



HAL
open science

Linguistique textuelle et élaboration d'un récit en français langue étrangère

Marie-Odile Hidden

► **To cite this version:**

Marie-Odile Hidden. Linguistique textuelle et élaboration d'un récit en français langue étrangère. La navigation textuelle : de la lecture à l'écriture, May 2009, Limerick, Irlande. hal-01850969

HAL Id: hal-01850969

<https://hal.science/hal-01850969>

Submitted on 28 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LINGUISTIQUE TEXTUELLE ET ÉLABORATION D'UN RÉCIT EN FLE

Marie-Odile HIDDEN

Introduction

Depuis une trentaine d'années, on sait grâce aux travaux de linguistique textuelle, que l'élaboration d'un texte, loin de se limiter à la simple juxtaposition de phrases, repose sur les principes moteurs de cohésion et de progression (Lang 1972, Slakta 1975). On peut rappeler ici les propos éclairants de Slakta selon lequel « un texte n'est pas un tas de phrases juxtaposées au hasard » (1975, p. 31), d'où la nécessité d'apprendre à élaborer un texte. D'autre part, dans la lignée de ces travaux, d'autres chercheurs ont montré que suivant les langues et les cultures concernées, des variations peuvent apparaître dans l'emploi des marques cohésives : ainsi, selon L. Lundquist (2005), les Danois utilisent de nombreuses anaphores fidèles là où les Français préfèrent avoir recours aux anaphores infidèles.

Ces découvertes sont d'un intérêt capital pour la didactique des langues et notamment pour l'enseignement de la production écrite en langue étrangère. Pourtant, elles ont été, semble-t-il, encore peu exploitées dans ce domaine, du moins en ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère. Je voudrais donc, dans cette communication, montrer comment certaines notions de la linguistique textuelle gagneraient à être explicitement enseignées en didactique de l'écrit. A cette fin, nous prendrons comme exemple l'élaboration d'un récit par des adultes allophones. On pourrait en effet être tenté de croire que le récit est un genre de texte ne présentant pas de difficulté particulière pour un adulte qui en a lu et rédigé un grand nombre dans sa langue maternelle. Or, dans le cadre de ma recherche de doctorat, je me suis rendu compte qu'il n'en est rien : même des apprenants de niveau avancé en FLE (B2, C1) peinent à gérer la cohésion textuelle de leur récit et ce, à deux niveaux :

- au niveau des temps verbaux (ou cohésion verbale) ;
- au niveau des procédés anaphoriques (ou cohésion nominale).

On va présenter aujourd'hui une partie des résultats de cette recherche. Après une brève présentation du corpus d'observation et des scripteurs, nous observerons ensemble comment ces scripteurs allophones gèrent l'emploi des temps verbaux, dans leurs récits. Le relevé des dysfonctionnements me permettra de proposer ensuite une activité didactique de visualisation qui pourrait sans doute aider ces apprenants à améliorer la cohésion de leurs récits. Nous ferons ensuite de même pour la gestion des procédés anaphoriques.

Une dernière précision : Ces apprenants constituant un groupe linguistiquement hétérogène, nous nous demanderons notamment lors de l'analyse des textes, si les dysfonctionnements

repérés sont ou non tributaires de la langue maternelle du scripteur. Nous adopterons donc une perspective de linguistique contrastive ou plutôt de linguistique textuelle contrastive.

1. PRÉSENTATION DU CORPUS ET DES SCRIPTEURS

Le corpus d'observation est constitué de 52 récits d'une longueur moyenne de 220 mots environ, rédigés par 10 scripteurs allophones lors d'un cours d'expression écrite sur les techniques narratives, ayant eu lieu à Paris. La plupart de ces récits sont des continuations de récits¹.

En ce qui concerne les scripteurs de ces récits, ils ne constituent pas un groupe linguistiquement homogène, car ils proviennent du monde entier : principalement d'Europe, d'Amérique du Sud et Centrale, mais il y a aussi un scripteur néo-zélandais. Leurs langues maternelles respectives peuvent être classées en 3 groupes :

- le groupe des langues romanes : espagnol, italien et portugais ; soit 4 scripteurs ;
- les langues germaniques : allemand et anglais ; soit 3 scripteurs ;
- les langues slaves : polonais et macédonien ; soit 3 scripteurs.

