

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ LAVAL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ LAVAL**

PAR

MANON BOILY

**L'EMPLOI DES PRONOMS DANS DES TEXTES D'ÉLÈVES
DE DEUXIÈME SECONDAIRE**

DÉCEMBRE 2001



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

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

RÉSUMÉ

Le présent mémoire de maîtrise porte sur l'emploi des pronoms dans des textes d'élèves. L'objectif principal est de décrire l'utilisation que des élèves de deuxième secondaire font des pronoms dans des textes qu'ils écrivent afin de mieux connaître les difficultés qu'ils éprouvent et d'en tirer des indications pour l'enseignement de la cohérence textuelle.

Le corpus étudié pour cette recherche compte 100 textes recueillis à huit ans d'intervalle dans des conditions d'écriture similaires : les 50 premiers textes, rédigés en 1989, portent sur le tremblement de terre de 1988 au Saguenay-Lac-St-Jean et les autres textes, rédigés en 1997, portent sur le déluge de 1996 au Saguenay. À partir de ces textes, 2296 pronoms ont été analysés.

L'analyse des pronoms s'est faite en considérant trois variables : le temps, le type de texte et le sexe de l'élève. Pour chacun des aspects, nous avons observé le type de pronom, le type de référence, le type de représentation, l'emplacement des pronoms dans le texte et les problèmes de cohérence et d'orthographe rencontrés.

Suite à notre analyse, nous constatons que la variable temps n'influence pas l'utilisation que les élèves de deuxième secondaire font des pronoms. Par contre, le type de texte (expressif ou informatif) et, dans une certaine mesure, le fait que le texte soit écrit par une fille ou un garçon a des effets sur la manière d'utiliser les pronoms et sur les difficultés rencontrées. Ces résultats nous conduisent à dégager quelques propositions didactiques servant à guider les enseignants dans leur pratique quotidienne afin d'améliorer cette dimension de la compétence rédactionnelle.

REMERCIEMENTS

La rédaction d'un mémoire de maîtrise s'avère une longue et difficile étape dans la vie d'une étudiante de deuxième cycle. Toutefois, ce beau projet constitue une réalisation dont on peut être fière, très fière même. Quelle joie de constater que tous nos efforts ont pris la forme d'une œuvre scientifique !

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, madame Carole Fisher, pour son travail acharné, son grand dévouement et son support. Sans elle, mon travail n'aurait certes pas été aussi rigoureux. À chacune de nos rencontres, elle apportait toujours les précisions nécessaires à la qualité de ma recherche. En plus du travail réalisé ensemble, nous prenions souvent le temps de discuter des problèmes quotidiens rencontrés dans ma vie d'enseignante au secondaire. Merci de tout cœur pour toutes ces discussions qui m'ont permis, je crois, de devenir une enseignante toujours plus préoccupée par la qualité et la pertinence de son enseignement. Ma reconnaissance va également à Monsieur Yves Saint-Gelais qui est intervenu dans la première phase de ce projet.

Je remercie aussi tous les professeurs qui m'ont enseigné lors des divers séminaires que j'ai suivie à l'UQAC. C'est grâce à vous si j'ai pu développer le goût de poursuivre des études supérieures. Merci pour m'avoir choisie comme récipiendaire de la bourse des professeurs de linguistique en 1998. Cette récompense a représenté beaucoup plus qu'une aide financière pour moi : c'était le signe de ma capacité à réaliser mon projet de recherche.

Enfin, les derniers remerciements vont à mes parents. Merci à toi maman pour tes encouragements quotidiens qui ont pu me remonter le moral et me donner le courage de continuer tout au long de ces années. Et toi papa, du haut du ciel, tu veillais sur moi. Malgré ton absence sur terre, tu as su m'aider quand je te demandais de me redonner de l'énergie pour mener à bien mon projet.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	v
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE.....	6
1.1 Problèmes de cohérence dans les textes d'élèves	6
1.2 Revue des études.....	16
1.2.1 L'organisation du texte.....	16
1.2.1.1 Les méta-règles de cohérence selon Charolles	17
1.2.2 Le processus rédactionnel	21
1.2.2.1 La planification	23
1.2.2.2 La mise en texte.....	23
1.2.2.3 La révision	24
1.3 Cadre théorique	26
1.3.1 L'analyse des pronoms en français	26
1.3.1.1 Le type de référence	27
1.3.1.2 Les types de représentation.....	30
1.3.2 L'activité d'écriture	32
1.4 Objectifs de la recherche.....	32
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	35
2.1 Constitution du corpus	35
2.2 Analyse du corpus.....	38
2.2.1 Le relevé des pronoms.....	38
2.2.2 L'analyse des pronoms.....	38
2.2.2.1 Le contexte d'emploi et les propriétés des pronoms	40
2.2.2.2 Les problèmes relatifs à la cohérence.....	44
2.2.2.3 Les problèmes relatifs à l'orthographe	51

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES RÉSULTATS	56
3.1 Aperçu d'ensemble et comparaison dans le temps	56
3.1.1 L'emploi des pronoms selon le type de texte	57
3.1.2 Le type de pronom utilisé	58
3.1.3 Le type de référence	63
3.1.4 Le type de représentation	65
3.1.5 L'emplacement des pronoms dans le texte	66
3.1.6 La répartition des pronoms en fonction des problèmes rencontrés dans les textes	70
3.1.6.1 Les problèmes de cohérence	71
3.1.6.2 Les problèmes orthographiques	81
3.1.7 Bilan de la comparaison dans le temps	86
3.2 Emploi des pronoms en fonction du type de texte	88
3.2.1 L'emploi des pronoms	89
3.2.2 Le type de pronom utilisé	91
3.2.3 Le type de référence	95
3.2.4 Le type de représentation	97
3.2.5 L'emplacement des pronoms dans le texte	98
3.2.6 La répartition des pronoms en fonction des problèmes rencontrés dans les textes	104
3.2.7 Bilan de la comparaison selon le type de texte	111
3.3 Emploi des pronoms en fonction du sexe de l'élève	114
3.3.1 L'emploi des pronoms	115
3.3.2 Le type de pronom utilisé	116
3.3.3 Le type de référence	117
3.3.4 Le type de représentation	118
3.3.5 L'emplacement des pronoms dans le texte	119
3.3.6 La répartition des pronoms en fonction des problèmes rencontrés dans les textes	123
3.3.7 Bilan de la comparaison selon le sexe de l'élève	128
3.4 Bilan et discussion des résultats	129
3.5 Pistes didactiques	138
3.5.1 L'organisation du texte	141
3.5.1.1 L'identification des pronoms dans les textes	141
3.5.1.2 La reconstitution de paradigmes	142
3.5.1.3 L'identification de l'antécédent	142
3.5.2 Le processus rédactionnel	143
CONCLUSION	147
BIBLIOGRAPHIE	154

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1 :	Grille pour l'analyse des pronoms relevés dans les textes d'élèves de deuxième secondaire	39
Tableau 2 :	Détails de la grille d'analyse: F - Identification du pronom	42
Tableau 3 :	Grille pour l'analyse des problèmes de cohérence.....	45
Tableau 4 :	Grille pour l'analyse des erreurs orthographiques	51
Tableau 5 :	Fréquence d'emploi des pronoms selon le type de texte (expressif – informatif) dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble	57
Tableau 6 :	Répartition des pronoms (en %) selon le type de pronom dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble.....	59
Tableau 7 :	Répartition des principaux pronoms personnels (en %).....	60
Tableau 8 :	Comparaison de la répartition des principaux pronoms personnels de notre étude et dans celle de Baudot (1992)	62
Tableau 9 :	Répartition des pronoms (en %) selon le type de référence dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble.....	63
Tableau 10 :	Répartition des pronoms (en %) selon le type de représentation dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble.....	65
Tableau 11 :	Répartition des pronoms (en %) selon leur emplacement dans le texte pour chaque partie du corpus et dans l'ensemble	67
Tableau 12 :	Répartition des pronoms impliquant une erreur de cohérence (en %) selon leur emplacement dans le texte pour chaque partie et dans l'ensemble	68
Tableau 13 :	Répartition des pronoms impliquant une erreur orthographique (en %) selon leur emplacement dans le texte pour chaque partie et dans l'ensemble	69
Tableau 14 :	Taux d'erreurs impliquant la cohérence et l'orthographe (en fonction du nombre de pronoms utilisés).....	70

Tableau 15 :	Fréquence des problèmes de cohérence reliés aux pronoms dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble	72
Tableau 16 :	Répartition des problèmes de cohérence reliés aux pronoms dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble.....	73
Tableau 17 :	Fréquence des problèmes orthographiques reliés aux pronoms dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble.....	81
Tableau 18 :	Répartition des problèmes orthographiques reliés aux pronoms dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble.....	83
Tableau 19 :	Répartition des pronoms (en %) selon leur type dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble.....	91
Tableau 20 :	Répartition des principaux pronoms personnels (en %).....	92
Tableau 21 :	Répartition des pronoms (en %) selon le type de référence dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble.....	96
Tableau 22 :	Répartition des pronoms (en %) selon le type de représentation dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble	97
Tableau 23 :	Répartition des pronoms (en %) selon leur emplacement dans le texte pour les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble	98
Tableau 24 :	Répartition des pronoms impliquant une erreur de cohérence (en %) selon leur emplacement dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble.....	99
Tableau 25 :	Répartition des pronoms impliquant une erreur orthographique (en %) selon leur emplacement dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble.....	100
Tableau 26 :	Taux d'erreurs impliquant la cohérence et l'orthographe (en fonction du nombre de pronoms utilisés).....	105
Tableau 27 :	Répartition des problème de cohérence relatifs aux pronoms dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble	106

Tableau 28 :	Répartition des problèmes orthographiques relatifs aux pronoms dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble	110
Tableau 29 :	Fréquence d'emploi des pronoms selon le type de texte dans des textes écrits par des filles et par des garçons	115
Tableau 30 :	Répartition des pronoms (en %) selon le type de pronom dans les textes écrits par des filles et par des garçons	116
Tableau 31 :	Répartition des pronoms (en %) selon le type de référence dans les textes écrits par des filles et par des garçons	117
Tableau 32 :	Répartition des pronoms (en %) selon le type de représentation dans les textes écrits par des filles et par des garçons	118
Tableau 33 :	Répartition des pronoms (en %) selon leur emplacement dans le texte dans les textes écrits par des filles et par des garçons	119
Tableau 34 :	Répartition des pronoms impliquant une erreur de cohérence (en %) selon leur emplacement dans les textes écrits par des filles et par des garçons	120
Tableau 35 :	Répartition des pronoms impliquant une erreurs orthographique (en %) selon leur emplacement dans les textes écrits par des filles et par des garçons	121
Tableau 36 :	Taux d'erreurs impliquant la cohérence et l'orthographe (en fonction du nombre de pronoms utilisés)	123
Tableau 37 :	Répartition des problèmes de cohérence dans les textes écrits par des filles et par des garçons	124
Tableau 38 :	Répartition des problèmes orthographiques relatifs aux pronoms dans les textes écrits par des filles et par des garçons	126
Tableau 39 :	Taux d'erreurs chez les filles et chez les garçons dans les textes expressifs et dans les textes informatifs	127

FIGURES

Figure 1 :	Le processus rédactionnel selon Hayes et Flower.....	22
Figure 2 :	Les différents types de référence pronominale.....	29
Figure 3 :	Comparaison de la distribution (en %) des pronoms et des erreurs dans les trois zones des textes expressifs	102
Figure 4 :	Comparaison de la distribution (en %) des pronoms et des erreurs dans les trois zones des textes informatifs	102
Figure 5 :	Comparaison de la distribution (en %) des pronoms et des erreurs dans les trois zones des textes écrits par des filles	122
Figure 6 :	Comparaison de la distribution (en %) des pronoms et des erreurs dans les trois zones des textes écrits par des garçons.....	122

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Enseigner l'écriture représente un défi de taille. Au cours des dernières décennies, les recherches provenant des domaines de la linguistique, de la didactique et de la psychologie ont fait grandement avancer notre connaissance du fonctionnement des textes et du processus d'écriture. Cependant, le profit que les enseignants peuvent tirer de ces travaux n'apparaît que progressivement. Le programme actuel de français pour le secondaire (MEQ, 1995) accorde une place centrale à la grammaire du texte et de la phrase dans l'étude du fonctionnement de la langue. La cohérence, la reprise et la progression de l'information, la modalisation sont autant de notions qui devraient aider à comprendre l'organisation des textes et, de là, améliorer les textes produits par les élèves. Pourtant, il reste beaucoup à faire pour que l'exploitation de ces notions en classe passe dans l'usage.

Par ailleurs, les enseignants connaissent peu de choses à propos des textes que les élèves écrivent, en dehors de leur expérience comme correcteurs. Les seules sources de renseignements disponibles sont presque exclusivement les données fournies annuellement par le MEQ à la suite des épreuves d'écriture. En fait, ces données ressemblent davantage à une liste de résultats qu'à une véritable analyse des textes d'élèves. C'est donc pour tenter de mieux connaître les productions d'élèves du

secondaire que nous avons entrepris cette étude. En même temps, ce travail devrait contribuer à faire voir l'intérêt et l'utilité de la grammaire textuelle, qui lui sert de cadre, et plus particulièrement de la notion de cohérence, pour l'enseignement de l'écriture. Selon Pépin : «La cohérence textuelle, qui se rapporte à l'unité d'une suite de phrases, peut sans doute être considérée comme la qualité première d'un texte.» (1998: 2).

L'objectif principal de cette étude, qui est avant tout descriptive, est d'observer l'emploi des pronoms dans des textes d'élèves de deuxième secondaire. La pronominalisation joue un rôle crucial dans la cohérence du texte et on sait que les élèves éprouvent très souvent des difficultés à ce niveau. Nous nous proposons donc ici de relever et d'analyser les emplois de pronoms faits par les élèves, ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent, à partir de considérations linguistiques et de théories relatives à la cohérence textuelle. Le fait de mieux connaître comment les élèves utilisent les pronoms dans des textes et de voir quelles sont leurs principales difficultés devrait ouvrir des pistes pour intervenir auprès d'eux de façon plus efficace. L'ensemble du mémoire comprend trois chapitres : la problématique, la méthodologie et l'analyse des résultats.

Le premier chapitre présente d'abord la problématique qui met en évidence les problèmes éprouvés par les élèves dans l'emploi des pronoms tant du point de vue de la grammaire et de l'orthographe que de la cohérence textuelle. Cette notion de cohérence textuelle est présentée à travers les travaux des principaux auteurs qui l'ont étudiée

jusqu'à maintenant. Par la suite, nous passons en revue divers travaux consacrés à l'organisation des textes et au processus rédactionnel. Après avoir exposé le cadre théorique à partir duquel se fera l'analyse du fonctionnement de la pronominalisation dans notre corpus, nous terminerons avec les objectifs de la recherche.

Le deuxième chapitre présente la méthodologie retenue pour mener à bien cette étude. Nous y décrivons le corpus qui compte deux parties séparées par huit années, la grille d'analyse utilisée et la manière dont les données ont été traitées.

Le troisième chapitre présente les résultats de notre analyse. Cette analyse comporte trois volets : une comparaison selon le temps (textes produits en 1989 portant sur le tremblement de terre et textes sur le déluge, faits en 1997), une comparaison selon le type de texte (informatif ou expressif) et une comparaison en fonction du scripteur (garçon ou fille). Pour chacun de ces trois volets, l'analyse sera faite en considérant divers aspects de l'emploi des pronoms : type de pronom, type de référence, type de représentation, emplacement du pronom dans le texte, présence d'erreurs de cohérence et d'orthographe. Enfin, à la lumière de ces résultats, la dernière partie de ce chapitre permettra de proposer certaines pistes en vue d'améliorer l'enseignement de cet aspect de l'écriture en classe de français.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Dans ce premier chapitre, nous aborderons les éléments qui présentent la problématique et le cadre théorique. Il s'agit des problèmes de cohérence dans les textes d'élèves, de la revue des études, du processus rédactionnel et des objectifs de la recherche.

1.1 PROBLÈMES DE COHÉRENCE DANS LES TEXTES D'ÉLÈVES

La qualité de la langue écrite est une préoccupation majeure de notre système scolaire. Or, nos élèves éprouvent toujours autant de difficultés à produire de « bons textes ». Pour tenter d'identifier les principaux problèmes liés à la rédaction, des chercheurs (Bureau, 1985 ; Ouellet, 1986 ; le MEQ, 1997a et le Groupe DIEPE, 1995) ont réalisé diverses études portant principalement sur la grammaire et l'orthographe. L'enquête la plus connue, celle de Bureau (1985), révèle que 75 % des erreurs concernent ces deux aspects de la langue.

Mais, du point de vue de l'organisation du texte, que sait-on des compétences des élèves ? Sont-ils capables de produire des textes cohérents (c'est-à-dire une suite logique de phrases formant un tout, une unité) ? Somme toute, nous connaissons les problèmes grammaticaux et orthographiques de nos élèves, mais sans être inexistantes, les travaux portant sur la cohérence textuelle sont peu nombreux. En effet, mis à part les travaux de quelques auteurs tels que Charolles (1978), Combettes (1986), Reichler-Béguelin *et al.* (1988) ou Pépin (1998), les études ne touchent à peu près pas aux aspects textuels. Ainsi jusqu'à tout récemment, les grilles de correction du MEQ ne tenaient pas compte des chaînes référentielles. Face à ce manque d'information concernant l'ensemble des difficultés des élèves, il est difficile pour un enseignant de savoir quelles sont les meilleures interventions pédagogiques possibles pour venir en aide à des élèves aux prises avec des difficultés majeures pendant l'activité rédactionnelle.

En 1995, le Groupe DIEPE a publié une étude qui offre une piste de réponse. Cette étude comparative menée auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique (Belgique, France, Québec, Nouveau-Brunswick) traite des problèmes liés à la langue (orthographe, ponctuation, vocabulaire, syntaxe), à la communication (longueur et lisibilité, aspects et côtés développés, adaptation aux lecteurs) et aux aspects textuels (conclusion et introduction, structuration sémantique et formelle, cohérence des enchaînements). Le score global indique que les jeunes Québécois se situent au deuxième rang avec 69,6 %, après les Belges (70,7 %). Les Français obtiennent 68,7 %

et les Néo-Brunswickois terminent au quatrième rang avec 59,4 %. L'étude nous apprend également que la principale faiblesse des jeunes Québécois de 14 ans concerne la catégorie langue.

Compte tenu de ce qui a été dit plus haut, cette constatation ne surprendra guère. Mais qu'en est-il des aspects textuels ? Toujours selon la même étude, les Québécois obtiennent de meilleurs résultats lorsque vient le temps d'organiser un texte. Faut-il donc en déduire que nos élèves sont aptes à produire des textes cohérents ? Les choses ne sont pas si simples dans la mesure où les critères portant sur les aspects textuels qui sont retenus dans cette étude touchent davantage l'organisation du contenu que l'organisation du texte (comme le montre les critères énoncées au paragraphe précédent). L'étude du Groupe DIEPE ignore donc les principales composantes de la cohérence textuelle que sont la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation. Elle ne tient pas compte non plus de la gestion des chaînes référentielles qui fait appel, entre autres, aux pronoms. N'est-ce pas là, pourtant, des éléments essentiels pour produire un texte cohérent ?

En somme, on ne trouve pas de données qui nous permettraient d'avoir une idée précise de la capacité de l'élève en regard de l'organisation du texte. Les principales sources d'information, comme l'étude du Groupe DIEPE et les diverses publications gouvernementales faisant état des résultats des jeunes en écriture, n'accordent pas assez

d'importance aux difficultés liées à la gestion locale et globale du texte. On sait qu'un « bon texte » n'est pas seulement exempt de toute faute d'orthographe d'usage et grammaticale, mais qu'il comporte une structure où ses éléments constitutifs sont cohérents. C'est d'ailleurs ce que semble exprimer Reichler-Béguelin *et al.* lorsque qu'elle écrit « qu'une part importante des erreurs sanctionnées dans les textes d'étudiants ne relevaient pas de la grammaire au sens classique [...], mais qu'elles étaient liées à divers problèmes de mise en texte. » (1988a :7).

Toutes ces difficultés relevant de la mise en texte elle-même ne sont pas inconnues des enseignants. Lorsqu'ils corrigent les écrits de leurs élèves, ils constatent qu'un nombre important d'erreurs se situe au-delà du mot et de la phrase. En fait, les erreurs se retrouvent souvent dans les paragraphes ou dans l'intégralité du texte. C'est là que les difficultés surviennent pour l'enseignant qui veut aider l'élève à s'améliorer. Comment arriver à bien cerner les problèmes du scripteur ? Quels outils lui proposer ?

Au manque de données sur l'ensemble des faiblesses des élèves en écriture, il faut ajouter le manque de travaux didactiques dans le domaine. À ce sujet, Vandendorpe écrit: « [...] comme ces savoirs [les savoirs relatifs à l'organisation textuelle] sont encore peu formalisés par la didactique, ils ne sont transmis qu'au hasard des corrections de textes - dans la mesure où le maître est conscient de la nécessité d'intervenir à un autre plan que celui de la simple orthographe grammaticale et lexicale. » (1995a: 83).

Cette situation tient sans doute au fait que les travaux concernant l'organisation du texte sont plutôt récents. Les premiers remontent au début des années 70. C'est alors qu'un nouveau domaine d'intervention qui sera de plus en plus étudié voit le jour sous le nom de grammaire textuelle ou de grammaire du texte. Les grammairiens du texte de l'époque ne sont pas des didacticiens, mais des linguistes. Adeptes de la grammaire générative, ils veulent étendre au-delà de la phrase les notions introduites par Chomsky. Les concepts clés sont les marques de continuité (les reprises pronominales, conjonctions, etc.) et les connecteurs interphrastiques. Ajoutons également le rôle des connaissances sur le monde extérieur qui s'avèrent souvent essentielles pour comprendre une séquence donnée.

Très vite, le concept de cohérence textuelle occupe une place de premier ordre et les linguistes réalisent qu'il n'est pas facile de dire si un texte est cohérent ou non. Selon Pépin, « la cohérence est relative, c'est-à-dire qu'elle n'est jamais totalement atteinte, réalisée, mais jamais totalement absente non plus. » (1998 : 8). Mais, qu'entend-t-on par cohérence ? La terminologie utilisée par les chercheurs n'est pas encore harmonisée. Certains font une différence entre cohérence et cohésion. La cohérence relève de la textualité, de l'interprétabilité des textes. Quant à la cohésion, elle fait référence aux marques de relation entre les énoncés. Toutefois, il est important de noter que bon nombre d'auteurs jugent inutile la différence entre les deux concepts. C'est le cas de Charolles lorsqu'il énonce ses quatre méta-règles de cohérence (cf. 1.2.1.1). En fait, la

première méta-règle s'apparente davantage à la cohésion qu'à la cohérence. À l'instar de Charolles, nous utiliserons désormais le concept de cohérence pour désigner l'ensemble des faits de cohérence du discours, la cohésion étant incluse dans cet ensemble.

En ce qui concerne le prolongement didactique de ces recherches, c'est en 1978 que paraît un premier travail en ce sens. Charolles, dans la revue *Langue française*, dégage des méta-règles et donne des stratégies que le maître peut employer face à certains problèmes d'incohérence rencontrés dans les textes d'élèves. L'objectif de Charolles est d'aider les enseignants, car, écrit-il, « la plupart du temps les maîtres dénoncent naïvement les malformations textuelles qu'ils rencontrent dans les copies et en restent à un stade évaluatif pré-théorique conduisant à des interventions pédagogiques souvent mal contrôlées et relativement dangereuses et peu efficaces. » (p. 9). Le travail de Charolles demeure, encore aujourd'hui, une référence pour qui s'intéresse à la cohérence textuelle tant d'un point de vue didactique que linguistique.

Au Québec, on trouve un certain nombre d'études qui tentent d'appliquer à la situation d'enseignement des connaissances provenant de travaux sur la cohérence textuelle. Tout d'abord, Gervais et Noël-Gaudreault (1992) ont proposé un résumé de trois auteurs traitant de la cohérence textuelle (Charolles, Haliday et Lundquist). À partir de la compréhension des théories linguistiques énoncées, elles ont élaboré et expérimenté une grille d'analyse de la cohérence/cohésion sur des textes d'élèves de troisième année

du primaire. Cette grille permet de signaler les erreurs et semble utile pour sensibiliser l'élève aux problèmes de cohérence dans son propre texte. Cependant, pour être vraiment efficace, elle demande un accompagnement. Il ne faut pas que l'élève soit laissé à lui-même pour la correction. En effet, si la grille apprend à l'élève que son texte renferme un pronom superflu dans telle partie et qu'il y a un pronom manquant dans une autre partie, comment fera-t-il pour faire la correction ? Un enseignement centré sur les procédés de substitution et les choix possibles des pronoms semble essentiel.

En ce qui concerne le travail de Préfontaine et Fortier (1991), il fait état d'une rédaction où 56 élèves de troisième et de cinquième secondaire ont eu à écrire sur le thème de l'énergie nucléaire. Les textes analysés présentaient des erreurs de ponctuation, d'orthographe lexicale, d'accord, de verbe, d'homophone et de syntaxe. Si l'on s'en tient à ce dernier aspect, qui englobe les pronoms, on apprend que les erreurs relatives à l'utilisation des pronoms sont de quatre natures différentes : changement de niveau de langue, choix du mauvais pronom, oubli d'un pronom et ajout d'un pronom inutile. Au terme de leur étude, les auteurs proposent un soutien aux enseignants qui prend la forme d'interventions individuelles lorsque souhaitées par les élèves. Cependant, aucune des propositions faites ne concerne les aspects relatifs à l'usage des pronoms.

Une équipe de professeurs de français du niveau collégial (Lemieux, Fortier et Rossignol, 1987) a réalisé une recherche-expérimentation sur la cohérence du texte en

français écrit. Cette recherche poursuivait l'objectif « d'amener l'élève à écrire dans un français correct par un travail orienté sur la cohérence textuelle. » (p. 117). Le rapport publié débute par une description de la cohérence textuelle et de ses problèmes (avec des notions empruntées à Van Dijk, Halliday et Hassan, Lundquist) pour en venir aux expériences réalisées et aux résultats obtenus. Les moyens didactiques utilisés sont l'autocritique, la réécriture et l'évaluation. Les chercheurs arrivent à la conclusion que l'approche d'enseignement préconisée a amené les élèves à produire des textes plus cohérents. À ce titre, ils souhaitent qu'un cours sur la cohérence textuelle soit dispensé à tous les élèves de première collégiale.

Plus récemment, Paret, Laporte et Chartrand (1996) ont présenté le cadre d'un projet de recherche qui porte sur la cohérence textuelle dans des textes de jeunes Québécois francophones de 16 à 25 ans. Elles veulent décrire les performances en syntaxe et en cohérence textuelle et les savoirs métalinguistiques de ces jeunes. L'anaphore constitue le principal objet de leur étude. Cette recherche, beaucoup plus étendue que la nôtre, traite de la reprise pronominale dans l'une des 13 catégories de la typologie des anaphores.

De son côté, Vandendorpe (1995a) s'intéresse au processus d'écriture et à la mise en texte. Il présente l'organisation d'un texte en s'appuyant sur les théories de la grammaire textuelle. Il regroupe en six grandes catégories ce qui constitue à ses yeux un

texte « grammatical » : la continuité sémantique, la progression, la cohésion (gestion des anaphoriques), l'absence de contradiction, la gestion adéquate du temps et de l'espace et l'absence d'ellipses trop fortes. L'intérêt pédagogique de ce travail est d'amener l'élève à « déterminer les limites d'acceptabilité de ce qu'il est en train d'écrire. » (p.104).

Enfin, une étude plus récente de Pépin (1998), présente une méthode d'évaluation et une typologie des défauts de cohérence textuelle réalisées grâce à l'analyse de 90 textes. Pépin poursuit deux objectifs : aider les enseignants à donner une rétroaction de qualité à leurs élèves et aider les élèves à s'autoévaluer et à s'autocorriger. Ces objectifs sont certes très utiles pour écrire un texte cohérent, mais la typologie présentée et les exemples d'évaluation apparaissent relativement trop complexes pour un élève et parfois même pour un enseignant. Par exemple, que faut-il comprendre d'un «défaut d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interphrase » (p.73) ?

