
3.1.3. Étude de la cohésion.....	166
3.1.3.1. Neuner (1987).....	166
3.1.4. Synthèse.....	168
3.2. Recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue seconde ou étrangère (L2).....	172
3.2.1. Recherches portant sur l'écrit en anglais L2.....	172
3.2.1.1. Lieber (1979).....	172
3.2.1.2. Hottel-Burkhart (1981).....	175
3.2.2. Recherches comparant l'écrit en anglais L1 et l'écrit en anglais L2.....	176
3.2.2.1. Étude de la relation entre la cohésion et la cohérence.....	177
3.2.2.1.1. Connor (1984).....	177
3.2.2.1.2. Johnson (1992).....	178

	<u>Page</u>
3.2.2.2. Étude de la cohésion.....	181
3.2.2.2.1. Crowhurst (1987).....	181
3.2.2.2.2. Reid (1992).....	184
3.2.2.2.3. Field & Yip (1992).....	187
3.2.3. Recherches comparant l'écrit en anglais L2 et l'écrit dans des langues L1 autres que l'anglais.....	190
3.2.3.1. Norment (1994).....	190
3.2.3.2. Norment (1995).....	194
3.2.4. Synthèse.....	196
3.3. Recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants écrits dans d'autres langues que l'anglais L1 ou L2	200
3.3.1. Étude de la relation entre la cohésion et la cohérence.....	200
3.3.1.1. Shakir & Obeidat (1992).....	200
3.3.2. Étude de la cohésion.....	202
3.3.2.1. Yde & Spoelders (1990).....	202
3.3.2.2. Zanardi (1994).....	205
3.3.3. Synthèse.....	207
3.4. Conclusion.....	210

CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE

4.0. Principaux objectifs poursuivis et questions de recherche.....	221
---	-----

	<u>Page</u>
4.1. Corpus de l'étude.....	222
4.1.1. Caractéristiques des sujets.....	223
4.1.1.1. Groupe non francophone.....	225
4.1.1.2. Groupe «francophone».....	227
4.1.2. Caractéristiques des textes étudiés et du contexte de production.....	228
4.2. Dépouillement du corpus.....	230
4.2.1. Élaboration des codes correspondant aux variables caractérisant les sujets retenus.....	231
4.2.2. Délimitation et numérotation des phrases	232
4.3. Démarche adoptée dans l'analyse des manifestations locales de la cohésion selon une adaptation au français du modèle de Halliday et Hasan (1976).....	233
4.3.1. Première étape : élaboration des codes correspondant aux variables linguistiques, i.e. à l'identification des marques de cohésion textuelle.....	233
4.3.1.1. Catégories et sous-catégories permettant l'identification des relations cohésives de forme phorique.....	234
4.3.1.1.1. Référence.....	235
4.3.1.1.1.1. Référence personnelle.....	235
4.3.1.1.1.2. Référence démonstrative et l'article défini.....	240

	<u>Page</u>
4.3.1.1.1.3. Référence comparative.....	242
4.3.1.1.1.4. Référence indéfinie.....	243
4.3.1.1.1.5. Référence d'autres types....	247
4.3.1.1.2. Substitution.....	249
4.3.1.1.2.1. Substitution nominale.....	250
4.3.1.1.2.2. Substitution verbale.....	250
4.3.1.1.2.3. Substitution propositionnelle	251
4.3.1.1.3. Cohésion lexicale.....	252
4.3.1.1.3.1. Réitération.....	252
4.3.1.1.3.2. Collocation.....	253
4.3.1.2. Catégories et sous-catégories cohésives permettant l'identification des relations de forme non phorique.....	254
4.3.1.2.1. Relation conjonctive additive.....	254
4.3.1.2.2. Relation conjonctive adversative....	256
4.3.1.2.3. Relation conjonctive causale.....	257
4.3.1.2.4. Relation conjonctive temporelle....	257
4.3.1.2.5. Relation conjonctive continuative...	258
4.3.2. Deuxième étape : Elaboration d'une grille d'analyse à cinq volets.....	260
4.3.2.1. Premier volet de la grille d'analyse : Identification des sujets.....	262
4.3.2.2. Deuxième volet de la grille d'analyse : Identification de l'élément cohésif.....	263

	<u>Page</u>
4.3.2.3. Troisième volet de la grille d'analyse : Analyse de l'élément cohésif.....	266
4.3.2.4. Quatrième volet de la grille d'analyse : Analyse de la relation cohésive.....	270
4.3.2.5. Cinquième volet de la grille d'analyse : Analyse de l'utilisation de l'élément cohésif	273
4.3.3. Troisième étape : Analyse proprement dite du corpus.....	293
4.3.3.1. Analyse des textes.....	293
4.3.3.2. Traitement des données analysées.....	298
4.3.3.3. Questions posées aux données.....	298
4.4. Conclusion.....	300
 CHAPITRE V PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	
5.0. Introduction.....	302
5.1. Présentation des résultats des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.....	304
5.1.1. Résultats d'ensemble des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.....	304
5.1.2. Résultats détaillés des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.....	310

	<u>Page</u>
5.1.2.1. Distribution des éléments cohésifs relatifs à la référence.....	310
5.1.2.2. Distribution des éléments cohésifs relatifs à la cohésion lexicale.....	315
5.1.2.3. Distribution des éléments cohésifs relatifs à la conjonction.....	322
5.1.2.4. Distribution des éléments cohésifs relatifs à la substitution.....	327
5.1.3. Synthèse.....	329
5.2. Présentation des résultats relatifs à l'analyse des éléments cohésifs selon les groupes.....	332
5.2.1. Résultats relatifs aux éléments cohésifs absents.....	333
5.2.1.1. Résultats d'ensemble relatifs aux éléments cohésifs absents.....	335
5.2.1.2. Résultats détaillés relatifs aux éléments cohésifs absents.....	337
5.2.2. Résultats relatifs aux éléments cohésifs inappropriés.....	341
5.2.2.1. Résultats d'ensemble relatifs aux éléments cohésifs inappropriés.....	342
5.2.2.2. Résultats détaillés relatifs aux éléments cohésifs inappropriés.....	347
5.2.3. Synthèse.....	350
5.3. Présentation des résultats relatifs à l'utilisation des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.....	352

	<u>Page</u>
5.4. Présentation des résultats d'ensemble relatifs à l'analyse de la relation cohésive des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.....	357
5.4.1. Résultats de l'analyse de la nature de la relation cohésive...	357
5.4.2. Résultats de l'analyse du domaine de la relation cohésive...	359
5.4.3. Résultats de l'analyse de l'orientation de la relation cohésive	361
5.4.4. Résultats de l'analyse de l'étendue de la relation cohésive..	363
5.4.5. Synthèse.....	366
5.5. Conclusion.....	368

CHAPITRE VI DISCUSSION ET CONCLUSION

6.0. Introduction.....	371
6.1. Discussion des principaux résultats.....	372
6.1.1. Différences relatives au nombre d'éléments cohésifs employés.....	373
6.1.2. Différences relatives à la variété des éléments cohésifs employés.....	374
6.1.3. Différences relatives à l'emploi des éléments cohésifs.....	380
6.2. Portée et limites de la recherche.....	382

	Page
6.3. Principales implications didactiques.....	384
6.4. Conclusion générale.....	387
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	389

Liste des tableaux

	<u>Page</u>
Tableau 1 : Naissance, origine, signification et évolution des termes «cohésion» et «cohérence».....	14
Tableau 2 : Relation de forme ou continuité de signification lexicogrammaticale / anglais versus français.....	94
Tableau 3 : Relation de référence ou continuité de signification référentielle / anglais versus français.....	116
Tableau 4 : Relation de conjonction ou liaison sémantique avec ce qui précède / anglais versus français.....	136
Tableau 5 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue maternelle (L1).....	171
Tableau 6 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue seconde ou étrangère (L2)	198
Tableau 7 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants écrits dans des langues autres que l'anglais	209
Tableau 8 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion, selon le modèle de Halliday & Hasan (1976), dans des productions écrites d'apprenants	217
Tableau 9 : Répartition générale des sujets / variable.....	224
Tableau 10 : Codes correspondant aux variables caractérisant chacun des sujets retenus.....	232
Tableau 11 : Éléments cohésifs relatifs à la référence personnelle/participants à la communication // émetteur et codes d'identification.....	237
Tableau 12 : Éléments cohésifs relatifs à la référence personnelle / participants à la communication // récepteur et codes d'identification.....	238

	<u>Page</u>
Tableau 13 : Éléments cohésifs relatifs à la référence personnelle / tiers et codes d'identification.....	239
Tableau 14 : Éléments cohésifs relatifs à la référence démonstrative // déterminants et pronoms démonstratifs / article défini et codes d'identification.....	241
Tableau 15 : Éléments cohésifs relatifs à la référence comparative et codes d'identification.....	242
Tableau 16 : Éléments cohésifs relatifs à la référence indéfinie et codes d'identification.....	246
Tableau 17 : Éléments cohésifs relatifs à la référence indéfinie et codes d'identification (suite).....	247
Tableau 18 : Éléments cohésifs relatifs à un autre type de référence et codes d'identification.....	249
Tableau 19 : Éléments cohésifs relatifs à la substitution nominale et codes d'identification.....	250
Tableau 20 : Éléments cohésifs relatifs à la substitution propositionnelle et codes d'identification.....	251
Tableau 21 : Éléments cohésifs lexicaux relatifs à la réitération et codes d'identification.....	252
Tableau 22 : Éléments cohésifs lexicaux relatifs à la collocation et codes d'identification.....	253
Tableau 23 : Éléments cohésifs relatifs à la relation conjonctive additive et codes d'identification.....	255
Tableau 24 : Éléments cohésifs relatifs à la relation conjonctive adversative et codes d'identification.....	256
Tableau 25 : Éléments cohésifs relatifs à la relation conjonctive causale et codes d'identification.....	257
Tableau 26 : Éléments cohésifs relatifs à la relation conjonctive temporelle et codes d'identification.....	258
Tableau 27 : Résumé des relations cohésives, des catégories correspondantes et des codes d'identification.....	260

	<u>Page</u>
Tableau 28 : Remarques de type I et codes d'identification.....	269
Tableau 29 : Catégories permettant l'analyse des relations cohésives et codes d'identification.....	271
Tableau 30 : Jugement d'acceptabilité du lien cohésif et codes d'identification.....	273
Tableau 31 : Raisons d'inadéquation relatives à l'ajout et codes d'identification.....	276
Tableau 32 : Raisons d'inadéquation relatives à l'absence et codes d'identification.....	280
Tableau 33 : Raisons d'inadéquation relevant du mauvais choix lexical et codes d'identification.....	286
Tableau 34 : Raisons d'inadéquation relatives au mauvais accord grammatical et codes d'identification.....	288
Tableau 35 : Raisons d'inadéquation : Récapitulation.....	291
Tableau 36 : Application de la grille d'analyse.....	296
Tableau 37 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés/variables.....	304
Tableau 38 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés / sous-groupes non francophones.....	305
Tableau 39 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés // catégories / variables..	308
Tableau 40 : Distribution des éléments cohésifs référentiels répertoriés // francophones / sous-groupes non francophones.....	309
Tableau 41 : Distribution des éléments cohésifs référentiels répertoriés // sous-catégories / variables.....	314
Tableau 42 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la référence personnelle // francophones / sous-groupes non francophones.....	315
Tableau 43 : Distribution des éléments cohésifs lexicaux répertoriés // sous-catégories / variables.....	316
Tableau 44 : Distribution des éléments cohésifs lexicaux répertoriés relatifs à la répétition // francophones / sous-groupes non francophones.....	316

	Page
Tableau 45 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la réitération // sous-catégories / variables.....	320
Tableau 46 : Distribution des éléments cohésifs présents relatifs à la répétition du même mot // francophones/sous-groupes non francophones.....	321
Tableau 47 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la conjonction // sous-catégories/ variables.....	325
Tableau 48 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la conjonction additive et à la conjonction temporelle // francophones / sous-groupes non francophones.....	326
Tableau 49 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la substitution // francophones / sous-groupes non francophones.....	327
Tableau 50 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la substitution // sous-catégories / francophones / sous-groupes non francophones...	329
Tableau 51 : Répartition des éléments cohésifs absents / variables.....	336
Tableau 52 : Répartition des éléments cohésifs absents // francophones / sous-groupes non francophones.....	337
Tableau 53 : Distribution des éléments cohésifs absents // catégories / variables...	337
Tableau 54 : Distribution des éléments cohésifs absents relatifs à la référence et à la conjonction // francophones / sous-groupes non francophones..	338
Tableau 55 : Distribution des éléments cohésifs référentiels absents // sous-catégories / variables.....	339
Tableau 56 : Distribution des éléments cohésifs absents relatifs à la référence personnelle // francophones / sous-groupes non francophones.....	340
Tableau 57 : Répartition des éléments cohésifs inappropriés / variables.....	342
Tableau 58 : Répartition des éléments cohésifs inappropriés // francophone / sous-groupes non francophones.....	343
Tableau 59 : Répartition des éléments cohésifs présents et inappropriés // catégories / variables.....	344
Tableau 60 : Distribution des éléments cohésifs inappropriés // catégories / variables.....	345

	<u>Page</u>
Tableau 61 : Distribution des éléments cohésifs inappropriés relatifs à la référence et à la conjonction // francophones / sous-groupes non francophones	346
Tableau 62 : Répartition des éléments cohésifs inappropriés // types M et MR / variables.....	347
Tableau 63 : Répartition des éléments cohésifs inappropriés // types M et MR / sous-groupes non francophones.....	348
Tableau 64 : Distribution des éléments cohésifs inappropriés de type MR // catégories / variables.....	349
Tableau 65 : Distribution des éléments cohésifs inappropriés de type MR relatifs à la référence et à la conjonction // francophone / sous-groupes non francophones.....	349
Tableau 66 : Répartition des raisons d'inadéquation // catégories / variables.....	354
Tableau 67 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés selon la nature de la relation cohésive/ variables.....	358
Tableau 68 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés selon le domaine de la relation cohésive/ variables.....	360
Tableau 69 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés selon l'orientation de la relation cohésive/ variables.....	362
Tableau 70 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés selon l'étendue de la relation cohésive / variables.....	366

Liste des figures

	<u>Page</u>
Figure 1 : Schéma: Lundquist (1980: 185).....	26
Figure 2 : Schéma: Adam (1993: 17).....	27
Figure 3 : Schéma: Adam (1993: 21).....	27
Figure 4 : Liens endophoriques et exophoriques.....	64
Figure 5 : Principales catégories et sous-catégories de la relation conjonctive additive.....	125
Figure 6 : Principales catégories de la relation conjonctive adversative.....	128
Figure 7 : Principales catégories de la relation conjonctive causale.....	131
Figure 8 : Principales catégories et sous-catégories de la relation conjonctive temporelle.....	135
Figure 9 : Schéma de la grille d'analyse de départ.....	261
Figure 10 : Premier volet de la grille d'analyse : Identification des sujets.....	263
Figure 11 : Deuxième volet de la grille d'analyse : Identification de l'élément cohésif.....	264
Figure 12 : Troisième volet de la grille d'analyse : Analyse de l'élément cohésif / remarques de type I.....	269
Figure 13 : Troisième volet de la grille d'analyse : Analyse de l'élément cohésif / remarques de type II.....	270
Figure 14 : Quatrième volet de la grille d'analyse : Analyse de la relation cohésive.....	272
Figure 15 : Cinquième volet de la grille d'analyse: Analyse de l'utilisation de l'élément cohésif.....	292

CHAPITRE I

INTRODUCTION - PROBLÉMATIQUE

L'écrit chez les apprenants paraît constituer, depuis une trentaine d'années environ, une source de recherche considérable, si l'on examine le nombre de travaux réalisés dans ce domaine (voir Péry-Woodley, 1993). Effectivement, l'écrit dont la maîtrise a de tout temps représenté un atout majeur dans la réussite académique, voire sociale, suscite à la fois intérêt et inquiétude, non seulement chez les enseignants qui sont appelés à l'enseigner et à l'évaluer, mais aussi chez les pédagogues et les chercheurs. Par ailleurs, les problèmes soulevés par l'écrit, considéré souvent comme complexe, ne semblent pas concerner la langue maternelle (LM) seule puisqu'ils se retrouvent également en langue seconde (LS) et/ou langue étrangère (LE). De plus, ces problèmes ne semblent pas être spécifiques à une langue particulière dans la mesure où on les rencontre aussi bien en français LM (Charolles, 1986) qu'en anglais par exemple (Richards, 1990).

1.1. Problématique générale

Au cours de ce dernier quart de siècle, les recherches axées sur l'analyse de productions écrites d'apprenants ont effectué une percée fort importante, notamment dans le contexte américain. Les chercheurs s'intéressent aux productions écrites en anglais langue maternelle mais surtout à l'écrit en anglais langue seconde ou étrangère. Cela semble être dû, comme le note Péry-Woodley (1993 : 9), à «l'expansion de l'enseignement de l'anglais langue étrangère» à travers le monde. Ceci explique, également, le nombre et la diversité

des recherches empiriques réalisées dans ce contexte. D'une manière générale, les travaux menés dans le cadre de l'écrit dans des productions d'apprenants ont mis en relief trois problèmes majeurs. Ceux-ci se résument comme suit : 1) il est difficile d'écrire ; 2) il est difficile d'enseigner l'écrit ; 3) il est difficile d'analyser des productions d'apprenants.

Sur la difficulté à écrire, i.e. à rédiger, Richards (1990 : 100) déclare que «l'apprentissage de l'écrit qu'il soit en L1 ou en L2 est une des tâches les plus difficiles que l'apprenant rencontre [...]». Sur ce point, tous les auteurs sont unanimes, et cela qu'il s'agisse de ceux dont les travaux ont concerné le produit ou de ceux dont les recherches ont porté sur le processus rédactionnel (voir par exemple Zamel, 1983 ; Raimès, 1985, 1994 ; Arndt, 1987). Néanmoins, les seconds, i.e. les chercheurs qui prônent une approche axée sur le processus, reprochent aux premiers (ceux qui préconisent l'approche axée sur le produit) de continuer à croire (surtout en ce qui concerne l'écrit en L2) que la meilleure façon d'apprendre à écrire et même d'améliorer l'écrit des apprenants consiste à travailler les formes syntaxiques et grammaticales, et par là même, de ne pas prendre en considération l'acte d'écrire lui-même dont «la nature est extrêmement complexe» (Zamel, 1982 : 196).

En bref, l'acte d'écrire est difficile parce qu'il exige, effectivement, du scripteur, des efforts tant sur le plan cognitif que sur le plan linguistique. Ceci signifie qu'en plus de maîtriser la langue dans laquelle il rédige, le scripteur doit avoir, en même temps, «une représentation aussi claire et explicite que possible de ce qu'est un texte, des manifestations de sa textualité, de sa structuration, de sa pertinence, de sa fonction et de son destinataire» (Lemonnier et Guimont, 1995: 109). La question qui se pose, alors, est de savoir quelle solution apporter pour remédier à la difficulté d'écrire en L2, notamment.

À cette question, de nombreux auteurs ont tenté de répondre entraînant ainsi un foisonnement de travaux. Parmi ceux réalisés dans le contexte francophone, nous pourrions

citer, par exemple, celui de Moirand, 1979, 1982 ; de Rück, 1980 ; de Vigner, 1982, de Lundquist, 1980, 1983 ; de Chiss et al., 1987 ; de Reichler-Béguelin et al., 1988 ; de Grellet, 1992 ; de Peytard et Moirand, 1992. Mais, après examen de ces recherches, on se rend compte que, d'une manière générale, ces études concernent beaucoup plus la compréhension de l'écrit que sa production. Par ailleurs, certains de ces auteurs insistent surtout sur le rapport entre l'oral et l'écrit, sur le statut de l'écrit, sur la place de chacun de ces aspects de la communication dans l'enseignement / apprentissage d'une langue. D'autres auteurs vont plutôt réfléchir sur des notions beaucoup plus théoriques telles «la compétence textuelle», «la compétence linguistique» «la cohérence textuelle» ou «la typologie des textes» (Adam, 1987 ; PetitJean, 1989). Parallèlement, d'autres chercheurs vont tenter d'apporter des réponses aux problèmes de l'écrit en se penchant sur le rôle et l'efficacité des rétroactions des enseignants lors de la correction de l'écrit des apprenants (Ziv, 1984 ; Zamel, 1985 ; Santos, 1988 ; Radecki et Swales, 1988 ; Fathman et Whalley, 1990 ; Reid, 1994 ; Ferris, 1995, 1997 ; Ferris et al., 1997). D'autres, encore, s'intéresseront au rôle de la révision (Connor et Farmer, 1990 ; Bisailon, 1991) dans l'amélioration de l'écrit des apprenants. Les perspectives de recherche semblent, en définitive, très nombreuses.

Par ailleurs, les travaux portant sur le produit ont montré que, si d'une manière générale, il est difficile d'analyser l'écrit (vu les nombreuses dimensions que comporte un texte), cette difficulté devient plus grande lorsqu'il s'agit d'analyser des productions d'apprenants (Charolles, 1978, 1989). Le résultat va se traduire, surtout en L2, par une profusion de recherches portant sur l'analyse des erreurs locales (erreurs orthographiques, lexicales, morpho-syntaxiques, etc.), donc, par des analyses se situant au niveau phrastique. Ces travaux ont été menés selon différentes approches. De l'origine des erreurs (transfert, interférences, fossilisation), on en est venu à la rhétorique contrastive (Kaplan, 1966). Cette influence semble se perpétuer puisqu'on rencontre encore des études qui continuent à s'inscrire, soit dans le cadre de l'analyse des erreurs (Abdul Fattah, H. et al., 1994 ; Alaha 1994), des interférences (Al-Sindy, 1994), soit dans le cadre des transferts rhétoriques entre les cultures (Alharbi, 1997 ; Söter, 1988 ; Ostler, 1987a), pour ne citer que les études qui se sont intéressées à des productions en anglais L2 d'apprenants arabophones.

Dans le contexte du français, car c'est celui-ci qui nous concerne le plus, nous constatons que, d'une part, la plupart des études menées sur des productions d'apprenants portent surtout sur le français langue maternelle et concernent essentiellement les élèves du niveau élémentaire (exemples : Nique et Lelièvre, 1978; Charolles, 1986; Schnedecker, 1995) ou du premier cycle du secondaire (exemples : Halté 1981; Schnedecker, 1995; Auricchio et al. 1995). Les recherches portant sur le second cycle ou sur le niveau universitaire sont beaucoup plus rares (Auricchio et al. 1995; Gagnon, 1998). D'autre part, les productions écrites d'apprenants non francophones semblent également susciter très peu d'intérêt, du moins en ce qui concerne l'hexagone (i.e. le territoire français). Au Québec, par contre, nous trouvons quelques recherches qui se sont intéressées à l'analyse de ce genre de productions. Parmi celles-ci, nous pourrions citer l'étude de Cox (1995) qui a procédé à la comparaison des erreurs à l'écrit chez les Fransaskois et les diplômés d'immersion française, celle de Vignola et Wesche (1991) qui porte sur la comparaison des performances écrites en L1 et en L2 chez les diplômés d'immersion française ou celle de Lemonnier et al. (à paraître) dans laquelle les auteurs s'intéressent à la performance en français écrit chez des élèves non francophones de 6^{ème} année primaire.

D'une manière générale, on constate que les recherches relatives à l'analyse de la continuité sémantique du texte (analyse se situant au niveau interphrastique), plus précisément, des études portant sur l'analyse de la textualité dont les facteurs les plus connus sont la cohésion et la cohérence, demeurent rares. Nous pourrions toutefois citer le travail de Gagnon (1998) qui a porté sur l'étude de la cohérence dans des textes en français L1.

En définitive, cette difficulté, notamment au niveau de l'enseignement et de l'analyse de l'écrit, n'est pas surprenante dans la mesure où nous la retrouvons également au niveau théorique. En effet, toute analyse de texte amène les enseignants comme les chercheurs, d'ailleurs, à s'interroger sur «ce qu'est un texte [...], comment il fonctionne [...], ce qui fait qu'un texte est ou n'est pas réussi» (Péry-Woodley, 1993 : 7), ce qu'est la textualité et comment l'analyser.

L'expérience et les écrits relatifs au domaine de l'analyse textuelle nous ont montré qu'il était difficile d'analyser les aspects de la textualité, et cela pour plusieurs raisons. D'une part, on peut regretter qu'une certaine hétérogénéité demeure dans les terminologies ce qui n'est pas sans poser des problèmes pour les enseignants notamment, et ce qui rend difficile le repérage entre tous ces termes : «texte vs non-texte» (Halté et PetitJean, 1978 ; Hasan, 1979 ; van Dijk, 1980 ; De Beaugrande et Dressler, 1981 ; etc.), «cohérence vs cohésion» (Charolles, 1978 et 1988 ; Giora, 1985 ; Lundquist, 1980 et 1983 ; Reichler-Béguelin et al., 1988 ; Alvarez, Lemonnier et Guimont, 1992 ; Péry-Woodley, 1993 ; Adam, 1978 ; Patry, 1993 ; De Beaugrande et Dressler, 1981 ; etc.), «connexité» (Adam, 1990 et 1993 ; Charolles, 1985 ; etc.), «textualité» (Lundquist, 1983 ; Rück, 1980 ; De Beaugrande et Dressler, 1981 ; etc.), «typologies textuelles» (Adam, 1987, 1993 ; PetitJean, 1989 ; Péry-Woodley, 1993 ; Charaudeau, 1992 ; «cohérences référentielle, événementielle, énonciative» (Gagnon, 1998) et enfin, «progression thématique» (Combettes, 1983). Il semble, en fait, difficile de tenter de situer chacune des notions par rapport à un auteur, car elles reviennent souvent dans les écrits portant sur la linguistique textuelle sans qu'elles ne soient définitivement définies. Un consensus sur ces différents concepts paraît difficile à trouver chez tous ces auteurs.

D'autre part, certains théoriciens proposent des cadres théoriques, notamment Lundquist (1980), Adam (1993), mais un manque d'unification apparaît dans leurs propositions théoriques, ce qui entraîne une autre difficulté à savoir, le choix d'un modèle théorique. Par ailleurs, les analyses faites portent sur des textes plutôt «littéraires», et, dès que l'on essaie d'appliquer ces modèles ou définitions à des textes non littéraires ou moins élaborés, notamment à des productions d'apprenants, ou que l'on essaie de rendre ces modèles opératoires dans une analyse de textes d'élèves, nous nous heurtons à des difficultés d'application (voir à ce sujet Gagnon, 1998). D'un autre côté, il faudrait souligner que toutes ces investigations théoriques ont concerné seulement la L1, ce qui engendre une difficulté plus grande lorsqu'il s'agit de travailler sur des textes en L2.

Ce constat d'ensemble pourrait justifier, par conséquent, le bien-fondé d'une recherche sur la continuité sémantique des textes, notamment, sur la cohésion parce que cet aspect de la

textualité comporte d'une part des marques visibles et que d'autre part, très peu d'études ont été réalisées sur ce sujet, notamment en français¹.

1.2. Problématique spécifique

L'examen des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des productions d'apprenants révèle que ce genre de travaux concerne, encore une fois, d'autres langues que le français (langue maternelle (LM), langue seconde (LS) ou langue étrangère (LE)). Toutefois, nous ne manquerons pas de signaler, d'une part, les travaux de Fayol (1984) qui s'inscrivent dans le cadre de la psychologie cognitive, et d'autre part, la recherche de Patry et Ménard (1985) qui cherchent à montrer l'utilité de la cohésion lexicale dans l'analyse comparative de divers textes d'auteurs (exemple : Nouvelles de Camus "L'exil et le royaume"), et dans «l'évaluation de productions d'apprenants en L₁ et en L₂». Nous avons, bien sûr, été beaucoup plus attirée par leur analyse de la cohésion dans les productions d'apprenants, car, il va de soi que l'analyse de la cohésion dans des textes de scripteurs experts offre des résultats différents de ceux que l'on peut obtenir à partir de textes d'apprenants non experts. Cependant, nous nous sommes rendue compte que l'objectif essentiel de la recherche menée par ces auteurs dans «l'évaluation de productions d'apprenants en L₁ et en L₂» portait seulement sur l'étude de la cohésion lexicale. De plus, cette évaluation n'est pas suffisamment explicitée. Rien n'est dit (ou du moins très peu) sur les sujets, le corpus, la méthodologie, et les variables ne sont pas clairement définies. Enfin, les conclusions auxquelles aboutit cette étude ne sont pas très claires. Précisons, néanmoins, que même si, dans le cadre de notre état de la question, nous ne retenons pas

¹ Nous ne pouvons, cependant, ignorer les travaux menés (voir à titre d'exemple la revue *Pratiques* # 85, consacré à la cohésion textuelle) dans «l'univers intellectuel de langue française» (expression empruntée à M. Alvarez). Toutefois, dans la plupart des articles de ce numéro, les analyses effectuées concernent principalement «la reprise démonstrative». De plus, ces analyses sont, à notre avis, parfois, trop fines (Auricchio et al., 1995), voire trop subtiles (Reichler-Béguelin, 1995) pour être menées dans le cadre d'une étude de productions écrites d'apprenants (de surcroît en français langue étrangère). Par ailleurs, Reichler-Béguelin (1995 : 82) propose, à partir du corpus analysé (coupures de presse, extraits de romans, documents oraux radiophoniques), une sorte de «grille» d'analyse basée sur les «fonctions pragmatiques assumées par les anaphores démonstratives». Cette grille serait, en fait, extrêmement difficile à «opérationnaliser» pour l'analyse de textes de scripteurs non experts. En définitive, il faudrait souligner ici que, même si des descriptions relatives aux marques de la cohésion en français (L₁) existent, elles demeurent très spécifiques à un seul aspect de la cohésion. Le numéro 85 de *Pratiques*, par exemple, est entièrement consacré aux reprises démonstratives.

cette recherche, il n'en demeure pas moins que, vu le vide qui existe dans le domaine de l'analyse de la cohésion dans des productions en français langue maternelle, langue seconde et / ou étrangère, cette étude demeure intéressante². Il faudrait également souligner que Patry (1993) est l'un des premiers, si ce n'est le seul, qui ait tenté une adaptation au français de la taxinomie proposée par Halliday et Hasan (1976).

Si, relativement au français, nous avons constaté un vide en ce qui concerne l'analyse des différents aspects de la textualité (i.e. la cohésion et la cohérence) dans des productions écrites d'apprenants (à l'exception de Gagnon, 1998), en anglais, en revanche, ce genre de recherche a donné naissance à de multiples études empiriques. En effet, nombreux sont les chercheurs, notamment anglophones qui ont été attirés par l'analyse de la cohésion (et/ou cohérence) dans l'écrit d'apprenants en anglais L1 et L2 tels Lieber, 1979 ; Hottel-Burkhart, 1981 ; Witte et Faigley, 1981 ; Tierney et Mosenthal, 1983, Connor, 1984 ; McCulley 1985 ; Neuner, 1987 ; Reid, 1992 ; etc., ou dans des textes écrits en d'autres langues comme l'italien L1 et L2 (Zanardi, 1994), l'arabe L2 (Shakir et Obeidat, 1992), le chinois L1 (Norment, 1994) ou l'espagnol L1 (Norment, 1995).

Les recherches effectuées dans ce sens permettent de constater que les travaux consacrés à l'étude de certains aspects de la textualité notamment celui de la cohésion ont, pour la plupart, utilisé le modèle de Halliday et Hasan (1976). Parmi les recherches répertoriées, nous avons remarqué que la majorité des études concernaient l'anglais L1 et /ou L2. Cela ne surprend pas outre mesure puisque nous savons que ce modèle a été conçu pour la langue anglaise.

Cependant, depuis le début des années 90, certains chercheurs ont analysé la cohésion, selon le modèle de Halliday et Hasan (1976), dans des productions écrites d'apprenants dans des langues comme le néerlandais L1 (Ydes et Spoelders, 1990), l'arabe L2 (Shakir et

² Précisons, également, que ces auteurs (Patry et al., 1989 et 1992) ont mené d'autres études consacrées à l'analyse de la cohésion textuelle. Nous devons reconnaître que les propositions faites par les auteurs sont d'un grand apport. Mais, ces travaux portent principalement sur l'analyse de l'oral (Patry et Ménard, 1992) ou concernent des sujets cérébrolésés (Patry et al., 1989).

Obeidat, 1992), le malais L1 (Johnson, 1992), l'italien L1 et L2 (Zanardi, 1994), le chinois L1 (Norment, 1994), et l'espagnol L1 (Norment, 1995). Notons, cependant, que ces auteurs n'ont pas procédé à une adaptation explicite dudit modèle pour ces langues.

Par ailleurs, nous constatons que, ces études sur la cohésion, qu'elles portent sur l'anglais ou sur d'autres langues, n'ont pas pris en compte tous les critères d'analyse de la cohésion mis en évidence par les auteurs de "Cohesion in English". En effet, Halliday et Hasan (1976) ont répertorié environ 6 critères d'analyse (voir chapitre II : cadre théorique) et la majorité des recherches répertoriées ont pris en compte un seul critère parfois deux. L'explication pourrait être que dans ces recherches, la cohésion n'est pas le seul aspect de la textualité étudié. De plus, on cherchait souvent à établir une relation entre la cohérence et la cohésion ou une relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit (voir chapitre III : état de la question).

Deux questions se posent, à présent, (1) pourquoi ne pas utiliser le modèle d'analyse de la cohésion proposé par les auteurs de "Cohesion in English" pour le français, puisqu'il a déjà permis d'analyser la cohésion dans des textes en d'autres langues que l'anglais ? (2) comment des élèves non francophones utilisent la cohésion dans leurs textes, puisque les études précédentes (étude de productions d'apprenants en anglais et en d'autres langues) ont mis en évidence quelques difficultés.

Mais, à la différence des recherches précitées, notre but n'est pas d'utiliser la cohésion comme moyen devant permettre d'évaluer la cohérence et/ou la qualité de l'écrit. Nous pensons que, avant d'utiliser la cohésion comme un facteur lié à un autre aspect de la textualité, il faudrait voir d'abord, comment se présente la cohésion dans des textes rédigés en français LE, comment elle est employée et également voir si les principes sur lesquels se fonde la cohésion telle que définie par Halliday et Hasan (1976) se retrouvent dans des textes en français langue étrangère. Pour cela, les catégories cohésives seules étaient insuffisantes. Il fallait faire intervenir tous les critères retenus par ces auteurs.

Par conséquent, il était nécessaire, dans un premier temps, de procéder à la présentation³ du modèle d'analyse de la cohésion proposé par Halliday et Hasan (1976) (chapitre II : Cadre théorique). De plus, cette présentation ne pouvait se faire sans prendre en compte tous les éléments du modèle, d'une part afin d'en avoir une compréhension soutenue, d'autre part afin de pouvoir bien situer chaque élément du puzzle dans l'ensemble. Soulignons que lors de la présentation du modèle de Halliday et Hasan (1976), ont été notées les équivalences de l'anglais au français. Rappelons, toutefois, que Patry et Ménard (1985) ont déjà tenté une adaptation de ce modèle pour la langue française.

Dans un second temps, il fallait procéder à l'opérationnalisation du modèle de Halliday et Hasan (1976), à présent adapté au français, dans une grille d'analyse (chapitre IV : Méthodologie). Ce travail devait, par conséquent, nous permettre d'atteindre les objectifs suivants.

1.3. Objectifs de la recherche

Les objectifs de notre étude qui porte sur l'analyse de la cohésion dans des productions écrites en français langue étrangère d'apprenants arabophones, selon une adaptation du modèle proposé par les auteurs de "Cohesion in English" ont été fixés comme suit.

- Analyser les manifestations locales de la cohésion dans des productions écrites en français langue étrangère d'étudiants arabophones algériens de fin secondaire.

³ Afin de pallier les critiques que nous avons formulées au regard des recherches antérieures, à savoir que leurs auteurs utilisaient dans leurs analyses les catégories du modèle de Halliday et Hasan (1976) sans vraiment les définir (comme si chacun les connaissait parfaitement), ou que d'autres les utilisaient pour d'autres langues que l'anglais sans en proposer une adaptation même très succincte pour la langue étudiée, nous avons opté pour faire une présentation exhaustive du modèle de Halliday et Hasan (1976), même si cette présentation semble dépasser largement le travail d'analyse de productions textuelles d'apprenants non experts. En dernière analyse, ce qu'il faut retenir ici, c'est que, en l'absence de critères permettant de trancher sur la pertinence de présenter ou de ne pas présenter certains aspects du modèle, nous avons choisi de ne rien écarter. À noter également que notre présentation est quand même succincte, tout en demeurant rigoureuse.

- Comparer les performances cohésives de ces apprenants à celles d'un nombre réduit d'apprenants algériens « francophones », de même âge et de même niveau d'apprentissage.
- Dégager les principales implications didactiques sur les contenus d'enseignement.

Ainsi, dans ce qui suit, nous procéderons, dans le chapitre II, intitulé «Cadre théorique», à la présentation générale et détaillée du modèle de Halliday et Hasan (1976) et à son adaptation au français. Dans le chapitre III, consacré à «l'État de la question», nous passerons en revue les recherches qui ont porté sur l'analyse de la cohésion, selon ce modèle, dans des textes d'apprenants en anglais langue maternelle (L1) et en anglais langue seconde ou étrangère (L2), d'une part, et dans des textes écrits dans d'autres langues que l'anglais L1 ou L2, d'autre part. Le chapitre IV, réservé à la «Méthodologie», nous permettra de présenter le corpus de l'étude, son dépouillement et la démarche adoptée dans l'analyse des manifestations locales de la cohésion selon une adaptation au français du modèle de Halliday et Hasan (1976). La présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats seront abordées dans le chapitre V. Enfin, le chapitre VI clôturera cette étude puisqu'il sera consacré à la discussion des principaux résultats et à l'exposé des principales implications didactiques. Seront, également, examinées, dans ce dernier chapitre, les limites, de même que la portée de notre étude.

Chapitre II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre comportera quatre grandes parties. Dans l'introduction (2.0), nous évoquerons globalement les problèmes qui se posent aux chercheurs qui s'intéressent à l'analyse de textes. Dans la première section (2.1), nous ferons une présentation générale du modèle de Halliday et Hasan (1976). La deuxième section (2.2) sera consacrée à la présentation détaillée dudit modèle. Nous verrons, en parallèle, au cours de cette présentation détaillée, les équivalences possibles avec le français. Enfin, dans la synthèse (2.3), nous passerons en revue les principes d'analyse de la cohésion tels que préconisés par Halliday et Hasan (1976).

2.0. Introduction

Les chercheurs qui ont pris les textes comme objet d'étude ont tous, à divers degrés, reconnu la difficulté d'en faire l'analyse, puisqu'un texte ne se laisse pas facilement «appréhender», vu les nombreuses et diverses dimensions qu'il comporte. D'ailleurs, cette difficulté semble d'autant plus grande lorsqu'il s'agit d'analyser des productions d'apprenants (Charolles, 1978, 1989). Mais, après examen de quelques modèles théoriques ayant pour but de proposer des méthodes d'analyse textuelle, on comprend mieux la difficulté des chercheurs-analystes étant donné une absence quasi-totale de consensus chez les «théoriciens du texte» notamment dans la définition des concepts relatifs au domaine de l'analyse linguistique du discours. Ce qui n'est pas sans poser des problèmes pour les chercheurs et les enseignants qui sont souvent amenés à s'interroger sur «ce qu'est un texte

[...] comment il fonctionne [...] qu'est-ce qui fait qu'un texte est ou n'est pas réussi» (Péry-Woodley, 1993:7). Il semble, en définitive, difficile d'analyser les aspects de la textualité, mais aussi de se repérer entre tous ces termes: texte / non-texte, textualité, connexité, cohésion / cohérence, etc.

Dans la mesure où dans notre étude nous nous intéressons à la cohésion, nous tenterons tout d'abord, dans les sous-sections suivantes, de répondre à la question de savoir ce qu'est la cohésion (2.0.1.). Nous essayerons ensuite, de montrer l'utilité de l'analyse de la cohésion (2.0.2.). Enfin, nous justifierons le choix du modèle retenu (2.0.3.).

2.0.1. Qu'est-ce que la cohésion ?

Dans cette sous-section, nous nous interrogerons tout d'abord, sur l'origine étymologique du concept de cohésion et sur la manière dont ce concept a été intégré dans le domaine de la linguistique (2.0.1.1). Puis, à la suite de quelques auteurs, nous essayerons de voir ce que signifie la cohésion pour les tenants d'un modèle axé sur le code, d'une part (2.0.1.2) et pour les tenants d'un modèle axé sur l'inférence, d'autre part (2.0.1.3).

2.0.1.1. Origine étymologique de la cohésion et intégration dans le domaine de la linguistique

Qu'est-ce que la cohésion ? Question importante, en effet. Les écrits relatifs à la définition des concepts constitutifs de la textualité et notamment à celui de la cohérence, de la connexité et de la cohésion sont nombreux. Mais pour mieux comprendre ou pour cerner davantage le concept de cohésion, il nous a semblé nécessaire de remonter à l'origine étymologique de ce concept.

La consultation du "Dictionnaire historique de la langue française" (1992 : 443) a permis de constater que le terme cohésion a des origines lointaines, qu'il est né (1740) dans un contexte purement scientifique et qu'il a évolué pour connaître une utilisation beaucoup

moins restreinte, c'est-à-dire un emploi dépassant le domaine scientifique. Au cours de cette évolution, le concept de cohésion a connu un emploi toujours relié à celui de la cohérence. Voici la définition qui en est donnée :

COHÉSION n.f. est dérivé savamment (1740), peut-être sur le modèle du latin médiéval *cohesio* proximité, contact (845-868), du radical du latin *cohaesum*, supin de *cohaerere* «être attaché ensemble» (voir *cohérent*). Le mot a été forgé pour désigner la force par laquelle les molécules des corps adhèrent entre elles. Il s'est répandu au XIX^e siècle avec le sens figuré d'«union, unité» (1823), fonctionnant en quasi-synonymie avec son doublet *cohérence*, et indiquant le caractère de solidité du lien logique qui unit entre elles les parties d'un ensemble.

Par ailleurs, nous constatons que le terme cohésion est plus jeune que le terme cohérence. Ce dernier date du XVI^e siècle alors que le terme cohésion n'apparaît que deux siècles plus tard. Grâce aux définitions fournies par le "Dictionnaire historique de la langue française" (1992 : 443), il est possible d'établir «l'acte de naissance» des termes cohésion et cohérence ainsi que celui des termes de la même famille (voir tableau # 1) à la page suivante).

Tableau 1 : Naissance, origine, signification et évolution des termes «cohésion» et «cohérence».

DATE	TERME	ORIGINE	NATURE et SIGNIFICATION	ÉVOLUTION
1524	Cohérence	Emprunté au dérivé latin <i>cohaerentia</i>	nom féminin (aucune signification n'est donnée)	même évolution que l'adjectif cohérent, partage certains emplois avec <i>cohésion</i>
1539	Cohérent	Emprunté au latin <i>cohaerens</i> participe présent de <i>cohaerer</i> (verbe composé de <i>cum</i> «avec, ensemble» (→ co-) et de <i>haerere</i> «être fixé à, être arrêté» (→ adhérer, hésiter)	adjectif «être soudé, attaché ensemble» (Sens propre et sens figuré)	Utilisé en anatomie par J. Canappe pour qualifier ce qui est attaché à quelque chose (Sens concret se réalisant seulement à titre de spécialisation scientifique (<i>physique, géologie</i>))
1740	Cohésion	Dérivé savamment sur le modèle du latin médiéval <i>cohesio</i> «proximité, contact» du radical du latin <i>cohaesum</i> , supin de <i>cohaerere</i> «être attaché ensemble»	nom féminin Mot forgé pour désigner la force par laquelle les molécules des corps adhèrent entre elles.	Mot répandu au 19 ^{ème} siècle avec le sens figuré d'«union, unité» (1823), fonctionnant en quasi-synonymie avec son doublet cohérence, indiquant le caractère de solidité du lien logique qui unit entre elles les parties d'un ensemble.
1751	Incohérent	Dérivé de <i>cohérent</i>	adjectif, sens abstrait	
1775	Incohérence		nom féminin, antonyme de cohérence	
1787	Incohésion		nom féminin	sorti d'usage
1842	Cohésionner		verbe transitif verbe considéré comme «néologisme»	pas d'évolution
1866	Cohésif (ve)		adjectif	usage didactique
1897	Cohérer	Dérivé de <i>cohérent</i>	verbe intransitif	
milieu du XX ^e siècle	Décohésion		nom féminin	terme didactique

L'examen de ce tableau permet de voir que, dès l'apparition des termes cohésion et cohérence, il était difficile de tracer des frontières nettes et précises, au plan de la signification, entre ces deux termes puisque tous deux avaient sensiblement le même sens, à savoir, «adhérer, attacher ensemble». On comprend alors un peu mieux pourquoi ces termes ont été si souvent confondus l'un avec l'autre, et qu'ils le sont, à certains égards, encore aujourd'hui. En fait foi l'intégration des concepts de cohérence et de cohésion dans le domaine de la linguistique qui semble peut-être liée à la difficulté qu'a connu l'analyse de niveau discursif en linguistique pour s'imposer en tant qu'approche. Des rétrospectives historiques telles entre autres, celles de De Beaugrande et Dressler (1985: ch. 2) et de Charolles (1988) permettent de retracer le long cheminement qui a marqué l'évolution de l'analyse de niveau discursif en linguistique. Aussi, la revue des différents travaux qui ont jalonné ce mouvement est intéressante dans la mesure où elle nous permet de voir aussi la

manière dont ont émergé, dans le domaine de la linguistique, les concepts de cohérence et de cohésion.

Il semble que ces deux concepts ont été intégrés il y a à peine un quart de siècle, soit dans les années 70. Il faudrait cependant noter que, comme à l'origine, c'est le concept de cohérence qui fut intégré le premier. À cet effet, Patry (1993: 116) note que jusqu'à la fin des années 60 et au début des années 70 «la cohésion n'existait pas, ni comme concept, ni comme domaine d'étude». La plupart des travaux, par exemple ceux de Harweg (1968) et de Bellert (1970), ne portaient que sur la cohérence. Néanmoins, on relevait deux façons distinctes de mettre en évidence la continuité sémantique du discours, et cela, sans que la notion de cohésion soit introduite. On parlait alors de «cohérence linguistique» et de «cohérence pragmatique». Patry (1993: 116) illustre ces deux aspects («cohérence linguistique» et «cohérence pragmatique») de la manière suivante :

Cohérence linguistique :

André est un amateur de musique. Il va au concert au moins cinq fois par année.

Cohérence pragmatique

- Est-ce que je peux avoir un café?

- Crème et sucre?

Ainsi, comme le souligne l'auteur, la cohérence linguistique est assurée par «la connaissance linguistique», i.e. que la continuité sémantique est maintenue par la présence d'un élément linguistique appartenant au niveau lexicogrammatical, représenté ici par le pronom personnel «Il» qui renvoie à «André». La cohérence pragmatique, pour sa part, est notifiée par «la connaissance générale du monde», i.e. que tout locuteur francophone connaissant ou ayant vécu dans le contexte français, est en mesure de comprendre cet échange de paroles. Il peut saisir les «relations lexico-sémantiques» qui unissent «crème et sucre» avec «café».

Mais, au cours des années 70, l'avancement des recherches en analyse du discours et en linguistique du texte a permis l'émergence d'une nouvelle manière d'appréhender les

phénomènes de la cohérence. On a commencé à établir la distinction entre la cohérence, concept relatif à l'interprétabilité des textes et la cohésion, concept ayant trait aux marques de relations entre les énoncés ou constituants d'énoncés (Charolles, 1988: 53). Cependant, le débat théorique n'était pas clos pour autant, et cela malgré la parution de l'ouvrage de Halliday et Hasan (1976) qui, selon Patry (1993: 117), a permis la séparation complète de la cohésion par rapport à la cohérence, c'est-à-dire son affirmation autonome comme concept et comme méthodologie d'analyse.

Ainsi, pendant longtemps, ces notions ont suscité questions, réflexions (Giora, 1985; De Beaugrande et Dressler, 1981; etc.), et parfois même remise en cause du modèle proposé par Halliday et Hasan (1976) (voir à titre d'exemple, Carrell, 1982). Il faudrait noter ici que les linguistes ont une approche du texte différente de celle des psycholinguistes. En effet, il semble que les premiers tentent de comprendre la continuité des idées exprimées dans un texte par le biais de ses constituants, notamment grâce à la présence de marques linguistiques de surface. Les seconds, pour leur part, s'intéressent aux divers processus mis en branle par le lecteur (et par le scripteur-lecteur) pour comprendre un texte. Dans cette perspective, les marques linguistiques de surface ne seraient que des indices parmi d'autres permettant de reconstruire le sens d'un texte.

De cette manière, la parution de travaux s'inscrivant dans le cadre de la psycholinguistique, notamment ceux de Sperber et Wilson (1986), ont déplacé le débat et ont fait de telle sorte que ce débat dépasse les frontières de l'analyse de niveau discursif en linguistique. En fait, l'ouvrage de Sperber et Wilson (1986) "La Pertinence", a marqué ce tournant d'une manière décisive et a été à l'origine de nombreuses études s'en inspirant (Charolles, 1994; Blass, 1990; Moeschler, 1988, 1989, 1993; etc.). Toutefois, il faut préciser que l'approche cognitive dans l'analyse de niveau discursif en linguistique est antérieure à la parution de l'ouvrage de Sperber et Wilson (1986), et là nous faisons allusion aux différents travaux portant sur l'inférence (exemple: Hobbs, 1978; Webber, 1979; Carrell, 1982; etc.). Toutes les recherches faisant part des nouvelles réflexions et des nouvelles tendances dans l'analyse linguistique de niveau discursif sont certes fort intéressantes, mais les

investigations et les préoccupations des chercheurs se concentrent uniquement sur la cohérence. La cohésion semble être "reléguée" au second plan.

Pourtant, même si certains chercheurs paraissent ignorer "la cohésion" ou refusent de reconnaître le rôle de ce concept, d'autres par contre, essaient, chacun à sa manière, de délimiter et de définir le champ d'action de chacun des deux concepts à savoir, la cohésion et la cohérence.

Ainsi, on pourrait citer, à titre d'exemple, De Beaugrande et Dressler (1981) qui retiennent ces concepts comme critères de textualité¹. Ces auteurs notent que la cohésion et la cohérence sont des notions centrées sur le texte et représentent des opérations dirigées sur le matériau du texte (p. 7). De plus, ils précisent que les critères de textualité portent sur la manière dont les énoncés sont connectés entre eux. En ce qui concerne la cohésion, les énoncés sont reliés par des dépendances grammaticales de surface, et quant à la cohérence, par des dépendances conceptuelles du monde textuel (p. 37).

C'est d'une manière moins explicite que Brown et Yule (1983) abordent le problème relatif à la distinction entre les concepts de cohésion et de cohérence. Cela semble se produire au moment où ces auteurs sont amenés à situer leur approche au texte par rapport aux tendances qui existent déjà dans le domaine de la linguistique du texte. Ainsi, Brown et Yule (1983 : 23-24) distinguent trois approches: 1) l'approche de la «phrase-comme-objet» (relativement aux travaux des grammairiens de la phrase) à qui ils reprochent de travailler sur «des phrases-objets» qui n'ont ni producteurs ni récepteurs, i.e. des exemples fabriqués; 2) l'approche du «texte-comme-produit» qui porte sur des textes complets, ou des phrases ayant des producteurs et des récepteurs, mais dont l'analyse se concentre seulement sur le produit, c'est-à-dire sur «les mots de la phrase». Et parmi les approches de ce type, Brown et Yule (1983) citent celle de la cohésion des relations entre les phrases dans un texte imprimé et l'approche de Halliday et Hasan (1976) en serait un exemple. Enfin, il y a

¹ Rappelons que les sept critères de textualité retenus par De Beaugrande et Dressler (1981 : 6-7) sont: la cohésion, la cohérence, l'intentionnalité, l'acceptabilité, l'informativité, la situationalité et l'intertextualité.

l'approche du «discours-comme-processus» qui cherche à décrire les formes linguistiques, non pas comme un objet statique, mais comme un moyen dynamique de l'expression du sens.

De son côté, Blass (1990) qui s'appuie sur la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986) fait état, quant à elle, de l'existence de deux courants d'analyse ou modèles d'analyse: le modèle axé sur le code et le modèle axé sur l'inférence.

En résumé, les difficultés qu'ont rencontrées les concepts de cohésion et de cohérence pour s'intégrer dans le domaine de la linguistique ainsi que celles concernant la délimitation du champ d'intervention de chacun de ces concepts semblent avoir pour origine les divergences théoriques qui existent entre les auteurs, divergences dues, pour l'essentiel, aux approches que les auteurs prônent. En définitive, il convient de reprendre la terminologie employée par Blass (1990) pour dire que deux modèles d'analyse se dessinent finalement : celui qui se fonde sur le code et celui qui se fonde sur l'inférence.

Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous avons été amenée à nous s'interroger sur ce que signifie ou représente la cohésion pour les tenants d'un modèle axé sur le code, d'une part (2.0.1.1.) et pour les tenants d'un modèle axé sur l'inférence, d'autre part (2.0.1.2.)

2.0.1.2. Que signifie la cohésion pour les tenants d'un modèle axé sur le code?

Pour les tenants du modèle axé sur le code, la cohésion se manifeste par des marques explicites apparaissant au niveau du texte. Celles-ci sont importantes dans la mesure où elles permettent au récepteur de donner un sens à ces marques et par là même d'interpréter le message. Par conséquent, un point essentiel a guidé ce modèle: le sens d'un message est élaboré conjointement par l'émetteur et par le récepteur. La communication (orale et écrite) se réalise ainsi par l'encodage et le décodage (rôle du récepteur) du message. L'approche²

² Manière d'aborder un sujet.

préconisée par les tenants du modèle axé sur le code est donc basée sur la recherche des signaux observables permettant au récepteur de récupérer le message. Cette approche est appelée approche sémiotique et celle-ci tire ses racines de la conception saussurienne caractérisée par les notions de «signifié» et de «signifiant».

Halliday et Hasan (1976) sont de ceux qui prônent l'approche sémiotique. D'ailleurs, voici comment Halliday (1989 : 3 [1985, 1980]) résume l'approche qui est utilisée dans l'ouvrage "Cohesion in English" : «La langue dans une perspective socio-sémiotique». En effet, pour Halliday et Hasan (1976, 1980, 1985), la langue doit être considérée du point de vue du social mais aussi du point de vue des signes qui la composent. Pour expliquer la perspective sémiotique de la langue, Halliday (1989 : 4 [1985, 1980]) reprend la conception saussurienne (laquelle considère la sémiotique comme l'étude du signe) et lui donne une vision plus large. Il définit la sémiotique comme une étude générale des signes; «une étude des systèmes des signes». Et dans ce cadre, la langue est perçue comme un système de significations parmi tant d'autres. Notons que, pour Halliday (1989 : 5 [1985, 1980]), la culture humaine est un domaine qui compte, en plus de la langue, de nombreux moyens permettant de produire du sens. Ces moyens sont représentés d'une part, par les diverses formes artistiques (peinture, sculpture, musique...) et par des modes de comportements culturels (modes d'échanges, vestimentaires, etc.), d'autre part. Pour expliquer la perspective sociale, les auteurs introduisent d'autres facteurs qu'ils empruntent au «contexte de situation» (Firth, 1957; Halliday et Hasan, 1976), au «contexte non linguistique» (Pike, 1967; Longacre, 1983; Hobbs, 1979; Van Dijk, 1977) ou au «co-texte» (Halliday et Hasan, 1976).

L'approche de Halliday et Hasan (1976) a, dans une certaine mesure, influencé plusieurs auteurs. Sur le plan théorique, nous pourrions citer des auteurs, tels Van Dijk (1977, 1980) ; Werth (1984), etc. Et dans ce cadre, la cohésion est une partie du système de la langue et les liens cohésifs sont des propriétés linguistiques qui contribuent à la cohérence du texte (Carrell, 1982 : 482). «La cohésion concerne [...] la forme de la langue plutôt que le contenu» (Blass, 1990: 15). Par ailleurs, cette conception a longtemps dominé les travaux portant sur la compréhension des textes. Et dans la même lignée, des études telles que celles de Rochester et Martin (1979) et Källgren (1979), citées par Brown et Yule (1983 : 24), montrent que les liens

cohésifs dans les textes sont utilisés par les producteurs de textes pour faciliter la lecture ou la compréhension.

En résumé, les tenants du modèle axé sur le code ont préféré s'intéresser uniquement aux marques linguistiques de surface qui permettent l'interprétation d'un message. Ils ont finalement, comme l'a souligné Halliday (1989: 4 [1985-1980]), choisi de ne pas s'attarder au processus cognitif par lequel passe le récepteur pour interpréter le message. Et c'est essentiellement, à ce dernier aspect, que les tenants du modèle axé sur l'inférence semblent s'intéresser.

2.0.1.3. Que signifie la cohésion pour les tenants d'un modèle axé sur l'inférence?

Les tenants du modèle axé sur l'inférence reprochent aux tenants du modèle axé sur le code le fait que leur approche ne prenne en considération ni la manière dont le produit (texte) est réalisé ni la manière dont il est reçu. D'une manière générale, les défenseurs du modèle axé sur l'inférence insistent beaucoup sur le fait que le sens d'un texte est élaboré, conjointement, par l'émetteur (celui qui produit le texte) et par le récepteur (celui qui le reçoit). Mais, il semble qu'il ne s'agit pas d'un simple principe d'encodage et de décodage du message, mais d'un travail beaucoup plus complexe. Ainsi, Hobbs (1978) cité dans Charolles (1988: 57), décrit la construction du sens comme suit: l'émetteur « fournit les liens qui sont nécessaires et essaie de 'manipuler' l'activité inférentielle du destinataire afin qu'il arrive à l'interprétation souhaitée ». Le récepteur, quant à lui, « s'efforce (en s'appuyant sur les indications relationnelles fournies) de développer des processus inférentiels afin de comprendre le message ».

Dans ce contexte, il semble facile de saisir que les préoccupations des chercheurs qui préconisent le modèle axé sur l'inférence se situent à un niveau différent de ceux qui prônent le modèle axé sur le code. Pour les tenants du modèle axé sur l'inférence, le texte ou le produit n'est finalement qu'un moyen. Le texte permet d'analyser les opérations

cognitives obligeant le producteur à organiser son texte de telle ou telle manière et permet également d'analyser les opérations cognitives qui guident le récepteur dans l'interprétation du texte produit. Par exemple, Brown et Yule (1983 : 24) qui prônent la «vision du discours comme processus» résumant cette approche comme suit : «This is clearly an approach which takes the communicative function of language as its primary area of investigation and consequently seeks to describe linguistic form, not as a static object, but as a dynamic mean of expressing intended meaning.»

En réalité, nous assistons là à une nouvelle étape dans l'évolution de l'analyse du discours et de la linguistique textuelle. En effet, nous remarquons que, à l'heure actuelle, beaucoup d'auteurs s'intéressent à l'inférence, et à la pertinence, et cela surtout depuis la parution de l'ouvrage de Sperber et Wilson (1986). Mais, précisons que les auteurs qui prônent le recours à la théorie de la pertinence sont très catégoriques au sujet des limites de la cohésion.

Ainsi, Blass (1990 : 9), par exemple, dont les travaux prennent appui sur la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986) note que l'analyse du discours n'est pas une simple question linguistique, celle-ci implique nécessairement une analyse du rôle du contexte dans le processus d'interprétation, ce qui conduit au domaine de la pragmatique - ce champ ne concernant pas la manière dont les phrases sont structurées mais comment elles sont comprises- (p.10). En fait, pour Blass (1990 : 14), la structure linguistique de la phrase est seulement un des nombreux facteurs qui déterminent le message envoyé. Ce qui permet à l'auteur de souligner la nécessité de s'intéresser aux facteurs mentaux dans une analyse du discours, et cela, parce que le discours n'est pas une notion purement linguistique et ne peut donc être traité d'une manière purement linguistique (p. 12). En définitive, pour Blass (1990 : 14), l'analyse du discours nécessite le suivi du chemin du récepteur dans l'interprétation d'un énoncé, et la structure linguistique de la phrase n'est qu'un des nombreux facteurs qui déterminent le message envoyé. Enfin la cohésion est expliquée comme étant une «connectivité» formelle alors que la cohérence est une «connectivité» à un niveau sémantique plus profond (p. 15). Se référant à la définition de la cohésion de Halliday et Hasan (1976 : 5), Blass (1990 : 16) conclut que la cohésion ne concerne pas le

contenu mais la forme de la langue. Ainsi, la cohésion serait, pour cette auteure, essentiellement une relation formelle entre les éléments d'un texte.

De son côté, Charolles (1994 : 126) note que l'analyse linguistique du discours, dont l'objectif premier est de répertorier et de décrire les différents systèmes de cohésion, est d'un apport limité. Il souligne que «les marques de cohésion ne fonctionnent jamais que comme des **signaux** ou **déclencheurs**³ stimulant des processus d'élaboration inférentielle dans lesquels les informations contextuelles et les connaissances d'arrière-plan des sujets jouent un rôle essentiel» (p. 129). L'auteur poursuit en précisant que l'étude des fonctionnements des marques de cohésion ne permet pas d'expliquer pourquoi il est possible d'établir certains rapports entre des énoncés non reliés par des marques cohésives. L'auteur précise que les recherches ont montré, entre autres, que l'absence de «continuité référentielle» ne constitue pas une difficulté pour les sujets. Ces derniers comblent cette absence par une «connexion significative entre les événements» (ibid. p.130). Il semble possible de s'entendre sur le fait que les récepteurs soient tout à fait capables de parer à cette carence (voir à ce sujet Koshik, 1999). Mais, la question qui se pose est de savoir si les efforts intellectuels fournis lors de cette opération sont pris en compte ? En effet, l'effort de combler l'absence de «continuité référentielle» n'est pas aussi simple voire aussi aisé qu'on veuille le croire (voir à ce sujet Koshik, 1999). Cela peut représenter à la fois fatigue et perte de temps inutiles pour le lecteur.

En définitive, ce qui émerge du débat actuel sur le concept de cohérence et particulièrement sur le concept de cohésion, c'est qu'on attribue à ce dernier concept un rôle secondaire. Cela peut être plus ou moins accepté si l'on considère, comme l'on fait de nombreux auteurs, notamment Halliday et Hasan (1976) que «la cohésion n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour que deux ou plusieurs énoncés constituent une séquence cohérente. » En bref, la cohésion ne semble pas avoir d'incidences majeures sur la cohérence.

³ Mots soulignés par l'auteur.

Toutefois, cette question reste très controversée dans la mesure où certains auteurs (Bellert, 1970 ; Kinstch et Van Dijk, 1978 ; Johnson-Laird, 1983) qui, tout en admettant l'idée selon laquelle « l'occurrence d'une marque de cohésion n'est pas une condition suffisante pour la cohérence », soutiennent que la « répétition » ou « reprise » est nécessaire pour la bonne formation du discours (Charolles, 1994 : 131). Il reste que si Halliday et Hasan (1976) ont apporté cette précision (voir paragraphe précédent), c'est justement pour mieux délimiter leur champ de recherche.

Il s'avère finalement, que le rôle de la cohésion, aussi minime qu'il soit, existe, et cela même s'il est relégué au second plan. Force donc est de constater que dans ce débat houleux sur la cohésion, ce concept est indiscutablement omniprésent. Aussi, on ne peut rejeter le point de vue selon lequel la cohésion et la cohérence sont deux aspects distincts de la textualité. Faut-il donc, dans ce cas, accorder plus d'importance à l'un ou à l'autre aspect? Cette réalité ne peut, finalement, que nous conduire à nous interroger sur l'utilité de l'analyse de la cohésion.

2.0.2. Utilité de l'analyse de la cohésion

L'analyse de la cohésion est utile puisqu'elle permet, d'une part, d'examiner, d'identifier et même de répertorier tous les éléments cohésifs utilisés dans le discours. Aussi, il est fort intéressant de voir quels sont les liens cohésifs existant dans une langue, l'emploi qui en est fait, leur variété, etc.

D'autre part, ce type d'analyse offre la possibilité, dans le contexte de l'acquisition du langage, d'examiner la manière dont les indices de cohésion sont acquis, leur emploi, leur évolution, etc. (voir à titre d'exemple De Weck, 1991). L'analyse de la cohésion peut, également, s'avérer utile dans la mesure où elle offre la possibilité de voir comment des apprenants d'une langue seconde ou étrangère utilisent les marques explicites de la cohésion, i.e. leur nombre, leur variété, les tendances à l'emploi (une catégorie plus utilisée qu'une autre), etc. (voir à ce sujet, Connor, 1984 ; Lindeberg, 1984 ; Lieber, 1979).

Il faut noter, aussi, que la plupart des chercheurs qui se sont intéressés à l'analyse de la cohésion s'appuient sur le modèle d'analyse proposé par Halliday et Hasan (1976). Ce choix semble s'expliquer par le fait que dans leur ouvrage, "Cohesion in English", ces auteurs ont mis en évidence les catégories cohésives qui existent en langue anglaise. Par conséquent, en dehors de cette langue, il paraît difficile de procéder à l'analyse de la cohésion puisque aucun modèle du genre de celui proposé dans "Cohesion in English" n'a été présenté, à notre connaissance, pour d'autres langues et notamment pour **la langue française**.

Par conséquent, vu le vide qui existe dans ce domaine, i.e. l'absence de modèle pour l'analyse de la cohésion dans des productions en **langue française**, un examen des manifestations locales de la cohésion dans des textes écrits, en **français langue seconde**, d'apprenants arabophones, ne pouvait être mené sans avoir choisi préalablement un modèle d'analyse pouvant être rendu "opératoire" pour le français, ce qui n'a pas été réalisé sans problème.

Ainsi, dans la section suivante, nous présenterons, d'une manière sommaire, quelques modèles qui ont retenu, au départ, notre attention, et cela parce qu'ils portent sur la **langue française**. Nous essayerons par le fait même, de justifier le modèle d'analyse pour lequel nous avons opté.

2.0.3. Justification du modèle retenu

Notre choix s'est porté successivement sur Lundquist (1980) (2.0.3.1.), sur Adam (1993) (2.0.3.2.) et sur Halliday et Hasan (1976) (2.0.3.3.). La question est restée longtemps posée. Lequel choisir ?

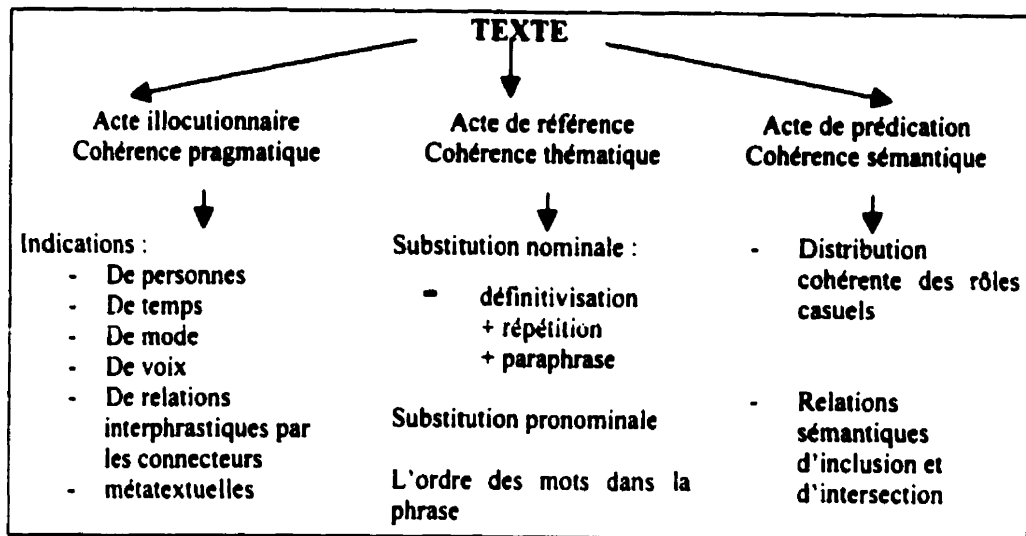
2.0.3.1. Modèle d'analyse textuelle proposé par Lundquist (1980)

L'objectif de l'étude de Lundquist (1980) était de tracer et d'expliquer les traits déterminants de la cohérence textuelle. Ceci amène l'auteur dans le domaine de recherche de la linguistique textuelle.

L'hypothèse de cette étude prend appui sur "les actes de langage" de Searles, 1969 (cité dans Lundquist, 1980) qui comportent, comme tout acte d'énonciation, trois actes fondamentaux: l'acte de référence, l'acte de prédication et l'acte illocutionnaire. Le texte comprendrait donc, comme chacune de ses phrases constituantes un niveau référentiel, un niveau prédicateur, un niveau illocutionnaire. S'appuyant sur les "constituants finals" de l'analyse casuelle de Fillmore, 1968 (cité dans Lundquist, 1980) - cas, verbes, modalités -, Lundquist (1980) montre qu'ils s'alignent aux trois actes de langage: référer, prédiquer, agir, et au triple niveau du texte: thématique, sémantique et pragmatique.

S'appuyant sur des exemples, l'auteur montre que la cohérence textuelle ne peut être saisie qu'à partir de l'analyse d'un texte. Car le concept de cohérence est inhérent, constitutif même du "texte", et cohérence équivaut à "texte", à "textualité". La cohérence textuelle est conçue comme une ramification des trois actes, dont chacun comporte diverses manifestations linguistiques (voir le schéma de Lundquist, 1980: 185 qui suit).

Figure 1: Schéma: Lundquist (1980: 185)



L'examen de ce schéma révèle une 'certaine' confusion entre la cohérence et la cohésion. Car au niveau de ce que l'auteur appelle 'cohérence thématique', sont introduites la substitution nominale et pronominale, la répétition... éléments que Halliday et Hasan (1976) intègrent dans la cohésion. Cet 'amalgame' de la cohésion et de la cohérence, ajouté à la difficulté d'application, nous aurons contrainte à ne pas retenir le modèle d'analyse textuelle proposé par Lundquist (1980).

2.0.3.2. Modèle théorique proposé par Adam (1993)

Dans son ouvrage intitulé "Les textes : types et prototypes", Adam (1993) expose une typologie dont le cadre théorique a été largement détaillé dans un ouvrage du même auteur: "Éléments de linguistique textuelle" (Adam, 1990).

L'intérêt de cet ouvrage (Adam, 1993) réside dans le fait que d'une part, l'auteur est conscient de «l'hétérogénéité de la production langagière» et que d'autre part, la complexité textuelle est abordée d'un point de vue modulaire (voir les schémas de Adam, 1993 : 17 et de Adam, 1993 : 21 qui suivent).

Figure 2: Schéma: Adam (1993:17)

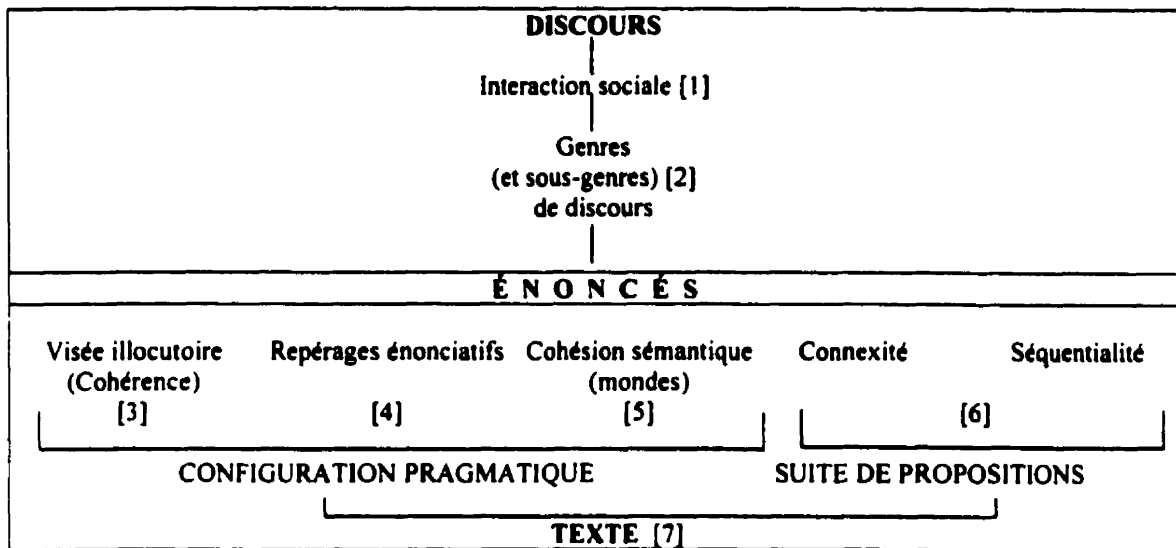
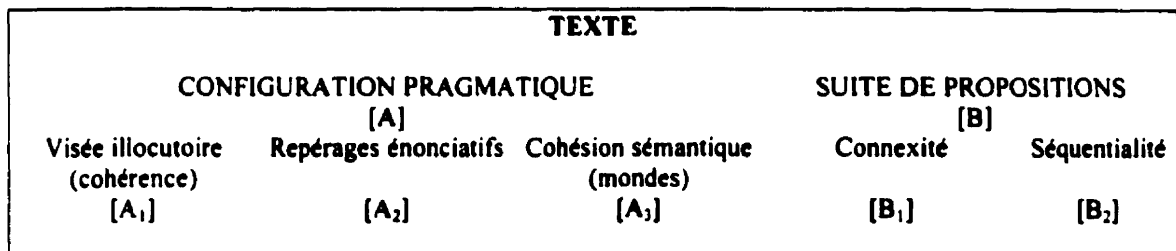


Figure 3: Schéma: Adam (1993: 21)



Dans ces schémas, l'auteur situe «les ancrages possibles d'un certain nombre de typologies ou bases de typologisation» (ibid. p. 16). Partant du 'discours' pour aboutir au 'texte', l'auteur signale sept bases et localise son propos au seul niveau de la sixième: la séquentialité.

Dans le premier chapitre de cet ouvrage (Adam, 1993) qui a retenu particulièrement notre attention, l'auteur se propose de réorganiser «les modules classiquement étudiés par la linguistique» (ibid. p. 20) (phonétique - phonologique, morphologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique) dans «un essai de théorie d'ensemble» (ibid. p. 20). Dans «la perspective pragmatique et textuelle» choisie par l'auteur, «un TEXTE peut être considéré comme une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante

interaction» (ibid. p. 21). Les trois premiers «sous-systèmes» [A₁, A₂, A₃] représentent ce que l'auteur appelle «l'organisation pragmatique du discours», les deux derniers [B₁, B₂] mettraient en évidence le fait que «un texte est une suite non aléatoire de propositions.»

Mais, à la différence de Lundquist (1980), Adam (1990 et 1993) distingue entre la 'connexité' [sous-système B₁], la 'cohérence' (sous-système A₁) et la 'cohésion' sémantique (sous-système A₃). La définition qui est donnée de la 'connexité'⁴ (sous-systèmes B₁) qui prend en compte la notion de «liage» semble correspondre à la notion de 'cohésion'⁵ proposée par Halliday et Hasan (1976).

À noter que le modèle proposé par Adam (1993) apporte un nouvel éclairage dans le domaine de l'analyse du discours. Les perspectives d'analyse semblent se préciser davantage. Toutefois, les changements concernent pour l'essentiel l'aspect terminologique de la question. En effet, et d'une manière générale, les auteurs semblent ne pas se mettre d'accord sur les termes à employer pour désigner tel ou tel aspect de la textualité. Ainsi, lorsque Halliday et Hasan (1976) parlent de «cohésion», Adam (1993), par exemple, préfère utiliser le terme de «connexité», ce qui rend difficile le travail du chercheur qui doit choisir un modèle d'analyse de textes. Et cette difficulté est d'autant plus grande lorsqu'il s'agit de travailler sur des productions de scripteurs non experts notamment celles d'apprenants.

De plus, nous ne pouvons que regretter le fait que Adam (1993), qui travaille sur la **langue française**, ne se soit pas intéressé ou n'ait pas développé davantage la partie portant sur les éléments⁶ lexicaux et/ou grammaticaux qui, en **français**, contribuent à créer et à maintenir

⁴ Adam (1993 : 26) définit la connexité comme suit : «La connexité des chaînes de propositions (phénomènes locaux de liage) doit être envisagée dans le cadre de la tension textuelle : assurer la *reprise – répétition* (la continuité textuelle) tout en garantissant la *progression*. »

⁵ Pour Halliday et Hasan (1976 : 10) «la cohésion doit être interprétée comme l'ensemble des ressources sémantiques servant à lier une phrase avec ce qui la précède.» Selon ces auteurs la cohésion apparaît à chaque fois que «l'interprétation d'un item du discours exige la référence à un autre item du discours.» (ibid. p. 11)

⁶ Adam (1993 : 26) évoque rapidement les procédés lexicaux et grammaticaux pouvant «assurer la reprise – répétition (la continuité textuelle) [...]» telles la pronominalisation (Le chat... Il...), la définitivisation (Un chat... Le chat...), la nominalisation (Un chat entra... L'entrée du chat...), la substitution lexicale (Un chat... L'animal...) etc.

la «continuité textuelle». Mais, c'est, en fait, à ce genre d'étude que Halliday et Hasan (1976), se sont consacrés.

En effet, dans leur ouvrage "Cohesion in English", ces auteurs ont non seulement recensé d'une manière exhaustive tous les 'termes' qui, dans la langue anglaise, participent à «la continuité sémantique du discours», mais ils ont également étudié la façon dont 'ces termes' contribuent à la création et au maintien de cette continuité.

2.0.3.3. Modèle théorique proposé par Halliday et Hasan (1976)

Au préalable, il est important de souligner, à la suite de certains auteurs que le modèle théorique proposé par Halliday et Hasan (1976) demeure «le travail d'analyse le plus complet qui existe au sujet de la cohésion» (Bellaïche, 1993 : 9) et que la parution de l'ouvrage "Cohesion in English" a permis, comme nous le soulignons précédemment, «la séparation complète de la cohésion par rapport à la cohérence, c'est-à-dire son affirmation autonome comme concept et comme méthodologie d'analyse» (Patry, 1993 : 117).

Toutefois, même si ce modèle a déjà été utilisé et explicité grâce à des études portant sur la cohésion, notamment dans des productions en français, comme par exemple, l'étude de «la cohésion référentielle grammaticale» (Bellaïche, 1993), de «la cohésion lexicale» (Patry et Ménard, 1985) ou de «l'analyse de niveau discursif en linguistique: cohérence et cohésion» (Patry, 1993), il faut tout de même préciser que le modèle développé par Halliday et Hasan (1976) n'est pas aussi simple qu'il n'apparaît.

En effet, dans leur modèle, Halliday et Hasan (1976) font appel à différents concepts qui sont parfois nouveaux et en même temps très difficiles à cerner tels, par exemple, le «système linguistique» et ses composants «idéationnel, interpersonnel, textuel», le «système contextuel», etc. De cette manière, il n'est pas facile, de prime abord, de saisir toute la signification des concepts introduits par ces auteurs, concepts qui, devons-nous

préciser, permettent, d'une part, d'expliquer le sens de la cohésion, et d'autre part, de situer son point d'ancrage.

Par conséquent, le reste de ce chapitre sera consacré à la présentation du modèle de Halliday et Hasan⁷ (1976): une présentation générale, d'abord (2.1.), une présentation détaillée, ensuite (2.2.) Enfin, nous passerons en revue les principes de l'analyse de la cohésion selon Halliday et Hasan (1976) (2.3.)

2.1. Présentation générale du modèle de Halliday et Hasan (1976)

Comme nous l'avons souligné auparavant, le modèle proposé par Halliday et Hasan (1976) repose sur des concepts variés et peu utilisés par ailleurs. En effet, nous nous rendons compte que ce modèle se fonde sur des notions et sur une conception de la langue⁸ qui leur sont propres. Leur façon de percevoir le discours et/ou le texte est purement sémantique, et l'analyse d'un texte est un travail d'interprétation.

En effet, la manière dont Halliday et Hasan (1976, 1980, 1985, 1989) définissent les concepts est purement sémantique. Tout repose sur les significations. De cette manière, ces auteurs interprètent, ou plus simplement, donnent du sens à tous les mots qui apparaissent dans un

⁷ Nous devons préciser ici, que nous avons consciemment choisi d'adopter une position acritique lors de la présentation du modèle de Halliday et Hasan (1976), et cela, pour plusieurs raisons : a) nous voulions nous concentrer sur la présentation du modèle et sur ses équivalences possibles avec le français; b) notre objectif visait à faire un exposé du modèle de Halliday et Hasan (1976) afin de l'opérationnaliser dans une grille d'analyse; c) le choix de ce modèle a été également motivé par celui des recherches antérieures dans le domaine de l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants; d) si nous avions en plus adopté une position critique, nous aurions débordé de notre sujet (la critique du modèle de Halliday et Hasan (1976) pourrait constituer une thèse en soi); e) bien que nous sachions que le modèle de Halliday et Hasan (1976) a fait l'objet de nombreuses critiques au plan théorique (exemple Carrell, 1982), notamment quant à la catégorisation adoptée pour les conjonctions, nous avons choisi délibérément de ne pas entrer dans ce débat afin de ne pas outrepasser notre objectif.

⁸ Halliday (1989: 4 [1985-1980]) souligne que pour expliquer ce que la langue signifie, les linguistes ont plusieurs modes d'interprétation à leur disposition. Certains préfèrent le mode psychologique dans lequel la langue peut être expliquée en termes de processus du cerveau humain, alors qu'eux (Halliday et Hasan 1976) préfèrent chercher leurs explications des phénomènes linguistiques selon un autre mode à savoir, la perspective sociale.

texte, en fonction de leur place et de leur rôle grammatical. Cette signification est également construite en fonction de l'expérience et de la connaissance du monde réel.

De fait, Halliday et Hasan (1976) considèrent, en premier lieu, un phénomène important dans la communication humaine, à savoir que l'être humain est capable de faire des prédictions (Halliday, 1989: 9 [1980, 1985]). Pour ces auteurs, il nous est possible, et cela d'une manière non consciente, de savoir ce que l'autre personne dit et par là même de deviner ce qui va suivre.

Néanmoins, Halliday et Hasan (1976: 1989 [1985, 1980]) ne montrent pas comment en tant qu'être humain, nous sommes capables de faire de telles prédictions. La seule réponse qui est donnée est que nous les faisons à partir du contexte de situation (Halliday, 1989: 10 [1985, 1980]). La situation dans laquelle prend place l'interaction linguistique permet, selon Halliday (ibid.), aux participants de récupérer de nombreuses informations relativement aux significations qui seront échangées et sur celles qui le seront probablement. Toutefois, même si dans leur modèle, Halliday et Hasan (1976) reconnaissent que l'être humain est capable de faire des prédictions, ils n'ont pas, contrairement à d'autres auteurs, cherché à décrire (et/ou) à expliquer cette capacité⁹.

Par ailleurs, Halliday et Hasan (1976) introduisent d'autres notions telles «le système linguistique» et «le système contextuel». L'introduction de ces deux systèmes semble découler de la position que ces auteurs prennent par rapport à la langue. Rappelons que ces auteurs ont une «perspective socio-sémiotique» de la langue (position décrite plus haut, voir 2.0.1.2.). En effet, pour Halliday et Hasan (1976, 1980), la langue doit être considérée selon deux points de vue : du point de vue social et du point de vue des signes qui la composent. La

⁹ Blass (1990: 12) par contre insiste sur l'importance des facteurs mentaux dans l'analyse du discours. Pour cet auteur, l'analyse du discours implique nécessairement le suivi du chemin de l'auditeur dans l'interprétation d'une phrase (ibid. p.14). Par chemin, nous devrions comprendre le processus cognitif par lequel passe le récepteur dans l'interprétation d'une phrase.

langue est, en fait, perçue comme un système de significations parmi tant d'autres¹⁰ (Halliday, 1989 : 4 [1985, 1980]).

Partant, dans cette section, nous essayerons, d'exposer, brièvement certes, les fondements de ce modèle. Pour ce faire, nous présenterons les composants de ce que Halliday et Hasan (1976) appellent «système linguistique» (2.1.1.) et les composants de ce qu'ils désignent par «système contextuel» (2.1.2.) Ensuite, nous verrons comment ces auteurs perçoivent les notions de texte et de discours (2.1.3.). Enfin, nous essayerons de voir la place et le rôle de la cohésion dans le système linguistique (2.1.4.).

2.1.1. Composants du système linguistique

Les composants du système linguistique sont, selon Halliday et Hasan (1976), au nombre de trois : l'*idéationnel* (qui permet de relier un énoncé (phrase – texte) au monde réel, i.e. voir comment un énoncé peut être interprété comme une action, un événement, etc.), l'*interpersonnel* (soit tout ce qui touche à l'aspect expressif de la langue et tout ce qui concerne l'interaction sociale établie entre l'émetteur et le récepteur - attitudes, jugement, etc.) et le *textuel* (i.e. les ressources de la langue intervenant dans la création d'un texte). Selon ces auteurs, ces composants participent à toute communication linguistique, orale ou écrite. Ils révéleraient, en fait, la manière dont est utilisée la langue.

Pour mettre en évidence ces composants (i.e. le composant idéationnel, le composant interpersonnel et le composant textuel), Halliday (1989: 18 [1985, 1980]) propose un commentaire «exégétique» d'une phrase. Selon le "Nouveau Petit Robert" (1995: 856), le terme «exégétique» concerne «l'exégèse¹¹» qui signifie une manière d'interpréter un texte.

¹⁰ Rappelons que, pour Halliday (1989 : 4 [1985-1980]), la culture humaine est un domaine qui compte, en plus de la langue, de nombreux moyens permettant de produire du sens. Ces moyens sont représentés, par les diverses formes artistiques (peinture, sculpture, musique...) et par des modes de comportements culturels et sociaux (modes d'échanges, vestimentaires, ...)

¹¹ «Exégèse»: n.f. - 1705, gr. *exégésis* «explication». Interprétation philologique, historique ou doctrinale d'un texte dont le sens, la portée sont obscurs ou sujets à discussion => commentaire [...] par ext. commentaire détaillé, analyse (d'un texte), *exégèse littéraire*. *Faire l'exégèse d'un discours politique* [...]

Pour ce faire, l'auteur examine un vers pris dans un poème anglais du XVII^e siècle. Ce dernier est analysé suivant «des différentes dimensions de sa signification». L'opération consiste, il faut le souligner, à examiner la manière dont sont codés les différents genres de significations qui apparaissent dans ce vers. Cette opération est importante parce qu'elle permet de bien situer l'approche de Halliday et Hasan (1976) qui est essentiellement, une perspective axée sur le code. Rappelons que ces auteurs partent du principe que la langue permet d'exprimer toutes les réalités existantes.

Suivons, à présent, la démonstration au cours de laquelle Halliday (1989 : 18-28 [1985-1980]) identifie, dans le vers choisi (deuxième vers du poème), les «trois composants sémantiques fonctionnels majeurs du système linguistique» tel que défini par Halliday et Hasan (1976 : 27, à savoir, le composant idéationnel (2.1.1.1.), le composant interpersonnel (2.1.1.2.) et le composant textuel (2.1.1.3.)

2.1.1.1. Composant idéationnel

Le composant idéationnel est, selon Halliday et Hasan (1976 : 27), cette partie du système linguistique qui concerne l'expression du «contenu», soit la fonction qu'une langue occupe à propos de quelque chose. Autrement dit, ce composant permet d'interpréter un énoncé en termes d'action, d'objet de l'action, de lieu de l'action et de participants à l'action. Ainsi, selon les mêmes auteurs, ce composant comprend deux aspects: l'expérientiel et le logique. L'expérientiel est plus directement concerné par la représentation de l'expérience (i.e. l'énoncé est considéré du point de vue de (ou interprété selon) sa fonction dans la représentation de notre expérience et de la réalité), alors que le second exprime les relations logiques abstraites qui, indirectement, dérivent de l'expérience seule (ibid. p. 27), (i.e. là encore, ce sont l'expérience et la réalité qui permettent de réfléchir sur le sens réel d'un lien logique, sens qui peut être parfois différent de celui exprimé par le lien apparaissant dans l'énoncé).

La mise en évidence des deux aspects du composant idéationnel, à savoir, l'expérientiel et le logique, doit être menée selon plusieurs angles d'interprétation. Ainsi, pour saisir la signification expérientielle d'un énoncé (voir l'exemple – vers extrait d'un poème - présenté ci-dessous), il est nécessaire de l'examiner selon trois angles. Le premier angle conduit, selon Halliday (1989 : 18 [1985, 1980]) à une interprétation de l'énoncé en tant que processus, en tant qu'action. Le second angle mène à une représentation du même énoncé comme faisant partie du monde réel. Le troisième enfin, aboutirait à une représentation imaginaire et métaphorique de l'énoncé. En ce qui concerne le deuxième aspect du composant idéationnel, i.e. la signification logique, il existe, selon Halliday (1989 : 21 [1985, 1980]), dans chaque langue naturelle, un réseau relativement petit de relations logiques fondamentales à partir desquelles les relations de logiques formelles sont dérivées. Et c'est à cet exercice de dérivation (ou de déduction) que nous procéderons.

Voici comment, Halliday (1989: 18 [1985-1980]) analyse le vers suivant¹² : «*Or leave a kiss within the cup, and I'll not ask for wine*», pour mettre en évidence sa signification expérientielle.

➤ Premier angle d'interprétation :

But : interpréter cette phrase (vers extrait d'un poème) du point de vue de sa signification, soit comme un genre de processus¹³, un événement, une action ou tout autre phénomène du monde réel.

¹² Il faudrait préciser ici que Halliday (1980) analyse plusieurs "textes" (un vers, un sermon radiophonique, une interaction verbale (transcrite) entre un enfant et un adulte. Mais le vers dont il est question ici a été examiné dans les détails et cela pour montrer ses composants sémantiques et ses composants contextuels. Si notre choix s'est porté sur ce vers, c'est parce qu'il est un message écrit et parce qu'il est court. De plus, cette analyse nous permet de mieux saisir le sens des concepts utilisés et la manière dont il faut les interpréter. Par ailleurs, la reprise de l'analyse ne signifie pas pour autant, que dans notre étude, nous nous intéressions à l'étude de tous ces aspects. Mais la compréhension des concepts introduits par Halliday et Hasan (1976), est à notre avis, nécessaire dans la mesure où elle permet de mieux comprendre le concept de cohésion, i.e. de bien situer sa place et son rôle dans le système linguistique tel que défini par ces auteurs. Il nous semble en effet difficile d'évoquer le concept de cohésion sans comprendre les concepts qui aident à le circonscrire.

¹³ Il faudrait comprendre ici le terme «processus» comme quelque chose en développement, i.e. en voie de réalisation et devant aboutir à un résultat.

Ainsi en considérant «la valeur nominale» du vers poétique, l'auteur propose la «structure expérimentielle» suivante (Halliday, (1989: 18 [1985, 1980]) :

	<i>Leave</i>	<i>a kiss</i>	<i>within the cup, and</i>	<i>I</i>	<i>'ll not</i>	<i>ask for</i>	<i>wine</i>
you	leave	kiss	in cup		I	Polarity	'ask for'
doer	processus	thing	place				
Actor	Action	goal	locative				

Dans cette structure, nous avons, selon Halliday (1989: 19 [1985, 1980]), plusieurs représentations. Ainsi, dans la première proposition, soit «*Leave a kiss within the cup*», «*leave*» peut être interprété comme le représentant d'un type d'action, i.e. l'action de «laisser quelque chose», «*kiss*» comme le représentant d'une chose à exécuter, et «*in cup*» comme le représentant d'un genre d'élément circonstanciel, un lieu, une place. Halliday (1989: 19 [1985, 1980]) nous fait, en outre, remarquer la non-réalisation par la langue, de celui qui accomplit l'action, i.e. l'acteur. Ce qui explique l'ajout de «*you*» comme auteur de l'action.

La deuxième proposition, soit «*I'll not ask for wine*», est interprétée de la même manière. Des différences de significations sont, cependant, mises en évidence : - «*I*» est, selon Halliday (1989: 19 [1985, 1980]) un genre d'auteur d'action différent du premier (i.e. «*You*»). «*I*» est un élément représentant une personne engagée dans un processus verbal. C'est celui qui parle: le «*sayer*». Et «*ask for*» est un genre de processus différent de «*leave*».

➤ Deuxième angle de l'interprétation :

But : dégager les caractéristiques qui permettent d'interpréter le vers (ci-dessus) comme faisant partie du monde réel tel que nous pouvons l'appréhender dans notre expérience.

Ainsi, dans ce vers (ci-dessus), Halliday (1989: 19 [1985, 1980]) relève l'existence réelle de choses comme « verre » (*cup*) et « vin » (*wine*). Le mot «*kiss*», par ailleurs, peut être, selon le même auteur, lui aussi interprété comme un objet que l'on peut laisser (déposer) dans un verre,

et cela bien que ce mot soit une chose d'un genre différent de « vin » (peut-être est-il moins concret!), etc.

➤ Troisième angle de l'interprétation :

But : procéder à la représentation imaginaire ou métaphorique de l'expérience.

Cette représentation imaginaire ou métaphorique de l'expérience permet à l'auteur d'apporter d'autres explications. Il s'agit de procéder, selon Halliday (1989: 19 [1985, 1980]), à un genre de transfert métaphorique présent dans le double changement de la signification du terme «*kiss*». Ainsi, selon l'auteur, il est possible de faire, à partir du même terme, deux interprétations : une interprétation où le nom «*kiss*» signifie un processus (i.e. l'action, le mouvement de donner un baiser), et une autre interprétation où le nom «*kiss*» signifie un objet (i.e. une chose) pouvant être laissé, déposé, comme on pourrait déposer n'importe quel objet concret. Ceci permet à l'auteur d'interpréter «*leave a kiss within the cup*», comme, «*you can leave a kiss within the cup*». L'auteur note qu'il est possible de poursuivre le raisonnement plus longtemps et de construire une chaîne complexe de réalisations métaphoriques.

Il faut préciser, cependant, que si ces trois angles d'interprétation (la représentation du processus et de l'action, la représentation du monde réel et la représentation imaginaire ou métaphorique) permettent à l'auteur de saisir la signification **expérientielle** du vers, l'aspect logique du composant idéationnel, quant à lui, ne sera mis en évidence que plus tard. Car pour présenter cette partie du composant, il apparaît que d'autres caractéristiques sont nécessaires.

Après avoir vu, à travers l'analyse présentée ci-dessus, la façon de procéder pour mettre en évidence le composant sémantique idéationnel, voyons, à présent, comment, à partir du même extrait, Halliday (1989: 20 [1985, 1980]) dégage une autre signification, soit sa signification interpersonnelle ou son composant interpersonnel.

2.1.1.2. Composant interpersonnel

Le composant interpersonnel concerne, selon Halliday et Hasan (1976 : 27) «le social, les fonctions conatives et expressives de la langue, le côté expressif du locuteur : ses attitudes et ses jugements [...]».

Voyons à présent comment Halliday (1989 : 20 [1985, 1980]) démontre qu'un genre différent de signification est encodé dans la même phrase. Voici le schéma proposé.

<i>Or</i>	<i>leave a kiss within the cup</i>	<i>and</i>	<i>I</i>	<i>'ll not ask for wine</i>								
	<table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center; width: 20px;">y o u</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">«do that»</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">Command: request</td> </tr> </table>	y o u	«do that»	Command: request			<table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center; width: 20px;">I</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">«will not» «do this»</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">offer: undertaking</td> </tr> </table>	I	«will not» «do this»	offer: undertaking		
y o u	«do that»											
Command: request												
I	«will not» «do this»											
offer: undertaking												

Dans la première partie du vers, soit dans la proposition «*leave a kiss within the cup*», l'auteur identifie une requête (i.e. une demande instantane) qui est, selon lui, une variante générale de la fonction de commande. La deuxième partie du vers, soit la proposition «*I'll not ask for wine*», peut être encodée, selon l'auteur, en termes généraux, comme une offre. L'auteur met en lumière ici l'expression de base des fonctions de l'offre et de la demande.

Précisons, à la suite de Halliday (1989 : 20 [1985, 1980]), qu'à ce niveau de l'interprétation, la phrase est considérée non pas comme un mode de pensée, mais comme un mode d'action. Et sa signification serait : «*I request you to do something, and I undertake not to do something else*». Cette signification peut être appuyée, selon l'auteur, par une analyse en termes de participants à une action et de processus ou d'action, d'où l'utilisation de la notion de sujet ou participant à l'action. Ainsi, dans la première partie du vers, le participant à l'action (ou processus) (soit l'interlocuteur ou le récepteur) est représenté par «*you*» (sujet du verbe laisser «*to leave*»), et dans la deuxième partie du vers, le participant (soit le locuteur ou l'émetteur) est désigné par «*I*» (sujet du verbe demander «*to ask*»).

En conclusion à cette étape de la démonstration portant sur le composant expérientiel et le composant interpersonnel, Halliday (1989: 20 [1985, 1980]) souligne que la différence entre les deux significations (l'expérientielle et l'interpersonnelle), réside dans le fait que dans le premier cas, la phrase est considérée du point de vue de sa fonction dans la représentation de notre expérience et de la réalité. Dans le deuxième cas, elle est considérée du point de vue de sa fonction dans le processus de l'interaction sociale entre l'émetteur et le récepteur¹⁴.

Par ailleurs, l'examen de l'ensemble des deux interprétations (expérientielle et interpersonnelle), amène Halliday (1989: 20-21 [1985, 1980]) à s'interroger sur le sens de la coordination de la requête et de l'offre, marquée ici par «and» : «*Or leave a kiss within the cup, and I'll not ask for wine*». L'auteur attire notre attention sur le fait que, normalement, un coordonnant relie deux éléments appartenant à la même classe. Mais, dans le cas de l'exemple étudié, les deux propositions n'appartiennent pas à la même classe: l'une est une demande et l'autre, une offre. Selon l'auteur, nous devons réinterpréter cette relation autrement qu'une simple coordination. Nous devons reconnaître que dans ce cas, il ne s'agit plus «d'une demande + une offre», mais plutôt «d'une offre conditionnelle à l'acceptation d'une requête». Ainsi, le vers «*Or leave a kiss within the cup, and I'll not ask for wine*» pourrait être interprété, selon l'auteur, comme «*If you leave a kiss within the cup, then I will not ask for wine*». Et sa signification interpersonnelle serait «*If you (agree to) do this, then I will (undertake) not (to) do that*».

À ce dernier niveau de l'interprétation, nous comprenons que l'auteur aborde le deuxième aspect du composant sémantique idéationnel, à savoir, l'aspect logique. Rappelons que le composant idéationnel intègre deux aspects : l'expérientiel et le logique. Et relativement à ce dernier aspect, il existe, d'après Halliday (1989 : 21 [1985, 1980]), dans chaque langue naturelle, un réseau relativement petit de relations logiques fondamentales à partir desquelles les relations de logique formelle sont dérivées.

¹⁴ Dans le cas présent, il s'agirait, selon Halliday (1989: 24 [1985-1980]) du poète à sa bien-aimée, de l'amant à sa maîtresse, et/ou du poète à ses contemporains lorsque le poème devient un texte public.

Pour clore cette section sur le composant interpersonnel, rappelons que lors de l'examen de la signification expérientielle de l'exemple proposé, Halliday (1989 : 19 [1985, 1980]) notait la possibilité de construire une chaîne complexe de réalisations métaphoriques. L'auteur avait abouti à une interprétation comme «*Your kisses are more desirable than wine*». Mais avec l'introduction de la signification interpersonnelle, Halliday (1989: 21 [1985, 1980]) propose une autre interprétation à savoir, «*I value your kisses more than wine*». Selon cet auteur, cette figure sémantique serait une interprétation plus satisfaisante pour montrer la façon dont les mots expriment la métaphore finale, à savoir, la déclaration d'amour. Mais, à ce stade, l'interprétation de cet extrait poétique n'est pas pour autant terminée.

En effet, Halliday (1989: 21 [1985, 1980]) signale que d'autres caractéristiques peuvent être mises en évidence. Celles-ci permettraient d'évoquer le dernier composant sémantique du système linguistique, à savoir, le composant textuel.

2.1.1.3. Composant textuel

Le composant textuel intègre, selon Halliday et Hasan (1976: 27), les ressources de la langue permettant de créer un texte. C'est le «*text forming*» ou ce qui compose le texte. Observons à présent, à partir de l'extrait poétique étudié par Halliday (1989 [1985-1980]), quelles sont ces ressources.

Tout d'abord, Halliday ((1989: 21 [1985, 1980])) attire notre attention sur la présence d'un autre exemple de relation logique. Celle-ci est marquée par «*or*», placé au début du vers. Ce coordonnant relie la phrase avec ce qui précède comme suit:

Drink to me only with thine eyes

And I will pledge with mine

Or leave a kiss within the cup

And I'll not ask for wine

L'adjonction du premier vers, nous permet, selon Halliday (1989: 21 [1985, 1980]) de donner un contexte à la phrase, donc de prendre en compte sa texture et sa propriété en tant que

discours. Nous notons à ce niveau, l'introduction d'autres notions à savoir, texture, contexte et discours. Ceci nous conduit, à nous interroger sur la signification de ces notions. Que représentent-elles, en fait, pour Halliday et Hasan (1976)?

Pour ce faire, nous nous pencherons, dans un premier temps, sur la signification du concept de texture tel que défini par ces auteurs. Cela se justifie par le fait que certains aspects de la texture concernent le composant textuel. En effet, la texture présente, selon Halliday et Hasan (1976 : 20), plusieurs aspects : des aspects internes et des aspects externes. Nous comprenons que les aspects de la texture relevant du composant textuel sont internes. Voyons à présent, comment Halliday (1989 : 22 [1985, 1980]) illustre ces aspects internes de la texture dans l'exemple analysé, i.e les deux vers cités ci-dessus.

D'abord, Halliday (1989 : 22 [1985, 1980]) montre que la texture est signalée par :

- a) la répétition d'un même modèle (une requête suivie d'une offre) et le schéma serait: «*You do (x) and I will do (y)*» ;
- b) la répétition de la même construction de sens (une offre conditionnelle soumise à l'acceptation d'une requête) et dans les deux cas, le schéma serait «*If you do (x), then I will do (y)*».

Ensuite, Halliday (1989 : 22 [1985, 1980]) s'intéresse à l'organisation thématique des deux vers. Celle-ci est, selon l'auteur, un autre aspect interne de la texture. Et dans les deux vers, le thème est signalé au début de chaque proposition par les marques de première et deuxième personnes.

Enfin, l'auteur passe en revue tous les autres aspects internes de la texture à savoir, le rythme, l'intonation, les groupes rythmiques portant les unités d'informations et la structure métrique des deux vers.

Halliday (1989: 22 [1985, 1980]) conclut en rappelant que toutes les caractéristiques dont certaines sont propres au genre poétique, tels l'équilibre sémantique et grammatical entre les vers, les structures thématiques, le rythme, la concentration de l'information et la structure métrique, représentent les différents aspects internes de la texture de l'extrait poétique, c'est-à-dire sa signification textuelle.

Fait important à souligner ici, est que l'analyse des relations cohésives se situe à ce niveau, i.e. celui de l'analyse des aspects internes de la texture et cela parce que ces relations font partie, elles aussi, des caractéristiques représentant la signification textuelle d'un texte. Et cette signification permet de faire, selon l'auteur, la distinction entre un texte et «un spécimen de mots artificiels ou fossilisés».