Ajoutons que ce sont tous des adultes qui, pour la plupart, ont fait des études supérieures dans leur pays d'origine avant de venir en France.

2. LA GESTION DES TEMPS VERBAUX

2.1. Observation des récits de scripteurs allophones

On appelle ici « cohésion verbale », la gestion des différents temps du passé qui, comme on le sait, contribue fortement à structurer un texte à dominante narrative. Pour voir comment les scripteurs maîtrisent la cohésion verbale de leurs récits, j'ai relevé systématiquement les dysfonctionnements résultant d'une mauvaise utilisation des différents temps du passé, à savoir : l'imparfait, le passé -composé (PC), le passé simple (PS), le plus-que-parfait (PQP), le passé antérieur, le conditionnel et subjonctif passé ainsi que le présent de narration. Le pourcentage d'erreurs a été calculé par rapport au nombre de verbes au passé utilisés dans chaque texte.

¹ La consigne de rédaction demandait aux scripteurs de continuer à rédiger un extrait de récit littéraire.

Le premier constat que l'on peut faire, c'est que tous les apprenants sans exception font des erreurs lorsqu'ils doivent gérer les différents temps du passé. Les pourcentages d'erreurs varient beaucoup d'un scripteur à l'autre (de 2 à 14%), mais tous en font.

Peut-on observer des différences en fonction de la langue maternelle (LM) des apprenants ? Par exemple, les apprenants dont la langue maternelle est une langue romane, donc une langue proche du français, font-ils moins d'erreurs que les autres ? Si l'on observe les pourcentages d'erreurs selon les groupes linguistiques, on remarque qu'il n'en est rien : dans chaque groupe, il y a des apprenants qui font un nombre conséquent d'erreurs (par exemple Cassio et Ana qui sont respectivement lusophone et hispanophone) et d'autres qui en font moins ; de même, si Silvia qui est italophone, fait très peu d'erreurs, William, anglophone et Gosia, polonophone, ont eux aussi des pourcentages d'erreurs très bas.

Tableau 1 : Pourcentage d'erreurs concernant la cohésion verbale, chez les apprenants de LM romane :

Ana (espagnol)	Edgardo (espagnol)	Cassio (portugais)	Silvia (italien)
13%	7%	13%	2%

Tableau 2 : Pourcentage d'erreurs concernant la cohésion verbale, chez les apprenants de LM germanique :

Christine (allemand)	Heimo (allemand)	William (anglais)
15%	7%	3%

Tableau 3 : Pourcentage d'erreurs concernant la cohésion verbale, chez les apprenants de LM slave :

Gosia (polonais)	Jakub (polonais)	Valentina (macédonien)
4%	14%	5%

Comme au niveau global, on ne constate aucune différence concluante entre les groupes linguistiques, on peut se demander si une différence ne se ferait pas jour, lorsque l'on observe de plus près certains types d'erreurs concernant les temps du passé, par exemple ce que Weinrich (1973) appelle la « mise en relief », c'est-à-dire la combinaison du passé simple et de l'imparfait. En effet, selon certains travaux de rhétorique contrastive (notamment Wandruszka 1966), l'opposition aspectuelle existant entre le passé simple et l'imparfait en

français vient du latin et se retrouve donc dans les autres langues romanes, mais pas dans les langues germaniques, par exemple.

Concernant les types d'erreurs sur les temps du passé, on a relevé dans le corpus 7 types d'erreurs différents :

Tableau 4 : Répartition des types d'erreurs sur les temps :

Type d'erreur	% des erreurs sur les temps	Nb de scripteurs
1. Mise en relief	38%	9 sur 10
2. Antériorité	26%	8
3. Concorde des temps (DI ou DIL)	12%	5
4. Utilisation du PS	9%	3
5. Intrusion du présent (ds un récit au passé)	7%	4
6. Utilisation du présent de narration	7%	2
7. Avenir dans le passé	1%	1
Total	100%	

Les erreurs les plus fréquentes portent sur la mise en relief dont on vient de parler et l'expression de l'antériorité (utilisation à bon escient du PQP).