En fait, la grammaire textuelle à visée didactique tente de décroquer l'enseignement grammatical traditionnel en allant plus loin que la grammaire de la phrase, dont le cadre est jugé trop étroit, pour considérer l'enchaînement des phrases et l'organisation globale du texte. Tâche ardue, car ainsi que le notent Gervais et Noël-Gaudreault (1992: 37) : « Depuis 15 ans, des recherches sur la cohérence à l'écrit s'appuient sur la linguistique textuelle, mais elles demeurent théoriques et ne font pas l'objet d'une transposition didactique. ».

Il convient toutefois de rappeler que l'ensemble de la recherche sur la production écrite compte beaucoup moins de travaux que celle portant sur la lecture et sur le code linguistique, que ce soit au Québec ou dans les pays francophones d'Europe. Ainsi, comme le note Noël-Gaudreault, entre 1970 et 1984, « les recherches en enseignement-apprentissage de la production écrite sont approximativement deux fois moins nombreuses que celles qui portent sur le code linguistique [...] et elles sont également 1,5 fois moins nombreuses qu'en lecture ou en production orale. » (1991: 37). La situation n'a guère changé et Fayol et Heurly observent que l'étude de l'écrit est « beaucoup moins avancée que celle de la lecture/compréhension. » (1995: 17).

Il reste donc beaucoup à attendre d'études portant sur la cohérence textuelle et ayant une visée didactique. En fait, les enseignants ont besoin de mieux connaître et de mieux comprendre les difficultés des élèves. Selon Paret, Laporte et Chartrand, (1996) de telles données sont « éclairantes à la fois pour les avancées théoriques qu'elles peuvent susciter et pour les pistes nouvelles qu'elles ouvrent sur le plan didactique en favorisant des interventions mieux ciblées. » (p. 71).

Une autre raison qui milite en faveur des recherches sur la cohérence textuelle est le Programmes d'études (1995) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui accorde une place importante à la grammaire du texte (reprise de l'information, progression de l'information, système des temps verbaux dans le texte, etc.). Déjà le

programme est en application dans nos écoles. Malheureusement, les enseignants ne disposent pas suffisamment d'outils pour intervenir efficacement.

1.2 REVUE DES ÉTUDES

Les divers travaux portant sur le texte se rattachent principalement à deux aspects: l'organisation des textes et le processus rédactionnel. Dans le premier cas, on considère la structure du texte, notamment en relation avec les distinctions typologiques; c'est le cas, entre autres, des études de J.-M. Adam (1986, 1989) et de B. Combettes (1988). C'est ici qu'entre en jeu le concept de cohérence textuelle. Quant aux travaux sur les processus rédactionnels, ils concernent les opérations effectuées par le sujet engagé dans une activité de rédaction. Nous examinerons, tour à tour, ces deux aspects de l'écriture dont il convient de tenir compte pour notre analyse.

1.2.1 L'organisation du texte

Van Dijk (1984) rappelle que l'origine latine du mot texte *textus* («tissé») «suggère une opération de fabrication menant à un produit possédant une certaine unité, une cohérence, une structure.» (p. 2282). Le texte se compose d'une séquence de phrases ordonnées formant un tout significatif : c'est la base de tout texte. D'ailleurs, cette base obéit à des «propriétés textuelles» qui font en sorte que les phrases qui se suivent impliquent un certain ordre menant à la création de relations sémantiques. Bien sûr, le

texte ne peut se comprendre sans l'interprétation du moment et c'est pourquoi Van Dijk ajoute à sa définition du texte les aspects contextuels (connaissance du monde et situation de communication) et l'acte de langage (fonction et portée du discours).

Dans l'organisation du texte, van Dijk distingue deux niveaux. Au niveau local ou microstructurel, le texte peut être défini comme une séquence de phrases. Ces phrases ont un ordre qui en détermine le sens. On parle alors de cohérence locale. Au niveau global ou macrostructurel, on étudie le texte dans son ensemble (un tout). On doit trouver quel sujet est développé dans ce texte et ce qu'on en dit. Comme la cohérence se crée à un niveau plus large (le texte en entier), il faut considérer le type de texte. Ainsi, la cohérence globale d'un texte narratif différera grandement de celle d'un texte argumentatif.

Alors que van Dijk nous fournit des bases pour comprendre où se situe la cohérence, c'est grâce au travail de Charolles que l'on peut véritablement vérifier si un texte est cohérent ou non.

1.2.1.1 Les méta-règles de cohérence selon Charolles

Pour tenter d'expliquer le concept de cohérence, Charolles (1978) a formulé quatre méta-règles qui sont la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation.

1) La méta-règle de répétition. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. Un texte cohérent renferme des éléments qui se répètent (récurrence stricte) de phrases en phrases (développement linéaire). Il existe quatre procédés dans la langue pour assurer ces répétitions.

a) La pronominalisation. Ce procédé, qui consiste à reprendre un élément d'un texte à l'aide d'un pronom, est le plus fréquemment utilisé pour assurer les répétitions.

Une vieille femme a été assassinée la semaine dernière à Besançon. Elle a été retrouvée étranglée dans sa baignoire¹.

b) La définitivisation et la référence déictique contextuelle. Ce procédé consiste à rappeler un nom d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre.

Ma grand-mère a deux chèvres. Tous les jours, on allait au jardin à 3 km. Les chèvres se baladent autour.

c) La substitution lexicale. Ce procédé permet de rappeler un constituant d'une phrase précédente à l'aide d'un nom ayant un sens très proche.

Il y a eu un crime la semaine dernière à Besançon : une vieille femme a été étranglée dans sa baignoire. Cet assassinat est odieux.

d) Le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence. Ce quatrième procédé concerne la structure profonde du texte (les trois autres touchaient à la structure de surface) et implique que les énoncés soient dans un rapport de continuité. Dans

1. Tous les exemples concernant sur les méta-règles sont tirés de Charolles (1978).

l'exemple suivant, le dernier énoncé, contrairement aux deux précédents, ne constitue pas une réponse possible à la question formulée en A

- A *Est-ce que Philippe a vendu sa voiture ?*
- B *Non, il a vendu sa bicyclette.*
- C *Non, on la lui a volée.*
- D ** Non, il a maigri.*

2) La méta-règle de progression. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. Cette deuxième méta-règle complète la première, car même si un texte doit contenir des répétitions, il doit également montrer une progression, car il ne s'agit pas de répéter les mêmes choses de phrase en phrase. Des informations nouvelles doivent se greffer aux éléments connus des phrases précédentes. Voici un exemple de texte incohérent du point de vue de cette deuxième méta-règle.

Le forgeron est vêtu d'un pantalon noir et d'un chapeau clair et d'une veste grise et marron foncé. Il tient à la main le piquet de la pioche et il tape dessus avec un marteau sur le piquet de la pioche. Les gestes qu'il a fait, il a le piquet de la pioche et avec son marteau il tape sur le piquet de la pioche. Le bout de cet outil qui s'appelle le piquet de la pioche est pointu et l'autre bout est carré. Pour le faire devenir rouge avec le piquet de la pioche, il l'a mis dans le feu et les mains sont rouges.

3) La méta-règle de non-contradiction. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci **par inférence**. Cette troisième méta-règle relève de la logique même. Dans un texte, une proposition ne peut pas être vraie et fausse en même temps. Ainsi, un objet ne peut

présenter des caractéristiques opposées en même temps. Nous examinerons trois types de contradictions : énonciative, inférentielle-présuppositionnelle et celle qui porte sur la représentation du monde.

a) La contradiction énonciative. Un énoncé se situe toujours dans le temps et dans un cadre définissant ses conditions d'énonciation. Un discours pertinent doit tenir compte de la référence à ce contexte.

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

b) La contradiction inférentielle et présuppositionnelle. Cette contradiction se produit quand une phrase contredit une présupposition faite à partir d'une première phrase.

Ma tante est veuve. Son mari collectionne les machines à coudre.

c) La contradiction de représentation du monde. Ce type de contradiction survient quand une affirmation n'est pas congruente avec notre représentation du monde.

Oscar sortit du métro. Il courait tête baissée dans un couloir quand il heurta de plein fouet un platane.

4) La méta-règle de relation. Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. Cette dernière méta-règle rejoint la notion de contradiction de représentation du monde de la troisième. Ici encore, il faut que les faits dénotés dans un texte soient congruents avec notre vision du monde.

Marie est malade parce que les intellectuels détestent les chanteurs de charme.

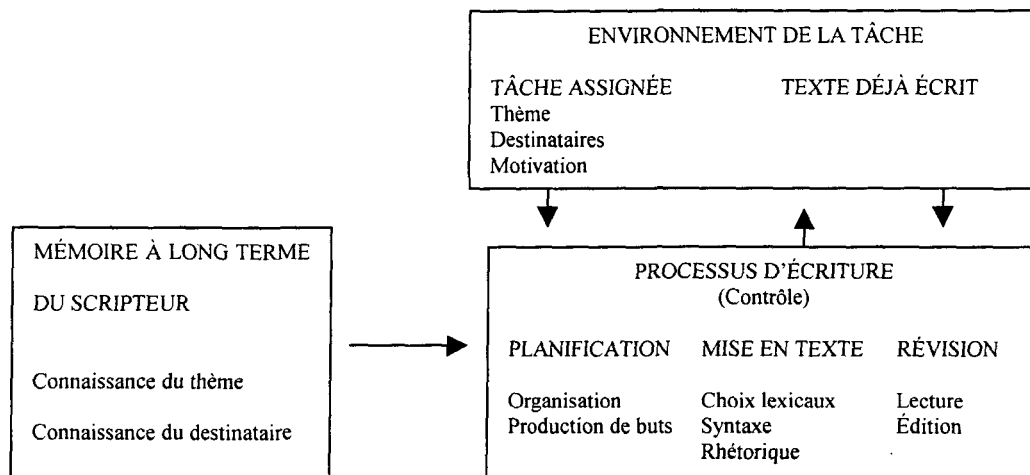
L'étude de l'organisation du texte à la lumière des méta-règles de cohérence relève principalement de la linguistique. Même si Charolles destine son travail aux enseignants, ce dernier demeure essentiellement théorique. C'est à l'enseignant qu'incombe l'énorme tâche d'en tirer profit pour l'évaluation des textes d'élèves et pour son enseignement.

1.2.2 Le processus rédactionnel

La deuxième grande direction que prennent les études sur l'écriture et la production de textes concerne le processus rédactionnel et se trouve tributaire de la psychologie cognitive puisqu'il s'agit de comprendre les processus cognitifs (les opérations mentales) que le scripteur met en oeuvre dans une activité d'écriture. Selon Garcia-Debanc (1986), « le processus rédactionnel apparaît comme un ensemble organisé d'opérations mobilisées à des fins de production de textes. » (p. 37). On le décrit généralement comme comportant trois composantes: la planification, la mise en texte et la révision.

Depuis quelque 25 ans, des chercheurs ont présenté divers modèles visant à rendre compte des opérations qui interviennent dans le processus rédactionnel. Nous étudierons le plus connu de ces modèles, celui de Hayes et Flower (1980) qui, d'ailleurs, a été maintes fois repris dans les travaux traitant de la production écrite. Ce modèle est représenté de la façon suivante.

Figure 1: Le processus rédactionnel selon Hayes et Flower²



L'intérêt de ce schéma est de montrer que la rédaction d'un texte implique trois opérations qui peuvent intervenir à tout moment de l'acte d'écriture. Mais, en plus de la planification, de la mise en texte et de la révision, il faut également regarder les composantes du contexte de production de la tâche et le fonctionnement de la mémoire à long terme du rédacteur. Cet ensemble d'opérations interactives peut très vite devenir la cause d'une surcharge cognitive chez le scripteur (plus particulièrement chez le scripteur novice). En effet, il n'est pas facile de puiser dans ses idées pour écrire un texte cohérent tout en prenant soin de respecter le code orthographique et syntaxique.

2. Modèle traduit pas Garcia-Debanc (1986 : 27).

1.2.2.1 La planification

La planification est la première étape du processus rédactionnel. Le scripteur définit son intention, son but. C'est à cette étape que l'expert élabore un plan-guide de l'ensemble de la production. Pour y arriver, il doit faire appel à trois sous-processus : la conception (aller chercher les informations pertinentes dans la mémoire à long terme), l'organisation (choisir un ordre de présentation des éléments recueillis) et le recadrage (juger de l'adéquation du texte à l'auditoire). Comme le rapporte Garcia-Debanco (1986: 28), chez les scripteurs experts, les opérations de planification occupent plus des deux tiers du temps d'écriture.

Pour le novice, il existe un réel danger de ne pas anticiper le contenu à écrire. Souvent, il se contente d'énoncer simplement ses connaissances sur le sujet sans tenir compte du destinataire et des contraintes d'écriture. Une bonne planification s'avère essentielle pour en arriver à produire un texte cohérent tant du point de vue local que global. À ce propos, Fayol (1997: 87) écrit: « les auteurs les plus efficaces sont ceux qui planifient le plus complètement avant de commencer à écrire. ».

1.2.2.2 La mise en texte

La mise en texte désigne la rédaction proprement dite. Le scripteur doit écrire son texte tout en gérant les contraintes locales (orthographe, syntaxe) et les contraintes globales (type de texte, cohérence textuelle). Le scripteur novice perdra vite de vue les

contraintes globales pour ne tenir compte que des contraintes locales. Cette étape lui demande la plus grande partie de son temps, mais il ne fera, en général, qu'une formulation unique. Même s'il produit un brouillon, il n'y aura pas de changement notable entre la copie finale et celui-ci.

1.2.2.3 La révision

La révision permet d'améliorer le texte. L'expert fait la relecture critique et la mise au point de son texte ou de son plan. Il cherche à détecter et à corriger les erreurs de surface (orthographe et syntaxe) et les erreurs touchant le texte dans sa totalité (point de vue global). La réécriture de certaines parties plus ou moins longues du texte fait également partie du processus de révision. Selon diverses études recensées par Bisailon (1991), un expert passera plus de temps à réviser son texte qu'à faire son brouillon.

Les novices éprouvent de grandes difficultés à réviser leur texte. Très souvent, ils ne corrigent rien du tout ou ils ne font que des corrections superficielles qui, parfois, peuvent même nuire à la qualité du texte plutôt que l'améliorer. En fait, le problème vient de ce que les novices sont souvent incapables de détecter leurs erreurs. Cependant, certaines études suggèrent que la plupart des scripteurs réussiraient mieux à détecter les erreurs dans les productions d'autrui que dans les leurs (Barlett, 1982, cité dans Fayol, 1997 :133).

Bisaillon (1991) rapporte les données d'une étude menée auprès de 250 jeunes du primaire et du début du secondaire. Elle écrit «qu'il est plus difficile pour les élèves de détecter des ambiguïtés référentielles (17% ont vu le problème) que des anomalies syntaxiques (53 % ont vu au moins une anomalie) lorsqu'il s'agit de leur propre texte.» (p. 24). Par contre, la détection d'erreurs est mieux réussie lorsqu'un élève corrige le texte d'un pair. Mais, c'est toujours la détection d'ambiguïtés référentielles qui posent le plus de difficultés avec 57 % des ambiguïtés référentielles détectées contre 88 % dans le cas d'anomalies syntaxiques. Toute intervention didactique pour améliorer la gestion des chaînes référentielles doit prendre en compte le processus rédactionnel. Il faut savoir à quel moment une intervention a le plus de chances d'être efficace.

Il importe de se rappeler que le processus rédactionnel n'est pas linéaire, mais récursif. Lors de l'écriture d'un texte, le scripteur peut, à tout moment, réviser les phrases déjà écrites ou continuer de planifier. Dans certains cas, il apportera des modifications à son plan jusqu'à la fin. Selon Bisaillon (1991) : « Le sujet écrivant efficace se caractérise par la pratique d'allers retours permanents entre les différents niveaux.» (p.11).

La didactique de l'écrit insiste sur le fait de bien comprendre l'activité rédactionnelle en elle-même afin de mieux cerner les problèmes de l'élève. Ainsi, il ne suffit pas d'évaluer le produit fini pour connaître le degré de compétence de l'élève. L'enseignant doit être en mesure de le guider dans la réalisation même de la tâche, d'où

l'importance de comprendre le processus rédactionnel. Le modèle de Hayes et Flower suggère que l'enseignant tienne compte des modalités de fonctionnement liées à l'écriture. Si l'on comprend mieux le fonctionnement cognitif de l'élève devant la tâche à accomplir, on pourra l'aider en lui proposant certaines stratégies pouvant mener au meilleur résultat possible. En fait, le modèle de Hayes et Flower représente le processus rédactionnel qu'emprunte un scripteur expert. Par comparaison, l'enseignant peut appréhender les pratiques d'élèves (novices) et ainsi préparer les interventions nécessaires pour tenter d'éviter une surcharge cognitive causée par une mauvaise gestion de tâche d'écriture.

1.3 CADRE THÉORIQUE

Le but de cette recherche est d'étudier la manière dont des élèves de deuxième secondaire utilisent les pronoms dans des textes qu'ils produisent. Pour la mener à bien, nous avons besoin d'un double cadre : l'un nous fournissant les outils pour analyser l'emploi des pronoms dans les textes ; l'autre concernant l'activité d'écriture elle-même.

1.3.1 L'analyse des pronoms en français

La méta-règle de répétition énoncée par Charolles constitue le point de départ de notre entreprise. *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son*

développement linéaire des éléments à récurrence stricte. La pronominalisation se révèle être le moyen le plus employé pour assurer ces répétitions avec l'emploi des GN. Ainsi que le note Préfontaine (1998) : « Les pronoms sont très importants dans l'établissement de la cohérence puisqu'ils permettent au lecteur de savoir en tout temps de qui ou de quoi il est question.» (p.45). La linguistique nous permet d'appréhender le fonctionnement des pronoms sous divers aspects dont, notamment, le type de référence et le type de représentation.

1.3.1.1. Le type de référence

Dans ce travail, nous nous arrêterons à l'emploi des pronoms représentants (avec un référent) et nominaux (sans référent). On distingue trois cas permettant de différencier les rapports référentiels : l'**anaphore** (le rappel s'effectue d'avant en arrière), la **cataphore** (le pronom anticipe sur son référent) et l'**exophore** (le référent est hors du texte). Considérons les exemples suivants :

- (1) *Gabriel joue au hockey; **il** est le meilleur de son équipe.*
- (2) *Je te **le** répète : c'est la meilleure solution pour toi.*
- (3) *À Chicoutimi, **ils** roulent comme des fous.*

Alors que le premier illustre une anaphore et le deuxième, une cataphore, le troisième exemple, quant à lui, nous met en présence d'un pronom *ils* qui n'a pas de

référent dans la phrase. Pour trouver ce référent, il faut aller à l'extérieur de la phrase ou du texte pour comprendre que le pronom *ils* désigne ici les usagers de la route.

Outre la considération du type de référence des pronoms, il faut ajouter une autre notion : celle de référence déictique et générique que nous reprenons à Riegel, Pellat et Rioul (1994).

La référence déictique signifie que «le référent du pronom est identifié - plus ou moins directement - à partir de l'énonciation même de cette forme» (p. 194). Ainsi, les pronoms de première et de deuxième personne du singulier *je* et *tu* sont toujours des déictiques. Quant à *nous* et *vous*, ils peuvent être des anaphoriques ou des déictiques selon la situation d'énonciation. Il serait peut-être plus juste, comme le suggère Genevay (1994), de parler de «mots personnels qui permettent à celui qui parle, ou qui écrit, de se désigner directement lui-même, ou de désigner celui à qui il s'adresse» (p. 13).

(4) *Je* veux *te* parler.

(5) *Nous* allons au cinéma.

(6) *Josée* est venue *me* voir. *Nous* [= *moi* + *elle*] avons beaucoup parlé.

Quant à la référence générique, elle entre en jeu quand «ni le contexte linguistique ni la situation d'énonciation immédiate n'offrent la moindre information pertinente susceptible de substituer une constante référentielle à la variable contenue dans le sens

pronominal.» (Riegel et al. p. 195). On interprète alors le pronom d'une manière générique en se basant sur les traits qui le définissent. Ce type d'emploi se voit assez fréquemment lorsqu'un locuteur ou un scripteur utilise des pronoms indéfinis (ces pronoms ont souvent un sens négatif).

(7) *Quand **on** veut, **on** peut.*

(8) ***Nul / Personne** ne connaît l'avenir.*

(9) ***Rien** n'est impossible.*

Nous venons donc de voir que la référence établie par les pronoms peut prendre différentes formes. La figure suivante résume les différents cas de référence que le pronom réalise.

Figure 2: Les différents types de référence pronominale

LE RÉFÉRENT DU PRONOM SE TROUVE :	
dans le texte	
-référence anaphorique :	avant le pronom (anaphore) après le pronom (cataphore)
hors du texte	
- référence exophorique :	dans le monde
- référence déictique :	dans la situation d'énonciation
- référence générique :	dans les traits sémantiques du pronom

1.3.1.2 Les types de représentation

Selon Combettes (1988), il est utile de faire une distinction entre représentation totale, partielle et conceptuelle lorsque l'on traite de la pronominalisation. Cette distinction sert à mieux comprendre le phénomène de la répétition. Même s'il traite des représentations dans le cadre de la phrase, il apparaît possible de les étendre au texte comme quelques auteurs l'ont déjà fait³.

a) Représentation totale

Dans ce premier cas, le pronom représente totalement son référent. Il n'ajoute ni ne retranche aucune information. D'ailleurs, Combettes parle de «répétition pure et simple». Les pronoms personnels de troisième personne, certains pronoms démonstratifs comme *ceci, cela, ça, celui-ci, celui-là* ou encore des indéfinis comme *l'un, l'autre* appartiennent à cette catégorie.

(10) *J'ai vu Stéphane à l'épicerie. **Il** travaille maintenant comme commis.*

(11) *J'ai appris que ton père était malade et **cela** m'a beaucoup touché.*

(12) *Charles et Paul font des études universitaires. **L'un** est inscrit en agronomie et **l'autre**, en comptabilité.*

3. Nous pensons notamment à Riegel, Pellat et Rioul (1994) et à Lemieux, Fortier et Rossignol (1987).

b) Représentation partielle

Le pronom ne représente qu'une partie seulement de son référent. C'est le cas principalement des pronoms indéfinis comme *certain*s, *plusieurs*, *quelques-uns*, *la plupart*, *beaucoup*.

- (13) *Depuis deux semaines, les élus municipaux sont en campagne électorale. Certains font des discours, tandis que plusieurs se contentent de serrer des mains.*

c) Représentation conceptuelle

Le pronom ne remplace pas un référent comme tel, mais une idée, un concept contenu dans une phrase. Les pronoms possessifs, certains démonstratifs comme *celui*, *celle* font partie de ce groupe. Dans le prochain exemple, le pronom possessif *la mienne* reprend l'idée, le concept de robe et non pas le groupe nominal « la robe de Sylvie ».

- (14) *J'ai vu la robe de Sylvie; la mienne est beaucoup plus élégante.*

Il convient de noter que les études sur l'anaphore n'adoptent pas nécessairement cette triple distinction de Combettes. On se limite souvent à la distinction entre représentation totale et partielle. La distinction entre partielle et conceptuelle étant très fine (et souvent difficile à faire), nous préférons également, dans un souci de justesse, nous restreindre à deux catégories.

1.3.2 L'activité d'écriture

La prise en compte du processus rédactionnel est également nécessaire pour interpréter les performances des élèves en situation d'écriture et, bien entendu, pour situer d'éventuelles propositions quant aux interventions didactiques. Nous nous appuyons dans ce cas sur le modèle de Hayes et Flower (1980) qui a été présenté plus haut (cf. 1.2.2). Deux des trois composantes de processus seront particulièrement importantes en ce qui concerne la pronominalisation, à savoir la mise en texte et la révision. Il conviendra de tenir compte de ce que l'on sait du processus de rédaction, et en particulier des comportements des scripteurs novices, afin d'interpréter nos résultats concernant l'utilisation des pronoms par nos sujets.

1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche est de décrire l'utilisation que des élèves de deuxième secondaire font des pronoms dans des textes qu'ils écrivent afin de mieux connaître les difficultés qu'ils éprouvent et, éventuellement, d'en tirer des indications pour l'enseignement de la cohérence textuelle. Ce travail vise à répondre à quatre grandes questions. Quelle utilisation des pronoms les élèves de deuxième secondaire font-ils quand ils écrivent des textes expressifs ou informatifs ? Quelles sont les difficultés éprouvées par les élèves lors de la pronominalisation ? Dans quelle mesure ces difficultés présentent-elles des caractères de généralité dans le temps et d'un type de texte

à l'autre ? Est-ce qu'il est possible de dégager de ces observations des pistes pour l'enseignement de cet aspect important du fonctionnement du texte ?

Plus précisément, nous examinerons la fréquence et la distribution des pronoms selon diverses caractéristiques comme celles que nous venons d'évoquer (cf. 1.3.1) et en fonction de variables reliées : 1) au moment de la production des textes (date du corpus), 2) au texte (type de texte) et 3) au scripteur (sexe de l'élève).

Maintenant que notre problématique de la recherche est clairement établie et que nous connaissons les assises du cadre théorique, nous pouvons passer au chapitre suivant qui traite de la méthodologie utilisée dans le cadre de notre étude.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour mener à bien notre recherche. Nous y abordons tour à tour la constitution du corpus, l'orientation donnée à l'analyse et la description de la grille utilisée.

2.1 CONSTITUTION DU CORPUS

Le corpus qui sert de base à cette étude se compose de 100 textes écrits par des élèves de deuxième secondaire. La moitié du corpus a été recueillie en 1989 dans le cadre d'un projet de recherche mené à l'Université du Québec à Chicoutimi⁴. Des élèves de deuxième secondaire avaient alors eu à écrire sur le thème du tremblement de terre qui avait secoué la région du Saguenay le 25 novembre 1988 et qui, par son intensité (6,4 à l'échelle de Richter) et son caractère singulier, constituait un événement particulièrement

4. Nous remercions les auteurs du projet : messieurs Yves Saint-Gelais, Jean Dolbec et Khadiyatoula Fall pour nous avoir si gentiment fourni ce corpus. Leur recherche portait sur les écarts dus à l'intrusion de traits d'oralité dans les productions écrites d'élèves du primaire (6^e année) et du secondaire (2^e année). Le corpus utilisé comptait 116 textes d'élèves (58 de sixième année du primaire et 58 de deuxième année du secondaire) ainsi que des enregistrements de récits oraux. Dans le cadre du présent projet, nous n'avons retenu que les textes de niveau secondaire.

marquant. Deux groupes d'élèves (filles et garçons) avaient participé à la rédaction: l'un du secteur régulier et l'autre du secteur latin.

La situation d'écriture était la suivante :

1. les élèves devaient rédiger, sur le thème du tremblement de terre du 25 novembre 1988 au Saguenay-Lac-St-Jean, un texte ne devant pas excéder deux pages;
2. ils disposaient d'une heure pour produire leur texte;
3. dans chaque groupe, la moitié des élèves devait composer un récit de l'événement destiné au journal scolaire tandis que l'autre moitié devait relater son expérience sous forme de lettre. La première situation consistait donc à produire un texte informatif et donnait au scripteur le statut neutre du reporter ; la seconde conduisait plutôt à la production d'un texte expressif⁵.

Parmi les 58 textes rédigés par les élèves de deuxième secondaire, huit ont été retirés d'une façon aléatoire, par tirage au sort, de façon à obtenir 50 textes pour cette première moitié du corpus. Quant à la deuxième partie du corpus, elle a été recueillie les 4 et 5 février 1997. Nous avons préalablement contacté une enseignante⁶ de l'école d'où

5. Précisons que le programme de français de l'époque présentait la lecture et l'écriture autour des différentes fonctions de communication. On parlait alors de discours narratif, descriptif, expressif, argumentatif, informatif et analytique.

6. Nous tenons à remercier madame Diane Gagné et l'équipe d'enseignantes de français de deuxième secondaire de l'école Lafontaine pour avoir fait écrire leurs élèves sur le thème du déluge de 1996 au Saguenay.

provenaient les textes précédents afin d'obtenir de nouveaux textes en prenant pour thème un autre cataclysme qui venait de toucher la région du Saguenay : le déluge de juillet 1996. Les mêmes consignes de rédaction ont été appliquées, c'est-à-dire que les élèves devaient produire en une heure un texte informatif ou expressif n'excédant pas deux pages. Nous avons ainsi obtenu 71 textes rédigés par des élèves de deuxième secondaire. Encore une fois, une sélection aléatoire a été faite pour ne garder que 50 textes.