Dans l'examen rapide d'un autre texte¹⁵, Halliday (1989: 26-27 [1985, 1980]) montre que le sermon est un texte qui présente une forte texture et cela, entre autres, à travers «ses types particuliers de cohésion». Ces types sont marqués d'une part, par la présence de mots tels «*these*», «*they*», et «*them*» qui réfèrent à des passages de l'argument précédent. Ceci peut être retenu, selon l'auteur, comme une caractéristique du «discours rationnel fortement déclaratif». La rationalité de l'argumentation se poursuit d'autre part, selon l'auteur, par la présence, dans le texte, des conjonctions comme «*therefore*», «*in turn*», etc.

Pour clore cette section sur les composants sémantiques du système linguistique, i.e. l'idéationnel, l'interpersonnel et le textuel, il faudrait noter que pour Halliday (1989: 23 [1985, 1980]), ces composants ne sont autres que des «fibres de significations entrelacées dans la fabrication du discours». Pour l'auteur, il n'est pas possible de choisir un mot ou une phrase pour affirmer que ce mot ou cette phrase «a seulement une signification expérientielle ou

¹⁵ Il s'agit d'un sermon radiophonique dont le contenu est le suivant : «The Christian should therefore take atheism seriously, not only so that he may be able to answer it, but so that he himself may still be able to be a believer in the mid-twentieth century. With this in mind, I would ask you to expose yourself to the three thrusts of modern atheism. These are not so much three types of atheism – each is present in varying degree in any representative type – so much as three motives which have impelled men, particularly over the past hundred years, to question the God of their up-bringing and ours. They may be represented by three summary statements : God is intellectually superfluous; God is emotionally dispensable; God is morally intolerable. Let us consider each of them in turn.» (1989: 13-14 [1985, 1980])

seulement une signification interpersonnelle». Pour cet auteur, l'analyse d'un texte nécessite un retour constant sur l'ensemble afin de «l'examiner à nouveau, à partir d'un autre point de vue».

De cette manière, pour Halliday (1989: 23 [1985, 1980]), «chaque phrase est multifonctionnelle». Mais cette fonctionnalité ne permet pas d'affirmer que tel ou tel constituant a seulement telle ou telle fonction. Pour cet auteur, les significations sont tissées ensemble d'une façon telle qu'elles constituent une sorte de «tissage» très dense et pour les comprendre, nous ne devons pas en examiner les parties séparément. Nous devons examiner l'ensemble (la phrase entière, le texte entier) à partir d'un nombre de perspectives différentes (ou angles d'interprétation) devant converger vers une interprétation unique et globale.

En résumé, pour Halliday et Hasan (1976), la texture est une notion qui se présente sous forme de deux genres d'aspects: des aspects internes et des aspects externes. Aussi, les aspects internes de la texture concernent le composant textuel du système linguistique tel que défini par ces auteurs. Mais, le point important à souligner, du moins pour nous, est que les relations cohésives font partie de ce que ces auteurs appellent aspects internes de la texture. Nous reviendrons sur ce dernier point un peu plus tard.

Relativement à cette section portant sur les composants du système linguistique, nous pourrions retenir que les composants – idéationnel, interpersonnel et textuel – permettent certes une analyse fine de la langue et de l'utilisation qui en est faite, cependant la manière dont cette analyse est menée, les conclusions auxquelles elle aboutit, permettent d'avancer qu'une telle analyse dépasse largement le cadre de l'analyse que nous nous proposons de faire.

Par ailleurs, l'étude de ce modèle nous a permis de constater que pour définir le contexte, i.e. l'environnement dans lequel s'inscrit tout texte (oral ou écrit), les auteurs introduisent d'autres composants. Ces derniers vont conduire Halliday et Hasan (1976) à discuter de «la relation entre le texte et le contexte de situation» (Halliday, 1989: 24 [1985, 1980]). Ces composants font partie du «système contextuel». Et c'est ce que nous allons examiner dans la section suivante.

2.1.2. Composants du système contextuel

Les composants du système contextuel semblent permettre d'inscrire le texte dans une vision plus large, une vision dépassant les limites du texte lui-même. À ce sujet, Halliday (1989: 5 [1985-1980]) souligne qu'il n'est pas possible de dissocier deux faits: le texte et «ce qui l'accompagne». Par cette dernière expression, l'auteur désigne le contexte de situation¹⁶. Celui-ci est défini par Hasan (1980: 19), en ces termes: «The term 'context of situation' is a schematic construct, which [...] is based on an abstraction from extra-linguistic reality; this abstraction consists of the three variables field, tenor and mode, corresponding to which we have the macro-functional organisation of meanings as ideational, interpersonal and textual.»

Nous notons ici, l'introduction de nouvelles notions: field, tenor et mode et chacune d'elles semble correspondre à un composant du système linguistique. En d'autres termes, field, tenor et mode sont les composants du système contextuel et chacun d'eux semble avoir son vis-à-vis avec un composant du système linguistique (soit le composant idéationnel, interpersonnel ou textuel).

Voyons à présent, comment Halliday (1989: 24 [1985, 1980]) caractérise chacune de ces notions dans l'extrait poétique analysé. Mais avant de présenter la nouvelle perspective d'analyse de l'extrait, nous devons signaler que l'auteur ne parle plus de «texte» mais de «discours». Nous reviendrons, dans la section suivante (2.1.3), sur ce point.

¹⁶ Le concept de "contexte de situation" est utilisé, selon Halliday (1980: 6), dans un "sens étroitement relié à la théorie de Malinowski (1923) pour qui, «contexte de situation» signifie «environnement du texte». Pour plus de détails, voir Halliday (1980, Partie A). Il faut ajouter, par ailleurs, que pour Halliday et Hasan (1976, 1989 [1985, 1980]), la notion générale de contexte de situation est nécessaire pour la compréhension de n'importe quelle langue. Ce sont seulement les contextes spécifiques à chaque culture qui diffèrent. Ce qui importe pour ces auteurs (voir Halliday, 1980: 9-10), c'est que l'être humain est capable de faire des prédictions (sur ce qui se dit et ce qui va être dit) et celles-ci sont faites à partir du contexte de situation. Ces auteurs partent du principe que la langue sert à exprimer toutes les réalités qui existent.

Dans cette nouvelle perspective d'analyse, Halliday (1989: 24 [1985-1980]) montre que:

- le poème est un poème d'amour, donc le «Field¹⁷» du discours est l'amour. Mais c'est un amour exprimé par une métaphore, utilisant les notions de boire (*drink*) et de promesse d'engagement (*pledge*). En ce qui concerne la correspondance entre les composants sémantiques du système linguistique et les composants contextuels, l'auteur déclare que le «field» est exprimé sémantiquement à travers la fonction expérientielle (fonction mise en œuvre par le composant linguistique idéationnel qui est relié à la représentation du monde réel tel que nous l'appréhendons dans notre expérience). Et de la même manière, le «field» se reflète dans le vocabulaire (*drink, pledge, cup, wine, eyes, kiss*), dans la nomination des processus¹⁸ (le processus verbal de «*pledge*» et «*ask for*», et le processus de «*drink*»).
- la relation de l'homme à la femme, celle du poète à ses contemporains sont nécessaires à l'expression du «Tenor¹⁹» du discours. Ces aspects sont, selon Halliday (1980: 39), exprimés d'une part, à travers le choix de la personne : «*I*» et «*you*», dans le sens grammatical, d'autre part, à travers le choix de la fonction de communication: une demande et une offre. La demande est, selon l'auteur, réalisée grammaticalement sous la forme d'une proposition impérative: - «*Drink to me only with thine eyes, - Leave a kiss within the cup*». L'offre, quant à elle, est réalisée grammaticalement sous la forme d'une proposition déclarative avec le [sujet *I* + le modal «*will*»] : «*I will pledge with mine, I'll not ask for wine*». Par conséquent, le «tenor» est, selon Halliday (1980: 39), exprimé sémantiquement à travers la fonction interpersonnelle (fonction intervenant dans le processus de l'interaction sociale entre l'émetteur et le récepteur).
- le choix des thèmes²⁰: «*I*» et «*You*», et leur place, au début de chaque proposition, la forte texture interne du poème²¹ reflètent ensemble le «Mode²²» du discours. Ainsi, le

¹⁷ Nous pourrions traduire Field par «thème et/ou sujet», idée sur laquelle porte le discours.

¹⁸ Rappelons ici que le terme «processus», chez Halliday (1976, 1980), est associé à l'accomplissement, à la réalisation de quelque chose.

¹⁹ Il est difficile de traduire Tenor, mais nous pourrions le comprendre comme un terme désignant l'ensemble de la situation de communication intégrant les participants (l'émetteur et le récepteur), et l'intention de communication.

²⁰ Nous devrions considérer ici le terme «thème» dans le sens de [thème vs rhème]

²¹ Rappelons que lors des premières analyses du poème, l'auteur avait mis en valeur la texture interne du poème et celle-ci est signalée entre autres par la répétition d'un même modèle (requête suivie d'une offre), la répétition de la même construction de sens (une offre conditionnelle soumise à l'acceptation d'une requête),

«mode» est exprimé sémantiquement, selon Halliday (1989: 25 [1985, 1980]), à travers la fonction textuelle (i.e. tout ce qui réfère à la langue, et plus précisément aux ressources langagières participant à la création d'un texte).

Ces indices situationnels, mis en évidence dans l'analyse du poème (voir les points développés ci-dessus) marquent, selon Halliday et Hasan (1976: 20), «les relations entre la langue et les caractéristiques pertinentes de l'environnement [...]» et de fait, représentent les aspects externes de la texture. Mais en même temps, ils expriment le «Field», le «Tenor» et le «Mode» qui, selon Halliday et Hasan (1976: 22), définissent ensemble le contexte de situation. De plus, ces concepts permettent d'interpréter le contexte social d'un texte, l'environnement dans lequel les significations doivent être échangées. Ces concepts sont décrits en termes généraux comme suit (Halliday, 1989: 12 [1985-1980]):

The FIELD OF DISCOURSE refers to what is happening, to the nature of the social action that is taking place: what is it that the participants are engaged in, in which the language figures as some essential component?

The TENOR OF DISCOURSE refers to who is taking part, to the nature of the participants, their statuses and roles: what kinds of role relationship obtain among the participants, including permanent and temporary relationships of one kind or another, both the types of speech role that they are taking on in the dialogue and the whole cluster of socially significant relationships in which they are involved? The MODE OF DISCOURSE refers to what part the language is playing, what it is that the participants are expecting the language to do for them in that situation: the symbolique organization of the text, the status that it has, and its function in the context, including the channel (is it spoken or written or some combination of the two?) and also the rhetorical mode, what is being achieved by the text in terms of such categories as persuasive, expository, didactic and the like.

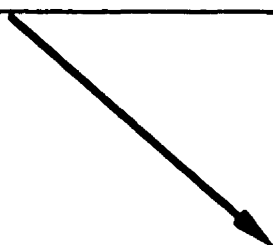
D'un autre côté, Halliday et Hasan (1976: 22) soulignent que les caractéristiques linguistiques (composants sémantiques: idéationnel, interpersonnel et textuel) qui sont typiquement associés à une configuration de caractéristiques situationnelles - avec des

l'introduction du thème (selon l'opposition thème / rhème) en début de phrase, le rythme, l'intonation, les groupes rythmiques, etc.

²⁵ Là aussi, il est difficile de traduire exactement le terme «Mode». Mais, il semble possible de le comprendre comme désignant la manière dont sont utilisées les ressources de la langue pour exprimer une idée, pour parler d'un sujet, etc.

valeurs particulières de field, tenor et mode - constituent un «registre». Ce dernier est défini en ces termes (Halliday, 1989 : 38-39 [1985, 1980]): «A register is a semantic concept. It can be defined as a configuration of meanings that are typically associated with a particular situational configuration, a configuration of field, mode and tenor.».

Pour résumer tous les concepts présentés jusqu'ici, Halliday (1989 : 26 [1985, 1980]) synthétise la relation entre le texte et la situation comme suit (Halliday (1989 : 26 [1985, 1980], figure 2.4.).

SITUATION Feature of the context	(realized by)	TEXT Functional component of semantic system
Field ²³ of discourse (what is going on)		Experiential meanings (transitivity, naming etc.)
Tenor of discourse (who are taking part)		Interpersonal meanings (mood, modality, person etc.)
Mode of discourse (role assigned to language)		Textual meanings (theme, information, cohesive relations)

Outre cela, nous remarquons, dans le tableau de synthèse qui précède, l'introduction de deux notions; d'un côté, la notion de «*text*» et de l'autre, la notion de «*discourse*». La question qui se pose dès lors, est de déterminer quelle relation ces deux notions entretiennent l'une avec l'autre.

2.1.3. Texte vs discours

Les notions de «*texte*» et de «*discours*» reviennent souvent dans les écrits relatifs à l'analyse du discours et à l'analyse textuelle. On pourrait citer parmi les écrits les plus récents: Halliday et Hasan (1976; 1977; 1989; [1985-1980]), Maingueneau (1976), De Beaugrande et Dressler (1981), Brown et Yule (1983), Blass (1990), Adam (1990; 1993), Alvarez, Lemonnier et Guimont (1992), etc. Mais au cours de nos lectures, nous avons

²³ C'est nous qui soulignons.

relevé une certaine absence de consensus dans la définition de ces deux notions. Nous avons également noté une certaine liberté dans l'emploi de ces termes. De plus, ces termes sont, parfois, utilisés sans que les auteurs éprouvent le besoin de les définir. Dans cette sous-section, nous allons voir, à titre d'exemples, comment certains auteurs définissent les notions de «texte» et de «discours», puis nous nous attarderons à celles proposées par Halliday et Hasan (1976).

Ainsi, Brown et Yule (1983) par exemple, utilisent souvent le terme discours. Pourtant, ce terme n'est, à aucun moment, défini d'une manière claire et précise. Mais, l'utilisation qui en faite semble revêtir un sens très large. D'ailleurs, ce n'est qu'à travers leur définition de «analyse du discours» que l'on peut cerner ce qu'ils entendent par «discours». Pour ces auteurs, «l'analyse du discours est, nécessairement, l'analyse de la langue en utilisation²⁴» (ibid. p.1). Nous pourrions déduire que «discours» = «langue» (langue en utilisation²⁵). Mais si ces auteurs demeurent plus ou moins vagues au sujet de la notion de discours, ils le sont un peu moins, au sujet de la notion de texte. En effet, pour Brown et Yule (1983: 6 et 190), «Text, [...] is the verbal record of a communicative event». On pourrait retenir que, pour ces auteurs, la notion de texte correspond à une manifestation verbale d'une chose (ou événement) à communiquer. Nous n'irons toutefois pas plus loin pour l'instant.

Pour de Beaugrande et Dressler (1981: 3), la notion de discours semble englober l'ensemble des genres de textes²⁶ qui existent dans une langue. Quant à la notion de texte, ces auteurs la définissent comme «a communicative occurrence» répondant à sept critères de textualité. Rappelons que les sept critères de textualité sont les suivants : l'intentionnalité, l'acceptabilité, l'informativité, la situationnalité, l'intertextualité, la cohérence et la cohésion. Ces auteurs sont, finalement, plus précis en ce qui concerne le

²⁴ Notre traduction de «The analysis of discourse is, necessarily, the analysis of language in use».

²⁵ L'expression «langue en utilisation» (language in use) est également présente dans l'ouvrage de Halliday et Hasan (1976). Ces auteurs emploient aussi le qualificatif «opérationnel» (operational) (ibid,p.1). Mais cette terminologie est employée pour définir la notion de texte. Halliday et Hasan (1976: 299) oppose «langue opérationnelle» (dans un contexte) à «langue citationnelle» (un index ou autre forme d'inventaire).

²⁶ Exemples: un panneau routier, une comptine, un article de presse, un texte scientifique, un dialogue, un poème (de Beaugrande et Dressler, 1981: 1-2).

texte qu'ils ne le sont pour le discours. Faut-il croire que la notion de texte, par rapport à la notion de discours, est plus facile à cerner. La question demeure posée.

Alvarez et al. (1992 : 4), qui travaillent dans une perspective didactique, proposent deux définitions distinctes aux notions de texte et de discours. Pour ces auteurs, «le texte est une configuration linguistique, un produit (audible, visible) de l'activité du sujet producteur de langage». Quant au discours, il est défini comme étant «la production / réception du texte par des sujets empiriques d'énonciation / interprétation». Ces auteurs précisent que «le texte fait discours dans une situation de communication concrète, c'est-à-dire lorsque sont mis en présence un énonciateur et un destinataire [...]».

De leur côté, Halliday et Hasan (1976) introduisent, eux aussi, le terme discours sans toutefois le définir, alors qu'ils ne manquent pas de le faire pour la notion de texte. En effet, la définition de texte occupe une grande place dans les écrits de Halliday et Hasan (nous reviendrons sur cette définition, un peu plus loin dans cette section). Le terme discours est, pour sa part, introduit à partir du moment où ces auteurs abordent le concept de contexte de situation. On pourrait supposer que pour ces auteurs la notion de discours inclut à la fois la notion de texte et la notion de contexte de situation. Cette façon d'appréhender la notion de discours n'est pas sans rappeler l'un des «emplois» du discours relevé par Maingueneau (1976: 11)²⁷.

En fait, Halliday et Hasan (1976) définissent le texte comme une unité sémantique. Halliday (1980: 10) précise que la manière la plus simple de définir le texte est de le considérer comme une «langue fonctionnelle». Par «fonctionnelle», l'auteur veut signifier «une langue qui fonctionne dans un contexte», et cela par opposition à des mots isolés.

²⁷ Pour Maingueneau (1976: 11), le terme «discours» est polysémique. Ainsi, considérant les «divers emplois proprement linguistique du discours» l'auteur propose 6 définitions. Mais, la définition # 4, dans laquelle «énoncé» et «discours» sont opposés, pourrait, dans une certaine mesure, correspondre à l'utilisation qu'en font Halliday et Hasan (1976) et (1980) : «L'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication; le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. Ainsi un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration «en langue» en fait un énoncé; une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours.»

Ainsi, Halliday et Hasan (1976, 1989 [1985, 1980]) reconnaissent comme «texte», tout «exemple de langue vivante qui contribue à faire quelque chose dans un contexte de situation» (ibid.). Pour ces auteurs, un texte est codé en mots et en phrases, mais en réalité il est fait de significations. Les mots et les phrases sont indispensables dans la mesure où pour être communiqué, le texte doit prendre une forme, et celle-ci lui est donnée par les unités lexicogrammaticales. Pourtant, même si ces auteurs tiennent fortement à l'idée que le texte est une unité sémantique et non une unité lexicogrammaticale, ils avouent cependant, qu'ils ne possèdent pas une «méthode très adéquate pour identifier les unités sémantiques» (Halliday, 1980: 10).

Dans le cadre de notre étude, nous ne pouvions examiner d'une manière exhaustive tous les travaux qui ont porté sur les notions de texte et de discours ou qui les ont pris en compte. Ce que nous voulions montrer ici, à travers ces quelques exemples, c'est simplement que comme pour beaucoup de concepts relatifs à la textualité, ou relevant de l'analyse textuelle ou de l'analyse du discours, les notions de texte et de discours demeurent encore à l'heure actuelle, au cœur d'une grande controverse. Par conséquent, leurs définitions sont aussi nombreuses que contradictoires (Alvarez et al. , 1992 : 4). Mais ce que nous devons retenir, c'est que, d'une manière générale, le discours est perçu comme une unité supérieure au texte et cela quel que soit le modèle retenu.

Ainsi, Halliday et Hasan (1976) définissent le texte comme une unité sémantique. Et cette définition n'est qu'une suite logique de l'approche préconisée par ces auteurs. En effet, leur approche se fonde sur la capacité de chaque être humain à construire du sens à partir des ressources linguistiques qui composent le texte. Dans cette perspective, tout est prétexte à la construction du sens. Ainsi, cette construction se fait non seulement à partir de la signification même des mots, mais aussi à partir de leur place, de leur fonction grammaticale, et de leur relation avec le contexte de situation. Il semble difficile d'admettre, de prime abord, que la place ou la fonction grammaticale d'un mot puisse permettre de construire du sens et en même temps d'en préciser la direction. Pourtant, c'est ce que voulait démontrer Halliday (1989 : 18-28 [1985-1980]) au cours de l'analyse de l'extrait poétique présenté précédemment.

En ce qui concerne le concept de cohésion, lequel constitue le principal objet de notre travail, nous avons vu lors de l'examen du composant sémantique textuel que les relations cohésives constituent un des aspects internes de la texture. Dans ce qui suit, nous allons essayer de répondre à la question de savoir quelle est la place et le rôle de la cohésion dans le système linguistique.

2.1.4. Place et rôle de la cohésion dans le système linguistique

Nous avons vu précédemment (2.1.1.3.) que la texture d'un texte comprenait des aspects externes et des aspects internes. Nous avons vu également que les relations cohésives faisaient partie des aspects internes de la texture. Ainsi, celle-ci est créée, entre autres, par les relations cohésives qui existent dans et entre les phrases. Pour Halliday et Hasan (1976 : 2), un texte possède une texture et c'est ce qui le distingue de ce qui n'est pas un texte. Mais, cette texture existe essentiellement parce que le texte «fonctionne comme une unité qui respecte son environnement» (ibid.). À ce propos, Hasan (Halliday et Hasan, 1980 : 43) déclare que «tous les textes ont une unité. Cette unité est la conséquence de différents moyens simultanés intégratifs». Ces moyens ne sont autres que la structure linguistique du texte, l'organisation thématique, les relations cohésives, le «registre» (field, tenor, mode) qui sont différents par leur nature, mais mis ensemble, ils doivent, d'une manière harmonieuse, s'adapter les uns aux autres. Ainsi, ils finissent par constituer un ensemble unique et parfait. Toutefois, si certains moyens fonctionnent soit au niveau du texte (dans le composant idéationnel, interpersonnel, textuel), soit au niveau du contexte de situation, la cohésion qui est perçue comme «une relation sémantique» (ibid. p. 6), semble, toutefois, intervenir à deux niveaux: au niveau du texte et au niveau du contexte de situation i.e., du discours.

Au niveau du texte, la cohésion joue, selon Halliday et Hasan (1976 : 299), «un rôle spécial dans la création d'un texte». À ce niveau, le concept de cohésion est synonyme de «continuité». Et celle-ci se retrouve, au niveau du texte «dans l'expression [...], de points de contact avec ce qui précède» (p. 299). Ce type de continuité est désigné par les «relations cohésives» qui, selon Halliday et Hasan (1976 : 303), sont réalisées par «la

lexicogrammaire, la sélection des structures et les items lexicaux ...». Ici, la «continuité» intervient essentiellement dans l'interprétation du texte. En effet, nous pouvons rencontrer dans un texte, des éléments qui peuvent bloquer notre compréhension dans la mesure où nous nous interrogeons sur leur signification. Afin de mieux saisir ce phénomène, suivons une démonstration de Halliday et Hasan (1976: 300) qui montrent, à l'aide d'exemples de la vie quotidienne et pouvant être produits par des locuteurs (oralement ou par écrit), comment l'interprétation dépend de la continuité avec ce qui précède. Voici deux de ces exemples (Halliday et Hasan, 1976 :300. [7: 4] (a), (c)) :

Exemple 1:

- a *Two rolled off it and stopped, as though arrested by a witch's wand, at Mrs Oliver's feet.*
- a' Deux s'y échappèrent et s'y arrêtrèrent, comme si retenues par une baguette magique, aux pieds de Mme Oliver.

Exemple 2:

- a *Administration spokesmen were prompt to say it should not be considered any such thing.*
- a' Les porte-parole de l'Administration s'empressèrent de dire qu'il ne fallait pas prendre en considération une telle chose.

Ces phrases seules ne permettent pas d'interpréter «les objets, les événements... qui sont encodés dans les structures grammaticales et les items lexicaux» (Halliday et Hasan, 1976: 301). En effet, ces phrases amènent le lecteur à s'interroger sur les objets et les événements... Par exemple, dans (1a, 1a'), on pourrait se demander quels sont ces objets qui roulent? Dans (2a, 2a'), on ne sait pas «si les porte-parole de l'Administration parlent d'un objet, d'une institution, d'un très long passage de texte, d'un fait ou d'un rapport» (ibid.). Ces exemples pourraient, selon Halliday et Hasan (1976 : 301), être considérés hors sujet s'ils ne sont pas placés dans un contexte environnemental. Afin de combler ce manque, les auteurs fournissent le co-texte précédant chacun des exemples. Pour ceux que nous avons cités plus haut, le co-texte qui permettrait de saisir le sens des termes «two» et «it» dans l'exemple (1); «it» dans l'exemple (2) est le suivant:

1a₁ *Joyce, a sturdy thirteen-year-old, seized the bowl of apples.*

1a₁' *Joyce, un robuste, âgé de 13 ans, saisit la coupe de pommes.*

2a₁ *During the hearing on Wednesday, Inouye said the questions furnished by Buzhardt 'should serve as a substitute, admittedly not the very best, but a substitute for cross-examination of Mr Dean by the President of the United-States'.*

2a₁' *Au cours de l'audition de mercredi, Inouye a déclaré que les questions soulevées par Buzhardt 'devraient servir comme remplacement, qui n'est certes pas le meilleur, à un contre-interrogatoire du Président des États-Unis à M. Dean'.*

Les informations fournies par le co-texte précédent semblent être d'un grand apport puisqu'elles permettent, par exemple, de donner des significations au terme «*in*» dans l'exemple (1). Nous comprenons ainsi, que «*in*» réfère à une «coupe de pommes» (*bowl of apples*) de laquelle sont tombées deux pommes. Par ailleurs, Halliday et Hasan (1976: 302) ajoutent qu'une «interprétation complète nécessite probablement beaucoup plus d'informations que celles qui sont récupérées dans la ou dans les deux phrases précédentes». Par exemple, dans ce qui précède (1a₁), on peut trouver : - *It was to be a Halloween party... and Mrs Oliver was partial to apples.* - (1a₁') C'était la fête de l'Halloween ... et Mme Oliver avait un faible pour les pommes.

Les auteurs précisent, par ailleurs, que «le texte entier est, à son tour, précédé par d'autres textes renfermant des précisions sur Mme Oliver et son penchant pour les pommes, aussi bien que des références liées à la sorcellerie». De la même manière, l'exemple (2a₁) était «précédé non seulement par trois colonnes de nouvelles détaillées mais aussi par six mois de reportages quotidiens centrés autour de l'affaire du Watergate» (ibid. p. 302). Nous notons ici, que nous ne sommes plus au niveau du texte mais au niveau du discours (dans le sens de Halliday et Hasan, 1976).

Au niveau du discours donc, cette continuité a selon Halliday et Hasan (1976 : 299) «une autre signification plus fondamentale, qui réside dans l'interprétation du discours». Ces auteurs précisent que «c'est la continuité fournie par la cohésion qui permet au lecteur ou à l'auditeur de se procurer toutes les pièces manquantes, tous les composants de l'image qui ne sont pas présents dans le texte mais qui sont nécessaires à son interprétation» (ibid.). Et sans cette «continuité», l'image (en d'autres termes le discours) serait floue. De plus, les auteurs de "Cohesion in English" comparent «la sémantique du discours» à «un puzzle» auquel manqueraient des pièces, et le rôle du récepteur est de «combler ces omissions» (Halliday et Hasan, 1976 : 300). La question que nous nous posons à présent, est de savoir si nous ne sommes pas en présence d'une forme d'inférence que les auteurs de "Cohesion in English" refusent d'admettre ou du moins refusent d'en expliquer le processus cognitif.

En effet, les auteurs de "Cohesion in English" ne montrent pas, n'expliquent pas la manière avec laquelle le récepteur comble les informations manquantes comme veulent le faire d'autres auteurs tels Sperber et Wilson (1986) par exemple. Halliday et Hasan (1976 : 21) insistent sur le fait que «les propriétés situationnelles constituent un vaste champ de recherches qui dépassent leur compétence» et que dans leur ouvrage, ils ne sont concernés que par «les facteurs linguistiques» (ibid. p 21). Autrement dit, ces auteurs ne veulent s'intéresser qu'aux marques linguistiques fonctionnant comme des signaux et obligeant le récepteur à faire des inférences. En revanche, le processus cognitif par lequel passe le récepteur pour inférer ne semble pas du tout les préoccuper en tant que chercheurs.

D'un autre côté, Halliday et Hasan (1976 : 23) notent que pour définir efficacement un texte, le concept de cohésion doit être combiné à celui de registre qui rappelons-le désigne les valeurs particulières de field, tenor et mode, lesquels représentent une configuration de caractéristiques situationnelles. En cela, nous devrions comprendre que les «facteurs linguistiques» (termes marquant la cohésion) sont conformes au registre i.e., que ces facteurs sont dictés par les variables de field, tenor et mode. Mais là, nous constatons que Halliday et Hasan (1976) abordent un autre concept à savoir, celui de la cohérence. Selon ces auteurs, (ibid. p. 23) «un texte est un passage de discours qui est cohérent par rapport à deux aspects : il est cohérent par rapport au contexte de situation, et donc tenant dans un

registre : et il est cohérent par rapport à lui-même et donc cohésif». Mais, cet aspect, i.e. la cohérence, ne semble pas retenir l'attention des auteurs de "Cohesion in English".

Finalement, le fait important à retenir ici, c'est que Halliday et Hasan (1976) s'intéressent principalement à la cohésion qui se situe au niveau du texte i.e., aux relations cohésives. Le rôle essentiel de ces relations est de contribuer à la création de la texture du texte. Et c'est cette texture (conforme au contexte de situation) qui permet de faire la distinction entre un texte et un non-texte. De plus, nous retiendrons que cette cohésion textuelle est perçue comme une sorte de réseau de significations dont les signaux de base sont des éléments appartenant à la lexicogrammaire.

Ces signaux sont importants dans la mesure où ils interviennent à deux moments importants de la «vie» d'un texte (si nous pouvons nous exprimer ainsi). Ces deux moments ne sont autres que 1) sa production : 2) son interprétation. Celles-ci semblent coïncider avec ce que Halliday et Hasan (1976) désignent par 1) le niveau du texte où, rappelons-le, la cohésion joue «un rôle spécial dans la création d'un texte» (ibid. p. 299); 2) le niveau du discours où la cohésion intervient dans l'interprétation du texte en tant que partie du discours. Il semble, en effet, que lorsque nous sommes au niveau du texte, nous nous plaçons du côté du producteur (locuteur et/ou scripteur), mais, que lorsque nous sommes au niveau du discours, nous devenons l'interprétant (auditeur et/ou lecteur) du texte produit.

Ainsi, certains termes linguistiques utilisés (éléments appartenant à la lexicogrammaire) lors de la création d'un texte, ne signifient rien en eux-mêmes (ils sont «vides de sens»), si ce n'est de contraindre le récepteur (lecteur ou auditeur) à leur trouver un sens, pour ainsi dire à les interpréter. Mais pour ce faire, le récepteur doit avoir recours à d'autres éléments «porteurs de sens» qui peuvent se trouver aussi bien dans la phrase, dans le reste du texte ou même au-delà du texte, i.e. dans le contexte de situation. Ce cheminement du sens que le récepteur est appelé à reconstituer, d'une manière consciente ou inconsciente, constitue la texture qui est, selon Halliday et Hasan (1976 : 2), «entièrement appropriée pour exprimer la propriété de ce qu'est un texte».

En définitive, la recherche des significations par l'interprétant est à la base de tout le «système linguistique» tel que préconisé par Halliday et Hasan (1976). Et c'est la circulation de cette signification, sa continuité à travers le texte et le contexte situationnel qui permettent l'édification d'un texte en tant qu'unité sémantique. Ce qui constitue finalement, l'originalité de l'ouvrage "Cohesion in English", c'est le fait que Halliday et Hasan (1976) ont cherché à répertorier les «ressources grammaticales et lexicales» qui, en anglais, sont à l'origine de cette création du sens. Dans la section qui suit, nous procéderons à la présentation détaillée de ces «ressources grammaticales et lexicales» et par là même à celle du modèle d'analyse de la cohésion tel que présenté par Halliday et Hasan (1976).

2.2. Présentation détaillée du modèle de Halliday et Hasan (1976)

Dans ce deuxième volet de la présentation du modèle d'analyse de la cohésion de Halliday et Hasan (1976), nous nous attarderons sur la manière dont ce modèle est rendu opérationnel. Dans leur modèle, Halliday et Hasan (1976), ont mis en place des outils d'analyse qui permettent de procéder, d'un côté, à l'examen de la relation cohésive, de l'autre, à l'examen des ressources grammaticales et lexicales impliquées dans la relation. Ceci nous laisse supposer que pour l'analyser, la cohésion doit être considérée sous deux angles : 1) un angle, que nous désignerons ici par examen des «aspects macro-fonctionnels» de la cohésion, qui permet de préciser en quoi la cohésion est un fait sémantique; 2) un angle, que nous appellerons ici examen des «aspects micro-fonctionnels» de la cohésion, qui permet de spécifier non seulement les ressources de la langue impliquées dans la relation cohésive, mais également la nature de cette relation.

Ainsi, dans cette présentation, nous aborderons, dans un premier temps, les «aspects macro-fonctionnels» de la cohésion textuelle (2.2.1), dans un second temps, les «aspects micro-fonctionnels» de la cohésion textuelle (2.2.2).

2.2.1. Aspects macro-fonctionnels de la cohésion textuelle

Par «aspects macro-fonctionnels», nous entendons les transformations que peut subir la cohésion textuelle et les différentes formes qu'elle peut revêtir. Plus précisément, les aspects qui font que, dans un texte, les relations cohésives peuvent ne pas être identiques. Rappelons qu'une relation cohésive peut être réalisée par la présence de deux éléments appartenant à la lexicogrammaire dont l'un est «vide de sens» et l'autre est «porteur de sens». Ainsi, ce dernier permet d'interpréter le premier i.e., l'élément «vide de sens». Mais la différence qui peut exister d'une relation cohésive à une autre réside dans le fait que l'élément, source d'interprétation, peut être placé avant ou après l'élément à interpréter. De plus, l'élément portant la signification peut se trouver dans la phrase immédiatement précédente ou suivante, dans le texte ou au-delà du texte i.e., dans le contexte de situation.

Pour analyser ces «aspects macro-fonctionnels» de la cohésion textuelle, et en même temps, pour évaluer la texture d'un texte, Halliday et Hasan (1976) introduisent une nouvelle notion: la notion de lien ou «*tie*». Mais pour comprendre celle-ci, il serait utile de revenir à la notion de texture. Ce retour est d'autant plus important qu'il permet de préciser la différence existant entre texture et structure d'un texte. Notons que, pour les auteurs de "Cohesion in English", un texte possède, à la fois, une structure et une texture.

Ainsi, dans ce qui suit, nous nous proposons d'examiner d'une part, la distinction faite par Halliday et Hasan (1976) entre structure et texture (2.2.1.1.), d'autre part, la façon dont ils définissent la notion de lien (2.2.1.2), et par là même, le concept de cohésion (2.2.1.3.).

2.2.1.1. Structure versus Texture.

Par structure, Halliday et Hasan (1976:6-7) désignent l'ensemble des «unités structurales» telles une phrase, une proposition, un groupe de mot, un mot, pouvant entrer dans la formation d'un texte. Pour ces auteurs, «la structure est [...] une relation unificatrice. Les parties d'une phrase ou d'une proposition 'cohérent' évidemment entre elles, en vertu de la

structure» (ibid.). En d'autres termes, les relations qui existent entre ces unités sont typiques et relèvent essentiellement de la syntaxe.

En revanche, la texture repose sur un autre type de relations: des relations sémantiques. Il s'agit donc de relations tout à fait différentes de celles de la structure. À ce sujet, Halliday et Hasan (1976: 7) notent qu'«il y a certaines relations spécifiques dans la formation du texte qui ne peuvent être expliquées en termes de composants structuraux», (i.e. des constituants obligatoires tels un SN²⁸ ou un SV²⁹). Donc les relations sur lesquelles se fonde la texture sont «[...] des relations non structurales de formation d'un texte. Ce sont des relations sémantiques, et le texte est une unité sémantique» (ibid.)

De son côté, Hasan (Halliday et Hasan :1989 : 52 [1985-1980]) précise qu'un texte quel qu'il soit (oral ou écrit) possède une unité textuelle et celle-ci a une double origine : celle fournie par l'unité de structure et celle fournie par l'unité de texture.

Selon cette auteure, le terme structure dans l'expression 'structure d'un texte' «désigne la structure d'ensemble, la structure globale de la forme d'un message³⁰.» (ibid. p. 53). L'auteur précise qu'«une structure est composée d'événements ou d'éléments.» (ibid.). Les exemples présentés et les explications qui sont fournies laissent supposer que «la structure d'un texte» concerne la forme d'un texte et celle-ci est conforme au genre de texte (exemple : structure d'un récit, d'un essai, d'un échange dialogique, etc.). Par ailleurs, Hasan (Halliday et Hasan, 1989 : ch. 4 [1985-1980]) montre également que la structure d'un texte est étroitement liée au contexte de situation³¹.

²⁸ SN= syntagme nominal.

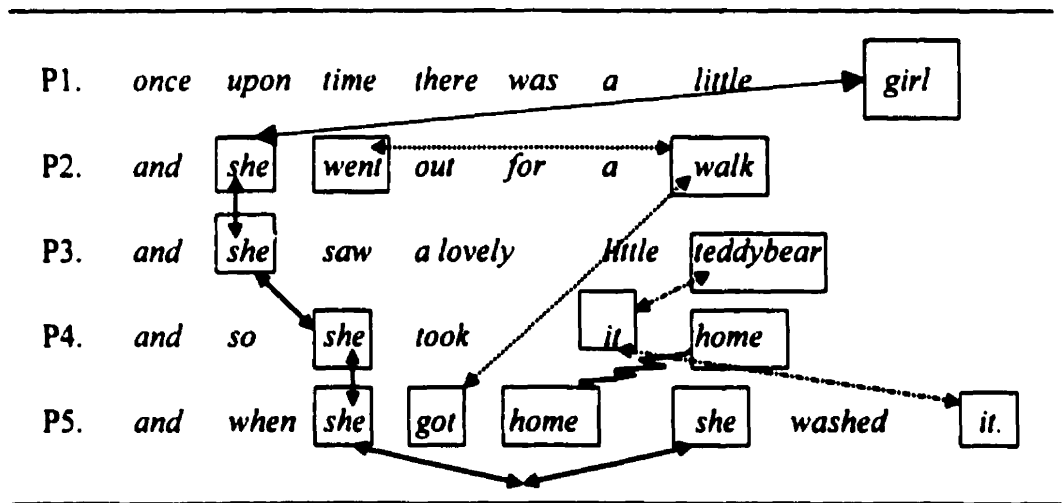
²⁹ SV= syntagme verbal.

³⁰ Notre traduction de «it refers to the overall structure, the global structure of the message form.» (Halliday et Hasan : 1985 : 53 [1980-1989]).

³¹ Rappelons que le contexte de situation est défini par les composants contextuels suivants : field, tenor et mode. D'une manière plus précise, Hasan (Halliday et Hasan, 1985 [1980-1989]) essaie, dans ce chapitre (ch. 4), de montrer que «the structure of a text is closely related to the context of situation, so much so that the specific values of field, tenor, and mode, which together make up a contextual configuration, can be used to make certain predictions about the structure of the text, just as the unfolding structure of the text itself can be used as a pointer to the very nature of the contextual configuration.» (ibid. p.70).

La texture d'un texte est, selon Hasan (Halliday et Hasan : 1989 : 70 [1985, 1980]), elle aussi, comme la structure, perçue comme étant étroitement reliée au contexte de situation. Toutefois, la texture reste différente dans la mesure où elle relève des relations de signification qui existent dans un texte. «The texture of a text is manifested by certain kinds of semantic relations between its individual messages.», note Hasan (Halliday et Hasan, 1989 : 71 [1985, 1980]). Ainsi, «les moyens cohésifs créent la texture», et cela, «parce qu'ils établissent des relations de signification.» (ibid. p. 96). Hasan (Halliday et Hasan, 1989 : 73 [1985, 1980]) souligne que les relations de signification sont la base de la cohésion. Ces relations se présentent sous forme de chaînes composées de «plusieurs fils combinés pour produire l'unité alors que dans chaque fil, il y a des éléments non contigus enfilés à travers une relation». Voici (voir exemple 3) comment pourrait être illustré le réseau tissé par les relations relevant de la texture. Exemple tiré du texte A (Halliday et Hasan :1989: 83 [1985, 1980]).

Exemple 3 :



Légende : P = proposition.

Enfin, nous remarquerons que, dans ce schéma, la multiplicité, la diversité de longueur et la superposition des relations qui bâtissent la texture d'un texte représentent une forme de «structure» particulière, en d'autres termes une sorte de configuration d'éléments reliés par le sens. Mais, les auteurs de "Cohesion in English" comme plus tard dans Halliday et Hasan (1989 [1985-1980]) préfèrent nommée cette forme de «structure»,

texture³² et cela, afin de la distinguer de la structure représentant les relations syntaxiques existant entre les composants d'une proposition ou d'une phrase. Afin de mesurer la densité de cette texture, Halliday et Hasan (1976) introduisent un autre outil d'analyse à savoir, la notion de lien ou «*tie*».

2.2.1.2. Notion de lien

Halliday et Hasan (1976: 4) utilisent le terme lien «*tie*» pour représenter «un simple cas de cohésion: l'occurrence d'une paire de mots reliés cohésivement». Pour Hasan (1989: 73 [1985-1980]), le terme lien «désigne lui-même une relation». Et celle-ci implique nécessairement deux éléments. Ces éléments ou «ces membres ne peuvent apparaître dans un lien sans qu'il y ait une relation entre eux [...]. Ils sont liés ensemble à travers une relation de signification » (ibid.). Ce lien est donc de nature sémantique. Ainsi, si nous considérons le premier lien qui apparaît dans l'exemple précédent (revoir l'exemple (3) ci-dessus), nous constatons qu'il est formé, d'une part, de l'élément «*girl*», dans P1, l'élément «*she*», dans P2, d'autre part. La relation sémantique qui unit ces deux éléments est une relation d'identité de référence (Hasan, 1989: 73 [1985-1980]). En effet, le pronom personnel «*she*» ne réfère pas à n'importe quelle «*girl*» mais à celle mentionnée dans P1. Ces éléments ont les mêmes «référents situationnels». Cette «relation d'identité situationnelle de référence» est connue sous le nom de «co-référentialité.» (ibid.).

Par ailleurs, il faudrait noter que ce genre de relation, soit celle de «l'identité situationnelle de référence» n'est pas le seul genre de relation que l'on peut trouver dans un texte. D'autres genres de liens peuvent être mis en évidence. En fait, le point important à retenir est que Halliday et Hasan (1976: 4) utilisent la notion de «lien» pour définir un texte «en termes de nombre et de genres de liens». Pour illustrer cela, revenons à l'extrait du texte A (revoir l'exemple 3 ci-dessus). Dans cet extrait, nous relevons 10 liens appartenant à 2 genres différents: a) la référence, b) la cohésion lexicale³³.

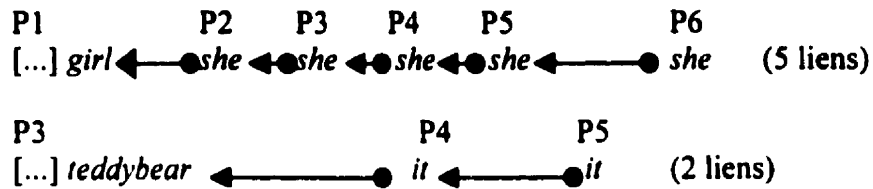
³² Nous soulignons.

³³ Précisons que chaque genre (ou catégorie) peut se subdiviser à son tour en sous - catégories. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point, plus tard.

Exemple 4 :

a) La référence

- Référence personnelle (7 liens)

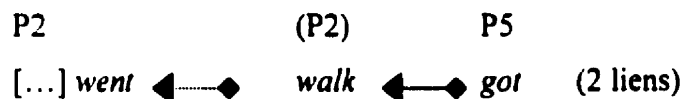


b) La cohésion lexicale

- La réitération : (par la répétition du même mot)



- La collocation : (mots appartenant, par exemple, à la même famille ou au même champ lexical)



Nous reviendrons, un peu plus loin, et d'une manière plus approfondie, sur les différents genres de liens. Néanmoins, il faudrait ajouter que tous ces liens ou «relations ont quelque chose en commun» (Hasan, 1989: 75 [1985-1980]).

En effet, ce point commun réside dans le fait qu'un élément du lien (*tie*) est toujours «implicite». C'est un «moyen d'encodage». Sa signification est fournie par une autre source i.e., par un autre élément qui, lui, est «explicite». Ainsi, les «moyens d'encodage implicites deviennent cohésifs à partir du moment où ils peuvent être interprétés à travers leur relation avec un autre moyen d'encodage explicite dans le texte» (Hasan, 1989: 75 [1985-1980]). Autrement dit, dans la relation, par exemple, de «*girl*» ↔ «*she*», «*girl*» est le «moyen d'encodage explicite» (ou présupposé³⁴) permettant l'interprétation de «*she*»,

³⁴ Terminologie utilisée par Halliday et Hasan (1976).

«moyen d'encodage implicite» (ou présupposant³⁵). Mais l'élément cohésif «*she*» de P3, «moyen d'encodage implicite» a comme source, pour son interprétation, l'élément «*she*» de P2 qui devient, à son tour, moyen d'encodage explicite». L'interprétation des «*she*» de toute la chaîne de référence personnelle peut être ainsi résolue, dans l'ordre, en remontant la chaîne jusqu'au mot «*girl*» dans P1.

En somme, la forme la plus simple que la cohésion peut prendre consiste en un lien simple entre une paire d'éléments dans une même phrase ou une même proposition, et/ou dans les phrases ou propositions adjacentes. Le second de la paire présuppose le premier alors que le premier ne présuppose rien d'autre à son tour. Cependant, une phrase ou une proposition peut contenir plus d'un lien. Aussi, la forme des liens cohésifs peut varier de deux manières: a) l'élément présupposé peut ne pas être dans la phrase précédente immédiate, mais dans une phrase qui est plus loin devant ; b) l'élément présupposé peut être lui-même cohésif, présupposant un autre élément qui est encore plus loin derrière. De cette manière, il peut y avoir toute une chaîne de présuppositions avant que ne parvienne l'élément cible d'origine (Halliday et Hasan, 1976: 329). Pour analyser les caractéristiques des liens cohésifs que nous avons appelés «aspects macro-fonctionnels», Halliday et Hasan (1976) font intervenir d'autres critères d'analyse à savoir la direction du lien (2.2.1.2.1.), le domaine dans lequel s'inscrit le lien (2.2.1.2.2.) et l'étendue du lien (2.2.1.2.3.).

2.2.1.2.1. Direction du lien

Comme nous l'avons souligné plus haut, la forme la plus simple de la cohésion est la présupposition d'un élément qui précède³⁶. Celui-ci peut être dans la même phrase, dans la phrase précédente ou plus loin en avant. Cette forme de présupposition qui pointe vers un élément précédent est appelée *anaphorique*³⁷. Nous soulignerons que les liens relevés, dans l'exemple 3, sont tous anaphoriques dans la mesure où chacun des éléments cohésifs pointe, vers l'arrière, i.e. vers l'élément présupposé qui le précède.

³⁵ Terminologie utilisée par Halliday et Hasan (1976).

³⁶ Nous soulignons.

³⁷ Idem.

Mais, bien que cette direction soit retenue par Halliday et Hasan (1976: 14) comme la direction typique, la présupposition peut aussi se réaliser dans la direction opposée, i.e. que l'élément présupposé suit l'élément présupposant. Cette forme de présupposition qui pointe vers un élément qui suit est appelée *cataphorique*. Par exemple, «*this*» dans le passage suivant:

Exemple 5 :

This³⁸ is how to get the best results. You let the berries dry in the sun, till all the moisture has gone out of them. Then you gather them up and chop them very fine.
(Halliday et Hasan, 1976 : 17, [1: 29])

Dans l'exemple 5, «*this*» est l'élément présupposant (ou élément d'encodage implicite). L'élément présupposé (ou élément d'encodage explicite) permettant son interprétation est représenté par les deux phrases suivantes, ce qui implique une relation cataphorique.

Mais l'analyse de la relation cohésive n'est pas pour autant terminée. En effet, après l'examen de l'orientation ou de la direction du lien qui consiste en fait, à voir la place de l'élément cohésif (élément présupposant) par rapport à sa source d'interprétation (i.e. l'élément présupposé), les auteurs de "Cohesion in English" suggèrent l'examen de l'emplacement de la source d'information. Celle-ci se trouve-t-elle dans le texte ou hors du texte ? C'est ce qu'on appelle le domaine du lien.

2.2.1.2.2. Domaine du lien

Dans l'exemple (3) qui précède, étant donné la présence dans le texte tant des éléments présupposés (*girl, teddybear, etc.*) que des éléments présupposants (*she, she, ... it, it*), on n'a pas besoin de chercher hors du texte pour résoudre leur interprétation. On peut alors dire que les liens entre les éléments cohésifs (*she, it*) et leurs sources d'interprétation (*girl, teddybear*) sont établis à l'intérieur du texte. Autrement dit, dans cet exemple, le texte contient

³⁸ Nous soulignons.

l'information nécessaire pour l'interprétation des éléments cohésifs. Les liens qui peuvent être établis à l'intérieur du texte sont dits *endophoriques*³⁹.

Cependant, Halliday et Hasan (1976 : 18) attirent notre attention sur le fait que «l'information requise pour interpréter un élément d'un texte peut ne pas se trouver dans le texte mais dans le contexte de situation. Comme dans l'exemple (6) suivant.

Exemple 6 :

Did the gardener water those plants ? (Halliday et Hasan, 1976 : 18, [I: 30])

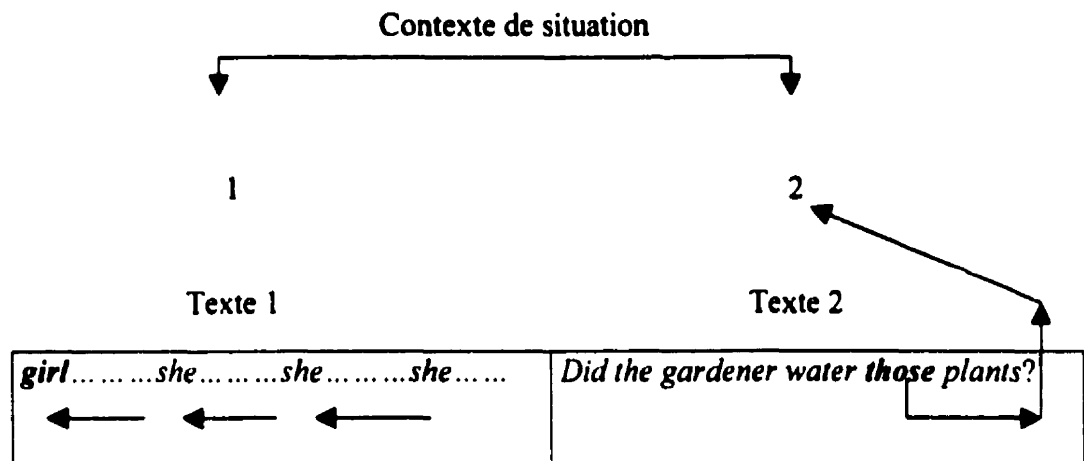
Ces auteurs expliquent qu'il est tout à fait possible que «*those*» renvoie au texte précédent, à une mention précédente, de ces plants, au cours de la discussion. Mais il est aussi possible qu'il renvoie [...] au contexte de situation dans lequel il est prononcé» i.e. en présence des plants. Et l'interprétation serait «*those plants there, in front of us*» (ibid.). Ainsi, ces liens dont l'élément présupposé se trouve hors du texte i.e. dans le contexte de situation sont dits *exophoriques*⁴⁰.

Nous savons maintenant que les liens ont un domaine, i.e. qu'il existe des liens endophoriques (qu'il est possible de résoudre sans sortir du texte) et des liens exophoriques (qu'il est possible de résoudre grâce à un autre texte ou grâce au contexte de situation). La figure suivante tente d'illustrer ces notions.

³⁹ Nous soulignons.

⁴⁰ Idem.

Figure 4 : Liens endophoriques et exophoriques



Par ailleurs, il existe des cas où l'élément présupposé n'apparaît ni dans la même phrase, ni dans la phrase précédente immédiate, mais plutôt dans une phrase qui est plus loin devant ou encore plus loin derrière. Autrement dit, à l'intérieur d'un texte donné. La distance à parcourir pour résoudre le lien entre l'élément présupposé (exemple «*she*») et l'élément présupposé (exemple «*girl*») peut varier. Ainsi, non seulement les liens peuvent-ils être caractérisés par le «domaine», mais aussi par leur longueur, i.e. leur «étendue».

2.2.1.2.3. Étendue du lien

Pour Halliday et Hasan (1976: 7), les relations cohésives peuvent s'établir «aussi bien dans la phrase qu'entre les phrases. [...] Elles n'ont en principe rien à voir avec les limites de la phrase». L'important, donc, est qu'il s'agisse d'une relation sémantique entre un élément dans le texte et un autre qui permet son interprétation. Ce qui les amène à distinguer deux formes d'étendue de la relation cohésive ou du lien.

Ainsi, lorsque l'élément permettant l'interprétation se trouve aussi dans le texte, il est possible qu'il apparaisse dans la même proposition ou la même phrase. Cette forme de relation

cohésive est dite *intraphrastique*.⁴¹ Mais, quand les deux éléments du lien se trouvent dans des phrases différentes, la relation est appelée *interphrastique*⁴².

Par ailleurs, la notion d'étendue peut aussi servir à «déterminer la dimension du référent [ou présupposé] que peut reprendre un élément cohésif [ou présupposant]» (Patry, 1993: 131). Il serait préférable, dans ce cas, de parler plutôt d'étendue de l'élément repris que d'«étendue de la relation cohésive» (ibid.). L'élément repris (ou présupposé) peut, en effet, avoir différentes dimensions. L'élément présupposant peut reprendre un mot, comme c'est le cas dans l'exemple cité plus haut, où «*she*» reprenait «*girl*», une phrase ou plusieurs phrases, comme dans l'exemple (5) cité précédemment où «*this*» présupposant antéposé référerait aux deux phrases qui le suivaient.

En résumé, les notions de «anaphorique» et de «cataphorique» servent à indiquer l'orientation du lien cohésif. Les notions de «endophorique» et de «exophorique» indiquent l'emplacement de l'information nécessaire à l'interprétation d'un élément cohésif, soit son domaine. Les notions de «intraphrastique» et de «interphrastique» indiquent l'étendue de la relation cohésive ou la distance séparant le présupposé de son présupposant. Enfin, l'«étendue de l'élément repris» ou la 'dimension' de l'élément repris permet de voir si l'élément cohésif reprend un mot, une phrase ou un passage entier.

Tous ces aspects, i.e. l'orientation du lien cohésif, le domaine du lien cohésif, l'étendue du lien cohésif et l'étendue de l'élément repris, constituent en fait l'ensemble de ce que nous désignons par «aspects macro-fonctionnels» de la cohésion textuelle. En d'autres termes, les aspects qui montrent que, dans un texte, les relations cohésives sont des relations sémantiques et qu'elles se présentent sous des formes ayant des caractéristiques différentes. Voyons à présent ce que nous désignons par «aspects micro-fonctionnels» de la cohésion textuelle.

⁴¹ Nous soulignons

⁴² Idem.

2.2.2. Aspects micro-fonctionnels de la cohésion textuelle

L'examen des «aspects micro-fonctionnels» de la cohésion textuelle nous offrent en fait la possibilité de procéder à une analyse plus approfondie de la cohésion. Ils permettent, en effet, de caractériser non seulement les ressources de la langue impliquées dans la relation cohésive, mais aussi de connaître la nature de cette relation. Autrement dit, si les relations cohésives diffèrent les unes des autres du point de vue de leur orientation, de leur domaine ou de leur étendue, elles peuvent être identiques sur le plan de leur nature. Ainsi, dans la première relation de l'exemple (3), nous avons une relation de référence personnelle établie entre «*she*» et «*girl*» et cette relation sera de nature identique à chaque fois que nous serons en présence d'un pronom personnel. Et toutes les fois que nous rencontrerons, par exemple, une relation cohésive marquée par la répétition d'un même mot, il s'agira d'un cas de «réitération», comme celle relevée entre P4 et P5 du même exemple.

Ainsi, dans cette sous-section, nous examinerons les aspects micro-fonctionnels de la relation cohésive. Mais, pour ce faire, nous procéderons de la manière suivante : d'abord revenir sur le concept de cohésion tel que défini par Halliday et Hasan (1976) (2.2.2.1.); ensuite, montrer quelles catégories de la langue (lexique et/ou grammaire) contribuent à la création de la cohésion (2.2.2.2.); enfin, examiner les différentes natures de relations cohésives mises en évidence par Halliday et Hasan (1976) et en même temps passer en revue tous les types de liens cohésifs retenus par ces mêmes auteurs (2.2.2.3.).

2.2.2.1. Retour sur le concept de cohésion

Rappelons que pour Halliday et Hasan (1976: 6), le texte n'est pas une «une unité structurale» mais «une unité sémantique». La cohésion ne peut être, de ce fait, considérée comme une «relation structurale» mais comme une «une relation sémantique». Ces auteurs définissent le concept de cohésion comme suit :

The concept of cohesion is a semantic one ; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is

dependant on that of another. Cohesion is the set of meaning relations that is general to ALL CLASSES of text, that distinguishes text from "non text"... (Halliday et Hasan, 1976 :4-26)

En d'autres termes, nous ne pouvons parler de cohésion qu'à partir du moment où, dans un texte, nous sommes en présence d'un élément auquel nous ne pouvons donner une interprétation sans faire appel à un autre élément qui se trouve, lui aussi, dans le texte ou dans l'environnement du texte. En effet, selon Halliday et Hasan (1976 : 11), «là où l'interprétation d'un item du discours exige une référence à un autre item du discours, il y a cohésion».

Cependant, il existe des cas où des phrases peuvent être «décodées sémantiquement» (ibid.), c'est-à-dire qu'elles sont intelligibles. En d'autres termes, nous les comprenons. Néanmoins, elles demeurent non interprétables. Comme dans l'exemple 7 suivant (ibid., [1 : 14], [1 : 15]).

Exemple 7:

7 _a	<i>He said so.</i>	7 _a	Il l'a dit. (Il a dit cela.)
7 _b	<i>John said everything</i>	7 _b	John a tout dit.

Des questions se posent alors. En (7_a), qui est «*He*» et qu'a-t-il dit ? En (7_b) qui est «*John*» ? et qu'a-t-il dit ? Pour répondre à ces questions nous devons recourir soit à ce qui précède soit au contexte de situation.

Pourtant, selon Halliday et Hasan (1976 : 11), il existe une différence fondamentale entre ces deux exemples. Dans le premier cas, les mots «*He*» et «*so*» de l'exemple (7_a) véhiculent en eux quelque chose qui «signale que leur interprétation se trouve quelque part dans l'environnement» (ibid.). Ils portent en eux «un signal explicite de leur présupposition» (ibid.). «Leur occurrence suppose l'existence d'autre chose qu'eux-mêmes dont ils sont en quelque sorte le réceptacle» (Patry, 1993 : 128). Mais ceci ne s'applique pas à des termes comme «*John*» et «*everything*», car, ces termes n'intègrent pas, selon les

auteurs, dans leur forme, «un signal explicite d'interprétation» (Halliday et Hasan, 1976: 11).

Autrement dit, devant des termes comme «elle», «l'» ou «cela» de l'exemple (7_a), la réaction d'un récepteur (lecteur ou auditeur) est immédiate et toujours la même: il comprend aussitôt que pour interpréter ces termes il a besoin de chercher ailleurs (dans le texte ou dans le contexte de situation). Et ce n'est qu'une fois qu'est repéré l'élément permettant l'interprétation, i.e. une fois que la relation est établie, que nous pouvons parler de cohésion. Par ailleurs, les termes «John» et «tout» de l'exemple (7_b) ne sont pas cohésifs par eux-mêmes, mais une relation cohésive pourrait s'établir à partir du moment où un autre terme apparaît avant eux fournissant ainsi des informations sur «John» et sur «tout».

Ce que nous devons retenir, en définitive, c'est que «la cohésion est un concept relationnel, et que ce n'est pas la présence d'une classe particulière de mots qui est cohésive, mais la relation entre un terme et un autre» (Halliday et Hasan, 1976: 12). Les cas présentés précédemment (voir exemple 4 ci-dessus) illustrent quelques «classes de mots» pouvant participer à l'établissement d'une relation cohésive. En ce sens, Halliday et Hasan (1976: 6) soulignent que la cohésion est certes «une relation sémantique», mais que «comme tous les constituants du système linguistique, elle est réalisée à l'aide de mots appartenant au système lexicogrammatical».

2.2.2.2. Cohésion grammaticale et lexicale

Tout le long de l'exposé portant sur le modèle élaboré par Halliday et Hasan (1976), nous avons essayé de montrer comment la cohésion constituait une partie intégrante de la langue. «Les relations sémantiques sont à la base de la cohésion» note Hasan (1989 : 73 [1985-1980]). Et comme «d'autres relations sémantiques, la cohésion est exprimée à travers l'organisation stratifiée de la langue» (Halliday et Hasan, 1976 : 5). Dans cette «organisation stratifiée», les auteurs de "Cohesion in English" distinguent «trois niveaux de

codes ou 'strates'» qui ne sont autres que «le sémantique (significations), le lexicogrammatical (formes), le phonologique et l'orthographique (expressions). Ces auteurs expliquent comment ces trois codes s'imbriquent l'un dans l'autre pour ne constituer qu'un seul système, la langue.

Language can be explained as a multiple coding system comprising three levels of coding, or 'strata': the semantic (meanings), the lexicogrammatical (forms) and the phonological and orthographic (expressions). Meanings are realized (coded) as forms, and forms are realized in turn (recoded) as expressions. To put this in everyday terminology, meaning is put into wording, and into sound or writing. (ibid)

En d'autres termes, la signification n'est, finalement, rien d'autre que la somme de plusieurs systèmes linguistiques: l'orthographique + le phonologique + le lexical + le grammatical. Outre cela, Halliday et Hasan (1976: 5) précisent que «dans cette stratification [de la langue], il n'y a pas de séparation nette entre le lexique et la grammaire, le principe directeur dans une langue est que les significations les plus générales sont exprimées à travers la grammaire et les significations les plus spécifiques sont exprimées à travers le lexique». Le fait important à retenir, ici, est que les relations cohésives s'inscrivent, elles aussi, dans ce même ensemble. Et de ce fait, elle est «exprimée en partie par la grammaire et en partie par le vocabulaire» (ibid.). Ceci va donc amener Halliday et Hasan (1976: 6) à distinguer deux types majeurs de cohésion: la cohésion grammaticale et la cohésion lexicale.

Ainsi, si nous revenons à l'exemple (4) (voir ci-dessus), nous avons relevé trois types de relations cohésives différentes. Mais en réalité, parmi ces trois types de relations cohésives nous avons une relation cohésive grammaticale (la référence) exprimée par «she» et «it»⁴³, et deux relations cohésives lexicales représentées par la réitération (répétition du même mot) et la collocation⁴⁴.

⁴³ Hasan (Halliday et Hasan, 1989 : 73 [1985-1980]) parle de relation de co-référence (identité référentielle) dans le cas de «she» à «girl», ou de «in» à «teddybear».

⁴⁴ Hasan (Halliday et Hasan, 1989 : 73 [1985-1980]) parle de co-extension (identité de ressemblance) pour la réitération (ou répétition du même mot) et pour la collocation.

En tout état de cause, il est important de souligner, à la suite de Halliday et Hasan (1976 : 6), que «parler de cohésion comme étant 'grammaticale ou lexicale'» ne signifie pas pour autant «qu'elle est une relation purement formelle dans laquelle la signification n'est pas nécessaire». Elle est avant tout «une relation sémantique». Et «comme tous les constituants du système linguistique, elle est réalisée par le système lexicogrammatical» (ibid.). Ainsi, certains types de relations sont réalisés par la grammaire telles la référence, la substitution et l'ellipse. D'autres sont réalisés par le lexique telle, comme son nom l'indique, la cohésion lexicale. La conjonction, autre type de relations cohésives, relève d'un type qui est à «la limite du grammatical et du lexical» (ibid.). La conjonction est «principalement grammaticale», mais elle «inclut un composant lexical» (ibid.). À ce sujet, Hasan (Halliday et Hasan, 1989 : 82 [1985, 1980]) note que «pour être efficace la cohésion grammaticale a besoin du support de la cohésion lexicale et vice versa.» Dans la sous-section qui suit, nous examinerons, d'une manière approfondie, ces différents types de relations cohésives, i.e. les trois natures de relation cohésive.

2.2.2.3. Trois natures de relation cohésive

Dans cette sous-section, nous présenterons les «trois natures de relation cohésive» mises en évidence par Halliday et Hasan (1976: 304-322). Il s'agit notamment de la «relation de forme» (relatedness of form) qui est phorique⁴⁵ et qui consiste en «une continuité de la signification lexicogrammaticale» (2.2.2.3.1.), de la «relation de référence» (relatedness of reference) qui est également phorique et qui consiste en «une continuité de la signification référentielle» (2.2.2.3.2.) et de la relation de conjonction ou «liaison sémantique» (semantic connection) qui est non phorique⁴⁶ (2.2.2.3.3.). Au cours de cette présentation, nous

⁴⁵ Par «phorique», Halliday et Hasan (1976: 321-322) désignent un «lien qui dépend du sens référentiel ou de l'identité ou de l'association des mots». Ainsi, dans l'exemple (3) (voir p. 58, ci-dessus), les liens relevés (liens de référence et de cohésion lexicale) sont des liens phoriques, i.e. que l'interprétation ou le sens que l'on peut donner au pronom «*she*» ou au mot «*walk*» relève du mot auquel chacun de ces éléments renvoie. Par exemple, le sens de «*she*» repose sur la relation sémantique d'identité personnelle établie entre «*she*» et «*girl*» et c'est le recours (ou le retour) au mot «*girl*» qui permet de donner une signification au pronom «*she*». Quant au mot «*walk*», sa signification est établie par association de mots, i.e. une association entre «*went out*» (sortir), «*a walk*» (une marche) et «*go*» (revenir, retourner). De cette manière, les liens dits «phoriques» s'opposent aux liens dits «non phoriques.» (voir note suivante).

⁴⁶ Par «non phorique», Halliday et Hasan (1976: 321) désignent les liens qui ne dépendent ni du sens référentiel, ni de l'identité ni de l'association de mots. Les liens non phoriques représentent les «liens entre des éléments

passerons, également en revue, les catégories linguistiques impliquées dans chaque nature de relation cohésive et par là même leur équivalence en français.

2.2.2.3.1. Relation de forme ou continuité de signification lexicogrammaticale

Trois types de relations cohésives servent à marquer «la continuité de signification lexicogrammaticale» (relation de forme). Ce sont la substitution (2.2.2.3.1.1.), l'ellipse (2.2.2.3.1.2.) et la cohésion lexicale (2.2.2.3.1.3.).

2.2.2.3.1.1. Substitution

Pour définir la substitution, Halliday et Hasan (1976: 88) la comparent à deux autres types de cohésion (voir exemple 8), à savoir l'ellipse qui, rappelons-le, est une relation de forme, et la référence qui est pour sa part une relation de référence. (Exemples tirés de (Halliday et Hasan, 1976: 316, [7: 27]).

Exemple 8 :

Does she paint for profit ?	a.	<i>No, she does it for pleasure</i>	(référence)
	b.	<i>No, she does do for pleasure</i>	(substitution)
	c.	<i>No, she does \emptyset for pleasure</i>	(ellipse)

- Substitution versus ellipse

La substitution et l'ellipse⁴⁷ sont deux types de cohésion qui, par certains aspects, se ressemblent. En effet, si la substitution consiste à remplacer un item par un autre

constitutifs d'un texte». La conjonction est ainsi un lien non phorique. L'interprétation d'une conjonction ne nécessite pas le recours à un autre élément du texte (à l'exception des conjonctions paires ou sérielles). Elle représente un lien sémantique entre deux phrases, par exemple. (voir p. 37 ci-dessus, cas du coordonnant «and» dans l'extrait du poème analysé par Halliday (1989 : 35).

⁴⁷ À noter que Hassan (Halliday et Hasan, 1989 : 82 [1985, 1980]) classe la substitution et l'ellipse comme étant des relations de co-classification.

(dans l'exemple 8, «*paint*» par «*do*»), l'ellipse quant à elle, consiste à vider la place occupée par le mot auquel on doit se référer (ici, «*paint*» par \emptyset). À noter que l'ellipse n'est grammaticale que dans certaines structures qui ne sont pas nécessairement les mêmes en anglais et en français⁴⁸. À ce sujet, Halliday et Hasan (1976: 88) font remarquer que «[...] the two are the same process; ellipsis can be interpreted as that form of substitution in which the item is replaced by nothing.»

- Substitution versus référence

La distinction entre la substitution et la référence est relativement claire pour Halliday et Hasan (1976 : 89) : «la substitution est une relation entre des éléments linguistiques, tels les mots ou les phrases; alors que la référence est une relation entre des significations». Ainsi, dans l'exemple précédent (revoir l'exemple 8), le verbe «*do*» (en b.) est une substitution du verbe «*paint*» de la phrase précédente (en a.), et cette substitution permet d'établir une relation (de forme) entre ces deux éléments linguistiques de catégorie verbale («*do*» et «*paint*»), en plus de permettre d'éviter une répétition (de «*paint*» par «*paint*»). C'est en partie pourquoi Halliday et Hasan (1976) appellent la substitution une relation de forme (ici de verbe à verbe). En revanche, le pronom «*it*» (en a.) n'est pas une substitution (linguistique) du verbe «*paint*» de la phrase précédente, mais plutôt un indice référentiel indiquant qu'il y a une relation (de sens) à établir entre «*it*» et quelque chose qui précède (ou qui suit). Grâce au contexte textuel ou situationnel, ici celui du texte, on peut retrouver le sens de «*it*», «*it*» ayant transporté (en a.) le sens du verbe «*paint*» de la phrase précédente sans toutefois en transporter la catégorie («*it*» est un pronom et «*paint*» est un verbe). C'est en partie la raison pour laquelle Halliday et Hasan (1976) appellent la référence une relation de sens.

Voyons maintenant d'autres exemples tirés de Halliday et Hasan (1976 : 89 [3:1]) et leurs équivalents en français.

⁴⁸ Nous ne traiterons pas ce sujet dans le cadre de ce travail.

Exemple 9 :

- 9₁ *My axe is too blunt. I must get a sharper one.*
 9₁' Ma hache est trop émoussée. Je dois m'en procurer une plus tranchante.
 9₂ *. You think Joan already knows? - I think everybody does.*
 9₂' - Penses-tu que Joan (le) sait déjà? - Je pense que tout le monde (le) sait.

Dans l'exemple 9₁, «*one*» est le substitut de «*axe*» ; dans l'exemple 9₂, «*does*», celui de «*knows*», permettant ainsi d'éviter la répétition de chacun de ces termes. De plus, nul besoin de chercher plus loin que la phrase précédente pour trouver la référence. Par ailleurs, Halliday et Hasan (1976 : 89) soulignent que «le substitut a dans la phrase la même fonction structurale que l'élément qu'il remplace». Il en est ainsi de «*one*», de l'exemple 9₁, qui est la tête du SN «*a sharper one*» et de «*does*», de l'exemple 9₂, qui est celle du SV «*does*». Ces mêmes auteurs notent aussi que «les instances de substitution sont en majorité endophoriques et anaphoriques» (1976 : 90). Tel est le cas de «*one*» et de «*does*».

En français, toutefois, la substitution ne se réalise pas tout à fait de la même manière qu'en anglais. Ainsi, la traduction en français de l'exemple 9₁ permet de voir que si «une» est le substitut de «hache» (permettant d'éviter la répétition du mot hache) et qu'il est aussi la tête du SN «une plus tranchante», à la différence de l'anglais, il faut en français utiliser le pronom «en» (mis pour «de ces haches ou cette hache) devant le verbe «procurer», soit «une de cette (ces) hache(s)», sans quoi la phrase serait agrammaticale⁴⁹. La traduction de l'exemple 9₂, pour sa part, permet de voir que le français ne possède pas d'équivalent de l'auxiliaire anglais «*does*» (did, will, should, etc.) pouvant agir comme substitut verbal. En effet, comme on peut le voir dans la traduction qui en est donnée, il n'est pas possible de remplacer le verbe «sait» par une autre forme, ni de l'omettre. Par contre, si à la question : «Penses-tu que Joan (le) sait déjà ?», nous répondons : «Je pense que oui.», nous réalisons une substitution propositionnelle (voir plus loin) au lieu d'une substitution verbale (idem). Force donc est de constater qu'en français, du moins pour ces exemples, la substitution ne

⁴⁹ Dans le cadre de ce travail, nous n'entrerons pas dans le détail de cette interprétation, ni nous n'expliquerons pourquoi il en est ainsi.

se réalise pas dans les mêmes conditions, notamment syntaxiques, qu'en anglais. Nous reviendrons sur ce sujet plus loin.

Pour revenir à l'opposition substitution / référence, Hasan (Hallyday et Hasan, 1989: 73-74 [1985, 1980]) fait une distinction plus nette entre ces deux types de cohésion. En effet, pour cette auteure, la relation d'identité de référence est une relation de «co-référentialité» et elle est «typiquement établie par les moyens de référence», tels les pronominaux (il, elle, etc.) ou par «l'utilisation du déictique *the*» (le, la, les, en français) ou par «l'utilisation du démonstratif *this* ou *that*» (ce, cet, cette, etc.) En revanche, et selon cette auteure, la substitution est une relation de «co-classification». Voici comment l'auteure illustre cela:

Exemple 10 :

I play the cello. My husband does too.

Je joue du violon. Mon mari en joue aussi.

Dans cet exemple, la relation cohésive s'établit, entre «*play the cello*» et «*does*». L'auteure explique que la relation établie n'est pas l'identité de référence parce que «le jeu du violon que 'je' pratique est un événement situationnel différent du jeu de violon de 'mon mari'». Mais la substitution n'est pas la seule à mener à la relation de «co-classification», l'ellipse y participe aussi, comme le montre l'exemple (11) qui suit : (Hallyday et Hasan, 1989: 73 [1985-1980]).

Exemple 11 :

Can I borrow your pen?

Puis-je emprunter ton crayon?

- *Yes, but what happened to yours?*

- Oui, mais qu'est-il arrivé au tien?

L'auteure explique que la version non elliptique de «*yours*» est «*your pen*» qui représente un objet différent de «*my pen*»: «*your pen*» et «*my pen*» désignent «deux objets distincts appartenant à la même classe» (ibid.)

En définitive, les catégories relatives à la substitution sont définies grammaticalement plutôt que sémantiquement. En anglais, les catégories doivent fonctionner comme nom, verbe ou proposition. Ce qui permet aux auteurs de "Cohesion in English" de distinguer la substitution nominale (2.2.2.3.1.1.1.), la substitution verbale (2.2.2.3.1.1.2.), et la substitution propositionnelle (2.2.2.3.1.1.3.).

2.2.2.3.1.1.1. Substitution nominale

La substitution nominale, comme le montre l'exemple 12 (Halliday et Hasan, 1976 : 91, [3.4]) qui suit, se réalise, en anglais, «au moyen du substitut *one/ones*, fonctionnant comme tête du groupe nominal et se substituant seulement à un item qui est lui-même tête d'un groupe nominal» (Halliday et Hasan, 1976 : 91).

Exemple 12 :

I shoot the hippopotamus
With bullets made of platinum
Because if I use leaden ones
His hide is sure to flatten 'em.

Ainsi, dans cet exemple (12), «*bullets*» est Tête du groupe nominal «*bullets made of platinum*» et «*ones*» est Tête du groupe nominal «*leaden ones*» (Halliday et Hasan, 1976: 91).

Outre cela, Halliday et Hasan (1976: 91) précisent que, «le substitut peut différer de l'item présupposé par le nombre». Nous remarquons, en effet, que dans l'exemple 13 suivant (Halliday et Hasan :1976: 91, [3: 6]), l'item présupposé «*cherry*» est au singulier alors que le substitut «*ones*» est au pluriel.

Exemple 13 :

Cherry ripe, cherry ripe, ripe I cry.
Full and fair ones - come and buy.

Mais, tel n'est pas le cas dans l'exemple 14 suivant : (Halliday et Hasan :1976: 92 [3: 7])

Exemple 14 :

These biscuits are stale. - Get some fresh ones.

Ces auteurs précisent également que «le nom qui est présupposé est toujours un nom comptable (a count noun), comme dans les exemples 12, 13 et 14. Mais, lorsqu'on est en présence de «noms non comptables (mass nouns), il n'y a pas de forme de substitut». Ainsi, «la seule forme de substitution possible est la substitution zéro» (ellipse) (ibid.), comme dans l'exemple (15) qui suit: (Halliday et Hasan,1976: 92, [3:7]).

Exemple 15 :

This bread's stale. - Get some fresh.

Par ailleurs, Halliday et Hasan (1976 : 98) rappellent que «toutes les occurrences de «one» ne sont pas des cas de substitution, et il est utile de distinguer le substitut «one» des autres variétés»⁵⁰.

En français, il n'existe pas de substituts équivalents à one/ones. En effet, il faut noter qu'en traduisant les exemples 12, 13, 14 et 15 (comme on l'a fait en 16, 17, 18 et 19), nous remarquons que là où l'anglais utilise seulement la substitution nominale, le français fait intervenir différents types de cohésion : la référence, la substitution ou l'ellipse. Ainsi, dans l'exemple 16 suivant :

Exemple 16 :

Je chasse l'hippopotame

I shoot the hippopotamus

Avec des balles en platine

With bullets made of platinum

⁵⁰ En anglais, le terme «'one' peut appartenir à trois catégories: (i.) pronom, (ii.) adjectif numéral, (iii.) article indéfini», (Halliday et Hasan,1976: 98-102). Exemples:

- | | | |
|--------|--------------------|---|
| (i.) | Pronom personnel : | «One never knows what might happen.» [3:19] |
| | Pronom indéfini : | «The ones she really loves are her grandparents.» [3: 30] b |
| (ii.) | Adjectif numéral : | «Ten set out, but only one came back.» [3 : 20] b |
| (iii.) | Article indéfini : | «I'd like a cup of coffee - Then pour yourself one.» [3:26] b |

Parce que si j'utilise celles en plomb
Il est sûr que sa peau les aplatirait.

*Because if I use leaden ones
His hide is sure to flatten'em.*

On peut noter qu'à la place de *one/ones*, apparaît en français soit le pronom démonstratif «celles» (cas de référence).

Exemple 17 :

Cerises mûres, cerises mûres, mûres criai-je. *Cherry ripe, cherry ripe, ripe I cry.*

Grosses et belles - venez et achetez-en. *Full and fair ones - come and buy.*

Dans l'exemple 17, la traduction en français, permet de voir que là où l'anglais utilise une substitution nominale «*Full and fair ones*», en français, ce serait une ellipse «Grosses et belles». Il faut noter par ailleurs qu'il serait préférable de traduire «*come and buy*» par «venez et achetez-en», d'où l'ajout du substitut nominal «en».

Aussi, le substitut nominal «*ones*», dans l'exemple 18,

Exemple 18 :

Ces biscuits ne sont pas frais
- Vas en chercher des frais

*These biscuits are stale.
- Get some fresh ones.*

ou l'ellipse de la tête «*bread*», dans l'exemple 19,

Exemple 19 :

Ce pain est rassis.
-Vas en chercher du frais.

*This bread's stale.
- Get some fresh.*

deviennent en français des substituts nominaux «en», et ce, indépendamment du fait qu'ils remplacent des noms comptables «biscuits» ou non comptables «pain». Par ailleurs, la

notion de noms comptables et non comptables semble se vérifier, en français⁵¹, par l'emploi du partitif «du»⁵² (revoir l'exemple 19).

En somme, la réalisation de la substitution nominale est différente en anglais et en français. Si, en anglais, elle se fait essentiellement au moyen du substitut «*one / ones*», en français, elle se réalise surtout à l'aide de pronoms personnels, mais elle peut l'être également à l'aide d'autres catégories grammaticales⁵³. Que se passe-t-il au sujet de la substitution verbale ?

2.2.2.3.1.1.2. Substitution verbale

En anglais, «le substitut verbal est le verbe *do*. Il opère comme Tête du groupe verbal, à la place qu'occupe le lexème verbal; et il se place toujours à la fin du groupe.» (Halliday et Hasan, 1976 : 112-113 [3:57]).

⁵¹ Nous voudrions préciser, ici, que nous ferons souvent référence à Grevisse (1986) et à Charaudeau (1992) pour notre interprétation des différences entre le français et l'anglais, tout en sachant qu'ils ne sont pas les seuls grammairiens du français... Nous avons retenu Grevisse parce qu'il est un classique de la grammaire de la phrase et Charaudeau qui est, à notre connaissance, le premier à avoir tenté de rédiger une grammaire du sens et de l'expression. Le recours à Dalbernet (1977) est, parfois, utile puisqu'il permet de donner le point de vue d'une personne qui s'intéresse à la traduction.

⁵² À ce sujet, Grevisse (1986 : 354, § 660) note que «quand le nom est représenté par *en*, [donc dans le cas d'une substitution nominale] s'il s'agit d'exprimer l'idée partitive, l'usage classique est de mettre devant l'adjectif le simple *de*». Exemple: «Du vin, j'en ai de bon.» Grevisse (1986 : 1032, § 651) écrit aussi que «*En* joue le rôle d'un syntagme introduit par *de*» et qu'il peut ainsi avoir toutes les fonctions que peut avoir le syntagme nominal. Dans le cas où ce syntagme est complément «d'objet direct comportant [...] un partitif [...]», la substitution nominale se réalise sans la présence du partitif ou du «simple *de*», comme dans l'exemple «Il demande du pain; on lui en donne.»

⁵³ Des exemples relevés dans Darbelnet (1977: 37-38) montrent les différentes catégories grammaticales pouvant participer à la réalisation de la substitution nominale.

- Les pronoms personnels : exemples : «Elle apporta un grand vase et le remplit d'eau.»; «Son départ, qui approchait, était le grand souci de sa famille. Tout le monde y pensait. Personne n'en parlait.» «Je lui ai demandé s'il avait nettoyé les bougies. Il m'a répondu qu'il les avait nettoyées.»

Darbelnet (1977: 38) note que «Les pronoms 'le' et 'les' représentent un objet.

- Les adverbes 'y' et 'en' évitent la répétition de 'son départ'.
- Le pronom 'le' peut aussi représenter un titre, une qualité, une profession. Dans ce cas, il prend la place d'un nom employé comme adjectif. Exemple: «Son père est professeur. Il veut l'être aussi.» (ibid.)

Par ailleurs, il faut noter, à la suite de Grevisse (1986: 314, § 219), que «les pronoms personnels *en* et *y* représentent un syntagme prépositionnel» comme par exemple: «Pense à ton avenir; tu n'y penses pas assez.» ou «Votre affaire est compliquée; parlez-en à un avocat » (ibid.).

D'autres catégories grammaticales (adverbe, pronom indéfini) peuvent, également, intervenir dans la substitution nominale en français. Exemples: (Patry, 1993: 130)

- Les adverbes : «Le petit chien est entré dans la garde-robe. Bien oui, il est allé se cacher là.»

Exemple 20 :

He never really succeeded in his ambitions. He might have done, one felt, had it not been for the restlessness of his nature.

Dans l'exemple (20), et selon Halliday et Hasan, (1976: 113), «done se substitue à "succeeded in his ambitions", et constitue un lien anaphorique entre les deux phrases, exactement comme le substitut nominal one».

En français, le substitut verbal est également rendu par le verbe «faire»⁵⁴ mais précédé du pronom personnel neutre «le», comme le montre la traduction de l'exemple (20) en (21) :

Exemple 21 :

Il n'a jamais réellement réussi à réaliser ses ambitions. Il aurait pu le faire, on le sent, n'eût été de la nervosité de sa nature.

En résumé, l'anglais et le français ne semblent pas présenter de grandes différences quant à la substitution verbale. En effet, comme en anglais où l'on utilise «do», la substitution verbale en français s'effectue par l'emploi du verbe «faire». Mais, à la différence de l'anglais ce substitut est précédé du pronom personnel neutre «le». Qu'en est-il, maintenant de la substitution propositionnelle ?

- Les pronoms indéfinis : «Il y a deux petits enfants dans cette histoire-là. Il y en a un qui est assis en avant puis un qui est penché en arrière.»

⁵⁴ À ce sujet, Darbelnet (1977: 37) souligne que «la classe désignée par le terme 'représentant' comprend les pronoms, mais aussi certains adverbes et au moins un verbe, le verbe *faire*». Exemple: «*Il m'aidait quand j'avais besoin de lui et il le faisait toujours avec beaucoup de tact.*» (Ibid.).

Grevisse (1986: 1169, § 745) note que «Faire [...] s'emploie pour éviter la répétition d'un verbe qui précède [...]». Grevisse ajoute que Faire «est aussi un pro-verbe parce qu'il joue par rapport au verbe le rôle que joue le pronom par rapport aux noms ou à d'autres éléments. «Faire joue ce rôle, soit seul (a), soit accompagné du pronom neutre 'le' (b), ou d'un démonstratif (c) [...]». Exemples: (Ibid.)

- a) Ils (=les morts) doivent trouver les vivants bien ingrats
À dormir, comme ils font, chaudement dans leur draps
(Baudelaire, *Fleurs du mal*, *Servante au grand cœur*).
- b) S'il avait fallu risquer sa vie pour son ami, Frédéric l'eût fait
(Flaubert, *Éducation Sentimentale*, I,5)
- c) On mettra de l'arsenic dans un verre. Ça se fait quelquefois; je l'ai lu
(Flaubert, *Éducation Sentimentale*, II,4)

2.2.2.3.1.1.3. Substitution propositionnelle

En anglais, la substitution propositionnelle est, selon Halliday et Hasan (1976 : 130-131) un «type de substitution où le présupposé n'est pas un élément de la proposition mais la proposition entière». La substitution propositionnelle peut prendre deux formes, soit la forme positive soit la forme négative. «La forme positive est exprimée par «so» (voir exemple 22a.), la négative par «not» (voir exemple 22b.)». (Halliday et Hasan, 1976 : 318, [3 : 109]).

Exemple 22 :

- a. *Is he going to pass the exam ?*
I hope so. (I hope he is.)
- b. *Isn't he going to pass the exam ?*
I'm afraid not. (I'm afraid he isn't.)

La traduction (en français) des exemples 22a. et 22b., ci-dessus, montre que la substitution propositionnelle se réalise différemment en français (voir exemples 23 a, 23 b).

Exemple 23 :

- a. Va-t-il passer son examen ?
 Je l'espère. (J'espère qu'il le fera.)
- b. Ne va-t-il pas passer l'examen ?
 J'ai peur que non. (J'ai peur qu'il ne le fasse pas.)

Nous constatons que dans (23 a.), la substitution propositionnelle se réalise par l'emploi du pronom personnel neutre «le» (l') et dans (23 b.) par l'utilisation du «mot-phrase⁵⁵» «non».

⁵⁵ Terminologie employée par Grevisse (1986 : 1588, § 1048) lequel définit le «mot-phrase» comme «un mot invariable qui sert ordinairement à lui seul de phrase». À ce sujet, Grevisse (1986 : 314, § 219) souligne, que les mots-phrases «oui, si, non», «servent à approuver ou désapprouver une phrase qui précède. Ils équivalent à la reprise de la phrase précédente, en y ajoutant, dans le cas de non et de si une indication négative». Exemples: (ibid. : 315) «Iras-tu en vacances ?» - «Oui.» = (J'irai en vacances.), «Non.» = (Je n'irai pas en vacances.), «N'iras-tu pas en vacances ?» - «Si.» = (J'irai en vacances.).

Finalement, pendant que l'anglais utilise «*so*» comme marque de substitution propositionnelle positive et «*not*», comme marque de substitution propositionnelle négative, le français utilise, dans le premier cas, le pronom neutre «*le*» (l') et, dans le second cas, le mot-phrase «non».

Pour clore cette sous-section consacrée à l'un des trois types de relations cohésives servant à marquer la «continuité de signification lexicogrammaticale», à savoir, la substitution, nous retiendrons que ce type de relation cohésive fonctionne soit comme nom, d'où l'appellation de «substitution nominale» et celle-ci se réalise différemment en anglais (emploi des substituts «*one / ones*») et en français (essentiellement par l'emploi de pronoms personnels); soit comme verbe, d'où le nom de «substitution verbale» laquelle ne présente pas de grandes différences dans sa réalisation dans les deux langues (en anglais, emploi de «*do*», en français, emploi du verbe «faire» mais précédé du pronom personnel neutre «*le*»); soit comme proposition d'où le nom de «substitution propositionnelle» et celle-ci s'effectue avec de légères différences qu'il s'agisse du français ou de l'anglais : négativement (emploi de «*not*» en anglais, du mot-phrase «non», en français); positivement (emploi de «*so*», en anglais, et du pronom personnel neutre «*le*», en français.)

Voyons, à présent, ce qui se passe avec le deuxième type de relations cohésives servant à marquer la «continuité de signification lexicogrammaticale», à savoir l'ellipse.

2.2.2.3.1.2. Ellipse

Pour l'anglais, Halliday et Hasan (1976: 317) soulignent que «la différence de signification entre l'ellipse et la substitution est minime». Ils définissent l'ellipse comme étant «une substitution zéro, et la substitution comme une ellipse explicite».

Par «substitution zéro», ces auteurs signifient que là où «la substitution utilise explicitement 'one' ou 'do' pour remplacer l'élément présupposé, l'ellipse, quant à elle,

n'utilise rien» (Halliday et Hasan, 1976:143). Par ailleurs, ces mêmes auteurs soulignent que «l'ellipse est une caractéristique particulière des réponses; réponses à des questions par oui/non, avec ellipse des propositions (No he didn't; Yes I have, etc.)» (ibid.: 317).

Pour le français, très peu d'auteurs traitent de ce phénomène, dans le cadre du discours. Charaudeau (1992: 77) l'évoque, mais seulement dans le cas «des procédés de construction de formes» tels la dérivation, la composition, l'abréviation. Et l'ellipse est citée comme faisant partie de ce dernier procédé. L'ellipse, pour Grevisse (1986: 303), «se réalise surtout en vertu d'un principe d'économie consistant à ne pas répéter des éléments qui se trouvent dans le contexte, généralement avant, mais parfois après».

Comme pour la substitution, Halliday et Hasan (1976) distinguent l'ellipse nominale (2.2.2.3.1.2.1.), l'ellipse verbale (2.2.2.3.1.2.2.), et l'ellipse prépositionnelle (2.2.2.3.1.2.3.),

2.2.2.3.1.2.1. Ellipse nominale

Pour l'anglais, par «ellipse nominale», Halliday et Hasan (1976: 147) désignent «l'ellipse dans le groupe nominal». Exemples: (ibid.: 149 [4: 10]).

Exemple 24 :

Which hat will you wear? - This is
a) the best.
b) the best of the three.
c) the best you have.

Traduit, cet exemple montre que l'ellipse nominale se réalise de la même manière en français, i.e. par omission du nom.

Exemple 25

Quel chapeau porterez-vous? - Voici
a) le meilleur.
b) le meilleur des trois.
c) le meilleur que vous ayez.

En somme, que ce soit en anglais ou en français, l'ellipse nominale se réalise de la même manière dans les deux langues, i.e. dans le groupe nominal, par omission du nom. Examinons à présent ce qui se passe pour l'ellipse verbale.

2.2.2.3.1.2.2. Ellipse verbale

Pour l'anglais, par «ellipse verbale», Halliday et Hasan (1976: 167) désignent «l'ellipse dans le groupe verbal». Voir exemples suivants: (ibid, [4:54]).

Exemple 26

- a. Have you been swimming? - Yes, I have.
- b. What have you been doing? - Swimming.

Exemple 27

- a. Avez-vous nagé? - **Oui.**
- Oui, je l'ai **fait.**
- b. Qu'avez-vous fait? - Nager.

Nous remarquons, dans la traduction des exemples ci-dessus, qu'en anglais on utilise l'ellipse verbale (exemple 26 a.), alors qu'en français, on utilise soit la substitution propositionnelle, soit la substitution verbale (exemple 27 a.). Mais pour l'exemple (26 b.), la procédure semble être la même dans les deux langues.

Pour le français, Grevisse (1986: 303) note que l'ellipse verbale se produit, comme pour l'ellipse nominale, «dans les coordinations, où l'on supprime d'ordinaire ce qui est commun aux deux éléments coordonnés» (voir exemple 28, ci-dessous), et «dans les dialogues, où l'on n'exprime souvent que les indications nouvelles par rapport à ce que vient de dire l'interlocuteur» (voir exemple 29a. et 29b. suivants). L'ellipse verbale se produit également «dans les propositions de manière introduites par comme et dans les propositions corrélatives amenées par autant, autre, plus, etc.» (voir exemple 29c. qui suit). Exemples tirés de Grevisse (1986: 303).

Exemple 28 :

La plus âgée avait peut-être huit ans, la plus jeune six ans.
(Maupassant, C., Châli)

Exemple 29 :

- a. Où est-il ? - Chez sa mère. (= Il est chez sa mère.)
- b. Où es-tu ? - Ici. (= Je suis ici.)
- c. Il m'a aidé autant qu'il a pu.

En résumé, l'ellipse verbale semble d'une manière générale se réaliser, en français et en anglais, par l'omission du groupe verbal, i.e. par la suppression de l'élément verbal commun et cela pour éviter sa répétition. Cependant, la traduction des exemples en anglais a mis en évidence quelques différences (revoir exemples 26 et 27 ci-dessus). En effet, lorsqu'en anglais on utilise l'ellipse verbale, en français il est possible de faire intervenir la substitution (verbale ou propositionnelle). Qu'en est-il à présent de l'ellipse propositionnelle?

2.2.2.3.1.2.3. Ellipse propositionnelle

Concernant l'ellipse propositionnelle en anglais, Halliday et Hasan (1976) ne sont pas aussi précis qu'ils l'ont été pour l'ellipse nominale ou l'ellipse verbale. En effet, ces auteurs ne précisent pas, comme ils l'ont fait pour les précédentes, quel est l'élément de la phrase qui, dans le cas d'une ellipse propositionnelle, est omis. La réalisation de l'ellipse propositionnelle en tant que telle ne semble pas exister. Celle-ci semble plutôt faire appel soit à l'ellipse verbale, soit à la substitution verbale, comme le montre l'exemple (voir exemple 30 (a., b.) suivant proposé par Halliday et Hasan (1976 : 202) [4:106]).

Exemple 30

Has she taken her medicine ?

a. - *She has* (avec ellipse du verbe)

b. - *She has done* (avec substitution verbale)

La traduction en français de l'exemple ci-dessus (voir exemple 31 (a., b. et c.) qui suit) révèle des différences par rapport à l'anglais. En effet, lorsque l'anglais fait intervenir soit l'ellipse verbale (revoir exemple 30a.), soit la substitution verbale (revoir exemple 30b.), en français, nous avons trois possibilités : la substitution nominale (voir exemple 31a.), la substitution propositionnelle (voir exemple 31b.) ou la substitution verbale (voir exemple 31c.). Comme on peut le constater dans cet exemple, l'ellipse (verbale ou propositionnelle) n'est, finalement, utilisée à aucun moment.

Exemple 31 :

- A-t-elle pris son médicament?
- a. – Elle **l'**a pris (substitution nominale)
b. – **Oui** (substit. propositionnelle)
c. – Oui, elle **l'a fait**. (substitution verbale)

À ce sujet, Grevisse (1986 : 303) souligne que le plus souvent ce type d'ellipse, i.e. l'ellipse propositionnelle, se produit «dans les propositions de manière introduites par 'comme' et dans les propositions corrélatives amenées par 'autant', 'autre', 'plus', etc.» (voir exemple 32 suivant, proposé par Grevisse (1986 : 303)).

Exemple 32 :

Etienne réussit mieux que sa sœur.

(i.e. ellipse de la proposition : [... que sa sœur ne réussit])

En résumé, il semble possible d'avancer que l'ellipse propositionnelle est un procédé linguistique très peu utilisé voire inexistant, et cela qu'il s'agisse du français ou de l'anglais. En effet, nous avons vu que c'est essentiellement la substitution (nominale, verbale et propositionnelle) qui agit en lieu et place de l'ellipse propositionnelle.

En conclusion à cette sous-section consacrée au deuxième type de relations cohésives servant à marquer la «continuité de signification lexicogrammaticale», à savoir, l'ellipse, nous retiendrons que ce type de relation cohésive fonctionne lui aussi comme nom : «ellipse nominale», comme verbe : «ellipse verbale» et comme proposition; «ellipse

propositionnelle». Nous noterons également que «l'ellipse nominale» et «l'ellipse verbale» se réalisent de la même manière en anglais et en français, i.e. par l'omission du nom pour la première, et l'omission du verbe pour la seconde. Cependant, l'ellipse verbale en anglais n'équivaut pas toujours à l'ellipse verbale en français. En effet, en français, il est possible d'employer la substitution (verbale ou propositionnelle) lorsqu'en anglais on emploie seulement l'ellipse verbale. Quant à l'ellipse propositionnelle, nous relèverons que les auteurs de "Cohesion in English" sont beaucoup moins précis relativement à l'élément à omettre qu'ils ne l'ont été pour les deux autres formes d'ellipse (ellipse nominale et verbale). Ce qui apparaît, c'est qu'en anglais, ce sont les formes verbales de l'ellipse et de la substitution qui semblent se substituer à l'ellipse propositionnelle. La situation semble être identique en français puisque l'ellipse propositionnelle est souvent remplacée par la substitution (nominale, verbale ou propositionnelle).

Il ne reste à présent que l'examen du troisième et dernier type de relations cohésives servant à marquer la «continuité de signification lexicogrammaticale», à savoir la cohésion lexicale.

2.2.2.3.1.3. Cohésion lexicale

La cohésion lexicale est une «cohésion phorique qui est réalisée par le lexique et le vocabulaire» (Halliday et Hasan, 1976: 318). Ce type de cohésion intègre deux aspects: la répétition (2.2.2.3.1.3.1.), et la collocation (2.2.2.3.1.3.2.).

2.2.2.3.1.3.1. Répétition

La répétition consiste en «la répétition de l'item lexical (voir exemple 33 qui suit), ou de l'occurrence d'un synonyme (voir exemple 34 ci-dessous) dans le contexte de référence», c'est-à-dire, là où les deux occurrences ont le même référent» (Halliday et Hasan, 1976: 318).

Exemple 33 :

*and so she took it **home**.*

*and when she got **home** she washed it.*

Exemple 34 :

*There's **a boy** climbing that tree.*

*The **lad's** going to fall if he doesn't take care.*

(Halliday et Hasan, 1976 : 279, [6: 7])

Cependant, il semble nécessaire de souligner à la suite de Halliday et Hasan (1976 : 319), qu'un «item lexical réitéré est accompagné par un item de référence à savoir, un article défini (le, la ou les en français / the en anglais) ou un démonstratif». Ce qui constitue une double reprise (lexicale et référentielle). De plus, l'item réitéré peut être une répétition d'un même mot (1), un synonyme (2), un superordonné (3) ou un nom général (4).

1. Répétition d'un même mot

Exemple 35 :

*There's **a boy** climbing that tree.*

*The **boy's** going to fall if he doesn't take care.*

(Halliday et Hasan (1976 : 279, [6:7])

Traduit de l'anglais au français, l'exemple 35 montre que la réitération, par la répétition du même mot, se réalise de la même manière dans ces deux langues (voir exemple 36 suivant) :

Exemple 36 :

Il y a **un garçon** qui grimpe à cet arbre.

Le garçon serait tombé s'il n'avait pas fait attention.

2. Synonymie et paronymie

Pour la synonymie et la paronymie⁵⁶ en anglais, Halliday et Hasan (1976 : 280) proposent les exemples suivants [6:7]:

Exemple 37 :

There's a boy climbing that tree.

**The boy's going to fall if he doesn't take care.*

***The lad's going to fall if he doesn't take care.*

L'exemple (37) pourrait être traduit comme suit (voir exemple 38) et montrerait que la synonymie se réalise, elle aussi, de la même manière en français et en anglais.

Exemple 38 :

Il y a un garçon qui grimpe à cet arbre.

*Le garçon serait tombé s'il n'avait pas fait attention.

**Le gamin serait tombé s'il n'avait pas fait attention.

⁵⁶ La synonymie semble, en anglais comme en français, correspondre à «[...] la relation qu'entretiennent deux formes différentes (deux signifiants) ayant le même sens (un seul signifié) [...]» (Arrivé et al., 1986: 663). Dans le Petit Larousse (1994), «synonyme, se dit de deux ou plusieurs mots de même fonction grammaticale, qui ont un sens analogue ou très voisin. Les verbes 'briser', 'casser' et 'rompre' sont des synonymes». L'expression «très voisin» employée dans le dictionnaire Larousse semble correspondre à ce que Halliday et Hasan (1976: 279) appellent «near-synonym». Ceci rejoint aussi l'explication donnée par Arrivé et al. (1986: 664) qui écrivent que «[...] on préfère parler de synonymie partielle ou contextuelle lorsque deux termes sont substituables dans certains contextes (contexte étant ici utilisé au sens étroit, c'est - à - dire au niveau de l'énoncé): d'où le sentiment qu'ils n'ont pas, à proprement parler, le même sens mais des sens voisins (ils possèdent de nombreux traits sémantiques en commun)». Pour Charaudeau (1992: 50), la synonymie fait partie de ce qu'il appelle «relations d'équivalence». Et celles-ci signifient que, lorsque «dans un même contexte, un mot peut être mis à la place d'un autre mot, sans que change le sens de l'énoncé, on dira que ces deux mots sont sémantiquement équivalents». Cependant, Charaudeau (1992: 51) distinguent deux types de «relations d'équivalence: unilatérale et bilatérale». Nous débiterons par la «relation bilatérale» parce que celle-ci concerne la synonymie. En effet, pour cet auteur, «l'équivalence bilatérale (ou synonymie stricte) correspond à la relation logique d'implication réciproque»: (Charaudeau, 1992: 52). «Si, dans un contexte donné, le sens d'un mot X recouvre en totalité le sens d'un mot Y qui peut être mis à sa place et que, l'inverse est vrai, on dira que les deux mots X et Y s'impliquent réciproquement; on ne peut d'ailleurs nier l'un en totalité sans nier l'autre en totalité.» (ibid.: 53). Le cas des mots «voiture» et «auto», dans les exemples suivants, pourraient illustrer ce phénomène de synonymie (ibid.):

Il vient d'acheter une vieille voiture.

Il vient d'acheter une vieille auto.

La voiture (l'auto) date des années quarante.

3. Superordonnés

En anglais, «les superordonnés (voir exemple 39 qui suit) sont des noms appartenant à une classe plus générale (comme véhicule est un superordonné de voiture) [...]» (Halliday et Hasan, 1976: 278).

Exemple 39 :

Henry's bought himself a new Jaguar. He practically lives in the car.

(ibid.: [6.5] d.)

Dans cet exemple, «*car*» a comme référent anaphorique «*Jaguar*» et «*car*» est un superordonné de «*Jaguar*». Le procédé semble être le même en français (voir exemple 40 suivant).

