

*Didactique du F.L.E. à Malte :
analyse de textes non littéraires : techniques d'approche*

Laurent Seychell

candida.gerada@um.edu.mt (secrétaire du département de français)

Dr Laurent Seychell est actuellement Maître de Conférences II à l'Université de Malte où il enseigne depuis 1979. Au cours des années 1970, il a poursuivi ses études supérieures à la Sorbonne Nouvelle Paris III où il a reçu une formation solide en linguistique française. Il s'intéresse à la didactique des langues plus précisément à la didactique du F.L.E. depuis les premiers jours de son recrutement au sein de l'Université de Malte. Comme publications en matière de la D.F.L.E. on lui attribue une méthode F.O.S. intitulée *Le Français des compagnies aériennes* (livre de l'élève, guide du professeur et un CD de 97 minutes) et une communication explicitant l'analyse de cette méthode. Il a des liens solides avec l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV) où il donne des conférences dans le domaine de la didactique du F.L.E. sur la base d'échange de professeurs. Il est aussi l'auteur d'un ouvrage publié en 1996 qui traite de la problématique des erreurs commises par des apprenants maltais au cours de leur apprentissage du français. Un deuxième ouvrage, complémentaire du premier, a été publié en 2007, lequel a subi un avatar profond quant à l'approche et à la méthodologie utilisées où l'analyse des erreurs passe d'une linguistique comparative à une didactique fondée sur les cinq compétences de communication. Il a aussi publié divers articles dont un en particulier qui traite de la linguistique différentielle et de la théorie interprétative du sens dans la traduction écrite s'intitule *La Constitution européenne : l'exemple d'une diglossie français-anglais*.

Résumé:

Compréhension, explication, reformulation, résumé ou contraction et analyse de textes, voilà des activités langagières permettant un entraînement graduel en langue française. Il n'y en a qu'une seule qui fait peur, qui rebute les apprenants, c'est l'analyse où contrairement aux autres fait disséquer la langue de l'intérieur et de l'extérieur. « C'est un exercice de stylistique qui s'écarte des exercices traditionnels et qui constitue une sérieuse préparation à l'étude des sciences du langage dispensées par le Département de Français dans son cursus universitaire » (voir cahier de didactologie II de l'auteur du présent travail). La présente communication vient à l'aide de ceux qui éprouvent de la répugnance pour cet exercice. Non seulement, elle présente deux modèles d'analyse qui font toucher du doigt aux apprenants maltais et étrangers les problèmes inhérents à une telle activité langagière mais elle dévoile les outils d'analyse pour y arriver d'une manière sûre. Depuis les apports saussuriens et la contribution de ses successeurs à l'analyse scientifique du langage, la linguistique et partant toutes les disciplines voisines (didactique des langues étrangères, stylistique, sociolinguistique, etc.) ont donné une face nouvelle à l'analyse textuelle qui s'écarte sur bien des points d'une analyse traditionnelle de texte fondée sur l'intuition et la psychologie traditionnelle.

Avant-propos

Tant les professeurs du deuxième cycle secondaire que leurs élèves se rappellent l'année 1991 où l'analyse de textes paralittéraires fut pour la première fois au programme de l'épreuve II¹ de français du Niveau Avancé² de l'Université de Malte. Cet exercice de réflexion scientifique sur la forme de la langue écrite représentait, au cours des sept premières années qui ont suivi sa mise à exécution, 20,45% des points sur les deux épreuves écrites de la langue soit 11,25% des points sur l'ensemble des quatre épreuves écrite et orale. A partir de 1999, vu l'importance toujours croissante accordée à un exercice de ce type, la Commission Matsec de français, après consultation avec les responsables de toutes les classes terminales concernées, a unanimement décidé de modifier le coefficient de cette activité linguistique, c'est-à-dire de 20,45% on est passé à 25,53% des points sur les deux épreuves écrites de la langue, ou bien de 11,25% on est passé à 15% des points sur l'ensemble des quatre épreuves. Cette importance accordée à l'analyse n'est pas gratuite. On voulait tout d'abord faire comprendre aux élèves de français que cette activité ne doit en aucune manière leur inspirer de la répugnance tout au long de la préparation aux différentes épreuves de français. En deuxième lieu, comme il a été expressément énoncé dans *Didactique du F.L.E. à Malte: problèmes et perspectives I*³ (p.3): « C'est le seul exercice qui s'écarte des exercices traditionnels et qui constitue une sérieuse préparation à l'étude des sciences du langage dispensées par le Département de Français dans son cursus universitaire. » Cette période de gestation (de 1991 à 1999) nous a permis de faire le bilan sur la situation didactique de cette activité langagière: après avoir parcouru quelques copies d'examen⁴ qui renferment cet exercice, on a pu énumérer un certain nombre de conseils méthodologiques susceptibles d'amener les didacticiens à mieux circonscrire les problèmes posés par les techniques de l'analyse.

Au cours de l'apprentissage des langues vivantes, les activités langagières relatives à l'écrit peuvent varier du simple exercice structural (méthode S.G.A.V.) ou de l'activité ludique au centre de laquelle se trouve l'apprenant (jeux de rôles, tâche à entreprendre, problèmes à résoudre etc.) (« méthode » dite communicative) à l'analyse simple ou complexe de textes non littéraires, en passant inévitablement et graduellement par la compréhension écrite, par la rédaction guidée ou libre, ainsi que par l'explication, la reconstitution, le résumé ou la contraction et l'expansion de textes paralittéraires. Plus l'apprenant avance dans les années supérieures plus les activités langagières s'avèrent difficiles à manipuler. Au bout de cinq ans d'étude secondaire en français, quelle que soit

¹ Depuis 1999 jusqu'à nos jours l'analyse constitue à elle seule l'ensemble de l'épreuve I.

² Plus tard, elle figurait également dans le cursus universitaire de français (3^e année, Lettres Modernes). Dans son *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, le Conseil de la Coopération Culturelle de la division des langues vivantes, à Strasbourg, définit ainsi ce niveau: « Le Niveau avancé (en anglais : *Vantage*) ou utilisateur indépendant, supérieur au *Niveau seuil*, a été présenté comme étant une « *compétence opérationnelle limitée* » par D.A. Wilkins et plus tard par J.L.M. Trim, comme une « *réponse appropriée dans des situations courantes* », (p. 24) et plus loin encore (p. 25), il est étiqueté B2 dans le cadre des trois niveaux généraux A, B et C.

³ C'est un cahier de didactologie du présent auteur publié en 1994.

⁴ Ce sont essentiellement celles de la session de mai 1999 qui ont servi de cobayes pour la présente étude. (Voir Appendice).

la méthode de formation suivie, l'élève maltais devrait être en mesure d'aborder une compréhension écrite et de s'exprimer librement par écrit sans grandes difficultés sur un thème descriptif donné. De même, à la fin de la terminale à Malte⁵, le traitement de textes en cours de langue, qu'il s'agisse d'en faire une explication, une reconstitution, un résumé ou une contraction, ne devrait pas non plus poser des difficultés. Mais, en revanche, quand il s'agit d'analyser un texte écrit non littéraire, les élèves maltais, qui n'ont pas à cœur cet exercice⁶ se trouvent démunis des moyens techniques pour mener à bout cette tâche. Ces insuffisances sévissent non seulement chez les élèves des classes terminales se présentant à l'épreuve Matsec Niveau Avancé, mais également chez les étudiants de l'enseignement supérieur. Pour pallier cette lacune, on a pensé fournir deux modèles d'analyse (qui ne sont pas exclusifs d'ailleurs), précédés et suivis de quelques conseils techniques dans l'espoir qu'ils inciteront tant les élèves que les étudiants à aborder un tel exercice avec davantage de courage et d'optimisme. A l'issue des classes terminales, on ne devra pas s'attendre à des remarques très recherchées en matière d'analyse des textes mais on tient beaucoup à y voir s'épanouir une présentation cohérente de la rédaction. Par contre, dans l'enseignement supérieur, les remarques doivent être très recherchées, bien structurées et, de surcroît, révélatrices d'une bonne maîtrise des techniques de l'activité linguale en cours. Pour le reste, dans les deux niveaux, les intéressés ont à s'entraîner davantage à l'analyse s'ils souhaitent acquérir cette méthode de travail au bout d'un certain temps, car comme on dit: c'est en forgeant qu'on devient forgeron.

Les travaux qui suivent ont des destinataires divers : ils s'adressent à des professeurs de français en exercice dans le 2^e degré du secondaire, à des professeurs d'Université plus spécifiquement à des formateurs des formateurs, ainsi qu'à des étudiants de l'enseignement supérieur (2^e et 3^e années d'étude, filières Général et Spécialisation). La lecture de ces travaux par des élèves des classes terminales est à déconseiller.

⁵ En France, à la fin de la première, les lycéens français doivent subir obligatoirement, en conformité avec la circulaire ministérielle no.71-401 du 3 décembre 1971, une épreuve anticipée de français, laquelle comprend entre autres un résumé et une analyse de texte au choix.

⁶ Même les élèves français rebutent cet exercice délicat car comme le dit bien J. Labesse dans *Le résumé et l'analyse de texte*, 'Documents et recherches/lettres', revue mensuelle no.4, janvier 1974 chez Hatier: « ils (les élèves français)... soit par prudence, soit sur le conseil parfois impératif de leur professeur, éliminent définitivement l'analyse, jugée délicate et périlleuse, au profit du résumé, jugé plus sûr et plus payant »(p. 21).