L'intérêt de ce corpus est donc de réunir deux ensembles de textes produits à huit années d'intervalle, mais dans des conditions tout à fait comparables. L'homogénéité du corpus tient d'abord à ce que les élèves ont eu à écrire sur des thèmes similaires : des événements impressionnants qui ont été vécus collectivement de manière intense. De plus, les conditions de production étaient régies par les mêmes consignes et les mêmes types de textes ont été demandés. Enfin, l'homogénéité du corpus tient aussi à ce que les scripteurs provenaient du même milieu (essentiellement des quartiers sud de la ville de Chicoutimi ainsi que de Laterrière) et fréquentaient la même école où l'on peut supposer que les conditions d'enseignement présentaient une certaine continuité. La comparaison temporelle que cet arrangement permet nous paraît particulièrement intéressante quand il s'agit d'examiner les difficultés que les élèves éprouvent relativement à un aspect de l'écriture comme celui de la pronominalisation.

2.2 ANALYSE DU CORPUS

2.2.1 Le relevé des pronoms

L'objet de cette étude concerne l'emploi que les élèves font des pronoms dans leur texte. Nous avons choisi de considérer l'ensemble des pronoms, c'est-à-dire aussi bien les pronoms relatifs, interrogatifs, indéfinis et numéraux que les pronoms personnels, démonstratifs et possessifs. Pour relever les pronoms dans les 100 textes d'élèves, nous avons fait plusieurs lectures en soulignant tous les pronoms rencontrés. Pour analyser l'emploi de ces pronoms, nous les avons ensuite codés en considérant différentes dimensions.

2.2.2 L'analyse des pronoms

Chacune des occurrences de pronoms a été codée en fonction de diverses variables relatives au scripteur, au texte et aux caractéristiques mêmes du pronom. Le codage des données s'est fait à l'aide du logiciel Excel (Microsoft). L'ensemble de la grille d'analyse que nous avons mise au point apparaît au tableau suivant.

Tableau 1 : Grille pour l'analyse des pronoms relevés dans les textes d'élèves de deuxième secondaire

A. Identification du corpus	- Tremblement de terre (1989)	0
	- Déluge (1996)	1
B. Type de texte	- Expressif	0
	- Informatif	1
C. Sexe de l'élève	- Féminin	0
	- Masculin	1
	- Inconnu	2
D. Identification de la copie	- les copies sont numérotées de 00 à 99	
E. Pronom	- Pronom écrit tel que relevé dans le texte	
F. Identification du pronom	- Détails: voir le tableau 2	
G. Type de pronom	- Personnel	0
	- Démonstratif	1
	- Indéfini	2
	- Relatif	3
	- Interrogatif	4
	- Numéral	5
	- Possessif	6
	- Présentatif	7
H. Type de référence	- Anaphorique	0
	- Déictique	1
	- Générique	2
	- Exophorique	3
I. Type de représentation	- Totale	0
	- Partielle	1
J. Emplacement du pronom	- Début du texte	0
	- Milieu du texte	1
	- Fin du texte	2
K. Problèmes de cohérence	- Détails: voir le tableau 3	
L. Erreurs orthographiques	- Détails: voir le tableau 4	

Nous allons dans ce qui suit présenter les différentes catégories et sous-catégories de cette grille. Nous considérerons d'abord les catégories d'emploi relatives au contexte et aux propriétés du pronom. Par la suite, nous présenterons les catégories concernant les problèmes de cohérence et les erreurs orthographiques.

2.2.2.1 Le contexte d'emploi et les propriétés des pronoms

Il importait d'abord de distinguer le corpus de 1989 portant sur le tremblement de terre de celui de 1996 qui, lui, porte sur le déluge, afin de pouvoir les comparer. En observant, entre autres choses, la fréquence d'utilisation des pronoms, le type de référent utilisé et le taux de difficultés (erreurs) dans chaque partie du corpus, nous pourrions vérifier s'il existe des tendances propres à l'un ou l'autre groupe dans l'utilisation qui est faite des pronoms et quant aux difficultés rencontrées.

L'identification du type de texte est la deuxième variable considérée. Nous pouvons déjà anticiper que le texte expressif renfermera davantage de pronoms personnels nominaux (en particulier le *je*) que le texte informatif. Le nombre de pronoms utilisés par les élèves selon le type de texte sera aussi intéressant à observer. En fait, le type de texte représente une dimension incontournable pour qui s'intéresse aux processus d'écriture, car il met en rapport l'expression et les moyens linguistiques mis en œuvre.

Pour ce qui est de la variable sexe, plusieurs chercheurs s'y sont déjà intéressés. Ainsi, la recherche du Groupe Dieppe (1995) qui a comparé les performances en écriture des jeunes francophones montrent que les filles de 14-15 ans provenant du Québec, du Nouveau-Brunswick, de France et de Belgique obtiennent de meilleurs résultats que les

garçons. Toujours selon cette étude, la supériorité des filles s'observe dans toutes les composantes étudiées, soit la langue, la communication et le texte.

L'identification du scripteur s'est simplement faite en attribuant un numéro à chacune des copies (00 à 99).

Les variables suivantes concernent spécifiquement le pronom utilisé par l'élève et ses caractéristiques. En E, on trouve d'abord la notation du pronom tel qu'il apparaît dans le texte de l'élève. Par exemple, si l'élève écrit « tous le monde », le pronom apparaîtra avec la faute d'orthographe dans la grille de compilation. En F, par contre, la forme exacte du pronom est notée à l'aide d'un chiffre; ainsi dans l'exemple précédent, il s'agirait du pronom indéfini correspondant à l'expression « tout le monde » (numéro 50).

Dans sa version initiale, cette grille servait à l'identification du pronom et comptait une centaine de catégories. Cependant, en cours d'analyse, nous avons été amenés, tantôt à regrouper des formes peu utilisées (*exemple : le quel, laquelle, lesquels*), tantôt, au contraire, à isoler des formes soit en raison de leur fréquence, soit pour faciliter l'analyse des erreurs. Dans sa version définitive, la grille comporte 84 catégories et se présente ainsi :

Tableau 2 : Détails de la grille d'analyse : F - Identification du pronom

00 – <i>Je/J'</i>	28 – <i>Cela</i>	56 – <i>L'une</i>
01 – <i>Tu</i>	29 – <i>Ça</i>	57 – <i>L'autre/Autre</i>
02 – <i>Il</i>	30 – <i>Celui-ci</i>	58 – <i>Tout</i>
03 – <i>Elle</i>	31 – <i>Celui-là</i>	59 – <i>Tous</i>
04 – <i>On</i>	32 – <i>Celle-ci</i>	60 – <i>Toutes</i>
05 – <i>Nous</i>	33 – <i>Celle-là</i>	61 – <i>Toute</i>
06 – <i>Vous</i>	34 – <i>Ceux-ci</i>	62 – <i>Certaines</i>
07 – <i>Ils</i>	35 – <i>Ceux-là</i>	63 – <i>Certains</i>
08 – <i>Elles</i>	36 – <i>Celles-ci</i>	64 – <i>Aucun</i>
09 – <i>Le</i>	37 – <i>Celles-là</i>	65 – <i>Aucune</i>
10 – <i>La</i>	38 – <i>Qui</i>	66 – <i>Un autre</i>
11 – <i>Les</i>	39 – <i>Que</i>	67 – <i>Grand-chose</i>
12 – <i>L'</i>	40 – <i>Quoi</i>	68 – <i>Celles qui</i>
13 – <i>Lui</i>	41 – <i>Dont</i>	69 – <i>D'autres/Autres</i>
14 – <i>Moi</i>	42 – <i>Où</i>	70 – <i>Une autre</i>
15 – <i>Toi</i>	43 – <i>Lequel (autres formes)</i>	71 – <i>Personne</i>
16 – <i>Leur</i>	44 – <i>Nous autres</i>	72 – <i>La plupart</i>
17 – <i>Eux</i>	45 – <i>Vous autres</i>	73 – <i>Trois</i>
18 – <i>En</i>	46 – <i>Quelques-unes</i>	74 – <i>Il y a (présentatif)</i>
19 – <i>Y</i>	47 – <i>Celui qui</i>	75 – <i>Quelques-uns</i>
20 – <i>Me/M'</i>	48 – <i>Un</i>	76 – <i>Unes</i>
21 – <i>Te/T'</i>	49 – <i>Une</i>	77 – <i>N'importe quoi</i>
22 – <i>Celui</i>	50 – <i>Tout le monde</i>	78 – <i>Plusieurs</i>
23 – <i>Celle</i>	51 – <i>Rien</i>	79 – <i>Ceux qui</i>
24 – <i>Ce</i>	52 – <i>Celle qui</i>	80 – <i>Ce que/Ce qui</i>
25 – <i>Ceux</i>	53 – <i>Quelqu'un</i>	81 – <i>Deux</i>
26 – <i>Celles</i>	54 – <i>Quelque chose</i>	82 – <i>Le premier</i>
27 – <i>Ceci</i>	55 – <i>L'un</i>	83 – <i>Beaucoup</i>

La variable suivante permet d'identifier le type de pronom, ce qui constitue un aspect très important pour notre étude. Les pronoms relevés sont ainsi classés comme appartenant à l'une ou l'autre des catégories suivantes: personnel, démonstratif, indéfini, relatif, interrogatif, numéral ou possessif. Ajoutons à ces distinctions traditionnelles, le

présentatif *il y a* que nous avons choisi d'inclure ici en raison de son caractère particulier et des problèmes qu'il peut poser.

L'analyse du pronom se fera de manière plus poussée en considérant le type de référence et le type de représentation. Dans le premier cas, le pronom pourra être classé comme anaphorique, déictique, générique ou exophorique (cf. 1.3.1.1). Quant à la représentation, comme nous l'avons vu plus haut (cf. 1.3.1.2) deux distinctions ont été retenues: la représentation totale lorsque le pronom représente totalement son référent et la représentation partielle quand le pronom ne représente qu'une partie seulement de son référent. Étudier les types de référence et de représentation dans les textes d'élèves de deuxième secondaire devrait permettre de mieux comprendre comment l'élève bâtit ses chaînes référentielles.

En considérant l'emplacement du pronom dans le texte, nous cherchons à voir si le jeune scripteur utilise plus de pronoms dans une partie de son texte et, surtout, si les problèmes de gestion des pronoms ont quelque chose à voir avec le déroulement de la tâche d'écriture. On peut penser que la fatigue, la capacité d'attention et le temps disponible influencent la performance des scripteurs et que ces facteurs sont eux-mêmes

reliés au déroulement de la tâche. Pour évaluer cet aspect, nous avons divisé les textes en trois zones⁷ (début, milieu, fin) en comptant le nombre de lignes.

Les deux derniers points de la grille concernent spécifiquement les problèmes que les élèves rencontrent dans l'utilisation des pronoms. Il s'agit d'abord de la dimension cohérence et accessoirement de la dimension orthographique. Dans un premier temps, nous n'avions pas prévu nous arrêter à l'orthographe. Mais il nous est apparu utile de disposer d'informations sur les problèmes orthographiques du fait qu'ils semblent étroitement liés à la cohérence elle-même. Ces informations pourraient donc permettre de voir dans quelle mesure il en est ainsi. Compte tenu de l'importance de ces deux aspects de l'analyse, il convient de les présenter en détail.

2.2.2.2 Les problèmes relatifs à la cohérence

Pour faire cette analyse, nous avons d'abord eu recours à des catégories empruntées à différents auteurs (Charolles, 1978 ; Kleiber, 1994 ; Préfontaine et Fortier, 1991 ; Vandendorpe, 1995). Après avoir confronté la grille initiale au corpus, nous l'avons modifiée en ajoutant certaines catégories. Le tableau suivant présente les distinctions retenues pour étudier les problèmes de cohérence. Nous expliquons dans ce qui suit chacune des catégories.

7. Reuter (1985) a déjà signalé la présence de concentrations d'erreurs dans l'une ou l'autre des zones du texte lors d'une étude visant à améliorer l'orthographe au collège. Les textes analysés étaient des dictées.

Tableau 3 : Grille pour l'analyse des problèmes de cohérence

0 - Erreur relative au genre
1 - Erreur relative au nombre
2 - Erreur relative au genre et au nombre
3 - Erreur relative à la méconnaissance du type de pronom
4 - Erreur relative à la sémantique
5 - Erreur relative aux présentatifs
6 - Influence de l'oral
7 - Problème syntaxique
8 - Ambiguïté référentielle
9 - Forme pronominale vide (absence de référent ou pronom inutile)
10 - Éloignement
11 - <i>Ils</i> collectif de Kleibler
12 - Emploi pseudo-cataphorique
13 - Absence d'un pronom
14 - Pronom incohérent dans une phrase incohérente
15 - <i>On</i> employé pour <i>nous</i> et <i>nous</i> employé pour <i>on</i> (erreur de style, de registre)
16 - <i>Nous, on</i> (emphase incorrecte d'un point de vue normatif)

Erreurs 0, 1, 2

Il peut arriver qu'un élève fasse une erreur relative au genre, au nombre ou au genre et au nombre en même temps. Ces erreurs semblent indiquer que le scripteur ne fait pas le lien entre le pronom et son référent. Mais il faut ajouter qu'il est souvent difficile dans ce cas de distinguer l'erreur d'orthographe de l'erreur de cohérence.

(15) *Le même soir plusieurs **personnes** ont téléphoné à la radio pour dire ce qu'**ils** avaient ressenti ce soir là.*⁸

(16) *Ces vieux **édifices** sont-il vraiment sécur ?*

(17) *Je pense que l'une des majorités de personne qui ont eu vraiment peur sont les **personnes** âgées. car **il** ne sont vraiment pas en confiance.*

8. Presque tous les exemples sont tirés de notre corpus et cités intégralement avec les erreurs. Cependant, l'exemple 18 provient de Préfontaine et Fortier (1991), les exemples 23 et 26 sont empruntés à Charolles (1978) et l'exemple 26 vient de Vandendorpe (1995b).

Erreur 3

Une erreur relative à la méconnaissance d'un pronom se produit quand un élève utilise un pronom qui rend la phrase agrammaticale. Souvent, ce type de problème relève de la syntaxe. Dans l'exemple 18, on confond deux pronoms relatifs: *que* et *qui*.

18) *D'autres disent **qui** n'y a pas de danger.*

Erreur 4

L'erreur relative à la sémantique se définit comme étant une faute du point de vue du sens. En fait, le scripteur ne connaît pas le sens de tel ou tel pronom d'où l'erreur d'utilisation. Ce type d'erreur pourrait être associé à l'homophonie comme dans l'exemple 19.

(19) *Tous à été immobilisé sur la rue racine.*

Erreur 5

Le présentatif *il y a* se retrouve assez souvent dans les textes des jeunes scripteurs. Cette forme est, comme le notent Riegel et al.(1994 : 195) : « fréquemment employée à l'oral, car elle sert à désigner un référent dans la situation d'énonciation : *il y a quelqu'un* ». On peut observer d'importants écarts dans son utilisation à l'écrit. Précisons que les erreurs considérées ici ne concernent pas l'absence de pronom; cet autre problème sera étudié dans le cadre des erreurs orthographiques. L'exemple suivant montre un présentatif où le verbe *avoir* est absent.

(20) *Je crois qu'**il** n'y rien qui puisse m'enpêcher d'aller me coucher...*

Erreur 6

L'influence de l'oral peut aussi être une cause directe des erreurs commises par les élèves. C'est ce qui se passe lorsque le scripteur fait un mauvais choix de forme en gardant à l'écrit la forme utilisée à l'oral.

(21) *Je te souaite pas d'avoir un tremblement de terre parce que le monde trippe tellement que 6 mois après y en parle encore.*

Erreur 7

Pendant le processus rédactionnel, un scripteur peut éprouver des problèmes liés à la syntaxe (phrase incomplète, mauvais ordre), ce qui a pour effet de laisser le lecteur devant un pronom difficile à interpréter.

(22) *Mais nous les jeunes on n'avais jamais vu ça (plupart) pour nous on aurait dit que ça aurait monté au moin à 10.*

Erreur 8

Selon Charolles (1978), l'ambiguïté référentielle est une «malformation très fréquente dans les devoirs d'élèves. Sans véritablement rompre la continuité séquentielle, ces dysfonctionnements introduisent des zones d'incertitudes dans le texte.».

(23) *Christian et sa soeur se baignaient. Un jour un homme se baignait, comme il savait nager il le lui appris.*

Erreur 9

Nous empruntons la catégorie de forme pronominale vide à Vandendorpe (1995a); elle correspond au cas où un pronom «est employé sans qu'aucun référent antérieur ne soit disponible dans le texte. Le référent existe certainement dans la tête du scripteur,

mais celui-ci a oublié de le mentionner.» (p.94). Cette catégorie est similaire à celle que Charolles (1978) nomme l'aphorique pur. Ici, cette catégorie englobe le cas où le référent d'un pronom est absent de même que l'apparition d'un pronom inutile.

- (24) *Un spectacle de magie. Ce matin-là, à l'école, il a proposé de préparer un spectacle de magie. Tous les élèves ont trouvé que c'est une bonne idée et ont voulu participer.*

Erreur 10

Ce type d'erreur concerne le fait que «parfois l'élucidation en avant est compromise par l'éloignement.» (Charolles, 1978). Autrement dit, lorsqu'un référent se retrouve beaucoup trop loin après le pronom (cataphore), il est difficile et parfois même impossible de repérer avec certitude le référent.

- (25) *Je dis à Pascal «regarde cet oiseau». Il m'a dit fait bien attention car si elle se prend dans tes cheveux, il faudra les couper à ras pour pouvoir l'enterrer. Le lendemain quand j'ai retourné, j'ai voulu mettre un chapeau car j'avais peur que la chauve-souris s'emmêle dans mes cheveux.*

Erreur 11

Kleiber s'est particulièrement intéressé au pronom *ils* utilisé avec une valeur collective. Du point de vue normatif, cet emploi constitue une erreur. Néanmoins, l'emploi de ce pronom serait soumis à des contraintes précises que les apprenants ignorent souvent. Parmi les contraintes relevées par Kleiber (1994), mentionnons les trois principales.

- a) **Contraintes de genre et de nombre.** Le *ils* collectif est au masculin, pluriel. Ainsi «même si ce n'est qu'une infirmière qui a badigeonné Paul à l'hôpital, celui-ci

pourra dire en usage collectif : *À l'hôpital, ils m'ont mis du rouge sur la plaie et c'est tout.*» (p.164). L'usage collectif n'accepterait cependant pas la forme suivante : *À l'hôpital, elle m'a mis du rouge sur la plaie et c'est tout.*

b) Contrainte sur la nature du référent. «Le *ils* collectif est restreint aux êtres humains» (p.164). Toutefois, les élèves et même les journalistes écrivent parfois des énoncés du genre : *Le troupeau avançait doucement. Ils broutaient tranquillement l'herbe.*

c) Une entité collective d'un type spécial : les groupes. Le «[...] *ils* collectif a pour particularité de renvoyer aux individus d'une entité singulière conçue comme ayant des individus comme composantes» (p.173) . *Ville (À Paris, ils roulent comme des fous.). Famille (Je n'ai pas trouvé Pierre. Ils n'habitent plus Jonquière).*

Erreur 12

L'emploi pseudo-cataphorique se produit assez fréquemment lorsque l'on rapporte des paroles. Selon Charolles (1978), «un pronom d'abord introduit comme un exophorique situationnel est réévalué à postériori selon un système de rattrapage à immixtion énonciative.» (p.15). En clair, une personne utilise un pronom dont le référent est prétendument à l'extérieur du texte (oral ou écrit) et après, la personne se rétracte et présente le référent.

(26) *L'autre dame lui dit : « Posez-la » c'est la valise qu'il faut poser.*

Erreur 13

L'absence de pronom est une erreur somme toute assez flagrante puisqu'elle laisse un vide dans le discours. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce type d'erreur est assez fréquent avec le présentatif *il y a* (le *y* étant souvent absent).

(27) *En plus dans le coin de Jonquièrre il ont été obligé de faire évacuer des quartier parce qu'il avait de la pollution dans l'air.*

(28) *Moi mon avis sur ça c'est que j'espère qu'il va y [en] avoir d'autres*

Erreur 14

Cette catégorie sert à identifier les cas plutôt «inclassables». En fait, l'appellation «un pronom incohérent dans une phrase incohérente» suggère qu'il est difficile de trouver des repères pour catégoriser plus précisément le problème devant lequel on se trouve.

(29) *Mais ceux qui on été le plus touché c'est les personnes qui tombent dans la 60 e et plus. Il y a même une des (sur un terrain à Laterrière).*

Erreur 15

Les deux derniers types de problèmes touchent les pronoms *on* et *nous*. Dans le premier cas, il s'agit d'une rupture dans l'emploi du pronom. Après avoir employé l'un des pronoms dans un passage du texte, le scripteur utilise tout à coup l'autre pronom. On sent alors une rupture dans le texte.

(30) *Nous étions tous réunis pour l'anniversaire de notre mère. Tout fonctionnait à merveille et nous pensions que jamais une fête n'avait été aussi réussie. Nous jouions à des jeux de société et on était heureux.*

Erreur 16

Le second problème avec le *nous* et le *on* concerne l'emphasis. Du point de vue normatif, on considère incorrect le fait d'utiliser la forme *nous*, *on* puisque ces deux pronoms ne sont pas de la même personne.

- (31) *Mais malheureusement ce n'était pas pendant une journée d'école même que nous, on n'a même pas eu de bris dans notre école.*

2.2.2.3 Problèmes relatifs à l'orthographe

La dernière partie de la grille d'analyse comporte onze catégories liées aux erreurs orthographiques. Elles sont regroupées autour des rubriques d'orthographe lexicale, d'orthographe grammaticale et d'orthographe grammaticale déjà incluse dans Cohérence.

Tableau 4 : Grille pour l'analyse des erreurs orthographiques

Orthographe lexicale
0 - Élision
1 - Abréviation
2 - Faute d'inattention
3 - <i>N'en – n'y</i>
4 - Autre
Orthographe grammaticale
5 - Homophones
6 - <i>Ce qui/ce que – qui/que</i>
Orthographe grammaticale déjà incluse dans Cohérence
7 - Genre
8 - Nombre
9 - Genre et nombre
10 - Cas divers

Erreur 0

L'élision consiste dans « le remplacement d'une voyelle (*a, e, i*) par une apostrophe devant un mot commençant par une voyelle ou un *h* muet » (De Villers, 1992 : 452). Une faute d'orthographe est donc commise lorsque le scripteur ne respecte pas les règles relatives à l'application de l'élision.

(32) *Ta dû n'entendre parler un peu par les gens ou la radio.*

Erreur 1

Les règles de l'abréviation ne sont pas propres aux pronoms. Les pronoms abrégés proviennent plutôt d'habitudes d'écriture rapide.

(33) *Jusqu'à maintenant nous avons été capable de ns rendre...*

Erreur 2

On a classé ici une erreur qui ne paraît pas interprétable autrement que par un manque d'attention si on tient compte des tendances observées dans l'ensemble du texte. En fait, aucune autre hypothèse ne paraît envisageable.

(34) *Moi au moment que cela a commencé à grogner j'étais dans ma chambre et ne me préparais pour aller à l'impro.*

Erreur 3

L'erreur orthographique identifiée *n'en - n'y* se retrouve dans certaines copies. Ces scripteurs emploient les pronoms *en* et *y* avec la particule *n'* (ne) lorsque cela n'est

pas nécessaire ou au mauvais endroit dans la phrase. Ce genre d'erreur peut relever d'un manque de connaissances du point de vue de la négation ou encore d'une influence de l'oral.

(35) *Il ventait et mouillait à **n'en** remplir des sots.*

(36) *Enfin de compte, quand on **n'y** pense, il y a plus de peur que de mal.*

Erreur 4

La dernière catégorie d'erreurs lexicales touchent les cas généraux contrairement aux catégories précédentes qui touchaient des cas spécifiques.

(37) *la manière dont il a dit **ca**, comme si **ca** lui faisait rien.*

Erreur 5

Les homophones (mots ayant la même prononciation, mais une orthographe et une signification différentes) représentent une source d'erreurs fréquente chez les jeunes scripteurs. Dans le cas de pronoms, il s'agit d'erreurs homophoniques de type grammatical.

(38) *Déjà que mes parents était absent **sa** faisait beaucoup de responsabilité sur le dos.*

Erreur 6

Ce qui/ce que - qui/que sont des erreurs difficiles à circonscrire. Le scripteur utilise *qui* pour *qu'* (*il*) ou *ce qui* pour *ce qu'* (*il*). C'est probablement une confusion ou un rapprochement entre deux formes proches (pronom relatif *qui* et pronom *il* impersonnel).

(39) *Je vais te raconter ce qu'il m'est arrivé.*

(40) *C'est alors que les verres étaient entrain de tombé de l'amoir je me suis depeché pour les poussé pour qu'il ne tombe pas, mais il en a quand même qu'il sont tombés.*

Erreurs 7 à 10

Ces erreurs représentent des occurrences déjà codées dans les problèmes de cohérence puisqu'il est souvent difficile de savoir si on a affaire à une erreur de cohérence ou à une simple erreur orthographique. Elles concernent principalement le genre et/ou le nombre des pronoms comme dans l'exemple suivant :

(41) *Je pense que l'une des majorités de personne qui ont eu vraiment peur sont les personne âgée car ils ne sont vraiment pas en confiance en temps normale imaginez- les cet soirée-là.*

Le prochain chapitre présente l'analyse des résultats. De plus, nous y trouverons quelques pistes didactiques pour l'enseignement des pronoms chez les élèves de deuxième secondaire.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES RÉSULTATS

CHAPITRE 3

ANALYSE DES RÉSULTATS

Le but de ce chapitre est de décrire l'emploi que les élèves observés font des pronoms afin de mieux comprendre les difficultés qu'ils éprouvent et de tenter de proposer certains moyens d'intervention aux enseignants. Il s'agit donc de présenter les résultats de notre analyse qui consiste à examiner la répartition des pronoms selon le type de pronom, le type de référence, le type de représentation, l'emplacement du pronom dans le texte et les types de problèmes (cohérence et orthographe) liés à l'emploi des pronoms. Les résultats seront d'abord présentés en comparant les deux parties du corpus (celle de 1989 et celle de 1997). Nous nous arrêterons par la suite à la répartition des pronoms en fonction du type de texte et, enfin, nous terminerons avec une comparaison de l'utilisation des pronoms en fonction du sexe des élèves.

3.1 APERÇU D'ENSEMBLE ET COMPARAISON DANS LE TEMPS

Nous allons examiner l'emploi que les élèves font des pronoms pour l'ensemble du corpus en comparant les deux parties (la partie de 1989 sur le tremblement de terre et celle de 1997 sur le déluge). Afin de prendre une vue d'ensemble de notre corpus, nous tiendrons également compte ici de la variable « type de texte ».

3.1.1 L'emploi des pronoms selon le type de texte

Comme il a déjà été mentionné, le corpus se compose de deux ensembles de textes recueillis à huit ans d'intervalle dans une même école. Il s'agit, d'une part, de textes écrits en 1989 et portant sur le tremblement de terre et, d'autre part, de textes rédigés en 1997 à propos du déluge. Les mêmes consignes ont été observées dans les deux cas et on a retenu le même nombre de texte, c'est-à-dire 50, par ensemble. Toutefois, il existe certaines différences entre les deux parties. En effet, les textes de 1989 sont en général plus longs que ceux de 1997 et les textes expressifs de 1989 se présentent sous la forme d'une lettre, ce qui n'est pas le cas en 1997. C'est donc à la lumière de ces informations qu'on peut d'abord examiner la fréquence d'emploi des pronoms en fonction du type de texte produit dans chacune des parties, ce qui apparaît au tableau suivant.

