

BESOINS DIDACTIQUES EN MATIÈRE DE COHÉSION TEXTUELLE : LES PROBLÈMES DE CONTINUITÉ RÉFÉRENTIELLE

Catherine SCHNEDECKER

*Un jour, en passant sur la route, j'ai vu une fermière.
Au loin, l'église dardait son toit pointu vers le ciel sans étoile. La
fermière...- j'ai barré pour éviter une répétition – la femme avait installé
sa radio sur la table dans le pré ; et elle exécutait à petits pas gracieux
une danse de son pays. (E. Reberg, La rédac) (*)*

Entrée en matière...

Comment exprimer une constante avec des formes diversifiées ? Telle est la question que se pose l'élève « romanesque », présenté dans notre exergue, au moment d'entreprendre le pensum rituel de « la rédac ». Ce souci rédactionnel -qui n'a, lui, rien de romanesque- est d'autant plus compréhensible qu'il suppose, d'une part, des compétences relativement élaborées, qu'il se pose, d'autre part, en regard de normes bien intériorisées à défaut d'être bien justifiées et qu'enfin il repose sur des apprentissages particuliers, inégalement dispensés.

Dès lors, il n'y a rien d'étonnant à ce que la solution adoptée par l'élève pour indiquer qu'il réinstancie dans son texte le personnage de la fermière se conforme aux seules règles édictées en la matière, à savoir l'évitement de la répétition. Quant à savoir pourquoi il utilise ensuite le groupe nominal défini *la femme* plutôt que le démonstratif *cette femme*, pourquoi il choisit comme nom-

(*) Ce travail s'inscrit dans le cadre du groupe de recherche « Encodage et maintien de la référence dans les discours écrits » subventionné par le Centre d'Analyse Syntaxique et le Centre de Didactique Des Disciplines de l'Université de Metz. Je remercie M. CHAROLLES et A. PETITJEAN pour leur lecture attentive et leurs remarques suggestives. Les erreurs qui subsistent sont les miennes, cela va sans dire.

tête du groupe nominal *femme* et non pas *personne* / *créature* ou encore *périgourdine épanouie*, il lui serait sans doute difficile de motiver ses choix lexicaux. Tout comme de justifier que les différentes expressions référentielles, autrement dit les maillons de la chaîne de référence, sont disposées dans cet ordre-là et non pas dans un autre Et pour cause... Lui a-t-on seulement appris à manipuler ces outils référentiels ?

Oui et non, serions-nous tentée de dire.

Il va sans dire que, depuis ces dix dernières années, les modalités de l'expression référentielle sont apparues dans le domaine de la didactique du français, notamment grâce aux analyses menées, sur du matériel d'élèves entre autres, par B. Combettes (1986, 1988), M. Charolles (1988a, b) et M.-J. Reichler-Béguelin (1988a, b) (1). La plupart ont du reste abouti à des ouvrages à vocation spécifiquement didactique (*De la phrase au texte, Ecrire en français, Maîtrise de l'écrit* : chapitres 3, 6, 7) et ont suscité toute une série de travaux publiés dans les numéros 60, 73 et 77 de *Pratiques*. De sorte qu'on dispose actuellement, pour appréhender l'expression de la référence, de données extrêmement riches, remarquables par leur complémentarité et par la productivité de leurs angles d'approche. Effectivement, à considérer la somme des travaux déjà accumulés, il y a de quoi travailler : de la typologie des erreurs (M.-J. Reichler-Béguelin, 1988a) à la production / compréhension des phénomènes de reprise plus « pointus » comme les anaphores lexicales (C. Pierson, 1993) et conceptuelles (M. Descombes-Dénervaud et J. Jespersen, 1992), les différents types de progression thématique (B. Combettes, 1988 ; B. Combettes et R. Tomassone 1988 ; M.-J. Reichler-Béguelin *et alii*, 1988) en passant par les problèmes posés par l'expression/l'interprétation du suivi référentiel en général (B. Combettes, 1986 ; C. Masseron et C. Schnedecker, 1988) ou bien dans des contextes caractéristiques par les risques d'ambiguïté qu'ils génèrent (M. Charolles, 1988a) ou par le fait que la continuité référentielle se trouve à la fois perturbée et dédoublée par la présence de séquences dialogales (M. Laparra, 1988 ; C. Schnedecker, 1989, 1990 ; M.-J. Reichler-Béguelin à par.).

Dans ces conditions, objectera le lecteur avisé, mais – nous le sentons bien – tout de même inquiet, pourquoi nous faire tout ce numéro ? D'abord parce que les travaux cités ainsi que ceux menés, dans le même temps, en linguistique à propos de la référence génèrent une réflexion dynamique qu'alimentent et interrogent par ailleurs les écrits de nos élèves. Ensuite parce que la plupart des approches en matière de référence nous donnent des « instantanés » théoriques ou analytiques alors que le matériel auquel nous sommes confrontés, en tant qu'enseignant, tient davantage du « long métrage » qu'il faut appréhender en tant que tel pour les raisons que nous développerons dans les deux premières parties. Enfin, parce que certaines « lacunes » que nous repérons au quotidien dans la manipulation des expressions référentielles proviennent en fait de certains « travers » que manifestent souvent les manuels scolaires (*cf. infra* 3.1.) pour lesquels l'ensemble des contributions à ce numéro suggèrera quelques rectificatifs.

(1) A cela s'ajoutent bien évidemment les recherches dans le domaine strictement linguistique, menées par les auteurs cités ainsi que celles de G. KLEIBER (*cf. les références données tout au long de cet article et en bibliographie*), et pour la question des chaînes de référence celles de F. CORBLIN et J.-M. MARANDIN.

1. Intérêts didactiques d'une approche « au long cours » de l'expression de la référence dans l'évaluation des « anomalies »

1.1. Angles d'analyse aigus...

Bien souvent lorsqu'on évalue des productions écrites sous l'angle restreint de la cohésion référentielle, les interventions adviennent « pas à pas ». En d'autres termes, l'appréciation du caractère approprié ou non d'une expression référentielle donnée s'effectue, la plupart du temps, en regard du maillon qui la précède, sans qu'on aille plus loin en amont ou en aval du texte. En voici un premier exemple, où se trouvent respectivement sanctionnés un cas dit « répétition » (cf. *rép.*) et un cas d'incomplétude référentielle ce que marque la question « lequel? » en marge de la copie :

- 1 Un jour dans un village paisible où tous les habitants se connaissaient, on entendit pousser des cris dans une des auberges du village. Le commissaire et ses adjoints se hâtèrent vers l'auberge. En ouvrant la porte, le commissaire (*rép*) vit une jeune femme étalée par terre. C'était Marie-Cécile la femme du banquier. (*lequel ?*) (Philippe, 4^e)

A ces injonctions « bornées » (2), l'élève répond du tac au tac : il gomme la répétition en utilisant un terme « aussi synonyme » que possible (*l'enquêteur*) ; il procède à la saturation référentielle demandée en rattachant le personnage « flottant » de la première version à un élément du cotexte :

- 2 Une femme pousse des cris dans un auberge, le commissaire et ses adjoints trouve la femme morte et le mari de la décédée l'avait prévenu. L'enquêteur alla interroger le banquier. (orthographe d'origine)

Mais le résultat final pose, pour le coup, de réels problèmes car la coréférence entre *le commissaire* / *l'enquêteur* et *le mari de la décédée* / *le banquier* repose désormais sur une présomption de cohérence discursive et non pas sur des marques linguistiques adéquates.

Une seconde illustration concerne un autre phénomène typique des difficultés référentielles, puisqu'il s'agit d'un cas « classique » d'ambiguïté, posé en l'occurrence par l'emploi de *celui-ci* :

- 3 Pour son malheur, il rencontra le concierge dans un des couloirs. Marcel tenta de lui expliquer son cas, mais ce dernier ne voulut rien entendre et l'emmena dans le bureau du directeur. Celui-ci était absent. Alors le concierge *le* disputa et *lui* fait la morale. (*in* M-J. Reichler-Béguelin *et alii* : 93)

« La règle de proximité, disent les auteurs, voudrait que ces anaphores reprennent *celui-ci* (le directeur), ce qui n'est évidemment pas le cas. L'auteur de la phrase fait jouer ici la règle de conservation des rôles et fait référer *le* et *lui* à Marcel sur qui le récit est focalisé, créant ainsi une ambiguïté. Celle-ci pourrait être levée aisément par une anaphore lexicale *le collégien, l'élève* » (*op.cit.* :188)

(2) Nous ne nous permettons la critique que parce qu'elle concerne directement C. SCHNEDECKER. Pêché de jeunesse, innocence ou inconséquence de sa part ? Elle a, depuis et heureusement, beaucoup vieilli et un petit peu progressé...

