



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

De la grammaire au texte : dynamique référentielle dans la production de l'écrit scolaire en français et en portugais

Suzana Leite Cortez

Université Fédérale de Pernambuco, Brésil
suzana.cortez@ufpe.br

Georgiana de Mesquita Miranda

Alliance Française de Fortaleza, Brésil
Université de l'État do Rio Grande do Norte
georgianamiranda@gmail.com

Reçu le 15-10-2018 / Évalué le 20-05-2019 / Accepté le 08-07-2019

Résumé

Cet article analyse l'emploi des anaphores nominales et pronominales dans les textes écrits, produits dans le même contexte didactique pour les élèves âgés de 10 à 12 ans de l'éducation de base en France et au Brésil. On part de l'hypothèse que les textes écrits des élèves permettent l'observation d'une gamme de phénomènes langagiers, au-delà des règles d'orthographe et de syntaxe, qui doivent être analysées au niveau de la textualisation. Parmi ces phénomènes, on met en évidence les stratégies de la référenciation, notamment les anaphores nominales et pronominales. Comme résultats de ce travail, on peut dire qu'un regard plus analytique et moins normatif sur les textes permet aux élèves de comprendre le rôle des processus anaphoriques dans ces productions. Ainsi, les productions ici analysées révèlent dans chaque langue, quelque chose de son fonctionnement. Donc, un regard plus investigateur à propos de l'écriture de l'élève est obligatoire pour la mise en œuvre d'une méthodologie d'enseignement qui place le texte comme unité centrale dans l'enseignement des langues.

Mots-clés : référenciation, anaphore, production textuelle, écrit scolaire

From grammar to text: referential dynamics in school written production in French and Portuguese

Abstract

This article analyses the use of nominal and pronominal anaphors in written texts produced in the same didactic context for 10-12 year-old students in basic education in France and Brazil. It is hypothesized that students written texts allow the observation of a range of language phenomena, beyond the rules of spelling and syntax, which need to be analyzed at the level of textualization. Among these phenomena, strategies of referenciation are highlighted, including nominal and pronominal anaphors. As a result of this work, it can be said that a more analytical and less normative look at texts enables students to understand the role of

anaphoric processes in these productions. Thus, the productions analysed here reveal something of how each language functions. Thus, a more investigative look at the student's writing is mandatory for the implementation of a teaching methodology that places the text as the central unit in language teaching.

Keywords : referentiation, anaphora, textual production, school writing

Introduction

Comme nous le savons tous, l'analyse grammaticale au sens strict se produit habituellement au niveau de la phrase. Cependant, plusieurs phénomènes langagiers, tels que des occurrences pronominales, avec une fonction anaphorique, ne peuvent pas être effectivement expliqués, ni même reconnus, si l'analyse linguistique demeure uniquement à ce niveau grammatical. Rastier (2001 : 9) fait remarquer que « Tant que la linguistique en restait à projeter sur les textes sa conception logico-grammaticale, les perspectives restaient minces, comme l'atteste l'exemple des *grammaires de textes*, qui se sont épuisées à la recherche d'évasives « règles » textuelles ».

Cette limitation de la linguistique, dans la première moitié du XX^e siècle, appuyée spécialement par le structuralisme, a eu comme l'une de ses conséquences, selon Büldorn (2009 : 13) : « la réduction de l'objet de recherche à sous-domaines dans lesquels l'idée du système particulièrement fructueuse : phonologie, morphologie et syntaxe¹ ». De cette façon, les recherches en linguistique, « n'étant pas au courant des aspects sémantiques et contextuelles dans des situations de communication différentes », se restreignent « aux normes de la langue écrite », en ne prenant pas en compte « la diversité d'usages et de situations communicatives, et, par conséquent, en n'étant pas capables de donner les particularités du texte² » (Pagliosa, 2012 : 11).

Ainsi, nous sommes d'accord avec Riegel, Pellat et Rioul (2015 : 1017) que « c'est nécessaire d'élargir la perspective et de se placer dans le cadre du texte », « objet empirique oral et écrit ». Pourtant, nous n'examinons pas le texte uniquement comme « un ensemble organisé de phrases » ni comme « unité de base de la grammaire transphrastique³ ». Dans le cas contraire, nous reviendrons aux grammaires de texte, ce qui en fait le point de vue en tant que dépositaire des formes grammaticales, pris en charge par les règles de bonne formation textuelle. Selon Marcuschi (2012 : 91), « La théorie textuelle est beaucoup plus une heuristique qu'un ensemble de règles précises exposées explicitement et clairement⁴ ». De ce point de vue, « les textes ne sont plus considérés comme des produits finis, qui doivent être analysés syntaxiquement ou sémantiquement, ils sont considérés comme des éléments constitutifs d'une activité complexe, comme un instrument

de réalisation d'intentions communicatives et sociales de l'orateur (Heineman, 1982)⁵ » (Koch, 2004 : 14). Cette conception de texte, inscrite dans le domaine de la linguistique textuelle, est guidée dans la notion d'événement postulée par Beaugrande (1997 : 10) : « il est essentiel de voir le texte comme un événement communicatif dans lequel convergent des actions linguistiques, cognitives et sociales⁶ ».