Tableau 5 : Fréquence d'emploi des pronoms selon le type de texte (expressif - informatif) dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Type de texte	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Expressif	1029 (68.83 %)	586 (73,16 %)	1615 (70, 35 %)
Informatif	466 (31.17 %)	215 (26,84 %)	681 (29,65 %)
Total	1495 (100 %)	801 (100 %)	2296 (100 %)

Comme on peut le constater dans ce tableau, la première partie du corpus (tremblement de terre) contient beaucoup plus de pronoms que la seconde partie (déluge). Cette différence s'explique sans doute en bonne partie par le fait que les textes produits

en 1989 sont plus longs que ceux obtenus en 1997. La raison de cette différence n'est cependant pas très claire. Il faut peut-être en conclure simplement que les conditions dans lesquelles les élèves étaient placées en 1997 les ont moins incités à écrire, même si les consignes étaient identiques. Il conviendra donc, dans la suite de l'analyse, de se rappeler que 65 % des pronoms du corpus proviennent de la première partie.

On observe, par ailleurs, que les textes expressifs renferment la plus grande part des pronoms relevés et ce, dans les deux parties du corpus, ce qui peut s'expliquer par la nature même du texte. Dans le texte expressif, le locuteur est plus engagé. S'il s'agit d'événements dramatiques qui l'ont touché, on peut s'attendre à ce qu'il utilise fréquemment le pronom *je* tout comme le *nous* et le *on*. Puisque les textes de 1989 adoptent une forme épistolaire, cela entraîne l'emploi de pronoms désignant le destinataire (*tu*, *vous*). Le texte informatif, par contre, encourage davantage l'effacement du locuteur, ce qui peut expliquer la différence observée ici. Mais il conviendra d'examiner plus loin (cf. 3.2) les relations entre le type de texte et les pronoms utilisés.

3.1.2 Le type de pronom utilisé

On peut d'abord se demander quelle est la fréquence d'emploi de chacune des sept catégories traditionnelles de pronoms (ainsi que du présentatif) dans les textes écrits par les élèves. Les résultats apparaissent au tableau suivant.

Tableau 6 : Répartition des pronoms (en %) selon le type de pronom dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Type de pronoms	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Personnel	66,22 %	64,75 %	65,72 %
Démonstratif	11,37 %	10,75 %	11,15 %
Indéfini	11,84 %	12,00 %	11,89 %
Relatif	8,03 %	10,88 %	9,02 %
Interrogatif	0,40 %	0,13 %	0,30 %
Numéral	0,40 %	0,13 %	0,30 %
Possessif	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Présentatif	1,74 %	1,38 %	1,61 %
Total	100 %	100 %	100 %

En ce qui concerne la distribution des pronoms, deux constatations s'imposent ici. La première est la grande similarité de la distribution dans les deux parties du corpus, indépendamment du fait que la fréquence absolue d'emploi des pronoms est loin d'être identique comme on l'a vu précédemment. En effet, la seule différence notable est un emploi légèrement plus élevé de pronoms personnels dans la première tranche du corpus et un peu plus de relatifs dans la seconde. Il semble donc y avoir une relative stabilité dans l'usage des pronoms chez des élèves de ce niveau et compte tenu des types de texte en présence, indépendamment de la longueur du texte.

La deuxième constatation que l'on peut faire à propos de la distribution des pronoms est la nette dominance des pronoms personnels qui représentent deux pronoms

sur trois. Le nombre élevé de pronoms personnels s'explique sans doute par le fait que 70 % des pronoms relevés proviennent de textes expressifs dans lesquels les pronoms de première et de deuxième personne (du moins, dans le cas de la lettre) sont très fortement représentés. C'est ce que montre l'examen détaillé de l'emploi des principaux pronoms personnels comme on peut le voir au tableau suivant.

Tableau 7 : Répartition des principaux pronoms personnels (en %)

Pronoms	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
<i>Je / me / moi</i>	47,15 %	54,77 %	49,91 %
<i>Tu / te / toi</i>	11,05 %	0 %	7,12 %
<i>Il / elle</i>	10,80 %	10,39 %	10,65 %
<i>On</i>	8,66 %	8,87 %	8,73 %
<i>Nous</i>	12,95 %	19,26 %	15,17 %
<i>Vous</i>	4,16 %	1,73 %	3,29 %
<i>Ils / elles</i>	5,23 %	4,98 %	5,13 %
Total	100 %	100 %	100 %

Ce tableau confirme la nette dominance des pronoms de première personne dans la catégorie des pronoms personnels. On voit aussi une répartition très différente des pronoms de deuxième personne (au singulier et même au pluriel) entre les textes de 1989 dont une partie prend la forme d'une lettre et ceux de 1997 où on ne retrouve pas cette forme épistolaire. Dans les textes écrits en 1997, le déficit en pronoms de deuxième personne se trouve comblé par les pronoms de première personne. Par ailleurs, on

remarque la très grande stabilité d'emploi des pronoms de troisième personne (singulier et pluriel) et le fait qu'ils comptent pour moins de 25 % des pronoms personnels.

Quant aux autres types de pronoms, dont le pourcentage d'emploi apparaît au tableau 8, ils sont inégalement représentés. Les pronoms indéfinis, démonstratifs et relatifs sont employés assez régulièrement tandis que les pronoms interrogatifs et numéraux le sont très peu. Par ailleurs, aucun pronom possessif n'a été relevé. La catégorie *présentatif* correspond à l'utilisation du *il y a*. Cette catégorie a été isolée parce qu'il nous semblait intéressant d'évaluer l'emploi du *il y a* qui est réputé fréquent dans les copies des élèves selon les enseignants. Nos résultats indiquent cependant que les élèves font un emploi très limité de cette construction dans les textes recueillis ici.

Cette prédominance des pronoms personnels dans les textes des élèves n'a peut-être pas de quoi étonner puisqu'elle apparaît également dans une étude de fréquences d'utilisation des mots en français écrit contemporain réalisée par Baudot (1992)⁹. Le corpus utilisé pour cette étude fut constitué en 1967 par le Bureau des langues du gouvernement canadien. Il est composé de 803 textes (provenant principalement de la France et du Canada) répartis en 15 genres littéraires différents où se côtoient des romans, des textes administratifs, des extraits de journaux et de périodiques, etc.

9. Les données comparatives sont rares dans la mesure où les études de fréquences portent sur des vocables et non sur des classes de mots.

Dans l'étude de Baudot, près de 44 000 pronoms personnels ont été relevés. La distribution de ces pronoms selon les diverses catégories diffère de notre étude puisque plus de la moitié d'entre eux sont de troisième personne. Viennent ensuite, les pronoms de la première et de la deuxième personne avec respectivement 16 500 et 4 500 occurrences. Par contre, on peut observer dans ce corpus un très faible emploi des pronoms possessifs et une utilisation assez importante des relatifs et démonstratifs tout comme dans la présente étude. Le tableau suivant permet de comparer la répartition des principaux pronoms personnels observés ici dans l'étude de Baudot.

Tableau 8 : Comparaison de la répartition des principaux pronoms personnels de dans notre étude et dans celle de Baudot (1992)¹⁰

Pronoms	Présent corpus	Corpus de Baudot
<i>Je / me / moi</i>	49,91 %	28,25 %
<i>Tu / te / toi</i>	7,12 %	2,92 %
<i>Il / elle</i>	10,65 %	44,02 %
<i>On</i>	8,73 %	Donnée non disponible
<i>Nous</i>	15,17 %	9,73 %
<i>Vous</i>	3,29 %	7,56 %
<i>Ils / elles</i>	5,13 %	7,52 %
Total	100 %	100 %

En somme, on constate chez nos sujets une nette dominance des pronoms personnels et une grande similarité dans l'usage des pronoms indépendamment de la longueur des textes et de l'année de production. On peut aussi retenir que cette

10. Les pourcentages présentés ici ont été calculés à partir des chiffres fournis par Baudot.

dominance des pronoms personnels se retrouve dans des textes variés écrits par des adultes comme le montre les résultats de l'étude réalisée par Baudot (1992), mais que dans ce cas, les pronoms de troisième personne sont beaucoup plus fréquents.

3.1.3 Le type de référence

La répartition de pronoms selon le type de référence nous intéresse parce qu'elle nous permet de voir si les élèves utilisent davantage de pronoms ayant une référence dans le texte (anaphore ou cataphore) ou à l'extérieur du texte (dans la situation d'énonciation ou dans le monde). Le tableau suivant présente les résultats relatifs à cette variable.

Tableau 9 : Répartition des pronoms (en %) selon le type de référence dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Référence	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Anaphorique	44,82 %	44,57 %	44,71 %
Déictique	47,33 %	46,84 %	47,18 %
Générique	6,91 %	7,83 %	7,22 %
Exophorique	0,95 %	0,76 %	0,88 %
Total	100 %	100 %	100 %

Encore une fois, les deux parties du corpus présentent des chiffres quasi identiques. On remarque que la référence déictique occupe le premier rang avec 47,18 % des références. Ce chiffre s'explique par le fait que, parmi les pronoms utilisés par les

élèves, les pronoms personnels arrivent au premier rang (cf. 3.1.2) et que plus de 80 % de ceux-ci sont des pronoms de première et de deuxième personne.

La référence anaphorique est presque aussi bien représentée que la référence déictique avec 44,71 %. Un grand nombre de pronoms trouve leur référent à l'intérieur même du texte, que l'on pense aux pronoms personnels de troisième personne, aux pronoms relatifs et aux pronoms démonstratifs. Il sera intéressant, plus loin, de vérifier si ce type de référence est plus spécialement associé au type de texte informatif.

Quant aux références générique et exophorique, les élèves y recourent beaucoup moins souvent, ce qui rejoint également la répartition des types de pronoms. Ainsi, la référence générique qui est hors du texte s'obtient généralement avec certains pronoms indéfinis. Rappelons que les élèves ont utilisé ce type de pronoms dans 12 % des cas seulement, ce qui explique la part occupée par la référence générique. Enfin, la référence exophorique qui s'associe à la catégorie d'erreurs *ils collectif de Kleiber* que l'on verra plus loin (cf. 3.1.6.1), c'est-à-dire un *ils* dont la référence est en dehors du texte, compte pour peu dans les textes des élèves de deuxième secondaire.

3.1.4 Le type de représentation

Étudier le type de représentation des pronoms veut dire s'intéresser au référent du pronom selon qu'il est repris totalement ou partiellement. Comme le note Combettes (1988), il existe des pronoms commandant une représentation totale, tels que *il*, *elle*, *celui-ci*, *ça*, *cela*. Dans ce cas, le scripteur n'a pas à retrancher d'information par rapport au référent : c'est une répétition pure et simple. Dans le cas de la représentation partielle, le pronom ne présente qu'une partie du référent. Cette situation concerne principalement les pronoms indéfinis comme *certain*s, *plusieurs*, *la plupart*... On peut voir la répartition des pronoms selon le type de représentation dans le tableau suivant.

Tableau 10 : Répartition des pronoms (en %) selon le type de représentation dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Représentation	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Totale	77,47 %	86,13 %	80,50 %
Partielle	22,53 %	13,87 %	19,50 %
Total	100 %	100 %	100 %

On observe ici qu'une majorité de pronoms implique la représentation totale (environ 80 %). On peut croire que ce type de représentation est plus facile à manier du point de vue des chaînes référentielles du fait que le lien entre le référent et le pronom est plus évident. Par ailleurs, ce n'est pas très étonnant puisque cela reflète encore une fois

la distribution des pronoms dans la mesure où les élèves n'utilisent pas de possessifs et que les indéfinis sont rares dans leurs textes.

On note cependant une différence entre les deux parties du corpus, la représentation totale étant davantage représentée dans les textes sur le déluge que dans ceux sur le tremblement de terre. Même si cette différence semble difficile à expliquer, on peut avancer l'hypothèse que des textes plus longs entraînent peut-être davantage de pronoms impliquant une représentation partielle.

3.1.5 L'emplacement des pronoms dans le texte

Les textes ont été segmentés en trois grandes parties, sur la base d'un critère quantitatif, afin de voir si la répartition des pronoms était équivalente dans chacune des parties du texte. Cette distinction prend en considération à la fois la structuration du texte et le fait que la tâche d'écriture se déroule dans le temps et exige contrôle et attention de la part du scripteur. La répartition des pronoms entre les sections du texte apparaît au tableau suivant.

Tableau 11 : Répartition des pronoms (en %) selon leur emplacement dans le texte pour chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Emplacement	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Début du texte	29,70 %	35,00 %	31,58 %
Milieu du texte	35,45 %	33,13 %	34,63 %
Fin du texte	34,85 %	33,88 %	33,80 %
Total	100 %	100 %	100 %

On remarque que les scripteurs du tremblement de terre emploient un peu plus de pronoms au milieu du texte, tandis que les scripteurs du déluge les utilisent davantage au début. Il n'est pas facile d'interpréter cette différence, mais on peut penser qu'elle est liée à la longueur des textes. L'observation des textes nous suggère que dans la première partie du corpus l'introduction occupe plus de place et que, par ailleurs, l'introduction se prête moins à la reprise que le corps du texte. On voit une illustration de ce fait dans les exemples suivants qui correspondent au premier tiers de deux textes.

- (42) *Le 25 novembre dernier, () toute la région du Saguenay-Lac-St-Jean ressentait un tremblement de terre. Ce tremblement de terre était de magnitude 6.4. Il a empêché presque toute la population de dormir. On pouvait voir que les gens avaient eu très peur lors de cette secousse terrestre. Tout le monde se sentait impuissant devant cette situation, car les gens n'avaient aucune possibilité d'arrêter le tremblement de terre. On sentait la panique dans l'air.*
- (43) *Il y a eu une inondation que l'on qualifie de déluge. Il y a huit mois à Chicoutimi. Tout a commencé un 19 Juillet, ça faisait déjà plusieurs jours qu'il pleuvait sans arrêt et on craignait le pire. À la base de Bagotville on avait déjà commencer ...*

Abstraction faite de cette légère différence, on peut dire que l'emploi des pronoms se fait assez également tout au long du texte. Par contre, la fréquence des erreurs commises sur les pronoms ne présente pas la même uniformité ainsi que le montre le tableau suivant.

Tableau 12 : Répartition des pronoms impliquant une erreur de cohérence (en %) selon leur emplacement dans le texte pour chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Emplacement	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Début du texte	21,50%	32,26 %	19,83 %
Milieu du texte	36,45 %	32,26 %	38,43 %
Fin du texte	42,05 %	35,48 %	41,74 %
Total	100 %	100 %	100 %

En effet, la proportion d'erreurs augmente à mesure que les élèves avancent dans l'écriture de leur texte. Nous pouvons penser que les facteurs fatigue et temps alloué influencent aussi bien la performance pendant la rédaction que pendant la révision, ce qui se répercute sur le nombre d'erreurs. Par ailleurs, nous observons que l'augmentation du pourcentage d'erreurs est surtout notable du côté des textes sur le tremblement de terre. Cela est sans doute lié au fait que les textes de la première partie sont généralement plus longs que ceux de la deuxième partie. Comme les élèves disposaient du même temps dans les deux parties du corpus, les scripteurs de 1989 ont probablement eu moins de temps pour réviser leur texte.

Si cette interprétation est juste, on devrait s'attendre à retrouver également une augmentation des erreurs orthographiques à mesure que le texte avance. C'est ce qui ressort des résultats suivants.

Tableau 13 : Répartition des pronoms impliquant une erreur orthographique (en %) selon leur emplacement dans le texte pour chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Emplacement	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Début du texte	15,43 %	28,75 %	24,64 %
Milieu du texte	40,74 %	33,75 %	35,51 %
Fin du texte	43,83 %	37,50 %	39,85 %
Total	100 %	100 %	100 %

On remarque que l'augmentation du taux d'erreurs est beaucoup plus régulière du côté des textes produits dans la deuxième partie du corpus. Par ailleurs, il est un peu étonnant de constater qu'on compte très peu d'erreurs (15 %) dans la première section des textes sur le tremblement de terre comparativement aux deux sections suivantes. Le fait que pour cette partie du corpus, la concentration de pronoms soit un peu plus faible au début du texte que par la suite ne nous paraît pas suffire pour expliquer cette différence. On peut donc se demander si elle pourrait tenir au fait que les élèves exercent un plus grand contrôle sur la tâche dans ce cas ou, encore, si la nature des pronoms utilisés explique qu'ils posent peu de difficultés aux élèves.

3.1.6 La répartition des pronoms en fonction des problèmes rencontrés dans les textes

Nous distinguerons dans cette partie les problèmes touchant à la gestion des chaînes référentielle (grammaire du texte) et les problèmes orthographiques. Il n'est pas toujours facile de faire la différence entre ces deux types de problèmes et, dans bien des cas, il est même impossible de trancher. C'est pourquoi il nous est arrivé de comptabiliser la même erreur dans les deux catégories. Le tableau qui suit permet de voir la répartition des erreurs.

**Tableau 14 : Taux d'erreurs impliquant la cohérence et l'orthographe
(en fonction du nombre de pronoms utilisés)**

Types d'erreurs	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Cohérence	165 (11,03 %)	80 (9,98 %)	245 (10,66 %)
Orthographe	108 (7,22 %)	31 (3,87 %)	139 (6,05 %)
Sans distinguer	238 (15,91%)	98 (12,22 %)	336 (14,63%)

On peut observer que l'on retrouve moins d'erreurs de cohérence, dans la deuxième partie du corpus, et presque deux fois moins d'erreurs orthographiques comparativement à la première partie. Le fait que les textes de la deuxième partie soient plus courts et qu'ils contiennent moins de pronoms peut sans doute expliquer en partie cette différence. Les élèves risquaient moins de faire des erreurs dans un texte court car ils disposaient de plus de temps pour écrire et se réviser. Soulignons également que 14,3% des pronoms fautifs ont été comptabilisés dans les deux catégories représentées.

Dans les faits, sans distinguer cohérence et orthographe et sans distinguer les deux parties du corpus, nous nous retrouvons avec plus de 14 % de pronoms fautifs, soit plus d'un pronom sur 10 emplois. On peut sans doute faire un lien entre ce taux et les résultats de l'étude de Préfontaine et Fortier (1991) qui indiquent qu'environ 9 % des erreurs relevées dans les textes d'élèves de troisième et cinquième secondaire sont reliées aux pronoms. De même l'analyse des résultats des élèves de troisième année du secondaire à l'épreuve obligatoire du MEQ de 1995 montre que la moitié des erreurs concerne l'orthographe grammaticale et les auteurs notent que « les accords et références aux pronoms sont souvent sources d'erreurs de genre et de nombre. » (MEQ, 1997a : 18).

3.1.6.1 Les problèmes de cohérence

Examinons maintenant quels types d'erreurs se rencontrent dans les textes des élèves sur le plan de la cohérence. Le tableau suivant permet de constater la fréquence de ces problèmes.

Tableau 15 : Fréquence des problèmes de cohérence reliés aux pronoms dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Problèmes	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
0 – Erreur relative au genre	0,74 %	1,12 %	0,87 %
1 – Erreur relative au nombre	2,27 %	2,75 %	2,44 %
2 – Erreur relative au genre et au nombre	0,27 %	0,62 %	0,39 %
3 – Erreur relative à la méconnaissance du type de pronom	0,67 %	0,88 %	0,74 %
4 – Erreur relative à la sémantique	0,13 %	0,25 %	0,17 %
5 – Erreur relative aux présentatifs	0,47 %	0,50 %	0,48 %
6 – Influence de l'oral	0,40 %	0,12 %	0,30 %
7 – Problème syntaxique	0,54 %	0,37 %	0,48 %
8 – Ambiguïté référentielle	0,47 %	0,62 %	0,52 %
9 – Forme pronominale vide	0,67 %	0,50 %	0,61 %
10 – Éloignement	0,60 %	0,00 %	0,39 %
11 – <i>Ils</i> collectif de Kleiber	0,67 %	0,62 %	0,65 %
12 – Emploi pseudo-cataphorique	0,07 %	0,00 %	0,04 %
13 – Absence d'un pronom	1,33 %	1,00 %	1,22 %
14 – Pronom incohérent dans une phrase incohérente	0,33 %	0,00 %	0,22 %
15 – <i>On</i> employé pour <i>nous</i>	0,74 %	0,62 %	0,70 %
16 – <i>Nous, on</i>	0,47 %	0,00 %	0,30 %
Total	11,03 %	9,98 %	10,66 %

Le taux d'erreurs chez les élèves de 1997 est plus faible que celui enregistré chez les élèves de 1989. Cependant, les élèves de la deuxième partie du corpus font plus fréquemment des erreurs concernant le genre et le nombre (4,49 % contre 3,28 %). On peut aussi remarquer qu'il y a quatre catégories vides en 1997 et aucune en 1989.

Regardons maintenant la répartition des problèmes de cohérence dans le tableau suivant.

Tableau 16 : Répartition des problèmes de cohérence reliés aux pronoms dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Problèmes	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
0 – Erreur relative au genre	6,79 %	11,25 %	8,26 %
1 – Erreur relative au nombre	20,99 %	27,50 %	23,14 %
2 – Erreur relative au genre et au nombre	2,47 %	6,25 %	3,72 %
3 – Erreur relative à la méconnaissance du type de pronom	6,17 %	8,75 %	7,02 %
4 – Erreur relative à la sémantique	1,23 %	2,50 %	1,65 %
5 – Erreur relative aux présentatifs	4,32 %	3,00 %	4,55 %
6 – Influence de l'oral	3,70 %	1,25 %	2,89 %
7 – Problème syntaxique	4,94 %	3,75 %	4,55 %
8 – Ambiguïté référentielle	4,32 %	6,25 %	4,96 %
9 – Forme pronominale vide	6,17 %	5,00 %	5,79 %
10 – Éloignement	5,56 %	0,00 %	3,72 %
11 – <i>Ils</i> collectif de Kleiber	6,17 %	6,25 %	6,20 %
12 – Emploi pseudo-cataphorique	0,62 %	0,00 %	0,41 %
13 – Absence d'un pronom	12,35 %	10,00 %	11,57 %
14 – Pronom incohérent dans une phrase incohérente	3,09 %	0,00 %	2,07 %
15 – <i>On</i> employé pour <i>nous</i>	6,79 %	6,25 %	6,61 %
16 – <i>Nous, on</i>	4,32 %	0,00 %	2,89 %
Total	100 %	100 %	100 %

Comme on peut le constater, la première source d'erreurs concerne le nombre (no 1). Cette catégorie représente près du quart de toutes les erreurs relevées : elle est du

reste un peu plus représentée dans la deuxième partie du corpus portant sur le tremblement de terre. Est-ce que cela dénote que l'élève éprouve de la difficulté à gérer les chaînes référentielles (c'est-à-dire retrouver le référent associé au pronom), qu'il n'est pas sensible aux marques morphologiques ou qu'il est trop rapide dans son écriture ? L'exemple suivant illustre ce type d'erreur qui serait facilement repérable à l'étape de la révision si l'élève disposait de stratégies adéquates. On peut du reste constater que cette erreur n'est pas la seule à apparaître dans la phrase.

- (44) *C'est alors que **les verres** étaient entrain de tombé de l'armoire je me suis dépeché pour les poussé pour qu'il ne tombe pas...*

L'erreur relative au genre (no 0) est un problème que l'on retrouve dans une proportion de 8,26 % dans l'ensemble du corpus. On note une différence entre les deux parties du corpus; la partie sur le déluge étant encore ici celle qui en compte le plus (cf. tableau 15). Ce type d'erreur est très souvent associé à une caractéristique du français québécois qui, à l'oral, a tendance à neutraliser le genre comme dans l'exemple suivant.

- (45) *Certaines **personnes** que je connais et qui ont encore leur chalet vont se venter qu'**ils** l'ont toujours et cela seulement pour nous faire mette en maudit et **ils** réussissent.*

Voici un autre exemple d'erreur relative au genre qui, cette fois, n'est pas associé à la neutralisation du genre en français québécois. En fait, cette erreur pourrait même être liée à l'éloignement ou au *ils* collectif de Kleiber puisque le référent est placé très loin devant le pronom et que le *il* peut s'interpréter comme étant *les responsables municipaux*.

- (46) *Mais environ une semaine après le déluge la ville voulais construire un genre de parc et démolir tout alentour de chez nous parceque je reste à deux pas de la petite maison blanche. Mais en fin de compte il ne l'on pas fait...*

Somme toute, une bonne proportion d'erreurs (près du tiers) concerne les marques de genre et de nombre. Et si on ajoute les cas où les deux erreurs se produisent concurremment (no 2), la part des erreurs impliquant le genre et/ou le nombre atteint 30 % pour la première partie du corpus et s'élève à 44 % pour la seconde. Cette grande concentration d'erreurs signifie-t-elle que les apprentissages de base sont moins bien assimilés en 1997 qu'en 1989 ? En fait, il faut se rappeler que les élèves de 1997 ont fait proportionnellement moins d'erreurs que les élèves de 1989, ce qui s'explique, au moins en partie par le fait que pour le même temps alloué, ils ont écrit des textes plus courts et utilisé moins de pronoms. Si les erreurs de ce groupe se concentrent davantage dans les catégories liées à la gestion des marques morphologiques, cela pourrait donc découler d'une moindre variété dans l'emploi des pronoms, ce qui permet aux scripteurs d'éviter certaines catégories d'erreurs. Cette concentration d'erreurs portant sur le genre et/ou le nombre pourrait aussi dépendre de la nature des pronoms utilisés, ce qu'il conviendra de vérifier plus loin.

Parmi les autres problèmes rencontrés, l'absence de pronom (no 13) arrive en deuxième position avec 11, 57 % d'erreurs pour l'ensemble des textes; dans ce cas, on trouve peu de différence entre les deux parties du corpus. L'absence d'un pronom peut

s'interpréter comme une méconnaissance de certaines formes écrites. La presque totalité des cas concerne le présentatif *il y a* écrit sans le *y*. On peut également retrouver des problèmes liés à la syntaxe de la phrase comme dans l'exemple qui suit où l'élève semble rechercher un style plus littéraire.

(47) *Je savais bien quoi faire tout le monde le disais partout, mais pris de panique, j'ai suivi tout le monde et [_] n'ai pas fais ce qu'il fallait.*

L'erreur interprétée comme une méconnaissance du type de pronom (no 3) a généralement pour effet de produire une phrase agrammaticale. Ce type d'erreurs se présente en proportion assez comparable dans la première et la seconde partie du corpus. Ces erreurs semblent dues à un manque de connaissances grammaticales et morphologiques, comme si l'élève n'arrivait pas à relier les formes écrites aux formes produites à l'oral. Encore une fois, on constate combien il est difficile de séparer les phénomènes de cohérence des phénomènes grammaticaux comme l'illustrent les exemples suivants.

(48) *Quand tout d'un coup le chum de ma soeur apprend aux nouvelles **qui** ne pouvais pas allez a la Baie.*

(49) *Avec tout ça la peur des gens s'est doublée car ceux qui étaient dans un endroit **qui** ne fréquentait peu souvent...*

Les deux prochaines erreurs concernent les pronoms *on* et *nous*. En ce qui a trait au *on* employé pour *nous* (no 15), (ou *nous* employé pour *on*) c'est une erreur de registre que l'on retrouve dans une proportion similaire dans les deux parties du corpus. Ce type

d'erreur peut être mis en relation avec l'augmentation du nombre de fautes dans la dernière partie du texte. En effet, il arrive souvent que l'élève utilise le pronom *nous* tout au long de son texte et termine avec le *on* comme s'il se laissait aller à plus de facilité dans la mesure où le *on* est la forme privilégiée à l'oral tandis que le *nous* est associé à un registre de langue plus soutenu. À la fin du texte, l'élève aurait tendance à revenir à un registre familier du fait qu'il a plus de mal à soutenir son attention. Ainsi :

- (50) *J'étais chez mon amie avec mon frère et **nous** faisons de la tire Sainte-Catherine. [...] **On** a eu de la chance, car **on** a pas perdu l'électricité.*

Quant à la catégorie *nous, on* (no 16), elle est totalement absente des textes sur le déluge alors qu'elle représente 4,32 % des erreurs dans les textes sur le tremblement de terre. Toutefois, on peut observer une autre forme d'emphase (*nous, nous*), que l'on peut qualifier de plus normalisée, dans des textes de type expressif portant sur le déluge. Les exemples suivants illustrent deux cas d'emphase différents.