1.2. ...vs angles d'analyse larges

A partir du moment où l'on considère les expressions indexées non plus isolément, mais en tenant compte de leur environnement référentiel, il faut réviser les jugements d'anomalies initialement posés. Pour ce qui concerne [1], le personnage du commissaire est introduit dans le texte non pas comme une entité isolée, mais comme partie de l'ensemble constitué par le commissaire et ses adjoints, le rôle du coordonnant indiquant que « ce ne sont pas deux nouveaux référents qui sont en fait introduits, mais bien un seul référent, en l'occurrence l'ensemble des référents constitué par la coordination. » (G. Kleiber, 1986 : 77). De ce fait, l'élève n'a d'autre possibilité linguistique, pour extraire l'élément de son ensemble, que de le redonner sous la forme du groupe nominal défini choisi. Quant au banquier, il s'entend comme un ingrédient possible du village, au même titre que le maire, le facteur ou l'épicier : l'élève exploite donc habilement la relation anaphorique dite associative. Réexaminons maintenant l'exemple [3]. Si la question de l'ambiguïté peut effectivement se poser à un point très localisé de l'extrait -et le commentaire des auteurs va dans ce sens-, elle perd de sa pertinence, au vu de la stratégie référentielle utilisée par le scripteur et qui se révèle extrêmement cohérente. En effet, le personnage donné comme principal est le seul à être doté d'un nom propre et à être réinstancié en continu sous la forme d'un pronom personnel de troisième personne, autant de moyens linguistiques qui le font ressortir du lot, qui le rendent en d'autres termes *saillant*. Par contre, les personnages secondaires sont désignés par des noms fonctionnels ou encore noms de rôle (le concierge, le directeur). Et l'on remarquera par ailleurs que leurs mentions dans des lieux qui généreraient théoriquement (3) des risques d'ambiguïté, le scripteur utilise la forme, tout à fait singulière dans le cotexte, des expressions démonstratives *ce dernier* (4) et *celui-ci*.

Bref, de ces observations ressortent deux points essentiels. Le premier est qu'*un diagnostic fiable sur les stratégies référentielles mises en œuvre par les élèves ne peut advenir qu'au terme d'une auscultation globale et non locale des chaînes de référence*. Le second, qui découle du premier, est que par ce biais, on peut éviter les dangers de jugements sur-normés pour amener les élèves à opérer des réglages internes sur leur propre production.

2. Intérêts didactiques d'une approche « au long cours » de l'expression de la référence pour une typologie des enchaînements référentiels problématiques

L'appréhension intégrale des chaînes de référence permet également de faire le point sur le type de matériau référentiel utilisé ou non par les élèves, de détecter d'éventuelles lacunes catégorielles et / ou lexicales, mais surtout, de repérer si celles-ci présentent un caractère ponctuel ou constant. Or, il apparaît que certaines chaînes sont composées, d'un bout à l'autre, par des maillons formellement identiques, alors que dans d'autres le matériau présente une hétérogénéité assez remarquable. C'est pourquoi, nous partirons d'une typologie « binaire » relativement rudimentaire qui opposera les chaînes uniformes

(3) Certaines données sémantico-pragmatiques du cotexte empêchent d'interpréter le pronom personnel en référence au directeur : on ne dispute ni ne fait la morale à un absent.

(4) Dont l'emploi est problématique du fait qu'on peut, théoriquement, le rattacher à *son cas*. Mais cf. M. CHAROLLES dans ce numéro.

aux protéiformes pour montrer les problèmes divers que servent à régler ces deux types de facture.

2.1. Chaînes uniformes : étude de cas

Les extraits qui vont suivre ont été produits par des élèves de niveau scolaire divers, allant du CM à la troisième. Tous ces extraits se singularisent par le fait que les chaînes sont littéralement uniformes, en ce sens qu'y prédomine, quantitativement, un type d'expression référentielle : le GN défini [8] ou le nom propre [9], le pronom *il* [4] ou *cela* [13].

Suivant les études relatives à l'acquisition des marques référentielles (cf. M. Bianco, 1992 ; G. De Weck, 1991 ; B. Schnewly, 1988), il nous faut admettre que les élèves les plus jeunes disposent d'un bagage relativement conséquent, ou du moins plus qu'il y paraît dans les productions ci-dessous, et que ce bagage s'étend avec l'âge. Ceci pour exclure l'hypothèse didactique, extrêmement peu productive, qui se bornerait à constater une indigence ou des lacunes lexicales. Dès lors il faut se demander ce que traduit cet emploi récurrent d'une forme référentielle identique et ce, de façon à suggérer les interventions didactiques les plus opportunes.

2.1.1. *L'uniformité comme symptôme d'un problème principalement référentiel*

Considérons l'extrait [4]. Il s'y déroule deux chaînes distinctes, renvoyant respectivement à /oiseau/ et à /chat/, chacune étant massivement constituée par des pronoms personnels de 3^e personne :

- 4 (p1) Il était une fois un oiseau, (p2) il n'avait pas de parents : (p3) alors il rencontra un chat ; (p4) il lui dit : « Viens jouer avec moi ». (p5) Il lui dit « Oui je viens. » (p6) Ils s'amusèrent à cache-cache ; (p7) après, ils sont partis dans un restaurant chinois. (p8) Après il lui dit : « Veux-tu te marier avec moi ? » (p9) Il dit « Volontiers. » (p10) Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants. (élève de CM)

Tel qu'il est introduit dans le discours, le personnage de l'oiseau est commis au titre de référent dominant ou saillant. En effet, il fait l'objet d'un protocole introductif canonique (*Il était une fois...*). et il est ensuite réinstancié, à deux reprises, en position de sujet grammatical. Par ailleurs, il apparaît un second candidat : le chat, présentant les mêmes caractéristiques morphologiques de genre et de nombre que le précédent, d'où des risques de confusion référentielle. La question est de savoir à partir de quel moment ceux-ci se produisent exactement. Suivant la logique adoptée par l'élève, les pronoms s'interprètent, vraisemblablement, en fonction de leur ordre d'apparition dans le texte ainsi que des rôles sémantiques qui leur sont attribués (agent vs patient) (5). Dès lors, les pronoms de (p4) sont parfaitement univoques. Le conflit référentiel naît en (p5) d'un conflit entre l'ordre de surface immuable des pronoms et une inversion des rôles thématiques (le chat devient sujet et l'oiseau objet) qui elle n'est pas marquée textuellement. Autrement dit, le lecteur du texte s'est installé dans une

(5) Les psycholinguistiques parlent à ce propos de « stratégie de conservation de rôles » (cf. M. BIANCO, 1992 ; M. KAIL, 1983).

routine interprétative et attribue la suite de *il* à *oiseau*, jusqu'au moment où d'autres routines (*i.e.* la distribution des rôles dans une interaction langagière) l'obligent à recalculer la référence. On retrouve un problème analogue dans l'enchaînement de (p8) et (p9), même s'il est toujours vraisemblable que ce soit au référent le plus saillant, l'oiseau, que se rapporte le pronom *il*. Simplement l'inversion des rôles vue en (p5) puis le mode de désignation conjoint des deux référents en (p6) et (p7) (*cf.* l'emploi intermédiaire du pronom pluriel) complique la tâche d'interprétation.

Partant, deux types d'intervention didactique sont envisageables :

- l'une visant à renforcer un savoir-faire établi : la désignation d'un référent saillant
- l'autre visant à sensibiliser aux problèmes que suscite un texte pluri-référentiel.

Pour la première, on pourrait, par exemple, présenter le texte [4] remanié comme suit :

- 4' (p1) Il était une fois un oiseau,
 (p2) il n'avait pas de parents ;
 (p3) alors il rencontra un chat ;
 (p4) il lui dit : « Viens jouer avec moi ».
 (p5) Il _____
 (p6) Ils s'amusèrent à cache-cache ;
 (p7) après, ils sont partis dans un restaurant chinois.
 (p8) Après il _____
 (p9) Il _____
 (p10) Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants.

et demander aux élèves à qui renvoie le *il*. (6)

Dans le même esprit, on pourrait proposer un corpus de textes simples (*i.e.* résumés de films; de livres pour la jeunesse ; extraits de romans) tels que [5] et [6] :

- 5 *Luther* est très heureux d'entrer à la célèbre académie de violon de Balmour. Mais rapidement l'inquiétude *le* gagne : l'endoit est dirigé par un terrifiant vieillard, les autres élèves semblent décidés à *lui* mener la vie dure... et la nuit, le chant fascinant d'un violon sort d'un puits, hypnotisant ceux qui osent l'écouter...
Luther devra percer le mystère Darkshore... (Résumé de la quatrième de couverture de *Le prince d'ébène*, M. Honaker)
- 6 *Le jeune Nick* est contraint par l'inspecteur Snape, de Scotland Yard, de partager la cellule de Johnny Powers, l'ennemi public n°1, qui semble « sorti tout droit d'un cauchemar ». Réussira-t-*il* à découvrir l'identité du chef du formidable réseau de voleurs qui pillent Londres ? Traqué dans les entrepôts sinistres qui bordent la Tamise, *il* devient, malgré *lui*, l'ennemi public n°2. *Il* est menacé, pourchassé, mitraillé, kidnappé, cogné, attaché sur des rails de chemin de fer, presque dynamité, [...] à moitié noyé » ; va-t-*il* retrouver le calme en regagnant son collègue et les ennuyeux cours de français ? (Résumé de la quatrième de couverture de *L'ennemi public n°2*, A. Horowitz)

(6) A titre de variante, on pourrait demander aux élèves de compléter le texte, sachant que *il* réfère constamment à l'oiseau, et examiner ensuite avec eux comment ils se débrouillent avec « le chat ».