Certains types d'erreurs sont-ils plus spécifiques à un groupe linguistique qu'à un autre ?

Tableau 5 : Quels types d'erreurs les apprenants de LM romane font-ils ?

	Mise en relief	Antériorité	Concorde	Utilisation PS	Intrusion présent	Utilisation PN	Avenir ds passé
Ana	12,5%	44%	-	25%	12,5%	-	6%
Edgardo	30%	50%	-	-	20%	-	-
Cassio	31%	-	19%	25%	-	25%	-
Silvia	100%	-	-	-	-	-	-

Contrairement à ce à quoi on aurait pu s'attendre, deux des apprenants sur quatre ayant une LM romane font surtout des erreurs sur la mise en relief : le 100% chez Silvia s'explique par le fait que cette apprenante fait très peu d'erreurs dans l'utilisation des temps du passé : les seules qu'elle fait concernent la mise en relief. Cependant, ce n'est pas le cas de Cassio qui lui, fait beaucoup plus d'erreurs dans l'emploi des temps du passé...

Qu'en est-il des apprenants ayant une LM non romane ?

Tableau 6 : Quels types d’erreurs les apprenants de LM non romane font-ils ?

Groupe linguistique	Scripteurs	Mise en relief	Antériorité	Concordance	Utilisation PS	Intrusion présent	Utilisation PN
Langues germaniques	Christine	45%	18%	23%	14%	-	-
	Heimo	73%	9%	18%	-	-	-
	William	70%	30%	-	-	-	-
Langues slaves	Gosia	-	80%	-	-	20%	-
	Jakub	33%	20%	7%	-	20%	20%
	Valentina	29%	14%	57%	-	-	-

On constate que pour la majorité d’entre eux (4 sur 6), la mise en relief représente la première source d’erreur. Mais cela ne concerne qu’un tiers des scripteurs de LM slave. Autrement dit, plutôt que d’opposer les scripteurs ayant une langue romane à ceux ayant une langue non romane, ces résultats montrent que tous les scripteurs, quelle que soit leur LM, sont susceptibles de se tromper lorsqu’il s’agit de choisir entre le PS et l’imparfait, mais que cette difficulté concerne en premier lieu les scripteurs de LM germanique, car chez tous ces derniers la mise en relief constitue la première source d’erreur.

La plupart du temps, les scripteurs tendent à utiliser trop l’imparfait, ce qui porte préjudice à la progression du récit, comme on le voit dans l’extrait 1 qui vient d’un récit de Christine, germanophone ; les verbes à l’imparfait en italiques devraient sans doute être au PC :

Ex (1) : Elle s’est mise à crier « Uaah ! »

Qu’est-ce qu’il y a ? demanda Alice.

Cette nuit, j’ai fait un cauchemar et je t’avais prise par la main, dit Fanny toute blanche. Celle-ci *essayait* de s’en souvenir de ce qu’il s’était passé dans la nuit. Cela n’était qu’un rêve ? Il y avait quelqu’un dans la chambre ? Mais QUI ? Elle ressentait l’envie de vomir. De qui est-ce que j’ai pris la main ? Alice *essayait* de la calmer :

- Tu as rêvé, c’est tout !

Toute la journée, Fanny *restait* effrayée, ses mains tremblaient et elle ne mangeait rien. Le soir, avant de se coucher, elle avait le sang glacé : elle *respirait* à fond et elle *se cachait* sous la couette. Elle avait du mal à s’endormir.

Soudain, elle s’est réveillée : le même bruit que la semaine précédente.

Dans les ex 2 et 3, il est symptomatique que les deux apprenants fassent tous deux la même erreur : ils mettent le verbe *continuer* à l’imparfait, alors que, dans les deux cas, il s’agit bien du premier plan et qu’il faut donc employer le PC. Comme la même erreur se répète, on peut se demander si ces deux scripteurs ne pensent pas à tort, que le verbe *continuer*, du fait de son sémantisme (notion de durée), impliquerait toujours l’utilisation de l’imparfait. Cette erreur

montrerait la nécessité d'expliquer l'emploi des temps du passé au niveau textuel et non pas, comme on le voit parfois dans certaines grammaires, en attribuant aux temps verbaux certaines valeurs *a priori* : par ex, l'idée que l'imparfait exprimerait la durée.