- (51) *C'était vraiment épeurant la vaisselle tombait les cadres aussi, ma petite tu a tombé sur le plancher par chance **nous on** n'a pas perdu l'usage de l'électricité.*

- (52) ***Nous nous** avons été très chanceux de ne pas avoir été inonde...*

Le *ils* collectif de Kleiber (no 11) est la cause de 6,20 % des erreurs dans l'ensemble du corpus. Il ne faut pas se surprendre de retrouver dans les copies d'élèves ce type d'erreurs qui se rencontre couramment dans la presse écrite et orale. Dans les

faits, on peut même penser qu'une construction comme: *la police est arrivée et ils ont arrêté deux individus* est assez généralement acceptée. Il conviendrait sans doute de sensibiliser les élèves à ces constructions afin qu'ils puissent les éviter. Voici quelques exemples d'erreurs de ce type.

- (53) *Ils sont tu fous !* (le *ils* fait ici référence au monde en général puisque l'élève décrit le comportement des gens lors du séisme)
- (54) *À la télévision, ils montraient ce qui c'est passer au centre d'achat. Ils ont même fermé quelque école.*
- (55) *En plus dans le coin de Jonquièrre il ont été obligé de faire évacuer des quartiers ...*

La forme pronominale vide (no 9) se rencontre dans une proportion de 5,79 %. Dans un premier cas, ce sont des pronoms sans référent dans le texte, mais le référent existe sans doute dans la tête du scripteur comme dans l'exemple suivant.

- (56) *Maintenant n'ayé crainte de rien tout est fini les dégats sont arrangés mais commt ont le sais bien la panique et la peur y resterons toujours.*

Dans d'autres cas, on retrouve des formes qui ressemblent à des pronoms, mais qui sont, en réalité, liées à des phénomènes phonétiques, car ainsi que le note Léard (1995) : « on rencontre assez souvent un /I/ de liaison après *ça* quand le verbe commence par une voyelle. » (p. 79).

- (57) *Quand ça l'a cessé, je suis rentré dans la maison.*

Les problèmes classés comme étant des ambiguïtés référentielles (no 8) comptent pour un peu moins de 5 % des erreurs dans l'ensemble du corpus. Les deux exemples suivants nous montrent comment une ambiguïté peut se glisser dans les textes de jeunes scripteurs: dans le premier cas, le pronom *elle* a-t-il comme référent *ma tante* ou *sa voiture*, dans le second, ce même pronom désigne-t-il la *mère* ou la *grand-mère*.

- (58) *Ma tante fut prise de panique et elle me cria de sortir dehors () sinon les vitres se casseraient sur nous. Je l'ai suivi mais je ne réalisais qu'à moitié () ce qui se passait. Nous sommes allées nous enfermer dans sa voiture. Là, j'ai remarqué qu'elle n'allait pas très bien.*
- (59) *À Montréal le lendemain, ma mère a téléphoné à ma grand-mère et elle racontait que l'eau avait montée beaucoup et que certaine personnes avaient été évacuées.*

Les problèmes syntaxiques (no 7) représentent 4,55 % des erreurs relevés dans les textes. Les phrases où l'on retrouve cette catégorie d'erreurs sont difficiles à comprendre, car elles peuvent être incomplètes ou encore l'ordre des mots peut être incorrect. La phrase suivante présente le pronom *tous* utilisé fautivement à deux reprises. En fait, ce pronom devrait être placé après le verbe plutôt qu'avant.

- (60) *Tous on avaient eu peur et tous on voulaient dire notre mot mais...*

Les erreurs relatives aux présentatifs (no 5) présentent le même pourcentage d'erreurs que les problèmes syntaxiques, soit 4,55 %. Cette catégorie n'inclut pas l'absence du pronom *y* comme on l'a déjà précisé précédemment (cf. plus haut, no 13).

Ainsi, l'exemple suivant nous montre un élève qui commet une erreur en oubliant le verbe *avoir* lorsqu'il utilise un présentatif dans sa phrase.

(61) *vers 10:05 (pm) il y en [_] eu un autre (faible mais on l'a senti quand même.*

Parmi les autres types d'erreurs relevés par la grille et qui sont plus faiblement représentés (de 0,41 % à 3,72 % d'erreurs pour l'ensemble du corpus), on constate que cinq catégories sont touchées: erreur relative à la sémantique (no 4), influence de l'oral (no 6), éloignement (no 10), emploi pseudo-cataphorique (no 12) et pronom incohérent dans une phrase incohérente (no 14). Même si elles comptent moins de 4 % d'erreurs chacune, au total, elles représentent plus de 10 % des erreurs. On peut donc dire qu'elles jouent un rôle non négligeable lorsqu'on les étudie dans l'ensemble. De plus, cela montre que les erreurs de cohérence relatives aux pronoms proviennent d'un large éventail de catégories.

En somme, les principales erreurs de cohérence concernent le genre et le nombre. Elles comptent pour 30 % des erreurs dans les textes de la première partie du corpus et pour 45 % dans ceux de la seconde partie. Mises à part ces erreurs, l'absence d'un pronom et les problèmes liés à l'utilisation du *nous* et du *on* représentent également une cause importante de difficultés, surtout pour les élèves du premier groupe. Enfin, soulignons que l'éventail des erreurs de cohérence semble assez vaste puisque nous avons

relevé, du moins dans la première partie du corpus, des occurrences dans les 17 catégories d'erreurs répertoriées dans notre grille d'analyse.

3.1.6.2 Les problèmes orthographiques

Si l'on se tourne maintenant du côté des problèmes orthographiques, le tableau 17 permet de comparer le taux d'erreurs pour les différentes catégories dans chaque partie du corpus.

Tableau 17 : Fréquence des problèmes orthographiques reliés aux pronoms dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Erreurs	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Orthographe Lexicale	2,74 %	0,87 %	2,09 %
Élisions	0,13 %	0,00 %	0,09 %
Abréviations	0,07 %	0,00 %	0,04 %
Fautes d'inattention	0,13 %	0,00 %	0,09 %
<i>N'en – n'y</i>	0,40 %	0,12 %	0,30 %
Autre	2,01 %	0,75 %	1,57 %
Orthographe grammaticale	2,20 %	1,62 %	2,00 %
Homophones	1,87 %	1,37 %	1,70 %
<i>Ce qui- ce que Qui-que</i>	0,33 %	0,25 %	0,30 %
Orthographe grammaticale déjà inclus dans Cohérence	2,28 %	1,37 %	1,96 %
Genre	0,07 %	0,00 %	0,04 %
Nombre	1,81 %	1,37 %	1,66 %
Genre et nombre	0,07 %	0,00 %	0,04 %
Cas divers	0,33 %	0,00 %	0,22 %
Total	7,22 %	3,87 %	6,05 %

Quelle que soit la catégorie (orthographe lexicale, orthographe grammaticale ou orthographe grammaticale déjà incluse dans Cohérence) le taux d'erreurs est nettement plus faible dans la seconde partie du corpus. Faut-il en conclure que les performances des élèves se sont grandement améliorées au cours des huit années qui séparent les deux groupes d'élèves ? Cette hypothèse n'est sans doute pas à rejeter mais on peut aussi se demander si la nature des textes rédigés et leur différence de longueur (même si l'on tient compte du nombre de pronoms utilisés) n'expliquent pas en partie cet apparent progrès. Le fait que plusieurs catégories d'erreurs n'apparaissent pas dans la deuxième partie pourrait dépendre davantage de certains choix d'emplois que du degré de maîtrise. On peut aussi noter que pour des catégories importantes, comme les homophones et les erreurs impliquant le nombre, l'écart entre les deux groupes d'élèves est relativement réduit.

Un examen de la répartition des erreurs peut être éclairant ici. C'est ce que l'on retrouve au tableau suivant.

Tableau 18 : Répartition des problèmes orthographiques reliés aux pronoms dans chaque partie du corpus et dans l'ensemble

Erreurs	Partie 1	Partie 2	Ensemble du corpus
Orthographe Lexicale	38,05 %	22,58 %	32,41 %
Élisions	1,87 %	0,00 %	1,42 %
Abréviations	0,93 %	0,00 %	0,72 %
Fautes d'inattention	1,87 %	0,00 %	1,42 %
<i>N'en – n'y</i>	5,61 %	3,23 %	4,99 %
Autre	27,77 %	19,35 %	23,86 %
Orthographe grammaticale	30,80 %	41,94 %	33,33 %
Homophones	26,17 %	35,48 %	27,66 %
<i>Ce qui - ce que</i> Qui – que	4,63 %	6,46 %	5,67 %
Orthographe grammaticale déjà inclus dans Cohérence	31,49 %	35,48 %	34,26 %
Genre	0,93 %	0,00 %	0,79 %
Nombre	25,00 %	35,48 %	28,89 %
Genre et nombre	0,93 %	0,00 %	0,79 %
Cas divers	4,63 %	0,00 %	3,79 %
Total	100 %	100 %	100 %

Pour l'ensemble du corpus, les trois grandes catégories d'erreurs sont assez également représentées. Nous allons donc nous arrêter aux grandes tendances observées pour ces catégories.

La première cause d'erreurs concerne l'orthographe grammaticale qui est aussi comptabilisée dans Cohérence. Comme nous l'avons déjà noté, il est parfois difficile de faire la différence entre erreur orthographique et erreur de cohérence. C'est pourquoi plus

de 34 % des erreurs orthographiques sont comptabilisées dans les erreurs de cohérence et ce, principalement pour les erreurs relatives au nombre comme l'illustre l'exemple suivant.

(62) *Beaucoup de personne on perdu tout ce qu'il possédait...*

Une autre importante source d'erreurs vient de la catégorie orthographe grammaticale et plus précisément des homophones. Les confusions homophoniques comptent en effet pour près du tiers des erreurs dans l'ensemble du corpus, mais se concentrent davantage dans la deuxième partie. Ce résultat peut paraître surprenant quand on sait que les élèves de ces deux groupes ont été formés avec une grammaire qui met beaucoup d'emphasis sur les distinctions homophoniques. Il y a lieu de s'interroger sur l'efficacité d'un tel enseignement. Le fait d'être exposé à répétition aux couples homophoniques ne conduit-il pas l'élève à confondre davantage qu'à distinguer, ainsi que le suggère Fisher (1994). On se retrouve ainsi avec des erreurs comme les suivantes.

(63) *Les communications coupées ont ne pouvait plus rejoindre personne.*

(64) *Ensuite, sa se mit à trembler...*

Toujours dans cette même catégorie d'erreurs, on retrouve des constructions comme *ce qui / ce que - qui / qu'*. En ce qui a trait à l'emploi des relatifs *qui* et *que*, le problème vient du fait que bon nombre d'élèves ne connaissent pas les fonctions syntaxiques de ces pronoms. Il faudrait qu'ils sachent que le pronom relatif *qui* remplace

un groupe du nom ayant la fonction de sujet et que le pronom *que* remplace un groupe du nom ayant la fonction de complément direct du verbe ou d'attribut du sujet. En plus du manque de connaissances syntaxiques, s'ajoute le fait qu'à l'oral la suite *que + il* est prononcée [ki]; c'est ce qui peut expliquer des erreurs comme les suivantes :

(65) *Une chance **qui** a eu beaucoup de personne qui ont aidés les gens dans le besoin.*

(66) *Avec tout ça la peur des gens s'est doublée car ceux qui étaient dans un endroit **qui** fréquentait peu souvent sans lumière c'était la panique...*

Dans la catégorie orthographe lexicale, il faut souligner que les erreurs touchant au *n'en - n'y* occupent une place assez importante avec près de 5 % de toutes les erreurs. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en français québécois, on a tendance à introduire un [n] avant *en* même quand la phrase est positive; il s'agit d'un phénomène purement phonétique comme dans l'exemple suivant.

(67) *Il ventait et mouillait à **n'en** remplir des sots.*

Cependant, il peut aussi arriver qu'un élève éprouve de la difficulté avec la négation comme dans l'exemple suivant où le *n'en* devrait être remplacé par la forme négative suivante : *il **n'y** en avait pas*.

(68) *Arrivé chez moi j'écoute la radio pour en savoir d'avantage mais je m'aperçu qu'il **n'en** avait pas t'en que ça.*

Quant aux autres erreurs relevant de l'orthographe lexicale (élision, abréviation et faute d'inattention), elles sont peu représentées avec moins de 4 % dans l'ensemble du corpus. En fait, les occurrences relevées se concentrent dans quelques copies d'élèves seulement.

Finalement, puisque plus de 20 % des erreurs répertoriées figurent dans la catégorie lexicale « autre », il est important de donner quelques exemples pour illustrer cette catégorie d'erreurs. Dans les phrases suivantes, il manque un trait d'union au pronom *grand-chose*, une cédille au pronom *ça* et un *s* à *autre* dans le pronoms *vous autres*.

(69) [...] j'en ai pas **grand chose** à dire, je dormais.

(70) En terminant je te souhaite pas que **ca** arrive.

(71) [...] **vous autre** chez vous vous n'avez rien eu de spécial ?

3.1.7 Bilan de la comparaison dans le temps

Somme toute, l'utilisation des pronoms par les scripteurs des textes sur le tremblement de terre et sur le déluge n'est pas tout à fait la même. Ainsi, la première partie du corpus renferme davantage de pronoms que la seconde. Par ailleurs, on observe une forte représentation de pronoms de deuxième personne dans la première partie du corpus (sans doute en raison de la forme épistolaire de la moitié des textes) alors qu'on ne compte aucun *tu* et un faible pourcentage de *vous* dans la seconde partie. Cette absence

semble, par contre, compensée par un emploi plus élevé de pronoms de la première personne.

Toujours au chapitre des différences, on observe que les pronoms évoquant une représentation totale sont plus fréquents dans la deuxième partie du corpus. Dans les textes sur le déluge, les pronoms, de même que les erreurs, se répartissent de manière plus régulière entre le début, le milieu et la fin du texte. Par contre, les textes sur le tremblement de terre se caractérisent par un emploi un peu plus élevé de pronoms dans la zone médiane du texte et par une augmentation des erreurs au milieu et à la fin. Le taux de ces erreurs, qu'il s'agisse de cohérence ou d'orthographe, est plus faible dans la seconde partie du corpus. On observe également une répartition différente de certaines catégories d'erreurs entre les deux parties ; ainsi, on rencontre davantage d'erreurs de cohérence portant sur *nous* et *on* dans les textes sur le tremblement de terre et davantage d'erreurs portant sur le genre et/ou le nombre dans les textes sur le déluge. Du côté de l'orthographe, il y a une plus grande variété et une fréquence plus élevée d'erreurs dans la première partie du corpus, ce qui peut être lié au fait que les textes qu'on y trouve sont plus longs.

À côté de ces différences, cependant, les deux parties du corpus présentent plusieurs similarités. C'est le cas pour la fréquence d'emploi des pronoms selon le type de texte (plus fréquents dans les textes expressifs comparativement aux informatifs), la

répartition des pronoms selon les différentes catégories qui montre une étonnante stabilité, ainsi que le type de référence (beaucoup d'anaphores et de déictiques). En fait, pour tous ces aspects, les textes produits en 1989 et en 1997 présentent des profils tout à fait semblables. Par ailleurs, en ce qui concerne les difficultés des élèves, on constate que les erreurs sur le nombre figurent en tête de liste, qu'il s'agisse d'erreurs de cohérence ou d'orthographe. Parmi les autres erreurs orthographiques, les confusions homophoniques représentent la catégorie dominante.

En somme, pour certains aspects, l'utilisation que des élèves de la deuxième année du secondaire font, à huit ans d'intervalle, des pronoms dans des textes similaires n'a guère changé. Et cela, même si le nombre de pronoms utilisés dans la première partie du corpus ainsi que le taux d'erreurs se trouvent plus élevés que dans la seconde. On peut penser que les différences ne s'expliquent pas tant par le facteur temps que par le type de texte et par les conditions d'écriture dans lesquelles les élèves ont été placés. La prochaine partie de notre analyse considérera l'emploi des pronoms en relation avec le type de texte produit.

3.2 EMPLOI DES PRONOMS EN FONCTION DU TYPE DE TEXTE

Nous avons recueilli dans ce corpus des textes concernant un événement dramatique que les élèves ont vécu (tremblement de terre en 1988 et déluge en 1996).

Ces textes ont pris soit la forme d'une lettre ou d'un récit à la première personne, soit la forme d'un reportage. Dans le premier cas, on est dans le domaine du discours expressif et dans le second cas, dans le domaine du discours informatif¹¹. La différence entre les textes qui en résulte peut avoir une incidence sur l'emploi des pronoms.

3.2.1 L'emploi des pronoms

Cet aspect a déjà été abordé dans la première partie de notre analyse, mais il convient de le rappeler ici. Quand on considère l'ensemble des pronoms relevés dans notre corpus, il ressort que plus de 70 % proviennent des textes expressifs. On a aussi pu constater (cf. 3.1) que cette répartition était très similaire dans les textes de 1989 et de 1997. Le fait que les pronoms sont particulièrement fréquents dans les textes expressifs s'explique sans doute par la forme épistolaire de la première partie du corpus qui entraîne un emploi plus fréquent de *je* et *tu* qu'on ne peut remplacer par un GN.

On sait en effet que le discours expressif s'accompagne, de manière générale, de l'emploi de pronoms de la première personne. En fait, le discours expressif sert à l'expression de sentiments et de jugements et sa production «entraîne l'occurrence de plusieurs phénomènes linguistiques» (Valiquette 1979 : 95). Dans le cas d'une lettre, un rapport d'interlocution s'installe, ce qui conduit aussi à une certaine utilisation des

11. Ce type de distinction fondé sur la prise en compte de l'intention de communication était à la base du programme de français du secondaire de 1980, encore en application au moment où notre recherche a été menée.

pronoms de la deuxième personne. Outre l'utilisation des pronoms de la première et de la deuxième personne, le discours expressif favoriserait l'emploi d'attributs, d'adverbes d'intensité, d'exclamations et de négation.

Le discours informatif, de son côté, implique des règles d'énonciation et d'organisation plus strictes que le discours expressif. Comme le note Valiquette, informer, « c'est porter des faits pertinents à la connaissance d'un interlocuteur (un ou multiple), censé les ignorer. » (1979 : 110). Mais pour informer, il faut éviter d'interpréter les faits ; le scripteur doit utiliser « certaines techniques d'effacement du *je* comme l'usage de pronoms neutres et de tournures impersonnelles, l'emploi de la nominalisation, la suppression des verbes de jugement tels que *croire que*, *penser que*, etc. » (1979 : 114). L'effacement du *je* (ou du *nous*) ne garantit pas l'objectivité, néanmoins si le scripteur tente de remplacer le *je* par d'autres formes comme des pronoms neutres et des pronoms de la troisième personne, on obtiendra alors un texte plus objectif. Le texte informatif est centré sur un référent extérieur aux deux personnes de l'interlocution ce qui amène l'emploi de nombreux GN tandis que les pronoms de troisième personne remplissent une fonction anaphorique.

Il convient d'examiner de plus près dans quelle mesure l'emploi des pronoms se différencie en fonction du type de texte. Comme précédemment, nous examinerons le

type de pronom, le type de référence, le type de représentation, l'emplacement des pronoms dans le texte ainsi que les problèmes de cohérence et d'orthographe.

3.2.2 Le type de pronom utilisé

Si la fréquence d'emploi des pronoms est très différente d'un type de texte à l'autre, qu'en est-il des catégories de pronoms utilisés ? Le tableau suivant présente les résultats.

Tableau 19 : Répartition des pronoms (en %) selon leur type dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble

Type de pronoms	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
Personnel	74.95 %	43,82 %	65,72 %
Démonstratif	9.89 %	14,26 %	11,15 %
Indéfini	7.61 %	21,92 %	11,89 %
Relatif	6.06 %	16.03 %	9,02 %
Interrogatif	0,19 %	0,59 %	0,30 %
Numéral	0,19 %	0,59 %	0,30 %
Possessif	0.00 %	0.00 %	0,00 %
Présentatif	1.11 %	2.79 %	1,61 %
Total	100 %	100 %	100 %

Dans l'ensemble du corpus, les pronoms personnels comptent pour près de 66 % des pronoms utilisés par les scripteurs de deuxième secondaire. Toutefois, le pourcentage est respectivement de 75 % et de 44 % lorsque l'on distingue les textes expressifs et les textes informatifs. Le tableau suivant permet de voir le détail de la répartition des principaux pronoms personnels selon le type de texte.

Tableau 20 : Répartition des principaux pronoms personnels (en %)

Pronoms	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
<i>Je / me / moi</i>	55,75 %	20,55 %	49,91 %
<i>Tu / te / toi</i>	8,65 %	0 %	7,12 %
<i>Il / elle</i>	9,57 %	15,98 %	10,65 %
<i>On</i>	6,98 %	17,35 %	8,73 %
<i>Nous</i>	13,98 %	21,01 %	15,17 %
<i>Vous</i>	1,84 %	10,50 %	3,29 %
<i>Ils / elles</i>	3,22 %	14,61 %	5,13 %
Total	100 %	100 %	100 %

Du côté des textes expressifs, les pronoms de la première personne (singulier et pluriel) représentent 70 % des pronoms personnels utilisés alors qu'ils comptent pour 42 % dans les textes informatifs. La fréquence des pronoms de la première personne dans les textes expressifs n'a rien d'étonnant puisqu'il s'agit là d'une propriété habituelle de ce type de discours. Par contre, on note que les textes informatifs contiennent également un pourcentage important de pronoms personnels de la première personne. Cela peut s'expliquer de diverses façons : les jeunes scripteurs peuvent éprouver de la difficulté à faire en sorte que la trace de l'énonciateur n'apparaisse pas dans le texte, surtout à cause du sujet du texte qui les touche, ou encore les pronoms de la première personne peuvent ne pas se rapporter à l'énonciateur, mais apparaître quand l'auteur rapporte les propos d'autres individus. Les exemples suivants sont tirés des textes informatifs.

(72) *Le fameux tremblement de terre, je crois a fait peur a plus d'un d'entre nous, pour ma part ça été la panique générale n'étant pas chez moi j'étais vraiment désespéré.*

(73) *Dans les postes de radio (j'y était alors je peux témoigner), c'était véritablement pire qu'ailleurs.*

(74) *tout d'abord étiez vous seul
nons, j'étais avec mes deux enfants et ma femme.*

Les pronoms de la troisième personne (singulier et pluriel) comptent pour plus de 24 % des pronoms personnels dans l'ensemble du corpus. La répartition est cependant très différente selon le type de texte puisqu'ils constituent environ 20 % des pronoms dans les textes expressifs et plus de 47 % des pronoms dans les textes informatifs. On reconnaît ici l'importance des pronoms de la troisième personne dans l'écriture des textes informatifs. De ce point de vue, les textes d'élèves semblent donc refléter les tendances généralement observées dans les textes informatifs.

Quant aux pronoms de la deuxième personne, ils arrivent bon derniers comptant pour moins de 11 % des pronoms personnels. Malgré une plus faible utilisation, il faut s'arrêter à leur répartition fort différente. En effet, les pronoms relevés dans les textes expressifs sont presque tous au singulier tandis que dans les textes informatifs, c'est le contraire, on ne trouve que des formes plurielles. Cela s'explique par le fait que les textes expressifs qui ont pris la forme d'une lettre entraînent la désignation au moyen du pronom *tu* puisque le scripteur s'adresse à une personne familière, un ami le plus souvent. Un tel destinataire est absent des textes informatifs, mais le scripteur peut quand même

mettre en scène un destinataire un peu plus « collectif » avec le *vous* comme dans l'exemple suivant.

(75) *Vous savez tous sans doute que cet été un événement très négatif s'est produit*

Malgré la très grande place occupée par les pronoms personnels, il ne faut pas négliger les trois autres catégories de pronoms assez largement utilisés par les élèves, soit les indéfinis, les démonstratifs et les relatifs. En ce qui concerne, les indéfinis, ils représentent près de 12 % des pronoms relevés dans l'ensemble des textes, mais ils se concentrent avant tout dans les textes informatifs où ils représentent un pronom sur cinq ; les textes expressifs en comptant moins de 8 %. Dans la classe des indéfinis, on retrouve principalement les pronoms suivants : *aucun(e), autre(s), personne, quelqu'un, quelque chose, rien, tous, toutes, tout le monde, beaucoup, grand-chose, la plupart, plusieurs* et *on* (ce pronom peut être classé dans les indéfinis ou dans les personnels). On peut lier l'emploi des indéfinis au texte informatif, car ces pronoms permettent de faire assez facilement des tournures impersonnelles ou moins précises. Selon Gobbe et Tordoir : « Les pronoms indéfinis représentent un groupe nominal ou désignent une réalité (être ou chose) dont l'identité ou la quantité est inconnue ou imprécise. » (1986 : p. 260).

(76) *Personne ne pourra rebâtir ce qui a pris une vie à construire.*

Les pronoms démonstratifs, quant à eux, représentent plus de 11 % des pronoms relevés dans les cent textes d'élèves. Ils sont plus fréquents dans les textes informatifs

(14 %), mais ils occupent également une place importante dans les textes expressifs (10 %). Dans notre étude, peu importe le type de texte, le pronom démonstratif le plus fréquemment employé est *ça*.

Une autre catégorie de pronoms utilisée assez couramment par les élèves est celle des relatifs avec environ 9 % des occurrences pour l'ensemble du corpus. Comme les indéfinis, les pronoms relatifs se rencontrent plus fréquemment dans les textes informatifs que dans les textes expressifs ; la différence entre les deux est de 10 %. On peut penser que le texte informatif exige du scripteur de structurer davantage son propos. Les relatives servent à expliquer ou à décrire comme le montrent les exemples suivants.

(77) *Il y a des gens qui on perdu leur maison, leur auto et aussi des choses **qui** avaient de la valeur pour eux.*

(78) *Se fit pour les sagnéens et autres les trois jours **où** plusieurs en sont marqués d'autre en sont morts **dont** les deux jeunes enfants.*

Les autres catégories de pronoms représentent des pourcentages trop faibles pour être significatifs. On notera cependant que les présentatifs se rencontrent plus fréquemment dans les textes informatifs.

3.2.3 Le type de référence

Le type de référence permet de situer le référent d'un pronom. Ce dernier peut être trouvé dans le texte dans le cas d'une anaphore, dans la situation d'énonciation pour

les déictiques, dans le monde (hors situation et hors texte) pour la référence exophorique ou dans les traits sémantiques d'un pronom pour la référence générique. Le tableau suivant expose la répartition des pronoms selon le type de référence dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble du corpus.

Tableau 21 : Répartition des pronoms (en %) selon le type de référence dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble

Référence	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
Anaphorique	38,46 %	59,79 %	44,71 %
Déictique	56,19 %	25,45 %	47,18 %
Générique	4,42 %	14,01 %	7,22 %
Exophorique	0,93 %	0,75 %	0,88 %
Total	100 %	100 %	100 %

Du point de vue du type de référence, comme on pouvait s'y attendre, les textes expressifs favorisent les références déictiques alors que les textes informatifs renferment plus de références anaphoriques. Il pourrait s'agir d'une distribution complémentaire, si ce n'était que la référence générique entre aussi en ligne de compte dans le cas des textes informatifs. Quant aux cas de la référence exophorique, ils sont à peu près inexistantes. Ces résultats suggèrent que les élèves sont sensibles aux exigences liées aux différents types de discours et qu'ils sont en mesure d'utiliser les ressources de la langue en conséquence.

3.2.4 Le type de représentation

La distinction du type de représentation renvoie au fait que le référent d'un pronom peut être repris totalement ou partiellement. On peut se demander si la répartition de ces deux possibilités diffère en fonction du type de texte. Les résultats apparaissent au tableau suivant.

Tableau 22 : Répartition des pronoms (en %) selon le type de représentation dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble

Représentation	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
Totale	84,64 %	73,40 %	80,50 %
Partielle	15,36 %	26,40 %	19,50 %
Total	100 %	100 %	100 %

Que les textes soient expressifs ou informatifs, la représentation totale est, de loin, beaucoup plus importante que la représentation partielle. Cela signifie que les élèves utilisent davantage les pronoms qui renvoient totalement au référent. Cette constatation est tout à fait normale puisque les pronoms les plus couramment employés par les élèves (*il, elle, ceci, cela*, etc.) sont des pronoms qui apportent ce type de représentation.