Puis, à travers diverses activités (tâches orales ou écrites de rappel ou de résumé, par exemple), on sensibilisera les élèves aux critères qui aident à déterminer quel est le personnage central : l'ordre de mention dans le texte, la dotation d'un nom propre, le nombre des reprises ; et inversement quelles sont les caractéristiques des personnages secondaires (absence de nom propre, faible proportion et formes des rappels, etc.) (7). A partir de là, il devient plus facile de montrer qu'il ya des degrés dans l'ambiguïté (cf. M. Charolles, 1988a). Pour ce faire, on discutera avec les élèves sur la base d'une série d'énoncés d'abord décontextualisés qui présentent de ce fait des ambiguïtés « potentielles » comme [7] :

- 7 Lester arrivait du petit déjeuner et Martyr alla à sa rencontre. Il avait un certain âge et sous l'action du soleil et du vent, sa peau s'était ratatinée comme celle d'une momie (A. Upfield, *La mort d'un lac*)

puis réinsérés leur contexte d'origine [7'] pour discuter des éléments qui occultent l'ambiguïté :

- 7' [...] C'est ce que disait le type de Belar, rappela Martyr à Mac Lennon d'un ton sec. Problème ou pas, le type qui est descendu dans le puits sans prendre de précaution, il y a cinq ans est mort depuis cinq ans. Vous feriez mieux d'emmener Lester pour qu'il vous donne un coup de main. Prenez le camion. Je vais dire à Lester d'emporter vos deux repas.
Lester arrivait du petit déjeuner et Martyr alla à sa rencontre. Il avait un certain âge et sous l'action du soleil et du vent, sa peau s'était ratatinée comme celle d'une momie. Il arborait une maigre moustache pour cacher son long nez. Ses yeux bleu pâle étaient toujours larmoyants et cerclés de rouge, et il était affligé d'un reniflement qui tenait lieu de rire étouffé. Bon gardien de troupeau, travailleur sur lequel on pouvait compter, Bob Lester servait pour l'instant d'homme à tout faire sur l'exploitation, effectuant n'importe quelle tâche, depuis aller chercher les chevaux de bon matin jusqu'à traire les vaches et abattre des moutons le soir.

2.1.2. *L' uniformité comme symptôme de difficultés à structurer un texte*

Les stratégies référentielles mises en œuvre dans les deux textes ci-dessous sont similaires en ce que le référent est constamment redénoté par un groupe nominal ou par un nom propre. Du fait qu'il n'y est question que d'un référent et non pas de plusieurs comme on vient de le voir, on ne saurait y voir là un procédé de désambiguïsation.

En revanche, il est assez remarquable de constater que les redénominations, loin d'être aléatoires, coïncident avec des modalités de structuration qui opèrent à d'autres plans du texte (8). C'est ainsi que dans [8] la redénomination suit systématiquement un marqueur temporel qui scande chacune des sous-

(7) Cf. Pour d'autres activités visant aux mêmes fins, cf. *Maîtrise de l'écrit 6^e* (chapitres 6 et 7) ; *Maîtrise de l'écrit 5^e* (chapitres 3 et 4).

(8) M. CHAROLLES, (1988a, à par.) détermine quatre systèmes de marques qui confèrent, chacun à sa manière, une certaine continuité au discours. Les chaînes de référence constituent l'un de ces systèmes (ou plan d'organisation textuelle). Les trois autres sont constitués l'un par les connecteurs « qui indiquent des relations fonctionnelles entre les contenus propositionnels et/ou actes illocutionnaires qui leur sont associés » (période), l'autre par « les expressions introductrices de cadres de discours qui délimitent des domaines circonstanciels (temporels, spatiaux, modaux, etc. » (portée) et enfin le troisième par « les marques configurationnelles (alinéas, organisateurs métadiscursifs) qui délimitent au sein du continuum textuel des ensembles présentés par le locuteur comme constituant une ou plusieurs unités en regard d'un certain critère dispositionnel. » (séquences).

séquences et / ou actions de l'histoire (9) (*i.e.* les différentes phases de la descente, puis l'arrêt) (10).

- 8 **Tout à coup**, *la voiture* s'ébranla et, lentement d'abord, plus vite **ensuite**, *la voiture* se mit à descendre la légère pente.
Et puis *la voiture* continua à descendre de plus en plus vite jusqu'en bas de la pente. **Puis** *la voiture* s'arrêta brusquement. Les enfants descendirent de *la voiture* et poussèrent *la voiture* pour que *la voiture* redémarre comme avant. (élève de 6^e)

Ce n'est apparemment pas le cas dans [9] (11) qui est totalement dépourvu de marqueurs connectant entre elles les différentes propositions :

- 9 [...] *La momie* ne répondit à aucune de nos questions. C'étais comme si ont devaient l'écouter.
Elle s'appelait Zodalte.
Zodalte avait vécu six cents ans de ce sarcophage, privé du monde et du rayon de soleil. *Zodalte* s'épuisais beaucoup en nous parlant sans que l'un de nous trois sens rendent compte. *Zodalte* nous parla comme si *elle* voulait qu'ont sache tous vant que son cœur s'éteigne à jamais. (exemple tiré du corpus de F. Cusin-Berche et J. Anis, CRL, Paris X, Nanterre, orthographe d'origine)

Pourtant, à considérer le texte plus attentivement, on s'aperçoit que la redénomination est également motivée par des facteurs structurels. De fait, les trois mentions successives de *Zodalte* correspondent respectivement avec :

- a) le propos rapporté par le personnage au style indirect libre
- b) une incursion dans la narration enchâssante ou primaire, assumée par le narrateur
- c) le résumé des propos rapportés par le personnage.

ainsi qu'en attestent, dans [9'], les barres obliques et l'alternance de caractères droits ou italiques qui font apparaître les différentes zones discursives délimitées :

- 9' [...] **La momie** ne répondit à aucune de nos questions. C'étais comme si ont devaient l'écouter.
Elle s'appelait Zodalte.
Zodalte avait vécu six cents ans de ce sarcophage, privé du monde et du rayon de soleil. // **Zodalte** s'épuisais beaucoup en nous parlant sans que l'un de nous trois sens rendent compte. // **Zodalte** nous parla comme si elle voulait qu'ont sache tous vant que son cœur s'éteigne à jamais.

Intuitivement, on ne peut s'empêcher de ressentir que chacun des deux textes pêche, à sa manière : l'un par un surcroît d'indicateurs temporels et référentiels ; l'autre, au contraire, par défaut de balises adaptées.

La raison en incombe, pour une part, au choix des expressions référentielles.

(9) Cf. W. MARSLEN-WILSON, E. LEVY et L. KOMISARJEVSKI-TYLER (1982).

(10) La fin du texte pose davantage de problèmes. On peut en effet se demander si la redénomination ne provient d'une incapacité morpho-syntaxique à utiliser le pronom après la préposition *de*, à déterminer sa place par rapport au verbe *poussèrent*. Quant à la dernière occurrence de *voiture*, elle oblige, du fait de son cadre structural, à une lecture non-coréférentielle.

(11) Pour une analyse détaillée des types de phénomènes analysés à partir de (9), cf. C. MASSERON et C. SCHNEDECKER (à par.).

Si la redénomination paraît, dans [8], superfétatoire, c'est parce qu'elle revient, *grosso modo*, à ré-introduire le référent dans le cotexte, à opérer une saisie censée présenter le référent sous un « jour nouveau » (12). Or, une telle stratégie est déplacée dans un contexte, qui indique au contraire grâce aux marques de la succession temporelle, qu'il y a une continuité épisodique, ce qui induit un mode d'appréhension continu du référent. Autrement dit, il y a une incompatibilité entre des marques qui délivrent des instructions contradictoires pour l'interprétation du contexte : les marques temporelles établissent un continuum interpropositionnel alors que les marques référentielles provoquent une discontinuité référentielle.

Dans [9], il se produit le mouvement inverse dans la mesure où la structuration textuelle dépend des expressions référentielles à l'exclusion de tout autre type de marques. De sorte que l'on peut faire l'hypothèse que l'usage de la redénomination est une sorte de palliatif que l'élève utilise parce qu'il ne dispose pas des outils linguistiques qui lui permettraient de structurer son texte autrement.

Dès lors, comment faire comprendre aux élèves que leur texte est sur-marqué, dans le premier cas et sous-marqué dans le second ? Entre autres suggestions didactiques, il faudrait leur montrer les effets produits par leurs textes, en durcissant les options.

Par exemple, on pourrait élaborer différentes versions de [8] pour amorcer chez les élèves une réflexion sur les différents paramètres problématiques, en leur demandant si le pronom vs la redénomination passe aussi bien dans [a] que dans [b] et [c], qui sont paragraphés diversement (13) :

a **Tout à coup**, *la voiture* s'ébranla.

Lentement d'abord, plus vite **ensuite**, *la voiture* se mit à descendre la légère pente.

Et puis *la voiture* continua à descendre de plus en plus vite jusqu'en bas de la pente.

Puis *la voiture* s'arrêta brusquement. Les enfants descendirent de *la voiture*...

b **Tout à coup**, *la voiture* s'ébranla.

Lentement d'abord, plus vite **ensuite**, *elle* se mit à descendre la légère pente.

Et puis *elle* continua à descendre de plus en plus vite jusqu'en bas de la pente.

Puis *elle* s'arrêta brusquement. Les enfants descendirent de *la voiture*...