En comprenant le potentiel de cette conception, Marcuschi (2012) analyse certaines de ses implications : « le texte est considéré comme un système de connexions entre plusieurs éléments, tels que : des sons, des mots, des énoncés, des significations, des participants, des contextes, des actions, etc. » et « le texte est un événement interactif, étant toujours un processus et une coproduction⁷ » (p. 90). Pour cette raison, nous pensons que nous devons voir la grammaire de manière nécessairement contextualisée, et pas seulement comme une règle de bonne formation textuelle, mais comme phénomène constitutif de ce « système de connexions » et que le texte permet un regard plus large à propos des productions en contexte didactique. Cela implique ne pas prendre le texte d'un élève comme un simple objet de correction, mais il faut comprendre que les formes linguistiques mobilisées peuvent y indiquer des indices sur le statut du texte, ses séquences textuelles, son contexte, ses participants, ses sens, c'est à dire, sur le fonctionnement de la langue, comme une sorte de *grammaire en se faisant*.

Ainsi, les textes des élèves permettent l'observation d'une gamme de phénomènes langagiers, au-delà de l'orthographe et des règles de syntaxe, qui a besoin d'être analysée, car elle atteint directement la textualisation, comme exemple les anaphores nominales et pronominales. La nature (con)textuelle de ces stratégies de référenciation indique qu'elles sont nucléaires dans la construction de la cohérence. C'est pour cela que savoir les reconnaître est important pour évaluer l'écrit scolaire dans une dimension plus formative, et pas tout simplement corrigeable. Ayant cette préoccupation à l'esprit, cet article analyse l'emploi des anaphores nominales et pronominales dans des textes⁸ produits en contexte didactique par des élèves âgés de 10 à 12 ans, en France et au Brésil.

1. Référenciation et anaphores nominales et pronominales

En abordant la référence comme un contenu du rapport « grammaire et communication », Riegel, Pellat et Rioul (2015 : 961) font l'affirmation suivante à propos des expressions référentielles : « Par la diversité de leurs formes, de leurs conditions d'emploi et leurs processus d'interprétation qu'elles sollicitent, les expressions référentielles débordent largement le cadre des approches grammaticales

traditionnelles ». En allant au-delà de ces approches grammaticales, nous assumons dans ce travail une notion de référence comme un processus réalisé au discours, qui n'est pas le résultat d'une ontologie donnée, mais de pratiques symboliques complexes qui, dans une dimension intersubjective, sont responsables pour produire l'illusion d'un monde objectif (Mondada, Dubois, 1995). C'est pour cette raison que nous concevons la référence dans le cadre théorique de la référénciation, dans lequel les référents sont vus comme des objets de discours contrairement à une approche vériconditionnelle. Pour Apothéloz et Reichler-Béguelin (1995), parler de référents de monde ou d'objets de monde ne prend plus de sens, si vous comprenez que les sujets sont au cœur de l'activité de désignation, en manipulant dans le discours le développement des référents⁹. Cette approche permet d'analyser la progression de la référence dans le texte.

Comme l'explique Koch (2002), une fois introduits, les objets de discours sont modifiables, désactivés, réactivés, recatégorisés, contribuant à la (re) construction du sens dans le cadre de la progression textuelle. De ce point de vue, la reprise anaphorique est une stratégie de progression textuelle la plus étudiée et reconnue, mais pas complètement comprise, comme l'ont déjà indiqué Koch et Marcuschi (1998) il y a environ 20 ans. Donner l'impossibilité de la traiter au niveau strictement linguistique par un modèle substitutif-traditionnel, ces auteurs se sont consacrés à discuter à nouveau la notion même d'anaphore dans le cadre théorique de la référénciation.

Élargir la notion d'anaphore implique nécessairement considérer que les processus cognitifs et les stratégies inférentielles sont déterminants à l'activité de textualisation, ce qui mène à affecter la compréhension de comment la cohérence s'installe dans le texte (Marcuschi, 2005). Selon Custódio Filho¹⁰ (2012 : 844), « Cette catégorie ne peut plus être comprise dans les formes limitées de la relation d'identification parmi des syntagmes présents dans un texte. Elle est, en vérité, l'unité puissante qui révèle un complexe travail sociocognitif-discursif d'approche de la réalité, susceptible de reprendre les éléments les plus divers et de réaliser des fonctions multiples ». Par conséquent, ce n'est pas possible de traiter les référents uniquement comme des éléments de cohésion, qui sont utilisés pour éviter la répétition dans les textes. Au contraire, nous mettons en évidence les diverses fonctions des stratégies et des éléments de référénciation, car, d'après Cavalcante (2011 : 186), celles-ci s'engagent « à organiser le texte, à argumenter, à résumer, à introduire de nouvelles informations, à définir, à véhiculer de différentes voix ou points de vue discursifs, à attirer l'attention du lecteur - pour n'en citer que quelques-unes¹¹ ».