1^{er} Modèle d'analyse

Plan d'étude

I. Présentation d'un texte authentique à analyser suivie de:

1. Démarches à suivre.
2. L'analyse elle-même servant de modèle.
3. Quelques indications de nature scientifique pouvant servir de lignes directrices lors de l'exploitation de la forme textuelle.

II. Résumé ou contraction et analyse de textes: points divergents et convergents de deux genres.

I. Soit le texte authentique suivant⁷

Pourquoi vos enfants lisent si mal

Statistique effrayante mais aujourd'hui incontestée: un élève sur cinq qui franchit les portes du collège n'a pas réglé ses défaillances de lecture. Tous ceux-là partent dans la course aux diplômes avec un handicap très lourd à remonter: comment comprendre un problème de maths quand on peine pour en saisir l'énoncé?

- 5 Comment assimiler une leçon d'histoire ou de géographie sans posséder le sens de l'écrit? Pour la plupart, le drame de l'échec scolaire, enclenché dès le cours préparatoire, débouche sur les voies de garage et les culs-de-sac de l'Education Nationale. Les statistiques sont claires: le butoir de la lecture détermine largement l'avenir scolaire de chaque enfant. [...]
- 10 Les arguties sans fin sur la pédagogie et l'analyse comparée des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture continuent de sévir. En fait, cette querelle stérile et interminable masque trop souvent les vrais problèmes. La responsabilité de l'école dans ce désastre éducatif ne peut, en effet, être passée sous silence. Compte tenu des divers règlements administratifs, comme du manque de coordination au sein
- 15 des écoles, chaque enfant est tenu d'apprendre à lire entre 6 et 7 ans. Malheur au pauvre retardataire à qui l'envie de découvrir l'écrit ne viendra que passé son septième anniversaire. Il sera probablement, entre-temps, entré dans le cercle vicieux de l'échec scolaire. Malheur également aux petits précoces, qui manifestent trop tôt le désir de déchiffrer. [...]
- 20 La participation des parents est un des nœuds du problème. Si les enfants considèrent la lecture comme une activité uniquement scolaire, déconnectée de leur vie quotidienne, ils risquent de ne jamais s'y consacrer volontairement. Voir ses parents lire à la maison, recevoir des encouragements à la lecture, permet souvent d'éviter une telle coupure. Mais 26% de la population adulte ne lit *jamais*, et 20%
- 25 des Français ne possèdent aucun livre chez eux. L'environnement de l'enfant, enfin, s'est modifié très rapidement au cours des vingt à trente dernières années. La télévision ou les jeux vidéo sont des distractions qui réclament peu d'efforts et de concentration. Quand il entre en cours préparatoire, l'enfant n'a pas acquis les facultés de concentration indispensables à la lecture.
- 30 Tandis que la scolarité s'allongeait et mettait en lumière les carences du système scolaire, les exigences de la société se sont fortement accrues. Hier encore, des capacités de lecture mal assurées n'interdisaient pas de trouver une place dans la société, qui ne réclamait rien de plus que l'alphabétisation du plus grand nombre.

⁷ Le texte est pris de : *Sans Frontières, perfectionnement*, de Jeanne Vassal-Brumberg, (CLE International, Paris, 1988).

35 Aujourd'hui, accepter que 20% des jeunes connaissent des difficultés de lecture flagrantes, c'est les condamner, de manière presque irrémédiable, à l'exclusion. Quel métier évite encore toute référence à l'écrit ? Quelle activité associative dispense de savoir lire ? « L'honnête homme », à l'approche de l'an 2000, doit aussi être un lecteur. C'est un impératif social. C'est aussi une exigence économique.

Proposez-en une analyse.

1. Démarches à suivre :

A. Premièrement dégagez clairement dans le texte l'idée-motrice ou clef tout en identifiant également les idées secondaires ou satellites éventuelles⁸ (travail à effectuer sur brouillon).

Idée-motrice ou clef du texte à analyser:

A la sortie du collège, il se manifeste une situation dramatique inéluctable où des enfants en milieu scolaire se sentent encore handicapés en matière de lecture et ce dès le cours préparatoire.

Idées secondaires ou satellites du texte:

-Les éléments provocateurs de ce désastre scolaire sont:

(a) *L'institution scolaire:* vu son manque de coordination et ses querelles stériles et interminables sur la pédagogie à adopter en matière de lecture, elle doit se sentir pleinement coupable vis-à-vis de ces ratés de lecture. Être retardataire à l'école en matière de lecture est aussi néfaste qu'être précoce: les deux extrémités sont à rejeter.

(b) *Les parents:* le problème de la lecture chez les enfants n'est pas à attribuer uniquement à la mauvaise pédagogie utilisée en milieu scolaire. A la maison les enfants ne sont pas constamment encouragés à lire. *Les parents ne se montrent guère exemplaires* dans l'activité de la lecture et encouragent plutôt des activités distractionnelles peu utiles à la résolution du problème.

-Savoir lire est un atout: le passé versus le présent et l'avenir.

⁸ Selon B. Combettes cité par M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul dans : *Grammaire méthodique du français*, Paris. PUF, 2004 (3^e éd.), (pp.608,609) on identifie trois types de progression thématique : « celle à *thème constant* [...] où un même thème (TH) est repris d'une phrase à l'autre, associé à des propos différents (PR) , selon le schéma [TH1-PR1, TH1-PR2, TH1-PR3, etc], celle à *progression linéaire simple* où le thème peut être tiré du propos de la phrase précédente, suivant le schéma [TH1-PR1, TH2-PR2], où TH2 fait partie de PR1 et où le thème reprend totalement ou partiellement les informations apportées par le propos précédent ; et celle à *progression à thèmes dérivés* où elle s'organise à partir d'un « hyperthème », dont les thèmes de chaque phrase représentent un élément particulier ». Les textes descriptif et narratif peuvent privilégier les première et troisième progressions thématiques alors que le texte argumentatif la deuxième.

Dans le passé, on pouvait trouver à la rigueur un emploi qui n'exigeât de grandes capacités en matière de lecture. Au contraire, de nos jours, savoir lire convenablement est indispensable pour accéder au marché du travail ainsi que pour communiquer avec ses semblables en société.

Point à noter

J. Labesse, dans son article sur l'analyse (ibid. p.22), fait deux remarques sur cette étape dont le but est de dégager *la structure logique du texte* à analyser:

(a) « La meilleure façon de présenter ce travail est de résumer chaque idée dans un paragraphe de quelques lignes dûment numéroté. »

et (b) « Qu'ils (les élèves et les candidats) prennent garde toutefois de tomber dans ce défaut bien connu qui est d'infliger à un texte un découpage arbitraire ou hasardeux dénué de toute véritable signification ».

B. Dans un deuxième temps, montrez avec clarté en vous appuyant sur des exemples pris du texte, les rapports internes et externes des moyens d'expression qui sous-tendent l'idée motrice entretenus avec ceux qui sous-tendent les idées secondaires et le cas échéant ceux qui sous-tendent ces dernières en relation entre elles⁹.

2. L'analyse elle-même servant de modèle

L'idée-clef du texte est constituée de la fusion de deux parties: d'un côté la situation dramatique en matière de lecture se déclenche très tôt en milieu scolaire et de l'autre les victimes en sortent désavantagées. Pour mettre en lumière *la gravité de la situation* les auteurs du texte utilisent cinq appellations différentes¹⁰ qui, en se succédant avec à chaque fois davantage d'intensité, mènent le lecteur à l'apogée du problème: « défaillances de lecture » (l. 2), « un handicap très lourd à remonter » (l. 3), « le drame de l'échec scolaire » (l. 6), « les voies de garage » (l. 7), « les culs-de-sac de l'Education Nationale » (lignes 7 et 8); ces deux dernières expressions imagées, d'emploi peu commun, accentuent cette situation dramatique. De plus, ils ont recours à deux fausses interrogations: « ... comment ... en saisir l'énoncé ? » (l. 4), « Comment ... de l'écrit ... ? » (lignes 5 et 6) et à un adjectif de jugement « effrayante » (l. 1) qui permettent de marquer leur prise de position directe dans les arguments présentés.

Même pour désigner *l'enfant problématique* en milieu scolaire, les auteurs emploient la même tactique: ils ont recours à des appellations diverses qui, tout en étant en parallèle avec les précédentes, alternent régulièrement avec elles dans le premier paragraphe (à l'exception d'une seule qui est renvoyée au deuxième: « pauvre retardataire » (1.16), laquelle, étant détachée exprès des autres en vue de ne

⁹ Cette deuxième étape, où l'on est censé commenter amplement la forme, constitue l'analyse à proprement parler.

¹⁰ C'est un exemple clair de *paraphrase référentielle* dans le discours où les cinq dénominations convergent toutes vers le même élément extralinguistique: le problème de lecture chez les enfants.

pas perdre de vue le sous-thème de *l'état infirme* de l'élève, est censée sensibiliser
 20 en profondeur tant les auteurs que le lecteur à la situation catastrophique de l'enfant).
 Parmi ces appellations on trouve: « un élève sur cinq » (l.1), « tous ceux-là » (l.2)
 (groupe de termes doté d'une connotation péjorative, voir « ceux-là »), le pronom
 indéfini « on » (l. 4), les verbes à l'infinitif qui ont comme sujet sémantique l'enfant:
 25 « comprendre » (l. 4), « assimiler » (l. 5), « sans posséder » (l. 5), (le pronom
 indéfini « on » ainsi que les verbes à l'infinitif indiquent un nombre indéterminé de
 ratés dans la lecture), « pour la plupart » (l. 6) et « chaque enfant » (l.9).