Exemple 40 :

Henry s'est acheté une nouvelle **Jaguar**. Il vit pratiquement dans la **voiture**.

En français, il s'agit aussi de «la relation qu'entretient un terme sous-ordonné (ou hyponyme) avec un ou plusieurs termes superordonnés (ou hyperonymes)». Ainsi canari est hyponyme de oiseau (ou de animal) (Arrivé et al., 1986: 316) [dans ce cas oiseau ou animal sont hyperonymes⁵⁷]. Les superordonnés se réalisent, finalement, de la même manière dans les deux langues.

⁵⁷ Pour Charaudeau (1992: 51), l'hyponymie / hyperonymie, contrairement à la synonymie, relève de «l'équivalence unilatérale» qui «correspond à la relation logique d'inclusion»: «Si, dans un contexte donné, un mot X comprend le sens d'un mot Y qui pourrait être mis à sa place, mais que l'inverse n'est pas nécessairement vrai, on dira que le mot X a un sens spécifique et qu'il est inclus (hyponyme) dans le mot Y dit générique (hyperonyme).» Exemples: (ibid.)

Spécifique (hyponyme)

lundi
rose
voiture
indigo
chien/chat

Générique (hyperonyme)

jour
fleur
véhicule
bleu
animal

4. Noms généraux

En anglais, les noms généraux désignent «un ensemble de noms ayant une référence générale à l'intérieur de la grande classe des noms» (Halliday et Hasan, 1976: 274). Hasan (1989 : 80 [1985-1980] mentionne à ce sujet que «le lexique d'une langue est organisé en une hiérarchie hyponymique, de telle sorte qu'il y a différents degrés de généralité. Par exemple, en anglais, le mot 'thing' est l'item le plus général et de ce fait, le superordonné par excellence [...]». Les exemples de noms généraux cités par Halliday et Hasan (1976: 274) sont les suivants :

Exemple 41:

	Anglais	Français
[humain]	<i>People, person, man, woman, child, boy, girl</i>	gens, personne, homme, femme, enfant, garçon, fille
[non - humain animé]	<i>creature</i>	créature
[inanimé, concret, comptable]	<i>thing, object</i>	chose, objet
[inanimé, concret, non comptable]	<i>stuff</i>	chose, truc
[inanimé, abstrait]	<i>business, affair, matter</i>	affaire, matière, question
[action]	<i>move</i>	mouvement
[place]	<i>place</i>	place
[fait]	<i>question, idée</i>	question, idée

Halliday et Hasan (1976: 274) soulignent, en outre, que «ces items sont souvent négligés dans la description de l'anglais; mais ils constituent une part significative dans l'interaction verbale, et sont aussi une importante source de cohésion dans le langage parlé».

La traduction des noms généraux proposés par Halliday et Hasan (1976) montre, par ailleurs, que ces items ont leurs correspondants en français. À propos des noms généraux,

Charaudeau (1992: 51) considère ces noms comme «des mots qui ont pour vocation de n'être que générique. Ce sont des mots passe-partout comme chose, truc, machin⁵⁸ ». À ces termes, il semble possible d'en ajouter d'autres comme action, homme (lorsque celui-ci désigne l'être humain en général). Finalement, que ce soit en anglais ou en français, les noms généraux concernent les même catégories lexicales.

En résumé, la réitération qui se réalise de la même manière en anglais et en français n'est autre que la répétition d'un item lexical. L'item répété doit être précédé d'un élément de référence qui doit être soit un article défini soit un démonstratif. De plus, la réitération peut prendre trois formes. Elle peut se réaliser soit par une simple répétition du même item lexical, soit par l'occurrence d'un synonyme, d'un superordonné (ou hyponyme) ou d'un nom général.

2.2.2.3.1.3.2. Collocation

La collocation est considérée par Halliday et Hasan (1976: 284) comme «la partie de la cohésion lexicale la plus problématique». Cette notion, plutôt vague, semble inclure plusieurs catégories linguistiques. En effet, dans le cas de la collocation⁵⁹, «la cohésion se réalise par l'association des items lexicaux qui cooccurrent régulièrement». Il y a donc cohésion «entre n'importe quelle paire d'items lexicaux qui se complètent dans une relation lexicosémantique reconnaissable». Mais, d'une manière générale, «any two lexical items having similar patterns of collocation - that is, tending to appear in similar contexts - will generate a cohesive force if they occur in adjacent sentences.» (ibid.: 286).

Ainsi, il semble possible d'inclure, non seulement les synonymes, les superordonnés..., mais aussi les antonymes, les «complémentaires» tels fille...garçon, debout...assis, ... À ces

⁵⁸ Ce phénomène est traité en remarque par l'auteur.

⁵⁹ Cette notion de «collocation» pourrait être comprise par rapprochement avec la notion de «champ lexical». Ainsi, dans le Dictionnaire de Linguistique (Larousse, 1991: 287), le «champ lexical» est défini comme suit: «le terme de champ lexical est réservé pour signifier l'ensemble des mots désignant les aspects divers d'une technique, d'une relation, d'une idée, etc.». Cette définition rejoint celle donnée par le Larousse de la langue

catégories, s'ajoutent les mots appartenant aux mêmes classes. Halliday et Hasan (1976: 285) citent l'exemple suivant: «Si Mardi apparaît dans une phrase et Jeudi dans une autre, l'effet sera cohésif». D'autres exemples similaires sont cités, tels dollar...cent , nord... sud, colonel...brigadier, etc. Halliday et Hasan (1976: 286) ne limitent pas cet effet aux paires de mots. En effet, il peut, selon eux, «être commun a une longue chaîne cohésive» comme dans l'exemple 42 suivant (voir Halliday et Hasan, 1976: 286) :

Exemple 42:

<i>Candle ... flame ... flicker</i>	Bougie ... flamme ... osciller
<i>Hair ... comb ... curl ... wave</i>	Cheveux ... peigne ... boucles ... onduler
<i>Poetry ... literature ... reader ... style</i>	Poésie ... littérature ... lecteur ... style
<i>Sky ... sunshine ... cloud ...rain ...</i>	Ciel ... soleil ... nuage ... pluie ...

Au lieu de «collocation», Hasan (1989 : 74 [1985-1980] parle de «co-extention» et dans ce cas, les deux items lexicaux (comme par exemple, «or» (*golden*) et «argent» (*silver*)) sont reliés sémantiquement parce que «both refer to something within the same general field of meaning.» En somme, la collocation demeure une notion beaucoup moins précise que la répétition. Aussi, les catégories qui interviennent dans la collocation sont nombreuses et parmi elles on peut trouver les synonymes, les antonymes, etc. En fait, l'important est de montrer que les items lexicaux appartiennent au même «champ lexical», i.e. «the same general field of meaning.»

En résumé, «la relation de forme ou continuité lexicogrammaticale» concerne la substitution, l'ellipse et la collocation, «parce que dans les trois cas, une forme (mots) marquée grammaticalement (ou lexicalement) est identifiée (interprétée) par ce qui précède. La source d'interprétation étant le texte, ces trois types de cohésion (substitution, ellipse et collocation) sont fondamentalement des relations endophoriques⁶⁰ et de ce fait, elles sont très cohésives.» (Halliday et Hasan, 1976 : 308).

française, Lexis (1977: 992): «champ lexical: ensemble de mots groupés autour d'une notion (esthétique - art plastiques - galanterie, etc) [...]».

⁶⁰ Voir plus haut.

Nous retiendrons également que les différences qui existent d'une langue à l'autre (ici, anglais et français) sont parfois minimales et parfois importantes. Ces différences relèvent essentiellement des types de catégories grammaticales pouvant intervenir dans l'un ou l'autre type de relations cohésives. Les principales différences touchent particulièrement la substitution. Le tableau (2) récapitulatif et comparatif suivant, nous en donne un aperçu.

Tableau 2 : Relation de forme ou continuité de signification lexicogrammaticale/anglais versus français
Tableau récapitulatif et comparatif.

		ANGLAIS	FRANÇAIS
SUBSTITUTION	NOMINALE	Emploi des substituts «one» ou «ones»	Essentiellement emploi de pronoms personnels
	VERBALE	Emploi de «do»	Emploi du verbe «faire» précédé du pronom personnel neutre «le»
	PROPOSITIONNELLE	Négativement : emploi de «not», Positivement : emploi de «so»,	Emploi du «mot-phrase «non» Emploi de «le», pronom personnel neutre
ELLIPSE	NOMINALE	Ellipse dans le groupe nominal (omission du nom)	
	VERBALE	Ellipse dans le groupe verbal (omission du verbe)	
	PROPOSITIONNELLE	Pas de précision relativement à l'élément de la phrase à omettre. C'est plutôt l'ellipse et la substitution verbales qui semblent agir en lieu et place	Mais, en plus, en français il est possible d'employer la substitution (verbale ou propositionnelle) Rare. Elle est remplacée par la substitution nominale, verbale ou propositionnelle
COHESION LEXICALE	RÉITÉRATION	Se réalise de la même manière dans les deux langues par : <ul style="list-style-type: none"> - Répétition du même mot - Synonymie - Superordonnés - Noms généraux 	
	COLLOCATION	Pas de différences entre la réalisation en anglais et en français. Il y a collocation à chaque fois que deux items s'intègrent dans un même contexte, d'où la possibilité d'inclure diverses catégories notamment les synonymes, les antonymes, etc.	

2.2.2.3.2. Relation de référence ou continuité de signification référentielle

La relation de référence ou continuité de signification référentielle⁶¹ est, selon Halliday et Hasan (1976 : 304), marquée par un seul type de cohésion: la référence. À ce sujet, Halliday et Hasan (1976: 31) notent que dans «toute langue, certains mots ont pour propriété d'être référentiels». Cela signifie qu'au lieu d'être interprétés sémantiquement par eux-mêmes, ces mots font référence à quelque chose d'autre pour être interprétés. Ainsi, la référence est définie par Halliday et Hasan (1976:308-309) comme «une relation entre deux éléments d'un texte, dont l'un réfère à l'autre, dans un contexte déterminé, et par là même, permet de l'interpréter». La référence est, selon ces mêmes auteurs, «une relation potentiellement cohésive», parce que d'une part, «l'objet qui sert de source d'interprétation peut être lui-même un élément du texte et de ce fait entre dans une relation endophorique» (ibid.). D'autre part, et à la différence de la substitution, «la référence est une relation sémantique dont la signification dépend de l'identification du référent, et la source d'identification peut être aussi la situation, ce qui permet de dire que la relation de référence peut être également exophorique».

Pour l'anglais, Halliday et Hasan (1976) distinguent trois types de référence: la référence personnelle (2.2.2.3.2.1.), la référence démonstrative (2.2.2.3.2.2.), et la référence comparative (2.2.2.3.2.3.). Les équivalences en français seront présentées parallèlement.

2.2.2.3.2.1. Référence personnelle

En anglais, la référence personnelle est, selon Halliday et Hasan (1976: 37), «une référence déterminée par la fonction dans la situation de communication». La référence personnelle

⁶¹ Notons que Hasan (Halliday et Hasan, 1989 : 82 [1985-1980]) parle, dans ce cas, de co-référence ou de «relation d'identité situationnelle de référence» (relationship of situational identity of reference). Prenant l'exemple «*I had a little nut tree ; Nothing would it bear ; [...]*», l'auteur (Halliday et Hasan, 1989 : 73 [1985-1980]) montre que le pronom «*it*» ne réfère à aucun autre noyer (*nut tree*) que celui déjà mentionné à savoir «*little nut tree*». L'auteur écrit que «the situational referents of both are the same thing. In the literature on the discussion of textual continuity, this relationship of situational identity of reference is known as CO-REFERENTIALITY.»

se réalise ainsi par des moyens regroupés dans la catégorie de la «Personne». Dans cette catégorie, les auteurs distinguent (ibid. : 45) d'un côté, les acteurs principaux de l'acte de communication (speech roles), c'est-à-dire «les personnes définies par leur rôle dans le processus de communication» et celles-ci ne sont autres que le «speaker» dans le sens de l'émetteur (i.e. «je»⁶²) et le «addressee» dans le sens de récepteur (i.e. «tu»⁶³), de l'autre ce

⁶² Pour le français, Benveniste (1966: 252) note que 'Je' ne peut être défini qu'en termes de 'locution', non en terme d'objets, comme l'est un signe nominal. 'Je' signifie 'la personne' qui énonce la présente instance de discours contenant 'Je'. Cet auteur définit «je» de la manière suivante (ibid.: 252-253) : «je est l'individu qui énonce la présente instance de discours contenant l'instance linguistique je.»

⁶³ Benveniste (1966: 252) définit «tu» comme suit : «[...] tu est l'individu allocuté dans la présente instance de discours contenant l'instance linguistique tu...» Benveniste (1966: 254) précise que l'emploi de je \ tu «a pour condition la situation de discours et nulle autre». Quant à la troisième personne, elle est, «entièrement différente de je et tu» et cela par «la fonction et la nature». Pour cet auteur, «les formes telles que, il, le, cela etc. ne servent qu'en qualité de substituts abrégatifs [...]; ils remplacent ou relaient l'un ou l'autre des éléments matériels de l'énoncé.» (ibid.: 256). Ainsi, dans l'exemple suivant, le pronom «il» remplace le nom Pierre : «Pierre est malade; il a la fièvre.»

Grevisse (1986 : 995, § 626), quant à lui, note qu'en général, «les pronoms sont des représentants (ou des substituts) quand ils reprennent un terme se trouvant dans le contexte, ordinairement avant, parfois après», tel par exemple «il», dans l'exemple ci-dessus, qui reprend «Pierre». Par ailleurs, Grevisse (1986 : 1005, § 632) souligne que les pronoms personnels marquent la personne grammaticale. Ainsi, les pronoms de la première et de la deuxième personne du singulier peuvent être soit des nominaux seulement, soit nominaux et représentants à la fois. Les pronoms de première et de deuxième personne sont nominaux lorsqu'ils désignent des êtres qui participent à la communication ou nominaux et représentants quand ils réunissent des êtres de la première ou de la deuxième personne à des êtres de la troisième personne, exemple: (ibid.) «Dans ta famille, VOUS êtes tous blonds.» Les pronoms de troisième personne, quant à eux, sont des représentants. Mais dans un dialogue, ces pronoms peuvent «s'employer sans antécédent [i.e. sans référent dans le texte] si la situation permet d'identifier la tierce personne (celle qui n'est ni le locuteur ni l'interlocuteur)» (ibid.: 1006), exemple: (ibid.) «Scipion. *Je vous demande pardon / Il sort / ; Cherea. Il est offusqué*» (A. CAMUS, *Caligula*, 1, 2). Voici comment les personnes grammaticales sont définies (Grevisse, 1986: § 631).

- «la première personne (du singulier) représente le locuteur (ou le scripteur), celui qui parle ou qui écrit.» Exemple: «JE suis socialiste, mais, en tant que président de la République, J'ai à respecter ceux qui ne le sont pas.» (Fr., MITTERRAND, déclaration citée dans le Monde, 28 juin 1985) ; «la première personne (du pluriel) représente un ensemble de personnes dont le locuteur (ou le scripteur) fait partie.» Exemples: (ibid.) «Lui et moi, NOUS sommes cousins.», «NOUS sommes en 1770.» (SAND, *Homme de neige*, t. I, p. 6) ;
- «la deuxième personne (du singulier) représente le destinataire, auditeur ou interlocuteur, plus rarement (sauf dans la correspondance) le lecteur.» Exemple: (ibid.) «TU le connais, lecteur, ce monstre délicat, \Hypocrite lecteur,- mon semblable,- mon frère! (BAUDELAIRE, *Fleurs du mal*, Au lecteur.); «la deuxième personne (du pluriel) représente, soit un ensemble d'interlocuteurs, soit un ensemble de personnes dont l'interlocuteur fait partie.» Exemple: (ibid.) «Si tu as envie de te réconcilier avec lui, tu es bien libre, dit Henri. Mais je croyais que VOUS aviez de très mauvais rapports? ajouta-t-il.» (S., de BEAUVOIR, *Mandarins*, p. 135.) ;
- «La troisième personne représente un être ou une chose (au singulier), des êtres ou des choses (au pluriel) dont on parle.» Exemple: (ibid.) «Que demande-t-on d'une fleur \ Sinon qu'ELLE soit belle et odorante une minute.» (CLAUDEL, *Ann. faite à M.*, p. 92.)

Charaudeau (1992 : 119) refuse le classement proposé par «la tradition grammaticale qui regroupe tous les pronoms dans un même chapitre.» Pour cet auteur, ce classement «n'est pas fondé sur des critères sémantiques.» Pour l'auteur de la "Grammaire du sens et de l'expression", il paraît essentiel de distinguer entre les pronoms personnels et la Personne qu'il définit ainsi:

qu'ils appellent «other roles» et qu'ils définissent comme «incluant toutes les autres entités pertinentes autres que l'émetteur et le récepteur» (i.e. «il»). Ces entités peuvent avoir des spécificités particulières comme par exemple les traits [humain] ou [non-humain].

En fait, bien que la distinction faite par les auteurs de "Cohesion in English" (Speech roles vs Others roles) soit une distinction sémantique, elle rejoint celle que l'on retrouve en grammaire traditionnelle à savoir, la distinction entre la première et la deuxième personne (*I, you, we* - je, vous / tu, nous-) d'un côté, et la troisième personne (*he, she, it, they, one* - il(s) / elle(s), on-), de l'autre. De plus, il faut noter que la référence personnelle est une catégorie incluant les pronoms personnels (*I, you, we, she, he, they, ...*), les adjectifs ou les déterminants possessifs (*my, our, your, his, her, ...*) et les pronoms possessifs⁶⁴ (*mine, yours, his, hers, ours, ...*). Et le système est le suivant (Halliday et Hasan, 1976 : 44) :

- «La *Personne* est 'une catégorie conceptuelle composée des êtres qui participent à l'acte de communication selon différents rôles langagiers' : «le locuteur = personne qui parle (oralement ou par écrit)», «l'interlocuteur = personne à qui parle le locuteur (qui écoute ou lit), «le tiers = personne dont on parle.» Selon le même auteur, cette catégorie se subdivise en deux instances : «l'instance de l'interlocution qui met en prise directe un locuteur et un interlocuteur dans une situation de communication [...]. Ceux-ci sont désignés par je \ tu [...]» ; «l'instance de la délocution qui met en scène le tiers dont il est question. Le tiers peut être désigné par des mots lexicaux [...] ou par des mots grammaticaux il \ elle, ils \ elles, lui, elle(s), eux; d'autres mots le, la , les, leur [...]»

- «Les *pronoms personnels* «constituent l'ensemble des marques grammaticales qui désignent ces personnes [...]»

⁶⁴ Tout en traitant à part les adjectifs et les pronoms possessifs, Grevisse (1986 : 947, § 587) note, d'une part, que le déterminant possessif indique que «les choses ou les êtres désignés par le nom ont une relation avec une personne grammaticale: celui qui parle, celui à qui l'on parle, celui ou ce dont on parle.». Exemple: (ibid.) «MA voiture, TA voiture, SA voiture». Grevisse (1986) ajoute que «par cette variation en personne, le déterminant possessif est apparenté au pronom personnel : comme celui-ci, il réfère à la situation (pour la première et la deuxième personne) ou au contexte (pour la troisième personne) [...]» (ibid.). D'autre part, les pronoms possessifs (Grevisse, 1986 : 1052, § 661) sont «des représentants qui indiquent l'être ou la chose dont il s'agit en rapport avec la personne grammaticale : celui qui parle, celui à qui l'on parle, celui ou ce dont on parle.». Exemple: (ibid.) «Cette maison est plus confortable que la MIENNE...que LA VÔTRE.»

Pour Charaudeau (1992 : 120) les «différents types de pronoms n'appartiennent pas à une même catégorie conceptuelle.». Pour cet auteur, «les personnels appartiennent à la Personne, les possessifs à la Dépendance, etc.». Relativement aux formes du possessif, Charaudeau (1992 : 196-197) précise que «les formes dépendent de la personne qui constitue le pôle de référence: locuteur (ex. mon, ma, notre, etc.), interlocuteur (ex. ton, ta,

		Personnels	Possessifs
		Je, moi	mon, ma, mes, le (les) mien(s), la (les) mienne(s)
I, me Nous	Émetteur « <i>speaker</i> »	Un seul locuteur « <i>speaker only</i> »	my, mine notre, nos, le (la, les) nôtre(s)
	Récepteur « <i>addressee</i> »		
we, us			our, ours
			tu, vous
you			your, yours
			il, lui he, him
elle, lui she, her	Femelle	son, sa, ses her, hers	
		Il, elle, lui It	Non - humain
ils, eux elles, elles	Pluriel		
		they, them	
on, (personne)			
One			one's

Il faut néanmoins préciser à la suite de ces auteurs que «seule la troisième personne est fondamentalement cohésive», et cela, parce qu'elle est «une forme qui réfère anaphoriquement vers un élément précédent se trouvant dans le texte» (ibid.: 48). En revanche, «les formes de première et de deuxième personne ne réfèrent pas du tout au texte», leurs référents sont définis par les fonctions qu'occupent les participants dans la

votre, etc.), ou tiers (ex. son, sa, leur, etc.) [...]». En ce qui concerne la fonction, les adjectifs possessifs ont «une fonction de détermination» alors que les pronoms possessifs ont «une fonction de substitution.»

situation de communication. Ils sont ainsi «interprétés exophoriquement⁶⁵, par référence à la situation de communication» (ibid.).

En définitive, nous constatons que quelle que soit l'approche préconisée, les auteurs semblent être d'accord sur un point, à savoir que, dans la référence personnelle, nous devons distinguer d'un côté, les personnes impliquées directement dans l'acte de communication, c'est-à-dire la première et la deuxième personnes, de l'autre, la personne ou l'objet évoqués par les participants au cours de cet acte. À ce titre, il semble permis de déduire que les auteurs cités rejoignent Grevisse (1986: 1006, § 633) lorsqu'il écrit en note que «les pronoms de la première et de la deuxième personne ont d'ordinaire une fonction *déictique* (localisés par rapport au locuteur) et ceux de la troisième une fonction anaphorique.».

En résumé, même s'il existe quelques différences systémiques entre l'anglais et le français dans la façon de marquer la personne⁶⁶, chacun des deux systèmes dispose d'un éventail de formes spécialisées (et en nombre restreint), permettant d'identifier que l'on est en présence d'une relation de référence personnelle. Examinons à présent ce qui se passe pour la référence démonstrative.

2.2.2.3.2.2. Référence démonstrative

En anglais, la référence démonstrative est «essentiellement une manière de montrer verbalement. Le locuteur identifie le référent en le localisant en fonction du degré de proximité : proche (*near*) ou lointain (*far-not near*)» (Halliday et Hasan, 1976 : 57-58). Ces

⁶⁵ À préciser que pour Hasan (1989 : 79 [1985-1980]) «les relations entre les instances de pronoms sont cohésives» même si le premier pronom est exophorique.

⁶⁶ Les principales différences sont les suivantes : 1) l'anglais ne possède qu'une seule forme «*you*» pour marquer la deuxième personne, alors que le français en possède trois. En effet, le français distingue la deuxième personne du singulier «*tu*», la deuxième personne du pluriel, «*vous*», et la deuxième personne de «*politesse ou de respect*», «*vous*»; 2) En anglais, les déterminants (et pronoms) possessifs sont sélectionnés selon le sexe de la personne qui parle («*his*» = possesseur masculin ; «*her*» = possesseur féminin) alors qu'en français, le genre des déterminants possessifs est déterminé par le genre de l'objet ou de la personne à déterminer. De plus, contrairement à l'anglais, le français ne fait pas de distinction [humain / non humain] de forme pour référer à la troisième personne.

auteurs distinguent, également, deux groupes de démonstratifs : les «participants au processus» et les «circonstanciels» :

- Par «démonstratifs participants», Halliday et Hasan (1976 : 58) désignent les démonstratifs «*this, that these, those*» et «*the*». Ces derniers concernent «la localisation d'une chose, d'une entité (personne ou objet) participant à un processus». Ces éléments apparaissent dans un groupe nominal comme déterminants.
- Par «démonstratifs circonstanciels» [circumstantial (adverbial) demonstratives], Halliday et Hasan (1976:57) désignent les adverbes «*here, there⁶⁷, now*» et «*then*». Ceux-ci permettent, selon les auteurs, «la localisation spatiale ou temporelle d'un processus» (ibid.). Ces adverbes démonstratifs se distinguent par le fait de «localiser directement sans passer par la localisation d'une personne ou d'un objet participant au processus» (ibid.) de communication. Contrairement aux déterminants démonstratifs, «les adverbes démonstratifs» ne fonctionnent pas à l'intérieur d'un groupe nominal, mais au niveau de la proposition.

Par ailleurs, Halliday et Hasan (1976 : 59) effectuent d'autres subdivisions à l'intérieur du groupe des «démonstratifs participants». Ils distinguent les «démonstratifs nominaux sélectifs» (selective nominal demonstratives) (1), de l'article défini «*the*» (2).

1. Les «démonstratifs nominaux sélectifs» : «*this, these, that et those*»

Les auteurs précisent que les «démonstratifs nominaux sélectifs apparaissent souvent anaphoriquement et cela dans toutes les variétés de l'anglais». De plus, ces démonstratifs «se classifient par eux-mêmes» (ibid.: 59-60). Voici deux de ces classifications: (a) en «Proche et non proche»: *this / these* versus *that / those* ; (b) Singulier et pluriel: *this / that* versus *these / those*.

⁶⁷ «*There*» semble correspondre au «là» (adverbe) présenté par Patry (1993 : 130) comme faisant partie des principales manifestations de la cohésion grammaticale en français. Ce cas est illustré par l'exemple suivant : «Le petit chien est entré dans la garde – robe. Bien oui, il est allé se cacher là.»

a) «Proche et non proche»: *this / these* versus *that / those*

Selon Halliday et Hasan (1976 : 60), les démonstratifs «*this* et *that* réfèrent régulièrement d'une manière anaphorique vers quelque chose qui est dit avant». Mais, l'emploi de l'un ou l'autre, apporte d'autres précisions. Ainsi, selon ces mêmes auteurs, dans le dialogue, le locuteur a tendance à utiliser «*this*» pour faire allusion à quelque chose qu'il dit lui-même, et «*that*» pour faire allusion à quelque chose qui est dite par son interlocuteur» (voir les exemples 43 et 45 qui suivent : (ibid.: 60 [2:33], [2:34])

Exemple 43 :

There seems to have been a great deal of sheer cartessness. This is what I can't understand. \ - Yes, that's what I can't inderstand.

Exemple 44 :

Il semble avoir fait preuve d'une grande étourderie. C'est ce que je ne peux pas comprendre. \ - Oui, ç'est ce que je ne comprends pas.

Notons ici que la traduction en français de l'exemple 43 en 44 ne fait pas intervenir la différence entre («*this*» = «ç'») et («*that*» = «ç'»). En effet, on n'aurait pas l'idée de traduire ce dialogue par «Je ne peux pas comprendre ceci» ou «C'est ceci que je ne peux pas comprendre / Oui, c'est cela que je ne comprends pas» Il n'en demeure pas moins, toutefois, que les deux «ç'» sont des éléments cohésifs par référence démonstrative.

Aussi, il semble qu'en français, on pourrait traduire «*These*» (voir exemple 45) par Ceux-ci (ou Ce) (voir exemple 46) et «*Those*» (voir exemple 45) par Ceux-là (ou Ce) (voir exemple 46).

Exemple 45 :

*I like the lions and I like the polar bears. These are my favourites.
- Those are my favorites too.*

Exemple 46

J'aime les lions et j'aime les ours polaires. Ceux-ci (ou Ce) sont mes favoris.

- Ceux-là (ou Ce) sont mes favoris aussi.

Encore une fois, l'expression de l'idée de proximité semble moins évidente pour le français, du moins dans le contexte de ces exemples.

Par ailleurs, Halliday et Hasan (1976 : 60) indiquent que, en plus de cette tendance à indiquer la proximité par rapport à ce que le locuteur dit lui-même (emploi de «*this*») et par rapport à ce que les autres disent (emploi de «*that*»), ces démonstratifs «*this*» et «*that*» peuvent marquer la proximité dans le temps⁶⁸. De cette manière, «*that*» référerait au passé (voir exemple 47 qui suit) et «*this*» au présent ou au futur (voir exemple 49 ci-dessous). (cf. Halliday et Hasan, 1976 : 60 [2 : 35] a., b.)).

Exemple 47 :

We went to the opera last night. That was our first outing for months.

Exemple 48 :

Hier soir, nous sommes allés à l'opéra. C'était notre première sortie depuis des mois.

Exemple 49 :

We're going to the opera tonight. This'll be our first outing for months.

Exemple 50 :

Nous allons à l'opéra ce soir. C'est (Ce sera) notre première sortie depuis des mois.

⁶⁸ Concernant ce point, Grevisse (1986 : 961 [§ 598]) indique que «le démonstratif marque l'idée de proximité dans le temps.», soit «par rapport au moment où le locuteur parle», comme dans «Asseyez-vous ce soir à la place où vos étiez cette nuit (Musset, Lorenz., II, 4), et le temps dont il est question peut être «celui même de la parole, ou un passé proche (cette nuit, dans l'exemple ci-dessus) ou un futur proche (ce soir, dans le même exemple) ; soit «par rapport au moment où se déroule les faits racontés» comme dans l'exemple «J'étais à cette époque très loin de Paris.», «Ce matin-là, j'étais très en retard pour aller à l'école (A. Daudet, C. du lundi, Dernière classe). L'auteur précise que «l'usage normal» veut qu'on ait «recours à -là» lorsqu'il «s'agit du moment où se passent les faits rapportés» comme dans l'exemple de A. Daudet, ci-dessus.

Notons également ici que la traduction en français des exemples (47 en 48) et (49 en 50) ne fait pas intervenir la différence entre («*that*» = «*ç'* ») et («*this*» = «*ç'* ou *ce*»). En effet, il semble difficile de dire, dans ce contexte, «Cela était notre première sortie» ou «Ceci est (sera) notre première sortie.» Néanmoins, les deux «*ç'*» ou «*ce*» demeurent des éléments cohésifs par référence démonstrative.

b) Singulier et pluriel: *this / that* versus *these / those*

Halliday et Hasan (1976 : 62) soulignent que les formes du pluriel, i.e. «*these / those*» «peuvent référer anaphoriquement non seulement à un simple nom pluriel précédent» (voir exemple 51 suivant), mais aussi à un ensemble (tel un ensemble d'idées, d'actions, de remarques, etc.) (voir exemple 52 suivant).

Exemple 51 :

And after a time those little pigs died.

Exemple 52 :

"Where do you come from?" said the Red Queen. "And where are you going? Look up, speak nicely, and don't twiddle your fingers all time".

Alice attended to all these directions, and explained, as well as she could, that she had lost her way.

Quant aux formes du singulier, i.e. «*this* et *that*», elles réfèrent à un nom au singulier mais également à «une liste entière même si celle-ci comprend des items au pluriel». Voir l'exemple 53 qui suit. (ibid.: 62 [2 : 39]-[2 : 40]-[2 : 41]).

Exemple 53 :

I've ordered two turkeys, a leg of lamb, some cooked ham and tongue, and two pounds of minced beef. - Whatever are you going to do whit all that food?

La traduction des exemples 51, 52 et 53, montrent, qu'en français (exemples 54, 55 et 56 suivants), il n'y a qu'une seule forme du pluriel : «ces», et celle-ci peut être utilisée pour référer à des noms pluriel ou à un ensemble signifiant un pluriel. L'exemple 56, indique que le choix du démonstratif «cette⁶⁹» (forme du féminin - singulier) repose essentiellement sur le genre du mot qu'il détermine, à savoir «nourriture» et non pas sur le fait qu'il réfère à une liste d'éléments. Mais, ces différences ne signifient pas pour autant que les phrases en français sont moins cohésives.

Exemple 54 :

Et quelque (peu de) temps après, ces petits cochons moururent.

Exemple 55 :

«D'où viens-tu ?» dit la Reine Rouge. «Et où vas-tu? Lève les yeux, parle gentiment, et ne tripote pas tes doigts tout le temps.»

Alice écouta toutes ces remarques, et expliqua, aussi bien qu'elle put, qu'elle avait perdu son chemin.»

Exemple 56 :

J'ai commandé deux dindes, un gigot, du jambon cuit et une langue, et deux livres de bœuf haché mince. - Qu'allez - vous faire avec toute cette nourriture?

Notons, par ailleurs, que le français ne possède qu'une seule forme «ces» pour marquer le pluriel alors que l'anglais en possède deux. Il s'agit, comme nous venons de le voir ci-dessus, de «*these*» pour l'expression de la proximité et de «*those*» pour l'idée de l'éloignement. En effet, l'idée de proximité (exemple 51) ou d'éloignement (exemple 52) n'est pas rendue verbalement en français puisqu'il n'est pas nécessaire de dire ou d'écrire «ces remarques-ci» (exemple 55) ou «cette nourriture-là» (exemple 56) pour que la référence démonstrative soit claire.

⁶⁹ À noter que, à la différence de l'anglais, les formes du déterminant démonstratif en français sont au nombre de trois : une forme pour le masculin singulier «ce» ou «cet» devant un nom commençant par une voyelle (ex. cet enfant) ; une forme pour le féminin singulier «cette» et une forme pour le pluriel «ces» pour les deux genres (masculin et féminin).

Pour le français, Charaudeau (1992: 215) définit les démonstratifs comme faisant partie «d'un ensemble de moyens qui ont une fonction de désignation». Cette notion de «désignation» est définie comme suit: «la désignation consiste, pour le sujet parlant, à actualiser (actualisation) un être du discours, tout en montrant (monstration) la présence effective d'un référent (être de la réalité extra-linguistique) et en le situant (situation) dans l'espace et dans le temps». Ce même auteur (ibid.: 218) distingue deux classes de démonstratifs. Ceux qui ont pour fonction de déterminer un nom (adjectifs démonstratifs); ce, cet, cette (- ci / - là) (ce que Halliday et Hasan (1976) appellent modificateurs), et ceux qui ont pour fonction de se substituer à un groupe nominal composé d'un adjectif démonstratif et du nom qu'il détermine (pronoms démonstratifs); celui \ ceux, celle(s), ce (formes simples) et celui-ci / là , ceux-ci \ là ... (formes composées) (ce que Halliday et Hasan (1976) désignent par Tête). En ce qui a trait aux «particularités sémantiques» des démonstratifs, Charaudeau (1992: 220) distingue, dans «la valeur de monstration du démonstratif», deux cas.

Premièrement, le référent se trouve dans l'environnement commun aux interlocuteurs. Il s'agit là de «désignation à référence situationnelle»⁷⁰ comme dans 57 (a, b, c, d) qui suit (exemples proposés par l'auteur (ibid.)).

Exemple 57 :

- a. «Veux-tu cette pomme ?»
- b. «Cette photo-ci, me plaît plus que celle-là.».
- c. «Ce matin, j'ai fait la grasse matinée.»
- d. «Cette année-là, il y eut une récolte mémorable.»

Deuxièmement le référent est mentionné dans le contexte: «désignation à référence contextuelle». Dans ce cas, le démonstratif joue soit un rôle de rappel «anaphore⁷¹» (voir

⁷⁰ Grevisse (1986: 958 § 598), pour sa part, attribue au démonstratif une «fonction déictique», c'est-à-dire que «le démonstratif indique que l'être ou l'objet désignés par le nom sont localisés par rapport au locuteur» ou l'interlocuteur. Exemples : (a) Je vous offre ces fleurs pour vous remercier (= les fleurs que le locuteur a dans la main), (b) Donnez-moi ce livre immédiatement (= le livre que tient l'interlocuteur)

⁷¹ De son côté, Grevisse (1986: 958-960 § 598) retient le fait que le démonstratif peut avoir «une fonction anaphorique» ou «une fonction cataphorique». Toutefois, cet auteur souligne que lorsque «le démonstratif sert

exemple 58), soit un rôle d'anticipation «cataphore» (exemple 59) ou un rôle de rappel et d'anticipation : «anaphore / cataphore» (exemple 60).

Exemple 58 :

- Mais il existe une limite en-dessous de laquelle les détails deviennent flous; cette limite s'appelle la distance minimale de vision distincte.
- La drogue, ce fléau des temps modernes.

Exemple 59 :

- «Nous voilà maintenant dans ce Paris qui allie tradition et modernité».
- «Tu as vu cette architecture, de l'époque où les architectes créaient en fonction de l'environnement ?

Exemple 60 :

- «Certains parlent de deixis, même dans ce cas [qui vient d'être décrit] de référence contextuelle (ouvrage de linguistique)»
- «Je ne voudrais pas me trouver dans cette situation inconfortable d'avoir à mentir pour rassurer mes partisans.» (rappel portant sur un fait d'ordre général).

2. L'article défini: «*the*»

L'article défini «*the*» est considéré comme un démonstratif «neutre», i.e. non sélectif (non sélectif sémantiquement) par opposition aux «démonstratifs sélectifs *this/that* et *these/those*» (i.e. sélectif sémantiquement). Pour expliquer "*the*", Halliday et Hasan (1976:71) le comparent à d'autres déterminants tels le possessif pour lequel la personne est importante, et le démonstratif qui est plutôt concerné par la situation (proximity):

à indiquer que le nom reprend un terme utilisé antérieurement dans le contexte», il a, bien sûr, une fonction anaphorique, mais à ce moment-là, l'emploi du déterminant démonstratif se rapproche de celui du pronom démonstratif, c'est-à-dire qu'il fonctionne comme «représentant» (i.e. «remplaçant»). Exemple: (ibid.) «Je prenais la diligence de [...] qui, pour le moment, n'avait dans son coupé qu'une seule personne. Cette personne [...] était un homme que je vous demanderai la permission d'appeler le vicomte de Brassard (BARBEY D'AUR., Diabol., PL., p. 11)

- Le possessif: «L'item est identifié comme personnel à, ou associé avec, un participant reconnaissable: locuteur - allocutaire, une personne ou un objet, dans un environnement.» (ibid.)
- Le démonstratif: «l'item est identifié comme présent dans un environnement, plus ou moins éloigné. Ces deux environnements peuvent être situationnel ou textuel; et lorsqu'il s'agit d'un environnement textuel, cette forme de spécification référentielle devient cohésive.» (ibid.)
- L'article défini «*the*»: «indique seulement que l'item en question est spécifique et identifiable; que l'information nécessaire à son identification est récupérable; soit dans la situation soit dans le texte.» (ibid.)

En somme, l'article défini «*the*» établit une relation cohésive «à chaque fois que l'information est contenue dans le texte, la présence de «*the*» crée un lien entre la phrase [ou la proposition] dans laquelle «*the*» apparaît et celle contenant l'information référentielle». Autrement dit, l'article défini réfère toujours à un autre élément (porteur de l'information) se trouvant déjà dans le texte. Par conséquent, il paraît possible de déduire que la relation cohésive établie par l'article défini est toujours une relation endophorique, i.e. les deux éléments du lien cohésif sont tous deux dans le texte. Par ailleurs, «*the*» «peut remplir deux à trois fonctions en même temps». Comme le montre l'exemple 61 suivant (ibid. : 73 [2:65]).

Exemple 61 :

*Last year we went to Devon for a holiday. **The** holiday we had there was the best we've ever had. **The** people we stayed with had four children. **The** eldest girl was about nine.*

Halliday et Hasan (1976: 73) notent que «*the*» apparaissant dans la seconde phrase «*The holiday we had there was the best we've ever had.*» est à la fois cataphorique et anaphorique. Cataphorique, parce qu'il pointe en avant vers «*we had there*» et anaphorique parce qu'il réfère en arrière vers le mot «*holiday*» qui se trouve dans la phrase précédente «*Last year we went to Devon for a holiday.*». Dans la troisième phrase «*The people we stayed with had four children*», «*the*» est cataphorique seulement puisqu'il n'y a pas de relation lexicale entre «*people*» et un quelconque élément du passage précédent. Le «*the*» de la quatrième phrase «*The eldest girl was about nine*» est anaphorique et cataphorique. Anaphorique parce que «*girl*» réfère à «*children*», cataphorique, parce qu'il montre que «*eldest*» définit «*girl*». Cette même analyse semble aussi s'appliquer aux phrases traduites en français (voir exemple 62 ci-dessous).

Exemple 62 :

L'année dernière nous sommes allés en vacances à Devon. Les vacances que nous avons passées là étaient les meilleures que nous ayons eu. Les gens chez qui nous logions avaient quatre enfants. La fille aînée avait environ neuf ans.

Pour le français, il semble, du moins en ce qui concerne Charaudeau (1992), que cette langue n'intègre pas l'article défini «le» dans la référence démonstrative. En effet, pour Charaudeau (1992 : 215), «le démonstratif se différencie de l'article («le») en ce qu'il ne peut avoir une valeur de généralisation puisqu'il ne désigne que des êtres singuliers qui sont présents aux interlocuteurs». Voir l'exemple 63 qui suit où «Ce» désigne, selon l'auteur, «le moment où parle le locuteur» alors que dans l'exemple (64) suivant, «l'article défini «le» actualise une généralisation»:

Exemple 63 :

Ce matin, je ne suis pas très en forme.

Exemple 64 :

Le matin, je ne suis pas très en forme.

Il semble difficile de contredire l'auteur (à propos de la fonction de l'article défini), si l'on tient compte de l'exemple choisi (voir exemple 64 ci-dessus). En effet, dans ce cas-ci, l'article défini «le» ne peut qu'«actualiser une généralisation», c'est-à-dire que «d'une manière générale, le matin, je suis (ou je ne suis pas) en forme». Il semble difficile de l'interpréter autrement. Mais, peut-on affirmer que cette interprétation est valable dans tous les cas d'emploi de l'article «le» dans la mesure où la traduction de l'exemple 62 [*Last year we went to Devon for a holiday. The holiday we had there was the best we've ever had. The people we stayed with had four children. The eldest girl was about nine.*], a révélé que l'interprétation donnée à l'article défini, dans les phrases en anglais, peut être également valable pour les phrases en français [L'année dernière nous sommes allés en vacances à Devon. **Les** vacances que nous avons passées là étaient les meilleures que nous ayons eu. **Les** gens chez qui nous logions avaient quatre enfants. **La** fille aînée avait environ neuf ans.]. Par conséquent l'article défini «le» en français peut, comme «the» en anglais, faire partie de la référence démonstrative.

En somme, il semble possible d'avancer que Charaudeau (1992) s'éloigne de Halliday et Hasan (1976) sur certains points. D'une part, il ressort que pour l'auteur de «La grammaire du sens et de l'expression», les pronoms démonstratifs ne font pas partie de la référence. D'autre part, l'article défini «le» semble être exclu de la référence démonstrative. Pour les notions de «proche» et de «éloigné», Charaudeau (1992 : 221) parle de «désignation avec précision», c'est-à-dire que «le sujet parlant désigne, à l'aide de '- ci', ce qui [...] est proche de lui, et à l'aide de -là ce qui est distant⁷²». Revoir exemple: (57, b) ci-dessus [«**Cette** photo-**ci** me plaît plus que **celle-là**.»].

⁷² Dans ce cas, Grevisse (1986: 957 § 597) parle de «formes renforcées» au moyen des adverbes ci et là (*ce livre-ci / ce livre-là*, pour les déterminants démonstratifs; et de «formes composées» (*celui-ci / celui-là*) pour les pronoms démonstratifs (ibid.: 1059 § 669). Cet auteur note aussi que «les adverbes de lieu, ci (=ici) et là, permettent de distinguer le démonstratif proche versus le démonstratif lointain».

En résumé, pour Halliday et Hasan (1976 : 57), «la référence démonstrative est essentiellement une forme de désignation verbale. Le locuteur identifie le référent en le localisant sur une échelle de proximité». Le système⁷³ est le suivant (ibid. : 57) :

Neutre (ou non sélectif sémantiquement) «Neutral»	Le, la, les <i>The</i>			
	Sélectif Sémantiquement «Selective»	- proche «near»	- singulier	proche : «near» :
- éloigné «far» (not near)»				ce, cet(te) ... - ci celui-ci / celle - ci <i>this</i>
	- participant au processus	- pluriel		
			ces ceux-ci / celles-ci <i>these</i>	ces ceux-là / celles-là <i>those</i>
	- situation «circumstance»	- place	ici <i>Here</i>	Là <i>There</i>
			- time (temps)	Maintenant <i>now</i>

Halliday et Hasan (1976 : 64 - 65) précisent, par ailleurs, que «le principe général» sur lequel se fonde leur analyse est que «les démonstratifs (comme les autres items de référence) identifient sémantiquement et non grammaticalement, et lorsqu'ils sont anaphoriques, ils exigent la répétition explicite des noms ou d'une forme synonyme afin de signaler l'identité exacte de la référence spécifique. Sinon, ils peuvent référer à une classe de noms plus générale incluant les éléments présupposés, ce qui peut parfois créer des cas d'ambiguïté, mais cela n'empêche tout de même pas leur contribution à la cohésion du texte.»

Relativement à l'article «*the*», Halliday et Hasan (1976 : 70-71) écrivent que «comme les démonstratifs, *the* est un agent spécifique servant à identifier un individu particulier ou une sous-classe de la classe désignée par le nom; mais il le fait seulement grâce à la dépendance

⁷³ Nous donnons en même temps un aperçu des équivalences en français et nous y incluons partiellement les possessifs.

de quelque chose d'autre – il ne contient aucun élément spécifique en lui-même.» Autrement dit, l'article défini est considéré comme élément de reprise au même titre que le démonstratif, mais il reste différent, dans la mesure où il ne véhicule aucune signification propre (le démonstratif réfère en localisant). Il indique seulement que l'item qu'il accompagne n'est pas nouveau (ex. : Un chat ... Le chat, ... (Adam, 1993 : 26)), i.e. qu'il en a déjà été question auparavant dans le texte ou dans la situation⁷⁴.

Après avoir examiné la référence personnelle et la référence démonstrative, deux des trois types de relation de référence ou continuité de signification référentielle, voyons à présent le troisième, i.e. la référence comparative.

2.2.2.3.2.3. Référence comparative

Pour l'anglais, la référence comparative est «une référence indirecte qui s'effectue au moyen de l'identité ou de la similarité» (Halliday et Hasan (1976: 37). Comme pour les autres relations de référence, la relation comparative est, elle aussi, régie par les mêmes principes; c'est-à-dire qu'elle peut être anaphorique ou cataphorique, endophorique ou exophorique. Halliday et Hasan (1976: 76-77) distinguent deux sortes de relations de comparaison: 1) la comparaison générale, 2) la comparaison particulière.

1. Comparaison générale

La comparaison générale signifie, selon Halliday et Hasan (1976: 77), la présentation «des ressemblances entre les choses. Ces ressemblances peuvent prendre la forme de l'identité [...] (voir exemple 65, ci-dessous); de la similarité [...] (voir exemple 66) ou de la non-

⁷⁴ Il existe, cependant, des cas où la première mention d'un élément soit introduite par un article défini (Patry et Ménard, 1992 : 154). Les principaux cas d'exceptions reconnus (voir Patry et Ménard, 1992 : 154) sont les suivants : 1) les références uniques : ex. la lune, le soleil (Rochester et Martin, 1977); 2) les noms propres : ex. le fleuve St-Laurent, le Pérou (Lyons, 1977); 3) l'emploi générique : ex. l'homme (Sidner, 1982); 4) les descriptions définies : ex. l'homme qui mangeait des huitres avait une gueule de tueur (Donnellan, 1966); 5) le contexte du savoir partagé (LeNy, 1989) (tous les auteurs sont cités dans Patry et Ménard, 1992 : 154).

identité et de la non-similarité [...]» donc de «non-ressemblance ou différence» (voir exemple 67) (Halliday et Hasan, 1976 : 78, [2 : 71] a, b, c).

Exemple 65 :

*It's a **different** cat **from** the one we saw yesterday.*

Exemple 66 :

*It's the **same** cat **as** the one we saw yesterday.*

Exemple 67 :

*It's a **similar** cat **to** the one we saw yesterday.*

La traduction des exemples ci-dessus (revoir exemples 65, 66, 67) de l'anglais au français (voir exemples 68, 69, 70 ci-dessous), ne laisse voir aucune différence systémique entre ces langues. D'après ces exemples, on peut noter, entre autres, que la comparaison générale (ici cataphorique) semble être marquée de la même manière et à l'aide des mêmes mots en français⁷⁵ et en anglais.

Exemple 68 :

C'est un chat **différent de** celui que nous avons vu hier.

Exemple 69 :

C'est **le même** chat **que** celui que nous avons vu hier.

Exemple 70 :

C'est un chat **similaire** (identique) **à** celui que nous avons vu hier.

⁷⁵ Cependant, ce phénomène est abordé différemment en français. Ainsi, par exemple, Charaudeau (1992 : 328) traite, d'une part, la comparaison dans le cadre de la qualification, d'autre part, il la définit en terme de «processus qui consiste à confronter les qualités, les quantités ou les comportements d'au moins deux êtres, entre eux, et à conclure sur les ressemblances ou dissemblances de ces qualités, quantités et comportements» (Charaudeau, 1992 : 360). De plus, Charaudeau (1992 : 361) souligne que «la comparaison est le résultat d'un raisonnement». Finalement, la comparaison n'est aucunement traitée en tant que «moyen cohésif». Et de ce fait, le point de vue de cet auteur ne sera pas présenté dans le cadre de ce travail.

2. Comparaison particulière

La comparaison particulière permet, selon Halliday et Hasan (1976 : 80), «la comparaison des choses tout en respectant leur propriété particulière. Cette propriété peut être une question de quantité ou de qualité».

La comparaison en termes de quantité «se réalise soit par un numératif présent dans la structure du groupe nominal», soit par «un quantificateur comparatif» «*more*» (plus) (voir exemple 71 ci-dessous), soit par «un adverbe de comparaison plus un quantificateur» (adverb of comparison submodifying a quantifier) tel «*as*» (voir exemple 72) (ibid.).

Exemple 71 :

More mistakes.

Plus d'erreurs.

Exemple 72 :

As many mistakes.

Autant d'erreurs.

La comparaison en termes de qualité se réalise soit dans «l'élément épithète du groupe nominal», soit comme «complément dans une proposition» (ibid. : 81). Dans «l'élément épithète du groupe nominal», la comparaison en termes de qualité se réalise soit par «un adjectif comparatif» comme «*easier*» (plus facile), «*more difficult*» (plus difficile) (ibid. : 81) (voir exemples: 73 et 74), soit par «un adverbe de comparaison + un adjectif comparatif» tel «*so*» (si, aussi) (voir exemple 75).

Exemple 73 :

Easier tasks.

Des tâches plus faciles.

Exemple 74 :

More difficult tasks.

Des tâches **plus difficiles**

Exemple 75:

So difficult a task.

Une tâche **si** (tellement) **difficile**.

Comme «complément dans une proposition», la comparaison en termes de qualité se réalise soit par «un adverbe comparatif» tel «*faster*» (plus vite) (voir exemple 76), soit par «un adverbe comparatif + un adverbe» tel «*as*» (si, très...) (voir exemple 77).

Exemple 76 :

Cambridge rowed faster.

L'Équipe de Cambridge a ramé **plus vite**.

Exemple 77 :

She sang as sweetly.

Elle a chanté d'une façon très mélodieuse.

De plus, Halliday et Hasan (1976 : 81) notent que «la comparaison particulière est, comme la comparaison générale, référentielle; elle peut être une référence par laquelle une chose est dite supérieure, égale, ou inférieure en qualité ou en quantité».

Ces mêmes auteurs (ibid. : 84) ajoutent, par ailleurs, que, pour être vraiment cohésive, les deux éléments de la relation de comparaison (i.e. l'élément marquant la comparaison et son référent) «doivent être situés à un niveau sémantique (i.e. dans le texte) plutôt que l'un dans le texte et l'autre dans la situation.» Autrement dit, lorsque la relation établie par l'élément de comparaison et son référent est une relation endophorique (i.e. les deux sont dans le texte), cette relation est plus marquée cohésivement que lorsqu'il s'agit d'une relation exophorique (i.e. l'élément de comparaison est dans le texte et le référent est dans la situation).

En somme, la comparaison est un phénomène linguistique qui, du point de vue sémantique, reste le même quelle que soit la langue (anglais ou français). Le système de la référence comparative⁷⁶ élaboré par Halliday et Hasan (1976 : 76) est le suivant :

COMPARAISON «COMPARISON»	GÉNÉRALE (déictique) (pareil / pas pareil) «GENERAL» (<i>deictic</i>)	Identité « <i>identity</i> »	Même, identique, identiquement <i>Same, equal, identical, identically,</i>
		Similarité « <i>similarity</i> »	Semblable, semblablement <i>Such similar, so similarly likewise</i>
		Différence « <i>difference</i> »	Autre, différent de, différemment <i>Other different else, differently otherwise</i>
	PARTICULIÈRE (non-déictique) (en quantité ou en qualité) au regard d'une propriété particulière «PARTICULAR» (<i>non-deictic</i>).	numératif « <i>numeration</i> »	Plus de, moins de, autant de... <i>More fewer less further additional; so-as equally- + quantifier, (ex. so many)</i>
épithète « <i>epithet</i> »		Plus, moins, aussi + un adjectif qualificatif (+ ...que...) et adverbe tellement, si + adjectif qualificatif <i>Comparative adjectives and adverbs, ex. : better; so-as-more-less-equally- + comparative adjectives and adverbs, ex. : equally good</i>	

Pour clore cette sous-section consacrée aux relations de référence, et avant d'aborder la troisième et dernière nature de relation cohésive (à savoir, la relation de conjonction ou «liaison sémantique»), nous proposons le tableau récapitulatif et comparatif (voir tableau 3) suivant qui permet d'avoir une vision globale des formes (i.e. les catégories sémantiques, les catégories grammaticales et leurs fonctions) participant à la réalisation de ce type de relation, à savoir, la relation de référence ou continuité de signification référentielle.

⁷⁶ Nous y intégrerons également les équivalences en français.

Tableau 3 : Relation de référence ou continuité de signification référentielle / anglais versus français

Tableau récapitulatif et comparatif

		ANGLAIS		FRANÇAIS		
RÉFÉRENCE PERSONNELLE	"Existential"	Tête	Pronoms personnels	I, me, we, us, you <i>he, him, she, her, they, them</i> <i>one</i> <i>It [non - humain]</i>	Je, moi, nous tu, vous il, elle, lui, ils, eux / elles, elles on	
	"Possessive"	Tête	Pronoms possessifs	<i>mine, yours</i> <i>ours</i> <i>his, hers</i> <i>theirs</i>	Le/la (les) - mien(s), mienne(s) Le/la (les) - tien(s), tienne(s) Le/la (les) - sien(s), sienne(s) Le/la (les) - nôtre(s) Le/la (les) - vôtre(s) Le/la (les) - leur(s)	
		Modificateur	Déterminants possessifs	<i>my, your, our,</i> <i>his, he,, their</i> <i>one's</i> <i>its</i>	mon, ma, mes, ta, ton, tes, son, sa, ses notre, nos votre, vos, leur(s)	
RÉFÉRENCE D'ÉTENDUE	"Sélective"	Tête	Pronoms	- <u>Near</u> <i>this</i> <i>these</i>	- <u>Far</u> <i>that</i> <i>those</i>	Ce, celui / celle, ceux / celles - <u>Proche</u> celui-ci / celle-ci, ceux-ci / celles-ci - <u>Éloigné</u> celui-là / celle - là, ceux - là / celles - là
		Modificateur	Déterminants	- <u>Near</u> <i>this</i> <i>these</i>	- <u>Far</u> <i>that</i> <i>those</i>	ce, cet, cette, ces - <u>Proche</u> ce..... - ci cet..... - ci cette..... - ci - <u>Éloigné</u> ce- là cet- là cette- là
		Complément	Adverbes	- <u>Near</u> <i>here</i> <i>now</i>	- <u>Far</u> <i>there</i> <i>then</i>	- <u>Proche</u> ici maintenant - <u>Éloigné</u> là alors
	"Non-selective"	Modificateur	Déterminants	<i>The</i>	Le (la, les)	

Tableau 3 (suite) : Tableau récapitulatif et comparatif
Relation de référence ou continuité de signification référentielle / anglais versus français

RÉFÉRENCE COMPARATIVE	Générale	Modificateur	Adjectif	<p><i>Same, equal, identical,</i></p> <p><i>similar,</i></p> <p><i>Other different else.</i></p>	<p>même, identique</p> <p>semblable</p> <p>Autre différent de</p>
		Complément	Adverbe	<p><i>Identically</i></p> <p><i>similarly likewise</i></p> <p><i>so such</i></p> <p><i>differently otherwise</i></p>	<p>identiquement</p> <p>semblablement</p> <p>différemment</p>
		Particulière	Modificateur	Adjectif	<p>Better, so, as, more, less, equally, + comparative adjectives (ex. : <i>equally good</i>)</p>
		Complément	Adverbe	<p><i>More fewer less further additional; so-as equally- + quantifier, (ex. so many)</i></p>	<p>Plus de, moins de, autant de...</p>

2.2.2.3.3. Relation de conjonction ou liaison sémantique avec ce qui précède

La relation de conjonction est, selon Halliday et Hasan (1976 : 226), un type de relation sémantique différent de la relation de référence et de la relation de forme. La conjonction «ne dépend ni d'une signification référentielle ni d'une identité ni d'une association de mots.». Ces auteurs précisent que les relations de conjonction «représentent» certes «des liens sémantiques entre les éléments constituants d'un texte» (ibid. p. 321), (i.e. relier sémantiquement des phrases⁷⁷), cependant, cela ne signifie pas pour autant que la conjonction⁷⁸ relie sémantiquement de la même façon que l'item référentiel ou qu'un substitut. Par conséquent, et contrairement aux deux autres relations, la relation de conjonction est non phorique⁷⁹.

Le point important à retenir, en fait, est que tout en étant une relation sémantique, la relation de conjonction n'est pas marquée de la même manière. Pour ce type de relation, il n'existe pas, comme pour les deux autres (relation de forme et relation de référence), une marque linguistique spécifique signalant la présence d'un référent⁸⁰ dans le texte ou dans le contexte de situation. Le rôle de la conjonction se fonde essentiellement sur la mise en

⁷⁷ Halliday et Hasan (1976: 244) définissent la phrase comme suit: «[...] a sentence equals a clause complex: that is, any set of clauses that are hypotactically and/or paratactically related, with the simple clause as the limiting case». Par «paratactic clauses», Halliday et Hasan (1976 : 222) désignent des propositions ayant «un statut équivalent» comme par exemple des propositions coordonnées par opposition aux propositions subordonnées qui, elles, sont «hypotactiques», donc ayant «un statut inégal».

⁷⁸ En ce qui concerne le français, nous remarquons que la conjonction est, du moins en ce qui concerne Grevisse (1986: § 1023 et 1029), définie comme un terme 'grammatical' ou plus précisément comme 'un mot invariable' (Grevisse 1986: § 1023 et 1029) permettant de relier 'des éléments'. En ce sens, nous devons reconnaître que la position de Grevisse (1986) est claire. En effet, la définition qu'il donne à la conjonction reste conforme à sa perception du phénomène qui est purement grammaticale. Charaudeau (1992: 498-499), en revanche, tente une définition sémantique du phénomène. Effectivement, cet auteur précise que dans sa «perspective 'la conjonction' ne sera pas définie comme un type de mot grammatical, mais comme une opération logico-sémantique.» (ibid.: 498). Pour cela, il définit la conjonction comme «une opération qui consiste à relier deux assertions dont l'un, au moins, des éléments constitutifs de l'une est sémantiquement identique à l'un des éléments constitutifs de l'autre.» (ibid.: 498) Il faudrait ajouter que la 'conjonction' fait partie de ce que l'auteur désigne par «Catégories logico-linguistiques» (ibid.: 497). Il en distingue cinq: la «Conjonction», la «Disjonction», la «Restriction», l'«Opposition» et la «Causalité». Cette dernière compte à son tour trois sous-catégories: l'«Implication», l'«Explication» et l'«Hypothèse» (ibid.: ch. 12).

⁷⁹ Rappelons que par «non phorique», Halliday et Hasan (1976: 321) désignent les liens qui ne dépendent ni du sens référentiel, ni de l'identité ni de l'association de mots. Les liens non phoriques représentent les «liens entre des éléments constitutifs d'un texte». La conjonction est ainsi un lien non phorique. L'interprétation d'une conjonction ne nécessite pas le recours à un autre élément du texte. Elle représente un lien sémantique entre deux phrases.

⁸⁰ Nous soulignons.

évidence de la signification qui relie deux phrases⁸¹ et cela ne signifie pas que la conjonction renvoie à un référent antéposé ou postposé. Elle ne peut en avoir dans la mesure où, comme nous l'avons souligné plus haut, la relation de conjonction n'est pas phorique. Voici comment ces auteurs définissent la conjonction en tant que moyen cohésif. (ibid.: 226) : «Conjunctive elements are cohesive not in themselves but indirectly, by virtue of their specific meanings; they are not primarily devices for reaching out into the preceding (or following) text, but they express certain meanings which presuppose the presence of other components in the discourse.»

Ces auteurs notent, par ailleurs, que lorsqu'ils décrivent «une conjonction comme un moyen cohésif», ils fixent «leur attention, non pas sur les relations sémantiques comme telles, [i.e.] telles que réalisées à travers la grammaire de la langue⁸², mais sur un de leurs aspects particulier, à savoir, la fonction qu'elles occupent en reliant entre eux des composants linguistiques [i.e. des phrases] qui apparaissent successivement mais qui ne sont pas reliés par d'autres moyens, [i.e.] des moyens structuraux.» (ibid.: 227), comme le montrent les exemples suivants (voir exemples 78 et 79) où l'expression du temps est réalisée à l'aide de deux phrases indépendantes reliées par un adverbe ou par un marqueur de temps.

Exemple 78 :

They fought a battle. Afterwards, it snowed.

Exemple 79 :

They fought a battle. Previously, it snowed.

⁸¹ Rappelons à ce sujet que pour les auteurs de "Cohesion in English", l'interprétation d'un texte doit passer par la mise en évidence de ses trois composants linguistiques, à savoir l'idéationnel, l'interpersonnel et le textuel. L'analyse d'une conjonction fait partie de l'aspect logique qui, avec l'expérientiel, représente le composant idéationnel (voir à ce sujet la sous-section 1.1.1.1.).

⁸² Nous noterons, à la suite de Halliday et Hasan (1976: 228), qu'en anglais, comme en français d'ailleurs, l'expression du temps peut être réalisée de différentes manières. : à l'aide d'un verbe, exemples : A snowstorm followed the battle. (Une tempête de neige a suivi la bataille./Une tempête de neige succéda à la bataille.), A snowstorm preceded the battle. (Une tempête de neige a précédé la bataille.); à l'aide d'un syntagme prépositionnel, exemples : After the battle, there was a snowstorm. / Before the battle, there had been a snowstorm. (Après la bataille, il y a eu une tempête de neige. / Avant la bataille, il y a eu une tempête de neige.); à l'aide d'une proposition subordonnée circonstancielle, exemples : After they had fought a battle,

L'expression du temps, dans les exemples ci-dessus (revoir exemples 78 et 79), est, selon Halliday et Hasan (1976 : 228), différente pour deux raisons. D'une part, «il ne s'agit pas du tout de relation structurale, mais de deux parties reliées par le même lien logique de succession dans le temps.» (ibid.). D'autre part, «la relation d'ordre dans le temps est exprimée par un adverbe fonctionnant comme complément (Adjunct) et apparaissant au début de la seconde phrase.» (ibid.). De plus, «la relation de temps est la seule forme de connection explicite entre les deux événements» (ibid.). Par ailleurs, les auteurs de 'Cohesion in English' précisent que, dans le cas de ces exemples (revoir exemples 78,79, ci-dessus), «l'ordre dans le temps est un agent cohésif» et c'est ce qui représente «la relation sémantique dans sa fonction cohésive désignée sous le nom de conjonction» (ibid.). Il semble permis de constater que ces différents points peuvent être également vérifiés dans les exemples traduits en français (voir exemples 80, 81, ci-dessous), et par là même, de déduire que la relation de conjonction en tant que moyen cohésif se réalise de la même manière en anglais et en français.

Exemple 80 :

Ils livrèrent bataille. **Ensuite** (par la suite), il neigea.

Exemple 81 :

Ils livrèrent bataille. **Précédemment** (auparavant), il avait neigé.

En résumé, pour les auteurs, de 'Cohesion in English', «les relations conjonctives [...] représentent l'ensemble des liens (connexion) sémantiques que nous reconnaissons comme existant entre des phrases» (ibid.: 238). Et le sens que nous pouvons donner à ces «connexions dépend en dernier ressort des significations exprimées par les phrases⁸³» (ibid.). En effet, pour ces auteurs, «nous sommes souvent préparés à reconnaître la présence d'une relation [de conjonction] même quand elle n'est pas du tout exprimée ouvertement.» (ibid.). Aussi, nous serions également «préparés à fournir nous-mêmes [la

it snowed./ **Before** they fought a battle, it had snowed. (**Après qu'**ils aient livré bataille, il neigea. / **Avant qu'**ils aient livré bataille, il neigea.).

⁸³ À ce sujet, voir l'analyse de l'extrait du poème effectuée par Halliday et Hasan (1976), (sous-section 1.1.1.).

relation de conjonction], et donc de décider qu'il y a cohésion bien que la relation ne soit pas explicitement exprimée.» (ibid.).

Lors de l'examen de l'ouvrage «La grammaire du sens et de l'expression» (Charaudeau, 1992), nous avons relevé quelques exemples⁸⁴ pouvant répondre aux exigences de la relation de conjonction telle que définie par Halliday et Hasan (1976) comme, d'une part, l'idée que la catégorie de la conjonction intègre toute forme (essentiellement des adverbes) pouvant fonctionner comme «complément» (*adjunct*) et apparaissant, au début d'une phrase [...]» (voir exemples 82 à 86 suivants⁸⁵), (Charaudeau, 1992: 541), ou d'autre part, l'idée que nous sommes capables d'identifier une relation de conjonction sans que celle-ci soit exprimée explicitement (voir exemples 87 à 89 suivants⁸⁶) (Charaudeau, 1992: 539).

Exemple 82 :

Ils m'avaient promis de venir, et ils ne sont pas venus. **Du coup** (Alors, De ce fait), je me suis trouvé tout seul devant le buffet.

Exemple 83 :

Tout le monde a protesté, mais personne n'a bougé pour obtenir de meilleures conditions de travail. **Ainsi** (De cette façon, de cette manière), on n'obtiendra jamais rien.

Exemple 84 :

Il a fallu qu'ils en arrivent à un point d'indigence extrême. **Dès lors** (À partir de ce moment - là, À la suite de cela), ils n'ont cessé de lutter pour obtenir des conditions de vie décentes.

⁸⁴ Cependant, nous devrions peut-être souligner que ces exemples ne sont pas présentés dans le cadre de la «Conjonction» mais dans le cadre de «l'Explication» qui est une sous-catégorie de la relation de «Causalité»; (« L'opération de 'Causalité' établit une relation logique entre deux assertions (A₁ et A₂), de telle sorte que poser l'une (A₁) entraîne l'existence de l'autre (A₂).» (Charaudeau, 1992 : 526).

⁸⁵ À noter que ces exemples sont présentés dans le cadre de «l'explication conséquentielle» qui est définie comme suit : «mouvement de pensée partant de l'existence de l'assertion A₁ pour aboutir à l'existence de l'assertion A₂, qui dépend de celle-ci.» (ibid: 541).

⁸⁶ À noter que ces exemples sont donnés pour illustrer «l'explication causale» et celle-ci est définie comme suit : « mouvement de pensée partant de l'existence de l'assertion A₂ pour remonter jusqu'à son origine, c'est-à-dire l'assertion A₁, dont l'existence représente son principe, sa source.» (ibid: 539).

Exemple 85 :

Il y a de plus en plus de gens qui regardent la télévision. **Résultat** (Conséquence, Par conséquent, Donc), il y a de moins en moins de gens qui lisent.

Exemple 86 :

Il nous fait toujours des promesses qu'il ne tient pas. **Moralité** (Donc, Par conséquent), comme dans l'histoire du loup et du berger, plus personne ne lui donne de travail.

Par ailleurs, dans l'exemple 87 suivant, il est possible soit de supprimer la marque de la relation conjonctive «en effet» (voir exemple 88), soit de la remplacer par une autre (voir exemple 89), (Charaudeau, 1992: 539) sans pour cela changer la signification de la relation de conjonction.

Exemple 87 :

Il a préféré l'envoyer chez un spécialiste. **En effet**, ce cas ne pouvait être traité par une thérapie ordinaire.

Exemple 88 :

Il a préféré l'envoyer chez un spécialiste. Son cas ne pouvait être traité par une thérapie ordinaire.

Exemple 89 :

Il a préféré l'envoyer chez un spécialiste. **Car**, ce cas ne pouvait être traité par une thérapie ordinaire.

En définitive, il semble possible de conclure que la conception de la «relation de conjonction ou de liaison sémantique», telle que perçue par Halliday et Hasan (1976), n'est pas propre à la langue anglaise. Elle peut se réaliser de la même manière en français. À présent, voyons quelles sont les différentes catégories de relation conjonctive retenues par ces auteurs.

Dans ce qui suit, nous présentons un résumé de l'inventaire des catégories (et sous-catégories) intervenant dans chacune des quatre relations cohésives mises en évidence par les auteurs de "Cohesion in English", c'est-à-dire la relation conjonctive additive (2.2.2.3.3.1.), la relation conjonctive adversative (2.2.2.3.3.2.), la relation conjonctive causale (2.2.2.3.3.3.), et la relation conjonctive temporelle (2.2.2.3.3.4.). Nous procéderons, en parallèle, à la présentation de leurs correspondants en français.

2.2.2.3.3.1. Relation conjonctive additive

Pour Halliday et Hasan (1976 : 244), la relation additive «exprimée par 'And' au début d'une nouvelle phrase est [...] différente de la coordination [...]». Ces mêmes auteurs précisent que «lorsque la relation marquée par 'and' opère conjonctivement, entre deux phrases, pour donner une cohésion à un texte - ou plutôt pour créer un texte, en reliant cohésivement une phrase à une autre - la relation se limite seulement à une paire de phrases» (ibid : 234). Pour préciser davantage la différence entre un 'and' conjonctif et un 'and' coordonnant, ces auteurs écrivent ceci : «The typical context for a conjunctive *and* is one which there is a total, or almost total, shift in the participants from one sentence to the next, and yet the two sentences are very definitely part of a text.» (Ibid. : 235) (voir exemple 90 qui suit). Et ce genre de changement, notent les auteurs, peut également se produire dans un texte narratif lors du passage entre le dialogue (i.e. celui qui s'effectue entre les personnages du récit) et la partie narrative dans laquelle intervient le narrateur, comme dans l'exemple 91 suivant (Halliday et Hasan (1976 : 235 [5 : 8][5 : 9])).

Exemple 90 :

He heaved the rock aside with all his strength. And there in the recesses of a deep hollow lay a glittering heap of treasure.

Il traîna de toutes ses forces le rocher sur le côté. **Et** là, dans un coin d'une profonde caverne, se dressait un amas étincelant de bijoux.

Exemple 91 :

«*While you're refreshing yourself*», said the Queen, «*I'll just take the measurements.*» *And she took a ribbon out of her pocket, marked in inches ...*

«Pendant que vous vous détendez», dit la Reine, «je prendrai les mesures». **Et** elle prit, de sa poche, un ruban à mesurer, gradué en pouces ...

En outre, la relation conjonctive additive peut, selon Halliday et Hasan (1976 : 244), prendre l'une des quatre formes suivantes : la relation additive peut être simple (1), complexe (2), appositive (3) ou elle peut signifier une comparaison (4).

1. La «relation additive simple» compte à son tour trois sous-catégories : «l'additive» qui est marquée par «*and*» (*and, and also, etc.*), «l'alternative» marquée par la conjonction «*or*» (*or, or else, ...*) et «la négative» exprimée par «*nor*» (*nor, and ... no, not ... either, either*).
2. La «relation additive complexe» comprend deux principales sous-catégories : «l'additive» marquée par des conjonctions comme «*furthermore, in addition, besides*» et «l'alternative» marquée par les adverbes «*alternatively* ou «*incidentally*», etc.).
3. La «relation additive appositive» compte également deux sous-catégories : celle qui marque «l'exposition» (*expository*) avec les conjonctions «*that is, in other words, etc.*» et celle qui marque «l'illustration» (*exemplificatory*) avec «*for instance, thus, ...*».
4. La «relation additive comparative» intègre aussi deux sous-catégories : celle introduisant la «similitude ou similarité» (*similar*) avec les conjonctions «*likewise, in the same way, similarly, ...*» et celle indiquant la «différence» (*dissimilar*) avec des expressions comme «*on the other hand, by contrast, ...*»

En résumé, la relation de conjonction additive marque certes, l'addition, mais les sous-catégories qu'elle intègre permettent, elles, de mieux mettre en évidence toutes les petites nuances de significations que peut engendrer une simple relation d'addition. Ainsi, nous pourrions conclure que la relation de conjonction additive, telle que conçue par Halliday et Hasan (1976), compte (voir figure suivante) quatre catégories et sept sous-catégories. Nous ajouterons, par ailleurs, que la relation conjonctive additive telle que conçue par ces auteurs peut être aussi valable pour le français.

Figure 5: Principales catégories et sous-catégories de la relation conjonctive additive

RELATION CONJONCTIVE ADDITIVE				
	SIMPLE « <i>simple</i> » 1	COMPLEXE « <i>complex</i> » 2	APPOSITIVE « <i>apposition</i> » 3	COMPARATIVE « <i>comparaison</i> » 4
Additive « <i>additive</i> » 1	et, et puis, ... <i>and, and also, ...</i>	de plus, en outre, <i>furthermore, in addition, besides, ...</i>		
Négation « <i>negative</i> » 2	ni ..., ni ... <i>nor, and ... not, ...</i>			
Alternative « <i>alternative</i> » 3	ou, ou bien ... <i>or, or else</i>	alternativement, incidemment, à propos <i>Alternatively, incidentally, by the way</i>		
Exposition « <i>expository</i> » 4			c'est-à-dire, en d'autres mots, en d'autres termes <i>that is, in other words</i>	
Illustration « <i>exemplificatory</i> » 5			par exemple, <i>for instance, thus,</i>	
Similarité « <i>similar</i> » 6				de même, de la même manière, <i>likewise, in the same way, similarly</i>
Différence « <i>dissimilar</i> » 7				d'autre part, d'un autre côté, au contraire <i>on the other hand, by contrast,</i>

Voyons à présent ce qui caractérise la relation conjonctive adversative.

2.2.2.3.3.2. Relation conjonctive adversative

La relation conjonctive adversative est définie par Halliday et Hasan (1976 : 250) comme suit : «The basic meaning of the ADVERSATIVE relation is 'contrary to expectation'. The expectation may be derived from the content of what is being said, or from the communication process, the speaker-hearer situation [...]» En d'autres termes, et à en croire les quelques exemples proposés par ces auteurs (ibid.) (voir les exemples 92, 93, 94, 95 qui suivent), la relation conjonctive adversative unit deux phrases et l'idée exprimée dans la seconde n'est pas forcément une idée contraire mais plutôt une idée à laquelle on ne s'attend pas. En fait, l'idée exprimée dans la seconde phrase vient pour ainsi dire contredire (empêcher la réalisation, l'aboutissement) de la première. Ceci semble être valable pour les exemples en anglais mais également pour ceux traduits en français. (Halliday et Hasan, 1976 : 250 [5 : 30], 251 [5 : 33], 254 [5 : 39])

Exemple 92:

All the figures were correct; they'd been checked. Yet the total came out wrong.

Tous les chiffres sont corrects, ils ont été vérifiés.

Mais, le total paraît faux (erroné).

Toutefois, le total ne semble pas juste.

Cependant, le total ne semble pas correspondre.

Exemple 93:

I'd love to join in. Only I don't know how to play.

J'aimerais participer. **Seulement**, je ne sais pas (comment) jouer.

Exemple 94:

He showed no pleasure at hearing the news. Instead he looked even gloomier.

Il ne montra aucun plaisir à écouter les nouvelles. Il semblait même **plutôt** triste.

Exemple 95:

I don't think she minds the cold. It's the damp she objects to, rather.

Je ne pense pas qu'elle fasse attention au froid.

C'est l'humidité qu'elle refuse, plutôt.

C'est, plutôt, l'humidité qu'elle ne supporte pas.

Si la relation conjonctive de type adversatif est, selon les auteurs de "Cohesion in English", principalement reconnue, en anglais, par la conjonction «*yet*», nous venons de remarquer (revoir exemples 93 et 94 ci-dessus) qu'elle peut être exprimée par d'autres conjonctions ou par des adverbes. Aussi, comme pour la relation conjonctive additive, Halliday et Hasan (1976 : 250-256) distinguent quatre formes de relation adversative : «la relation adversative (dite) 'propre'» (revoir exemples 92 et 93), «la relation adversative contrastive» (voir exemples 96 et 97 qui suivent (Halliday et Hasan, 1976 : 252 [5 : 36]), «la relation adversative de correction» (revoir l'exemple 94) et «la relation adversative de rejet (*dismissal*)» (voir exemple 98 suivant, (Halliday et Hasan, 1976 : 255 [5 : 42])).

Exemple 96:

She failed. However, she's tried her best.

Elle échoua. Cependant, elle essaya de faire de son mieux.

Exemple 97:

He's not exactly good-looking. But, he's got brains.

Il n'est pas (du tout) beau. Mais il est intelligent.

Exemple 98:

"I say, this isn't fair !" cried the Unicorn, as Alice sat with the knife in her hand, very much puzzled how to begin. "The monster has given the Lion twice as much as me!"

"She's kept none for herself, anyhow", said the Lion."

«Ce n'est pas juste !» cria la Licorne, lorsqu'Alice s'assaya un couteau à la main, très embarrassée de ne pas savoir comment commencer. «Le Monstre a donné au Lion deux fois plus que moi !» «De toute façon, elle n'en a gardé aucun pour elle», dit le lion.

Il faudrait noter cependant, ici, que nous ne rentrerons pas dans les détails des sous-catégories dans la mesure où, d'une part, ce sont parfois les mêmes marques (conjonctions ou adverbes) qui reviennent. D'autre part, la distinction claire entre les différentes nuances de signification (différences qui ne sont pas toujours évidentes) nécessiterait une analyse plus fine et plus longue.

Mais, avant de passer à la troisième relation conjonctive, i.e. la relation conjonctive de type causal, nous présentons un bref aperçu (voir figure 6 suivante) des conjonctions (ou adverbes) participant à la réalisation des quatre catégories de la relation conjonctive adversative.

Figure 6 : Principales catégories de la relation conjonctive adversative

RELATION CONJONCTIVE ADVERSATIVE			
Propre «Proper»	Contrastive «Contrastive»	Correction «Correction»	Rejet «Dismissal»
<i>Yet. But. Though. However</i> <i>Only. Nevertheless. Despite this. All the same</i>	<i>But. And. However. On the other hand. At the same time. As against that In fact. As a matter of fact. To tell. The truth. Actually. In point of fact</i>	<i>D'une part, ... d'autre part En revanche. Par contre. Contraire- ment à cela. En fait, À vrai dire, En réalité, etc.</i>	<i>Plutôt, Au lieu de, Plus exactement, Au contraire, Au (du) moins, etc.</i> <i>In any case. In either case In any event In either event, Any way. Either way. Whichever. Anyhow. At any rate</i> <i>En tout cas De toute façon, Dans l'un ou l'autre cas, Dans tous les cas,</i>

2.2.2.3.3.3. Relation conjonctive causale

La relation conjonctive causale telle que conçue par les auteurs de "Cohesion in English" ne semble pas correspondre à une relation de cause à effet. Elle signifie plutôt une relation de cause à conséquence. Aussi, comme pour les autres conjonctions intervenant dans les autres relations conjonctives, la place idéale de ces conjonctions ou expressions demeure l'initiale

de la phrase ou du moins la première partie de la phrase. (voir les exemples 99 et 100 suivants) (Halliday et Hasan, 1976 : 257 [5 : 45] [5 : 46]).

Exemple 99:

*When the breakfast allowed blood sugar to be low during the morning, the increase after lunch rose to the level of cheerfulness and efficiency for only a few minutes; then it fell to a low level which lasted throughout the afternoon. Your selection of food at breakfast, **therefore**, can prevent or produce fatigue throughout the day.*

Si le petit déjeuner permet de maintenir un taux de sucre bas dans le sang durant la matinée, son augmentation après le déjeuner élève le niveau d'entrain et d'efficacité pour quelques minutes, puis il chute pour tout le reste de l'après midi. Le choix de vos aliments au petit déjeuner peut, **donc** (par conséquent) prévenir ou causer la fatigue pour toute la journée.

Exemple 100:

The very first thing she did was to look whether there was a fire in the fireplace, and she was quite pleased to find that there was a real one, and blazing away as brightly as the one she had left behind. 'So I shall be as warm here as I was in the old room' thought Alice.

La première chose importante qu'elle fit, était de voir s'il y avait du feu dans la cheminée. Elle fut très contente de trouver là un vrai feu, brillant de loin, avec autant d'éclat que celui qu'elle avait laissé. «**Ainsi**, j'aurai aussi chaud ici que lorsque j'étais dans l'ancienne chambre», pensa Alice.

De plus, comme les autres relations conjonctives, la relation conjonctive causale se présente, elle aussi, sous plusieurs formes ou catégories. De cette manière, la relation conjonctive causale compte quatre catégories principales : 1) la relation conjonctive causale générale, 2) la relation conjonctive causale spécifique, 3) la relation conjonctive causale inversée (*reversed*), 4) la relation conjonctive causale conditionnelle. À noter qu'ici, aussi, nous n'entrerons pas dans les détails des sous-catégories .

1. La relation conjonctive causale générale est la forme la plus simple. Elle est, selon Halliday et Hasan (1976 : 256), exprimée par les conjonctions «*so, thus, hence, therefore, consequently, accordingly*» et par un nombre d'expressions comme «*as a result (of that), in consequence (of that)*».
2. La relation conjonctive causale spécifique est marquée par des expressions telles «*for this reason, on account of this, in consequence, with this in mind*» etc.
3. La relation conjonctive causale «inversée» quant à elle est signalée par «*for*» et «*because*». Et dans ce cas, «*because*» et «*for*» signifient (d'une manière générale), selon Halliday et Hasan (1976 : 258), «*the reason was that*» dans le sens de «voici la raison» ou «la raison est la suivante». Ainsi, dans l'exemple 101 qui suit, «*because*» signifierait «voici ce que je veux (voulais) demander» : «*this is why I'm asking*» (Halliday et Hasan, 1976 : 258, [5 : 48]).

Exemple 101:

*You aren't leaving, are you ? **Because** I've got something to say to you.*

Vous n'êtes pas sorti (parti), n'est ce pas ? J'avais quelque chose à vous dire.

C'est parce que j'avais quelque chose à vous dire.

La traduction en français de l'exemple 101 montre que lorsque l'anglais emploie la conjonction «*because*», en français, il est possible de dire simplement «J'avais quelque chose à vous dire.», sous-entendu, «Je vous ai demandé de ne pas partir parce que j'avais quelque chose à vous dire.» ou d'employer la tournure «c'est parce que» dans le sens de «Voici la raison pour laquelle je vous ai demandé de ne pas partir (sortir). J'avais quelque chose à vous dire.».

4. La relation conjonctive causale conditionnelle a, selon Halliday et Hasan (1976 : 258), et cela d'une manière générale, le sens de «*under these circumstances*» (dans ces circonstances ou dans ces conditions). Et la forme la plus simple de l'expression de la relation conditionnelle est le terme «*them*» (voir l'exemple 102 suivant) (Halliday et Hasan, 1976 : 258, [5 : 49]) que l'on pourrait traduire, en français, par

«alors», «dans ce cas» ou «dans ces conditions» comme le montre la traduction de l'exemple 102 ci-dessous :

Exemple 102 :

"And what does it live on?"

"Weak tea with cream in it."

A new difficulty came into Alice's head.

"Supposing it couldn't find any? She suggested.

"Then it would die, of course".

«Et de quoi vit-il (elle) ?»

«Un thé léger avec crème.»

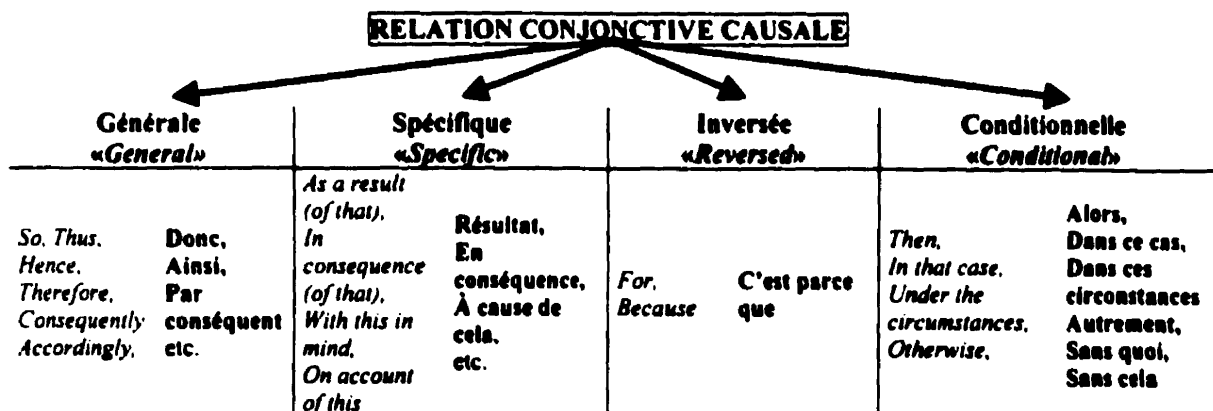
Une nouvelle difficulté vint à l'esprit d'Alice.

«Et s'il (elle) n'avait rien trouvé ? suggéra -t - elle.

«**Alors** (dans ce cas, dans ces conditions), il (elle) a dû mourir, bien sûr.

En résumé, et avant d'aborder le dernier type de relation conjonctive, à savoir, la relation conjonctive temporelle, nous présentons dans la figure suivante les principales conjonctions ou expressions intervenant dans le cadre des quatre catégories relatives à la relation conjonctive causale.

Figure 7: Principales catégories de la relation conjonctive causale



2.2.2.3.3.4. Relation conjonctive temporelle

Par relation conjonctive temporelle, les auteurs de 'Cohesion in English' désignent la relation signifiant l'ordre de réalisation des idées exprimées dans deux phrases successives. Ainsi, dans l'exemple 103 qui suit (Halliday et Hasan, 1976 : 261, [5 : 53]), la conjonction «*then*», qui marque la forme la plus simple de la relation temporelle, indique que l'idée exprimée dans la seconde phrase est postérieure à celle exprimée dans la première. De plus, cette même conjonction signale la succession dans le temps de plusieurs faits ou actions.

Exemple 103 :

(Alice) began by taking the little golden key, and unlocking the door that led into the garden. Then she set to work nibbling at the mushroom ...till she was about a foot high : then she walked down the little passage : and then – she found herself at last in the beautiful garden.

(Alice) commença par prendre la petite clé en or, et ouvrit la porte qui donne sur le jardin. **Puis**, elle se mit à grignoter le champignon ... jusqu'à ce qu'elle ait environ un pied de haut : **puis** elle descendit le petit passage; **et puis** (à la fin), - elle se trouva dans le beau jardin.

De la même manière que les relations conjonctives précédentes, la relation conjonctive temporelle, mise en évidence par Halliday et Hasan (1976 : 261-267), compte, elle aussi, plusieurs catégories et sous-catégories. Nous en relèverons les trois catégories principales et cela sans entrer dans les détails de toutes les sous-catégories. Les principales catégories sont, notamment, 1) la relation conjonctive temporelle simple, 2) la relation conjonctive temporelle complexe et 3) la relation conjonctive temporelle corrélatrice.

1. La relation conjonctive temporelle simple est représentée par la conjonction «*then*» (puis), mais aussi par des conjonctions telles «*and then*» (et puis), «*afterwards*» (ensuite), des expressions prépositives comme «*after / before that*» (avant / après cela), des adverbes «*simultaneously*» (parallèlement ou simultanément), «*previously*» (précédemment), etc. À noter ici que, en plus de marquer la

séquentialité, certaines sous-catégories appartenant à la relation conjonctive temporelle simple peuvent indiquer l'antériorité, la postériorité et la simultanéité.

2. La relation conjonctive temporelle complexe n'est autre qu'une façon plus spécifique ou plus accentuée pour marquer la relation conjonctive temporelle simple et cela semble se réaliser par l'emploi de «*then*» auquel on ajoute un autre élément comme par exemple «*then + immediately*» (puis + immédiatement (après)), etc.
3. La relation conjonctive temporelle corrélatrice est différente des deux autres. D'une part, elle n'implique pas seulement deux phrases mais plusieurs. Ainsi, elle n'est pas marquée par une seule conjonction mais par deux ou trois ayant une relation (implicite) entre elles, comme par exemple la série séquentielle : D'abord, ... Ensuite, ... De plus, ... , et la marque conclusive : Enfin, ... D'autre part, cette relation possède une orientation. De cette manière, le terme «d'abord» est caractérisé par un aspect cataphorique (orientation vers ce qui suit), puisqu'il annonce le second terme de la relation corrélatrice à savoir «ensuite». Et en même temps, le terme «ensuite» est à la fois anaphorique (orientation vers ce qui précède) par rapport à «d'abord» et cataphorique par rapport à l'expression de temps qui peut le suivre, «de plus», «puis», etc., ou par rapport à l'expression de temps marquant la fin de la série séquentielle, i.e. «enfin», «finalement», etc. À cet effet, Halliday et Hasan (1976 : 263) stipulent que «la conjonction temporelle corrélatrice est différente des autres parce qu'elle fonctionne avec une expression de temps cataphorique dans une phrase anticipant sur l'expression de temps anaphorique qui suit.». Ces auteurs ajoutent que les conjonctions temporelles typiquement cataphoriques sont «*first, first of all, to begin with, etc.*» (premièrement, d'abord, tout d'abord, en premier lieu, pour commencer, ...). Il faut s'attendre, donc, que ces conjonctions soient suivies par des expressions de temps anaphoriques telles «ensuite, puis, deuxièmement, en second lieu, et pour finir par finalement, enfin, en conclusion, etc.».

Avant de présenter, en guise de clôture à cette partie consacrée à la relation conjonctive temporelle, la figure 8 suivante qui donne un aperçu des catégories correspondantes à cette relation, nous signalerons que Halliday et Hasan (1976 : 267) réunissent un certain nombre de termes qui n'entrent pas dans le cadre des relations conjonctives précédentes, mais qui,

selon ces auteurs, apportent une force cohésive à un texte. Ces termes sont rassemblés sous le titre de conjonctions «continuatives». Il s'agit notamment de mots comme «*now*» (maintenant) (voir exemple 104 qui suit), «*well*» (bien) (voir exemple 105) ou des expressions comme «*of course*» (bien sûr) (voir exemple 106), «*after all*» (après tout) (voir exemple 107), (Halliday et Hasan, 1976 : [5 : 65], [5 : 60], [5 : 66], [5 : 70]).

Exemple 104:

Are you ready? Now when I tell you to jump, close your eyes and jump.

Êtes – vous prêts ? **Maintenant** quand je vous dirai sauter, fermez les yeux et sautez.

Exemple 105:

«What sort of insects do you rejoice in, where you come from?» the Gnat inquired....

«Well, there's the Horse-fly» Alice began, counting off the names on her fingers ...

«And then there's the Butterfly.» Alice went on.

«Quelles sortes d'insectes possédez-vous, d'où venez-vous?» demanda le Moucheron...

«**Eh bien**, il y a le Taon» commença Alice, [...] «Et puis, il y a le Papillon» poursuivit-elle.

Exemple 106:

You find these properties expensive ? Of course prices have increased lately, you know.

Vous trouvez que ces propriétés (maisons) sont chères ? **Bien sûr**, les prix ont augmenté dernièrement, vous savez.

Exemple 107:

You needn't apologize. After all nobody could have known what would happen.

Vous n'avez pas besoin d'excuses. **Après tout**, personne ne peut savoir (prévoir) ce qui va arriver.

Figure 8 : Principales catégories et sous-catégories de la relation conjonctive temporelle

RELATION CONJONCTIVE TEMPORELLE			
	Simple «Simple»	Complexe «Complex»	Corrélative «Correlative»
Séquentielle « <i>Sequential</i> »			<i>First ... next / then, At first, originally, First.... in the first place, to begin with</i> Première-ment / tout d'abord ... , en premier lieu
	<i>Then, next, before that. After that, simultaneously, previously</i> Puis, ensuite, avant / après cela, parallèlement, précédemment, antérieurement (à cela)	<i>At once, next time, next day, at this moment, later, after a time, five minutes later / earlier, all this time, next moment</i> Le moment d'après, le jour suivant, à ce moment (là), plus tard, un moment après, cinq minutes avant /après/ plus tard pendant tout ce temps (là)	<i>Second, secondly</i> Deuxième-ment, ensuite,
			<i>Third, ... Thirdly, ... Etc.</i> Troisième-ment, puis, ..., etc.
Conclusive « <i>Conclusive</i> »	Finalemment, en dernier, enfin, finalement <i>Finally, at last, in the end</i>		<i>Finally, in the end, in conclusion, now</i> Finalemment, enfin, en conclusion, maintenant, à présent

À présent, et comme nous avons procédé précédemment, pour les autres natures de relations cohésives, i.e. «la relation de forme ou continuité de signification lexicogrammaticale» et «la relation de référence ou continuité de signification référentielle», nous clôturons cette sous-section consacrée à «la relation de conjonction ou liaison sémantique avec ce qui précède» par un tableau récapitulatif et comparatif (tableau 4) qui donne, d'une part, un aperçu global des moyens mis en évidence par les auteurs de

"Cohesion in English" pour exprimer cette troisième et dernière nature de relation cohésive, et d'autre part, des possibilités qui s'offrent en français.

Tableau 4 : Relation de conjonction ou liaison sémantique avec ce qui précède / anglais versus français
Tableau récapitulatif et comparatif

CONJONCTIVES	ADDITIVE	SIMPLE	<i>and, and also, ... nor, and ... not, ... or, or else</i>	et, et puis, ... ni ..., ni ... ou, ou bien
		COMPLEXE	<i>furthermore, in addition, besides, ... alternatively, incidentally, by the way</i>	de plus, en outre, alternativement, incidemment, à propos
		APPOSITIVE	<i>that is, in other words for instance, thus</i>	c'est-à-dire, en d'autres mots, en d'autres termes par exemple
		COMPARATIVE	<i>likewise, in the same way, similarly on the other hand, by contrast,</i>	de même, de la même manière, d'autre part, d'un autre côté, au contraire
RELATIONS	ADVERSATIVE	PROPRE	<i>yet, but, though, however, only, nevertheless, despite this, all the same</i>	mais, pourtant, cependant, toutefois, néanmoins, seulement, malgré, malgré cela, quand même, tout de même, n'empêche que,
		CONTRASTIVE	<i>but, and, however, on the other hand, at the same time, as against that in fact, as a matter of fact, to tell the truth, actually, in point of fact</i>	d'une part, ... d'autre part en revanche, par contre, contrairement à cela, en fait, à vrai dire, en réalité,
		De CORRECTION	<i>instead, rather, on the contrary, at least, I mean</i>	plutôt, au lieu de, plus exactement, au contraire au (du) moins,
		De REJET	<i>in any case, in either case, In any event in either event, Any way, either way, whichever, anyhow, at any rate</i>	en tout cas, de toute façon, dans l'un ou l'autre cas, dans tous les cas,

Tableau 4 (suite) : Tableau récapitulatif et comparatif
Relation de conjonction ou liaison sémantique avec ce qui précède / anglais versus français

		CONJONCTIVES		
CONJONCTIVES	CAUSALE	GÉNÉRALE	<i>so, thus, hence, therefore, consequently, accordingly.</i>	donc, ainsi, par conséquent, etc.
		SPÉCIFIQUE	<i>as a result (of that), in consequence (of that), with this in mind, on account of this</i>	résultat, en conséquence, à cause de cela, etc.
		INVERSÉE	<i>for, because</i>	c'est parce que .
		CONDITIONNELLE	<i>then, in that case, under the circumstances, otherwise.</i>	alors, dans ce cas, dans ces circonstances, autrement, sans quoi, sans cela,
RELATIONS	TEMPORELLE	SIMPLE	<i>then, next, before that, after that, simultaneously, previously</i>	puis, ensuite, avant / après cela, parallèlement, précédemment, antérieurement (à cela)
		COMPLEXE	<i>at once, next time, next day, at this moment, later, after a time, five minutes later / earlier, all this time, next moment</i>	le moment d'après, le jour suivant, à ce moment (là), plus tard, un moment après, cinq minutes avant / après / plus tard pendant tout ce temps (là)
		CORRÉLATIVE	<i>first ... next / then, at first, originally, first.... in the first place, to begin with</i> <i>second, secondly, third, ... thirdly, ... etc.</i> <i>Finally, in the end, in conclusion, now</i>	premièrement / tout d'abord ... , en premier lieu deuxièmement, ensuite, troisièmement, puis, ..., etc. Finalement, enfin, en conclusion, maintenant, à présent

2.3. Principes d'analyse de la cohésion selon Halliday et Hasan (1976)

Au terme de ce chapitre relatif au cadre théorique, il nous a paru intéressant de passer en revue les principes d'analyse de la cohésion sur lesquels Halliday et Hasan (1976) s'appuient pour analyser un texte.

L'analyse de la cohésion conçue et élaborée par les auteurs de "Cohesion in English" se fonde essentiellement sur la notion de «lien» (*tie*). Cette notion fondamentale désigne, rappelons-le, «une relation entre deux éléments». L'un des éléments est appelé «présupposant» et l'autre «présupposé» (voir la sous-section 2.2.1.2.). «Le lien est une notion complexe» insistent Halliday et Hasan (1976 : 329). Et cette complexité vient surtout du fait que, cette notion inclut non seulement «l'élément cohésif mais aussi celui qu'il présuppose» (ibid.). Dès lors, ces auteurs définissent le lien comme «un concept à la fois relationnel et directionnel.» Donc, quand nous procédons à l'analyse de la cohésion d'un texte, nous devons, selon ces auteurs, prendre en compte la **direction**⁸⁷ du lien (2.3.1.), son **type** (immédiat, intermédiaire, éloigné) (2.3.2.), la **distance** séparant l'élément cohésif de celui qu'il présuppose (2.3.3.) et le **type de cohésion** (i.e. référence, substitution, etc.) (2.3.4.).

2.3.1. Direction du lien

La direction du lien peut, rappelons-le, être soit **anaphorique**, lorsque l'élément présupposé précède l'élément présupposant, soit **cataphorique**, lorsque l'élément présupposé suit l'élément présupposant. Pourtant, Halliday et Hasan (1976 : 329) soulignent, une fois encore, que la «direction typique du lien reste anaphorique» et cela parce que la tendance naturelle est de référer toujours à ce qui précède plutôt qu'à ce qui suit. Mais, même si nous référons souvent à ce qui précède, cela ne signifie pas pour autant

⁸⁷ Nous soulignons.

que «la présupposition vise nécessairement la phrase précédente immédiate. » (Ibid.). Il existe, d'après Halliday et Hasan (1976: 329), plusieurs types de lien¹⁸.

2.3.2. Type de lien

Les auteurs de "Cohesion in English" (1976 : 329-331) identifient deux formes (ou type) de liens : une «forme simple» appelée «*Immediated tie*» (Lien immédiat) (1) et une «forme» que nous qualifierons de «complexe» qui compte deux types de liens : «*Mediated tie*» (Lien intermédiaire) (2) et «*Remote tie*» (Lien éloigné) (3).

1. Lien immédiat «*Immediated tie*»

La forme la plus simple de présupposition est celle où le lien s'établit entre «une paire d'éléments se trouvant dans des phrases adjacentes. Le second de la paire présuppose le premier alors que celui-ci ne présuppose rien à son tour.» (Ibid. 330). Ce type de lien est appelé «lien immédiat» (*Immediated tie*). Voir exemple 108 suivant où «*She*» (elle) en P2 réfère à «*Alice*» en P1, point final de la présupposition. (Halliday et Hasan, 1976 : 330 [8 : 2]).

Exemple 108

- P1 *The last word ended in a long bleat, so like a sheep that Alice quite started.*
Le dernier mot se termina dans un long bêlement, comme si, tel un mouton, Alice se mit à bêler.
- P2 *She looked at the Queen, who seemed to have suddenly wrapped herself up in wool.*
Elle regarda la Reine qui semblait s'être brusquement enveloppée, elle-même, dans une laine.
-

¹⁸ À noter que, les types de liens, ont déjà été abordés (voir sous-section 2.2.1.2), mais ils ne sont définis et décrits, dans l'ouvrage "Cohesion in English", que dans la partie consacrée aux principes généraux, soit dans la dernière partie de l'ouvrage.

2. Lien intermédiaire «*Mediated tie*»

Par «lien intermédiaire» (*Mediated tie*), les auteurs de "Cohesion in English" ont voulu représenter les cas où «l'item présupposé est lui-même un élément cohésif présupposant un autre item qui est encore plus loin [...]. » (Ibid.). Voir exemple 109 suivant où «elle» (*She*) (en P3) a comme cible pour sa présupposition un autre pronom personnel «elle» (*she*) (en P2). Mais, pour le résoudre définitivement, nous devons suivre cette présupposition à travers l'occurrence de «Alice» (en P1). Autrement dit, «elle» (*she*) en P2 est le présupposé de «elle» (*she*) en P3, et en même temps, il est le présupposant de «Alice» en P1. (Halliday et Hasan, 1976 : 330 [8 : 2]).

Exemple 109 :

- P1 Alice rubbed her eyes, and looked again.
Alice se frotta les yeux, et regarda à nouveau.
- P2 She couldn't make out what had happened at all.
 Elle ne pouvait pas du tout comprendre ce qui s'était passé.
- P3 Was she in a shop ?
 Était-elle dans une boutique ?
-

3. Lien éloigné «*Remote tie*»

Par «lien éloigné» (*Remote tie*), Halliday et Hasan (1976 : 329) désignent les cas où «l'item présupposé n'est pas dans la phrase précédente mais dans une phrase située loin devant». Voir exemple 110 suivant où, en P5, «Elle pourrait se frotter les yeux autant qu'elle le voulait» (*Rub as she would*) réfère, en P1, à «Alice se frotta les yeux» (*Alice rubbed her eyes*) (P1). (Halliday et Hasan, 1976 : 330 [8 : 2]).

Exemple 110 :

- P1 ***Alice rubbed her eyes*** and looked again
Alice se frotta les yeux, et regarda à nouveau.
- P2 *She couldn't make out what had happened at all.*
 Elle ne pouvait pas du tout comprendre ce qui s'était passé.
- P3 *Was she in a shop?*
 Était - elle dans une boutique?
- P4 *And was that really - was it really a sheep that was sitting on the other side of the counter?*
 Et était-ce réellement - était-ce réellement un mouton qui était assis de l'autre côté du comptoir ?
- P5 ***Rub as she would***, she could make nothing more of it.
Elle pouvait se frotter les yeux autant qu'elle le voulait, cela ne changerait rien de plus à la situation.

