THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Sarah BOURSE

Le 13 juillet 2017

Une étude du rôle des connecteurs dans le discours explicatif en anglais contemporain

---

ED ALLPH@ - Anglais

Unité de recherche :

Laboratoire Cultures Anglo-Saxonnes

Directeurs de thèse :

M. Dennis PHILPS, Professeur Émérite, CAS, Université Toulouse 2

M. Patrick SAINT-DIZIER, Directeur de recherche, IRIT, Université Toulouse 3

Rapporteurs :

M. Jean ALBRESPIT, Professeur des Universités, CLIMAS, Université Bordeaux 3

Mme Catherine COLLIN, Professeur des Universités, LLING, Université de Nantes

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
École Doctorale ALLPH@

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Linguistique anglaise

Une étude du rôle des connecteurs dans le discours explicatif en anglais contemporain

Sarah Bourse

Présentée et soutenue publiquement
Le 13 juillet 2017

M. Dennis PHILPS
M. Patrick SAINT-DIZIER

JURY

M. Dennis PHILPS, Professeur Émérite, CAS, Université Toulouse 2
M. Henri LE PRIEULT, Professeur des Universités, CAS, Université Toulouse 2
M. Jean ALBRESPIT, Professeur des Universités, CLIMAS, Université Bordeaux 3
Mme Catherine COLLIN, Professeur des Universités, LLING, Université de Nantes

SOMMAIRE

Remerciements ... 3
Liste des tableaux ... 10
Liste des abréviations et symboles ... 11

Introduction générale ... 13
Une démarche dialectique ... 16
Problématiques ... 17
Organisation de la thèse ... 17
Limites de la présente étude ... 20
Objectifs ... 21

PARTIE I Première caractérisation de la notion d'explication ... 23
Introduction ... 25

CHAPITRE I : Visée et caractéristiques de l'explication ... 27
1. De l'acception ordinaire des mots à la construction d'un objet d'étude ... 27
2. Caractéristiques centrales ... 28
3. Composition de l'explication ... 29
4. Un processus multidimensionnel : interactionnel, cognitif et langagier ... 30
5. Objet et participants ... 30
6. Conclusion : définition et conditions d'émergence ... 33

CHAPITRE II : Types d'explications ... 35
1. Paramètres de variabilité ... 35
2. Typologies existantes ... 39
2.1. Les principales dichotomies et typologies ... 39
2.2. La typologie tripartite classique ... 40
2.3. La typologie de Moirand ... 41
3. Typologie adoptée dans cette étude ... 42

CHAPITRE III : L'explication à la lumière des travaux existants ... 44
1. Problématiques majeures ... 44
2. Divers statuts de l'explication ... 45
2.1. Les conduites explicatives ... 46
2.2. L'explication : un type de texte ou un genre de discours ? ... 46
2.3. L'explication comme séquence prototypique ... 47
2.4. Les relations discursives : apports de l'analyse du discours et du TAL ... 49
2.5. Théories de l'argumentation ... 50
2.6. L'explication comme acte illocutoire non primitif ... 52

CHAPITRE IV : L'explication confrontée à des notions connexes ... 54
1. Expliquer et informer ... 54
2. Expliquer et définir ... 55
3. Expliquer et expliciter ... 56
4. Expliquer et argumenter ... 57

Conclusion 61
PARTIE II Cadre méthodologique pour une étude linguistique de l'explication 63
Introduction 65
CHAPITRE I : Le discours explicatif dans les textes didactiques procéduraux 67
1. État des lieux des contextes explicatifs 67
1.1. Situations socio-discursives 67
1.2. L'écrit 69
1.3. Texte, discours et visée illocutoire 72
2. Le genre procédural 73
3. Les textes didactiques procéduraux 75
CHAPITRE II : Présentation du corpus étudié 77
1. Constitution du corpus 77
1.1. Problématiques 77
1.2. Exigences 78
2. Description du corpus 79
2.1. Composition 79
2.2. Variétés d'anglais 80
2.3. Auteurs 81
2.4. Sources 83
2.5. Population cible 83
2.6. Domaine 83
3. Limites et remédiation 83
3.1. Caractérisation du style et du registre 83
3.2. Taille du corpus 85
3.3. Utilisation de corpus supplémentaires 85
CHAPITRE III : Spécificités des textes didactiques procéduraux 88
1. Une caractérisation sur plusieurs niveaux 88
1.1. La visée illocutoire 89
1.2. La construction compositionnelle 90
1.3. Les connecteurs organisationnels et temporels 96
2. Actes illocutoires prédominants : instructions, conseils et avertissements 97
2.1. Les instructions 97
2.2. Le gradient instruction-conseil 99
2.3. Les avertissements 106
3. Expressions cadratives 111
3.1. Les expressions temporelles 112
3.2. Les buts 112
3.3. Les conditions 113
4. Illustration 119
5. Place de l'explication dans les textes didactiques procéduraux 120
CHAPITRE IV : Méthode d'analyse pour une caractérisation linguistique de l'explication 123
1. Deux méthodes d'analyse complémentaires 123
1.1. L'entrée par l'identification d'un énoncé explicatif 123
1.2. L'entrée par connecteur 124

2. Méthode d'identification de l'explication 124
3. Méthode d'analyse des connecteurs 125
3.1. Définition des connecteurs et délimitation de la classe 126
3.2. Les propriétés syntaxiques des connecteurs 128
3.3. Connecteurs et relations de discours 138
3.4. Contenu conceptuel et procédural des connecteurs 141
3.5. Une perspective énonciative et pragmatique 143
3.6. Méthodologie d'analyse des connecteurs 145
3.7. Choix des connecteurs étudiés 146
Conclusion 148

PARTIE III Les moyens d'expression linguistique de l'explication à visée de clarification 151

Introduction 153

CHAPITRE I : La reformulation 154

1. Caractérisation de la reformulation 154
1.1. État de l'art 154
1.2. Définition 155
1.3. Reformulations paraphrastiques et reformulations non paraphrastiques 156
1.4. Reformulation et explication 157
2. Un panorama des introducteurs de reformulation 157
3. Déclenchement de l'explication et la question de son identification 160
3.1. Question sous-jacente 160
3.2. Caractérisation de l'obstacle à la compréhension 162
3.3. Un indice de surface : les guillemets 164
4. Types de glissements sémantiques 167
4.1. Une formulation alternative 168
4.2. Un décodage 170
4.3. Une explicitation 178
5. Particularités des introducteurs étudiés 181
5.1. Le connecteur « in other words » : l'altérité formelle 182
5.2. Le connecteur « that is » : l'équivalence des contenus 184
5.3. Le connecteur « i.e. » : la mise au point sur le sens 186
5.4. Les séquences formées avec « mean » : l'implication au carrefour entre reformulation et rapport causal 190
5.5. L'absence d'un introducteur reformulatif 192
Conclusion 193

CHAPITRE II : L'illustration 196

1. Caractérisation de l'illustration 196
1.1. Définition 196
1.2. L'illustration et la démonstration 198
1.3. L'illustration et l'énumération 199
1.4. Topographie de l'illustration 200
2. L'illustration dans le discours 201
2.1. Un panorama des introducteurs d'illustration 201
2.2. Le connecteur « for example » : l'expression prototypique de l'exemplification 203
2.3. Le connecteur « e.g. » : entre prescription et usage 209

2.4. Le marqueur de discours « say » : un caractère parenthétique et une valeur hypothétique 214
2.5. Les connecteurs intrapropositionnels « such as », « like » et « including » 221
Conclusion 235

CHAPITRE III : L'analogie 239
1. Caractérisation de l'analogie 239
1.1. Définition 239
1.2. Fonctionnement 240
1.3. Composition 241
2. L'analogie dans le discours 243
2.1. Développement de l'analogie 243
2.2. Un panorama des indicateurs d'analogie 246
2.3. Les marqueurs polyvalents « as » et « like » 247
2.4. Les séquences « just as » et « just like » 257
2.5. Les adverbes « likewise » et « similarly » et les locutions adverbiales « in the same way » et « by the same token » 263
2.6. Configurations : agencements syntaxiques et réseaux lexicaux 271
Conclusion 275
Conclusion 279

PARTIE IV Les moyens d'expression linguistique de l'explication causale 281
Introduction 283
1. Caractérisation de la notion de cause 285
1.1. Une opération cognitive primaire 285
1.2. Cause scientifique et cause linguistique 289
1.3. La cause comme construction linguistique 291
1.4. L'explication et la cause 293
2. Les divers moyens d'expression de l'explication causale 296
2.1. Le type de segments reliés 299
2.2. La conséquence 300
2.3. Le but 306
2.4. « so that » : l'expression du but et de la conséquence 308
2.5. La cause 310
Conclusion 331

PARTIE V Vers l'identification automatique des relations en jeu dans l'explication .. 335
Introduction 337

CHAPITRE I : Progression de l'explication dans le discours 338

CHAPITRE II : Proposition d'implémentation pour l'identification automatique des structures explicatives 346
1. État des recherches dans le domaine de l'analyse du discours 346
2. Objectifs visés par l'implémentation 349
3. Exigences fixées pour l'implémentation 356
4. Problématiques liées à l'identification des relations discursives 357
4.1. Identification des relations discursives 357
4.2. Délimitation des segments discursifs 362
4.3. Liage du noyau et du satellite 362

CHAPITRE III : Présentation de l'environnement informatique et des règles linguistiques 364
1. Présentation de Textcoop 364
2. Méthode pour l'élaboration de règles linguistiques 365
3. Analyse linguistique et modélisation 367
3.1. Constitution des corpus de développement 367
3.2. Méthode d'annotation du corpus de développement 368
3.3. Élaboration des règles d'identification des relations discursives 371
3.4. Attribution d'une ou plusieurs analyses 378
3.5. Liage noyau-satellite 379
4. Méthode d'évaluation des patrons élaborés 379
5. Diagnostic des problèmes identifiés 380
5.1. Sur-reconnaissance des structures discursives 380
5.2. Concurrence des règles 381
6. Perspectives 381
6.1. Traitement des structures composées 381
6.2. Traitement des constituants discontinus 382
Conclusion 383
Conclusion générale 385
Synthèse et apports de l'étude 387
Perspectives 390
Références 391
Ouvrages et articles 391
Ouvrages de référence 404
Dictionnaires 404
Encyclopédies et dictionnaires spécialisés 405
Grammaires de l'anglais 405
Corpus 405
Index des connecteurs 407
Index des notions 409
Résumé 412
Abstract 412

Liste des tableaux

Tableau 1. Description de la structure séquentielle de base de la séquence explicative prototypique (Adam 2011a, 171) 48

Tableau 2. Propriétés et types d'utilisation des trois corpus complémentaires identifiés 86

Tableau 3. Forme prototypique des instructions 100

Tableau 4. Forme prototypique des conseils 102

Tableau 5. Formes ambiguës pour l'expression des instructions et des conseils 104

Tableau 6. Forme prototypique des avertissements 108

Tableau 7. Formes prototypiques des instructions, conseils et avertissements 111

Tableau 8. Nombre d'occurrences d'introducteurs de reformulation dans le corpus étudié 159

Tableau 9. Particularités des introducteurs de reformulation à visée de clarification 194

Tableau 10. Nombre d'occurrences d'introducteurs d'illustration dans le corpus étudié 202

Tableau 11. Fréquence des connecteurs composés de « example » et de « instance » 209

Tableau 12. Fréquence du connecteur « e.g. » dans les registres du corpus COCA 213

Tableau 13. Recrutement de « say » à des fins discursives 220

Tableau 14. Particularités des introducteurs de l'illustration 238

Tableau 15. Nombre d'occurrences d'indicateurs d'analogie dans le corpus étudié 246

Tableau 16. Fréquence des formes « similarly », « likewise », « in the same way » et « by the same token » dans trois corpus 267

Tableau 17. Particularités des connecteurs de l'analogie 276

Tableau 18. Particularités des connecteurs de cause « because », « as », « for » et « since » 333

Tableau 19. Nombre et type de relations explicatives relevées dans le texte 31 355

Tableau 20. Composition des corpus de textes procéduraux 368

Tableau 21. Exemples de lexiques associés à un prédicat 373

Tableau 22. Légende des symboles utilisés dans les règles linguistiques 374

Liste des abréviations et symboles

js	je souligne
SN, SV, SP, ...	syntagme nominal, syntagme verbal, syntagme prépositionnel, ...
Prop.	proposition
N	noyau (segment)
S	satellite (segment)
P	contenu d'une proposition (de type support)
Q	contenu d'une proposition (de type conclusion)
p	énoncé (de type support)
q	énoncé (de type conclusion)
COCA	*Corpus of Contemporary American English*
BNC	*British National Corpus*
OD	*Oxford Dictionary*
OED	*Oxford English Dictionary*
TAL	Traitement Automatique des Langues
*	agrammaticalité d'une phrase
?	non acceptabilité d'un énoncé

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

L'explication est un processus fondamental qui nous est familier puisqu'il surgit à chaque détour de la vie quotidienne. Elle constitue le fondement du questionnement philosophique et s'avère essentielle pour l'étude des phénomènes naturels ainsi que la compréhension d'événements historiques et de dynamiques socio-culturelles complexes qui façonnent le monde. Elle intervient aussi lors de la communication de résultats scientifiques, ou lors de l'enseignement d'une discipline. Plus généralement, elle fait partie du discours d'un parent s'adressant à son enfant qui demande sans cesse « Pourquoi ? », et « Comment ? ». Elle intervient à propos de sujets très divers, comme les phénomènes scientifiques (Pourquoi l'eau s'évapore ? Comment se forment les montagnes ?), les règles de jeu (Comment est-ce que l'on joue aux échecs ?), les conventions et rôles sociaux (Qu'est-ce que c'est un ministre ? À quoi ça sert ?), les événements (raisons, portée, conséquences de la catastrophe AZF), etc. Bien qu'elle représente une activité quotidienne et commune, l'explication semble ne pas avoir fait l'objet d'un travail linguistique recensant ses divers modes d'expression, même si la question de la cause, notion centrale à l'explication, constitue un questionnement permanent chez les philosophes et qu'elle est un sujet d'étude récurrent chez les logiciens, sémiologues et linguistes.

Contrairement à la cause, l'explication n'est que peu définie. Bien que mentionnée dans l'ouvrage *A Communicative Grammar of English* (Leech et Svartvik 2002, 189), elle ne fait l'objet que d'une seule demi-page. L'explication a en effet été davantage abordée en psychologie ou philosophie qu'en linguistique, domaine dans lequel elle est souvent délaissée au profit de l'argumentation, qui occupe le devant de la scène : l'argumentation constitue en effet le point de mire de nombreux travaux en rhétorique, linguistique, logique et intelligence artificielle. Or, au même titre que l'argumentation, l'explication est un phénomène cognitif et langagier qui est omniprésent dans la vie quotidienne et qui se déploie sur l'ensemble du discours. Même dans les études discursives où l'explication devrait occuper une place de choix, elle ne représente souvent qu'une relation de discours élémentaire. Envisagée tour à tour comme un type de texte (Combettes et Tomassone 1988), comme une séquence (Adam 2011a) ou comme une sous-catégorie de la cause (Grize 1990), l'explication fait le plus souvent partie d'une étude plus vaste et ses divers modes d'expression ne sont pas caractérisés dans leur ensemble.

Nous souhaitons, dans le cadre de ce travail, proposer une étude linguistique des divers modes d'expression de l'explication, plus particulièrement des connecteurs qui sont mobilisés pour exprimer une explication en langue anglaise.

D'un point de vue linguistique, cette notion présente un intérêt à plusieurs niveaux. Tout d'abord, comme elle ne se déploie pas seulement au niveau de l'énoncé mais sur l'ensemble du discours, elle permet de travailler sur les niveaux d'organisation du texte et leur interaction. Considérée comme un élément composite, elle permet de s'intéresser aux diverses relations de discours élémentaires (niveau micro-discursif) et à l'organisation du discours (niveau macro-discursif), ainsi qu'à la relation entre ces deux niveaux. Ensuite, elle permet d'aborder différents modes d'expression ou marqueurs linguistiques : l'agencement syntaxique, le lexique, les opérateurs grammaticaux (temps, aspect, auxiliaires modaux), les connecteurs, les marques de ponctuation et leur configuration, ce qui constitue un terrain d'observation des dynamiques existant entre ces différents marqueurs mais ajoute aussi un degré non négligeable de complexité. En outre, elle permet de travailler à l'interface entre la syntaxe et la sémantique ainsi que d'aborder des considérations d'ordre pragmatique.

Une démarche dialectique

L'étude linguistique d'un phénomène protéiforme comme l'explication pose un réel défi : l'étude de la réalisation linguistique de l'explication permet de mieux saisir la notion d'explication et d'en délimiter les contours ; or, ce travail linguistique est conditionné lui-même par une caractérisation préalable de la notion d'explication. En d'autres termes, les approches onomasiologique (du concept au signe) ou sémasiologique (du signe au concept) présentent toutes deux des limites et elles semblent inconciliables à première vue. Devant ce paradoxe apparent, nous proposons d'adopter une démarche dialectique qui permettra dans un premier temps de proposer une définition préliminaire de la notion d'explication, définition opératoire qui fournira un socle pour l'analyse linguistique de l'expression de l'explication. Dans un deuxième temps, l'analyse des modes d'expression linguistique de l'explication viendra compléter et éclairer la définition préliminaire. Enfin, dans un troisième temps, nous adopterons une vue d'ensemble du phénomène et nous envisagerons la modélisation des relations participant à l'explication dans la perspective de son identification automatique dans un texte.

Cette démarche en trois temps semble ainsi organiser l'étude du phénomène complexe qu'est l'explication aussi bien que favoriser la clarté de la présentation de cette étude, même si le processus de recherche est en réalité plus dynamique et nécessite un aller-retour constant entre l'analyse de la formulation linguistique et l'étude des stratégies participant à l'explication.

Problématiques

Nous venons d'évoquer l'importance et l'étendue de l'explication. Néanmoins, pour que cette étude soit précise et rigoureuse, il convient de restreindre son cadre à des problématiques spécifiques et des objectifs clairement identifiés. Les problématiques générales suivantes conduiront la réflexion tout au long du texte.

Tout d'abord se pose la question de la nature de l'explication : Quel type d'objet se trouve être l'explication d'un point de vue linguistique ? Est-ce que l'on peut l'envisager comme un type de texte, une séquence textuelle, une relation de discours ou une intention de communication, autrement dit un acte de langage complexe, et qu'est-ce que cela implique du point de vue de son traitement ? Par ailleurs, peut-on distinguer plusieurs types d'explication ? Si oui, quelle base de typologie peut-on adopter ?

Ce questionnement sur la nature de l'explication nous conduit à examiner le rapport entre l'explication et des phénomènes langagiers proches, en particulier l'argumentation, et à se pencher sur leurs conditions d'emploi : Comment distinguer l'explication de l'argumentation ? Existe-t-il une relation de dépendance entre explication et argumentation ? Ou représentent-elles deux phénomènes bien distincts ?

Après avoir mené une réflexion sur la nature de l'explication d'un point de vue langagier, il faudra se pencher sur ses modes d'expression : de quelle façon explique-t-on ? En d'autres termes, quelles sont les opérations langagières mises en œuvre dans l'explication ? D'autre part, comment se manifeste l'explication ? Existe-t-il des marqueurs linguistiques propres à ce phénomène ? Si oui, est-ce qu'ils représentent un mode préférentiel d'expression de l'explication ou est-ce que les marqueurs employés dans l'explication sont plutôt des marqueurs polyfonctionnels ? D'une façon générale, si l'analyse s'intéresse aux configurations de divers indices linguistiques (lexicaux, grammaticaux, syntaxiques, d'agencement de l'information, pragmatiques), elle se centrera tout d'abord sur les connecteurs afin de partir d'un phénomène tangible.

Organisation de la thèse

Nous décrivons ci-dessous les différentes parties qui constituent le présent document. Bien que suivant une démarche dialectique en trois temps, la thèse est structurellement organisée en cinq parties, afin d'élaborer et de construire progressivement le cadre scientifique d'étude de l'expression linguistique de l'explication.

INTRODUCTION GENERALE

Le travail débute par une exploration de la notion d'explication pour en proposer une définition préliminaire (**partie I**). L'objectif de cette première partie est de passer d'une notion assez large et diffuse dans la langue ordinaire à l'élaboration d'un concept opératoire pour son analyse. Cette première exploration vise à déterminer les propriétés de l'explication et à isoler ses caractéristiques centrales malgré une hétérogénéité apparente dans son acception ordinaire (**chapitre I**). Cette première étape de la définition permet d'identifier les critères d'émergence de l'explication. Une fois ces critères déterminés, il convient de proposer une typologie de l'explication pour mieux comprendre comment elle fonctionne (**chapitre II**). L'identification de plusieurs sous-catégories d'explication permet de donner différentes directions qui vont conduire l'analyse linguistique. Enfin, la question du statut de l'explication, et par là de son identité, est abordée à la lumière des travaux existants (**chapitre III**). Phénomène doté de nombreuses facettes, l'explication intéresse aussi bien les pédagogues que les psychologues, et s'entend qualifiée tour à tour de conduite, de type de texte, de séquence, de relation de discours ou bien d'intention communicative. Le questionnement sur le statut de l'explication nous permet de passer en revue les différents cadres dans lesquels elle est prise pour objet et de préciser par là même le cadre d'observation qui est privilégié dans cette étude. Sa valeur ne prenant de sens que dans un système, des relations proches sont convoquées à cette étape pour mieux situer l'explication dans ce sous-système (**chapitre IV**). L'explication est ainsi confrontée à d'autres activités de langage et de connaissance, à savoir informer, définir et expliciter. Une section est plus particulièrement consacrée au rapport entre explication et argumentation, afin d'étudier leur points de contact et d'examiner ce qui fait leur distinction. Après l'examen critique du terme d'explication, la confrontation de son acception ordinaire à la terminologie linguistique, une tentative d'organisation des différentes stratégies qu'elle mobilise et la question de son statut par rapport à des phénomènes comme l'argumentation, il convient de se tourner vers la deuxième étape, l'analyse linguistique des modes d'expression de l'explication.

La deuxième partie permet d'expliciter les choix méthodologiques opérés pour l'analyse linguistique de l'explication (**partie II**). La première étape consiste à sonder les contextes propices à l'explication afin de trouver un terrain d'étude suffisamment riche pour explorer différentes stratégies explicatives tout en fournissant des réalisations linguistiques prototypiques (**chapitre I**). Ce chapitre se poursuit avec la présentation des choix opérés : la sélection de l'écrit, puis du genre de discours et du type de textes étudié, à savoir les textes didactiques procéduraux. Il convient ensuite de présenter le corpus constitué pour rendre

compte des différentes variables en jeu : les critères externes, c'est-à-dire les indicateurs factuels, tels que les sources et les auteurs, ainsi que les critères internes, à savoir les spécificités notionnelles et linguistiques du corpus choisi. La présentation factuelle du corpus permet de distinguer les variables fixes des variables libres, et d'indiquer les choix qui garantissent une certaine homogénéité au corpus (**chapitre II**). La description des traits linguistiques propres aux textes procéduraux et au caractère didactique des textes formant le corpus permet de représenter la topographie linguistique de ces textes et ouvre la voie à une étude de l'explication dans ces textes (**chapitre III**). Il s'agit enfin de présenter la méthodologie d'analyse linguistique (**chapitre IV**) : quelle démarche adopter pour identifier les structures récurrentes et quels outils théoriques s'avèrent pertinents pour l'étude des modes d'expression linguistique de l'explication ? Comme l'explication constitue un phénomène fondamentalement discursif, les connecteurs représentent une piste privilégiée pour son étude. Deux directions sont proposées : l'approche par la notion d'explication et l'approche par les connecteurs. Les deux directions prises se présentent comme deux approches complémentaires : elles permettent de lier une approche de l'expression de l'explication fondée sur ses critères d'émergence à une approche fondée sur des indices linguistiques précis, les connecteurs. Ce choix reflète la recherche d'un compromis entre un panorama des moyens d'expressions divers de l'explication et une étude linguistique ciblée sur un opérateur unique. À cette occasion, les connecteurs font l'objet d'une entreprise définitoire et typologique.

Les troisième et quatrième parties forment le cœur de la thèse, en ce qu'elles proposent l'analyse linguistique proprement dite de l'explication dans le discours. L'unité de chaque partie repose sur le type d'explication identifié par sa visée : clarifier (**partie III**) ou justifier (**partie IV**). Les différentes stratégies linguistiques utilisées à des fins de clarification (reformulation, illustration et analogie) constituent les trois chapitres de la partie III. La partie IV concerne la relation de cause et le rôle qu'elle joue dans l'explication. La présentation de chaque stratégie explicative ou notion identifiée est structurée sur le même modèle : après avoir caractérisé la notion en question, un inventaire des marqueurs qui s'y rapportent est dressé pour fournir un panorama de son expression linguistique, puis sont examinés plus précisément un ensemble de connecteurs entrant en jeu dans cette stratégie, afin de privilégier une analyse plus fine et ciblée. Après avoir proposé l'analyse linguistique des différentes stratégies explicatives et ses modes d'expression les plus récurrents, il convient de prendre un

peu de recul pour dévoiler l'éclairage que cette étude linguistique fournit à la notion d'explication.

La cinquième étape du travail constitue le dernier mouvement : celui de la saisie d'une vue d'ensemble des modes d'expression linguistique de l'explication (**partie V**). Cette prise de distance permet d'une part de revenir sur ce qui constitue l'homogénéité du processus d'explication, en complétant la caractérisation de la notion grâce à l'éclairage fourni par ses diverses réalisations linguistiques et en étudiant la mise en relation des diverses stratégies identifiées (**chapitre I**). D'autre part, elle pose les fondations pour proposer une modélisation des structures étudiées et envisager leur implémentation au sein d'un environnement informatique, dans la perspective de leur identification automatique dans un texte (**chapitre II**, **chapitre III**). Il nous semble en effet qu'un travail visant la modélisation des structures étudiées permet de valoriser les résultats de l'analyse linguistique et d'en fournir une application concrète, tout en ouvrant d'autres perspectives de recherche stimulantes. Cela permet en outre de mettre les données linguistiques complexes étudiées à l'épreuve des exigences d'un prototype fonctionnel. Cette étude présente un intérêt pour diverses applications en TAL, que cela concerne l'identification de relations discursives, le résumé ou la génération de textes.

Limites de la présente étude

Il convient finalement d'évoquer les limites données à cette étude, qui seront davantage développées dans la partie II (chapitre II), consacrée au cadre méthodologique de cette étude. Ces limites concernent principalement la question de l'équilibre entre différents objectifs qui peuvent parfois se trouver en concurrence.

Le choix de la méthode d'analyse linguistique représente un aspect essentiel de cette étude. Si l'on cherche à atteindre un compromis entre la représentation d'un ensemble de moyens d'expression de l'explication et l'étude fine de certains phénomènes, il apparaît impossible d'être exhaustif pour l'un ou l'autre de ces deux objectifs. Il convient donc de préciser que cette recherche n'a pas l'ambition de recenser et d'étudier tous les modes possibles d'expression linguistique de l'explication, mais d'en dégager quelques aspects prototypiques qui en éclairent le fonctionnement. Pour la même raison, elle n'a pas non plus l'ambition d'examiner un marqueur particulier de façon exhaustive, en essayant de faire part de la diversité d'effets produits en contexte pour rendre compte de son fonctionnement dans la langue. Ce travail vise donc à rendre compte de quelques modes divers d'expression de

l'explication et revendique par là son caractère composite, qui confère selon nous son originalité à cette étude. Il vise, de façon tout aussi essentielle, à fournir des études plus fines de certains connecteurs qui participent à des stratégies explicatives données.

Les deux points suivants concernent les choix effectués afin de maintenir un certain équilibre entre l'objectif d'une analyse linguistique impliquant des considérations théoriques et le projet d'application, conduit par des préoccupations plus techniques et pragmatiques.

Contrairement aux approches adoptées en TAL, nous ne voulons pas laisser l'application conduire les choix théoriques et d'analyse linguistique, mais plutôt utiliser l'application pour proposer une formalisation des résultats d'une analyse linguistique approfondie. Cela laisse la possibilité d'aborder des cas linguistiques plus complexes qui éclaireront le fonctionnement de l'explication tout en permettant la modélisation de certaines des structures étudiées et la recherche d'une méthode pour leur implémentation dans un environnement informatique.

Comme nous ne restreignons pas l'étude linguistique aux seuls objectifs de modélisation, cela nous permet d'accorder une place prépondérante à l'analyse linguistique. Par voie de conséquence, l'élaboration de l'application constitue avant tout une valorisation des résultats de l'analyse linguistique. Nous visons donc l'élaboration de règles pouvant être implémentées dans un environnement informatique. Pour cela, nous proposons une méthode décrivant les exigences et ressources nécessaires pour les règles linguistiques mais nous ne pouvons pas prétendre à la création d'un outil complet et autonome.

Objectifs

Étant donné les problématiques soulevées et les limites données à l'étude, nous nous donnons les objectifs suivants. Tout d'abord, nous souhaitons proposer une réflexion définitoire et typologique sur l'explication tout au long de cette étude. Ensuite, nous nous fixons comme objectif d'identifier des modes d'expression linguistique de l'explication récurrents et centraux, rendant compte de différentes stratégies explicatives. L'étude de l'expression linguistique de l'explication nous permettra par ailleurs de rendre compte du fonctionnement de quelques connecteurs dans l'explication. Enfin, en s'appuyant sur les résultats de l'analyse linguistique, nous voulons proposer une modélisation de quelques structures récurrentes étudiées pour leur identification automatique dans un texte.

PARTIE I

PREMIERE CARACTERISATION

DE LA NOTION D'EXPLICATION

Introduction

L'objectif de cette première partie est de proposer une première définition de l'explication afin de pouvoir ensuite identifier ses caractéristiques ainsi que des critères et manipulations qui permettent de la reconnaître dans le texte. Nous tâcherons de répondre aux questions suivantes : comment peut-on définir l'explication ? De quel type de phénomène s'agit-il ? Quelles sont les conditions d'émergence de l'explication ? En d'autres termes, nous souhaitons examiner les caractéristiques qui font de l'explication un phénomène unifié. Cette définition préliminaire nous donnera ainsi les outils nécessaires à l'identification de l'explication dans le corpus pour l'analyser par la suite.

L'entreprise de caractérisation de la notion d'explication s'avère complexe. Cette difficulté réside dans la tension qui existe entre l'intuition que tout locuteur possède à son sujet et la nécessaire construction d'un objet théorique pour conduire une étude la concernant. S'ajoute à cela l'usage épilinguistique qui est fait par les locuteurs du nom « explication » et du verbe « expliquer ». Afin de mieux délimiter cet objet d'étude, nous proposons de conduire cette définition préalable en plusieurs étapes.