Concernant les autres types d'erreurs, on constate que l'expression de l'antériorité représente une difficulté pour tous les groupes linguistiques, mais pas pour tous les apprenants de LM romane, puisque Cassio et Silvia ne font pas d'erreurs sur ce point.

De même, la concordance des temps constitue une difficulté pour la plupart des apprenants de LM non romane, mais pas pour tous les scripteurs de LM romane.

Concernant les erreurs sur l'antériorité ou l'accompli dans le passé, le plus souvent, le scripteur oublie de l'exprimer là où il le faudrait, comme c'est le cas dans l'ex (2) :

Ex (4) : Rabbit regardait toujours le petit profil de Nelson. Il était presque invisible : une grosse cagoule couvrait son visage. Le garçon examinait l'état de ses chaussures : la neige *est entrée* dedans (Gosia).

En résumé, l'analyse des textes ne permet pas de déceler de différences notoires entre les groupes linguistiques : sans doute, faudrait-il pour cela observer les récits d'un nombre plus conséquent de scripteurs. Cependant, cette analyse montre que pour la plupart de ces apprenants allophones, la mise en relief et l'expression de l'antériorité représentent des sources d'erreurs potentielles. Il faudrait donc les aider tout spécialement sur ces deux points précis et je vais proposer à présent une activité didactique allant dans ce sens.

2. 2. Activité didactique : observation des temps verbaux dans un texte

Dans le logiciel Navilire², il existe déjà des exercices permettant de visualiser l'emploi du PS et de l'imparfait dans un texte à dominante narrative en français : ces deux temps apparaissent dans des couleurs différentes, ce qui permet de réfléchir à leurs valeurs respectives.

Je voudrais aujourd'hui présenter un nouveau texte qui n'est pas encore dans le logiciel. Il s'agit non pas d'un texte littéraire, mais d'un fait divers paru dans un quotidien (cf. texte 1 en annexe) qui constitue un bon exemple d'emploi du PC et de l'imparfait.

² Logiciel (élaboré par L. Lundquist, J-L Minel et J. Couto) ayant pour objectif d'améliorer la compréhension et la production écrites en langue étrangère en faisant découvrir ce qui fait la cohésion et la cohérence d'un texte.

Ce texte permet aussi d'observer l'emploi du PQP (en italiques) ainsi que la concordance des temps, puisqu'il y a deux passages au discours indirect (ligne 3 et 1^{ère} ligne du dernier paragraphe).

3. LA GESTION DES REPRISES ANAPHORIQUES

3.1. Observation des récits

J'ai relevé dans les récits des apprenants, tous les dysfonctionnements résultant d'une mauvaise utilisation des anaphores, aussi bien les anaphores nominales (une reprise par un nom), que les pronominales (reprise par un pronom) et que les cas où un anaphorique manque. On constate que les erreurs portent principalement sur l'emploi des anaphores nominales qui représentent 79% des erreurs (contre seulement 13% pour les erreurs concernant les anaphores pronominales et 8% pour les cas où un anaphorique manque). Nous allons donc nous focaliser sur les erreurs résultant d'une utilisation inadéquate de l'anaphore nominale. On retrouve des erreurs de ce type chez tous les apprenants, à une exception près : Ana qui est hispanophone.

Tableau 7 : Pourcentage d'erreurs³ concernant la cohésion nominale, chez les apprenants de langue romane

Ana (espagnol)	Edgardo (espagnol)	Cassio (portugais)	Silvia (italien)
-	2,5%	2,5%	2%

Tableau 8 : Pourcentage d'erreurs concernant la cohésion nominale, chez les apprenants de langue germanique

Christine (allemand)	Heimo (allemand)	William (anglais)
11%	12%	3%

Tableau 9 : Pourcentage d'erreurs concernant la cohésion nominale, chez les apprenants de langue slave

Gosia (polonais)	Jakub (polonais)	Valentina (macédonien)
3%	6%	9%

³ Le % a été calculé par rapport au nombre d'anaphores nominales utilisées par chaque apprenant.