Les auteurs de cet article attribuent la grave responsabilité de cette
 insuffisance à deux éléments majeurs: en premier lieu à la pédagogie confuse de
 l'enseignement des langues vivantes adoptée par l'institution scolaire ainsi qu'à son
 30 manque de coordination et en deuxième lieu aux parents d'élèves. Dans le premier
 cas, les carences de la pédagogie scolaire en matière de formation sont subtilement
 impliquées dans les groupes de termes : « les arguties sans fin sur la pédagogie et
 l'analyse comparée des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture
 continuent de sévir » (lignes 10 et 11). Cette remise en cause de la pédagogie est de
 35 plus en plus accentuée dans le texte grâce à l'élément verbal : « ...continuent de ... »
 (l. 11) où l'aspect duratif du verbe « continuer » sous-entend une pérennité de la
 question sur la validité formationnelle de la pédagogie en la matière. Les adjectifs
 dépréciatifs : *stérile* et *interminable* (l.12) marquant une expressivité des auteurs
 contribuent eux aussi à la condamnation de la pédagogie. Cette condamnation de
 40 l'institution scolaire se montre plus virulente et sans pardon grâce à la phrase « la
 responsabilité de l'école... sous silence » (lignes 12 et 13). L'adverbe « en effet » (l.
 13) et son équivalent en sens « en fait » (l. 11), signifiant *en réalité*, où prévaut
 respectivement une justification des arguments des auteurs dans ce qu'ils appellent
 45 *le masquage continu des vrais problèmes en lecture* et dans *l'impunité possible de*
l'école, leur permettent de contraster l'expression stylistique. Effectivement le
 premier, contrairement au deuxième, est mis en incise comme si c'est pour le
 focaliser, à l'instar d'un élément constitutif d'une phrase subissant un pseudo-
 clivage. Les auteurs poursuivent leurs arguments contre l'institution scolaire en
 créant un énorme contraste entre d'un côté : « les divers règlements administratifs »
 50 (l.14) de l'école qui ont été arrêtés dans le but de protéger les élèves contre toute
 défaillance dans le système scolaire, dont celle de la lecture dès bas âge, et de l'autre
 « le manque de coordination » (l.14) de sa part. La contiguïté, voire la succession
 immédiate de ces deux syntagmes nominaux, dégage la situation conflictuelle et
 paradoxale en matière de lecture de la part de l'institution scolaire. Les auteurs
 55 lancent deux fois, et cela avec un ton accusateur, un avertissement contre cette
 insuffisance dans la formation. Cet avertissement figure à chaque fois, et cela avec
 davantage d'insistance, en tête de phrase: « Malheur au ... » (l.15) et « Malheur
 également aux... » (lignes 18 et 19). A noter que l'adverbe d'énonciation
 « probablement » (l. 17), servant de modalité d'énoncé entérine l'expression d'une
 60 quasi-certitude de la part des auteurs quant à leurs accusations contre l'institution

¹¹ C'est un autre exemple de modalité d'énoncé. Le mot « enfin » qui aurait pu être facilement remplacé par « hélas ! » témoigne du regret qu'éprouvent les auteurs face à cette situation déplorable.

¹² La même technique peut bien être utilisée oralement.

scolaire amenant l'enfant à l'échec scolaire.

Les parents, nous disent les auteurs, doivent au contraire servir de tremplin entre l'école et le foyer. Ils constituent comme le précisent les auteurs: « un des nœuds du problème » (l.20). Or, peu de parents sont exemplaires et les statistiques nous le montrent clairement. L'emploi catégorique de la négation : « ne...*jamaïs* » (l.24) (le terme est écrit en italique ; il aurait reçu un accent d'insistance s'il avait été prononcé oralement ; tant à l'écrit qu'à l'oral il dénote une attitude prise par le scripteur/locuteur, une mise en valeur/insistance) et de : « ne ...aucun » (l. 25) témoigne du peu de responsabilité déployée par les parents quant au problème de la lecture. Les auteurs constatent avec amertume en portant un jugement sur leur affirmation¹¹ (et ce grâce au mot « enfin », l.25) que les enfants, avec la bénédiction des parents s'adonnent au contraire à des distractions telles que: « la télévision », « les jeux vidéo » (l.27) peu utiles à un remède efficace au problème de la lecture.

On peut expliciter les rapports de fond entretenus entre l'idée-clef et les deux premières idées secondaires citées ci-avant grâce au schéma suivant:

A

A1

b1+b2

où la situation dramatique déclenchée très tôt en milieu scolaire (A) est due à deux facteurs différents : (b1+b2), lesquels *engendrent* des enfants handicapés pour toujours en matière de lecture (A1). Comme vous pouvez constater, les idées secondaires sont en incise entre les deux parties discontinues de l'idée-clef.

Conséquences immédiates de cette situation précaire: 1° délaissés catégoriquement ceux qui en sont atteints: « ...c'est les condamner, de manière presque irrémédiable, à l'exclusion » (l. 35) et 2° les exclure du marché du travail. Les auteurs exploitent cette dernière idée en ayant recours aux fausses interrogations: « Quel métier... à l'écrit? » (lignes 35 et 36) et « Quelle activité...lire? » (lignes 36 et 37). Cette façon de s'exprimer par écrit¹² évite de recourir à des tournures assertives négatives du type: « aucun métier n'évite encore toute référence à l'écrit » et « aucune activité associative ne dispense de savoir lire ». Cette stratégie de recourir aux fausses interrogations a pour but d'atténuer dans le texte les graves séquelles du problème qu'auraient exprimées sans détours ni euphémisme des phrases assertives positives équivalentes ainsi que de permettre aux auteurs d'être subjectifs.

3. Quelques indications de nature scientifique pouvant servir de lignes directrices lors de l'exploitation de la forme textuelle.

L'analyse de la composition formelle d'un texte peut revêtir divers aspects dont:

A. L'aspect linguistique (morphosyntaxe, sémantique, lexicologie...). Il s'agit là des moyens d'expression linguistiques utilisés dans la communication avec autrui, c'est-à-dire de l'acte locutoire à proprement parler.

- Conjonctions ou adverbes coordonnant ou subordonnant des énoncés, des phrases

ou des séquences d'unités pour former un discours.

- Fréquence et sélection lexicale, comme par exemple adjectifs, adverbes quantifiants, de négation ...
- Synonymie lexicale et syntaxique.
- Etude formelle de phrases: (i) type de structure : simple ou complexe, (ii) modalités de message : active/passive, emphatique, présentative ...

etc..

B. L'aspect discursif/fonctionnel et énonciatif.

-Différents types de paraphrase dont la paraphrase pragmatique ou communicative et la paraphrase référentielle.

-Différents types de discours (ou sa nature) : descriptif, narratif, argumentatif, explicatif, injonctif, dialogué... ou une combinaison de deux types ou plus : identifier les caractéristiques discursives de chacun.

-Types de discours à l'intérieur du texte: direct, rapporté ou indirect, indirect libre...

- Niveau de langue recherché (niveau soutenu/châtié, usuel/standard, familier et courant, etc.) et type de lectorat envisagé : grand public, public spécialisé, public jeune, âgé, etc.

-Etude des modes de procès de verbes (selon leur sémantisme on oppose : itératif à l'unique ou au sémelfactif, l'inchoatif au non-inchoatif, le ponctuel au duratif, le conclusif au non-conclusif). Et études de l'aspect grammatical (c'est la manière dont le locuteur envisage le procès exprimé par le verbe) : l'accompli versus l'inaccompli et le perfectif versus l'imperfectif.

-Déictiques indiciels opposant discours au récit :

Marques du discours : il se caractérise par une énonciation, supposant un locuteur et un auditeur, et par la volonté du locuteur d'influencer son interlocuteur. Le locuteur s'y engage par ses correspondances, mémoires, ouvrages didactiques, etc. Il modalise ou prend une *distance minimale* entre lui et ses énoncés.

La subjectivité ou l'expressivité de l'auteur dans son texte peut-être directe ou indirecte et ce grâce à :

- Les pronoms personnels strictes : « *je* » et « *tu* » (ainsi que leurs variantes) et amplifiés : « *nous* » et « *vous* », sans exclure la troisième personne : « *il/elle* » présente à l'acte. Le recours à *on* marquant une présence partielle de l'auteur dans son discours.
- Les adverbes de temps et de lieu : « *ici* », « *maintenant* », « *demain* », etc.
- Les adjectifs et pronoms possessifs et démonstratifs.
- Les temps verbaux : présent, imparfait, passé composé, futur simple, plus-que-parfait de l'indicatif et conditionnel.
- La présence d'actes de langage ou de parole (cf. forces illocutoire/illocutionnaire et perlocutoire/perlocutionnaire), marquant l'intention du discours.
- Le tempérament et/ou le ton de l'auteur dans le texte.
- Les modalités logiques (c'est une catégorie grammaticale appelée aussi modalité d'énoncés) présentes dans le texte grâce auxquelles l'auteur peut situer son énoncé par rapport aux catégories du possible, du nécessaire, etc. Comme exemples on cite : *Il se peut que, je crois/ concède que, peut-être, probablement,*

- etc. Et les modalités d'énonciation (c'est une catégorie grammaticale associée généralement aux verbes), traduisant le type de communication institué par le locuteur entre lui et son allocutaire (statut de phrase).
- Modalisation ou marque laissée par l'énonciateur sur son énoncé ou c'est plutôt l'adhésion de ce dernier à son propre discours, adhésion très soulignée ou non. (voir déjà comme exemples de modalisation, au milieu des pages 10 et 11 du présent travail, la notion de *distance maximale ou minimale* instaurée entre le locuteur et ses énoncés qui marque soit le discours soit le récit). Comme autres marques de modalisation qui brisent l'homogénéité du discours on trouve le concept bipolaire de la *transparence* et de *l'opacité* où d'après *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* de J. Dubois et alii elles sont définies comme suit (pp. 334, 335) : « Dans la transparence parfaite, le récepteur assume entièrement le discours qui lui est tenu [...] ; on peut prendre comme référence d'opacité minimale le cas du livre scolaire où le sujet d'énonciation est nié : chaque élève doit pouvoir assumer le discours tenu dans le livre, discours déjà assumé par l'enseignant [...]. A l'opposé, l'opacité serait maximale dans la poésie lyrique (fonction expressive du langage, centrée sur l'émetteur) : la lecture du poème lyrique demande elle aussi au récepteur de devenir sujet d'énonciation. » On a également comme marques de modalisation le jeu des niveaux de langue (présence inattendue d'un mot argotique dans un discours soutenu [...]) et l'insertion de l'énoncé rapporté [...] (cf., J. Dubois et alii op. cit. p. 305).
 - Adjectifs et noms valorisants, dévalorisants ou portant un jugement.