Dans le premier chapitre, en faisant état des différentes définitions que l'on peut relever dans des dictionnaires généralistes au sujet de l'explication, nous essayons de repérer des invariants afin d'identifier les caractéristiques centrales à ce phénomène. Par la même occasion, nous proposons de décrire sa structure ainsi que ses diverses composantes et dimensions. Cela nous permet de cette façon déterminer des critères d'identification pour reconnaître l'explication dans le texte.

Dans le deuxième chapitre, la variation au cœur de l'explication est prise en compte en dressant la liste des paramètres qui la façonnent et en examinant la façon selon laquelle ces paramètres peuvent la faire varier. En nous appuyant sur ces différents paramètres de variabilité, nous proposons de classer différents types d'explication selon les fonctions communicationnelles qu'elle peut remplir.

Dans le troisième chapitre, en recensant les divers travaux qui portent sur l'explication, nous nous attachons à déterminer les principales problématiques liées à l'analyse de l'explication, et à montrer les angles sous lesquels elle a pu être considérée dans ces diverses études. Cela nous permet de préciser le type de phénomène que nous souhaitons aborder dans ce travail.

Enfin, dans le quatrième chapitre, la confrontation de l'explication à des notions proches permet de mieux circonscrire l'objet d'étude et sa relation avec d'autres activités de langage et de connaissance. Elle permet en outre d'établir la distinction qui existe entre explication et argumentation, et d'aborder leur possible mise en relation dans le discours.

La première étape consiste donc à proposer une première caractérisation la notion d'explication : de quel type de phénomène s'agit-il ? Plus précisément, qu'est-ce qui est perçu comme une explication ? À quoi sert l'explication ? En d'autres termes, quelle est sa visée primordiale ?

CHAPITRE I : VISEE ET CARACTERISTIQUES DE L'EXPLICATION

1. De l'acception ordinaire des mots à la construction d'un objet d'étude

Quand on examine la définition de l'explication dans quelques dictionnaires généralistes[1], et que l'on observe l'utilisation de ce terme dans la vie quotidienne, on constate que le terme « explication » peut renvoyer à une multitude de situations ou de scénarios et qu'il peut s'appliquer à divers objets ou phénomènes. On peut ainsi tenter d'expliquer :

- un phénomène scientifique (la gravité) ;
- une démarche (monter des blancs en neige) ;
- un fonctionnement (un moteur de voiture) ;
- un comportement (*explique-moi pourquoi tu n'es pas venu*, *il n'a pas souhaité s'expliquer*) ;
- une situation ou un événement (un attentat) ;
- un concept (phonème), un rôle ou une fonction (Ministre) ;
- un texte (« explication de textes »).

Ainsi, l'action « expliquer » peut se décliner de diverses façons, notamment selon l'objet auquel elle se rapporte :

- rendre clair, compréhensible ;
- donner la cause, l'origine, le motif de quelque chose ;
- « justifier une attitude, un comportement, une opinion »[2], justifier sa conduite ou expliciter ses intentions ;
- « commenter, analyser, interpréter » une œuvre[3].

Il faut tout d'abord mettre ici de côté la dernière possibilité comme elle constitue un emploi spécifique du terme « expliquer ». Dans les définitions relevées, on observe une parenté entre la cause, les motifs et les justifications. En effet, il semble que deux des acceptions retenues par la majorité des définitions lexicographiques soient d'une part le sens

[1] Nous avons consulté les dictionnaires suivants : *Trésors de la Langue Française informatisé* (ci-après *TLFi*), *Littré*, *Le Robert*, *The Oxford Dictionary* (ci-après *OD*).

[2] s.v. « expliquer », *TLFi.*

[3] s.v. « expliquer », *TLFi.*

d'explication comme « discours »[4], « développement »[5] consistant à exposer quelque chose afin de le rendre clair, compréhensible, et d'autre part, le sens de l'explication comme un processus visant à identifier la cause, le motif, la raison d'une chose difficile à concevoir ou à appréhender[6].

On retrouve cette dualité dans les études qui portent sur l'explication. Les réflexions philosophiques au sujet de l'explication la circonscrivent souvent au domaine de la causalité[7]. On peut aussi observer, dans d'autres études consacrées à l'explication, en linguistique ou en psychologie, que l'explication est restreinte à l'attribution de causes[8]. Quand elle est comprise dans un sens plus large, elle est appréhendée comme un phénomène qui permet de « rendre clair, faire comprendre ou montrer » (Hudelot et al. 2008, introduction), mettant l'accent sur sa visée. Nous pensons que ces deux acceptions ne sont pas exclusives et qu'elles peuvent être conçues comme deux aspects constitutifs de l'explication.

2. Caractéristiques centrales

Devant la variabilité des domaines d'application de cet objet, notre objectif est la « recherche de régularités et d'invariants » (Borel 1981b, 40) ; en d'autres termes, nous cherchons à dégager les caractéristiques communes aux phénomènes rassemblés sous le terme « explication ».

Devant l'hétérogénéité des contextes auxquels peut renvoyer le mot « explication », nous cherchons à déterminer de quel type d'activité il s'agit. Grâce à l'étude des divers phénomènes que l'explication peut recouvrir, quelques caractéristiques centrales peuvent être dégagées : une visée de compréhension, d'intelligibilité ; un problème, une situation difficile pris comme point de départ (« chose difficile à concevoir »[9], « chose difficile à appréhender »[10]) ; un rapport étroit avec la cause, la justification et le développement[11].

---

[4] s.v. « explication », *Littré.*

[5] s.v. « explication », *TLFi.*

[6] s.v. « explication », *TLFi* ; « explication », *Littré.*

[7] « Most people, philosophers included, think of explanation in terms of causation. Very roughly, to explain an event or phenomenon is to identify its cause. » (s.v. « Theories of explanation », *The Internet Encyclopedia of Philosophy*).

[8] Le rapport entre explication et cause sera étudié plus longuement dans la partie IV.

[9] s.v. « explication », *Littré.*

[10] s.v. « explication », *TLFi.*

[11] *OD.*

3. Composition de l'explication

Ce premier état des lieux nous permet déjà de placer quelques repères : le point de départ, une situation problématique ou obscure, et le point d'arrivée, une meilleure compréhension. Cela nous amène à concevoir l'explication comme un processus permettant de passer d'un questionnement à la visée d'une meilleure compréhension. Il convient de décrire plus précisément ces différentes étapes.

À l'origine de l'explication se trouve une situation problématique due à un déficit dans la représentation des connaissances, ou à la mauvaise compréhension d'un phénomène, c'est-à-dire un « manque de cohérence dans la représentation » (Grize 2008, 17). Il y a donc là un rapport étroit avec l'état des connaissances de celui qui est en demande d'explication : l'explication se présente ainsi comme une activité de connaissance, comme le soulignent Borel (1981b, 22) et Moirand (« activité de transmission de connaissances », s.v. « Explication et transmission de connaissances », Charaudeau et Maingueneau 2002). Pour qu'il y ait explication, il faut que cette situation problématique ou obscure fasse l'objet d'un questionnement. L'explication vise à apporter une réponse, ou du moins une tentative de réponse, à ce questionnement.

Le questionnement peut être effectif, c'est-à-dire faire l'objet d'une demande plus ou moins explicite de celui qui est en attente d'une explication. Il peut également être supposé, anticipé par celui qui explique, afin de fournir des éléments qui facilitent l'accès à la compréhension avant même que le besoin soit formulé. C'est par exemple le cas à l'écrit, où le rédacteur doit prévoir des explications pour les points qu'il considère potentiellement problématiques pour le lecteur. En langue, qu'il soit effectif ou supposé, ce questionnement peut être implicite ou explicite, et peut se formuler de diverses façons[12].

L'explication vise la compréhension ou en tout cas une meilleure compréhension d'un phénomène. Il convient d'employer le terme de « visée » plutôt que de résultat pour signifier qu'une explication tend vers la meilleure compréhension d'un phénomène, mais que sa réalisation n'assure pas et n'est pas conditionnée par l'atteinte de ce but.

Pour résumer, on peut dire que le processus d'explication consiste en « l'articulation de « trois moments » essentiels : de questionnement (ou de problématisation), de résolution,

[12] Nous verrons lesquelles dans les troisième et quatrième parties de cette étude.

de conclusion »[13]. Le processus qui permet de répondre au questionnement, ou la « phase résolutive » pour reprendre les termes de Coltier (1986, 8), est exactement ce qui nous intéresse ici. Ce processus peut être de divers ordres.

4. Un processus multidimensionnel : interactionnel, cognitif et langagier

L'explication est un phénomène multidimensionnel[14] qui est :

i) **interactionnel** puisqu'il implique forcément au moins deux participants[15] ;

ii) **cognitif** puisqu'il subsume diverses opérations mentales ;

iii) **langagier**, s'exprimant à l'aide d'un mode de représentation sémiotique : par la langue, mais aussi par des gestes ou par des constructions plus abstraites (schémas et modèles).

C'est l'aspect langagier, et plus particulièrement linguistique, qui retiendra toute notre attention dès la deuxième partie de la thèse.

Pour Borel (1981b, 22), l'explication est à la fois activité de connaissance et activité de langage, mettant l'accent sur son aspect à la fois cognitif et langagier.

5. Objet et participants

Grize définit l'explication comme « un discours qui vise à faire comprendre quelque chose à quelqu'un par la construction d'une relation triadique (A, B, O) » (2008, 15). Il est donc nécessaire de définir les entités qui interviennent dans l'explication : l'objet qui est expliqué, ou *explanandum*, et les communicants ou participants.

Avant tout, il convient de faire le point sur la terminologie employée. Pour désigner l'objet de l'explication, c'est-à-dire le phénomène à expliquer, la littérature concernant ce sujet utilise le terme *explanandum*, s'opposant à l'*explanans*, qui renvoie à l'explication donnée à propos de cet objet.

L'*explanandum* peut, dans l'acception courante du terme « explication », renvoyer à diverses entités, comme nous l'avons vu dans la première section de ce chapitre. Le point qui

[13] Halté (1988, 9), à propos d'une hypothèse formulée par Delcambre et Brassart (1988), dans le numéro 58 de *Pratiques*, ainsi que Coltier (1986), dans le numéro 51 de *Pratiques*.

[14] Ces dimensions sont décrites par Fillietaz (2008, 87).

[15] Même si le second participant est parfois imaginé, étant donné qu'il n'est pas présent dans la situation de production, par exemple à l'écrit.

semble être commun à ces phénomènes divers est le statut qu'ils prennent : ils sont en effet « préconstruits, et momentanément indiscutables » (Grize 2008, 20), ce qui implique donc que l'explication repose sur des connaissances partagées (du moins concernant l'*explanandum*) et reconnues comme vraies par la société (« le phénomène à expliquer doit être hors de contestation, bien établi et reconnu par l'ensemble de la communauté discursive de référence »[16]). Contrairement à l'argumentation qui agit sur des valeurs ou opinions, l'explication s'appuie sur ce qui est considéré comme un fait, un constat.

En ce qui concerne les différents participants, il est nécessaire qu'il y en ait au moins deux. En effet, l'explication ne peut être envisagée que comme un processus interactionnel : l'explication, déclenchée par un manque, amène des éléments de réponse qui ne peuvent être apportés seulement par quelqu'un qui n'a pas formulé lui-même la question. Il convient ici néanmoins de nuancer cette assertion : il arrive que le locuteur formule lui-même la question, mais dans ce cas-là, la question apparaît comme un simple prétexte à déclencher une explication et simule une question que l'on peut attribuer à l'interlocuteur. Il est par exemple très courant de trouver dans des publicités une question en « why » qui permet d'introduire toute une liste de raisons pour choisir une agence de voyages particulière (*Why travel with us?*[17]), ou pour recommander une marque (*Why buy Honda?*[18]) ou un produit en particulier, prêtant ainsi ces mots au spectateur ou lecteur. On peut également imaginer une situation de classe où l'enseignant utiliserait un questionnement comme introduction de l'explication d'un événement historique, par exemple. Par ailleurs, dans certaines situations, l'interlocuteur n'est pas présent, comme à l'écrit, et dans ce cas-là c'est le locuteur qui anticipe le questionnement de façon implicite ou explicite comme l'interlocuteur est absent de la situation de production.

Les concepts de dialogisme et de polyphonie peuvent permettre de rendre compte des stratégies de compensation utilisées à l'écrit. Le dialogisme remet en cause l'unicité du sujet parlant et fait ainsi référence aux différentes voix que l'on peut entendre dans un même énoncé. Cette idée est également exprimée par le concept de polyphonie énonciative[19] tel que l'a décrit Ducrot (1984). Les concepts de dialogisme et de polyphonie apparaissent particulièrement pertinents dans l'étude de l'explication, comme celle-ci est déclenchée

[16] s.v. « Explication et transmission de connaissances », Moirand, dans Charaudeau et Maingueneau 2002.

[17] <https://www.friendlyplanet.com/about/why-travel-with-us.html>

[18] <https://twitter.com/whybuyhonda>

[19] La polyphonie énonciative de Ducrot instaure une hiérarchisation des voix qui se côtoient dans le discours.

nécessairement par un questionnement, et suppose donc un type d'interaction (réelle ou imaginée).

D'autre part, il faut préciser que l'échange en question est asymétrique dans la mesure où l'explication suppose que la personne qui avance l'explication ait une certaine maîtrise du sujet concerné, ou en tout cas qu'elle soit reconnue comme légitime pour répondre au questionnement soulevé, pour pouvoir en apporter un éclairage. Halté parle des « conditions sociales de légitimité » (Halté 1988, 7).

Maintenant que nous avons décrit le rapport qui existe entre les différents acteurs, il convient de décrire le rapport qu'ils entretiennent avec l'*explanandum*, ainsi qu'avec la relation entre *explanandum* et *explanans*.

Du côté de celui qui propose une explication, on peut dire qu'il prend une position objective ou neutre : Borel parle de « décentration » ou de « prise de distance » (1981a, 24). En d'autres termes, il n'y a pas de jugement, d'évaluation de la part du locuteur envers la relation *explanandum*/*explanans*. Cette valeur doit toutefois être nuancée : en effet, il est plus pertinent de parler d'intention d'objectivité, ou de « quête [d'] objectivité » comme le formule Halté (1989, 100). Cette caractéristique est encore une fois discriminante vis-à-vis de l'argumentation : si celui qui explique se pose comme un témoin objectif, celui qui argumente donne une orientation à son discours, empreinte de son jugement. Adam parle d'ailleurs de « stratégie explicative » :

> « Se donner pour celui qui n'évalue pas ce dont il parle, mais qui en déploie en toute objectivité l'intelligence, tel est bien le sens de toute *stratégie explicative*. »
>
> (Adam 2011a, 173)

Dans cette citation, Adam met l'accent sur l'objectivité supposée de l'explication : celui qui explique se fait passer pour un simple observateur des faits et phénomènes. Pour nous, l'objectivité constitue donc une des caractéristiques fondamentales de l'explication mais cette citation démontre aussi que l'explication peut être utilisée à des fins détournées, servant ainsi parfois un but argumentatif.

Par ailleurs, la validité de l'explication dépend du regard, de la perception de celui qui est en attente d'une explication : pour être reconnue comme explication valide, une relation doit donc répondre au critère de pertinence (tenter de répondre au questionnement soulevé, que celui-ci soit implicite ou explicite) et donc d'intérêt de l'interlocuteur : l'explication ne présente aucun intérêt pour lui si elle ne propose pas de réponse au questionnement soulevé.

Enfin, pour qu'elle soit valide, il faut aussi que l'explication apporte des éléments « hétérogènes » (Borel 1981a, 25), c'est-à-dire, qu'elle ne constitue pas une tautologie. De plus, ce ou ces éléments nouveaux ne s'ajoutent pas tout simplement aux connaissances, mais viennent véritablement transformer l'existant, viennent réagencer les connaissances de la personne à qui on explique (Fillietaz parle d'une « réélaboration des systèmes de connaissances » (2008, 87), tandis que *The Oxford Dictionary of Philosophy* l'explique en termes très visuels : « placing it on the intellectual map »[20]). L'explication est ainsi un processus complexe, qui implique d'une part une mise en relation avec des éléments déjà existants (s.v. « Explication et transmission de connaissances », Moirand, dans Charaudeau et Maingueneau 2002), et suscite d'autre part une restructuration, une reconfiguration du système de connaissances chez la personne à qui est donnée une explication. L'action d'expliquer se distingue là clairement des actions d'informer ou d'exposer, qui ne sous-entendent pas un tel « réaménagement » cognitif, si l'on peut dire.

6. Conclusion : définition et conditions d'émergence

À l'issue de cette partie, nous pouvons proposer une première définition de la notion d'explication. L'explication se définit comme un processus multidimensionnel : interactionnel, cognitif et langagier, qui a pour visée de faire comprendre quelque chose à quelqu'un en mettant au jour les mécanismes qui sous-tendent un phénomène (phénomène scientifique, démarche, fonctionnement ou comportement) ou en identifiant la cause d'un phénomène. Elle est conditionnée par l'existence d'un questionnement, supposé ou effectif, au sujet d'une situation estimée problématique pour l'un des deux participants.

La description des diverses caractéristiques de l'explication nous permet de préciser ses conditions d'émergence (les conditions qui font qu'un schéma ou un discours, par exemple, puisse être interprété comme explicatif), et par là même, de préciser ses critères d'identification, que nous énumérons ci-dessous :

- l'existence d'un questionnement sous-jacent ;
- une relation asymétrique des interactants du point de vue de l'information ;
- la position supposée neutre de l'énonciateur vis-à-vis de ce qu'il explique ;
- le statut indiscutable de l'*explanandum* ;
- le statut préconstruit de la relation *explanandum/explanans*.

[20] s.v. « explication », *The Oxford Dictionary of Philosophy*.

L'explication possède donc des coordonnées qui interviennent sur plusieurs plans : statut de l'information, nature de l'interaction, discours de transmission des connaissances et rôles sociaux dans l'interaction. Nous essaierons ainsi d'identifier une explication dans le discours grâce à ces critères, même si nous ne pouvons les qualifier de conditions nécessaires et suffisantes :

> « La fonction principale d'une notion à définition prototypique n'est pas de nous livrer un critère permettant d'exclure les cas douteux, mais de mettre à notre disposition un faisceau de traits convergents qui nous permettent de regrouper des faits apparentés »
>
> (Schaeffer 1996, 119, cité dans Adam 2001a, 16)

Ainsi, pour prendre un exemple, nous considérons que le discours scientifique est explicatif, même s'il se caractérise par une dominante argumentative[21], étant donné que la démonstration y occupe une place de choix, et même s'il ne remplit pas toujours le critère du rapport asymétrique entre les participants.

Après avoir identifié les propriétés centrales de la notion, nous pouvons revenir sur les différentes variantes de l'explication et mettre en évidence les paramètres selon lesquels elle peut changer. Cela nous amène par la suite à envisager une typologie, en nous appuyant sur les typologies existantes.

[21] Le discours scientifique possède une forte composante argumentative, comme il présente, voire met en scène, le raisonnement logique de son auteur. En outre, « une argumentation scientifique se construit toujours afin d'appuyer et de défendre une conclusion scientifique », « de soutenir une thèse de manière rationnelle » (Gata 2006).

CHAPITRE II : TYPES D'EXPLICATIONS

1. Paramètres de variabilité

Tout d'abord, l'explication varie selon le contexte dans lequel elle figure. Le terme « contexte » peut faire référence en réalité à plusieurs paramètres :

- la situation socio-discursive : les participants, leur rôle, les enjeux. Par exemple, une situation d'enseignement, un débat politique, un procès ou le diagnostic d'une maladie sont des situations discursives qui ont des paramètres très différents.

  La situation socio-discursive est elle-même rattachée :

- à un domaine de connaissances : biologie, histoire, linguistique, mathématiques, …
- à une intention communicative principale : faire comprendre (dans le cas de l'explication), parfois associée à une autre intention communicative : délibérer, convaincre.

Les différents contextes socio-discursifs amènent les chercheurs à opérer une distinction entre plusieurs types d'explication. Relativement à la situation socio-discursive, on trouve souvent la distinction entre explication ordinaire et explication scientifique[22]. Selon Keil et Wilson (2000), qui proposent une étude cognitive de l'explication, ces types d'explication sont tellement différents qu'ils mériteraient d'être étudiés dans des cadres méthodologiques et conceptuels bien différents (2000, 91). Tous les chercheurs ne partagent pas cette opinion : dans le même ouvrage, l'article de Brewer et al. met en avant les points communs entre explication ordinaire et explication scientifique, et ne distingue comme point de divergence que la propriété de testabilité[23] qui caractérise les explications scientifiques :

> « We think that there is much overlap between the form of everyday explanations used by nonscientists and explanations used by scientists. […] we hypothesize that scientific explanations are like everyday explanations in that they (1) provide a theoretical or conceptual framework for a phenomenon; (2) go beyond the original phenomenon; (3)

[22] Cette opposition se retrouve dans la classification de Bakhtine (1984, 267, cité par Charaudeau, s.v. « Genres de discours », Charaudeau et Maingueneau 2002) des « productions « naturelles » spontanées, appartenant à des « genres premiers » (ceux de la vie quotidienne), et des productions « construites », institutionnalisées, appartenant à des « genres seconds » (ceux des productions élaborées, littéraires, scientifiques, etc.) qui dériveraient des premiers. ».

[23] Ma traduction du terme anglais « testability ». Cette caractéristique peut se définir par la possibilité de valider ou d'invalider une hypothèse à la lumière de l'interprétation des résultats.

> integrate a range of phenomena; (4) show how the original phenomenon follows from the framework; and (5) provide a feeling of understanding »
>
> (Keil et Wilson 2000, 281)

Cette distinction est donc bien d'ordre méthodologique, et le plus souvent, sont mis en avant les points de convergence entre explication ordinaire et explication scientifique.

Grize, lui, met en avant la variabilité due au domaine : les liens que tisse l'explication sont propres aux conventions du domaine en question.

> « Les Principes doivent être partagés, mais leurs fondements peuvent être fort divers : de nature scientifique, comme « un champ magnétique entraîne l'aimantation des objets en fer » ; de nature policière, comme « avoir la peau basanée entraîne être suspect aux yeux des vigiles » ; de nature privée, comme « être un jeudi entraîne faire un bridge » »
>
> (Grize 2008, 20-21)

Les principes fondant le lien de cause à effet sont ainsi régis par le domaine en question et peuvent être partagés par une communauté ou être d'ordre privé. Ainsi, ce qui forme une explication dans un domaine pourrait ne pas constituer une explication satisfaisante dans un autre domaine. La seule contrainte est que les participants partagent certaines connaissances communes[24] (appelé « interpretative knowledge » par Keil et Wilson 2000, 90), pour que le lien explicatif soit considéré comme tel (ou, en d'autres termes, que l'explication paraisse pertinente aux yeux de celui qui la reçoit).

Concernant l'intention communicative principale, Pollet (1997) postule que dans un texte, l'explication se réalise différemment selon l'intention globale liée au texte. Pollet travaille sur les discours universitaires[25] dans lesquels elle oppose l'intention scientifique à l'intention didactique. Ces deux intentions impliquent selon elle des stratégies d'explication différentes : d'un côté, l'explication scientifique serait fortement liée à l'argumentation, étant donné que le chercheur vise avant tout à démontrer la pertinence et la cohérence de son projet de recherche. D'un autre côté, l'explication didactique viserait davantage à faciliter la compréhension de l'élève (Pollet 1997, 774). Cela nous amène à considérer les intentions communicatives en termes de dominantes : si la stratégie dominante dans les écrits

[24] Ils partagent certaines connaissances, mais pas toutes, étant donné qu'il existe un déficit de connaissances chez celui qui recherche une explication, comme nous l'avons montré plus haut.

[25] Par discours universitaires, Pollet entend toute production qui relève du discours académique, c'est-à-dire les publications scientifiques, les discours scientifiques de vulgarisation et les travaux d'étudiants.

scientifiques semble être de l'argumentation (convaincre), la stratégie explicative (faire comprendre) domine dans le discours didactique.

Ces intentions sont à rattacher à la situation socio-discursive qui les caractérise : elles sous-entendent en effet des rôles sociaux différents. Selon Moirand (s.v. « Explication et transmission de connaissances », Charaudeau et Maingueneau 2002), la position assumée par celui qui explique est en effet bien différente dans chacune des situations : dans le discours didactique ou de vulgarisation, celui qui explique est un « médiateur », en « position de transmettre des connaissances » tandis que dans le discours scientifique, il se trouve dans « une position de témoin », dans un contexte de « production de connaissances ». Si l'on veut préciser le rapport qui existe entre les deux actants, on constate également une différence. Dans la situation didactique, le rapport asymétrique est avéré entre l'enseignant et l'étudiant : l'enseignant est reconnu comme un expert dans sa spécialité tandis que l'étudiant est novice. En revanche, dans le contexte scientifique (par exemple, dans une publication scientifique ou lors d'une communication), le rapport n'est pas forcément asymétrique : en effet, un chercheur peut s'adresser à une équipe de spécialistes aussi bien qu'à d'autres chercheurs non spécialistes du domaine. Dans ce cas-là, son discours doit nécessairement s'adapter au type de public présent : l'utilisation de la quantité d'explications, de ses divers types ainsi que sa formulation changent selon les paramètres de la situation.

L'explication est également relative aux acteurs concernés, « avec leurs opinions, leurs savoirs et leurs intérêts variables » (Borel 1981b, 39). Ne sera pas donné le même type d'explication selon la maîtrise du sujet par celui qui explique ou même selon les besoins du destinataire. Par exemple, l'explication d'un fait de langue ne sera pas la même au collège qu'en première année d'université : on parlera d'ailleurs plutôt de grammaire dans le premier cas, et de linguistique dans le second, les objectifs étant bien différents.

L'explication dépend aussi du type d'objet dont il est question, l'*explanandum*. Selon Antaki (1988, 5), qui s'intéresse à l'explication du point de vue de la psychologie sociale, les explications d'un phénomène physique (comment une machine fonctionne, par exemple) et les explications d'un comportement social ne peuvent pas être étudiées de la même façon. Leurs propriétés nous amènent à les considérer de deux façons différentes. Par exemple, la question de la responsabilité[26] ne se pose que dans le cadre d'un comportement humain, et non en ce qui concerne des phénomènes naturels. Cette question correspond en linguistique au

[26] Ma traduction de « accountability ».

concept d'agentivité. De plus, les principes régissant les phénomènes naturels présentent une plus grande systématicité que le comportement humain.

La nature de la relation entre *explanans* et *explanandum* peut aussi varier, nous le verrons dans la partie suivante, à l'occasion de la présentation de typologies fondées sur ce paramètre.

Finalement, l'explication dépend de la nature du questionnement soulevé. Si l'explication prototypique est en « Pourquoi ? », une explication peut en réalité répondre à d'autres types de questions, en « Comment ? » mais aussi en « Qu'est-ce que ? » :

> « For Achinstein there are many different kinds of questions that we ordinarily regard as **attempts to gain understanding** (for example, who-, what-, when-, and where-questions) and it follows that the act of answering any of these is properly regarded as an act of explanation. »
>
> (s.v. « Theories of explanation », js[27]).

Ainsi, nous pouvons résumer ci-dessous les diverses variables :

- la situation socio-discursive :
  - les acteurs concernés et leur rôle ;
  - les enjeux ;
  - le domaine de connaissances ;
  - l'intention communicative principale ;
- la nature de l'*explanandum* ;
- la nature de la relation entre *explanans* et *explanandum* ;
- la nature de la question soulevée.

Devant cette variabilité potentielle, il nous semble important, pour pouvoir décrire les diverses formes linguistiques d'expression de l'explication, de limiter l'étude à certains types de variables. Le choix d'un corpus précis va permettre en effet de stabiliser certains de ces paramètres (autrement dit, d'instancier les différents rôles), pour nous permettre d'en étudier certains autres. Nous reviendrons sur ce point lors de la présentation du corpus étudié (partie II, chapitre II).

[27] Nous utilisons l'abréviation « js » pour signaler que c'est nous qui soulignons, et non l'auteur.

2. Typologies existantes

2.1. Les principales dichotomies et typologies

Reprenons d'abord les principales dichotomies qui sont souvent évoquées dans les études concernant l'explication.

D'une part, l'explication scientifique s'oppose à l'explication ordinaire (Keil et Wilson 2000, Antaki 1988). Leur distinction est fondée sur un paramètre situationnel, à savoir la situation socio-discursive, englobant elle-même plusieurs paramètres : les acteurs, leurs rôles et les enjeux.

D'autre part, l'explication d'un phénomène physique contraste avec l'explication d'un comportement social (Antaki 1988, 5). Cette distinction, fondée sur la nature de l'*explanandum*, est proche de celle qui est faite entre cause matérielle et cause psychologique (Grize 2008, 18)[28].

Parmi les typologies proposées pour décrire l'intérieur du domaine « explication », nous retiendrons les deux suivantes qui prennent pour fondement un des paramètres présentés plus haut :

- la typologie tripartite classique[29], fondée sur la nature de la relation existant entre *explanans* et *explanandum*, distinguant explication causale (*causal or mechanical*), fonctionnelle et intentionnelle ;
- la typologie de Moirand[30], fondée sur la nature du questionnement soulevé auquel l'explication s'efforce de répondre :

(1) « Qu'est-ce que cela veut dire ? », « Qu'est-ce que c'est ? »

(2) « Comment ça marche ? », « Comment on fait ? »

(3) « Pourquoi cela se passe-t-il ainsi ? », « Comment est-ce possible ? »

[28] Les deux dichotomies ne posent pas tout à fait le même type de distinction, dans la mesure où Grize différencie d'abord la cause (explication au sens strict) des raisons (justification), qu'il distingue par le trait d'(ir)réversibilité, puis détermine ensuite deux sous-catégories de cause : cause matérielle et cause psychologique.

[29] Nous la qualifions de typologie « classique » dans le sens où elle se retrouve chez plusieurs auteurs qui n'en précisent pas la provenance, citée par exemple par Brewer et al. (dans Keil et Wilson 2000, 285) ainsi que par Plantin (s.v. « Explication », Charaudeau et Maingueneau 2002).

[30] s.v. « Explication et transmission de connaissances », Charaudeau et Maingueneau 2002.

2.2. La typologie tripartite classique

Afin d'illustrer les distinctions entre les trois types d'explication de la première typologie mentionnée, Brewer et al. (Keil et Wilson 2000, 285) utilisent trois exemples. Nous nous appuyons sur leurs exemples pour présenter chaque type d'explication qu'ils identifient :

· **explication causale** :

"Why didn't the light come on?—Because it wasn't plugged in."