Cette fois-ci, on constate une différence entre groupes linguistiques : les apprenants de langue romane sont ceux qui font le moins d'erreurs dans l'utilisation des anaphores nominales et les apprenants de langue germanique sont ceux qui en font le plus : mais il y a deux exceptions – William et Gosia – et il faudrait donc vérifier ce résultat avec un nombre plus important de scripteurs. En quoi consistent ces erreurs sur les anaphores nominales ?

Tableau 10 : Répartition des erreurs concernant les anaphores nominales

Type d'erreur	Nb d'erreurs	% d'erreurs ⁴	Groupe linguistique concerné
a) le pronom <i>il</i> est nécessaire	7	37%	LM germanique seulement
b) choix du déterminant	5	26%	3 groupes linguistiques
c) anaphore impossible	4	21%	Groupes LM germ. et slave
d) le nom-tête est inadéquat	3	16%	Groupes LM romane et slave
TOTAUX	19	100%	

L'erreur la plus fréquente consiste à ne pas gérer adéquatement les chaînes anaphoriques et en raison du temps qui nous est imparti, nous allons nous limiter à observer ces dysfonctionnements-là.

Certains apprenants germanophones ont tendance à répéter fréquemment le nom des protagonistes de leur récit, comme on le voit dans les extraits 5 et 6 :

Ex (5) **Elle** s'est mise à crier « Uaah ! »

Qu'est-ce qu'il y a ? demanda Alice.

Cette nuit, j'ai fait un cauchemar et je t'avais prise par la main, dit **Fanny (1)** toute blanche. **Fanny (2)** essayait de s'en souvenir de ce qu'il s'était passé dans la nuit. Cela n'était qu'un rêve ? Il y avait quelqu'un dans la chambre ? Mais **QUI** ? **Fanny (3)** ressentait l'envie de vomir. De qui est-ce que j'ai pris la main ? Alice essayait de **la** calmer :

- Tu as rêvé, c'est tout ! (Christine)

L'apprenante veut sans doute ici éviter toute ambiguïté, étant donné que les deux personnages sont des filles, Alice et Fanny ; si la première occurrence de Fanny (1) se justifie évidemment (puisque'il était question d'Alice juste avant), les occurrences (2) et (3) ne sont plus nécessaires car la relation référentielle n'est pas rompue et que le pronom *il* exprime la continuité thématique. Contrairement à ce que l'apprenante voudrait, la répétition du prénom Fanny rend le texte plus difficile à comprendre.

Ex (6) : **Marie** est allée à la fenêtre pour regarder dans le jardin du vieux château. Mais **elle** voyait seulement de l'eau puisque ce côté du bâtiment donnait sur la mer. **Marie** a décidé de s'habiller et s'est rendue à la chaise à côté de son lit où **elle** avait mis ses vêtements la veille. (Heimo)

Ici, le scripteur veut sans doute éviter la monotonie et il alterne l'emploi du pronom *elle* et du nom propre *Marie* (on a observé le même phénomène dans deux autres textes de ce scripteur). Il est clair que lui non plus ne sait pas que le pronom *il* est facteur de continuité thématique et qu'il permet d'assurer la cohésion d'un récit ou d'une séquence où il est toujours question de la même personne. Il serait donc très utile de lui faire observer des récits où c'est le cas.

3.2. La fonction textuelle du pronom *il*

Afin de faire découvrir aux apprenants comment le pronom *il* favorise la cohésion textuelle, il peut être judicieux de leur faire observer des récits prototypiques : nous allons en proposer ici deux exemples qui se trouvent en annexe et les commenter brièvement.

Le texte 2, qui est cité par M-J Reichler-Béguelin dans son ouvrage sur la cohésion textuelle (1990), est un extrait d'article qui retrace la biographie d'un musicien turc. Comme souvent dans ce genre de texte, le premier paragraphe est à thème constant : le thème qui est exprimé d'abord par le nom complet du personnage, puis par son seul prénom, est ensuite repris par le pronom *il* qui est répété pas moins de 8 fois. On voit ainsi comment ce pronom permet d'assurer la cohésion textuelle, en indiquant qu'il n'y a pas de changement de thème.