Dans cette perspective, *l'interprétation référentielle* est cruciale pour la compréhension et l'observation de l'anaphore, une des principales catégories de processus référentiels, selon Cavalcante, Custódio Filho et Brito (2014). Ces auteurs situent l'anaphore comme un facteur de continuité référentielle, que cela soit le même référent (pour la relation de coréférenciation), que cela soit un référent différent dont l'interprétation dépend des données déjà introduites dans le texte, ce que Marcuschi (2005) nomme respectivement anaphore directe (AD) et anaphore indirecte (AI). Pour comprendre cette distinction, la coréférenciation est un facteur important, bien qu'elle ne soit pas suffisante. En général, les AD sont coréférentielles dans la mesure où elles demandent un antécédent explicite, un référent précis sur la surface du texte (y compris les anaphores au sens strict). Pourtant, il y a les AD qui, malgré le fait qu'elles demandent un antécédent dans le cotexte, ne travaillent pas coréférentiellement, mais juste par recatégorisation lexicale. C'est ce qui se passe dans le passage (1) ci-dessous, dans lequel le référent est recatégorisé afin de rapporter le point de vue d'un autre énonciateur, dont le contenu perceptif est critiqué dans le récit :

(1) Eu vi no repórter que um ator da Globo denunciou que pessoas através da internet estavam praticando bullying com uma menina africana que ele mais a esposa dele adotaram. Uma pessoa disse pela internet vocês deveriam ter adotado uma menina galeguinha dos olhos azuis não **uma pretinha dessa**. Vocês são lindos essa menina parece **uma macaquinha**¹².

Le traitement offert aux AD est aussi appliqué aux anaphores nominales qui se font par répétition lexicale ou par des relations sémantiques (synonymie, hyponymie, hyperonymie, etc). Dans ce cas, il y a toujours une relation explicite entre l'expression référentielle et l'antécédent, ce qui fait de la AD une sorte de substitut discursif ou imparfait du terme repris. Cette identité référentielle est fondée par un type de rapport sémantique relativement prévisible, qui a une nouvelle signification dans le discours en fonction de l'enchaînement référentiel. Voyons dans l'extrait (2) l'anaphore par relation synonymie, où deux expressions nominales référentielles reprennent l'expression « une fille » :

(2) Un jour, un garçon a dit à **une fille** de lui faire ses devoirs tous les jours, mais si elle ne le faisait pas le garçon va devoir déchirer tous ces devoirs. Mais la fille, elle ne le voulait pas, alors **la pauvre fille** fait ses devoirs tous les jours. Au bout d'un moment elle en avait assez, puis **la fillette** parla au garçon [...].

Outre la répétition des termes *fille* et *garçon*, identifiée sur les expressions coréférentielles « la fille » (1 occurrence) et « le garçon » (2 occurrences plus

l'introduction référentielle « un garçon »), l'extrait présente des expressions anaphoriques pronominales avec la fonction différente : i) « elle » (3 occurrences) reprend *fille* comme anaphore directe, ii) « lui » (1 occurrence) reprend le référent *garçon* (complément indirect du verbe) comme anaphore directe et iii) « le » (1 occurrence) fait référence à un ensemble d'informations exprimées précédemment dans le texte, étant un cas d'anaphore coréférentielle, car cela reprend des informations présentes dans le cotexte (Cavalcante, Custodio Filho et Brito, 2014). À leur tour, les AI ne sont toujours pas coréférentielles, car au lieu de demander un antécédent dans le cotexte, elles s'appuient sur des ancres textuelles (Marcuschi, 2005), qui fonctionnent comme des éléments ou des informations supports pour l'interprétation référentielle. Dans ce cas, l'expression réactive un référent immédiatement sur le thème, étant responsable de la continuité référentielle, comme cela se passe ci-dessous avec le pronom « eles » :

(3) É muito ruim a gente passar por umas pessoas e escutar elas abusando você, xingando você, escutar **eles** te chamando você de gorda. Ser gorda pra mim é normal, é um caso da pessoa gostar de comer muito. Quando eu escuto esse tipo de abuso [...] ¹³.

Le pronom « eles » ne repose pas, du point de vue syntaxique, sur aucun référent, car il n'y a pas un référent masculin explicite dans la matérialité textuelle. Si vous analysez l'anaphore par des critères uniquement syntaxiques (ou de bonne formation textuelle), il faudrait considérer comme une erreur l'occurrence du pronom à cause du manque de congruence (pro)nominal. Cependant, cette occurrence ne pose aucun problème à la cohérence du texte. Du point de vue sociocognitif-discursif, le jeune écrivain élargit la référence de telle manière que l'objet de discours peut être identifié dans la mémoire discursive. Ainsi, le pronom au masculin pluriel se rapporte à n'importe quels gens, ensemble d'individus qui pratiquent ordinairement le « bullying ou harcèlement » et de qui l'écrivain s'éloigne. C'est pourquoi l'impersonnalisation par l'emploi d'un « eles » est générique. Ces exemples confirment que « L'interprétation des expressions référentielles impose souvent à l'interlocuteur des calculs fondés sur la connaissance qu'il a des référents visés ou de ce qui peut contribuer à leur identification. » (Riegel, Pellat et Rioul, 2015 : 965).

Passons aux analyses des occurrences en français et en portugais afin de comprendre la dynamique référentielle dans les deux langues à partir des productions textuelles des élèves.