Avec l'explication de type causal, on se réfère à une loi ou un principe qui régit un phénomène. Ce type d'explication se distingue par son caractère prédictif : la régularité des phénomènes observés permet de déterminer leur probabilité de se produire. Le type causal serait donc utilisé pour expliquer des phénomènes scientifiques : physiques, biologiques ou mécaniques, par exemple.

· **explication fonctionnelle** :

"Why do lights have light switches?—So people can turn lights on and off."

L'explication de type fonctionnel concerne le but poursuivi ou la fonction d'un objet : à quoi cela sert ? Pour quelle fonction tel objet a-t-il été conçu ?

· **explication intentionnelle** :

"Why did you cut off the light?—Because I intended to go to sleep."

Avec l'explication de type intentionnel, on cherche à faire connaître l'intention, la visée d'un être animé. Il est donc question de volition. On peut l'observer dans cet exemple par l'entremise du sujet « I » et l'expression lexicale d'une intention avec le verbe « intend » au prétérit.

Le marqueur « because » est utilisé pour exemplifier l'explication causale aussi bien que l'explication intentionnelle, tandis que « so » est l'opérateur choisi pour illustrer la fonction. La différence principale entre explication causale et explication fonctionnelle semble tenir à la source, l'origine de l'événement et renvoie ainsi à la dichotomie explication d'un phénomène physique et explication d'un comportement social évoquée plus haut. En effet, on prête des intentions à un être animé, mais on ne peut pas prêter d'intention à un objet, ainsi on parle plutôt de cause dans ce cas. Ces phénomènes peuvent être éclairés par les notions d'agentivité d'un côté, et de télicité et de téléonomie d'un autre côté. Nous

reviendrons sur ces notions à l'occasion de l'étude du rapport entre la cause et l'explication (partie IV).

Pour le moment, il s'avère nécessaire de faire la distinction entre la notion de fonction et celle d'intention. Il n'est pas toujours évident de les distinguer : derrière la fonction d'un objet donné, il y a bien l'intention de celui qui l'a créé. De plus, dans le cas de la fonction d'une action (réaliser telle action permet de réaliser telle autre action), peut-on parler d'intention ou de fonction ? L'action est produite par l'agent dans l'intention de la réaliser, et elle possède une fonction car elle peut constituer l'étape intermédiaire dans un enchaînement d'actions. On pourrait se représenter ainsi « fonction » et « intention » comme deux termes renvoyant à la même chose appréhendée d'un point de vue différent : l'intention concernant le point de départ, initié par un agent, et la fonction concernant le point d'arrivée, appréhendé par l'intermédiaire d'une action ou d'un objet. En prenant un sécateur, l'intention d'un agent est de tailler des roses. Tailler des roses ou couper des branches est la fonction d'un sécateur ; autrement dit, ce à quoi il sert. La fonction peut donc être associée à un objet ou une action, tandis qu'une intention ne peut être attribuée qu'à un agent, c'est-à-dire à un être doué de volition.

2.3. La typologie de Moirand

La typologie de Moirand décrit les diverses fonctions que peut remplir l'explication, et les explicite grâce à la formulation des questionnements soulevés dans chaque situation.

· « expliquer peut anticiper une **demande de clarification** sur un terme ou sur un référent (« Qu'est-ce que cela veut dire ? », « Qu'est-ce que c'est ? ») »

Pour ce premier type d'explication, on s'intéresse au sens, à la clarté des propos ou d'un terme évoqué. Il convient d'ajouter que la demande de clarification peut porter sur le contenu propositionnel (le dit : justification *de re*) ou sur l'énonciation (le dire : justification *de dicto*). Elle peut porter sur un terme ou sur un énoncé.

· « expliquer peut anticiper [...] une demande sur la **conduite à tenir**, les **procédures à suivre** ou la **chronologie des actions à effectuer** (« Comment ça marche ? », « Comment on fait ? ») »

Pour ce deuxième type d'explication, la question « Comment on fait ? » revient à demander des indices sur la façon de réaliser une démarche pour atteindre un but donné. En revanche, la question « Comment ça marche ? » semble plus ambiguë, car elle pourrait

concerner le fonctionnement d'un appareil ou d'une machine, et ainsi faire référence à un type d'explication différent, similaire au type causal de la première typologie évoquée.

- « expliquer peut [...] encore répondre à une interrogation sur les **raisons** des **faits,** des **phénomènes** ou des **actions** (« Pourquoi cela se passe-t-il ainsi ? », « Comment est-ce possible ? ») »

Ici, la signification du terme « raisons » semble être large, se rapportant aussi bien à des causes (« raisons des faits, des phénomènes ») qu'à des intentions (« [raisons] des actions »). De plus, ces raisons forment bien souvent un enchevêtrement complexe.

Ces diverses typologies confirment ainsi que les notions de causalité et d'intentionnalité sont centrales à l'explication. Le flou et l'instabilité derrière les termes raison, cause, intention (et autres termes proches : facteurs, motifs, origine) dans ces différentes classifications soulignent la nécessité de préciser la définition de ces termes dans le cadre de notre travail.

Pour le moment, nous laisserons le terme « raison » de côté. Par « **intention »**, nous entendons une explication ayant trait aux motivations d'un individu tandis que la **cause** concerne un lien de cause à effet systématique et donc prédictible[31].

3. Typologie adoptée dans cette étude

À l'instar de Moirand, et sur la base de nos observations, nous choisissons de fonder la typologie sur les diverses fonctions communicationnelles[32] de l'explication. Nous optons aussi pour une typologie formulée avec des questions (même si nous choisissons de modifier quelque peu les questions), dans la mesure où les questions ont un fort caractère explicatif, et permettent également de fournir une base de manipulation pour identifier les énoncés explicatifs dans le discours.

[31] La question définitoire de la notion de cause sera traitée plus longuement dans la partie IV.

[32] Le terme « fonction communicationnelle » désigne ici le but poursuivi par l'explication. Nous avons vu que l'intention derrière une explication était généralement de « faire comprendre » : nous essayons ici de montrer que cette intention peut se décliner en trois fonctions communicationnelles.

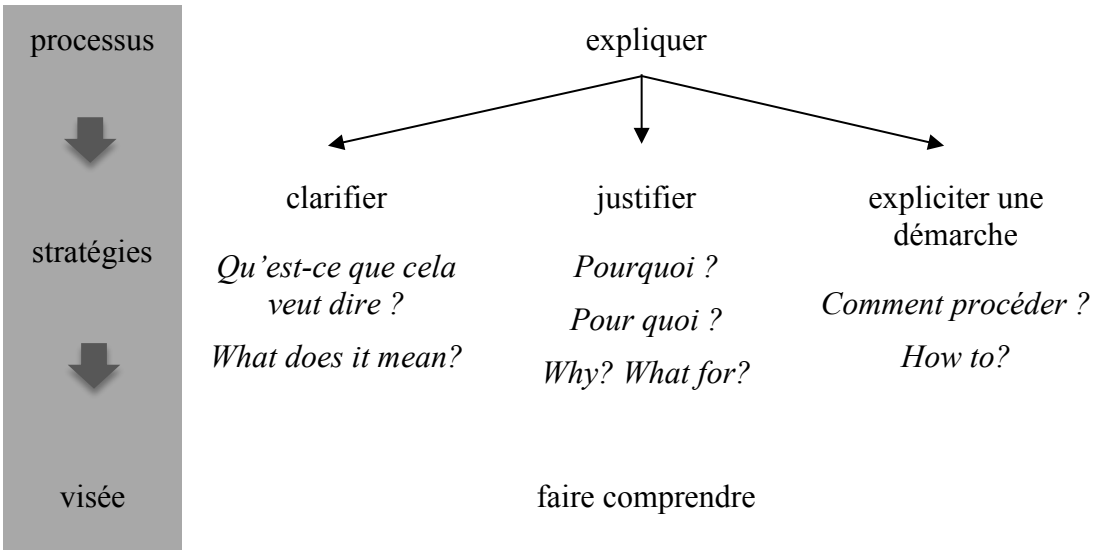

Figure 1. Typologie proposée : les fonctions de l'explication

Dans cette typologie, « clarifier » signifie s'assurer de la clarté d'un énoncé pour l'interlocuteur, de sa bonne compréhension du message.

Par « justifier », nous renvoyons à une démarche visant à fournir des causes ou des intentions. Il convient, dans les différents cas, de déterminer si on a affaire à une cause ou à une intention, et de préciser sur quoi porte la justification (le dire ou le dit).

Enfin, « expliciter une démarche » revient à indiquer la ou les façons possibles de réaliser une action.

Nous partons donc a priori avec trois sous-catégories d'explication, fondées sur des fonctions communicationnelles, ce qui nous permettra d'organiser les énoncés relevés. Il sera bien sûr nécessaire de revenir sur cette typologie après avoir examiné les données.

Nous émettons l'hypothèse que ces trois fonctions de l'explication reposent sur des stratégies différentes et s'expriment en langue à l'aide de diverses configurations, types de relations et connecteurs.

Ces deux premiers chapitres nous ont fourni les bases théoriques nécessaires pour étudier l'explication. Ils nous ont permis, d'une part, de qualifier les conditions d'émergence de l'explication afin de pouvoir établir des critères d'identification. D'autre part, nous avons décrit les paramètres variables et proposé une typologie de l'explication à partir de différentes fonctions communicationnelles. Nous souhaitons maintenant, à l'aide des travaux existants, mettre en avant les problématiques liées à l'explication, et notamment celle qui concerne son statut : quel type de phénomène l'explication constitue-t-elle ?

CHAPITRE III : L'EXPLICATION A LA LUMIERE DES TRAVAUX EXISTANTS

L'étude de l'explication concerne divers domaines qui ont été abordés par des disciplines aussi diverses que la linguistique, la psychologie, la philosophie, l'épistémologie, la rhétorique, la sémiologie, la logique, l'intelligence artificielle mais également la sociologie et les sciences de l'éducation. Nous présentons ici un état de l'art recensant quelques-unes de ces approches très diversifiées. Nous commençons par aborder les diverses problématiques issues des ouvrages pluridisciplinaires, et poursuivons avec un passage en revue des divers angles sous lesquels l'explication est envisagée, afin de préciser l'angle sous lequel elle sera abordée dans cette étude.

1. Problématiques majeures

Étant donné les diverses dimensions que revêt l'explication, il n'est pas étonnant de trouver des ouvrages qui proposent une synthèse interdisciplinaire ou du moins pluridisciplinaire des travaux sur l'explication, se focalisant sur l'une des dimensions de l'explication, ou essayant d'aborder plusieurs dimensions simultanément.

L'ouvrage *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods* (Antaki 1988) fournit un état des lieux de l'étude de l'explication en psychologie sociale, ethnométhodologie, analyse de la conversation et analyse du discours par le biais d'études variées. Bien qu'abordant l'explication par l'entremise de divers points de vue, les approches mettent avant tout en exergue l'aspect social de l'explication (son rôle dans les interactions, notamment les rapports de force entre individus, ainsi que l'influence des explications sur le comportement des individus) ou son aspect cognitif (comment l'explication est traitée et stockée), et non pas son aspect linguistique.

Explanation and Cognition (Keil et Wilson 2000), quant à lui, propose d'étudier la relation entre explication et cognition en croisant les regards de philosophes, linguistes, et chercheurs en intelligence artificielle notamment, autour de cinq problématiques majeures :

(1) « How do explanatory capacities develop? »

(2) « Are there kinds of explanation? »

(3) « Do explanations correspond to domains of knowledge? »

(4) « Why do we seek explanations and what do they accomplish? »

(5) « How central are causes to explanation? »

Certaines de ces questions s'intéressent à l'aspect cognitif ou comportemental de l'explication (1 et 4) et dépassent donc largement le cadre de notre étude. Toutefois, d'autres se penchent sur la nature de l'explication (2 et 3), notamment la place qu'occupe la cause dans l'explication (5), et représentent donc des pistes à explorer en vue d'une meilleure caractérisation de l'explication.

Enfin, *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels* (Hudelot et al. 2008) offre également une perspective interdisciplinaire, avec des contributions de linguistes, sémiologues ou logiciens (Grize, Adam, Raccah, Moirand), ainsi que des contributions de chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation. C'est la première partie, consacrée aux dimensions linguistique et discursive de l'explication, qui retient toute notre attention. Cette partie permet notamment de dégager des axes fondamentaux pour l'étude linguistique de l'explication :

> « l'exploration de la notion même de genre ou discours explicatif et les modèles qui la sous-tendent ; la réflexion sur la relation entre discours explicatif et différents aspects du raisonnement et de la cognition ; l'analyse des marques textuelles qui caractérisent le discours explicatif ; et l'examen […] de la relation entre le genre explication et d'autres genres proches tels que l'argumentation ou le discours instructionnel/expositif. »
>
> (Hudelot et al. 2008, 2)

Comme notre objectif principal est de procéder à l'analyse des marques linguistiques qui interviennent dans le discours explicatif, ce travail ne pourra se faire sans une réflexion préalable et un positionnement sur la notion de genre de discours et de type de textes, sur la relation que l'explication entretient avec l'argumentation et d'autres notions proches, et finalement sur les opérations de raisonnement liées à l'explication.

2. Divers statuts de l'explication

> « 'Explanation' can mean many things, and ordinary explanations can be sought and interpreted in many ways. Different researchers will have different ways of netting explanations and different ways of making sense of their catch. The differences among

researchers are not just in what they think about explanations, but also in what they think about people[33] and how they ought to be studied. »

(Antaki 1988, 1)

Nous allons aborder divers travaux qui ont porté sur l'explication comme objet d'étude central ou qui l'ont intégrée dans une étude plus vaste, dans le but de voir comment elle est abordée au sein de ces études, et quel type de phénomène elle peut constituer. En effet, l'explication peut être envisagée de diverses manières, et le statut qui lui est accordé est lié à la finalité de l'étude, ainsi qu'aux affinités théoriques et aux choix méthodologiques du chercheur.

2.1. Les conduites explicatives

Le terme de « conduite » ou de « démarche » explicative met en avant l'aspect comportemental de l'explication et suppose une approche de l'explication en tant qu'activité sociale et interactive. Les chercheurs en sciences de l'éducation ou en sciences du langage s'intéressent par exemple au discours explicatif de l'enseignant (Rançon 2009, Joab 1990), et les chercheurs en psychologie à l'acquisition et au développement des conduites explicatives chez les enfants (Hudelot et al. 2008, Veneziano 1999).

2.2. L'explication : un type de texte ou un genre de discours ?

Il existe de nombreuses tentatives de classifications de textes. La question de la classification des textes émerge notamment avec les réflexions de Bakhtine autour de la narrativité et du genre (1978, 1984) et avec les travaux des linguistes allemands sur les types de textes et les genres de textes (Adam 2011a, 30).

Dans certaines des typologies visant à identifier le type de texte, l'explicatif est confronté à l'argumentatif, au descriptif ou au narratif[34]. Mais si des ouvrages se consacrent entièrement à certains de ces types de textes (narratif : Adam 1984, 1985, Barthes ; informatif : Combettes et Tomassone 1988 ; descriptif : Adam 1993, Adam et Petitjean 1989), aucun ouvrage n'est entièrement dédié au texte explicatif à notre connaissance.

[33] Rappelons que l'ouvrage dirigé par Antaki se concentre sur l'aspect social de l'explication, non son aspect linguistique. Dans notre cas, on pourrait remplacer « people » par « language ».

[34] Mais l'entreprise de typologie ne se restreint évidemment pas à ces distinctions et recouvre diverses classifications, fondées sur des critères variés. Petitjean (1989) propose une typologie des typologies de textes.

Néanmoins, plusieurs articles dans des numéros spéciaux de *Pratiques* ou de *Repères*[35] s'intéressent au texte ou au discours explicatif dans une perspective didactique ou pédagogique (Coltier 1986, Combettes 1986, Delcambre et Brassart 1988, Halté 1988, Halté 1989). En effet, bien souvent, la distinction entre ces divers types de textes a une finalité pédagogique, la caractérisation des types de textes poursuivant ainsi une visée d'apprentissage de compétences (savoir expliquer, savoir argumenter, savoir décrire, etc.). Ces réflexions, bien que poursuivant un autre but que celui de notre étude, permettent de fournir quelques bases conceptuelles pour l'étude de l'explication, et décrivent les spécificités du discours explicatif.

L'école de Neuchâtel, après avoir consacré de nombreux numéros à l'argumentation, a proposé une réflexion sémiologique sur le discours explicatif (*Quelques réflexions sur l'explication*, 36 (Grize 1980) ; *Le discours explicatif*, 38-39 (Grize 1981a) ; *L'explication : approche sémiologique*, Tome XIX (Grize 1981b) ; *Actes de langage explicatifs*, 40 (Wülser 1982), avec les travaux de Grize, Borel et Ebel notamment, qui permettent d'aborder l'explication d'un point de vue logique, linguistique ou encore social).

On peut voir entre **texte** et **discours** le même type de distinction qui existe entre **phrase** et **énoncé** : le texte renvoie à une entité abstraite tandis que le discours désigne l'utilisation concrète et effective de la langue. Ainsi, le discours fait plutôt référence à l'activité, à la production alors que le texte renvoie au produit. Par conséquent, le discours met davantage l'accent sur la dimension sociale et interactionnelle de l'explication.

2.3. L'explication comme séquence prototypique

Partant du constat de l'inadéquation des grammaires de textes et des typologies pour fournir une description des textes, Adam propose un cadre théorique pour l'analyse textuelle, à la base duquel figure le concept de « séquence prototypique ». Ce concept permet d'aborder l'hétérogénéité constitutive des discours[36]. Devant l'impossibilité d'établir un classement rationnel et stable, comme l'explique Bronckart (1997, 138, cité dans Adam 2001a, 14), Adam propose de penser la classification des textes non plus en termes de conditions nécessaires et suffisantes, mais en termes de prototypicalité. Les séquences prototypiques qui

[35] Adam (2011a, 160) recense en détail les numéros spéciaux qui portent sur l'explication.

[36] « L'hypothèse de l'existence d'un petit nombre de types séquentiels de base – types monogérés narratif, descriptif, argumentatif et explicatif a pour but de théoriser de façon unifiée l'hétérogénéité compositionnelle des discours » (Adam 1992, 6).

sont identifiées proviennent de schémas culturellement acquis. Un texte est défini comme « une structure hiérarchique complexe » composée d'un ensemble de séquences prototypiques, coordonnées, alternées ou enchâssées (Adam 1992). De cette façon,

> « La caractérisation globale d'un texte ainsi composé résulte d'un **effet de dominante** : le tout textuel est caractérisable, dans sa globalité et sous forme de résumé, comme plus ou moins narratif, argumentatif, explicatif, descriptif ou dialogal. »
>
> (Adam 2011a, 266-267, js)

Cette théorie compositionnelle propose ainsi une alternative aux grammaires de texte et au tout argumentatif en prenant en compte l'hétérogénéité compositionnelle des textes soit en caractérisant la séquence prototypique dominante, soit en identifiant le mélange de plusieurs séquences protypiques et leur articulation dans un même texte (Adam 2011a, 267). Pour chacune des séquences identifiées, des propriétés centrales sont données, ainsi qu'une formalisation de la structure séquentielle de base (Adam 2011a, 171, pour l'explication).

Une séquence explicative prototypique peut ainsi être décrite à l'aide de la structure séquentielle de base suivante :

0.	Macroproposition explicative 1	Schématisation initiale
1. POURQUOI X ? (ou COMMENT ?)	Macroproposition explicative 2	Problème (question)
2. PARCE QUE	Macroproposition explicative 3	Explication (réponse)
3.	Macroproposition explicative 4	Ratification-Evaluation

Tableau 1. Description de la structure séquentielle de base de la séquence explicative prototypique (Adam 2011a, 171)

La schématisation initiale (0) est facultative et elle renvoie à la situation où se présente un objet complexe. Cette situation problématique donne lieu à un questionnement (1) : c'est là que l'objet à expliquer se constitue, et que les rôles sociaux se précisent (celui qui est en attente d'une explication et celui qui en propose une). La deuxième phase constitue le noyau de l'explication : elle propose une réponse possible au problème formulé. Enfin, la dernière

étape (3) clôture l'explication : elle se conclut par un consensus supposé sur le lien qu'elle vient de présenter[37].

2.4. Les relations discursives : apports de l'analyse du discours et du TAL

Il convient d'évoquer ici l'apport des théories du discours qui proposent de formaliser la structure du discours, en travaillant sur des unités de texte appelées relations de discours, souvent afin de proposer une application en traitement automatique des langues, telle que la génération de textes, la synthèse de textes ou les systèmes de questions-réponses. Un état de l'art complet est dressé par Webber et Prasad (2009). En effet, dans « Discourse Structure: Swings and Roundabouts », les auteurs décrivent les tournants successifs dans l'analyse du discours : après un intérêt porté sur les données dans les années 1970 avec les travaux fondateurs de Halliday et Hasan sur les éléments de cohésion du discours (*Cohesion in English*, 1976), ce domaine a vu une recrudescence de modèles théoriques visant à donner un cadre pour la description de la structure du discours (RST (Mann et Thompson 1988), LDM (Polanyi 1988), RDA (Moser et Moore 1996), DRT (Kamp et Reyle 1993, Kamp et al. 2011), SDRT (Asher et Lascarides 2003)[38]), pour finalement observer un retour sur l'exploitation des données, avec la construction de corpus massifs annotés (*Penn Discourse Treebank* (Prasad et al. 2008), *Brown Corpus* (Kucera et Francis 1967), *Lancaster-Oslo-Bergen Corpus* (Johansson 1980), *British National Corpus*, *Corpus of Contemporary American English*), le développement d'innombrables systèmes automatisés permettant des annotations à divers niveaux (des étiqueteurs morpho-syntaxiques (*POS-taggers*), par exemple) et la prolifération des études portant sur l'application des différents cadres théoriques et leurs limites (Knott 1996, Taboada 2006, Stede 2008).

Dans les théories du discours, l'explication, si elle est mentionnée, est reléguée au rang des relations de discours ou relations discursives, unités textuelles d'ordre sémantico-pragmatique. Hovy et Maier (1993) recensent les différents noms données aux relations discursives dans les diverses tentatives de typologies : si l'on retrouve « explication » dans quelques typologies, on retrouve plus souvent la notion de cause (souvent subdivisée en deux

[37] « L'explication s'achève par un consensus relatif aux faits observés et à la causalité qui les relie. » (Adam 2011a, 166)

[38] Ces sigles font respectivement référence aux théories suivantes : *Rhetorical Structure Theory*, *Linguistic Discourse Model*, *Relational Discourse Analysis*, *Discourse Representation Theory* et *Segmented Discourse Representation Theory*.

catégories : cause délibéré(e) et cause non délibéré(e)[39]), de résultat, de motivation, de justification et d'élaboration.

2.5. Théories de l'argumentation

Il peut sembler contradictoire d'évoquer le champ des études de l'argumentation dans un état de l'art consacré à l'explication. Il nous paraît en réalité indispensable de mentionner ce champ extrêmement fécond, d'une part pour montrer la prépondérance des études concernant l'argumentation, affichant un contraste flagrant avec la paucité des études au sujet de l'explication, d'autre part pour pouvoir par la suite situer l'explication par rapport à l'argumentation et préciser le rapport qui existe entre explication et argumentation (chapitre IV, section 4).

L'argumentation a en effet été beaucoup étudiée, que ce soit en rhétorique (d'Aristote à Perelman), en logique (Grize, Toulmin, Walton) ou en linguistique (Moeschler, Groupe d'Amsterdam, Anscombre et Ducrot). Amossy (2010) et Plantin (2005) offrent des rétrospectives de l'étude de l'argumentation d'Aristote à nos jours. En ce qui nous concerne, nous nous intéressons au rapport que l'argumentation peut entretenir avec l'explication.

L'argumentation est généralement définie comme une activité langagière et sociale par laquelle un locuteur vise l'adhésion par l'interlocuteur à des croyances données.

> « Globalement, on peut dire qu'il y a argumentation quand une prise de position, un point de vue, une façon de voir le monde s'exprime sur le fond de positions et de visions antagonistes ou tout simplement divergentes, en tentant de prévaloir ou de se faire admettre. »
>
> (Amossy 2010, 32)

Ainsi, l'argumentation se caractérise par un désaccord ou des points de vue différents tandis que l'explication suppose que l'interlocuteur reconnaisse l'*explanandum* comme préconstruit, et ne le remette pas en cause. Selon cette acception, l'argumentation est considérée comme une intention communicative selon laquelle il est question de convaincre l'interlocuteur. Cependant, il existe une conception plus large de l'argumentation : pour Anscombre et Ducrot, Vignaux, ainsi que Grize, tout énoncé argumente car tout énoncé résulte de choix opérés par l'énonciateur.

[39] C'est ainsi que le site officiel de la RST traduit *volitional*/*non-volitional* (<http://www.sfu.ca/rst/index.html>).

> « Argumenter, cela revient à énoncer certaines propositions qu'on choisit de composer entre elles. Réciproquement, énoncer revient à argumenter, du simple fait qu'on choisit de dire et d'avancer certains sens plutôt que d'autres »
>
> (Vignaux 1980, 91, cité dans Plantin 2005, 33-34)

Selon cette citation, tout énoncé peut être considéré comme argumentatif comme il résulte de divers choix opérés par l'énonciateur (choix lexicaux[40], agencement de la phrase, choix de présentation de l'information ou *information packaging*), qui mettent en avant une certaine vision de l'énonciateur. Dans ce cas-là, l'argumentation peut être définie plus largement comme « une tentative pour *modifier les représentations* de l'interlocuteur »[41].

Pour concilier ces points de vue, on peut choisir de distinguer la **dimension argumentative**, qui est la transmission d'un point de vue, découlant des choix énonciatifs, de la **visée argumentative**, qui concerne les discours dont l'objectif premier est de persuader (Amossy 2010, 34). Cela permet ainsi d'opérer un contraste entre une définition large de l'argumentation, et une définition plus étroite.

Dans notre étude, l'explication et l'argumentation sont appréhendées comme deux modes d'expression bien distincts, mais qui peuvent fonctionner ensemble. Les distinctions entre explication et argumentation sont étudiées plus en détail dans la quatrième section du chapitre suivant.

Dans le cadre de la pragmadialectique, van Eemeren et Grootendorst (1984) qualifient l'argumentation d'acte de langage complexe. La pragmadialectique est une théorie de l'argumentation qui cherche à concilier deux approches a priori incompatibles : celle de la conception dialectique en philosophie et logique et celle l'approche pragmatique en analyse du discours (van Eemeren et Houtlosser 2005). Elle postule que, dans un discours argumentatif, celui qui argumente a deux objectifs : mener à bien une discussion de façon raisonnable (conception dialectique) tout en cherchant à faire triompher sa position via des stratégies rhétoriques (approche pragmatique). Il procède ainsi par ajustements pour atténuer la tension qui peut naître de la poursuite de ces deux objectifs. La pragmadialectique voit l'argumentation comme un discours de résolution d'opinions, dans lequel chaque étape du processus de résolution constitue un acte de langage :

---

[40] A propos de la valeur axiologique des lexèmes, voir Amossy (2010) et Kerbrat-Orecchioni (1980).

[41] s.v. « Argumentation », Plantin, dans Charaudeau et Maingueneau 2002.

> « L'argumentation consiste selon [le groupe d'Amsterdam] en un acte de langage complexe s'étendant sur un ensemble d'énoncés. Autrement dit, elle ne se limite pas à un des actes de langage [décrits par Austin] – dits actes de langage élémentaires – mais les englobe dans une fonction de communication qui s'établit à un niveau supérieur – dit acte de langage complexe. »
>
> (Amossy 2010, 24)

De même que l'argumentation est considérée comme un acte de langage complexe par le groupe d'Amsterdam, nous considérons que l'explication constitue un acte de langage complexe qui subsume plusieurs actes de langage élémentaires.

2.6. L'explication comme acte illocutoire non primitif

L'explication peut donc être envisagée comme un acte de langage complexe, ou « macro-acte socio-discursif » (Adam 2008, 24). Afin de bien comprendre la notion d'acte de langage complexe, il faut tout d'abord expliquer ce que constitue un acte de langage élémentaire. Selon Austin (1962), tout énoncé est un acte de langage qui accomplit trois types d'actes : **l'acte locutoire**, qui renvoie au fait de prononcer l'énoncé ; **l'acte illocutoire**, qui désigne l'action réalisée quand l'énoncé est prononcé (par exemple, une promesse, un ordre ou une requête) ; et enfin **l'acte perlocutoire**, qui fait référence à l'effet produit par l'acte de langage (par exemple, convaincre, mettre en colère, effrayer). Pour reprendre la formulation éclairante de Moeschler et Reboul (1998, 29) : l'acte locutoire est accompli « par le simple fait **de** dire quelque chose », l'acte illocutoire est accompli **en** disant quelque chose, et l'acte perlocutoire est accompli **par** le fait de dire quelque chose.

Les actes de langage élémentaires (asserter, promettre, féliciter) sont décrits dans la taxinomie proposée par Searle (1969), qui les classe dans cinq grandes catégories : les actes assertifs, directifs, promissifs, expressifs et déclaratifs. En considérant l'explication comme un acte de langage complexe, on montre ainsi qu'elle peut se réaliser à l'aide d'actes illocutoires élémentaires, tels que informer et asserter.

Pour Adam, l'explication serait un acte intermédiaire, se trouvant entre acte primitif (asserter) et acte ultime (convaincre) (Adam 2008, 24, à la suite de Veneziano 1997). Selon lui, l'argumentation se trouverait plutôt au niveau perlocutoire, une explication pouvant prendre une valeur argumentative selon l'effet recherché par l'énonciateur. Si l'on compare cette conception avec la conception que nous avons proposée plus haut : l'explication est perçue comme un acte intermédiaire, se situant entre l'acte d'asserter et celui de convaincre.

Pour notre part, nous voyons l'explication et l'argumentation comme deux actes illocutoires qui visent des actes perlocutoires différents : l'explication vise l'acte perlocutoire *faire comprendre* tandis que l'argumentation vise l'acte perlocutoire *convaincre*.

En somme, l'explication relève d'une intention de l'énonciateur, et elle peut se réaliser à l'aide d'actes illocutoires primitifs.

En conclusion, l'explication peut se concevoir de diverses façons : une conduite, un type de texte, un discours, une séquence prototypique, une relation de discours ou un macro-acte de langage. Ces différentes conceptions ne sont pas toujours contradictoires ou incompatibles, et un même auteur peut aussi utiliser divers termes afin de distinguer différents aspects de l'explication (par exemple, sa mise en discours ou au contraire, sa représentation abstraite).