Mais si les cas de représentation partielle sont nettement moins fréquents que les autres, on note cependant qu'ils apparaissent plus souvent dans les textes informatifs comparativement aux textes expressifs (la différence dépasse 10 %). On peut tenter

d'expliquer ce résultat par le fait que les pronoms qui commandent une représentation partielle (les pronoms indéfinis) se trouvent davantage employés dans les textes informatifs ainsi que nous l'avons vu à la section 3.2.2.

3.2.5 L'emplacement des pronoms dans le texte

Comme les textes sont divisés en trois parties égales, nous pouvons examiner si l'emploi des pronoms se répartit de la même manière dans les textes expressifs et dans les textes informatifs. Le tableau suivant nous éclaire à ce sujet.

Tableau 23 : Répartition des pronoms (en %) selon leur emplacement dans le texte pour les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble

Emplacement	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
Début du texte	33,15 %	27,90 %	31,58 %
Milieu du texte	34,51 %	34,80 %	34,63 %
Fin du texte	32,34 %	37,30 %	33,80 %
Total	100 %	100 %	100 %

Dans les textes expressifs, l'emploi des pronoms se répartit également tout au long du texte. Les scripteurs de textes informatifs, eux, en utilisent de plus en plus à mesure que le texte avance. En fait, on peut observer une différence de quelque 8 % dans l'emploi des pronoms entre le début et le milieu du texte et une différence de 10 % entre le début et la fin du texte informatif.

Comment interpréter cette différence dans la répartition des pronoms lorsqu'on passe d'un type de texte à l'autre ? On peut penser que le fait que la moitié des textes expressifs est constituée de lettres explique que l'emploi des pronoms se fait plus rapidement en début de texte comparativement au texte informatif. Dans ce dernier cas, le scripteur doit d'abord mettre en place la situation et les acteurs avant d'y renvoyer au moyen des pronoms.

Une fois que l'on connaît la répartition des pronoms, on peut examiner la distribution des problèmes de cohérence tout au long du texte; le tableau suivant présente les résultats.

Tableau 24 : Répartition des pronoms impliquant une erreur de cohérence (en %) selon leur emplacement dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble

Emplacement	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
Début du texte	19,55 %	20,18 %	19,83 %
Milieu du texte	37,59 %	39,45 %	38,43 %
Fin du texte	42,86 %	40,37 %	41,74 %
Total	100 %	100 %	100 %

Le profil est presque identique pour les deux types de texte et ce, malgré le fait que le nombre d'occurrences de pronoms soit beaucoup plus élevé (plus du double) dans les textes expressifs comparativement aux textes informatifs (cf. 3.1.2). Dans un cas

comme dans l'autre, on observe une progression marquée de la proportion d'erreurs entre le début et le milieu du texte (du simple au double) suivie d'une légère augmentation dans la partie « fin du texte ». Pour tenter d'expliquer cette progression, deux hypothèses peuvent être considérées. La première suggère que l'élève exerce un meilleur contrôle sur les problèmes de cohérence au début de son texte (soit au moment de la production, soit par la révision) et que, par la suite, des facteurs comme la fatigue ou l'importance de la charge cognitive affecte cette capacité de contrôle. La deuxième hypothèse inciterait plutôt à penser que les erreurs de cohérence risquent moins de se produire dans le premier tiers d'un texte que par la suite. En fait, il est bien possible que ces deux explications se combinent pour expliquer les résultats précédents. La répartition des erreurs orthographiques suit-elle la même tendance ? Les résultats dans ce cas apparaissent au tableau suivant.

Tableau 25 : Répartition des pronoms impliquant une erreur orthographique (en %) selon leur emplacement dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble

Emplacement	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
Début du texte	32 %	15,87 %	24,64 %
Milieu du texte	36 %	34,92 %	35,51 %
Fin du texte	32 %	49,21 %	39,85 %
Total	100 %	100 %	100 %

Contrairement à ce qui se passait dans le cas de la cohérence, la répartition des pronoms impliquant une erreur orthographique diffère selon le type de texte. Alors que les erreurs relevées dans les textes expressifs se répartissent plutôt également tout au long du texte et suivent ainsi la courbe des emplois (cf. 3.2.4), il en va autrement pour le texte informatif. Dans ce cas, en effet, la proportion d'erreurs est relativement faible au début (16 %), elle double au milieu du texte et progresse encore de 15 % dans le dernier tiers.

Si l'on met en parallèle la répartition des emplois et des erreurs (pour chacun des domaines, cohérence et orthographe), le profil obtenu pour chaque type de texte apparaît dans les deux graphiques suivants .

Figure 3 : Comparaison de la distribution (en %) des pronoms et des erreurs dans les trois zones des textes expressifs

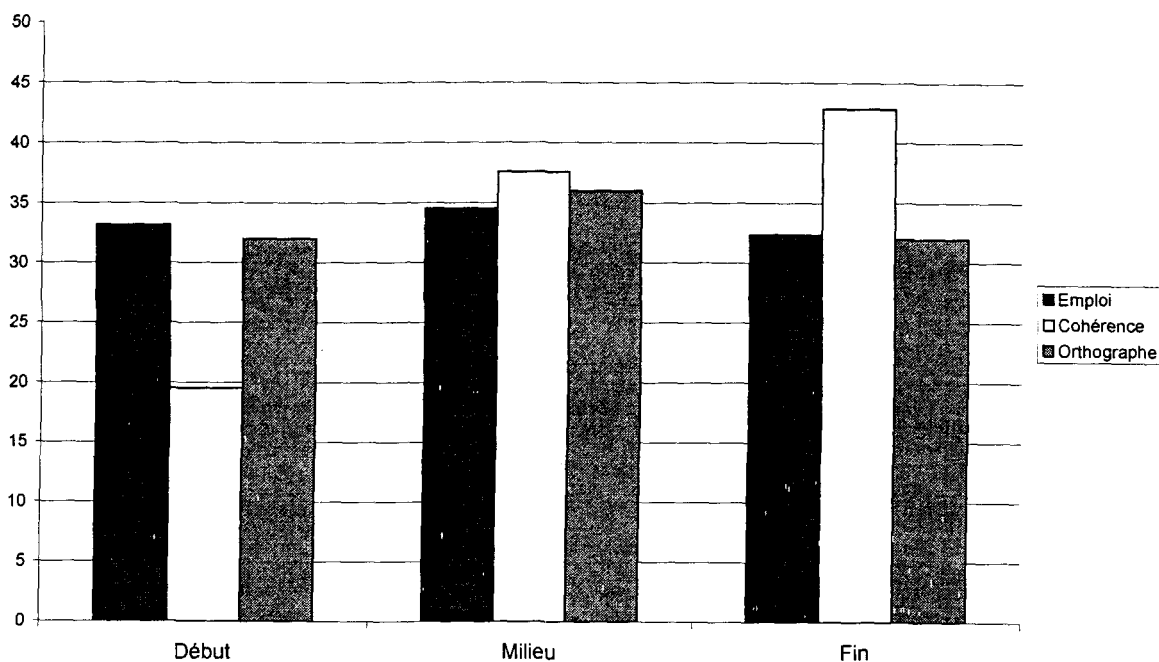
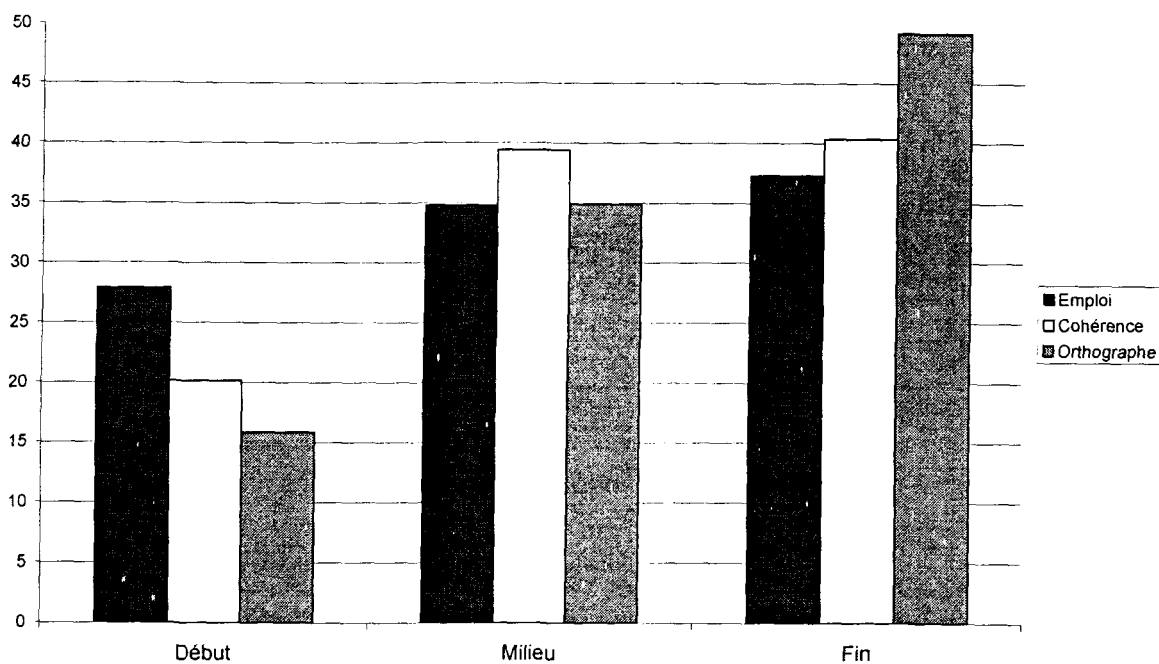


Figure 4 : Comparaison de la distribution (en %) des pronoms et des erreurs dans les trois zones des textes informatifs



L'observation des graphiques nous montre d'abord que dans les deux types de texte la courbe des erreurs de cohérence est similaire. En ce qui concerne les textes expressifs, la répartition des erreurs orthographiques suit la proportion d'emploi. La difficulté semble donc toujours de même ordre pour l'élève tout au long du texte. Par contre, dans le texte informatif, alors que la proportion d'emplois augmente légèrement du début à la fin, les erreurs se distribuent inégalement : peu fréquentes au début du texte et très fréquentes à la fin. Près de la moitié des erreurs se trouve ainsi concentrée dans le dernier tiers du texte.

Il ressort de cette comparaison que le type de texte influence la gestion de l'écriture. Nous sommes portés à penser que le texte informatif de par sa nature plus neutre permet à l'élève d'exercer un meilleur contrôle au moment où il commence à écrire. Dans le second tiers de son texte, le niveau de difficulté est le même que celui qu'on observe tout au long du texte expressif. Par contre, le dernier tiers du texte apparaît comme une zone critique où les erreurs se multiplient.

Plusieurs raisons peuvent être évoquées ici pour expliquer ce phénomène : complexité linguistique plus grande du texte informatif (en particulier si on le compare à un texte expressif sous forme de lettre), plus grande sensibilité à la fatigue en raison du niveau d'exigence général de ce type de texte, plus grande difficulté à repérer et/ou à corriger des erreurs. On a vu, par exemple, que les pronoms étaient plus diversifiés dans

les textes informatifs (voir section 3.2.2), ce qui peut occasionner plus de difficultés orthographiques. De même la fréquence plus élevée des pronoms de la troisième personne entraîne plus de risques d'erreurs sur le genre et le nombre du pronom que l'emploi de pronoms de la première et de la deuxième personne.

On peut rapprocher ces résultats de ceux obtenus par Fortier (1998) dans une recherche portant sur la nature et le rôle des pauses dans la production de textes expressifs et argumentatifs. L'auteur a divisé les textes en trois parties égales afin d'étudier les caractéristiques suivantes des pauses : le nombre, la durée, la localisation, la nature et le rôle. On y apprend, de manière générale, que le texte expressif serait moins exigeant cognitivement que le texte argumentatif. On peut donc penser que cela vaudrait également pour le texte informatif (en raison de ses contraintes particulières comme l'objectivité, la clarté et la hiérarchisation de l'information) lorsqu'on le compare avec le texte expressif comme c'est le cas dans notre étude.

3.2.6 La répartition des pronoms en fonction des problèmes rencontrés dans les textes

Les questions qui précèdent vont s'éclairer avec l'examen de la répartition des pronoms en fonction des problèmes rencontrés dans les textes. Rappelons qu'il n'est pas toujours facile de faire la différence entre cohérence et orthographe. Voici un aperçu des

résultats qui montre la fréquence des erreurs de cohérence et d'orthographe en fonction du type de texte.

**Tableau 26 : Taux d'erreurs impliquant la cohérence et l'orthographe
(en fonction du nombre de pronoms utilisés)**

Types d'erreurs	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
Cohérence	133 (8,23 %)	112 (16,45 %)	245 (10,66 %)
Orthographe	76 (4,7 %)	63 (9,25 %)	139 (6,05 %)
Sans distinguer	192 (11,89 %)	144 (21,14 %)	336 (14,63 %)

Bien que les textes informatifs comptent beaucoup moins de pronoms que les textes expressifs (le rapport est de un pronom pour deux, cf. 3.1.2), le taux d'erreurs qu'on y rencontre est presque le double de celui qu'on observe dans les textes expressifs. Ces résultats appuient l'idée que le texte informatif est plus exigeant, du moins en ce qui concerne l'utilisation des pronoms, et on peut penser que les erreurs sont en bonne partie liées à la nature des pronoms utilisés. Les textes expressifs renferment en effet un bon nombre de pronoms personnels ayant une référence déictique (*je, tu, nous, vous*). Ces pronoms sont relativement faciles à utiliser puisqu'ils causent peu de problèmes de cohérence et d'orthographe. Les textes informatifs par contre présentent une proportion plus élevée de pronoms de la troisième personne et de catégories comme les pronoms démonstratifs, les relatifs et les présentatifs. L'emploi de ces pronoms est plus susceptible d'entraîner des erreurs. Le tableau suivant permet d'examiner plus en détails la répartition des erreurs de cohérence.

**Tableau 27 : Répartition des problèmes de cohérence reliés aux pronoms
dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble**

Problèmes	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
0 – Erreur relative au genre	6,77 %	9,82 %	8,26 %
1 – Erreur relative au nombre	21,05 %	25,00 %	23,14 %
2 – Erreur relative au genre et au nombre	1,50 %	6,25 %	3,72 %
3 – Erreur relative à la mécon- naissance du type de pronom	7,52 %	6,25 %	7,02 %
4 – Erreur relative à la sémantique	1,50 %	1,79 %	1,65 %
5 – Erreur relative aux présentatifs	3,01 %	8,93 %	4,55 %
6 – Influence de l'oral	3,77 %	1,79 %	2,89 %
7 – Problème syntaxique	4,51 %	4,47 %	4,55 %
8 – Ambiguïté référentielle	5,26 %	4,47 %	4,96 %
9 – Forme pronominale vide	4,51 %	7,14 %	5,79 %
10 – Éloignement	4,51 %	2,68 %	3,72 %
11 – <i>Ils</i> collectif de Kleiber	7,52 %	4,47 %	6,20 %
12 – Emploi pseudo-cataphorique	0,75 %	0,00 %	0,41 %
13 – Absence d'un pronom	12,03 %	10,72 %	11,57 %
14 – Pronom incohérent dans une phrase incohérente	0,00 %	4,47 %	2,07 %
15 – <i>On</i> employé pour <i>nous</i>	10,53 %	1,75 %	6,61 %
16 – <i>Nous, on</i>	5,26 %	0,00 %	2,89 %
Total	100 %	100 %	100 %

Un certain nombre d'écarts ressortent de la comparaison des chiffres pour les deux types de textes. Le texte expressif se distingue par une plus grande part d'erreurs liées à l'oral, à l'éloignement et au *ils* de Kleiber. Ajoutons à cela, 16 % d'erreurs portant sur l'utilisation du *on* et du *nous* (comparativement à 2 % pour les textes informatifs). Du côté des textes informatifs, on observe une plus grande concentration d'erreurs relatives

au genre ou au nombre, aux présentatifs, aux formes pronominales vides et à l'incohérence.

On peut penser que cela ne découle pas nécessairement des mêmes raisons. Dans certains cas, la présence d'erreurs semble simplement liée à l'emploi. Nous pensons notamment aux erreurs relatives aux présentatifs (no 5) davantage représentées dans le texte informatif et aux erreurs relatives au genre (nos 0, 1, 2) qui occupent aussi une part plus grande dans le texte informatif. Dans ce dernier cas, il faut se rappeler que les textes informatifs renferment plus de pronoms de troisième personne, donc le scripteur a plus de chances de faire des erreurs de cohérence et d'orthographe. Toujours dans les erreurs interprétables par la fréquence d'emploi, nous retrouvons le *on* employé pour *nous* (no 15) et le *nous, on* (no 16) qui concernent des pronoms que l'on rencontre plus souvent dans les textes expressifs.

Par ailleurs, les exigences liées au type de texte pourraient expliquer d'autres écarts dans le taux d'erreurs qu'on observe de part et d'autre. Ainsi, on trouve une plus grande fréquence d'erreurs dues à l'influence de l'oral (no 6) dans les textes expressifs, ce qui pourrait refléter le fait que le scripteur est davantage engagé dans son texte et qu'il s'adresse généralement à quelqu'un de familier comme le montre l'exemple suivant :

(79) ***Toute*** est fini et tous le monde sont bien content.

Les erreurs correspondant au *ils* collectif de Kleiber pourraient également s'expliquer par le grand engagement de l'élève dans son texte. Il est tellement impliqué émotivement que cela l'incite à utiliser à l'écrit un langage plus familier et plus proche de l'oral. Le prochain exemple reflète vraiment la langue parlée :

- (80) *À la télévision, **Ils** montraient ce qui c'est passer au centre d'achat. **Ils** ont même fermé quelque école.*

De même les erreurs de type 10 (éloignement), sont un peu plus fréquentes dans les textes expressifs, mais on peut penser que la gestion des chaînes référentielles fait problème indépendamment du type de texte comme le suggère cet exemple tiré d'un texte informatif.

- (81) *Avant ce terrible **tremblement de terre**, la vie des citoyens du Saguenay-Lac-St-Jean était très paisible. Comme la majorité des personnes n'avaient jamais vécu ça, la panique s'est emprise de plusieurs personnes, jeunes et adultes. Plusieurs disent : «On croyait que c'était la fin du monde!» Plusieurs y ont cru. Le bruit qui accompagnait le séisme a été aussi () une source de frayeur. «On a vu la terre bougée de tous les sens, les fenêtres bougeaient et plus l'électricité est parti ! » Avec tout ça la peur des gens s'est doublée car ceux qui étaient dans un endroit qui fréquentait peu souvent sans lumière c'était la panique générale pour tous. Comme l'hépicentre est dans le parc des Laurentides les gens croient qu'**il** peut se produire de nouveau.*

Enfin, les erreurs de forme pronominale vide (no 9) et de pronom incohérent dans une phrase incohérente (no 14) pourraient résulter d'une charge cognitive trop élevée. On les rencontre principalement dans les textes de type informatif comme le montre les deux prochains exemples.

(82) *Les dommages ne sont pas trop catastrophiques, mais à des endroits les murs **en** ont été fendu de bas en haut, [...].*

(83) *Il y a même **une** des (sur un terrain à Laterrière.*

En somme, il semble y avoir des liens entre le type de texte et la répartition des problèmes de cohérence. Qu'en est-il maintenant pour les problèmes orthographiques ? Le tableau suivant nous donne le détail des résultats.

Tableau 28 : Répartition des problèmes orthographiques reliés aux pronoms dans les textes expressifs, les textes informatifs et dans l'ensemble

Erreurs	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
Orthographe lexicale	41,95 %	22,14 %	32,41 %
Élisions	2,60 %	0,00 %	1,42 %
Abréviations	0,00 %	1,55 %	0,72 %
Fautes d'inattention	2,60 %	0,00 %	1,42 %
<i>N'en – n'y</i>	6,49 %	3,13 %	4,99 %
Autre	30,26 %	17,46 %	23,86 %
Orthographe grammaticale	37,66 %	28,13 %	40,67 %
Homophones	29,87 %	25,00 %	35,21 %
<i>Ce qui – ce que Qui – que</i>	7,79 %	3,13 %	5,46 %
Orthographe grammaticale déjà inclus dans Cohérence	20,39 %	49,73 %	34,26 %
Genre	0,00 %	1,59 %	0,79 %
Nombre	16,78 %	41,79 %	28,89 %
Genre et nombre	0,00 %	1,59 %	0,79 %
Cas divers	3,61 %	4,76 %	3,79 %
Total	100 %	100 %	100 %

Les textes expressifs se caractérisent par une importante proportion d'erreurs dans la catégorie « orthographe lexicale » avec près de 42 %. Les cas d'erreurs grammaticales (plus particulièrement les homophones) sont également une cause importante d'erreurs dans les textes expressifs. En contrepartie, c'est dans les textes informatifs que la proportion d'erreurs grammaticales aussi comptabilisées dans Cohérence est la plus importante. Il s'agit en fait de la moitié des erreurs. Cette forte concentration d'erreurs s'explique par le fait que les scripteurs de textes informatifs

utilisent davantage de pronoms de troisième personne et qu'ils ont du mal à respecter les marques morphologiques de ces pronoms. On constate donc que la nature des erreurs orthographiques est liée au choix des pronoms, ce choix étant lui-même influencé par le type de texte qui est produit.

3.2.7 Bilan de l'emploi des pronoms en fonction du type de texte

Nous avons dans cette partie observé différents aspects de l'emploi des pronoms en comparant des textes expressifs et des textes informatifs. Le premier résultat à retenir est le fait que les pronoms personnels dominent les textes expressifs où ils représentent trois pronoms sur quatre, alors qu'on les rencontre dans une proportion de 43 % dans les textes informatifs. Pas étonnant alors que la proportion de pronoms ayant une référence déictique soit deux fois plus élevée dans les textes expressifs et, qu'à l'inverse, 60 % des pronoms employés dans les textes informatifs aient une référence anaphorique.

Une seconde différence qui ressort de notre analyse concerne la variété des pronoms. En effet, bien que les scripteurs utilisent moins de pronoms dans les textes informatifs, ceux-ci présentent plus de variété que les pronoms relevés dans les textes expressifs. En particulier, les pronoms démonstratifs et les indéfinis se rencontrent plus fréquemment dans les textes informatifs. Par ailleurs, en écrivant des textes informatifs, les élèves de deuxième secondaire font un plus grand emploi des pronoms de la troisième

personne. On voit cependant qu'ils ne souscrivent pas tout à fait au critère d'objectivité qu'on associe à ce type de texte puisque les pronoms de la première et de la deuxième personne sont également bien présents dans leurs textes. Il pourrait s'agir là d'une caractéristique du texte qui n'est pas encore bien maîtrisée par des élèves de ce niveau, mais la consigne d'écriture et le sujet ont sans doute une part de responsabilité à cet égard.

Une troisième différence qui mérite d'être soulignée concerne l'emplacement des pronoms. En effet, les scripteurs de textes expressifs font une utilisation plutôt constante des pronoms tout au long de leur texte alors que les scripteurs de textes informatifs les utilisent de plus en plus à mesure que le texte avance. C'est en étudiant l'emplacement des pronoms que l'on peut aussi observer dans quelle partie les erreurs de cohérence et d'orthographe surviennent le plus souvent. Du côté des erreurs de cohérence, elles ont tendance à croître en fréquence à mesure que le texte avance. Cela semble assez normal puisque les problèmes de gestion de chaînes référentielles se posent moins au début d'un texte que par la suite. Quant aux erreurs orthographiques, elles se répartissent également dans les trois parties des textes expressifs et suivent ainsi la courbe d'emploi des pronoms. Ce n'est pas le cas dans les textes informatifs où les erreurs orthographiques sont peu fréquentes au début du texte, mais augmentent de manière notable en deuxième partie et surtout dans le dernier tiers du texte qui renferme près de la moitié des erreurs, alors que la proportion de pronoms employés est de 37 %. Une autre différence concerne

le taux d'erreurs qui est deux fois plus élevé dans les textes informatifs que dans les textes expressifs (26 % contre 13 %).

En ce qui concerne la nature des erreurs, on constate que les plus fréquentes au plan de la cohérence sont celles qui touchent le genre et le nombre, peu importe le type de texte. Les textes expressifs qui contiennent plus de pronoms de la première personne se distinguent par une proportion plus grande d'erreurs portant sur l'emploi de *nous* en relation avec *on*, tandis que les textes informatifs renferment plus d'erreurs relatives aux présentatifs et de pronoms incohérents dans une phrase incohérente.

En ce qui a trait aux erreurs orthographiques, les textes expressifs se caractérisent par une forte concentration d'erreurs lexicales tandis que la moitié des erreurs relevées dans les textes informatifs sont des erreurs grammaticales aussi comptabilisées dans Cohérence. On peut y voir encore là un effet du taux élevé d'emploi de pronoms de la troisième personne dans les textes informatifs qui sont une source constante d'erreurs morphologiques.

En somme, nous pouvons dire que le type de texte influence grandement l'emploi des pronoms par les élèves de deuxième secondaire. Effectivement, nous avons découvert tout au long de notre analyse que chaque type de texte entraîne un usage différencié des pronoms et une gestion variable des problèmes de cohérence et

d'orthographe. La nature des difficultés apparaît étroitement liée aux pronoms utilisés (exemple : première personne versus troisième personne). Mais on décèle également une manière différente de mener le processus d'écriture en raison, possiblement, des exigences cognitives propres à chaque type de texte.

Dans la dernière partie de notre analyse, nous examinerons l'effet d'un troisième facteur, celui du sexe de l'élève, sur l'utilisation des pronoms.

3.3 EMPLOI DES PRONOMS EN FONCTION DU SEXE DE L'ÉLÈVE

Au cours des dernières années, diverses études ont soulevé la question de la différence des résultats scolaires obtenus par les filles et les garçons. Ainsi, le Groupe DIEPE (1995), dans une étude portant sur les performances en écriture de jeunes provenant de la francophonie (Belgique, France, Québec et Nouveau-Brunswick), s'intéresse, entre autres choses, aux résultats des élèves en fonction de leur sexe. À la lumière de ces résultats, les auteurs observent que : «Dans tous les cas de figure [langue, communication, texte et qualités particulières], les filles obtiennent de meilleurs résultats». (p. 197). Il nous apparaît donc intéressant de nous demander, dans le cadre de cette étude, si les garçons et les filles utilisent les pronoms de la même manière. Comme précédemment, nous allons examiner la fréquence d'emploi, le type de pronom, le type de

référence, le type de représentation, la place des pronoms dans le texte et les problèmes relatifs à la cohérence et à l'orthographe.

3.3.1 L'emploi des pronoms

Il convient d'abord de considérer le nombre de pronoms utilisés dans chacun des types de textes selon que le scripteur est une fille ou un garçon. Les résultats apparaissent au tableau suivant.

Tableau 29 : Fréquence d'emploi des pronoms selon le type de texte dans des textes écrits par des filles et par des garçons

Sexe de l'élève	Textes expressifs	Textes informatifs	Ensemble du corpus
Filles	1143 (71,21 %)	462 (28,79 %)	1605 (100 %)
Garçons	462 (67,84 %)	219 (32,16 %)	681 (100 %)

Notre corpus compte 64 textes écrits par des filles et 35 textes écrits par des garçons¹², ce qui explique l'écart dans le nombre de pronoms utilisés par chaque groupe. Dans chaque groupe, la proportion de textes expressifs et de textes informatifs est la même puisque des 64 textes provenant des filles, 31 sont de type expressif (soit 52 %) et 33 de type informatif (48 %), tandis que les garçons ont produit 18 textes expressifs (51 %) et 17 textes informatifs (49 %). Si on rapporte le nombre de pronoms au nombre

12. Un texte a été écarté dans cette partie de l'analyse du fait qu'il ne portait pas de nom.

de textes, on obtient un taux d'emploi de 25,08 pronoms par texte chez les filles et un taux de 19,46 chez les garçons. Les filles font donc un emploi un peu plus élevé de pronoms dans leurs textes que les garçons. Cependant, comme le montre le tableau précédent, on observe que la répartition des pronoms est similaire chez les filles et chez les garçons : dans les deux cas, c'est dans les textes expressifs que se trouve la grande majorité des pronoms (environ 7 sur 10).

3.3.2 Le type de pronom utilisé

Quand on observe le type de pronoms utilisés dans des textes écrits par des filles et des garçons, très peu de différences apparaissent comme on peut le voir au tableau suivant.