(12) Le pronom personnel serait mieux adapté en la circonstance compte tenu de des instructions interprétatives, mises en évidence par G. KLEIBER (1990 1994 a, et b) qu'il véhicule. A partir de (a) *Fred enleva son manteau. Fred avait trop chaud* et (b) *Fred enleva son manteau. Il avait trop chaud* », « Il, dit G. KLEIBER (1994b) n'est pas utilisé uniquement pour indiquer qu'il s'agit de Fred, mais avant tout pour marquer un fait crucial de cohérence : [...] on va (continuer de) parler d'un référent déjà saillant lui-même ou présent dans une situation saillante et [...] l'on va en parler en continuité avec ce qui l'a rendu saillant. C'est précisément ce que ne peut pas faire Fred en deuxième mention dans (b) (dans notre indexation). Il ne peut que redonner le référent comme en première mention et conduit par là même à l'effet contraire de celui qu'accomplit le pronom : même si la coréférence est maintenue, la continuité se trouve en quelque sorte rompue et le second énoncé *Fred avait trop chaud* n'a plus besoin d'être une suite de la situation de *Fred enleva son manteau*, puisque Fred n'est pas présenté la deuxième fois comme étant engagé dans une telle situation. Le redoublement peut servir à ce moment-là à exprimer d'autres contenus (1994b : 99-100).

(13) Pour des activités qui corrélerent l'usage des expresssions référentielles et le découpage en paragraphes, cf. D. BESSONNAT, 1988.

- c **Tout à coup**, la voiture s'ébranla et, lentement d'abord, plus vite **ensuite**, elle se mit à descendre la légère pente et continua à descendre de plus en plus vite jusqu'en bas de la pente. **Puis** elle s'arrêta brusquement. Les enfants descendirent de la voiture et poussèrent la voiture ...

Dans une optique similaire, pour amorcer la réécriture de [9], on partira d'une version « pronominalisée » du texte :

- 9' **Elle** s'appelait Zodalte. **Elle** avait vécu six cents ans dans ce sarcophage, privé du monde et du rayon de soleil. **Elle** s'épuisait beaucoup.

en demandant aux élèves comment ils interprètent la suite des trois propositions et s'ils la jugent cohérente (14). Dans le cas contraire, on tâchera alors de faire valoir que la cohérence ne dépend pas exclusivement de l'ordonnement chrono-logique des événements dénotés, mais aussi de leur caractère vrai / faux. A cet effet, le détour d'un petit exercice consistant à lever la contradiction entre :

- 10 (p1) Pierre est un excellent cuisinier. (p2) Pierre est un cuisinier incompetent. (15)

est un excellent moyen de montrer qu'une fois inscrites dans un espace de vérité bien circonscrit, dans l'espace [11] ou des domaines de discours distincts [12] :

- 11 (p1) *Dans son restaurant*, Pierre est un excellent cuisinier. (p2) *Chez lui*, Pierre est un cuisinier incompetent
- 12 (p1) *Marie prétend que* Pierre est un excellent cuisinier. (p2) *En réalité / Selon Juliette*, Pierre est un cuisinier incompetent.

les deux propositions s'enchaînent d'une manière parfaitement recevable.

Dès lors, en reprenant le texte original, on peut demander aux élèves de démarquer les fragments attribuables au personnage et au narrateur avec les moyens linguistiques appropriés et de rectifier, en conséquence, les expressions référentielles :

- 9'' La momie prit la parole / se mit à parler. **Elle** s'appelait Zodalte. Elle avait vécu six cents ans dans ce sarcophage, privé du monde et du rayon de soleil. Durant son récit / En nous parlant, **Zodalte** s'épuisait beaucoup sans qu'aucun de nous trois s'en rende compte. Elle nous parla comme si elle voulait qu'on sache tout avant que son cœur s'éteigne à jamais.

2.1.3. Où l'uniformité référentielle traduit des difficultés de conceptualisation et de planification

L'uniformité référentielle exprime enfin certains obstacles « cognitifs » sur lesquels achoppe un élève et qui requièrent d'autant l'attention de l'enseignant qu'ils signalent, ces obstacles, que l'élève est suffisamment mûr pour les

(14) Pour faciliter la réalisation de cette dernière tâche, on donnera par exemple une consigne incitant à (r)-établir des connexions inter-propositionnelles.

(15) En précisant que *Pierre* dans les deux propositions désigne bien la même personne.

franchir, moyennant évidemment les aides adaptées. Considérons [13], remarquable par l'usage constant de l'expression référentielle *cela* :

- 13 Considérer un jeune comme un adulte peut être autant négatif que positif. *Cela* peut lui apporter une certaine confiance en soi, le respect des autres et l'acquisition de certaines responsabilités. Mais, *cela* peut lui gâcher une partie de son adolescence, il n'a pas la même mentalité qu'un adulte, et, de plus, il n'a pas les mêmes réactions. A mon avis, on devrait rester un adolescent lorsque *cela* est encore possible et non chercher à se grandir même si *cela* peut nous aider dans la vie future. (Bérangère, 3^e; corpus de A. Auricchio et C. Perrin-Schirmer)

On imagine aisément le type de remarques auxquelles s'expose la rédactrice du texte : *imprécis, mal dit, flou, etc.* Encore faut-il se demander ce qui, à la réception du texte, suscite un malaise certain, et, surtout, ce qui l'a généré au stade de la production.

Bien qu'elles ne soient pas insurmontables, les difficultés qu'on éprouve à interpréter le texte proviennent de ce que l'élève fait de *cela* des usages à géométrie et à empan référentiel variables. Les deux premières mentions de *cela* font visiblement référence à un thème constant (*i.e.* le contenu de la première proposition), tandis que les deux dernières recrutent chacune leur antécédent, localement et par proximité, dans la proposition précédant immédiatement leur occurrence, de sorte que *cela* devient *in fine* inconstant.

Maintenant ces dérèglements référentiels ne sont pas dus exclusivement à la méconnaissance de la valeur du pronom et des contraintes qui en régissent l'emploi. Loin d'être aléatoires, les occurrences de *cela* dans la copie font suite à des propositions au contenu substantiel et d'une facture relativement complexe, ainsi qu'en attestent la modalité et l'alternative en (p1) ou encore la succession de termes abstraits dans (p2). Dès lors, la question pour l'élève est de savoir *quoi* réinstancier de la proposition et surtout *en quels termes* le faire. Pour ce qui concerne le premier point, où il faudrait dissocier le sujet mis en facteur commun à un prédicat complexe (*X peut être négatif / X peut être positif*), l'élève adopte la solution pour lui la moins risquée qui permet au récepteur de « faire le tri ». Et *cela* fait d'autant mieux l'affaire que la nominalisation de « considérer un jeune comme un adulte » (16) tient de la gageure. De sorte qu'entre deux maux : tenter une opération de nominalisation compromettante ou rester « prisonnier de la forme » si complexe soit-elle, l'élève choisit le moindre.

Cette dépendance vis à vis de la structure de surface rejaillit sur les modalités de planification du texte. L'élève procède pas à pas, en réglant comme il peut les problèmes rédactionnels les uns à la suite des autres.

Or, un travail à partir des emplois de *cela* serait en l'occurrence doublement salutaire. Il permettrait, d'une part, de sensibiliser l'élève au fait qu'il a besoin de maîtriser l'opération sur laquelle précisément il achoppe : la nominalisation. D'autre part, ce procédé, une fois acquis, donnerait à l'élève la possibilité de se construire ses propres outils référentiels, de s'affranchir de structures formelles qui manifestement l'inhibent pour planifier son texte de manière moins linéaire.

Pour ce faire, on pourrait par exemple, demander de surligner dans le texte tous les emplois de *cela* et demander d'explicitier l'information que le pronom est

(16) L'expression apparaît du reste telle quelle tout au long du devoir.

censé reprendre. Face aux syntagmes complexes tels que *considérer un jeune comme un adulte* ou encore *chercher à se grandir*, on pourrait procéder à des nominalisations (17) « graduées » suivies de réécritures locales :

- en les faisant précéder systématiquement de *le fait de* et réinjecter dans le texte pour en évaluer les effets
- en présentant une liste de verbes nus, puis assortis d'expansions, à partir desquels on demanderait des nominalisations : par exemple : *considérer* → *considération* vs *considérer un jeune comme un adulte* → **la considération d'un jeune comme un adulte*
- en induisant (librement ou par QCM) des paraphrases du type de *le fait de considérer un jeune comme un adulte, qu'est-ce que c'est ?* une action – un comportement – une opinion – une attitude – etc.

2.2. Chaînages protéiformes

Nous allons maintenant passer en revue quelques cas où les chaînes de référence se distinguent des précédentes par la diversité catégorielle et lexicale du matériau référentiel exploité. Nous nous bornerons ici à un commentaire succinct des textes, dans le but d'attirer l'attention du lecteur sur certains phénomènes pour lesquels les contributions de ce numéro vont proposer des éléments d'analyse et de remédiation. Enfin, tenant compte des études qui ont montré l'incidence des types de texte sur les modalités de l'expression de la référence (G. De Weck, 1991 ; B. Schneuwly, 1988), nous dissocierez les chaînages protéiformes selon qu'elles apparaissent dans des narrations ou dans des textes argumentés.