Nous considérons donc que l'explication est un acte de langage non primitif, faisant apparaître le concept d'intention au cœur de la notion d'explication, tout en mettant en avant sa complexité et sa hiérarchie. Nous avons pour l'instant choisi de parler d'explication pour caractériser la notion : l'explication est une activité socio-discursive qui forme un acte de langage complexe. Par la suite, nous utiliserons les termes suivants quand on étudiera les divers aspects de l'explication : nous choisirons plutôt de parler de **discours explicatif** pour mettre en avant sa dimension discursive et mettre ainsi l'accent sur sa progression, et d'**énoncé explicatif** pour renvoyer à une occurrence particulière d'une explication.

CHAPITRE IV : L'EXPLICATION CONFRONTEE A DES NOTIONS CONNEXES

Comme la valeur de l'explication ne prend de sens que dans un système, nous devons décrire plus en détail les autres entités constituant ce système, en tout cas celles qui s'approchent tant de l'explication qu'ils sont parfois confondus avec elle.

Dans les trois premières sections, nous définissons les activités proches de l'explication : informer, définir et expliciter, et nous montrons en quoi ces notions se rapprochent et se différencient de l'explication. La dernière section est consacrée au rapport entre explication et argumentation et leurs points de divergence.

1. Expliquer et informer

La distinction entre informer et expliquer, deux fonctions communicatives, peut être rapprochée de celle qui existe entre connaître et comprendre, les deux opérations cognitives visées respectivement par chacune des fonctions communicatives. Connaître, c'est être au fait de certains événements, personnalités ou faits. Comprendre va au-delà de la simple connaissance : il s'agit de véritablement saisir les liens d'implication qui existent entre plusieurs événements, c'est-à-dire les mécanismes du fonctionnement complexe d'un appareil ou les principes qui régissent un phénomène naturel. L'explication aide ainsi à tisser ces liens et à faciliter la représentation de leur enchevêtrement complexe : elle fournit la structure de la représentation. L'information permet, elle, de donner la matière, le contenu. Elle n'implique pas la même restructuration des données que provoque l'explication.

> « le texte explicatif a sans doute une base informative, mais se caractérise, en plus, par **la volonté de faire comprendre les phénomènes** : d'où, implicite ou explicite, l'existence d'une **question comme point de départ**, **que le texte s'efforcera d'élucider**. Le texte informatif, en revanche, ne vise pas à établir une conclusion : il transmet les données, certes organisées, hiérarchisées […], mais pas à des **fins démonstratives**. »
>
> (Combettes et Tomassone 1988, 6, js)

L'explication suggère donc un questionnement. Si l'on considère qu'expliquer constitue un acte de langage complexe, informer ne constitue en revanche qu'un acte de langage élémentaire.

En somme, on peut dépasser la dichotomie entre informer et expliquer en affirmant que l'information peut participer à une explication mais qu'elle ne peut constituer une explication à elle seule.

2. Expliquer et définir

La définition se rapporte à l'expression des propriétés du référent d'un signe linguistique. Elle répond à un questionnement, supposé ou effectif, sur l'identité de ce référent :

(1) *What is an abstract?*
An abstract is a concise summary of a research paper or entire thesis. (57)[42]

En cela, elle s'apparente à l'explication. Cependant, le type de question qui déclenche l'une ou l'autre est bien différent : pour la définition, la question porte sur l'identité du référent (« What is X ? »), tandis que pour l'explication, elle demande une clarification sur la signification, le pourquoi ou le comment (« What does it mean ? », « Why ? », « How ? »).

D'autre part, la définition se rapproche de l'explication par son caractère supposément objectif : la définition vise à combler un déficit informationnel en apportant des caractéristiques descriptives (la dénotation), non fondées sur un jugement.

De plus, les deux activités communicationnelles se caractérisent par un rapport asymétrique entre les participants, entre l'expert qui produit la définition ou l'explication, et le novice chez qui il existe un déficit informationnel et qui est en attente d'une définition ou d'une explication.

Il faut par ailleurs noter un continuum entre la définition de type dictionnairique et la définition de type encyclopédique : une définition dictionnairique a tendance à fournir des informations permettant de déterminer l'identité du référent, tandis qu'une définition encyclopédique contient des passages explicatifs, au-delà de l'expression stricte de propriétés. Ce continuum établit un point de contact possible entre définition et explication.

De la même façon qu'expliquer ne se restreint pas à informer, expliquer ne se restreint pas à définir. Si une définition peut contribuer à une explication, elle ne constitue pas une explication en soi.

[42] Nous indiquons la provenance de chaque exemple à la fin de l'exemple entre parenthèses : les numéros renvoient aux différents textes issus du corpus principal, le corpus de textes didactiques. Dans le cas contraire, le nom du corpus dont est extrait l'exemple figure entre parenthèses.

(2) *Check that the paragraphs are connected and that you have provided a transition between your key points (the transition is the connection between the point of the preceding paragraph and the point of your present paragraph - if you're struggling with this, write out what each point is in a list and then work out what links them: this is the transition).* (55)

La définition désigne la mise en relation d'un signe et et des propriétés du référent qui y sont associées. En langue, cela se traduit le plus souvent par la mise en relation d'un terme et d'un attribut par le biais de la copule BE. Comme le démontre Riegel (1991), l'acte de langage direct est le mode le plus prototypique mais le moins fréquent d'expression de la définition.

3. Expliquer et expliciter

L'explicitation renvoie à l'énonciation claire de termes ou de relations soit implicites soit non formulés clairement.

(3) *While it is true that the physical exertion required (i.e., walking) to find the book is more than that required to click a mouse, once you find the book, it requires less energy to progress through the information than it does to fight the endless screens, non-linear progressions, and specious content on the Internet.* (1)

Il s'agit dans cet exemple d'expliciter ce qui est entendu par la périphrase « the physical exertion required » qui nécessite un plus grand travail interprétatif de la part du lecteur que « walking »[43].

L'explication et l'explicitation peuvent être rapprochées à divers égards. Tout d'abord, les termes « expliquer » et « expliciter » proviennent tous deux du latin *explicare*, qui signifie « exposer clairement » (*TLFi*). Ces activités de langage participent toutes deux à la même visée : faciliter l'accès au sens. Mais si l'explicitation permet seulement de mettre en évidence des implicitations, l'explication est un phénomène plus complexe qui permet de mettre en relation plusieurs éléments, éléments qui ne sont pas forcément implicites au départ. Si l'on veut être plus précis, on peut dire que l'explication consiste à rendre compréhensible, intelligible, tandis que l'explicitation consiste à rendre visible ou manifeste, exprimer un message sans ambiguïté :

[43] À ce sujet, l'étymologie de « périphrase », qui désigne une évocation indirecte, détournée d'un terme, est éclairante : le terme provient du latin *periphrasis*, emprunté au grec, περι- « autour de » et φράζω « expliquer » (*TLFi*).

> « L'explicitation et l'implicitation sont des processus mentaux qui consistent, pour le premier à **rendre manifeste** ce qui n'est pas clairement exprimé par les mots de l'énoncé, pour le second à ne pas exprimer clairement certaines informations qui restent ainsi **latentes** dans l'énoncé. Le locuteur choisit donc, lors de son acte d'énonciation, d'expliciter ou d'impliciter certaines informations, à charge pour l'interlocuteur de découvrir celles qui sont implicitées. »
>
> (s.v. « Explicitation/implicitation », Charaudeau, dans Charaudeau et Maingueneau 2002, js)

L'explicitation réduit ainsi le travail d'interprétation imputé au co-énonciateur. Ainsi, de la même façon que l'information et la définition, l'explicitation peut participer au mouvement plus général d'explication, comme elle facilite l'accès à la compréhension. En effet, on peut expliciter les liens logiques entre plusieurs événements afin de faire comprendre un événement d'ordre supérieur. Par exemple, pour expliquer comment une guerre a débuté, il est nécessaire de mettre en relief les différents facteurs comme des dynamiques sociales et politiques de l'époque et des événements clés, et d'expliciter leur articulation, les liens qui existent entre eux. L'explication consiste ainsi en un véritable processus d'analyse, procédant à la décomposition d'un tout en ses différentes parties[44]. Nous pouvons mettre cela en lien avec l'étymologie du verbe « expliquer », qui provient de *ex-* + *plicare*, signifiant « déplier »[45].

4. Expliquer et argumenter

Dans notre étude, l'explication et l'argumentation sont appréhendées comme deux modes d'expression distincts, mais qui ne sont pas incompatibles. Nous allons tout d'abord évoquer les divers points sur lesquels l'explication et l'argumentation divergent, puis nous préciserons leur statut au sein de cette étude, et finalement nous présenterons quelques concepts fondamentaux pour l'étude de l'argumentation.

Les différences fondamentales entre l'explication et l'argumentation sont leur intention communicative, leur prérequis, et le rapport entre les participants.

L'explication et l'argumentation sont deux actes de langage complexes qui ont des objectifs bien différents : l'une cherche à faciliter la compréhension d'un fait, phénomène ou

[44] s.v. « explication », *TLFi.*

[45] s.v. « expliquer », *Le Grand Robert.*

démarche, tandis que l'autre cherche à modifier les croyances d'un individu. Il a été établi que l'intention fondamentale qui caractérisait l'explication était de faire comprendre. Dans le cas de l'argumentation, il s'agit avant tout de convaincre. Par ailleurs, elles visent toutes les deux une congruence, congruence entre des faits ou des croyances. Pour l'explication, il s'agit de contribuer à une meilleure compréhension :

> « L'explication est ce discours ou cette interaction qui satisfont un besoin cognitif, apaisent un doute et produisent un sentiment de compréhension et d'intercompréhension. »
>
> (s.v. « Explication », Plantin, dans Charaudeau et Maingueneau 2002)

L'explication fournit des éléments qui contribuent à combler un déficit informationnel tout en réorganisant un système de connaissances, cela afin de mener à la meilleure compréhension d'un phénomène. Pour l'argumentation, la congruence recherchée concerne plutôt l'acceptation par l'interlocuteur de nouvelles croyances ou de croyances qu'il rejetait auparavant, ce qui conduit idéalement à un plus fort accord entre locuteur et interlocuteur.

Comme souligné plus haut, la posture de celui qui explique se caractérise par une intention d'objectivité. Si l'explication possède un caractère supposément objectif[46], avec l'argumentation il s'agit au contraire de véhiculer des valeurs ou des jugements. Ainsi, dans l'explication, l'*explanandum* ne fait pas l'objet d'une remise en question, il doit être « hors de contestation » (Grize 1990, 106) tandis que dans le registre polémique de l'argumentation, il existe un désaccord (potentiel ou effectif) des participants au sujet de leurs croyances. Ce désaccord peut porter sur la conclusion de l'argumentation (*Ce restaurant est un endroit très agréable*) ou sur les arguments eux-mêmes (*Ce restaurant est agréable parce que les prix sont abordables*). En résumé, l'argumentation et l'explication n'ont pas les mêmes prérequis.

Cependant, à des fins rhétoriques, l'argumentation peut se déguiser en explication afin d'être plus facilement acceptée :

> « Tout se passe comme si une des conditions de la recevabilité d'une argumentation venait de ce qu'elle ne soit *pas* perçue comme telle. »
>
> (Borel 1981a, 28)

[46] « Expliquer exige une prise de distance du locuteur, une sorte de décentration par rapport aux valeurs, un refus des investissements subjectifs. » (Borel 1981a, 24)

Cela rend ainsi plus difficile la distinction entre les deux actes de langage complexes dans le discours.

Enfin, les rôles sociaux propres à l'une et à l'autre se caractérisent par un rapport différent. Rappelons que, dans l'explication, un expert explique à un novice, dans une relation d'asymétrie par rapport à la maîtrise supposée de l'*explanandum*. En revanche, dans l'argumentation, les participants sont décrits comme le proposant (celui qui propose une opinion) et l'opposant (celui qui s'oppose à cette opinion et qui réfute les arguments du proposant) (Plantin 2005), décrivant par là deux rôles égalitaires.

Dans le discours, l'explication et l'argumentation fonctionnent souvent de pair. Nous avons montré plus haut qu'elles étaient présentes à divers degrés dans le discours scientifique et le discours didactique. Comme le souligne Pollet (1997), si l'explication est présente dans ces deux types de discours, chaque discours se caractérise par une stratégie dominante. Dans le discours scientifique, « l'explicatif se concrétiserait sous formes d'étapes d'une stratégie discursive dont l'objectif serait de convaincre du bien-fondé d'une thèse, d'un point de vue, dans une optique argumentative ou démonstrative. » (Pollet 1997, 774). En effet, l'objectif d'un chercheur dans une publication est de présenter sa méthode de travail et de démontrer l'adéquation de sa méthode à une application donnée. L'explication est donc effectivement présente mais la stratégie argumentative est dominante. En ce qui concerne le discours didactique, il relève davantage d'une stratégie explicative, comme son objectif est d'instruire.

Comme nous consacrerons quelques remarques à l'étude de l'argumentation dans le discours, il convient d'introduire à ce stade quelques notions fondamentales qui permettront d'examiner l'argumentation. Nous avons déjà défini plus haut la dimension argumentative, qui désigne tout point de vue qui émane des choix faits par l'énonciateur, et la visée argumentative, qui renvoie à une stratégie discursive qui vise à convaincre. D'autres concepts utiles pour étudier la structure de l'argumentation sont les concepts de support, de conclusion et d'orientation argumentative (Anscombre et Ducrot 1983). La conclusion désigne l'issue visée par une argumentation donnée (par exemple : *Je recommande ce restaurant*) et les supports désignent les différents arguments en faveur de cette conclusion (*Les prix sont abordables*, *Les serveurs sont aimables*, etc.). Dans une argumentation, on dit que chaque argument possède une orientation argumentative : ils peuvent être en faveur ou aller à l'encontre d'une conclusion *q*. Ainsi, on peut dire de certaines phrases qu'elles sont co-orientées si elles présentent des arguments qui servent la même conclusion (*Les serveurs sont très aimables et en plus, les plats sont excellents*). Dans le cas contraire, les arguments

peuvent servir des conclusions différentes (*Les prix sont abordables mais le quartier n'est pas agréable*) : on parle dans ce cas d'orientations argumentatives inverses.

En conclusion, l'explication se distingue de l'information en ce qu'elle permet de réagencer le système de connaissances du destinataire. Elle est différente de la définition comme elle va plus loin que la simple énonciation des propriétés d'un référent, en essayant plutôt de faire comprendre la valeur d'un concept au sein d'un système, le fonctionnement d'une machine ou les raisons qui ont mené à un événement socio-historique. L'explication se distingue également de l'explicitation comme elle ne se contente pas de rendre manifeste mais propose une réponse à un questionnement. Pour autant, ces activités langagières, informer, définir et expliciter, peuvent constituer des activités élémentaires qui participent plus largement à un mouvement explicatif.

Par ailleurs, l'explication et l'argumentation ont été présentées comme deux macro-actes de langage bien distincts qui sont néanmoins compatibles dans le discours. Leurs principales différences tiennent à leur intention communicative, faire comprendre et convaincre ; leur prérequis, une prétention d'objectivité pour l'explication et un désaccord pour l'argumentation ; et le rapport entre les participants, qui s'avère égalitaire dans le cas de l'argumentation tandis qu'il est asymétrique pour l'explication, l'expert étant en position de fournir une explication au novice.

Conclusion

Cette première partie nous a permis de poser les fondements pour une définition notionnelle de l'explication et d'identifier les propriétés centrales de ce phénomène multidimensionnel. Elle constitue ainsi la première étape d'une démarche dialectique qui a pour but de mieux définir l'explication et ses moyens d'expression linguistique.

Une étude de l'acception ordinaire de l'explication a permis d'isoler ses invariants afin d'examiner ses conditions d'émergence et de faciliter sa reconnaissance dans le discours. L'explication peut être ainsi définie comme un processus multidimensionnel qui a pour but de faire comprendre un phénomène, un fonctionnement ou une situation à une personne. Elle provient d'un questionnement à propos de cette situation ou de ce phénomène qui est peu ou mal compris, questionnement supposé ou effectif. Elle se caractérise par le caractère censément objectif de ce qui est expliqué et un rapport asymétrique entre les deux locuteurs, l'un possédant nécessairement plus de connaissances que l'autre et se posant comme une entité légitime face à celui à qui il explique quelque chose.

Une vue d'ensemble des travaux qui ont porté sur l'explication a permis en outre d'élaborer un concept opératoire pour son analyse dans le discours. Nous avons également défini le statut de l'explication, telle qu'elle est envisagée au sein de ce travail : l'explication est considérée comme un macro-acte de langage, c'est-à-dire un acte de langage complexe qui peut se réaliser à l'aide d'actes de langage élémentaires. Avec l'explication, on s'intéresse donc à l'intention de l'énonciateur : il s'agit pour lui de mieux faire comprendre un concept ou un phénomène au co-énonciateur.

L'explication est ainsi un macro-acte illocutoire au même titre que l'argumentation, mais qui s'en distingue par son objectif, ses prérequis et la position neutre ou objective du locuteur face à ce qu'il explique, ainsi que par les rôles sociaux joués par les participants. Leur distinction s'avère complexe, comme elles fonctionnent souvent de concert et que, par ailleurs, une argumentation est d'autant plus efficace qu'elle se dissimule sous les traits de l'explication.

À l'intérieur du macro-acte d'explication, qui vise à faciliter la compréhension d'un phénomène, ont été identifiées plusieurs fonctions : clarifier, justifier et expliciter une démarche. Ces fonctions vont conduire la recherche de stratégies explicatives dans le discours.

PARTIE I : CONCLUSION

En outre, cette première partie nous a permis de mieux identifier et d'organiser les problématiques concernant l'explication :

- Comment peut-on définir l'explication ?
- Peut-on isoler des types d'explication ?
- Quelle place la cause occupe-t-elle dans l'explication ?
- Comment l'explication s'exprime-t-elle en langue ?

Si les deux premières problématiques font l'objet d'une réflexion qui court tout au long du document, les deux dernières font l'objet de parties spécifiques. Même si nous ne pouvons pas prétendre résoudre les problèmes posés par ces questions, nous essaierons d'y apporter un éclairage.

PARTIE II

CADRE METHODOLOGIQUE POUR UNE ETUDE LINGUISTIQUE DE L'EXPLICATION

Introduction

La première partie de ce travail nous a permis de caractériser la notion d'explication et d'isoler des critères d'identification de l'acte d'explication, grâce aux travaux existants, aux définitions lexicographiques et encyclopédiques, ainsi que nos propres observations. La deuxième étape a pour objectif d'identifier les discours dans lesquels l'explication est présente et de déterminer les divers marqueurs et configurations linguistiques qui entrent en jeu lors d'une explication. L'objectif de la deuxième partie est de proposer un cadre méthodologique et conceptuel de l'analyse linguistique de l'explication : c'est dans cette partie que nous formulons plus précisément les limites et objectifs de cette étude.

L'identification linguistique de l'explication peut poser quelques problèmes. En effet, nous avons vu que l'explication correspond à une intention communicative, plus précisément à un macro-acte de langage. En théorie, « tout 'texte' peut expliquer », un récit comme une description, pourvu qu'il réponde à des exigences communicationnelles précises (Halté 1988, 5). De cette façon, « les discours explicatifs sont potentiellement innombrables et ne sont identifiables comme tels qu'à condition de les interpréter dans leur contexte particulier. » (Halté 1988).

Même si nous reconnaissons la nécessité de tenir compte de la situation socio-discursive dans l'interprétation d'un énoncé comme étant explicatif, nous pensons qu'il existe des moyens privilégiés permettant d'expliquer, et qu'il est possible de décrire cette réalisation linguistique. Les critères présentés dans la première partie nous permettent d'ailleurs d'identifier l'explication dans le discours, sans partir de marques prédéfinies. Nous essaierons ainsi de trouver des régularités dans la réalisation linguistique de l'explication, tout en tenant compte des considérations pragmatiques, c'est-à-dire l'inscription du discours dans un contexte.

Avant de passer à l'analyse linguistique de l'expression de l'explication (parties III et IV), il est nécessaire de préciser les choix méthodologiques opérés pour cette étude, de présenter les données sur lesquelles nous travaillons, et d'introduire la méthode d'analyse adoptée, liée à des choix théoriques et des postulats qu'il convient d'expliciter.

Dans le premier chapitre, nous précisons les motivations qui nous ont amenée à privilégier l'étude de l'écrit et qui ont conduit à la sélection d'un genre et type de texte en particulier. Pour cela, nous recensons d'abord les terrains les plus propices à la production d'explications en reprenant les diverses conditions d'émergence identifiées dans la première

partie. Nous présentons ensuite les spécificités propres à l'écrit, relevant les aspects à prendre en compte lors de l'analyse et précisant ceux qui seront laissés de côté. Cette première étape nous permet également de définir des concepts essentiels tels que texte, discours et visée illocutoire, ainsi que de justifier le choix du genre et des types de textes retenus.

Le deuxième chapitre s'adresse à l'étape de construction du corpus. Il est tout d'abord essentiel d'évoquer les problématiques qui touchent à la constitution et l'exploitation d'un corpus, avant de présenter les exigences que nous retenons pour élaborer le corpus pour la présente étude. Nous décrivons ensuite la composition de notre corpus, c'est-à-dire les indicateurs descriptifs tels que la variété d'anglais, les sources, les auteurs, les destinataires et le domaine concerné. Cette étape permet de préciser quelles variables sont fixes et quelles variables sont libres.

Dans le troisième chapitre, nous examinons les spécificités linguistiques propres au genre choisi, afin d'identifier ce qui fonde la particularité de ce genre de discours. Ces spécificités concernent des aspects aussi divers que la construction compositionnelle des textes, leur typographie, la nature des actes directifs dominants, le type de connecteurs employés ou encore les relations discursives prévalentes. Après avoir présenté quelques éléments compositionnels, nous développons les différentes réalisations linguistiques des actes directifs qui dominent. Par la suite, nous examinons les expressions temporelles, les buts et les conditions, qui peuvent être envisagés comme des expressions cadratives. Enfin, nous évoquons succinctement l'illustration, autre trait caractéristique des textes procéduraux didactique, ainsi que la place que l'explication occupe dans ces textes.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons la méthode d'analyse pour les deux angles d'approche complémentaires retenus. Nous définissons la catégorie des connecteurs, en évoquant les problématiques qui touchent à cette catégorie. Nous précisons enfin le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude.

CHAPITRE I : LE DISCOURS EXPLICATIF DANS LES TEXTES DIDACTIQUES PROCEDURAUX

Nous avons vu que l'explication était un phénomène protéiforme et pouvait varier selon plusieurs paramètres. Il apparaît donc indispensable de restreindre cette étude à un cadre plus précis. L'analyse de l'explication dans un corpus déterminé permet de stabiliser certains paramètres : la situation socio-discursive, le domaine ainsi que l'intention communicative principale.

L'objectif est de sélectionner un type de texte qui favorise l'explication et qui nous permette, de surcroît, de trouver une entrée vers divers moyens d'expression de l'explication, afin d'en formuler ses expressions les plus spécifiques et prototypiques.

Dans ce chapitre, nous évoquons tout d'abord les situations dans lesquelles nous pouvons rencontrer de l'explication, pour ensuite nous concentrer sur le choix du mode d'expression, l'écrit. Dans un second temps, nous définissons le genre et le type de textes retenus, en nous appuyant sur les travaux qui les ont explorés.

1. État des lieux des contextes explicatifs

1.1. Situations socio-discursives

Les situations socio-discursives dans lesquelles on trouve de l'explication sont variées. Tout d'abord, l'acte d'explication est fondamental dans la découverte du monde ou dans les actes du quotidien. L'explication est particulièrement caractéristique du « discours de transmission des connaissances », le discours didactique, ainsi que du « discours de production des connaissances », le discours scientifique (s.v. « Explication et transmission de connaissances », Moirand, dans Charaudeau et Maingueneau 2002).

En termes de prototypicalité, ce sont les discours scientifiques qui apparaissent les plus centraux, même si ce ne sont pas les discours les plus fréquents et familiers :

> « S'ils [les discours scientifiques] constituent en principe la réalisation la plus architypique de l'explicatif, ils correspondent aussi à l'expérience de l'explication la moins partagée. »
>
> (Halté 1989, 103)

Si les discours scientifiques et les discours didactiques sont souvent étudiés, c'est plus souvent à l'oral qu'à l'écrit, d'après nos observations, et peu souvent dans la perspective d'étudier le discours explicatif pour lui-même.

> « le comble de la didactique du DE [discours explicatif] est, sans aucun doute, la mauvaise connaissance que nous avons encore du discours didactique en français, en tant que variété du discours explicatif. »
>
> (Halté 1989, 102)

Des travaux s'intéressent à l'analyse linguistique du discours scientifique, notamment le projet Scientext, qui a permis de constituer un corpus d'écrits scientifiques et de proposer des études relatives à la phraséologie et la structure textuelle propre à ces écrits (Tutin et Grossman 2014). Si ces travaux ne mentionnent pas spécifiquement l'explication, ils traitent toutefois de diverses marques linguistiques, et en particulier des marques énonciatives et des marques syntaxiques liées à la causalité, comme l'indique le site dédié au projet[47].

Quand le discours explicatif est étudié dans le milieu scolaire, il concerne plus souvent l'oral que l'écrit, avec l'étude des interactions en classe (en témoignent les deux numéros de la revue didactique *Repères* qui contiennent majoritairement des études du discours explicatif oral (*Communiquer et expliquer au collège* (Halté 1986) et *Discours explicatifs en classe. Quand ? Comment ? Pourquoi ?* (Halté 1987)), ou d'autres articles dans des numéros consacrés à l'oral (Plane 2001/2002[48] et Grandaty 1998[49])). Souvent, l'accent est mis sur les explications dans l'interaction enseignant-élève, ou sur le développement de la compétence d'explication chez l'élève (Colletta, Simon et Lachnitt 2005), plutôt que sur le discours didactique et pédagogique de l'enseignant (que Rançon 2009 étudie à l'oral).

Les trois situations exposées au début de ce chapitre (explication ordinaire, explication didactique et explication scientifique) ne sont bien évidemment pas les seules à mettre en œuvre l'explication, mais elles apparaissent comme les situations les plus prototypiques. L'explication est présente dans de nombreux domaines professionnels, comme le droit (Hoekstra et Breuker 2007) ou la médecine (de Rosis et al. 1997, Baker 1994), pour ne citer que quelques exemples. Dans ces situations, l'explication côtoie l'argumentation. Nous

---

[47] <http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1>

[48] Plane, Sylvie. (2001/2002). Quelques repères pour la description d'explications : fonctionnement et dysfonctionnements de l'explication orale. *Repères*, 24/25, 113-136. « Enseigner l'oral ».

[49] Grandaty, Michel. (1998). Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. Repères, 17, 109-126. « L'oral pour apprendre ».

trouvons également de l'explication dans le discours politique et dans le discours publicitaire, dans lesquels l'explication est au service de l'argumentation : en effet, dans ces discours, l'argumentation domine clairement, comme l'intention communicative globale est de convaincre, que ce soit en vue de gagner un électorat ou dans le but de faire acheter un produit.

Pour Halté (1988), le discours scientifique est une catégorie qui recouvre le discours de vulgarisation et le discours didactique. Selon Pollet (1997), il existe une « zone de (dis)continuité » de l'explicatif dans ce qu'elle définit comme le genre académique[50] : du discours scientifique au discours didactique, le discours de vulgarisation constituant un entre-deux. Dans ces discours, la réalisation de l'explication « varierait en fonction de la relation socio-institutionnelle des interlocuteurs : relation scientifique, didactique ou scientifico-didactique ? » (Pollet 1997, 775).

On pourrait donc concevoir ces trois types de discours selon un continuum :

scientifique – vulgarisation – didactique

Parmi ces trois discours identifiés, nous choisissons de nous intéresser plutôt au pôle didactique, étant donné que le discours didactique privilégie la stratégie explicative, visant plus à faciliter la compréhension qu'à convaincre, contrairement aux discours scientifiques qui sont caractérisés par leur dominante argumentative : la démonstration y occupe une place importante, et certaines étapes-clés de la recherche, comme les choix méthodologiques et l'interprétation des résultats observés, sont étayées par des arguments.

1.2. L'écrit

Si l'explication est très courante à l'oral, et met en avant l'aspect dialogal de ce phénomène, nous choisissons d'étudier l'explication à l'écrit, dans le discours monologal.

Il convient de faire avant tout une précision terminologique. Les termes « monologal » et « dialogal » font référence au nombre de participants dans un discours. Le terme « monologal » renvoie donc à un discours où n'intervient qu'un locuteur. Le discours monologal peut être **monologique**, c'est-à-dire, ne faire entendre qu'une seule voix, celle du sujet parlant, ou **dialogique**, et donc faire entendre une multiplicité de voix énonciatives.

[50] Par « discours universitaires » ou « genre académique », Pollet (1997) désigne un ensemble large de productions issues du milieu universitaires et produites dans ce cadre.

PARTIE II : CHAPITRE I

Le choix de l'oral ou de l'écrit implique de prendre en compte les spécificités propres à ces deux modes d'expression. Brown et Yule (1983), ainsi que Renkema (1993), mettent en avant les différences qui existent entre production orale et production écrite, et les conséquences que cela peut avoir pour l'étude de l'une ou de l'autre.

Si l'étude de l'explication à l'oral nous permet d'étudier son aspect interactionnel, son étude à l'écrit nous permet d'observer comment l'explication se construit au fil du texte. En effet, le discours à l'écrit est mieux construit et organisé, du fait de sa temporalité particulière :

> « the written form of language releases us from the linear experiential mode : 'the fact that it takes a visual form means that one can escape from the problem of the succession of events in time, by backtracking, skipping, looking to see who-done-it before we know what it is they did.' »
>
> (Goody 1977, 124, cité dans Brown et Yule 1983, 19)

L'écrit se caractérise en effet par plus de subordination qu'à l'oral[51], ainsi que par l'utilisation de différents types de connecteurs (organisationnels, temporels et « logiques ») et d'un lexique plus riche (Brown et Yule 1983, 16 et 18). Cela suppose donc d'examiner le rôle de ces différents aspects dans l'explication.

En revanche, dans le discours oral, il est possible pour le locuteur, quand il est en présence de l'interlocuteur, d'observer les réactions de l'interlocuteur et d'ajuster ses propres réponses et réactions en fonction de celles-ci :

> « La situation d'explication orale laisse la place à une **régulation permanente** du discours explicatif en fonction des besoins de l'interlocuteur : il peut interrompre celui qui explique, poser des questions, demander des précisions sur un point, reformuler ce qu'il croit avoir compris, soulever de nouvelles questions. Le discours explicatif oral **s'ajuste** donc **aux besoins de l'interlocuteur**. »
>
> (Garcia-Debanc 1988, 134, js)

Dans le discours écrit monologal, l'absence de l'interlocuteur implique que le locuteur (ou rédacteur) fonde nécessairement ses explications sur des hypothèses faites à l'égard des croyances et des connaissances du potentiel interlocuteur (ou lecteur). Étant donné que le locuteur n'a pas accès aux questions ou réactions de l'interlocuteur, il doit ainsi anticiper les

[51] Wallace Chafe (1982, cité dans Renkema 1993) parle d'intégration pour l'écrit qu'il oppose à la fragmentation, spécifique au discours oral.

points qui vont s'avèrer problématiques pour le lecteur, et doit s'adapter au profil visé par le texte qu'il écrit. La notion d'adaptation n'est donc pas totalement absente de l'écrit, même si cette adaptation se fait sur la base d'un lecteur idéal, non d'un interlocuteur réel.