Par ailleurs, Halliday et Hasan (1976: 331) soulignent qu'un lien peut également être à la fois «intermédiaire» et «éloigné» (lien que nous pourrions désigner par «lien mixte»). Voici comment ces auteurs expliquent ce type de lien (voir exemple 111 suivant). «En tant que lien «éloigné», «elle» (*she*) en P5 présuppose quelque chose en P4 mais réfère en arrière vers P3». En même temps, ce lien est aussi «intermédiaire» et en tant que tel, «l'item présupposé en P3 est aussi un «elle» (*she*) qui présuppose à nouveau un autre «elle» (*she*) en P2 avant d'atteindre en définitive «*Alice*» en P1.» Autrement dit, le «lien mixte» est éloigné parce que le premier élément du lien (ici «elle» (*she*) en P5) et le deuxième élément du lien, i.e. celui auquel il réfère (i.e «elle» (*she*) en P3) ne se trouvent pas dans des phrases adjacentes. Ils sont loin l'un de l'autre. Ce lien est intermédiaire parce que pour élucider ou interpréter les pronoms personnels «elle» (*she*), on doit passer par un autre «elle» (*she*) en P2 avant d'atteindre la source d'interprétation, à savoir «*Alice*» en P1. (Halliday et Hasan, 1976 : 330 [8 : 2])

Exemple 111 :

- P1 **Alice** rubbed her eyes, and looked again
Alice se frotta les yeux, et regarda à nouveau.
- P2 **She** couldn't make out what had happened at all.
Elle ne pouvait pas du tout comprendre ce qui s'était passé.
- P3 Was **she** in a shop?
 Était - elle dans une boutique?
- P4 And was that really - was it really a sheep that was sitting on the other side of the counter?
 Et était-ce réellement - était-ce réellement un mouton qui était assis de l'autre côté du comptoir ?
- P5 Rub as **she** would, she could make nothing more of it.
Elle pouvait se frotter les yeux autant qu'elle voulait, cela ne changerait rien de plus à la situation.

Si nous comparons les textes en français et en anglais, nous remarquons que les types de liens sont identiques que l'on soit en anglais ou en français. Les chaînes cohésives semblent se réaliser de la même manière. Voyons si cette similitude se retrouve aussi lorsque nous considérons la distance séparant l'élément cohésif (présupposant) de celui qu'il présuppose (présupposé).

2.3.3. Distance

Examiner la distance signifie, selon Halliday et Hasan (1976 : 331), rendre compte du nombre de phrases séparant le présupposé du présupposant. Ces auteurs accordent une grande importance à cet examen dans l'analyse de la cohésion dans un texte. Toutefois, ils précisent que «ce qui est pris en compte est le nombre de phrases intervenant [dans la chaîne cohésive] et non pas le nombre d'occurrences de l'élément cohésif». Ceci est justifié par le fait que ces auteurs s'intéressent essentiellement à «la façon dont les relations cohésives construisent le texte» (ibid.). Par conséquent, nous remarquerons que dans leur analyse de textes, ces auteurs (voir Halliday et Hasan, 1976 : 340-355) indiquent à chaque

fois, à la suite des liens (intermédiaire et éloigné) le nombre de phrases séparant le présupposé du présupposant.

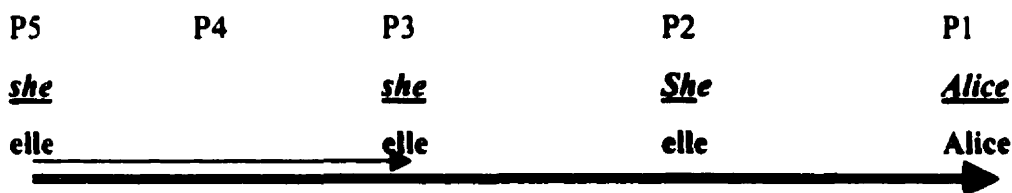
Ainsi, lorsqu'un lien est codé comme «intermédiaire», ces auteurs déterminent «le nombre de phrases intermédiaires qui participent à la chaîne cohésive et présentant un item qui soit, à la fois, présupposé et présupposant» (ibid.). De cette manière, dans l'exemple 111 ci-dessus, nous constaterons que le lien constitué par «elle» (*she*) en P3, par «elle» (*she*) en P2 et par Alice en P1 est un lien intermédiaire, et la distance séparant le premier élément cohésif (soit «elle» (*she*) en P3) de la source d'interprétation (soit Alice en P1) est une phrase (i.e. P2).

Par contre, dans un lien dit «éloigné» (*Remote tie*) (revoir l'exemple 110), et selon les mêmes auteurs, les phrases intermédiaires ne participent pas à la présupposition, i.e., qu'elles ne contiennent pas d'éléments cohésifs permettant de procéder à l'interprétation de l'élément cohésif. Ainsi, dans l'exemple 110, nous relevons, à la suite de Halliday et Hasan (1976 : 330 [8 : 2]) un lien «éloigné» entre la phrase 5 : «Elle pouvait se frotter les yeux autant qu'elle veut ...» (*Rub as she would...*) et la phrase 1 : «Alice se frotta les yeux, ...» (*Alice rubbed her eyes...*). Les trois phrases (P4, P3, P2) séparant le présupposant (en P5) et le présupposé (en P1) ne participent pas à la présupposition puisqu'elles ne contiennent aucun élément cohésif se rapportant à l'action de «se frotter les yeux», mais, elles indiquent, tout de même, la distance séparant les deux éléments du lien cohésif.

En somme, quand un lien est intermédiaire, la distance est marquée par le nombre de phrases qui séparent l'élément présupposé et l'élément présupposant mais ces phrases présentent des éléments cohésifs. En revanche, lorsqu'il s'agit d'un lien éloigné, la distance est signalée par des phrases qui ne contiennent aucun lien cohésif.

Toutefois, la question qui se pose maintenant est de savoir comment se comporter dans des situations où le lien est à la fois «intermédiaire» et «éloigné» (lien mixte) (revoir l'exemple

111 ci-dessus). Dans ce cas, comment la distance est-elle définie ? La distance est calculée comme suit :



→ «Lien éloigné» (*remote tie*) (une phrase intermédiaire, P4, ne contenant pas d'élément cohésif)

→ «Lien intermédiaire» (*mediated tie*) (deux phrases P3 et P2, contenant chacune le pronom personnel «elle» (*she*))

Ainsi, selon Halliday et Hasan (1976 : 331), c'est l'addition de la distance enregistrée par le «lien éloigné», i.e. une phrase (P4) et celle enregistrée par le «lien intermédiaire» i.e. deux phrases (P3 et P2) qui représente la distance du «lien mixte» (*mediated and remote*). Donc, celle-ci correspond à trois phrases.

À noter, à présent, que si le lien (cohésif), notion de base dans le modèle d'analyse de la cohésion de Halliday et Hasan (1976), se caractérise par sa direction (ou orientation, i.e., anaphorique vs cataphorique), par son type (i.e. lien immédiat, lien intermédiaire, lien éloigné, ou lien mixte – intermédiaire/éloigné-), par la distance séparant l'élément cohésif de celui qu'il présuppose, il se distingue également et surtout par la catégorie cohésive ou type de cohésion.

2.3.4. Type de cohésion

La spécification du type de cohésion, i.e. l'identification de la catégorie cohésive (référence, substitution, cohésion lexicale, ellipse et conjonction) à laquelle appartient l'élément cohésif représente une des étapes importantes de l'analyse de la cohésion. Nous ne reprendrons pas, ici, toutes les catégories et sous-catégories spécifiques à la cohésion

dans la mesure où nous les avons déjà passées en revue lors de la présentation détaillée du modèle de Halliday et Hasan (1976) (voir 2.2.2.).

Pour clore ce chapitre, nous présentons, en guise de synthèse (2.4.), l'analyse complète du texte en anglais examiné précédemment (revoir les exemples 108 à 111 ci-dessus).

2.4. Synthèse

La présentation d'une analyse complète d'un texte menée par les auteurs de 'Cohesion in English', constitue, à nos yeux, une bonne illustration mais aussi une bonne synthèse des points essentiels sur lesquels se fonde l'analyse de la cohésion telle que préconisée par ces auteurs. Pour ce faire, nous reprendrons la grille utilisée par Halliday et Hasan (1976 : 340) pour l'analyse du texte en anglais. La traduction en français sera présentée en parallèle (voir texte et grille d'analyse qui suivent).

Mais auparavant, il faudrait préciser que la grille d'analyse telle que élaborée par Halliday et Hasan (1976: 340) comprend six colonnes et permet ainsi d'entrer six types de données (voir grille ci-dessous). La première colonne sert à indiquer le numéro des phrases analysées. La deuxième indique le nombre de liens contenus dans chaque phrase. La troisième sert à inscrire l'élément cohésif (le présupposant). Le type de cohésion (catégorie et sous-catégorie cohésives) est mentionné dans la quatrième colonne. La cinquième colonne est prévue pour souligner le type de lien : intermédiaire (M), éloigné (N), et la distance (indiquée en indice) séparant le présupposant du présupposé. Enfin, la sixième et dernière colonne permet de signaler l'élément présupposé.

Toutes ces données réunies ne doivent pas, d'après les auteurs de 'Cohesion in English ', avoir pour seul but la codification d'un texte «en termes de catégories cohésives». Elles doivent permettre la mise en évidence «des cas particuliers de cohésion, [...] les mots et les phrases qui entrent dans les liens cohésifs, le modèle de texture [...]» (ibid: 331). De plus, cette analyse doit, entre autres, permettre de voir si la prédominance de telle ou telle

catégorie cohésive est favorisée par tel ou tel genre de textes, ou par le statut ou le style d'un locuteur particulier. Dans ce qui suit, nous présentons le texte analysé (en anglais et en français) suivie de la grille d'analyse.

• Textes

<p><i>The last word ended in a long bleat, so like a sheep that Alice quite started (1). She looked at the Queen, who seemed to have suddenly wrapped herself up in wool (2). Alice rubbed her eyes, and looked again (3). She couldn't make out what had happened at all (4). Was she in a shop (5)? And was that really - was it really a sheep that was sitting on the other side of the counter (6)? Rub as she would, she could make nothing more of it....(7)</i></p>	<p>Le dernier mot se termina dans un long bêlement, comme si, tel un mouton, Alice se mit à bêler (1). Elle regarda la Reine qui semblait s'être brusquement enveloppée, elle-même, dans une laine (2). Alice se frotta les yeux, et regarda à nouveau (3). Elle ne pouvait pas du tout comprendre ce qui s'était passé (4). Était -elle dans une boutique (5)? Et était-ce réellement - était-ce réellement un mouton qui était assis de l'autre côté du comptoir (6)? Elle pouvait se frotter les yeux autant qu'elle voulait, cela ne changerait rien de plus à la situation....(7)</p>
---	---

• Grille d'analyse

# phrase	Nombre de liens dans la phrase	Item cohésif		Type de cohésion	Distance	Item présupposé	
		Anglais	Français			Anglais	Français
1	1	<i>last</i>	dernier	R 34.7 ¹⁹ R : référence 3 : comparative 4 : de quantité 7 : fonction : numératif	0 = lien immédiat	<i>Be-e-ehh!</i> phrase précédente)	
2	3	<i>She</i>	Elle	R 12.6 R : référence 1 : pronominale 2 : féminin- singulier 6 : fonction : déictique	0 = lien immédiat	<i>Alice</i>	Alice
		<i>the Queen</i>	La Reine	L 1.6 L : cohésion lexicale 1 : répétition mot 6 : référence identique	N ₂ N : éloigné 2 (en endice) = Distance = 2 phrases	<i>the Queen</i>	La Reine (passage précédent)
		<i>wool</i>	une laine	L 5 L : cohésion lexicale 5 : collocation	0	<i>sheep</i>	mouton
3	3	<i>Alice</i>	Alice	L 1.6 L : cohésion lexicale 1 : répétition mot 6 : référence identique	N ₁ N : lien éloigné 1 (en endice) = Distance = 1 phrase	<i>Alice</i>	Alice
		<i>Looked</i>	Regarda	L 1.9 L : cohésion lexicale 1 : répétition mot 9 : sans rapport de référence	0	<i>looked</i>	Regarda
		<i>again</i>	à nouveau	C 44.3 C : conjonction 4 : temporelle 4 : complexe 3 : répétitive	0	<i>looked at the Queen</i>	regarda la Reine
4	1	<i>She</i>	Elle	R 12.6 (voir ci-dessus)	0	<i>Alice</i>	Alice

¹⁹ Codes employés par les auteurs de "Cohesion in English" (voir Halliday et Hasan, 1976 : 333-340).

• Grille d'analyse (suite 1)

# phrase	Nombre de liens dans la phrase	Item cohésif		Type de cohésion	Distance	Item présumé	
		Anglais	Français			Anglais	Français
5	1	<i>she</i>	elle	R 12.6 R : référence 1 : pronominale 2 : féminin-singulier 6 : fonction : déictique	M ₁ M : lien intermédiaire Distance = 1 phrase	<i>she</i> → Alice	Elle → Alice
6	5	<i>And</i>	Et	C 11.1 C : conjonction 1 : additive 1 : simple 1 : addition	0	<i>P5</i>	<i>P5</i>
		<i>really</i>	réellement	C 22 C : conjonction 2 : adversative 2 : contrastive	N ₄ N : éloigné Distance = phrases	<i>So like a sheep (P1)</i>	Tel un mouton (P1)
		<i>a sheep</i>	un mouton	L 1.9 L : cohésion lexicale 1 : répétition mot 9 : sans rapport de référence.	N ₄ (voir ci-dessus)	<i>a sheep (P1)</i>	un mouton (P1)
		<i>the (counter)</i>	du [de le] (comptoir)	R 23.6 R : référence 2 : démonstrative et article défini 3 : article défini 6 : fonction : déictique	0	<i>a shop</i>	une boutique
		<i>counter</i>	comptoir	L 5 L : cohésion lexicale 5 : collocation	0	<i>shop</i>	boutique

• Grille d'analyse (suite 2)

# phrase	Nombre de liens dans la phrase	Item cohésif		Type de cohésion	Distance	Item présumé	
		Anglais	Français			Anglais	Français
7	5 en anglais 6 en français	<i>Rub</i>	se frotter les yeux	L 1.6 L : cohésion lexicale 1 : répétition mot 6 : référence identique	N ₃ N : éloigné Distance = 3 phrases	<i>Rubbed (P3)</i>	se frotter les yeux (P3)
		<i>she (2X)</i>	elle (2X)	R 12.6 R : référence 1 : pronominale 2 : féminin-singulier 6 : fonction : déictique	M ₂ + N ₁ Lien mixte : Intermédiaire (distance = 2 phrases) + éloigné (distance = 1 phrase)	<i>she → Alice</i>	Elle → Alice
		∅	<i>cela</i>	R 21.6 R : référence 2 : démonstrative et article défini 1 : démonstratif 6 : fonction : déictique	0	∅	Elle pouvait ... qu'elle voulait,
		<i>more</i>	de plus	R 34.9	K = cataphorique	<i>(than that follows)</i>	(ce qui suit)
		<i>it</i>	∅	R 13.6 R : référence 1 : pronominale 3 : singul. Neutre 6 : fonction : déictique	0	<i>(P 6 . P5)</i>	P6 et P5
			la situation	L 4. L : cohésion lexicale 4 : terme général	0		P6 et P5

En définitive, si nous comparons les analyses en anglais et en français, nous constatons qu'il y a très peu de différences. En réalité, celles-ci se situent uniquement dans la phrase sept (7). En effet, de prime abord, nous remarquons que la différence essentielle réside dans le nombre d'éléments cohésifs. De fait, la phrase comporte six marques cohésives en français et cinq en anglais. Pourquoi cinq seulement en anglais? Tout simplement, parce

que l'ellipse est possible en anglais «*Rub as she would*» et non en français où on peut écrire : «elle pouvait se frotter les yeux autant qu'elle le pouvait». Dans ce dernier cas, le pronom personnel «elle» est nécessaire. Par ailleurs, il semble possible en français d'employer, dans la seconde proposition, soit le pronom personnel «elle» (elle ne changerait rien de plus à la situation), soit le pronom démonstratif «cela» (cela ne changerait rien de plus à la situation). La deuxième différence se situe au niveau de la catégorie utilisée pour référer aux phrases (5) et (6). En effet, si en anglais, on emploie la référence pronominale neutre «*it*» (forme inexistante en français), en français, par contre, on peut utiliser une catégorie lexicale, et plus précisément, un «terme général» qui apparaît sous la forme du mot «situation». Il semble, en fait, possible d'avancer que, d'une manière générale, la grille d'analyse proposée par Halliday et Hasan (1976) fonctionne aussi bien pour l'anglais que pour le français.

Enfin, le modèle d'analyse de la cohésion préconisé par Halliday et Hasan (1976) a été certes conçu pour la langue anglaise, mais la mise en évidence des équivalences en français (voir section relative à la présentation détaillée du modèle (2.2.) et l'analyse des deux textes en anglais et en français (voir grille d'analyse ci-dessus) ont montré que ce modèle peut être appliqué à la langue française. Cela semble s'expliquer essentiellement par l'approche retenue par ces auteurs.

En effet, ce modèle se fonde essentiellement sur la recherche des significations. Et celle-ci constitue, en fait, la base de tout le «système linguistique» tel que préconisé par Halliday et Hasan (1976). Cette approche basée sur l'examen des significations et surtout sur la manière dont elles circulent et se propagent à travers le contexte situationnel et le texte peut ne pas être spécifique à une langue. Aussi, tout texte qu'il soit en anglais, en français ou dans toute autre langue peut être lui aussi tel que le définissent les auteurs de 'Cohesion in English' «une unité sémantique». Et de cette façon, c'est la circulation de la signification, sa continuité à travers le texte (quelle que soit la langue dans laquelle il est écrit) et son contexte situationnel qui permettent de définir un texte en tant que tel. Toutefois, nous ne pouvons rejeter le fait que les catégories (lexicales et grammaticales) peuvent être différentes d'une langue à une autre.

En conclusion, nous pourrions déclarer que ce qui constitue finalement l'utilité de l'ouvrage 'Cohesion in English' est, d'une part, le fait que Halliday et Hasan (1976) aient cherché à répertorier les «ressources grammaticales et lexicales» qui, en anglais, sont à l'origine de la création du sens, et qu'ils aient, d'autre part, ouvert la voie à l'analyse de la cohésion dans des textes rédigés dans des langues autres que l'anglais. En effet, les recherches qui ont porté sur l'analyse de la cohésion, selon le modèle élaboré par ces auteurs, dans des textes d'apprenants, révèlent que ce modèle peut être opérationnel non seulement dans des textes en anglais (L1 et/ou L2), mais également dans des textes écrits dans d'autres langues telles, par exemple, l'espagnol, l'italien, l'arabe, etc. Nous procéderons, dans le chapitre qui suit (chapitre III : «État de la question»), à la présentation des travaux dans lesquels les auteurs se sont, d'une manière générale, intéressés à l'étude des aspects de la textualité (cohérence et/ou cohésion) dans des textes d'apprenants. Dans ces travaux, l'analyse de la cohésion est toujours menée selon le modèle de Halliday et Hasan (1976).

CHAPITRE III

ÉTAT DE LA QUESTION

L'objectif principal de notre étude est d'examiner les manifestations locales des marques de cohésion dans des productions écrites, en français langue étrangère, par des apprenants arabophones. Par conséquent, nos recherches visant à faire un état de la question ont été principalement guidées par des critères tels que la langue dans laquelle les productions ont été réalisées (i.e. le français), la langue maternelle des apprenants (i.e. l'arabe) et le modèle théorique sur lequel se fonde l'analyse de la cohésion. D'une manière plus précise, nous avons axé nos recherches essentiellement sur les travaux qui se basent sur le modèle d'analyse de la cohésion de Halliday et Hasan (1976).

Au cours de nos recherches, nous avons vite constaté que, dans le contexte du français, les études ayant pour objectif l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants sont rares, et elles le sont davantage lorsqu'il s'agit de trouver celles qui ont été menées selon le modèle de Halliday et Hasan (1976). En effet, nous avons remarqué que ce type de travaux a été réalisé principalement dans le contexte de l'anglais. Ainsi, ces études ont porté sur l'écrit en anglais langue maternelle (L1), mais aussi en anglais langue seconde ou étrangère (L2). Néanmoins, quelques recherches du même type et concernant d'autres L1 que l'anglais (et le français) ont été relevées.

Dès lors, ce chapitre relatif à l'état de la question de notre recherche comprendra trois parties. La première partie sera consacrée aux recherches portant sur l'analyse de la

cohésion dans des productions écrites d'apprenants en anglais L1 (3.1.), la seconde aux recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais L2 (3.2). À noter, ici, la rareté des études qui se sont intéressées uniquement à l'analyse de la cohésion dans des productions écrites en anglais L2. De plus, ces productions sont toujours analysées en parallèle avec celles écrites en anglais L1. Enfin, la troisième partie portera sur les quelques recherches qui se sont intéressées à l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants dans des langues autres que l'anglais L1 ou L2 (3.3.).

3.1. Recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue maternelle (L1)

Force est de constater (voir tableau synthèse, fin du chapitre) que les recherches en anglais L1 couvrent près de 50% de l'ensemble des études empiriques concernant l'analyse de la cohésion (selon le modèle de Halliday et Hasan, 1976) dans les productions d'apprenants. L'objectif poursuivi par chacune de ces études diffère, cependant. Ainsi, certaines recherches examinent la relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit (3.1.1.), d'autres la relation entre la cohésion et la cohérence (3.1.2.) ; par contre, certaines portent seulement sur l'étude de la cohésion (3.1.3.).

3.1.1. Étude de la relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit

Parmi les travaux qui ont examiné la relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit, nous relevons celui de Witte et Faigley (1981) (3.1.1.1.), celui de McCulley (1985) (3.1.1.2.) et celui de Fitzgerald et Spiegel (1986) (3.1.1.3.).

3.1.1.1. Witte & Faigley (1981)

Witte et Faigley (1981) tentent d'une part, d'examiner la relation existant entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit dans 10 textes en anglais langue maternelle (5 ayant obtenu la note la plus élevée, 5 la note la plus basse), sélectionnés parmi 90 essais rédigés par des étudiants de première année de l'Université du Texas sur un même sujet (les changements dans le comportement) et classés selon un jugement holistique (échelle de 4 points) posé par deux lecteurs. D'autre part, ils tentent de vérifier si les résultats d'une analyse de la cohésion basée sur les deux taxinomies de liens cohésifs développées par Halliday et Hasan (1976) : (1) classification des liens selon la fonction (référence, substitution, conjonction, ellipse, cohésion lexicale et leurs sous-classes) ; (2) classification des liens selon la distance (4 types de liens : *immediated tie* 'lien immédiat', *mediated tie* 'lien intermédiaire', *remote tie* 'lien éloigné', *mediated-remote tie* 'lien mixte' - intermédiaire et éloigné)¹ corroborent ceux des analyses précédentes (analyse des erreurs² et des aspects morpho-syntaxiques) effectuées sur le même échantillon. Soulignons que les erreurs prises en compte dans ces analyses concernent les erreurs de ponctuation, les erreurs orthographiques et les erreurs grammaticales (ces dernières incluant les erreurs dans les temps verbaux, les accords sujet-verbe, l'accord en nombre, etc.) (Witte & Faigley, 1981 : 203, note 9). Ceci nous amène à nous interroger sur la manière dont des résultats relatifs à l'analyse de la cohésion peuvent confirmer ceux obtenus à la suite d'analyses d'un tout autre ordre, c'est-à-dire des résultats d'une analyse des erreurs et d'une analyse syntaxique. Par ailleurs, contrairement aux auteurs de 'Cohesion in English', Witte & Faigley (1981) préfèrent le découpage des textes en T-units³ plutôt qu'en phrases.

¹ - *Immediated tie* 'lien immédiat', i.e. «une paire d'éléments se trouvant dans des phrases adjacentes. Le second lien de la paire présuppose le premier alors que celui-ci ne présuppose rien à son tour.» ; *mediated tie* 'lien intermédiaire', i.e. «l'item présupposé est lui-même un élément cohésif présupposant un autre item qui est encore plus loin [...]» ; *remote tie* 'lien éloigné', i.e., «l'item présupposé n'est pas dans la phrase précédente mais dans une phrase située loin devant lui » ; *mediated-remote tie* 'lien mixte' (intermédiaire et éloigné) (cf. Halliday & Hasan, 1976 : 329-331).

² Nous reprendrons le terme «erreur» à chaque fois qu'il sera utilisé par les auteurs des recherches présentées dans ce chapitre.

³ La «T-unit» ou «minimal terminal unit» est une mesure introduite par Hunt (1970 : 4) et qu'il définit comme «une proposition principale plus toute proposition subordonnée ou proposition réduite qui s'y trouve attachée ou enchâssée».

Les résultats des deux analyses (analyse des erreurs et morpho-syntaxiques) conduisent les auteurs à déclarer que, d'une manière globale, ces résultats confirment ceux d'autres recherches antérieures et montrent, entre autres, que les essais ayant obtenu une note élevée sont plus longs, contiennent des T-units et des propositions plus longues et moins d'erreurs orthographiques, grammaticales, etc.

Par ailleurs, ces mêmes auteurs notent que les résultats relatifs à l'analyse de la première classification (classification des liens selon la fonction) révèlent non seulement des différences d'emploi entre les catégories (la cohésion lexicale représente les deux tiers du nombre total de liens cohésifs, au niveau de tout le corpus), mais également entre les deux groupes de scripteurs. Ainsi, les auteurs observent que (1) la fréquence élevée de la cohésion lexicale chez les scripteurs habiles est due au fait qu'ils sont plus aptes à développer et à connecter leurs idées ; (2) la fréquence réduite des pronoms de 3^{ème} personne chez les scripteurs moins habiles est le résultat d'une tendance à vouloir éviter les erreurs telle l'ambiguïté des pronoms référentiels ; (3) la présence fréquente des conjonctions dans les bons textes contribue à créer plus de liens cohésifs immédiats (i.e. plus de liens entre les phrases adjacentes), ce qui permet, selon les auteurs, de développer davantage le concept introduit dans une T-unit, dans les autres T-units qui suivent immédiatement, i.e. dans les T-units adjacentes. En d'autres termes, l'abondance des conjonctions dans les bons textes assure une meilleure continuité sémantique et un meilleur développement de l'idée ou du concept introduit. Les auteurs ajoutent que l'un des effets marquants de « ces extensions sémantiques » est la longueur des textes. Ces auteurs déclarent également que les résultats obtenus les aident à expliquer pourquoi les textes produits par les scripteurs habiles contiennent, en moyenne, 375 mots de plus que ceux rédigés par leurs partenaires moins habiles.

D'autre part, les résultats émanant de l'analyse de la deuxième classification (classification des liens selon la distance) répondent aux attentes des chercheurs et montrent que le groupe de scripteurs forts se démarque de celui des faibles, au niveau (1) de la densité cohésive ; (2) du nombre moyen de liens cohésifs par T-unit ; (3) de la fréquence des liens de types *immediated tie* ou 'lien immédiat' (i.e. «une paire d'éléments se trouvant dans des phrases

adjacentes. Le second lien de la paire présuppose le premier alors que celui-ci ne présuppose rien à son tour») et de types *mediated tie* ou 'lien intermédiaire' (i.e. «l'item présupposé est lui-même un élément cohésif présupposant un autre item qui est encore plus loin [...]»). En revanche, le groupe de scripteurs faibles se distingue des forts dans l'emploi des liens de types *mediated-remote tie* ou 'lien intermédiaire-éloigné', et des liens de type *remote tie* ou 'lien éloigné' (i.e. «l'item présupposé n'est pas dans la phrase précédente mais dans une phrase située loin devant lui»). La seule explication qui est donnée est que la grande fréquence des liens immédiats chez les bons scripteurs provient du fait que ceux-ci, contrairement aux autres scripteurs, établissent des liens plus forts entre les T-units.

Les auteurs concluent, relativement à la relation entre la cohésion et la qualité de l'écrit, que leur analyse de la cohésion a révélé que cet aspect de la textualité peut être considéré comme une propriété importante de la qualité de l'écrit. Cependant, ils ajoutent que ce type d'analyse demeure insuffisant pour distinguer, sur le plan de la qualité, entre les bons textes et les textes faibles. Concernant la relation entre la cohésion et la cohérence, les auteurs stipulent que ce sont là deux aspects de la textualité tout à fait distincts ; «cohesion defines those mechanisms that hold a text together, while coherence defines those underlying semantic relations that allow a text to be understood and used. » (p. 202).

Avant d'examiner la recherche suivante (Mc Culley, 1985), nous ne manquerons pas de souligner que l'étude de Witte et Faigley (1981) est intéressante à bien des égards. Elle est l'une des premières recherches qui aient porté sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants selon le modèle de Halliday et Hasan (1976). De plus, dans cette étude, les auteurs prennent en compte deux des quatre principes (type de cohésion, i.e. référence, substitution, etc. et type de lien : immédiat, intermédiaire, éloigné) sur lesquels se fonde l'analyse de la cohésion telle que conçue par les auteurs de 'Cohesion in English' (revoir cadre théorique, 2.3.). Toutefois, les objectifs qui la sous-tendent, à savoir, l'étude de la relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit ou la mise en corrélation des résultats relatifs à la cohésion et ceux des analyses des erreurs (deux types d'analyses d'un ordre tout à fait différent), laissent le lecteur plus ou moins perplexe. D'ailleurs, les résultats obtenus ne révèlent pas de lien entre les aspects cohésifs d'un texte et le nombre

d'erreurs (orthographiques et syntaxiques) et/ou la cohérence et la qualité de l'écrit. Néanmoins, les résultats relatifs à l'utilisation des moyens cohésifs sont forts intéressants dans la mesure où ils révèlent des différences d'emploi entre les catégories (dans ce cas-ci c'est la cohésion lexicale qui domine) et entre les groupes (la cohésion lexicale étant plus fréquente chez le groupe fort). Par ailleurs, cette étude aurait, à notre avis, gagné en intérêt, si les auteurs avaient pris en compte d'autres principes d'analyse de la cohésion mis en évidence par Halliday et Hasan (1976), tels, par exemple, le type de lien établi en fonction de sa direction (anaphorique vs cataphorique), de son domaine (intra vs interphrastique), et s'ils avaient cherché à répertorier et à expliquer les erreurs reliées à l'utilisation des moyens cohésifs.

3.1.1.2. McCulley (1985)

McCulley (1985) étudie, d'une part, la relation entre la présence justifiée des marques de cohésion textuelle, telles qu'identifiées par Halliday et Hasan (1976), et l'évaluation de la qualité de l'écrit, d'autre part, la relation entre ces marques et la cohérence. L'analyse détaillée de la cohésion est réalisée dans un échantillon de textes (120) en anglais L1 tirés au hasard du corpus (493 textes) du 'National Assessment of Educational Progress' (NAEP, 1980a, cité dans McCulley, 1985).

Cette recherche est initiée, d'un côté, pour répondre au peu d'intérêt accordé à l'étude de la relation entre la qualité de l'écrit et la cohérence, bien que celle-ci ait été, selon l'auteur, souvent utilisée pour déterminer les forces et les faiblesses de l'écrit des étudiants. L'auteur cite le cas du NAEP (1980a, cité dans McCulley, 1985) à la suite duquel on aurait déclaré que la baisse dans les habiletés de l'écrit des 13-17 ans, entre la première évaluation nationale de l'écrit (1969-70) et la seconde (1974-75) était due à la réduction du nombre de paragraphes cohérents. L'auteur souligne que la justesse de cette affirmation n'a pas été vérifiée d'une manière empirique. D'un autre côté, cette étude s'inspire d'autres recherches telles celles de Witte et Faigley (1981) et de Tierney et Mosenthal (1983) dont les résultats

offrent, d'après l'auteur, la possibilité d'identifier les caractéristiques textuelles spécifiques qui contribuent aux jugements de la cohérence et de la qualité de l'écrit.

Ainsi, l'auteur se fixe deux objectifs : 1) valider la conceptualisation de la cohérence comme un élément de la qualité de l'écrit de Alexander Bain, 1867 (cité dans McCulley, 1985), qui fut, selon l'auteur, «le premier à catégoriser le discours en quatre modes et qui a stipulé que la qualité de chaque mode consiste en des éléments d'unité, de concentration (mass) ou d'«emphase» et de cohérence»; 2) vérifier la conclusion de Witte et Faigley (1981) selon laquelle certaines caractéristiques de l'écrit, décrites par Halliday et Hasan (1976), représentent un élément de la qualité de l'écrit mais ne peuvent être utilisées pour évaluer la cohérence puisque celle-ci, par rapport à la cohésion textuelle, se situe à un niveau différent dans l'analyse des aspects de la textualité.

Pour ce faire, l'auteur met en corrélation les scores de l'évaluation de la qualité de l'écrit persuasif (grille d'analyse NAEP 'primary trait persuasion' qui compte 5 catégories⁴) avec les scores des deux analyses suivantes : 1) l'évaluation de la cohérence (grille NAEP 'primary trait coherence measure' élaborée lors de l'évaluation (1978-79) qui compte quatre catégories⁵) mais considérée, selon l'auteur, par le NAEP, comme une mesure de cohésion); 2) les fréquences cohésives de quatre catégories (et quinze sous-catégories) identifiées par Halliday et Hasan, (1976) : (1) la référence personnelle, démonstrative et comparative ; (2) la substitution-ellipse nominale, verbale et propositionnelle ; (3) la cohésion lexicale : répétition du même mot, synonyme, hyponyme, collocation, superordonné et termes généraux ; (4) la conjonction additive, causale, temporelle et de synthèse 'summation', et la conjonction continuative. À noter ici, que, à la différence de Halliday et Hasan (1976), la substitution et l'ellipse sont regroupées en une seule catégorie. De plus, les textes du corpus sont divisés en T-units et non pas en phrases.

⁴ Définition principale de chacune des cinq catégories : 0 = aucune réponse ; 1 = ni définition ni défense d'un point de vue ; 2 = définition d'un point de vue et offre d'une défense minimale ; 3 = définition et défense d'un point de vue ; 4 = définition et défense systématiques d'un point de vue (pour plus de détails, voir McCulley, 1985 : 281).

⁵ Définition principale de chacune des quatre catégories : 1 = peu ou pas de preuve de cohésion ; 2 = tentative de cohésion ; 3 = cohésion ; 4 = cohérence (ibid.).

Les résultats de l'analyse de corrélation partielle conduisent l'auteur à souligner, entre autres, l'importance de sous-catégories comme la référence démonstrative, la substitution-ellipse nominale, la répétition lexicale, la synonymie, l'hyponymie et la collocation dans l'évaluation de la qualité de l'écrit persuasif tel que défini par la tâche d'écriture du NAEP, 1980a (cité dans McCulley, 1985).

Les résultats de l'analyse de régression montrent, par contre, que, par T-unit, deux variables indépendantes de cohésion (1) substitution et ellipse nominale ; (2) synonymie, hyponymie et collocation, contribuent significativement à la variance dans le 'primary T-unit persuasion measure'. Mais, seules la conjonction adversative, la répétition lexicale, et la synonymie, l'hyponymie, la collocation lexicale participent, selon l'auteur, significativement à la régression.

L'auteur conclut, relativement aux textes évalués dans son étude, que le nombre de liens cohésifs marqués par la synonymie, l'hyponymie, et la collocation peuvent (1) être retenus comme des attributs importants de la cohérence lorsqu'ils sont associés au 'primary T-unit coherence measure' et cela, contrairement aux conclusions de certains auteurs (ex. Tierney et Mosenthal, 1983) ; (2) contribuer au jugement de la qualité et de la cohérence lorsqu'ils sont reliés au 'primary T-unit persuasion measure', et cela conformément aux conclusions de Witte et Faigley (1981) qui notent que la collocation lexicale est la sous-catégorie cohésive la plus caractéristique de la qualité de l'écrit. De cette manière, ce ne sont pas, précise l'auteur, toutes les catégories décrites par Halliday et Hasan (1976) qui participent, d'une façon déterminante, à l'appréciation de la qualité ou de la cohérence d'un écrit.

L'auteur termine son article en représentant graphiquement, sur la base des résultats de son étude, la corrélation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit. Ainsi, dans ladite étude, la corrélation - qualité de l'écrit, cohérence - représente 41% de la variance ; la corrélation - qualité de l'écrit, cohésion - 15% ; et la corrélation - cohésion, cohérence - représente 53% de la variance. Ce qui signifie, en d'autres termes, que la cohésion (par

l'entremise de la cohésion lexicale : synonymes, hyponymes et collocation) intervient plus dans la cohérence que dans la qualité de l'écrit.

L'étude de McCulley (1985) se particularise, d'une part, par l'importance de son corpus (120 textes) et d'autre part, par l'introduction de deux grilles d'analyses (NAEP 'primary trait persuasion et 'primary trait coherence mesure'). Mais comme dans l'étude précédente (voir Witte et Faigley, 1981), il analyse des textes en anglais L1 et il cherche à étudier la relation entre la présence des marques de cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit. Les résultats obtenus lui permettent de relever, comme les auteurs précédents, les limites de cet aspect de la textualité (i.e. la cohésion) dans l'appréciation de la cohérence et de la qualité de l'écriture. De plus, sur les quatre principes d'analyse de la cohésion (revoir 2.3.) proposés par les auteurs de "Cohesion in English", il ne retient que les types de cohésion (référence, substitution, ellipse, conjonction, cohésion lexicale). Aussi, contrairement à Halliday et Hasan (1976), McCulley (1985) regroupe, sans l'expliquer clairement, deux types de cohésion (substitution et ellipse) en une seule.

3.1.1.3. Fitzgerald & Spiegel (1986)

Fitzgerald et Spiegel (1986) examinent, d'une part, la relation entre la cohésion et la cohérence dans 98 textes narratifs (soit deux histoires par élève - 27 élèves de 3^{ème} année du primaire et 22 élèves de 6^{ème} année du primaire -) en anglais langue maternelle. D'autre part, ils tentent de voir le degré de variation de cette relation lorsqu'elle est associée à la qualité de l'écrit et au niveau scolaire.

Pour cela, les auteurs ont formulé les questions de recherche suivantes : 1) Existe-t-il une relation entre la cohésion et la cohérence dans ces textes ?; 2) Si oui, cette relation varie-t-elle en fonction du contenu des histoires ? ; 3) Si oui, cette relation varie-t-elle en fonction de la qualité de l'écrit ? 4) Si oui, cette relation varie-t-elle en fonction de l'âge des sujets ?

L'analyse de la cohésion est menée selon le modèle de Halliday et Hasan (1976). Toutefois, contrairement à ces auteurs, ceux de ladite étude découpent les textes de leur corpus en T-units et non en phrases. De plus, bien que les quatre types de liens (immediated, mediated, remote, mediated-remote), décrits par les auteurs de 'Cohesion in English', soient tous retenus, seules trois catégories sont analysées (référence, conjonction et cohésion lexicale). La substitution et l'ellipse sont écartées à cause de leur rareté. Outre les variables (dépendantes) correspondant au nombre de liens par catégories, au nombre de liens total, au nombre de liens selon le type, les auteurs prennent en compte, également, les variables (dépendantes) relatives à la distance moyenne (intermédiaire, éloignée, générale) et au nombre total d'erreurs cohésives : 'structure exophorique' (absence d'un référent pour compléter le lien), 'structure ambiguë' (absence de clarté dans le référent du pronom), ou tout simplement absence d'un lien cohésif. La cohérence (évaluée selon une technique, modifiée, de Bamberg, 1984 (cité par Fitzgerald et Spiegel, 1986)) et la qualité (évaluée à partir d'un jugement holistique) sont aussi considérées comme des variables dépendantes. Les variables indépendantes sont les suivantes : le niveau scolaire (variable indépendante inter-sujet) et l'histoire (1 et 2) (variable indépendante intra-sujet).

Les résultats des tests statistiques (analyses de la variance et de la covariance) permettent aux auteurs de conclure que, dans l'écrit des enfants, il existe une relation significative entre la cohésion et la cohérence. Les auteurs précisent que plus l'écrit est cohérent, plus l'utilisation des éléments cohésifs est sélective, plus les distances entre les composants du lien sont courtes. Ces auteurs remarquent, cependant, que la relation entre la cohésion et la cohérence varie d'une manière substantielle en fonction du contenu de l'histoire et non en fonction de la qualité de l'écrit ou du niveau scolaire. Par ailleurs, certains résultats de l'étude conduisent les auteurs à affirmer que la cohésion (moins présente mais plus sélective, en ce sens que les distances sont plus réduites dans l'écrit des élèves de 6^{ème} année), la cohérence et la qualité de l'écrit (de plus en plus remarquables d'un niveau à l'autre) font voir des tendances développementales. Notons, ici, que les résultats relatifs à la variable dépendante, nombre total d'erreurs cohésives, ne sont pas pris en compte dans la présentation des résultats. Il aurait été intéressant, en effet, de connaître le nombre de ces erreurs, leurs types, et le cas échéant leur impact sur les aspects de la textualité étudiés.

Bien que, comme dans les deux études précédentes, Fitzgerald et Spiegel (1986) tentent de voir la relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit en anglais L1, ils s'en démarquent. D'une part, ils analysent des textes (narratifs) de jeunes scripteurs (niveau primaire). D'autre part, ils prennent en compte plusieurs variables (dépendantes et indépendantes) qui leur permettent d'aboutir à des résultats assez intéressants. Toutefois, il aurait été très utile que ces auteurs prennent en considération les résultats relatifs au nombre d'utilisations inappropriées (ambiguïté, absence, etc.).

Ces quelques travaux présentés ici et portant sur l'examen de la relation entre la cohésion (telle que décrite par Halliday et Hasan (1976), la cohérence et la qualité de l'écrit en anglais L1, parviennent certes à des résultats intéressants mais il n'en demeure pas moins que leur pertinence reste limitée aux études dans lesquelles ils ont été réalisés, du moins en ce qui concerne les conclusions relatives à la relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit. En effet, nous constatons que les conclusions sont quelque peu divergentes et ne permettent pas de définir exactement cette relation. Cela semble être dû à l'absence d'instruments de mesure plus précis, voire plus explicites, permettant d'évaluer la cohérence et la qualité de l'écrit. En effet, l'évaluation de ces deux aspects repose essentiellement sur des appréciations plus ou moins subjectives tel par exemple le jugement holistique. Cette démarche semble d'ailleurs se répéter lorsque certains auteurs se penchent uniquement sur la relation entre la cohésion et la cohérence, comme dans ce qui suit.

3.1.2. Étude de la relation entre la cohésion et la cohérence

Parmi les recherches qui se sont intéressées à l'étude de la relation entre la cohésion et la cohérence, nous pourrions signaler celle de Tierney et Mosenthal (1983) (3.1.2.1.).

3.1.2.1. Tierney & Mosenthal (1983)

Tierney et Mosenthal (1983) étudient la relation existant entre l'utilisation du modèle d'analyse de la cohésion de Halliday et Hasan (1976) et le jugement de la cohérence textuelle (posé par des enseignants en fonction de la clarté de l'expression et de la cohérence générale) dans 24 textes, en anglais L1, rédigés par des étudiants de 12^{ème} année. En d'autres termes, ces auteurs examinent la portée du concept de cohésion de Halliday et Hasan (1976) à la fois comme système d'analyse d'un texte et comme indice dans l'analyse de la cohérence. Plus précisément, ces auteurs tentent de vérifier comment un comptage statistique des liens cohésifs peut être un instrument efficace de mesure et d'évaluation de la cohérence.

Pour atteindre leurs objectifs, les auteurs suivent une procédure assez complexe. D'une part, ils demandent aux étudiants de rédiger des essais sur des thèmes reliés aux activités menées dans leurs classes. Les tâches d'écriture retenues sont les suivantes : 1) un résumé biographique de Nathaniel Hawthorne; 2) une brève discussion sur le thème du mal dans l'oeuvre de cet auteur. Ces tâches sont construites à partir de la transcription d'un enregistrement audio accompagnant un film sur la vie et l'oeuvre de Hawthorne (*Great Authors : Nathaniel Hawthorne*, Schloat Productions, 1973). D'autre part, pour que « le contenu et la structure » de chacun des sujets (topics) soient constants, les auteurs tracent des « grandes lignes⁶ » (*outlines*) ou un plan (des textes) à partir du contenu de la transcription. Ainsi les étudiants devaient rédiger leurs essais (biographique et thématique) en suivant ce plan et en imaginant qu'ils s'adressent à leurs pairs. De plus, pour provoquer, selon ces auteurs, des différences entre les textes produits, les chercheurs placent les scripteurs dans des « conditions » d'écriture différentes : familiarité vs non familiarité. La « familiarité » est déterminée par le fait qu'un groupe d'étudiants (désigné arbitrairement) a visionné le film sur la vie et l'oeuvre de Hawthorne (*Great Authors : Nathaniel Hawthorne*, Schloat Productions, 1973), film à partir duquel ont été construites les « grandes lignes ». La

⁶ Tierney & Mosenthal (1983 : 216) précisent que la construction des « grandes lignes » s'inspire du principe de Meyer (1975) dans la « construction des schèmes de contenu (*content diagrams*) » utilisé en lecture.

«non familiarité» signifie que le groupe n'a pas vu ce film mais un autre portant sur la philosophie politique de Henry David Thoreau.

Pour l'analyse de la cohésion (selon le système de Halliday et Hasan, 1976), les auteurs retiennent les catégories (variables dépendantes) suivantes : la référence, la conjonction et la cohésion lexicale ainsi que leurs sous-catégories correspondantes. Notons, toutefois, qu'aucune précision n'est donnée quant à la nature de ces sous-catégories ou quant à leur nombre. Par ailleurs, sont écartées de l'analyse, la substitution et l'ellipse. Cet abandon est justifié par le fait que ces deux catégories présentent une faible fréquence. La fréquence réduite de ces deux catégories confirme, selon les auteurs, le point de vue de Halliday et Hasan (1976), selon lequel, «ces deux types de liens caractérisent plus les textes familiers et conversationnels - écrits ou oraux - que les textes expositifs. » (p. 217).

Les résultats de l'analyse multivariée de la variance (MANOVA) montrent que la cohésion varie selon le sujet (topic). Les liens de références sont plus nombreux dans les textes biographiques alors que les liens lexicaux le sont dans les textes thématiques. Ces résultats ne sont pas surprenants dans la mesure où, comme le notent les auteurs, dans les premiers textes, on s'attend à un emploi fréquent de mots référant à une personne (Hawthorne) et dans les seconds, on s'attend à un emploi fréquent de mots référant au thème du mal et à l'oeuvre de Hawthorne. En outre, les auteurs trouvent que la diversité des sujets (topics) entraîne également une différence dans le choix des sous-catégories de la conjonction. Ainsi, les résultats (non présentés) révéleraient que les conjonctions utilisées dans les textes biographiques sont différentes de celles utilisées dans les textes thématiques. Notons, ici, que les sous-catégories de conjonction relevées ne sont pas clairement identifiées. Tierney et Mosenthal (1983) notent seulement que, dans les textes biographiques, la majorité (67%) des liens de conjonctions, placés en tête de phrases, servent à orienter le lecteur selon les différents moments de la vie de Hawthorne, alors que dans les textes thématiques, la majorité dominante (75%) des liens de conjonction servent à orienter le lecteur en fonction des différents ouvrages de l'auteur.

En réponse à leur objectif, qui consiste à examiner la portée du concept de cohésion de Halliday et Hasan (1976) comme indice dans l'analyse de la cohérence, les auteurs concluent que l'abondance des liens cohésifs dans les textes diminue fortement l'utilité dudit concept (i.e. la cohésion) dans l'analyse de la cohérence. Par conséquent, les auteurs rejettent toute relation de cause pouvant exister entre les mesures proportionnelles de cohésion et les jugements de cohérence.

L'étude de Tierney & Mosenthal (1983) ouvre d'autres perspectives à l'analyse de productions écrites d'apprenants en créant des conditions de production particulières. De plus, ils introduisent de nouvelles variables à savoir, les sujets de rédaction (topics) et la condition de production qu'ils désignent par «conditions de familiarité vs non-familiarité». Certains de leurs résultats sont également intéressants, bien qu'ils ne soient pas toujours très surprenants, puisqu'ils révèlent que le choix des liens cohésifs (référentiels vs lexicaux) varient selon les genres de textes (biographique vs thématique) et que le choix des sous-catégories de la conjonction varie, quant à lui, selon les sujets de rédaction. Toutefois, les auteurs ne précisent pas clairement quelles sont les sous-catégories de la conjonction les plus utilisées, ce qui aurait été fort utile.

Mais d'une manière générale, nous constatons que Tierney & Mosenthal (1983) tentent, comme d'autres auteurs (Witte & Faigley, 1981 ; McCulley, 1985 ; Fitzgerald & Spiegel, 1986), d'évaluer la cohérence à l'aide d'un «instrument» élaboré pour l'analyse de la cohésion (Halliday et Hasan, 1976). Nous nous apercevons, encore une fois, que l'évaluation de la cohésion ne permet pas de mesurer la cohérence d'un texte. Cela confirme le point de vue d'autres auteurs (Halliday & Hasan, 1976 ; De Beaugrande & Dressler, 1981 ; Witte & Faigley, 1981), selon lequel la cohésion et la cohérence sont deux aspects distincts de la textualité. Il semble, par conséquent, que le moment est venu de comprendre que les moyens mis au point, pour mesurer la cohésion d'un texte, ne permettent pas d'évaluer la cohérence ni même la qualité de l'écrit. L'élaboration d'un instrument efficace permettant l'analyse de ce second aspect de la textualité s'avère finalement indispensable. Mais en attendant, le modèle proposé par Halliday et Hasan

(1976) semble convenir uniquement pour analyser la cohésion, ce que certains auteurs ont bien compris.

3.1.3. Étude de la cohésion

Parmi les travaux qui s'inscrivent dans le cadre des recherches portant sur l'anglais L1, l'étude de Neuner (1987) est une des rares recherches dans laquelle on s'intéresse uniquement à l'analyse de la cohésion (3.1.3.1.).

3.1.3.1. Neuner (1987)

Neuner (1987 : 93-94) tente d'approfondir les recherches précédentes (Eiler, 1979 ; Hartnett, 1980 ; Cherry et Cooper, 1980 ; Pritchard, 1980 ; Witte et Faigley, 1981 ; Crowhurst, 1981 ; Tierney et Mosenthal, 1983 ; McCulley, 1985), en comparant l'utilisation des moyens cohésifs dans 40 essais en anglais langue maternelle (sélectionnés au hasard parmi 600 textes), rédigés à partir d'un seul sujet de rédaction par des étudiants de première année lors du test d'orientation d'un collège privé de l'État de New York, et classés selon un jugement holistique posé par 12 professeurs de collège préparés à cet effet. Le corpus de 40 essais se compose de 20 bons textes sélectionnés au hasard parmi les essais auxquels deux lecteurs ont accordé la note la plus élevée. Les 20 essais faibles sont, quant eux, sélectionnés parmi ceux auxquels deux lecteurs ont attribué la note la plus basse.

L'analyse de la cohésion est réalisée à partir de l'examen de plusieurs variables : dix huit types de moyens cohésifs identifiés par Halliday et Hasan (1976), la distance entre les items cohésifs, la longueur des chaînes, la variété et la maturité du vocabulaire employé. À noter qu'il ne s'agit pas de 18 types de liens mais de 15 (voir Neuner 1987 : tableau 1, p 99) qui se répartissent comme suit : 4 types de liens appartenant à la référence (pronom, démonstratif, article défini, comparatif), 5 à la conjonction (additif, adversatif, causal, temporel, continuatif), 5 à la cohésion lexicale (répétition du même mot,

synonyme/hyponyme, superordonné, terme général, collocation) ; la substitution et l'ellipse sont réunies ensemble sous la catégorie des liens de référence. Mais, l'auteur ne donne à aucun moment la raison pour laquelle la substitution et l'ellipse figurent parmi les liens de référence et non comme 2 catégories distinctes conformément aux propositions des auteurs de 'Cohesion in English'. De plus, contrairement aux auteurs de cet ouvrage, la segmentation des textes est effectuée en T-units et non en phrases. Ajoutons également que l'auteur ne propose aucun exemple pour illustrer la notion de chaîne cohésive telle qu'il l'a définie, c'est-à-dire comme «une série de collocations lexicales, de répétitions, de synonymes, de superordonnés et de leurs pronoms de référence tous sémantiquement reliés les uns aux autres.» (p. 96). Notons aussi que l'auteur identifie les références ambiguës ou erronées sans toutefois les intégrer dans les résultats.

En outre, la disparité considérable de la longueur des textes du corpus a conduit Neuner (1987) à transformer ses données. Cette transformation consiste à employer la fonction racine carrée pour le comptage des fréquences de liens cohésifs. Une autre formule est utilisée pour la standardisation de la distance et de la longueur des chaînes cohésives : la distance et la longueur sont exprimées en proportion de la longueur de l'essai puis multiplier par la longueur moyenne des 40 essais. Et c'est sur la base des données ainsi transformées que les tests statistiques (test-t) sont réalisés.

Relativement à l'utilisation des moyens cohésifs, l'auteur note que les résultats de son étude confirment une fois de plus ceux des recherches précédentes lesquels révélaient qu'un simple comptage des liens ne permet pas de distinguer les bons des mauvais essais. Il observe aussi, que les résultats ne révèlent pas de différences significatives, d'un groupe à l'autre, dans l'utilisation des moyens cohésifs. En effet, le pourcentage enregistré dans les principales catégories relevées (référence, conjonction, cohésion lexicale) ne permettent pas de distinguer de façon radicale les bons des mauvais essais. Par ailleurs, l'auteur arrive à la même constatation, à savoir, l'absence de différences significatives, d'un groupe à l'autre, dans l'utilisation des moyens cohésifs, en ce qui concerne la comparaison des moyennes de mots par lien dans chaque essai et le nombre moyen de liens lexicaux par essai. Cependant, il constate que la comparaison des variables distances cohésives, variété et maturité du

vocabulaire dans les chaînes (telles que définies par l'auteur lui-même) a été plus utile pour établir les différences. Ainsi, l'auteur conclut que les bons essais se distinguent par des chaînes cohésives plus longues, par une plus grande maturité dans le choix des mots et par une plus grande variété.

Nous constatons que Neuner (1987), comme d'autres chercheurs (exemple Witte & Faigley, 1981 ; McCulley, 1985 ; Fitzgerald et Spiegel, 1986 ; Tierney & Mosenthal, 1983), utilise l'analyse de la cohésion pour mesurer la qualité de l'écrit et tout comme eux, il découvre qu'elle est insuffisante pour différencier les bons essais des essais plus faibles. Toutefois, l'examen de la variété et de la maturité du vocabulaire (facteurs devant être mieux définis) auquel procède l'auteur, semble ouvrir une perspective nouvelle dans l'analyse des productions d'apprenants. Cette étude est intéressante, en fait, parce que l'auteur a tenté de voir la manière dont les sujets utilisent les moyens cohésifs. Mais, elle l'aurait été, davantage, si on avait exploité, d'une façon plus approfondie, les utilisations inappropriées ou ambiguës de certaines catégories cohésives.

3.1.4. Synthèse

Pour clore cette section portant sur les recherches en anglais L1, nous ne manquerons pas de souligner que l'apport des études de Witte et Faigley (1981), Tierney & Mosenthal (1983), McCulley (1985), Fitzgerald & Spiegel (1986) et Neuner (1987) est, indéniablement, très important dans le domaine de l'analyse de productions écrites d'apprenants notamment dans l'analyse de la cohésion. Pour analyser cet aspect de la textualité, les auteurs de ces études ont opté pour le modèle élaboré par Halliday et Hasan (1976), sans toutefois prendre en compte tous les principes d'analyse de la cohésion mis en évidence par les auteurs de 'Cohesion in English' (revoir à ce sujet 2.3.).

En effet, la plupart des recherches présentées ici (i.e. les études portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue maternelle (L1)), n'ont retenu qu'un seul principe d'analyse, à savoir, celui relatif au type de cohésion (i.e. référence,

substitution, cohésion lexicale, conjonction et ellipse). Et même lorsque ce principe est pris en compte, ce ne sont pas toutes les catégories qui sont examinées. Celles qui reviennent le plus souvent sont la référence, la conjonction et la cohésion lexicale (Fitzgerald & Spiegel, 1986 ; Tierney & Mosenthal, 1983 ; Neuner, 1987). La substitution et l'ellipse sont souvent écartées pour leur rareté. Mais, lorsqu'elles sont retenues, elles sont regroupées en une seule catégorie (McCulley, 1985) ou considérées comme des sous-catégories de la référence (Neuner, 1987). En fait, seuls Witte et Faigley (1981) examinent, dans leur étude, les cinq (5) types de cohésion tels que définis par Halliday et Hasan (1976).

Ces mêmes auteurs (Witte et Faigley, 1981) ainsi que Fitzgerald & Spiegel (1986) prennent également en compte les quatre types de lien (i.e. immediated tie, mediated tie, remote tie, mediated-remote tie), liens mis en évidence par les auteurs de 'Cohesion in English'. Cependant, nous notons que Witte et Faigley (1981) comme Fitzgerald & Spiegel (1986) parlent plutôt de distance (troisième principe d'analyse de la cohésion (revoir 2.3.) considéré par Halliday et Hasan, 1976) au lieu de type de lien. En réalité, dans ces recherches, seuls deux principes d'analyse de la cohésion sur quatre sont retenus. La direction du lien (anaphorique/cataphorique), de même que la distance (nombre de phrases séparant le présupposé du présupposant) ne sont pas considérées.

Par ailleurs, dans les études présentées dans cette section, les auteurs ne cherchent pas (à l'exception de Neuner (1987) qui n'étudie que la cohésion) à décrire l'utilisation qui est faite de la cohésion par les apprenants. Ils tentent plutôt de voir l'impact de cette utilisation sur la qualité de l'écrit et d'établir la relation entre la cohésion et la cohérence (voir Witte & Faigley, 1981 ; McCulley, 1985 ; Fitzgerald & Spiegel, 1986 ; Tierney & Mosenthal, 1983) sachant très bien que la cohésion ne constitue qu'un des facteurs de la textualité (De Beaugrande & Dressler, 1981) et que la perception de la qualité de l'écrit se fonde souvent sur des paramètres purement subjectifs.

En définitive, les types de résultats recherchés ne concernent ni l'identification et l'analyse de l'élément cohésif, ni l'analyse de son utilisation, ni l'analyse de la relation cohésive elle-

même. Le tableau récapitulatif qui suit résume l'essentiel des différentes recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue maternelle (L1). La question qui se pose à présent est de savoir ce qu'il en est des recherches portant sur l'anglais L2 seulement (3.2.).

Tableau 5 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue maternelle (L1)

Auteurs	Objectifs		Textes Genre et unité de segmentation	Catégories analysées	Scripteurs			Types de tests statistiques	Types de résultats
	Global	Spécifique			Langue	Niveau scolaire	Nombre		
Witte & Faigley (1981)	Étude de la relation entre la cohésion, la cohésion, la cohésion et la qualité de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Voir si les résultats relatifs à l'analyse de la cohésion concernent ceux des analyses des erreurs réalisées sur le même corpus 	Argumentatif T-unit	- 5 catégories : référence, substitution, ellipse conjonction cohésion lexicale - 4 types de liens (immediated tie, mediated tie, remote tie, mediated-remote tie)	anglais	Université	10	Non spécifiques (résultats en pourcentages)	Résultats relatifs à <ul style="list-style-type: none"> • l'analyse de la classification des liens selon la fonction (Scatégories et s/classes) • l'analyse de la classification des liens selon la distance
McCulley (1985)	la cohésion, la cohésion et la qualité de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Valider la conceptualisation de la cohésion comme un élément de la qualité de l'écrit. • Vérifier la conclusion de Witte & Faigley (1981). 	Argumentatif T-unit	4 catégories : référence, substit, ellipse, cohésion lexicale, conjonction	anglais	Secondaire	120	analyse de corrélation partielle et analyse de régression	Résultats relatifs aux relations : <ul style="list-style-type: none"> • qualité de l'écrit persuasif / cohérence / cohésion • cohérence et cohésion
Fitzgerald & Spiegel (1986)	la relation entre la cohésion et la qualité de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Situer les variations de la relation entre la cohésion et la cohésion, au cas où il en existerait dans les textes. • en fonction du contenu de la qualité. • des histoires. • de l'âge. 	Narratif T-unit	- 3 catégories : référence, conjonction, cohésion lexicale - 4 types de liens	anglais	Primaire (3 ^{ème} et 6 ^{ème} années)	49	analyse de la variance (ANOVA) et analyse de la covariance (ANCOVA)	Résultats relatifs aux relations : <ul style="list-style-type: none"> • cohésion/cohérence et contenu de l'histoire, • cohésion/cohérence et qualité de l'écrit, • cohésion/cohérence et âge
Tierney & Monczka (1983)	la relation entre la cohésion et la cohésion	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier la manière dont un échantillon statistique des liens cohésifs tels que définis par Halliday & Hasan (1976) peut être un instrument efficace de mesure et d'évaluation de la cohésion 	Expositif T-unit	3 catégories : référence, conjonction, cohésion lexicale	anglais	fin secondaire	12	Analyse multivariée de la variance (MANOVA)	Résultats relatifs aux relations : <ul style="list-style-type: none"> • modèle cohésif / sujet (topic) • modèle cohésif / condition de familiarité
Neuner (1987)	Étude de la cohésion	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir les recherches précédentes en examinant de nouvelles variables : • plus de liens cohésifs, • la distance entre les éléments du lien, • la longueur des chaînes, • la diversité et la maturité du vocabulaire 	Argumentatif T-unit	3 catégories : référence, cohésion lexicale (substitution et ellipse considérées ensemble comme s/catégorie de la référence)	anglais	début collégial	40	Test-t	Résultats relatifs à <ul style="list-style-type: none"> • l'utilisation des liens cohésifs, • aux distances cohésives, • la variété et à la maturité du vocabulaire dans les chaînes

3.2. Recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue seconde ou étrangère (L2)

Les recherches portant sur l'anglais L2 et qui s'intéressent à la cohésion s'inscrivent dans trois axes : examen de textes en anglais L2 seulement (3.2.1.), comparaison de textes en anglais L1 avec ceux en anglais L2 (3.2.2.) et comparaison de textes en anglais L2 et ceux écrits en d'autres langues L1 (3.2.3.).

3.2.1. Recherches portant sur l'écrit en anglais L2

Nos recherches nous ont permis de relever deux études portant sur l'écrit en L2. Il s'agit notamment de Lieber (1979) (3.2.1.1.) et de Hottel-Burkhart (1981) (3.2.1.2.).

3.2.1.1. Lieber (1979)

Dans sa thèse de doctorat, Lieber (1979) se fixe les objectifs suivants : 1) examiner les différentes manières dont des étudiants-scripteurs utilisent les moyens cohésifs dans des textes expositifs en anglais langue seconde ; 2) déterminer les problèmes que peuvent rencontrer les étudiants lors de l'utilisation de ces moyens.

Les sujets de l'étude sont au nombre de 17. Ce sont des étudiants étrangers (âgés entre 17 et 29 ans) ayant différentes langues maternelles : hébreu (4 étudiants), hébreu et persan (2), persan (4), espagnol (2), grec (1), roumain (1), créole haïtien (1), russe (1) et chinois (1). Le corpus est composé d'une série d'essais produits sur une période de quatorze semaines (automne, 1977). Chaque étudiant devant normalement rédiger 5 textes : un essai de classement (rédaction surprise lors de l'inscription, 1 heure), un essai 'diagnostique' (rédaction surprise, première semaine de classe, ½ heure), un essai de mi-session (sujet élaboré à partir d'un travail précédent, 7^{ème} semaine de classe, 2 heures), un essai préparé

(rédigé en classe après une lecture et une discussion, 10^{ème} semaine, 1 heure) et un essai final surprise (14^{ème} semaine, 2 heures).

L'analyse de la cohésion suit la taxinomie de Halliday et Hasan (1976) (référence, substitution, ellipse, conjonction, cohésion lexicale et leurs sous - catégories respectives) avec, cependant, quelques modifications au niveau de la conjonction. À la différence de ces auteurs, Lieber (1979) inclut, dans la conjonction, les coordonnants, les adverbes, et les conjonctions de subordination. L'auteur justifie cet ajout par le fait que, dans son analyse, elle tient compte de tous les liens y compris ceux qui fonctionnent d'une manière intraphrastique. En outre, pour la segmentation des textes du corpus, l'auteur développe une 'nouvelle unité analytique' : l'unité fonctionnelle du discours (F-unit)⁷.

L'analyse proprement dite consiste, après segmentation des essais en F-units, à identifier les éléments cohésifs et leurs référents, à vérifier la pertinence des conjonctions (pour vérifier si la conjonction choisie convient, l'auteur examine 'le rôle fonctionnel' de chaque F-unit - assertion, contraste, exemplification, comparaison, etc -) (voir Lieber, 1979 : 310). En outre, l'auteur repère les erreurs grammaticales et sémantiques au niveau cohésif. L'auteur identifie dix sortes d'erreurs (Lieber, 1979 : 180).

Lors de l'analyse des résultats, l'auteur remarque que son étude longitudinale (couvrant une période de 14 semaines) révèle très peu de changement dans l'utilisation des moyens cohésifs. Les résultats montrent, cependant, que les étudiants ont tendance à utiliser beaucoup plus de moyens cohésifs lexicaux. La préférence est également accordée à la référence, et particulièrement à la référence pronominale et démonstrative. La conjonction vient au troisième rang. Puis, à la suite de leur faible fréquence dans les textes, l'auteur qualifie de mineur le rôle joué par la substitution et l'ellipse. Les résultats relatifs à l'analyse des erreurs indiquent que celles-ci se retrouvent au niveau de toutes les catégories cohésives. Cependant, l'auteur précise qu'elles concernent plus les moyens cohésifs

⁷ L'unité fonctionnelle du discours (F-unit) est définie par l'auteur comme suit : «[...] *set of clause equivalents serving an identifiable rhetorical function in written discourse* (pour plus de détails, voir Lieber, 1979 : 93-95).

référentiels et les conjonctions 'adverbiales'. Par ailleurs, les types d'erreurs les plus fréquents sont les suivants : le référent est difficilement identifiable, il est ambigu, il y a absence de relation entre le substitut et son référent (inappropriation), l'accord en nombre est inadéquat.

Relativement à son objectif, l'auteur conclut que l'utilisation des moyens cohésifs comme les erreurs relevées peuvent être attribuables, entre autres, aux différences dans le temps alloué à chacun des écrits et dans les préparations aux essais, au transfert de la langue première et à la surgénéralisation de l'usage des termes familiers.

L'étude de Lieber (1979) est, en fait, une des premières recherches qui ait porté sur l'analyse de la cohésion dans des productions écrites en langue étrangère (anglais L2). Aussi, à la différence des études présentées précédemment (revoir 3.1.), Lieber (1979) examine la manière dont des scripteurs non natifs d'une langue utilisent des moyens cohésifs. Elle tente également d'identifier les erreurs reliées à l'utilisation de ces moyens. De plus, cette recherche couvre un éventail de langues maternelles (autre que l'anglais) assez large (soit 9 langues différentes).

Cependant, même si Lieber (1979) examine l'utilisation des cinq catégories cohésives mises en évidence par Halliday et Hasan (1976), elle considère que des éléments structuraux comme, par exemple, les coordonnants, les subordonnants font partie de la conjonction, ce qui est très discutable. On constate, par ailleurs, que comme dans certaines recherches vues précédemment (exemple : l'étude de McCulley, 1985; de Tierney & Mosenthal, 1983, ou de Neuner, 1987), Lieber (1979) ne prend en compte qu'un seul principe (type de cohésion) d'analyse de la cohésion sur les quatre principes (revoir 2.3.) mis en évidence par les auteurs de "Cohesion in English". Il aurait, en effet, été très utile, et cela, même s'il n'est pas toujours possible de tout examiner dans une recherche, de prendre en compte d'autres informations (comme la direction, par exemple) relativement aux liens cohésifs relevés dans des textes d'apprenants non natifs. Il aurait été également intéressant de savoir si, dans les textes en L2, les éléments cohésifs répertoriés sont toujours en nombre suffisant.

3.2.1.2. Hottel-Burkhart (1981)

Dans sa thèse de doctorat, Hottel-Burkhart (1981) examine les liens cohésifs dans des essais en anglais de locuteurs francophones natifs du Québec. L'auteur se demande si l'utilisation des liens cohésifs en anglais varie en fonction de la compétence en anglais ou en fonction de la compétence à l'écrit dans la langue maternelle (français).

Les données proviennent de textes rédigés par deux groupes de sujets : un groupe de 41 étudiants de l'Université de Chicoutimi (Québec) et un groupe de personnes adultes résidant dans la même ville. Ces données consistent en 2 essais expositifs en anglais, 2 essais expositifs en français, un test en stylistique anglaise et un questionnaire biographique. La compétence en anglais est déterminée par le 'Michigan Test of English Language Proficiency' (MTELP). La compétence en français est déterminée par la longueur moyenne des T-units dans les essais en français et par le jugement holistique des textes posé par des enseignants québécois en composition française.

L'analyse des données s'effectue en quatre étapes : 1) analyse des liens cohésifs (nombre et genre) dans les essais en anglais, 2) identification des erreurs d'utilisation des moyens cohésifs dans les textes en anglais (travail effectué par quatre professeurs - professeurs d'anglais langue seconde et professeurs de composition anglaise pour des locuteurs anglophones natifs -), 3) comparaison des réponses au test en stylistique anglaise (sujets francophones versus anglophones), 4) évaluation des essais en français par des francophones, enseignant la composition française à des locuteurs francophones natifs.

L'analyse de la cohésion est réalisée dans les textes en anglais segmentés en T-units. Les cinq catégories mises en évidence par Halliday et Hasan (1976), à savoir la référence, la cohésion lexicale, l'ellipse, la substitution et la conjonction sont retenues. Mais, les subdivisions en sous-catégories concernent seulement la référence, la cohésion lexicale (seule la répétition est retenue), et la conjonction. L'ellipse et la substitution ont, selon

Hottel-Burkhart (1981), obtenu un taux de fréquence trop peu élevé pour subir une analyse plus fine.

Les principaux résultats relatifs à l'analyse de la cohésion révèlent que, d'une manière générale, ce qui affecte le plus la cohésion n'est pas la compétence dans l'une ou l'autre langue, mais plutôt le sujet traité dans les essais.

Les recherches de Lieber (1979) et de Hottel-Burkhart (1981) se complètent dans la mesure où toutes les deux analysent des textes expositifs en anglais L2 rédigés par des apprenants de différentes langues sources. Elles se différencient, cependant, par le choix de l'unité d'analyse de base, le F-unit pour l'une et le T-unit pour l'autre, mais surtout par leurs objectifs de recherche. En effet, même si les deux auteurs examinent en premier lieu l'utilisation des moyens cohésifs dans l'écrit en anglais L2, la principale préoccupation de Hottel-Burkhart (1981) est de déterminer le rapport pouvant exister entre l'emploi des liens cohésifs et les habiletés à l'écrit alors que Lieber (1979) est préoccupée, quant à elle, par les problèmes auxquels font face les étudiants non natifs lors de l'utilisation de ces moyens.

Finalement, de toutes les études que nous venons d'aborder, celle de Lieber (1979) reste la seule recherche dans laquelle l'auteur s'est intéressée aux difficultés d'utilisation des moyens cohésifs dans l'écrit de non-natifs. Elle les a non seulement répertoriées mais également, elle a tenté d'en trouver la source. Ceci est d'un apport considérable au domaine de l'analyse de l'écrit des apprenants et plus particulièrement à celui de l'analyse de la cohésion. Comment se présentent, dès lors, les études comparant l'écrit en anglais L1 à l'écrit en anglais L2.

3.2.2. Recherches comparant l'écrit en anglais L1 et l'écrit en anglais L2

Dans les recherches comparant l'écrit en anglais L1 et l'écrit en anglais L2, nous avons constaté que, comme pour les recherches en anglais L1, ces études ont pour objectif

principal soit l'étude de la relation entre la cohésion et la cohérence (3.2.2.1.) soit l'étude de la cohésion (3.2.2.2.).

3.2.2.1. Étude de la relation entre la cohésion et la cohérence

Parmi les recherches qui visent l'étude de la relation entre la cohésion et la cohérence, nous avons relevé celle de Connor (1984) (3.2.2.1.1.) et celle de Johnson (1992) (3.2.2.1.2.).

3.2.2.1.1. Connor (1984)

Pour examiner la relation entre la cohésion et la cohérence dans des textes de type argumentatif en anglais L2 de deux apprenants (un japonais et un hispanophone) avancés, de niveau universitaire, Connor (1984) compare d'une part, les essais du groupe natif (deux étudiants) avec ceux rédigés, au début du semestre, par les deux étudiants non natifs. D'autre part, l'auteur compare les essais des non-natifs à deux périodes du semestre de formation : au début et à la fin. L'analyse de la cohésion (dans les 6 textes) est réalisée sur la base de 4 catégories identifiées par Halliday & Hasan (1976) : la référence, la conjonction, la cohésion lexicale et l'ellipse. Aucune justification n'est toutefois donnée relativement au retrait de la cinquième catégorie à savoir, la substitution.

La première comparaison permet à l'auteur de vérifier l'hypothèse selon laquelle les essais des étudiants non natifs présentent une faible densité cohésive, et cela, parce que ces scripteurs ont des difficultés à lier leurs phrases d'une manière cohésive. Les résultats de l'analyse ne révèlent pas de différences significatives entre les deux groupes que ce soit au niveau de la densité de cohésion, de l'emploi de liens cohésifs par T-unit, de l'utilisation de la référence et de la conjonction ou de l'utilisation de la cohésion lexicale en général dont la fréquence est relativement élevée dans les 4 essais (76 à 86%). Cependant, quelques différences sont relevées dans l'emploi des sous-catégories (plus de collocation pour les natifs / plus de réitération pour les non-natifs). Ainsi, cette absence de différences permet à

l'auteur de rejeter l'hypothèse de la densité cohésive comme facteur discriminant. Concernant l'hypothèse selon laquelle les bons essais, par rapport aux essais faibles, présentent plus de marques appartenant à la conjonction et à la référence (Witte et Faigley, 1981), Connor (1984) trouve que, par rapport aux natifs, la moyenne d'utilisation de la conjonction, chez les non-natifs, est plus élevée. En outre, la référence connaît un emploi à la fois fréquent et correct chez ces mêmes scripteurs. L'auteur trouve, en revanche, que les écrits des non-natifs présentent une carence au niveau de la variété des moyens cohésifs lexicaux.

Les résultats relatifs à la deuxième comparaison, portant sur les essais des non-natifs du début de la formation et sur ceux de la fin, révèlent que l'essai final de l'étudiant hispanophone présente une grande variété de moyens cohésifs avec une augmentation de la référence et de la conjonction d'une part, et avec une diversité importante de la cohésion lexicale d'autre part. Toutefois, la hausse de la cohésion lexicale se révèle, selon l'auteur, non significative lors de l'analyse de la cohérence. Relativement à ce dernier aspect, l'auteur observe que l'écrit des anglophones non natifs présente des faiblesses comme l'absence de justification correspondant à l'argument avancé et l'absence de liens entre la conclusion et le sous-thème précédent.

Certains résultats auxquels aboutit l'étude de Connor (1984) sont intéressants, notamment ceux relatifs à l'utilisation des moyens lexicaux et ceux relatifs à l'emploi de la conjonction par les scripteurs non natifs. Toutefois, nous ne pouvons que déplorer l'absence d'explications ou de commentaires, de la part de l'auteur, relativement à ces utilisations. En effet, l'auteur ne tente pas d'expliquer (ou du moins ne donne aucun indice) pourquoi les non-natifs utilisent plus la conjonction et pourquoi les moyens cohésifs lexicaux connaissent un emploi plus faible.

3.2.2.1.2. Johnson (1992)

L'étude de Johnson (1992 : 3-4) s'inspire des recherches empiriques (Witte & Faigley, 1981 ; Connor, 1984 ; Scarcella, 1984 ; Schneider, 1985) qui ont analysé la cohésion dans l'écrit en anglais L1 et L2, mais qui, selon l'auteur, n'ont ni tenu compte, lorsqu'il

s'agissait d'apprenants anglophones non-natifs, des données relatives à la langue première, ni contrôlé la langue et la culture d'origine des apprenants. Ainsi, dans son étude, l'auteur tente de comprendre la relation entre la cohésion et la cohérence dans le discours écrit en comparant des essais (genre expositif) rédigés en anglais L1, en malais L1 et en anglais L2 par des apprenants de niveau secondaire.

D'une manière plus précise, pour déterminer le niveau de développement de l'écrit en anglais chez les locuteurs malaisiens apprenant l'anglais, l'auteur tente de répondre aux questions suivantes : 1) quelle est la relation entre la quantité, le type de cohésion et les modèles de cohérence dans les compositions écrites en malais et en anglais par des locuteurs natifs des deux langues ; 2) les modèles de cohésion et de cohérence relevés dans les compositions en malais L1 (20 textes) et en anglais L1 (20 textes) se retrouvent-ils dans les compositions en anglais L2 (20 textes) ?

La qualité des textes (bons vs faibles) est déterminée holistiquement par des professeurs malaisiens de rédaction en malais et par des professeurs américains d'anglais natif et non natif. L'examen de la cohésion est réalisée, dans les 2 langues (malais et anglais), selon le modèle de Halliday et Hasan (1976). Les catégories et sous-catégories retenues sont : 1) la référence -pronominale, démonstrative et comparative- (les articles définis ne sont pas pris en considération dans cette étude parce que, selon l'auteur, les étudiants malaisiens en font un usage incorrect en anglais) ; 2) la conjonction (sous-catégories non précisées) ; 3) la cohésion lexicale - répétition (répétition du même mot, synonymie) et la collocation. L'analyse suit la démarche suivante : a) identification et décompte des liens cohésifs (entre les phrases) pour chacune des 3 catégories ; b) identification du nombre de phrases⁸ intervenant dans chaque lien (distance).

⁸ L'unité de mesure employée pour délimiter la phrase n'est pas précisée. Mais la façon dont Johnson (1992 : 6) décrit la démarche méthodologique suivie nous laisse croire qu'elle utilise l'unité 'phrase' de la même manière que les auteurs de "Cohesion in English", i.e. selon la définition suivante : « sentence equals a clause complex ; that is, any of clauses that are hypotactically and/or paratactically related, with the simple clause as the limiting case. » (Halliday & Hasan, 1976 :244); (dans une proposition complexe *paratactique*, les propositions ont un statut égal (cas des coordonnées) ; dans une proposition complexe *hypotactique*, les propositions ont un statut inégal (exemple : les relations de condition et d'addition représentent des relations de type hypotactique) (voir Halliday & Hasan, 1976 : 222).

Les résultats du test statistique (test-t) révèlent que, quelle que soit la langue considérée, les bonnes compositions ne diffèrent des compositions jugées faibles ni par le nombre d'items cohésifs par phrase, ni par la distance entre l'item cohésif et le référent. L'auteur trouve, par contre, que le type d'items cohésifs utilisés varie d'une langue à l'autre et d'un groupe à l'autre. En effet, les bons textes en malais L1 affichent plus de liens sémantiques relevant du lexique (comme la répétition du même mot) que les textes faibles. En revanche, les bonnes compositions en anglais L1 se démarquent des compositions faibles par une plus grande utilisation de liens sémantiques relevant de la grammaire, i.e. la référence et la conjonction.

L'auteur conclut que : a) la cohésion n'est pas un critère de qualité, celle-ci reposant essentiellement sur la cohérence et sur l'organisation des idées (confirmation d'une constatation à laquelle sont parvenus d'autres auteurs (exemple, Witte et Faigley, 1981) ; b) les scripteurs en anglais L2 semblent être en transition entre l'écrit argumentatif ou descriptif en malais, demandant une grande utilisation de liens lexicaux (réitération et collocation) et l'écrit expositif en anglais exigeant un plus grand emploi de liens sémantiques marqués par des éléments appartenant à la grammaire (référence et conjonction).

En voulant examiner la relation existant entre la cohésion et la cohérence, et même si ce sont des textes en anglais L2 et des textes rédigés dans une autre langue (ici le malais), Johnson (1992) ne pouvait aboutir qu'à la même constatation relevée dans les recherches précédentes à savoir, la cohésion ne peut pas être considérée comme un critère de qualité, et cela que l'on tienne compte du nombre d'éléments cohésifs ou de la distance séparant les deux éléments établissant le lien cohésif. Toutefois, les résultats relatifs au type d'éléments cohésifs apparaissant dans l'une ou l'autre langue sont, à nos yeux intéressants, puisqu'ils révèlent que, dans les textes jugés bons en malais L1, ce sont les éléments cohésifs lexicaux qui dominent alors que dans ceux en anglais L1, ce sont les éléments cohésifs appartenant à la grammaire qui sont les plus utilisés. Mais, la question qui se pose est de savoir ce qui caractérise, sur le plan de l'utilisation des moyens cohésifs, les écrits jugés faibles dans l'une ou l'autre langue.

Finally, the researches that we have presented (Connor, 1984 and Johnson, 1992) differ very little from studies on English L1. The concerns of researchers remain the same, to know how to examine the relation between coherence and cohesion. Also, as in the previous studies, these authors are unanimous in affirming that cohesion cannot be retained as a criterion allowing to evaluate coherence and/or the quality of the writing. The authors also join when they declare that the analysis of cohesive means does not offer, moreover, the possibility of distinguishing between weak essays and good essays, and that, whatever the language.

Nevertheless, Johnson's (1992) study stands out from other researches. It opens, despite some insufficiencies, other perspectives. In fact, this author does not limit the analysis of cohesion only to English L1 or to English L2, but also to the mother language of the writers. This leads us to underline that this research is inscribed not only in the framework of studies comparing English L1 to English L2 but also in the framework of those comparing English to other languages, a point that will be addressed a little further in this chapter. But before getting there, let us continue with the works that compare writing in English L1 and L2 but that are dedicated exclusively to the study of cohesion, an aspect of textuality that interests us particularly.

3.2.2.2. Étude de la cohésion

Three researches on the study of cohesion in compositions written in English L1 and L2 will illustrate this sub-section: Crowhurst (1987) (3.2.2.2.1.), Reid (1992) (3.2.2.2.2.) and Field & Yip (1992) (3.2.2.2.3.).

3.2.2.2.1. Crowhurst (1987)

Crowhurst (1987) examines the types of cohesive links used in 105 texts (35 per level, chosen at random among 657 texts) by native Canadian Anglophones.

et non natifs (origine caucasienne), de trois niveaux scolaires différents (6^{ème}, 10^{ème} et 12^{ème} année), à la suite de la rédaction (à partir d'une diapositive représentant une pêche à la baleine) de textes argumentatifs et de textes narratifs.

L'objectif est donc de déterminer les différences, entre les niveaux de scolarité et entre les genres de textes, dans l'utilisation des moyens cohésifs tels que codifiés dans le modèle de Halliday et Hasan (1976). Mais, à la différence de ces derniers, les compositions sont divisées en T-units (Hunt, 1965, cité dans Crowhurst, 1987) et non en phrases, mais seuls les liens entre T-units (ou 'interphrastiques' conformément au modèle de Halliday & Hasan, 1976) sont pris en compte. Les liens 'intraprastiques' ne le sont pas. De plus, l'orientation exophorique est considérée non pas comme une nature de la relation cohésive, mais comme une catégorie de la cohésion.

L'auteur analyse 14 variables dépendantes correspondant aux sous-catégories suivantes : (1) la répétition du même mot ; 2) les synonymes ; 3) la collocation ; 4) l'exophore ; 5) la substitution ; 6) l'ellipse ; 7) les pronominaux ; 8) les démonstratifs et 'the' (article défini) ; 9) les comparatifs ; 10) la conjonction additive ; 11) la conjonction adversative ; 12) la conjonction causale ; 13) la conjonction temporelle ; 14) la conjonction continuative.

Les résultats du MANOVA (analyse multivariée de la variance) révèlent, et cela, que ce soit pour les 3 niveaux réunis ou pour chacun des 3 groupes pris séparément, la prédominance de quatre sous-catégories (réunissant à elles seules 79.3% de tous les liens cohésifs utilisés) : la répétition du même mot, la référence pronominale, la référence démonstrative, l'article défini et la collocation. À noter que les résultats relatifs à l'ellipse, à la substitution et à la conjonction continuative ne sont pas pris en compte dans la mesure où, selon l'auteur, leurs occurrences sont trop faibles (moins de 1% de l'ensemble des liens utilisés).

Relativement aux différences entre les niveaux scolaires, l'auteur observe que celles-ci se manifestent par une augmentation significative des synonymes et de la collocation chez les scripteurs des niveaux plus avancés alors que les conjonctions causales, les temporelles et

l'exophore connaissent une baisse significative. La répétition du même mot est, par contre, plus présente dans les textes d'étudiants de 6^{ème} année que dans ceux de 10^{ème} année. L'auteur explique cet emploi élevé de la répétition lexicale par une absence de maturité dans les choix lexicaux chez les plus jeunes scripteurs. L'auteur conclut que plus les scripteurs sont âgés, plus le vocabulaire est riche et diversifié, plus les idées sont élaborées.

Concernant l'utilisation des moyens cohésifs, selon les genres discursifs (narration vs argumentation), l'auteur constate que les seules différences se situent dans l'emploi des pronominaux, des démonstratifs, de l'article défini, des conjonctions temporelles, de la collocation et de l'exophore. En effet, les résultats montrent que ces moyens sont plus abondants dans les textes narratifs que dans les textes argumentatifs.

L'apport de la recherche de Crowhurst (1987) réside, à notre avis, essentiellement, dans le fait que, dans cette étude, l'auteur prenne en compte la plupart des catégories cohésives mises en évidence par les auteurs de 'Cohesion in English'. Toutefois, nous ne comprenons pas pourquoi l'auteur met sur le même plan les catégories cohésives (i.e. la référence, la substitution, la cohésion lexicale et la conjonction) et l'orientation exophorique de la relation cohésive. Il aurait peut-être mieux valu dire que seule les relations cohésives de nature exophorique sont prises en compte, comme cela a été fait pour les relations interphrastiques. Par ailleurs, nous constatons que l'auteur ne prend pas en considération les différences pouvant apparaître dans l'utilisation des moyens cohésifs par les natifs de l'anglais d'une part, et les non-natifs, d'autre part. Cela aurait été, en effet, fort intéressant de les connaître puisque l'auteur a analysé des textes en anglais L1 produits par des canadiens anglophones natifs et des textes rédigés par des scripteurs d'origine caucasienne (langue maternelle slave), donc écrits en anglais L2. Nous ne pouvons que regretter que ces résultats soient passés sous silence.

3.2.2.2. Reid (1992)

Dans son étude, Reid (1992) examine, à travers une analyse de textes par ordinateur, l'utilisation de quatre moyens cohésifs dans le discours écrit en anglais de locuteurs arabophones, hispanophones, chinois et anglophones. L'auteur tente d'identifier les différences significatives pouvant exister, dans l'utilisation de ces moyens, dans chacune des quatre langues maternelles, et entre ces quatre langues.

L'auteur (Reid, 1992 : 83) définit ses catégories en puisant, d'une part, dans plusieurs recherches, telles celles de Biber, 1986 ; de Smith et Frawley, 1983, pour justifier son analyse des prépositions, et dans le modèle de Halliday et Hasan (1976), d'autre part, pour justifier le choix des autres catégories et sous-catégories analysées. En plus des prépositions, les catégories retenues sont les suivantes : les pronoms (personnels et démonstratifs), les conjonctions (conjonction de subordination «d'ouverture», i.e. placée en début de phrase). Notons que, la conjonction de coordination est également retenue comme catégorie d'analyse⁹. Par ailleurs, l'auteur justifie son choix (les quatre moyens cohésifs : pronoms, conjonctions de coordination et de subordination et prépositions) en donnant les raisons qui l'y ont poussé. Ces raisons, au nombre de deux, sont les suivantes : 1) ces moyens ont été examinés dans d'autres analyses du discours en anglais de natifs et de non-natifs ; 2) les précédentes recherches qui ont pris en compte ces variables ont montré des différences significatives entre l'anglais oral et l'anglais écrit (Biber, 1985 ; Ostler, 1987b, cités dans Reid, 1992), entre les styles du discours (Grabe, 1987, cité dans Reid, 1992) et entre les types de sujets (topic) (Carlson, 1988a, 1988b, cités dans Reid, 1992).

⁹ Ce choix est justifié par le fait que, selon l'auteur, Halliday & Hasan (1976) «définissent la catégorie de la conjonction en incluant, à la fois, les conjonctions de coordination et de subordination [...]» (p. 82). Mais, en même temps, l'auteur se contredit en reprenant, dans une citation, la manière dont les auteurs de "Cohesion in English" définissent la catégorie de la conjonction, définition qui montre que la conjonction, en tant que moyen cohésif est une relation sémantique et n'a rien à voir avec la relation syntaxique marquée par la conjonction de coordination et/ou de subordination : «Conjunctive elements are not cohesive in themselves, but indirectly, by virtue of their specific meanings ; they are not primarily devices for reaching out into the preceding or following text, but they express certain meanings which pre-suppose the presence of other components in the discourse.» (H. & H., 1976 : 226).

Le corpus ayant servi à l'étude est composé de 768 essais dont 540 ont été rédigés par des candidats aux institutions post-secondaires américaines lors de l'examen du TOEFL organisé dans plusieurs centres d'examen internationaux : Jordanie, Égypte, Koweït (sujets arabophones) ; Hong Kong et Taïwan (sujets de langue chinoise) ; Colombie, Chili, Mexique, Pérou et Venezuela (sujets hispanophones). L'épreuve comprenait quatre tâches d'écriture : rédaction (30 minutes pour chaque texte) de deux textes argumentatifs (deux thèmes : exploration spatiale et loisirs) et de deux textes expositifs (deux sujets : «les changements dans l'agriculture des USA : 1940-1980» (support : carte) et «territoires et populations des continents» (support : graphiques). Les variables linguistiques sont analysées à l'aide du STYLEFILES : un des programmes informatiques du WWB (Writer's Workbench¹⁰) pour analyse de texte. Par ailleurs, l'interprétation des données se base, entre autres, sur les recherches en rhétorique contrastive. Aussi, le discours des locuteurs natifs est considéré comme une norme permettant de voir comment l'écrit des non-natifs diffère de l'écrit académique des natifs américains. À ce sujet, Reid (1992) met le lecteur en garde, en soulignant que sa décision de comparer l'écrit en anglais des non-natifs avec celui des natifs ne repose pas sur des raisons ethnocentristes (critiques adressées aux études en rhétorique contrastive), mais tout simplement parce que les scripteurs en anglais L2 de ladite étude ont passé l'examen du TOEFL et parce qu'ils projettent, par conséquent, d'étudier dans des universités nord-américaines.

Les résultats des tests statistiques (ANOVA, MANOVA, le test de Scheffé et le test-t) révèlent des différences significatives entre les quatre langues. L'auteur trouve que, par rapport aux autres scripteurs qui enregistrent des fréquences d'emploi approximativement identiques, les natifs utilisent peu de pronoms (personnels et démonstratifs). L'auteur constate que ces résultats ne confirment pas, entre autres, les possibilités de transfert de la

¹⁰ Le programme WWB a été développé, à l'origine par les laboratoires AT&T/Bell. Le STYLEFILES quantifie et résume numériquement les variables langagières dans les essais de chaque étudiants (Reid, 1992 : 81). Voici comment l'auteur décrit ces programmes et leur procédure : « [...] the WWB programs incorporate expert knowledge from rhetoric and psychology [...]. The PARTS of speech program, called the parser, is statistically based and is the foundation of the WWB ; it is approximately 90% accurate in its classification of words in a text, for example, nouns, passive voice verbs, infinitives, and so on [...] (Reid, 1992 : 80). L'auteur reconnaît que ce programme, bien que très sophistiqué, a ses limites. (pour plus de détails voir Reid, 1992 : 80-81). Ajoutons également que l'unité de segmentation des textes qui semble être la phrase n'est à aucun moment définie clairement.

L1 vers la L2 : cas des arabophones qui devraient utiliser plus de pronom (l'arabe étant une langue qui emploie beaucoup de pronoms) ou des hispanophones qui devraient en utiliser moins (l'espagnol étant une langue où les pronoms sont une marque morphologique du verbe). En revanche, les résultats relatifs à l'emploi des conjonctions de coordination corroborent, selon l'auteur, ceux des recherches précédentes, notamment celles en rhétorique contrastive. Ainsi, par rapport aux autres scripteurs, les arabophones utilisent significativement plus de conjonctions de coordination. L'auteur explique cela par le fait que la langue arabe est une langue fortement orale et dont l'écrit est caractérisé par des phrases longues et un emploi abondant de conjonctions de coordination (Ostler, 1987a, 1987b, cités dans Reid, 1992). Par ailleurs, l'auteur observe que quelle que soit la langue d'origine, la présence de pronoms et de prépositions est plus grande dans les textes expositifs. Les coordonnants, quant à eux, sont utilisés significativement, dans les écrits argumentatifs, par les locuteurs anglophones et par les locuteurs chinois. Ces derniers ont, dans ce même genre de texte, tendance à employer beaucoup de conjonctions.

L'étude de Reid (1992) semble être une étude de grande envergure (importance du corpus et des moyens informatiques), mais aussi, une étude complète dans laquelle l'auteur ne manque pas de justifier ses prises de position, notamment dans le choix des catégories et sous-catégories d'analyse. Notons, cependant, que nous ne sommes pas tout à fait d'accord avec tous ses choix, notamment en ce qui concerne la prise en compte des prépositions, des coordonnants et des subordonnants. L'auteur semble en fait confondre liens syntaxiques (revoir note 9 ci-dessus) et liens cohésifs.

Néanmoins, l'intérêt pour l'étude de Reid (1992) vient du fait que l'auteur examine l'utilisation des moyens cohésifs, et identifie les différences pouvant exister dans l'utilisation de ces moyens dans quatre langues (arabe L1, espagnol L1, chinois L1 et anglais L1 et L2) et entre ces quatre langues. En effet, il est intéressant de savoir que les scripteurs arabophones, dont la langue maternelle est reconnue comme une langue qui nécessite beaucoup l'emploi de pronoms, ne se distinguent pas par une surutilisation de cette catégorie lorsqu'ils rédigent en L2 (anglais). La question qui se pose, ici, est de savoir si cette caractéristique pourrait se retrouver aussi dans des textes en français L2.

3.2.2.2.3. Field & Yip (1992)

Field et Yip (1992) se proposent de vérifier, d'une manière quantitative, l'hypothèse selon laquelle les étudiants cantonnais de Hong Kong, par rapport à leurs partenaires anglophones natifs, utilisent plus de conjonctions 'internes' (sous-catégorie décrite par Halliday et Hasan, 1976¹¹) dans leurs écrits en anglais L2. Soulignons que cette même étude est reprise par Field (1994).

Ainsi, pour déterminer les différences, les auteurs comparent les essais (textes argumentatifs portant sur un même sujet de rédaction) en anglais L1 d'un groupe de scripteurs anglophones natifs (29 étudiants australiens de onzième année) avec ceux produits, en anglais L2, par trois groupes d'étudiants de Hong Kong de même niveau scolaire (deux groupes (15 et 26 sujets) provenant de deux écoles anglo-chinoises (anglais langue d'enseignement) et un groupe (26 sujets) provenant d'une école où la langue d'enseignement est le chinois.

Les auteurs ont (1) identifié le nombre total de conjonctions internes employé dans chaque texte ; (2) repéré la position de chacune des conjonctions (IPP = Initial Paragraphe Position, ISP = Initial Sentence Position, NIP = No Initial Position) ; (3) classé les conjonctions identifiées selon les quatre sous-catégories décrites par les auteurs de "Cohesion in English" (additive, adversative, causale et temporelle). Précisons que si les auteurs définissent la conjonction 'interne' conformément à la conception de Halliday et Hasan (1976), ils ne disent rien, cependant, relativement à l'unité de segmentation des textes. Nous supposons,

¹¹ Halliday et Hasan (1976 : 240-241) distinguent deux niveaux (planes) de relations conjonctives qu'ils désignent par les termes «External» et «Internal». Selon ces auteurs, la cohésion [conjonctive] doit être interprétée soit «à partir du point de vue de la fonction 'expérienciale' (revoir cadre théorique, 2.1.1.1.) de la langue, soit «à partir du point de vue de sa fonction 'interpersonnelle' (revoir cadre théorique, 2.1.1.2.). Ainsi, dans les exemples suivants (ibid. : 240-241 [5 : 14] [5 : 16]), (a) «*Next he inserted the key into the lock.*», (b) «*Next, he was incapable of inserting the key into the lock.*», les auteurs expliquent que dans les deux cas, il y a une relation temporelle, mais que celle-ci peut se réaliser à deux niveaux différents. Dans (a), elle se réalise au niveau «externe», car il s'agit d'une «relation entre deux événements et l'ordre temporel est dans le contenu, dans ce qui est déclaré». Par contre, dans (b), elle se réalise au niveau «interne», car il s'agit d'une «relation entre des événements linguistiques et l'ordre temporel reflète la manière dont le locuteur organise son discours».

toutefois, que, comme les auteurs de 'Cohesion in English', l'unité retenue est la phrase (sentence).

Les résultats du test statistique (Test-t) révèlent que le groupe des scripteurs en anglais L2 utilisent, d'une manière significative, plus de conjonctions internes que le groupe de scripteurs en L1. Toutefois, Field (1994) ne semble pas tout à fait convaincue par les différences révélées par les résultats puisqu'elle écrit «[...] the frequency range does not accord exactly with a neat division into native speakers using few conjunctions and non-native speakers using many. Since internal conjunctions are organizational, much depends on the individual's composing processes and the cognitive differences in approach to a task.» (p. 127).

Pourtant, Field & Yip (1992) et Field (1994) trouvent d'autres différences qui, selon eux, sont importantes. Celles-ci se situent dans a) le positionnement des conjonctions (majoritairement en début de phrase pour les scripteurs hongkongais, exclusivement à l'intérieur de la phrase pour les scripteurs australiens); b) la variété des moyens cohésifs (choix limité pour les locuteurs natifs). Mais, si les étudiants-scripteurs non natifs utilisent des conjonctions plus variées, certaines sont, d'après les auteurs, soit inappropriées soit mal employées, soit que leur présence est injustifiée. En revanche, les auteurs constatent peu de différence entre les groupes (L1 vs L2) quant à l'utilisation des sous-catégories de la conjonction. En effet, à l'exception d'un des deux groupes provenant de l'école anglo-chinoise qui emploie surtout la conjonction additive, la conjonction adversative est majoritairement utilisée par tous les autres. Ce résultat était attendu, précisent les auteurs, puisque les textes rédigés étaient de type argumentatif.

Field (1994) conclut que le style organisationnel des scripteurs de Hong Kong se caractérise beaucoup plus par une utilisation inutile des conjonctions que par un mauvais emploi. L'auteur souligne, en s'appuyant sur une revue de recherches (Crewe, Wright & Leung, 1985; Crewe, 1990; Hayward & Wilcoxon, 1991 ; Field & Yip, 1992, cités dans Field, 1994) portant, entre autres, sur le suremploi ou l'emploi inapproprié de certaines

conjonctions, que a) tout (manuels scolaires, enseignement, exercices...) contribue à encourager les étudiants hongkongais à utiliser le plus de conjonctions possibles et par là-même à créer chez eux une sorte de dépendance au lieu de leur démontrer la manière de mener le développement de leurs idées sans recourir, à chaque fois, à une conjonction; b) l'emploi inadéquat de certaines conjonctions est lié soit au transfert dans l'écrit en anglais langue seconde, soit à des problèmes propres à la gestion des conjonctions en langue maternelle (chinois), soit enfin au besoin d'éviter la répétition de la même conjonction.

L'étude de Field & Yip (1992) se distingue des recherches présentées précédemment dans la mesure où leur analyse concerne une seule catégorie à savoir, la conjonction. Mais, les résultats relatifs à l'utilisation de cette catégorie cohésive (variété, suremploi, etc.) sont à prendre en considération. Il faut, néanmoins, regretter que les emplois inadéquats ne soient pas clairement décrits et que les raisons d'inadéquation auxquelles ils peuvent être reliés ne soient pas clairement identifiées.

En définitive, et concernant les recherches comparant l'écrit en anglais L1 et l'écrit en anglais L2, nous pourrions insister sur le fait que les études qui se consacrent uniquement à l'étude de la cohésion (Crowhurst, 1987 ; Reid, 1992 ; Field & Yip, 1992) diffèrent des études qui ont comme objectif l'étude de la relation entre la cohésion et la cohérence (Connor, 1984 ; Johnson, 1992). En effet, dans les premières études, les auteurs ont, en analysant la cohésion, un seul souci qui est celui de vérifier l'usage de certains moyens cohésifs par des scripteurs natifs et par des scripteurs non natifs. Ils ne cherchent pas, comme dans les secondes (Connor, 1984 ; Johnson, 1992), à utiliser l'analyse de la cohésion comme un instrument pouvant servir à mesurer la cohérence ou la qualité de l'écrit. La distinction entre les travaux, qui se consacrent uniquement à l'étude de la cohésion, se fonde, par ailleurs, sur le fait que certains auteurs cherchent à mettre en évidence les différences d'utilisation des moyens cohésifs soit en tenant compte de l'âge des scripteurs et des genres de textes rédigés (Crowhurst, 1987), soit en tenant compte des langues maternelles et de la langue (anglais L2) dans laquelle les textes sont écrits (Reid, 1992) ou tout simplement en voulant vérifier une hypothèse déjà émise et concernant une population donnée sur l'emploi d'une catégorie spécifiquement déterminée (Field & Yip,

1992). Après avoir examiné les recherches comparant l'écrit en anglais L1 et l'écrit en anglais L2, voyons maintenant les recherches comparant l'écrit en anglais L2 et l'écrit dans des langues L1 autres que l'anglais.

3.2.3. Recherches comparant l'écrit en anglais L2 et l'écrit dans des langues L1 autres que l'anglais.

Les recherches comparant l'écrit en anglais L2 et l'écrit en d'autres langues L1 s'avèrent être moins nombreuses. Nous n'avons relevé que deux recherches du même auteur : Norment (1994) (3.2.3.1.) et Norment (1995) (3.2.3.2.). Précisons que ces travaux portent uniquement sur l'étude de la cohésion.

3.2.3.1. Norment (1994)

Dans son étude, Norment (1994) vise à déterminer les différences de fréquences dans l'utilisation des moyens cohésifs, tels que décrits par Halliday et Hasan (1976), entre les essais faibles et les essais forts et les différences pouvant exister entre les langues (chinois L1 et anglais L2) et entre les genres discursifs (narratifs et expositifs), dans des textes rédigés (un texte par genre et par langue), sur une période de quatre semaines, par 30 étudiants chinois de niveau collégial, sélectionnés, au hasard, à partir d'une liste de 600 étudiants chinois inscrits soit au cours de rattrapage en écriture «remedial basic writing» (BW), soit dans une classe d'anglais L2. Cette sélection est effectuée sur la base du classement «CUNY Writing Assessment Scale» (CWAS - instrument d'analyse des habiletés d'écriture des étudiants comprenant 6 niveaux -). La division en deux groupes (fort vs faible) est réalisée en fonction du niveau de compétence en langue maternelle (chinois).