Tableau 30 : Répartition des pronoms (en %) selon le type de pronom dans les textes écrits par des filles et par des garçons

Type de pronoms	Filles	Garçons	Ensemble du corpus
Personnel	66.34 %	63,88 %	65,72 %
Démonstratif	10.60 %	12,63 %	11,15 %
Indéfini	11.72 %	12,48 %	11,89 %
Relatif	9.16 %	8,66 %	9,02 %
Interrogatif	0.37 %	0,15 %	0,30 %
Numéral	0.25 %	0,44 %	0,30 %
Possessif	0.00 %	0,00 %	0,00 %
Présentatif	1.56 %	1,76 %	1,61 %
Total	100 %	100 %	100 %

En fait, la seule différence notable concerne l'utilisation des pronoms personnels qui sont un peu plus représentés dans les textes des filles comparativement à ceux des garçons.

3.3.3 Le type de référence

La référence d'un pronom peut être anaphorique, déictique, générique ou exophorique. Le lien entre cette variable et le fait qu'un texte soit écrit par une fille ou par un garçon est examinée dans le tableau suivant.

Tableau 31 : Répartition des pronoms (en %) selon le type de référence dans les textes écrits par des filles et par des garçons

Référence	Filles	Garçons	Ensemble du corpus
Anaphorique	43,03 %	48,22 %	44,71 %
Déictique	48,33 %	44,96 %	47,18 %
Générique	7,76 %	5,93 %	7,22 %
Exophorique	0,88 %	0,89 %	0,88 %
Total	100 %	100 %	100 %

Une seule différence ressort du côté des références anaphorique et déictique qui présentent une répartition complémentaire : la proportion de pronoms ayant une référence déictique est plus élevée chez les filles tandis que les pronoms à référence anaphorique sont plus souvent représentés dans les textes des garçons. L'écart entre les deux types de référence demeure relativement faible (environ 5 %). On peut rapprocher

cette différence du taux un peu plus élevé de pronoms personnels qu'on pouvait observer dans les textes écrits par des filles.

3.3.4 Le type de représentation

Le type de représentation fait référence aux chaînes référentielles avec les représentations totale ou partielle. Le tableau suivant présente les résultats de notre analyse pour les textes écrits par des filles et par des garçons.

Tableau 32 : Répartition des pronoms (en %) selon le type de représentation dans les textes écrits par des filles et par des garçons

Représentation	Filles	Garçons	Ensemble du corpus
Totale	81,26 %	78,26 %	80,50 %
Partielle	18,74 %	21,74 %	19,50 %
Total	100 %	100 %	100 %

Encore une fois, on constate que le sexe de l'élève ne semble pas vraiment influencer la variable étudiée. En effet, on obtient une répartition assez semblable des représentations totale et partielle dans les textes des filles et des garçons. Les filles utilisent un peu plus de pronoms ayant une représentation totale, mais l'écart avec les garçons n'est que de 3 %.

3.3.5 L'emplacement des pronoms dans le texte

L'observation de la place des pronoms dans le texte nous fournit des renseignements intéressants sur l'utilisation des pronoms, comme on a pu le voir dans les sections précédentes. Qu'en est-il si l'on considère la variable sexe de l'élève par rapport à cet aspect ? Les résultats sont présentés au tableau suivant.

Tableau 33 : Répartition des pronoms (en %) selon leur emplacement dans les textes écrits par des filles et par des garçons

Emplacement	Filles	Garçons	Ensemble du corpus
Début du texte	31,30 %	32,31 %	31,58 %
Milieu du texte	35,22 %	33,18 %	34,63 %
Fin du texte	33,48 %	34,51 %	33,80 %
Total	100 %	100 %	100 %

On constate, encore ici, une grande similarité dans les résultats observés et il faut en conclure que les pronoms se distribuent de manière comparable dans les textes des filles et dans ceux des garçons. Maintenant que nous connaissons les données relatives à l'emplacement des pronoms, nous pouvons voir dans le tableau suivant si l'emplacement des erreurs de cohérence est similaire pour les deux groupes.

Tableau 34 : Répartition des pronoms impliquant une erreur de cohérence (en %) selon leur emplacement dans les textes écrits par des filles et par des garçons

Emplacement	Filles	Garçons	Ensemble du corpus
Début du texte	21,38 %	16,87 %	19,83 %
Milieu du texte	40,88 %	33,73 %	38,43 %
Fin du texte	37,74 %	49,40 %	41,74 %
Total	100 %	100 %	100 %

Si on compare ce tableau au précédent, on constate d'abord que la distribution des erreurs ne suit pas celle des pronoms, puisque ces derniers se répartissent assez également entre les trois parties du texte. Par ailleurs, on observe une répartition différente des erreurs selon que les scripteurs sont des filles ou des garçons. Chez les filles, la proportion d'erreurs double entre le début et le milieu du texte et reste assez stable dans le dernier tiers (elle diminue même un peu). Chez les garçons, la proportion d'erreurs est plus faible au début que chez les filles, mais elle double au milieu du texte et continue de s'accroître dans le troisième tiers. Comment expliquer ces deux courbes différentes ? La fatigue a-t-elle un effet plus constant et plus marqué chez les garçons ? Les filles semblent gérer de la même manière la partie médiane et la fin de leur texte. Est-ce parce qu'elles révisent davantage ou avec plus d'efficacité ?

Comparons maintenant ces données avec la répartition des pronoms impliquant une erreur orthographique. Les résultats apparaissent au tableau suivant.

**Tableau 35 : Répartition des pronoms impliquant une erreur orthographique
(en %) selon leur emplacement dans les textes
écrits par des filles et par des garçons**

Emplacement	Filles	Garçons	Ensemble du corpus
Début du texte	29,11 %	18,64 %	24,64 %
Milieu du texte	34,18 %	37,29 %	35,51 %
Fin du texte	36,71 %	44,07%	39,85 %
Total	100 %	100 %	100 %

En ce qui concerne les erreurs orthographiques, les filles comme les garçons en font (ou en laissent) de plus en plus au fil de l'écriture. Toutefois, la répartition des erreurs est mieux équilibrée du côté des filles que du côté des garçons et se trouve plus reliée à la proportion de pronoms utilisés (cf. 3.3.4). Mais alors qu'entre le début et le milieu du texte, la proportion d'erreurs augmente modérément chez les filles, elle double chez les garçons. Pour ces derniers, la répartition des erreurs orthographiques suit en gros celle des erreurs de cohérence comme on peut le voir par les graphiques suivants.

Figure 5 : Comparaison de la distribution (en %) des pronoms et des erreurs dans les trois zones des textes écrits par des filles

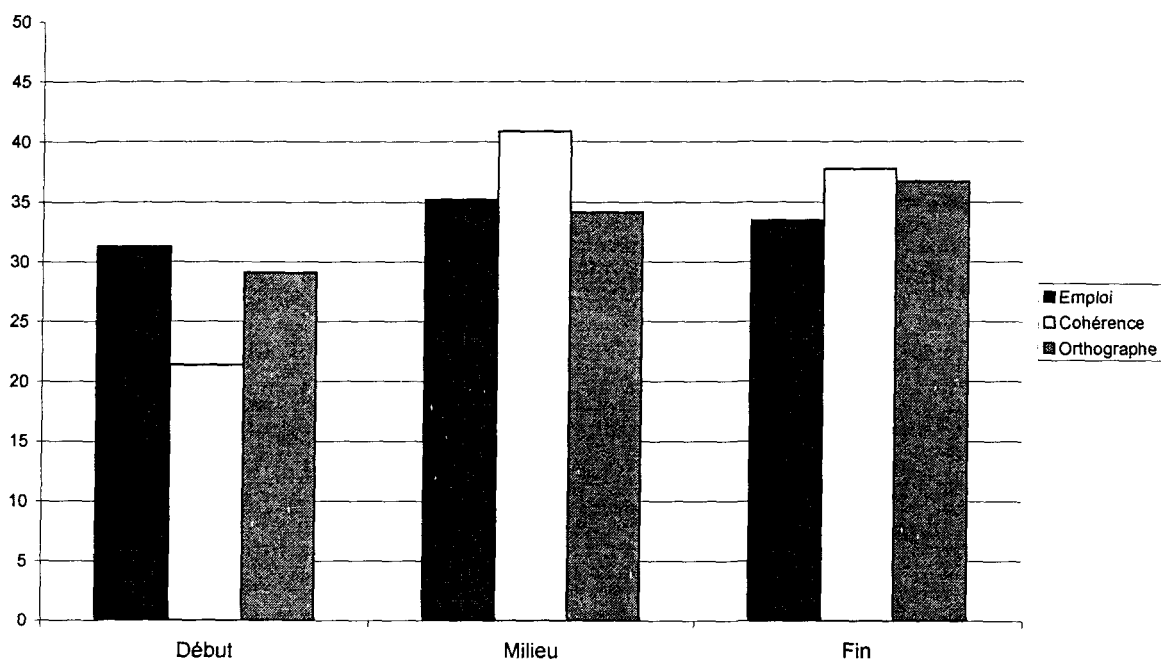
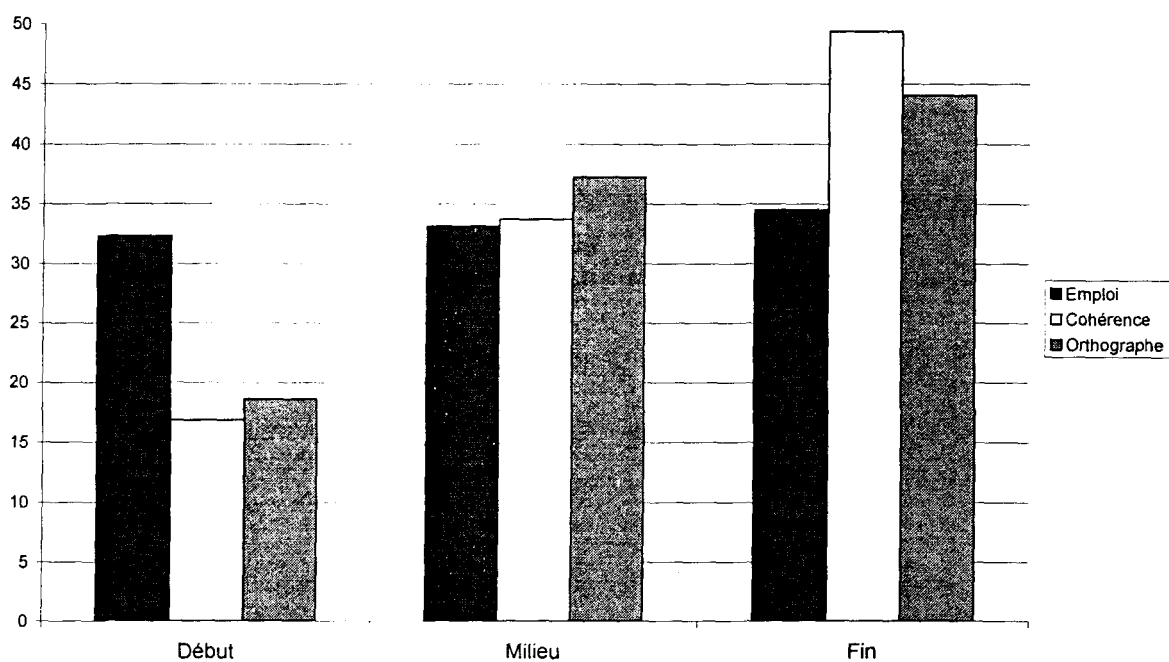


Figure 6 : Comparaison de la distribution (en %) des pronoms et des erreurs dans les trois zones des textes écrits par des garçons



Ces résultats suggèrent que pour les garçons les difficultés s'accroissent de façon marquée à mesure qu'ils avancent dans la tâche, alors que les filles font face à un niveau de difficulté relativement stable. Il est, par contre, important de remarquer que les garçons réussissent mieux que les filles dans le premier tiers du texte, la différence atteignant presque 10 %.

3.3.6 La répartition des pronoms en fonction des problèmes rencontrés dans les textes

Si nous considérons maintenant le taux d'erreurs de cohérence et d'orthographe que l'on rencontre dans les textes produits par les filles et par les garçons, nous obtenons les résultats suivants.

Tableau 36 : Taux d'erreurs impliquant la cohérence et l'orthographe (en fonction du nombre de pronoms utilisés)

Types d'erreurs	Filles	Garçons	Ensemble du corpus
Cohérence	159 (9,9 %)	86 (12,63 %)	245 (10,72 %)
Orthographe	80 (4,98 %)	59 (8,66 %)	139 (6,08 %)
Sans distinguer	216 (13,46 %)	120 (17,62 %)	336 (14,70 %)

Qu'il s'agisse de cohérence ou d'orthographe, les garçons font plus d'erreurs que les filles même s'ils emploient moins de pronoms dans leurs textes (près de 6 pronoms de moins par texte comme nous l'avons vu précédemment). Cette constatation n'est pas surprenante dans la mesure où la supériorité des filles dans les tâches langagières est

connue ainsi qu'on l'a noté plus haut. Il convient néanmoins de noter que l'écart ne dépasse guère 5 %.

On peut maintenant se demander si les erreurs commises par les filles et les garçons concernent les mêmes catégories. Examinons d'abord la répartition des différents types d'erreurs de cohérence.

Tableau 37 : Répartition des problèmes de cohérence dans les textes écrits par des filles et par des garçons

Problèmes	Filles	Garçons	Ensemble du corpus
0 – Erreur relative au genre	7,55 %	9,30 %	8,26 %
1 – Erreur relative au nombre	20,75 %	26,74 %	23,14 %
2 – Erreur relative au genre et au nombre	3,77 %	3,49 %	3,72 %
3 – Erreur relative à la méconnaissance du type de pronom	5,03 %	10,47 %	7,02 %
4 – Erreur relative à la sémantique	1,89 %	1,16 %	1,65 %
5 - Erreur relative aux présentatifs	5,03 %	5,81 %	4,55 %
6 – Influence de l'oral	3,77 %	1,16 %	2,89 %
7 – Problème syntaxique	4,40 %	4,65 %	4,55 %
8 – Ambiguïté référentielle	5,66 %	3,49 %	4,96 %
9 – Forme pronominale vide	6,92 %	3,49 %	5,79 %
10 – Éloignement	5,66 %	0,00 %	3,72 %
11 – <i>Ils</i> collectif de Kleiber	6,92 %	4,65 %	6,20 %
12 – Emploi pseudo-cataphorique	0,63 %	0,00 %	0,41 %
13 – Absence d'un pronom	11,32 %	12,79 %	11,43 %
14 – Pronom incohérent dans une phrase incohérente	1,89 %	2,34 %	2,07 %
15 - <i>On</i> employé pour <i>nous</i>	7,55 %	4,65 %	6,61 %
16 – <i>Nous, on</i>	1,26 %	5,81 %	2,89 %
Total	100 %	100 %	100 %

Dans les textes écrits par les garçons, les erreurs relatives au genre du pronom et surtout aux marques de nombre sont plus fréquentes que dans les textes des filles. Les garçons font aussi proportionnellement plus d'erreurs dues à la méconnaissance du pronom que ne le font leurs consœurs.

Chez les filles, par contre, on observe une concentration plus grande d'erreurs dues à l'influence de l'oral (no 6), à l'ambiguïté référentielle (no 8), à la forme pronominale vide (no 9), au *ils* collectif de Kleiber (no11) et à l'éloignement (no10). Dans le dernier cas, on ne relève aucune erreur de ce type dans les textes des garçons. Il est intéressant de noter que les erreurs précédentes étaient également associées aux textes expressifs.

Par ailleurs, les erreurs 15 et 16 concernant le *on* et le *nous* sont un peu plus représentées chez les garçons que chez les filles (près de 2 %), mais on constate que les filles font plus d'erreurs en utilisant le *on* pour le *nous* alors que les garçons font proportionnellement un peu plus d'erreurs de type *nous*, *on*. Ces deux catégories d'erreurs concernent presque uniquement les textes expressifs, comme on l'a déjà vu (cf. section 2.5).

Pour les autres catégories, erreurs relatives à la sémantique (no 4), aux présentatifs (no 5), à la syntaxe (no 7), à l'absence de pronom (no 13), à l'incohérence (no 14) et à

l'emploi pseudo-cataphorique (no 12), elles apparaissent dans des proportions très semblables chez les filles et chez les garçons.

Qu'en est-il maintenant de la répartition des erreurs orthographiques ? Les résultats apparaissent au tableau suivant.

**Tableau 38 : Répartition des problèmes orthographiques
dans les textes écrits par des filles et des garçons**

Erreurs	Filles	Garçons	Ensemble du corpus
Orthographe Lexicale	37,50 %	28,81 %	32,41 %
Élisions	2,50 %	0,00 %	1,42 %
Abréviations	1,25 %	0,00 %	0,72 %
Fautes d'inattention	2,50 %	0,00 %	1,42 %
<i>N'en – n'y</i>	6,25 %	3,39 %	4,99 %
Autre	25,00 %	25,42 %	23,86 %
Orthographe grammaticale	36,25 %	30,51 %	33,33 %
Homophones	30,00 %	25,43 %	27,66 %
<i>Ce qui/ce que- Qui/que</i>	6,25 %	5,08 %	5,67 %
Orthographe grammaticale aussi comptabilisée dans Cohérence	26,25 %	40,68 %	34,26 %
Genre	1,25 %	0,00 %	0,79 %
Nombre	22,50 %	33,90 %	28,89 %
Genre et nombre	1,25 %	0,00 %	0,79 %
Cas divers	1,25 %	6,78 %	3,79 %
Total	100 %	100 %	100 %

La répartition des erreurs orthographiques apparaît quelque peu différente pour les filles et les garçons. En effet, on constate chez les filles une plus forte concentration d'erreurs dans la catégorie orthographe lexicale qui dépend avant tout des premières sous-catégories correspondant à des cas particuliers (élision, abréviation, etc.) alors que la catégorie « autre » est représentée également chez les filles et chez les garçons. Du côté des garçons, ce sont les erreurs grammaticales aussi comptabilisées dans Cohérence qui prennent la plus grande part avec près de 41 % des erreurs. Dans ce cas, c'est la catégorie erreur de nombre qui est principalement responsable de ce résultat.

Il peut être intéressant de considérer si les filles et les garçons ont réagi au type de textes de façon similaire en examinant le taux d'erreurs dans chacun de ces types. Le tableau suivant présente le résultat de cette comparaison.

Tableau 39 : Taux d'erreurs chez les filles et chez les garçons dans les textes expressifs et dans les textes informatifs

Erreurs	Textes expressifs		Textes informatifs	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Cohérence	8,14 %	8,44 %	14,29 %	21,46 %
Orthographe	3,94 %	6,49 %	7,58 %	13,24 %

On observe d'abord que le taux d'erreurs est beaucoup plus élevé du côté des textes informatifs que des textes expressifs et ce, indépendamment du sexe de l'élève. De plus, les garçons et les filles ont une même proportion d'erreurs de cohérence dans les textes expressifs. Par contre, en orthographe, les garçons ont un taux d'erreurs qui est presque le double de celui des filles dans les textes expressifs et dans les textes informatifs. Dans le cas de la cohérence dans les textes informatifs, l'écart est moins marqué. Cela suggère donc que les garçons ne sont pas toujours plus faibles que les filles ; c'est surtout en orthographe qu'ils le seraient.

3.3.7 Bilan de la comparaison selon le sexe de l'élève

Nous pouvons retenir de cette troisième partie de notre analyse que le sexe de l'élève ne semble pas influencer plusieurs des variables associées à l'emploi des pronoms dans les textes d'élèves de deuxième secondaire, comme le type de pronom utilisé, le type de référence, le type de représentation et la distribution des pronoms dans le texte. On observe, par contre, que les filles emploient plus de pronoms que les garçons (presque six pronoms de plus par texte en moyenne) et un peu plus de pronoms personnels, ce qui explique probablement que la proportion de références déictiques soit également plus élevée dans leur texte.

Mais la différence la plus marquée entre les textes des filles et ceux des garçons concerne les erreurs relatives au pronom. On note d'abord que les textes écrits par des

filles renferment environ 15 % d'erreurs (cohérence et orthographe réunies, cf. 2.3.6) alors que ceux écrits par des garçons en contiennent plus de 21 %. L'emplacement des erreurs de cohérence et d'orthographe représente également un point de divergence. Les filles font davantage d'erreurs de cohérence au milieu de leur texte tandis que les garçons en font plus à la fin. Quant aux erreurs orthographiques, leur présence augmente assez également d'une partie à l'autre des textes rédigés par des filles alors que dans les textes des garçons, on retrouve peu d'erreurs au début du texte, celles-ci se concentrant au milieu et à la fin.

En outre, on constate que les erreurs ne sont pas de même nature dans les textes des filles et dans ceux des garçons. Ainsi, les filles font plus d'erreurs de cohérence s'apparentant à celles qui étaient fréquentes dans les textes expressifs et les garçons, de leur côté, font des erreurs de cohérence et d'orthographe qui rejoignent les catégories d'erreurs fréquentes dans les textes informatifs.

3.4 BILAN ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce troisième chapitre, nous avons tenté de décrire l'emploi que les élèves de deuxième secondaire font des pronoms dans deux types de texte. Après avoir comparé des textes produits dans des conditions similaires, mais à huit ans d'intervalle, nous avons examiné différents aspects de l'emploi des pronoms en fonction du type de texte et du sexe de l'élève. Il convient maintenant de faire le bilan de cette étude pour circonscrire

l'utilisation des pronoms par des élèves de deuxième secondaire et aussi pour tracer un portrait des principales difficultés qu'ils rencontrent.

Il ressort d'abord de nos données que les élèves de deuxième secondaire utilisent les pronoms de manière très similaire à huit ans d'intervalle, en rédigeant des textes de mêmes types. Certes, il y a un plus grand nombre de pronoms dans la partie 1 de notre corpus, ce que l'on peut vraisemblablement attribuer au fait que les textes produits en 1989 sont en général plus longs que ceux que nous avons nous-mêmes obtenus. Il s'agit là d'une variable qu'il nous était impossible de contrôler.

Par ailleurs, la distribution des pronoms entre les différentes catégories ne change pas d'une partie à l'autre. En effet, pour l'ensemble du corpus, les pronoms personnels représentent presque deux pronoms sur trois. Cela s'explique, en bonne partie, par le fait que la majorité des pronoms (70 %) proviennent des textes expressifs dans lesquels, conformément à ce qu'on pouvait s'attendre, on trouve une forte représentation des pronoms de première et de deuxième personne. Toujours pour l'ensemble du corpus, on remarque une nette dominance des pronoms de première et de deuxième personne. Quant aux pronoms de la troisième personne (singulier ou pluriel), ils ne représentent que 20 % des pronoms personnels. Notons cependant une différence entre les deux parties du corpus en ce qui a trait aux pronoms de deuxième personne : la deuxième partie n'en compte à peu près pas parce que les élèves n'ont pas fait leur texte expressif sous forme

de lettre. Mais cette absence de pronoms de deuxième personne est compensée par un pourcentage plus important de pronoms de première personne.

Autre élément intéressant à souligner, contrairement à une idée répandue chez les enseignants, les élèves de notre échantillon utilisent très peu le présentatif *il y a*. En effet, cette expression compte pour moins de 2 % des pronoms relevés dans l'ensemble du corpus. On peut même se demander si elle n'est pas sous-utilisée par les élèves.

La possibilité de comparer nos résultats à ceux d'autres études est limitée, mais on peut penser qu'un corpus varié provenant de scripteurs adultes contiendrait nettement plus de pronoms de la troisième personne comme nous avons pu le voir avec l'étude de Baudot (1992) qui montrait que les adultes emploient en plus grande proportion des pronoms de la troisième personne. La fréquence d'emploi des pronoms de la première et de la deuxième personne dans le présent corpus est sans doute liée au sujet d'écriture proposé puisque les élèves avaient à rapporter des faits vécus. Néanmoins, on peut se demander si la fréquence des ces pronoms ne reflète pas aussi, en partie, une étape de développement dans l'écriture liée à l'âge des sujets étudiés.

Si le profil d'utilisateur des pronoms ne change pas d'une partie à l'autre du corpus, il est par contre très influencé par le type de texte produit. Ainsi, on trouve une plus grande concentration de pronoms et de pronoms personnels dans les textes expressifs,

tandis que dans les textes informatifs, les pronoms sont plus variés et on y rencontre davantage de pronoms de la troisième personne. Ces résultats rejoignent ceux de Désilets (1989) qui, dans un mémoire de maîtrise, observe que sur 24 textes expressifs 22 contiennent plusieurs pronoms de la première personne. Il écrit même : « La principale caractéristique des textes classés comme expressifs n'est pas l'expression des émotions, mais plutôt l'usage de la première personne grammaticale. » Les textes informatifs, quant à eux, se caractérisent par des tournures plus impersonnelles ainsi que nous l'avons déjà vu avec Valiquette (1979).

Le sexe de l'élève influence également l'utilisation des pronoms. On note une différence importante du nombre moyen de pronoms utilisés par les filles et les garçons dans chacun des textes. De 19 pronoms par texte chez les garçons, il passe à 25 chez les filles et ce, indépendamment du type de texte. Rappelons qu'on retrouve près de 70 % de tous les pronoms dans les textes expressifs pour les scripteurs des deux sexes.

Quant à la place des pronoms dans le texte, on remarque une répartition sensiblement égale dans l'une ou l'autre des parties du corpus et dans les textes écrits par des filles ou par des garçons, mais elle diffère selon le type. Les textes expressifs présentent une répartition assez égale des pronoms entre les trois zones du texte (début, milieu et fin) alors que les textes informatifs contiennent plus de pronoms à mesure que le texte progresse.

Dans l'ensemble du corpus, on observe aussi une répartition assez égale des types de références. Ainsi, déictiques et anaphores sont très fortement représentés (47 % et 44 %). Cela s'explique, bien entendu, par la prédominance des pronoms de première et de deuxième personne dans les textes expressifs. Comme les textes informatifs comptent davantage de pronoms de troisième personne, il n'est pas surprenant de voir le pourcentage de référence anaphorique s'élever à 60 % alors qu'il est de 39 % dans les textes expressifs. Chez les filles et les garçons, on note une différence de près de 5 % dans la répartition : ce sont les filles qui font le plus de références déictiques. On peut associer cet écart à l'emploi légèrement plus élevé des pronoms personnels du côté des filles.

Les représentations des pronoms s'avèrent une source importante de différences autant du point de vue du temps que du type de texte. Les textes produits en 1997 contiennent plus de représentation totale que ceux de 1989 et les textes expressifs contiennent plus de représentation totale que les informatifs. Il semble aussi que le fait qu'un texte soit plus court et de type expressif favorise les représentations totales. On peut faire l'hypothèse qu'un texte plus long de type informatif donne la chance au scripteur d'utiliser une plus grande variété de pronoms, d'où un plus grand nombre de représentations partielles.

L'emplacement des pronoms présentant une erreur en terme de cohérence ou d'orthographe montre également des différences selon le type de texte. De manière générale, le taux d'erreurs est deux fois plus important dans les textes informatifs comparativement aux textes expressifs et cela semble suggérer que ce type de texte est plus exigeant pour les élèves. Par ailleurs, l'examen de l'emplacement des erreurs de cohérence montre que celles-ci augmentent à mesure que le texte avance, peu importe le type de texte. Par contre, si les erreurs d'orthographe suivent la courbe d'emploi dans le cas des textes expressifs il n'en va pas de même pour les textes informatifs. Dans ce dernier cas, c'est la moitié des erreurs d'orthographe qui se concentrent dans le dernier tiers du texte.

Considérons maintenant le taux d'erreurs. Il est plus élevé dans la première partie du corpus, dans les textes informatifs et chez les garçons. On peut expliquer le nombre d'erreurs plus important dans la première partie du corpus par la longueur des textes, car écrire un texte plus long multiplie les risques d'erreurs. En ce qui concerne les textes informatifs, nous avons déjà constaté que ces textes renfermaient une plus grande variété de pronoms. Là encore, une plus grande variété veut dire plus de risques d'erreurs. Enfin, le taux d'erreurs plus élevé des garçons rejoint les diverses études qui arrivent aux mêmes conclusions.