Par ailleurs, cette adaptation amène le rédacteur à adopter des stratégies de compensation que l'on peut qualifier de dialogisme actif. Comme nous l'avons vu plus haut, les concepts de dialogisme et de polyphonie font référence à la multiplicité des voix énonciatives que l'on peut entendre dans un discours prononcé par un locuteur. La notion de « **dialogisme actif** », définie par Bakhtine, renvoie plus précisément à la présence implicite de la voix d'un autre énonciateur :

> « le mot [discours] d'autrui n'est pas reproduit avec une nouvelle interprétation mais il agit, influence et détermine d'une façon ou de l'autre le mot de l'auteur, tout en restant lui-même à l'extérieur. […] Dans la polémique cachée, le mot de l'auteur est, comme n'importe quel autre mot, dirigé sur son objet, mais chaque affirmation se construit de manière à avoir en plus de sa signification objectale, un effet polémique sur le mot d'autrui. Dirigé sur son objet, le mot se heurte dans l'objet même au mot d'autrui qui, lui, n'est même pas reproduit mais seulement suggéré ; et cependant, la structure du discours serait toute différente s'il n'existait pas cette réaction au mot d'autrui sous-entendu. […] »
>
> (Bakhtine 1970, 269-270)

La citation ci-dessus fait référence au dialogisme dans le discours polémique précisément mais le dialogisme est également présent dans le discours explicatif : le discours se façonne en fonction du lecteur potentiel. Bien qu'il soit le plus souvent implicite, le dialogisme est rendu parfois explicite par la présence d'une question dans le texte qui permet d'introduire l'explication dans le discours. Le **dialogisme passif**, lui, renvoie à la multiplicité des voix qui circulent en permanence dans le discours dialogique.

Par ailleurs, il existe à l'oral de nombreux paramètres à prendre en compte : la prosodie, mais aussi des indices non-verbaux, tels que les gestes, la posture ainsi que les expressions faciales, dans le sens où ces indices peuvent avoir des conséquences cruciales sur le sens donné aux propos du locuteur : « Armed with these [the speaker] can always override the effect of the word he speaks » (Brown et Yule 1983, 4). À l'écrit, d'autres types de paramètres sont à prendre en compte, éléments de type dispositionnel et ergonomique (titres, paragraphes, listes, position sur la feuille ou sur la page web), typographique (mise en gras, en italique, en majuscules) ou même graphique (schémas, tableaux et dessins). Ces aspects

constituent un apport non négligeable au sens (surtout dans d'autres genres, comme la poésie (calligrammes), ou dans un contexte fortement argumentatif), et peuvent également participer à l'explication. Néanmoins, nous décidons de nous concentrer uniquement sur la réalisation linguistique, étant donné que ces différents indices viennent généralement appuyer la dimension explicative d'un texte et non la remettre en cause, comme ce serait le cas, par exemple, de la mise en italique d'un énoncé pour en souligner l'ironie.

À l'écrit, l'explication est davantage construite et organisée qu'elle ne l'est à l'oral. On peut ainsi supposer que le texte sera particulièrement riche en marqueurs et configurations pour l'exprimer. De plus, l'étude de l'écrit s'impose dans la mesure où nous souhaitons proposer une formalisation de la réalisation linguistique de l'explication dans le but d'élaborer un module de reconnaissance automatique des énoncés explicatifs dans les textes étudiés (partie V).

1.3. Texte, discours et visée illocutoire

Ayant choisi de travailler particulièrement sur les écrits dans le domaine de la didactique, nous nous intéresserons plus particulièrement aux textes qui visent à enseigner un savoir-faire. Il convient tout d'abord de préciser ce que l'on entend par « texte ».

Nous avons évoqué plus haut la distinction entre « texte » et « discours ». Le mot « texte » peut faire référence au produit, un « objet abstrait construit » (Adam 1992, 15), par contraste avec « discours » qui met l'accent sur la production et l'interprétation dans un contexte déterminé. Nous entendons ici par « **texte** » les différents objets ou produits d'une énonciation.

Le terme « texte » peut faire référence à un niveau d'organisation supérieur à la phrase, qui ne peut être interprété sans tenir compte de sa cohérence et de ses éléments cohésifs : « language has an organization beyond the sentence »[52]. Un texte n'est ainsi pas une suite aléatoire de phrases mais possède une structure hiérarchique et forme un ensemble organisé par une continuité thématique, grâce à des réseaux lexicaux et d'autres éléments cohésifs tels que les pronoms. La cohésion repose ainsi sur des relations lexicales et grammaticales qui tissent des liens dans un texte. La cohérence du texte, elle, repose sur les connaissances des sujets et leurs inférences qui leur permettent de reconnaître des liens logiques entre les différentes phrases qui composent un texte (ou relations de cohérence). Les

[52] s.v. « Pragmatics », *The International Encyclopedia of Linguistics.*

deux agissent de concert et forment deux caractéristiques nécessaires pour qu'une séquence de phrases soit considérée comme un texte.

Ce qui confère son unité au texte est également sa visée illocutoire principale. La notion d'intention communicative est en effet centrale à la compréhension d'un texte :

> « Comprendre un texte c'est toujours pouvoir répondre à une question pragmatique : pourquoi, pour **accomplir quel but**, quelle **visée argumentative**, ce texte a-t-il été produit ? Comprendre l'action langagière engagée (**macro-acte de discours** implicite ou non), c'est une autre façon de résumer un texte et donc de **l'interpréter dans sa globalité** »
>
> (Adam 2011a, 268, js)

Dans cette étude, nous choisissons de nous concentrer sur l'étude des textes didactiques procéduraux, corpus qui nous fournit une approche prototypique de l'activité d'explication, et qui permet ainsi d'étudier non seulement l'explication qui vise à clarifier mais aussi celle qui sert à justifier. Nous laisserons de côté le troisième type d'explication en « Comment ? ». Il est important maintenant de déterminer la catégorie à laquelle les termes « didactique » et « procédural » font référence, pour voir ensuite quelle place est accordée à l'explication et la forme qu'elle peut y prendre.

2. Le genre procédural

Les textes qui appartiennent à ce genre peuvent être désignés par différentes étiquettes : « textes procéduraux », « genre procédural », « discours procédural », « textes instructionnels » ou même « textes de type consigne » ou « textes à consignes ». Le dénominateur commun aux textes désignés par ces diverses expressions est leur but communicatif et actionnel : il s'agit de faire réaliser une démarche à quelqu'un. En résumé, « l'action discursive est englobée dans le *dire de faire*. » (Adam, 2011a, 268).

PARTIE II : CHAPITRE I

Les textes appartenant au genre procédural visent à faire réaliser une démarche par le biais d'actes de langage de type directif. Trois aspects semblent ici centraux pour caractériser le genre procédural :

i) sa visée illocutoire principale, qui est de faire réaliser une démarche ;

ii) le caractère central de l'action : le langage est orienté vers la réalisation d'une série d'actions[53] ;

iii) le caractère prescriptif de ce genre : l'incitation à l'action passe par une prescription, qui peut s'exprimer par degrés, et aller du conseil à l'injonction (Adam 2001b).[54]

Nous parlerons ici de genre procédural pour caractériser la catégorie qui vient d'être identifiée. Pour Adam, on ne se situe pas dans un type de texte (ou « prototype de séquentialité »), « mais bien dans un genre discursif avec toutes ses composantes pragmatiques (visée illocutoire injonctive, place énonciative vide destinée à être occupée par le lecteur, monde présenté non fictionnel). » (Adam 1992, 98). Nous parlerons des textes procéduraux pour désigner les différentes productions appartenant à ce genre.

Selon Stede, un genre peut être défini comme suit :

> « A class of texts that fulfill a common function, are being used for a common communicative purpose, and are potentially subject to conventions on various levels of description: length, layout, internal organization, lexical and syntactic choices. »
>
> (Stede 2011, 8)

Ainsi le genre procédural se rapporte à une intention communicative particulière et présente des particularités au niveau linguistique et compositionnel. Il inclut des productions variées : procédures industrielles, manuels et notices d'utilisation, *DIY*[55], recettes de cuisine, conseils pour le développement personnel, tutoriels, règles de jeu …

Ce genre a fait l'objet de nombreux travaux en linguistique, en particulier en psycholinguistique, ainsi qu'en ergonomie et en informatique (TAL et IA) : en effet un chapitre dans Adam (2011a) lui est consacré (« Discours procéduraux et autres genres de

---

[53] Adam (2011a, 225) parle des « genres d'incitation à l'action ».

[54] Nous reviendrons plus tard sur le gradient conseil-instruction, à l'occasion de l'identification des spécificités linguistiques des textes didactiques procéduraux (partie II, chapitre III).

[55] *Do It Yourself* : conseils pour la réalisation pas à pas d'une activité de bricolage, de jardinage ou de loisirs créatifs, par exemple.

l'incitation à l'action », 225-264), ainsi que trois recueils réunissant les actes de l'Atelier de PRESCOT *Texte et Communication* (Nespoulous et Virbel 1995, Pascual, Nespoulous et Virbel 1997, Virbel, Cellier et Nespoulous 1997), d'un numéro spécial de la revue *Langages* dédié aux discours procéduraux (Garcia-Debanc 2001), d'un numéro spécial double de *Pratiques* consacré aux « textes de consignes » (111/112, 2001)). Il a été également étudié en TAL dans le domaine de la génération automatique de textes notamment (Rösner et Stede 1992, Kosseim et Lapalme 1995, 2000).

Laurent Heurley propose une étude psycholinguistique et s'intéresse ainsi « aux processus cognitifs qui interviennent lors de la production et l'utilisation des documents procéduraux » (Heurley 1997, Heurley 2001a, Heurley 2001b).

Du point de vue linguistique, Adam tente de circonscrire la catégorie de ces textes et de décrire leurs caractéristiques en prenant en compte les différents niveaux d'organisation du texte (Adam 2011a, Adam 2001a). Virbel (1995) essaie, lui, de recenser les actes illocutoires dominants dans les textes procéduraux. D'autres travaux s'intéressent aux différentes relations discursives que l'on trouve dans ces textes, notamment la définition et l'énumération (Pascual et Péry-Woodley 1995, Pascual et Péry-Woodley 1997, Luc et al. 1999), ou l'étude du but et de sa position dans la phrase (Vander Linden et Martin 1995). Finalement, certaines études se concentrent sur les aspects organisationnels des textes procéduraux (Péry-Woodley 2001, Bouffier 2006).

3. Les textes didactiques procéduraux

Par texte didactique, nous désignons un texte qui vise à enseigner un savoir ou un savoir-faire (comme défini par Moirand, s.v. « Explication et transmission de connaissances », Charaudeau et Maingueneau 2002). Nous utilisons plus particulièrement des textes d'aide à la rédaction.

Cet ensemble de textes se caractérise ainsi par une intention illocutoire globale précise : enseigner. Contrairement au genre procédural qui désigne un ensemble de situations socio-discursives variées (Adam 2001a, 10), le genre didactique fait référence à une situation socio-discursive similaire, où l'on trouve la relation expert/novice, dans un cadre scolaire ou, plus largement, comme support à l'autoformation.

Dans le cas des textes didactiques procéduraux, il s'agit plus précisément d'enseigner un savoir-faire : le texte a pour but d'enseigner une démarche à réaliser, plus précisément, la méthodologie de rédaction. Le but communicatif de ces textes est en fait double : nous nous

trouvons à la fois dans un contexte opérationnel (le but est de faire réaliser une action ou un ensemble d'actions à quelqu'un : écrire une rédaction) et dans un contexte didactique (le but est d'enseigner cette démarche à quelqu'un : savoir écrire une rédaction). Dans les textes didactiques procéduraux, il est donc question de faire faire et de faire apprendre.

Dans les textes à caractère didactique, nous retrouvons les conditions de production d'une explication : il y a au moins deux actants, le rédacteur du texte et le lecteur potentiel. Leur relation se place dans un rapport asymétrique compte tenu du domaine et de la compétence à apprendre : le rédacteur se pose comme un spécialiste, enseignant ou expert de la rédaction, face à l'étudiant ou élève qui vient consulter le texte pour trouver des conseils pour la rédaction de dissertations. Ces textes réunissent ainsi certaines conditions d'émergence d'une explication : la relation asymétrique entre les participants, une position neutre du locuteur vis-à-vis de l'*explanandum* ainsi que le caractère préconstruit de cet *explanandum*.

Le domaine concerné n'est pas un domaine spécialisé au même titre que les domaines scientifiques ou les domaines médical ou légal, par exemple. Il reste facilement accessible et s'appuie sur un lexique dont le sens et l'usage ne dérivent pas ou peu du sens courant.

Les textes didactiques procéduraux constituent ainsi des textes dans lesquels la stratégie explicative est dominante, pour lesquels le contexte socio-discursif est constant, et dont la teneur en lexique et connaissances n'est pas fortement spécialisée. Le choix d'un corpus homogène nous permet donc de stabiliser quelques paramètres de variabilité de l'explication :

- le type de situation socio-discursive : une relation expert/novice, caractéristique de l'explication prototypique ;
- le domaine : l'aide à la rédaction ;
- l'intention communicationnelle principale : faire comprendre en vue de faire faire et de faire apprendre.

Après avoir décrit le terrain d'étude que nous avons sélectionné pour étudier la réalisation linguistique de l'explication, nous souhaitons maintenant évoquer quelques questions au sujet de la constitution du corpus et décrire ensuite le corpus ainsi constitué.

CHAPITRE II : PRESENTATION DU CORPUS ETUDIE

1. Constitution du corpus

Il existe de nombreux corpus généraux (COCA[56], BNC[57], FLOB[58]) dont certains contiennent une section de textes relevant du genre académique (des publications scientifiques majoritairement) et quelques corpus spécialisés constitués de textes relevant du discours académique et scientifique (PICAE[59], Scientext[60]). En revanche, il n'existe pas à notre connaissance de corpus de textes didactiques procéduraux accessible librement. Cela nous a conduite à la décision de constituer un corpus.

1.1. Problématiques

Un corpus n'est pas un simple ensemble de textes recueillis de façon aléatoire. À sa constitution préside un nombre de choix relatifs aux paramètres à prendre en compte de façon à garantir sa cohérence interne et vérifier son adéquation au but visé par l'étude. La constitution d'un corpus implique des choix concernant notamment le type d'usage qui sera fait du corpus, la représentativité potentielle de l'échantillon recueilli ainsi que la réutilisation possible du corpus pour d'autres études. Il est nécessaire de se positionner sur ces différentes questions pour pouvoir déterminer les exigences et paramètres du corpus.

La première question qui se pose est donc le type d'usage qui sera fait du corpus : pour quel emploi ou pour quelle finalité le corpus est-il utilisé ? Ce corpus a pour vocation de servir de base empirique pour notre étude des moyens d'expression de l'explication, c'est-à-dire de fournir des exemples authentiques d'énoncés explicatifs et de la progression de l'explication dans le texte.

La deuxième question relative à toute constitution de corpus concerne sa représentativité. Dans quelle mesure cet échantillon peut-il être considéré comme représentatif d'un genre de discours ou même de l'expression de l'explication ? Même s'il convient d'instaurer un équilibre pour que les textes choisis soient représentatifs d'un genre précis, on

---

[56] *Corpus of Contemporary American English*, disponible en ligne : <http://corpus.byu.edu/coca/>

[57] *British National Corpus*, disponible en ligne : <http://corpus.byu.edu/bnc/>

[58] *Freiburg-Lancaster-Oslo-Bergen Corpus of British English*

[59] *Pearson International Corpus of Academic English* (Ackermann et al. 2011)

[60] Corpus de textes scientifiques dont une présentation est accessible à l'adresse <http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1>

ne peut pas pour autant prétendre à l'exhaustivité, surtout dans une étude qui prend en compte un phénomène aussi large que l'explication dont l'expression suppose une diversité de moyens linguistiques et des configurations complexes de plusieurs marqueurs (agencement syntaxique, outils grammaticaux, connecteurs, ponctuation). L'étude du corpus nous permettra en revanche de cibler les moyens les plus prototypiques d'expression de l'explication.

La dernière question essentielle concerne la pérennité d'un tel corpus. Dans quelle mesure le corpus constitué peut-il être utile à une autre étude ? Qu'est-ce qui conditionne sa transférabilité ? Afin que le corpus soit réutilisable dans une autre étude et pour d'autres objectifs, il est nécessaire de préciser scrupuleusement les exigences présidant à sa constitution ainsi que d'établir une documentation précise qui recense les textes et leur description selon plusieurs indicateurs tels que leurs sources, leurs auteurs, le nombre de mots, etc.

1.2. Exigences

Ces diverses problématiques nous conduisent à formuler des exigences pour le corpus à constituer, concernant le contenu (1), le support (2), la taille (3) et la composition (4) du corpus.

(1) Du point de vue du contenu linguistique, il est souhaitable que le corpus présente une certaine variété de structures qui participent à l'expression d'une explication, tout en garantissant une certaine prototypicalité des structures explicatives.

Dans le discours scientifique, les textes académiques n'ont pas été retenus, étant donné qu'ils présentent un lexique et des connaissances fortement spécialisés, relèvent d'un registre formel et favorisent plutôt l'argumentation que l'explication. Dans le genre procédural, les procédures industrielles sont utiles pour repérer quelques formulations prototypiques de l'explication, mais présentent une diversité limitée par leur caractère fonctionnel et les risques que pourraient occasionner des formulations ambiguës. La sélection des textes didactiques procéduraux et le choix du domaine de l'aide à la rédaction favorise la présence de divers modes d'expression de l'explication, cela dans un langage supposément clair et pédagogique, comme les rédacteurs s'adressent à des élèves ou étudiants dans une situation d'apprentissage, contexte de réalisation d'une démarche, qui plus est. Nous avons ainsi essayé de maintenir un équilibre entre la diversité des moyens d'expression de l'explication et une formulation relativement récurrente et prototypique de l'explication.

Le domaine lui-même (c'est-à-dire le contenu thématique) n'est pas fortement spécialisé et requiert un nombre limité de connaissances, ce qui n'est pas le cas des publications scientifiques ou des textes procéduraux industriels.

(2) Le support revêt une importance particulière dans le traitement du corpus. Un corpus informatisé peut être facilement manipulé et analysé (annotation, recherche d'occurrences et de collocations, etc.), et il est plus facilement réutilisable. Les textes proviennent d'articles librement accessibles sur Internet, ce qui permet de les utiliser à des fins de recherche.

(3) Pour la taille du corpus, nous ne pouvons raisonnablement pas constituer un corpus de taille comparable à celle du PICAE[61], par exemple, étant donné les moyens humains et logistiques dont nous bénéficions, ainsi que l'objectif et l'envergure de ce projet de recherche. Un corpus d'une taille raisonnable doit permettre de fournir des modes d'expression variés de l'explication, et revient donc à tenir compte du critère de contenu (1).

(4) La composition du corpus doit être équilibrée : elle doit fournir une hétérogénéité en ce qui concerne les auteurs et la variété de l'anglais, mais doit être stable pour la visée illocutoire concernée (faire apprendre et faire réaliser une démarche).

Les problématiques et les exigences ainsi formulées nous ont permis de constituer un corpus d'exploration de l'expression linguistique de l'explication. Il convient maintenant de décrire le corpus ainsi constitué.

2. Description du corpus

2.1. Composition

Ce corpus est un corpus écrit spécialisé, dans la mesure où il cible un genre et un domaine particulier (les textes didactiques procéduraux, plus précisément ceux fournissant une aide à la rédaction) et il est utilisé dans le but de fournir une base empirique à notre étude. Il concerne la langue anglaise contemporaine.

Le corpus contient 70 textes et un peu plus de 100 000 mots. Les textes sont de longueur variable, allant de 230 mots à 6300 mots environ (pour une moyenne de 1530 mots).

[61] Un corpus comprenant 37 million de mots, extraits de divers corpus existants (*Longman Higher Education Textbooks*, *Longman Spoken American Corpus*, *British National Corpus* et *American National Corpus*) ainsi que de textes issus d'Internet.

Les textes, tous extraits d'Internet, proviennent de 28 sites différents et sont rédigés par 46 auteurs (ou groupes d'auteurs) différents.

Nous fournissons ci-après une description plus détaillée des différents paramètres du corpus (variété d'anglais, auteurs, sources, population cible et domaine) pour permettre une meilleure identification du corpus. Des schémas sont donnés pour rendre compte de la répartition des textes (en termes d'unités, non en termes de mots) selon les différents paramètres.

2.2. Variétés d'anglais

Nous avons choisi de ne pas restreindre l'étude à un type de variété géographique d'anglais. Il semble que, comme le travail vise à fournir une analyse de l'expression de l'explication en anglais de façon globale, les variations géographiques ne constituent pas le cœur de l'analyse. Nous ne restreignons donc pas l'analyse à une seule variété d'anglais. Ces différences entre variétés géographiques de l'anglais feront tout de même l'objet de remarques ponctuelles lors de l'analyse des connecteurs, quand cela semblera pertinent, en nous appuyant sur la littérature contrastive, et par des vérifications à l'aide des corpus COCA et BNC.

Pour l'identification de la variété d'anglais d'un texte donné, nous prenons en compte la nationalité des auteurs quand cette information est disponible. Dans le cas contraire, nous identifions le type d'anglais par le lieu de l'université ou de l'entreprise sur le site duquel le texte est publié. La catégorie « Global » fait référence à des cas plus complexes : par exemple, quand l'auteur est né dans un pays anglophone particulier, mais qu'il travaille depuis plusieurs années dans un autre pays anglophone, ou quand le texte est rédigé par des auteurs venant de divers pays anglophones. Même si cela ne garantit pas l'identification précise de la variété d'anglais de l'auteur, cela nous fournit en revanche une bonne indication de la diversité des variétés d'anglais représentées.

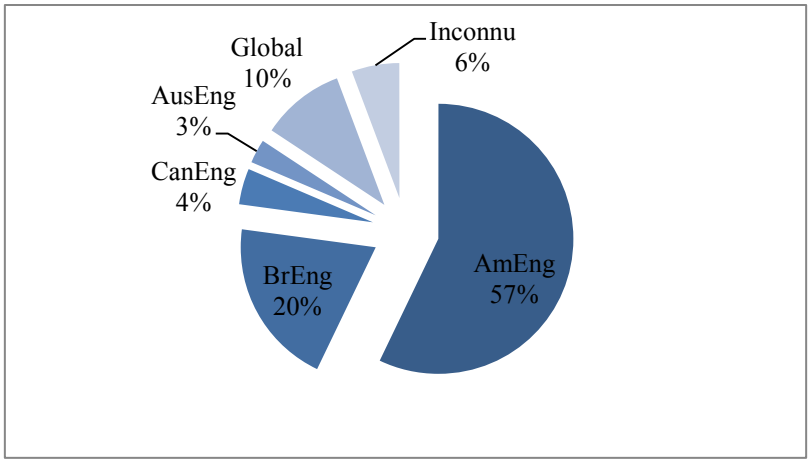

Figure 2. Variétés d'anglais

2.3. Auteurs

2.3.1. Type d'auteurs

Il est utile de préciser tout d'abord si le texte a été écrit par un seul auteur (« Auteur individuel ») ou par plusieurs auteurs. Dans le deuxième cas, le texte est rédigé soit avec une écriture à plusieurs mains (« Multiples auteurs »), soit par une entreprise, un *writing center*[62], ou le département d'une université, sans que soit identifié un auteur individuel (« Organisation »).

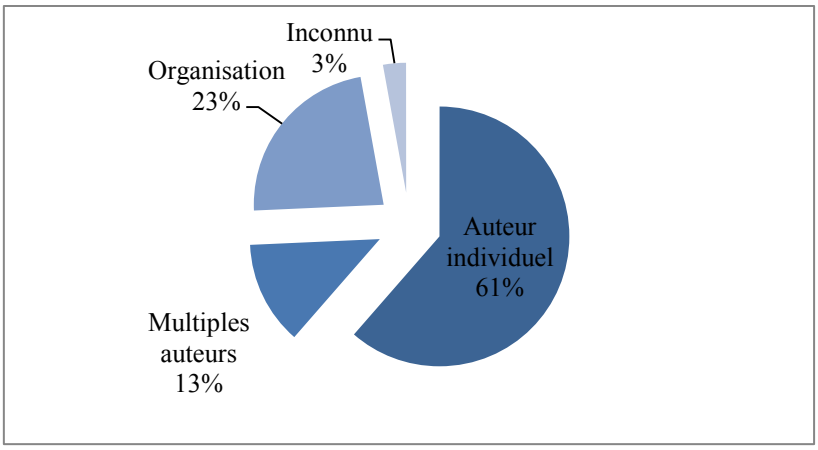

Figure 3. Type d'auteur

[62] Les *Writing Centers* sont des services gratuits d'aide à la rédaction personnalisée, animés par des tuteurs (souvent des étudiants confirmés) dans le milieu universitaire.

2.3.2. Sexe

Ci-dessous est indiquée la distribution des textes selon le sexe de l'auteur[63]. La catégorie « groupe » renvoie à des textes écrits par plusieurs auteurs (allant de 2 à 120 auteurs (pour le texte 10, issu de *wikihow*, une plateforme d'écriture collaborative)), même si les auteurs sont du même sexe, ou à des textes écrits par une « Organisation », comme identifié ci-dessus.

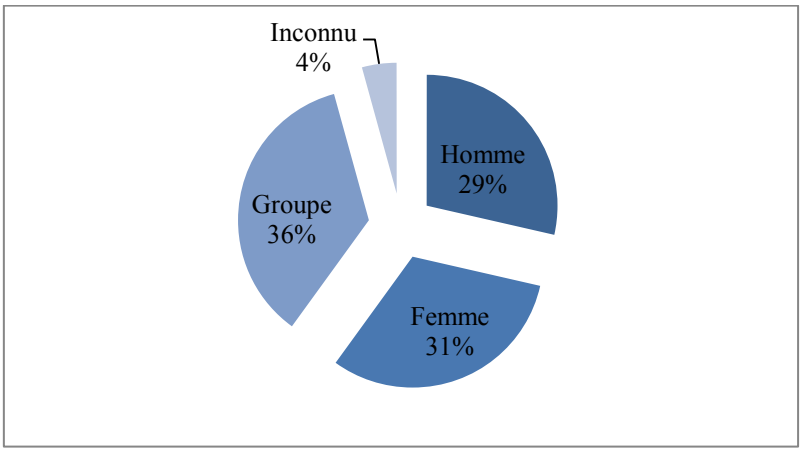

Figure 4. Sexe des auteurs

2.3.3. Profession

Les auteurs des textes peuvent être considérés comme des spécialistes de l'écriture. Nous avons classé leurs professions selon diverses catégories. La catégorie « Universitaire » inclut les documents rédigés par un professeur d'université ou un tuteur, ainsi que les documents postés sur la page d'un service ou du département d'une université, sans que leur auteur ne soit identifié nommément. La catégorie « Enseignant » désigne un enseignant du secondaire. Enfin, la catégorie « Autres » recense les cas les moins fréquents : rédacteur technique (1), journaliste (1), développeur de logiciels éducatifs (2), et d'autres professions liées à l'éducation et au conseil (Gen et Kelly Tanabe se qualifient de « college and scholarship expert »). Cette catégorie inclut également les auteurs qui ont ou ont eu plusieurs professions (par exemple, Tom Johnson qui, avant d'être rédacteur technique, a été enseignant

[63] Quand une personne est l'auteur de plusieurs textes du corpus, elle a été comptée autant de fois que de textes (par exemple, une femme qui a écrit 6 textes a été comptée 6 fois), afin de rendre compte de la répartition du sexe par rapport au nombre total de textes.

et rédacteur publicitaire). Il faut noter que dans la majorité des cas ces personnes sont considérées comme expertes dans le domaine de la rédaction. En revanche, rien ne nous garantit que ce soit le cas dans les sites de type wiki, qui ne sont pas nécessairement alimentés par des spécialistes et qui sont ouverts à tout le monde.

2.4. Sources

Les textes proviennent de sites Internet variés : pages professionnelles (individuelles ou sur le site d'une université), site d'une institution (lycée ou université), d'une entreprise ou d'un *writing center* associé à une université.

2.5. Population cible

La population concernée est majoritairement un public d'élèves ou d'étudiants, mais le corpus inclut aussi des textes s'adressant à un public plus large (« Email etiquette », texte 31). Dans tous les cas, le destinataire envisagé est considéré comme novice dans le domaine de l'écriture.

2.6. Domaine

Les textes concernent la réalisation d'un texte écrit, le plus souvent un *essay* (un équivalent de la dissertation) mais d'autres types de rédactions également, allant d'un email (textes 31 et 45) à une proposition de communication ou *abstract* (textes 57 et 69), en passant par un rapport de recherche (texte 70).

3. Limites et remédiation

L'intérêt de ce corpus est donc qu'il présente une certaine homogénéité, du point de vue de la situation socio-discursive et du domaine concerné. De plus, il regroupe des rédacteurs qui ont des profils variés (sexe, profession, nationalité et lieu de vie), représentant ainsi plusieurs variétés d'anglais dans le souci de rendre compte d'un anglais général, et non de spécificités linguistiques propres à une variété géographique particulière.

3.1. Caractérisation du style et du registre

Un désavantage de ce corpus est que le niveau de langue et le style du texte sont assez variables, comme nous pouvons l'observer à l'aide des trois exemples suivants, dont les deux premiers sont représentatifs d'une langue plutôt familière tandis que le dernier est beaucoup plus formel que la majorité des textes :

(1) *It's true - these guidelines will help you write your best essay ever. Whatever your essay, there's a sure-fire way to tackle it that ticks all the right boxes for your teacher and exam board and makes life easier for you.* (43)

(2) *Whichever is the case, do be sure to follow the rules of grammar where necessary, and stick to the other guidelines in these pages.* (12)

(3) *Miscellaneous observations on a topic are not enough to make an accomplished academic essay.* (37)

Dans le premier exemple, la langue écrite imite la langue orale et prend des tournures familières : « write your best essay ever », « a sure-fire way », « it ticks all the right boxes ». Dans le deuxième exemple, on peut qualifier l'anglais utilisé de non-standard, avec l'utilisation de l'auxiliaire « do » qui sert à valider et confirmer la relation prédicative <you/BE sure>[64], ainsi que l'utilisation d'une expression familière « stick to ». Le dernier exemple illustre le phénomène inverse, c'est-à-dire l'utilisation d'un anglais formel qui entraîne parfois des choix stylistiques qui rendent le texte plus difficile à comprendre. Ici nous pouvons relever les adjectifs « miscellaneous » et « accomplished » ainsi que la tournure indirecte que prend l'ensemble de la phrase. Une tournure plus directe pourrait prendre la forme suivante : « A good essay is more than a collection of observations on a topic. ».