2.2.1. Dans les textes de type narratif

Les deux premiers extraits sont issus d'une consigne de production donnée dans le cadre d'une séquence didactique focalisée sur les désignateurs (18). D'où la variété, tout à fait exceptionnelle, des expressions référentielles (19) :

- 14 Quelqu'un frappa timidement. *Une jeune fille*, quelques instants plus tard, pénétra dans la salle de bal. *Celle-ci* vêtue d'une longue et magnifique robe rose, que tout le monde dévisagea des yeux, même Bruno qui fut surpris par la beauté de *cette adolescente*. Il s'approcha de *cette splendide demoiselle qui l'ayant vu se sentit rougir*. (Louisa, 4^e)
- 15 Le bal du lycée (titre)
Quelqu'un frappa timidement. *Une jeune fille*, quelques instants plus tard,

(17) Pour des propositions sur le procédé de nominalisation, cf. notamment, B. COMBETTES *et alii* (1980).

(18) Le matériel a été élaboré par C. MASSERON. La consigne est la suivante : « Rédigez trois paragraphes à partir des phrases qui vous sont données :

Quelqu'un frappa timidement. Une jeune fille, quelques instants plus tard, pénétra dans la salle de bal.

[...]

Son visage exprimait une grande anxiété.

[...]

Pascalé n'eut plus qu'une envie, celle de repartir.

[...]

Bruno lui offrit à boire...

(19) Il semble que le matériel lexical utilisé par les élèves dans les textes narratifs soit, spontanément, plutôt homogène et limité, principalement, à l'alternance nom propre / pronom avec quelques occurrences de termes hyperonymes (*l'homme / la femme*).

pénétra dans la salle de bal. Sa longue robe rouge lui collait à la peau, ses cheveux étaient détachés. *Elle* s'appelait Pascale. C'était la première fois que *la lycéenne* était invitée à un bal. *Elle* ne connaissait personne. Les jeunes gens devaient être dans des classes supérieures à *Pascale*. *Elle* fit le tour de la salle mais n'aperçut pas Bruno, un garçon très gentil qui l'avait invitée à ce bal. (Alexandra, 4^e)

- 16 [...] *Son* visage exprimait une grande anxiété. *Elle* resta immobile puis rougit. *Elle* regarda autour d'*elle* et vit que quelques personnes poussaient des exclamations.
Pascale n'eut plus qu'une envie, celle de partir. (Samia, 4^e)

Nous ferons trois série de remarques portant successivement sur le choix de la tête nominale des groupes nominaux, sur celui du prédéterminant défini vs démonstratif et enfin sur celui des catégories grammaticales usitées.

Sur le plan fonctionnel, le nom-tête du désignateur est ambivalent étant donné qu'il peut maintenir une certaine stabilité informationnelle, par le biais notamment de para-synonymes (cf. *jeune fille/adolescente* dans [14] mais aussi introduire des informations inédites sur le référent ce que font *la lycéenne* dans [15] et le nom propre *Pascale* dans [16]. Si ce double rôle est également perçu dans les copies ci-dessus, sa réalisation est en revanche plus délicate et l'on ne peut s'empêcher de considérer les occurrences de *lycéenne* et de *Pascale* (dans [16] exclusivement) comme des « coups de force » un peu rudes. Pourquoi ?

Ce qui entre en compte dans l'emploi du nom propre relève, ceci dit très schématiquement, d'une question d'accessibilité. En tant qu'expression « vide de sens », le nom propre ne donne accès au référent qu'à condition que ses utilisateurs potentiels sachent qu'à un individu donné correspond un nom propre donné. Or, dans le texte le personnage de la jeune fille est présentée à l'aide d'un GN indéfini, ce qui laisse supposer qu'elle est inconnue aussi bien du narrateur que des personnages de la scène. De sorte que l'occurrence du prénom créé un effet d'incohérence dans la mesure où il donne le référent comme étant d'autant mieux connu qu'il est désigné par son prénom, ce qui augure d'une familiarité plus grande encore. Par contraste, on remarquera que dans [15] la coupure dans la transmission de l'information est évitée par l'emploi de la phrase dénominative (cf. G. Kleiber, 1984) *Elle s'appelait Pascale* (20). C'est pour une raison similaire que le nom-tête *lycéenne* apparaît quelque peu inopinément. Certes, les données cotextuelles (en l'occurrence le titre) aident, dans une certaine mesure, au calcul de la référence, mais elles ne suffisent pas à installer les éléments circonstanciels véritablement propices à l'apparition du GN défini.

C'est là qu'intervient le rôle du pré-déterminant, si l'on veut bien admettre que *C'était la première fois que cette lycéenne était invitée* à un bal passe mieux que *la lycéenne*. Comment expliquer cette différence d'acceptabilité ? Elle tient principalement à la capacité qu'a le démonstratif utilisé en seconde mention de référer indexicalement, c'est à dire d'opérer une saisie directe du référent préalablement instancié (21), alors que le GN défini le saisit dans une circon-

(20) Pour les modalités présidant à l'introduction d'un nom propre en seconde mention, cf. M. CHAROLLES (1987) et (1988b) pour leurs applications didactiques. Pour les rites de transmission du nom propre, cf. G. KLEIBER (1981). Pour des activités didactiques relatives à l'attribution et à la transmission du nom propre via le dialogue, cf. C. SCHNEDECKER (1989).

(21) Cf. G. KLEIBER (1986, 1988) ; B. WIEDERSPIEL (1994 et ce numéro).

stances déterminées cotextuellement tout en instituant une continuité certaine entre les situations dans lesquelles est resaisi le référent. Dans l'exemple qui nous intéresse, il est clair que l'expression *C'était la première fois que...* rompt avec le cotexte antérieur, consacré à la description du personnage, de sorte que ce décrochage discursif, en initiant une situation inédite, induit une saisie référentielle qui se détacherait l'entité des circonstances antérieures.

C'est ce que fait du reste l'auteur de [14] où l'emploi du GN démonstratif *cette adolescente* coïncide ici avec une saisie restreinte du référent puisqu'il dépend du point de vue du personnage de Bruno :

- 14 Quelqu'un frappa timidement. *Une jeune fille*, quelques instants plus tard, pénétra dans la salle de bal. *Celle-ci* vêtue d'une longue et magnifique robe rose, que tout le monde dévisagea des yeux, même Bruno qui fut surpris par la beauté de *cette adolescente*. Il s'approcha de *cette splendide demoiselle* qui l'ayant vu se sentit rougir.

L'occurrence démonstrative qui suit est, en revanche, plus problématique, car elle fait « sortir » le référent du cadre perceptuel pré-établi (cf. G. Kleiber, 1986) alors que le cotexte invite au contraire à maintenir le point de vue du personnage qui a été adopté. L'anaphore définie *la splendide demoiselle* passerait mieux pour nous faire comprendre que l'évaluation positive du référent est toujours assumée par Bruno.

Par opposition aux expressions nominales, les pronoms à particule démonstrative, comme *celui-ci* ou *ce dernier* sont quantitativement moins fréquentes dans les copies (cf. G. de Weck, 1991) et leur usage se révèle, le cas échéant, problématique ainsi qu'en atteste le fragment suivant extrait de [14] :

Une jeune fille, quelques instants plus tard, pénétra dans la salle de bal. *Celle-ci* vêtue d'une longue et magnifique robe rose, que tout le monde dévisagea des yeux,

où l'on ressent *celle-ci* comme étant malhabile. Pourquoi ? D'abord parce que le pronom ne nous renvoie pas au référent visé (i.e. *jeune fille*) mais à *salle de bal* qu'il recrute, schématiquement parlant, en vertu de sa contiguïté cotextuelle (cf. G. Kleiber, 1994). Ensuite parce que, visiblement, l'élève utilise le pronom pour résoudre un problème syntaxique et non pas référentiel. C'est ici le contexte droit et plus précisément le souci d'introduire, *via* une expansion adjectivale, des qualifications relatives au personnage qui contraignent l'emploi du démonstratif et exclut le pronom personnel qui n'autorise pas ce genre de construction (**Elle vêtue d'une longue robe...*) (22). Autrement dit, un exemple tel que *celui-ci* ouvre une perspective didactique qui consisterait, suivant les propositions de M. Charolles dans ce numéro, à étudier les conditions de l'alternative *celui-ci* vs *il* en rapport avec la régulation de la dynamique informationnelle du texte.

A ces aspects, il faudrait ajouter ceux qui concernent la valeur particulière des pronoms à particule démonstrative et la manière dont ils peuvent départager des référents en compétition, notamment dans des textes où leur nombre ainsi que leur poids saillanciel propre est conséquent. Pour donner un aperçu de ce type de compétition référentielle, on prendra l'exemple [17] où le personnage de Jessica, précisons-le, est le référent le plus saillant dans le contexte antérieur au fragment ci-dessous :

(22) Cf. M. CHAROLLES dans ce numéro.

- 17 Eddy rassemble tous ses modèles pour leur donner quelques conseils et s'aperçoit que Jessica n'est pas là. Il envoie *une (sic) de ses mannequins, Peggy Wilson*, la chercher. En ouvrant la porte de la loge de Jessica, *elle* découvre le corps de la jeune femme étendu à terre. *Elle* crie et tous accourent. *Cette dernière* s'agenouille près du corps et déclare : « Elle est morte. » (Mélanie, 4^e)

Il s'agit pour l'élève d'introduire dans le texte le personnage de Peggy Wilson puis de le rendre saillant. La première partie de la tâche est bien exécutée : l'introduction du nouveau personnage dans le texte se fait d'une façon d'autant plus cohésive qu'il est rattaché par le biais du possessif à l'un des référents qui tient un rôle important. Qui plus est, le personnage est doté, très naturellement, d'un nom propre, ce qui augure de son importance future. Mais cela ne suffit pas à rendre celle-ci effective, étant donné le statut d'objet grammatical du référent et le lien marqué par le possessif qui le rend dépendant d'une autre entité référentielle. Autant de raisons qui font que la réinstanciation de Peggy par le pronom personnel de 3^e personne paraît peu efficace du fait qu'il instruit justement de recruter un élément saillant dans un continuum situationnel. L'emploi de *celle-ci* serait plus décisif pour rendre référentiellement saillante Peggy Wilson et négocier le changement thématique opéré dans le contexte. Dès lors, on comprend mieux pourquoi l'occurrence de *cette dernière* est littéralement déplacée dans [17]. La distance qui sépare les deux maillons de la chaîne et le fait que l'intervalle soit occupé par un autre référent ne sont pas en cause (cf. M. Charolles, ici-même). Le problème tient à ce que la particule démonstrative institue une rupture discursive là dans une sorte de script (celui de la découverte d'un corps) dont les composantes sont en principe intimement liées.