L'analyse de la cohésion est effectuée à partir d'une grille d'analyse élaborée par l'auteur (Cohesion Analysis Scoring Scale) et approuvée par trois évaluateurs dont un spécialiste en analyse du discours et un linguiste natif du chinois. La grille d'analyse développée par

l'auteur comprend des espaces (hors grille) permettant d'indiquer (1) le numéro d'identification du sujet, (2) s'il s'agit d'un récit ou d'un texte expositif en chinois L1 ou en anglais L2, (3) le nombre de mots/caractères, le nombre de phrases (l'auteur n'est pas très explicite sur la définition de la phrase) et le nombre de paragraphes. La grille proprement dite permet d'une part, de relever l'item cohésif et son référent (deux colonnes pour chacun des éléments : l'une permettant d'inscrire le(s) mot(s) ou les caractères chinois, l'autre le numéro de la phrase où apparaît l'item cohésif ou le référent), d'autre part, de noter la catégorie et sous-catégorie auxquelles appartiennent l'item cohésif et son référent. Les catégories et sous-catégories répertoriées sont les suivantes : la référence (anaphore, cataphore, endophore et exophore) ; la substitution (nominale, verbale, propositionnelle) ; la conjonction (interne, externe, additive, adversative, causale, temporelle) ; la cohésion lexicale (répétition lexicale, répétition du même mot, synonymes, superordonnés, collocation) ; ellipse (nominale, verbale, propositionnelle). Par ailleurs, l'unité de segmentation des textes retenue semble être la phrase (sentence unit)¹².

Les résultats¹³ des tests statistiques (ANOVA) permettent à l'auteur d'affirmer que, d'une manière générale, tous les textes (en chinois L1 et en anglais L2) jugés bons sont beaucoup plus denses, sur le plan de la cohésion, que les textes jugés faibles, ce qui veut dire que les scripteurs forts emploient plus de moyens cohésifs par rapport à leurs partenaires faibles, et cela, quelle que soit la langue (langue maternelle et langue seconde) dans laquelle ils écrivent. Ces résultats viennent plus ou moins infirmer ceux de certaines recherches précédentes, lesquels ont révélé une absence de différences, au niveau de la densité de cohésion, entre les textes forts vs faibles (Neuner, 1987 ; Johnson, 1992) et entre les essais des scripteurs natifs vs non natifs (Connor, 1984). D'ailleurs, cette absence de différence

¹² Il est difficile de se retrouver dans la définition l'unité phrase (en chinois) telle que présentée par l'auteur (p. 68, note #3). En effet, l'auteur déclare d'un côté que «*Syntactically and typographically, the English sentence and the Chinese sentence are quite different.*» D'un autre côté, ils écrivent «*To be consistent, only one definition of the sentence (as it is usually defined in English) was used as a measure of chinese and english essays.*» Soulignons qu'aucune définition de la phrase en anglais n'est donnée. Les auteurs semblent partir du principe que celle-ci est connue de tous.

¹³ À propos des résultats, nous sommes étonnée de voir (p. 59) que l'auteur présente des résultats relatifs à la comparaison de textes en anglais L1. Mais, à aucun moment, l'auteur n'a parlé de ces étudiants, ni indiqué leur provenance, etc. De plus, ces résultats ne semblent pas être pris en considération dans le reste de l'article. Ils apparaissent seulement dans les tableaux de comparaison des sous-catégories de cohésion mais sans être discutés par l'auteur.

entre les groupes (natifs vs non natifs) permet à Connor (1984) de rejeter l'hypothèse de la densité cohésive comme facteur discriminant.

En comparant les textes dans chaque langue selon les genres discursifs, l'auteur trouve que les étudiants chinois, qu'ils écrivent dans leur langue maternelle ou en anglais L2, utilisent plus de liens cohésifs dans les récits que dans les textes expositifs. En revanche, les types de moyens cohésifs les plus dominants changent selon que les textes sont écrits en chinois L1 (dans l'ordre : moyens lexicaux, référence et conjonction) ou en anglais L2 (dans l'ordre : référence, conjonction et moyens lexicaux). D'autres résultats révèlent des différences significatives entre les sous-catégories selon les genres (narratif / expositif) et selon les langues (chinois L1 et anglais L2). Enfin, l'auteur constate que les liens cohésifs les plus couramment utilisés sont la répétition du même mot, la référence anaphorique et la conjonction. Ces liens représentent 75% de tous les liens utilisés dans les deux langues et dans les deux genres de textes. Ces derniers résultats corroborent, dans un certain sens, ceux de Connor (1984) qui trouve que, d'une manière générale, la référence, la conjonction et la cohésion lexicale enregistrent une fréquence relativement élevée (76 à 86%), et cela, que ce soit chez les natifs ou les non-natifs.

Relativement à la comparaison des compétences à l'écrit (fort vs faible), l'auteur constate que ce qui distingue les deux groupes de scripteurs écrivant dans les deux langues (chinois L1 et anglais L2) se situe plutôt dans le nombre de liens cohésifs présents (densité cohésive) dans le texte (point de vue non confirmé par les autres recherches). L'auteur explique cette différence par le fait que les scripteurs forts tendent à établir plus de liens cohésifs que les scripteurs faibles. En outre, les scripteurs d'essais jugés forts emploient deux fois plus de liens de référence et de conjonction. L'auteur trouve également des différences entre les textes forts et les textes faibles au niveau de la longueur des textes, ce qui le conduit à déduire que les scripteurs d'essais forts, par rapport aux faibles, sont capables de mieux développer et de relier leurs idées, et cela, en utilisant plus de liens lexicaux : les essais, en chinois L1, jugés forts contiennent plus de collocation par rapport à ceux jugés faibles qui se caractérisent plutôt par la répétition du même mot.

L'auteur conclut que les résultats de son étude appuient le point de vue de plusieurs auteurs : (1) la langue d'origine des scripteurs peut dans une certaine mesure influencer sur les types et les fréquences des moyens cohésifs utilisés (Norment, 84 ; Kaplan, 1966, cités dans Norment, 1994) comme elle peut n'avoir aucun rapport avec le modèle de cohésion utilisé en anglais L2 (Kaplan, 1966, cité dans Norment, 1994) ; (2) chaque groupe de langue se différencie par la variété de types de moyens cohésifs et non pas par le nombre de moyens cohésifs (Witte et Faigley, 1981). Pourtant, l'auteur ajoute que d'autres facteurs peuvent participer aux différences quant au nombre de moyens cohésifs utilisés, notamment le nombre total de phrases produites dans les deux langues et selon les genres. Enfin, il remarque que les résultats relatifs à la fréquence de la collocation et des synonymes ont tendance à augmenter avec le niveau de compétence, contrairement à ceux de l'exophore, des conjonctions temporelles et des conjonctions causales qui baissent. Les seules explications (si nous pouvons les considérer comme telles) qui sont fournies, relativement à ce qui vient d'être constaté par l'auteur, se présentent comme suit : « Greater use of synonyms and collocation by Chinese seems to reflect vocabulary usage and a tendency to achieve efficiency in text (Huang, 1986 ; Johns, 1984, cités dans Norment, 1994). The few studies available appear consistent in identifying synonyms and collocation as correlates of better text forming. » (p. 64).

L'étude de Norment (1994) a été retenue parce que, d'une part, elle porte sur l'analyse de la cohésion, et d'autre part, parce que les textes analysés sont écrits dans une autre langue que l'anglais. Mais, nous constatons que comme d'autres chercheurs (exemples, McCulley, 1985; Neuner, 1987, Lieber, 1979; etc.), Norment (1994) introduit des modifications au modèle théorique choisi, sans en préciser les raisons. Ainsi, les sous-catégories de la référence (anaphore, cataphore, endophore et exophore) retenues par Norment (1994) ne correspondent pas à celles de Halliday et Hasan (1976). Ces derniers parlent plutôt de référence personnelle, démonstrative, comparative, définie. Les notions d'anaphore, de cataphore (direction du lien cohésif), d'endophore et d'exophore (domaine du lien) sont réservées pour l'analyse de la relation ou du lien cohésif établi. De plus, les notions d'«interne» et d'«externe» ne sont pas décrites par Halliday et Hasan (1976) comme des sous-catégories de la conjonction mais comme des aspects propres à chacune des sous-

catégories. Nous notons, par ailleurs, que Norment (1994) compare (comme dans certaines des études présentées ici) l'aspect cohésif des textes faibles avec celui des textes jugés forts sans toutefois préciser ou définir les critères permettant de porter ce genre de jugement.

3.2.3.2. Norment (1995)

Norment (1995) et Norment (1994) sont deux études absolument identiques : mêmes objectifs de recherche, même démarche méthodologique, même cadre théorique, même niveau scolaire pour les sujets, même grille d'analyse, mêmes catégories et sous-catégories retenues et mêmes tests statistiques. Elles se distinguent seulement par la langue maternelle des sujets : dans la première étude les sujets sont natifs du chinois, ceux de la deuxième sont d'origine hispanophone.

En effet, comme dans la précédente étude (Norment, 1994), Norment (1995) cherche à déterminer les différences de fréquences des moyens cohésifs, tels que décrits par Halliday et Hasan (1976), (1) entre les essais faibles et les essais forts ; (2) entre les langues (espagnol L1 et anglais L2) ; (3) entre les genres discursifs (narratif et expositif), dans des textes rédigés (un texte par genre et par langue), sur une période de six semaines, par 30 étudiants hispanophones (12 nés à Porto Rico, 7 en République Dominicaine, 3 à Cuba, 2 au Chili et 6 en Colombie) de niveau collégial (Senior College of the City University of New York), sélectionnés, au hasard, à partir d'une liste de 600 étudiants hispanophones inscrits soit au cours de rattrapage en écriture «remedial basic writing» (BW), soit dans une classe d'anglais L2. Cette sélection est, également, effectuée sur la base du classement «CUNY Writing Assessment Scale» (CWAS- instrument d'analyse des habiletés d'écriture des étudiants comprenant 6 niveaux -). La division en deux groupes (fort vs faible) est réalisée aussi en fonction du niveau de compétence en langue maternelle, dans ce cas-ci l'espagnol.

Comme dans Norment (1994), les résultats obtenus dans ladite étude montrent que, (1) d'une manière générale, la densité cohésive, dans les textes jugés bons (en espagnol L1 et

en anglais L2), est plus importante que dans ceux jugés faibles ; (2) quelle que soit la langue (L1 et/ou L2), les scripteurs hispanophones (comme les sujets chinois) emploient plus de liens cohésifs dans les récits que dans les textes expositifs ; (3) l'ordre d'utilisation des catégories dominantes est le même, c'est-à-dire, moyens lexicaux, référence et conjonction.

Finalement, les remarques que nous pourrions faire relativement à cette étude (Norment, 1995) ne diffèrent pas de celles déjà évoquées plus haut (revoir Norment, 1994). Nous ferons remarquer, cependant, que si les sujets de la précédente étude (Norment, 1994) emploient plus de moyens cohésifs lorsqu'ils écrivent dans leur langue maternelle (soit près du double), pour ceux de l'étude de Norment (1995), c'est le contraire qui se produit, c'est-à-dire que leur nombre augmente en anglais L2. Précisons, également, que l'auteur ne semble pas accorder d'importance à ce point dans la mesure où ces résultats ne sont pris en compte ni dans la présentation des résultats ni lors de la discussion.

En fait, même si cet auteur (Norment, 1994-1995) s'intéresse à d'autres langues (chinois et espagnol) que l'anglais, ses préoccupations demeurent identiques à celles de la plupart des chercheurs qui ont analysé des écrits en langue anglaise. En effet, son objectif consiste à mettre en évidence les différences d'emploi des moyens cohésifs entre les essais jugés faibles et ceux jugés forts d'une part, et dans des genres discursifs différents, d'autre part. Pourtant, quelles que soient les remarques que nous pouvons formuler à l'égard de ces études (Norment, 1994-1995), nous devons admettre qu'elles donnent un nouveau souffle aux recherches portant sur la cohésion dans des textes d'apprenants d'une part, et aux études qui s'appuient sur le modèle de Halliday et Hasan (1976), d'autre part. En effet, comme Johnson (1992), les travaux de Norment (1994-1995) nous amènent à constater que le modèle d'analyse décrit dans l'ouvrage 'Cohesion in English', initialement élaboré pour la langue anglaise, peut être également opérationnel dans d'autres langues aussi différente (de l'anglais) que le chinois. Toutefois, il faudrait souligner que ces auteurs, qui utilisent ledit modèle dans des textes rédigés dans d'autres langues que l'anglais, ne proposent pas une adaptation de ce modèle à la langue étudiée.

3.2.4. Synthèse

En conclusion à cette section consacrée aux travaux portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais L2 et dans laquelle ont été abordées non seulement les études en anglais L2, celles comparant l'écrit en anglais L1 et L2, mais aussi celles comparant l'écrit en anglais L2 à l'écrit dans des langues autres que l'anglais, nous n'hésiterons pas à déclarer que ces recherches, et notamment celles où l'on a analysé des textes dans des langues autres que l'anglais, ont élargi, et cela quels que soient les objectifs poursuivis, le champ d'application du modèle de Halliday et Hasan (1976) dont l'usage a été limité, pendant un certain temps, à l'analyse de textes produits par des anglophones natifs ou non-natifs.

Ce qu'il faudrait, par ailleurs, souligner, c'est que dans cette section, par rapport à la section précédente (i.e., celle des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue maternelle (3.1.)), nous trouvons plus de recherches (7 sur 9) qui se sont intéressées, uniquement, à l'étude de la cohésion (voir tableau récapitulatif # 6, ci-dessous). En effet, nous constatons que les travaux de Lieber (1979), de Hottel-Burkhart (1981), de Crowhurst (1987), de Reid (1992), de Field & Yip (1992), de Norment (1994), de Norment (1995) se distinguent de ceux de Connor (1984) et de Johnson (1992) dans la mesure où les auteurs ne cherchent pas, comme ces derniers, à utiliser l'analyse de la cohésion comme un instrument de mesure de la cohérence, mais leur seule préoccupation est de vérifier l'usage de certains moyens cohésifs par des scripteurs natifs et par des scripteurs non natifs ou de prendre en considération les difficultés liées à ces emplois (Lieber, 1979). Néanmoins, les auteurs qui ont analysé la cohésion dans des textes rédigés dans d'autres langues que l'anglais (le malais : Johnson, 1992 ; le chinois : Reid, 1992 ; Norment, 1994 ; l'espagnol : Reid, 1992 ; Norment, 1995 ; ou l'arabe : Reid, 1992) ne semblent pas avoir procédé à une adaptation du modèle élaboré, initialement pour l'anglais, à la langue étudiée. Du moins, rien n'est dit à ce sujet. Il est, à notre avis, difficile d'utiliser un modèle conçu pour une langue, dans une langue différente, sans avoir, au préalable, tenté une adaptation.

Il faudrait noter aussi que comme la plupart des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue maternelle (L1) (revoir 3.1.), les études présentées, ici, i.e. celles portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue seconde ou étrangère (L2), ne prennent en compte qu'un seul principe d'analyse (type de cohésion : référence, substitution, ellipse, cohésion lexicale, conjonction), sur les quatre (direction du lien, type de lien, distance, type de cohésion, revoir 2.3.) retenus par les auteurs de 'Cohesion in English', dans l'analyse de la cohésion. On relève, également, une sélection à l'intérieur des types de cohésion, puisque l'on peut trouver que dans certaines recherches, on se limite à l'examen d'une seule catégorie cohésive (Field & Yip, 1992). D'autres «adaptations» (ajouts de catégories ou autres modifications) sont parfois apportées (voir tableau 6 suivant).

La question qui se pose à présent est de savoir quel est l'apport des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants dans des langues maternelles autres que l'anglais.

Tableau 6 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue seconde ou étrangère (L2)

Auteurs	Objectifs		Textes Genre et unité de argumentation	Catégories analysées	Langue l	Scripteurs		Types de tests statistiques	Types de résultats
	global	spécifique				Niveau scolaire	Nombre		
Lieber (1979)	Étude de la cohésion	<ul style="list-style-type: none"> Examen des différentes manières dont sont utilisés les moyens cohésifs Déterminer les problèmes lors de l'utilisation des moyens cohésifs 	<p>expositif</p> <p>F-unit</p>	<p>- 5 catégories : référence, substitution, ellipse, cohésion lexicale, conjonction</p> <p>(la conjonction inclut les coordonneurs, les adverbes et les subordonnants)</p>	hébreu, persan, espagnol, grec, roumain, créole haïtien, russe, chinois	Université	17	<p>Tests statistiques non précisés (résultats en fréquences et en pourcentages)</p>	<p>Résultats relatifs à</p> <ul style="list-style-type: none"> l'utilisation des moyens cohésifs l'analyse des erreurs
Hottel-Burkhart (1981)		<ul style="list-style-type: none"> Voir si l'utilisation des liens cohésifs en anglais varie en fonction de la compétence en anglais ou en fonction de la compétence à l'écrit en langue maternelle (français) 	<p>expositif</p> <p>T-unit</p>	<p>- 5 catégories : référence, substitution, ellipse, cohésion lexicale, conjonction</p> <p>- toutes les s/catégories sauf celles de la substitution et de l'ellipse</p>	français (Québec)	Étudiants universitaires (et autres adultes)	41	<p>«One-tailed tests»</p>	<p>Résultats relatifs à :</p> <ul style="list-style-type: none"> au nombre de liens utilisés selon les catégories, selon les sous-catégories au nombre de liens par T-unit
Comor (1984)	Étude de la relation entre la cohésion et la cohérence en comparant l'écrit en anglais L1 et celui en anglais L2	<ul style="list-style-type: none"> Vérifier 2 hypothèses : 1) les essais des non-matifs présentent une faible densité cohésive ; 2) les bons essais présentent plus de marques de conjonction et de référence Examiner le rôle de la cohésion dans l'analyse de la cohérence Comprendre la relation entre la cohésion et la cohérence en comparant des essais rédigés en anglais L1, en anglais L2 et en anglais L1 Déterminer le niveau de développement de l'écrit en anglais L2 	<p>Argumentatif</p> <p>T-unit</p>	<p>4 catégories : référence, conjonction, cohésion lexicale, ellipse</p>	anglais japonais espagnol	université	4	<p>Tests statistiques non précisés (résultats en pourcentages)</p>	<p>Résultats relatifs à :</p> <ul style="list-style-type: none"> la densité cohésive nombre de liens cohésifs par T-unit l'utilisation des catégories et sous-catégories
Johnson (1992)		<ul style="list-style-type: none"> Déterminer le niveau de développement de l'écrit en anglais L2 	<p>Expositif</p> <p>phrase</p>	<p>3 catégories : référence, conjonction, cohésion lexicale</p>	anglais malais	secondaire	40	<p>Test-t</p>	<p>Résultats relatifs au :</p> <ul style="list-style-type: none"> nombre d'items cohésifs par ligne et par phrase nombre de phrases intervenant entre les 2 items du lien (distance)

Tableau 6 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants en anglais langue seconde ou étrangère (L2) (suite)

Auteurs	Objectifs		Textes Genre et unité de segmentation	Catégories analysées	Scripteurs			Types de tests statistiques	Types de résultats
	global	spécifique			Langue L1	Niveau scolaire	Nombre		
Coveaux (1987)	Étude de la cohésion comparée avec	Déterminer les différences dans l'utilisation des moyens cohésifs entre : <ul style="list-style-type: none"> les niveaux de scolarité les genres de textes 	argumentatif et narratif T-unit	5 catégories : référence, substitution, ellipse, cohésion lexicale, conjonction	anglais et langue slave (Caucase)	6 ^{ème} année 10 ^{ème} année 12 ^{ème} année	105	Analyse multivariée de la variance (MANOVA)	Résultats relatifs à : <ul style="list-style-type: none"> l'utilisation des catégories selon les tranches d'âges selon les genres de textes
Rice (1992)	de l'écrit en anglais L1 et de l'écrit en anglais L2	Déterminer les différences dans l'utilisation des moyens cohésifs : <ul style="list-style-type: none"> dans chacune des 4 langues maternelles entre les quatre langues 	argumentatif et expositif phrase (non définie)	4 moyens cohésifs : pronoms, conjonction de coordination, conj de subordination, prépositions	anglais espagnol chinois arabe	début université	768	ANOVA MANOVA test de Scheffé t-test-1	Résultats relatifs à : <ul style="list-style-type: none"> l'utilisation des 4 moyens cohésifs dans chacune des 4 langues maternelles aux différences d'utilisation entre les 4 langues
Field & Yip (1992)	Étude de la cohésion en comparant l'écrit en anglais L1 et l'écrit en anglais L2	<ul style="list-style-type: none"> Vérifier d'une manière quantitative l'hypothèse suivante : les étudiants cantonnais de Hong Kong emploient plus de conjonctions 'internes' par rapport à leurs partenaires anglophones natifs 	argumentatif phrase	Une catégorie : conjonction 'interne'	anglais cantonnais	secondaire	96	Test-t	Résultats relatifs : <ul style="list-style-type: none"> au nombre de conjonctions internes par textes au nombre de conjonctions selon la position aux variétés de conjonctions
Normant (1994)	Étude de la cohésion en comparant l'écrit en anglais L2 et l'écrit en langues que	Déterminer les différences de fréquences dans l'utilisation des moyens cohésifs entre : <ul style="list-style-type: none"> les essais forts et les essais faibles le chinois L1 et l'anglais L2 les genres discursifs (narratif vs expositif) 	narratif et expositif phrase	5 catégories : référence (anaphore, cataphore, endaphore, exophore), substitution, ellipse, cohésion lexicale, interne + s/catégories	chinois ----- espagnol	collège	30	ANOVA	Résultats relatifs au nombre total de moyens cohésifs utilisés : <ul style="list-style-type: none"> en chinois et en anglais L2 (et en espagnol et en anglais L2) par genre dans les textes forts vs textes faibles
Normant (1995)	l'anglais L2								

3.3. Recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants écrits dans d'autres langues que l'anglais L1 ou L2

Nos lectures nous ont amenée à relever des études dans lesquelles les auteurs se sont consacrés à l'analyse de productions écrites en d'autres langues que l'anglais (L1 et/ou L2), i.e. l'arabe L2, le néerlandais L1 ou l'italien L1 et L2. Cependant, comme pour les précédentes recherches, celles-ci portent soit sur l'étude de la relation entre la cohésion et la cohérence (3.3.1.), soit sur l'étude de la cohésion (3.3.2.).

3.3.1. Étude de la relation entre la cohésion et la cohérence

Une seule recherche illustrera cette sous-section réservée à l'étude de la relation entre la cohésion et la cohérence. Il s'agit d'une étude dans laquelle les chercheurs analysent l'écrit d'apprenants en arabe L2. Celle-ci a été menée en Jordanie par Shakir & Obeidat (1992) (3.3.1.1).

3.3.1.1. Shakir & Obeidat (1992)

Dans leur étude, Shakir & Obeidat (1992) tentent d'identifier les facteurs qui contribuent à établir la cohérence dans un texte et ceux qui la réduisent, en analysant des textes (18) écrits en arabe langue étrangère par un groupe d'étudiants américains d'une université jordanienne. Les auteurs précisent que cette recherche est menée à la lumière des études récentes en linguistique textuelle (exemple les travaux de Halliday & Hasan, 1976; De Beaugrande et Dressler, 1981) mais qu'elle s'inspire également des études qui se fondent sur l'analyse des schèmes telles par exemple Connor & Lauer, 1985 ; Giora, 1985, cités dans Shakir & Obeidat (1992).

À noter, cependant, que ce ne sont pas tous les essais (différents types de textes : narratif, descriptif, analytique) qui sont analysés mais seulement un échantillon (qualifié par les

auteurs de «représentatif») de 5 textes divisés en deux groupes (3 textes ayant obtenu une note élevée et 2 textes ayant eu une note basse lors de l'évaluation par des professeurs en arabe langue étrangère). Les aspects examinés sont, entre autres, le développement du sujet, l'organisation du contenu, le rapport entre le contenu et le sujet, l'emploi de moyens cohésifs appropriés au type de texte, les temps verbaux, l'emploi approprié des expressions «collocationnelles», les interférences de la L1. Précisons que les auteurs parlent de cohésion lexicale, de conjonctions (catégories qui semblent être prises en compte) sans toutefois en préciser les sous-catégories. De plus, les auteurs n'indiquent pas s'il s'agit de catégories et de sous-catégories telles que décrites par Halliday et Hasan (1976). Par ailleurs, le découpage semble être réalisé sur la base de l'unité phrase (sentence). Mais, là encore, rien n'est dit relativement à ce que ces auteurs entendent par la notion de phrase.

Les résultats (aucune précision sur les tests effectués) mettent en évidence, selon les auteurs, deux types de facteurs : ceux qui rehaussent la cohérence et ceux qui la réduisent. La cohésion lexicale, l'emploi adéquat des temps verbaux semblent, entre autres, contribuer à la cohérence au niveau microstructure dans les textes jugés bons. L'absence ou le mauvais emploi des conjonctions constituent une des faiblesses des textes jugés faibles.

En conclusion, les auteurs soulignent que leur analyse indique que la cohérence résulte de l'interaction entre des facteurs textuels (bonne utilisation des moyens cohésifs, temps verbaux, collocation) et des facteurs extratextuels (mise en place des réseaux de référence, pour le lecteur, dans la progression du texte).

Cette étude aurait été plus utile si les auteurs avaient été plus précis quant à leur choix des catégories cohésives analysées. De plus, une description et un inventaire plus clairs des catégories cohésives de l'arabe auraient été plus que souhaitables. Effectivement, une adaptation du modèle de Halliday et Hasan (1976) à l'arabe, même succincte, aurait été fort utile. Qu'en est-il, à présent, des études qui se sont fixées comme seul objectif, l'étude de la cohésion dans des textes écrits dans d'autres langues que l'anglais ?

3.3.2. Étude de la cohésion

Parmi les recherches dans lesquelles les auteurs s'intéressent à l'étude de la cohésion dans des textes écrits dans des langues autres que l'anglais, nous relevons celles de Yde et Spoelders (1990) qui ont travaillé sur le néerlandais (3.3.2.1.) et celle de Zanardi (1994) qui a analysé des textes en italien (3.3.2.2.).

3.3.2.1. Yde & Spoelders (1990)

Yde et Spoelders (1990) comparent des textes narratifs de 76 jeunes élèves (8-9 ans) néerlandophones du primaire (école primaire d'une ville de Belgique), débutants dans les activités d'écriture, avec ceux produits par 85 enfants, de même langue maternelle, un peu plus âgés (10-11 ans) et ayant plus d'expérience à l'écrit.

Les récits sont produits en classe (sous l'égide du chercheur, sans aucune contrainte de longueur des textes ou de durée d'écriture) à partir d'une série de huit images. À noter que les images ne constituent qu'un «stimulus». Les élèves étaient libres de laisser courir leur imagination. Dans ce contexte, les auteurs s'interrogent sur l'existence de différences significatives dans le degré de densité et de «cohésivité»¹⁴ démontré dans les textes ainsi que dans le genre de moyens cohésifs choisis par les scripteurs débutants et ceux choisis par les sripteurs un peu plus avancés.

Pour ce faire, les liens cohésifs sont sélectionnés et codés dans les textes selon la classification de Halliday et Hasan (1976). L'auteur précise que l'allemand¹⁵ possède

¹⁴ Le degré de 'cohésivité' (cohesiveness) (plus ou moins de cohésivité) est mesuré selon une formule adaptée de Scinto, 1983 (cité dans Yde et Spoelders, 1990) qui se présente comme suit : $\lambda = (\sum W (A)) / V$, dans laquelle, λ = degré de cohésivité, $(\sum W (A))$ = nombre de liens cohésifs, et V = nombre de phrases. La densité (compactness) est mesurée selon une autre formule toujours adaptée de Scinto (1983) : $C = (\sum W (adj)) / V$ dans laquelle C = degré de densité, $\sum W (adj)$ = 'the sum of the weighted values of the cohesive ties between the sentences for adjacency (pour plus de détails voir Yde et Spoelders, 1990 : 192).

¹⁵ La question qui se pose, ici, est de savoir s'il s'agit du néerlandais (langue maternelle des sujets) ou de l'allemand. Aucune précision n'est donnée à ce sujet.

presque les mêmes moyens cohésifs que l'anglais (p. 191). Les textes sont découpés en fonction des phrases¹⁶ construites par les élèves eux-mêmes (i.e. en fonction des signes de ponctuation). L'examen des distributions des différents moyens cohésifs est réalisée à trois niveaux: 1) cohésion générale, 2) cohésion intraphrastique, 3) cohésion interphrastique. Les tests statistiques employés sont le coefficient de corrélation (r de Pearson) et le test-t.

La comparaison des «modèles» cohésifs des enfants des deux différents niveaux permet aux auteurs de constater des tendances développementales chez les élèves: 1) le degré de cohésivité et de densité augmentent avec l'âge; 2) le modèle cohésif des enfants s'améliore avec l'âge. Les auteurs observent également des différences significatives entre les deux groupes: 1) au niveau de la cohésion interphrastique; 2) dans la distribution des moyens cohésifs intra vs interphrastiques. Toutefois, ils ne relèvent aucune différence significative entre les deux groupes de scripteurs relativement à la distribution des moyens cohésifs intraphrastiques.

À la suite des résultats portant sur la cohésion générale, les auteurs notent que la cohésion lexicale (avec prédominance de la répétition du même mot) est la catégorie la plus utilisée, et cela, sans différence significative entre les deux groupes. Cette catégorie est suivie par la référence. Les sous-catégories dominantes sont la référence pronominale et la référence démonstrative. Les auteurs soulignent que les difficultés inhérentes à l'emploi de la référence (problème d'ambiguïté) conduisent les jeunes scripteurs à opter pour la répétition nominale pendant que les plus âgés utilisent la référence. La conjonction est en troisième position avec comme sous-catégorie dominante la conjonction temporelle. Normal, constatent les auteurs, puisque la tâche d'écriture consistait à rédiger un texte narratif. Néanmoins, la conjonction demeure significativement moins utilisée par les scripteurs plus âgés, ce qui conduit les auteurs à observer que, par rapport aux plus jeunes, les plus âgés ont conscience du fait qu'un discours ayant une organisation chronologique n'a pas besoin

¹⁶ Les auteurs (Yde & Spoelders, 1990 : 192) soulignent que dans les textes des jeunes élèves, la ponctuation n'est pas toujours adéquate. Dans ce cas, l'unité de segmentation correspond à « a main clause with a finite verb and any minor clauses attached to it ». Cette définition est empruntée à Dillinger, 1985, cité dans Yde & Spoelders, 1990. Dans les cas difficiles, les auteurs précisent qu'ils ont eu recours à la segmentation et aux procédures de codage de Scinto, 1983, cité dans Yde & Spoelders, 1990.

de conjonctions temporelles. Ces mêmes auteurs précisent que les scripteurs plus âgés traitent l'information d'une manière interphrastique alors que les plus jeunes la traitent d'une manière intraphrastique, et cela parce que les premiers construisent des phrases plus complexes.

Les résultats concernant la cohésion intraphrastique répondent aux attentes des chercheurs. Ces derniers voulaient vérifier si la fréquence des moyens cohésifs grammaticaux (référence, ellipse, substitution et conjonction, cette dernière étant à la limite de la cohésion grammaticale et lexicale) intraphrastiques serait plus élevée. Les auteurs observent que la référence intraphrastique est dominante que ce soit par rapport aux autres moyens cohésifs ou par rapport à la référence interphrastique. La seconde relation intraphrastique dominante est la conjonction et elle est deux fois plus importante que la conjonction interphrastique (scripteurs plus âgés). En revanche, les auteurs remarquent que les jeunes scripteurs emploient environ sept fois plus d'ellipse intraphrastique que d'ellipse interphrastique alors que les plus âgés utilisent environ cinq fois plus d'ellipse intraphrastique que d'ellipse interphrastique. Selon les auteurs, ces résultats ne sont pas surprenants dans la mesure où l'ellipse fonctionne principalement dans la phrase (elle est donc structurale). Par ailleurs, les auteurs constatent que la cohésion lexicale interphrastique, par rapport à la cohésion lexicale intraphrastique, est cinq fois plus importante.

En conclusion, les auteurs soulignent que ces résultats leur ont permis de constater que (1) les «modèles cohésifs» des enfants, de niveaux 3 et 6 du primaire, suivent des tendances développementales ; (2) les distributions des moyens cohésifs intraphrastiques dans les récits des scripteurs débutants ne diffèrent pas d'une manière significative de celles des scripteurs «avancés» ; (3) les deux groupes d'âge différent, d'une manière significative, dans leurs distributions des moyens cohésifs intra versus interphrastique ; (4) la cohésion intraphrastique est signalée par les moyens cohésifs grammaticaux (ce qui était prévisible) alors que la cohésion interphrastique est marquée par des moyens lexicaux.

L'étude de Yde et Spoelders (1990) confirme, une fois de plus, que le modèle d'analyse de la cohésion proposé par Halliday et Hasan (1976) est opérationnel dans des textes en d'autres langues que l'anglais. Cette étude révèle également que ce modèle peut fonctionner dans l'écrit d'apprenants aussi débutants que des enfants.

3.3.2.2. Zanardi (1994)

L'étude de Zanardi (1994) consiste d'une part, à comparer l'utilisation de la cohésion dans des textes écrits en italien par des apprenants non natifs adultes de différents niveaux d'apprentissage de la langue et par des locuteurs natifs adultes. D'autre part, l'auteur examine les étapes de développement de l'utilisation de la cohésion.

Le corpus compte 26 textes qui se répartissent comme suit : (a) 18 textes rédigés en italien L2 (travail de maison réalisé à partir d'un seul sujet «vivre à Sydney» (living in Sydney / Vivere a Sydney) par des étudiants anglophones inscrits au programme d'italien (5 étudiants de 1^{ère} année, 5 étudiants de 2^{ème} année, 4 étudiants de 3^{ème} année et 4 étudiants de 4^{ème} année) à l'Université de Sydney ; (b) 8 textes rédigés (à partir du même sujet de rédaction) par deux groupes de natifs : (1) étudiants italiens ayant été scolarisés en Italie ou récemment arrivés en Australie ; (2) un groupe de professionnels italiens vivant à Sydney.

La procédure suivie par l'auteur consiste à identifier les items cohésifs composant les liens puis de les classer selon les catégories (sont pris en compte les liens interphrastiques et les catégories tels que décrits par Halliday et Hasan (1976)) : référence, conjonction, cohésion lexicale et leurs sous - catégories correspondantes. L'auteur signale que les occurrences de l'ellipse et de la substitution (sous-catégories non précisées) sont répertoriées et comptabilisées mais leurs fréquences se sont avérées trop infimes pour être prises en compte. Dans sa discussion, l'auteur compare les six groupes entre eux mais également le groupe des apprenants non natifs à celui des natifs. Cette comparaison se fait sur la base du nombre des occurrences par 1000 mots.

Les résultats de l'étude montrent que, sur le plan quantitatif, la cohésion dans les textes des natifs ne diffère pas significativement de celle des textes des non-natifs. Quelques différences mineures apparaissent, cependant, d'une année à l'autre. Mais, d'une manière générale, le nombre de liens tend à augmenter, pour toutes les catégories, surtout, entre la 1ère et la 3ème année.

En ce qui concerne les résultats relatifs à chaque catégorie, l'auteur trouve que la référence personnelle est peu présente. Mais, lorsque la référence est utilisée, la préférence est accordée à la référence démonstrative et à l'article défini, et cela, dans tous les textes, des natifs et des non-natifs. L'auteur donne deux raisons à cet emploi : la structure de la langue (i.e. l'italien) et le choix du sujet. La conjonction est, selon l'auteur, quantitativement, plus utilisée par les non-natifs, mais, qualitativement, ils emploient beaucoup plus de conjonctions adversatives par rapport aux natifs qui se servent beaucoup plus de la conjonction additive. Concernant cette catégorie, l'auteur suggère que la distinction ne doit pas être faite entre le groupe natif vs non-natif, mais entre les étapes du développement (démarcation nette entre les scripteurs du groupe de première année et celui de deuxième année d'une part, et les autres groupes, d'autre part). Enfin, relativement à la cohésion lexicale, les résultats montrent que, parmi les cinq sous-catégories (répétition, synonymie, superordonné, nom général, collocation), la répétition du même mot demeure la plus employée par tous les scripteurs. En comparant l'utilisation de cette sous-catégorie à celles des autres, l'auteur observe que le groupe débutant emploie la répétition du même mot six fois plus que les autres formes de relation lexicale, alors que les autres groupes l'utilisent entre deux et trois fois plus. La sous-catégorie qui enregistre la plus faible fréquence est celle des noms généraux.

Dans sa conclusion, l'auteur s'interroge sur les raisons pour lesquelles les différences d'emploi des moyens cohésifs, entre les natifs et les non-natifs, ne sont pas plus importantes. L'auteur tente plusieurs explications : 1) vu le niveau de certains apprenants de l'italien L2 (vrais débutants pour certains), les relations cohésives interphrastiques, qui sont des relations essentiellement sémantiques, seraient représentatives des structures universelles du discours ; 2) le transfert de L1 à L2 serait dû à quelques similitudes dans la

cohésion en anglais et en italien ; 3) le genre de texte demandé (expositif) peut avoir des incidences sur la cohésion ; 4) l'analyse effectuée n'est pas suffisamment appropriée pour révéler clairement toutes les différences.

Comme l'étude de Yde et Spoelders (1990), celle de Zanardi (1994) apporte une autre preuve sur la possibilité de rendre opérationnel le modèle de Halliday et Hasan (1976) dans l'écrit en d'autres langues que l'anglais. Par ailleurs, les résultats relatifs aux distributions des moyens cohésifs semblent être intéressants.

3.3.3. Synthèse

En résumé, nous pourrions souligner (voir tableau récapitulatif # 7 ci-dessous) que les études de Shakir & Obeidat (1992), de Yde & Spoelders (1990) et de Zanardi (1994) ne diffèrent pas des recherches présentées plus haut dans le sens où leur objectif principal consiste soit à examiner la relation entre la cohésion et la cohérence (Shakir & Obeidat, 1992), soit à décrire l'utilisation des moyens cohésifs (Yde & Spoelders, 1990 ; Zanardi, 1994). Toutefois, la pertinence des travaux de Yde & Spoelders (1990) et de Zanardi (1994) se justifie par le fait que ces auteurs ont montré qu'il était possible d'appliquer le modèle de Halliday et Hasan (1976) à une langue autre que l'anglais, et cela, sans que l'anglais soit la langue de comparaison. Par ailleurs, même si ces études portent sur des textes (genres différents : narratif vs expositif) rédigés dans deux langues tout à fait éloignées (néerlandais et italien), elles présentent à la fois des points de ressemblance et de différence. En effet, si elles se rapprochent, c'est parce que toutes les deux tentent d'examiner la manière dont est effectuée l'utilisation des moyens cohésifs à des niveaux d'apprentissage différents (niveaux de l'acquisition de l'écrit en L1 vs niveaux de l'acquisition de l'écrit en L2). Elles se distinguent, entre autres, par le fait que Yde et Spoelders (1990) prennent en considération toutes les distributions que ce soit au niveau général de la cohésion, au niveau interphrastique ou intraphrastique (différence également avec les études présentées précédemment), mais aussi par l'âge des sujets, ceux de l'étude de Yde et Spoelders (1990) étant beaucoup plus jeunes (niveau primaire) par rapport à ceux de l'étude de Zanardi (1994) qui sont adultes.

D'un autre côté, ces auteurs (Shakir & Obeidat, 1992 ; Yde & Spoelders, 1990 ; Zanardi, 1994) qui ont analysé la cohésion, selon le modèle élaboré par Halliday et Hasan (1976), dans des textes rédigés dans des langues différentes (arabe, néerlandais, italien), n'ont pas, comme les auteurs présentés en 3.2.2. et en 3.2.3. (Johnson, 1992 ; Reid, 1992 ; Norment, 1994 ; Reid, 1992 ; Norment, 1995 ; Reid, 1992) tenté une adaptation dudit modèle aux langues qu'ils ont étudiées. Toutefois, Yde & Spoelders (1990) demeurent les seuls à avoir tenu compte des résultats relatifs au domaine de la cohésion, à savoir l'aspect intra vs interphrastique (revoir 2.2.1.2.2.). Ce sont, également, les seuls qui aient considéré l'ellipse.

Tableau 7 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants écrits dans des langues autres que l'anglais L1 et / ou L2

Auteurs	Objectifs		Textes Genre et unité de signification	Catégories analytiques	Scripteurs			Types de tests statistiques	Types de résultats
	global	spécifique			Langue 1	Niveau scolaire	Nombre		
Shafir & Oberst (1992)	Étude de la relation entre la cohésion et la cohérence	Identifier les facteurs qui : <ul style="list-style-type: none"> contribuent à la cohérence réduisent la cohérence 	neutre descriptif analytique T-units	2 catégories : cohésion lexicale, conjonction	anglais	université	18	Non précisés	Résultats relatifs aux facteurs (dont la cohésion) : <ul style="list-style-type: none"> contribuent à la cohérence réduisant la cohérence
Y de & Speckers (1990)	Étude de la cohésion	Identifier les différences entre les textes (étèves débutants et avancés) dans : <ul style="list-style-type: none"> le degré de densité et de cohésivité énoncé dans les textes le choix des moyens cohésifs 	neutre phrase	5 catégories : référence, substitution, ellipse, conjonction, cohésion lexicale	Néerlandais	primaire	161	coefficient de corrélation r. de Pearson tst-t	Résultats relatifs à : <ul style="list-style-type: none"> la corrélation entre la densité et la cohésivité la cohésion générale la cohésion intraphrasique la cohésion interphrasique
Zamardi (1994)		Comparer l'utilisation de la cohésion chez les natifs et les non-natifs Examiner les étapes de développement de l'utilisation de la cohésion	expositif phrase	3 catégories : référence, conjonction, cohésion lexicale	anglais italien	université et profession- nels	26	Non précisés	Résultats relatifs au nombre d'occurrences par 1000 mots selon : <ul style="list-style-type: none"> les catégories les sous-catégories les groupes sujets

3.4. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de passer en revue, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, les recherches qui ont analysé certains aspects de la textualité (cohérence et cohésion) dans des productions écrites d'apprenants et qui, pour l'analyse de la cohésion, se sont basées sur le modèle de Halliday et Hasan (1976).

Nous avons constaté que, d'une manière générale, la plupart des travaux portent sur des productions écrites en anglais (L1 et/ou L2). Ceci paraît normal, lorsqu'on sait que l'ouvrage 'Cohesion in English' a été élaboré, au départ, pour la langue anglaise. Toutefois, cela n'a pas empêché quelques tentatives au cours desquelles ce modèle a été utilisé pour analyser des productions écrites dans des langues autres que l'anglais.

Ainsi, relativement aux langues étudiées, nous avons constaté (voir tableau synthèse (# 8) qui suit) que les recherches concernent en premier lieu l'anglais (environ 65% des recherches recensées dans ce chapitre), soit l'anglais L1 (29% des recherches) (Witte & Faigley, 1981 ; Tierney & Mosenthal, 1983 ; McCulley, 1985 ; Fitzgerald & Spiegel, 1986 ; Neuner, 1987), soit l'anglais L2 (12% des recherches) (Lieber, 1979 ; Hottel-Burkhart, 1981), ou les deux (24% des recherches) : anglais L1 et anglais L2 (Connor, 1984 ; Crowhurst, 1987 ; Reid, 1992 ; Field & Yip, 1992). Dans ce dernier cas, l'anglais L1 est souvent considéré comme une norme à laquelle on doit se référer. Cette conception (i.e. comparer l'utilisation des moyens cohésifs dans une langue à celle d'une autre langue) se retrouve parfois dans les travaux où les auteurs ont analysé des langues premières (35% des recherches) autres que l'anglais, par exemple Johnson (1992) qui a mis en parallèle des textes en malais L1, des textes en anglais L1 et des textes en anglais L2. Mais, parfois, la langue de comparaison peut être, l'anglais L2, exemple Norment (1994) qui a comparé des écrits en anglais L2 avec des écrits en chinois L1 ou avec des écrits en espagnol L1 (Norment, 1995).

En définitive, la démarche dominante consiste souvent à comparer l'écrit en L1 à l'écrit en L2. En effet, ceci ne concerne pas exclusivement les chercheurs qui ont travaillé sur l'anglais puisque nous retrouvons cette démarche chez ceux qui ont analysé des productions écrites dans des langues autres que l'anglais, exemple Zanardi (1994) qui a comparé des textes rédigés en italien L1 à ceux écrits en italien L2. Enfin, Yde & Spoelders (1990) et Shakir & Obeidat (1992) se présentent comme les seuls auteurs qui ont analysé des textes en d'autres langues L1 (néerlandais L1 et arabe L2) sans procéder, du moins d'une manière explicite, à ce genre de comparaisons.

Quoi qu'il en soit, nous retiendrons que l'intérêt, pour l'analyse de la cohésion (selon le modèle de Halliday & Hasan, 1976) dans des langues autres que l'anglais, est un phénomène nouveau (voir tableau qui suit) puisqu'il date des années 90 et semble avoir pour origine l'étude de Yde & Spoelders (1990). Ces recherches s'avèrent très pertinentes et ouvrent d'autres perspectives. Bref, ces travaux ont surtout permis de voir que le modèle d'analyse de la cohésion tel que décrit par les auteurs de 'Cohesion in English' est également opérationnel sur des langues autres que l'anglais, sans qu'il n'y ait, toutefois, de la part des auteurs, une proposition de l'adaptation dudit modèle aux langues étudiées.

Cet examen des langues étudiées, dans les travaux réalisés dans le cadre de l'analyse de la cohésion dans des productions d'apprenants, selon le modèle de Halliday & Hasan (1976), nous permet de constater que l'intérêt ne s'est jamais porté sur le français L1 et/ou L2. De fait, nous pourrions avancer que notre recherche qui concerne l'analyse de la cohésion dans des textes en français L2 d'apprenants arabophones se justifie et trouverait sa place dans ce cadre, à savoir les études portant sur l'analyse de la cohésion dans des langues autres que l'anglais.

Par ailleurs, en ce qui concerne les objectifs principaux qui ont guidé les recherches (cf. tableau ci-dessous), nous remarquons qu'ils s'inscrivent dans trois grands axes : 1) examiner la relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit (Witte & Faigley, 1981 ; McCulley, 1985 ; Fitzgerald & Spiegel, 1986) ; 2) examiner la relation entre la

cohésion et la cohérence (Tierney & Mosenthal, 1983 ; Connor, 1984 ; Johnson, 1992 ; Shakir & Obeidat, 1992) ; 3) analyser la cohésion (Lieber, 1979 ; Hottel-Burkhart, 1981 ; Crowhurst, 1987 ; Neuner, 1987 ; Yde & Spoelders, 1990 ; Reid, 1992 ; Field & Yip, 1992 ; Norment, 1994, 1995 ; Zanardi, 1994). Les recherches dont l'objectif principal est d'analyser la cohésion sont tout de même importantes puisqu'elles représentent 60% environ des recherches présentées dans ce chapitre. Nous notons, finalement, que beaucoup de chercheurs semblent avoir compris que la cohésion, en tant qu'aspect de la textualité, ne peut, en aucun cas, convenir pour mesurer un autre aspect de la textualité, à savoir, la cohérence. Et c'est dans cette perspective, c'est-à-dire celle de l'analyse de la cohésion que s'inscrit notre recherche. En effet, l'objectif principal de notre étude est d'analyser les manifestations locales de la cohésion dans des productions écrites en français L2 d'apprenants arabophones.

En ce qui concerne, à présent, les sujets considérés dans les recherches, nous constatons que, d'une part, ces sujets (voir tableau ci-joint) ne diffèrent pas beaucoup relativement au niveau scolaire. En effet, nous remarquons qu'ils sont à des niveaux assez proches l'un de l'autre (entre le secondaire et le cycle universitaire), ce qui correspond à une moyenne d'âge de 18 ans environ. Cependant, nous rencontrons également quelques recherches concernant des sujets très jeunes, c'est-à-dire scolarisés au primaire (Fitzgerald & Spiegel, 1986 ; Yde & Spoelders, 1990). D'autre part, nous notons que les échantillons de sujets appartiennent soit à des populations d'anglophones natifs seulement (Witte & Faigley, 1981 ; Tierney & Mosenthal, 1983 ; McCulley, 1985 ; Fitzgerald & Spiegel, 1986 ; Neuner, 1987 ; Shakir & Obeidat, 1992) soit, à la fois, à des populations d'anglophones natifs et à des populations de locuteurs natifs d'autres langues, mais écrivant en anglais L2 (Connor, 1984 ; Johnson, 1992 ; Field & Yip, 1992 ; Reid, 1992). Les études qui ont considéré seulement des locuteurs natifs d'autres langues sont plutôt rares. Nous pourrions rappeler (voir tableau suivant) la recherche de Lieber (1979) qui s'est intéressée à des populations de différentes origines linguistiques (les échantillons retenus représentent huit langues différentes) ou celle de Yde & Spoelders (1990) qui ont travaillé sur un échantillon de jeunes apprenants néerlandais natifs, ou celle de Norment (1994) qui s'est intéressé à des natifs du chinois ou à des natifs de l'espagnol (Norment, 1995). Quant à Zanardi (1994),

son intérêt s'est porté à la fois sur des sujets natifs et des non-natifs de l'italien. Nous pouvons donc remarquer que les recherches qui ont opté pour une population d'arabophones sont quasiment inexistantes. On pourrait par ailleurs rappeler que l'étude de Reid (1992) compte quatre groupes de sujets parmi lesquels se trouve un groupe d'arabophones (libanais), mais il faudrait préciser que les textes de ce groupe sont rédigés en anglais L2. Il semble finalement qu'aucune étude n'ait porté sur des apprenants arabophones. par surcroît. écrivant en français L2.

Sur le plan méthodologique, à présent, nous remarquons, tout d'abord, que les trois genres discursifs (argumentatif, expositif, narratif) sont présents dans les recherches présentées ici. Il semble difficile de dire qu'un genre soit, d'une manière significative, plus dominant qu'un autre. Toutefois, le genre argumentatif est, quelque peu, plus fréquent que le narratif et l'expositif. Nous ne manquerons pas de souligner que le genre narratif apparaît surtout dans les recherches concernant des sujets très jeunes (Fitzgerald & Spiegel, 1986 ; Crowhurst, 1987 ; Yde & Spoelders, 1990).

Nous relevons, ensuite, que, d'une part, même si les chercheurs optent pour le modèle de Halliday & Hasan (1976), ils choisissent (dans 53% des recherches répertoriées) une segmentation en T-unit (unité empruntée à Hunt, 1970), en F-unit (Lieber, 1979), plutôt qu'un découpage en phrases (41% des recherches). D'autre part, les catégories décrites par les auteurs de 'Cohesion in English' ne sont pas toujours toutes retenues. En effet, rares sont les recherches (Crowhurst, 1987 ; Norment, 1994 et 1995) dans lesquelles les auteurs prennent en compte toutes les catégories. Witte & Faigley (1981) reste la seule recherche qui tienne compte à la fois des cinq catégories (référence, substitution, ellipse, conjonction, cohésion lexicale) identifiées dans 'Cohesion in English', mais également des quatre types de liens (immediated, mediated, remote, mediated-remote) décrits dans le même ouvrage.

De plus, nous constatons que parmi les auteurs qui retiennent toutes les catégories, certains introduisent (voir tableau ci-dessous) quelques particularités : 1) Hottel-Burkhart (1981) tient compte des cinq catégories, mais seule la répétition est retenue comme sous-catégorie

de la cohésion lexicale ; 2) Lieber (1979) inclut, dans la catégorie de la conjonction, les coordonnants, les subordonnants, les adverbes (éléments structuraux et non cohésifs) ; 3) McCulley (1985) réunit la substitution et l'ellipse en une seule catégorie ; 4) Neuner (1987) considère la substitution et l'ellipse comme des sous-catégories de la référence ; 5) Pour Norment (1994, 1995) les sous-catégories de la référence ne sont pas la référence personnelle, la référence démonstrative, la référence comparative, conformément à la description de Halliday & Hasan (1976), mais l'anaphore et la cataphore (critères d'orientation de l'élément cohésif) ; l'endophore et l'exophore (critères marquant la nature du lien) ; les sous-catégories de la conjonction retenues, par ailleurs, correspondent aux quatre sous-catégories décrites par les auteurs de 'Cohesion in English' (i.e. conjonctions additive, adversative, causale et temporelle) auxquelles s'ajoutent deux autres sous-catégories : la conjonction 'interne' et 'externe' (aspects décrits, par Halliday & Hasan (1976) et concernant toutes les sous-catégories de la conjonction) ; 6) Ried (1992) se présente vraiment comme un cas particulier dans la mesure où les catégories choisies ne correspondent pas, pour la plupart, à la façon dont les auteurs de 'Cohesion in English' appréhendent la notion de cohésion : sur les quatre moyens cohésifs retenus (voir tableau ci-dessous), trois sont, purement, des éléments structuraux : conjonctions de coordination, de subordination et prépositions.

En dehors de ces particularités, nous retiendrons, en définitive, que seules trois catégories (voir tableau ci-dessous) reviennent très souvent : la référence, la conjonction et la cohésion lexicale. La substitution et l'ellipse sont souvent écartées, et cela, sans que les auteurs éprouvent, toujours, le besoin d'en expliquer les raisons (exemple : Tierney & Mosenthal, 1983 ; Connor, 1984 ; Johnson, 1992). Parfois, même si ces deux catégories sont prises en compte dans l'analyse, elles ne le sont plus dans la discussion des résultats, et cela est justifié par le fait que les occurrences relatives à ces catégories sont en trop petit nombre (exemple Zanardi, 1994).

Le dernier point, relevant de la méthodologie, sur lequel nous voulions revenir, concerne les types de tests statistiques effectués. L'examen du tableau ci-dessous nous permet de constater que la plupart des tests statistiques utilisés en linguistique appliquée sont

présents : l'analyse de variance (ANOVA, MANOVA, ANCOVA) ; l'analyse de corrélation, l'analyse de régression, le Test-t. Mais le test le plus courant reste l'analyse de variance. Par ailleurs, nous notons que certains chercheurs ne disent rien à propos des tests utilisés, et dans ce cas, les résultats sont produits sous forme de pourcentages. À l'inverse, certains emploient plus d'un test, comme Yde & Spoelders (1990) qui appliquent à leurs données trois tests statistiques (coefficient de corrélation, le r. de Pearson et le Test-t), ou Reid (1992) qui emploie quatre tests (ANOVA, MANOVA, le test de Sheffé et le Test-t). Le Chi carré (X^2) est, par contre, absent, et cela, bien qu'il soit, selon Hatch et Lazaraton, 1991 : 324), la procédure statistique la plus appropriée pour des données de fréquences.

Ce qui se dégage principalement de cette revue de travaux réalisés dans le cadre de notre étude, c'est que l'intérêt ne s'est jamais porté sur le français L1 et/ou L2. De fait, notre recherche dont les principaux objectifs visent 1) à analyser les manifestations locales de la cohésion, selon le même modèle, dans des productions d'apprenants arabophones algériens de fin secondaire ; 2) à comparer les performances de ces apprenants à celles d'un nombre réduit d'apprenants algériens 'francophones' de même âge et de même niveau scolaire, se justifie et trouverait sa place dans le contexte des études portant sur l'analyse de la cohésion dans l'écrit en d'autres langues. Rappelons que notre recherche tente de répondre aux questions spécifiques suivantes:

1. Quels sont les moyens cohésifs utilisés par les sujets dans leurs textes en termes de nombre et de variété ? Quelle est la fréquence de leur utilisation selon les groupes ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?
2. Les moyens cohésifs utilisés par les sujets sont-ils en nombre suffisant pour maintenir la continuité sémantique dans les textes ? Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs absents ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?
3. Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs utilisés par les sujets en termes d'inappropriation ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?
4. Quelles sont les caractéristiques des liens cohésifs sous-jacents aux éléments

cohésifs répertoriés ? L'hypothèse de Halliday et Hasan (1976), selon laquelle, la cohésion est essentiellement anaphorique, endophrastique et interphrastique, est-elle vérifiée dans les textes de notre corpus ?

5. Quelles implications pédagogiques peut-on dégager des résultats obtenus ?

TABLEAU 8 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion, selon le modèle de Halliday & Hasan (1976), dans des productions écrites d'apprenants

AUTEURS	LANGUE ANALYSÉE	OBJECTIF PRINCIPAL	SUIJETS			MÉTHODOLOGIE			RÉSULTATS	
			L1	Nombre	Niveau et âge	Corpus		Catégories		Tests statistiques
						Nombre et genre des textes	Unité segmentaire			
Lieber (1979)	Anglais L2	Étude de la cohésion	hébreu, persan, espagnol, grec, roumain, créole haïtien, russe, chinois	4 6 2 1 1 1 1 1	étudiants universitaires (17-29 ans)	80 (4 à 5 textes par scripteurs) expositif	F-unit	Les 5 catégories cohésives. Mais, dans la conjonction, sont lueus les adverbies, les coordonnants, et les conjonctions de subordination	Tests statistiques non précisés (résultats en fréquences et en pourcentage)	Résultats relatifs à : • l'utilisation des moyens cohésifs • l'analyse des erreurs
Hottel - Berthoin (1981)	Anglais L2	Étude de la cohésion	français (Québec)	41	étudiants universitaires (et autres adultes)	41 expositif	T-unit	Les 5 catégories cohésives. Mais, seule la répétition est retenue dans la cohésion lexicale. Les sous-catégories de l'ellipse et de la substitution ne sont pas analysées	«One-tailed tests»	Résultats relatifs à : • au nombre de liens utilisés selon les catégories, selon les sous-catégories • au nombre de liens par T-unit
Wine & Faigley (1981)	Anglais L1	Étude de la relation cohésion / cohérence / qualité de l'écrit	anglais	10	université	10 textes forts et 5 faibles) argumentatif	T-unit	Les 5 catégories cohésives Les 4 types de liens (immediated, mediated, remote, mediated-remote)	Non spécifiés (résultats en pourcentages)	Résultats relatifs à l'analyse de la classification des liens selon : • la fonction (Scatégories et s/classes) • la distance (types de liens)
Tierney & Macaulish (1983)	Anglais L1	Étude de la relation cohésion / cohérence	anglais	12	fin secondaire 12 ^{ème} année	24 (2 textes par scripteurs) expositif	T-unit	Les 3 catégories cohésives suivantes : • référence • conjonction • cohésion lexicale	Analyse multivariée de la variance (MANOVA)	Résultats relatifs aux relations : • modèle cohésif / sujet (topic) • modèle cohésif / condition de familiarité

TABEAU 8 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion, selon le modèle de Halliday & Hasan (1976), dans des productions écrites d'apprenants (suite 1)

AUTEURS	LANGUE ANALYSÉE	OBJECTIF PRINCIPAL	SUIJETS			MÉTHODOLOGIE			RÉSULTATS	
			L1	Nombre	Niveau et âge	Nombre et genre des textes	Unité segmentaire	Catégories		tests statistiques
Connor (1984)	Anglais L1 et L2	Étude de la relation : cohésion / cohérence	anglais japonais espagnol	2 1 1	université	6 (2 textes de natifs / 4 de non-natifs)	T-unit	Les 5 catégories cohésives sauf la substitution	Tests statistiques non précisés (résultats en %)	Résultats relatifs à : • la densité cohésive • au nombre de liens cohésifs par T-unit • l'utilisation des catégories et sous-catégories
McCulley (1985)	Anglais L1	Étude de la relation : cohésion / cohérence / qualité de l'écrit	anglais	493	secondaire 13-17 ans	120 (analyse de la cohésion) argumentatif	T-unit	Les 5 catégories cohésives Mais la substitution et l'ellipse sont réunies en une seule catégorie	analyse de corrélation partielle et analyse de régression	Résultats relatifs aux relations : • qualité de l'écrit persuasif / cohérence / cohésion • cohérence et la cohésion
Fitzgerald & Spiegel (1986)	Anglais L1	Étude de la relation : cohésion / cohérence / qualité de l'écrit	anglais	27 22	Primaire 3 ^{ème} année 6 ^{ème} année	98 (2 textes par élèves) narratif	T-unit	• Les 3 catégories cohésives (référence, conjonction, cohésion lexicale) • Les 4 types de liens (immediated tie, mediated tie, remote tie, mediated-remote tie)	analyse de la variance (ANOVA) et analyse de la covariance (ANCOVA)	Résultats relatifs aux relations : • cohésion/cohérence et contenu de l'histoire • cohésion/cohérence et qualité de l'écrit, • cohésion/cohérence et âge
Crowhurst (1987)	Anglais L1 et L2	Étude de la cohésion	anglais et langue slave (Caucase)	35 35 35	6 ^{ème} année 10 ^{ème} année 12 ^{ème} année	105 argumentatif et narratif	T-unit	Les 5 catégories cohésives	Analyse multivariée de la variance (MANOVA)	Résultats relatifs à l'utilisation des catégories selon : • les tranches d'âges • les genres de textes
Nevener (1987)	Anglais L1	Étude de la cohésion	anglais	40	1 ^{ère} année collège	40 (20 bons / 20 faibles) argumentatif	T-unit	Les 3 catégories cohésives (référence, conjonction, cohésion lexicale) la substitution et l'ellipse sont incluses dans la référence	Test-t	Résultats relatifs à : • l'utilisation des liens cohésifs • aux distances cohésives • à la variété et à la maturité du vocabulaire dans les chaînes

TABEAU 8 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion, selon le modèle de Halliday & Hassan (1976), dans des productions écrites d'apprenants (suite 2)

AUTEURS	LANGUE ANALYSÉE	OBJECTIF PRINCIPAL	SUJETS		CORPUS		Catégories	Tests statistiques	RÉSULTATS
			L1	Nombre et âge	Nombre et genre des textes	Unité segmentaire			
Yde & Spachéters (1990)	Néerlandais	Étude de la cohésion	76 récréatifs 85	primaire 8 - 9 ans 10 - 11 ans	161 narratif	phrase	Les 5 catégories cohésives	coefficient de corrélation r de Pearson tcd-1	Résultats relatifs à : • la corrélation entre la densité et la cohésivité • la cohésion générale • la cohésion intraphrasique • la cohésion interphrasique
Johnson (1992)	Anglais L1, L2 et Malais	Étude de la relation : cohésion / cohérence	20 anglais 20 malais	secondaire	60 (20 en malais 20 angl. L2 20 angl. L1)	phrase	3 catégories cohésives : • référence • conjonction • lexicale	Test-t	Résultats relatifs au : • nombre d'items cohésifs par texte et par phrase • nombre de phrases intervenant entre les 2 items du lien (distance)
Raid (1992)	Anglais L1 et L2	Étude de la cohésion	228 anglais 184 espagnol 261 chinois 095 arabe	début université	768 argumentatif 382 expositif 386	phrase (non définie)	4 moyens cohésifs : • pronom • coordonnant • subordonnant • prépositions	ANOVA MANOVA test de Scheffé tcd-1	Résultats relatifs à : • l'utilisation des 4 moyens cohésifs dans chacune des 4 langues maternelles • aux différences d'utilisation entre les 4 langues
Field & Yip (1992)	Anglais L1 et L2	Étude de la cohésion	29 anglais 67 canonnais	secondaire (11 ^{ème} année)	96 argumentatif	phrase	La catégorie cohésive suivante : • la conjonction "interne"	Test-t	Résultats relatifs : • au nombre de conjonctions "internes" par textes et selon la position • aux variétés de conjonctions
Shukir & Obaidat (1992)	Arabe L2	Étude de la relation : cohésion / cohérence	18 anglais	université	5 (3 bons / 2 faibles) narratif, descriptif et analytique	T-unit	Les 2 catégories cohésives suivantes : • cohésion lexicale • conjonction	Non précisés	Résultats relatifs aux facteurs (dont la cohésion) : • contribuant à la cohérence • réduisant la cohérence

TABLEAU 8 : Synthèse des recherches portant sur l'analyse de la cohésion, selon le modèle de Halliday & Hasan (1976), dans des productions écrites d'apprenants (suite 3)

AUTEURS	LANGUE ANALYSÉE	OBJECTIF PRINCIPAL	SUJETS			Corpus		MÉTHODOLOGIE		RÉSULTATS
			L1	Nombre	Niveau et âge	Nombre et genre des textes	Unité de segmentation	Catégories	Tests statistiques	
Normant (1994)	Anglais L2 Chinois L1	Étude de la cohésion	chinois	30	collège	120 60 narratifs (30 anglais L2 ; 30 chinois)	phrase	Les 5 catégories cohésives Mais les s/catégories de la référence sont l'anaphore, la cataphore, l'endophrase, l'exophrase. Celles de la conjonction sont les s/catég. elles-mêmes + 'interne' et 'externe'	ANOVA	Résultats relatifs au nombre total de moyens cohésifs utilisés : • en chinois et en anglais L2 • par genre • dans les textes forts vs les textes faibles
Zanardi (1994)	Italien L1 et L2	Étude de la cohésion	anglais italien	18 08	université et professionnels	26 argumentatif	phrase	Les 3 catégories cohésives suivantes • référence • conjonction • cohésion lexicale	non précisés	Résultats relatifs au nombre d'occurrences par 1000 mots selon : • les catégories • les s/catégories • les groupes sujets
Normant (1995)	Anglais L2 Espagnol L1	Étude de la cohésion	espagnol	30	collège	120 60 narratifs (30 anglais L2 ; 30 en espagnol)	phrase	Les 5 catégories cohésives. Mais les s/catégories de la référence sont l'anaphore, la cataphore, l'endophrase, l'exophrase. Celles de la conjonction sont les s/catég. elles-mêmes + 'interne' et 'externe'	ANOVA	Résultats relatifs au nombre total de moyens cohésifs utilisés : • en espagnol et en anglais L2) • par genre • dans les textes forts vs textes faibles

Chapitre IV

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous rappellerons, d'abord, les principaux objectifs poursuivis ainsi que les questions de recherche (4.0.). Ensuite, nous décrirons le corpus de l'étude (4.1.), et son dépouillement (4.2.) Enfin, nous présenterons la démarche adoptée dans l'analyse de la cohésion dans les textes dudit corpus (4.3.).

4.0. Principaux objectifs poursuivis et questions de recherche

Rappelons que les objectifs principaux de l'étude consistent, d'une part, à analyser les manifestations locales de la cohésion, selon le modèle proposé par les auteurs de 'Cohesion in English', dans des productions en français langue étrangère d'apprenants arabophones algériens de fin secondaire ; d'autre part, à comparer les performances de ces apprenants à celles d'un nombre réduit d'apprenants algériens «francophones» de même âge et de même niveau scolaire. Aussi, les questions spécifiques posées à la recherche sont les suivantes :

- 1. Quels sont les moyens cohésifs utilisés par les sujets dans leurs textes en termes de nombre et de variété ? Quelle est la fréquence de leur utilisation selon les groupes ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?**
- 2. Les moyens cohésifs utilisés par les sujets sont-ils en nombre suffisant pour maintenir la continuité sémantique dans les textes ? Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs absents ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?**

3. Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs utilisés par les sujets en termes d'inappropriation ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?
4. Quelles sont les caractéristiques des liens cohésifs sous-jacents aux éléments cohésifs répertoriés ? L'hypothèse de Halliday et Hasan (1976), selon laquelle, la cohésion est essentiellement anaphorique, endophorique et interphrastique, est-elle vérifiée dans les textes de notre corpus ?
5. Quelles implications pédagogiques peut-on dégager des résultats obtenus ?

4.1. Corpus de l'étude

Le corpus de base qui a servi à l'examen des manifestations locales de la cohésion dans des textes en français langue étrangère est constitué de copies d'examen d'étudiants algériens, âgés entre 16 et 20 ans et scolarisés en dernière année du secondaire dans deux lycées¹ de la banlieue nord de la capitale algérienne. L'un des deux lycées² est un établissement d'enseignement général³, l'autre est un établissement d'enseignement technique⁴.

¹ À noter que le système éducatif algérien est conçu pour une durée de 12 années et il est édifié comme suit : l'école primaire correspondant à 6 années d'enseignement (l'âge de scolarisation obligatoire étant six ans), le Collège d'Enseignement Moyen (CEM) correspondant à 3 années d'enseignement, et le Lycée ou établissement d'enseignement secondaire correspondant à 3 années d'enseignement. La dernière année du secondaire (3^{ème} année, appelée aussi « Terminale ») s'achève par l'examen du baccalauréat dont l'obtention permet l'entrée à l'université. Ce système éducatif se caractérise par le fait que tout l'enseignement s'effectue en arabe classique, langue enseignée dès la première année du primaire. D'ailleurs, l'un des objectifs principaux de l'école primaire est de préparer l'élève à la maîtrise complète de cette langue.

² Le choix de ces deux lycées se fonde essentiellement sur le fait que d'une part, ils sont représentatifs de ce genre d'établissements d'enseignement secondaire (général ou technique) qui existent dans la ville, voire à travers le pays. D'autre part, le lycée d'enseignement général retenu, ici, est le seul établissement (en dehors du lycée international) de la capitale où l'on trouve une classe de terminale (dernière année du secondaire) spéciale réservée à des étudiants algériens ayant fait une grande partie de leur scolarité à l'étranger. Nous reviendrons sur ce point lors de la présentation des sujets, plus loin dans ce chapitre.

³ Dans les établissements d'enseignement général, les étudiants sont orientés, en fonction de leurs résultats scolaires, dans l'une des trois filières : Lettres, Sciences ou Mathématiques. Depuis quelques années, l'épreuve de français au baccalauréat n'est obligatoire que pour la filière Lettres.

⁴ Il existe également plusieurs filières dans les établissements d'enseignement technique. On trouve entre autres la filière technique de gestion, technique comptabilité, génie civil, génie mécanique, travaux publics, etc. Et l'épreuve de français au Bac n'est imposée qu'aux classes de la filière technique de gestion.

Notre choix s'est porté sur certaines classes de « Terminale » qui ont l'épreuve de français au baccalauréat⁵. Il s'agit notamment des « Terminales » filière Lettres⁶ (filière existant dans les établissements d'enseignement général) et de la Terminale filière Technique de gestion⁷ (filière existant dans les établissements de type technique).

D'une manière plus précise, le corpus de l'étude est, à l'origine, constitué de 71 productions écrites⁸ provenant de trois classes : une classe de terminale Lettres, une classe de terminale Technique de gestion, et une classe de terminale « spéciale » filière Sciences. Le corpus de notre étude peut paraître peu important, si nous le comparons à ceux de certaines recherches présentées dans le chapitre précédent (voir tableau 8). Notons, cependant, que l'éventail des tailles de corpus, dans les recherches antérieures, est très large, puisqu'il varie entre 5 textes (Shakir et Obeidat, 1992) et 768 textes (Reid, 1992). Nous pouvons, par conséquent, considérer que la taille de notre corpus comme étant proche de la moyenne. Rappelons, par ailleurs, que notre choix s'est porté sur des classes qui ont l'épreuve de français au baccalauréat.

Ainsi, et pour mieux saisir les particularités de ce corpus, nous passerons en revue les caractéristiques des sujets, d'une part (4.1.1.), et les caractéristiques des textes étudiés et le contexte de leur production (4.1.2.), d'autre part.

4.1.1. Caractéristiques des sujets

Avant de procéder à la présentation des sujets de l'étude, il paraît nécessaire de voir comment ils se répartissent. Le tableau qui suit illustre bien la manière dont se fait la répartition générale des sujets selon le profil linguistique (francophone vs non

⁵ Diplôme de fin d'études secondaires permettant l'accès à l'université et « équivalent » du baccalauréat du système éducatif français.

⁶ Le nombre d'heures de français prévu à l'horaire des classes de la filière Lettres est de 4 heures/semaine en première année du secondaire, 3 à 4 heures/semaine en deuxième et troisième ou dernière année du secondaire.

⁷ Le nombre d'heures de français attribuées aux classes de la filière technique est de 3 heures/semaine pour les trois années du secondaire.

⁸ Les productions écrites font partie du contrôle de fin de trimestre (Printemps 1993).

francophone), la filière (Lettres, Technique de gestion et la classe spéciale «Sciences») et le sexe (A = filles, B = garçons).

Tableau 9 : Répartition générale des sujets / variable

Filières	NF		F		Σ
	A	B	A	B	
Lettres	11	12			23
Technique de gestion	13	13			26
Sciences (classe spéciale)			12	10	22
Σ	24	25	12	10	71

Légende : NF = groupe non francophone ; F = groupe «francophone» ; A = sexe féminin ; B = sexe masculin ; Σ : total.

À la lecture de ce tableau (# 9), nous constatons que la différence entre le nombre de filles (36/71, soit 51%) et de garçons (35/71, soit 49%) n'est pas assez importante pour s'y attarder. De plus, notre objectif n'est pas de comparer l'utilisation des moyens cohésifs par les filles d'un côté et les garçons de l'autre. Par contre, il est intéressant de relever, un certain équilibre, dans le nombre, entre le groupe francophone (F) et les sous-groupes non francophones (NL) et (NT). Effectivement, la terminale Lettres compte 23/71 (32%), la terminale Technique de gestion 26/71 (37%) et la terminale spéciale «Sciences» 22/71 (31%). Mais, ces trois (sous-) groupes se distinguent par le fait que deux d'entre-eux constituent le groupe non francophone (NF) 49/71 (69%) et le troisième le groupe francophone (F) 22/71 (31%).

Qu'est-ce qui différencie les groupes, alors ? En d'autres termes, qu'entendons-nous par groupe «Non Francophone» (NF) intégrant les classes de terminales Lettres et Technique de gestion (4.1.1.1.) et par groupe «Francophone» (F) constitué d'une classe, i.e. la classe spéciale «Sciences» (4.1.1.2.).

4.1.1.1. Groupe non francophone

Comme nous l'avons signalé plus haut, les sujets appartenant au groupe non francophone (NF) proviennent de deux établissements. Certains sujets étudient en classe de terminale filière Lettres au lycée d'enseignement général. Ce groupe sera identifié, à partir de maintenant, par le symbole NL, c'est-à-dire « Non-francophone Lettres ». Les autres sujets non francophones étudient en classe de terminale filière gestion au lycée technique. Ce groupe sera désigné désormais, par le symbole NT, c'est-à-dire « Non-francophone Technique ».

Ce qui caractérise le groupe non francophone qui intègre les sous-groupes non francophones filière Lettres (noté NL) et filière Technique (noté NT) est le fait que les étudiants appartenant à ces sous-groupes ont suivi un cursus scolaire entièrement en arabe classique⁹ et ils ne sont entrés en contact avec la langue française¹⁰ que vers l'âge de 10/11 ans, soit en quatrième année du primaire. De plus, le français n'est pratiqué que lors du cours de langue. En effet, en dehors de ces séances, i.e. la classe de langue, les sujets non francophones sont en contact permanent avec l'arabe algérien (langue première et langue de communication courante) et/ou le berbère (langue première d'une minorité de la population) et l'arabe classique. Aussi, lorsque l'étudiant arrive en terminale, il a derrière lui 11 années d'apprentissage et de pratique de la langue arabe classique (soit environ 12,000 heures) si l'on tient compte du contexte scolaire seulement. Ce qui représente beaucoup comparativement au temps consacré à l'apprentissage et à la pratique de la langue française (environ 2000 heures) dans le contexte scolaire également.

⁹ L'arabe classique est à la fois langue officielle du pays (Algérie), i.e. langue du discours politique, économique, ... des médias et langue d'enseignement. Par langue d'enseignement, nous entendons langue de scolarisation, c'est-à-dire la langue utilisée dans le contexte scolaire pour l'enseignement de toutes les matières à savoir les mathématiques, les sciences physique et naturelle, la chimie, la littérature (arabe), l'éducation religieuse, la philosophie, la comptabilité, la gestion, le génie civil, la mécanique etc. Ainsi, cette langue occupe une place importante dans l'enseignement.

¹⁰ Dans les documents officiels, on utilise l'expression « première langue étrangère » pour désigner le français et « deuxième langue étrangère » pour désigner l'anglais.

Pourtant, les classes de la filière Lettres (notée NL) se distinguent des classes de la filière Technique (notée NT), d'abord, par le nombre d'heures¹¹ consacrées à l'enseignement de la langue et de la littérature arabe¹², d'une part, et des langues étrangères (français¹³ et anglais¹⁴), d'autre part. Ensuite, la littérature arabe et les langues sont considérées comme les matières principales du programme. De fait, dans ces classes, et en ce qui concerne le français notamment, le coefficient¹⁵ alloué à cette matière n'est pas négligeable comparé à celui des autres matières¹⁶. Aussi, l'accent est essentiellement mis sur la compréhension et l'expression écrites. Ces activités ont pour objectif, tant sur le plan micro-structurel que macro-structurel des textes, à entraîner les étudiants dans la compréhension et la rédaction des textes de tous genres (narratif, expositif ou argumentatif)¹⁷.

Ces objectifs existent également dans la classe terminale NT (classe appartenant à la filière technique) et dans la classe francophone (filiale scientifique que nous présenterons dans la sous-section suivante), mais la priorité peut être accordée, surtout chez les étudiants, beaucoup plus aux matières plus spécifiques à leur programme, telles l'économie, la gestion, les mathématiques ou la comptabilité (classes techniques), les sciences naturelles, la physique, la chimie et les mathématiques (classes scientifiques). Pour ces dernières filières (technique et scientifique), le français, dont le coefficient est deux (2), peut être, dans ce cas, relégué au second plan, puisqu'il est considéré, à la différence des classes de Lettres, comme une matière secondaire.

¹¹ Précisons que les informations relatives aux horaires sont tirées de documents officiels obtenus auprès de certains chefs d'établissements que nous remercions vivement ici.

¹² Voici, pour information, le nombre d'heures réservées à l'enseignement de la langue et de la littérature arabe : 5 heures/semaine (1^{ère} année), 4 à 5 h./semaine (2^{ème} année) et 4h./semaine (3^{ème} année).

¹³ Rappelons que le nombre d'heures de français prévu à l'horaire des classes de la filière Lettres est de 4 heures/semaine en première année secondaire, 3 à 4 heures/semaine en deuxième et troisième ou dernière année secondaire.

¹⁴ Voici, pour information également, le nombre d'heures d'anglais prévu à l'horaire : 2 heures/semaine (1^{ère} année), 3 à 4 heures/semaine (2^{ème} et 3^{ème} années)

¹⁵ Par coefficient, nous désignons le nombre par lequel on multiplie, dans chaque discipline, les notes d'un candidat à un examen. À noter que le coefficient accordé au français est identique à celui alloué à la deuxième langue étrangère, i.e. l'anglais, soit 3.

¹⁶ À titre d'information, pour ces classes, les autres principales épreuves sont les suivantes : langue et littérature arabe, coefficient 4 ; histoire et géographie (enseignées en langue arabe), coefficient 4 ; philosophie (enseignée en langue arabe), coefficient 4 ;

¹⁷ Voir programmes français (3^{ème} année secondaire) (Direction des Programmes de l'Enseignement Fondamental et Secondaire, Alger 1993).

Voyons, maintenant, ce qui caractérise le groupe que nous désignons par le terme de «francophone » (noté F).

4.1.1.2. Groupe «francophone »

Ce qui fait la particularité de ce groupe que nous appelons «francophone » (F) est surtout le fait que les sujets de ce groupe appartiennent à une petite minorité d'étudiants ayant fait une grande partie (le primaire et une partie et/ou tout le secondaire) de leur scolarité à l'étranger, notamment en France. Ce sont surtout des élèves dont les parents ont, soit émigré en France où les enfants sont parfois nés et ont donc été scolarisés dès le jeune âge en français langue «maternelle»; soit séjourné longtemps à l'étranger (l'activité professionnelle du père en est souvent la cause). De ce fait, il s'agit donc d'élèves ayant évolué dans un contexte social et culturel très différent de celui de leur pays d'origine. Ils n'ont, par ailleurs, à aucun moment été en contact avec la pratique de la langue arabe classique comme l'ont été les sous-groupes précédents. Bien qu'ils aient pu pratiquer à un moment ou un autre, dans un milieu restreint, essentiellement familial, la langue des parents (arabe algérien ou berbère), on peut donc constater qu'ils ont vécu et évolué majoritairement dans un environnement francophone. En outre, de retour au pays, ces étudiants rejoignent soit le lycée international¹⁸, soit la classe spéciale dont font partie nos sujets «francophones», classe ayant été ouverte dans un lycée d'enseignement général de la banlieue nord de la capitale algérienne afin de recevoir les étudiants «émigrés». Pourquoi une classe spéciale ou un établissement particulier ?

Dans la mesure où ces étudiants ayant eu un cursus scolaire différent, n'ayant pas été du tout formés en arabe classique et donc ne possédant pas le niveau requis pour pouvoir suivre un enseignement entièrement dans cette langue, le français, acquis souvent en tant que langue «maternelle», continue à fonctionner, pour ces étudiants, comme langue de communication mais aussi comme langue d'enseignement et/ou de scolarisation. Par

¹⁸ Lycée ouvert, à Alger, il y a quelques années pour recevoir les élèves algériens ayant fait une partie de leur scolarité (primaire et secondaire) à l'étranger. Précisons qu'avant l'ouverture de cet établissement (fin des années 80), ce type d'étudiants poursuivaient leurs études dans les écoles et lycées de la Mission Française.

conséquent, ces étudiants ne peuvent pas se présenter à l'examen du baccalauréat algérien mais au bac français ou/et à celui du «bac spécial» mis en place expressément pour eux.

En bref, il s'agit là de deux groupes ayant un cursus scolaire différent surtout du point de vue linguistique. En effet, si pour le groupe non-francophone (NF), le français n'est pratiqué qu'en classe de langue en tant que langue étrangère¹⁹, pour le groupe «francophone» (F) il est la langue de scolarisation²⁰. En d'autres termes, la différence se situe essentiellement au niveau de la langue de scolarisation et/ou d'enseignement. Pour le premier groupe, la langue de scolarisation et/ou d'enseignement a toujours été l'arabe classique alors que pour le second, la langue de scolarisation et/ou d'enseignement a toujours été le français. Ainsi, le contact avec la langue française s'est effectué à des moments différents de la scolarisation mais aussi de manière différente. L'ensemble des facteurs présentés jusqu'ici nous conduit, en définitive, à considérer les sujets de la classe spéciale comme des sujets non arabophones, i.e. des sujets «francophones».

Après avoir pris connaissance des caractéristiques des deux groupes, voyons à présent celles des textes et de leur contexte de production.

4.1.2. Caractéristiques des textes étudiés et du contexte de production

Les productions écrites analysées font partie du contrôle de fin de trimestre et entrent dans le cadre de l'épreuve de français. À noter que tous les devoirs de français du secondaire se présentent de la même manière que l'épreuve de français au «baccalauréat». Il faudrait, cependant, souligner que si les épreuves sont conçues de la même manière sur le plan de leur structure, i.e. une analyse, une synthèse et un essai, cela ne signifie pas pour autant que le contenu du devoir (par exemple le thème traité, le type de texte, etc.) ou que le degré de difficulté soient identiques dans toutes les classes de terminale. Ils peuvent, en effet, varier

¹⁹ Désignation officielle : première langue étrangère, l'anglais étant la deuxième langue étrangère.

²⁰ De plus, pour les étudiants de ce groupe, ils ont été au contact de la langue française plus tôt, i.e. scolarisés en français dès leur entrée à l'école.

d'une classe à l'autre ou d'une filière à l'autre. Voici comment est décrite l'épreuve²¹ de français au baccalauréat

À partir d'un texte de soutien, il est recommandé aux apprenants:

- Dans un premier moment ou «moment d'analyse», de répondre à des questions permettant de tester leurs compétences lexicale et syntaxique, de vérifier leur compréhension des idées et leur perception de l'articulation de ces idées.
- Dans un second moment ou «moment de synthèse», de faire la preuve de la compréhension du texte sous la forme d'un résumé ou de l'explication d'une phrase fondamentale.
- Dans un dernier moment ou «moment de rédaction et de création personnelle», de rédiger un essai révélateur de leurs qualités personnelles (maîtrise de la langue, aptitude à l'analyse, aptitude à la synthèse, degré de maturité, culture).

Ce dernier moment est appelé «essai». C'est un travail de rédaction sur un sujet donné en rapport plus ou moins direct avec le thème du texte de soutien. Dans cette perspective, l'apprenant doit : (1) comprendre le sujet proposé et éventuellement sa relation avec le texte de soutien qui lui est proposé ; (2) rédiger un texte écrit d'une quinzaine de lignes en réponse à ce sujet ; (3) rédiger ce texte en observant les règles du type de discours dans lequel il va s'impliquer (essentiellement récit et démonstration argumentée) ; (4) rédiger ce texte pour un lecteur-correcteur, c'est-à-dire, dans une langue correcte et en l'organisant de manière cohérente.

À noter, par ailleurs, que l'étudiant n'a pas l'autorisation de consulter de documents ni de communiquer avec autrui. Il consacre à la rédaction de l'essai une portion du temps réparti à l'ensemble de l'épreuve (deux heures) qu'il détermine lui-même. En général, l'étudiant répond d'abord aux questions des deux premières parties de l'épreuve et attribue à l'essai le

²¹ Les informations données, ici, sont extraites des Directives (1983), émanant du Ministère de l'Éducation Nationale (documents consultés sur place).

temps qui reste. Ajoutons que sur les vingt points attribués à la totalité de l'épreuve, en général, huit sont affectés à l'essai.

Notre étude porte essentiellement sur l'analyse des «essais», i.e. sur l'activité réalisée au cours du dernier moment de l'épreuve. Il s'agit en fait de 71 textes argumentatifs qui ont une longueur moyenne de 10 phrases environ. Ces 71 textes se répartissent comme suit : 49 textes provenant de sujets non francophones et 22 textes provenant des sujets «francophones». Soulignons, par ailleurs, que nous n'avons aucune possibilité d'intervenir au niveau du choix de l'épreuve (i.e. choix au niveau du texte de soutien, de son genre, du contenu des questions, etc.). Rappelons que celle-ci peut varier, comme nous l'avons souligné plus haut, d'une classe à l'autre. Il faudrait préciser aussi, que les épreuves sont élaborées soit par l'enseignant de français du groupe classe, soit par le collectif des enseignants de français de l'établissement, pratiquant tous dans des classes de même niveau (dans ce cas-ci, la dernière année du secondaire). Examinons, à présent, la manière dont a été réalisé le dépouillement de ce corpus.

4.2. Dépouillement du corpus

L'examen préliminaire du corpus nous a menée au rejet de certains textes du corpus. En effet, sur les 71 productions écrites obtenues, nous avons dû en éliminer 12 (11 textes appartenant au groupe non francophone - 9 du sous-groupe NT, 2 du sous-groupe NL- et un texte appartenant au groupe francophone). Les principales raisons qui nous ont conduite à écarter ces textes relèvent principalement du non-respect des règles de progression thématique de Combettes (1983), i.e. l'absence de progression dans le thème, la contradiction dans le thème, etc. Il faudrait, cependant, préciser que pour juger de l'acceptabilité ou du rejet de ces textes, nous les avons, dans un premier temps, évalués nous-même. Dans un second temps, nous avons fait appel à la compétence d'un autre scripteur expérimenté. Et, c'est, à la suite de l'entente interjuge que le rejet définitif a été décidé.

Par conséquent, l'analyse de la cohésion est réalisée sur 59 textes soit, 38 textes appartenant au groupe non francophone (NF), soit 21 du groupe non francophone Lettres (NL), 17 du groupe non francophone Technique de gestion (NT) et 21 appartenant au groupe francophone (F).

Le dépouillement des 59 textes du corpus est effectué en deux temps. Le premier est consacré à l'élaboration des codes correspondant aux variables caractérisant les sujets retenus (4.2.1.) le deuxième, à la délimitation et à la numérotation des phrases (4.2.2.).

4.2.1. Élaboration des codes correspondant aux variables caractérisant les sujets retenus

À cet effet, nous avons retenu un code permettant d'identifier le groupe linguistique auquel appartient le sujet : francophone vs non francophone. Ainsi, si le sujet fait partie du groupe non francophone, nous l'indiquons à l'aide du symbole «N». S'il appartient au groupe francophone, nous employons le symbole «F». La filière est signalée par les symboles «L» pour la filière Lettres, «T» pour la filière Technique. Nous aurions pu ne pas indiquer la filière des francophones (i.e. la filière Sciences) dans la mesure où il n'y avait pas de sous-groupes dans le groupe francophone, mais pour faciliter l'identification de ce sous-groupe lors du traitement des données, nous avons précisé la filière en utilisant la lettre «S». La lettre «A», par ailleurs, précise que le sujet est de sexe féminin, la lettre «B» de sexe masculin. En outre, les sujets de chaque groupe ont été classés par ordre alphabétique et à chaque sujet nous avons attribué un numéro selon cet ordre de classement. De cette manière, les éléments d'identification du sujet se présentent, par exemple, comme suit : [NT 12-A] qui signifie : N = le sujet est non francophone, T = il étudie en filière technique, 12 = il occupe le douzième rang dans l'ordre de classement alphabétique, A = c'est une fille. L'ensemble des codes correspondants aux variables caractérisant chacun de sujets retenus est présenté dans le tableau récapitulatif (# 10) qui suit.

Tableau 10 : Codes correspondant aux variables caractérisant chacun des sujets retenus

Codes	Significations
F	Francophone
N	Non francophone
S	Filière Sciences
L	Filière Lettres
T	Filière Technique
1 à n	Numéro d'ordre dans le classement alphabétique des sujets dans chaque groupe
A	Sexe féminin
B	Sexe masculin

De cette manière, les productions écrites sont identifiées grâce aux indications fournies par les codes apposés sur chaque copie d'étudiant. Ce travail d'identification des sujets terminé, chacun des textes est découpé en phrases.

4.2.2. Délimitation et numérotation des phrases

Pour réaliser le découpage en phrases, il était difficile de se fier à la ponctuation des textes. Celle-ci est souvent erronée si ce n'est inexistante. Le découpage en phrases de chacun des 59 textes à analyser est fait selon des critères syntaxiques et sémantiques. Pour ce faire, nous avons adopté la position de F. H. Lemonnier (1985 : 50) qui stipule que :

La phrase peut contenir une ou plusieurs propositions que ce soit une proposition indépendante, une racine plus enchâssée(s), deux ou plusieurs propositions coordonnées avec sujet répété ; les coordonnées réduites font partie de la même proposition et nous parlons alors de SV coordonné. A noter que les propositions enchâssées ne font généralement pas problème pour délimiter les phrases, mais les coordonnées exigent qu'on fasse appel à une certaine interprétation sémantique permettant ainsi de déterminer si elles sont liées par le sens ou non.

Chaque texte est, ainsi, découpé en phrases, et un numéro d'ordre est attribué à chacune des phrases du texte. La moyenne relevée varie entre neuf et dix phrases par texte. Ce travail de découpage terminé, chaque texte est entré à l'ordinateur ; le texte en entier, suivi du même texte découpé en phrases. L'entrée des textes à l'ordinateur avait pour but de faciliter le travail de manipulation (lecture, compréhension et interprétation, mais surtout celui de l'analyse de la cohésion en tant que telle). En effet, le traitement de texte offrait la possibilité d'uniformiser la graphie des textes, et éviter, par là même, les blocages dus au déchiffrement lorsque les mots sont mal transcrits par l'étudiant-scripteur.

Ce travail de préparation des textes terminé, nous avons procédé à l'analyse des manifestations locales de la cohésion selon une adaptation au français du modèle de Halliday et Hasan (1976). La démarche adoptée pour effectuer cette analyse se présente comme suit.

4.3. Démarche adoptée dans l'analyse des manifestations locales de la cohésion selon une adaptation au français du modèle de Halliday et Hasan (1976)

La démarche suivie dans l'analyse des manifestations locales de la cohésion dans des textes en français langue étrangère d'apprenants arabophones comporte trois grandes étapes. La première est consacrée à l'élaboration des codes correspondants aux variables linguistiques (4.3.1.), la seconde à l'élaboration d'une grille d'analyse (4.3.2.). Enfin, la troisième, et dernière étape concerne l'analyse proprement dite du corpus (4.3.3.)

4.3.1. Première étape : élaboration des codes correspondant aux variables linguistiques, i.e. à l'identification des marques de cohésion textuelle

Rappelons que dans le chapitre portant sur le cadre théorique, nous avons arrêté notre choix sur le modèle de Halliday et Hasan (1976). Ceci s'explique par le fait que d'une part, ce modèle nous permet de répondre à notre objectif, à savoir, examiner les manifestations locales de la cohésion dans des textes en français langue étrangère d'apprenants arabophones. D'autre part, ce modèle demeure, si l'on considère les travaux qui ont été

effectués sur la base de la description des catégories cohésives telles que définies par les auteurs de 'Cohesion in English' (voir chapitre sur l'État de la question), «un modèle classique bien élaboré qui a fait ses preuves» (Bellaïche, 1993 : 49). Il semble être, donc, facilement applicable à l'analyse des productions écrites d'apprenants.

En ce qui concerne notre étude, nous nous proposons d'analyser quatre types de moyens cohésifs à savoir : la référence, la substitution, la cohésion lexicale et la conjonction. Nous avons écarté l'ellipse parce qu'il nous semblait que, d'une part, l'utilisation de celle-ci serait plus pertinente à l'oral qu'à l'écrit. D'autre part, étant donné que l'ellipse se manifeste par l'absence réglée d'une marque cohésive quelconque, et que nous voulions nous attarder à identifier et à analyser les marques visibles de la cohésion, nous ne l'avons pas retenue dans notre analyse. De plus, l'examen des travaux portant sur l'analyse de la cohésion (voir chapitre sur l'État de la question) a permis de relever que les chercheurs qui ont laissé de côté l'ellipse sont nombreux (par exemples Tierney et Mosenthal, 1983 ; Fitzgerald et Spiegel, 1986 ; Neuner, 1987) et la décision de rejeter cette catégorie est souvent, et même simplement, justifiée par sa faible fréquence dans les textes analysés. Par conséquent, notre analyse de la cohésion portera sur les quatre catégories cohésives suivantes : la référence, la substitution, la cohésion lexicale et la conjonction.

Dans l'élaboration des codes servant à l'identification des marques de cohésion textuelle, nous distinguons, à la suite de Halliday et Hasan (1976), d'un côté, les catégories et sous-catégories qui établissent des relations de forme phorique (4.3.1.1) et de l'autre, celle qui établit des relations de forme non phorique (4.3.1.2).

4.3.1.1. Catégories et sous-catégories permettant l'identification des relations cohésives de forme phorique

Rappelons que pour les auteurs de 'Cohesion in English', les relations de forme phorique sont essentiellement marquées par la référence, la substitution, la cohésion lexicale et l'ellipse. Dans notre étude, nous retiendrons seulement la référence, la substitution et la

cohésion lexicale. Les raisons qui nous ont poussée à rejeter l'ellipse ont été formulées ci-dessus. Ainsi, dans ce qui suit, nous présentons l'inventaire des éléments cohésifs (i.e. les catégories lexicales ou grammaticales) correspondant à la référence (4.3.1.1.1.), à la substitution (4.3.1.1.2.) et à la cohésion lexicale (4.3.1.1.3.).

4.3.1.1.1. Référence

Précisons que, parmi les sous-catégories de la référence, nous retenons la référence personnelle (4.3.1.1.1.1.), la référence démonstrative et l'article défini (4.3.1.1.1.2.), la référence comparative (4.3.1.1.1.3.), auxquelles nous ajoutons la référence indéfinie (4.3.1.1.1.4.) et d'autres moyens référentiels (4.3.1.1.1.5.).

4.3.1.1.1.1. Référence personnelle

Rappelons que la référence personnelle intègre, selon la conception de Halliday et Hasan (1976), non seulement les pronoms personnels, mais aussi les adjectifs (ou déterminants) et les pronoms possessifs (voir chapitre cadre théorique, 2.2.2.3.2.1.). Dans notre étude, nous tiendrons compte, également, de cette intégration. Nous prendrons aussi en considération la distinction entre les participants (émetteur vs récepteur) à l'acte de communication (speech roles) et les autres (other roles) (voir système de Halliday et Hasan (1976 : 44) en 2.2.2.3.2.1). Par conséquent, nous distinguerons d'un côté, les personnes impliquées directement dans l'acte de communication, c'est-à-dire la première et la deuxième personnes, de l'autre, la personne ou l'objet évoqués par les participants au cours de cet acte. Soulignons, à la suite des auteurs de 'Cohesion in English', que même si les «formes de première et deuxième personnes sont interprétés exophoriquement, par rapport à la situation de communication» (p. 48), «les relations entre les instances de pronoms sont cohésives» (Hasan, 1989 : 79 [1985-1980]).

Rappelons, par ailleurs, que l'éventail des formes permettant l'identification d'une relation de référence personnelle diffère de l'anglais au français (voir 2.2.2.3.2.1.). En effet, si

l'anglais ne possède qu'une seule forme «*you*» pour marquer la deuxième personne, le français en possède trois. En fait, le français distingue la deuxième personne du singulier «*tu*», la deuxième personne du pluriel «*vous*» et la deuxième personne de «*politesse ou de respect*», «*vous*». De plus, si les déterminants et les pronoms possessifs sont sélectionnés, en anglais, selon le sexe de la personne qui parle, «*his*» pour le possesseur masculin, «*her*» pour le possesseur féminin, en français, par contre, ils sont précisés par le genre (masculin vs. féminin) de l'objet ou de la personne à déterminer. Autre différence, le français, contrairement à l'anglais, ne fait pas la distinction des traits [humain vs non-humain] pour référer à la troisième personne. Par ailleurs, il existe en français un pronom dont le sens est toujours indéterminé. Il s'agit du pronom personnel (indéfini) «*on*». En effet, ce pronom réfère toujours à une personne (tiers unique ou multiple) non définie (i.e. un ou plusieurs individus non déterminés). Mais il peut parfois avoir d'autres sens, comme celui de renvoyer soit à un groupe de personnes dans lequel le locuteur et d'autres individus sont impliqués, soit prendre simplement la valeur de «*nous*». En fait, la signification du pronom «*on*» est toujours déterminée par le contexte dans lequel il est produit. C'est en tenant compte de ces distinctions que nous dresserons la liste des marques cohésives indiquant que nous sommes en présence d'une relation de référence personnelle.

Partant, dans ce qui suit, nous classons les différents éléments cohésifs correspondants à la référence personnelle, selon qu'il s'agisse des participants à l'acte de communication -- émetteur -- locuteur / scripteur -- (voir tableau 11 suivant) vs récepteur -- auditeur /lecteur (voir tableau 12 suivant), ou des tiers (voir tableau 13 suivant) -- personnes et/ou objets évoqués dans la communication --. De plus, nous tiendrons compte du nombre (unique vs multiple) des émetteurs (vs récepteurs), de celui des possesseurs, de celui des tiers et de celui des éléments possédés (singulier vs pluriel). Nous signalons, par ailleurs, que le pronom personnel (indéfini) «*on*» sera considéré comme faisant partie des participants à l'acte de communication, dans la mesure où, dans les textes du corpus, ce pronom renvoie principalement à «*nous*». Aussi, dans cette classification, seront indiqués les catégories grammaticales (pronom vs déterminant) auxquelles appartiennent les éléments cohésifs, ainsi que les codes d'identification correspondants.

Tableau 11 : Éléments cohésifs relatifs à la référence personnelle / participants à la communication // émetteur et codes d'identification

			Émetteur Locuteur ou scripteur					
			Unique	Code	Multiple	Code	Indéfini	Code
Catégories	Pronom	Personnel	Je, moi	1			On	11
					Nous, nous	6		
		Le mien, la mienne	2					
	Possessif	Le nôtre, la nôtre				7		
			Les miens, les miennes	3				
		Les nôtres			8			
Déterminant	Mon, ma		4					
				Notre	9			
	Mes	5						
				Nos	10			

Tableau 12 : Éléments cohésifs relatifs à la référence personnelle / participants à la communication // récepteur et codes d'identification

			Récepteur				
			Auditeur / lecteur				
			Unique	Code	Multiple	Code	
Categories	Pronom	Personnel	Tu / vous, toi	12			
					Vous, vous	17	
		Le tien La tienne	13		Le vôtre La vôtre	18	
	Déterminant	Possessif	Les tiens Les tiennes	14		Les vôtres	19
			Ta, ton	15		Votre	20
			Tes	16		Vos	21

Tableau 13 : Éléments cohésifs relatifs à la référence personnelle / tiers et codes d'identification

			Tiers				
			Personne ou autres				
			Unique	Code	Multiple	Code	
Catégories	Pronom	Personnel	Elle, lui	22			
					Elles, elles	28	
		Il, lui	23				
				Ils, eux	29		
	Déterminant	Possessif	Le sien La sienne	24		Le leur La leur	30
			Les siens Les siennes	25		Les leurs	31
		Sa, son	26		Leur	32	
		Ses	27		Leurs	33	

4.3.1.1.1.2. Référence démonstrative et l'article défini

Il faudrait rappeler que, par référence démonstrative, Halliday et Hasan (1976 : 57) désigne «une manière de montrer verbalement». Dans cette sous-catégorie, ils distinguent, rappelons-le, les démonstratifs «circonstanciels» (*here, there, etc.*) et les démonstratifs participant au processus. Dans ce dernier groupe, ces auteurs intègrent les démonstratifs «*this, that, those, these*» et l'article défini «*the*, (voir chapitre cadre théorique, 2.2.2.3.2.2.). Notons aussi que, si d'une manière générale, la référence démonstrative se réalise de la même façon en français et en anglais (voir 2.2.2.3.2.2.), on peut, cependant, relever quelques différences. Celles-ci peuvent être résumées comme suit.

En anglais, les démonstratifs (participant au processus) se classifient de la manière suivante : 1) singulier vs pluriel : «*this*», «*that*» vs «*these*» et «*those*»; 2) proche vs éloigné : «*this*», «*these*» vs «*that*», «*those*» (voir 2.2.2.3.2.2.). En français, par contre, nous pouvons procéder à quatre classifications : 1) déterminant vs pronom : ce (c'), cet, cette, ces vs celui, celle, celles, ceux ; 2) singulier vs pluriel : ce, cet, cette, celle, celui vs ces, celles, ceux ; 3) féminin vs masculin : cette, celle, vs ce (c'), cet, celui ; 4) proche vs éloigné : par adjonction de - ci vs - là. Par conséquent, l'inventaire et le codage des éléments cohésifs relatifs à la référence démonstrative, en français, sera réalisé en fonction de cette classification (voir tableau 14 suivant). Ajoutons que, à la suite des auteurs de 'Cohesion in English', nous intégrons l'article défini «le» (voir tableau 14 suivant) dans la référence démonstrative puisqu'il indique, comme les démonstratifs, que l'information indispensable à l'interprétation de l'item qu'il détermine se trouve soit dans le texte soit dans l'environnement (voir 2.2.2.3.2.2.).