Marques du récit : tout se passe comme si personne ne prenait en charge l'énoncé, coupé de tout lien avec le présent d'énonciation. Le narrateur ne s'y engage pas en prenant une *distance maximale* ou en modalisant au maximum entre lui et ses énoncés.

- Expression par la non-personne.
- Temps verbaux : l'aoriste (ou le passé simple)¹³ qui marque le récit. L'imparfait, le plus-que-parfait, le futur/conditionnel prospectif ou pseudo-futur/conditionnel opposé au futur simple/conditionnel du discours s'emploient aussi dans le récit. D'après D.Maingueneau p.107 : « ... ce pseudo-futur (se transformant en conditionnel quand le repère devient passé) du récit permet au narrateur d'anticiper la suite des événements sans recourir à un véritable futur/conditionnel, lequel impliquerait une irruption du discours, de la subjectivité de l'énonciateur dans le récit. On a vu que ce prospectif se traduisait en général par *allait/devait*+ V.à l'infinitif pour le futur et par *serait* + (participe passé) pour le conditionnel ».
- Absence d'actes de langage ou de parole.
- Des éléments non déictiques tels que : *le lendemain, la veille, ce jour/moment ... - là.*
- Domaines d'emploi : articles scientifiques, exposés philosophiques, récits

¹³ D'après C. Blanche-Benveniste dans : *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000, le passé surcomposé aussi coupe le procès exprimé par le verbe de tout lien avec le présent d'énonciation : « Le surcomposé convient à des faits qu'on ne peut pas dater, parce qu'ils appartiennent à un passé indéterminé coupé du présent du locuteur » (p. 43).

historiques, livres d'histoire, une bonne partie de la littérature d'imagination (contes, romans (surtout les romans réalistes du XIX^e siècle), nouvelles, etc.).

N.B. Le recours dans les deux plans énonciatifs à *l'imparfait* (forme imperfective) où prévalent les présentations de la toile de fond, du décor, des commentaires, des descriptions ...constitue *l'arrière-fond* de la dynamique des actions successives (appelée *premier plan*), laquelle est exprimée tant par un p.c. dans le discours que par un p.s. dans le récit (formes perfectives). D'après D. Maingueneau : « la complémentarité entre ces deux plans est appelée *mise en relief* » (Propos de H. Weinrich rapportés par D. Maingueneau dans: *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette Livre, 1999, p. 89).

- Cohérence et cohésion du discours/texte (cf. M. Riegel, J.C. Pellat et R. Rioul dans *ibid.*, pp. 604-623).

Cohérence : règle de répétition normalement assurée par les anaphores (ou reprise de l'information) pronominale (représentation totale/partielle), nominale, (anaphores fidèle ou infidèle ou paraphrase référentielle (cf. cette dernière ci-haut)), conceptuelle, associative, adverbiale, verbale et adjectivale « qui assurent la continuité thématique du texte pour constituer un fil conducteur » (propos de M. Riegel et alii dans *ibid.* p. 604).

: règle de progression « comportant dans son développement des éléments apportant une information nouvelle » (propos de M. Riegel et alii dans *ibid.* p. 604).

Cohésion assurée « par les connecteurs » contribuant à la structuration textuelle » :

(a) cohésion(s) au sens stricte opérant à l'intérieur des phrases complexes : conjonction de coordination et de subordination (cf. l'aspect linguistique ci-haut). Ex. « Je pense *donc* je suis » où on définit le sens du connecteur en fonction de la relation sémantico-logique qu'il marque entre les deux propositions : conséquences

(b) cohésion(s) au sens large assurant la concaténation entre les propositions (appelées *liages*) et la structuration hiérarchique en ensemble de propositions (appelées *empaquetages*)

(i) connecteurs temporels et spatiaux ordonnant la réalité référentielle. Les premiers assurés par : *après, ensuite, puis, d'abord, enfin* ... s'emploient dans un texte narratif et descriptif. Les deuxièmes tels que : *devant, derrière, là, ici, d'un côté, de l'autre (côté),* ... sont utilisés dans une énumération ou dans un texte argumentatif et ce pour créer un parallélisme.

(ii) connecteurs argumentatif, énumératif et de reformulation qui marquent les articulations de raisonnement dans la présentation d'idées.

- Connecteurs argumentatifs marquant diverses relations entre les parties d'un texte telles que :

- une opposition-concession, quand la proposition introduite exprime un argument plus fort que celui de la proposition qui précède : *mais, pourtant, quand même, cependant, néanmoins, bien que/quoique* + phrase, *en revanche*, etc.
- une explication et une justification : *puisque, en effet, car* ...
- une complémentation servant à introduire un argument additif, d'importance variable : *or, d'ailleurs, de plus, non seulement* ...
- une conclusion d'un raisonnement ou d'une argumentation : *donc, c'est*

pourquoi ...

- Connecteurs énumératifs développant une série d'éléments telle que :
 - certains marqueurs additifs : *et, ou, aussi, également, de même ...*
- Connecteurs de reformulation : *c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes, somme toute, en définitive, bref ...*

C. L'aspect rhétorique qui quoique appartenant à une analyse traditionnelle du texte peut bien accommoder l'auteur-analyste parfois : ironie et sarcasme (qu'on peut bien associer au ton/tempérament textuel du scripteur, voir ce dernier ci-avant), allégorie, métaphore, métonymie, etc. dont l'auteur-analyste se sert (conjointement avec l'analyse discursive/énonciative) pour faire ressortir les effets stylistiques du texte.

L'apprenant n'est pas tenu de se servir de toutes ces indications à la fois lors de l'analyse d'un texte. Il est libre de choisir celles qui conviennent le mieux au texte à analyser ou d'en proposer d'autres lui-même, vu que leur liste est ouverte.

II Résumé ou contraction et analyse de textes: points divergents et convergents de deux genres.

Il est extrêmement important de rappeler que le résumé et la contraction de textes ne constituent pas deux activités langagières distinctes dans le traitement de textes. Paul Foulquié dans *Dictionnaire de la pédagogie* (P.U.F. Paris, 1971) est d'avis qu'il n'y a aucune différence entre les deux: « En docimologie - épreuve figurant dans un grand nombre de concours et qui consiste à réduire un texte donné dans des proportions que l'on fixe. On dit ordinairement « résumé ». Mais « contraction », qui serait le terme propre, est aussi employé » (p. 100). Même J. Labesse dans *ibid.* partage la même opinion à cet égard: « une dernière remarque: l'exercice du résumé - appelé parfois contraction de texte existe déjà et ... » (p. 21.).

Dans le résumé ou la contraction, l'apprenant, en suivant le fil du développement du texte, prend en charge les affirmations de l'auteur pour *les reformuler sous une forme succincte sans rien toucher à l'aspect général du texte*. Voici les propos de J. Labesse à ce sujet: « Le résumé se contente d'opérer une réduction fidèle du texte qui en respecte l'aspect général, le mouvement et les proportions » (*ibid.* p. 22). Cette « nouvelle » forme qui peut varier en longueur est fixée d'avance : elle représente en général le tiers de la forme de départ. Dans un exercice de ce type, seules les idées maîtresses doivent être condensées tout en élaguant tout ce qui est accessoire. Cet exercice ne se résume pas à : « un pur et simple montage, c'est-à-dire à une juxtaposition de phrases extraites telles quelles du texte... » (*ibid.* p. 21). Le texte condensé ne doit contenir ni de verbes introducteurs ou transcripteurs tels que: *l'auteur énonce, est d'opinion, croit, dit que...*¹⁴ ni de remarques formulées par l'élève, lesquelles peuvent : « interférer avec la pensée de l'auteur » (propos de J. Labesse, *ibid.* p. 21). De telles remarques sont à laisser à

¹⁴ Ce sont là des formules qui rappellent le discours rapporté.

l'exercice de l'analyse.