2.2.2. Dans les textes de type argumentatif

Paradoxalement, les chaînes de référence se réalisent de manière plus éclectique dans les textes argumentés que dans les textes narratifs. Cela tient essentiellement à la nature des entités discursives en cause. Dans les textes narratifs, ce sont des personnages qui font principalement l'objet d'actes référentiels, autrement dit des entités concrètes et relativement « stables », en principe peu changeantes.

Dans les textes de type argumentatif, les entités discursives ont une tout autre stature. D'abord, elles présentent, en principe, *un caractère nettement plus abstrait* (par exemple l'adolescence, la violence, etc.) qui n'est pas toujours évident à exprimer pour des élèves dont les points de repères ou arguments relèvent de l'expérience personnelle, ainsi qu'on le leur demande du reste. La difficulté à abstraire, conceptualiser des notions se traduit alors de diverses manières :

— un référent abstrait au départ se trouve réinstancié sous une forme particularisante comme dans [18] et [19], issus de la même copie, où un terme non spécifique exprimé sous la forme d'un GN indéfini est « repris » sous la forme de *celui-ci* :

- 18 *Un adolescent* n'est pas en mesure de voter. En effet *celui-ci* ne connaît pas encore assez la politique pour dire quoi que ce soit.
- 19 je pense qu'*un adolescent* peut être considéré comme un adulte. En effet il

suffirait d'interdire à *celui-ci* les quelques mesures auxquels il n'est pas compétent.

— un référent est introduit initialement en tant que « particulier », puis redonné sous des constructions nominales instables, ce qu'illustrent les segments soulignés dans [20] :

- 20 *l'ensemble des scènes de violence* auxquelles les spectateurs ont pu assister... l'exhibition de *cette violence* nous amène à sa banalisation... *L'agressivité* est alors perçue comme un comportement normal... *Ces scènes de violence* influence (*sic*) de plus en plus les téléspectateurs...

Le terme de violence est complément non prédéterminé d'un nom-tête « concret » (*scènes*) ou complément prédéterminé d'un élément nominalisé (*exhibition*) ou encore repris sous la forme d'un générique (*l'agressivité*) qui rompt la relation de coréférence. Autant d'éléments donc qui indiquent que l'élève a bien en tête la notion de violence (ce que prouve du reste l'accord au singulier de *influence*) mais qu'il est dans l'incapacité lexicale de l'exprimer en tant que telle.

Par ailleurs, les objets discursifs dans les textes argumentés sont extrêmement *labiles*. D'une part, ils se construisent et s'enrichissent au fur et à mesure que le texte progresse comme le montre l'extrait suivant :

- 21 A force de regarder des dessins animés, films, séries ou autres où la violence est le principal atout, le jeune public devient complètement insensible ; il croit que tout n'est plus que scénario et ne se rend plus compte des dangers. De plus, ces émissions sont de plus en plus nombreuses. D'après des statistiques qui ont comptabilisé l'ensemble des scènes de violence auxquelles les téléspectateurs ont pu assister pendant une semaine d'octobre 1988, on serait en moyenne agressé une fois toutes les 5 minutes pour l'ensemble des chaînes. *Cette exhibition complaisante* conditionne les jeunes à la violence. *Cette banalisation de la violence* influence également les jeunes téléspectateurs.

Manifestement, la première occurrence démonstrative, du fait de son caractère axiologique très marqué, subsume le groupe de propositions constituant l'illustration, alors que la seconde semble opérer sur l'intégralité du premier paragraphe. La difficulté référentielle tient cependant au fait que les deux objets discursifs construits par l'élève ne peuvent fusionner, comme cela est visiblement escompté. En effet, la première occurrence démonstrative bloque en quelque sorte la remontée en amont du texte et la seconde, en raison du prédéterminant démonstratif, indexe la précédente. D'où le nœud référentiel.

A cela s'ajoute un autre paramètre, très représentatif des textes argumentés, à savoir le fait que *les entités discursives sont passibles d'éclairages* (23) *distincts*. Cela se traduit, dans l'exemple précédent, par le caractère axiologique des expressions démonstratives *cette exhibition complaisante* et *cette banalisation de la violence*, variations linguistiques qui accroissent d'autant la labilité référentielle. Le problème ici est que les deux expressions ne sont argumentativement pas co-orientées. Du fait que la situation de production induit le recours à différents textes-sources, l'élève a, manifestement, procédé à des emprunts

(23) Définis par J.-B. GRIZE (1990 : 48) comme « l'ensemble des procédés discursifs qui doivent conduire l'auditeur-lecteur à inférer un jugement de valeur ».

lexicaux dont le collage n'est pas réellement probant. On notera du reste que les (re-)constructions de ce genre sont très fréquemment objet de dissension entre élèves et enseignants. Dans [22] :

- 22 J'éprouvais de la haine suite au coup de poing reçu par un joueur plus petit que moi, lequel m'avait ridiculisé devant mon public. Je pensais que je venais de perdre mon honneur dans cette action. Je sentais toujours ma douleur au nez. *Ces trois sentiments...* (élève de 3^e) (correction suggérée par l'enseignant : *ce cocktail*)

l'élève utilise un hyperonyme (*i.e. sentiments*) pour synthétiser les haine / ridicule / déshonneur qu'il a préalablement mentionnés, terme qui dans son contexte d'occurrence, se charge d'une affectivité émouvante. Or, celle-ci est complètement minorée, voire gommée par l'item de substitution que propose le correcteur. Il se produit le phénomène inverse dans l'extrait suivant où l'enseignant propose un terme axiologisé là où le scripteur avait employé un terme strictement dénotatif, et à notre sens, parfaitement adapté au cotexte (24) :

- 23 on a déjà vu des enfants de quatre ou cinq ans avoir une grippe et revenir deux jours plus tard à l'école car les parents en ont assez de les avoir à la maison, pour rechuter le lendemain. *Ces maladies à répétition* affaiblissent considérablement l'enfant... (correction suggérée : *ce manque de soin*)

Une dernière particularité des textes argumentés, dans cette liste qui ne se veut évidemment pas exhaustive, tient à la présence, inégalement représentée de termes à vocation méta-discursive / énonciative. Il s'agit des cas où les élèves explicitent la valeur d'un énoncé dans un cadre argumentatif donné ce qu'illustrent les expressions démonstratives dans [24] et [25] :

- 24 Actuellement, la vie est tellement bien faite qu'il faut de « l'argent à tout va » alors nous voyons maintenant que dans beaucoup de familles les deux parents se doivent de travailler et où ils sont obligés de se soulager de bien des responsabilités sur l'aîné. Alors, dès *ce premier exemple*, je puis dire que l'on se sent adulte face à cette situation surtout.
- 25 [...] *Tous ces arguments* prouvent bien de toute façon que c'est NON mais je pense qu'ils ne peuvent marcher que dans un sens.

Il s'agit aussi des cas où ils balisent les étapes dans leur raisonnement et dans la planification de leur propos en usant de termes tels que *cette première approche* dans [26] :

- 26 Les adolescents vivent dans une période entre l'enfance et le stade adulte mais ils sont plus près de l'enfance que du stade adulte.
Premièrement, les adolescents ont toujours besoin d'aide, par exemple demander à leur mère de leur recoudre un bouton ou de demander de l'aide pour finir leurs devoirs.
Ensuite, ils ne prennent jamais d'initiative et doivent toujours avoir quelqu'un derrière eux. Par exemple quand les parents sont toujours obligés de dire : « Fais tes devoirs, mets la table » ou encore « Mets ton papier à la poubelle ! ».

(24) Pour une analyse plus détaillée de cet exemple, cf. A. AURICCHIO, C. MASSERON, C. PERRIN, dans ce numéro.

Après *cette première approche*, nous serions tentés de penser qu'il ne faut pas traiter les adolescents comme des adultes.

Il s'agit enfin des cas où ces indications à caractère méta-énonciatif s'effectuent non plus à partir d'énoncés dont ils sont les propres énonciateurs, mais à partir de propos émanant d'autres sources, plus ou moins identifiables et spécifiées, ce qui complique la tâche référentielle, à en juger l'emploi de *cette affirmation* dans [27] :

- 27 De nos jours, on entend souvent dire que « l'enfant est roi », qu'il est le centre de la société moderne, que pratiquement tout ce que font les adultes est en rapport avec lui. Mais est-ce que *cette affirmation* est justifiée ou est-ce que l'enfant n'a pas autant d'importance qu'on voudrait nous le faire croire ?