Tableau 14 : Éléments cohésifs relatifs à la référence démonstrative // déterminants et pronoms démonstratifs / article défini et codes d'identification

		Catégories								
		Démonstratif						Article défini		
		Déterminant			Pronom			Déterminant		
		Singulier	Pluriel	Code	Singulier	Pluriel	Code	Singulier	Pluriel	Code
Féminin	Masculin	Cette		40	Celle		49	La		64
		Ce, cet	Ces	41		Celles	50	Le		65
						Celui				
				42		Ceux	52		Les	66
Neutre					Ce		53			
Proche	féminin	Cette ...-ci		43	Celle-ci		54			
		Ce..... - ci Cet ... - ci	Ces-ci	44		Celles-ci	55			
						Celui-ci				
masculin		45		Ceux-ci	57					
neutre					Ceci		58			
Eloigné	féminin	Cette ...- là		46	Celle-là		59			
		Ce- là Cet- là	Ces.....- là	47		Celles-là	60			
						Celui-là				
masculin		48		Celles-là	62					
neutre					Cela		63			

4.3.1.1.1.3. Référence comparative

La référence comparative est légèrement différente des autres relations cohésives référentielles. Rappelons que pour les auteurs de 'Cohesion in English', la référence comparative est une «référence indirecte», i.e. qu'elle n'est pas aussi visible que celle établie par les autres relations de références (voir chapitre cadre théorique, 2.2.2.3.2.3.). C'est une relation cohésive beaucoup plus subtile qui s'effectue au moyen des ressemblances d'ordre qualitatif, quantitatif, au moyen des ressemblances relevant soit de l'identité, soit de la similarité ou de la différence (voir système de la référence comparative de Halliday et Hasan (1976 : 76), fin de 2.2.2.3.2.3. du chapitre cadre théorique). À rappeler, également, que du point de vue sémantique, la comparaison demeure un phénomène linguistique qui se réalise de la même manière quelle que soit la langue (anglais ou français). Précisons, par ailleurs, qu'en français, les éléments cohésifs marquant la référence comparative fonctionnent souvent comme adverbe ou adjectif (voir le tableau 15 suivant).

Tableau 15 : Éléments cohésifs relatifs à la référence comparative et codes d'identification

	Catégories		Code
	Adverbe	Adjectif	
Identité	Aussi ...que,	Tel..., même..., le (la) même ...	70
Similarité	A la manière de, à la façon de, identiquement		71
		semblable, identique, semblable à, identique à	72
Différence	autrement, autrement que, à la différence de, différemment		73
		Autre, différent, distinct	74
Comparaison qualitative ou quantitative	Plus, moins, aussi, si, Plus de, moins de, autant de, Le (la, les) plus, Le (la, les) moins		75
Comparaison qualitative ou quantitative selon un ordre gradué		Supérieur à, inférieur à, égal à, équivalent à,	76

4.3.1.1.1.4. Référence indéfinie

En plus des trois sous-catégories de la référence mises en évidence par Halliday et Hasan (1976), i.e. la référence personnelle, la référence démonstrative et la référence comparative, nous avons introduit, pour analyse, ce que nous désignons par «référence indéfinie». Celle-ci ne semble pas être prise en compte par les auteurs de 'Cohesion in English', et c'est ce qui explique le fait que nous ne l'ayons pas abordée dans le cadre théorique. Mais, l'examen de certains textes du corpus a permis de relever la présence de quelques éléments pouvant conduire à considérer cette sous-catégorie comme étant une relation de référence. De plus, la consultation de l'ouvrage de Charaudeau (1992) «Grammaire du sens et de l'expression» nous a donné la possibilité de relever une forme de «référence indéfinie» que l'auteur désigne par «identification indéterminée» (ibid. : 280) qui semble avoir un rôle cohésif, bien que, rappelons-le, cet auteur ne soit pas du tout préoccupé par l'aspect cohésif des textes comme le sont les auteurs de 'Cohesion in English'.

En effet, Charaudeau (1992 : 280-299) distingue, dans ce qu'il appelle «la classe d'identification», les pronoms personnels (identification de la Personne), les articles (identification actualisatrice), les possessifs (identification de la Dépendance), les démonstratifs (identification de la Désignation), qui permettraient une «identification» que nous qualifierons de «précise» et ceux qui permettraient, selon Charaudeau (1992) 281) «une identification indéterminée». Ce type d'identification est définie par l'auteur comme étant «une opération linguistique qui correspond à l'intention d'identifier les êtres selon leur mode d'appartenance à une classe d'individus non déterminés.» (ibid. : 281). Ainsi, l'auteur distingue quatre «modes d'identification indéterminée» : (1) «l'indétermination à valeur d'unicité» (marquée par l'indicateur indéterminé, *quelqu'un*), «à valeur d'exemplaire aléatoire» (avec *n'importe qui*) ou «à valeur exhaustive» (avec *tout*), (2) «la distribution» (avec *chaque*), (3) «la discrimination à valeur de différenciation» (avec *l'un ... l'autre*), «à valeur d'exclusivité» (avec *seul*), (4) «l'absence» (avec *personne, rien*).

Toutefois, l'approche de l'auteur de l'ouvrage «Grammaire du sens et de l'expression» n'est intéressante que dans la mesure où elle nous laisse entrevoir que des éléments

grammaticaux comme des pronoms ou des adjectifs indéfinis (exemple : chaque, chacun, tout, tous/toutes, certains ... d'autres, etc.) peuvent, comme le montrent les exemples suivants, avoir un rôle cohésif identique à celui joué par les catégories appartenant à la référence personnelle, démonstrative, etc.

Ainsi, dans l'exemple²² 1, ci-dessous, l'adjectif indéfini «autres» que nous retenons comme élément cohésif²³ ne peut être interprété que par rapport à l'élément (référent²⁴) «nous». De cette manière, «autres» renvoie anaphoriquement, dans une relation endophorique²⁵, à «nous», en signifiant, d'une manière implicite, que «nous» (locuteur) faisant partie d'un peuple (x) est différent des «autres» peuples (y, z, etc.).

Exemple 1 : (Sujet : NL4 -A)

P6 Elle (la télévision) nous aide à connaître le monde à travers les documentaires et nous informe les différentes traditions des **autres** peuples et leurs situations dans tout les domaines.

Aussi, dans l'exemple suivant (exemple 2), le pronom indéfini «tout» renvoie, pour son interprétation, cataphoriquement, et dans une relation endophorique également, vers l'énumération des éléments naturels qui le composent (i.e. les montagnes, les arbres, les forêts, les plages, etc.) Et dans ce cas, l'élément cohésif «tout» prendrait, selon la terminologie de Charaudeau (1992 : 269), une valeur totalisante²⁶.

Exemple 2 : (Sujet : NT21-B)

P2 Tout d'abord, la nature c'est tout ce qui est autour de nous (les montagnes, les arbre, les forêt, les plages, etc.) [...]

²² À noter que les exemples présentés, dans ce chapitre, sont tirés du corpus de l'étude. Aussi, précisons que nous n'avons rien modifié dans ces exemples, que ce soit au niveau de la grammaire ou de l'orthographe.

²³ Dorénavant, les éléments cohésifs apparaîtront, dans les exemples cités, en gras.

²⁴ Les référents apparaîtront en gras et soulignés.

²⁵ I.e. que les deux éléments de la relation cohésive, le présupposé et le présupposant, sont tous les deux dans le texte.

²⁶ «[...] la totalisation signale que tous les éléments d'un ensemble considéré sont pris en compte sans exception.» (Charaudeau, 1992 : 268).

- P5 Il faut que **chacun de nous** quant il voie quelque chose qui pourrait faire male a la natur de le défendre.

De la même manière, dans la phrase suivante (P5) du même exemple (revoir l'exemple 2, ci-dessus), l'élément cohésif «chacun» renvoie, également, cataphoriquement (et endophoriquement), pour son interprétation, à l'élément «nous», mais cette fois et selon les termes de Charaudeau (1992 : 291) «chacun» aurait une valeur de distribution²⁷.

Il en est de même pour l'exemple 3, ci-dessous, où l'élément cohésif «**d'autres...**» (deuxième élément du pronom indéfini discontinu «**Certains** hommes.... **D'autres...** ») renvoie anaphoriquement (endophoriquement), pour son interprétation, à «certains ...» qui, lui, renvoie anaphoriquement, mais dans une relation exophorique²⁸, vers une catégorie d'hommes (indéterminée) pouvant exister dans la société.

Exemple 3 : (Sujet : NT3 – A)

- P1 **Certains** hommes de nos jours sont pour la nature car ils l'observe, l'aime et savent que sans cette donner l'homme ne pourrait pas vivre.
- P3 **D'autres** hommes vie de jour en jour sans y penser sans la voir et n'a jamais osé donner a cette merveille une importance.

À noter que nous n'irons pas plus loin dans cette analyse, néanmoins, nous nous inspirerons de la terminologie employée par Charaudeau (1992) pour préciser les significations des relations cohésives établies par les éléments cohésifs correspondants à la référence indéfinie. Le tableau (12) suivant donne un aperçu de ces éléments cohésifs (appartenant à la catégories grammaticale de l'adjectif et du pronom). Mais pour la commodité de la présentation, les pronoms indéfinis discontinus apparaîtront dans un tableau à part (voir tableau 17).

²⁷ «La distribution» est définie par Charaudeau (1992 : 291) comme «une opération d'identification qui consiste à attribuer une propriété particulière aux membres [...] d'une classe [...]

²⁸ I.e. l'un des éléments de la relation cohésive, ici le présupposé, n'est pas dans le texte mais dans l'environnement et/ou le contexte de situation.

Tableau 16 : Éléments cohésifs relatifs à la référence indéfinie et codes d'identification

		Catégories				
		Adjectif indéfini		Pronom indéfini		
		Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel	Code
Individualisation	Neutre	Chaque				80
	Masculin			Chacun / aucun		81
	Féminin			Chacune / aucune		82
Totalisation	Neutre			Tout		83
	Masculin		Tous			84
					Tous	85
	Féminin		Toutes			86
				Toutes	87	
Différenciation	Neutre	L'autre				88
				L'autre		89
	Masculin	Un autre				90
				Un autre		91
	Féminin	Une autre				92
				Une autre	93	
Masculin Féminin		Les autres			94	
				Les autres	95	

Tableau 17 : Éléments cohésifs relatifs à la référence indéfinie et codes d'identification (suite)

		Catégories		
		Pronom indéfini discontinu		
		Singulier	Pluriel	Code
Différenciation	Masculin	L'un.....l'autre		96
			Les unsles autres Quelques-unsd'autres Certains.....d'autres Tous les SNcertainsd'autres	97
	Féminin	L'une.....l'autre		98
			Les unesles autres Quelques-unes ...d'autres Certainesd'autres Toutes les SNcertaines.....d'autres	99

4.3.1.1.1.5. Référence d'autres types

Par référence d'autres types, nous désignons des éléments que nous avons relevés dans les textes du corpus (voir exemple 4 ci-dessous) et que nous considérons comme étant référentiels. En effet, des termes comme «ce dernier²⁹, ci-dessous / ci-dessus, suivant, etc. ont un rôle référentiel, et peuvent constituer une sous-catégorie référentielle à part, dans la mesure où pour les interpréter, sémantiquement, nous devons nous référer à ce qui précède, dans le texte, ou à ce qui suit. Par conséquent, ce type de référence ne peut se réaliser que dans une relation endophrasique³⁰, i.e. les deux éléments de la relation cohésive, le présupposé et le présupposant, sont tous deux dans le texte.

²⁹ «Ce/cette dernier(e), ces derniers(es) sont décrits par Charolles (1985 : 89) comme «des expressions anaphoriques démonstratives formées à partir de l'adjectif «dernier». Ce même auteur ajoute que «cette famille (ce dernier, cette dernière, ces derniers, ces dernières), minuscule par la taille, est assez bien attestée en français contemporain où elle semble à peu près exclusivement réservée à l'écrit.»

³⁰ Comme le souligne Charolles (1985 : 98), «ce dernier ne se rencontre qu'en site textuel [...].»

Exemple 4 : (Sujet : NL16 – B)

P4 Bien sûr, elle (la télévision) eût des **rétracteurs** voyant en elle un instrument de discorde et de séparation au sein de la famille et trouvant qu'elle opérée une trop grande influence sur les jeunes.

P5 Mais malgré tout, **ces dernier** ne purent trouver à redire sur les bienfaits culturels de la télévision.

L'examen de l'exemple ci-dessous, permet de noter, effectivement, que le syntagme nominal (SN) «ces derniers» a besoin d'être interprété. On constate, cependant, que cet élément cohésif ne peut référer sémantiquement à l'élément (réfèrent) le plus proche, i.e. «les jeunes», et cela, bien que «compatible en genre et en nombre» (Charolles, 1985 : 105). Pour rétablir la signification de l'élément cohésif «ces derniers», nous devons remonter plus haut dans la phrase précédente (P4). Là, nous relevons la présence d'un autre élément d'interprétation. Il s'agit du SN «des rétracteurs» (i.e. des détracteurs). Nous pouvons déclarer que, sémantiquement, l'élément cohésif «ces derniers» renvoie beaucoup plus à «rétracteurs» qu'à «jeunes». En effet, à travers P5, le sujet-scripteur (NL16-B) semble vouloir dire que *«malgré [leur opposition], les détracteurs ne purent trouver à redire sur les bienfaits culturels [que] la télévision [peut avoir] sur les jeunes.»* C'est en ce sens que des éléments comme «ces derniers, ce dernier, cette dernière, suivant(e), etc. doivent être retenus comme éléments cohésifs référentiels (voir tableau 18 suivant). Mais, il semble que ces éléments cohésifs ne peuvent avoir qu'une seule orientation, soit anaphorique, soit cataphorique.

Tableau 18 : Éléments cohésifs relatifs à un autre type de référence et codes d'identification

		Catégories					Code
		Syntagme nominal		Adverbe	Adjectif		
		Singulier	Pluriel	Neutre	Singulier	Pluriel	
anaphorique	Féminin	Cette dernière					100
			Ces dernières				101
	Masculin	Ce dernier					102
			Ces derniers				103
Neutre			ci-dessus			104	
cataphorique	Féminin				Suivante		105
						Suivantes	106
	Masculin				Suivant		107
						Suivants	108
Neutre			ci-dessous, comme suit			109	

En résumé, nous ferons remarquer que pour la première catégorie cohésive relative aux relations de forme phorique à savoir la référence, nous distinguons cinq sous-catégories, intégrant chacune un certain nombre de catégories grammaticales. Il s'agit notamment de (1) la référence personnelle (codes de 1 à 33), (2) la référence démonstrative et l'article défini (codes de 40 à 63), (3) la référence comparative (codes de 70 à 76), (4) la référence indéfinie (codes de 80 à 99), (5) d'autres types de référence (100 à 109). Voyons à présent quelles sont les sous-catégories retenues pour la deuxième catégorie cohésive relative aux relations de forme phorique, soit la substitution.

4.3.1.1.2. Substitution

Pour la substitution, nous distinguons, à la suite de Halliday et Hasan (1976), trois sous-catégories à savoir la substitution nominale (4.3.1.1.2.1.), la substitution verbale (4.3.1.1.2.2.) et la substitution propositionnelle (4.3.1.1.2.3.)

4.3.1.1.2.1. Substitution nominale

Rappelons que la substitution nominale se réalise d'une manière différente en français et en anglais (voir chapitre cadre théorique, 2.2.2.3.1.1.1.). En effet, si en anglais, elle s'effectue, essentiellement, au moyen du substitut «one / ones», en français, elle peut se réaliser grâce à des éléments cohésifs appartenant à la classe des pronoms personnels «le, la, les, l', y, en» qui se substituent soit à un SN objet (direct ou indirect), soit à un adjectif, soit à un syntagme prépositionnel (voir même sous-section, 2.2.2.3.1.1.1.). Le tableau 19 qui suit donne un aperçu des éléments cohésifs correspondant à la substitution nominale et leurs codes d'identification.

Tableau 19 : Éléments cohésifs relatifs à la substitution nominale et codes d'identification

		Catégorie			
		Pronom personnel			
		Singulier	Pluriel	Neutre	Code
Substitution d'un SN (objet direct)	Masculin	Le			110
	Féminin	La			111
	Masculin Féminin		Les		112
	Neutre			L'	113
Substitution d'un SP (objet indirect ou circonstant de lieu)	Neutre			Y / en	114

4.3.1.1.2.2. Substitution verbale

Rappelons également, ici, que la substitution verbale est toujours marquée, en anglais, par le substitut verbal «do», et en français, par le verbe substitut «faire» (voir chapitre cadre théorique, 2.2.2.3.1.1.2.). Mais, en français, et cela à la différence de l'anglais, ce substitut est, toujours, soit précédé du pronom neutre «le» : «le faire», soit suivi du pronom démonstratif «cela» : «faire cela». Et, l'ensemble «le faire» ou «faire cela» peuvent se substituer soit à un verbe seul, soit à un verbe accompagné de son ou ses compléments. Pour les identifier, nous utiliserons le même code (115).

4.3.1.1.2.3. Substitution propositionnelle

Malgré quelques légères différences, la substitution propositionnelle s'effectue, rappelons-le, de la même manière, en anglais et en français (voir cadre théorique, 2.2.2.3.1.1.3.). Ainsi, elle peut s'exprimer positivement, par le pronom neutre «le» ou le pronom démonstratif neutre «cela» (en anglais, par l'emploi de «so»); négativement, par l'emploi de l'adverbe de négation «non» (emploi de «not» en anglais). Mais, qu'il s'agisse des pronoms «le» et «cela», ou de l'adverbe de négation «non», ces éléments se substituent tous à une proposition ou à une phrase précédente. Voir, dans le tableau 20 suivant, les codes qui serviront à leur identification.

Tableau 20 : Éléments cohésifs relatifs à la substitution propositionnelle et codes d'identification

	Catégories		Code
	Pronom neutre	Adverbe	
Substitution positive	Le Ce		116
Substitution négative		Non	117

En résumé, la deuxième catégorie cohésive relative aux relations de forme phorique à savoir la substitution intègre trois sous-catégories qui font intervenir chacune un certain nombre de catégories grammaticales. Il s'agit notamment de la substitution nominale qui est souvent marquée par des éléments cohésifs appartenant à la classe des pronoms personnels (codes 110 à 114), la substitution verbale qui est essentiellement marquée le verbe substitut «faire» (codes 115) et la substitution propositionnelle marquée par différentes classes grammaticales notamment les pronom neutres «le» et «cela», ou certains adverbes (codes 116 et 117). Nous parvenons, ici, à la troisième, et dernière, catégorie cohésive relative aux relations de forme phorique. Nous désignons la cohésion lexicale que nous présentons dans ce qui suit.

4.3.1.1.3. Cohésion lexicale

Rappelons-nous que, dans la sous-section (2.2.2.3.1.3.) du cadre théorique, nous avons vu que pour Halliday et Hasan (1976) la cohésion lexicale s'effectuait, en anglais, soit par la répétition, soit par la collocation. Ce procédé semble se retrouver également en français. Par conséquent, dans notre étude, nous prenons en compte ces deux sous-catégories, i.e. la répétition (4.3.1.1.3.1.) et la collocation (4.3.1.1.3.2.). Notons, par ailleurs, que, à la différence de la référence et de la substitution, la cohésion lexicale est essentiellement marquée par des éléments lexicaux appartenant à la même classe grammaticale. Dans ce cas, il s'agira principalement de termes appartenant à la classe des noms.

4.3.1.1.3.1. Répétition

Dans la répétition, les éléments cohésifs lexicaux peuvent être des synonymes, des hyperonymes (ou termes génériques), des hyponymes (ou termes spécifiques), des noms généraux, etc. (voir cadre théorique, 2.2.2.3.1.3.1.). Le tableau 21 suivant donne un aperçu des exemples illustrant chacun des cas de répétition et leurs codes d'identification.

Tableau 21: Éléments cohésifs lexicaux relatifs à la répétition et codes d'identification

	Exemples	Code
Répétition du même mot	L'homme l'homme ...	120
Synonyme	Voiture auto...	121
Hyperonyme	Fleur / rose / oiseau Plante / fleur / animal ...	122
Hyponyme	Fleurs rose Animalchien	123
Terme général	Homme, chose, action, instrument, ...	124
Répétition implicite	Le mauvais côté / le bon côté le contraire	125

4.3.1.1.3.2. Collocation

La collocation est une notion beaucoup plus vague et elle est souvent exprimée, en anglais, comme en français d'ailleurs, à travers l'emploi de termes appartenant soit à la même famille, soit au même champ lexical, soit par des métaphores ou des contraires, etc., (voir, à ce sujet, le cadre théorique, 2.2.2.3.1.3.2.). Le tableau 22 suivant donne un aperçu des possibilités de cas de collocation d'une part, et les codes d'identification, d'autre part.

Tableau 22 : Éléments cohésifs lexicaux relatifs à la collocation et codes d'identification

	Exemples	Code
Mots de même famille	Vivre... , Vie... Propreté Propre ...	130
Mots appartenant au même champ lexical	Environnement la nature ... Montagnes déserts / forêts	131
Métaphore	La nature Cette merveille / cette donnée de Dieu	132
Antonymie	Propre sale ... Saleté propreté	133
Partie d'un tout³¹	Télévision écran ...	134

Brièvement, nous noterons que la cohésion lexicale compte deux sous-catégories, la répétition et la collocation, et celles-ci se manifestent principalement par le lexique. Les éléments lexicaux appartiennent en grande partie à la classe des noms. De cette manière, la répétition se manifeste essentiellement par des noms synonymes, des hyponymes, des hyperonymes, des termes généraux (codes 120 à 125) alors que la collocation s'exprime à travers l'emploi de mots de même famille, de même champ lexical, des métaphores, etc (codes 130 à 134).

Après avoir passé en revue les catégories et les sous-catégories cohésives permettant l'identification des relations de forme phorique ainsi que leurs codes d'identification, voyons à présent celle(s) qui offrent la possibilité d'identifier les relations de forme non phorique.

³¹ Voir à ce sujet, la grille d'analyse de la cohésion en français proposée par Patry et Ménard (1985). Pour plus de détails, voir également Patry et Ménard (1992).

4.3.1.2. Catégories et sous-catégories cohésives permettant l'identification des relations de forme non phorique

La conjonction est, en fait, la seule catégorie répertoriée par Halliday et Hasan (1976) permettant l'identification de relation de forme non phorique (voir à ce sujet la sous-section 2.2.2.3.3. du cadre théorique). Cette catégorie intègre, cependant, plusieurs sous-catégories. Il s'agit notamment de la conjonction additive, de la conjonction adversative, de la conjonction causale et de la conjonction temporelle. Il faudrait rappeler, également, qu'en plus de ces quatre sous-catégories, les auteurs de 'Cohesion in English' retiennent un certain nombre de termes comme «*now*», «*of course*», etc. qui n'entrent dans aucune des relations conjonctives précédentes, mais qui apportent, selon les auteurs, une force cohésive à un texte (voir la fin de la sous-section 2.2.2.3.3.). Ces termes font partie de ce que les auteurs appellent «conjonction continuative». Ainsi, le tableau récapitulatif et comparatif (voir tableau 4, p. 136) présenté dans le cadre théorique, permet de relever les éléments cohésifs intervenant dans la relation de conjonction (ou liaison sémantique avec ce qui précède) mais aussi les possibilités qui s'offrent en français. Dans ce qui suit, nous reprendrons les moyens cohésifs qui, en français, interviennent dans les relations conjonctives de type additif (4.3.1.2.1.), de type adversatif (4.3.1.2.2.), de type causal (4.3.1.2.3.), de type temporel (4.3.1.2.4.) et de type continuatif (4.3.1.2.5.).

4.3.1.2.1. Relation conjonctive additive

La relation conjonctive additive se manifeste bien sûr par l'emploi de conjonctions marquant l'addition (voir cadre théorique, 2.2.2.3.3.1.). Toutefois, cette relation, peut, rappelons-le, prendre différentes formes. Il s'agit, en effet, des relations additive simple, complexe, appositive ou comparative (voir figure 5, cadre théorique, p. 125). Rappelons également que chacune de ces quatre relations additives comprend à son tour un certain nombre de sous-catégories (voir la figure 5 précitée).

Ainsi, la relation conjonctive additive simple peut être marquée par des conjonctions signifiant l'addition (tels *et*, *puis*, *et puis*) la négation (comme *ni ... ni...*) ou l'alternative

(comme ou, ou bien). La relation conjonctive additive complexe peut être, elle aussi, introduite par des conjonctions signifiant l'addition (comme de plus, en outre,) ou par des adverbes exprimant l'alternative (exemple, alternativement, etc.). La relation conjonctive additive appositive intègre, quant à elle, deux principales sous-catégories, celle qui permet d'introduire une explication avec l'emploi, par exemple, de l'expression figée «c'est-à-dire», ou de syntagmes prépositionnels comme «en d'autres mots, en d'autres termes», ou celle qui marque une illustration et ce à l'aide de syntagmes prépositionnels comme «par exemple». Enfin, la relation conjonctive additive peut être comparative et à son tour intégrer deux sous-catégories : celle qui introduit la similarité avec des syntagmes prépositionnels comme «de même, de la même manière», et celle indiquant la différence avec des expressions comme «d'autre part, d'un autre côté, etc.».

Dans le tableau suivant (tableau 23), apparaissent quelques exemples d'éléments cohésifs (conjonctions ou syntagmes prépositionnels) pouvant servir à marquer les différentes relations conjonctives additives et leurs codes d'identification.

Tableau 23 : Éléments cohésifs relatifs à la relation conjonctive additive et codes d'identification

		Exemples	Code
Additive simple	Addition	Et, / Et aussi, ...	140
	Négation	Ni, et ni ...	141
	Alternative	Ou, / Ou bien, ...	142
Additive complexe	Addition	D'ailleurs, / En outre, / De plus, ... , Par ailleurs, ...	143
	Alternative	Sinon ...	144
Additive appositive	Explication	C'est-à-dire, / En d'autres mots (termes), ... Cela veut dire	145
	Illustration	Ainsi, / Par exemple, / De cette façon, ...	146
Additive comparative	Similarité	De même, / De la même manière,	147
	Différence	D'autre part, / Au contraire, / Par contre, ...	148

4.3.1.2.2. Relation conjonctive adversative

Dans une relation conjonctive adversative, rappelons-le, l'idée exprimée dans la seconde phrase n'est pas forcément une idée contraire, mais plutôt une idée à laquelle on ne s'attend pas (voir chapitre cadre théorique, sous-section 2.2.2.3.3.2.). En fait, l'idée exprimée, dans la seconde phrase, vient pour ainsi dire contredire ou empêcher la réalisation (l'aboutissement) de la première. Rappelons, également, que comme la relation conjonctive additive, la relation conjonctive adversative, telle que conçue par les auteurs de 'Cohesion in English', se présente sous quatre formes : la relation conjonctive adversative «propre», la relation conjonctive adversative contrastive, la relation conjonctive adversative de correction et la relation conjonctive adversative de rejet (voir à ce sujet la figure 6 présentée dans le cadre théorique, p. 128). Aussi, cette relation peut être introduite par des conjonctions (cependant, mais, toutefois, etc.) mais aussi par des syntagmes prépositionnels introduits, par exemple, par «au lieu de, ..., Dans l'un ou l'autre cas, ...etc.». Dans le tableau 24 suivant, apparaissent les principales catégories relatives à ce type de relation, les exemples d'éléments cohésifs correspondants (conjonctions ou d'introducteurs de syntagmes prépositionnels) et les codes d'identification.

Tableau 24: Éléments cohésifs relatifs à la relation conjonctive adversative et codes d'identification

	Exemples	Code
Adversative «propre»	Cependant, ..., Toutefois, ... , Néanmoins, ... Pourtant, ... , Mais, ... , Et, ...	149
Adversative contrastive	En fait, ... , À vrai dire, ... , Certes, ... , mais, ... , néanmoins, ...	150
Adversative corrective	Plutôt, ... , Au lieu de, ... , Au contraire, ... Par contre, ... Au moins, ... , Du moins, ... Je veux dire, ...	151
Adversative de rejet	En tout cas, ... , Dans l'un ou l'autre cas, ... , N'importe comment, ...	152

4.3.1.2.3. Relation conjonctive causale

La conjonction causale telle que définie par Halliday et Hasan (1976) permet, rappelons-le, d'établir, entre deux phrases, non pas une relation de cause à effet mais plutôt une relation de cause à conséquence (voir cadre théorique, sous-section 2.2.2.3.3.2.). Cette relation conjonctive permet, comme les relations précédentes, l'expression de relations causales ayant différentes significations. Les principales (voir la figure 7, cadre théorique, p. 131) sont la relation de cause «générale», la relation de cause «spécifique» et la relation de cause «conditionnelle». Aussi, c'est en tenant compte de ces nuances, que nous notons quelques exemples d'éléments cohésifs (conjonctions ou syntagmes prépositionnels) pouvant introduire une relation conjonctive de type causal (voir tableau 25 suivant).

Tableau 25: Éléments cohésifs relatifs à la relation conjonctive causale et codes d'identification

	Exemples	Code
Cause générale	Et, ... , Donc, ... , Car, ... , Ainsi, ... , Par conséquent, ... , En conséquence, ...	153
Cause «spécifique»	À cause de cela, ... , Pour cela, ... Et pour cela, ...	154
Cause «conditionnelle»	Alors, ... , Dans ce cas, ... , Dans un tel cas, ...	155

4.3.1.2.4. Relation conjonctive temporelle

Il faut rappeler là également que, pour Halliday et Hasan (1976), la relation conjonctive temporelle met en valeur l'ordre dans lequel se réalisent les idées exprimées dans deux phrases successives (voir à ce sujet le cadre théorique sous-section 2.2.2.3.3.3.). Ainsi, par exemple, certaines conjonctions peuvent indiquer simplement que l'idée exprimée dans la seconde phrase est antérieure, postérieure ou simultanée à celle exprimée dans la première. D'autres peuvent signaler l'ordre de succession dans le temps dans lequel se déroulent plusieurs faits ou actions ou montrer le lien de dépendance existant entre des faits ou des actions. Faut-il préciser également, que, comme pour les relations conjonctives précédentes (voir la figure 8, cadre théorique, p. 135), la relation conjonctive temporelle se présente sous plusieurs formes. Les principales sont les relations conjonctives temporelle simple,

complexe et corrélatrice. Mais, chacune de ces formes ou de ces catégories se subdivise en deux sous-catégories : la séquentielle et la conclusive. Ainsi, dans le tableau 26 suivant, nous tenons compte, dans la présentation des exemples d'éléments cohésifs marquant les différentes sous-catégories de la relation conjonctive temporelle, essentiellement de la relation conjonctive temporelle simple et de la relation conjonctive temporelle corrélatrice.

Tableau 26: Éléments cohésifs relatifs à la relation conjonctive temporelle et codes d'identification

		Exemples	Code
Temporelle simple	Séquentielle	Puis, ... Ensuite, ... Après / Avant cela, ... Juste après / avant, ...	156
Temporelle corrélatrice	Séquentielle	D'abord, ... Ensuite, ... Premièrement, ... Deuxièmement, ... Troisièmement, En premier lieu, En deuxième lieu, ... D'une part, ... D'autre part, ...	157
	Conclusive	Enfin, Finalement, ... En dernier lieu, En conclusion Pour conclure, ... En bref, en résumé...	158

4.3.1.2.5. Relation conjonctive continuative

Rappelons, que la relation conjonctive continuative est décrite par Halliday et Hasan (1976) comme une relation conjonctive à part (voir à ce sujet le cadre théorique pp. 134-135). Précisons, néanmoins, que cette catégorie tire sa force cohésive du fait qu'il existe dans la langue des termes qui peuvent signifier une continuité, i.e. une permanence et un prolongement du sens. Ainsi, cette relation peut être marquée par des adverbes ou des syntagmes prépositionnels comme par exemple «maintenant / à présent, ... Bien sûr, N'importe comment, ...Après tout, ... , etc.» qui, dans un texte, peuvent indiquer que la signification se prolonge, se poursuit ou continue. Ce type de relation conjonctive sera identifié par le code 159.

En somme, les relations de forme non phorique ne concernent qu'une seule relation, à savoir la relation de conjonction. Cependant, il faut noter que ce sont les catégories (et les sous-catégories) qu'elle intègre qui permettent la mise en valeur d'un certain nombre de relations conjonctives différentes. Ainsi, on peut distinguer la relation conjonctive additive (codes 140 à 148), la relation conjonctive adversative (codes 149 à 152), la relation conjonctive causale (codes 153 à 155), la relation conjonctive temporelle (codes 156 à 158) et la relation conjonctive continuative (code 159).

Au terme de cette première étape, consacrée à l'élaboration des codes correspondant aux variables linguistiques, et avant d'aborder la seconde étape réservée à la démarche adoptée dans l'analyse des manifestations locales de la cohésion, nous présentons, ici, sous forme de résumé, les relations cohésives, les catégories correspondantes, retenues dans l'identification des marques de cohésion textuelle et leurs codes d'identification (voir tableau 27 suivant).

Tableau 27 : Résumé des relations cohésives, des catégories correspondantes et des codes d'identification

	Catégories	Codes
<ul style="list-style-type: none"> ● Relations de forme phorique: <ul style="list-style-type: none"> ● Relations de référence <ul style="list-style-type: none"> ➤ personnelle ➤ démonstrative et article défini ➤ comparative ➤ indéfinie ➤ autre ● Relations de substitution <ul style="list-style-type: none"> ➤ nominale ➤ verbale ➤ propositionnelle ● Relations lexicales <ul style="list-style-type: none"> ➤ répétition ➤ collocation 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1 → 33 ➤ 40 → 66 ➤ 70 → 76 ➤ 80 → 99 ➤ 100 → 109 ➤ 110 → 114 ➤ 115 → 116 ➤ 117 → 118 ➤ 120 → 125 ➤ 130 → 134
<ul style="list-style-type: none"> ● Relations de forme non-phorique <ul style="list-style-type: none"> ● Relations de conjonction ou liaison sémantique avec ce qui précède <ul style="list-style-type: none"> ➤ additive ➤ adversative ➤ causale ➤ temporelle ➤ continuative 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ 140 → 148 ➤ 149 → 152 ➤ 153 → 155 ➤ 156 → 158 ➤ 159

4.3.2. Deuxième étape : Élaboration d'une grille d'analyse à cinq volets

La grille d'analyse de départ est une adaptation de la grille élaborée par Halliday et Hasan (1976 : 346). Le schéma de cette grille de départ se présente comme suit :

Figure 9 : Schéma de la grille d'analyse de départ

Sujet # 1	No de phrase # 2	Elément cohésif # 3	Types # 4	Référents # 2	Critères # 6	Utilisation # 7

En plus d'inscrire les informations concernant le sujet (colonne # 1), cette grille permet d'entrer six autres types d'informations. La deuxième colonne sert à indiquer le numéro de la phrase dans laquelle apparaît l'élément cohésif. Ce dernier est inscrit dans la colonne trois. La catégorie ou sous-catégorie à laquelle appartient l'élément cohésif est signalée dans la colonne quatre. Le référent auquel renvoie l'élément cohésif est mentionné dans la colonne cinq. Dans la colonne «critères» (colonne # 6) sont indiquées la nature de la relation (endophorique vs. exophorique) et l'orientation de la relation (anaphorique vs cataphorique). La dernière colonne (# 7) devait servir à porter un jugement sur la manière dont est utilisé l'élément cohésif (utilisation adéquate vs non adéquate)³². Il faudrait, cependant, souligner que la mise au point de la grille d'analyse a nécessité plusieurs révisions. En effet, au fur et à mesure que nous analysions des échantillons (textes hors

³² Il faudrait noter ici que le jugement porté sur la manière dont est utilisé chaque élément cohésif ne vaut que pour ces textes. Voici comment nous avons procédé : a) chaque élément cohésif utilisé (ou qui aurait dû l'être) a fait l'objet d'une analyse de son utilisation (adéquate ou inadéquate) en soi et par rapport au contexte du texte (i.e. par rapport au texte en train d'être analysé) et au regard des autres textes du corpus (i.e. ceux que nous avons déjà analysés); b) chacun des jugements portés sur une utilisation adéquate ou inadéquate a fait l'objet d'une révision et d'une vérification interjuges; les cas douteux ont été soumis au jugement d'un troisième juge. Précisons également que notre analyse de l'utilisation des moyens cohésifs diffère de celles qui ont pour fondement les théories de l'analyse des erreurs (exemples : Buteau, 1970; Scott & Tucker, 1974; Bhatia, 1974; Burt, 1975; Dommergues & Lane, 1978), notamment en ceci : a) l'analyse des erreurs porte sur des distributions phrastiques, contrairement à l'analyse de l'utilisation des moyens cohésifs qui, elle, concerne des distributions interphrastiques; b) l'utilisation inappropriée de moyens cohésifs ne se définit pas par rapport à une norme (comme le fait l'analyse des erreurs du moins en ce qui concerne la grammaire et l'orthographe), mais plutôt par rapport à une "entrave" ou à une rupture dans la continuité du sens du texte analysé. Soulignons, par ailleurs, que certains chercheurs se sont intéressés aux «réalisations cohésives erronées, inadéquates, inefficaces ou entravantes» (Patry et Ménard, 1992 : 147) et «aux emplois déviants ou maladroits» (Auricchio et al., 1985) sans pour cela s'inscrire dans le courant des travaux portant sur l'analyse des erreurs comme telle. Ainsi, pour distinguer leur approche dans l'identification de ces réalisations par rapport à ce courant, Patry et Ménard (1992 : 149) précisent que «la cohésion [...] est une analyse de faits de langage dont les réalisations débordent du domaine de la proposition et obéissent à des contraintes moins strictes que les phénomènes de niveau structural.» (ibid. : 147). Pour cela, ces auteurs préfèrent parler de «problèmes d'orientation référentielle» (ibid. : 149). Mais, la question qui se pose est de savoir si l'on peut toujours parler de «problèmes d'orientation référentielle» en présence du «phénomène d'omission» (Patry et Ménard (1992 : 157-158), i.e. dans le cas d'une absence d'un élément cohésif. Le choix d'une terminologie tout à fait "conforme" ou "adéquate" semble finalement difficile à trouver.

corpus), nous avons éprouvé le besoin d'apporter certaines améliorations à la grille de départ. Ainsi, avant d'arriver à celle que nous avons considérée comme définitive, nous avons dû élaborer plusieurs versions.

L'instrument d'analyse retenu, en fait, comprend cinq volets et chacun d'eux représente un palier particulier dans le déroulement de l'analyse des marques locales de la cohésion. L'objectif et les codes spécifiques établis pour le premier volet (4.3.2.1.), le second volet (4.3.2.2.), le troisième volet (4.3.2.3.), le quatrième volet (4.3.2.4.) et le cinquième volet (4.3.2.5.) se présentent comme suit.

4.3.2.1. Premier volet de la grille d'analyse : Identification des sujets

Le premier volet de la grille d'analyse sert à introduire toutes les informations relatives à l'identification des sujets de l'étude. Les codes permettant cette identification ont été élaborés lors du dépouillement du corpus (voir 4.2.1.) Ainsi, le volet relatif à l'identification des sujets comprend deux sections. La première sert à indiquer le groupe auquel appartient le sujet (groupe francophone (F) vs. groupe non francophone (N), la filière à laquelle il est inscrit (Lettres (L) vs Technique (T) vs Sciences (S)) et le numéro d'ordre dans le classement alphabétique du groupe classe. La seconde section permet de signaler si le sujet est de sexe féminin (A) ou de sexe masculin (B). Voici quelques exemples illustrant le premier volet de la grille d'analyse (voir figure 10, ci-dessous).

Figure 10: Premier volet de la grille d'analyse : Identification des sujets

Volet I		Volet II	Volet III	Volet IV	Volet V
Identification du sujet					
No	Sexe				
NL 9	A				
NT 16	B				
FS 3	B				

Légende : NL 9 -A = Non-francophone, filière Lettres, neuvième dans le classement d'ordre alphabétique de la classe, A = sujet de sexe féminin.

NT16-B = Non-francophone, filière Technique, seizième dans le classement d'ordre alphabétique de la classe, B = sujet de sexe masculin.

FS3 - B = francophone, filière Sciences, troisième dans le classement d'ordre alphabétique de la classe, B = sujet de sexe masculin.

4.3.2.2. Deuxième volet de la grille d'analyse : Identification de l'élément cohésif

Le deuxième volet de la grille d'analyse comprend six sections, permettant de noter toutes les informations relatives à l'élément cohésif.

- La première section sert à indiquer le numéro de la phrase où apparaît l'élément cohésif (codes 1 à 15).
- Dans la seconde, est inscrit l'élément cohésif lui-même. À noter que si un élément cohésif a été jugé nécessaire, mais qu'il était absent, cette absence est signalée, dans cette section, par le code «EA» qui signifie élément absent.
- Dans la troisième, est indiqué le code de la catégorie à laquelle appartient l'élément cohésif (que celui-ci soit présent ou absent). Signalons que les codes relatifs aux variables linguistiques ont été établis précédemment (voir 4.3.1.).
- Dans la quatrième, est mentionnée la forme de l'élément cohésif. Cette forme dépend de la catégorie à laquelle appartient l'élément cohésif. Ainsi, s'il fait partie des catégories telles la référence, la substitution ou la cohésion lexicale, la forme de la relation cohésive est phorique, ce qui signifie que l'item cohésif réfère à un élément qui se trouve dans ou hors du texte. Le code «PH» indique que la relation cohésive est de forme phorique. Le code «NP» signifie, quant à lui, que la relation

cohésive est de forme non phorique, i.e. l'élément cohésif ne réfère à rien, mais qu'il introduit une relation logicosémantique.

- Dans la cinquième section de ce volet II, est inscrit le référent. Il peut s'agir d'un référent antéposé, si l'élément cohésif est anaphorique ou postposé, si l'élément cohésif est cataphorique. Dans les relations cohésives de forme non phorique, il n'y pas bien sûr de référent, dans ce cas, c'est le code «NS» qui est utilisé et il signifie «ne s'applique pas». Toutefois, s'il s'agit d'une relation conjonctive temporelle de type corrélatrice séquentielle, nous signalons, dans cette section, l'élément de la paire, comme c'est le cas des conjonctions séquentielles «D'abord, ... Ensuite, ... De plus, ... Enfin,» où la présence de «ensuite», par exemple, suppose la présence de la conjonction précédente, à savoir «d'abord», ou vice-versa.
- Enfin, dans la dernière et sixième section est indiqué le numéro (1 à 15) de la phrase où apparaît, le cas échéant, le référent.

Voici, maintenant, la manière dont se présente le volet II avec un exemple tiré du corpus (voir figure 11 qui suit).

Figure 11: Deuxième volet de la grille d'analyse : Identification de l'élément cohésif

Volet I		Volet II						Volet III	Volet IV	Volet V
Identification Sujet		Identification de l'élément cohésif								
No	Sexe	No de phrase	Elément cohésif	Catégorie	Forme	Référent ou élément de la paire	No de phrase du référent			
NL 4	A	2	La télévision	120	PH	La télévision	1			
		9	EA	29	PH	La télévision	8			
		a	b	c	d	e	f			

Les données relatives à l'identification de l'élément cohésif se lisent comme suit (voir volet II de la grille d'analyse présentée ci-dessus, soit la figure 11).

➤ **Première ligne de la grille :**

- **Section a :** code «2» numéro de la phrase dans laquelle apparaît l'élément cohésif.
- **Section b :** transcription de l'élément cohésif présent dans le texte : «la télévision».
- **Section c :** code «120» relatif à la catégorie à laquelle appartient l'élément cohésif répertorié, i.e. la répétition du même mot (voir tableau 21, p. 253).
- **Section d :** code «PH» qui signifie que l'élément cohésif présent établit une relation cohésive de forme phorique.
- **Section e :** transcription du référent : «la télévision»
- **Section f :** code «1» numéro de la phrase dans laquelle apparaît le référent transcrit dans la section (e).

➤ **Deuxième ligne de la grille :**

- **Section a :** code «9» numéro de la phrase dans laquelle devrait apparaître l'élément cohésif.
- **Section b :** code «EA» qui signifie que l'élément cohésif est absent
- **Section c :** code «29» relatif à la catégorie à laquelle appartient l'élément cohésif absent, i.e. la référence personnelle (voir tableau 13, p. 240).
- **Section d :** code «PH» qui signifie que l'élément cohésif manquant ou absent doit établir une relation cohésive de forme phorique.
- **Section e :** transcription du référent auquel devrait renvoyer l'élément cohésif absent, i.e. «la télévision».
- **Section f :** code «8» numéro de la phrase dans laquelle apparaît le référent transcrit dans la section (e).

Une fois que toutes les données relatives à l'identification de l'élément cohésif sont entrées, il reste à procéder à l'entrée, dans le volet III de la grille, des données relatives à son analyse. Celle-ci est réalisée comme suit.

4.3.2.3. Troisième volet de la grille d'analyse : Analyse de l'élément cohésif

Le troisième volet de la grille d'analyse comprend trois sections, et il permet de procéder à l'analyse de l'élément cohésif répertorié dans le volet précédent. Ainsi, dans la première section de ce troisième volet, sont introduites les remarques que nous qualifions de «type I» et qui ont trait aux utilisations jugées inadéquates relativement au choix (ou à la sélection) de la catégorie cohésive, à une utilisation malhabile ou inappropriée de celle-ci ou à son absence, et cela qu'il s'agisse des catégories qui établissent des relations cohésives de forme phorique ou de celles qui établissent des relations cohésives de forme non-phorique (1). Dans la seconde section, sont notées, les remarques de «type II» qui concernent uniquement les catégories établissant une relation cohésive de forme non phorique (2). La troisième section, enfin, permet, le cas échéant, de suggérer des propositions d'utilisation jugées plus appropriées (désignées par remarques de type III), selon le contexte du texte, aux utilisations jugées inadéquates (3). À noter, par ailleurs, que cette analyse a nécessité l'élaboration d'un certain nombre de nouveaux codes, au fur et à mesure du déroulement de l'analyse.

1. Remarques de type I :

Utilisations jugées inadéquates relatives au choix (ou à la sélection) d'une catégorie cohésive, à un ajout ou à une absence d'un élément cohésif établissant une relation cohésive de forme phorique ou de forme non-phorique

Comme nous venons de le souligner ci-dessus, les remarques de type I concernent toutes les catégories. Plusieurs cas de figure peuvent, alors, se présenter. Ainsi, par exemple, si un élément cohésif est jugé manquant (ou absent), nous faisons une proposition d'utilisation

jugée appropriée (entre parenthèses, en italique), d'abord, dans la phrase : (*nous*), en P7; (*elle*), en P9, (voir l'exemple 5 suivant), puis nous indiquons son absence, dans la grille, dans la section «remarques de type I» par l'emploi du code «A» qui signifie absent³³.

Exemple 5 : (Sujet : NL 4 – A)

- P7 En plus, la télévision est un moyen de distraction car elle nous fait oublier notre soucis et (*nous*) distraire (distrain).
- P8 Aussi, elle nous fait bien comprendre par exemple un film à travers l'image et le sens.
- P9 Enfin, (*elle*) est un moyen de culture car elle nous aide à se cultiver et de faire la différence entre le mal et le bien et de connaître les traditions des peuples et de sentir et de penser dans leur culture.

Les remarques de type I peuvent, également, porter sur la maladresse dans l'établissement d'une relation cohésive. Par exemple, le référent est trop éloigné (voir exemple 6 suivant : élément cohésif «la» en P8, référent «nature» en P4); ou bien l'élément cohésif est en trop, donc inutile (voir exemple 7 suivant), etc. Dans ces cas, c'est le code «M» (signifiant utilisation maladroite) qui est inscrit dans la section relative aux remarques de type I.

Exemple 6 : (Sujet : NT17- A)

- P3 D'abord, si l'homme défend la nature, il laisse pas d'autre spissimaine la détruire.

³³ Si l'absence ou «l'omission» (Patry et Ménard, 1992 : 157-158) d'un élément cohésif de forme phorique est quasi indiscutable (exemple : Enfin, ___ est un moyen de culture [...] (revoir l'exemple 5 ci-dessus) ou «Ils ont lancé des pierres dans les carreaux. Ils (les) ont brisé, et ça a fait beaucoup de bruit.» (Exemple proposé par Patry et Ménard, 1992 : 157), il en est bien autrement de celle d'un élément cohésif de forme non phorique. En effet, à l'exception de l'absence d'une conjonction de type séquentiel (exemple : D'abord, ... Ensuite, .. etc.), celle d'une conjonction d'un autre type peut prêter le flanc à la critique. Dans ce travail, nous avons adopté la position suivante : pour juger de l'absence d'une conjonction non référentielle, nous nous sommes basée sur le contexte du texte d'une part, et d'autre part, sur le fait que sa présence aurait grandement facilité la compréhension du segment analysé, principalement parce que sa présence aurait donné un indice sur l'orientation de la relation envisagée par le sujet-scripteur (de cause, de conséquence, etc.). Autrement dit, nous avons choisi de suggérer une explicitation du rapport que nous croyons que le scripteur aurait dû envisager afin de faciliter l'interprétation.

- P4 Si l'homme commence à détruire toute cette belle nature dans les animaux rêve de grandir ils meurent.
- P5 Et si ses animaux meurent, l'homme ne trouvera pas quoi manger.
- P6 Alors, c'est l'homme lui-même qui est en train de se faire tuer.
- P7 Donc, faites votre possible pour protéger ce beau et si merveilleux musée afin qu'il reste toujours propre et toujours somptueux.
- P8 Ne le détruisez pas car vous vous détruisez vous-même.

Exemple 7 : (Sujet : NT1 – B)

- P4 L'homme qu'il (*qui*) n'aime pas vivre dans la nature avec les oiseaux et le calme c'est pas un homme et il ne connaît pas la vie.

Cependant, même si le choix d'une catégorie est jugé inapproprié «M», celle-ci peut ne pas être, pour autant, remplacée. Ceci est important dans la mesure où, parfois, certains choix sont jugés inappropriés et en même temps imposent un remplacement (voir exemple 8 suivant, en P9). En tel cas, c'est le code «MR», signifiant utilisation maladroite remplacée, qui est employé.

Exemple 8 : (NT1 – B)

- P8 Enfin, la nature a une valeur.
- P9 Il (*Elle*) nous protège.

Soulignons, par ailleurs, que dans les cas où il n'est pas nécessaire de noter des remarques de type I, i.e. l'élément cohésif n'est ni absent «A», ni utilisé maladroitement «M», ni utilisé maladroitement et remplacé «MR», nous inscrivons le code «NS» signifiant «ne s'applique pas». Toutes ces différentes informations relatives aux remarques de type I se présentent comme suit dans le volet III de la grille d'analyse (voir la figure 12 suivante). Les cas sont tirés des exemples 5, 6, et 8 présentés ci-dessus.

Figure 12: Troisième volet de la grille d'analyse : Analyse de l'élément cohésif / remarques de type I

Volet I		Volet II						Volet III		Volet IV	Volet V
Ident. sujet		Identification élément cohésif						Analyse de l'élément cohésif			
No	Sexe	No phrase.	Élément cohésif.	Catégorie	forme	Référent	No phrase référent	Remarques Type I	Remarques Type II		
NL 4	A	2	La télévision	120	PH	La télévision	1	NS			
		9	EA	22	PH	La télévision	8	A			
NT 17	A	8	La	111	PH	La nature	4	M			
NT 1	B	9	Il	23	PH	La nature	8	MR			

À présent, examinons sur quoi portent les remarques de type II. Mais, auparavant, voici un résumé des remarques précédentes : significations et codes permettant leur identification (voir tableau 28 suivant).

Tableau 28 : Remarques de type I et codes d'identification

Remarques	Codes
Élément cohésif Absent.	A
Élément cohésif présent, mais utilisé de façon Maladroite.	M
Élément cohésif présent, mais utilisé de façon Maladroite et Remplacé.	MR

2. Remarques de type II :

Propositions d'utilisations jugées plus appropriées

Les remarques de type II (ou suggestions ou propositions d'utilisations jugées plus appropriées) sont apportées à la suite de la mention du code «MR» ou de celle du code «A» dans la section précédente, i.e. la section relative aux remarques de type I. Il s'agit d'inscrire, ici, soit l'élément cohésif suggéré si celui qui figure dans le texte est considéré comme étant maladroitement utilisé, soit l'élément cohésif manquant. Si les suggestions de

propositions d'utilisations jugées plus appropriées ne sont pas nécessaires, c'est le code «NS» (ne s'applique pas) qui est inscrit. L'analyse de l'élément cohésif s'achève, par conséquent, comme suit (voir volet III présenté dans la figure 13 qui suit).

Figure 13: Troisième volet de la grille d'analyse : Analyse de l'élément cohésif / remarques de type II

Volet I		Volet II						Volet III		Volet IV	Volet V
Ident. sujet		Identification élément cohésif						Analyse de l'élément cohésif			
No	Sexe	No phrase.	Élément cohésif.	Catégorie	forme	Référent	No phrase référent	Remarques Type I	Remarques Type II		
NL 4	A	2	La télévision	120	PH	La télévision	1	NS	NS		
		9	EA	22	PH	La télévision	8	A	Elle		
NT 17	A	8	La	111	PH	La nature	4	M	NS		
NT 1	B	9	Il	23	PH	La nature	8	MR	Elle		

À ce stade, l'examen (identification et analyse) de l'élément cohésif est terminé. Il ne reste, à présent, qu'à considérer la relation cohésive établie. Celle-ci est examinée dans le volet quatre de la grille d'analyse de la manière suivante.

4.3.2.4. Quatrième volet de la grille d'analyse : Analyse de la relation cohésive

L'analyse de la relation cohésive (ou lien cohésif) nécessite la prise en compte des deux éléments qui participent à cette relation ou lien. Rappelons que la notion de lien est une notion fondamentale dans le modèle de l'analyse de la cohésion proposé par Halliday et Hasan (1976). Cette notion désigne, rappelons-le, «une relation entre deux éléments». L'un des éléments est appelé «présupposant³⁴» et l'autre «présupposé» (voir la sous-section 2.2.1.2 du cadre théorique). Par ailleurs, Halliday et Hasan (1976 : 329) qualifient la notion

³⁴ Rappelons que les termes «présupposant» et «présupposé» sont des termes employés par les auteurs de l'ouvrage 'Cohesion in English'.

de lien de complexe, et cette complexité vient surtout du fait que cette notion inclut à la fois l'élément cohésif (présupposant) et celui qu'il présuppose (présupposé).

Partant, dans cette étude, l'analyse de la relation cohésive repose sur la prise en compte de la nature de la relation, i.e. voir si les deux éléments qui établissent la relation cohésive se trouvent tous deux dans le texte ou si l'un d'eux se trouve hors du texte (voir partie 1 du tableau 29 suivant). Elle repose également sur la direction ou orientation de la relation, i.e. voir si l'élément cohésif s'oriente vers l'avant ou vers l'arrière selon l'emplacement de son référent (voir partie 2 du même tableau). Elle se fonde aussi sur l'examen du domaine de la relation, i.e. voir si la relation est réalisée dans une même phrase ou entre des phrases différentes (voir partie 3 du tableau). Enfin, elle repose sur la prise en compte de l'étendue de la relation, i.e. examiner la dimension du référent désigné par l'élément cohésif (voir partie 4). Pour ce faire, une série de codes ont été élaborés (voir tableau 29 ci-dessous).

Tableau 29 : Catégories permettant l'analyse des relations cohésives et codes d'identification

	Catégories	Sous-catégories	Significations	Codes
1	Nature	Endophorique	• les deux éléments mis en relation sont internes au texte.	EN
		Exophorique	• l'un des éléments en relation est hors du texte	EX
2	Direction	Anaphorique	• l'élément de reprise pointe vers son référent qui le précède (antéposé).	AN
		Cataphorique	• l'élément de reprise (présupposant) pointe vers son référent (présupposé) qui le suit (postposé).	CA
3	Domaine	Intraphrastique	• l'élément cohésif et son référent se trouvent dans la même phrase.	IA
		Interphrastique	• les deux éléments mis en relation sont dans des phrases différentes.	IE
4	Étendue	Partie de mot	• reprise d'une partie de mot	PM
		Mot ou groupe de mots	• reprise d'un mot ou d'un groupe de mots	MG
		Partie de phrase	• reprise d'une partie de phrase	PF
		Phrase entière	• reprise d'une phrase entière	FE
		Passage entier	• reprise d'un passage entier.	PE

Pour clore cette sous-section consacrée à la présentation du volet quatre de la grille d'analyse, examinons la façon dont se présente l'analyse de la relation cohésive (voir figure 14 qui suit.).

Figure 14: Quatrième volet de la grille d'analyse : Analyse de la relation cohésive

Volet I		Volet II						Volet III		Volet IV				Volet V
Identif. sujet		Identification élément cohésif						Analyse de l'élément cohésif		Analyse de la relation cohésive				
No	Sexe	No phrase.	Élément cohésif.	Catégorie	forme	Référent	No phrase référent	Remarques Type I	Remarques Type II	Nature	Orientation	Domaine	Etendue	
NL 4	A	2	La télévision	120	PH	La télévision	1	NS	NS	EN	AN	IE	MG	
		3	Aussi	140	NP	NS	NS	NS	NS	EN	NS	IE	NS	
		9	EA	22	PH	La télévision	8	A	elle	NS	NS	NS	NS	

Ainsi, l'analyse de la relation cohésive de quelques éléments relevés dans les phrases 2, 3 et 9 du texte appartenant au sujet NL4-A se présente comme suit (voir lignes 1, 2 et 3 du volet IV de la grille, figure 14 ci-dessus).

➤ Ligne # 1 de la grille d'analyse :

La relation cohésive établie par l'élément cohésif relevé en phrase # 2, i.e. «la télévision» et son référent «la télévision» (relation établie par la répétition du même mot) est endophrasique «EN» (i.e. les deux éléments du lien cohésif, présupposant et présupposé, sont tous deux dans le texte), anaphorique «AN» (i.e. l'élément cohésif présupposant pointe en arrière vers son présupposé placé avant lui), interphrasique «IE» (i.e. les deux éléments du lien cohésif sont dans deux phrases différentes). Enfin, l'élément repris est un simple mot, d'où l'introduction du code «MG» qui signifie reprise d'un mot ou d'un groupe de mots.

➤ **Ligne # 2 de la grille d'analyse :**

À noter, ici, que l'élément cohésif «Aussi» (phrase # 3) ne peut être visé ni par l'analyse de l'orientation (anaphorique vs cataphorique), ni par celle de l'étendue de la relation cohésive (reprise d'un mot, d'une phrase, etc.) puisqu'il s'agit d'une catégorie établissant une relation cohésive de forme non phorique, d'où l'utilisation du code «NS» (i.e. ne s'applique)

➤ **Ligne # 3 de la grille d'analyse :**

La relation cohésive pouvant être établie par l'élément ajouté «elle» n'est pas prise en compte, ce qui explique l'emploi du code NS (ne s'applique) seulement.

Examinons, à présent, le cinquième et dernier volet de la grille d'analyse.

4.3.2.5. Cinquième volet de la grille d'analyse : Analyse de l'utilisation de l'élément cohésif

Le volet cinq de la grille d'analyse permet de noter l'analyse de l'utilisation de l'élément cohésif. En d'autres termes, il s'agit, à ce stade de l'analyse, de porter un jugement d'acceptabilité du lien cohésif ou de la relation cohésive, i.e. déterminer si le lien est adéquat ou inadéquat par rapport au contexte du texte. Pour ce faire, deux codes permettent d'en rendre compte (voir tableau 30 suivant).

Tableau 30 : Jugement d'acceptabilité du lien cohésif et codes d'identification

Jugements	Codes
Lien cohésif adéquat	AD
Lien cohésif inadéquat	ND

Dans les cas où le lien cohésif (ou relation cohésive) est jugé inadéquat, nous avons formulé des hypothèses (que nous avons nommées, peut-être à tort, «raisons» d'inadéquation faute d'un terme plus juste) permettant de décrire ces inadéquations. À la fin du dépouillement, nous en avons répertorié seize. Douze relèvent des catégories établissant des relations de forme phorique et quatre de la catégorie introduisant des relations de forme non phorique. Ces «raisons» ont, par ailleurs, été soumises à d'autres classements. Elles ont, d'une part, été classées selon qu'elles touchent à l'élément cohésif (présupposant) ou au référent (présupposé), d'autre part, selon les difficultés d'utilisation auxquelles elles renvoient. En effet, certaines utilisations jugées maladroites créent des problèmes d'ambiguïté. Les principales causes évoquées ici concernent essentiellement 1) l'ajout d'un élément du lien cohésif ; 2) l'absence d'un élément du lien cohésif ; 3) le mauvais choix lexical ; 4) le mauvais accord grammatical ; 5) le dysfonctionnement du lien cohésif. Pour faciliter l'analyse, une série de codes a été mise en place.

1. Ajout d'un élément du lien cohésif

L'ajout concerne principalement les éléments établissant des relations cohésives de forme phorique. Il peut être associé soit à l'élément cohésif (i.e. le présupposant), soit au référent (i.e. le présupposé). Les «raisons» d'inadéquation relevant de l'ajout sont au nombre de trois. Deux portent sur l'élément cohésif (a) et une sur le référent (b).

(a) Ajout associé à l'élément cohésif

D'une manière générale, un élément cohésif est jugé en trop, donc inutile, lorsque du point de vue sémantique, i.e. du point de vue de la continuité du sens, il n'apporte rien. De plus, ces ajouts semblent souvent affecter la phrase sur le plan syntaxique (voir les exemples 9 et 10 qui suivent).

Exemple 9 : (Sujet : FS22-B)

- P8 Toute société, (*qui*), même si, à la base n'obéit pas à des lois, **elle** va, au fur et à mesure de son évolution, obligatoirement obéir à une ou des lois imposées, dictées ou voulues et débattues par l'ensemble.

Dans l'exemple ci-dessus (revoir l'exemple 9), nous observons que le pronom personnel de troisième personne «**elle**» constitue une forme redondante du sujet du verbe «aller». Lors de l'analyse de la cohésion, ces cas d'ajout sont signalés par le code «IT» qui signifie que «l'Item cohésif est en Trop» ou que la présence d'un lien cohésif n'a pas sa raison d'être, donc est redondant.

Exemple 10 : (Sujet : NL8-B)

- P1 La télévision est un moyen culturelle.
- P2 Elle permet aux gens de se cultiver, d'apprendre de nouvelles choses, de nouveaux horizon et tout cela en regardons des émissions culturelles.
- P3 Et elle permet aussi aux enfants de suivre des émissions éducatifs qui enrichissent le savoir **des enfants**.

Dans l'exemple 10, ci-dessus, nous remarquons que la répétition du mot **des enfants** (en P3) est inutile. Il semble, dans ce cas-ci, et d'après le contexte du texte, qu'il faudrait plutôt utiliser la référence possessive. Ainsi, cette phrase pourrait se réécrire de la manière suivante : «Et elle permet aussi aux enfants de suivre des émissions éducatives qui enrichissent **leur** savoir». En de tels cas, c'est le code «RI» signifiant «Répétition Inutile du même mot» qui est utilisé.

(b) Ajout associé au référent

Dans le cas de l'addition associée au référent, nous relevons une seule «raison» d'inadéquation. Celle-ci consiste en l'emploi d'un élément cohésif anaphorique alors qu'il n'est pas nécessaire (voir l'exemple 11 suivant).

Exemple 11 : (Sujet : NT14 – B)

- P2 en peus protéger notre nature et en la rendre belle et plein d'oxygene et de properoté, mais comment ?
- P3 D'abord en prendre la responsabilité sur nous même et sur notre vie economique etc.
- P4 donc il faut pas jeter les ordures dans les rues et les passages pieutant.
- P5 on n'allume pas (*il ne faut pas allumer*) le feu dans les forêts et en protégé les arbres et les plantes.

Dans l'exemple 11, ci-dessus, nous notons que l'étudiant – scripteur (Sujet : NT14 – B) emploie le pronom personnel neutre «on», alors qu'il est plus adéquat, dans ce contexte, d'utiliser une tournure impersonnelle (revoir exemple 11, partie entre parenthèses). Cela semble se vérifier puisque, dans la phrase précédente (P4), c'est cette tournure qui est employée et non un élément cohésif anaphorique : «Donc, il ne faut pas jeter les ordures dans les rues et dans les passages pour piétons». Dans ces cas, c'est le code «AI» qui signifie «Anaphore Inutile» qui est utilisé.

Qu'en est-il, à présent, des «raisons» d'inadéquation relevant de l'absence d'un élément cohésif. Concernent-elles les mêmes catégories ? C'est ce que nous allons examiner dans la sous-section suivante. Mais, auparavant, nous rappellerons, dans le tableau (31) suivant, les raisons d'inadéquation relatives à l'ajout concernant l'élément cohésif (voir ligne 1 du tableau), et celles concernant le référent (voir ligne 2 du tableau). Les codes d'identification correspondant à chacun des cas apparaissent dans la troisième colonne, à droite du tableau.

Tableau 31 : Raisons d'inadéquation relatives à l'ajout et codes d'identification

		Raisons d'inadéquation	Codes
1	Élément cohésif	<ul style="list-style-type: none"> • Item cohésif en Trop • Répétition Inutile du même mot 	<p>IT</p> <p>RI</p>
2	Référent	<ul style="list-style-type: none"> • Anaphore Inutile 	AI

2. Absence d'un élément du lien cohésif

À la différence de l'ajout, l'absence d'un élément cohésif concerne les catégories établissant des relations cohésives de forme phorique et la catégorie à l'origine de liens cohésifs de forme non phorique. Néanmoins, lorsqu'il s'agit des catégories créant des relations cohésives de forme phorique, l'absence est associée au présupposé, i.e. au référent, et non au présupposant, i.e. l'élément cohésif lui-même. Dans ce qui suit, nous examinerons les cas où l'absence est associée au référent (a), puis ceux concernant la conjonction (b).

(a) Absence associée au référent

Nous parlons d'absence lorsque le présupposant, i.e. l'élément cohésif est présent dans le texte, mais que le référent ou présupposé est introuvable (voir P3 de l'exemple 12 ci-dessous), du moins dans les phrases précédentes (i.e. P1 et P2).

Exemple 12 : (Sujet : FS11- A)

- P1 Une société sans foi ni loi est-elle vraiment une société ?
- P2 Une société où tout le monde s'entre-tuerait à longueur de journée.
- P3 Car bien sûr, il n'y aurait personne pour **les** juger et pas de lois pour **les** condamner.

En effet, à la lecture de ce passage, il est difficile d'interpréter le pronom – substitut «**les**». Ce dernier réfère-t-il à «tout le monde» (voir P2) ? Ce qui ne semble pas possible car «tout le monde», d'après le contexte, intègre à la fois les personnes innocentes et les personnes coupables, et ce sont seulement ces dernières qui doivent être jugées et condamnées, à moins que le scripteur ne fasse pas cette distinction, ce qui est difficile à vérifier. Pour lever toute ambiguïté, le scripteur aurait pu écrire par exemple : «[...] il n'y aurait personne pour juger **ce monde** (référence démonstrative) et pas de lois pour **le** (substitution nominale) condamner», ou bien «[...] il n'y aurait personne pour juger et pas de lois pour

condamner». Mais dans de tels cas, nous ne pouvons que signaler l'absence du référent et c'est le code «**RA**», qui signifie «**Référent Absent**», qui est utilisé.

(b) Absence associée à la conjonction

Avant d'aborder les cas d'absence³⁵ (ou mieux encore de la présence souhaitée d'une conjonction), rappelons que la conjonction est la seule catégorie à l'origine des relations cohésives de forme non phorique. Elle peut être simple telle, par exemple, «mais, aussi, cependant, etc.», mais elle peut être également pairée (d'une part,....d'autre part, ..) ou sérielle comme, par exemple, celle marquant une relation corrélatrice séquentielle «d'abord, ensuite, de plus. enfin», etc.

Dans l'exemple 13 suivant, nous constatons que la relation corrélatrice séquentielle est rompue parce que des éléments de la série sont absents.

³⁵ Pour juger de l'absence d'une conjonction (ou de la présence souhaitée d'une conjonction), nous nous sommes laissée guidée, d'une part, par le contexte du texte, et d'autre part, par le fait qu'une (ou plusieurs) information(s) ait (aient) été introduite(s) sans que sa (leur) relation avec le contexte n'ait été expressément marquée. Dans ces cas, la présence d'une conjonction (simple, pairée ou sérielle) aurait permis de guider l'interprétation du lecteur sans que celui-ci ait à faire des hypothèses sur le sens à donner à cette (ou ces) relation(s).

Exemple 13 : (Sujet : NL1 – A)

Phrases	Texte de l'élève	Partie réécrite
P4	Maintenant, tous le monde à la télévision parsqu'elle présente plusieurs avantages pour se cultiver.	
P5	<u>Tous d'abord</u> elle est un moyen de distraction parsqu'elle n'essiste pas de grand efforts pour la regarder et que on peut la regarder facilement en activité ou seule.	
P6	<u>Puis</u> elle est encore un moyen d'informations et de culture parsqu'elle nous ouvre des portes sur d'autres êtres vivant.	
P7	Elle nous apprend a bien organiser notre employe du temps par le programme qui enrichit l'esprit par des information qui on étaient ignoré.	<i>De plus (Aussi),</i> elle nous apprend a bien organiser notre employe du temps par le programme qui enrichit l'esprit par des information qui on étaient ignoré
P8	Elle est le seul moyen d'être une personne cultivé par ses avantages que nous les retrouvent pas dans d'autres moyen de culture sois le livre ou la radio.	<i>Enfin (En résumé),</i> elle est le seul moyen d'être une personne cultivé par ses avantages que nous les retrouvent pas dans d'autres moyen de culture sois le livre ou la radio.

Dans le texte ci-dessus (voir colonne de gauche), le sujet [NL1 – A] énumère un nombre d'avantages de la télévision. Le scripteur semble vouloir utiliser la série de connecteurs introducteurs d'arguments à savoir, «d'abord, ... Puis (Ensuite), ... De plus, ... Enfin,». Ainsi, en P5, nous retrouvons «D'abord» (premier élément de la série de connecteurs introducteurs d'arguments), et «Puis» (second élément de la série de connecteurs introducteurs d'arguments), en P6. Mais, par la suite, la série ou la chaîne est interrompue. Effectivement, la présence du troisième élément (en P7) de la série de connecteurs introducteurs d'arguments (par exemple : De plus, Par ailleurs, Aussi, etc.) et celle de l'élément conclusif (en P8) (exemple : Enfin, En résumé, etc.) auraient été souhaitables. Nous les avons donc considérés comme étant absents.

De cette façon, lorsqu'un ou plusieurs éléments de la paire ou de la série est absent, nous considérons cela comme une série ou une paire incomplète, et c'est le code «PI» qui permet de l'identifier. Le tableau (32) qui suit indique la forme des liens cohésifs (voir colonne 1) et l'élément du lien (voir colonne 2) auxquels est associée l'absence. Les différentes raisons d'inadéquation apparaissent dans la colonne 3, les codes d'identification dans la colonne 4. Notons, qu'à la suite de ce tableau, nous aborderons la troisième cause à l'origine de

certaines utilisations maladroites créant des problèmes d'ambiguïté. Il s'agit de celle relevant du mauvais choix lexical.

Tableau 32 : Raisons d'inadéquation relatives à l'absence et codes d'identification

Formes des liens		Raisons d'inadéquation	Codes
phorique	Elément cohésif		
	Référent	• Référent Absent	RA
Non phorique		• Paire ou série de connecteurs Incomplète	PI
1	2	3	4

3. Mauvais choix lexical

Les utilisations maladroites ou malhabiles relevant d'un mauvais choix lexical concernent autant les catégories établissant des relations cohésives de forme phorique que celles établissant les relations cohésives de forme non phorique. Ainsi, parmi les six «raisons» d'inadéquation les concernant, on en dénombre trois ayant trait aux catégories phoriques et trois, à la catégorie non phorique. Faut-il préciser, toutefois, que lorsqu'il s'agit de relations cohésives de forme phorique, le mauvais choix lexical est pratiquement toujours relié à l'élément cohésif. Ainsi, on dénombre trois «raisons» d'inadéquations reliées à l'élément cohésif établissant une relation cohésive de forme phorique (a), et trois qui touchent à la conjonction, i.e. à la catégorie établissant une relation cohésive de forme non phorique (b).

(a) Mauvais choix lexical associé à l'élément cohésif

Comme nous venons de le souligner, trois «raisons» d'inadéquation relevant d'un mauvais choix lexical concerne l'élément cohésif. Elles se présentent comme suit.

- La première «raison» relève de ce que nous avons appelé «insuffisance lexicale» (code : «IL»). En effet, dans un tel cas, le scripteur a tendance à utiliser des termes généraux, tel le mot «chose», plutôt que d'avoir recours à des présupposants lexicaux plus précis (voir exemple 14 suivant).

Exemple 14 : (Sujet : NT9-A)

- P1 D'abord, **la nature** est un petit mot qui contient parmi ces lettres plusieurs explication et parmi ces sens on peut citer **la nature** l'une des plus importante **choses** dans l'univers.
- P2 Et, l'homme a besoin de tout ce **quelle** apporte comme produits alimentaire et des éléments sous la terre par exemple le pétrole, le gaz naturel, phosphat, metal, l'or, l'argents, les pierres presieuses.
- P3 La nature est une **chose** qui ne peut ni se voler ni s'acheter ni se prêter car c'est une **chose** qui a beaucoup de valeur.
- P4 D'autre part (*D'une part*), elle est un monde merveilleux plein de belles **choses** ex :Les forêts verte, la verdure, les arbres, le sol.

L'examen de l'exemple ci-dessus (revoir l'exemple 14) permet de constater l'emploi abusif du mot «chose». Afin d'éviter ce suremploi, les phrases 3 (P3) et 4 (P4) pourraient se réécrire, par exemple, comme suit (voir exemple 15 suivant).

Exemple 15 :

- P3 La nature est **un objet** qui ne peut ni se voler ni s'acheter ni se prêter car c'est **un bien** très précieux.
- P4 D'autre part, elle est un monde merveilleux **qui offre la richesse, les bienfaits** des forêts vertes, de la verdure, des arbres, du sol.

- La deuxième «raison» d'inadéquation relevant du mauvais choix lexical et associée à l'élément cohésif correspond à ce que nous désignons par «emploi d'un élément ou d'un item cohésif inapproprié», i.e. le choix de la catégorie (référence, substitution, etc.) ne convient pas. Par exemple, le scripteur opte pour la répétition du même mot (cohésion lexicale) au lieu de l'emploi d'un pronom (référence personnelle ou substitution nominale) (voir exemple 16 suivant). Pour identifier ce type d'utilisations maladroites, nous employons le code : «II» qui signifie «Item Inapproprié».

Exemple 16 : (Sujet : FS3-B)

P1 A la creation du monde, l'homme n'avait ni loi ni foie.

P2 Il était qu'à l'état primaire, et vivait en parfaite harmonie avec la nature jusqu'au jour où est né en l'homme (lui) un sentiment de conquête qui le propulsa à travers toutes les terres.

Nous notons, dans l'exemple ci-dessus (revoir l'exemple 16), que la continuité du sens, entre les deux phrases, est à la fois maintenue et correcte (voir les termes en gras). Néanmoins, nous relevons un emploi inapproprié, dans la deuxième phrase (revoir P2). En effet, dans cette phrase, le sujet [FS3-B] a utilisé la répétition du même mot «**l'homme**» (cohésion lexicale) au lieu du pronom personnel «*lui*» (référence personnelle). Par conséquent, l'emploi de la cohésion lexicale (réitération) est considéré, dans ce contexte, comme inapproprié. Voici un autre exemple (voir exemple 17 suivant) tiré également du corpus et qui illustre ce cas d'inadéquation. Examinons, à présent, la troisième raison d'inadéquation relevant du mauvais choix lexical associé à l'élément cohésif.

- La troisième raison d'inadéquation relevant du mauvais choix lexical et reliée à l'élément cohésif est celle que nous avons appelée «confusion de catégorie» (code : CG). Ce genre de confusion se retrouve généralement (voir l'exemple 17 qui suit) entre le déterminant possessif du pluriel «**ses**» (référence personnelle, voir le tableau 13) et le démonstratif «**ces**» (référence démonstrative, voir le tableau 14).

Exemple 17 : (Sujet : NT9-A)

P1 D'abord, la nature est un petit mot qui contient parmi **ces (ses) lettres plusieurs explication, et parmi **ces** (ses) sens, on peut citer la nature l'une des plus importante choses dans l'univers.**

L'examen de l'exemple ci-dessus (revoir l'exemple 17), permet de constater que le sujet [NT9-A] utilise le déterminant démonstratif «**ces**» alors que le contexte de la phrase nécessite l'emploi du déterminant possessif «**ses**» qui réfère au mot «**nature**». Pour

identifier ces utilisations inappropriées, nous utilisons le code «CC» qui signifie «Confusion de Catégorie».

Après avoir passé en revue les raisons d'inadéquation relatives au mauvais choix lexical associé à l'élément cohésif, passons à présent à celles associées à la catégorie établissant des relations cohésives de forme non phorique, i.e. la conjonction.

(b) Mauvais choix lexical associé à la conjonction

Nous avons relevé trois raisons d'inadéquation reliées au mauvais choix lexical et concernant la conjonction (unique catégorie établissant des liens cohésifs de forme non phorique).

- La première «raison» d'inadéquation correspond à ce que nous appelons «conjonction impropre» (code : «CI»). Celle-ci concerne essentiellement les emplois de la conjonction «et». Effectivement, certains sujets de l'étude ont tendance à n'utiliser que cette conjonction pour marquer toutes les liaisons sémantiques avec ce qui précède (voir exemple 18 suivant). La conjonction «et» semble jouer le rôle de la conjonction «passe – partout».

Exemple 18 : (Sujet : NL8-B)

P1 La télévision est un moyen culturelle.

P2 **(D'abord)**, elle permet aux gens de se cultiver, d'apprendre de nouvelles choses [...]

P3 **Et (Ensuite)**, elle permet aux enfants de suivre des émissions éducatifs [...]

P4 **Et (De plus)**, c'est un moyen de voyager a traver le temps [...]

P5 Bien qu'elle a des choses négatifs [...] la télévision est un moyen en peut dire quelqu'un de formidable [...]

P7 **Et (Enfin)**, le merveilleux dans tout-ça, c'est qu'elle est toujours là quand ont est seul et quand en a besoin d'elle.

Dans l'exemple ci-dessus (revoir l'exemple 18), on observe que le sujet [NL8-B] n'emploie pratiquement qu'une seule conjonction pour marquer les liens sémantiques entre les différentes phrases : la conjonction «et».

- La deuxième «raison» d'inadéquation relève de ce que nous avons défini comme étant un lien inapproprié (code : LI). En effet, nous distinguons les cas où le lien que l'on veut établir (exprimé par le choix de la conjonction) ne correspond pas, du point de vue sémantique, au contexte (voir exemple 19 suivant).

Exemple 19 : (Sujet : NL9-A)

- P3 Elle (i.e. la télévision) présente beaucoup d'avantages.
- P4 Premièrement, en voyages sont passeport avec les film américain, français, tunizians, ... etc.
- P5 Aussi (*Deuxièmement*) en voyage en mille années avant et après surtout si les acteurs sont bien maquiyés, bien s'abiés.
- P6 C'était passé comme un film qui s'appelle le retour vers le passé et le futur.
- P7 Personnellement, ce film m'a donné des aiders très importante.
- P8 **Aussi** (*Il en est de même pour*) le film de «Marie Kurie» je l'ai vu hier.
- P9 Avant, je ne savais même pas qui s'était.
- P10 Mais, aujourd'hui, je sais tout d'elle.
- P12 **Alors** (*Enfin, En bref*), elle nous informe sur tout ce qu'il y a dans le monde entier.

En effet, dans l'exemple ci-dessus (revoir l'exemple 19), le sujet [NL9-A] utilise, dans la phrase 8 (revoir P8), une conjonction signifiant une relation additive simple «**Aussi**» alors qu'il s'agit, par rapport au contexte, d'un lien ou d'une relation additive de comparaison similaire «*Il en est de même*» (voir tableau 23). Dans le même exemple, nous relevons l'emploi d'une conjonction marquant une relation causale (revoir P12) «**Alors**» (voir tableau 25) au lieu d'une conjonction signifiant une relation temporelle corrélatrice de conclusion ou de synthèse «*Enfin, En bref*» (voir tableau 26). Pour identifier ces cas, nous utilisons le code : «LI» qui signifie «Lien Inapproprié».

- La troisième et dernière «raison» d'inadéquation associée à la conjonction concerne essentiellement les utilisations inappropriées portant sur un élément d'une paire ou d'une série de connecteurs marquant une relation temporelle corrélatrice séquentielle. Nous parlons ici de «maladresse dans le choix lexical» (code : «ML»). Voir exemple 20 qui suit.

Exemple 20 : (Sujet : NL21-B)

P3 **Tout d'abord**, la télévision est un moyen de s'informer.

P4 Car, en nous présentant des informations sur l'état actuelle du pay on peut prendre notre précaution.

P5 **En outre** (*Ensuite*), elle permet à l'homme de se distraire [...].

P7 **De plus**, elle joue un rôle très important dans la culture [...].

P9 **En effet** (*Enfin*), la télévision nous paye tout les jours des voyages à traverts le monde entier sans nous déplacer.

Dans cet exemple (revoir l'exemple 20), le sujet [NL21-B] semble saisir la nécessité d'introduire chacun de ses arguments, et cela en utilisant une série de conjonctions. Toutefois, les choix lexicaux ne sont pas toujours judicieux. Si le premier élément (i.e. «D'abord» en P1) de la série de connecteurs marquant une relation temporelle corrélatrice séquentielle est adéquat, certains parmi ceux qui suivent ne le sont pas tout à fait. En effet, en tant que deuxième élément de la série, le choix de «**En outre**» est discutable. Normalement, comme introducteur du deuxième argument, le sujet [NL21-B] aurait pu utiliser «*Ensuite*». De même, en P9 (revoir l'exemple 20 ci-dessus), le dernier argument aurait dû être introduit par l'élément marquant une relation conjonctive temporelle séquentielle de conclusion, i.e. «*Enfin*» (voir tableau 26) et non par «**En effet**». Pour identifier ces cas d'emplois inappropriés, nous aurons recours au code «ML» signifiant «maladresse dans le choix lexical».

Rappelons, à présent, les différentes raisons d'inadéquation relatives au mauvais choix lexical (voir tableau 33 suivant). Dans la première colonne de ce tableau, nous distinguons

les relations cohésives de forme phorique, des relations cohésives de forme non-phorique. Pour les liens de forme phorique, nous précisons quel élément du lien (présupposant ou présupposé) est associé à telle ou telle «raison» d'inadéquation (voir colonne # 2). Les différentes «raisons» d'inadéquation sont brièvement définies dans la colonne # 3. Enfin, les codes permettant d'identifier ces raisons apparaissent dans la dernière colonne (soit la colonne # 4). Notons, qu'à la suite de ce tableau, nous aborderons la quatrième cause à l'origine de certaines utilisations maladroites créant des problèmes d'ambiguïté, à savoir, le mauvais accord grammatical.

Tableau 33 : Raisons d'inadéquation relevant du mauvais choix lexical et codes d'identification

Formes des liens		Raisons d'inadéquation	Codes
Phorique	Élément cohésif	<ul style="list-style-type: none"> • Insuffisance Lexicale • Item cohésif Inapproprié • Confusion de Catégorie 	<p>IL</p> <p>II</p> <p>CC</p>
	Référent		
Non phorique		<ul style="list-style-type: none"> • Conjonction Impropre • Lien Inapproprié • Maladresse dans le choix Lexical d'un élément d'une paire ou d'une série de connecteurs 	<p>CI</p> <p>LI</p> <p>ML</p>
1	2	3	4

4. Mauvais accord grammatical

Le mauvais accord grammatical entre le présupposant (i.e. l'élément cohésif) et le présupposé (i.e. le référent) peut également entraîner un problème d'ambiguïté. Nous avons relevé deux cas de mauvais accord grammatical. Le premier cas a pour origine l'absence de correspondance entre le genre (féminin vs masculin) du référent et celui de l'élément cohésif. Nous qualifierons ce cas de confusion de genre (a). Le deuxième cas se caractérise par l'absence de correspondance entre le nombre (singulier vs pluriel) du référent et celui de l'élément cohésif. Dans ce cas-ci, nous parlerons de confusion de nombre (b). Nous ferons remarquer, ici, que le «mauvais accord grammatical» ne peut concerner que les catégories établissant des relations cohésives de forme phorique.

(a) Confusion de genre

Les marques de confusion de genre (élément cohésif ne s'accordant pas en genre (féminin vs. masculin) avec son référent) sont toujours portées par l'élément cohésif (voir exemple 21 qui suit).

Exemple 21 : (Sujet : NT1-B)

P8 [...] **la nature** à la une valeur.

P9 **Il** (*Elle*) nous proteges.

En effet, dans l'exemple 21 le contexte permet de remarquer que le pronom personnel «**Il**» réfère au mot «nature». Mais, ce référent est de genre féminin et l'élément cohésif «**Il**» est, quant à lui, de genre masculin. Il y a donc absence de correspondance entre le genre de l'élément cohésif et celui de son référent. Ces cas d'utilisation inapproprié sont identifiés grâce au code «CG» (i.e. Confusion Genre).

(b) Confusion de nombre

La confusion de nombre se présente comme la confusion du genre, c'est-à-dire qu'elle se remarque dans l'élément cohésif. En d'autres termes, si le présupposant est au singulier, le présupposé est au pluriel, et *vice versa* (voir l'exemple 22 suivant).

Exemple 22 : (Sujet : NL2-B)

P4 Je trouve que chez **les jeunes** c'est la violence.

P5 C'est comme ça **il** disent.

P6 Et **il** (*ils*) sont contre surtout l'ENTV (= Entreprise Nationale de Télévision).

P7 Je trouve que la majorité d'eux partent au cinéma pour voir des films de guerre, d'orreur ou policier qu'**il** (*ils*) n'ont jamais vu sur l'ENTV.

L'exemple ci-dessus (revoir exemple 22) montre que le présupposant «**il**» (pronom personnel de 3^{ème} personne masculin – singulier) ne porte pas la marque du pluriel comme

son presupposé (i.e. son référent) «les jeunes» (nom masculin - pluriel). À noter toutefois que le sujet [NL2-B] a mis les verbes au pluriel. Ces cas de non-correspondance en nombre entre les deux éléments du lien cohésif, sont identifiés par le code «CN» (i.e. Confusion de Nombre).

Avant d'aborder la cinquième et dernière cause à l'origine de l'ambiguïté dans l'interprétation des relations cohésives, voici, en guise de rappel, (voir tableau 34 qui suit) un bref résumé des raisons d'inadéquation relatives au mauvais accord grammatical (voir colonne # 3) et leurs codes d'identification (voir colonne # 4). L'élément du lien affecté par ces raisons est indiqué dans la colonne # 2. La forme du lien est indiquée dans la colonne #1.

Tableau 34 : Raisons d'inadéquation relatives au mauvais accord grammatical et codes d'identification.

Forme des liens		Raisons d'inadéquation	Codes
phorique	Élément cohésif	<ul style="list-style-type: none"> • Confusion de genre • Confusion de nombre 	CG
	Référent		CN
1	2	3	4

5. Dysfonctionnement du lien cohésif

Nous réunissons dans ce que nous appelons «dysfonctionnement du lien cohésif» toutes les raisons d'inadéquation que nous considérons comme ne relevant ni de l'ajout d'un élément du lien cohésif, ni de l'absence d'un élément du lien cohésif, ni du mauvais choix lexical, ni du mauvais accord grammatical (revoir ce qui précède). Par dysfonctionnement, nous signifions que les deux éléments du lien sont présents, mais le lien établi peut ne pas fonctionner, du moins sur le plan de l'interprétation, pour différentes raisons. Ainsi, nous en avons relevé trois. Deux concernent le référent (a) et une, l'élément cohésif (b).

(a) Dysfonctionnement causé par le référent

Le dysfonctionnement du lien cohésif relié au référent ou présupposé peut avoir deux origines. :

- Premièrement, le référent est difficile à identifier (voir exemple 23 suivant).

Exemple 23 : (Sujet : NL16-B)

P4 Bien sûr, elle (i.e. la télévision) eût des rétracteurs voyant en elle un instrument de discorde et de séparation au sein de la famille et trouvant qu'elle opérait une trop grande influence sur les jeunes.

P5 Mais malgré tout, **ces derniers** ne purent trouver à redire sur les bienfaits culturel de la télévision.

En effet, dans cet exemple (revoir exemple 23), l'interprétation de l'élément cohésif «**ces derniers**» est difficile à faire. La question qui se pose, ici, est de savoir si cet élément cohésif renvoie à «**jeunes**» ou à «**rétracteurs**» (i.e. détracteurs). Normalement, il doit référer à «**jeunes**» étant donné qu'il est plus proche de l'élément cohésif. Mais, le contexte du texte ou plus précisément le sens véhiculé par la phrase cinq (revoir P5) nous laisse supposer que l'élément cohésif «**ces derniers**» a pour référent «**détracteurs**». Pour l'identification de ces cas d'inadéquation, nous utilisons le code «**RD**» qui signifie «Code Difficile à identifier».

- Deuxièmement, le référent est trop éloigné de l'élément cohésif et par conséquent, l'élément cohésif est difficile à interpréter (voir exemple 24 qui suit).

Exemple 24 : (Sujet : FS1-A)

P1 Une société sans loi ne pourrait pas survivre car tout sera en désordre.

P2 Ils auraient des vols, des bagares des cambriolages.

P3 Les employés feront ce qu'ils voudront, ils rentreront et sortiront.

P4 Sa sera comme un champ libre.

- P5 Personne ne s'occuperait de l'autre, même pas le directeur de la société.
P6 Mais dans une société avec des lois tout le monde respectera l'autre.
P7 Sa sera stricte.
P8 **Ils rentrerons et sortirons avant de pointé.**

Dans l'exemple qui précède (revoir exemple 24), nous observons que l'élément cohésif «ils» (en P8) est difficile à interpréter dans la mesure où l'élément auquel il renvoie (i.e. «les employés» est placé très loin avant lui (en P3). Cela oblige le lecteur à remonter bien loin dans le texte pour pouvoir donner un sens au pronom personnel «ils». Le code «RE» signifiant «Réfèrent trop Éloigné» est utilisé pour identifier ce cas d'inadéquation. Voyons, à présent, comment se présente un dysfonctionnement du lien cohésif pouvant être causé par l'élément cohésif, i.e. le présupposant.

(b) Dysfonctionnement causé par l'élément cohésif

Le dysfonctionnement relié à l'élément cohésif ou présupposant peut avoir pour origine le mauvais choix de la sous-catégorie à laquelle appartient l'élément cohésif choisi. Ce choix peut parfois entraîner une difficulté d'interprétation. Examinons l'exemple 25 suivant.

Exemple 25 : (Sujet : FS8-B)

- P1 Nous sommes dans un monde où il n'y a aucune loi qui règne.
P2 Dans ce monde, tous les habitants vivent en harmonie dans la joie et l'amitié.
P3 Mais, il ne faut pas oublier qu'il y a toujours **des personnes qui sont hors du commun et cela veut dire que ces personnes sont des voyous ou des meurtriers.**
P4 Donc s'il n'existe aucune loi pour parvenir à **arrêter ces gens là ils peuvent se permettre de faire ce qu'ils veulent.**
P5 Et les gens qui vivaient en harmonie dans la joie et le bonheur ils seront soumis à **eux / (leur seront soumis).**

Dans cet exemple (revoir exemple 25), l'élément cohésif est le pronom personnel de 3^{ème} personne du pluriel «eux» (voir P5). Il renvoie, pour son interprétation, à «ils» et au groupe de mots «ces gens-là» (en P4). Ce groupe de mots renvoie à son tour au segment de phrase en P3. Le choix de la catégorie à laquelle appartient l'élément cohésif «eux» est bon (référence personnelle), mais l'utilisation de la sous-catégorie (pronom personnel de 3^{ème} personne du pluriel) rend la phrase asyntaxique. Nous parlons, dans ce cas, d'élément (ou Item) cohésif Maladroitement utilisé (code correspondant «IM»).

En clôture à cette sous-section consacrée à la présentation du volet cinq de la grille d'analyse, examinons la façon dont se présente l'analyse de la relation cohésive (voir figure 16 qui suit). Mais auparavant, voici le tableau récapitulatif (voir tableau 35 suivant) de l'ensemble des raisons d'inadéquation répertoriées. Seront, également, indiqués les éléments (présupposé vs présupposant) du lien auxquels sont associées les différentes inadéquations et les codes d'identification.

Tableau 35 : «Raisons» d'inadéquation : Récapitulation

Catégories principales	Relations cohésives de forme phorique				Relations cohésives de forme non phorique	
	Elément cohésif		Référent		Sous-catégories	Codes
	Sous-catégories	Codes	Sous-catégories	Codes		
Ajout d'un élément du lien cohésif	<ul style="list-style-type: none"> Item cohésif en Trop Répétition Inutile du même mot 	IT RI	<ul style="list-style-type: none"> Anaphore Inutile 	AI		
Absence d'un élément du lien cohésif			<ul style="list-style-type: none"> Référent Absent 	RA	<ul style="list-style-type: none"> Paire de connecteurs Incomplète 	PI
Mauvais choix lexical	<ul style="list-style-type: none"> Insuffisance Lexicale Confusion de Catégorie Item cohésif Inapproprié 	IL CC II			<ul style="list-style-type: none"> Lien Inapproprié Conjonction Impropre Maladresse dans le choix Lexical d'un élément d'une paire 	LI CI ML
Mauvais accord grammatical	<ul style="list-style-type: none"> Confusion de Genre Confusion de Nombre 	CG CN				
Dysfonctionnement du lien cohésif	<ul style="list-style-type: none"> Item cohésif Maladroitement utilisé 	IM	<ul style="list-style-type: none"> Référent Difficile à trouver Référent trop Éloigné 	RD RE		

Examinons, maintenant, la manière dont se poursuit l'analyse de l'utilisation de l'élément cohésif dans le volet cinq de la grille d'analyse retenue (voir figure 15 qui suit).

Figure 15 : Cinquième volet de la grille d'analyse: Analyse de l'utilisation de l'élément cohésif

Volet I		Volet II						Volet III		Volet IV				Volet V	
Ident. sujet		Identification de l'élément cohésif						Analyse de l'élément cohésif		Analyse de la relation cohésive				Analyse de l'utilisation	
Numéro	Sexe	No phrase.	Élément cohésif.	Catégorie	forme	Référent ou élément de la paire	No phrase référent	Remarque I	Remarque II	Nature	orientation	Domaine	Étendue	Jugement d'acceptabilité	Raisons d'inadéqu.
NT 1	B	4 (a)	EA	153	NP	NS	NS	A	Ainsi	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		4 (b)	il	23	PH	L'homme	4	M	NS	EN	AN	IA	MG	ND	IT
		4 (c)	vivre	130	PH	La vie	1	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		9	il	23	PH	La nature	8	MR	Elle	EN	AN	IE	MG	ND	CG
		11	et	140	NP	NS	NS	MR	Donc	EN	NS	IE	NS	ND	LI

Notons, d'une part, que l'élément cohésif absent (EA) (voir phrase 4 (a)) n'est pas concerné par l'analyse de l'utilisation, d'où l'utilisation du code «NS» (i.e. ne s'applique pas), dans les deux dernières colonnes de la grille. D'autre part, seul le jugement d'acceptabilité «ND» (i.e. emploi non adéquat) est, bien sûr, suivi par la notification de la «raison» d'inadéquation (voir phrases 4 (b), 9 et 11). Ainsi, dans la phrase 4 (b), la «raison» d'inadéquation (voir la dernière colonne de la grille) formulée est «Item cohésif en trop, d'où utilisation du code «IT». Dans la phrase 9, l'emploi du pronom personnel «il» est jugé inadéquat «ND» et la «raison» est la «confusion de catégorie» (code «CG»). Enfin, dans la phrase 11, l'utilisation de la conjonction «et» est également jugée inadéquate et la raison d'inadéquation est «lien cohésif inapproprié», d'où l'introduction du code «LI».

Nous parvenons, ici, au terme de la présentation de la deuxième étape de la démarche adoptée dans l'analyse des manifestations locales de la cohésion selon une adaptation pour le français du modèle de Halliday et Hasan (1976). Au cours de cette étape, tous les codes

permettant de procéder à l'analyse ont été élaborés et cela qu'il s'agisse des codes relatifs aux variables caractérisant les sujets retenus, des codes correspondant aux variables linguistiques, i.e. à l'identification des marques de cohésion textuelle ou de ceux permettant l'analyse de l'élément cohésif et l'analyse de la relation cohésive. De plus, parallèlement à ce travail d'élaboration des codes, nous avons mis au point une grille d'analyse à cinq volets permettant non seulement d'identifier et de répertorier les éléments cohésifs mais aussi de relever leur absence, de vérifier leur emploi et, le cas échéant, de noter les inadéquations relatives aux emplois jugés inappropriés ou malhabiles. Par conséquent, ces différents niveaux d'analyse (analyse de l'élément cohésif, analyse de la relation cohésive établie et analyse de l'utilisation de l'élément cohésif) ont conduit à l'élaboration de nombreux autres codes. Enfin, sur la base de la grille obtenue et des codes élaborés, il ne reste qu'à procéder à l'analyse proprement dite du corpus. C'est ce qui est réalisé au cours de la troisième et dernière étape de la démarche adoptée dans l'analyse.

4.3.3. Troisième étape : Analyse proprement dite du corpus

La troisième étape débute par l'analyse des textes du corpus (4.3.3.1.) ; elle se poursuit, ensuite, par le traitement informatique des données analysées (4.3.3.2.) et elle s'achève, enfin, par le questionnement de ces données dans le but de répondre à nos questions de recherche (4.3.3.3.).

4.3.3.1. Analyse des textes

Nous avons procédé à l'analyse des marques de la cohésion préalablement repérées et identifiées pour chacun des 59 textes du corpus, puis nous avons assigné à chaque occurrence les codes correspondant à sa catégorie ou à sa sous-catégorie, à sa forme (phorique vs. non phorique) (voir 4.3.2.2.), à son utilisation et le cas échéant, à la formulation d'une «raison» d'inadéquation (voir 4.3.2.5.). Le même procédé est employé au cours de l'examen des relations cohésives. Ainsi, nous avons attribué à chaque lien établi les codes se rapportant à sa nature, à son orientation, à son domaine et à son étendue

(4.3.2.4.) En guise d'illustration, nous présentons, dans ce qui suit, les principaux moments de l'analyse à partir de l'analyse d'un texte du corpus.

➤ **Texte original : Sujet : NT1 – B**

La nature c'est la vie il faut la protéger pour vivre tranquillement.

Tout d'abord, la nature c'est quoi ? La nature c'est les montagnes, les forêts, les arbres, les oiseaux aussi, l'homme qu'il n'aime pas vivre dans la nature avec les oiseaux et le calme c'est pas un homme, et il ne connaît pas la vie.

Ensuite, la protection de la nature il faut pas relever les arbres, il faut les planter beaucoup d'arbres dans tous les environnements les montagnes dans le désert et aussi à la maison pourquoi pas et les roses les herbes j'aime vue le vert la couleur de nature du monde entier.

Enfin, la nature a une valeur il nous protège. Par exemple, l'arbre nous donne l'oxygène. Et il faut vivre avec la nature.

➤ **Segmentation en phrases du texte original**

P1 La nature c'est la vie il faut la protéger pour vivre tranquillement.

P2 Tout d'abord, la nature c'est quoi ?

P3 La nature c'est les montagnes, les forêts, les arbres, les oiseaux aussi.

P4 L'homme qu'il n'aime pas vivre dans la nature avec les oiseaux et le calme c'est pas un homme, et il ne connaît pas la vie.

P5 Ensuite, la protection de la nature il ne faut pas relever les arbres.

P6 Il faut, les planter beaucoup d'arbres dans tous les environnements les montagnes dans le désert et aussi à la maison pourquoi pas et les roses les herbes.

P7 J'aime vue le vert, la couleur de nature du monde entier.

P8 Enfin, la nature a une valeur.

P9 Il nous protège.

P10 Par exemple, l'arbre nous donne l'oxygène.

P11 Et il faut vivre avec la nature.

➤ **Identification des différentes marques de cohésion**

Les différentes marques de cohésion identifiées dans le texte original sont indiquées en caractères gras. Les suggestions d'emplois, le cas échéant, des utilisations jugées inappropriées ou les suggestions d'éléments cohésifs dont la présence aurait été souhaitée, apparaissent entre [crochets], en italique et en caractères gras.

- P1 La nature c'est la vie il faut **la** protéger pour vivre tranquillement.
- P2 **Tout d'abord, la nature** c'est quoi ?
- P3 **La nature** c'est les montagnes, les forêts, les arbres, les oiseaux aussi.
- P4 [*Ainsi*], l'homme qu'il (qui) n'aime pas **vivre dans la nature** avec les oiseaux et le calme c'est pas **un homme**, et il ne connaît pas **la vie**.
- P5 **Ensuite**, la protection de **la nature** il ne faut pas relever **les arbres**.
- P6 Il faut, [*par contre*], [*en*] **les planter beaucoup d'arbres** dans tous les environnements **les montagnes dans le désert et aussi à la maison** pourquoi pas et **les (des) roses les (des) herbes**.
- P7 [*En effet*], j'aime (la) vue le (du) vert, **la couleur de (la) nature** du monde entier.
- P8 **Enfin, la nature** a une valeur.
- P9 Il [*elle*] nous protège.
- P10 **Par exemple, l'arbre** nous donne (*de*) l'oxygène.
- P11 Et [*Donc*] il faut vivre avec **la nature**.

➤ **Application de la grille**

Voir tableau 36 qui suit.

Tableau 36 : Application de la grille d'analyse

Volet I		Volet II						Volet III		Volet IV				Volet V	
Identification du sujet		Identification de l'élément cohésif						Analyse de l'élément cohésif		Analyse de la relation cohésive				Analyse de l'utilisation	
Numéro	Sexe	No phrase.	Élément cohésif.	Catégorie	forme	Référent ou élément de la paire	No phrase référent	Remarque I	Remarque II	Nature	orientation	Domaine	Etendue	Jugement d'acceptabilité	Raisons d'inadéquation
NT 1	B	1	C'	53	PH	La nature	1	NS	NS	EN	AN	IA	MG	AD	NS
		1	la	111	PH	La nature	1	NS	NS	EN	AN	IA	MG	AD	NS
		2	Tout d'abord	157	NP	NS	NS	NS	NS	EN	NS	IE	NS	AD	NS
		2	La nature	120	PH	La nature	1	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		2	C'	53	PH	La nature	2	NS	NS	EN	AN	IA	MG	AD	NS
		3	La nature	120	PH	La nature	2. 1.	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		3	C'	53	PH	La nature	3	NS	NS	EN	AN	IA	MG	AD	NS
		4	EA	153	NP	NS	NS	A	Ainsi	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		4	il	23	PH	L'homme	4	M	NS	EN	AN	IA	MG	ND	IT
		4	vivre	130	PH	La vie	1	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		4	La nature	120	PH	La nature	4.3.2.1.	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		4	les oiseaux	120	PH	les oiseaux	3	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		4	Un homme	124	PH	L'homme	4	NS	NS	EN	AN	IA	MG	AD	NS
		4	il	23	PH	L'homme	4	NS	NS	EN	AN	IA	MG	AD	NS
		4	La vie	130	PH	Vivre, La vie	4. 1.	NS	NS	EN	AN	IA + IE	MG	AD	NS
		5	Ensuite	157	NP	Tout d'abord	2	NS	NS	EN	NS	IE	NS	AD	NS
		5	La nature	120	PH	La nature	4.3.2.1.	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		5	Les arbres	120	PH	Les arbres	3	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		6	EA	151	NP	NS	NS	A	Par contre	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		6	Les	112	PH	Les arbres	5. 3.	MR	en	EN	AN	IE	MG	ND	IM
6	Arbres	120	PH	Les arbres	5. 3.	M	NS	EN	AN	IE	MG	ND	IT		
6	Les montagnes, le désert .. à la maison	131	PH	environnement	6	NS	NS	EN	AN	IA	MG	AD	NS		

Tableau 36 : Application de la grille d'analyse (suite)

Volet I		Volet II						Volet III		Volet IV				Volet V		
Identification du sujet		Identification de l'élément cohésif						Analyse de l'élément cohésif		Analyse de la relation cohésive				Analyse de l'utilisation		
Numéro	Sexe	N° ligne	Élément cohésif.	Catégorie	Forme	Référent ou élément de la paire	N° phrase	Re Marque -	Re Marque =	Nature	Orientation	Polysémie	Étendue	Jugement d'acceptabilité	Raisons d'inadéquation	
NT 1	B	6	Des roses, des herbes	123	PH	plantes	6	NS	NS	EN	AN	IA	MG	AD	NS	
		7	EA	155	NP	NS	NS	A	En effet	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		7	La couleur	122	PH	PH	Le vert	7	NS	NS	EN	AN	IA	MG	AD	NS
		7	La nature	120	PH	PH	La nature	5.4.3.2.1.	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		8	Enfin	158	NP	NP	Tout d'abord, ensuite	5.2.	NS	NS	EN	NS	IE	NS	AD	NS
		8	La nature	120	PH	PH	La nature	7.5.4.3.2.1.	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		9	il	23	PH	PH	La nature	8.7.5.4.3.2.1.	MR	elle	EN	AN	IE	MG	ND	CG
		10	Par exemple	146	NP	NP	NS	NS	NS	NS	EN	NS	IE	NS	AD	NS
		10	L' (arbre)	65	PH	PH	Les arbres	6.5.3.	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		10	L'arbre	124	PH	PH	Les arbres	6.5.3.	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
		10	Nous	6	PH	PH	nous	9	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS
11	Et	140	NP	NP	NS	NS	MR	Donc	EN	NS	IE	NS	ND	CI		
11	Vivre	130	PH	PH	La vie, vivre, la vie	4.1.	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS		
11	La nature	120	PH	PH	La nature	9.8.7.5.4.3.2.1.	NS	NS	EN	AN	IE	MG	AD	NS		

4.3.3.2. Traitement des données analysées

Une fois l'analyse des 59 textes du corpus terminée, nous avons, d'abord, procédé à l'entrée des données à l'ordinateur, via EXCEL, puis aux vérifications d'usage de cette entrée à partir des listes imprimées et, le cas échéant, à sa correction. Nous avons, ensuite, préparé la demande de traitement statistique afin de répondre à nos questions de recherche. Mais, pour mener à bien cette demande, il était nécessaire de construire une batterie de sous-questions devant être posées aux données. Ces sous-questions seront présentées dans la sous-section qui suit.