Dans l'analyse en revanche, l'objectif n'est pas de réduire dans la structure logique du texte les idées maîtresses de celui-ci, mais d'explicitier en s'appuyant sur des exemples pris du texte, les rapports formel, discursif/fonctionnel, énonciatif et autres qu'entretient l'idée-motrice avec les idées satellites ou bien ceux qu'entretiennent ces dernières entre elles. Ce travail qui vise davantage à analyser la forme plutôt que le fond est beaucoup plus engageant. En effet d'après J. Labesse: « ... l'analyse pénètre beaucoup plus avant dans la matière proposée, elle n'hésite pas à la disséquer, à la démonter, à en faire apparaître les ressorts et les mécanismes... »¹⁵ (ibid. p. 22). Contrairement au résumé, la forme d'arrivée de cet exercice revêt: « ...un ordre logique qui n'était peut-être pas l'ordre primitif de l'exposé. » (ibid. p. 22). Aucune limite n'est imposée ici quant à la longueur du texte d'arrivée. La capacité analytique de l'apprenant est mise à nu grâce à ce type d'exercice.

Malgré toutes ces divergences, il existe des traits communs aux deux genres. Dans l'une et l'autre activité il faut éviter de recourir à la paraphrase définitionnelle ou explicative, laquelle réduira l'activité à une simple explication de texte. Tant l'analyse que le résumé requièrent de la part de l'apprenant une totale objectivité vis-à-vis du texte de départ. Une rédaction personnelle ainsi qu'un travail cohérent sont exigés dans les deux activités.

Ainsi dans l'espoir d'apporter de l'aide en matière de traitement de textes, tant aux étudiants universitaires qu'aux élèves des classes terminales, avons-nous essayé de fournir un modèle d'analyse d'un texte authentique¹⁶ suivi de quelques indications sur l'exploitation de sa forme ainsi que des différences et analogies existant entre les deux activités langagières.

¹⁵ Il s'agit de mécanismes linguistiques ou autres types de mécanismes sous-jacents peu évidents en surface dont l'auteur se sert, peut-être inconsciemment, pour véhiculer le fond. L'objectif de celui qui fait l'analyse est donc de rendre évidents les fonctionnements internes et externes du langage utilisé dans le texte qui en véhiculent le fond. (cf. rubrique I 3 A et B ci-avant).

¹⁶ Si vous souhaitez prendre connaissance d'autres modèles d'analyse, consultez l'article de R. George cité dans la bibliographie ci-jointe.

2^e Modèle d'analyse

Plan d'étude

I. Préambule

II. Présentation d'un texte authentique à analyser

III. Analyse-modèle

IV. Analyse des analyses-modèles

I Préambule

Dans le deuxième volet de cet article tandem, on reprend le problème aigu de l'analyse de textes tout en présentant en premier lieu les critiques formulées à l'issue d'une évaluation de certaines copies d'examen du Niveau Avancé¹⁷. On a identifié quatre difficultés majeures qui montrent bien qu'il subsiste des lacunes profondes au cours de l'exécution de cet exercice. On illustre nos propos en nous appuyant sur des documents cobayes figurant en appendice de l'article. Tout comme dans le volet précédent on propose une analyse-modèle à partir d'un texte authentique. Ce qui est intéressant, c'est que dans un stade ultérieur de cet article tandem les didacticiens sont conduits à découvrir les méthodes d'approche adoptées au cours de deux analyses-modèles.

Certains élèves ont la fâcheuse habitude de proposer systématiquement au fil du texte des remarques sur chaque paragraphe, présentant ainsi un travail composé de remarques décousues, ce qui donne à l'ensemble une allure incohérente fait de pièces et de morceaux. Un travail de ce type pourra être qualifié à la rigueur comme une explication de texte. De plus, les élèves doivent éviter de proposer des remarques figurant immanquablement et sans raison apparente en tête de la rédaction et dont la validité scientifique est très contestable. Citons-en quelques exemples: « Ce texte est un texte intégral et on peut le trouver dans un magazine scientifique. Il est pour le grand public. » Ou encore: « Ce texte est destiné à un public restreint. Il peut paraître dans la rubrique « Histoire » d'un journal et a été rédigé récemment. » Toutes ces remarques sont à rejeter par manque de rigueur scientifique. Il ne faut pas non plus proposer en guise d'analyse un travail brut à l'état embryonnaire sur le fond et la forme du texte que constituent habituellement les différentes étapes de préparation à l'analyse. (Voir dans l'appendice document 1).

Malgré la mise en garde contre toute tentative de paraphrase¹⁸, les élèves font revêtir à l'analyse un aspect de reformulation discursive en recourant à des verbes introducteurs dont l'emploi est systématique. Citons-en à l'appui quelques-uns: « l'auteur ou le texte *parle* de, *dit* que, *raconte* que, *mentionne* (accompagné d'une suite nominale) ... », suivis assidûment de reconstitutions incrémentielles du texte de départ. (Voir dans l'appendice document 2).

On remarque qu'au cours de la rédaction de l'analyse, certains élèves sont tentés de recourir à des mots pédants tels que: « scripteur », « syntagme », « paradigme » etc. Ce métalangage¹⁹ doit être utilisé avec mesure et au bon moment. Mieux vaudrait ne pas s'en servir plutôt que d'en faire un usage erroné et impropre. A titre d'exemple on a relevé l'affirmation suivante: « Après six paragraphes aussi, on peut noter que le texte est conclu avec un *syntagme*. » Il est vrai que le texte authentique figurant ci-après est composé de six paragraphes mais il est difficilement admissible d'appeler *syntagme* la toute dernière

¹⁷ Les critiques qui suivent s'adressent donc à un public des classes terminales où l'analyse est encore considérée comme un exercice très compliqué.

¹⁸ En effet, des propos analogues sont tenus dans le premier volet de l'article: « Dans l'une et l'autre activité il faut éviter de recourir à la *paraphrase définitionnelle ou explicative*, laquelle réduira l'activité à une simple reformulation de texte. »

¹⁹ Il faut reconnaître que les étudiants universitaires en font un emploi beaucoup plus précis et approprié.

phrase du texte.

Sur deux plans différents les élèves font un usage très maladroit du jargon de base associé à l'analyse. Soit ils font carrément une entorse linguistique au jargon en en proposant une orthographe erronée du type: * « *paragraph* », « mots de **liason* », « le **contenut* du texte », ou en lui attribuant un genre grammatical impropre tel que: * « *le phrase* », * « *le ligne* », * « *la thème* » etc., soit ils ignorent son équivalent français comme par exemple: * « *quotation* » à la place de « citation », * « *emphasiser* » ou « *emphatiser* »²⁰ au lieu de « mettre l'accent sur », * « *le climax* » au lieu de « l'apogée » ou « le point culminant », * « *texte neutral* » au lieu de « texte neutre », * « *enlister* » au lieu de « répertoire » etc. On peut dire de même de certaines constructions syntaxiques de base. Comme exemple, on trouve que pour parler de la présence ou de l'absence de l'auteur les élèves écrivent maladroitement: « ? la personne de l'auteur n'est pas *sentie* ». Il est indispensable que les difficultés liées au choix correct du lexique et des structures syntaxiques de base soient surmontées à un stade précoce de l'entraînement à l'analyse. Il va sans dire que les élèves doivent à tout moment soigner leur expression française. En effet, peu d'attention est accordée à l'aspect formel de la langue au cours de la rédaction de l'analyse.

Si, malgré tout, les élèves maltais éprouvent encore des difficultés dans l'analyse, tant du côté de l'expression française que du côté de l'approche rigoureuse inhérente à un exercice de ce type, sa suppression ne constitue pas une solution judicieuse. On peut, par exemple, après consultation avec tous les didacticiens concernés, proposer de la détacher du reste de la compréhension écrite et de la placer dans une épreuve à part avec, bien entendu, la possibilité d'augmenter sa durée ainsi que d'autoriser un dictionnaire monolingue, voire des notes relatives à l'analyse au cours de l'épreuve du Niveau Avancé²¹.

II. Texte authentique à analyser

AU DEBUT ETAIT LE POISSON

« *Dieu que c'était beau quand la première écaille est tombée* », chante Claude Nougaro. Il ne croit pas si bien dire. Le premier pas, voilà quelque trois cent soixante millions d'années, d'un animal sur le sol terrestre, fut un pas de géant, comparable à celui de Neil Armstrong sur la Lune.

5 C'est ce que démontre, avec une infinie clarté, beaucoup d'intelligence et une pédagogie jubilatoire, la seconde et nouvelle série de *La Planète miracle*, exemplaire

²⁰ Ce terme inapproprié au contexte, n'étant pas incorrect, ne reçoit pas d'astérisque. Cette omission ne constitue pas une mégarde de notre part. L'emploi du terme est limité à un usage très particulier en linguistique: ex. *emphatiser un constituant de phrase*. Soit la phrase : « Pierre a acheté une voiture » ; elle peut subir une emphase qui extrapose l'objet, par exemple dans : « Cette voiture, Pierre l'a achetée ».

²¹ Il faut noter qu'au cours des années qui ont précédé la publication du présent article tandem, la plupart des écoles concernées ont suivi la majorité de ces conseils pédagogiques.

document scientifique coproduit par la télévision publique japonaise NHK, France 2, la chaîne privée culturelle américaine The Discovery Channel et le producteur français Téléimages. Autant de talents, autant de moyens, autant de capacités.

- 10 Certes, pour reprendre une formule chère au physicien et mathématicien du début du siècle Henri Poincaré, si la *Planète miracle* explique comment les événements et l'évolution se sont produits, on ne dit jamais pourquoi. C'est ce qui permet simultanément de préserver et le mystère et le miracle. Faire comprendre combien la vie est une création et une invention perpétuelles, à défaut d'en connaître
- 15 l'auteur. Ce qui laisse le champ libre à la métaphysique.