L'occurrence démonstrative sert, en principe, de frontière aux deux domaines discursifs (cf. M. Charolles, 1988a, à par. et note 8) qui se succèdent dans le texte. L'un (D1) est imputable à une opinion publique diffuse (*la doxa*) : il est initié par le verbe introducteur de propos rapporté « dire » et couvre l'ensemble des trois propositions subordonnées complétives. L'autre (D2) revient au locuteur, ce qu'indique la combinaison de marques connectrice (*mais*) cohésive (le démonstratif) et syntaxique (les propositions interrogatives). Autrement dit, *cette affirmation* clôt D1 en même temps qu'elle ouvre D2. A cet égard, l'utilisation du démonstratif est parfaitement pertinente. C'est le nom-tête qui pose ici problème dans la mesure où il perturbe, rétro-activement, l'agencement conçu en domaines discursifs par l'élève. En effet, la marque du singulier dans *affirmation* invite à sélectionner comme source une seule des trois propositions de D1, et les guillemets encadrant « l'enfant est roi » signalent icôniquement le bon antécédent. Mais il en résulte que le statut des deux complétives subséquentes devient pour le coup plus « flottant ». Faut-il les interpréter comme des paraphrases, formulées par le locuteur, de « l'enfant est roi », ce qui obligerait à revoir les modalités de la subdivision en domaines ? Ou est-ce que le scripteur, se fiant aux modalités classiques de démarcation de l'unité phrastique, amalgame en un seul bloc les trois unités pourtant dissociées syntaxiquement ? Auquel cas il faudrait intervenir sur le nom-tête et suggérer de lui substituer *ces affirmations*.

De ces quelques observations sur l'expression de la coréférence dans les textes argumentés, l'on doit tirer un certain nombre de « leçons » didactiques et pédagogiques. D'abord il est particulièrement intéressant de constater que, mis dans ces situations de production en soi complexes et délicates, les élèves prennent d'énormes risques et ce, sur les « tableaux » macro et micro-structurels – ceci expliquant probablement cela... Il en résulte une diversité remarquable dans les catégories grammaticales utilisées pour exprimer la (co-)référence, des habiletés à manipuler les maillons à courte ou à longue distance, à exploiter les expressions référentielles dans des usages qui relèvent aussi bien de la deixis textuelle que de la reprise anaphorique *stricto sensu* et, enfin, à trouver des astuces lexicales visant aussi bien à éviter les opérations cognitives redoutables de la généralisation et de la conceptualisation (cf. les usages de *cela*, des termes vagues tels que *ces phénomènes*, (25) etc.) qu'à les aborder de front.

(25) Cf. A. AURICCHIO *et alii*, ici-même

3. Les expressions démonstratives en particulier

Pourquoi faire simple quand *il faut* faire compliqué ? Tel pourrait être le résumé de notre propos antérieur. De fait, en militant, comme nous l'avons fait, pour une approche au long cours de l'expression de la coréférence, nous avons tenté de montrer que seule une approche, dans leur globalité, des phénomènes linguistiques participant d'un même plan de la structuration discursive permettait de faire la part dans la gravité, toute relative, des anomalies repérées et, partant, de dégager et de hiérarchiser l'ordre des priorités didactiques.

Incidemment, nous avons fait valoir que la détection des emplois erronés et le type d'intervention didactique souhaitable supposait un minimum d'informations sémantiques sur la valeur et les conditions d'emploi spécifiques à chacune des catégories d'expressions référentielles concernées. Ce qui signifie, en d'autres termes, que l'approche au long cours, comme nous la nommons, implique une analyse plus localisée et plus circonstanciée des éléments lexicaux usités. Et s'il en est un dont la manipulation s'est révélée, au cours de nos observations, particulièrement délicate voire redoutable, le cas échéant, c'est bien « le démonstratif ». Cela tient pour une part au nombre et à la diversité des expressions qui servent à l'actualiser : le prédéterminant dans les GN (*Ce N*, *Ce N-ci/là*), dans des expressions comme *ce dernier* ou bien une forme pronominale dans *celui-ci/là*. Cela tient également à l'ambivalence des expressions indexicales en général qui sont aussi strictes sur le plan de la distribution qu'elles sont « tolérantes » (en tout cas davantage que les expressions définies notamment) en termes de tête lexicale (cf. M-J. Reichler-Béguelin ; B. Wiederpsiel, *ici-même*). Enfin -ceci expliquant cela- une part non négligeable des difficultés incombent à la tradition scolaire, à ce qu'elle divulgue – et aux modalités suivant lesquelles elle le fait – du « démonstratif ».

3.1. Ce qu'on enseigne en matière de démonstratif

Les remarques qui vont suivre proviennent de l'analyse d'un nombre de manuels scolaires consacrés à l'enseignement de la grammaire, relativement restreint, limité au stock disponible et accessible de notre bibliothèque personnelle, cela dit pour en justifier (et excuser) le caractère nécessairement lacunaire (26). Toutefois, et pour rassurer – ou inquiéter – le lecteur, nous préciserons d'emblée que les grandes tendances que nous allons détailler se retrouvent globalement dans les ouvrages destinés aux élèves, ce qui est un argument en faveur de la représentativité de notre échantillon. A cela nous ajouterons, sans plus de commentaire, qu'elles valent également, ces tendances, pour la plupart des expressions référentielles. Qu'observe-t-on donc à la lecture des manuels ?

3.1.1. Un cloisonnement « catégoriel »

Les index des manuels ménagent, quoique rarement, des accès directs au démonstratif comme le prouve l'entrée *Démonstratif* trouvée in Didier : 270. Mais ceux-ci sont immédiatement suivis par des mentions qui renvoient à des classi-

(26) Nous avons consulté les ouvrages suivants : *Grammaire française*, 1983, 4/3^e, A. Mauffrey, I. Cohen, A.-M. Lilti, Hachette ; *Manuel d'activités grammaticales*, 1985, J. Roze, K. Weinland, Didier ; *Français modes d'emploi* (4^e technologique), 1990, C. Campoli et alii, Hachette ; *Grammaire pour enseigner*, C. Vargas, 1992.

fications en termes de parties du discours (l'entrée démonstratif est dans notre exemple suivie de (adjectif)). C'est du reste ce type de classification qui prévaut à la fois dans les index (cf. la double entrée adjectifs démonstratifs : 313 et pronoms démonstratifs : 318 in Hachette, 1983) et dans les tables de matières où les catégories du démonstratif sont regroupées sous l'entrée Le « groupe nominal » (Hachette, 1983). Dans ce cas, les prédéterminant ou pronom démonstratifs sont étudiés en contraste avec les autres items de leur classe paradigmaticque. C'est dire que leur analyse se trouve réduite à la portion congrue (1/5 de page in Didier ; 3/4 de page in Hachette). A cela s'ajoute qu'elle se fonde, comme on va le voir, sur des bases qui restent, tout au long du cursus immuables.

3.1.2. *Formes et emploi du démonstratif*

Les présentations du démonstratif se subdivisent classiquement en une « déclinaison » morphologique des formes ainsi qu'en une revue de leurs divers emplois.

Nous n'épiloguerons sur les variations morphologiques. Elles se justifient principalement par des fins orthographiques, ainsi qu'en témoignent les manipulations conçues à cet effet dans la partie « exercices » des manuels. On regrettera simplement que les tableaux n'exploitent pas la notation de l'API pour sensibiliser les élèves aux variations phonologiques découlant de la diversification morphologique, comme le font fort pertinemment M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul dans leur excellente *Grammaire méthodique du français* (156-157).

Pour ce qui concerne les emplois du démonstratif, les grammaires destinées au niveau 6/5^e mettent l'accent sur *les emplois situationnels*. Ceux-ci sont figurés in Didier 206-207 par des séquences dessinées en noir et blanc. On y voit notamment une fillette montrant du doigt un camion (qui est du reste le seul objet représenté dans l'environnement) et disant « Je n'ai *aucun* jouet. Prête-moi *ce* camion. » ainsi qu'une mère sermonnant ainsi son jeune garçon « Allons... Prête au moins *ta* balle verte à *cette* fillette désespérée. » Et la mère d'accompagner son propos d'un geste pointant une des trois balles figurées en tenant par l'épaule la fillette (seule de son espèce) pour lever toute équivoque ! De là, il découlerait tout naturellement que « le déterminant ce traduit ce mouvement (i.e. celui de la fillette) dans la phrase. Pour cette raison, on l'appelle adjectif démonstratif. » (208).

A ces emplois en situation, les grammaires de niveau 4/3^e ajoutent des *emplois textuels* : « [...] dans le récit, il (i.e. l'adjectif démonstratif, (sic)) rappelle un nom déjà cité : *Ce loup rencontre un dogue aussi puissant que beau* (La Fontaine). » in Hachette, 1983 : 163. Mais, la majeure partie de la présentation est consacrée à l'énumération d'usages fort éclectiques comme :

— la valeur de présentatif visant à « rendre plus actuelle (plus vivante) une description au lecteur : *Cette eau claire, cette herbe verte, ce soleil qui brillait doucement, tout l'incitait à se baigner. / J'ai rencontré cette femme qui écrit les articles.* » (164).

— l'expression de sentiments comme le mépris : *Ce Paul est bien insolent, l'obséquiosité Ces messieurs sont servis* (162) ou l'affect : *Et ça voudrait devenir danseuse ! Les bébés, cela crie et pleure !* (213).