Il y a eu deux demandes de traitement statistique. La première demande avait pour objectif d'examiner la distribution générale des éléments cohésifs présents, absents et inappropriés selon les variables (test du chi-carré : χ^2). La seconde demande visait à se donner la possibilité de vérifier la validité des interprétations faites lors de l'analyse des résultats globaux (test-t).

Pourquoi le test du χ^2 ? Tout simplement, parce que nous travaillons sur des données nominales, et que ce test permet de tester la relation entre ce type de données. De plus, celles-ci peuvent être mesurées en fréquences. Le test du χ^2 demeure, selon Hatch et Lazaraton (1991 : 324), une procédure statistique appropriée pour les données de fréquences. En tant que test complémentaire, le test-t a été retenu parce qu'il permet de comparer les moyennes de deux groupes au niveau du nombre d'occurrences brutes en tenant compte de la variabilité entre les individus du groupe.

4.3.3.3. Questions posées aux données

L'objectif principal des questions, posées aux données, était de nous permettre de répondre à nos questions de recherche. À travers celles-ci nous voulions vérifier les possibilités des apprenants (francophones vs. non francophones) dans l'emploi des moyens cohésifs, relatifs à la référence, à la substitution, à la cohésion lexicale et à la conjonction, tels que

définis par Halliday et Hasan (1976). Les questions posées aux données (et devant nous permettre de répondre aux questions de recherche, voir 4.0.) ont, donc, été formulées de la manière suivante :

- Les sujets francophones utilisent-ils plus de moyens cohésifs que les non francophones ? Existe-t-il des différences dans les résultats entre les groupes et les sous-groupes ?
- Les moyens cohésifs utilisés par les francophones sont-ils plus variés que ceux employés par les non-francophones ? Les différences observées sont-elles significatives ?
- Quels moyens cohésifs sont-ils les plus utilisés par les sujets francophones ? Dans quelle proportion ?
- Quand les sujets non francophones utilisent des moyens cohésifs, quelles catégories privilégient-ils ? Dans quelle proportion ?
- Les sujets francophones ont-ils tendance à omettre des éléments cohésifs ? Dans quelle proportion ?
- Les sujets non francophones ont-ils tendance à omettre des éléments cohésifs ? Dans quelle proportion ?
- Quand les sujets francophones omettent des éléments cohésifs, quelles catégories sont les plus affectées ? Dans quelle proportion ?
- Quand les sujets non francophones omettent des éléments cohésifs, quelles catégories sont les plus affectées ? Dans quelle proportion ?
- Lorsque les sujets francophones emploient des moyens cohésifs, les emplois sont-ils toujours faits de façon appropriée ? Dans quelle proportion ?
- Lorsque les sujets non francophones emploient des moyens cohésifs, les emplois sont-ils toujours faits de façon appropriée ? Dans quelle proportion ?
- Quand les sujets francophones effectuent des emplois inappropriés, quelles catégories sont les plus affectées ? Dans quelle proportion ?
- Quand les sujets non francophones effectuent des emplois inappropriés, quelles catégories sont les plus affectées ? Dans quelle proportion ?

- Les utilisations jugées inappropriées effectuées par les sujets relèvent de quelles «raisons» d'inadéquation ? Dans quelle proportion ?

4.4. Conclusion

Au cours de ce chapitre consacré à la méthodologie, nous avons, dans un premier temps, rappelé les objectifs de notre recherche et nous avons rappelé nos questions de recherche. Dans un second temps, nous avons dévoilé la manière dont a été mené le dépouillement du corpus. Au cours de ce travail, nous avons, d'une part, présenté les caractéristiques des textes étudiés. D'autre part, nous avons tracé le profil des sujets de l'étude. Dans un troisième temps, nous avons longuement décrit les différentes étapes qui ont jalonné la démarche adoptée dans l'analyse des manifestations locales de la cohésion selon une adaptation pour le français du modèle proposé par Halliday et Hasan (1976).

Ainsi, dans la première étape, nous avons présenté et défini les codes correspondant aux variables linguistiques, i.e. celles ayant trait à l'identification des marques de cohésion textuelle (voir 4.3.1.). La deuxième étape a été consacrée à l'élaboration de la grille d'analyse. Celle-ci a été réalisée à partir d'une grille simple à laquelle ont été apportées de nombreuses améliorations. La grille mise au point compte ainsi cinq volets (voir 4.3.2.). L'instrument obtenu offre, en fait, de nombreuses possibilités d'analyse. En effet, en plus de permettre d'identifier (volet II), d'analyser les éléments cohésifs (volet III) et d'examiner leur utilisation (volet V), cet instrument permet aussi d'analyser la relation cohésive établie (volet IV). Ces différentes analyses ont été rendues possibles grâce à l'élaboration d'un certain nombre de codes (voir 4.3.2.1. à 4.3.2.5.). Au cours de la troisième étape, enfin, nous avons procédé à l'analyse proprement dite des textes du corpus sur la base de la grille mise au point (voir modèle de procédure en 4.3.3.1.). L'analyse des textes terminée, les données recueillies ont été préparées (entrées à l'ordinateur, vérifications des entrées, etc.) pour le traitement statistique (test du χ^2 , test-t) (voir 4.3.3.2. et 4.3.3.3.).

De cette manière, le travail entrepris doit permettre d'examiner les possibilités des apprenants dans l'utilisation des moyens cohésifs, i.e. leur nombre et leurs variétés (variété des catégories, des sous-catégories, des natures, des orientations, des domaines, des étendues, etc.) De plus, la comparaison des résultats de chaque groupe (francophone vs. non-francophone) doit donner la possibilité de situer les résultats les plus significatifs, i.e. identifier les catégories les plus utilisées, par quel groupe et la manière dont elles sont employées. En ce qui a trait aux éléments cohésifs absents ou dont la présence aurait été souhaitée, il s'agit de voir quelles sont les catégories concernées. D'autres résultats sont tirés de nos analyses et cela grâce aux possibilités qu'offre l'instrument d'analyse mis au point. C'est à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus que sera consacré le chapitre suivant (chapitre V).

CHAPITRE V

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.0. Introduction

Le présent chapitre vise à faire part des résultats de nos analyses, qui, rappelons-le, avaient pour principal objectif de comparer l'utilisation des éléments cohésifs dans 38 textes d'élèves algériens non francophones (NF) avec 21 textes d'élèves francophones de même âge (F), et cela, afin de voir si les deux groupes se comportaient de la même manière face à la gestion des moyens cohésifs du français. D'une manière plus précise, ces analyses devaient nous permettre de répondre à nos questions de recherche. Celles-ci, rappelons-le, ont été formulées de la manière suivante :

- 1. Quels sont les moyens cohésifs utilisés par les sujets dans leurs textes en termes de nombre et de variété ? Quelle est la fréquence de leur utilisation selon les groupes ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?**
- 2. Les moyens cohésifs utilisés par les sujets sont-ils en nombre suffisant pour maintenir la continuité sémantique dans les textes ? Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs absents ou dont la présence aurait été souhaitée ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?**
- 3. Les moyens cohésifs utilisés par les sujets sont-ils tous appropriés ? Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs utilisés en termes d'inappropriation ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?**

4. Quelles sont les caractéristiques des liens cohésifs sous-jacents aux éléments cohésifs répertoriés ? L'hypothèse de Halliday et Hasan (1976), selon laquelle, la cohésion est essentiellement anaphorique, endophrorique et interphrastique, est-elle vérifiée dans les textes de notre corpus ?
5. Quelles implications pédagogiques peut-on dégager des résultats obtenus ?

Rappelons, par ailleurs, que nous avons mis au point une grille d'analyse à cinq volets et que chacun de ces volets avait un rôle précis (voir chapitre méthodologie, 4.3.2.). Mis à part le premier volet qui servait à l'identification du sujet, le volet II permettait l'identification (ou l'inventaire) des éléments cohésifs utilisés ; le volet III, l'analyse des éléments cohésifs ; le volet IV, l'analyse de la relation cohésive établie ; le volet V, l'analyse de l'utilisation des éléments cohésifs.

Ainsi, ce chapitre comportera quatre sections. Dans la première section, seront présentés les résultats des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes (5.1.), permettant ainsi de répondre à notre première question de recherche (*Quels sont les moyens cohésifs utilisés par les sujets dans leurs textes en termes de nombre et de variété ? Quelle est la fréquence de leur utilisation selon les groupes ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?*). Dans la seconde, seront présentés les résultats relatifs à l'analyse de ces éléments cohésifs (5.2.). Ce qui permettra de répondre à la deuxième question de recherche (*Les moyens cohésifs utilisés par les sujets sont-ils en nombre suffisant pour maintenir la continuité sémantique dans les textes ? Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs absents ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?*) et à la première partie de la troisième question (*Les moyens cohésifs utilisés par les sujets sont-ils tous appropriés?*). Dans la troisième section, ce sont les résultats relatifs à l'utilisation des mêmes éléments cohésifs qui seront examinés (5.3.), permettant par là même de répondre à la deuxième partie de la troisième question de recherche (*Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs utilisés en terme d'inappropriation ?*). La quatrième section sera consacrée à la présentation des résultats relatifs à l'analyse des relations cohésives établies par les éléments cohésifs répertoriés (5.4.). Cette présentation devra permettre de répondre à la quatrième question de recherche

(Quelles sont les caractéristiques des liens cohésifs sous-jacents aux éléments cohésifs répertoriés ? L'hypothèse de Halliday et Hasan (1976), selon laquelle, la cohésion est essentiellement anaphorique, endophorique et interphrastique, est-elle vérifiée dans les textes de notre corpus?).

5.1. Présentation des résultats des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.

Rappelons que les résultats présentés ci-dessous correspondent au volet II de la grille d'analyse (voir 4.3.2.2.) et ils doivent nous permettre de répondre à notre première question de recherche formulée comme suit : «*Quels sont les moyens cohésifs utilisés par les sujets dans leurs textes en termes de nombre et de variété ? Quelle est la fréquence de leur utilisation selon les groupes ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?*». Ainsi, dans cette sous-section, nous procéderons comme suit. Dans un premier temps, seront présentés les résultats d'ensemble des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes (5.1.1.), dans un second temps, les résultats détaillés (5.1.2.), suivis d'une synthèse (5.1.3.).

5.1.1. Résultats d'ensemble des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes

Les résultats d'ensemble (voir tableau 37 ci-dessous) montrent que le groupe non francophone (NF) a utilisé un peu plus de deux fois plus d'éléments cohésifs que le groupe francophone (F). En effet, le groupe NF a utilisé 1304/1834 éléments cohésifs, soit 71% et le groupe F en a utilisé 530/1834, soit 29%.

Tableau 37: Répartition des éléments cohésifs répertoriés / variables

	F	NF	Σ
FA	530	1304	1834
FR	29	71	100.00

Légende: FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; NF = groupe non francophone ; F = groupe francophone ; Σ = total

Ce résultat ne surprend pas outre mesure puisque le corpus est constitué de 38 textes provenant d'élèves non francophones (arabophones) et de 21 textes provenant d'élèves francophones. On peut également voir que les textes des NF contiennent en moyenne 34.3 éléments cohésifs par texte (1304/38) et que les textes des francophones (F) en contiennent un peu moins, soit 25.2 (530/21).

Par ailleurs, le tableau suivant (voir tableau 38) montre que le sous-groupe non francophone de la filière Lettres (NL) a utilisé un peu plus d'éléments cohésifs (760/1304 ; 58.3%) que le sous-groupe non francophone de la filière Technique (NT) (544/1304 ; 41,7%).

Tableau 38: Répartition des éléments cohésifs répertoriés / sous-groupes non francophones

	NL	NT	Σ
FA	760	544	1304
FR	58.3	41.7	100.00

Légende: FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; NL = groupe non francophone, section Lettres; NT = groupe non francophone, section Technique . Σ = total

Voyons à présent, comment se distribuent, selon les variables non-francophone (NF) et francophone (F), les éléments cohésifs présents regroupés en quatre catégories, la référence (notée RÉ) (voir exemples 1 et 2), la substitution (notée SU) (voir exemple 3), la cohésion lexicale (notée CL) (voir exemple 4) et la conjonction (notée CO) (voir exemple 5)¹.

Exemple 1 : Sujet (NL1-A)

P1 Autrefois, le livre jouait un rôle important dans la vie des jeunes parsqu'il est un moyen de culture, et qu'il est la porte ouverte sur d'autre être vivants et d'autres âmes.

¹ Rappelons que nous n'avons rien modifié dans les exemples tirés du corpus de l'étude, que ce soit au niveau de la grammaire ou de l'orthographe.

Exemple 2 : Sujet (FS8-B)

P3 Mais il ne faut pas oublier qu'il y a toujours **des personnes** qui sont hors du commun et cela veut dire que **ces personnes** sont des voyous ou des meurtriers.

Les éléments cohésifs répertoriés dans les exemples (1 et 2) ci-dessus, appartiennent tous à la référence. Toutefois, dans l'exemple 1, il s'agit de l'élément cohésif «il» qui appartient à la référence personnelle (voir chapitre méthodologie, en 4.3.1.1.1.1.). Dans l'exemple 2, il s'agit plutôt d'une référence démonstrative marquée par l'élément cohésif «ces» (voir 4.3.1.1.1.2.). Pour leur interprétation, le premier renvoie vers le mot «**livre**», le second vers le mot «**personnes**».

Dans l'exemple 3 ci-dessous, l'élément cohésif relevé «le» appartient, quant à lui, à la substitution, plus précisément, à la substitution nominale (voir 4.3.1.1.2.1.). Pour son interprétation, il renvoie anaphoriquement au mot «**problème**» placé avant lui.

Exemple 3 : Sujet (NT4-B)

P7 Enfin on peut dire que **se (ce) problème** nous pouvons le défendre par nous même.

Dans l'exemple 4 suivant, c'est un élément cohésif lexical qui est relevé. Mais, l'élément «**chose**» est, plus précisément, un terme général qui marque une réitération (voir 4.3.1.1.3.1.). Et, pour l'interpréter, nous devons revenir en arrière vers le mot «**nature**» placé avant lui.

Exemple 4 : Sujet (NT24-B)

P3 Si l'homme était un peu conscient des avantages que **la nature** nous procure, il devras avoir honte de son comportement avec cette précieuse **chose**.

Enfin, dans l'exemple 5 qui suit, les éléments cohésifs soulignés (i.e. en caractères gras) servent à marquer une liaison sémantique avec ce qui précède. Et la catégorie permettant d'établir ce type de relation cohésive est la conjonction.

Exemple 5 : Sujet (NL20-A)

- P3 **D'abord**, la télévision nous offre l'occasion de découvrir la culture des peuples et des pays qui nous présentent leurs traditions et les caractéristiques de leur comportement.
- P5 **Ensuite**, elle est une porte ouverte sur les générations précédentes et ce qu'elles ont fait pour la civilisation de l'humanité.
- P7 **Enfin**, elle nous fait connaître les profondeurs des océans, l'immensité de l'espace et la totalité des êtres vivants sur terre sans que nous bougions de notre place.

Ajoutons que, dans l'exemple 5 ci-dessus, il s'agit d'une relation de conjonction temporelle (voir 4.3.1.2.4.), plus précisément, d'une relation de conjonction temporelle corrélatrice. Et pour marquer cette relation, le sujet [NL20-A] a opté pour la série «d'abord, ...ensuite, ...enfin, ...»

Comme on pouvait s'y attendre, c'est la référence (notée RÉ) (voir tableau 39 suivant) qui totalise le plus grand nombre d'éléments cohésifs (NF=632 ; F= 212 ; soit un total de 844/1834 (46.02%)), suivie de la cohésion lexicale (notée CL) (NF=412 ; F=240, soit un total de 652/1834 (35.55%)), de la conjonction (notée CO) (NF= 191 ; F= 61, soit un total de 252/1834 (13.74%) et de la substitution (notée SU) (NF= 69 ; F= 17, soit un total de 86/1834, soit 4.69%).

Tableau 39: Distribution des éléments cohésifs répertoriés // catégories / variables

		NF	F	χ^2	p	t
RÉ	FA	632	212	10.87	0.001	0.0001
	FR	48.47	40.00			
CL	FA	412	240	30.82	0.000	0.55
	FR	31.60	45.30			
CO	FA	191	61	3.13	0.077	0.08
	FR	14.64	11.50			
SU	FA	69	17	3.66	0.056	0.01
	FR	5.29	3.20			
Σ		1304	530			
		100.00	100.00			

Légende. NF = groupe non francophone, F = groupe francophone, RÉ = référence, CL = cohésion lexicale, CO = conjonction, SU = substitution, FA = fréquence absolue, FR = fréquence relative; Σ = total, χ^2 = chi carré; p = seuil de probabilité observé, t = Test-t

Dans ce même tableau (voir tableau 41, ci-dessus), on relève également que, le groupe francophone, par rapport au groupe non francophone, utilise presque autant les moyens cohésifs lexicaux (240/530, soit 45,3%) que référentiels (212/530, soit 40%). Mais, les moyens cohésifs lexicaux restent dominants, et ce, de manière significative ($\chi^2 = 30.815$; $p = 0.000$)². Toutefois, les résultats du test-t³ révèlent une variabilité entre les individus ($p = 0.55$). Les non-francophones, en revanche, ont utilisé davantage la référence (632/1304, soit près de 50%), et ce de façon significative ($\chi^2 = 10.87$; $p = 0.001$).

On relève par ailleurs, (voir tableau 41, ci-dessus), que la comparaison des groupes, relativement à la substitution ($\chi^2 = 3.66$; $p = 0.056$), tend à être significative et cette tendance semble se confirmer, en faveur du groupe non francophone, et cela, si l'on tient compte du résultat du test-t ($p = 0.01$). La conjonction, enfin, ne permet pas d'opposer les groupes entre eux (CO : $\chi^2 = 3.13$; $p = 0.077$).

² Le test du χ^2 que l'on trouve dans chacune des lignes du tableau compare la proportion d'une catégorie cohésive versus les trois autres. Exemple : Référence (notée RÉ) versus Cohésion lexicale (notée CL) + Conjonction (notée CO) + Substitution (notée SU).

³ Pour compléter le test du χ^2 , on a comparé les moyennes enregistrées par les catégories cohésives (Référence, Cohésion lexicale, Conjonction, Substitution) entre les groupes (F vs NF) à l'aide d'un test de Student. Exemple : pour la référence (notée RÉ), la moyenne du groupe francophone ($n = 21$) est de 10.6 et celle du groupe non francophone ($n = 38$) est de 17.2, ce qui donne un test-t de - 4.1 avec un seuil observé de 0.0001.

Il reste à savoir maintenant si cette différence dans l'utilisation de la référence chez les non-francophones est aussi marquée dans le sous-groupe NL que dans le sous-groupe NT. Le tableau suivant (tableau 40 suivant) permet d'observer que c'est le sous-groupe NL qui est responsable de cette différence.

Tableau 40 : Distribution des éléments cohésifs référentiels répertoriés // francophones / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	<i>p</i>
RÉ	FA	212	379	253	12.32	0.002
	FR	40	49.87	46.51		
Σ		530	760	544		

Légende RE = référence, FA = fréquence absolue, FR = fréquence relative, F = groupe francophone, NL = groupe non francophone, filière Lettres, NT = groupe non-francophone, filière Technique, Σ = total, χ^2 = chi carré, *p* = seuil de probabilité observé.

En effet, les résultats apparaissant dans le tableau ci-dessus (voir le tableau 42) montrent que le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL), par rapport au groupe francophone (F) d'une part, et au sous-groupe non francophone (NT), d'autre part, utilise davantage les éléments cohésifs référentiels ; et ce de façon significative ($\chi^2 = 12.32$; *p* = 0.002).

En résumé, sur l'ensemble des catégories retenues à savoir, la référence (notée RÉ), la cohésion lexicale (notée CL), la substitution (notée SU) et la conjonction (notée CO), deux catégories seulement (référence et cohésion lexicale) présentent un nombre d'éléments cohésifs important. La préférence est accordée à l'une ou à l'autre des deux catégories selon le groupe : la cohésion lexicale pour le groupe francophone (F), la référence pour le groupe non francophone (NF). Pour ce dernier groupe, le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) semble être la cause de la variation. En effet, celui-ci dépasse largement le sous-groupe filière Technique (NT) et le groupe francophone (F), et ce de façon significative. Voyons, à présent, les résultats détaillés des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.

5.1.2. Présentation des résultats détaillés des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.

Dans cette sous-section, nous examinons, dans le détail, la manière dont se distribuent, selon les variables F (francophone) et NF (non-francophone), les éléments cohésifs répertoriés regroupés en sous-catégories correspondant aux quatre catégories examinées. D'une part, celles qui sont significativement dominantes, i.e. la référence (5.1.2.1.) et la cohésion lexicale (5.1.2.2.), et d'autre part, celles qui le sont moins telles la conjonction (5.1.2.3.) et la substitution (5.1.2.4.).

5.1.2.1. Distribution des éléments cohésifs relatifs à la référence.

Rappelons que dans la référence nous distinguons six sous-catégories : la référence personnelle (notée PER) (voir exemple 6), la référence démonstrative (notée DÉM) (voir exemple 7), la référence définie (notée DÉF) (voir exemple 8), la référence comparative (notée COM) (voir exemple 9), la référence indéfinie (notée IND) (voir exemple 10) et les autres moyens référentiels (notée AUM⁴) (voir exemple 11).

Exemple 6 :Sujet (NL7-A)

P4 Si **on**⁽⁴⁾ prend **les films** comme exemple, **on**⁽³⁾ trouve qu'**il**^(b) **nous**⁽²⁾ ouvrent les portes de connaissances et qu'**ils**^(a) **nous**⁽¹⁾ permettent de connaître les traditions, la façon de vivre et de se comporter des autres nations.

Dans l'exemple 6 ci-dessus, nous relevons deux liens cohésifs appartenant à la référence personnelle. Le premier lien est marqué par le pronom personnel «**nous**⁽¹⁾» (présupposant) qui renvoie, pour son interprétation, à une série de pronoms personnels précédents («**nous**⁽²⁾» et «**on**^(3,4)») qui sont tour à tour présupposés et présupposants. En fait, «**nous**⁽¹⁾», présupposant, renvoie à un présupposé «**nous**⁽²⁾» qui devient lui-même présupposant

⁴ Rappelons que dans cette sous-catégorie «autres moyens référentiels» (AUM), nous intégrons les anaphoriques «ce dernier, cette dernière/ ces derniers(es)», les cataphoriques «suivant(e), suivants(es); etc.» (voir à sujet 4.3.1.1.1.5.)

puisqu'il renvoie, pour son interprétation, à un autre élément cohésif «on»⁽³⁾ etc. Mais, le dernier élément cohésif (on⁽⁴⁾) du lien, qui doit permettre d'élucider l'ensemble est lui-même interprété d'une manière exophorique (i.e. par rapport au contexte situationnel et non par rapport au texte). Et de cette manière, nous pouvons supposer que le pronom personnel «on», comme le pronom personnel «nous», réfèrent au scripteur qui semble associer le lecteur.

Le deuxième lien cohésif, appartenant à la référence personnelle, relevé dans le même exemple (voir exemple 6), est marqué par le pronom personnel «ils^(a)», présupposant, qui renvoie, pour son interprétation, à un autre pronom personnel «ils^(b)», présupposé, mais celui-ci devient à son tour présupposant, puisque, pour l'interpréter (comme pour interpréter le premier pronom personnel, «ils^(a)»), nous devons recourir à l'élément «films».

Le lien cohésif établi, dans l'exemple 7 ci-dessous, est un lien de référence démonstrative.

Exemple 7 : Sujet (NT10-B)

- P1 Tou d'abord il faut savoir qu'au début de son apparition l'homme vivait en parfaite harmonie avec la nature.
- P2 Celle-ci lui procurait ce qui lui fallait pour vivre, en échange de quoi ? il devait la conserver pure, nette et propre.

Effectivement, l'élément cohésif «celle-ci» est un pronom démonstratif marquant une relation de référence démonstrative proche (voir 4.3.1.1.1.2.), et pour son interprétation, il renvoie au mot «nature», qui est juste avant, à la fin de la phrase précédente.

Dans l'exemple 8 suivant, nous relevons un lien cohésif de type référence définie (voir 4.3.1.1.1.2.).

Exemple 8 : Sujet (NL4-A)

- P2 Les jeunes d'aujourd'hui préfère regarder la télévision au lieu de lire un livre, car ils croient que le seul moyens de se cultivé c'est de regarder un documentaire ou un beau film.
- P3 À mon avie **le livre** aussi c'est un moyen de culture mais la T.V. est plus attirante que le livre.

La référence définie est marquée par l'emploi de l'article défini «le» dans «**le livre**» en P3. Et pour interpréter cet élément cohésif (présupposant), nous recourons au présupposé «un livre», qui se trouve dans la phrase précédente. Notons, par ailleurs, que dans ce passage, on relève une relation cohésive référentielle définie, mais aussi une relation cohésive de type lexical (réitération) puisque celle-ci est marquée par la répétition du même mot, i.e. la répétition du mot «**livre**».

Dans l'exemple 9 suivant, il s'agit d'une relation référentielle comparative. Et celle-ci est marquée par l'emploi du déterminant «**telles**».

Exemple 9 : Sujet (FS3-B)

- P6 Après toutes ces étapes, il est inconsevable d'imaginer une société sans loi, car cela signifier un pas en arrière de plus de 2 milliards d'années, à la seule différence que nous possedons des armes devastatrices.
- P7 Et de **tels armes** aux mains d'une société sans lois pourais induire la destruction du monde.

Ainsi, dans cette relation cohésive, (revoir l'exemple 9), l'élément cohésif comparatif «**telles**» qui marque une ressemblance relevant de l'identité (voir 4.3.1.1.1.3.) doit être interprété en se référant au groupe nominal qui le précède à savoir, «armes devastatrices».

La relation cohésive référentielle établie dans l'exemple suivant (voir exemple 10) est de type indéfini parce que l'élément cohésif (présupposant) est le pronom indéfini «**tout**» (voir 4.3.1.1.1.4.).

Exemple 10 : Sujet (NT21-B)

- P1 La seule chose qui nous permet de vivre bien et être heureux c'est la nature.
- P2 Tout d'abord la nature c'est **tous (tout)** qui et autour de nous (les montagnes, les arbre, les foret, les plages, ex ...) et qui nous ai cher pour que notre vie continuera parce que la nature et une moyen d'attacher entre l'homme et la vie.
- P3 Ensuite, je suis toujours pour la nature c'est une logique de la vie des humain elle nous donne de l'oxygene pour vivre.

En effet, dans cet exemple (revoir exemple 10), le pronom indéfini «tout» (en P2) renvoie, pour son interprétation, à tout le segment de phrase qui lui succède et à la phrase suivante (P3). En d'autres termes, «**tout**» est explicité par la partie de P2 qui le suit et par P3. Ainsi, la relation cohésive établie est de forme cataphorique puisque l'élément ou les éléments auquel (auxquels) il réfère est (sont) placé(s) après.

Enfin, l'exemple 11 suivant présente un cas de relation cohésive référentielle d'un autre type⁵ (voir 4.3.1.1.1.5.).

Exemple 11 : Sujet (NL20-A)

- P1 Avec ces (ses) nombreux défauts, la television resteras un bon moyen de culture, car elle ne manque pas d'**aspects positive**.
- P2 On en peut citer **les suivants** : [...]

L'élément cohésif «**les suivants**» en P2 (revoir l'exemple 11 ci-dessus) réfère, sémantiquement, à la fois à ce qui précède, i.e. les «**aspects positifs**», mais également (et surtout) à ce qui suit.

Examinons à présent, dans le tableau 41 qui suit, la manière dont se distribuent les éléments cohésifs présents regroupés en six sous-catégories référentielles.

⁵ Revoir note 4.

Tableau 41: Distribution des éléments cohésifs référentiels répertoriés // sous-catégories /variables

		F	NF	χ^2	p
PER	FA	91	478	77.32	0.000
	FR	42.92	75.63		
DÉM	FA	75	108	31.27	0.000
	FR	35.38	17.08		
DÉF	FA	14	14	9.53	0.002
	FR	6.61	2.22		
COM	FA	20	12	24.71	0.000
	FR	9.43	1.9		
IND	FA	12	18	3.66	0.056
	FR	5.66	2.85		
AUM	FA	0	2	0.67	0.412
	FR	--	0.32		
Σ		212	632		
		100.00	100.00		

Légende : NF = groupe non francophone , F = groupe francophone , PER = référence personnelle , DÉM = référence démonstrative , DÉF = référence définie ; COM = Référence comparative , IND = référence indéfinie , AUM = autres moyens de référence , Σ = total , χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé.

Ces résultats révèlent que, dans l'ensemble, c'est la référence personnelle qui regroupe le plus d'éléments cohésifs (569/ 844, soit 67.42%) suivie de la référence démonstrative (183/844, soit 21.68%), de la référence comparative (32/844, soit 3.79%), de la référence indéfinie (30/844, soit 3.55%), de la référence définie (28/844, soit 3.32%), et des autres moyens référentiels (2/844, soit 0.24%).

Dans ce même tableau (voir tableau 43), on remarque également que le groupe non francophone (NF) est à l'origine de la prédominance de la référence personnelle. En effet, ce groupe emploie majoritairement cette sous-catégorie (478/632, soit 75.63%%), et ce, de manière significative ($\chi^2 = 77.32$; $p = 0.000$). Ce groupe utilise d'une manière appréciable la référence démonstrative (108/632, soit 17.08%), si on compare, bien sûr, cette sous-catégorie aux autres sous-catégories suivantes à savoir, la référence définie (notée DÉF) (14/632, soit 2.22%), la référence comparative (notée COM) (12/632, soit 1.9%), la référence indéfinie (notée IND) (18/632, soit 2.85%), les autres moyens référentiels (notés AUM) (2/632, soit 0.32%).

Le groupe francophone, quant à lui, utilise presque autant la référence personnelle (91/212, soit 43%) et la référence démonstrative (75/212, soit 35.38%). Ces résultats laissent croire

que le groupe francophone a eu un peu plus tendance à diversifier les moyens cohésifs référentiels par rapport au groupe non francophone qui emploie d'une manière massive (478/632, soit 75.63%) des éléments cohésifs relatifs à la référence personnelle.

Il paraît intéressant à présent, de savoir lequel des deux sous-groupes non francophones (NL et NT) est à l'origine de cette forte utilisation de la référence personnelle. Le tableau suivant (tableau 42) permet de constater que c'est surtout le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) qui est la cause de cette prédominance (292/379, soit 77.04%%) et ce de manière significative ($\chi^2 = 78.18 ; p = 0.000$).

Tableau 42 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la référence personnelle // francophones / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	p
PER	FA	91	292	186	78.18	0.000
	FR	42.92	77.04	73.52		
	Σ	212	379	253		

Legende : F = groupe francophone . NL = groupe non-francophone filière Lettres . NT = groupe non-francophone filière technique . PER = référence personnelle . Σ = total . χ^2 = chi carré . p = seuil de probabilité observé.

En bref, le groupe non francophone utilise massivement la référence personnelle, mais c'est le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) qui l'utilise le plus.

5.1.2.2. Distribution des éléments cohésifs relatifs à la cohésion lexicale.

L'examen du tableau 43 qui suit nous permet d'observer la manière dont se distribuent les éléments cohésifs lexicaux présents regroupés en deux grandes sous-catégories lexicales : la réitération (notée RÉI) et la collocation (notée COL).

Tableau 43: Distribution des éléments cohésifs lexicaux répertoriés // sous-catégories / variables

		F	NF	χ^2	p
RÉI	FA	206	345	0.51	0.48
	FR	85.83	83.74		
COL	FA	34	67	0.51	0.48
	FR	14.17	16.26		
Σ		240	412		
		100.00	100.00		

Légende: F = groupe francophone ; NF = groupe non francophone ; Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; RÉI = répétition ; COL = collocation.

Les résultats ci-dessus révèlent que, dans l'ensemble, c'est la répétition qui regroupe le plus d'éléments cohésifs (F= 206 ; NF= 345, soit 551/652 (84.5%)) par rapport à la collocation qui ne compte que 101/652, 15.49% (i.e. F= 34 ; NF= 67). On remarque, en fait, que les deux groupes (NF et F) utilisent massivement la répétition. Cependant, le groupe francophone se distingue du groupe non francophone puisqu'il utilise un peu plus d'éléments cohésifs lexicaux appartenant à la répétition (206/240, soit 85.83%) que le groupe non francophone qui emploie 345/412 (83.74%). Mais, la différence demeure non significative et ne permet pas d'opposer les deux groupes ($\chi^2 = 0.51$; $p = 0.48$).

À présent, il paraît intéressant de voir lequel des deux sous-groupes non francophones (NL et NT) utilisent le plus la répétition. Le tableau 44 qui suit permet de constater que la différence d'utilisation de la répétition se fait au détriment du sous-groupe NT (136/173 ; 78.61%) et ce de manière quelque peu significative ($\chi^2 = 6.49$; $p = 0.04$).

Tableau 44 : Distribution des éléments cohésifs lexicaux répertoriés relatifs à la répétition // francophones / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	p
RÉI	FA	206	209	136	6.49	0.04
	FR	85.83	87.45	78.61		
Σ		240	239	173		

Légende: F = groupe francophone ; NL = groupe non francophone filière Lettres ; NT = groupe non francophone filière Technique ; Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; RÉI = répétition.

Par ailleurs, il faudrait préciser que la répétition (voir 4.3.1.1.3.1.), comme la collocation, d'ailleurs, comprend à son tour d'autres sous-catégories parmi lesquelles nous pourrions citer la répétition du même mot (notée MÊMO) (voir exemple 12), la synonymie (notée

SYNO) (voir exemple 13), l'hypéronymie (notée HYPÉ) ou terme générique (voir exemple 14), l'hyponymie (notée HYPO) ou terme spécifique (voir exemple 15), le terme général (notée TEGL) (voir exemple 16) ou la répétition implicite (notée RÉIM) (voir exemple 17).

Exemple 12 : Sujet (NL1-A)

- P1 Autrefois, le livre jouait un rôle important dans la vie des jeunes puisqu'il est un moyen de culture, et qu'il est la porte ouverte sur d'autres êtres vivants et d'autres âmes.
- P2 Aujourd'hui, la télévision est le **moyen** le plus pratiqué et le plus préféré pour se cultiver.
- P3 Elle est **naissessaire** dans **la vie des jeunes**.

La cohésion entre les trois phrases qui composent ce passage (voir l'exemple 12, ci-dessus) est marquée par deux répétitions de même mot. La première répétition est celle du mot «**moyen**» (en P2) qui renvoie, pour son interprétation, au même mot qui se trouve dans P1 : «moyen» (de culture). La deuxième répétition de même mot marque le lien cohésif entre P3 et P1. Il s'agit de la répétition du groupe nominal «**la vie des jeunes**».

Dans l'exemple 13 suivant, la cohésion entre les deux phrases peut être considérée comme étant marquée par l'emploi d'un synonyme (voir 4.3.1.1.3.1.).

Exemple 13 : (Sujet (NL22-B))

- P5 Le téléviseur est l'inverse du livre par ce qu'il nous permet de regarder et de connaître, par exemple une histoire dans assez du temps au livre.
- P6 **La télévision** est un moyen de culture.

Dans l'exemple ci-dessus (revoir exemple 13), nous pourrions déclarer que, dans ce contexte, la cohésion entre les phrases (P5 et P6) est marquée par la synonymie. Cependant, il faudrait préciser que, dans ce cas, nous considérons que les termes «**la télévision**» (P6) et «le téléviseur» (P5) sont deux mots synonymes permettant de désigner un récepteur, i.e. un appareil permettant de recevoir des émissions de télévision. À ce moment-là, nous

considérons que le téléviseur, la télévision, comme le livre, sont des 'objets', des moyens donnant la possibilité de se cultiver. Dans l'exemple 14 qui suit, la cohésion entre les phrases est, en revanche, maintenue par l'hypéronymie ou terme générique (voir 4.3.1.1.3.1.).

Exemple 14 : Sujet (FS9-A)

- P1 Imaginez une société sans loi.
- P2 Ceci m'est impossible car même s'il n'y a pas de loi établit il y aura toujours une loi qui seras la loi de la jungle ou si on prefere la loi du plus fort.
- P3 Cette société seras impitoyable, sans merci.
- P6 **Les faibles** seront immoralement massacré.
- P7 **Les enfants, les vieux, les femmes enceintes et les malades** ne connaissons que les larmes et la souffrance et surtout l'humiliation de devoir baisser les bras devant les injustice.

D'après le contexte, le mot «**Les faibles**» (voir l'exemple 14, en P6) peut être interprété par rapport au terme «**fort**» (en P2). Mais, l'élément cohésif «**Les faibles**» semble beaucoup plus explicité par le groupe nominal «**les enfants, les vieux, les femmes enceintes et les malades**» qui le suit en P7. Le terme «faible» est, d'ailleurs, communément utilisé pour désigner ce groupe de personnes. Par conséquent, il semble possible de considérer, dans ce contexte, l'élément cohésif «**Les faibles**» (présupposant) comme étant l'hypéronyme ou le terme générique, renvoyant, pour son interprétation, au groupe nominal «**les enfants, les vieux, les femmes enceintes et les malades**» (présupposé) .

Dans l'exemple suivant (voir exemple 15), par contre, le lien cohésif est signalé par hyponymie ou terme spécifique (voir 4.3.1.1.3.1.)

Exemple 15 : Sujet (NT1-B)

- P6 Il faut les **plantes**, beaucoup d'arbre dans tout les envirennement les montagnes, dans le désert et aussi à la maison et pourquoi pas et **les roses les erbes**.

En effet, le groupe nominal «**les roses, les herbes**», hyponymes ou termes spécifiques réfèrent anaphoriquement au terme générique «**plantes**».

Dans l'exemple 16 qui suit, la cohésion entre les phrases 1 et 3 est marquée, quant à elle, par l'emploi d'un terme général (voir 4.3.1.1.3.1.).

Exemple 16 : Sujet (NL13-B)

- P1 Depuis qu'il est sur cette terre l'homme n'a pas cessé de créer et d'inventer des machines et du nouveau pour mieux mener sa vie et pour qu'il soit plus à l'aise et qu'il puissent jouir de sa vie bien comme il faut.
- P2 Parmi les meilleurs inventions de ce siècle citons **la télévision**.
- P3 Cet **appareil** audiovisuel du 20^{ème} siècle a pu s'imposer sur la scène grâce aux nombreux services qu'il acquit.

Dans cet exemple (revoir exemple 16 ci-dessus), le terme «**appareil**» en P3, élément cohésif, renvoie anaphoriquement, pour son interprétation, au mot «**la télévision**» utilisé en P2. Dans ce contexte, nous pouvons supposer que l'homme a créé de nombreux appareils (terme général), entre autres, la télévision. Là, également, le terme «télévision» semble désigner l'appareil récepteur.

Enfin, dans le dernier exemple (voir exemple 17 suivant), la continuité de la signification est maintenue par une réitération implicite (voir 4.3.1.1.3.1.).

Exemple 17 : Sujet (NL2-B)

- P1 Nous savons bien que la télévision est un moyen de communication qui informe au telespectateur des programmes.
- P2 Parfois **il les trouve très intéressants** comme les informations, le journal sportive, les émissions et parfois c'est le contraire.

Ainsi, l'élément cohésif «le contraire» (revoir l'exemple 17 ci-dessus) n'a de sens que par rapport à l'énoncé, placé avant lui, i.e. «il les trouve très intéressant». Le sens de cet énoncé est réitéré implicitement par l'élément cohésif «le contraire».

À présent, il semble utile de voir laquelle des sous-catégories de la réitération (revoir les exemples présentés ci-dessus) est la plus utilisée. Le tableau 45 qui suit permet de noter d'emblée que la répétition du même mot (notée MÊMO) est de loin la plus employée (F= 180 ; NF= 302, soit 482 sur 551 éléments cohésifs appartenant à la réitération (87.48%), suivie des termes généraux (notée TEGL) (50/551, soit 9.07%). Les 3.45% restant se répartissent entre les synonymes (notée SYNO) (10/551, soit 1.82%), les hypéronymes (notée HYPÉ) ou termes génériques (4/551, soit 0.73%), les hyponymes (notée HYPO) ou termes spécifiques (3/551, soit 0.54%) et la réitération implicite (notée RÉIM) (2/551, soit 0.36%).

Tableau 45: Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la réitération // sous-catégories / variables

		F	NF	χ^2	p
MÊMO	FA	180	302	0.003	0.957
	FR	87.38	87.54		
SYNO	FA	8	2	7.901	0.005
	FR	3.88	0.58		
HYPÉ	FA	2	2	0.274	0.601
	FR	0.97	0.58		
HYPO	FA	0	3	1.801	0.180
	FR	--	0.87		
TEGL	FA	15	35	1.283	0.258
	FR	7.28	10.14		
RÉIM	FA	1	1	0.136	0.712
	FR	0.49	0.29		
Σ		206	345		
		100.00	100.00		

Légende : F = groupe francophone ; NF = groupe non francophone ; Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé ; MÊMO= répétition du même mot ; SYNO= synonymie ; HYPÉ= hypéronyme ou termes génériques ; HYPO= hyponyme ou termes spécifiques ; RÉIM= réitération implicite ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative.

Ce même tableau (voir tableau 45 ci-dessus) permet de voir également que les deux groupes (F et NF) sont responsables du taux élevé de moyens cohésifs lexicaux relatifs à la

répétition du même mot (F= 180/206, 87.38% ; NF= 302/345, 87.54%). Il n'y a toutefois pas de différence significative entre les deux groupes ($\chi^2 = 0.003$; $p = 0.957$).

Nous voulons savoir, à présent, lequel des deux sous-groupes non francophones (NL ou NT) fait une grande utilisation de la répétition du même mot (notée MÊMO). Le tableau 46 qui suit permet de constater que la différence d'utilisation de la répétition du même mot se fait au détriment du sous-groupe non francophone filière Technique (NT).

Tableau 46: Distribution des éléments cohésifs présents relatifs à la répétition du même mot // francophones/sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	P
MÊMO	FA	180	189	113	59.11	0.000
	FR	87.38	90.43	65.32		
Σ		206	209	173		

Légende : F = groupe francophone ; NL = groupe non francophone filière Lettres ; NT = groupe non francophone filière Technique ; Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; MÊMO = répétition du même mot.

Effectivement, le sous-groupe non francophone filière Technique (NT) en utilise moins que les deux autres groupes (francophone (F) = 180/206, 87,38% ; non-francophone filière Lettres (NL) = 189/209, 90.43%), soit 113/136 (65.32%). Cette différence semble se vérifier de manière significative ($\chi^2 = 59.11$; $p = 0.000$).

En résumé, il faudrait rappeler que quelles que soient les comparaisons de groupes effectuées dans la deuxième catégorie utilisée à savoir la cohésion lexicale, seule la réitération est statistiquement dominante - cela pourrait s'expliquer par le fait que la réitération est un phénomène plus simple que la collocation⁶ -. Aussi, les résultats statistiques ont révélé une différence d'utilisation significative en faveur du groupe francophone (F) et du sous-groupe non francophone filière Lettres (NL). Par ailleurs, la dominance de la réitération est essentiellement marquée par un emploi majoritairement

⁶ Halliday & Hasan (1976 : 284) avaient, eux-mêmes, souligné que la collocation était «la partie de la cohésion lexicale la plus problématique». En effet, elle semble être une notion très vague pouvant inclure plusieurs catégories linguistiques.

accordé à la répétition du même mot. Là aussi, la différence d'emploi est réalisée au détriment du sous-groupe non francophone filière Technique NT.

Lors de l'examen des distributions des éléments cohésifs répertoriés par catégories selon les variables (suite aux résultats qui figurent dans le tableau 39), nous avons déclaré que la conjonction ($\chi^2 = 3.13, p = 0.077$) et la substitution ($\chi^2 = 3.66, p = 0.056$) n'offraient pas la possibilité d'opposer les groupes (F vs NF) entre eux. Cependant, nous avons constaté qu'il était possible d'opposer ces deux groupes si l'on tient compte des distributions des éléments cohésifs présents relatifs à la conjonction, lorsque regroupés en sous-catégories.

5.1.2.3. Distribution des éléments cohésifs relatifs à la conjonction.

Avant d'examiner la manière dont se distribuent les éléments cohésifs répertoriés relatifs à la conjonction, rappelons que cette catégorie cohésive regroupe cinq sous-catégories : la conjonction additive (notée ADDI) (voir exemple 18), la conjonction adversative (notée ADVE) (voir exemple 19), la conjonction causale (notée CAUS) (voir exemple 20), la conjonction temporelle (notée TEMP) (voir exemple 21) et la conjonction continuative (notée CONT) (voir exemple 22).

Exemple 18 : (Sujet : FS20-B)

- P1 **Moi si j'imagine qu'une société sans loi existait je penserai directement aux problèmes, au mal entendus et à l'échec.**
- P2 **Si une société ne donnait pas de loi à suivre ce serait un cirque.**
- P3 **D'ailleurs, ce serait son intérêt à créer des lois si elle veut survivre.**

Dans l'exemple 18 ci-dessus, la relation cohésive établie entre les deux phrases (P3 et P2) est une liaison de continuité sémantique de type additif (voir 4.3.1.2.1.). En effet, l'utilisation de la conjonction additive complexe «**D'ailleurs**» introduit un argument complémentaire qui vient appuyer l'argument précédent donné dans P2.

Par contre, dans l'exemple 19 suivant, la conjonction employée au début de la deuxième phrase permet de noter que ce qui va suivre vient contredire (ou nuancer) les propos précédents. Dans ce cas, il s'agit d'une conjonction adversative (voir 4.3.1.2.2.).

Exemple 19 : (Sujet : FS21-A)

P1 Imaginer une société sans loi c'est inimaginable.

P2 **Toutefois**, fournissons un petit effort d'imagination.

Ainsi, l'élément cohésif «**Toutefois**» (revoir exemple 19) est une conjonction adversative qui permet de montrer que ce qui est dit en P2 atténue (ou corrige) les propos tenus en P1.

Dans l'exemple 20 suivant, la conjonction qui marque un lien (cohésif) entre les phrases P7 et P8 est une conjonction causale (voir 4.3.1.2.3.) qui ne signifie pas, selon les auteurs de "Cohesion in English", une relation de cause à effet, mais une relation de cause à conséquence.

Exemple 20 : (Sujet : NL19-A)

P7 Tout cela fait de l'homme quelqu'un de cultivé car il devient riche avec diverses informations et savoir.

P8 **Alors**, la télévision joue un grand rôle dans la vie des gens, elle est un moyen de cultiver et de distraire.

De cette manière, nous pouvons considérer que la conjonction de type causal «**Alors**» (revoir l'exemple 20) introduit une relation de conséquence par rapport à la phrase 7 (mais aussi par rapport à tout ce qui précède).

Les conjonctions utilisées dans l'exemple 21 ci-dessous marquent, quant à elles, une liaison de continuité sémantique de type temporel (voir 4.3.1.2.4.).

Exemple 21 : (Sujet : NL20-A)

P3 **Tout d'abord**, la télévision nous offre l'occasion de découvrir la culture des peuples [...]

P5 **Ensuite**, elle est une porte ouverte sur les generations precedentes [...]

P8 **Enfin**, la television est une merveilleuse invention a condition de savoir en profiter.

En effet, les conjonctions temporelles séquentielles «**Tout d'abord, Ensuite, et Enfin**» (revoir exemple 21) permettent d'introduire et d'ordonner les différents arguments, et en même temps, elles permettent de maintenir la liaison sémantique avec ce qui suit (exemple «**Tout d'abord**») ou avec ce qui précède («**Ensuite**» et «**Enfin**»).

La conjonction répertoriée dans l'exemple suivant (voir exemple 22) sert à marquer une relation conjonctive continuative (voir 4.3.1.2.5.).

Exemple 22 : (Sujet : FS11-A)

P1 Une société sans foi, ni loi, est-elle vraiment une société.

P2 Tout le monde s'entretuerait a longueur de journée.

P3 **Bien sûr**, il n'y aurai personne pour les jugés et pas de loi pour les condamnés.

Des termes comme «**bien sûr**» peuvent signifier, selon les auteurs de "Cohesion in English", une continuité, i.e. une permanence et un prolongement du sens. Ainsi, dans ce passage (revoir exemple 22), l'expression «**bien sûr**» marque la liaison sémantique entre les phrases P3 et P2.

Voici, à présent, la manière dont se distribuent les éléments cohésifs répertoriés relatifs aux cinq sous-catégories de la conjonction (tableau 47 suivant).

Tableau 47: Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la conjonction // sous-catégories / variables

		F	NF	χ^2	p
ADDI	FA	10	67	7.61	0.006
	FR	16.39	35.1		
ADVE	FA	10	10	7.88	0.005
	FR	16.39	5.25		
CAUS	FA	35	48	21.76	0.000
	FR	57.38	25.15		
TEMP	FA	4	65	102.2	0.000
	FR	6.56	34		
CONT	FA	2	1	2.98	0.084
	FR	3.28	0.5		
Σ		61	191		
		100.00	100.00		

Légende : F = groupe francophone , NF = groupe non francophone , Σ = nombre total d'éléments cohésifs , χ^2 = chi carré , p = seuil de probabilité observé , FA = fréquence absolue , FR = fréquence relative , ADDI = (conjonction) additive ; ADVE = (conjonction) adversative , CAUS = (conjonction) causale , TEMP = (conjonction) temporelle , CONT = (conjonction) continuative.

On constate, à la lecture du tableau ci-dessus, que dans l'ensemble, c'est la conjonction causale qui regroupe le plus d'éléments cohésifs (F = 35 ; NF = 48, soit 83/252 (33%)), suivie de près par la conjonction additive (F = 10 ; NF = 67, soit 77/252 (30.55%)) et de la conjonction temporelle (F = 4 ; NF = 65, soit 69/252 (27.38%)).

On note, par ailleurs, que le groupe non francophone est à l'origine de la prédominance de la conjonction additive (67/191, 35%) et de la conjonction temporelle (65/191, 34%) et ce de manière significative (ADDI : $\chi^2 = 7.61$, $p = 0.006$; TEMP : $\chi^2 = 102.2$, $p = 0.000$). Soulignons également que si la conjonction causale est la plus dominante, c'est principalement à cause du groupe francophone qui en fait un grand emploi comparativement aux autres sous-catégories de la conjonction. En effet, sur les 61 éléments cohésifs de la conjonction employés par ce groupe, 35 appartiennent à la conjonction causale, soit plus de la moitié (57.38%). Les résultats statistiques révèlent d'ailleurs une différence significative entre les groupes ($\chi^2 = 21.76$, $p = 0.000$). La question qui se pose, ici, est de savoir, si la prédominance d'une (ou deux) sous-catégories conjonctives, par rapport à d'autres, est liée à la tâche d'écriture (i.e. genre de texte (argumentatif), thème traité, sujet de rédaction, etc.).

Voyons maintenant lequel des deux sous-groupes non francophones (NL et NT) est la cause d'une utilisation plus marquée des conjonctions additive et temporelle.

Tableau 48: Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la conjonction additive et à la conjonction temporelle // francophones / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	p
ADDI	FA	10	52	15	17.97	0.000
	FR	16.39	43.3	21.13		
TEMP	FA	4	30	35	30.79	0.000
	FR	6.56	25.00	49.3		
Σ		61	120	71		

Légende : F = groupe francophone ; NL = groupe non francophone, filière Lettres ; NT = groupe non francophone, filière Technique ; Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; ADDI = (conjonction) additive ; TEMP = (conjonction) temporelle.

À la lecture du tableau 48, ci-dessus, on peut voir, d'une part, que le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) est à l'origine du taux élevé de la conjonction additive (52/120, soit 43.3%) et la différence entre les groupes est significative ($\chi^2 = 17.97$, $p = 0.000$). D'autre part, le sous-groupe non francophone filière Technique (NT) est la cause du taux important de la conjonction temporelle ($\chi^2 = 30.79$, $p = 0.000$).

En résumé, nous soulignerons que les préférences d'emploi de la conjonction diffèrent d'un sous-groupe à l'autre. En effet, le groupe francophone semble préférer la conjonction causale (35/61, soit 57.38%), le sous-groupe NL, la conjonction additive (52/120, soit 43.3%) et le groupe NT la conjonction temporelle (35/71, soit 49.3%). Ces différences semblent, en définitive, être liées à la tâche d'écriture (genre de texte, thèmes traités). Notons, en effet, que tous les sujets de l'étude avaient pour tâche la rédaction d'un texte d'opinion, mais les thèmes traités différaient d'une classe à l'autre. Ainsi, le groupe francophone devait réfléchir sur l'existence d'une société sans lois : «Une société sans lois peut-elle exister ?» ; le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) devait rédiger un texte sur le thème de la télévision : «Êtes-vous pour ou contre la télévision ?». Quant au groupe non francophone filière Technique (NT), il avait pour tâche la rédaction d'un texte argumentatif sur le thème de la nature et plus précisément sur le rôle de l'homme dans la protection de celle-ci : «Faut-il protéger la nature ?».

Avant de clore cette section consacrée à la distribution des éléments cohésifs répertoriés, il nous a paru utile de voir les éléments cohésifs présents relatifs à la substitution même si cette catégorie est celle qui a totalisé le moins d'éléments cohésifs (i.e. 86/1834, soit 4.69%).

5.1.2.4. Distribution des éléments cohésifs relatifs à la substitution.

Nous avons fait remarquer plus haut (voir tableau 39) que les résultats concernant la substitution tendent à être significatifs lorsqu'on compare les deux groupes : francophone (F) vs groupe non francophone (NF), et cela, au niveau de la catégorie. En revanche, la comparaison des résultats selon les sous-groupes (francophone (F) vs les sous-groupes non francophones (NL et NT) permet de relever quelques différences significatives.

En effet, le tableau 49 qui suit permet de noter que la différence d'utilisation de la substitution (notée SU) se fait en faveur du groupe non francophone filière Technique (NT), et cela, de manière significative ($\chi^2 = 27.08$; $p = 0.000$).

Tableau 49 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la substitution // francophones / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	p
SU	FA	17	22	47	27.08	0.000
	FR	3.21	2.89	8.64		
	Σ	530	760	544		

Légende : F = groupe francophone ; NL = groupe non francophone filière Lettres ; NT = groupe non francophone filière Technique ; Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; SU = substitution

Toutefois, le nombre réduit d'occurrences nous empêche de conclure de façon certaine. Mais, examinons, tout de même, (voir tableau 52 qui suit) comment se comportent ces sous-groupes lorsqu'il s'agit d'employer les sous-catégories de la substitution. Rappelons que la substitution compte trois sous-catégories : la substitution nominale (notée NOM1) (voir exemple 23 qui suit), la substitution propositionnelle (notée PROP) (voir exemple 24)

et la substitution verbale. Cette dernière a été écartée dans la mesure où, dans cette étude, elle a réalisé une fréquence nulle.

Exemple 23 : (Sujet : NL2-B)

- P1 Nous savons bien que la télévision est un moyen de communication qui informe les téléspectateurs des programmes.
- P2 Parfois, ils **les** trouvent très intéressante comme les information, le journal sportive, les émissions, et parfois c'est le contraire.

Dans l'exemple 23, la cohésion entre la deuxième phrase (P2) et la première (P1) est établie grâce à l'emploi de l'élément cohésif (pronom personnel) «**les**», appartenant à la substitution nominale parce qu'il se substitue à un nom (voir 4.3.1.1.2.1.), et qui renvoie, par conséquent, pour son interprétation, au nom «programmes» placé avant lui dans la phrase précédente. En revanche, dans l'exemple suivant (voir exemple 24), il s'agit d'une autre forme de substitution, la substitution propositionnelle (voir 4.3.1.1.2.3.).

Exemple 24: (Sujet : NL5-B)

- P3 Tous d'abord, **elle** (la télévision) est considérée comme moyen d'information comme le journal ou la radio.
- P4 Et par cette particularité, elle nous informe sur tout ce qui se passe à l'extérieure comme à l'intérieure et cela avec les meilleures conditions possibles (image-couleur, la couleur, etc.)

En effet, dans cet exemple (revoir exemple 24), l'élément cohésif (pronom démonstratif) «**cela**» n'a de sens que par rapport à la proposition qui le précède «elle nous informe sur tout ce qui se passe à l'extérieur comme à l'intérieur» et à laquelle il renvoie pour son interprétation.

Voici les résultats (voir tableau 50 suivant) relatifs à ces deux sous-catégories.

Tableau 50 : Distribution des éléments cohésifs répertoriés relatifs à la substitution // sous-catégories / francophones / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	P
NOMI	FA	15	18	46	5.54	0.063
	FR	88.24	81.82	97.87		
PROP	FA	2	4	1	5.54	0.063
	FR	11.76	18.18	2.13		
Σ		17	22	47		
		100.00	100.00	100.00		

Légende : F = groupe francophone ; NL = groupe non francophone filière Lettres ; NT = groupe non francophone filière Technique ; Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; χ^2 = chi carré ; P = seuil de probabilité observé ; FA fréquence absolue ; FR = fréquences relative ; NOMI = (substitution) nominale ; PROP = (substitution) propositionnelle

À la lecture de ce tableau, nous observons, d'entrée de jeu, que sur les deux sous-catégories de la substitution, seule la substitution nominale est plus fortement employée (F= 15/17 ; NL= 18/22 ; NT= 46/47). Elle regroupe, en effet, près de 92% des éléments cohésifs correspondant à cette catégorie (79/86). De plus, c'est le sous-groupe NT (46/47, près de 98%) qui semble être la cause de cette prédominance. Il emploie, à lui seul, plus de la moitié du nombre total d'éléments cohésifs relatifs à la substitution nominale (46/79, soit 58.23%). Cependant, les résultats du test statistique ne permettent pas d'opposer les groupes ($\chi^2 = 5.54, p = 0.063$).

5.1.3. Synthèse

En conclusion à cette sous-section portant sur la distribution des éléments cohésifs répertoriés et en réponse à notre première question de recherche par laquelle nous voulions, rappelons-le, savoir quels étaient les moyens cohésifs utilisés par les sujets dans leurs textes en termes de nombre et de variété, d'une part, et quelle était la fréquence de leur utilisation selon les groupes, d'autre part, nous pourrions retenir les points suivants :

1. Sur les quatre catégories retenues (la référence, la cohésion lexicale, la substitution et la conjonction), deux catégories seulement se distinguent par un emploi important : la référence (844/1834, soit 46.02%) et la cohésion lexicale (652/1834, soit 35.55%).
2. D'une manière générale, la préférence est accordée à l'une ou l'autre catégorie selon le groupe : la référence pour le groupe non francophone (632/1304, soit 48.47%), la cohésion lexicale pour le groupe francophone (240/530, soit 45.3%).

3. Chez les francophones, cependant, l'emploi de l'une ou l'autre catégorie (référence et/ou cohésion lexicale) semble être moins exclusif puisqu'ils utilisent, approximativement, autant les éléments cohésifs référentiels (212/530, soit 40%) que les éléments cohésifs lexicaux (240/530, soit 45.3%). De plus, ce groupe tend, lorsqu'il emploie les moyens cohésifs référentiels, à les diversifier (référence personnelle : 91/212, soit 42.9% ; référence démonstrative : 75/212, soit 35.8% ; référence comparative : 20/212, soit 9.04% ; etc.).
4. Le groupe non francophone, par contre, utilise massivement la référence et la prédominance des éléments cohésifs référentiels est due en grande partie au sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) qui totalise à lui seul 379/844, soit 44.9% des occurrences. Ainsi, ce groupe se démarque non seulement du groupe francophone mais aussi du sous-groupe non francophone filière Technique (NT). Aussi, à la différence des francophones qui semblent avoir tendance à diversifier les éléments cohésifs référentiels, les non-francophones accordent la priorité à la référence personnelle (475/632, soit 75.63%).
5. Sur les deux sous-catégories de la cohésion lexicale (la réitération et la collocation), c'est la réitération qui englobe le plus grand nombre d'éléments cohésifs (551/652, soit 84.5%). Les résultats montrent que le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) utilise autant d'éléments cohésifs relatifs à la réitération (209/551, soit 37.93%) que le groupe francophone (F) (206/551, soit 37.39%).
6. La répétition du même mot (sous-catégorie de la réitération) est la seule qui enregistre un taux d'utilisation très élevé (84.48%). Là également, le groupe francophone et le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) se distinguent du sous-groupe non francophone filière Technique (NT) puisqu'ils emploient, à quelques différences près, le même nombre d'éléments cohésifs relatifs à la répétition du même mot (F = 180/482, soit 37.34% ; NL = 189/482, soit 39.22%).
7. Sur les cinq sous-catégories de la conjonction (additive, adversative, causale, temporelle et continuative), trois affichent une présence plus marquée : la conjonction causale (83/252, soit 33%), la conjonction additive (77/252, soit 30.55%) et la conjonction temporelle (69/252, soit 27.38%). Mais les préférences d'emploi diffèrent d'un groupe à l'autre et surtout d'un sous-groupe à l'autre. Le groupe francophone

semble privilégier la conjonction causale (35/61, soit 57.38%), le sous-groupe filière Lettres (NL), la conjonction additive (52/120, soit 43.33%) et le sous-groupe filière Technique (NT), la conjonction temporelle (35/71, soit 49.3%).

8. La substitution est finalement la catégorie la moins utilisée. Mais c'est le sous-groupe filière Technique (NT) qui, comparativement au sous-groupe filière Lettres (NL) (22/86, soit 25.58%) et au groupe francophone (F) (17/86, soit 19.77%), en fait le plus grand usage, plus du double de ce qu'utilisent les autres groupes (47/86, soit 54.65%). Aussi, lorsque cette catégorie est utilisée, c'est la substitution nominale qui est privilégiée (79/86, soit 91.86%), la présence de la substitution propositionnelle est faible (7/86, soit 8.14%) et celle de substitution verbale est quasiment nulle. À noter qu'ici également le sous-groupe filière Technique (NT) se distingue significativement des deux autres puisqu'il emploie 58.23% (46/79) des éléments cohésifs relatifs à la substitution nominale répertoriés.

En bref, l'examen de la distribution des éléments cohésifs répertoriés, selon les variables, nous a permis de constater que, d'une manière générale, le groupe francophone se comporte différemment du groupe non francophone dans la gestion des éléments cohésifs référentiels et lexicaux. Cependant, le groupe francophone se rapproche du sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) lorsqu'il s'agit d'utiliser les éléments cohésifs relatifs à la répétition et notamment dans l'emploi de la répétition du même mot. Par ailleurs, le groupe non francophone filière Technique (NT) se distingue des autres dans sa gestion des éléments cohésifs relatifs à la substitution et si cette catégorie a enregistré un taux appréciable, c'est en grande partie grâce à ce groupe. Enfin, la catégorie qui permet de distinguer entre le groupe francophone et le groupe non francophone d'une part, et entre les deux sous-groupes non francophones (NL vs NT), d'autre part, reste la catégorie de la conjonction.

Cela semble être dû, comme nous l'avons souligné plus haut, au fait que chacun des sous-groupes devait rédiger un texte argumentatif sur des thèmes différents. En définitive, le thème traité et surtout le libellé du sujet de rédaction (groupe NL : «Êtes-vous pour ou contre la télévision?»; groupe NT : «Faut-il protéger la nature?»; groupe francophone :

«Une société sans lois peut-elle exister?») semblent influencer le choix au niveau des sous-catégories de la conjonction d'une part, et au niveau des autres catégories, d'autre part. En effet, cette différence dans les thèmes traités pourrait expliquer, entre autres, pourquoi le groupe non francophone filière Technique (NT) se distingue des autres groupes (non francophone filière Lettres et le groupe francophone) par l'emploi de la substitution.

Après avoir identifié et répertorié tous les éléments cohésifs apparaissant dans les textes de nos sujets, il serait intéressant de voir, à présent, ce que révèle l'analyse de ces éléments cohésifs. Nous pourrions ainsi répondre à notre deuxième question de recherche qui s'énonce comme suit : «*Les moyens cohésifs utilisés par les sujets sont-ils en nombre suffisant pour maintenir la continuité sémantique dans les textes ? Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs absents ou dont la présence aurait été souhaitée ? La comparaison entre les groupes révèle-t-elle des différences significatives ?* ») et à la première partie de la troisième question «*Les moyens cohésifs utilisés par les sujets sont-ils tous appropriés?*».

5.2. Présentation des résultats relatifs à l'analyse des éléments cohésifs selon les groupes.

Les résultats présentés dans la sous-section précédente (5.1.) montrent que les sujets de notre étude utilisent un certain nombre de moyens cohésifs. Ce nombre varie, non seulement, d'un groupe à l'autre et d'un sous-groupe à l'autre, mais également, en fonction des catégories cohésives utilisées. L'analyse des éléments cohésifs (résultats correspondants au volet III de la grille d'analyse, voir 4.3.2.3.) révèle, par ailleurs, que, d'une part, ces éléments peuvent, quand ils sont présents dans les textes, connaître parfois des emplois plus ou moins appropriés⁷. D'autre part, ils peuvent tout simplement avoir été jugés absents⁸.

⁷ Rappelons que le jugement porté sur la manière dont est utilisé chaque élément cohésif ne vaut que pour ces textes. Nous avons procédé de la manière suivante : a) chaque élément cohésif utilisé (ou qui aurait dû l'être) a fait l'objet d'une analyse de son utilisation (adéquate ou inadéquate) en soi et par rapport au contexte du texte (i.e. par rapport au texte en train d'être analysé) et au regard des autres textes du corpus (i.e. ceux que

Rappelons, par ailleurs, que le troisième volet de la grille d'analyse, qui permet de procéder à l'analyse de l'élément cohésif répertorié dans le volet précédent, comprend trois sections (voir 4.3.2.3.). Dans la première section (section qui nous intéresse ici, pour le reste voir 4.3.2.3.), sont introduites les remarques que nous qualifions de «type I» et qui ont trait au choix, à un emploi inapproprié ou à l'absence de toutes catégories, et cela qu'il s'agisse de celles qui établissent des relations cohésives de forme phorique ou de celles qui établissent des relations cohésives de forme non-phorique.

Ainsi, dans ce qui suit, seront présentés les résultats relatifs aux éléments cohésifs absents (ou dont la présence aurait été souhaitée) (5.2.1.) et ceux relatifs aux emplois jugés maladroits ou inappropriés (5.2.2.).

5.2.1. Résultats relatifs aux éléments cohésifs absents

L'absence (d'un élément cohésif) est indiquée, dans le volet III de la grille d'analyse (section «remarques de type I») par l'emploi du code «A» qui signifie «absent». Qu'entendons-nous par éléments cohésifs absents ?

Nous avons constaté à la lecture de certains textes du corpus que parfois le sens était difficile à saisir. Parallèlement, nous avons remarqué que cette difficulté venait surtout du fait que les liens cohésifs étaient rompus par l'absence d'éléments assurant la continuité du

nous avons déjà analysés); b) chacun des jugements portés sur une utilisation adéquate ou inadéquate a fait l'objet d'une révision et d'une vérification interjuges; les cas douteux ont été soumis au jugement d'un troisième juge. Précisons également que notre analyse de l'utilisation des moyens cohésifs diffère de celles qui ont pour fondement les théories de l'analyse des erreurs (exemples : Buteau, 1970; Scott & Tucker, 1974; Bhatia, 1974; Burt, 1975; Dommergues & Lane, 1978), notamment en ceci : a) l'analyse des erreurs porte sur des distributions phrastiques, contrairement à l'analyse de l'utilisation des moyens cohésifs qui, elle, concerne des distributions interphrastiques; b) l'utilisation inappropriée de moyens cohésifs ne se définit pas par rapport à une norme (comme le fait l'analyse des erreurs du moins en ce qui concerne la grammaire et l'orthographe), mais plutôt par rapport à une "entrave" ou une rupture dans la continuité du sens du texte analysé. Soulignons, par ailleurs, que certains chercheurs se sont intéressés aux «réalisations cohésives erronées, inadéquates, inefficaces ou entravantes» (Patry et Ménard, 1992 : 147) et «aux emplois déviants ou maladroits» (Auricchio et al., 1985) sans pour cela s'inscrire dans le courant des travaux portant sur l'analyse des erreurs comme telle.

¹ Dans ce cas, Patry et Ménard (1992 : 157-158) emploient le terme «omission».

sens. De plus, certaines absences de liens cohésifs rendent la phrase non seulement difficile à interpréter, mais souvent asyntaxique, notamment dans les cas de liens phoriques. Ainsi, pour faciliter l'interprétation du texte analysé, nous avons parfois tenté de combler ces absences. Les ajouts peuvent concerner les éléments cohésifs⁹ marquant une liaison sémantique avec ce qui précède (ajout de conjonctions)¹⁰ (voir exemple 24 et 25 suivants), ou des éléments cohésifs marquant une relation référentielle (ajout de pronoms personnels) (voir exemple 26), etc.

Exemple 24 : (Sujet : FS1-A)

P1 Une société sans loi ne pourrait pas survivre car tout sera en désordre.

P2 (*Premièrement*), il aurait des vols, des bagares des cambriolages.

P3 (*Deuxièmement*), les employer ferons que-ce qu'ils voudrons, ils rentrons et sortirons

P4 (*Enfin*) sa sera comme un champs libre. [...]

À la lecture de ce passage, nous notons que le sujet (FS1-A) introduit une série d'arguments (voir P2, P3, P4) devant justifier sa thèse qui consiste à dire qu'«une société sans loi ne pourrait pas survivre car tout sera en désordre» (voir P1). Toutefois, ce sujet-scripteur n'utilise pas de liens permettant d'introduire et de classer ces arguments, ce qui, pensons-nous, faciliterait la lecture et l'interprétation du passage.

De même, la liaison sémantique avec ce qui précède entre P6 et P5 d'une part, et entre P7 et P6 d'autre part, (voir exemple 25 suivant) ne peut être clairement ou explicitement marquée que par l'ajout de conjonctions comme par exemple, «*par contre*» et «*en effet*».

⁹ Les éléments cohésifs suggérés apparaîtront (dans les exemples) en italique, en gras et entre parenthèses

¹⁰ Rappelons que le jugement porté sur l'absence d'une conjonction, ne vaut que pour le contexte des textes analysés dans le cadre cette étude. Nous avons donc choisi de suggérer une explicitation de la relation cohésive que nous croyons que le scripteur aurait dû envisager pour faciliter l'interprétation. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur le contexte du texte d'une part, et d'autre part, sur le fait que la présence d'une conjonction (simple, pairée ou sérielle) aurait grandement facilité la compréhension du segment analysé, et cela, sans que le lecteur ait à faire des hypothèses sur le sens à donner aux relations.

Exemple 25 : (Sujet : NT1-B)

- P5 Ensuite, la protection de la nature il ne faut pas relever les arbres.
- P6 Il faut, (*par contre*), les planter beaucoup d'arbre dans tout les envirement les montagne dans le désert et aussi a la maison et pourquoi pas et les roses et les erbes.
- P7 (*En effet*), j'aime vue le vert la couleur de la nature du monde entier.

Dans l'exemple 26 suivant, P4 peut être considérée comme une phrase asyntaxique (absence du sujet grammatical du verbe «rendre») et en même temps difficile à interpréter. Le sens qui lie les deux phrases nous permet de suggérer l'ajout du pronom personnel «*elle*» qui réfère au présupposant «la télévision», ou celui du pronom démonstratif «*Cela*» qui référerai au segment «La télévision est une invention miraculeuse».

Exemple 26 : (Sujet : NL12-A)

- P3 La télévision est une invention miraculeuse due a l'avancement du siècle.
- P4 (*Elle*) ou (*Cela*) rend notre vie agréable.

La présentation des résultats relatifs aux éléments cohésifs absents se fera comme suit : les résultats d'ensemble (5.2.1.1.), puis les résultats détaillés (5.2.1.2.).

5.2.1.1. Résultats d'ensemble relatifs aux éléments cohésifs absents.

Les résultats d'ensemble (voir tableau 51 suivant) montrent que nous avons éprouvé le besoin de restituer 118 éléments cohésifs dans les textes du groupe non francophone (NF), et 87 dans les textes du groupe francophone (F).

Tableau 51: Répartition des éléments cohésifs absents / variables

	F	NF	Σ
FA	87	118	205
FR	42.44	57.56	100.00

Légende FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; F = groupe francophone ; NF = groupe non francophone ; Σ = total

Par ailleurs, ce même tableau permet de constater que le nombre total d'éléments cohésifs absents (205) n'est pas important si l'on tient compte, bien sûr, du nombre total d'éléments cohésifs présents (1834). En effet, nous pouvons déduire que, environ, un élément cohésif est absent sur neuf éléments cohésifs présents (1/9).

Selon les groupes, on constate que le nombre d'éléments cohésifs absents chez le groupe non francophone correspond, approximativement, à un élément cohésif absent sur onze présents (1/11) (rappelons que, dans ce groupe, le nombre d'éléments cohésifs présents s'élève à 1304), alors que chez le groupe francophone, la proportion des éléments cohésifs absents représente, environ, un élément absent sur six présents (1/6) (nombre total d'éléments cohésifs présents étant égal à 530).

D'un autre côté, le tableau suivant (tableau 52 ci-dessous) montre que les deux sous-groupes non francophone enregistrent presque le même nombre d'éléments cohésifs absents (NL : 60/205, soit 29.27% ; NT : 58/205, soit 28.29%). Aussi, si nous considérons ces résultats par rapport aux nombres d'éléments cohésifs présents enregistrés par chacun des sous-groupes, nous constatons que pour le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL), la proportion d'éléments absents par rapport aux présents (760) correspond, environ, à un sur douze (1/12), alors que pour le sous-groupe non francophone filière Technique (NT), elle correspond, environ, à un sur neuf (1/9) (le nombre total d'éléments cohésifs présents étant 544).

Tableau 52: Répartition des éléments cohésifs absents // francophones / sous-groupes non francophones

	F	NL	NT	Σ
FA	87	60	58	205
FR	42.44	29.27	28.29	100.00

Légende: FA = fréquence absolue, FR = fréquence relative, NL = groupe non francophone, section Lettres ; NT = groupe non francophone, section Technique ; Σ = total

Nous ne nous étendons pas outre mesure sur ces résultats, mais il nous a semblé intéressant de procéder à la comparaison entre le nombre d'éléments cohésifs présents et le nombre d'éléments cohésifs absents et par là même voir la proportion que ces derniers représentent par rapport aux précédents. Voyons à présent, comment se présentent les résultats détaillés des éléments cohésifs absents.

5.2.1.2. Résultats détaillés relatifs aux éléments cohésifs absents.

Le tableau 53 qui suit, permet de voir la manière dont se distribuent, selon les variables NF (non-francophone) et F (francophone), les éléments cohésifs absents regroupés en quatre catégories, i.e., la référence (notée RÉ) la substitution (notée SU), la cohésion lexicale (notée CL) et la conjonction (notée CO).

Tableau 53 : Distribution des éléments cohésifs absents // catégories / variables

		F	NF	χ^2	p
CO	FA	67	91	0.000	0.986
	FR	77.01	77.12		
RÉ	FA	10	21	1.550	0.213
	FR	11.49	17.8		
CL	FA	8	0	11.291	0.001
	FR	9.2			
SU	FA	2	6	1.036	0.309
	FR	2.3	5.08		
Σ		87	118		
		100.00	100.00		

Légende: NF = groupe non francophone, F = groupe francophone ; CO = conjonction ; RÉ = référence ; CL = cohésion lexicale, SU = substitution, FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé.

On remarque à la lecture de ce tableau que, dans l'ensemble, c'est la conjonction qui totalise le plus grand nombre d'éléments cohésifs absents¹¹ (F= 67 ; NF= 91, soit 158/205 (77.08%)), suivie de loin par la référence (F= 10 ; NF= 21, soit 31/205 (15.12%)). La cohésion lexicale et la substitution arrivent très loin avec 8 éléments cohésifs sur 205, soit 3.9%. Nous notons, cependant, que malgré sa prédominance, la conjonction ne permet pas d'opposer les deux groupes ($\chi^2 = 0.000$, $p = 0.986$). Ces résultats ne surprennent pas outre mesure, puisque la conjonction est une des catégories qui a enregistré un taux de présence assez faible : 13,74 (652/1834), soit la troisième position après la cohésion lexicale 652/1834 (35.55%) et la référence (844/1834, 46.02%).

Il reste à voir maintenant si, lorsqu'on compare le groupe francophone avec les deux sous-groupes non francophones, les résultats statistiques révèlent des différences significatives relativement aux catégories analysées. Le tableau suivant (tableau 54) permet d'observer, concernant la conjonction (notée CO), une différence d'éléments cohésifs absents significative surtout pour le groupe francophone ($\chi^2 = 7.547$, $p = 0.023$). Cette différence n'est, cependant, pas très probante dans la mesure où les trois groupes (groupe francophone et sous-groupes non francophones) enregistrent chacun un nombre important d'éléments cohésifs absents dans cette catégorie. Par contre, en ce qui concerne la référence (notée RÉ), nous constatons que c'est le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) qui est responsable de la différence, et cela de façon significative ($\chi^2 = 15.713$, $p = 0.000$).

Tableau 54: Distribution des éléments cohésifs absents relatifs à la référence et à la conjonction // francophones / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	P
CO	FA	67	40	51	7.547	0.023
	FR	77.01	66.67	87.93		
RÉ	FA	10	18	3	15.713	0.000
	FR	11.49	30	5.17		
Σ		87	60	58		

Légende: CO = conjonction ; RÉ = référence ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; F = groupe francophone ; NL = groupe non francophone, filière Lettres ; NT = groupe non-francophone, filière Technique ; Σ = total ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé.

¹¹ Rappelons, encore une fois, que le jugement porté sur l'absence des conjonctions ne vaut que pour le contexte de ces textes.

Une fois encore, le nombre réduit d'occurrences empêche de conclure de façon certaine. Examinons à présent comment se distribuent, selon les variables F et NF, les éléments cohésifs absents relatifs aux deux catégories dominantes (conjonction et référence), mais cette fois regroupés en sous-catégories.

L'examen du tableau 55 qui suit permet de voir la manière dont se distribuent les éléments cohésifs absents regroupés en six catégories référentielles. Rappelons qu'il s'agit de la référence personnelle (notée PER), la référence démonstrative (notée DÉM), la référence comparative (notée COM), et les autres moyens référentiels (notés AUM). La référence définie et la référence indéfinie n'apparaîtront pas dans ce tableau dans la mesure où elles enregistrent une fréquence nulle.

Tableau 55: Distribution des éléments cohésifs référentiels absents // sous-catégories / variables

		F	NF	χ^2	P
PER	FA	3	17	7.682	0.006
	FR	30	80.96		
DÉM	FA	4	2	4.031	0.045
	FR	40	9.52		
COM	FA	3	0	6.975	0.008
	FR	30			
AUM	FA	0	2	1.313	0.313
	FR		9.52		
	Σ	10	21		
		100.00	100.00		

Légende : NF = groupe non francophone ; F = groupe francophone ; PER = référence personnelle ; DÉM = référence démonstrative ; COM = Référence comparative ; AUM = autres moyens de référence ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé.

Ces résultats révèlent que, dans l'ensemble, c'est la référence personnelle qui totalise le plus d'éléments cohésifs absents (F= 3 ; NF= 17, soit 20/31 (64.52%)). Nous remarquons également que le groupe non francophone (NF) est à l'origine de la prédominance des éléments cohésifs référentiels absents (17/21, soit 81%) et cela de façon significative ($\chi^2 = 7.682$, $p = 0.006$). Peut-on affirmer, là aussi, que ces résultats sont liés au fait que le groupe non francophone (NF) soit celui qui ait le plus utilisé la référence ? Difficile d'y répondre d'une manière certaine.

On note, par ailleurs, que les résultats statistiques révèlent une différence significative entre les groupes relativement à la référence démonstrative ($\chi^2 = 4.031$; $p = 0.045$), d'une part, et à la référence comparative ($\chi^2 = 6.975$; $p = 0.008$), d'autre part. Mais, le nombre réduit d'occurrences empêche, là également, de conclure de manière certaine.

Il semble intéressant, maintenant, de voir lequel des deux sous-groupes non francophones (NL ou NT) est à l'origine de l'absence élevée d'éléments cohésifs relatifs à la référence personnelle. Le tableau suivant (tableau 56) permet de constater que le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) en est la cause (15/18, soit 83.33%) et ce de manière significative ($\chi^2 = 7.994$, $p = 0.018$).

Tableau 56: Distribution des éléments cohésifs absents relatifs à la référence personnelle // francophones / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	p
PER	FA	3	15	2	7.994	0.018
	FR	30	83.33	66.67		
Σ		10	18	3		

Légende. F = groupe francophone ; NL = groupe non-francophone filière Lettres ; NT = groupe non-francophone filière technique ; PER = référence personnelle ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé.

En revanche, en ce qui concerne la conjonction, aucune sous-catégorie ne permet d'opposer les groupes francophone vs non-francophone ou le groupe francophone et les sous-groupes non francophones filière Lettres (NL) et filière Technique (NT).

En conclusion à cette sous-section consacrée à la distribution des éléments cohésifs absents selon les variables, nous pourrions noter que certains textes du corpus présentent certes des ruptures au niveau de la continuité du sens et ces ruptures se traduisent par une absence d'éléments cohésifs. Cependant, les résultats des analyses ont montré que, d'une manière générale, le nombre d'éléments cohésifs absents (soit 205, pour l'ensemble du corpus), n'est pas important si on le compare au nombre d'éléments cohésifs présents (soit 1834). Cela correspond globalement à une proportion de 1 sur 9. Autrement dit, sur neuf éléments cohésifs présents (environ), on relève une absence. Cela s'avère valable également

lorsqu'on considère la répartition des éléments cohésifs absents chez les groupes et les sous-groupes. En effet, nous avons relevé un élément cohésif absent sur six éléments présents (environ) pour le groupe francophone (F), soit 87 éléments cohésifs absents sur 530 éléments présents ; les textes du sous-groupe non francophone filière technique (NT) présentent un manque de 58 éléments cohésifs par rapport à 544 éléments présents, soit un élément cohésif absent sur neuf éléments présents (environ). Quant au sous-groupe non francophone filière lettres (NL), ce sont 60 éléments cohésifs qui manquent par rapport à 760, soit un élément absent sur 12 présents environ.

Cependant, si le nombre total d'éléments absents peut paraître non significatif par rapport au nombre d'éléments présents, il reste que la conjonction, qui rappelons-le est arrivée en troisième position pour le nombre d'éléments présents (252/1834, soit 13,74%), est la catégorie qui enregistre le plus d'éléments absents¹². En effet, celle-ci est en tête avec un taux élevé, soit 77,08% (158/205). Autrement dit, plus de trois quarts des éléments cohésifs absents seraient causés par la conjonction. De plus, aucun des groupes (F vs NF) ou des sous-groupes (F vs NL vs NT) ne se distingue dans ce cas dans la mesure où chacun d'eux enregistre un nombre important d'éléments cohésifs absents. Cela ne surprend pas dans la mesure où cette catégorie semble être celle qui pose le plus problème aux sujets de notre étude.

Après avoir passé en revue les distributions des éléments cohésifs absents selon les variables, il reste à examiner, maintenant, si tous les éléments cohésifs répertoriés (voir 5.1. ci-dessus) ont été utilisés de façon appropriée. Rappelons que le volet III de la grille d'analyse permet de procéder à l'analyse des éléments cohésifs identifiés.

5.2.2. Résultats relatifs aux éléments cohésifs inappropriés

Nous avons rappelé en 5.2 que pour effectuer l'analyse des éléments cohésifs (volet III de la grille d'analyse), nous avons utilisé une série de remarques regroupées sous le titre de

¹² Revoir note 10

«type I» (voir 4.3.2.3). Celle-ci peut prendre la forme du code «A» pour signaler l'absence dans le texte d'un élément cohésif. Mais, la remarque de type I peut, également, porter sur le fait que la catégorie à laquelle appartient l'élément cohésif répertorié est maladroitement utilisée parce qu'elle pose des problèmes au niveau de l'interprétation (exemples : référent trop éloigné, élément cohésif en trop, donc inutile, etc., voir 4.3.2.3.). Dans ces cas, c'est le code «M» signifiant «utilisation maladroite» qui est inscrit dans la section relative aux remarques de type I. Toutefois, rappelons que, le choix d'une catégorie peut être jugé inapproprié ou maladroit sans que cela nécessite pour autant une suggestion de remplacement. Ceci doit être rappelé puisque, parfois, certains choix sont jugés maladroits et en même temps, ils entraînent un remplacement (voir 4.3.2.3.). En tel cas, c'est le code «MR», signifiant «maladroit et remplacé», qui est employé. Ce rappel nous semble important dans la mesure où il permet de comprendre les résultats relatifs aux éléments cohésifs inappropriés qui suivent. Seront d'abord présentés les résultats d'ensemble relatifs aux éléments cohésifs inappropriés selon les groupes et selon les catégories (5.2.2.1.), ensuite les résultats détaillés (5.2.2.2.)

5.2.2.1. Résultats d'ensemble relatifs aux éléments cohésifs inappropriés.

Les résultats d'ensemble (voir tableau 57 qui suit) montrent que le nombre total d'éléments cohésifs inappropriés (types «M» et «MR») s'élève à 350 sur 1834 (19.1%) éléments cohésifs présents. Ce tableau indique également que sur 530 éléments cohésifs employés, le groupe francophone effectue 98 emplois inappropriés (98/530 ; soit 18.5%). Quant au groupe non francophone, il utilise 1304 éléments cohésifs et 252 connaissent une utilisation inappropriée (252/1304 ; soit 19.33%).

Tableau 57: Distribution des éléments cohésifs inappropriés / variables

	F	NF	χ^2	p
FA	98	252		
FR	18.5	19.33	0.2	0.68
Σ	530	1304		

Légende : F = groupe francophone ; NF= groupe non-francophone ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé.

Nous pourrions, par conséquent, dire que les deux groupes, qu'ils soient francophone (F) ou non francophone (NF), effectuent, environ, un emploi maladroit ou inadéquat sur cinq éléments cohésifs utilisés. Les résultats statistiques ne permettent pas, d'ailleurs, d'opposer les groupes ($\chi^2 = 0.2$; $p = 0.68$).

Voyons, à présent, ce que représente le nombre d'éléments cohésifs inappropriés par rapport au nombre d'éléments cohésifs présents, pour les sous-groupes non francophones (NL et NT).

Les résultats apparaissant dans le tableau suivant (tableau 58 ci-dessous) révèlent que le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) effectue un emploi inapproprié sur, environ, quatre éléments cohésifs utilisés (164 emplois inadéquats sur 760 éléments cohésifs présents, soit une fréquence de 21.58%), alors que le sous-groupe non francophone filière Technique (NT) produit un emploi inapproprié sur, environ, 6 éléments cohésifs utilisés (88 emplois inappropriés sur 544 éléments cohésifs présents, soit une fréquence de 16.18%).

Tableau 58: Distribution des éléments cohésifs inappropriés // francophone / sous-groupes non francophones

	F	NL	NT	χ^2	p
FA	98	164	88		
FR	18.5	21.6	16.2	6.163	0.046
Σ	530	760	544		

Légende : F = groupe francophone ; NL = groupe non-francophone filière Lettres ; NT = groupe non-francophone filière Technique ;
FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé

Les résultats du tableau ci-dessus (tableau 58) pourraient laisser croire que le nombre élevé d'éléments cohésifs inappropriés chez les non-francophones est dû au sous-groupe non francophone NL puisque celui-ci produit 164/760 éléments cohésifs inappropriés, soit 21.58%. Les résultats statistiques ont tendance à confirmer cette différence entre les sous-groupes ($\chi^2 = 6.163$; $p = 0.046$). Nous ne pouvons écarter, toutefois, le fait que c'est ce groupe, précisément, qui a enregistré le plus d'éléments cohésifs présents (760/1304, soit

58.28%). Il serait intéressant de voir, à présent, laquelle des quatre catégories (référence, substitution, cohésion lexicale et conjonction) a occasionné le plus d'emplois inadéquats.

Le tableau suivant (tableau 59) nous donne la possibilité de noter que c'est la référence qui a enregistré le plus d'éléments cohésifs inappropriés (155/350, soit 44.28%), suivie de la conjonction (113/350, soit 32.29%). La cohésion lexicale arrive en troisième position mais avec un taux de fréquence d'utilisations inappropriées beaucoup moins important (61/350, soit 17.43%).

Tableau 59: Répartition des éléments cohésifs présents et inappropriés // catégories / variables

		F			NF			Σ		
		É. C. I	É. C. P	Fr	É. C. I	É. C. P	Fr	É. C. I	É. C. P	Fr
RÉ	FA	46	212	21.70	109	632	17.25	155	844	18.36
	FR	46.94	40		43.25	48.47		44.28	46.02	
SU	FA	4	17	23.53	17	69	24.64	21	86	24.42
	FR	4.08	3.21		6.75	5.29		6	4.69	
CL	FA	20	240	8.33	41	412	9.95	61	652	9.36
	FR	20.41	45.28		16.27	31.59		17.43	35.55	
CO	FA	28	61	45.9	85	191	44.5	113	252	44.84
	FR	28.57	11.51		33.73	14.65		32.29	13.74	
Σ		98	530	18.49	252	1304	19.33	350	1834	19.08
		100.00	100.00		100.00	100.00		100.00	100.00	

Légende: F = groupe francophone ; NF = groupe non-francophone ; É. C. I = éléments cohésifs inappropriés ; É. C. P = éléments cohésifs présents ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total ; RÉ = référence, SU = substitution ; CL = cohésion lexicale ; CO = conjonction.

À la lecture de ce tableau (tableau 59), nous pouvons également constater que 18.36% des éléments cohésifs référentiels présents sont inappropriés (155/844), soit l'équivalent d'un élément cohésif référentiel sur six environ. Relativement à la conjonction, nous relevons que le taux de fréquence des éléments cohésifs inappropriés, par rapport aux éléments cohésifs présents, est encore plus élevé. Effectivement, sur 252 éléments cohésifs présents relatifs à la conjonction, 113 sont inappropriés (44, 84%), soit un élément cohésif sur deux environ. Ceci peut signifier que les sujets de cette étude éprouvent des difficultés dans la gestion des éléments cohésifs relatifs à la conjonction.

Par ailleurs, le tableau suivant (tableau 60) permet de constater que les deux groupes (F vs NF) ne se distinguent pas en ce qui concerne les emplois inappropriés relatifs à la référence

(F= 46/98, soit 46.94% ; NF= 109/252, soit 43.25%), ou ceux relatifs à la conjonction (F= 28/98, soit 28.57% ; NF= 85/252, soit 33.73%). D'ailleurs, les résultats statistiques qui apparaissent dans ce tableau ne révèlent pas de différence significative entre les deux groupes (RÉ : $\chi^2 = 0.388$, $p = 0.533$; CO : $\chi^2 = 0.859$, $p = 0.354$). Nous pourrions conclure, par conséquent, que les emplois inappropriés touchent aussi bien les francophones que les non francophones.

Tableau 60: Distribution des éléments cohésifs inappropriés // catégories / variables

		F	NF	χ^2	P
RÉ	FA	46	109	0.388	0.533
	FR	46.94	43.25		
SU	FA	4	17	0.89	0.346
	FR	4.08	6.75		
CL	FA	20	41	0.840	0.359
	FR	20.41	16.27		
CO	FA	28	85	0.859	0.354
	FR	28.57	33.73		
Σ		98	252		

Légende : F = groupe francophone ; NF= groupe non-francophone ; RÉ = référence, CO = conjonction , FA = fréquence absolue ; FR= fréquence relative , Σ = total ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé.

Toutefois, nous remarquons, dans ce même tableau, que les emplois inappropriés relatifs à la référence (par rapport à l'ensemble des utilisations maladroites ou inappropriées enregistrées par chacun des deux groupes) sont plus nombreux en comparaison avec ceux relatifs à la conjonction, et ce, chez les deux groupes. En effet, le groupe non francophone (NF) a produit 109 éléments cohésifs référentiels inappropriés sur 252 (43.25%); le groupe francophone (F) 46/98, soit 47%. En ce qui concerne la conjonction, le groupe non francophone (NF) a effectué 85 emplois inadéquats sur 252 (soit 33.73%) et le groupe francophone (F) 28/98, soit 28.57%. Mais, cela ne signifie pas pour autant que le taux d'inappropriation lié à la conjonction ne soit pas important. Il serait intéressant de voir, à présent, lequel des sous-groupes non francophones (NL vs NT) est à l'origine de la prépondérance des emplois inappropriés reliés à la référence.

L'examen du tableau suivant (tableau 61) permet de constater que, là également, les groupes et les sous-groupes ne se distinguent pas (RÉ : $\chi^2 = 0.654$, $p = 0.721$; CO : $\chi^2 = 1.942$, $p = 0.379$).

Tableau 61 : Distribution des éléments cohésifs inappropriés relatifs à la référence et à la conjonction // francophones / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	<i>p</i>
RÉ	FA	46	69	40	0.654	0.721
	FR	46.94	44.80	45.45		
CO	FA	28	59	26	1.942	0.379
	FR	28.57	35.98	29.55		
Σ		98	164	88		

Légende : F = groupe francophone ; NF= groupe non-francophone ; RÉ = référence, CO = conjonction ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total ; χ^2 = chi carré ; *p* = seuil de probabilité observé.

En effet, les emplois inappropriés concernent autant la référence que la conjonction, et cela, chez le groupe francophone (F) et les sous-groupes non francophones (NL vs NT). Mais, le taux d'inappropriation relatif à la référence demeure le plus élevé (F : 46/98 (environ 47%), NL : 69/164 (42.07%), NT : 40/88 (45.45%)).

En définitive, la référence et la conjonction se démarquent des deux autres catégories (substitution et cohésion lexicale). La référence est la plus utilisée (844/1834, 46.02%), mais elle est aussi, celle qui enregistre le plus d'emplois inadéquats (155/350, 44.28%), près d'une fois sur deux. La conjonction est non seulement la catégorie cohésive la moins employée, elle arrive en troisième position (252/1834, 13.74%) après la référence et la cohésion lexicale (652/1834, 35.55%), mais, en même temps, c'est elle qui, une fois sur trois, est maladroitement utilisée (113/350, 32.29%). De fait, la référence et la conjonction semblent se présenter comme les catégories qui posent problème à tous les sujets de l'étude.

Après avoir examiné les résultats d'ensemble relatifs aux emplois inadéquats selon les groupes et selon les catégories, voyons, à présent, les résultats détaillés en fonction du type «M» (i.e. élément cohésif jugé «Maladroit») vs «MR» (i.e. élément cohésif jugé «Maladroit et Remplacé»), selon les groupes et selon les catégories.

5.2.2.2. Résultats détaillés relatifs aux éléments cohésifs inappropriés.

L'examen du tableau qui suit (tableau 62) permet de remarquer rapidement que les inadéquations de type MR (i.e. les emplois maladroits qui ont nécessité un remplacement) dépassent largement (257/350, soit 73.43%) celles de type «M» (i.e. emplois maladroits qui n'ont pas nécessité de remplacement) (93/350, 26.57%)¹³.

Tableau 62: Répartition des éléments cohésifs inappropriés // types M et MR / variables

Types d'emplois inappropriés		F	NF	Σ
«M»	FA	28	65	93
	FR	28.57	25.79	26.57
«MR»	FA	70	187	257
	FR	71.43	74.21	73.43
	Σ	98	252	350
		100.00	100.00	100.00

Légende: F = groupe francophone ; NF= groupe non-francophone ; M = «Maladroit» ; MR = «Maladroit et Remplacé» ; FA = fréquence absolue ; FR= fréquence relative ; Σ = total.

Aussi, les résultats apparaissant dans le tableau 62, ci-dessus, indiquent que le nombre élevé d'inadéquations de type «MR» concerne les deux groupes, francophone (F) et non-francophone.(NF). Mais ce dernier groupe semble dépasser quelque peu le premier. En effet, pour le groupe non francophone (NF), 187/252 (74.21%) des emplois inappropriés appartiennent au type «MR». Par ailleurs, la prédominance de ce type d'inadéquations chez les non francophones se retrouve également (voir tableau 63 qui suit) chez les deux sous-groupes non-francophones (NL et NT). On remarque, cependant, que cette prédominance reste plus marquée chez le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) (124/164, soit 75.61%).

¹³ Relativement à la différence entre les deux types d'emplois inappropriés «M» et «MR», voir 4.3.2.3.

Tableau 63: Répartition des éléments cohésifs inappropriés // types M et MR / sous-groupes non francophones

Types d'emplois inappropriés		F	NL	NT
«M»	FA	28	40	25
	FR	28.57	24.39	28.41
«MR»	FA	70	124	63
	FR	71.43	75.61	71.59
	Σ	98	164	88
		100.00	100.00	100.00

Légende : F = groupe francophone ; NL = groupe non francophone section Lettres ; NT = groupe francophone section Technique ; M = «Maladroit» ; MR = «Maladroit et Remplacé» ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total.

Enfin, nous constatons que quelles que soient les comparaisons entre les groupes et les sous-groupes, ce sont toujours les inadéquations de type «MR», i.e. des inadéquations à la suite desquelles ont été suggérées des remplacements, qui dominent. Ce nombre d'emplois inappropriés de type «MR» n'est important que dans la mesure où ils dénotent, puisqu'ils ont nécessité un remplacement, une insuffisance plus importante dans la gestion des éléments cohésifs, notamment au plan lexical. Nous reviendrons sur ce point plus loin dans ce chapitre (voir 5.3.) La question qui se pose, maintenant, est de savoir comment ce type d'utilisations inappropriées se distribuent entre les catégories voire entre les sous-catégories.

Le tableau 64 qui suit révèle la manière dont se distribuent, selon les variables (F et NF), les éléments cohésifs inappropriés de type «MR», regroupés selon les catégories (référence (notée RÉ), substitution (notée SU), cohésion lexicale (notée CL) et conjonction (notée CO)).

Tableau 64: Distribution des éléments cohésifs inappropriés de type MR // catégories / variables

		F	NF	χ^2	P
RÉ	FA	31	69	0.325	0.850
	FR	44.29	36.9		
SU	FA	0	6	2.371	0.306
	FR		3.2		
CL	FA	14	29	0.138	0.933
	FR	20	15.5		
CO	FA	25	83	6.513	0.039
	FR	35.71	44.4		
	Σ	70	187		
		100.00	100.00		

Légende : F = groupe francophone ; NF = groupe non-francophone ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé.

Les résultats qui figurent dans le tableau (64) ci-dessus révèlent, encore une fois, que la conjonction (notée CO) et la référence (notée RÉ) ont occasionné le plus d'emplois inappropriés de type «MR». En effet, la conjonction est en tête avec 108/257 soit 42.02%, suivie de près par la référence (100/257, soit 38.92%). Cependant, cet ordre varie si l'on tient compte des résultats relatifs à chacun des deux groupes. En effet, à la lecture de ce tableau, on constate que le groupe francophone produit plus d'emplois inappropriés relatifs à la référence (31/70, soit 44.29%), alors que pour le groupe non francophone, les emplois inappropriés concernent plus la conjonction (83/187, soit 44.4%). Les résultats statistiques relatifs à cette dernière catégorie permettent d'opposer les groupes ($\chi^2 = 6.513$; $p = 0.039$).

En outre, nous constatons dans le tableau qui suit (voir tableau 65) que les deux sous-groupes non francophones (NL et NT) effectuent des emplois inappropriés relatifs à la conjonction, mais la tendance demeure plus marquée chez le sous-groupe non francophone Lettres (NL) : CO : 57/124 (46%).

Tableau 65: Distribution des éléments cohésifs inappropriés de type MR relatifs à la référence et à la conjonction // francophone / sous-groupes non francophones

		F	NL	NT	χ^2	P
RÉ	FA	31	47	22	1.326	0.515
	FR	44.29	37.90	34.92		
CO	FA	25	57	26	1.950	0.377
	FR	35.71	45.97	41.27		
	Σ	70	124	63		

Légende : F = groupe francophone ; NF = groupe non-francophone ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; Σ = total ; χ^2 = chi carré ; p = seuil de probabilité observé.

Néanmoins, les résultats statistiques ne permettent pas d'opposer les sous-groupes ($\chi^2 = 1.950 ; p = 0.377$).

En bref, les résultats examinés jusqu'à présent nous ont permis de constater que la plupart des sujets de cette étude sont conscients de la nécessité de l'emploi des éléments cohésifs dans le maintien de la continuité du sens dans leur écrit et cela même si certaines utilisations ont été jugées inadéquates.

5.2.3. Synthèse

Les points essentiels à retenir, à la suite de l'examen des résultats relatifs à l'analyse des éléments cohésifs, sont les suivants :

1. Le nombre total d'éléments cohésifs absents (ou dont la présence aurait été souhaitée) (205) n'est pas important lorsqu'il est comparé au nombre d'éléments cohésifs présents (1834). Cette remarque demeure valable lorsqu'on compare la répartition des éléments cohésifs absents chez les groupes et les sous-groupes. Cependant, sur les quatre catégories analysées, la conjonction est celle qui enregistre le plus d'éléments cohésifs absents (158/205, soit 77.08%). Autrement dit, plus de trois quarts des éléments cohésifs jugés absents concernent cette catégorie. Toutefois, aucun des groupes, francophone (F) vs non francophone (NF) ou des sous-groupes, non francophone filière Lettres (NL) vs non francophone filière Technique (NT) ne se distingue, puisque chacun d'eux enregistre un nombre important d'éléments cohésifs jugés absents relatifs à la conjonction. Cela ne surprend pas dans la mesure où cette catégorie semble être celle qui pose le plus problème aux sujets de notre étude.
2. L'examen de la distribution des éléments cohésifs inappropriés a permis de constater que, d'une manière générale, les sujets de cette étude effectuent un emploi inapproprié sur environ cinq éléments cohésifs utilisés. Mais, bien que les occurrences paraissent plus nombreuses chez le groupe non francophone (NF), les résultats statistiques ne permettent pas d'opposer les groupes. Par contre, la différence tend à être significative,

lorsqu'on compare les sous-groupes. Et c'est le sous-groupe non francophone Lettres (NL) qui semble se distinguer.