Par conséquent, il arrive parfois que la grammaticalité ou en tout cas la bonne formation de certains énoncés puisse être remise en question. Cette authenticité fait néanmoins partie d'une analyse descriptive de la langue et de son utilisation effective par les locuteurs. Devant la diversité des phénomènes étudiés, nous en resterons tout de même à la description d'une langue standardisée, ne mentionnant les écarts par rapport à cette norme que quand cela s'avère pertinent. De plus, pour garantir une certaine qualité de la rédaction dans la majorité du corpus, nous avons favorisé les textes provenant de sources institutionnelles (universités ou lycées).

Par ailleurs, en termes stylistiques, les textes ne sont pas toujours équivalents. Certains textes privilégient des structures répétitives (texte 9 et texte 35) tandis que d'autres s'avèrent particulièrement riches dans la diversité des moyens d'expression employés (textes 1 à 8, textes 11 à 17) et dans la diversité des stratégies pédagogiques (conseils, encouragements, guidage).

[64] L'emploi emphatique de « be » étant impossible avec l'auxiliaire « do », il est caractérisé dans la langue standard par la mise en italique.

3.2. Taille du corpus

Un autre inconvénient majeur de ce corpus est sa taille modeste. Comme c'est un corpus qui a servi à l'analyse linguistique, il a été accordé davantage de temps à l'observation, l'annotation et l'analyse du corpus qu'à la constitution d'un corpus de grande taille. S'il présente une variété satisfaisante des divers moyens d'expression de l'explication, pour certains marqueurs, le nombre d'énoncés s'avère parfois insuffisant pour fournir une étude détaillée de ses contextes d'emploi. Dans le souci de proposer une analyse plus fine de certains aspects linguistiques, des énoncés authentiques provenant d'autres sources sont inclus. Ces énoncés proviennent de deux types de sources majeures, présentés dans la sous-section suivante.

3.3. Utilisation de corpus supplémentaires

Le premier type de source est un deuxième ensemble de textes à visée didactique, composé de trois sources différentes dans le domaine de la linguistique anglaise : un ouvrage pédagogique à destination des étudiants de licence (Burton-Roberts 2011, 3^{e} éd.) et deux grammaires de référence (Quirk et al. 1985, Huddleston et Pullum 2002).

Le manuel de linguistique propose une introduction à la syntaxe. L'ouvrage pédagogique a l'avantage de reposer sur une situation socio-discursive similaire à celle des textes du premier corpus, caractérisée par l'asymétrie entre le spécialiste en linguistique et les étudiants, qui débutent dans la discipline. De plus, le style se caractérise par des stratégies explicatives variées et par l'usage de nombreux marqueurs.

En ce qui concerne les deux grammaires de référence, la situation socio-discursive est semblable, même si elle s'approche plus du pôle scientifique que du pôle didactique, sachant qu'elle ne s'adresse pas seulement à des étudiants, mais aussi à des chercheurs spécialisés en linguistique. Il s'agit ainsi d'un niveau plus complexe de compréhension, caractérisé par un lexique spécialisé et des connaissances plus approfondies du domaine. On peut également supposer que ces textes seront caractérisés par une stratégie plus argumentative que les autres sources. Un des avantages de ces ouvrages de référence est le nombre des rédacteurs impliqués : quatre auteurs pour Quirk et al. (1985) et quinze collaborateurs dans le cas de Huddleston et Pullum (2002), qui proviennent de divers pays anglophones (Angleterre, Australie, Écosse, États-Unis, et Nouvelle-Zélande). De plus, le caractère linguistique de l'ouvrage ainsi que la légitimité des auteurs, dû à leur statut d'experts de la langue, garantissent un anglais standard. Enfin, elles représentent un volume important : environ 1

million de mots pour Quirk et al. (1985), environ 800 000 mots pour Huddleston et Pullum (2002), ce qui permet d'examiner de nombreux contextes pour une forme donnée, et de ce fait, d'analyser plus finement ses propriétés et son rôle dans l'explication.

Le deuxième type de source est constitué de corpus de langue anglaise générale. Même si l'étude se fonde essentiellement sur l'analyse linguistique d'occurrences extraites du corpus que nous avons constitué, le recours à des corpus d'anglais général, le BNC et le COCA, permet de fournir des exemples à des fins complémentaires et contrastives. Cette sortie ponctuelle du corpus personnel permet ainsi d'observer comment l'explication se forme à l'extérieur du genre ici choisi, et par là même, permet de mettre en lumière ses spécificités.

Par ailleurs, l'usage de données quantitatives fournies par ces corpus de taille conséquente fournit des indications importantes quant à l'emploi des connecteurs, même s'il faut être très vigilant dans la manipulation de ces statistiques.

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous les diverses sources utilisées et leurs usages :

	Corpus	Propriétés	Usages
1	Corpus de textes didactiques	w Petite taille (+/-100 000 mots) w Langue et style variable w Spécialisé	w Analyse centrale d'énoncés explicatifs w Étude de la spécificité des textes didactiques procéduraux
2	Ouvrage pédagogique et ouvrages de références	w Taille moyenne (+/- 1 850 000 mots) w Langue écrite standard w Très spécialisé	w Analyse fine d'énoncés explicatifs à des fins complémentaires
3	Corpus de langue générale (COCA, BNC)	w Très grande taille (COCA : 520 million de mots ; BNC : 100 million de mots) w Langue écrite et orale w Général	w Analyse d'énoncés de façon complémentaire ou contrastive w Statistiques (fréquence d'emploi, spécificité à un registre, co-occurrences, etc.)

Tableau 2. Propriétés et types d'utilisation des trois corpus complémentaires identifiés

En conclusion, le corpus de textes didactiques procéduraux reste néanmoins le corpus central, le recours aux autres corpus se faisant pour compléter et enrichir les analyses des

marqueurs étudiés. Après avoir décrit le corpus de façon factuelle, en fournissant des indicateurs descriptifs, il s'agit maintenant de décrire ses spécificités linguistiques que présentent les textes didactiques et procéduraux, afin d'établir leur topographie linguistique.

CHAPITRE III : SPECIFICITES DES TEXTES DIDACTIQUES PROCEDURAUX

> « Dans le domaine de l'analyse textuelle, se pose la question d'une spécificité fonctionnelle et/ou structurale des textes prescrivant des actions. Peut-on repérer des marques linguistiques spécifiques pour chacun des genres de discours procéduraux ? Existe-t-il des invariants structurels qui leur soient communs ? À quel niveau de profondeur ? Ce type de discours ne peut-il se définir que d'un point de vue fonctionnel ? »
>
> (Garcia-Debanc 2001, 4)

Les textes procéduraux présentent des « caractéristiques fonctionnelles communes » ainsi que des « régularités micro-linguistiques observables » comme le précise Adam (2001a, 10). Nous commencerons par montrer que la caractérisation de ces textes se fait nécessairement sur plusieurs niveaux, puis nous présenterons certaines de ces caractéristiques de façon plus détaillée. Nous rendrons également compte des spécificités dues à l'intention didactique des textes étudiés. Ensuite, nous essaierons de montrer quelle place l'explication occupe dans les textes didactiques procéduraux.

1. Une caractérisation sur plusieurs niveaux

Heurley propose une caractérisation fonctionnelle, structurelle et conceptuelle des textes procéduraux (Heurley 1997). L'intention communicative propre au genre procédural est d'expliquer une démarche à réaliser (*how to*). Selon Heurley, la spécificité fonctionnelle de ces textes concerne la posture du destinataire qui n'est pas simple lecteur, mais véritable utilisateur, comme il va exécuter l'action visée par la procédure. Structurellement, ces textes sont souvent décrits comme comportant des séquences instructionnelles, des séquences descriptives, et parfois des séquences narratives (Adam 2011a). Nous postulons que ces textes contiennent, en plus des instructions, des explications visant à clarifier le but des instructions ou la façon de les réaliser. D'un point de vue conceptuel, ces textes se distinguent par leur double organisation séquentielle qui englobe une dimension temporelle et une dimension causale. Nous verrons de quelle façon cela se traduit au niveau linguistique.

Du point de vue linguistique et textuel, il y a divers aspects à étudier, comme le souligne Adam : la construction compositionnelle, le contenu thématique, le lexique, la

complexité de l'organisation et de la connexion des chaînes d'action, et le plan énonciatif (Adam 2011a, 244).

Nous retenons ici les aspects suivants : la visée illocutoire, la construction compositionnelle et les connecteurs organisationnels et temporels, que nous décrivons ci-dessous. Nous caractérisons ensuite l'expression linguistique correspondant aux actes illocutoires et relations discursives dominants.

1.1. La visée illocutoire

Dans les textes étudiés, il importe d'identifier d'une part la visée illocutoire principale (niveau macro-discursif), puis les actes de langage dominants (niveau micro-discursif).

Tout d'abord, les textes procéduraux possèdent « **une même visée pragmatique** : entreprendre une action langagière que l'on peut analyser comme la **visée du macro-acte de discours** englobant et conférant au texte sa **cohérence** et sa **pertinence pragmatiques** » (Adam 2001a, 26, js). La visée illocutoire des textes étudiés a été caractérisée comme une double visée actionnelle : le rédacteur cherche à faire réaliser une démarche aux lecteurs potentiels ainsi qu'à leur enseigner ce savoir-faire.

Au niveau micro-discursif, on observe ainsi une majorité d'actes illocutoires directifs, qui peuvent s'exprimer :

- par un impératif
  - (4) *Prepare a set of exam notes that are essay friendly.* (38)
- par de la modalité déontique avec une adresse directe au co-énonciateur
  - (5) *If you are writing about a particular book, author, or event, you should name it (in entirety) in the thesis statement.* (39)
  - (6) *You must cite all work that you rely on to in making your argument.* (52)
- par de la modalité implicative[65] avec une formulation indirecte
  - (7) *An essay should contain a sequence of arguments, with clear reasons and supporting evidence for the main claims you want to make.* (46)

La différence entre conseil et instruction n'est pas toujours claire. Nous verrons cela plus en détail en 2.2.

[65] La modalité implicative est définie par Larreya (non daté, 2-3) comme une modalité faisant partie de la modalité de la connaissance (modalité épistémique au sens large), aux côtés de la modalité inférentielle (modalité épistémique au sens étroit du terme). La modalité inférentielle permet d'évaluer les chances de probabilité d'un fait de se réaliser tandis que la modalité implicative exprime un lien d'implication entre ce qui est observé et la déduction qui en découle.

À ces actes illocutoires prototypiques du genre procédural, on peut ajouter ceux qui sont liés à l'intention didactique des textes étudiés, qui ont une dimension pédagogique et qui jouent une fonction interpersonnelle : féliciter (8), rassurer (9) et encourager (10).

(8) *Once you have checked your work and perfected your formatting, your essay is finished. Congratulations!* (23)

(9) *To get started, don't worry about your subject—start writing. Let the process get messy and complicated. Allow yourself freedom to make mistakes.* (26)

(10) *The introduction and conclusion complete the paragraphs of your essay. Don't stop just yet! One more step remains before your essay is truly finished.* (22)

1.2. La construction compositionnelle

Par « construction compositionnelle » (Adam 2011a, 244), Adam désigne les éléments visuels de la construction ou composition du texte, tels que les titres, les listes à puces ou numérotées et la segmentation en sections et paragraphes.

Les textes procéduraux se caractérisent par une construction compositionnelle typique. Dans les recettes, elle se matérialise par la présence d'une liste d'ingrédients et d'ustensiles, et dans les conseils pour le bricolage par la liste d'outils et de matériel nécessaires et l'énumération des étapes. Dans tous ces textes on peut également trouver des rubriques conseil. Elle vise ainsi à faciliter la lecture des textes procéduraux en découpant le texte en différentes sections thématiques ou séquentielles, ou en attirant l'attention sur des conseils ou des mises en garde.

1.2.1. Vue d'ensemble

Le texte suivant[66] procure un exemple de la construction compositionnelle des textes didactiques procéduraux. Les différents segments colorés permettent d'identifier plusieurs composantes prototypiques de ces textes :

- les titres (en vert) ;
- l'introduction, qui est facultative (en orange) ;
- les sections spéciales (en bleu) ;
- les listes (qui sont déjà mises en évidence par la disposition du texte).

[66] Intégré dans le corpus constitué, disponible à l'adresse : <http://writingcenter.fas.harvard.edu/pages/how-read-assignment>

How to Read an Assignment

Assignments usually ask you to demonstrate that you have immersed yourself in the course material and that you've done some thinking on your own; questions not treated at length in class often serve as assignments. Fortunately, if you've put the time into getting to know the material, then you've almost certainly begun thinking independently. In responding to assignments, keep in mind the following advice.

- **Beware of straying.** Especially in the draft stage, "discussion" and "analysis" can lead you from one intrinsically interesting problem to another, then another, and then ... You may wind up following a garden of forking paths and lose your way. To prevent this, stop periodically while drafting your essay and reread the assignment. Its purposes are likely to become clearer.

- **Consider the assignment in relation to previous and upcoming assignments.** Ask yourself what is new about the task you're setting out to do. Instructors often design assignments to build in complexity. Knowing where an assignment falls in this progression can help you concentrate on the specific, fresh challenges at hand. [...]

1. Discuss the role of gender in bringing about the French Revolution.

"Discuss" is easy to misunderstand because the word calls to mind the oral/spoken dimension of communication. "Discuss" suggests conversation, which often is casual and undirected. In the context of an assignment, however, discussion entails fulfilling a defined and organized task: to construct an argument that considers and responds to an ample range of materials. To "discuss," in assignment language, means to make a broad argument about a set of arguments you have studied. In the case above, you can do this by

- pointing to consistencies and inconsistencies in the evidence of gendered causes of the Revolution;

- raising the implications of these consistencies and/or inconsistencies (perhaps they suggest a limited role for gender as catalyst);

- evaluating different claims about the role of gender; and

- asking what is gained and what is lost by focusing on gendered symbols, icons and events.

[...]

2. Analyze two of Chaucer's Canterbury Tales, including one not discussed in class, as literary works and in terms of sources/analogues.

The words "analyze" and "analysis" may seem to denote highly advanced, even arcane skills, possessed in virtual monopoly by mathematicians and scientists. Happily, the terms refer to mental activity we all perform regularly; the terms just need decoding. "Analyze" means two things in this specific assignment prompt.

- First, you need to divide the two tales into parts, elements, or features. You might start with a basic approach: looking at the beginning, middle, and end. These structural features of literary works—and of historical events and many other subjects of academic study—may seem simple or even simplistic, but they can yield surprising insights when examined closely.

- Alternatively, you might begin at a more complex level of analysis. For example, you might search for and distinguish between kinds of humor in the two tales and their sources in Boccaccio or the Roman de la Rose: banter, wordplay, bawdy jokes, pranks, burlesque, satire, etc.

- Second, you need to consider the two tales critically to arrive at some reward for having observed how the tales are made and where they came from (their sources/analogues). [...]

Some Final Advice

If, having read the assignment carefully, you're still confused by it, don't hesitate to ask for clarification from your instructor. He or she may be able to elucidate the question or to furnish some sample responses to the assignment. Knowing the expectations of an assignment can help when you're feeling puzzled. Conversely, knowing the boundaries can head off trouble if you're contemplating an unorthodox approach. In either case, before you go to your instructor, it's a good idea to list, underline or circle the specific places in the assignment where the language makes you feel uncertain.

Copyright 1998, William C. Rice, for the Writing Center at Harvard University

1.2.2. Titres

Au niveau de la composition générale, mis à part une introduction pas toujours présente, les textes étudiés sont souvent composés de paragraphes ou sections résumées par un titre, caractérisés par une typographie particulière (mise en gras, taille de police, couleur, etc.) qui permet de les identifier rapidement. Les titres reflètent la hiérarchie du texte procédural et indiquent généralement les différentes étapes de la réalisation de l'action principale. Dans l'exemple fourni juste avant, on distingue le titre général qui résume l'objectif principal : « How to Read an Assignment », et les titres secondaires, qui proposent ici deux exemples pour clarifier la méthode d'analyse d'un sujet de dissertation, puis une rubrique conseil.

Les titres secondaires permettent d'organiser le texte selon les étapes à suivre, en organisant l'information par thématiques (12) ou énumérant les différentes composantes d'un essai (13). Ils peuvent être formulés par le biais de questions (14) ou d'actions (11) exprimées avec un groupe verbal (V ou V-ING) ou nominal.

(11)

Getting started on your essay

[section]

Pre-writing for your essay

[section]

Building an outline for your essay

[section]

Writing a draft of your essay

[section]

Reviewing and revising to improve your writing

[section]

Proofreading your essay to improve your writing

[section]

Publishing your writing

[section]

(9)

(12)

Purpose

[section]

Understanding

[section]

English

[section]

Focus

[section]

Write the essay

[section]

(34)

(13)

Introduction

[section]

Body

[section]

Conclusion

[section]

(35)

(14)

What is an abstract?

[section]

Why write an abstract?

[section]

When is it necessary to write abstracts?

[section]

What to include in an abstract

[section]

(57)

1.2.3. Sections

Les différentes sections sont composées de paragraphes, mais aussi, bien souvent, de listes introduites par des puces (15) ou des numéros.

(15)

When you prepare a final draft, you must be sure to follow all of the instructions you have been given.

- Are your margins correct?
- Have you titled it as directed?
- What other information (name, date, etc.) must you include?
- Did you double-space your lines?

(23)

L'énumération concerne dans cet exemple une liste de points à vérifier une fois le manuscrit rédigé (*checklist*), sous forme de questions.

On trouve parfois une introduction qui spécifie l'objectif principal du texte ou débute avec un encouragement :

(16) *This short guide is aimed at helping you to write a good research proposal. It is intended to help you to think about your proposed PhD research in a clear, structured and meaningful way. […]* (53)

(17) *You need some help? Some people say essays are tricky. Here are some helpful hints to make them less difficult.* (33)

Dans le premier exemple, l'introduction décrit l'objectif du texte « helping you to write a good research proposal », objectif qui est ensuite repris de façon plus précise dans la phrase suivante. Elle est de type descriptif et permet donc au lecteur d'identifier le contenu global du texte en quelques phrases.

Le deuxième exemple débute avec une question rhétorique directement adressée à l'interlocuteur, associée à l'utilisation d'un registre oralisé (absence de l'auxiliaire « do ») visant à attirer son attention et l'impliquer. La deuxième phrase se place d'un point de vue plus générique : elle fait référence à l'opinion générale ou en tout cas à l'opinion d'un groupe générique non-identifié (« some people »). Cette observation s'inscrit dans une stratégie argumentative pour souligner le problème auquel le texte prétend apporter une solution. L'introduction se clôt sur la solution que le texte apporte et vise également à rassurer le lecteur : « Here are some helpful hints to make them less difficult. ». Cette introduction a donc une fonction interpersonnelle forte ainsi qu'une visée argumentative.

Le texte contient parfois des sections spéciales, contenant des conseils ou des mises en garde (« tips », « avoid »). Elles se trouvent généralement en marge du corps du texte et se distinguent grâce à une mise en forme spécifique.

(18)

Avoid

- Unnecessarily flowery language (use concise language and get to the point)
- Irrelevant facts. They should all directly relate to the points you make.
- Strong and highly opinionated statements without adequate factual support.

(42)

Cet exemple énumère les éléments à bannir d'une dissertation. Pour une lecture efficace et rapide, ces différents éléments sont présentés sous forme d'une liste à puces. Il faut noter cependant que les conseils et les avertissements peuvent être ponctuels et dans ce cas, ils sont intégrés dans les différents paragraphes composant le texte.

1.3. Les connecteurs organisationnels et temporels

Les textes procéduraux contiennent de nombreux connecteurs organisationnels et temporels. Les connecteurs organisationnels permettent de baliser la structure interne du texte (19), tandis que les connecteurs temporels font référence à la temporalité des actions à accomplir, indiquant la successivité (20), (21), ou la simultanéité (22). Il est intéressant de noter que mis à part les connecteurs, des expressions (23), (24) ou des verbes inchoatifs (25) permettent également de signifier la temporalité des actions à réaliser.

(19)

Firstly, […]

Moreover, […]

Besides, […]

Finally, […]

(44)

(20) *Once you have the argument mapped out, assess the reasoning.* (2)

(21) *Next, plan in the introduction and conclusion, and make sure each fits with the outline so far.* (14)

(22) *As you read about your topic, keep a piece of paper and pen handy to write down interesting quotations you find.* (1)

(23) *Now that you have a solid outline, it's time to knit the point-form bits together into formal prose.* (15)

(24) # *The next task is to determine how to go about convincing the reader that your thesis is correct.* (40)

(25) *Brain-storm for your introductory paragraph. Start by either addressing a theme or a topic you've researched that is relevant to your essay. Now look at your working thesis. What parts of it look like a summary? Take those out and put them into your intro.* (33)

Selon Adam, les textes procéduraux se caractérisent par « le contraste entre la rareté des connecteurs argumentatifs et l'abondance des organisateurs temporels. » (2011a, 247). Les connecteurs qu'il qualifie d'argumentatifs sont les connecteurs qui introduisent un argument ou une conclusion dans une argumentation. Il y inclut des connecteurs de cause (« parce que », « car », « comme »), de conséquence (« donc », « alors », « par conséquent ») et des connecteurs de concession (« mais », « pourtant », « cependant »). Cet ensemble recouvre ainsi partiellement celui des connecteurs utilisés pour l'explication. Nous verrons plus tard qu'en ce qui concerne le corpus étudiés, ces connecteurs ne sont pas si rares.

Après avoir donné un aperçu de la construction compositionnelle des textes didactiques procéduraux, il convient de présenter les structures récurrentes et leur réalisation linguistique. Nous commencerons par décrire les actes illocutoires dominants et mentionnerons ensuite des relations discursives récurrentes telles que le but, la condition et l'illustration.

2. Actes illocutoires prédominants : instructions, conseils et avertissements

Les actes illocutoires qui dominent les textes procéduraux sont les instructions, les conseils et les avertissements.

2.1. Les instructions

Rappelons que les textes procéduraux se caractérisent par un macro-acte illocutoire qui consiste à faire réaliser une démarche à quelqu'un. Cette intention communicationnelle et actionnelle peut être envisagée comme un but formant l'unité du texte (niveau macro-discursif), souvent instanciée par le titre (« How to Read an Assignment » (texte 66), « A guide to writing scientific essays » (texte 52), « Ten steps to Writing an Essay » (texte 1), « Some general advice on academic essay-writing » (texte 37)). Cette instruction est ensuite réalisée par l'entremise de divers actes illocutoires (niveau micro-discursif), dont des instructions, de façon majoritaire.

Dans les procédures industrielles, les instructions sont généralement à la forme impérative avec un verbe d'action, sont assez courtes et souvent peu complexes syntaxiquement :

(26) *Put the aircraft back to its initial configuration.*
Close the OMS session.
De-energize the aircraft electrical circuits. (Corpus de textes procéduraux[67], 22)

On observe aussi l'utilisation récurrente de l'impératif avec des verbes d'action dans les textes procéduraux grand public :

(27) *Turn off the drain valve and remove the hose used for draining down.* (Corpus de textes procéduraux, 15)

(28) *Cut off the power supply to the relevant circuit from the consumer unit.*
Remove the shade, frame, and light bulb from the pendant.
Unscrew the rose cover, and pull it gently away from the wall.
Make a diagram showing which terminals the cores connect to. (Corpus de textes procéduraux, 34)

En revanche, dans les textes didactiques, on trouve des formulations beaucoup plus diverses :

(29) *Go through your notes and type in (or cut and paste, if they're already on the computer) the highlighted bits.* (14)

(30) *Start by writing down one of your main ideas, in sentence form.* (21)

(31) *You should give the reader a good idea of what your argument is.* (5)

(32) *The first thing you must do is think about the purpose of the essay you must write.* (18)

(33) *Before you put your outline together, you need to identify your argument and analyze it.* (32)

En effet, aux côtés de l'impératif (29), on trouve par exemple des phrases qui débutent avec un verbe inchoatif (30) ainsi que des structures qui incluent une adresse au lecteur potentiel avec de la modalité déontique (31), (32), (33).

On remarque ainsi une différence notable dans l'expression des instructions dans les procédures industrielles et les textes didactiques procéduraux. Alors que les textes procéduraux de type industriel doivent être les plus clairs et efficaces possibles pour éviter

[67] Pour la description de ce corpus, se reporter à la partie V, chapitre III, section 3.1.

toute ambiguïté qui pourrait mener à des risques industriels et humains, les textes didactiques s'avèrent beaucoup plus variables dans leur expression, d'autant plus que le domaine concerné ici est celui de l'écriture. Cela n'empêche pas de relever des formulations récurrentes des actes illocutoires les plus fréquents, formulations que nous présentons ci-dessous.

2.2. Le gradient instruction-conseil

Les actes directifs caractérisant les textes procéduraux vont du conseil à l'instruction :

> « Conseiller, c'est indiquer à quelqu'un ce qu'il doit faire ou ne pas faire et ce guidage va de *suggérer*, *recommander* et *proposer* à *presser*, *inciter*, *pousser (à)*, en passant par *avertir*, *aviser*, *conduire*, *persuader*, *convaincre*, *diriger*. Un très large éventail d'actes de langage – du conseil-recommandation à l'ordre – peut être regroupé dans la catégorie du *dire de*, que D. Sperber et D. Wilson (1989) considère fort justement comme une des trois catégories d'actes de base à côté de *dire que* et *demander si*. »
>
> (Adam 2001b, 12)

Selon la force de l'obligation exprimée dans la formulation, on peut distinguer plusieurs degrés. Adam représente ainsi ce continuum qui va de l'injonction-instruction au conseil :

> « « On doit » (force directive maximale) » à « « Il peut s'utiliser dès » (force directive affaiblie) » à « « il est recommandé de » (conseil) »
>
> (Adam 2011a, 239)

Il est ainsi plus difficile d'identifier ce qui relève d'une exigence que ce qui relève d'un conseil, c'est-à-dire qui possède un caractère optionnel et ne vise qu'à proposer des améliorations. Par ailleurs, il faut noter que dans les textes didactiques, l'obligation est généralement moins forte que dans les procédures industrielles. Dans les textes qui nous concernent, il n'y a pas vraiment de risque encouru (à part une mauvaise note), contrairement aux procédures industrielles dans l'industrie chimique par exemple, où des consignes de sécurité strictes sont à respecter.

Si la distinction entre conseil et instruction n'est parfois pas évidente, il est néanmoins possible de décrire la forme des instructions et des conseils prototypiques[68]. Nous les recensons dans les tableaux suivants, en présentant la structure générale (colonne de gauche) avec un exemple extrait du corpus (colonne de droite).

Les instructions	
V (impératif)	*Use standard spelling, punctuation, and capitalization.* (31)
Start with / Begin with	*Start by putting the subgroups that you pulled out of your focus into a logical order.* (14)
Try V-ING / to V	*Try to fill your story with some interesting facts and details that will embellish your narrative essay.* (44)

Tableau 3. Forme prototypique des instructions

La première forme que l'on trouve est l'impératif. C'est la forme la plus fréquente d'expression d'un acte directif dans les textes procéduraux. Il se trouve avec des verbes d'actions tels que « use », « write (down) » ou « read », mais peut également se trouver avec des verbes cognitifs tels que « consider », « think » ou « focus ».

L'impératif seul, que l'on considère comme la version par défaut[69] d'une instruction, peut être comparé avec l'utilisation d'un verbe inchoatif, « Start with / Begin with », qui permet en outre d'indiquer l'ordre de réalisation des actions.

De plus, différents degrés peuvent être identifiés dans la force illocutoire des instructions. La forme par défaut (ou non marquée) peut ainsi être contrastée avec la structure caténative en « Try V-ING / to V », qui permet d'atténuer la force de l'instruction, pouvant être paraphrasée par « Do your best to V ». Dans notre corpus, le verbe « try » peut être suivi

[68] Il convient de mieux définir ce que l'on entend par la « forme prototypique » des instructions et des conseils : il ne s'agit pas forcément des structures les plus fréquentes dans le corpus étudié, mais de celles qui sont le plus centrales et spécifiques au genre procédural.

[69] Nous entendons par « version par défaut » la version non marquée d'une instruction, à savoir son expression la plus « neutre, naturelle ou la plus attendue » (ma traduction, s.v. « Markedness », *The International Encylopedia of Linguistics*).

de la forme V-ING ou de TO V, bien que ce dernier emploi soit plus fréquent. Larreya et Rivière (2005, 361) décrivent la différence entre ces deux emplois, en montrant qu'avec « Try to open the window », le fait d'essayer porte sur l'action « open the window », tandis qu'avec « Try opening the window », la tentative porte sur la résolution d'un problème (par exemple, il fait trop chaud dans la pièce), et l'action d'ouvrir la fenêtre est présentée comme un moyen potentiel de résoudre ce problème.

D'après l'observation de nos exemples, il semble que « Try V-ING » puisse en effet être utilisé pour proposer une option possible, une stratégie pour arriver à un but ou bien une solution pour résoudre un problème tandis que « Try to V » peut porter sur des actions présentées comme indépendantes, tel qu'on peut l'observer dans les exemples ci-dessous :

(34) ***Plan your essay.*** *This is the time to solidify your thesis statement. Look over all of your research and notes: Can you observe any patterns or observations?* ***Try making*** *a mind map to organize your thoughts.* (10)

(35) *You will probably need to group these into categories. If you have trouble grouping the steps into categories,* ***try using*** *Beginning, Middle, and End.* (19)

(36) *Now we knit in the next section according to our outline. Don't just plunk down the next set of facts.* ***Try to relate*** *each paragraph to the next in some fashion.* (15)

(37) *Avoid seeming angry, or condescending, or rude. Keep your calm and remain scholarly, and* ***try to portray*** *yourself as one who is objectively assessing the situation.* (8)

Dans le premier exemple, « try V-ING » évoque une démarche possible pour réaliser un but (« observe patterns or observations »), « making a mind map » étant envisagé comme un moyen pour atteindre une fin. Dans le deuxième exemple, avec « try V-ING », l'énonciateur propose une solution parmi d'autres pour venir à bout d'un problème potentiel (« grouping the steps into categories »). Dans les autres exemples, « try to V » présente l'action comme action principale (36) ou dans une séquence d'actions (37). Selon cette analyse, il semblerait alors cohérent d'envisager la forme « Try V-ING » comme une forme privilégiée pour apporter un conseil et la forme « Try to V » privilégiée pour exprimer une instruction.