- Pendant une heure, on suit ainsi la lente germination de la complexité du vivant. Il y a quatre cents millions d'années, l'océan primitif est peuplé d'animaux étranges, dont on connaît les fossiles (notamment exposés au Muséum d'Histoire naturelle de Paris). Il y a notamment la classe des nautiloïdes, mollusques assez
- 20 voisins du calmar mais protégés par une coquille, et d'innombrables poissons sans autres nageoires que caudales.

- Ces animaux sont de faciles proies et, pour survivre, donc évoluer, elles devront quitter la mer et se trouver une autre niche écologique dans les fleuves terrestres. Nouveauté révolutionnaire dans l'Histoire de la vie. Bientôt viendra la
- 25 constitution du squelette, l'apparition des nageoires et la création des doigts qui permet aux pattes de prendre forme. La mutation est en cours et ce sont des créatures ressemblantes, selon les reconstitutions, aux salamandres géantes du Japon, pourvues de poumons, qui grimpent sur une terre ferme pour la coloniser. Viennent ensuite, les batraciens, les reptiles, parmi lesquels les dinosaures, les mammifères,
- 30 les primates et l'Homme. La conscience.

- Cette émission passionnante incite à l'humilité. Parce que la vie a commencé sur la Terre dans la plus grande fragilité. L'insignifiance, presque. L'Homme est le résultat de ce que l'on qualifierait de bestioles avec un certain mépris. Il est le produit d'une
- 35 Histoire accidentée et tragique - la planète fut peuplée d'espèces à jamais disparues, d'ébauches, de races effacées par le temps, les prédateurs ou les variations climatiques, qui sont autant d'hôtes temporaires - sans cesse recommencée.

L'évolution, Darwin et ses successeurs en étaient conscients, partage plus d'un point avec le théâtre de Shakespeare.

III Analyse-modèle

N.B. : Par souci de simplicité et d'allègement rédactionnel, on n'a pas l'intention de reprendre les démarches proposées dans la première analyse mais on évoquera tout simplement l'idée-motrice ou clef du texte à analyser suivie, à l'occasion, des idées secondaires ou satellites.

Dans ce texte, l'idée prédominante est la suivante: *La nature actuelle de l'Homme n'est rien d'autre que le produit d'une Histoire accidentée et tragique d'une*

genèse et d'une évolution qui ne sont pas les siennes.

L'idée secondaire qui se rattache à elle est : *la projection par un consortium de chaînes de télévision d'une nouvelle série intitulée « La Planète miracle » démontre avec mystère et miracle la genèse et l'évolution humaines.*

Le vers de chanson marquant une surprise et une appréciation à la fois : « *Dieu que c'était beau quand la première écaille est tombée* » (l.1) présenté exprès en discours direct sert à présenter en l'actualisant le thème de la genèse et de l'évolution de la nature humaine. L'auteur du texte exposant sans équivoque, moyennant la phrase: « Il ne croit pas si bien dire » (l.2), sa conviction que Claude Nougaro le chanteur ne rapporte pas fidèlement aux lecteurs ces événements, en assume lui-même le reportage en écrivant: « Le premier pas, voilà ... Lune » (lignes 2-4) où l'élément « voilà » (l.2) implique l'intervention directe du scripteur dans le reportage du récit ainsi que l'actualisation de ce dernier. Le terme « voilà²² » (équivalant à : permettez-moi de « vous signaler la période de temps écoulé depuis ») a été préféré au terme « il y a » parce que l'emploi de ce dernier aurait effacé à jamais l'effet actualisateur du premier²³ tout en rendant impossible la subjectivité de l'auteur. Pour marquer l'extrême importance de ces événements, l'auteur se sert du passé simple: « Le premier pas ... fut... » (l.3), balisant ainsi une opposition temporelle avec le présent de l'indicatif qui est le temps dominant du texte et alternant par conséquent une seule fois le discours avec le récit. Cette alternance de deux plans énonciatifs brisant l'homogénéité du texte nous rappelle le phénomène de modalisation. A l'improviste, l'auteur semble changer d'avis et en s'effaçant provisoirement, il préfère renvoyer le lecteur au documentaire *La Planète miracle* sur le même sujet qui sera présenté d'une façon professionnelle par le consortium des chaînes de télévision. Leur expertise en la matière est clairement indiquée dans la série de circonstants de manière qui se suivent: « ... avec une infinie clarté, beaucoup d'intelligence et une pédagogie jubilatoire » (lignes 5 et 6), ainsi que dans les adverbes de quantité qui se présentent en cascade : « Autant de ... capacités » (l.9). D'après l'auteur, cet exemplaire documentaire n'est pourtant pas exempt de défauts. Pour marquer ce contraste entre, d'une part, l'excellente expertise du consortium en matière de présentation logique des événements (cf. « Autant de talents, autant de moyens, autant de capacités » (l. 9) et le défaut évoqué par le scripteur de l'autre, celui-ci emploie en le mettant en tête de phrase le connecteur argumentatif du discours « Certes » (l.10) (appelé *empaquetage* par M. Riegel et alii dans *ibid.*, p. 617), lui permettant de créer par la suite une concession entre ces talents, et la lacune évoquée : « Certes²⁴, [...], si la *Planète Miracle* explique comment les événements

²² Il ne faut pas confondre ce terme qualifié de déictique situationnel (à l'instar du démonstratif *ce* à valeur déictique) avec ce même terme qui sert d'anaphore contextuelle référant à ce qui le précède dans un texte/discours : « Laisse-moi ! » voilà tout ce qu'il a su me dire où *voilà* réfère à « *laisse-moi !* » qui précède.

²³ Par contre, le terme « il y a » (l.17) a effectivement un effet de décalage temporel dans la description de la genèse et de l'évolution de l'Homme donnée aux lignes 16 - 31.

²⁴ D. Maingueneau présente comme suit ses arguments sur ce terme, (*ibid.*, p. 16) : « Certes, par exemple, indique que le locuteur fait une concession ; employer *certes* dans un énoncé **E**, cela signifie que **E** tend vers une certaine conclusion mais que l'ensemble de l'argumentation du locuteur va dans le sens opposé à cette conclusion [...]. *Certes* n'a pas à proprement parler de signifié indépendamment des énoncés-occurrences

et l'évolution se sont produits, on ne dit jamais pourquoi » (lignes 10-11 du texte original) (équivalant à « *bien que la Planète Miracle* explique comment ... on ne dit jamais pourquoi »). Selon l'auteur, le manque d'explication obscurcissant ces événements s'explique par le double phénomène du « mystère » (l.13) et du « miracle » (l.13) qui paradoxalement cohabite au sein de ces événements.

Dans les quatrième et cinquième paragraphes, on assiste à une description détaillée du contenu de cet exemplaire document scientifique. Le présent de l'indicatif, qui est le temps de mise tout au long de cette description, permet aux lecteurs de voir se dérouler encore une fois la genèse et l'évolution de l'Homme. Comme au début, l'auteur vise à actualiser un passé très lointain moyennant le recours à un temps du présent (présent historique ou de narration): « est peuplé » (l.17), « connaît » (l.18), « il y a » (au sens d'exister) (l.19), « sont » (l.22), « grimpent » et « viennent » (l.28). L'emploi sporadique du futur simple (voir à cet effet « devront » (l.23) et « viendra » (l.24)) ne change aucunement l'effet d'actualisation voulu par l'auteur. En effet, ce temps à venir entre normalement dans la sphère du présent d'actualisation. Il est fort possible que ces deux paragraphes descriptifs soient à l'origine du titre du texte où les termes : « Au début ... » (voir titre) coïncident avec la genèse décrite ici. Il existe un énorme contraste, quant à leur longueur formelle, entre la description physiologique²⁵ de la genèse et de l'évolution de la vie humaine: « Pendant une heure ... l'Homme » (lignes 16-30) (constituée d'une quinzaine de lignes) et sa description intellectuelle et morale correspondante: « La conscience » (l.30). Grâce à ce groupe réduit de mots (un syntagme nominal tout court), l'auteur réussit à créer une pondération entre le corps de l'Homme d'une part et son esprit de l'autre, qui dans la vie humaine sont interdépendants.

On s'aperçoit de nouveau de la présence de l'auteur dans l'avant-dernier paragraphe du texte. Mais cette fois, il intervient moins tangiblement qu'avant, parce qu'il n'y a pratiquement aucun terme qui le trahisse, sauf les termes « l'humilité »²⁶ (l.31) et « l'Homme » (l.32) qui rappellent l'espèce humaine dont bien évidemment l'auteur lui-même²⁷. Grâce à cette intervention très subtile il est en mesure de présenter ses jugements (assez tardifs, d'ailleurs, dans l'enchaînement des idées du texte) *sur le caractère accidenté et tragique de la nature humaine* dont la nature itérative se discerne sans faute dans le groupe de termes : « sans cesse recommencée » (l.36). Des substantifs assez marqués tels que: « fragilité » (l.32)

qui le prennent charge, mais il a des conditions d'emploi. Utiliser ce morphème revient à indiquer que les conditions de son emploi se trouvent effectivement réunies. »

²⁵ Il est à noter que l'auteur emploie un vocabulaire très spécialisé au cours de cette description: « les nautiloïdes » (l.19), « les salamandres » (l.27) et « les batraciens » (l.29).

²⁶ L'humilité dont il est question renvoie à l'humilité ressentie par les êtres humains.

²⁷ Le recours à « on » (l.33) (c'est le « je » qui se cache) confirme bien l'intervention indirecte de l'auteur dans le texte. Cet « on » est différent des deux « on » (lignes 16 et 18 respectivement du texte original) qui peuvent facilement renvoyer à quelqu'un d'inconnu, à une personne quelconque.