2. Les expressions référentielles nominales et pronominales dans l'écrit scolaire en français et en portugais

L'analyse textuelle ici réalisée s'applique à 34 textes produits en contexte didactique d'enseignement de langue en France et au Brésil, par des élèves de 10 à 12 ans - cours moyen deuxième année (CM2) en France et « 6º ano do ensino fundamental » au Brésil (cela équivaut au début du collège en France). Ce sont 17 productions dans chaque langue, avec environ 60 à 120 mots, occupant la moitié d'une page en moyenne. Malgré les différences dans des termes géographiques et linguistiques, les textes ont été produits sur une orientation didactique similaire : raconter une situation de harcèlement comme témoin ou victime. Les conditions ethnographiques de chaque contexte de production sont un autre point commun, en particulier en ce qui concerne le statut socio-économique des jeunes écrivains et des écoles.

Statut socio-économique

- En France¹⁴, les textes ont été produits en septembre 2017, dans une école rurale du sud-ouest, qui fait face à des conditions de précarités liées au contexte socio-économique assez défavorisé. Un tiers de l'effectif scolaire est composé par des enfants du voyage, qui s'absentent souvent de l'école, ce qui pose des problèmes pour l'apprentissage scolaire et réduit l'expectative des enseignants en ce qui concerne l'ensemble des élèves. Ce problème n'arrive pas auprès de l'enseignante de la classe dont nous avons analysé les écrits. Extrêmement dynamique, elle utilise des pratiques innovantes et des efforts constants pour impliquer les élèves dans l'apprentissage. Considérant que le harcèlement se passe dans les écoles primaires françaises et s'intensifie au collège, il y a eu une réceptivité de l'enseignante pour proposer une production écrite sur ce sujet aux élèves.
- Au Brésil, les textes ont été produits en novembre 2016, dans une école urbaine de la ville de Recife (Pernambuco). L'école présente, l'année de la proposition, un indicateur très bas de la qualité de l'éducation basique au Brésil (IDEB) : 2,5 (sur une échelle de 0 à 10). De précaires conditions de travail et d'apprentissage à l'école (infrastructure, insécurité, etc.) témoignent ce bas indice et la démotivation des élèves et des enseignants. La majorité des élèves de la classe où nous avons appliqué la proposition¹⁵ n'aime pas écrire, et semble être timide pour traiter le texte (ils font une lecture à voix basse et ne se sentent pas à l'aise pour discuter ce qu'ils produisent). En plus, les élèves arrivent en retard, s'absentent fréquemment et font beaucoup de bruit dans les couloirs, ce qui complique l'enseignement-apprentissage.

Contextualisation et synthèse des propositions

- La proposition française s'est déroulée de la manière suivante : 1) lecture collective d'un panneau où apparaissent des personnages à qui sont associées des qualités négatives (« trop grand », « trop gros », « trop intello », etc.) suivie de débat à propos des sentiments évoqués par rapport aux qualificatifs et à propos des réactions que l'intolérance cause ; 2) réactivation des éléments du cours précédent et des notes au tableau des mots-clés et leur définition : *intolérance*, *intimidation*, *harcèlement*, *victime*, *témoin*, suivis de l'activité de production écrite; 3) l'enseignante a lu les textes et elle les a considérés « décevants » du point de vue linguistique. Elle a encore proposé une relecture en pairs, afin que l'un lise le texte de l'autre pour y trouver des problèmes. À la fin, la réécriture du texte a été réalisée.
- La proposition didactique brésilienne a été déterminée par la description minutieuse du groupe classe, où nous avons observé une incidence élevée d'agressions verbales et de manque de respect dans la classe. La proposition s'est déroulée de façon suivante : 1) l'introduction du sujet à travers la lecture collective des textes suivants : couverture, synopsis et trois chapitres du livre *A Terra dos Meninos Pelados*, de l'écrivain brésilien Graciliano Ramos. Dans cet ouvrage, *Raimundo*, le personnage principal est cible de harcèlement, étant considéré comme bizarre parce qu'il n'a pas de cheveux ; 2) le débat sur la vidéo qui raconte l'histoire du Vilain Petit Canard afin de comparer avec l'histoire de Raimundo ; 3) la lecture du témoignage d'une adolescente victime de harcèlement¹⁶ à l'école, publié dans une revue brésilienne, suivi de débat et analyse du genre textuel témoignage. Après cette activité, les élèves ont écrit leur témoignage et, dans le cours suivant, il y a eu le feedback des textes et des activités de réécriture. Les enseignantes en formation qui ont réalisé la proposition ont considéré les textes « assez problématiques » du point de vue linguistique.

En ce qui concerne l'analyse comparative des textes produits, ce n'est pas l'objectif de ce travail de discuter les transformations du texte dans le passage de l'écrit pour la réécriture, mais analyser l'une des versions. Pas tous les textes ont été réécrits. Dans ce contexte, nous avons remarqué peu de contrastes par rapport à la dynamique référentielle dans les deux langues. Il y a plus de similitudes que de différences dans l'emploi des stratégies de référenciation. Dans les deux contextes, les élèves se sont servis d'expressions référentielles nominales et pronominales ainsi que des anaphores directes et des indirectes.