3. La plupart des emplois jugés inappropriés concernent la référence (155/844, soit 18,36%) et la conjonction (113/252, soit 44,84%). En ce qui concerne la référence, le taux d'emplois jugés inappropriés peut paraître peu important si l'on tient compte du nombre d'éléments cohésifs référentiels présents (844/1834, soit 46,02%), ce qui n'est pas le cas de la conjonction. En effet, celle-ci enregistre non seulement un taux de présence plus faible (252/1834, soit 13,74%), mais également un taux d'emplois inappropriés assez élevé puisque ces emplois concernent environ 45% des éléments cohésifs présents relatifs à la conjonction. Cette catégorie semble, en définitive, poser problème à tous les sujets de l'étude mais particulièrement au sous-groupe non francophone (NL) dans la mesure où près de la moitié des emplois jugés inadéquats effectués par ce groupe concernent cette catégorie 57/124 (soit 46%). Mais, les résultats statistiques relatifs à cette catégorie permettent seulement l'opposition entre les groupes (F vs NF).
4. L'examen de la répartition des éléments cohésifs inappropriés selon les types d'inappropriation ; «M» (i.e. élément cohésif maladroitement employé) et «MR» (i.e. élément cohésif maladroitement utilisé et pour lequel une suggestion de remplacement a été proposée) révèle que les inadéquations de type «MR» sont les plus nombreuses 257/350 (73,43%), et c'est dans les textes du groupe NF qu'elles sont les plus présentes 187/252 (74,21%). Aussi, ce taux élevé semble être dû en grande partie au sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) puisque celui-ci effectue près de la moitié des emplois jugés inadéquats de type «MR» 124/257 (48,25%). De plus, ces emplois inappropriés de type «MR» affectent essentiellement la conjonction et la référence, et cela, quel que soit le groupe. Toutefois, on constate que les emplois inappropriés de type «MR» se retrouvent plus dans la référence, chez le groupe francophone (31/70, soit 44,29%), que dans la conjonction (25/70, soit 35,71%). Par contre, chez les non-francophones, c'est le contraire qui se produit. Effectivement, pour le groupe non francophone, les emplois jugés inadéquats de type «MR» touchent davantage la conjonction (83/187, soit 44,40%) que la référence (69/187, soit 37%). Il en est de même pour le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) : CO= 57/124 (46%) ;

RÉ= 47/124 (38%) et le sous-groupe non francophone filière Technique (NT) : CO= 26/63 (41.27%) ; RÉ= 22/63 (35%). L'origine de cette différence, i.e. le fait que les francophones aient produit plus d'emplois jugés inappropriés reliés à la référence et que ceux effectués par les non-francophones touchent davantage la conjonction, est difficile à déterminer.

Après avoir examiné les résultats relatifs à l'analyse des éléments cohésifs (analyse effectuée dans le volet III de la grille), nous proposons de voir, dans la section suivante (5.3.), les résultats relatifs à l'utilisation des éléments cohésifs répertoriés. L'examen de cette utilisation a été réalisé dans le volet V de la grille d'analyse (voir 4.3.2.5.). Nous pourrions ainsi répondre à notre troisième question de recherche énoncée comme suit : *«Quelles sont les caractéristiques des moyens cohésifs utilisés en terme d'inappropriation ?»*.

5.3. Présentation des résultats relatifs à l'utilisation des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.

L'importance des emplois jugés inappropriés (surtout ceux de type «MR») nous a conduite à nous interroger sur la nature de ces emplois. En d'autres termes, nous avons cherché à identifier les «raisons¹⁴» qui ont fait que tel ou tel emploi a pu être jugé inadéquat. Pour ce faire, nous avons, rappelons-le, effectué une catégorisation des utilisations jugées inadéquates (voir 4.3.2.5.). Mais, à ce niveau, il n'y a pas eu de tests statistiques sophistiqués. Le volet V de la grille d'analyse devait uniquement permettre de relever, d'une part, l'utilisation de l'élément cohésif (adéquate vs inadéquate) et d'autre part, de répertorier les différentes «raisons» qui font que tel ou tel emploi est jugé maladroit ou inadéquat (voir figure 16, en 4.3.2.5.).

¹⁴ Rappelons que dans les cas où le lien cohésif (ou relation cohésive) est jugé inapproprié, nous avons formulé des hypothèses (que nous avons nommé peut être à tort «raisons d'inadéquation» faute d'un terme plus juste) permettant de décrire l'inadéquation.

Rappelons, par ailleurs, que le nombre de «raisons» d'inadéquation répertorié est de seize. Douze relèvent des catégories établissant des relations de forme phorique et quatre de la catégorie introduisant des relations de forme non phorique. Aussi, ces «raisons» ont été soumises à d'autres classements. Elles ont, d'une part, été classées selon qu'elles touchent à l'élément cohésif ou au référent, d'autre part, selon les problèmes d'emploi auxquels elles renvoient. En effet, certaines utilisations malhabiles ou maladroites créent des problèmes d'ambiguïté. Les principales «raisons» d'inadéquation évoquées concernent essentiellement 1) l'ajout d'un élément du lien cohésif ; 2) l'absence d'un élément du lien cohésif ; 3) le mauvais choix lexical ; 4) le mauvais accord grammatical ; 5) le dysfonctionnement du lien cohésif (voir tableau 37.). Rappelons, également, que chacune de ces raisons d'inadéquation regroupe un certain nombre de sous-catégories (ou «sous-raisons») dont voici un résumé (pour plus de détails, voir 4.3.2.5., notamment le tableau 37).

- «L'ajout d'un élément du lien cohésif» compte trois sous-catégories : (1) «item en trop» (notée «IT»), (2) «répétition inutile du même mot» (notée «RI»), (3) «anaphore inutile» (notée «AI») ;
- «L'absence d'un élément du lien cohésif» en compte deux : (1) «référent absent» (notée «RA»), (2) «paire de connecteurs incomplète» (notée «PI») ;
- «Le mauvais choix lexical» (ou choix lexical maladroit) en compte six : (1) «insuffisance lexicale» (notée «IL»), (2) «confusion de catégorie» (notée «CC»), (3) «item cohésif inapproprié» (notée «II»), (4) «lien inapproprié» (notée «LI»), (5) «conjonction impropre» (notée «CI»), (6) «maladresse dans le choix lexical d'un élément d'une paire ou d'une série de connecteurs» (notée «ML») ;
- «Le mauvais accord grammatical» en compte deux : (1) «confusion de genre» (notée «CG»), (2) «confusion de nombre» (notée «CN») ;
- «Le dysfonctionnement du lien cohésif» en compte trois : (1) «item cohésif mal utilisé» (notée «IM»), (2) «référent difficile à trouver» (notée «RD»), (3) «référent trop éloigné» (notée «RE»).

En ce sens, l'analyse des raisons d'inadéquation a permis de constater que le problème d'ambiguïté (voir tableau 66 suivant) relève essentiellement (66,54%) du «mauvais choix lexical» (171 emplois maladroits sur 257), suivi de loin par le «mauvais accord grammatical» (42 /257, soit 16,34%) et par le dysfonctionnement du lien cohésif (30/257, soit 11,67%). L'ajout et l'absence d'un élément du lien cohésif restent insignifiants (Ajout : 12/257, soit 4,67% ; Absence : 02/257, soit 0,78%).

Tableau 66: Répartition des raisons d'inadéquation // catégories / variables

		«RAISONS» D'INADEQUATION															Σ		
		Ajout d'un élément du lien cohésif			Absence d'un élément du lien cohésif		Mauvais choix lexical						Mauvais accord grammatical		Dysfonctionnement du lien cohésif				
		IT	RI	AI	RA	PI	IL	CC	II	LI	CI	ML	CG	CN	IM	RD			RE
RÉ	NF	02		02				23	01				10	24	04		03	69	100
	F		01		01			05					04	02	10	04	04	31	
SU	NF							01					02		01		02	06	06
	F																	00	
CL	NF		05				05	02	17									29	43
	F		01				03	02	07						01			14	
CO	NF	01				01	02			38	38	02			01			83	108
	F									11	14							23	
Σ ₁	NF	03	05	02	00	01	07	26	18	38	38	02	12	24	06	00	05	187	
	F	00	02	00	01	00	03	07	07	11	14	00	04	02	11	04	04	70	
Σ ₂		03	07	02	01	01	10	33	25	49	52	02	16	26	17	04	09	257	
Σ ₃		12			02		171						42		30				

Légende : RÉ = référence ; SU = substitution ; CL = cohésion lexicale ; CO = conjonction ; Σ₁ = total par groupe ; Σ₂ = total par raison d'inadéquation (sous-catégories) ; Σ₃ = total par raison d'inadéquation (catégories) ; NF = groupe non francophone ; F = groupe francophone. IT = item en trop ; RI = répétition du même mot inutile ; AI = anaphore inutile ; RA = référent absent ; PI = paire de connecteurs incomplète ; IL = insuffisance lexicale ; CC = confusion de catégorie ; II = item cohésif inapproprié ; LI = lien inapproprié ; CI = conjonction impropre ; ML = maladresse dans le choix lexical d'un élément d'une paire ou d'une série de connecteurs ; CG = confusion de genre ; CN = confusion de nombre ; IM = item cohésif mal utilisé ; RD = référent difficile à trouver ; RE = référent trop éloigné ; Σ = total des emplois inappropriés par catégories cohésives.

Il apparaît, par ailleurs, à l'examen de ce même tableau (voir tableau 66, ci-dessus), que les utilisations malhabiles ou maladroites concernent majoritairement la référence (notée RÉ) (100 emplois inappropriés de type «MR») (i.e. élément cohésif maladroitement utilisé et remplacé) sur 257, soit 38,91%) et la conjonction (notée CO) (108 sur 257, soit 42,02%). On remarque, également, que c'est le groupe non francophone (NF) qui est la cause du nombre élevé d'inadéquations relevant de la référence (69/100) et de la conjonction (83/108, soit 76,85%). Il est, d'ailleurs, responsable de la plupart (si ce n'est de tous) des emplois inappropriés apparaissant dans ce tableau. En effet, c'est ce groupe qui a enregistré un nombre élevé d'inadéquation relativement à la cohésion lexicale (notée CL) (29/43, soit

67.44%). De plus, l'ensemble des inadéquations relatives à la substitution (6/6) est produit par ce groupe.

Ce même tableau (voir tableau 66 ci-dessus) indique, également, que les sous-catégories (ou «sous-raison») d'inadéquation qui ont enregistré un nombre important, appartiennent principalement à la «raison» d'inadéquation que nous avons désignée par «mauvais choix lexical». Ces sous-catégories sont :

1. La «conjonction impropre» (notée CI) 52/171 (30.41%). Celle-ci concerne essentiellement les emplois de la conjonction «et» puisque certains sujets de l'étude ont tendance à n'utiliser que cette conjonction pour marquer toutes les liaisons sémantiques avec ce qui précède (voir exemple 19, en 4.3.2.5, p. 285). La conjonction «et» fonctionne, en fait, et dans la plupart des cas, comme une conjonction «passe – partout».
2. Le «lien inapproprié» (noté LI) 49/171 (28.65%). Il s'agit de cas où le lien que l'on veut établir (exprimé par le choix de la conjonction) ne correspond pas, du point de vue sémantique, au contexte (voir exemple 20, en 4.3.2.5, p. 285).
3. La «confusion de catégorie» (notée CC) 33/171 (19.30%). Cette cause d'inadéquation est souvent reliée à l'élément cohésif (présupposant). Ce genre de confusion se retrouve généralement (voir l'exemple 18, en 4.3.2.5, p. 284) entre le déterminant possessif du pluriel «ses» (référence personnelle) et le démonstratif «ces» (référence démonstrative).
4. «L'item cohésif inapproprié» (noté II) 25/171 (14.62%). Cette cause d'inadéquation, également associée à l'élément cohésif, signifie que le choix de la catégorie (référence, substitution, etc.) ne convient pas. Par exemple, le scripteur opte pour la répétition du même mot (cohésion lexicale) au lieu de l'emploi d'un pronom (référence personnelle ou substitution nominale) (voir exemple 16, en 4.3.2.5, p. 283).

Nous avons signalé plus haut que la raison d'inadéquation qui vient en seconde position, après le «mauvais choix lexical», est le «mauvais accord grammatical» (42/257, soit 16.34%). Mais, sur les deux sous-catégories (confusion de genre (notée CG) et confusion de nombre (notée CN) que regroupe le «mauvais accord grammatical», une seule domine.

En effet, plus de la moitié (26/42, soit 61.90%) des utilisations inappropriées (voir tableau 66, ci-dessus) s'inscrivent dans la «confusion du nombre» (notée CN). Celle-ci, rappelons-le, se remarque dans l'élément cohésif, i.e. si le présupposant est au singulier, le présupposé est au pluriel, et vice versa (voir l'exemple 23, en 4.3.2.5). Nous ferons également remarquer que si le nombre d'emplois inadéquats relevant de la «confusion de nombre» (notée CN) est élevé, c'est en grande partie à cause du groupe non francophone (NF). En effet, celui-ci enregistre près de la totalité (24/26, 92.31%) des utilisations inappropriées reliées à la «confusion de nombre».

En conclusion à cette section consacrée à la présentation des résultats relatifs à l'examen de l'utilisation des moyens cohésifs répertoriés, il semble possible d'affirmer que le problème d'ambiguïté que l'on rencontre dans les textes de notre étude, et particulièrement dans ceux appartenant au groupe non francophone, a principalement pour origine une méconnaissance du lexique. Cette méconnaissance se traduit par la confusion entre les catégories cohésives, la maladresse dans le choix lexical, etc. La seconde cause semble être plutôt d'origine grammaticale (voir résultats reliés au «mauvais accord grammatical») et plus précisément ceux reliés à la «confusion de nombre». Les sujets non francophones semblent, en effet, oublier le fait que, en plus d'être reliés sémantiquement, certains éléments qui composent un lien cohésif sont également reliés grammaticalement (genre, nombre, etc.). Ces conclusions pourraient être jugées trop hâtives, mais c'est du moins ce que nous laissent croire les résultats de l'analyse de l'utilisation des moyens cohésifs répertoriés dans les textes de l'étude.

Jusqu'ici, nous avons vu quels moyens cohésifs étaient utilisés par les sujets dans leurs textes. Nous avons vu également ce qui caractérise ces moyens en termes de présence, d'absence et d'inappropriation. À présent, voyons si les liens cohésifs sous-jacents aux éléments cohésifs répertoriés permettent de vérifier l'hypothèse de Halliday et Hasan (1976), selon laquelle, la cohésion est essentiellement anaphorique, endophorique et interphrastique. Cet examen a été réalisé grâce au volet IV de la grille (voir 4.3.2.4.) réservé à l'analyse de la relation cohésive. Nous pourrions ainsi répondre à notre quatrième question de recherche formulée comme suit : *«Quelles sont les caractéristiques des liens cohésifs*

sous-jacents aux éléments cohésifs répertoriés ? L'hypothèse de Halliday et Hasan (1976), selon laquelle, la cohésion est essentiellement anaphorique, endophorique et interphrastique, est-elle vérifiée dans les textes de notre corpus? ».

5.4. Présentation des résultats d'ensemble relatifs à l'analyse de la relation cohésive des éléments cohésifs répertoriés selon les groupes.

Dans cette section consacrée à «l'analyse de la relation cohésive», nous voulions examiner ce que Halliday et Hasan (1976: 329) appellent «lien», c'est-à-dire la relation entre deux éléments (l'élément cohésif et celui auquel il réfère) (voir chapitre cadre théorique, 2.2.1.2.). Rappelons que, dans cette analyse, nous tenons compte des principales caractéristiques de la relation cohésive, à savoir, la nature, le domaine, l'orientation et l'étendue. Ainsi, seront brièvement présentés les résultats de l'analyse de la nature de la relation cohésive des éléments cohésifs répertoriés (5.4.1.), ensuite ceux de l'analyse du domaine de la relation cohésive des éléments cohésifs répertoriés (5.4.2.), puis ceux de l'analyse de l'orientation de la relation cohésive des éléments cohésifs répertoriés (5.4.3.), enfin ceux de l'analyse de l'étendue de la relation cohésive des éléments cohésifs répertoriés (5.4.4.). Précisons qu'à ce niveau, il n'y a pas eu, également, de tests statistiques sophistiqués dans la mesure où nous voulions seulement, rappelons-le, voir si l'hypothèse de Halliday & Hasan (1976) (connue pour l'anglais) selon laquelle la cohésion est essentiellement anaphorique, endophorique et interphrastique, pouvait se vérifier pour le français, notamment dans des textes d'apprenants de français langue étrangère.

5.4.1. Résultats de l'analyse de la nature de la relation cohésive.

Rappelons que le terme «nature» de la relation cohésive désigne le type de rapport existant entre l'élément cohésif et l'élément auquel il réfère (voir chapitre cadre théorique, 2.2.1.2.). Ce rapport peut être identifié de deux manières (voir chapitre méthodologie, 4.3.2.4.) : par la situation de communication, i.e. un rapport de nature exophorique (noté EX), par le texte, i.e. un rapport de nature endophorique (noté EN) ou les deux à la fois, i.e. par le texte et par la situation de communication (noté EN + EX).

Le tableau (67) qui suit fait part de ces résultats relatifs à l'analyse de la relation cohésive pour chaque catégorie d'éléments cohésifs, à savoir pour la référence (notée RÉ), pour la cohésion lexicale (notée CL), pour la conjonction (notée CO) et pour la substitution (notée SU), selon les groupes (francophone (noté F) vs non francophone (noté NF)).

Tableau 67 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés selon la nature de la relation cohésive/variables

			F	NF	Σ
RÉ	EN	FA	205	627	832
		FR	96.70	99.2	98.58
	EX	FA	7	5	12
		FR	3.30	0.8	1.42
	Σ	FA	212	632	844
FC	100.00	100.00	100.00		
SU	EN	FA	17	69	86
		FR	100.00	100.00	100.00
	EX	FA	0	0	0
		FR	--	--	--
	Σ	FA	17	69	86
FC	100.00	100.00	100.00		
CL	EN	FA	240	407	647
		FR	100.00	98.78	99.23
	EX	FA	0	5	5
		FR	--	1.22	0.77
	Σ	FA	240	412	652
FC	100.00	100.00	100.00		
CO	EN	FA	61	191	252
		FR	100.00	100.00	100.00
	EX	FA	0	0	0
		FR	--	--	--
	Σ	FA	61	191	252
FC	100.00	100.00	100.00		
Σ	EN	FA	523	1294	1817
		FR	98.68	99.23	99.07
	EX	FA	7	10	17
		FR	1.33	0.77	0.93
	Σ	FA	530	1304	1834
FC	100.00	100.00	100.00		

Légende : F = groupe francophone ; NF = groupe non francophone ; RÉ = éléments cohésifs relatifs à la référence ; SU = éléments cohésifs relatifs à la substitution ; CL = éléments cohésifs relatifs à la cohésion lexicale ; CO = éléments cohésifs relatifs à la conjonction ; Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; FC = fréquence cumulée EN = endophorique ; EX = exophorique

Comme on pouvait s'y attendre, la grande majorité (99 %) des éléments cohésifs utilisés (voir tableau 67 ci-dessus) dans les textes étudiés sont de nature endophorique (notée EN), i.e. les deux éléments du lien cohésif (présupposé et présupposant) sont tous les deux dans le texte. Les emplois exophoriques (notés EX), i.e. l'un des éléments du lien cohésif (le présupposé) se trouve hors du texte, sont quasiment insignifiants. Ils se situent autour des

1%), et ce, quel que soit le groupe (francophone (F) : 7/530, soit 1.32% ; non francophone (NF) : 10/1304, soit 0.77%). Ces résultats ne sont pas du tout surprenants si l'on se réfère à Halliday & Hasan (1976) qui excluent l'exophore de leur étude. On constate, cependant, que seules la cohésion lexicale (notée CL) et surtout la référence (notée RÉ), qui, en plus d'un emploi majoritairement endophorique (CL : 647/1834, soit 99.23% ; RÉ : 832/1834, soit 98.58%), laissent voir (Halliday & Hasan (1976 : 33) quelques emplois exophoriques (CL : 5/1834, soit 0.77% ; RÉ : 12/1834, soit 1.42%).

5.4.2. Résultats de l'analyse du domaine de la relation cohésive

Le terme «domaine» de la relation cohésive réfère au fait que la cohésion est une relation sémantique entre un élément dans le texte et un autre qui permet son interprétation. Mais l'emplacement dans le texte, de cet autre élément, n'a pas d'importance. Il peut se trouver dans la même phrase ou dans une phrase différente. La cohésion n'a, en principe, rien à voir avec les limites de la phrase (voir cadre théorique, 2.2.1.2.2.).

Les résultats de cette analyse (voir tableau 68) montrent que près de 65% (1184/1834) des éléments cohésifs répertoriés sont des liens interphrastiques (notés IE), i.e. entre phrases, alors que 19.25% (353/1864) constituent des liens intraphrastiques (notés IA), i.e. à l'intérieur de la même phrase. Nous avons également dénombré 16.19% (297/1834) de liens mixtes (notés LM), i.e. des liens à la fois inter et intraphrastiques.

Tableau 68 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés selon le domaine de la relation cohésive/variables

			F	NF	Σ
RÉ	IA	FA	72	169	241
		FR	34	26.75	28.55
	IE	FA	110	286	396
		FR	51.85	45.25	46.92
	LM	FA	30	177	207
		FR	14.75	28	24.53
	Σ	FA	212	632	844
	FC	100.00	100.00	100.00	
SU	IA	FA	5	21	26
		FR	29.42	30.43	30.23
	IE	FA	8	28	36
		FR	47.05	40.57	41.86
	LM	FA	4	20	24
		FR	23.53	29	27.91
	Σ	FA	17	69	86
	FC	100.00	100.00	100.00	
CL	IA	FA	29	37	66
		FR	12	9	10.13
	IE	FA	187	333	520
		FR	78	80.82	79.75
	LM	FA	24	42	66
		FR	10	10.18	10.13
	Σ	FA	240	412	652
	FC	100.00	100.00	100.00	
CO	IA	FA	9	11	20
		FR	14.75	5.75	7.93
	IE	FA	52	180	232
		FR	85.52	94.25	92.07
	LM	FA	0	0	0
		FR	--	--	--
	Σ	FA	61	191	252
	FC	100.00	100.00	100.00	
Σ	IA	FA	115	238	353
		FR			19.25
	IE	FA	357	827	1184
		FR			64.56
	LM	FA	8	239	297
		FR			16.19
	Σ	FA	530	1304	1834
	FC	100.00	100.00	100.00	

Légende F = groupe francophone ; NF = groupe non francophone ; RÉ = éléments cohésifs relatifs à la référence ; SU = éléments cohésifs relatifs à la substitution ; CL = éléments cohésifs relatifs à la cohésion lexicale ; CO = éléments cohésifs relatifs à la conjonction ; Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; FA = fréquence absolue ; FR = fréquence relative ; FC = fréquence cumulée ; IA = intraphrastique ; IE = interphrastique ; LM = lien mixte (lien à la fois inter et intraphrastique).

À la lecture de ce tableau, on peut remarquer, également, que les liens interphrastiques (notés IE) dominent lorsqu'on considère chacune des catégories séparément. En effet, le nombre de liens interphrastiques s'élève à 396/844, soit 46.92% pour la référence (notée RÉ), 36/86, soit 41.86% pour la substitution (notée SU), 520/652, soit 79.75% pour la cohésion lexicale (notée CL) et enfin 232/252, soit 92.07% pour la conjonction (notée CO).

En définitive, ces résultats semblent corroborer en partie l'hypothèse de Halliday & Hasan (1976 : 9) qui écrivent que, dans la cohésion interphrastique, « [...] the effect is more striking and the meaning is more obvious : cohesive ties between sentences stand out more clearly because they are the ONLY source of texture, whereas within the sentence there are the structural relations as well. ».

5.4.3. Résultats de l'analyse de l'orientation de la relation cohésive

Rappelons que «l'orientation» ne concerne que les relations phoriques, i.e. la référence (RÉ), la substitution (SU) et la cohésion lexicale (CL) puisque le terme «orientation» signifie la direction vers laquelle pointe l'élément présupposant pour désigner l'élément présupposé (voir cadre théorique, 2.2.1.2.1.). Ce dernier peut être avant ou après. Si le présupposé est placé avant le présupposant, la forme de présupposition est anaphorique (notée AN), mais s'il suit l'élément présupposant, la forme de présupposition est cataphorique (notée CA).

Plus de 95% des éléments cohésifs analysés (voir tableau 69 qui suit) ont une direction anaphorique. Seule la catégorie référence laisse voir quelques utilisations cataphoriques.

Tableau 69 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés selon l'orientation de la relation cohésive/variables

			F	NF	Σ
RÉ	AN	FA	195	585	780
		FR	92	92.85	92.64
	CA	FA	17	45	62
		FR	8	7.15	7.36
	Σ	FA	212	630	842
		FC	100.00	100.00	100.00
SU	AN	FA	17	67	84
		FR	100.00	98.52	98.82
	CA	FA	0	1	1
		FR	--	1.48	1.18
	Σ	FA	17	68	85
		FC	100.00	100.00	100.00
CL	AN	FA	237	402	639
		FR	98.75	98.29	98.46
	CA	FA	3	7	10
		FR	1.25	1.71	1.54
	Σ	FA	240	409	649
		FC	100.00	100.00	100.00
Σ	AN	FA	449	1054	1503
		FR			95.37
	CA	FA	20	53	73
		FR			4.63
	Σ	FA	469	1107	1576
		FC			100.00

Legende. F = groupe francophone, NF = groupe non francophone ; RÉ = éléments cohésifs relatifs à la référence ; SU = éléments cohésifs relatifs à la substitution ; CL = éléments cohésifs relatifs à la cohésion lexicale, Σ = nombre total d'éléments cohésifs, FA = fréquence absolue, FR = fréquence relative ; FC = fréquence cumulée, AN = anaphorique ; CA = cataphorique.

De la même manière, si nous considérons les catégories séparément, nous constaterons que la direction anaphorique (notée AN) est la seule présente. En effet, les liens cohésifs relatifs à la substitution (notée SU) et à la cohésion lexicale (notée CL) sont presque tous anaphoriques (SU = 98.82%, CL = 98.46%). Exception faite pour liens cohésifs référentiels qui, bien que majoritairement anaphoriques (780/842, soit 92.64%), connaissent quelques emplois cataphoriques (62/842, soit 7.36%). Cette forme de présupposition cataphorique est liée essentiellement à la référence démonstrative. D'une manière générale, ces résultats ne surprennent pas outre mesure, puisque les auteurs de "Cohesion in English" considèrent la forme de présupposition anaphorique comme la direction typique.

5.4.4. Résultats de l'analyse de l'étendue de la relation cohésive.

Comme l'orientation, «l'étendue» concerne seulement les relations phoriques, i.e. celles marquées par la référence (RE), la substitution (SU) et la cohésion lexicale (CL). Par «étendue», nous désignons la dimension de l'élément auquel réfère l'élément cohésif (voir cadre théorique, 2.2.1.2.3.). En effet, ce dernier peut reprendre une partie de mot (notée PM) (voir exemple 27), un mot ou un groupe de mot (noté MG) (voir exemple 28), une partie de phrase (notée PF) (voir exemple 29), une phrase entière (FE) (voir exemple 30) ou plusieurs phrases. i.e. un passage entier (PE) (voir exemple 31).

Exemple 27 : Sujet (FS8-B)

P8 C'est pour cela que dans chaque pays il faut plusieurs lois même si certaines sont pénibles pour ces gens.

Dans l'exemple (27) ci-dessus, le lien cohésif est composé du présupposant «certaines» (référence indéfinie, voir chapitre méthodologie, 4.3.1.1.1.4.) et du présupposé «plusieurs lois». La relation cohésive établie est endophorique (les deux éléments du lien sont dans le texte), anaphorique (le présupposant pointe vers l'arrière vers son présupposé placé avant lui), intraphrastique (les deux éléments du lien sont dans la même phrase). L'étendue de l'élément repris est une partie de mot (notée PM) puisque, sémantiquement, l'élément cohésif «certaines» ne réfère pas à l'ensemble des lois, dans ce cas-ci, «plusieurs lois» (nombre non précisé), mais à quelques-unes d'entre elles.

Par contre, dans l'exemple 28 suivant, l'élément cohésif «elle» (référence personnelle, voir 4.3.1.1.1.1.) reprend un mot entier (notée MG), le mot «télévision». Comme dans l'exemple précédent, la relation cohésive établie est endophorique, anaphorique et intraphrastique.

Exemple 28 : Sujet (NL1-A)

P4 Maintenant tout le monde à la télévision puisqu'elle présente plusieurs avantages pour se cultiver.

Dans l'exemple suivant (29), la relation cohésive est endophrasique, anaphorique, mais interphrasique puisque les éléments de la relation sont dans deux phrases différentes. L'étendue de l'élément repris correspond à ce nous avons appelé reprise d'une partie de phrase (notée PF).

Exemple 29 : Sujet (NL6-B)

P6 Parmi les avantages qu'elles présentes la télévision aussi qu'elle nous laisse imaginé plusieurs choses.

P7 Et des fois on crois à **cette imagination** parce que qu'ont en voient un film on à l'impressions que ses réelle.

En effet, l'élément cohésif «**cette imagination**» (collocation – mot de même famille (voir 4.3.1.1.3.2.) - plus référence démonstrative) renvoie pour son interprétation à une partie de la phrase précédente, i.e. la proposition «elle nous laisse imaginer plusieurs choses».

En revanche, dans l'exemple 30 suivant, il s'agit plutôt d'une reprise de phrase entière (notée FE). L'élément cohésif «**cela**» (référence démonstrative, voir 4.3.1.1.1.2.) renvoie pour son interprétation (dans une relation endophrasique, interphrasique et anaphorique) vers la phrase précédente «S'il n'y a pas de lois à faire appliquer cette société est déroutée.».

Exemple 30 : Sujet (FS7-B)

P4 S'il n'y a pas de lois à faire appliquer cette société est dérouté.

P5 Chaque personne fera ce qu'elle a envie.

P6 Et **cela** détruira le développement de cette pour améliorer ce monde.

Dans l'exemple 31 qui suit, on peut noter, par contre, que l'élément cohésif (référence démonstrative) reprend plus d'une phrase.

Exemple 31 : Sujet (NL19-A)

- P1 Comme la télévision ait de nombreux détracteurs elle présente divers avantages.
- P2 Car elle permet au gens de se cultiver.
- P3 **Elle est un moyen de se cultiver et de s'enrichir l'esprit et cela avec des nouvelles qu'on ignorait avant .**
- P4 **Elle élargit l'esprit et le libère de temps à autre, elle fait voyager l'esprit sans déplacer le corp.**
- P5 **Elle permet aux gens de tous savoir sur les autres peuples qui sont encore en vie ou les peuples précédent, la façon de vivre, leurs traditions, la façon de s'habiller et de travailler.**
- P6 **Et elle met les gens au courant de tous ce qui se passe dans le monde comme événement et beaucoup de choses malgré qu'elles sont au bout du monde.**
- P7 Tout cela fait de l'homme quelqu'un de cultiver car il devien riches avec divers informations et savoir.

L'élément cohésif «**tout cela**» (référence démonstrative) qui apparaît dans P7 (voir exemple 31 précédent) reprend (dans une relation endophrastique, interphrastique et anaphorique) l'ensemble des quatre phrases précédentes (P3 à P6). Dans ce cas, nous parlons d'une reprise d'un passage entier (notée PE).

Ainsi, comme on pouvait s'y attendre, près de 94% des éléments cohésifs analysés (voir tableau 70 qui suit) reprennent un mot ou un groupe de mots (noté MG). Les 7% restant se répartissent entre la reprise d'une partie de phrase (notée PF) (3.45%), la reprise d'une phrase (notée FE) (2%), la reprise d'un passage entier (notée PE) (0.5%) et la reprise d'une partie de mot (notée PM) (0.3%).

Tableau 70 : Répartition des éléments cohésifs répertoriés selon l'étendue de la relation cohésive / variables

		F	NF	Σ
MG	FA	414	1068	1482
	FR	88.3	96.1	93.8
PM	FA	6	0	6
	FR	1.3	--	0.40
PF	FA	27	27	54
	FR	5.75	2.45	3.40
PE	FA	4	4	8
	FR	0.85	0.35	0.50
FE	FA	18	12	30
	FR	3.80	1.10	1.90
Σ	FA	469	1111	1580
	FR	100.00	100.00	100.00

Légende : F = groupe francophone ; NF = groupe non francophone ; MG = reprise d'un mot ou d'un groupe de mots ; PM = reprise d'une partie de mot ; PF = reprise d'une partie de phrase ; PE = reprise d'un passage ; FE = reprise d'une phrase entière . Σ = nombre total d'éléments cohésifs ; FA = fréquence absolue ; Fr = fréquence relative.

Le taux élevé de la reprise du mot ou du groupe de mots (MG) (près de 94%), laisse croire que cette forme de reprise est peut-être la plus facile à gérer.

5.4.5. Synthèse

La notion de lien cohésif est une notion fondamentale dans l'analyse de la cohésion telle que préconisée par Halliday et Hasan (1976). Et, c'est sur cette notion qu'est basée cette analyse (voir les principes d'analyse de la cohésion, 2.3.). De cette manière, une telle analyse ne peut être complète sans la prise en charge de cette notion de lien, i.e. examiner la direction du lien, son domaine, etc. Ainsi, l'analyse du lien cohésif (ou de la relation cohésive), dans les textes de notre étude, a révélé que :

- la quasi-totalité (99%) des liens cohésifs est endophorique, i.e. que les deux éléments du lien (présupposant et présupposé) sont dans le texte. Et cela est valable aussi bien pour le groupe francophone (noté F) (98.68%) que pour le groupe non francophone (noté NF) (99.23%). Ces résultats confirment, par conséquent, le point de vue des auteurs de "Cohesion in English" qui ne tiennent pas compte de l'exophore dans leur étude. Toutefois, cela n'exclut pas le fait que certaines catégories cohésives peuvent connaître parfois des emplois exophoriques, comme par exemple la référence (emplois endophoriques : 98.58% ; exophoriques : 1.42%).

- Avec un taux moins élevé, les liens cohésifs répertoriés sont majoritairement interphrastiques (65%), et cela, qu'il s'agisse de la référence (46.32%), de la substitution (41.86%), de la cohésion lexicale (79.75%) ou de la conjonction (92.07%). On constate, cependant, que si les liens interphrastiques sont nombreux, c'est en grande partie grâce à la cohésion lexicale (79.75%) et à la conjonction (92.07%). Cela s'avère presque évident, puisque la référence comme la substitution sont des catégories qui peuvent établir, plus souvent, des liens cohésifs à l'intérieur de la phrase. En revanche, si la conjonction est en tête avec 92.07% (232/252) des liens interphrastiques, c'est en grande partie parce que Halliday et Hasan (1976) ont une conception particulière du lien marqué par cette catégorie. Selon ces auteurs (*ibid.* p. 244), le rôle de la conjonction, placée en début de phrase, se fonde essentiellement sur la mise en évidence de la signification qui relie deux phrases (voir à sujet le cadre théorique, 2.2.2.3.3.).
- Les liens cohésifs répertoriés dans les textes de l'étude sont également majoritairement anaphoriques (95%). Mais, si la substitution (98.82%) et la cohésion lexicale (98.46%) connaissent un emploi exclusivement anaphorique, la référence est parfois ciblée par des utilisations cataphoriques (62/842, soit 7.36%). Ces cas concernent bien sûr la référence démonstrative. Par ailleurs, si la conjonction n'est pas concernée par cette analyse (i.e. l'analyse de la direction ou de l'orientation du lien), c'est parce que, selon les auteurs de "Cohesion in English", la relation marquée par la conjonction est une relation non phorique. Rappelons que par «non phorique», Halliday et Hasan (1976: 321) désignent les liens qui ne dépendent ni du sens référentiel, ni de l'identité, ni de l'association de mots. Les liens non phoriques représentent les «liens entre des éléments constitutifs d'un texte». De cette manière, l'interprétation d'une conjonction ne nécessite pas le recours à un autre élément du texte, sauf dans les cas de paires de conjonction.

En définitive, l'analyse de la relation cohésive dans les textes de notre étude (99% endophorique (EN), 65% interphrastique (IE), 95% anaphorique (AN)) confirme le point de vue de Halliday & Hasan (1976) qui stipulent que le lien cohésif est typiquement endophorique, anaphorique et interphrastique puisque les liens qui existent à l'intérieur de la phrase peuvent relever de la structure.

5.5. Conclusion

Au terme de ce chapitre consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats, nous rappellerons que nous avons passé en revue les résultats obtenus à partir d'une grille d'analyse que nous avons élaborée (voir chapitre méthodologie, 4.3.2.). Celle-ci nous a permis de procéder à une série d'analyses et par là même, de répondre aux questions que nous avons posées dans notre recherche à savoir, quels sont les moyens cohésifs utilisés dans les textes en termes de nombre et de variété ? Quels sont les caractéristiques des moyens cohésifs utilisés par les sujets en termes d'inappropriation et d'absence ? Quels sont les caractéristiques des liens cohésifs sous-jacents aux éléments cohésifs répertoriés ? Enfin, les liens cohésifs établis dans les textes de notre corpus vérifient-ils l'hypothèse de Halliday et Hasan (1976), selon laquelle, le lien cohésif est typiquement endophrasique, anaphorique et interphrasique ?

En ce sens, les résultats obtenus à partir du volet II (Identification des éléments cohésifs) ont permis de constater que, d'une manière générale, le groupe francophone se comporte différemment du groupe non francophone dans la gestion des éléments cohésifs référentiels et lexicaux. La préférence est accordée à la référence. Mais, le groupe francophone semble moins exclusif que le groupe non francophone puisqu'il utilise autant les éléments cohésifs référentiels (40%) que les éléments cohésifs lexicaux (45%). De plus, à la différence du groupe non francophone qui utilise massivement la référence personnelle (75.63%), le groupe francophone a tendance à diversifier ses moyens cohésifs référentiels.

Cependant, les résultats ont permis de constater que le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) se rapproche du groupe francophone lorsqu'il s'agit d'utiliser les éléments cohésifs relatifs à la réitération et notamment dans l'emploi de la répétition du même mot.

Par ailleurs, le groupe non francophone filière Technique (NT) se distingue des autres groupes dans sa gestion des éléments cohésifs relatifs à la substitution. Et, si cette catégorie a enregistré un taux plus ou moins appréciable (86/1834, soit 4.69%), c'est en grande partie

grâce à ce groupe (47/86, soit 54,65%). En outre, la relation de substitution est essentiellement marquée par la substitution nominale (79/86, soit 91.86%).

Enfin, sur les cinq sous-catégories que compte la conjonction, trois sont les plus utilisées. Il s'agit de la conjonction causale (83/252, soit 33%), de la conjonction additive (77/252, soit 30.55%) et de la conjonction temporelle (69/252, soit 27.38%). Mais, la préférence diffère d'un groupe à l'autre (francophone vs. non francophone) et surtout d'un sous-groupe à l'autre. En définitive, la catégorie de la conjonction demeure celle qui permet de distinguer entre le groupe francophone et le groupe non francophone d'une part, et entre les deux sous-groupes non francophones (NL vs NT), d'autre part. Effectivement, le groupe francophone privilégie la conjonction causale (35/61, soit 57.37%), le sous-groupe NL, la conjonction additive (52/120, soit 43.3%) et le groupe NT, la conjonction temporelle (35/71, soit 49.3%). Cette distinction semble avoir pour origine le sujet de rédaction traité par chacun des groupes.

Les résultats provenant du volet III qui, rappelons-le, a permis d'effectuer l'analyse des moyens cohésifs répertoriés révèlent, d'une part, que, d'une manière générale, le nombre d'éléments cohésifs absents (ou dont la présence aurait été souhaitée) n'est pas important (205), si l'on tient compte du nombre d'éléments cohésifs présents dans les textes (1834). Toutefois, si l'on considère les résultats selon les catégories, on s'aperçoit que le nombre de fois où la présence de la conjonction aurait été souhaitée (dans les textes) est assez considérable (158/205, soit 77.08%). Par ailleurs, cette «carence» en conjonction semble affecter tous les textes sans exception.

D'autre part, les résultats montrent que les emplois inappropriés sont fréquents dans les textes du corpus. Mais, la comparaison entre les groupes indique que ces emplois sont, en général, plus nombreux dans les textes appartenant au groupe non francophone, et dans les textes du sous-groupe non francophone filière Lettres, en particulier. Parmi les catégories les plus affectées par des emplois inappropriés, on trouve la référence (155/844, soit 18.36%) et la conjonction (113/252, 44.84%). La situation semble plus critique en ce qui

concerne la conjonction. En effet, celle-ci est à la fois la moins présente dans les textes (252/1834, soit 13.74%) et celle qui connaît un taux d'inappropriation assez élevé (113/252, soit 44.84%). Notons, par ailleurs, que ces utilisations inappropriées relatives à la conjonction sont beaucoup plus fréquentes (59/113, soit 52.21%) dans les textes du sous-groupe non francophone filière Lettres. Par conséquent, il semble possible de croire que la conjonction est la catégorie cohésive la plus difficile à gérer par les sujets de l'étude. Mais cette difficulté demeure plus grande chez les sujets non francophones de la filière Lettres.

Par ailleurs, l'analyse des utilisations maladroites ou malhabiles (volet V de la grille) nous a conduite à constater que de telles utilisations créent souvent un problème d'ambiguïté dans les textes, et celui-ci semble être dû, en grande partie, à une méconnaissance du lexique d'une part, et à un non-respect des accords grammaticaux pouvant exister entre les deux éléments du lien cohésif, d'autre part.

Enfin, les résultats provenant de l'analyse des liens cohésifs sous-jacents aux éléments cohésifs répertoriés (volet IV) de la grille) confirment l'hypothèse de Halliday et Hasan (1976) puisqu'ils ont montré que, dans les textes analysés (rédigés en français langue étrangère), les liens cohésifs sont majoritairement endophoriques (99%), interphrastiques (65%) et anaphoriques (95%).

En définitive, la grille d'analyse élaborée a permis d'obtenir une gamme de résultats très intéressante. Comme on a pu le constater, cette grille a permis, non seulement, de répertorier les éléments cohésifs présents dans les textes, examen effectué, certes, dans de nombreuses recherches précédentes, mais surtout, elle a donné la possibilité d'analyser, d'une part, l'élément cohésif lui-même en termes d'absence et d'inappropriation, et d'autre part, de répertorier et de catégoriser les «raisons» d'inadéquation, aspect auquel très peu de chercheurs ont accordé de l'intérêt. Ainsi, après avoir présenté, analysé et interprété les résultats de cette étude, nous procéderons, dans le chapitre (VI) suivant, à leur discussion et en même temps à la conclusion de cette thèse.

CHAPITRE VI

DISCUSSION ET CONCLUSION

6.0. Introduction

Dans cette recherche, nous voulions savoir comment les sujets - groupes francophones (F) vs non francophones (NF) et les sous-groupes (francophone (F) / non francophone filière Lettres (NL) / non francophone filière Technique (NT)) – se comportaient face à la gestion des éléments cohésifs, lors de la rédaction d'un texte en français langue étrangère.

En fait, nous nous sommes demandée si ces sujets utilisaient les mêmes moyens cohésifs, en aussi grand nombre et de façon appropriée. Dans les cas d'emplois jugés inadéquats, nous avons formulé des hypothèses permettant de décrire ces inadéquations. Nous voulions savoir, également, si les éléments cohésifs répertoriés étaient en nombre suffisant, i.e. voir si, malgré le nombre d'éléments cohésifs présents, les textes de nos sujets ne présentaient pas une certaine «carence» au niveau cohésif. Et si celle-ci existait, quelles étaient les caractéristiques des éléments cohésifs dont la présence aurait été souhaitée. Par ailleurs, l'analyse des liens cohésifs sous-jacents aux éléments répertoriés devait nous permettre de vérifier, dans des textes d'apprenants de français langue étrangère, l'hypothèse de Halliday et Hasan (1976), selon laquelle, la cohésion est essentiellement anaphorique, endophrastique et interphrastique.

Pour ce faire, une grille d'analyse à cinq volets a été élaborée. Celle-ci offrait la possibilité de procéder à une série d'analyses. En plus de l'identification du sujet (volet I), de l'identification des éléments cohésifs (volet II), cette grille permettait d'effectuer l'analyse de chaque élément cohésif répertorié (volet III), l'analyse du lien cohésif sous-jacent (volet IV), mais aussi l'analyse de son utilisation (volet V).

Ainsi, et à la lumière de ce que nous avons présenté précédemment (revoir chapitre V), nous discuterons des principaux résultats (6.1), ainsi que des principales implications pédagogiques qui peuvent en découler permettant ainsi de répondre à notre dernière question de recherche (6.3.). Mais, avant d'aborder ce dernier point, nous ne manquerons pas de souligner la portée et les limites de cette recherche (6.2.).

6.1. Discussion des principaux résultats

Avant de discuter des principaux résultats comme tels, signalons que les résultats émanant du volet IV de la grille d'analyse (analyse des liens sous-jacents aux éléments cohésifs) ont permis de vérifier, pour le français et dans des textes d'apprenants de français langue étrangère, le point de vue de Halliday & Hasan (1976) selon lequel le lien cohésif est typiquement endophrastique, anaphorique, et interphrastique et cela parce que les liens qui existent à l'intérieur de la phrase peuvent relever de la structure. Effectivement, les résultats correspondant à ces analyses confirment ce point de vue dans la mesure où ils ont montré que dans les textes analysés les relations cohésives sont à 99% endophrastiques, 65% interphrastiques et 95% anaphoriques. À notre connaissance, aucune autre recherche n'a cherché à vérifier cette hypothèse, et cela, que ce soit dans des textes d'apprenants écrivant en anglais ou dans ceux produits dans d'autres langues. Quant aux autres résultats, ils nous ont permis de relever des différences parfois significatives tant du point de vue du nombre (6.1.1.) que de celui de la variété (6.1.2.) ou de celui de l'acceptabilité de l'emploi (6.1.3.).

6.1.1. Différences relatives au nombre d'éléments cohésifs employés

À la suite des résultats vus précédemment (revoir chapitre V), il semble possible d'affirmer que les scripteurs du sous-groupe NL, comparés à ceux du sous-groupe NT (544/1834 soit 29,66%) ou à ceux du groupe francophone (530/1834 soit 28,9%), sont ceux qui emploient le plus d'éléments cohésifs (760/1834 soit 41,44%). Il demeure, cependant, difficile d'expliquer avec précision cette différence, de prime abord. Nous pourrions avancer que celle-ci peut résider, éventuellement, dans le thème traité¹, dans le temps alloué à la rédaction de l'essai² ou dans le fait qu'il s'agisse d'une classe de Lettres. Rappelons, en effet, que le nombre d'heures de français alloué aux classes de la filière Lettres est différent de celui des autres groupes (revoir chapitre méthodologie, en 4.1.1.1.).

Par ailleurs, le thème traité peut être, parfois, à l'origine du nombre réduit d'idées ou d'arguments à développer. En effet, certains thèmes peuvent inspirer plus que d'autres. Peut-être que le thème de la télévision (thème traité par le groupe non francophone Lettres) inspire-t-il davantage, comparé au thème de la protection de la nature (groupe non francophone Technique) ou de celui d'imaginer l'existence d'une société sans lois (groupe francophone). En ce sens, nous pourrions déduire que moins un scripteur développe son argumentation, moins les liens cohésifs sont fréquents. Ceci rejoindrait, dans une certaine mesure, le point de vue de Hottel-Burkhart (1981) qui déclare que «d'une manière générale, ce qui affecte la cohésion est le sujet traité dans les essais». Toutefois, seule une analyse du contenu des textes (en fonction des sujets de rédaction) permettrait de se prononcer plus clairement³.

¹ Rappelons que tous les sujets de l'étude avaient pour tâche la rédaction d'un texte d'opinion. Mais, les thèmes traités différaient d'une classe à l'autre. Ainsi, le sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) devait rédiger un texte sur le thème de la télévision (êtes-vous pour ou contre la télévision ?) ; le sous-groupe non francophone filière Technique (NT) avait pour tâche la rédaction d'un texte argumentatif sur le thème de la nature et plus précisément sur le rôle de l'homme dans la protection de celle-ci (Faut-il protéger la nature ?) ; le groupe francophone, quant à lui, devait réfléchir sur l'existence d'une société sans lois (Une société sans lois peut-elle exister ?).

² Rappelons que l'étudiant consacre à la rédaction de l'essai une portion du temps réparti à l'ensemble de l'épreuve (deux heures) qu'il détermine lui-même. En général, l'étudiant répond d'abord aux questions des deux premières parties de l'épreuve (Compréhension et Synthèse) et attribue à l'essai le temps qui reste.

³ À ce sujet, voir Lemonnier (en préparation).

L'autre facteur pouvant, par ailleurs, intervenir dans le développement des idées et des arguments pourrait être le temps consacré à la rédaction de l'essai. Il s'entend évidemment que plus le temps consacré à la rédaction est court, moins le scripteur a la possibilité de produire quelque chose de long et de construit. Précisons, cependant, que tout ce qui vient d'être soulevé relativement à l'influence du thème, du temps ou de la filière, demeure de simples suppositions dans la mesure où il nous était difficile, voire impossible, de vérifier d'une manière précise toutes les conditions de rédaction des textes (temps, inspiration que peut susciter un thème, intérêt, préparation en classe, etc.) Néanmoins, ces aspects pourraient faire l'objet d'autres recherches sur la question. On pourrait notamment songer à une recherche qui aurait pour objectif de mesurer l'effet de la familiarité vs la non-familiarité des thèmes, de l'intérêt qu'ils suscitent et de la préparation en classe vs la non-préparation sur l'utilisation des marqueurs cohésifs dans des textes de groupe d'élèves. Voyons à présent la manière dont se distinguent les groupes (francophone vs non francophone) et les sous-groupes (NL vs NT vs F) sur le plan de la variété des éléments cohésifs utilisés.

6.1.2. Différences relatives à la variété des éléments cohésifs employés

Dans notre étude, nous remarquons, comme dans les recherches précédentes (exemples Lieber (1979); Hottel-Burkhart (1981); Crowhurst (1987); Reid (1992); Field et Yip (1992); Norment (1994-1995); Yde et Spoelders (1990) et Zanardi (1994)), et cela, si nous ne retenons que les travaux ayant porté sur l'étude de la cohésion, i.e., ceux qui n'avaient pas pour objectif l'étude de la relation entre la cohésion et la cohérence ou l'étude de la relation entre la cohésion, la cohérence et la qualité de l'écrit, que les trois principales catégories qui ont particulièrement retenu l'attention sont la référence, la cohésion lexicale et la conjonction. Souvent, ces catégories sont soit celles qui sont les plus fréquentes ou celles qui posent le plus de problèmes d'utilisation.

En ce sens, nous observons, également, que sur les quatre catégories répertoriées (référence, substitution, cohésion lexicale et conjonction), seules la référence (844/1834, 46,02%), la cohésion lexicale (652/1834, 35,55%) et la conjonction (252/1834, 13,74%)

dominant ; la substitution venant loin derrière avec moins de 5% (86/1834, 4,69%). Nous notons, cependant, que la référence et la cohésion lexicale sont de loin les plus utilisées. Ces résultats corroborent, dans une certaine mesure, les résultats de la plupart des recherches qui ont montré que ces deux catégories sont les plus utilisées, et cela, quelles que soient les langues⁴ (anglais L1 et/ou L2 : Connor (1984), Lieber (1979), Crowhurst (1987), Hottel-Burlhart (1981), Fitzgerald et Spiegel (1986), Johnson (1992) ; anglais L2 et chinois L1 : Norment (1994) ; espagnol L1 : Norment (1995) ; néerlandais L1 : Yde et Spoelders (1990), malay L1 : Johnson (1992) ; ou les genres de textes analysés (expositif : Lieber (1979), Hottel-Burlhart (1981), Johnson (1992), Norment (1994), Norment (1995) ; argumentatif : Connor (1984), Crowhurst (1987), narratif : Fitzgerald et Spiegel (1986), Crowhurst (1987), Yde et Spoelders (1990), Norment (1994 et 1995).

En outre, les sujets de notre étude (groupes F vs. NF et sous-groupes FS vs. NL vs. NT) se distinguent significativement dans l'utilisation de ces deux catégories (revoir 5.2.1.) Les résultats indiquent, effectivement, que le groupe francophone a tendance à utiliser davantage la cohésion lexicale (240/530, 45,3%), alors que le groupe non francophone (632/844, 74,9%), et particulièrement le sous-groupe NL (379/844, 44,9%), accorde la primauté à la référence. De la même manière, Connor (1984), qui examine la relation entre la cohésion et la cohérence dans des textes de type argumentatif en anglais L2, observe que les textes rédigés par les sujets non natifs de son étude présentent d'une part, un emploi à la fois fréquent et correct de la référence, et d'autre part, une carence dans l'emploi d'éléments cohésifs lexicaux.

La tendance à utiliser davantage la cohésion lexicale relevée chez nos sujets francophones nous laisse supposer que ce groupe, par rapport au groupe non francophone, fait preuve, d'une maturité lexicale plus grande. Ceci n'est pas sans rappeler, dans un certain sens, d'autres recherches dont les résultats ont révélé que la cohésion lexicale est plus élevée chez les scripteurs habiles (Witte et Faigley, 1981) ou que l'emploi des moyens lexicaux est

⁴ Il faudrait préciser, ici, que les résultats issus de nos analyses ne sont peut-être pas comparables en tous points à ceux des autres recherches, notamment celles qui ont porté sur des langues autres que l'anglais, dans la mesure où nous ne pouvons que présumer que leurs analyses sont fiables étant donné que les catégories qui ont fait l'objet de ces analyses n'ont pas été définies précisément par leurs auteurs.

dominant chez les scripteurs plus avancés (Crowhurst, 1987). De plus, le groupe francophone emploie les éléments cohésifs lexicaux (240/530, soit 45,3%) d'une manière presque identique à celle des éléments cohésifs référentiels (212/530, soit 40%), ce qui nous laisse croire à un certain équilibre dans l'usage des moyens cohésifs lexicaux et référentiels chez ce même groupe.

Nous ajouterons, par ailleurs, que le groupe francophone est non seulement moins exclusif que le groupe non francophone puisqu'il utilise d'une façon presque égale les deux catégories, mais aussi, lorsqu'il emploie les moyens cohésifs référentiels, il a tendance à les diversifier et cela, contrairement au groupe non francophone qui utilise massivement des éléments cohésifs relatifs à la référence personnelle (478/632, soit 75,63%). Les résultats montrent, néanmoins, que c'est le groupe non francophone filière Lettres (NL), qui est à l'origine de cette utilisation plus marquée (292/569, soit 51,32%). Nous sommes amenée, ici, à nous interroger sur les origines de cette propension. Pourquoi nos sujets non francophones de la classe de Lettres utilisent-ils davantage la référence personnelle? Une réponse pourrait être suggérée par la recherche de Reid (1992).

En effet, dans son étude consacrée à l'analyse de textes par ordinateur, Reid (1992) examine l'utilisation de quatre moyens cohésifs dans le discours écrit en anglais de locuteurs hispanophones, chinois anglophones et arabophones. Mais, ce qui est intéressant à noter, dans ce travail, c'est que l'auteur ait avancé l'hypothèse selon laquelle «la langue arabe est une langue qui emploie beaucoup plus de pronoms», et par conséquent, il s'attendait à ce que ses sujets arabophones (libanais) utilisent massivement la référence personnelle lorsqu'ils écrivent en anglais L2. Toutefois, cette hypothèse n'a pas été confirmée par les résultats obtenus, ce qui a conduit l'auteur à conclure à une absence de transfert de la L1 (arabe) vers la L2 (anglais). Partant de là, nous nous demandons si, le suremploi de la référence personnelle n'est pas dû à un transfert de l'arabe algérien (L1) et surtout de l'arabe classique (langue d'enseignement) vers la langue étrangère. Cependant, cela demeurera une simple supposition dans la mesure où seule une recherche comparant l'utilisation de la cohésion dans des textes écrits en arabe classique et des textes écrits en français langue étrangère permettrait de répondre adéquatement à cette question.

Ce groupe non francophone Lettres (NL), finalement, ne peut pas laisser indifférent. Il attire notre attention par le fait que, d'une part, il se démarque par rapport au groupe francophone et par rapport au sous-groupe non francophone (NT) par le nombre total d'éléments cohésifs enregistré (voir ci-dessus) et par l'emploi massif de moyens cohésifs référentiels en général et de la référence personnelle en particulier. D'autre part, ce sous-groupe non francophone filière Lettres (NL) semble se rapprocher beaucoup plus du groupe francophone lorsqu'on observe les résultats obtenus dans l'emploi des moyens cohésifs lexicaux, notamment dans l'utilisation de la réitération. En effet, le groupe francophone enregistre 206/551 emplois (37,39%) relatifs à la réitération et le sous-groupe non francophone Lettres (NL) 209/551 (37, 93%). En outre, les résultats statistiques révèlent une différence d'utilisation significative en faveur de ces deux groupes. Par ailleurs, la prédominance de la réitération est majoritairement signalée par un emploi considérable de la répétition du même mot. Ces résultats corroborent ceux d'autres recherches qui montrent que la répétition du même mot demeure la sous-catégorie la plus utilisée peu importe la langue dans laquelle rédigent les sujets (voir par exemple : Yde et Spoelders, 1990 ; Norment, 1994 et 1995 ; Zanardi, 1994).

Le sous-groupe non francophone technique (NT), quant à lui, se distingue par l'emploi d'une seule catégorie, la substitution. Celle-ci est la moins utilisée, comme d'ailleurs, dans la plupart des recherches précédentes (Lieber, 1979 ; Hottel-Burkhart, 1981 ; Fitzgerald et Spiegel, 1986 ; Crowhurst, 1987). Mais, lorsqu'elle est employée, c'est le sous-groupe non francophone filière Technique (NT) qui, comparativement au sous-groupe non francophone (NL) (22/86, 25,58%) et au groupe francophone (17/86, 19,77%), en fait le plus grand usage, plus du double de ce qu'emploient les autres groupes (47/86, soit 54,65%). De plus, sur les trois sous-catégories de la substitution (i.e. la substitution nominale, verbale, propositionnelle), seule la nominale (comme dans l'étude de McCulley, 1985) est la plus fréquente (76/86, 91,86%) et la cause incombe au groupe non francophone (NT) puisqu'il emploie 58,23% (46/79) des éléments cohésifs relatifs à la substitution nominale. Quelle interprétation donner à ces résultats ?

Il semble, là aussi, difficile de vérifier avec précision ce qui serait à l'origine de l'emploi important de la substitution nominale chez les sujets non francophones de la classe technique et de connaître, par là même, les raisons pour lesquelles ce sous-groupe se distingue uniquement par l'emploi de cette catégorie. Néanmoins, nous pourrions avancer, et cela avec beaucoup de précautions, que l'utilisation importante de la substitution nominale serait, peut être, également, liée, comme l'a souligné Hottel-Burkhart (1981), au thème traité. En effet, ce sous-groupe devait rédiger un texte argumentatif à partir de la question de savoir s'il faut protéger la nature. Il semble que l'emploi de la tournure modale «il faut» associée à des verbes comme protéger, connaître, détruire, aimer, défendre, sentir, nettoyer, etc. (verbes relevés dans les textes du sous-groupe NT) et dont l'objet est, par exemple, le mot «nature», entraîne souvent l'utilisation d'éléments cohésifs relatifs à la substitution nominale (exemples : «il faut la protéger ...» ; «il ne faut pas la détruire ...» ; «il faut l'aimer ...» ; etc.). Il en est de même pour d'autres verbes relevés dans ces textes. Il s'agit des verbes récompenser, punir, responsabiliser et dont l'objet est le mot «homme» (exemple : il faut le responsabiliser, le punir, etc.). On pourrait donc déduire que la rédaction de textes relatifs à ce thème et l'emploi d'une certaine catégorie de verbes encouragent le recours à la substitution nominale. Cependant, seule une recherche plus approfondie menée dans ce sens permettrait de vérifier cette affirmation. Un même travail devrait également être mené afin d'expliquer les raisons pour lesquelles les préférences d'emploi de la conjonction diffèrent d'un groupe à l'autre.

Effectivement, les résultats ont montré que le groupe francophone semble privilégier la conjonction causale (35/61, soit 57.38%), le sous-groupe NL, la conjonction additive (52/120, soit 43.33%) et le sous-groupe NT, la conjonction temporelle (35/71, soit 49.3%). Une fois encore, nous sommes amenée à nous poser la question de savoir si ces choix ne sont pas reliés aux thèmes traités, d'une part, et à la mise en relief d'un aspect précis du thème, d'autre part.

En fait, le groupe francophone semble ne pas se contenter d'énumérer (conjonction additive = 10/61, soit 16.39%) les aspects négatifs d'une société sans lois. Il semble vouloir mettre l'accent sur les conséquences de l'absence de lois dans une société, négligeant par là même

l'organisation séquentielle du texte (dans ce cas-ci, la structuration séquentielle des arguments), ce qui expliquerait le nombre très réduit de conjonctions temporelles enregistré par ce groupe (4/61, soit 6.57%).

Le sous-groupe NL, par contre, semble insister sur l'addition d'arguments déterminant les avantages de la télévision, puisque près de la moitié des conjonctions employées appartiennent à la conjonction additive (52/120, soit 43%), mais en même temps, il semble vouloir justifier son point de vue, d'où un emploi assez appréciable de conjonctions causales (28/120, soit environ 23%). La structuration séquentielle du texte semble être moins négligée par ce sous-groupe, puisque 25% (30/120) des conjonctions employées relèvent de la conjonction temporelle.

Le sous-groupe NT, en revanche, paraît être celui qui s'est le plus attardé sur l'organisation séquentielle des arguments dans la mesure où près de la moitié des conjonctions employées (35/71, 49.30%) appartiennent à la conjonction temporelle. Par ailleurs, le sous-groupe NT semble vouloir, non seulement, mettre en relief les différents moyens permettant une bonne protection de la nature (conjonction additive = 15/71, soit 21%), mais, en même temps, il insiste sur les conséquences que peut entraîner l'absence d'une telle pratique (conjonction causale = 20/71, soit 28%).

En définitive, ces résultats confirment le point de vue de Tierney et Mosenthal (1983) qui affirment que la diversité des sujets de rédaction (topics) entraîne une différence dans le choix des sous-catégories de la conjonction. Nous ajouterons que ces différences peuvent également dépendre de la manière dont le scripteur présente son argumentation d'une part, et des aspects qu'il veut mettre en relief, d'autre part. Ces constatations n'ont pu, également, être vérifiées dans le cadre de notre étude; elles ouvrent, cependant, de nombreuses perspectives de recherches.

6.1.3. Différences relatives à l'emploi des éléments cohésifs

Les résultats relatifs aux distributions des éléments cohésifs absents et inappropriés ont révélé que seules deux catégories, la référence et la conjonction, posent problème aux sujets de notre recherche. En effet, si la référence est la catégorie la plus employée, elle est en même temps celle qui occasionne le plus d'emplois inappropriés (155/350, 44.28%), et cela surtout chez le groupe non francophone Lettres (NL) qui a effectué 69 emplois inappropriés relatifs à la référence sur 155 (44.52%).

Mais le cas de la conjonction semble être plus critique. D'une part, cette catégorie est la moins présente dans les textes du corpus alors qu'elle est souvent nécessaire dans le maintien de la continuité sémantique⁵. D'autre part, les éléments cohésifs présents lui correspondant sont souvent jugés inappropriés (113/350, 32.29%). Nous relevons, par ailleurs, que sur les 113 emplois inappropriés, 59 (52.21%) sont produits par le sous-groupe NL, soit la moitié. Les résultats statistiques révèlent, d'ailleurs, une différence significative entre les sous-groupes NL vs. NT et le groupe francophone.

Les problèmes relatifs à l'emploi de la référence et de la conjonction ne semblent pas être spécifiques à notre recherche. Effectivement, les résultats correspondant aux emplois inappropriés corroborent, dans un sens, ceux d'autres recherches dans lesquelles les auteurs (Lieber, 1979 ; Field et Yip, 1992) ont parfois procédé à une analyse de l'utilisation des moyens cohésifs.

Ainsi, dans sa thèse, dont l'objectif principal était d'examiner les différentes manières dont des étudiants – scripteurs francophones québécois utilisent les moyens cohésifs dans des textes expositifs en anglais langue seconde, Lieber (1979) trouve que les emplois inappropriés touchent toutes les catégories, mais plus spécialement les moyens cohésifs référentiels et certaines conjonctions.

⁵ Revoir note 33 (chapitre Méthodologie, p.267).

De la même manière, Field et Yip (1992) dont l'objectif de recherche était de vérifier l'hypothèse selon laquelle les étudiants cantonnais de Hong Kong, par rapport à leurs partenaires anglophones natifs, utilisent plus de conjonctions internes dans leurs écrits en anglais L2, ont remarqué que les non-natifs ont tendance à employer certes des conjonctions plus variées (tendance à vouloir éviter la répétition de la même conjonction), mais que celles-ci sont parfois soit inappropriées, soit mal utilisées, soit que leur présence est injustifiée. Selon les auteurs, les inadéquations relevées dans l'écrit en langue seconde (anglais) sont liées à des problèmes propres à la gestion des conjonctions en langue maternelle (cantonais). Ces auteurs relèvent, par ailleurs, que l'utilisation inutile des conjonctions (présence injustifiée) reste la plus importante. Signalons, d'un autre côté, que, dans leur étude qui a porté sur l'arabe L2, Shakir et Obeidat (1992) ont remarqué que l'absence ou le mauvais emploi des conjonctions constituent une des caractéristiques des textes jugés faibles.

Par ailleurs, les raisons d'inadéquation que nous avons répertoriées se concentrent (revoir chapitre précédent, 5.3.) particulièrement dans le «mauvais choix lexical» (171/257, soit 66.53%) et dans le «mauvais accord grammatical» (42/257, soit 16.34%) (revoir tableau 67, en 5.3.). Aussi, parmi les catégories les plus affectées par les emplois inappropriés, nous retrouvons la référence (100/257, soit 38.92%) et la conjonction (108/257, soit 42.02%).

Une catégorisation plus fine des raisons d'inadéquation a permis de voir que les emplois maladroits relatifs à la référence relèvent essentiellement de la «confusion de catégorie» (notée CC) 28/100 et de la «confusion de nombre» (notée CN) 26/100. Ce résultat confirme ceux de Lieber (1979) qui déclare que, dans son étude, les emplois inappropriés les plus fréquents relèvent, entre autres, de l'accord en nombre.

Relativement à la conjonction, les emplois inappropriés concernent, presque exclusivement, le «lien inadéquat» (noté LI) (49/108, 45.37%) et la «conjonction impropre» (notée CI) (52/108, 48.15%). Là également, nos résultats relatifs à la conjonction rejoignent, dans une certaine mesure, ceux de Field et Yip (1992) qui ont conclu que, d'une manière générale,

les emplois inadéquats portent surtout sur des conjonctions inappropriées, mal employées ou dont la présence est injustifiée.

En définitive, le point important à relever, ici, est que les problèmes d'emploi reliés à la référence et à la conjonction concernent particulièrement le groupe non francophone (NF). Effectivement, ce groupe est, d'une part, à l'origine (revoir tableau 72, en 5.3.) du taux élevé d'emplois inappropriés relatifs à la référence («confusion de nombre» (CN) : 24/26, 92.31%, «confusion de catégorie» (CC) : 23/28, 82.14%), et d'autre part, du nombre d'emplois inadéquats relatifs à la conjonction. Ces emplois ont principalement pour origine l'utilisation d'un «lien inadéquat» (LI) (38/49, 77.55%) ou l'emploi d'une «conjonction impropre» (CI) (38/52, 73.08%). La question qui se pose à présent est de savoir pourquoi ces sujets non francophones rencontrent-ils autant de difficultés dans l'usage de certains moyens cohésifs, notamment dans celui de la référence et de la conjonction.

Il est difficile, dans le cadre de notre recherche, de répondre, d'une manière précise, à cette question, et cela, parce que les moyens dont nous disposons ne nous le permettent pas. Cependant, cette question comme toutes celles qui ont été soulevées précédemment peuvent suggérer d'autres objectifs de recherche dans le cadre de l'analyse de productions écrites d'apprenants. En fait, comme beaucoup de travaux réalisés dans ce cadre, notre étude présente certes des limites, néanmoins sa portée est considérable.

6.2. Portée et limites de la recherche

L'objectif principal qui a guidé notre étude était d'examiner la manière dont des apprenants arabophones algériens, comparés à un nombre réduit de sujets francophones, se comportaient face à la gestion des moyens cohésifs tels que décrits par les auteurs de "Cohesion in English". Ainsi, à la différence de plusieurs recherches, l'attention a été portée sur l'utilisation des moyens cohésifs en tant que telle. Aussi, parmi les recherches, portant sur l'écrit en d'autres langues que l'anglais et qui ont opté pour le modèle de Halliday et Hasan (1976), aucune n'a tenté une adaptation dudit modèle aux langues étudiées. Nous avons proposé une adaptation de ce modèle au français succincte mais

rigoureuse. Nous l'avons complété par des catégories qui n'ont pas été prises en compte par les auteurs de "Cohesion in English" (revoir tableaux 16 et 18). Enfin, nous l'avons opérationnalisé dans une grille d'analyse (près de 140 codes). La grille élaborée a permis d'effectuer, par ailleurs, un certain nombre d'analyses qui ont fourni des résultats parfois très intéressants. En effet, les volets trois et cinq de la grille ont permis une analyse beaucoup plus fine de l'utilisation des moyens cohésifs chez les sujets. Le volet quatre de cette même grille a permis, quant à lui, l'analyse de la relation cohésive. Aucune recherche, à notre connaissance, n'a procédé à ce genre d'analyse. Il reste, cependant, que nous n'avons pas exploité tout ce que la grille d'analyse permettait, entre autres, la distance séparant les éléments du lien cohésif.

En outre, il faut admettre que l'échantillonnage de cette étude est petit⁶. Il faut également noter l'absence de questionnaires sur les sujets⁷. Et comme nous l'avons souligné, précédemment (revoir 4.1.2.), il était impossible d'exercer un quelconque contrôle sur les sujets de rédaction. Par ailleurs, aucun test statistique permettant de faire des corrélations ou des comparaisons par texte n'a été effectué, et cela, parce que notre objectif n'était pas, rappelons-le, de mesurer la qualité de l'écrit, mais de décrire et de comparer l'utilisation que font les sujets des moyens cohésifs dans une L2 versus une L1.

Néanmoins, les résultats obtenus suggèrent la possibilité de réaliser d'autres recherches, lesquelles permettront d'examiner, par exemple, la manière dont les scripteurs utilisent les conjonctions dans les deux langues (arabe L1 vs. français L2) et vérifier le cas échéant si l'emploi parfois exclusif de la conjonction «et» par certains sujets non francophones se retrouve également en L1. On pourrait également vérifier si l'abondance des éléments cohésifs référentiels (notamment les pronoms) dans l'écrit en français langue étrangère (cas des sujets du groupe non francophone filière Lettres) est due à un transfert de la langue arabe puisque celle-ci est reconnue comme étant une langue qui emploie beaucoup de pronoms.

⁶ Mais, il semble que «plus la population cible est homogène, moins il est nécessaire d'avoir un grand échantillon» (Contandriopoulos et al., 1999 : 58) et c'était notre cas.

⁷ Nous avons prévu d'interroger les sujets de l'étude à l'aide d'un questionnaire, mais les événements politiques survenus pendant la constitution de notre nous en ont empêchée.

En définitive, si les interprétations auxquelles l'étude a permis d'aboutir n'ont pu être vérifiées, elles ouvrent, cependant, de nombreuses perspectives de recherches. Par ailleurs, les résultats obtenus suggèrent plusieurs implications didactiques, et celles-ci devront, à notre avis, concerner principalement deux catégories à savoir la référence et surtout la conjonction.

6.3. Principales implications didactiques

Vu le nombre de moyens cohésifs répertoriés, nous pouvons conclure que les sujets de notre étude ne semblent pas ignorer la nécessité d'utiliser ces moyens lors de la rédaction d'un texte et cela afin d'établir et surtout de maintenir la continuité sémantique. Mais, cette continuité est parfois interrompue soit parce que les relations cohésives ne sont pas clairement explicitées, soit parce qu'elles sont maladroitement exprimées, et cela, si nous tenons compte du nombre d'éléments cohésifs absents et inappropriés. Ces difficultés pourraient être, à notre avis, surmontées si l'on sensibilisait davantage les étudiants à l'aspect cohésif d'un texte, non seulement lors des activités de compréhension de l'écrit⁸, mais également, et surtout, au cours des activités d'écriture. De plus, cette sensibilisation devrait se faire plus tôt que prévue dans les programmes actuels.

En effet, le travail effectif portant sur l'aspect cohésif d'un texte n'apparaît que dans le manuel de troisième ou dernière année du secondaire. L'attention devant être accordée à la cohésion est clairement exprimée dans les objectifs relatifs à l'activité d'écriture⁹. Nous

⁸ Dans les manuels de français (édités par l'Institut Pédagogique National (IPN), sous l'égide du Ministère de l'Éducation et de la Formation) utilisés dans le secondaire (titres : Français 1^{ère} AS (A= année, S= secondaire), Français 2^{ème} AS, Français 3^{ème} AS), la compréhension de l'écrit occupe une place importante par rapport aux activités d'écriture. Ce qui est visé dans les manuels de 1^{ère} et de 2^{ème} AS, c'est l'étude des différents modèles discursifs : narratif, expositif et argumentatif.

⁹ Les objectifs fixés pour le chapitre 1 de l'ouvrage de 3^{ème} AS, par exemple, (guide du professeur, p.6) se présentent comme suit : 1) «Objectifs comportementaux : l'élève saura mettre à profit dans ses activités d'écriture, non seulement les règles de la grammaire phrastique, mais aussi les règles de la grammaire textuelle. Il sera attentif à la cohésion (nous soulignons) de son texte en veillant à l'interdépendance des unités qui le composent [...]»; 2) «Objectifs linguistiques : retrouver et analyser le lien cohésif qui existe entre toutes les unités qui composent le texte : a) syntaxe : l'anaphore» (pronoms relatifs, personnels démonstratifs, etc., adjectifs possessifs, démonstratifs, article défini, etc.); «b) lexique : substitutions lexicales.»

estimons que l'intérêt porté à la cohésion devrait se manifester plus tôt, dès la deuxième année secondaire, par exemple. Ainsi, la dernière année qui, rappelons-le, est une année d'examen, serait consacrée à la consolidation et à l'exploitation des notions acquises à travers des activités d'écriture et de propositions de réécriture. Mais, la réécriture, qui, selon Auricchio et al., 1985 : 35, «améliore [...] sensiblement la clarté du propos», n'est pas aussi évidente qu'on ne le pense, surtout sur le plan didactique¹⁰.

Mis à part ces contraintes, nous considérons que l'accent devrait être mis, non seulement sur la nécessité de l'emploi de moyens cohésifs, mais également sur leur diversité et sur la manière de les employer. Cela éviterait que certains étudiants utilisent majoritairement la référence alors qu'il est possible d'avoir recours à la cohésion lexicale, par exemple. Avec le temps et la pratique, il nous semble qu'il est possible d'atteindre cet objectif. Certaines recherches ont montré, d'ailleurs, que malgré le fait que les étudiants-scripteurs préfèrent la référence, ils ont tendance, avec le temps, à utiliser beaucoup plus les moyens cohésifs lexicaux (voir par exemple Lieber (1979) qui a effectué une étude longitudinale).

La multiplication des activités de production conduirait, par ailleurs, à éviter certaines maladresses au niveau de l'utilisation, telles celles relevées dans les textes du groupe non francophone. Rappelons que le sous-groupe NL qui utilise massivement la référence est celui qui enregistre le plus d'emplois inappropriés reliés à cette catégorie. Les emplois inadéquats relèvent surtout de la confusion de catégorie et de la confusion de nombre. Là aussi un travail est nécessaire. Effectivement, en plus de sensibiliser les étudiants-scripteurs à la nécessité de produire un texte cohésif, il faudrait par là-même les rendre capables de faire les choix (au niveau des catégories) adéquats. Cet objectif ne peut être atteint, à notre avis, sans un travail sur les significations qui émergent et qui se développent dans un texte. La signification que l'on veut donner au lien cohésif ne peut se réaliser sans un retour constant sur le référent, ce qui permet de ne pas perdre de vue le fait que les éléments qui

¹⁰ À ce sujet, Auricchio et al. (1985 : 35) notent que «1) il n'est évidemment pas du tout certain que les étudiants 'préfèrent' cette nouvelle version; 2) comment (consignes, questions sur le texte, enseignement du lexique) fait-on pour faire faire ce type de transformation de texte? 3) la réécriture [...] tisse les enchaînements et les reprises du texte en s'appliquant tout particulièrement à développer les expansions. Cette stratégie que l'on pourrait qualifier d'explicitante ne va pas de soi et obéit largement à des intuitions qu'il est souvent délicat de justifier, et encore plus délicat de traduire en exercices d'appropriation.»

composent ce lien sont unis, entre autres, par le genre et surtout par le nombre. En effet, les exercices doivent être conçus de manière à montrer aux étudiants-scripteurs qu'un lien cohésif est établi par deux éléments (le présupposant et le présupposé), et non par un seul, et cela, pour toutes les catégories cohésives de forme phorique.

L'autre catégorie qui semble poser problème à tous les sujets de notre étude qu'ils soient francophones ou non francophones est la conjonction. Celle-ci est souvent absente. De plus, lorsqu'elle est présente, elle est parfois employée d'une façon inadéquate. Dans ce cas, les efforts doivent porter non seulement sur la nécessité d'utiliser cette catégorie (pour établir et maintenir le lien sémantique entre les idées développées et/ou entre les différentes séquences d'un texte), mais aussi sur les choix que l'on peut faire et sur la manière de l'employer. Il faudrait faire prendre conscience aux étudiants-scripteurs que, bien que la conjonction soit une catégorie non phorique, elle sert tout de même à maintenir une liaison sémantique avec ce qui précède (et/ou avec ce qui suit) et que c'est en fonction de cela que doit être effectué le choix de la sous-catégorie. Le travail qui doit être consacré à cette catégorie cohésive est considérable. Il faudrait que la conjonction, qui relève aussi du lexique, devienne un moyen cohésif aussi indispensable à l'écrit que ne le sont les autres catégories cohésives. Par conséquent, nous devons lui accorder une place importante dans l'enseignement de la langue en général et de la langue écrite en particulier.

Nous savons, par notre pratique dans ces classes, et donc par la connaissance des manuels utilisés, que la conjonction est négligée par rapport aux autres catégories. Les seules sous-catégories de la conjonction qui sont abordées sont celles qui permettent de marquer une relation corrélatrice séquentielle (sous-catégories appartenant à la conjonction temporelle, voir chapitre : Méthodologie). Les autres, à savoir, la conjonction causale, la conjonction additive ou adversative (comme les ont définies Halliday et Hasan, 1976) ne sont pas ou sont très peu abordées.

Brièvement, nous soulignerons que la meilleure manière de sentir, de saisir ou d'apprendre à tenir compte de l'aspect cohésif d'un texte, passe certes par des activités de lecture

(modèles), mais surtout par la multiplication des activités d'écriture. En effet, avant de produire un écrit cohésif, les apprenants doivent comprendre ce que cela signifie d'une part, et comment cela fonctionne, d'autre part. De plus, nous devons mettre à leur disposition tous les moyens leur permettant de réaliser un tel travail. Mais pour ce faire, il faudrait que les enseignants, eux-mêmes, comme les concepteurs de manuels, prennent mieux conscience de cet aspect de la textualité, à savoir la cohésion.

6.4. Conclusion générale

Nous considérons que, malgré ses limites, l'étude présentée, ici, constitue une contribution aux recherches menées dans le cadre de l'analyse des productions d'apprenants, d'une part, et aux recherches portant sur l'analyse de la cohésion, selon le modèle théorique proposé par Halliday et Hasan (1976), d'autre part.

Nous estimons, d'abord, que notre contribution est d'autant plus méritoire que le modèle théorique retenu a été conçu, initialement, pour la langue anglaise et que nous avons tenté de l'adapter (succinctement mais rigoureusement) à la langue française. Cette adaptation et surtout la compréhension du concept de cohésion, tel que défini par les auteurs de "Cohesion in English", n'ont été possibles que par une saisie globale de ce modèle. Rappelons, en effet, que l'approche préconisée par ces auteurs se fonde sur des notions (composants : idéationnel, interpersonnel, textuel, éléments du «registre» : field, tenor, et mode) non seulement complexes, mais surtout spécifiques à ces auteurs (chapitre II).

Nous rappellerons, ensuite, que, dans le contexte du français, les recherches portant sur l'analyse de la cohésion dans des textes d'apprenants sont plutôt rares (chapitre I), et elles le sont davantage (si ce n'est inexistantes), lorsqu'il s'agit de l'analyse de la cohésion, selon le modèle de Halliday et Hasan (1976) (chapitre III). Le choix de ce modèle, dans l'analyse de la cohésion dans des textes en français (langue étrangère), a aussi permis la comparaison des résultats de notre étude à ceux des recherches antérieures, même si celles-ci ont porté sur d'autres langues que le français.

Nous ajouterons, par ailleurs, que la grille d'analyse élaborée (chapitre IV) pourrait servir à l'analyse d'autres corpus et qu'elle pourra ainsi contribuer aux connaissances du domaine. Aussi, les résultats de notre étude ont révélé que les problèmes rencontrés (ou les particularités dans l'utilisation) par les sujets, dans la gestion des moyens cohésifs tels que décrits par les auteurs de "Cohesion in English", ne sont pas inhérents à ceux qui écrivent en français (langue étrangère) puisque nous les retrouvons chez d'autres scripteurs rédigeant en d'autres langues.

Par conséquent, cette difficulté à gérer certaines catégories cohésives, notamment la référence et la conjonction, ne semble pas être intrinsèquement liée à telle ou telle langue. Elle semble, selon nous, constituer un aspect de la difficulté d'écrire, problème évoqué au début de notre travail (chapitre I). Mais, cela reste à vérifier.

Enfin, cette étude portant sur l'analyse de la cohésion, selon le modèle de Halliday et Hasan (1976), dans des productions écrites en français langue étrangère par des scripteurs arabophones, a certes, comme tant d'autres études, ses limites, cependant, elle a permis d'explorer un cadre de recherche longtemps réservé à la langue anglaise (et à quelques autres langues).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdul Fattah, H., & El-Hassa, S. (1994). Syntactic errors of Jordanien School children in English : The role of the Native Language. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 29, 181-204.
- Adam, J.-M. (1978). La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative. *Langue Française*, 38, 101-117.
- Adam, J.-M. (1987). Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité. In J.L. Chiss, J. P. Laurent, J. C. Meyer & H. Romian (Eds.), *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 23-33). Bruxelles : De Boeck Université.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle - théorie et pratique de linguistique textuelle*. Liège, Paris : Mardaga.
- Adam, J.-M. (1993). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Alharbi, L. (1997). Rhetorical transfer across cultures : English into Arabic and Arabic into English. *Interface. Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), 69-94.
- Al-Sindy, H. A. (1994). Analysis of Syntactic Interference Errors in the Writing of English by Saudi Adults Students. *Dissertation-Abstracts-International*, 55 (6) 1543-A.
- Altaha, F. (1994). Grammatical Errors Made by Saudi University Students Majoring in English. *Interface. Journal of Applied Linguistics*, 9 (1), 3-13.
- Alvarez, G., Lemonnier, F., H., & Guimont, L. (1992). Cohérence textuelle et enseignement des langues. *Revue de langues et linguistique*, 18, 1-17.
- Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts : A protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, 42 (4), 257-267.
- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Auricchio, A., Masseron, C., & Perrin, C. (1995). L'anaphore démonstrative à fonction résomptive. *Pratiques*, 85, 27-52.

- Bain, A. (1867). *English composition and rhetoric*, (2nd American Ed.). New York : D. Appleton and Company.
- Bamberg, B. (1984). Assessing coherence : A reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979. *Research in the Teaching of English*, 18, 305-319.
- Bellaïche, L. L. (1993). *La cohésion référentielle dans le discours oral d'enfants hypothyroïdiens congénitaux et normaux*. Thèse de Doctorat. Université de Montréal.
- Bellert, I. (1970). On a Condition of the Coherence of Texts. *Semiotica*, 4, 335-363.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bhatia, A. T. (1974). An error analysis of students' composition. *International Review of Applied Linguistics*, 12, 337-350.
- Biber, D. (1985). Investigating macroscopic textual variation through multifeature / multidimensional analyses. *Linguistics*, 23, 155-178.
- Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English : Resolving the contradictory findings. *Language*, 62, 384-414.
- Bisaillon, J. (1991). Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision. *Revue québécoise de linguistique*, 21 (1), 41-54.
- Blass, R. (1990). *Relevance relations in discourse*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 53-63.
- Buteau, M. F. (1970). Students' errors and the learning of French as a second language : A pilot study. *International Review of Applied Linguistics*, 8, 133-145.
- Carlson, S. (1988a). Cultural differences in writing and reasoning skills. In A. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures : Issues in contrastive rhetoric* (pp. 227-260). Newbury Park, CA : Sage.
- Carlson, S. (1988b). *Relationships of reasoning and writing skills to GRE analytical ability scores* (ETS Research Rep. 88-13). Princeton, NJ : Educational Testing Service.
- Carrell, P. L. (1982). Cohesion is not Coherence. *TESOL Quarterly*, 16 (4), 479-488.

- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38, 7-41.
- Charolles, M. (1985). Text Connexity, Text Coherence and Text Interpretation. In E. Sözer (Ed.), *Text Connexity, Text coherence* (pp. 1-16). Hambourg : Buske.
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels. *Pratiques*, 49, 3-21.
- Charolles, M. (1988). Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années 60. *Modèles linguistiques*, 10 (2), 45-66.
- Charolles, M. (1989). Analyse du discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. *Le Français aujourd'hui*, 86, 6-16.
- Charolles, M. (1994). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 29, 125-151.
- Cherry, R., & Cooper, C. (1980). *Cohesive ties and discourse structure : A study of average and superior texts at four grade levels*. Unpublished manuscript. Departement of Learning and Instruction, State University of New York at Buffalo.
- Chiss, J. L., Laurent, J. P., Meyer, J.C., & Romian, H. (1987). *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : Éditions Universitaires de Boeck Université.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles : A. de Boeck.
- Connor, U. (1984). A Study of Cohesion and Coherence in English as a second language students' writing. *Papers in Linguistic. International Journal of Human Communications*, 17 (3), 301-316.
- Connor, U., & Lauer, J. (1985). Understanding Persuasive Essay Writing : Linguistic, rhetorical approach. *TEXT 5* (4), 309-26).
- Connor, U., & Farmer, M. (1990). The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing, Research insights for the classroom* (pp. 126-139). Cambridge : Cambridge University Press.
- Contandriopoulous, A. -P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. L., & Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : La définir, la structurer, la financer*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cox, T. B. (1995). Les Fransaskois et les diplômés d'immersion française : Comparaison de leurs erreurs à l'écrit. *Revue canadienne des langues vivantes*, 52 (1), 34-47.

- Crewe, W., Wright, C., & Leung, M. W. K. (1985). Connectives : On the other hand, who needs them, though ? *Working Papers in Linguistics and Language Teaching*, 8, 61-65. Hong Kong : Hong Kong University.
- Crewe, W. (1990). The Illogic of Logical Connectives. *ELT Journal*, 44 (4), 316-325.
- Crowhurst, M. (1981). *Cohesion in argumentative prose*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- Crowhurst, M. (1987). Cohesion in Argument and Narration at Three Grade Levels. *Research in the Teaching of English*, 21 (2), 185-201.
- Darbelnet, J. L. (1977). *Pensée et structure*. New York : Scribner.
- De Beaugrande, R. (1985). Text linguistics in discourse studies. In Dijk, T. A. Van (Ed.), *Handbook of discourse analysis*, (pp. 41-70). London : Academic Press.
- De Beaugrande R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. New York : Longman.
- De Weeck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Dillinger, M. (1985). *Segmentation and Clause Analysis*. Montreal : McGill Discourse Processing Laboratory Report 3.
- Dommergues, J. -Y., & Lane, H. (1978). On two independent sources of error in learning the syntax of a second language. *Language Learning*, 26, 111-124.
- Donnellan, K. (1966). Reference and definite description. *Philosophical review*, 75, 281-304.
- Dubois, J. (1977). *Larousse de la langue française : Lexis*. Paris : Librairie Larousse.
- Dubois, J. (1991). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Eiler, M. A. (1979). *Meaning and choice in writing about literature : A study of cohesion in the expository texts of ninth graders*. Doctoral dissertation. Chicago : Illinois Institute of Technology.
- Fathman, A. K., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing : focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing. Research insights for the Classroom* (pp. 178 – 190). New-York, Cambridge : C.U.P.
- Fayol, M. (1984). Pour une didactique de la rédaction. *Repères*, 63 (5), 65-69.

- Ferris, D. N. (1995). Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 33-53.
- Ferris, D. N. (1997). The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly* 31 (2), 315-339.
- Ferris, D. N., Pezone, S., Tade, C. R., & Tinti, S. (1997). Teacher commentary on Student Writing : Description & Implications. *Journal of Second Language Writing*, 6 (2), 155-182.
- Field, Y. (1994). Cohesive Conjunctions in The English Writing of Cantonese speaking Students from Hong Kong. *Australian Review of Applied Linguistics*, 17 (1), 125-139.
- Field, Y., & Yip, L. M. O. (1992). A Comparison of Internal Conjonctive Cohesion in the English Essay Writing of Cantonese Speakers and Native Speakers of English. *RELC Journal*, 23 (1), 15-29.
- Fillmore, C. J. (1968). The case for case. In E. Bach & R. T. Harms (Eds.), *Universals in linguistics theory* (pp. 1-88). New York ; Montréal : Holt, Rinehart and Winston.
- Firth, J. R. (1957). Modes of Meaning. In J. R. Firth (1952-1959), *Selected Papers* (pp. 190-215). London : Indiana University Press.
- Fitzgerald, J., & Spiegel, D. L. (1986). Textual Cohesion and Coherence in Children's Writing. *Research in the Teaching of English*, 20 (3), 263-281.
- Gagnon, O. (1998). *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois*. Thèse de Doctorat. Université Laval.
- Giora, R. (1985). What is a coherent text ? In E. Sözer (Ed.), *Text connexity, Text coherence : Aspects, Methods, Results* (pp. 16-35). Hambourg: Buske.
- Grabe, W. (1987). Contrastive rhetoric : Text-type research. In U. Connor & R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages : Analysis of L2 text* (pp. 115-138). Reading, MA : Addison-Wesley.
- Grellet, F. (1992). De la compréhension à la production. In R. J. Courchène, J. I. Gliden, J. St. John & C. Thérien (Eds.), *Comprehension - Based Second Language Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension* (pp. 199-214). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Grevisse, M. (1986). *Le bon usage*. Paris : Duculot.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London : Longman.

- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1980). Text and context : Aspects of language in a social-semiotic perspective. *Sophia Linguistica : Working papers in Linguistics* (6). Tokyo : Sophia University.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text : Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria, Australia : Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text : Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford : Oxford University Press.
- Halte, J.F. (1981). Pour changer l'écrire. *Pratiques*, 28, 23-46.
- Halte, J.F., & PetitJean, A. (1978). Lire et écrire en situation scolaire. *Langue Française*, 38, 58-73.
- Hartnett, C. (1980). *Cohesion as a teachable measure of writing competence*. Doctoral dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Harweg, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. Munich : Fink.
- Hasan, R. (1979). On the Notion of Text. In J.S. Petofi (Ed.), *Text vs Sentence* (pp. 369-390). Hambourg: H. Buske,.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual : Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston : Heinle & Heinle.
- Hayward, K., & Wilcoxon, H. C. (1991). Serving sentences in the glue factory. *The Hong Kong Linguist*, 9, 16-35.
- Hobbs, J.R. (1978). *Why is Discourse Coherent ?* California : SRI international.
- Hobbs, J.R. (1979). Coherence and coreference. *Cognitive Science*, 3, 67-90.
- Hottel-Burkhart, N. (1981). *Cohesion in the English essays of native English speakers of Canadian French*. Doctoral dissertation. University of Texas, Austin.
- Huang, Yan (1986). Lexical Reiterations in Modern Standard Chinese. *Journal of Chinese Language Teachers Association*, 21 (3), 73-91.
- Hunt, K.W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. (Research Report No 3). Urbana, IL : National Council for Teachers of English.
- Hunt, K.W. (1970). *Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults*. Chicago : University of Chicago Press.
- Johns, A. M. (1984). Textual Cohesion and the Chinese Speaker of English. *Language Learning and Communication* 3 (1), 69-73.

- Johnson, P. (1992). Cohesion and Coherence in Compositions in Malay and English. *RELC Journal*, 23 (2), 1-17.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Källgren, G. (1979). *Innhall i text*. PH. D. dissertation. University of Stockhlohm, Språkvårdssamfundets skrifter. Ordoch still 11.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 15, 1-20.
- Kinstch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Koshik, I. (1999). A Preliminary Investigation into the Effect of Grammatical Cohesive Devices – their Absence and their Misuse – on Native Speaker Comprehension of Non-native Speaker Speech and Writing. *Issues in Applied Linguistics*, 10 (1), 3-25.
- Larousse, P. (1994). *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.
- Lemonnier, F. H. (1985). *La syntaxe du français écrit chez les enfants de 8 à 12 ans*. Thèse de doctorat. Département de Linguistique et Philologie, Université de Montréal.
- Lemonnier, F. H. (en préparation). Évaluation de l'aspect communicationnel de textes d'élèves.
- Lemonnier, F. H., & De Koninck, Z. (à paraître). Étude de la performance en français écrit chez des élèves non francophones de 6^{me} année primaire du Québec. Rapport de recherche. Université Laval.
- Lemonnier, F. H., & Guimont, L. (1995). Un cours de rédaction axé sur le processus d'écriture et sur la linguistique textuelle. *Revue canadienne des langues vivantes*, 51 (4), 688-707.
- LeNy, J.-F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lieber, P. E. (1979). *Cohesion in ESL student's expository writing : A descriptive study*. Doctoral dissertation. New York University.
- Lindeberg, A. C. (1984). Cohesion and Coherence in Short Expository Essays. In H. Ringbom & M. Rissanen (Eds.), *Proceedings from the Second Nordic Conference for English Studies* (pp. 199-207). ÅBO AKADEMI : Publications of Research Institute of the ÅBO AKADEMI Fondation.
- Longacre, R. (1983). *The Grammar of Discourse*. New York : Plenum Press.

- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle*. Kobenhavn: Nyt Nordis Forlag Ar. Busk.
- Lundquist, L. (1983). *L'analyse textuelle*. Paris : Cedic.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris : Hachette.
- McCulley, G. A. (1985). Writing Quality, Coherence and Cohesion. *Research in the Teaching of English*, 19 (3), 269-283.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam : North-Holland.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moeschler, J. (1988). Pragmatique conversationnelle et pragmatique de la pertinence. *CLF*, 9, 65-85.
- Moeschler, J. (1989). *Modélisation du dialogue*. Paris : Hermès.
- Moeschler, J. (1993). Relevance and conversation. *Lingua*, 90, 149-171.
- Neuner, J. L. (1987). Cohesive Ties and Chains in Good and Poor Freshman Essays. *Research in the Teaching of English*, 21 (1), 92-103.
- Nique, C., & Lelièvre, C. (1978). Le texte écrit d'élève : Production d'un sujet ou produit de déterminations ? *Langue Française*, 38, 42-57.
- Norment, N. Jr. (1984). *Contrastive Analysis of Organizational Structures and Cohesive Elements in Native and ESL Chinese, English and Spanish Writing*. PH.D. dissertation. Fordham University.
- Norment, N. Jr. (1994). Contrastive Analysis of Cohesive Devices in Chinese and Chinese ESL in Narrative and Expository Written Texts. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 29 (1), 49-81.
- Norment, N. Jr. (1995). Quantitative Analysis of Cohesive Devices in Spanish and Spanish ESL in Narrative and Expository Written Texts. *Language Quarterly*, 33 (3-4), 135-159.

- Ostler, S. (1987a). English in Parallels: A comparison of English and Arabic Prose. In U. Connon & B.R. Kaplan (Eds.), *Writing Across languages: Analysis of L.S. Text* (pp. 169-185). Reading, MA : Addison-Wesley.
- Ostler, S. (1987b). *A study in the contrastive rhetoric of Arabic, English, Japanese, and Spanish*. Doctoral dissertation. University of Southern California, Los Angeles.
- Patry, R. (1993). L'analyse de niveau discursif en linguistique : Cohérence et cohésion. In J.L. Nespoulous (Ed.), *Tendances actuelles en linguistique générale* (pp. 109-143). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Patry, R., & Ménard, N. (1985). Spécificité du lexique dans l'analyse de la cohésion : Problématique et perspectives d'applications. *Bulletin de l'ACLA*, 7 (2), 167-178.
- Patry, R., & Menard, N. (1992). Problèmes d'orientation référentielle dans l'analyse de la cohésion. *Revue québécoise de linguistique*, 21 (2), 145-180.
- Patry, R., Ménard, N., & Ponzio, J. (1989). La question des nombres dans l'analyse de la cohésion textuelle : Une innovation méthodologique. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8 (3-4), 107-126.
- Péry-Woodley, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris : Hachette FLE.
- PetitJean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.
- Peytard, J., & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette FLE.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to unified theory of the structure of human behaviour*. The Hage : Mouton.
- Pritchard, R. J. (1980). *A study of the cohesion devices in the good and poor compositions of eleventh graders*. Doctoral dissertation. University of Missouri-Columbia.
- Programmes de français de la troisième année du secondaire (1993). Alger : Direction des programmes de l'Enseignement Fondamental et Secondaire.
- Radecki, P. M., & Swales, J. M. (1988). ESL students reactions to written comments on their written work. *System*, 16, 355-365.
- Raimes, A. (1985). What Unskilled ESL Students Do as They Write : A Classroom Study of Composition. *TESOL Quarterly*, 19 (2), 229-238.
- Raimes, A. (1994). Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies : A Study of ESL College Students Writers. In A. Cumming (Ed.), *Bilingual Perform: nce in Reading and Writing* (pp. 139-172). Ann Arbor : Mi. Research Club in Language Learning.

- Reichler-Béguelin, M.J. (1995). Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratives. *Pratiques*, 85, 53-87.
- Reichler-Béguelin, M.J., Denervaud, J., & Jespersen, J. (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Reid, J. (1992). A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in English Discourse by Native and Nonnative Writers. *Journal of Second Language Writing*, 1 (2), 79-107.
- Reid, J. (1994). Responding to ESL Students' texts : The Myth of Appropriation. *TESOL Quarterly*, 20 (2), 273-292.
- Rey, A. (1992). Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rochester, S., & Martin, J. R. (1979). *Crazy talk : A study of Discourse of Schizophrenic Speakers*. New York : Plenum Press.
- Rochester, S., & Martin, J. R. (1977). The art of referring : The speaker's use of noun phrases to instruct the listener. In R. O. Freedle (Ed.), *Discourse Processes (volume 1)*. Hillsdale (N. J.) : Ablex Publishing corp.
- Rück, H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : L.A.L, Crédif.
- Santos, T. (1988). Professors' Reactions to the Academic Writing of Nonnative-Speaking Students. *TESOL Quarterly*, 22 (1), 69-90.
- Scarcella, M. (1984). *Cohesion in the Writing Development of Native and Non-native English Speakers*. Ph.D. dissertation. University of Southern California.
- Schneidecker, C. (1995). Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle : Les problèmes de continuité référentielle. *Pratiques*, 85, 3-25.
- Schneider, M. (1985). *Levels of Cohesion : Distinguishing between Two groups of College Writers*. Ph.D dissertation. Boston University.
- Scinto, L. F. M. (1983). The development of Text Production. In J. Fine & R. O. Freedle (Eds.), *Developmental Issues in Discourse* (pp. 225-268). Norwood, N J : Ablex.
- Scott, M. S., & Tucker, R. G. (1974). Error analysis and English-language strategies of Arab students. *Language Learning*, 24, 69-97.

- Searles, J. R. (1969). *Speech acts*. London : Cambridge University Press.
- Shakir, A., & Obeidat, H. (1992). Aspects of Cohesion and Coherence in AFL Student-Written Texts. *Al- 'Arabiyya* 25, 1-28.
- Sidner, C. L. (1982). *The Pragmatics of Non-anaphoric Noun Phrases*. Cambridge : Bolt Beranek and Newman Inc.
- Smith, R., & Frawley, W. (1983). Conjunctive cohesion in four English genres. *Text*, 3, 347-373..
- Söter, A. O. (1988). The Second Language Learner and Cultural Transfer in Narration. In A. C. Purves (Ed.), *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric* (pp. 177-205). Newbury Park : Sage Publications.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevances : Communication and Cognition*. Oxford : Blackwell.
- Tierney, J. R., & Mosenthal, J. H. (1983). Cohesion and Textual Coherence. *Research in the Teaching of English*, 17 (3) 215-229.
- Van Dijk, T.A. (1977). *Text and context*. London : Longman.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macro-structures*. N.J : Erlbaum, Hillsdale.
- Vigner, G. (1982). *Écrire: Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.
- Vignola M.-J., & Wesche, M. B. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Études de linguistique appliquée*, 82, 94-116.
- Webber, B. (1979). *A Formal Approach to discourse anaphora*. New York & London : Garland Publishing, Inc.
- Werth, P. (1984). *Focus, coherence and emphasis*. London : Croom Helm.
- Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). Coherence, Cohesion and Writing Quality. *College Composition and Communication*, 32 (2), 189-204.
- Yde, P., & Spoelders, M. (1990). Cohesive Ties in Written Narratives : A Developmental Study with Beginning Writers. In M. A. K. Halliday, J. Gibbons & Howard, N (Eds.), *Learning, keeping and using language : Selected papers from the Eight World Congress of Applied Linguistics* (pp. 187-204). Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Co.

- Zamel, V. (1982). Writing : the Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly* 16 (2), 195-209.
- Zamel, V. (1983). The Composing Processes of Advanced ESL Students : Six Case Studies. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 165-187.
- Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 79-101.
- Zanardi, N. (1994). Cohesion in Italian Adult Learners' and Native Speakers' Compositions : A comparison. *Australian Review of Applied Linguistics*, 17 (2), 22-50.
- Ziv, N. D. (1984). The effect of teacher comments on the writing of four college freshmen. In R. Beach & S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research* (pp. 362-380). New-York : Guilford Press.