Il faut également savoir que le taux d'erreurs des garçons est toujours deux fois plus élevé en ce qui concerne les erreurs d'orthographe et ce, indépendamment du type de texte. Du côté des erreurs de cohérence, le taux d'erreurs est le même dans les textes expressifs chez les garçons comparé aux filles et il augmente de façon considérable dans les textes informatifs. On constate donc une plus grande faiblesse des garçons en cohérence, pour le pronom, lorsqu'ils écrivent des textes informatifs.

Dans cette étude, nous avons choisi de traiter séparément deux grands types d'erreurs : les erreurs de cohérence et les erreurs orthographiques. Toutefois, nous constatons qu'une part importante des erreurs de cohérence est liée à l'orthographe. Les erreurs les plus fréquentes qui impliquent la cohérence et l'orthographe concernent les catégories de genre et de nombre. Ce sont essentiellement les pronoms de la troisième personne qui sont impliqués. On peut considérer qu'environ 35 % de toutes les erreurs sont occasionnées par l'emploi des pronoms de troisième personne en dépit du fait que ces pronoms sont peu fréquents dans notre corpus (moins de 20 % des pronoms). Cela suggère que le taux d'erreurs que nous observons dans ce corpus est sans doute tempéré par la forte proportion d'emploi de pronoms de la première et de la deuxième personne qui sont une source moins importante d'erreurs que les pronoms de la troisième personne. C'est aussi ce qui explique la forte concentration d'erreurs d'orthographe lexicale dans les textes expressifs alors que ce sont les erreurs d'orthographe grammaticale qui sont le plus représentées dans les textes informatifs.

Si l'on regarde exclusivement du côté des erreurs de cohérence, nous remarquons que la première partie du corpus, en plus de compter un pourcentage important d'erreurs de genre et de nombre, contient plus d'erreurs relatives à l'utilisation du *nous* et du *on*, à l'influence de l'oral et à l'éloignement du référent que la seconde partie. Cette plus grande variété d'erreurs est sans doute liée au fait que la première partie du corpus renferme des textes plus longs avec plus d'erreurs. Ces trois catégories d'erreurs sont également plus fréquentes dans les textes expressifs. Cela nous amène donc à penser que les longs textes expressifs prenant la forme d'une lettre en première partie du corpus amènent le scripteur à s'investir plus personnellement dans son texte, à un point tel qu'il néglige les besoins du destinataire qui ne possède pas les mêmes repères que lui, et qu'il se concentre davantage sur le contenu. Pour les textes informatifs, hormis la très grande concentration d'erreurs de cohérence à incidence orthographique, on observe un taux d'erreurs plus élevé en ce qui concerne les présentatifs, les formes pronominales vides et l'incohérence au niveau phrastique. Ce sont là des problèmes qu'on pourrait davantage associer à la compétence rédactionnelle du scripteur plutôt qu'à la gestion de la cohérence textuelle.

La répartition des erreurs de cohérence pour les filles et les garçons est assez différente. Alors que les filles font près de 9 % moins d'erreurs relatives au genre et/ou au nombre que les garçons, elles éprouvent plus de difficultés avec l'influence de l'oral, les ambiguïtés référentielles, les formes pronominales vides, l'éloignement et le *on*

employé pour le *nous*. Les garçons, eux, ont des problèmes avec le genre et/ou le nombre, la méconnaissance du type de pronom et le *nous*, *on*. On constate que les filles font plus d'erreurs associées aux textes expressifs tandis que pour les garçons, ce sont les erreurs liées aux textes informatifs qui occupent la première place.

Quant aux erreurs orthographiques, on remarque que le taux d'erreurs est plus élevé partout dans la première partie du corpus. Par ailleurs, la répartition des erreurs est différente. On observe une plus grande concentration d'erreurs lexicales, en particulier « autre », dans la première partie, alors que, dans la seconde partie du corpus, les erreurs se concentrent dans l'orthographe grammaticale (homophones) et dans l'orthographe grammaticale déjà inclus dans Cohérence. Lorsque l'on compare la répartition selon le type de texte, les textes expressifs renferment plus d'erreurs lexicales « autre » et d'homophones que les textes informatifs qui, eux, contiennent 50 % d'erreurs aussi comptabilisées dans Cohérence. Enfin, en rapport avec le sexe de l'élève, nous savons maintenant que les garçons font plus d'erreurs que les filles (près de 9 % contre 5 % pour les filles). Cette variable interfère aussi avec le type de texte puisque les textes informatifs renferment plus d'erreurs d'orthographe que les textes expressifs. Chez les filles comme chez les garçons le taux d'erreurs double d'un type de texte à l'autre. Par ailleurs, si l'on considère la répartition des erreurs orthographiques, on constate que chez les filles les erreurs se partagent assez également entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale, alors que chez les garçons c'est la catégorie orthographe

grammaticale déjà inclus dans Cohérence qui reçoit la plus grande part, surtout en raison des erreurs sur les marques de nombre. Donc, encore une fois, on peut trouver des similitudes entre les filles et les textes expressifs et entre les garçons et les textes informatifs.

Nous pouvons donc conclure ce bilan en affirmant que le temps n'a pas vraiment d'influence sur l'emploi des pronoms par des élèves de deuxième secondaire. Par contre, le fait que le texte soit écrit par une fille ou un garçon et, surtout, le type de texte produit entraînent des différences importantes dans le maniement des pronoms.

Dans la dernière partie de ce travail, nous tâcherons de voir quelles implications pour l'enseignement peuvent être dégagées des résultats qui précèdent.

3.5 PISTES DIDACTIQUES

Dans cette dernière partie, nous aimerions, à la lumière des résultats obtenus précédemment, dégager quelques propositions didactiques relatives à l'enseignement d'une meilleure utilisation des pronoms à l'écrit.

Tout d'abord, il nous apparaît essentiel que le maître procède à un enseignement systématique des textes et de la cohérence textuelle. C'est d'ailleurs ce que le nouveau programme d'études pour l'enseignement du français au secondaire (MEQ,1995) prescrit. Le MEQ va même plus loin qu'auparavant dans ses exigences pour l'enseignement du texte puisqu'il fait désormais une grande place à la grammaire du texte. À cet effet, on peut lire dans un document d'accompagnement au programme d'études de français du secondaire traitant de la grammaire de la phrase et grammaire du texte (MEQ, 1997c : 53)

«Jusqu'à présent, l'étude grammaticale à l'école a porté principalement sur le mot et la phrase. Munis des savoirs acquis en cette matière, les élèves devaient pouvoir écrire des textes corrects sur le plan grammatical. Or, on le sait, un texte est bien autre chose qu'une suite de phrases grammaticalement correctes et intelligibles.»

On met donc maintenant l'accent sur l'apprentissage de la cohérence textuelle. Mais la cohérence peut être difficile à enseigner puisqu'on laisse souvent les enseignants sans outils pour le faire comme on peut le constater dans l'Addenda au programme de français du secondaire (MEQ, 1997c : 5): « [...] l'élève doit développer sa conscience des règles de cohérence d'un texte en assimilant la grammaire du texte. Il est du ressort de l'enseignant ou de l'enseignante de déterminer quand et comment l'élève développera ces habilités. ».

Par ailleurs, le document d'accompagnement cité plus haut présente les règles de cohérence du texte et les principales composantes de la cohérence textuelle. On consacre

un paragraphe au pronom où l'on décrit d'abord le phénomène de la pronominalisation pour ensuite enchaîner avec la remarque suivante : « [...] dans la langue écrite, la reprise par un pronom est souvent difficile. Si elle n'est pas bien assurée, elle peut entraîner des ambiguïtés dans le texte. » (p. 57).

Avec ces renseignements, nous comprenons que le Ministère souhaite que la cohérence textuelle soit enseignée aux élèves du secondaire. Toutefois, les enseignants disposent de peu de moyens pour le faire. Les règles de cohérence constituent certes un bon départ, mais comment transposer concrètement ces savoirs scientifiques en savoirs pédagogiques ? Nous savons que le MEQ insiste sur la pratique, la production de textes variés et sur la révision. C'est en ayant à l'esprit ces deux aspects que l'enseignant peut intervenir de manière plus adéquate pour développer les compétences des élèves en ce qui concerne l'organisation du texte et le processus rédactionnel.

Mais avant, nous jugeons important de rappeler à l'enseignant les principales faiblesses des élèves pour qu'il puisse les amener à porter une attention particulière à ces aspects : les erreurs portant sur le nombre, le *nous* versus le *on*, l'influence de l'oral, l'éloignement du référent, les erreurs morphologiques (*que- qu'il*). Ces erreurs très fréquentes dans notre analyse suggèrent que les élèves, en plus d'éprouver des difficultés avec la révision, ne semblent pas toujours bien connaître les différents types de pronoms.

Pour améliorer la situation, il convient de considérer l'organisation du texte et le processus d'écriture.

3.5.1 L'organisation du texte

L'organisation du texte fait référence aux qualités que doit posséder un texte pour être cohérent. Selon Pépin (1998 : 1) « un texte cohérent est un texte dont on dit qu'il se tient, qu'il coule, dont on perçoit facilement l'unité malgré qu'il soit composé de plusieurs phrases.». Dans le cadre de notre propos, l'organisation du texte est principalement synonyme d'une utilisation adéquate des pronoms dans un texte. Comme on le sait, les pronoms jouent un rôle essentiel dans la cohérence textuelle. C'est pourquoi l'enseignant doit faire un travail systématique sur les pronoms en classe. Les activités à mettre en œuvre doivent inclure le repérage des pronoms dans divers types de textes, la reconstitution de paradigmes pronominaux et le travail sur les chaînes référentielles.

3.5.1.1 L'identification des pronoms dans les textes

Un premier type d'activité consisterait à repérer les pronoms contenus dans un texte, à les classer et à les nommer. Par la suite, l'élève pourrait vérifier son travail à l'aide d'une grammaire. Il s'agit là d'une activité d'observation et d'identification utile à l'élève puisqu'il doit d'abord reconnaître les différents pronoms pour ensuite nommer la classe à laquelle ils appartiennent. Cet exercice s'avère également une sensibilisation à

l'utilisation des pronoms dans des textes variés puisque les différents types de textes appellent un usage différencié des pronoms.

3.5.1.2 La reconstitution de paradigmes

Toujours à partir des textes variés, l'enseignant demande à ses élèves de reconstituer des tableaux de pronoms. Par exemple, un tableau des pronoms personnels avec la fonction de chacun d'eux est une activité efficace pour susciter un questionnement chez l'élève : est-ce un pronom sujet ou un pronom complément ? En fait, ce questionnement l'aidera à renforcer son orthographe et le rendra plus conscient du rôle du pronom dans la phrase ou le texte. Espérons qu'une erreur du genre **Je les regardes*, ne se produira plus parce que l'élève fera la différence entre le déterminant et le pronom personnel complément. Les connaissances activées par ce travail pourraient ensuite être réinvesties dans une courte pratique d'écriture sous contrainte (cf. Harvey, 2000) où, par exemple, l'élève aurait à remplacer les pronoms singuliers par des pronoms pluriels ou encore par l'écriture d'une lettre d'amour sans utiliser les pronoms *je* ni *tu*.

3.5.1.3 L'identification de l'antécédent

On ne peut parler de cohérence textuelle sans proposer d'activités portant sur l'identification de l'antécédent. Pour ce faire, il faut d'abord clarifier les notions de pronom référent ou représentant (avec antécédent) et de pronom nominal (sans antécédent) (cf. Gobbe et Tordoir, 1986 : 223). Une fois cette distinction faite, la tâche

peut consister à relever l'antécédent des pronoms référents dans leur texte. Cet exercice nous semble utile, car trop souvent l'élève oublie de se mettre à la place du lecteur lorsqu'il écrit un texte et cela entraîne bon nombre d'erreurs comme nous avons pu le constater dans notre étude. Donc, si l'élève s'exerce à repérer l'antécédent cela lui permettra de réfléchir de cette façon lorsqu'il écrira ses propres textes. On peut ensuite penser à réinvestir ces connaissances dans des exercices variés : amélioration et correction de textes, remplacement de GN par des pronoms, reconstitution des chaînes référentielles dans des textes.

Parallèlement à ces activités, il est important que l'enseignant propose des pratiques d'écriture fréquentes et variées. Les élèves doivent absolument s'exercer à réinvestir les compétences acquises en cours d'exercices dans des tâches d'écriture. Si ces pratiques donnent généralement lieu à des textes courts, il faut aussi faire une place à la production de textes plus longs et, encore une fois, de types variés.

3.5.2 Le processus rédactionnel

Une bonne compréhension des opérations impliquées dans le processus rédactionnel s'avère très importante pour l'enseignement des pronoms (cf. 1.1.2). Nous parlons plus particulièrement ici de la mise en texte et de la révision qui doit se faire tout au long de l'écriture. On sait que trop souvent la révision est négligée par plusieurs de nos élèves parce qu'ils ne possèdent pas les compétences nécessaires pour mener à bien cette tâche

ou simplement parce qu'ils manquent de temps pour la faire. Notre première recommandation sera donc de toujours prévoir du temps pour la révision et de supporter les élèves en leur donnant des stratégies. L'enseignant doit trouver le moyen d'assurer un temps raisonnable à tous les élèves, peu importe le rythme de travail de chacun. Ainsi, une solution pourrait être d'autoriser une révision à la maison.

Dans notre étude, nous avons choisi de séparer les textes d'élèves en trois zones distinctes (début, milieu, fin) pour les analyser. Nous pensons que cette façon de les découper pourrait être utile pour l'étape de la révision orthographique. Une fois la rédaction entièrement terminée, l'élève pourrait réviser l'ensemble de son texte en utilisant les trois zones. Nous suggérons ici de porter une attention particulière à la troisième partie du texte, où se concentrent habituellement les erreurs, pour ensuite revoir la deuxième et terminer avec la première partie. Lorsque cette révision est réalisée, l'élève relit à nouveau son texte, mais cette fois du début à la fin pour ainsi en avoir une vision globale.

Suite à cette révision où l'élève est laissé seul avec sa propre copie, l'enseignant devrait permettre la révision en dyade. Comme on le sait, il est plus facile de détecter des erreurs dans le texte d'autrui que dans le sien (cf. Fayol, 1997; Bisailon, 1991) Il pourrait être intéressant de faire travailler les élèves en dyades garçon/fille. Dans notre étude, nous avons observé que les filles sont meilleures que les garçons en orthographe et que

les erreurs de cohérence sont différentes d'un sexe à l'autre. Les filles et les garçons pourraient donc profiter des forces du sexe opposé pour améliorer leur performance en écriture et découvrir, par le fait même, leur profil de scripteur.

Il va sans dire que les exercices évoqués plus haut (repérage, classement et identification des pronoms, écriture sous contrainte, identification des chaînes référentielles) doivent alimenter les stratégies des élèves pendant la révision. L'enseignant doit rappeler à ses élèves la nécessité de réfléchir aux pronoms qu'ils utilisent, aux liens référentiels et à l'orthographe.

En somme, l'apprentissage et l'enseignement de la cohérence textuelle passe par une meilleure compréhension de l'organisation du texte et du processus rédactionnel. L'élève pourra ainsi être en mesure de respecter les exigences du texte et plus particulièrement celles de la pronominalisation. Nous osons espérer que ces pistes didactiques pourront permettre aux enseignants de voir sous un nouvel éclairage les problèmes liés à l'utilisation des pronoms dans des textes.

CONCLUSION

CONCLUSION

Cette étude visait à mieux connaître l'utilisation que des élèves de deuxième secondaire font des pronoms dans leurs textes. Considérant le fait qu'on sait encore peu de chose des textes que les élèves produisent, nous voulions mieux cerner les difficultés qu'ils rencontrent dans l'emploi des pronoms, lesquels jouent un rôle essentiel dans la cohérence du texte.

On aurait pu souhaiter que cette étude présente une analyse plus directe des textes produits par les élèves et considère, par exemple, l'alternance des groupes nominaux et des pronoms ou la gestion des chaînes référentielles. Mais il faut reconnaître qu'il y aurait là matière pour un autre mémoire. Compte tenu du peu de données disponibles sur le sujet, nous avons plutôt choisi de procéder à partir d'un relevé des pronoms utilisés et de les analyser sous divers aspects. Ce faisant, nous avons tenté de voir si, dans des textes comparables, les élèves employaient les pronoms de manière similaire à huit ans d'intervalle, si le type de texte influençait l'emploi des pronoms et si les filles et les garçons faisaient une utilisation différente des pronoms.

Dans l'ensemble, les résultats de cette recherche fournissent des éléments nouveaux pour la compréhension des productions écrites des élèves. Nous aimerions en souligner quelques-uns dans ce qui suit.

Un des intérêts de cette étude est sans doute d'avoir pu comparer à huit ans d'intervalle des textes d'élèves produits dans des circonstances similaires. Il n'est pas fréquent, en effet, que la recherche en didactique du français permette ce genre de comparaison, et le portrait qui en ressort est souvent étonnant tant la ressemblance est grande entre les deux parties du corpus. On a ainsi pu constater que les textes produits par des élèves de deuxième secondaire présentaient peu de variété de pronoms et étaient fortement dominés par les pronoms personnels de première et de deuxième personne. Le type de texte demandé ou le thème abordé ne suffisent pas, selon nous, à expliquer cette tendance qui est très stable dans le temps. Nous pencherions plutôt pour y voir, au moins en partie, un trait caractéristique de l'écriture de ce groupe d'âge. Il s'agit là d'une piste qu'il serait intéressant de poursuivre en étudiant des textes produits par des élèves plus âgés. Il conviendrait aussi d'examiner de plus près pourquoi les élèves font une utilisation si limitée des pronoms de troisième personne ; pourraient-ils pronominaliser davantage ?

Alors que la plupart des caractéristiques de l'emploi des pronoms demeurent stables quand on les compare selon l'axe du temps, on observe toutefois une diminution

des problèmes de cohérence et d'orthographe dans la seconde partie du corpus, le taux passant de 10,6 à 6 %. Sans exclure la possibilité que les élèves se soient améliorés au cours des années, il nous semble nécessaire d'être prudent dans l'interprétation de ce résultat. Les textes produits en 1989 sont en effet plus longs en moyenne que ceux de 1997 et le nombre de pronoms qu'on y rencontre, beaucoup plus élevé. Or le taux d'erreurs n'est pas nécessairement en relation constante avec la courbe d'emploi. Des textes plus longs représentent une charge cognitive plus grande au moment de la rédaction et de la révision, en plus de rendre plus délicate la gestion des chaînes référentielles. Ici encore d'autres données seraient nécessaires pour comprendre cette différence. Il convient toutefois de souligner que les pronoms sont sources de nombreuses erreurs, tant de cohérence que d'orthographe. De plus, on peut penser que le taux observé dans ce corpus est limité par la forte proportion d'emploi de pronoms personnels de première et de deuxième personne puisque c'est sur les pronoms de troisième personne et les types de pronoms autres que les personnels que les problèmes se concentrent. Ces résultats plaident en faveur d'un enseignement plus systématique, surtout plus significatif de la grammaire, c'est-à-dire un enseignement assurant mieux le transfert des connaissances et des habiletés en écriture.

Un autre apport de cette recherche est de montrer que si le facteur temps ne joue pas un rôle prépondérant dans l'emploi des pronoms, le type de texte, lui, influence grandement leur utilisation. Ainsi, les textes expressifs se caractérisent par une plus

grande utilisation de pronoms personnels de première et de deuxième personne que les textes informatifs. Cette sur-utilisation des personnels est sans doute responsable du manque de variété des pronoms qu'on observe particulièrement dans les textes expressifs. Malgré le fait que les scripteurs de textes informatifs utilisent moins de pronoms, il faut préciser qu'ils réussissent à varier davantage les types de pronoms, en utilisant, entre autres, plus de démonstratifs et d'indéfinis que les scripteurs des textes expressifs.

En ce qui concerne les problèmes de cohérence et d'orthographe, les textes expressifs semblent moins exigeants que les textes informatifs puisque le taux d'erreurs y est deux fois moins élevé que dans les seconds. Toutefois, ils présentent une plus grande concentration d'erreurs d'orthographe lexicale. Du côté des erreurs de cohérence, les textes expressifs renferment principalement des erreurs de nombre, des erreurs relatives à l'utilisation de *nous* et du *on*, des erreurs en rapport avec l'influence de l'oral et l'éloignement du référent. Les textes informatifs, eux, présentent aussi des erreurs de nombre en plus des erreurs relatives aux présentatifs et des pronoms incohérents dans une phrase incohérente.

Ces résultats devraient achever de convaincre les enseignants de la nécessité de faire travailler les élèves sur différents types de texte, car cela amène une utilisation plus variée des pronoms. Il est aussi essentiel d'amener les élèves à observer cette utilisation variée des pronoms et de les inciter à travailler les textes dans ce sens. On évitera ainsi

de se retrouver avec des textes renfermant presque uniquement des pronoms personnels comme les élèves ont naturellement tendance à le faire. En même temps que ce travail sur les types de pronoms, l'enseignant peut aussi inviter ses élèves à retrouver l'antécédent des pronoms utilisés dans leurs textes et à vérifier l'orthographe lexicale de ceux-ci pour ainsi réduire le taux d'erreurs de cohérence et d'orthographe.

Par ailleurs, ces résultats semblent suggérer qu'il y a place pour un support différencié aux élèves selon la tâche d'écriture dans laquelle on les engage. Ainsi, l'élève qui écrit un texte expressif devrait être encouragé à objectiver davantage le contenu de son texte, à se méfier de la confusion des registres de langue et de l'influence de l'oral. Par contre, celui qui écrit un texte de type informatif devrait porter une grande attention aux pronoms de troisième personne qui causent tant d'erreurs.

Finalement, un autre apport de cette recherche est de montrer que les filles et les garçons ne gèrent pas nécessairement de la même manière la tâche d'écriture et le texte produit. En fait, nous observons ici des similitudes et des différences. Au chapitre des différences, on peut voir que les filles emploient presque six pronoms de plus par texte que les garçons et qu'elles utilisent un peu plus de personnels que leurs confrères. Mais la plus grande différence se situe du côté des erreurs. C'est ainsi que les garçons ont un taux d'erreurs de 21 % contre 15 % pour les filles (et ce, malgré un nombre plus faible de pronoms). La prise en considération de l'emplacement de pronoms et des erreurs de

cohérence, en divisant le texte en trois zones, se révèle utile ici. On constate, en effet, que les erreurs de cohérence des filles sont plus souvent au milieu de leur texte alors qu'elles sont majoritairement situées à la fin dans les textes des garçons. Quant aux erreurs orthographiques, elles augmentent graduellement à mesure que le texte avance pour les filles, alors que les garçons contrôlent mieux le début de leur texte, mais font beaucoup d'erreurs par la suite et surtout dans le dernier tiers du texte.

Ces résultats de même que le fait qu'on ait pu voir un parallèle entre les erreurs de cohérence produites par les filles et celles que l'on retrouve dans les textes expressifs, alors que les garçons font des erreurs de cohérence et d'orthographe plus fréquemment associées aux textes informatifs devraient aussi entraîner des interventions différenciées pour les filles et les garçons. Il serait, par ailleurs intéressant de prendre en considération ces données pour explorer plus avant les comportements de scripteur des filles et des garçons.

Les résultats de cette recherche devraient amener les enseignants à porter de plus en plus d'intérêt à la problématique de l'utilisation des pronoms dans les textes. C'est à leur intention que nous avons présenté certaines pistes concrètes pour le travail en classe à la fin du chapitre précédent. Ce travail apporte des informations nouvelles sur un aspect des textes que les élèves produisent. Mais bien des questions demeurent et on ne peut que souhaiter que cette contribution soit suivie d'autres recherches.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M.(1986), *Les textes: types et prototypes*, 3^e édition, Paris, Nathan-Université.
- ADAM, J.-M. et PETITJEAN, A. (1989), *Le texte descriptif*, Paris, Nathan-Université.
- BAUDOT, J. (1992), *Fréquences d'utilisation des mots en français écrits contemporain*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- BISAILLON, J. (1991), *Enseigner une stratégie de révision de textes à des étudiants en langue seconde faibles à l'écrit : un moyen d'améliorer les productions écrites*, Québec, CIRAL.
- BUREAU, C. (1985), *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec, Éditeur officiel.
- CHAROLLES, M. (1978), «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques)», *Langue française*, n°38, p. 7-41.
- COMBETTES, B. (1988), *Pour une grammaire textuelle*, 2^e éd. Paris-Gembloux et Bruxelles, De Boeck et Duculot.
- COMBETTES, B. (1992), «Question de méthode et de contenu en linguistique du texte», *Études de linguistique appliquée*, n° 87, p. 107-116.
- DÉSILETS, M. (1989), *Types de textes scolaires et marques linguistiques*, Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- DE VILLERS, M.-É. (1992), *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec / Amérique.
- FAYOL, M. et HEURLY, L. (1995), «Des modèles de production de langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte», in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Logiques, p. 17-48.
- FAYOL, M. (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

- FISHER, C. (1994), «Les homophones dans l'enseignement de l'écrit», *Dialangue*, volume 5, p. 9-17.
- FORTIER, G. (1998), «Nature et rôle des pauses dans la production de textes expressifs et argumentatifs», in C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Logiques, p. 289-314.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986) «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture», *Pratiques*, n° 49, p. 23-49.
- GENEVAY, E. (1994), *Ouvrir la grammaire*, Lausanne, Éditions LEP.
- GERVAIS, F. et NÖEL-GAUDREAULT, M. (1992), «Élaboration et application d'une grille d'analyse de la cohérence/cohésion sur des textes d'élèves», in C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Éditions Logiques, p.137-156.
- GOBBE, R. et TORDOIR, M. (1986), *Grammaire française*, Saint-Laurent, Trécarré (adaptation pour le Québec).
- GROUPE DIEPE (1995), *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, De Boeck.
- HAYES, J.R., FLOWER, L.S. (1980), «Identifying the organization of writing processes», in L. Gregg et E. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing : An interdisciplinary approach*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 3-36
- HARVEY, B. (2000), «La théorie créative ou l'écriture d'une description littéraire sous contrainte», *Québec français*, n° 117 p. 36-39.
- KLEIBER, G. (1994), *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve-Duculot.
- LEMIEUX, J. avec la collab. de FORTIER, H. et ROSSIGNOL, P. (1987), *Le français écrit par la cohérence du texte*, St-Augustin-de-Desmaures, Québec, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- MEQ (1995), *Programmes d'études. Le français enseignement secondaire*, Direction de la formation générale des jeunes.

- MEQ (1997a), *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire 1986-1995*, Direction de la formation générale des jeunes.
- MEQ (1997b), *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de troisième année du secondaire 1995*, Direction de la formation générale des jeunes.
- MEQ (1997c), *Addenda au programme de français au secondaire*, Direction de la formation générale des jeunes.
- NOËL-GAUDREAU, M. (1991), «Bilan des recherches en didactique de la production écrite (1970-1984)», *Études de linguistique appliquée*, n° 84. P. 37-45.
- OUELLET, L. (1986), *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986*, Québec, MEQ.
- PARET, M.-C., LAPORTE, M. et CHARTRAND, S.-G. (1996), «La cohérence textuelle dans les textes de jeunes Québécois: coordonnées d'une recherche», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 18, n° 1, p. 67-83.
- PÉPIN, L. (1998), *La cohérence textuelle, l'évaluer et l'enseigner. Pour en savoir plus en grammaire du texte*, Laval, Beauchemin.
- PRÉFONTAINE, C. et FORTIER, G. (1991), «Besoins d'aide linguistique du scripteur et soutien aux enseignants», in C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Éditions Logiques, p. 105-124.
- PRÉFONTAINE, C., (1998), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1988), «Anaphore, cataphore et mémoire discursive», *Pratiques*, n° 57, p. 15-43.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J., DENERVAUD, M. et JESPERSEN, J. (1988), *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- REUTER, Y. (1985), «Améliorer l'orthographe au collège», *Pratiques*, n° 46, p. 51-60.

- RIGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- VALIQUETTE, J. (1979), *Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, Collection S R E P, Québec, MEQ.
- VANDENDORPE, C. (1995a), «Au-delà de la phrase: la grammaire du texte», in S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, p. 83-105.
- VAN DIJK, T.A. (1984), «Le texte», in *Dictionnaire des littératures de langue française*, Tome III, Paris, Bordas, p. 2281-2288.