La forme par défaut peut aussi être comparée avec les structures qui incluent une expression de type « Be sure to », qui, elles, renforcent l'impact de l'instruction. Dans le

cadre de ce travail, nous envisageons ces dernières structures comme des avertissements, puisque leur caractère obligatoire est accentué par l'énonciateur.

Les conseils	
I recommend / suggest...	*I recommend handwriting the quotations to ensure that you don't overuse them.* (1)
You {may} want to...	*As you find a center of interest, you may want to narrow your subject's scope, to make it more manageable and specific.* (26) *You want each paragraph to follow from the previous one, so your whole essay flows along.* (30)
You might…	*With print sources, you might put a checkmark beside interesting passages.* (1) *If you're writing a long research essay (10 + pages), you might consider using headings.* (6)
It {modal} BE ADJ./SN (connotation positive)	*It might be a good idea to photocopy the necessary pages rather than cart around a backpack full of books.* (1) *It is best to write the introduction after you have finished a draft of the essay so you know what you're introducing.* (56)

Tableau 4. Forme prototypique des conseils

Les conseils peuvent être exprimés à l'aide d'un acte de langage direct[70], avec l'expression explicite de l'acte de langage de conseil par l'utilisation d'un verbe performatif avec la première personne du singulier (« I recommend », « I suggest », « I advise »). Ce n'est néanmoins pas la formulation la plus fréquente du conseil[71]. La gradation de la force directive

[70] Les actes de langage directs sont ceux qui sont exprimés à l'aide d'un verbe performatif, verbe qui explicite l'acte de langage réalisé. Par exemple, avec « I recommend... », l'énonciateur exprime de façon explicite un acte de langage élémentaire de type directif (conseil). A l'inverse, les actes de langage indirects sont ceux qui doivent être reconstruits par l'énonciateur à l'aide de ses connaissances linguistiques et extralinguistiques. Ainsi, « Peux-tu me passer le sel ? » constitue un acte de langage indirect de type directif (requête) et non interrogatif (question).

[71] On relève en tout moins de 10 occurrences de cette catégorie dans l'ensemble du corpus.

se remarque également dans les conseils, notamment avec le type d'auxiliaire de modalité qui est choisi : « You might want to / may want to / could / may need to / will have to / should / ought to », qui permettent d'indiquer un lien de nécessité ou d'obligation plus ou moins fort. L'emploi déontique des modaux « may » et « might » permet d'exprimer une valeur de recommandation car le degré de contrainte exprimé est faible. Le modal « may » est le plus souvent associé à « want », verbe exprimant la volition, mais on le trouve également avec d'autres verbes, tels que le verbe « need » ou un verbe d'action. Le modal « might » est lui directement associé à un verbe d'action (« put », « quote », « conclude ») ou un verbe de cognition (« consider », « imagine », « think »). On trouve également des tournures impersonnelles qui incluent un adjectif à valeur positive (« good », « best », « easier », etc.).

Ces diverses réalisations permettent ainsi d'indiquer plusieurs degrés de force relativement aux conseils et aux instructions tout en participant de cette façon à la variation linguistique qui confère sa richesse au texte.

On peut ainsi comparer la force de l'acte directif avec les différentes formulations :

(38) *Use headings.*[72]

(39) *You might use headings.*

(40) *You might consider using headings.* (6)

Le premier énoncé constitue un acte directif qui peut être interprété comme une instruction. En revanche, les deuxième et troisième énoncés sont plutôt interprétés comme des conseils, « might » venant jouer le rôle de médiateur dans la relation prédicative, et donnant ainsi à l'énoncé une valeur de recommandation plutôt que de prescription. Dans le troisième énoncé, le verbe cognitif « consider », se posant comme un intermédiaire, vient atténuer la valeur du conseil en demandant seulement au lecteur d'envisager cette possibilité.

Certaines formulations sont ambiguës et elles peuvent exprimer des conseils aussi bien que des instructions :

[72] Les énoncés (38) et (39) sont des variations de l'exemple (40), relevé dans le corpus.

You should ...	*<u>You should</u> use the Internet to acquaint yourself with the topic more before you dig into more academic texts.* (1) *<u>You should</u> be as specific as possible.* (30)
X (non animé) *should...*	*The first paragraph of the body <u>should</u> contain the strongest argument, most significant example, cleverest illustration, or an obvious beginning point.* (35)

Tableau 5. Formes ambiguës pour l'expression des instructions et des conseils

Dans le premier cas, le modal « should » est employé avec une valeur déontique : il s'agit d'exercer une contrainte plus ou moins forte sur le sujet syntaxique « you ». Dans le deuxième cas, comme le sujet est non animé, le modal « should » n'a plus valeur déontique mais une valeur que l'on a appelée plus haut « implicative » pour reprendre les termes de Larreya (non daté[73]). Cet emploi de « should » indique une relation d'implication entre ce qui est observé par l'énonciateur (mais n'est pas forcément explicité dans le discours) et la déduction qu'il en fait. Le lien implicatif est ainsi plus fort que le lien inférentiel que l'énonciateur établit quand il exprime les probalités de réalisation d'un événement. Ces formulations apparaissent comme ambiguës à cause des degrés de contrainte que peut exprimer « should », mais également, en ce qui concerne la deuxième formulation, à cause de la tournure indirecte que prend l'acte directif : c'est l'objet, et non le co-énonciateur, qui en constitue le sujet.

Il convient de mentionner également les définitions qui représentent parfois des moyens indirects d'expression d'une instruction[74] :

(41) *What is an Argumentative Essay?*

The argumentative essay is a genre of writing that requires the student to investigate a topic, collect, generate, and evaluate evidence, and establish a position on the topic in a concise manner. (36)

[73] Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://ftp.univ-pau.fr/pub/ALAES/DIVERS/modaux.rtf>

[74] Selon Adam, toute définition prend une valeur d'instruction dans les textes procéduraux : « Il faut noter que, dans les textes d'incitation à l'action, toute définition devient implicitement une instruction procédurale » (2011, 246). Dans les textes didactiques procéduraux, comme une des visées est d'enseigner, les définitions ne prennent pas toujours la valeur d'une instruction. Au sujet des définitions pouvant être interprétées comme des consignes, voir aussi Péry-Woodley (2001).

(42) *Most importantly, a good essay offers the reader a succinct response to the essay question in the form of a reasoned and well-organised argument.* (35)

L'énoncé (41) donne un exemple prototypique d'une définition. Il débute avec la question « What is X ? » qui annonce la définition de X. L'énoncé définitoire est exprimé par une construction copulaire dans laquelle le sujet représente le référent qu'il est question de définir et l'attribut du sujet représente la définition de ce référent, c'est-à-dire les informations nécessaires pour le caractériser. Ici, le référent de « argumentative essay » est défini en faisant appel à la catégorie à laquelle il appartient (« a genre of writing ») et en précisant à l'aide d'une proposition relative déterminative les principales étapes de réalisation de ce type de dissertation. Il faut relever la présence d'un verbe lexical qui véhicule une valeur de nécessité « requires » et exprime ainsi lexicalement de la modalité déontique. Ainsi, cette définition transmet de façon indirecte les objectifs à réaliser par l'étudiant quand il réalise une dissertation de type argumentatif.

Dans l'énoncé (42), il s'agit de définir un bon exemplaire du référent « essay ». Avec l'adjectif « good », on créé une sous-catégorie de la catégorie « essay » : il ne s'agit de définir que les bons exemplaires de la catégorie « essay », ce qui est visé par ce type de texte didactique. Par l'intermédiaire de l'énonciation des attributs d'une bonne dissertation, cet énoncé indique à l'apprenant ce qu'il est nécessaire de faire : c'est en cela que l'on peut dire que certaines définitions peuvent avoir une valeur directive. En effet, nous pourrions ici reformuler avec la glose suivante :

(41') *To write a good essay, you need to offer a succinct response to the essay question in the form of a reasoned and well-organised argument.*

Dans ces énoncés, la définition prend une valeur directive indirecte. Ainsi, derrière des définitions ou des passages descriptifs peuvent parfois se cacher des instructions indirectes.

Il convient d'ajouter que les définitions de ce type peuvent être considérées comme des définitions stipulatoires par contraste avec les définitions descriptives ou lexicographiques. La définition lexicographique est une assertion (acte assertif), tandis que la définition stipulatoire est interprétée comme un ordre (acte directif).

Dans les instructions comme dans les conseils, une variation fréquente concerne l'utilisation de déictiques. On peut comparer les adresses directes faites au co-énonciateur (« You ») : « You are recommended to », ou l'implication explicite de l'énonciateur (« I ») avec des actes de langage directs : « I recommend / suggest », à des structures passives dans

lesquelles on constate la non-mention explicite de l'énonciateur : « You are recommended to… », voire la disparition du co-énonciateur, au profit de l'objet réalisé : « X should ... / X should be V-ED/adj. » :

(43) *Your beginning should introduce the essay, focus it, and orient readers.* (61)

(44) *The topic of an academic essay must be sufficiently focused and specific in order for a coherent argument to be made about it.* (65)

Pour conclure, les instructions et les conseils peuvent être formulés par le biais d'actes de langage directs (avec un acte de langage exprimé explicitement : « I recommend ») mais plus fréquemment avec des actes de langages indirects, c'est-à-dire des actes de langage dans lesquels le verbe performatif n'est pas exprimé : par exemple, avec l'impératif, la modalité déontique ou même avec des phrases déclaratives dans le cas des définitions stipulatoires. Elles peuvent être exprimées avec un degré de contrainte plus ou moins fort, certaines structures se révélant être ambiguës, et faisant apparaître différents degrés entre l'instruction et le conseil.

Si les conseils peuvent être considérés comme des instructions qui possèdent un caractère optionnel, on peut qualifier d'avertissements les instructions contenant une expression qui véhicule un degré de contrainte élevé.

2.3. Les avertissements

Les avertissements ou mises en garde peuvent servir à souligner le caractère essentiel d'une instruction ou de la façon de la réaliser (1). Ils peuvent, au contraire, signaler une action qu'il ne faut réaliser sous aucun prétexte (2). Par ailleurs, ils permettent d'attirer l'attention de l'apprenant sur ce qui est à retenir (3).

	Les avertissements	
1	*Make sure (that / to)* *Ensure (that)*	*Make sure that quotations fit into the grammatical structure of the sentence in which they are inserted.* (51) *Make sure your facts are relevant rather than related.* (42)
	Be sure (to)	*When you cannot be certain of something you're stating on your own, be sure to include couching words and phrases so it cannot be assumed that you are stating absolute facts.* (15)
	Be careful (not) to	*Paraphrase, instead of quoting the author word for word, involves putting the original phrasing into your own words. Be careful to substantially reword the original, however.* (7)
	Take care (not) to	*When you take notes from a secondary source you should take care to distinguish clearly between your own commentary and the text that you copy, which should always be in inverted commas with the precise bibliographical reference provided.* (51)
	Beware (of Ving)	*Beware of straying. Especially in the draft stage, "discussion" and "analysis" can lead you from one intrinsically interesting problem to another, then another, and then ... […]* (66) *Beware, however, that the spell checker is unlikely to pick up cases where you have used the wrong word, for example "Germanium" and "Geranium".* (50)
	You must	*An excellent research proposal also needs to be refined and edited a number of times before it is submitted. You must demonstrate that you have given your proposal a lot of individual attention and care.* (53)
2	*Avoid*	*References to critical reading are important: they demonstrate the range of your reading and ability to respond to others' opinions, but avoid long quotations: summarise in your own words where you can* (51)
	Do not	*Don't try to fit in everything that has been mentioned in your*

		lectures and tutorials. (51)
	Never	*<u>Never</u> put two quotations back-to-back; either paraphrase one or both, or find something to go between them.* (15)
3	*Remember (that)*	*<u>Remember that</u> the job of your conclusion is to leave your reader with something to think about.* (9)
	(Please) note (that)	*<u>Note</u> also <u>that</u> the title of a story, poem or article should appear in inverted commas (" "), but that for the title of a book we use italics.* (51)
	N.B.	*<u>N.B:</u> Quotations and ideas from a critical source MUST ALWAYS be acknowledged in order to avoid any suggestion of plagiarism (see advice in the Good Academic Practice Policy).* (51)
	Keep in mind (that)	*<u>Keep in mind that</u> quotations longer than two normal lines of the page should be put into blocked form.* (15)
	Pay attention to	*As you edit your essay for style, <u>pay attention to</u> these six areas: personal references, diction, sentence length, sexist pronouns, formality, emotionalism.* (8)

Tableau 6. Forme prototypique des avertissements

Dans la première catégorie, nous trouvons des expressions formées à partir des lexèmes « care » et « sure », mais également le modal « must ». Les expressions « Be sure to », « Make sure » et « Ensure that » ont valeur d'emphase et insistent sur le caractère nécessaire d'une instruction. « Take care to », « Be careful » et « Beware » indiquent les précautions à prendre, exprimant différents degrés de risque. Enfin, la modalité déontique exprimée par le modal « must » combiné avec le pronom « you » confère un fort degré de contrainte à l'action à réaliser.

Dans la deuxième catégorie, on a affaire à des actions à ne pas réaliser (avec le verbe lexical « avoid » ou la particule négative « not ») ou à ne réaliser sous aucun prétexte (« never »).

Dans la dernière catégorie, un verbe ou une expression introduit quelque chose à prendre en note ou à garder à l'esprit. Il est généralement associé à de la modalité implicative (« should », « must »).

Dans certains exemples, plusieurs marqueurs se combinent pour renforcer la valeur d'obligation :

(45) *When you take notes from a secondary source* ***you should take care to*** *distinguish clearly between your own commentary and the text that you copy, which* ***should always*** *be in inverted commas with the precise bibliographical reference provided.* (51)

(46) ***N.B:*** *Quotations and ideas from a critical source* ***MUST ALWAYS*** *be acknowledged in order to avoid any suggestion of plagiarism (see advice in the Good Academic Practice Policy).* (51)

Dans l'énoncé (45), le modal « should » se combine avec l'expression « take care to ». Dans la deuxième partie de la phrase, on retrouve le modal « should » associé à l'adverbe fréquentatif « always » qui intensifie la valeur de contrainte exprimée par « should » et montre que cette règle ne souffre d'aucune exception, autrement dit, que la consigne devrait être suivie en toutes circonstances. Dans l'énoncé (46), la combinaison du modal à valeur implicative « must », qui véhicule déjà à lui seul une valeur de contrainte forte, et de l'adverbe fréquentatif « always » indique une obligation formelle. La typographie vient de surcroît renforcer cette valeur d'obligation.

Enfin, avec certains types d'avertissements, le rédacteur met en garde l'apprenant contre des erreurs communes et courantes. Cela se fait souvent par l'entremise d'une anecdote (47) ou d'un fait général (48), (49) :

(47) *After writing these pages, I realized I had sometimes capitalized widget watching and sometimes not. While it probably should be capitalized when it's part of a name (i.e. New York Widget Watchers), the rest of the time it should be lower case, so I went through and changed it.* (16)

(48) *Many students fail to answer the question set (be it in coursework essays or in examinations). Read the title/question thoroughly, and be sure in your own mind what it is asking you to do.* (51)

(49) *Invariably students shift topics and lose focus within their paragraphs because they do not know how to adequately develop their ideas.* (6)

Dans l'anecdote rapportée en (47), la rédactrice fait référence à une situation particulière : il s'agit ici de sa propre expérience lors de la rédaction de ce même texte didactique procédural. Le caractère singulier de la situation est indiqué ici par l'utilisation du déictique « I », comme il s'agit d'une expérience personnelle, ainsi que par l'utilisation du passé qui marque des actions spécifiques révolues.

Dans le deuxième cas, les erreurs communes sont présentées par le biais d'expériences partagées et la forme linguistique de l'énoncé fait écho à la généricité de la situation. Ainsi, le syntagme nominal sujet peut être un SN à référence générique (« ø students » : *students in general*) ou il peut contenir un quantifieur du type « many » ou « most ». L'énoncé se caractérise également par un aspect aoristique, souvent un présent gnomique, et éventuellement un adverbe ou une locution adverbiale connotant la fréquence élevée de l'action ou événement (« often », « always », « most of the time »), ou des adverbes comme « generally » et « invariably », « inevitably » qui mettent en avant le caractère général ou systématique de la situation mentionnée.

Ces situations particulières (anecdote) et génériques (fait général) fournissent ainsi un exemple édifiant, sur lequel l'avertissement s'appuie, comme nous pouvons le voir dans l'exemple (48). Il faut cependant noter que l'avertissement reste souvent implicite, c'est le cas ici pour les exemples (47) et (49).

Les avertissements sont donc des actes illocutoires qui permettent de mettre en avant le caractère obligatoire ou primordial d'une action, de signaler une information importante ou de mettre en garde contre des écueils.

En s'appuyant sur les observations faites dans le corpus, on remarque qu'il existe plusieurs de degrés de contrainte, allant du conseil (le moins fort) à l'avertissement (le plus fort), en passant par l'instruction. Pour récapituler, voici les principales formulations que peuvent prendre les actes illocutoires majeurs dans les textes didactiques procéduraux, même s'il faut garder à l'esprit la porosité de ces différentes catégories :

Les instructions	Les conseils	Les avertissements
V *Start with / Begin with* *Try V-ING / to V*	*I recommend / suggest ...* *You may want to...* *You might…* *It might be a good idea to…* *It is best to…*	*Make sure (that / to) / Be sure (to) / Be careful (not) to / Take care (not) to / Beware (of Ving) / You must* *Avoid / Do not / Never* *Remember (that) / (Please) note (that) / N.B. / Keep in mind that / Pay attention to*
You should *X should ...*		

Tableau 7. Formes prototypiques des instructions, conseils et avertissements

Les instructions, conseils et avertissements forment ainsi le cœur des textes procéduraux, indiquant les étapes successives à réaliser, émettant des recommandations ou évoquant des précautions. Ils sont rattachés à diverses structures qui expriment leur but, précisent leur portée ou en fournissent une illustration. Ces différentes structures peuvent être envisagées comme des expressions cadratives.

3. Expressions cadratives

Les expressions cadratives sont des syntagmes de nature variée (syntagme prépositionnel, syntagme adverbial, syntagme nominal) qui ont une fonction adverbiale dans la phrase et qui permettent de délimiter le domaine d'application de la valeur de vérité d'une proposition. Ce champ d'application peut généralement être temporel, spatial ou renvoyer à un espace conceptuel tel qu'un domaine :

(50) *En syntaxe, le concept de fonction se rapporte aux propriétés combinatoires d'un constituant de la phrase. En pragmatique, il renvoie au but communicatif d'un locuteur.*[75]

[75] Exemple forgé.

Les expressions cadratives permettent d'ouvrir un univers de discours, c'est-à-dire « l'ensemble des circonstances [...] dans lesquelles la proposition peut être dite vraie » (Martin 1983, 37, cité dans Charolles 1997, 5). Généralement, les expressions cadratives se trouvent plutôt détachées en tête de phrase (Charolles 2003).

Dans les textes procéduraux, les expressions cadratives prototypiques sont les cadres temporels, les propositions de but et les propositions de condition qui restreignent le champ d'application d'une instruction. Ces expressions cadratives spécifient le contexte ou le domaine dans lequel l'instruction s'applique : avec un acte directif, il ne s'agit pas d'affirmer la valeur de vérité d'une proposition, comme ce serait le cas pour un acte de langage assertif, mais d'exprimer le cadre dans lequel l'instruction doit être réalisée : le moment où elle doit être réalisée (cadre temporel), les prérequis ou la situation envisagée (condition et circonstance) ; l'instruction n'est donc valable qu'à l'intérieur de ce cadre.

Dans le corpus de textes didactiques procéduraux, les expressions cadratives se trouvent le plus souvent en tête de phrase, mais les propositions de temps, de but ou de condition peuvent également être postposées.

3.1. Les expressions temporelles

Comme souligné plus haut, dans les textes procéduraux des expressions temporelles permettent d'indiquer l'enchaînement ou la concomitance des différentes étapes : elles expriment de cette façon une restriction sur la réalisation de l'instruction.

(51) *So, [**before** you hit 'Send', take a moment to write a subject line that accurately describes the content of your email]* (45)

En effet, dans l'énoncé (51), la conjonction « before » contraint l'ordre temporel de réalisation des étapes : l'instruction (1) *Take a moment to write [...]* doit nécessairement être effectuée avant l'instruction (2) *Hit 'Send'*.

3.2. Les buts

Les buts sont généralement rattachés à une instruction pour en expliciter la fonction. Ils peuvent se trouver en position initiale et en position finale.

(52) ***To** discover worthwhile insights, you'll have to do some patient reading*. (1)[76]

[76] Dans les exemples donnés, figurant en italique, le noyau est signalé par un double soulignement, le satellite par un soulignement simple, et l'introducteur de reformulation figure en caractère gras. Le signe « # » permet de représenter les limites des paragraphes, conformément aux conventions suivies dans le COCA.

(53) *Look at some relevant secondary sources […]* ***in order to*** *get a sense of potential counterarguments to your developing topic* (65)

(54) *Write down quotations as you read about your topic, keep a piece of paper and pen handy* ***to*** *write down interesting quotations you find.* (1)

(55) *If reading online, see if you can download the document, and then use reviewing toolbar* ***to*** *add notes or the highlighter tool* ***to*** *highlight key passages.* (43)

Les buts sont le plus généralement exprimés à l'aide d'une proposition infinitive introduite par « to » ou « in order to ».

La position des propositions de but peut avoir une incidence sur leur portée : leur portée peut être locale[77], dans ce cas-là le but porte sur l'instruction formulée dans la même phrase, ou avoir une portée plus globale, potentiellement ouverte sur l'aval du texte (Charolles 2003, 26). Dans les énoncés ci-dessus, le segment exprimant le but a une portée locale : il spécifie l'action ou l'état visé par l'instruction. En (54) et en (55), les propositions de but portent sur la proposition qui les précède immédiatement. Mais quand il est placé en début de phrase, le but peut parfois porter sur un segment de texte qui s'étend au-delà de la phrase dans laquelle il est inséré.

3.3. Les conditions

Les conditions peuvent être formulées par une proposition introduite par les conjonctions « if » ou « when », formant là un emploi spécifique de ce connecteur temporel. Les domaines pour lesquels l'instruction est valable peuvent aussi être introduits par les prépositions « for » ou « in »[78].

La condition indique une situation potentielle qui délimite la portée de l'instruction ou l'affirmation qui suit. De cette façon-là, les adverbiaux qui se trouvent en tête de phrase forment des topiques (Charolles 2003).

(56) *[****If*** *the source text is brief, such as the First Amendment, you might just quote it.] [****If*** *the text is well known, your summary,* ***for*** *most audiences, won't need to be more than an identifying phrase or two: […]]* (61)

(57) *Consider the reader's point of view: they may not have read all the sources you have on your topic, and might need definitions first. [****If*** *you're discussing a person's life*

[77] « Non situé à l'initiale du texte, POUR a une portée limitée à la phrase dans laquelle il apparaît. » (Adam 2001b, 16).

[78] Les « adverbiaux antéposés » dont parle Charolles peuvent correspondre à des syntagmes prépositionnels, des adverbes, des syntagmes nominaux, mais aussi des propositions subordonnées (2003).

*and contributions as in our example, it's probably more logical to describe the person and their life before bringing in the bits about their contributions.] [**If** your subject is a historical overview of anything, it usually makes sense to move chronologically.]* (14)

Les cadres exprimés par la condition ouvrent donc des champs limitant la réalisation de l'instruction.

Les propositions en « when » peuvent être interprétées de façon temporelle ou de façon conditionnelle :

(58) ***When** you're done editing for grammar, and you've proofread your essay a dozen times, you're done.* (8)

(59) ***When** you use a source from JSTOR in your essay, your essay will be much more credible and scholarly.* (1)

Une proposition en « when » peut indiquer l'ordre dans lequel il faut réaliser les actions, ou désigne la dernière étape (58). Dans ce cas-là, « when » peut être remplacé par « once ». Dans d'autres cas, « when » peut exprimer une situation hypothétique (59) ; il peut alors être remplacé par « if ». L'interprétation temporelle ou conditionnelle de « when » tient notamment au temps et à l'aspect du verbe utilisé dans la subordonnée conjonctive. Ici, l'aspect perfectif véhiculé par HAVE + V-EN indique l'accomplissement d'une action. Quand il introduit une condition, « when » est plutôt utilisé avec le présent simple pour exprimer une situation générique, récurrente. Il n'est pas toujours évident de distinguer les deux emplois, comme l'emploi temporel peut parfois être interprété comme un lien causal. Parfois, « when » exprime une valeur de contingence, qui se trouve au carrefour entre la condition et la circonstance, impliquant un lien causal sous-jacent, étant paraphrasable par « in cases when » ou « in circumstances where » comme le montrent Quirk et al. (1985, 1086).

(60) ***When** abbreviating the titles of periodicals, it is best to follow the usage of the MLA Directory of Periodicals. Idiosyncratic abbreviations which cannot be readily interpreted by the reader should be avoided.* (48) (conseil)

Il s'agit ici d'une expression cadrative liée à un conseil « it is best to … » par lequel l'énonciateur recommande de suivre des conventions particulières pour l'abréviation de titres de revues. La proposition subordonnée en « when » indique à la fois la circonstance (« quand ») et la condition (« si ») pouvant ainsi se paraphraser par l'expression « à chaque fois que », qui exprime la temporalité de même que la systématicité, impliquant par là un lien causal.

Les expressions cadratives se situent généralement en début de phrase. Il est intéressant d'étudier leur présence au niveau macro-discursif du texte. En effet, elles jouent un rôle organisationnel important dans les textes procéduraux : elles peuvent constituer une liste (61), ou des titres (62), permettant de faciliter la navigation dans le document, donnant la possibilité à chaque apprenant de sélectionner la situation pertinente pour lui.

(61)

- *[**If** you find an endless supply of possible sources right away, your topic is too broad, and you'll have to dig down into the subject more deeply to find a more suitable focus.]*
- *[**If** you can't find any possible sources after a serious search, your topic may be too narrow or too new. While this could serve as an excellent topic for a thesis in that it provides opportunity for original study, it is probably going to be inappropriate for an early-university or high school essay.]*
- *The Internet is a fabulous source of knowledge. It is also a fabulous source of utter nonsense. [**If** all of your sources are Internet-based and you can't find any book sources, you have to seriously consider the validity of the subject matter for a university essay. Even cutting-edge technology has books and articles available that describe the basics of the technology.]*
- ***[If** all of the sources seem to be written by the same person or group of people, you must again seriously consider the validity of the topic. It might be too narrow, or it might be generated by 'crackpots,' or it might be a great topic that has not been written about often enough. Discuss the topic with your teacher/professor.]*
- ***[If** you find a good source, search again under the author's name in case they have another useful book that you didn't find in the first search.]* (11)

Dans ce premier exemple, les énoncés indiquent une situation particulière (ici, dans la plupart des cas, cela correspond à des situations problématiques). La proposition en « if » indique les circonstances puis la proposition principale indique un diagnostic du problème (« your topic is too broad » / « your topic may be too narrow or too new ») et propose une solution (« you'll have to dig down into the subject [...] », « search again under the author's name [...] »). La proposition en « if » a donc ici une fonction extra-prédicative (Charolles 2003, 6) dont la portée est limitée par le début d'une autre conditionnelle et indiquée de surcroît par le découpage textuel en paragraphes et la répartition visuelle avec les puces.

Les cadres de discours ne sont pas nécessairement introduits par une proposition conditionnelle : un syntagme nominal peut également permettre la délimitation d'un cadre de discours. Dans l'exemple ci-dessous, ce sont les titres qui permettent d'identifier deux cadres de discours exclusifs.

(62)

Choose a Topic for Your Essay

Topic Has Been Assigned

You may have no choice as to your topic. If this is the case, you still may not be ready to jump to the next step. […]

Topic Has Not Been Assigned

If you have not been assigned a topic, then the whole world lies before you. […] (18)

Les cadres de discours font ainsi partie de la construction compositionnelle du texte et facilitent le repérage et la sélection de l'information pertinente dans le document.

Les cadres d'application de l'instruction peuvent également être introduites par le biais de questions :

(63) ***Where can you improve?***

Using the examiner's criteria, identify which areas of essay writing you most need to improve.

1. *Do you know enough about the subject?* ***If*** *Yes, go to Q2.* ***If*** *No, start swotting and see exam prep.*
2. *Have you read and analysed the essential material?* ***If*** *Yes, go to Q3.* ***If*** *No, see critical thinking.*
3. *Do you need to work on your written English or your construction of written arguments?* ***If*** *No, read on.* ***If*** *Yes, see argument. »* (38)

Il faut noter cependant que chaque cadre de discours n'est pas toujours exprimé de façon aussi explicite :

(64) *For instance, [****if*** *you're writing a five-page essay analyzing a single text, your beginning should be brief, no more than one or two paragraphs.]* ***On the other hand****, it may take a couple of pages to set up a ten-page essay.* (61)

Ainsi, si le premier cadre de discours est instancié de façon prototypique, avec une expression cadrative (une condition) qui se trouve en début de phrase, le deuxième cadre de discours ouvert est intégré dans la phrase, avec le syntagme nominal « a ten-page essay » qui

forme un contraste avec le syntagme nominal qui apparaît dans la proposition conditionnelle de la première phrase « a five-page essay ».

Nous pouvons comparer ces propositions conditionnelles aux syntagmes prépositionnels en « for », et « in »[79], qui permettent également de délimiter le domaine de validité d'une instruction :

(65) # ***For*** *longer essays, it's useful to follow the "inverted pyramid" whereby you start off with a very broad description of your topic and gradually narrow it down to your specific thesis statement.* (10)

(66) ***For*** *a physics-educated audience a general review might usefully match the style of the articles in* Physics Today. (50)

(67) *Just as* ***in*** *daily life,* ***in*** *writing you naturally adjust the level of formality of your writing style to the situation and audience. You may use one level of formality with your teacher, and another level with your best friend.* ***In*** *an academic essay, be sure to maintain a formal voice.* (8)

(68) ***In*** *the social sciences the 'Harvard' system predominates, while the 'Humane' system is the most used* ***in*** *the humanities.* (54)

La préposition « for » introduit le domaine à l'intérieur duquel l'instruction peut être envisagée : en (65), le conseil donné concerne surtout le type de dissertation réalisée, par contraste avec « For short essays », que cela soit explicite ou non. En effet, les adverbiaux antéposés peuvent impliquer un contraste (Charolles 2003, 24[80]). Cela tient aussi à la forme comparative de l'adjectif « longer », qui exprime la comparaison d'un repéré (« long essay ») par rapport à un repère (ici, implicite : « short essay »). En (66), il s'agit de donner un modèle de rédaction en tenant compte du type de public visé : il s'agit de cibler les lecteurs potentiels d'un écrit spécialisé.