Nous avons identifié les cas suivants d'*anaphores directes nominales* : i) en français : 20 expressions nominales coréférentielles et 4 expressions nominales recatégorisatrices et ii) en portugais : 27 expressions nominales coréférentielles et 2 expressions nominales recatégorisatrices. Malgré le fait d'y avoir le double de recatégorisations en français, nous avons jugé cette différence inexpressive en raison de la faible incidence de cas de ce type dans chaque *corpus*.

Nous exemplifions ci-dessous les expressions nominales coréférentielles dans les deux langues et juste les recatégorisatrices en français (nous avons déjà montré, dans l'exemple (1), les seules expressions nominales recatégorisatrices dans le *corpus* en portugais) :

(4) Un jour, j'ai été victime du harcèlement, par **des CM2**. En fait, c'est parce que j'étais petite. Et quand **les CM2** sont parties¹⁷ au collège, c'était fini. Après j'ai été témoin. C'étais Margot. Plusieurs fois. L'année dernière, et encore par **des CM2**. Surtout par **des gens du voyage**.

(5) Teve uma vez que eu estava assistindo **um jogo do Flamengo**[1]¹⁸ e quase no meio do **jogo**[1], quando a bola sai na linha do escanteio **o jogador do Flamengo**[2] foi cruzar para a grande área. Teve **um torcedor do time oposto**[3] que fez racismo contra **o jogador do time**[2] ele tava chamando de neguinho, macaco e etc...

Até que ele jogou uma banana no **jogador do Flamengo** [2], mas **o jogador**[2] deu a volta por cima e pegou a banana que **o torcedor**[3] tinha jogado e comeu, e fez a cobrança do escanteio e fingiu que nada tivesse acontecido e continuou **o jogo**[1] normalmente.

Nous avons observé dans chaque *corpus* une plus grande incidence d'AD coréférentielles, surtout des répétitions. Nous n'avons identifié que 2 synonymies en français, exemple (2), et 1 hyperonymie en portugais (« o jogador do time »), dans l'exemple (5). Évidemment, la répétition ne pose pas de problèmes à la cohérence du texte dans les exemples (4) et (5). Pourtant, dans le cas du caractère formatif de la production écrite, il est important de travailler le lexique à l'école afin d'élargir le répertoire linguistique de l'élève à travers les textes qu'il lit et écrit. Loin de travailler avec des listes de mots (de synonymes, hyperonymes, antonymes etc.), le travail doit être effectué, d'abord, à travers la lecture des textes motivants qui doivent avoir pour cible la production textuelle de l'élève. On articule, ainsi, la lecture, l'écrit et la grammaire (par le biais du lexique et de la référence). Il est essentiel de guider l'élève, en gardant à l'esprit que le lexique n'est pas simplement un ensemble d'étiquettes disponibles. Comme affirment Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), le lexique est un matériau constamment retravaillé dans

le discours. Ce re-travail ne peut qu'être fait en relation avec l'instance qui le prend en charge. Dans l'exemple (6) ci-dessous l'expression « a vítima » contribue encore à ne pas rendre la référence ambiguë, si l'élève utilisait « il » pour reprendre le référent « garçon » :

(6) Un jour, j'ai vu un garçon ses fair harceler une école à Clay, par un outre garçon. Il avais un complice. **La victime** se renferme sur lui et ne vouler plus venir à le 'école.

Comme vous pouvez le voir, l'utilisation d'expressions référentielles recatégorisatrices promeut des effets de sens guidés par le vouloir dire de l'écrivain, c'est-à-dire, par ce que celui-ci veut *faire voir*, en orientant avec des arguments le texte. Alors, il ne s'agit pas juste d'éviter la répétition, mais utiliser des expressions référentielles qui contribuent à mettre en évidence les propriétés sur le référent.

À leur tour, *les anaphores directes pronominales*, toujours coréférentielles, font 166 occurrences, 107 en français et 59 en portugais. Cette différence significative est due, en partie, aux effets qui sont propres du système de la langue. En français, la présence explicite du pronom « il » comme sujet est plus récurrent qu'en portugais, comme le montrent les exemples ci-dessous :

(7) Un jour, j'ai vu, un ami se faire harceler, parce que **il** était grand. Par plusieurs personnes tout les jours. Le matin, midi, et le soir **il** se faisait taper, mais nous l'aidions moi et tous mes amis pour deux chose parce que **il** est grand, et parce que **il** est aussi arabe.

(8) [...] eu tenho amigos para me fazer feliz vou citar: Carlos, Lucas, Natanael, Andre, Gustavo e Mateus Breno **eles** me fazem bem, \emptyset ¹⁹ me divertem, \emptyset são os meus melhores amigos nessa vida [...] ²⁰.

Dans le *corpus*, nous avons identifié 72 occurrences en français du pronom avec la fonction de sujet et 41 occurrences en portugais. Une autre différence significative arrive dans l'emploi du pronom comme complément du verbe (COD et COI) : 35 occurrences en français et 18 occurrences en portugais. Il est intéressant de remarquer qu'en portugais, tel que ça se passe dans l'oralité informelle des Brésiliens, les pronoms sujets (« ele » - *il*, « ela » - *elle*) sont utilisés avec la fonction de complément du verbe, ce qui s'écarte de la grammaire normative. Dans les exemples qui suivent, nous avons indiqué, en caractères gras, les pronoms personnels sujets qui prennent la fonction de COI (accompagnés des verbes soulignés) et, en italique, les pronoms compléments du verbe employés avec l'utilisation de la préposition :

(9) [...] Então quando chegava a hora da escola, ele resolveu nem ligar mais para as pessoas que abusavam **ele** Davi, aí essas pessoas pediam desculpas pra ele Davi²¹.