Le texte 3 est un texte littéraire, un extrait du roman de Vercors, *Le silence de la mer*. L'histoire se passe pendant la seconde guerre mondiale, sous la France occupée : un officier allemand vient s'installer dans une maison où habitent un homme âgé et sa nièce. Il est intéressant d'observer comment le texte fait référence à cet homme qui est considéré comme un ennemi par les habitants de la maison. On découvre ainsi que, après la première mention *l'officier*, l'homme est désigné le plus souvent par le pronom *il*. Mais par deux fois, il y a une renominalisation avec une reprise de *l'officier* au début du 6^{ème} paragraphe, et au milieu du dernier paragraphe : si on en cherche la raison (activité d'observation que l'on peut proposer aux apprenants), on constate que chaque renominalisation correspond à un changement de thème (lorsqu'il n'est plus question de l'officier, mais du silence, second thème central du

⁴ Dans les anaphores nominales.

passage). On voit ainsi combien la gestion des chaînes de co-référence permet non seulement d'assurer la cohésion textuelle, mais contribue aussi au caractère dramatique du texte.

En guise de conclusion

Il ressort de l'analyse de récits rédigés par des scripteurs allophones que l'élaboration d'un récit en français présente des difficultés notoires, même pour des apprenants de niveau avancé. Dans une perspective contrastive, il semblerait que les apprenants de LM germanique soient les plus démunis pour gérer aussi bien les temps verbaux que les chaînes de coréférence. Cependant, ce constat demanderait à être vérifié avec un nombre plus conséquent de scripteurs.

En tout état de cause, on a vu aussi que la plupart des apprenants, quelle que soit leur LM, ont des difficultés à assurer la cohésion verbale et la cohésion nominale de leurs récits. Pour aborder ces deux points fondamentaux, il s'avère important de les leur faire observer au niveau textuel (et non au seul niveau phrastique).

Annexe : 3 textes

Texte 1 : Observation des temps verbaux

Sauvetage d'un automobiliste dans le canal du Midi
Une tête héroïque à Toulouse
Geneviève Gonzalès, 32 ans, n'a pas hésité à se jeter à l'eau, hier à l'aube.

TOULOUSE : Phillippe Motta

(...) Il **était** environ 5h30 et Geneviève Gonzalès, responsable d'un pub en centre ville, **rentrait** chez elle en taxi avec des amis. « A l'instant précis où le chauffeur s'est arrêté pour déposer un des passagers, une dame a accouru, affolée, expliquant qu'une voiture **venait** de plonger dans le canal. J'ai enlevé ma robe et j'ai plongé alors que je **voyais** la voiture s'enfoncer. Dans la nuit, j'ai dû m'y prendre à plusieurs reprises avant de retrouver le lieu exact de l'impact. Fort heureusement, le blessé est remonté à la surface. Je ne sais pas s'il *avait pu* s'extraire ou s'il *avait été éjecté*. Toujours est-il que j'ai pu l'attraper et lui maintenir la tête hors de l'eau. »

Dans l'intervalle, Eric Lasserre, un des amis qui **accompagnait** Geneviève, a plongé à son tour : « A deux, il a été facile de le ramener sur la rive. » Plus tard, les pompiers ont dirigé le blessé, un jeune homme de vingt ans, vers un centre hospitalier. Son état n'inspire pas d'inquiétude particulière. Sauvé ! (...)

Modeste

Sportive accomplie, Geneviève Gonzalès pratique la plongée sous-marine depuis neuf ans. Formée aux techniques des premiers secours, elle a pu aider la victime à reprendre ses esprits en attendant l'arrivée des pompiers. « Il *avait bu* la tasse et **était** à demi-conscient, il a suffi de l'aider à respirer », explique-t-elle.

Modeste, elle veut absolument rappeler qu'elle **n'était** pas seule à ramener le blessé sur la rive. Dans son appartement, sous les portraits de ses parents qu'elle a dessinés au fusain et les paysages qu'elle a peints, elle trouve la force de plaisanter : « En fait, j'ai accusé un choc émotionnel quelques heures plus tard, au point que je n'ai pas pu fermer l'œil. Le véritable courage, ce sera d'aller travailler ce soir. »

Le Figaro, samedi 11 juillet 1998

Texte 2 : Observation des reprises anaphoriques

La source est soulignée par un trait ; les reprises sont en caractères gras.