²⁸ L'allusion à Darwin (l.37) et à Shakespeare (l.38) respectivement explique sans équivoque cette comparaison.

²⁹ C'est là une citation de Birou sur l'anthropologie physique (1966)

³⁰ Là encore c'est une citation de Birou sur l'anthropologie sociale (1966)

- (précédé du qualificatif « grande »), « l'insignifiance » (l.32) suivi de l'adverbe « presque » (l.32) marquant sa quasi-totalité et « bestioles » (l.33) reflètent bien ces jugements traduisant à la fois la compassion et la disculpation de l'Homme. D'après l'auteur, l'Homme, ayant agi passivement dans son évolution accidentée, n'est pas à inculper: « l'Homme est le résultat de ... mépris » (lignes 32-33), « il est le produit de ... tragique » (lignes 33, 34). L'auteur est tellement convaincu de cette évolution passive et non uniforme que la toute dernière phrase du texte lui permet implicitement d'établir un parallélisme entre elle et l'étude d'anthropologie physique et sociale²⁸. En ce qui concerne la première étude (l'anthropologie physique) où « l'on étudie l'Homme fossile ou actuel dans ses caractéristiques anatomique, physiologique, sociale, tant au point de vue de son évolution zoologique que de ses différenciations géographiques »²⁹, le savant Darwin peut bien avancer des preuves scientifiques de l'évolution non uniforme de l'Homme.
- Quant à la deuxième (celle d'anthropologie sociale), « qui s'applique surtout à observer les techniques, les usages, les coutumes, les mœurs, les croyances, les règles de conduite et de comportement d'un groupe social ... »³⁰, la comparaison prend une allure sociale dans la mesure où le dramaturge londonien fait évoluer sans uniformité ses pièces de théâtre allant des pièces de jeunesse, vibrantes d'un enthousiasme très anglais et très élisabéthain (que constitue sa première période) telles que *Henri VI* (1590 et 1592), *La Comédie des erreurs* (1592), *Richard III* (1592 -1594) etc., jusqu'à des pièces de tolérance et d'apaisement (que constitue sa troisième période) telles que *Périclès* (1608), *Cymbeline* (1609), le *Conte d'hiver* (1610), la *Tempête* (1611) etc., et en passant par des tragédies sombres alternant avec quelques comédies (que constitue sa deuxième période) telles que *Hamlet* (1600), *Tout est bien qui finit bien* (1602), *Othello* (1604) etc.

IV Analyse des analyses-modèles

Dans cette partie l'auteur-analyste expose aux lecteurs ses méthodes d'analyse adoptées au cours de deux analyses-modèles. En recourant à la technique de l'analyse gigogne, il espère amener les didacticiens à faire faire l'analyse aux élèves sans plus d'appréhension ni de réticences.

Dans la première analyse proposée, l'auteur-analyste cherche à exploiter le texte tant du côté de l'énoncé et de l'énonciation que du côté du discours. Plusieurs exemples illustrent le point de vue formel adopté. Parmi eux on trouve les remarques se rapportant à *l'étude formelle de la phrase*. La remarque relative à *la combinatoire syntaxique*: « la contiguïté, voire la succession immédiate de ces deux syntagmes nominaux, dégage la situation conflictuelle et paradoxale en matière de lecture de la part de l'institution scolaire » (voir p.93, lignes 52-54³¹), ainsi que celle touchant à *la polarité de la phrase* (voir à cet égard la remarque sur l'emploi catégorique de la négation : « ne ... jamais » et « ne ... aucun » à la page 94, lignes 65-70) illustrent clairement l'approche formelle de l'auteur-analyste. L'exploitation du texte d'un point de vue discursif engage l'auteur-

³¹ Les lignes dont il est question ici renvoient à la composition formelle de l'analyse-modèle I, les pages à la pagination du présent article.

analyste presque de façon égale. En effet, celui-ci ne manque pas l'occasion de faire valoir dans ses commentaires *la paraphrase référentielle* (voir note 10, p.92) et cela à deux reprises: une fois pour « mettre en lumière la gravité de la situation ... dramatique » (voir p.92, lignes 3-9), et une deuxième pour « même pour désigner l'enfant problématique ... « chaque enfant » (l.9) » (voir pp. 92 et 8, lignes 14-26). Dans les deux situations, les diverses appellations constituent des anaphores nominales du discours se présentant en crescendo. Quant aux remarques relatives à la perspective énonciative on trouve celles touchant à la *modalité d'énoncé* dénotant l'*expressivité* ou la *subjectivité* du sujet écrivain. Les remarques de l'auteur-analyste sur le recours des auteurs du texte 1 à la fausse interrogation (et cela à plusieurs reprises, cf. p. 92 lignes 9-11 et p. 94 lignes 85-93), à un adjectif de jugement (voir p. 92 lignes 11-13), et à des adjectifs dépréciatifs (voir p. 93 lignes 37-39) mettent en évidence leur subjectivité dans le texte. La remarque différenciant entre la place dans le discours de deux adverbes équivalents en sens permet aux auteurs de créer des effets de style (voir à ce sujet p. 93 lignes 41-48). Toujours dans une optique énonciative, l'auteur-analyste cherche également à s'intéresser, quoique modestement, à l'aspect de certains verbes. La seule remarque relevée concerne l'*aspect duratif* du verbe « continuer ». (voir p.93, lignes 34-37).

Dans la deuxième analyse-modèle, l'auteur-analyste cherche à évaluer le texte de quatre points de vue différents. En cherchant du côté de l'analyse formelle, qui vise à faire apparaître les ressorts sous-jacents de la forme de la langue, il réussit à faire valoir deux remarques: l'une relative à la série de *circonstants de manière et aux adverbes de quantité* (voir p. 104, lignes³² 27-30) et l'autre relative au *lexique spécialisé* utilisé dans la partie descriptive de l'évolution humaine (voir p.105, note 25). En ce qui concerne l'*aspect énonciatif*, les remarques ne sont pas moins proliférantes. L'auteur-analyste fait observer que l'auteur du texte intervient deux fois consécutives dans son écrit: la première intervention est illustrée par le terme « voilà » impliquant la présence du scripteur dans le reportage du récit (voir p. 104, lignes 10-18), tandis que la deuxième est beaucoup plus subtile, vu qu'il s'y implique indirectement (cf. « on » à la note 27) et par le détour du *sylogisme* (voir p. 105, lignes 63-71 + note 26). Pour noter le jumelage de la perspective énonciative à la structuration du discours ou les stratégies d'organisation du discours mises en œuvre par le scripteur, il suffit de mentionner les remarques relatives au terme « Certes », connecteur argumentatif du discours, permettant de faire apparaître la notion de *concession* (pp. 104-105 lignes 31-39). Dans une perspective des *temps-verbaux* l'auteur-analyste nous fait noter que les événements évolutifs de l'Homme sont également actualisés moyennant le recours à l'expression d'un temps du présent (présent historique ou de narration) tout au long de la partie descriptive de l'évolution (voir p. 105, lignes 44-54). L'auteur-analyste nous fait observer également que, pour baliser l'extraordinaire importance de la genèse de l'Homme, l'auteur du texte utilise une fois uniquement *le temps du récit* à savoir le passé simple (voir p. 104, lignes 18-24), ce qui l'amène à modaliser le texte.

Mais ce qui constitue une innovation, par rapport aux remarques de l'analyse-modèle I, ce sont les observations d'ordre culturel avancées au cours de l'analyse-modèle

³² Les lignes mentionnées ici renvoient également à la composition formelle de l'analyse-modèle II, les pages à la pagination du présent article.

II. En effet, l'auteur-analyste cherche à exploiter le texte d'un point de vue anthropologique (voir p. 106 lignes 74-96), ce qui fait sortir l'approche des analyses formelle, énonciative/discursive et temporelle lui donnant ainsi une orientation culturelle et sociale. Pour être en mesure d'avancer des observations de type culturel (allusions, stéréotypes, clichés, etc.), l'apprenant doit faire appel à ses compléments cognitifs ou aux réalités extralinguistiques.

Conclusion générale

Comme vous pouvez constater, l'approche analytique en matière de traitement des textes paralittéraires a subi une profonde altération depuis les apports saussuriens à l'étude du langage humain. Il ne s'agit plus de s'ancrer sur une analyse traditionnelle de texte où prévaut une analyse mentaliste mais de se préparer aux voies multiples de l'analyse moderne qui détient les clefs d'une analyse scientifique du texte. Le passage de l'une à l'autre fait peur et oblige à changer de stratégies et de méthodes d'analyse désormais désuètes. Même ici on ne doit pas avoir peur du renouveau car tout effort se voit récompenser au bout d'un certain temps.