(10) A gente disse a ela para parar de chorar. Daí a gente levou **ela** para a secretaria, então a gente explicou o que tinha acontecido e mandou chamar **ele** [...] ²².

Encore une fois, l'exigence dans l'emploi du COD et COI en français semble justifier la plus grande occurrence de ces pronoms anaphoriques dans des textes écrits par les élèves français. Contrairement au portugais, les pronoms « leur », « le/la » et « lui » ont cette fonction de se référer avec la fonction syntaxique de complément verbal :

(11) Donc, quand elles m'ont poser la question, je **leur** répondais, mais elles ne me croyaient pas. [...]. Quand avec Margot ont l'a dit, ils l'ont punis mais elles sont sortie sans autorisation. Et quand elles l'ont vu, elles n'ont rien dit !

(12) Au bout d'un certain temps, elle m'ai dit que elle s'excuser. Au début je ne l'ai pas cru. Elle m'a parlé alors je **lui** est parlé moi aussi mais je n'étais pas son amie pour autant.

Un autre cas pronominal assez fréquent dans les deux langues sont les anaphores pronominales qui encapsulent des informations cotextuelles. Les anaphores pronominales avec la fonction « d'encapsulation » (Conte, 1996) sont souvent identifiées dans les textes en portugais par l'emploi du pronom démonstratif « isso » (exemple 13). En français, nous avons identifié les pronoms « ça », « ce », « le », « cela » (exemples 14 à 16) :

(13) Eu sofria muito bullying na escola e na rua, me chamavam de: dente de porta, janela de mansão, bob esponja e muito mais... Hoje em dia é muito pouco, era mais antigamente. Esse ano passei por **isso** uma dúzia de vezes [...]. Antes eu ligava muito para o que eles faziam, até pessoas próximas a mim faziam **isso**²³.

(14) (continuação do exemplo 4) Et quand ils sont patient c'étais fini. Quand j'étais harceler **ça** ma fait bizzard. Donc, quand elles m'ont poser la question, je leur repondais mais elles ne me croyaient pas. Et quand c'étais Margot, **ça** m'a fait bizzard aussi.

(15) Tout le monde les disés quelles été mègre. Alors que **ce** n'étaient pas vrai.

(16) Un jour, je me suis fais harceler par deux garçons qui s'appèle Altaphe et Hugo. Ils me disaient un mot que je n'aimais vraiment pas. Et la directrice l'a remarqué et les a fahés. mais ils ont continué alors ils ont copié deux cents fois

qu'il ne fallait pas traiter mes camarades. Et aujourd'hui ils sont partient au collège *cela s'est arrêté*, j'espère qu'ils harcelent personne d'autres.

Un aspect récurrent de la référenciation des textes en français et en portugais est la présence d'anaphores non-coréférentielles nominales et pronominales. *Les anaphores indirectes nominales* se produisent dans une occurrence plus faible que les pronominales dans les textes écrits dans les deux langues. L'exemple (3) déjà présenté indique une occurrence d'AI nominale en portugais, et l'exemple (2) en français. Reprenons ci-dessous l'exemple 2 :

Un jour, un garçon a dit à une fille de lui faire ses devoirs tout les jours, mais si elle ne le faisait pas le garçon va devoir déchiré tous ces devoirs. Mais la fille, elle ne le voulait pas, alors la pauvre fille fait ses devoirs tous les jours. Au bout d'un moment elle en avait assez, puis la fillette parla au garçon qu'elle ressentait et essayé de le convaincre. Le garçon a compris **ses erreurs** [...].

L'expression nominale « ses erreurs » active un nouveau référent dans le texte sur la base des informations précédentes par rapport à l'attitude du garçon. Ces informations servent de support à l'identification et l'interprétation du référent qui n'est pas explicite dans la matérialité du texte. Selon Koch (2002), l'activation et réactivation, en tant que fonctions cognitif-discursives des expressions nominales référentielles, sont deux opérations de base ou les principes de référenciation. L'activation comprend l'introduction d'un référent pas encore mentionné qui fait un « nodule » ou « adresse cognitive » dans le réseau conceptuel du monde textuel où le référent est mis en relief. Alors que la réactivation se déroule quand un nodule déjà introduit est réactivé par une forme référentielle sur la mémoire à court terme. Dans ce cas le référent continue en évidence. Ainsi, les « adresses ou locations cognitives peuvent être modifiées ou élargies par l'addition d'informations et/ou prédication sur le référent ²⁴» (Koch, 2002 : 83).

Les anaphores indirectes pronominales se produisent dans les deux langues et sont moins récurrentes que celles coréférentielles. On a identifié 2 cas en portugais et 6 cas en français. Une telle différence peut être expliquée par des facteurs d'ordre pragmatique et cognitif, donc contextuel. Le producteur du texte en faisant usage d'anaphore indirecte par le biais de pronoms (« il », « lui », « il ») neutralise la référence afin d'atténuer l'identité du personnage auquel il se rapporte.