Ozan Çagdas est né dans le village d'Otluk, au centre de l'Anatolie, région agricole et montagnaise aux frontières du Kurdistan. Dès **son** enfance, **Ozan** participe à des spectacles de théâtre amateur. Puis **il** se forme à la tradition du chant anatolien. Par **ses** idées et **ses** racines culturelles, **il** se rattache à la tendance actuelle des bardes et conteurs anatoliens. A quatorze ans, **il** est arrêté pour avoir chanté des poèmes jugés subversifs ! Plus tard, **il** se passionne pour l'œuvre du poète Nazim Hikmet, dont **il** chante de nombreux poèmes. **Ses** prises de position politiques l'ont conduit à plusieurs reprises en prison. Contraint à renoncer de chanter, **il** décide de s'expatrier et s'établit à Genève il y a trois ans. **Il** peut alors reprendre **sa** carrière de musicien, et a déjà participé à plusieurs concerts et manifestations culturelles en Suisse.

Viva la Musica, Ateliers d'Ethnomusicologie, avril 87. (cf. Reichler-Béguelin et al. 1988)

Texte 3 : Observation des reprises anaphoriques

Pendant la seconde guerre mondiale, sous la France occupée...

Ce fut ma nièce qui alla ouvrir quand on frappa. Elle venait de me servir mon café, comme chaque soir (le café me fait dormir). J'étais assis au fond de la pièce, relativement dans l'ombre. La porte donne sur le jardin, de plain-pied. Tout le long de la maison court un trottoir de carreaux rouges très commodes quand il pleut. Nous entendîmes marcher, le bruit des talons sur le carreau. Ma nièce me regarda et posa sa tasse. Je gardai la mienne dans mes mains.

Il faisait nuit, pas très froid : ce novembre-là ne fut pas très froid. (...)

L'officier, à la porte, dit : « S'il vous plaît. » **Sa** tête fit un petit salut. **Il** sembla mesurer le silence. Puis **il** entra.

La cape glissa sur son avant-bras, **il** salua militairement et se découvrit. **Il** se tourna vers ma nièce, sourit discrètement en inclinant légèrement le buste. Puis **il** me fit face et m'adressa une révérence plus grave. **Il** dit « Je me nomme Werner von Ebrennac. » J'eus le temps de penser, très vite : « le nom n'est pas allemand. Descendant d'émigré protestant ? » **Il** ajouta : « Je suis désolé. »

Le dernier mot, prononcé en traînant, tomba dans le silence. Ma nièce avait fermé la porte et restait adossée au mur, regardant droit devant elle. Je ne m'étais pas levé. Je déposai lentement ma tasse vide sur l'harmonium et croisai mes mains et attendis.

L'officier reprit : « Cela était naturellement nécessaire. J'eusse évité si cela était possible. Je pense mon ordonnance fera tout pour votre tranquillité. » **Il** était debout au milieu de la pièce. **Il** était immense et très mince. En levant le bras, **il** eût touché les solives.

(...)

Le silence se prolongeait. Il devenait de plus en plus épais, comme le brouillard du matin. Epais et immobile. L'immobilité de ma nièce, la mienne aussi sans doute, alourdissaient ce silence, le rendaient de plomb. **L'officier** lui-même, désorienté, restait immobile, jusqu'à ce qu'enfin je visse naître un sourire sur **ses** lèvres. **Son** sourire était grave et sans nulle trace d'ironie. **Il** ébaucha un geste de la main, dont la signification m'échappa. **Ses** yeux se posèrent sur ma nièce, toujours raide et droite, et je pus regarder moi-même à loisir le profil puissant, le nez proéminent et mince. Je voyais entre les lèvres mi-jointes, briller une dent d'or. **Il** détourna enfin les yeux et regarda le feu dans la cheminée et dit : « J'éprouve un grand estime pour les personnes qui aiment leur patrie ».

Vercors, *Le silence de la mer*, Albin Michel, 1951.