Il est important de se rappeler que depuis l'adjonction de l'exercice de l'analyse de texte paralittéraire à l'épreuve II³³ en 1999 (puis à l'épreuve I à partir de 1999) de l'examen du Niveau Avancé, contrairement à ce qu'on croyait, son importance n'a cessé de croître, à tel point que la commission Matsec de français a dû majorer son coefficient. En effet, cet exercice est la seule activité pré-universitaire dans le volet langue qui fait réfléchir les élèves des classes terminales scientifiquement sur la forme écrite de la langue. Quoique d'aspect monolithique, les deux volets de l'article ont chacun un rôle didactique à jouer. Le premier se veut théorique en préconisant une série d'outils scientifiques capables d'aider les enseignés à bien mener à terme l'analyse. Le deuxième, par contre, se montre plus pragmatique en faisant les enseignés toucher du doigt les lacunes relevées. En effet, après l'évaluation d'un certain nombre de copies, l'auteur-analyste énumère en commentant quatre lacunes majeures qui mettent en lumière l'incompétence de certains enseignés en la matière. On avertit ces derniers contre le manque de cohérence dans l'analyse, contre le recours injustifié à des mots pédants qui alourdissent sa composition, contre la proposition d'un travail brut dénué de toute rigueur scientifique prenant la place d'une rédaction cohérente et bien structurée ainsi que contre toute maladresse dans la manipulation du jargon de base associé à l'analyse. Cette évaluation didactique se consolide moyennant la présentation dans chaque volet d'une analyse-modèle visant à illustrer, à partir d'un texte authentique, les techniques d'approche en matière d'analyse textuelle ou discursive. Dans une autre partie du travail, on a voulu dépasser le stade du simple modèle en exposant clairement au lecteur la façon dont on peut aborder le traitement d'un texte. En effet, on y a montré au lecteur qu'il nous est possible de commenter un texte sur trois ou quatre plans différents: sur le plan de la forme interne du langage ainsi que sur celui de sa forme extérieure, cette dernière étant composée à son tour d'une étude sur l'énonciation et sur le discours. Un quatrième plan nous a amené à s'intéresser à l'anthropologie sociale et physique. Une analyse de ce genre se veut anti-mentaliste et anti-conformiste.

³³ Et par la suite son inclusion dans le cursus de Lettres Modernes de l'enseignement supérieur où elle figure comme exercice obligatoire dans l'épreuve I de langue française (cursus B.A.) ainsi que dans l'Épreuve IV de langue française (cursus B.A. Spécialisation). Dans cette dernière, les étudiants sont censés travailler sur deux textes pris de deux sources discursives différentes mais traitant d'un thème unique, ce qui exige de leur part un effort analytique beaucoup plus pointu.

Bibliographie sommaire³⁴

- Arcand (Richard), Bourbeau (Nicole), *La communication efficace. (De l'intention aux moyens d'expressions)*, Quebec, Les Editions CEC inc., 1995 et Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a., 1998, pour l'adaptation européenne.
- Austin (John Langshaw), *How to do things with Words*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1962. Trad. fr., *Quand dire, c'est faire*, Paris, le Seuil, 1970.
- Benveniste (Émile), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966-1974, 2 vols.
- Blanche-Benveniste (Claire) *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000.
- Combettes (B), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, A. De Boeck/Duculot, 1983.
L'organisation du texte, Université de Metz, 1992.
- Dubois et alii *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.
- Ducrot (Oswald), *Dire et ne pas dire*, Paris, Collection Savoir Hermann, 2^e éd., 1980.
- Everstein (Claude) et Lesot (Adeline), *Pratique de français : analyse de textes/techniques d'expression*, Paris, Hatier, 1986.
- George (Rambert), *Exemples de résumés et analyses*, 'Documents et Recherches / Lettres', revue mensuelle no.4 chez Hatier, janvier 1974.
- Jakobson (Roman), *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, 1963-1973, 2 vols.
- Labesse (Jean), *Le résumé et l'analyse de textes*, 'Documents et Recherches/Lettres', revue mensuelle no. 4 chez Hatier, janvier 1974.

³⁴ Figurent tout confondu dans cette bibliographie les écrits ayant trait à la théorisation sur l'analyse textuelle ainsi que ceux aux différentes épistémologies fournissant aux intéressés les théories de base relatives à une approche scientifique de l'analyse textuelle.

- Le Borgue (Jean-Yves) et Violle (Paul), *Une technique de contraction de textes*, 'Documents et Recherches/Lettres', revue mensuelle no.8 chez Hatier, mai 1974.
- Lundquist (Lita) *L'analyse textuelle : méthode, exercices*, 1990.
- Maingueneau (Dominique), *L'Enonciation en linguistique française*, Paris, Hachette Livre, 1999.
- Richer (Jean-Jacques), *Pour une pratique de l'approche typologique des textes*, 'Le Français dans le Monde', no. 238, pp. 73-78, janvier 1981.
- Riegel (Martin), Pellat (Jean-Christophe) et Rioul (René), *Grammaire méthodique du français*, Paris, P.U.F., 1994, chapitres XX sur l'Enonciation, et XXI sur La Structuration du texte, (pp. 575-600).

A consulter également les revues :

Langages n° 17, 1970, intitulée *L'Enonciation*

Langue française n° 42, 1979, numéro consacré à *La pragmatique*.

Appendice

Figurent dans cet appendice deux copies cobayes qui étaient les propos avancés supra (Voir I Préambule). Elles permettent aux didacticiens de se familiariser avec le type d'analyse que peuvent présenter le jour de l'examen certains élèves inadéquatement préparés.

QUESTION No ONLY	Document 1	ANYTHING IN THIS MARGIN
2.	<p>Ce Texte était probablement publié dans un livre ou magazine de "Nature" et l'auteur ^{est} sûrement au courant de ce sujet, ça peut-être aussi que l'auteur a étudié la vie de la nature scientifique.</p> <p>L'idée directrice est exprimé dès le titre du texte: "AU DEBUT ETAIT LE POISSON"</p> <p>Les idées secondaire sont :-</p> <ul style="list-style-type: none"> i "Trois cent soixante millions d'années, d'un animal sur le sol Terrestre" ii "Il y a quatre cent millions d'années, l'océan primitif est peuplé d'animaux étranges" iii "... nautiloïdes, mollusques, calmar..." iv "nautiloïdes et la création des doigts qui permettent aux pattes de prendre forme" v "viennent ensuite les batraciens, les reptiles, parmi lesquels les dinosaures, les mammifères, les primates et l'Homme" <p>Dans le texte l'auteur nous dit comment le monde a commencé, et les différentes générations de la création de la vie animale ou plus bien de l'Homme.</p>	

Suite du document 1

Premier étape

Le premier mot du texte "Dieu" montre que l'auteur voulait emphasiser ~~sur~~ la phrase: Il utilise un mot si fort, pour nous attirer l'attention.

Il y a aussi une métaphore et personification "... d'un animal sur le sol terrestre, fut un pas de géant comparable à celui de Neil Armstrong sur la lune". - l'auteur fait ^{ce} comparaison ^{entre un personne et animal} pour que nous comprenons plus facilement.

Deuxième étape

L'auteur répète le mot "Autant" pour montrer qu'il y a quantité de gens de "talents" "moyens" et de "capacités".

Troisième étape

"Certes" au début de la phrase montre que l'auteur ~~et~~ est sûr de lui. Il exprime aussi l'idée qu'il faut laisser place pour des gens qui veulent étudier plus profondément "la métaphysique".

Quatrième étape

Le titre du texte exprime les idées dans ce paragraphe.

Cinquième étape

Le ton dans ~~+~~ de l'auteur et un peu peu malheureux il montre la souffrance pour les animaux - "pour survivre, elles doivent quitter la mer et se trouver une autre niche écologique..."

"... à l'homme" la conscience" ^{le} les derniers mots de

Suite et fin du document 1 et début du 2

	<p>cette étape montre qu'après tous les différents "bêtes" créés créés, l'homme devient ^{est} la création de l'homme vivants qui est le ^{premier et dernier} premier création avec "la conscience".</p> <p>Dans la dernière phrase il y a et l'attribution de la lettre "s" pour faire de ^{une} brief phrase semble que le</p>
2	<p>phrase et court/brief. pour faire un anticlimax au reste du texte.</p>

QUESTION No ONLY	Document 2	AT TH
2.	<p><u>Au Début Était Le Poisson</u></p> <p>C'est un texte intégral laquelle <u>parle</u> des choses qui ont porté à la production d'une nouvelle série "La Planète miracle".</p> <p>Le titre nous donne la sensation que ce texte <u>va parler</u> de quelque chose que est développé et que au premier c'était un poisson.</p> <p>L'auteur commence avec une citation de Claude Lévêque "Dieu que c'était beau quand la première écaille est tombée", avec laquelle il veut nous introduire le sujet de son texte, c'est à dire : la première créature dans ce monde "quelque trois cent soixante millions d'années" faisant une comparaison avec le premier homme sur la Lune.</p> <p>Dans le deuxième paragraphe l'auteur <u>nous dit</u> que cette série démontre en effet l'évolution du monde. Il <u>mentionne</u> les noms de la chaîne japonaise et celle américaine qui l'ont produit avec le producteur français Téléimages. L'auteur utilise la phrase "autant" pour souligner la grandeur de cette production.</p> <p>Puis dans le paragraphe suivant l'auteur <u>nous dit</u> que si cette série explique ^{comme} les événements se sont produits, on n'explique pas les raisons.</p>	

Suite et fin du document 2

Le quatrième paragraphe mentionne la durée de ^{ce} document scientifique : une heure et il y a une brève description de ^{le sujet} ~~ce~~ ~~qui~~ traite ^{dans} la série avec des noms des poissons comme les nautiloïdes, mollusques et beaucoup d'innombrables poissons.

Dans le paragraphe suivant le lecteur continue à décrire la vie des certaines poissons, et comme peu à peu l'homme était créé. En premier il y avait des poissons, ensuite les reptiles, puis les dinosaures, les mammifères, les primates et l'Homme. L'auteur fait cette longue liste pour nous montrer que l'homme était le dernier à être créé.

L'auteur nous dit aussi que alors l'homme n'est que "le résultat des animaux. Dans ce paragraphe, l'auteur utilise de phrases brèves pour montrer "l'insignifiance, presque", de l'homme.

Le texte est concluë par une singulière phrase que nous dit que Darwin et ses successeurs avaient raison de leur supposition.