Les anaphores pronominales indirectes individualisent un référent qui est récupéré par la mémoire discursive à travers le modèle de monde du texte (Marcuschi, 2005), comme nous pouvons voir dans les exemples ci-dessous, dans lesquels les pronoms personnels sont identifiés avec la fonction de sujet (« il » - exemple 17; « eles » - exemple 18) ou comme complément du verbe (« lui » - exemple 17) :

(17) Un jour mon père s'est fait harcelé à son travail, car il peignait mal. Un moment mon père lui a dit d'arrêter, il n'a pas voulu donc mon père a parlé au tribunal.

(18) Quando eu era pequena eu era gordinha, aí toda vez que eu ia para a Escola, eles ficavam me abusando de um bocado de coisas²⁵.

Dans ces cas, le référent n'est pas explicite dans le cotexte, mais il est parfaitement possible d'être récupéré par les pistes co(n)textuelles. Il faut considérer que dans les deux exemples, l'aspect émotionnel est constitutif des scènes racontées. Dans (17), le père de l'élève est agressé, et dans (18), l'élève rappelle une situation d'agression verbale récurrente dans la première enfance. Les deux situations sont, en quelque sorte, gênantes pour les élèves. Cela montre l'effet que ce genre de référence cachée dans (17) et collective dans (18) réalise pour la construction de sens dans ces textes.

Conclusion

Pour terminer, nous pouvons dire qu'il ne suffit pas d'adopter une attitude normative en travaillant avec la production textuelle écrite à l'école. Il faut d'abord avoir un regard plus « heuristique » (Marcuschi, 2012) sur le texte de l'élève, afin de pouvoir comprendre, comme nous l'avons fait ici, la valeur réelle des processus anaphorique, nominaux et pronominaux. Les fonctions diverses prises en charge par ces processus dans les textes mettent en évidence des connaissances de plusieurs ordres (linguistique, grammatical, pragmatique, situationnel, culturel, etc.) qui sont mobilisés par les jeunes écrivains. En conclusion, bien que les productions ici analysées soient la partie (contextuellement situées) dans l'ensemble de la langue, c'est-à-dire, des productions langagières en portugais et en français, elles révèlent, dans chaque langue, quelque chose de son fonctionnement. C'est la responsabilité du linguiste de décrire et évaluer l'explication de ces processus. Le professeur doit les connaître pour que, à travers un regard d'enquêteur sur l'écriture de l'élève, celui-là puisse l'utiliser au profit d'une méthodologie d'enseignement qui favorise l'articulation entre la grammaire et le texte à l'école.

Bibliographie

- Apothéloz, D., Reichler-Béguelin, M-J. 1995. Construction de la référence et stratégies de désignation. *TRANEL* (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), n° 23, p. 227-271.
- Beaugrande, Robert de. 1997. *New Foundations for a Science of Text and discourse : Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood : Ablex.
- Bludörn, H. 2009. Apresentação. In : Wieser, H. P. ; Koch. I. G. V. (orgs.). *Linguística textual : perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, p. 13-16.

- Cavalcante, M. M., Custódio Filho, V. ; Brito, M. A. 2014. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo : Contexto.
- Conte, E. 1996. « Anaphoric encapsulation ». *Belgian journal of linguistic : coherence and anaphora*, v.10, p.1-10. Custódio Filho, V. 2012. « Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica ».
- Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 839-858, set. /dez.
- Koch, I. G. V. 2004. *Introdução à linguística textual*. São Paulo : Martins Fontes.
- Koch, I. G. V. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo : Cortez.
- Koch, I. G. V., Marcuschi, L. A. 1998. « Processos de referenciação na produção discursiva ». *D.E.L.T.A.*, 14, n° Especial, p.169-190.
- Marcuschi, L. A. 2012. *Linguística de texto : o que é e como se faz ?* São Paulo : Parábola.
- Marcuschi, L. A. 2005. « O barco textual e suas âncoras ». In: Koch, I. G. V., Morato, E. M., Bentes, A. C. *Referenciação e Discurso*. São Paulo : Contexto, p. 53-102.
- Mondada, L., Dubois, D. 1995. « Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation ». *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, n° 23, p. 273-302.
- Pagliosa, E. L. B. 2012. Apresentação. In : Marcuschi, L. A. *Linguística de texto : o que é e como se faz ?* São Paulo : Parábola, p.11-14.
- Rastier, F. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2015. *Grammaire méthodique du français*. 5^e édition. Paris : PUF.