3.1.3. « Le démonstratif certes, ne (dé)montre rien... » (M. Riegel et alii : 156)

Tel est le préambule, provoquant mais réaliste, à la description sémantique que M. Riegel *et alii* proposent du démonstratif (*op.cit.* 156-157). Et sans entrer dans le détail de cette description, dont des éléments didactiquement opératoires sont proposés dans ce numéro, nous voudrions revenir sur quelques aspects problématiques des modalités des présentations évoquées ci-dessus.

Que répondre à l'élève avisé qui ne manquera pas de remarquer que la fillette peut tout aussi bien atteindre le référent souhaité en disant simplement et sans aucune manifestation gestuelle : « Prête-moi *le* camion » ? Que lui répondre également s'il demande pourquoi les signes d'ostension sont omniprésents quels que soient les déterminants utilisés ? Que lui répondre enfin, s'il fait objecter que contrairement à ce qu'il se produisait avec le camion, il est plus délicat de dire, en situation : « Prête au moins *ta* / *la* balle verte à **la* fillette désespérée. »

Par ailleurs, pourquoi mentionner et expliciter la valeur anaphorique du GN défini *in* Hachette, 1983 : 162, et non pas celle du démonstratif où la mention prétendument rappelée fait cruellement défaut dans l'exemple emprunté à La Fontaine ? De même, l'absence de contexte antérieur, si minimal soit-il, induit parfois la production d'énoncés irrecevables. C'est ce qu'illustre l'énoncé [28] :

28 Dans **ces lointains pays-ci/là*, la nuit dure de longs mois.

suite à la consigne qui demande d'ajouter, en fonction du sens (*sic*), la particule *-ci* ou *-là* à des GN. Or, il faut, au moins, avoir mentionné préalablement différents types de pays « lointains » pour que l'on puisse ensuite les contraster par le biais de la particule.

On voit donc les limites d'un enseignement de la langue qui se borne au cadre phrastique et qui, ce faisant, cantonne le démonstratif dans des emplois relativement « exotiques ». Autrement dit, il y a là deux lacunes didactiques de taille. La première lacune concerne la spécificité sémantique du GN démonstratif par opposition, entre autres, à celle des GN définis et indéfinis ainsi les différentes valeurs propres à chacune des marques référentielles comportant du démonstratif. La seconde porte sur la dimension transphrastique du phénomène, qui seule peut expliquer les contraintes lexicales et cotextuelles qui pèsent sur les enchaînements référentiels et donc aider à déterminer, corollairement, les marges de manœuvre laissées au locuteur dans le choix dans tel ou tel type de désignateur suivant la façon dont il souhaite présenter un référent et des effets de sens qu'il entend produire.

Ce sont donc ces lacunes que nous nous sommes collectivement efforcés, dans ce numéro, de commencer à combler...

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSONNAT D. (1988) : « Le découpage en paragraphes et ses fonctions », *Pratiques* 57 : pp. 81-105.
- BESSONNAT D. *et alii* (1994) : *Maîtrise de l'écrit 6^e*, Nathan.
- BESSONNAT D. *et alii* (à par.) : *Maîtrise de l'écrit 5^e*, Nathan.
- BIANCO M. (1992) : *La compréhension des anaphores lors de la lecture chez les enfants de 8 à 11 ans. Influence des scripts, de la surface du texte et de la tâche anticipée*, Thèse de doctorat, Grenoble.
- CHAROLLES M. (1987) : « Contraintes pesant sur la configuration des chaînes de référence comportant un nom propre », *Cahiers du centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel* 53, pp. 29-55.
- (1988a) : « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques* 57, pp. 3-13.
- (1988b) : « La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle », *Pratiques* 60, pp. 75-97.
- (1989) : « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. Aspects linguistiques et psycholinguistiques » (non publié).
- (à par.) : « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de Linguistique* 29.
- COMBETTES B. (1986a) : « Introduction et reprise des éléments d'un texte », *Pratiques* 49, pp. 69-84.
- (1986b) : « Coréférence et connexité thématique dans le discours », in *Research in Text Coherence*, M. Charolles (éd.) : Helmut Buske Verlag Hamburg : pp. 101-125.
- (1988) : *Pour une grammaire textuelle*, De Bœck Duculot.
- COMBETTES B. et TOMASSONE R. (1988) : *Le texte informatif, aspects linguistiques*, De Bœck Université.
- COMBETTES B., FRESSON J. et TOMASSONE R. (1980) : *De la phrase au texte, 4^e/3^e*, Delagrave.
- CORBLIN F. (1983) : « Les désignateurs dans les romans », *Poétique* 54, pp. 199-211.
- (1985) : « Les chaînes de référence : analyse linguistique et traitement automatique », *Intellectica*, vol.5/1: pp. 123-143.
- (1987) : « Les chaînes de référence naturelles », *T.A. Information*, 1, pp. 5-21.
- (1990) : « Anaphoric and Referential Chains in Discourse », *Rivista di Linguistica*, 2/1, pp. 67-89.
- DESCOMBES-DÉVERNAUD M. et JESPERSEN J. (1992) : « L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite », *Pratiques* 73, pp. 79-95.
- DE WECK G. (1991) : *La cohésion dans les textes d'enfants, Etude du développement des processus anaphoriques*, Delachaux et Niestlé.
- GARCIA-DEBANC C. (1993) : « Enseignement de la langue et production d'écrits », *Pratiques* 77, pp. 3-23.
- GRIZE J.-B. (1990) : *Logique et langage*, Ophrys, Paris.
- KAIL M. (1983) : « La coréférence des pronoms : pertinence de la stratégie des fonctions parallèles », in J.-P. Bronckart *et alii* (éds.) *Psycholinguistique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
- KLEIBER G. (1981) : *Problèmes de référence : descriptions définies et noms propres*, Klincksieck.
- (1984) : « Dénomination et relations dénominatives », *Langages* 76, pp. 77-94.
- (1986) : « Pour une explication du paradoxe de la reprise immédiate », *Langue française* 72, pp. 54-79.
- (1988a) : « Peut-on définir une catégorie générale de l'anaphore ? », *Vox Romanica*, 47, pp. 1-14.
- (1988b) : « Sur l'anaphore démonstrative » in *Nouvelles recherches en grammaire*, G. Maurand (éd.) : actes du colloque d'Albi, Toulouse-Le Mirail, pp. 51-74.
- (1990a) : « Quand "il " n'a pas d'antécédent », *Langages* 97, pp. 24-50.

- (1990b) : « Marqueurs référentiels et processus interprétatifs : pour une approche plus sémantique », *Cahiers de linguistique française* 11, pp. 241-258.
- (1992) : « Cap sur les topiques avec le pronom *il* », *L'information grammaticale* 54, pp. 15-25.
- (1994a) : « Pronom et anaphore : *il* dépend-il de son antécédent ? », *Travaux de linguistique* 27, pp. 167-182.
- (1994b) : *Anaphores et pronoms*, Duculot. Louvain.
- LAPARRA M. (1988) : « Le repérage initial des personnages : difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs », *Pratiques* 60, pp. 59-74.
- MARANDIN J.-M. (1988) : « A propos de la notion de thème de discours, Eléments d'analyse dans le récit », *Langue Française*, 78, pp. 67-87.
- MARSLEN-WILSON W., LEVY E. et KOMISARJEVSKI-TYLER L. (1982) : « Producing Interpretable Discourse : The Establishment and Maintenance of Reference », in *Speech, Place and Action*, R.J. Jarvella (éd.) : J. Wiley and Sons, pp. 339-378.
- MASSERON C. et SCHNEDECKER C. (1988) : « Le mode de désignation des personnages », *Pratiques* 60, pp. 98-123.
- MASSERON C. et SCHNEDECKER C. (à par.) : « Production des chaînes de référence et problèmes de structuration textuelle : la redénomination comme catalyseur d'une conjoncture discursive problématique », communication au colloque *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte : diagnostics et propositions de remédiations*, Université de Paris X, Nanterre, décembre 1994.
- PIERSON C. (1993) : Les reprises lexicales dans la perspective de la synthèse de textes », *Pratiques* 77, pp. 58-81.
- REICHLER-BEGUELIN M.-J. (1988) : « Anaphore, cataphore et mémoire discursive », *Pratiques* 57, pp. 15-43.
- (1988a) : « Norme et textualité, les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite », in *La langue française est-elle gouvernable ?*, G. Schoeni et alii (éds) : Delachaux et Niestlé :185-216.
- (1989a) : « Anaphores, connecteurs, et processus inférentiels », in *Modèles du discours*, C. Rubattel (éd.) : Peter Lang, pp. 303-336.
- REICHLER-BEGUELIN M.-J. et alii, 1988, *Ecrire en français*, Delachaux et Niestlé.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. et RIOUL R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- SCHNEDECKER C. (1989) : « La dénomination du personnage en contexte dialogué », *Pratiques*, 64, pp. 39-67.
- (1992) : *Référence et Discours : chaînes de référence et redénomination (essai sur l'emploi en seconde mention du nom propre)*, Thèse de doctorat, Strasbourg II.
- (1994) : « La distribution du nom propre et son rôle dans la structuration des chaînes de référence », Colloque *Nom propre et nomination*, organisé par M. Noailly, Brest, 21-23 avril 1994.
- SCHNEUWLY B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant, la production des textes informatifs et argumentatifs*, Delachaux et Niestlé.