Notes

1. Version originale Büldorn (2009: 13): «a redução do objeto de pesquisa a subáreas nas quais a ideia do sistema se mostrava articularmente frutífera: fonologia, morfologia e sintaxe ».
2. Version originale Pagliosa (2012 : 11) : « desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação » ; « aos padrões da língua escrita » ; « a diversidade de usos e situações comunicativas, e, conseqüentemente não dando conta das características do texto ».
3. Perspective adoptée par Riegel, Pellat et Rioul (2015).
4. Version originale Marcuschi (2012: 91): «A teoria textual é muito mais uma heurística do que um conjunto de regras específicas enunciadas de modo explícito e claro.»
5. Version originale Koch (2004: 14): «os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (Heineman, 1982)».
6. Version originale Beaugrande (1997 : 10) : « é essencial ver o texto como um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais ».
7. Version originale Marcuschi (2012 : 90) : « o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como : sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc. »; « o texto é um evento interativo, sendo sempre um processo e uma coprodução ».
8. Les textes français composent *le corpus* du groupe de recherche ECRISCOL <http://www.univ-paris3.fr/corpus-ecriscol-300513.kjsp?RH=1416243625396>, coordonné par Claire Doquet. Les textes brésiliens composent le *corpus* du Projet « A leitura de linguagens diversas » dans le cadre du *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* - Licence de Langue Portugaise du cours de Lettres, de l'Université Fédérale de Pernambuco (Recife, Brésil), financé par CAPES, dans la période de 2014 à 2018.
9. Dans cette perspective, le lexique ne peut pas être vu comme un ensemble d'étiquettes disponibles, mais comme un matériau constamment remanié dans le discours. Apothéloz et

Reichler-Béguelin (1995) comprennent que l'emploi du lexique est soumis à un ensemble de dispositifs extrêmement malléables et contextuellement travaillés dans et pour le discours, qui ne peut pas être fait indépendamment de l'instance que vous prenez sous votre responsabilité.

10. Pour cet auteur, la référenciation est une proposition théorique qui renforce la « puissance » de l'anaphore.

11. Version originale Cavalcante (2011 : 186) : « a organizar o texto, a argumentar, a resumir, a introduzir novas informações, a definir, a veicular diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, a chamar a atenção do leitor - para citar apenas algumas. »

12. Traduction de l'exemple (1) : J'ai vu dans le journal télévisé qu'un acteur de la chaîne Globo a dénoncé les gens qui pratiquaient l' harcèlement sur internet contre une fille africaine qui a été adoptée par lui et sa femme. Une personne a dit sur internet : vous auriez dû adopter une petite fille blonde avec les yeux bleus et pas une petite noire comme ça. Vous êtes beaux cette fille ressemble à un petit singe.

13. Traduction de l'exemple (3) : C'est terrible quand on passe devant des gens et qui se mettent à nous harceler, en nous traitant de grosse. Être grosse pour moi c'est normal, c'est le cas de la personne qui aime beaucoup manger. Quand j'entends ce type de harcèlement [...].

14. Nous remercions Claire Doquet pour les informations pour la contextualisation de ce *corpus*.

15. La proposition a été développée par trois enseignantes en formation, boursières du PIBID Lettres Portugais UFPE, sous la coordination de l'enseignante de l'école et de l'une des auteures de cet article.

16. En portugais, on utilise l'anglicisme *bullying*.

17. Nous avons utilisé l'écrit original du texte.

18. Nous avons utilisé les numéros de [1] à [3] pour indiquer la répétition nominale de trois référents de ce texte. Traduction de l'exemple (5) : Un jour je regardais un match de l'équipe du Flamengo. Presque dans la moitié du jeu, quand le ballon sort du corner, le joueur du Flamengo a traversé la grande surface. Un supporter de l'équipe adverse a fait du racisme contre le joueur de l'équipe. Il l'appelait petit noir, le singe etc. Soudain il a jeté une banane sur le joueur du Flamengo. Il ne s'est pas laissé démonter, il a mangé la banane, il a tiré le corner comme si de rien n'était et il a repris le match normalement.

19. Nous avons indiqué l'ellipse au moyen de ce symbole : ø.

20. Traduction de l'exemple (8) : J'ai des amis qui me rendent heureux, je vais les citer : Carlos, Lucas, Natanael, Andre, Gustavo et Mateus Bruno. Ils me font du bien, ils m'amuse et ils sont mes meilleurs amis dans la vie.

21. Traduction de l'exemple (9) : Donc quand arriva le moment d'aller à l'école, il a décidé de ne pas faire attention aux gens qui harcelaient lui Davi. Puis les gens demandaient des excuses à lui Davi.

22. Traduction de l'exemple (10) : On lui a dit d'arrêter de pleurer. Puis on l'a ramenée au secrétariat, donc on a expliqué ce qui s'était passé et on nous a demandé de l'appeler [...].

23. Traduction de l'exemple (13) : J'ai été victime d'harcèlement à l'école et dans la rue ils m'ont appelé dent de lapin, fenêtre de grande maison, Bob l'éponge et encore beaucoup d'autres... Aujourd'hui ça ne se passe pas dans la même fréquence, c'était beaucoup plus avant. Cette année j'ai encore été victime de cela une douzaine de fois [...]. Avant je me souciais beaucoup de ce qu'ils faisaient, même mes proches me faisaient ça.

24. Version originale Koch (2002 : 83) : « endereços ou locações cognitivas podem ser modificados ou expandidos pelo acréscimo de informações e/ou predicacões acerca do referente ».

25. Traduction de l'exemple (18) : Quand j'étais petite, j'étais grosse, donc à l'école ils me harcelaient en m'appelant par plusieurs surnoms.