Dans l'exemple (67), les syntagmes prépositionnels introduits par « in » construisent deux domaines qui sont ici comparés : « daily life » (le domaine familier) et « writing » (le domaine spécialisé). Le syntagme prépositionnel suivant vient découper un cadre de discours encore plus restreint : « an academic essay », qui constitue un sous-domaine de « writing » et vient ainsi préciser le domaine de validité. Enfin, en (68), deux domaines sont explicitement

[79] Des syntagmes prépositionnels introduits par la préposition « with » peuvent également fournir des cadres discursifs, mais nous ne l'étudions pas ici comme cela représente un nombre faible d'occurrences dans le corpus de textes didactiques.

[80] Charolles évoque le « potentiel cadratif et contrastif des adverbiaux antéposés » (2003, 24).

contrastés avec la conjonction de subordination « while », dans une structure chiasmique (A-B-B-A), où A représente le domaine délimité et B la règle qui y est appliquée.

Au sein d'un même énoncé, il est possible de trouver une diversité d'introducteurs :

(69) *Again, **if** you're writing an informal essay or a story, using "I" and "You" are perfectly acceptable. **In** a formal essay, however, they are bad form.* (17)

(70) *The abbreviation MS should be used **when** referring to a particular manuscript, e.g. British Library MS Cotton Nero A. x. But **in** other contexts the word should be written in full, e.g. 'Sir Gawain and the Green Knight survives in a single manuscript'.*

On note encore une fois la valeur contrastive des cadres de discours, explicitée ici respectivement par le connecteur « however » et le connecteur « but ». Dans le premier exemple, les deux cadres se trouvent dans un système binaire qui oppose deux cadres spécifiques, tandis que dans le deuxième énoncé, on trouve un système binaire qui oppose un contexte spécifique à tous les autres contextes possibles (« in other contexts ») : ce qui est valide dans certaines conditions ne l'est pas dans d'autres.

Les expressions cadratives en « if » et « when » peuvent être comparées à des expressions que l'on rencontre fréquemment dans les textes procéduraux : « if needed », « when needed » et « if possible ». Contrairement aux expressions cadratives qui restreignent une instruction à un champ particulier, ces dernières expressions indiquent le caractère optionnel d'une instruction. De la même façon, les expressions cadratives en « in » peuvent être comparées aux expressions telles que « in general », « in most / many cases » : au lieu de restreindre l'affirmation qui suit à un domaine particulier, le syntagme prépositionnel vient préciser au contraire la portée globale de l'affirmation : elle n'est ainsi pas sujette à des variations et s'applique à un grand nombre de cas.

(71) *A response paper is a great opportunity to practice your close reading skills without having to develop an entire argument. **In** most cases, a solid approach is to select a rich passage that rewards analysis (for example, one that depicts an important scene or a recurring image) and close read it.* (59)

En conclusion, les expressions cadratives permettent de créer des domaines et sous-domaines de validité d'une affirmation ou, dans notre cas, d'application d'une instruction. Dans les textes procéduraux, elles permettent de préciser la chronologie des instructions à réaliser. Elles peuvent aussi indiquer le but poursuivi par une instruction, et ainsi permettre au lecteur de mieux comprendre l'importance de la réalisation d'une instruction. Enfin, elles

expriment des domaines conceptuels ou des situations au sein desquels une règle s'applique ou une tendance s'affirme.

Les expressions cadratives ont avant tout une fonction structurelle : elles permettent d'organiser le texte en blocs textuels (Charolles 2003, 1) et guident ainsi le lecteur dans la procédure pour qu'il sélectionne l'information pertinente. Les adverbiaux concourent ainsi à la lisibilité des textes procéduraux, dans lesquels le lecteur peut naviguer plus facilement.

Le découpage effectué par l'énonciateur fait référence à des domaines connus, mais c'est lui qui sélectionne les cadres discursifs pertinents. L'évocation de différents cadres discursifs permet d'établir implicitement ou explicitement des contrastes entre plusieurs domaines exclusifs ou d'affiner progressivement la portée d'une affirmation, comme nous l'avons vu avec l'exemple (67), où la même instruction est envisagée dans la vie courante, dans le contexte de l'écriture et finalement dans le contexte plus précis d'une dissertation académique, suivant un mouvement du général en particulier.

4. Illustration

L'illustration occupe une place de choix dans les textes didactiques procéduraux. Nous nous contenterons ici d'esquisser quelques-uns de ses rôles et d'évoquer sa topographie dans les textes procéduraux, étant donné qu'elle sera présentée de façon plus approfondie dans la partie III, chapitre II.

Les illustrations sont généralement rattachées à une instruction afin de faciliter la compréhension de l'instruction ou de clarifier la façon de procéder à l'aide d'un modèle (72). Elles peuvent porter sur l'instruction entière ou sur un élément de l'instruction. Les illustrations permettent aussi de clarifier la référence d'un syntagme nominal (73), servant parfois d'alternative à une définition (74). Enfin, plus rarement dans les textes procéduraux, les illustrations peuvent aussi fournir le support d'une affirmation, jouant ainsi un rôle argumentatif.

(72) *State the point of the essay in the introduction, using the first person (I argue, I believe, etc.). **For example**: "I will argue here that the frustration/aggression hypothesis is based on an oversimplified and inadequate psychological model, and is thus unable to explain most cases of prejudice that have been analyzed".* (52)

(73) *You will also have to make notes in your own time from written sources, **e.g.** textbooks, journals, a video, the web, handouts, etc.* (49)

(74) *Avoid beginning a sentence with a conjunction, **for example** "and", "but", "or" or "however".* # (50)

Dans le premier énoncé, c'est le connecteur transphrastique « for example » qui se charge d'expliciter le lien d'illustration entre la phrase qui exprime l'exemple à suivre et la phrase précédente qui représente une instruction. Le connecteur se situe en position détachée en tête de la deuxième phrase, qui est la position prototypique des expressions cadratives. Pour les deux autres énoncés, « for example » relie un syntagme nominal à une liste d'exemples.

L'illustration, aussi bien que l'analogie, peut se réaliser de façon locale ou constituer un exemple qui est filé sur une portion de texte plus importante, voire tout au long du texte. Par exemple, un guide d'aide à la rédaction qui s'étend sur plusieurs textes (textes 11 à 17) utilise un exemple inventé spécifique (« The life of Joe Smith (1856-1902) and how he contributed to the field of widget watching ») qui est repris dans chaque illustration locale pour illustrer chaque étape (« Research », « Writing a proposal », « Compiling your notes », etc.).

5. Place de l'explication dans les textes didactiques procéduraux

Généralement, les explications sont attachées aux instructions, conseils et avertissements et visent à les rendre plus clairs.

(75) *As you read about your topic, keep a piece of paper and pen handy **to** write down interesting quotations you find. Make sure you write down the source and transcribe quotations accurately.* [81] (1)

(76) *When you cannot be certain of something you're stating on your own, be sure to include couching words and phrases **so** it cannot be assumed that you are stating absolute facts.* (15)

Dans l'exemple (75), l'expression du but à la suite de l'instruction vise à faire mieux comprendre au lecteur à quoi peut servir l'action dont il est question. Dans l'exemple (76), l'expression du but indique l'objectif visé par l'action et fournit ainsi un support à cet avertissement : la visée explicative se double là d'une visée argumentative.

[81] Dans ces exemples, le soulignement simple indique une explication et le soulignement double l'instruction, le conseil ou l'avertissement auquel l'explication est rattachée.

Comme nous l'avons définie plus haut, la fonction primaire de l'explication est de favoriser la meilleure compréhension du co-énonciateur, cette compréhension concernant généralement la façon de réaliser une action ou le but visé par une action. Elles ne sont bien sûr pas systématiques et peuvent être considérées comme des ajouts, une explication étant fournie seulement quand le rédacteur juge qu'elle peut être nécessaire, c'est-à-dire quand il anticipe des difficultés dans la compréhension de la terminologie, ou dans la réalisation d'une instruction. La quantité d'explications fournies varie ainsi en fonction des besoins anticipés par le rédacteur.

La quantité d'explication varie aussi à l'intérieur du genre procédural. Dans le genre procédural, les procédures industrielles apparaissent comme les textes les plus prototypiques, étant composées majoritairement d'instructions incluant parfois le but visé par l'action concernée. Les textes à caractère didactique, en revanche, se situent plutôt en marge, étant donné leur double visée (faire réaliser une démarche et enseigner cette démarche), mais également du fait de leur structure. Les procédures industrielles, très normées[82], privilégient la concision et la simplicité des expressions afin de permettre une compréhension non-équivoque de la démarche à réaliser et de favoriser une exécution efficace. Les textes à caractère didactique, eux, contiennent davantage de séquences explicatives : analogies, élaborations, reformulations permettent à l'utilisateur d'intégrer un savoir-faire plus général qui doit être ensuite réutilisable et transférable. On rencontre ainsi un nombre plus conséquent d'explications dans un texte didactique que dans un texte procédural technique, dans la mesure où s'ajoute la dimension d'apprentissage : il est nécessaire d'accompagner le lecteur pas à pas. On fait donc l'hypothèse que ces textes contiennent plus de guidage et de balises que les textes techniques. De plus, il n'y a pas de risque pour la sécurité de l'utilisateur s'il réalise mal la procédure, contrairement aux procédures industrielles, les moyens d'expression sont ainsi beaucoup plus variés.

Pour conclure, les textes procéduraux se caractérisent par leur structure compositionnelle et temporelle ainsi que par les actes directifs, qui sont prédominants. On trouve aussi des actes qui caractérisent le discours didactique comme féliciter, rassurer et encourager. Les actes directifs qui prévalent sont des instructions, auxquels divers marqueurs peuvent conférer une valeur optionnelle et ainsi prendre une valeur de recommandation

[82] Il existe de nombreux guides à l'usage des rédacteurs de procédures, destinés à fournir des indications sur les conventions propres au genre.

(conseils) ou conférer au contraire un caractère obligatoire et prendre ainsi une valeur de mise en garde (avertissements). La frontière est parfois mince et la distinction précise entre instruction et conseil peut être difficile à établir. Le domaine de validité, la finalité de la réalisation d'une instruction ou l'ordre de réalisation des instructions peuvent être exprimés à l'aide d'expressions cadratives, qui ouvrent des cadres discursifs qui délimitent la portée d'une instruction, mais aussi parfois d'une affirmation. Certaines de ces expressions (à savoir le but et l'illustration) permettent au lecteur de mieux comprendre la finalité d'une instruction ou en quoi elle consiste, et servent ainsi de support à l'explication. L'explication se présente donc comme un ajout, et sa quantité varie en fonction du public visé et de ses connaissances.

Après avoir décrit le corpus, en précisant sa composition et en esquissant la topographie linguistique des textes didactiques procéduraux, il est temps de préciser la méthodologie d'analyse adoptée pour analyser l'expression de l'explication.

CHAPITRE IV : METHODE D'ANALYSE POUR UNE CARACTERISATION LINGUISTIQUE DE L'EXPLICATION

Comme le soulignent Halté (1988) et Borel (1981a), tout texte peut prendre une valeur explicative, même un récit. Étant donné la forte dépendance contextuelle de l'interprétation d'une explication, il est vrai que d'innombrables configurations linguistiques peuvent assumer une fonction explicative. De plus, comme pour la définition, qui se réalise majoritairement par des actes de langage indirects (Riegel 1991), l'explication est peu souvent exprimée par des verbes tels que « explain » ou « justify » et elle rarement introduite par le questionnement explicite qui constitue son point de départ (« why ? », « how ? », « what does that mean ? »). Toutefois, il semble possible d'isoler quelques structures récurrentes et prototypiques d'expression de l'explication.

1. Deux méthodes d'analyse complémentaires

Afin de pouvoir identifier différentes réalisations linguistiques de l'explication, le corpus de textes didactiques est abordé par le biais de deux méthodes qui sont complémentaires. D'une part, certains textes forment la base d'une identification des énoncés qui peuvent être qualifiés d'explicatifs. D'autre part, une étude ciblée sur les connecteurs permet de relever de nombreuses relations qui participent à l'explication, par le biais de l'identification de différentes stratégies explicatives (reformulation, illustration, analogie) et de sous-domaines sémantiques (cause). Ainsi, pour l'analyse du corpus, deux directions complémentaires sont prises : l'entrée par identification d'une explication et l'entrée par connecteur. Ce choix reflète la recherche d'un équilibre entre un simple inventaire de formes linguistiques et une étude linguistique ciblée sur un marqueur unique. Par cette double direction, nous entendons rendre compte de divers modes d'expression de l'explication et de sa progression dans le texte tout en fournissant des micro-analyses linguistiques ciblées sur l'une des réalisations discursives de l'explication, les connecteurs.

1.1. L'entrée par l'identification d'un énoncé explicatif

Dans la première partie de ce travail, nous avons pris soin de fournir une définition préliminaire de l'explication et d'établir des critères pour son identification dans le texte. Ces critères donnent des indications pour la repérer dans le texte, ce qui nous permet de relever dans les textes des énoncés participant à une explication.

Cette méthode a l'avantage de ne pas partir de structures ou d'indices linguistiques définis a priori. De cette façon, elle permet de repérer des modes d'expression diversifiés : l'agencement syntaxique, les réseaux lexicaux, les marqueurs grammaticaux, la ponctuation, etc. et la conjonction de ces divers indices linguistiques.

Cette approche transversale, qui permet de dresser un panorama de divers marqueurs et expressions participant à l'explication, doit ensuite être complétée par une analyse en profondeur de certaines configurations prototypiques.

1.2. L'entrée par connecteur

La recherche ciblée d'indices linguistiques dans le corpus nous permet d'effectuer le recensement de nombreux énoncés explicatifs ainsi que d'envisager des études de cas pour analyser de façon plus approfondie le rôle de certains connecteurs dans l'explication.

L'avantage de cette approche est qu'elle est fondée sur des indices linguistiques stables, qui permettent d'une part d'identifier rapidement les énoncés explicatifs : les formes sont a priori connues. Les connecteurs constituent un point d'entrée intéressant pour l'explication, comme celle-ci se déploie dans le discours. D'autre part, cette approche permet l'analyse linguistique approfondie de connecteurs spécifiques. Les études de cas peuvent ainsi contribuer à déterminer les conditions d'emploi de tel ou tel connecteur pour qu'il ait une valeur explicative.

Cette approche présente toutefois quelques limites. Tout d'abord, il est nécessaire de déterminer ce qu'est un connecteur, et quels connecteurs vont faire l'objet d'une recherche dans le corpus de textes : il faut donc définir a priori des classes de connecteurs qui peuvent potentiellement jouer un rôle explicatif, grâce à l'exploration du corpus. Par ailleurs, il apparaît que l'expression des relations de discours se fait majoritairement de façon implicite (Taboada 2006). On peut toutefois supposer que dans les textes didactiques, le guidage implique que de nombreux liens seront instanciés. D'autre part, l'approche par connecteur nous permet ainsi de n'étudier qu'un mode de réalisation linguistique de l'explication, alors que d'autres marqueurs jouent pourtant un rôle non négligeable. Nous en revenons donc ici à la nécessité de l'approche complémentaire par l'entrée explication.

2. Méthode d'identification de l'explication

Afin de rechercher divers moyens d'expression de l'explication, un échantillon du corpus est parcouru pour identifier les énoncés qui peuvent être qualifiés d'explicatifs. Ces

textes sont ainsi annotés de façon exhaustive : toutes les relations discursives sont identifiées à l'aide de balises de type XML. Afin d'identifier des énoncés explicatifs, nous nous reposons sur les critères énumérés dans la première partie de ce travail.

D'une part, ces critères d'émergence nous permettent d'établir les questions contextuelles auxquelles le choix d'un corpus de textes didactiques permet de répondre favorablement :

- Est-ce que les acteurs se trouvent dans une relation expert / novice ?
- Est-ce qu'il y a une volonté d'objectivité de la part de celui qui formule l'explication ?
- Est-ce que l'*explanandum* est considéré comme vrai par la communauté ?
- Est-ce que la relation entre *explanans* et *explanandum* est préconstruite ?

D'autre part, les questions qui sont fondées sur la structure et les composantes internes de l'explication nous aident à identifier les énoncés explicatifs dans les textes étudiés :

- Peut-on restituer un questionnement implicite ?
- Est-ce l'*explanans* tente de répondre au questionnement soulevé ?
- De quelle nature est le questionnement (« Pourquoi ? », « Comment ? », « Qu'est-ce que cela signifie ? », « Comment ça marche ? ») ? En d'autres termes, est-ce que l'explication vise plutôt à clarifier, à justifier ou à expliciter une démarche ?

  La dernière question nous permet plus précisément d'identifier le type d'explication.

3. Méthode d'analyse des connecteurs

Le deuxième type de recherche menée est une étude sémasiologique : l'étude part d'un signe linguistique pour aller vers le concept. L'objectif est ici de déterminer le rôle que jouent les connecteurs dans le discours explicatif.

Il est nécessaire de préciser ici l'approche générale et la méthode d'analyse suivie. Premièrement, il convient d'identifier ce qui est entendu par « connecteur ». Ensuite, il faut préciser l'approche qui est adoptée puis décrire la méthodologie d'analyse des connecteurs étudiés. Finalement, il s'agit de présenter l'ensemble des connecteurs qui seront considérés dans cette étude.

3.1. Définition des connecteurs et délimitation de la classe

Contrairement à « marque » qui est un terme référentiel (Moeschler et al. 1994), le terme de « marqueur[83] » est bien une étiquette fonctionnelle (« Le terme désigne […] le rôle de l'objet concerné pour la structuration du discours », Moeschler et al. 1994, 175). Il convient ici de distinguer le sens de marqueur dans le domaine de l'analyse du discours, ainsi que défini plus haut par Moeschler, du sens spécifique qu'il prend dans les théories de l'énonciation. En effet, dans la Théorie des Opérations Énonciatives, le marqueur est défini comme la « trace matérielle d'une des opérations de production d'un énoncé ou des relations résultant de ces opérations » (Groussier et Rivière 1996). Il peut donc renvoyer à un morphème, un schéma syntaxique ou un élément prosodique et il est parfois employé comme synonyme d'opérateur (Garnier et al. 2004). Nous utiliserons ainsi « marqueur » pour désigner le concept employé dans la TOE et « marqueur de discours » quand nous nous référons à l'acception de ce terme dans l'analyse de discours.

Le concept de marqueur de discours subsume celui de connecteur. Selon l'acception large de l'expression « marqueur de discours », les connecteurs forment un sous-ensemble des marqueurs de discours. Les marqueurs de discours forment une classe ouverte et ils incluent des éléments lexicaux tels que « frankly » (« manner-of-speaking markers ») et « undeniably » (« evidential markers »), des expressions telles que « mark my words » et « on earth » (« emphasis markers »), des propositions « if you don't mind » (« mitigation markers ») ou des amorces de phrase « I'm no expert, but » (« mitigation markers ») (d'après la classification de Fraser (1996)[84]). La classe concernée contient donc une gamme d'éléments assez divers. Il faut aussi noter que parfois, ce terme désigne des marqueurs employés de façon préférentielle à l'oral tels que « you know », « I mean », « well » (Schiffrin 1987), mais ici nous l'utiliserons dans son sens large.

La catégorie des connecteurs se définit par des critères pragmatiques. Le dénominateur commun qui sert de fondement à cette classe est leur fonction relationnelle : le rôle des

[83] En linguistique, le terme de « marqueur » est un de ces termes dont le sens varie significativement d'une théorie à l'autre, de la même façon que les notions de « structure » et de « fonction » peuvent être appréhendées de diverses manières. Étant donné que nous utilisons ici plusieurs approches et que le terme prend une acception différente au sein de ces théories, il convient de prendre quelques précautions d'ordre terminologique et de préciser la définition des termes que nous utiliserons.

[84] Il faut toutefois noter que si les définitions données par Fraser rejoignent celles que nous adoptons ici, sa terminologie est tout à fait différente. Il utilise en effet le terme de « pragmatic markers » pour désigner la catégorie large et ouverte de ce qui est, dans d'autres travaux, appelé « marqueur de discours », et le terme de « discourse markers » pour désigner la catégorie plus fermée des connecteurs.

connecteurs est d'établir un lien entre deux énoncés, comme le terme lui-même l'indique (notion que l'on retrouve aussi dans la dénomination pédagogique *linking words*). Un aspect qui semble être commun aux connecteurs, mis à part leur fonction relationnelle, est leur caractère non véri-conditionnel : les connecteurs n'affectent pas la valeur de vérité des propositions reliées (Grice 1989, cité dans Rossari 2000). En revanche, ils se distinguent les uns des autres par leur fonction grammaticale, bien qu'appartenant typiquement à la classe des conjonctions ou des adverbes de liaison et locutions adverbiales, pour la plupart, ainsi que par les différents domaines sémantico-pragmatiques selon lesquels ils sont généralement classés : addition, cause, comparaison, pour ne citer que quelques exemples. Ils forment une classe fermée. La majorité des connecteurs sont polyfonctionnels : c'est-à-dire, ils peuvent véhiculer un contenu sémantique différent (« as » peut exprimer une relation de temporalité, de causalité, mais aussi de comparaison) et assumer diverses fonctions pragmatiques dans le discours. En outre, certaines formes correspondent à plusieurs catégories grammaticales : dans ce cas-là on parle de polyvalence syntaxique (« for » conjonction de coordination ou de subordination, préposition). Par ailleurs, la même forme peut avoir une fonction de connecteur peut aussi, dans d'autres contextes, avoir une autre fonction qui n'est pas celle d'un connecteur (emploi discursif vs. emploi non-discursif de « in the same way »).

Dans les études qui leur sont consacrées, les connecteurs n'apparaissent pas toujours sous le même nom (« connecteur pragmatique » (Moeschler et Reboul 1998, 77 ; Rossari 2000, 8), ou « connecteur transphrastique » (Deléchelle 1991, 117)) et sont parfois désignés par des expressions plus larges (« marqueurs de discours » (Fraser 1999), « particules de discours » (Stede et Schmitz 2000), ou même « *relational phrases* » (Knott et Dale 1995) et « *cue phrases* » (Grosz et Sidner 1986)). L'utilisation de ces différentes étiquettes n'est pas anodine dans la mesure où les expressions choisies reflètent une conception particulière de la classe donnée, ou, tout du moins, mettent en avant un aspect particulier de cette classe. Elles peuvent également désigner des sous-catégories de connecteurs, souligner une caractéristique particulière propre à la classe ou faire référence à un ensemble plus large de marqueurs de discours (les marqueurs pragmatiques de Fraser (1996), par exemple, incluent les marqueurs pragmatiques basiques, les marqueurs pragmatiques de commentaire, les marqueurs pragmatiques parallèles et les marqueurs de discours).

Aux connecteurs sont associées plusieurs problématiques, la première concernant bien entendu leur définition et, par extension, la délimitation de la classe à laquelle ils appartiennent. Définir une classe implique d'identifier les propriétés communes aux membres

de la classe, ainsi que d'indiquer, pour chaque propriété, si elle forme une propriété définitoire (c'est-à-dire, un critère nécessaire), si elle forme une propriété prototypique (c'est-à-dire, une propriété qui est caractéristique de la classe des connecteurs mais qui n'est pas obligatoire, et que les membres les plus centraux de la classe possèdent) ou bien encore une propriété facultative (c'est-à-dire, une propriété non nécessaire mais assez significative pour qu'elle soit mentionnée).

La deuxième grande problématique liée aux connecteurs est la façon dont ils signalent les relations de discours : sur quels critères peut-on s'appuyer pour identifier des relations de discours ? Plus précisément, peut-on se servir des connecteurs pour accéder au sens des relations de discours ?

Concernant les propriétés des connecteurs, une question qui se pose est le type d'information qu'ils véhiculent : est-ce que les connecteurs participent au sens du message communiqué, ou donnent-ils uniquement des indices sur la façon dont la relation entre deux énoncés doit être interprétée ? En d'autres termes, est-ce que les connecteurs véhiculent un contenu sémantique ou fournissent-ils seulement une instruction sur la façon de comprendre une relation entre deux segments ?

Nous allons ci-après examiner quelques-unes de ces propriétés et les développer en évoquant les différentes approches qui en ont fait mention. Il convient tout d'abord de commencer par les caractéristiques syntaxiques des différentes catégories grammaticales dont les connecteurs proviennent. En quoi leurs caractéristiques syntaxiques rendent certaines catégories de mots éligibles à une fonction discursive ? Nous examinerons ensuite le rapport entre les connecteurs et les relations discursives. Enfin, nous nous pencherons sur le type d'information véhiculé par les connecteurs.

3.2. Les propriétés syntaxiques des connecteurs

La classe des connecteurs rassemble des items provenant de différentes catégories grammaticales. Il est important de souligner ici les catégories grammaticales concernées et de d'identifier ce qui, dans leurs caractéristiques morphosyntaxiques, a favorisé leur emploi en tant que connecteur.

En termes formels, les connecteurs peuvent être formés d'un ou de plusieurs mots. Dans le deuxième cas, on utilise le terme de « locution ». Une locution désigne une séquence figée d'un groupe de mots. Il existe plusieurs types de locutions, mais dans notre cas, il s'agit plus particulièrement de la combinaison d'unités lexicales et d'unités grammaticales qui

forment un ensemble relativement figé au niveau syntaxique, possède une unité de sens ainsi qu'une fonction discursive propre.

Les connecteurs proviennent de différentes catégories grammaticales, à savoir les conjonctions de coordination (« and », « but », « or ») et de subordination (« because », « since », « although »), les adverbes (« namely », « consequently », « likewise »), les locutions adverbiales[85], parmi lesquelles on trouve notamment des syntagmes prépositionnels (« for example », « in a few words », « after all », « as a matter of fact »), et enfin, de façon plus discutable, des prépositions (« like », « including », « despite »).

La catégorie des connecteurs est souvent décrite comme une catégorie fermée, à l'exception des connecteurs incluant un ordinal (« firstly », « secondly », etc.) (Quirk et al. 1985, 634). Il faut quand même noter la variabilité interne d'un certain nombre de locutions adverbiales, ce qui multiplie ainsi le nombre de membres appartenant à cette catégorie. Par exemple, certaines expressions, comme « to take an example », peuvent subir plusieurs transformations syntaxiques, telles que l'insertion d'un adjectif (« to take a striking example ») ou le remplacement de « an » par des ordinaux « one, two, three ». De la même façon, on peut trouver des expressions qui possèdent plusieurs variantes : « technically speaking », « strictly speaking » ainsi que « broadly speaking » et « generally speaking », par exemple. Il faut cependant noter que ces dernières expressions se trouvent plutôt en marge de la catégorie des connecteurs.

De plus, si l'on tient compte du processus de pragmaticalisation, cela suppose que des expressions lexico-grammaticales peuvent être recrutées pour jouer un rôle discursif et donc venir s'ajouter à la catégorie des connecteurs. Il en reste que la catégorie des connecteurs est quand même relativement limitée et que le recrutement ne peut se faire que par ce processus.

Nous commencerons d'abord par étudier le cas les conjonctions, puis nous nous tournerons vers les adverbes et locutions adverbiales, et enfin, nous aborderons le cas plus singulier des prépositions.

Tout d'abord, le terme lui-même de « conjonction » met en avant l'établissement d'un lien entre deux segments (du Latin *conjungere*, littéralement « joindre avec »), de nature syntaxique dans ce cas.

[85] Une locution adverbiale se définit comme étant un groupe de mots à valeur adverbiale.

PARTIE II : CHAPITRE IV

Les concepts de coordination et de subordination sont à manier avec précaution, et sont perçus comme deux pôles d'un gradient, tel que celui décrit par Quirk et al. (1985), que Deléchelle (1994) réexamine à la lumière des travaux de Bally et ceux de Ducrot. Khalifa (2004) propose également un gradient qui va de la parataxe à l'hypotaxe. Ces outils nous permettront d'étudier le degré d'intégration syntaxique des connecteurs, et de voir quelles implications cela peut avoir pour l'interprétation sémantique de l'énoncé duquel ils font partie.

Les termes de coordination et de subordination sont souvent placés dans un système aux côtés de la parataxe et de l'hypotaxe. La parataxe (« placer côte à côte ») ou la juxtaposition désigne l'absence de lien entre plusieurs propositions. L'hypotaxe (« placer en dessous ») désigne une relation dans laquelle il existe un rapport hiérarchique entre les deux propositions, la subordination étant parfois considérée comme une sous-catégorie de l'hypotaxe.

Selon Khalifa (2004, 48), on peut observer un gradient qui va de la parataxe à la subordination, en passant par l'hypotaxe. Ce gradient est défini sur la base de la relation de dépendance syntaxique et/ou sémantique entre les deux propositions, l'échelle de typicalité du sujet de la subordonnée et la forme du verbe (fini ou non-fini) de cette même proposition. Il définit la parataxe comme une relation qui ne présente pas de dépendance au niveau syntaxique comme au niveau sémantique. L'hypotaxe renvoie à une relation établie entre deux propositions syntaxiquement autonomes, dans laquelle le lien de dépendance sémantique apparaît explicitement. Enfin, il qualifie la subordination de relation de dépendance à la fois syntaxique et sémantique à la proposition matrice. Nous synthétisons dans la figure ci-dessous les paramètres que Khalifa utilise pour établir ce gradient[86] :

[86] Le critère d'« enchâssement » fait référence à l'intégration syntaxique tandis que le critère de « dépendance » renvoie à la dépendance sémantique d'une proposition vis-à-vis de l'autre.

parataxe	à	**hypotaxe**	à	**subordination**
= « disposer côte à côte, juxtaposer »		= « disposer en-dessous »		
- enchâssement		- enchâssement		+ enchâssement
- dépendance		+ dépendance		+ dépendance
He was ill. She didn't go to the party.		*Because he was ill, she didn't go to the party.*		*His being ill prevented her from going to the party.*
· lien sémantique seulement reconnu par inférence		· lien de dépendance explicite · autonomie syntaxique relative des deux propositions (marques finies de temps ; cas sujet)		· intégration syntaxique (marque non-finie de temps sur le verbe ; cas génitif pour le sujet)

Figure 5. Gradient parataxe-subordination selon Khalifa (2004, 48)

Dans la coordination, les deux propositions se trouvent au même niveau et ne dépendent pas l'une de l'autre. Ainsi, la coordination peut être comparée à la juxtaposition ou la construction asyndétique, qui relie deux propositions de même niveau sans conjonction de coordination. Ce qui définit un rapport de subordination, c'est le rapport de dépendance hiérarchique qui existe entre (au moins) deux propositions. On parle dans ce cas de phrase complexe. Les conjonctions de subordination sont beaucoup plus nombreuses que les conjonctions de coordination.

Pour commencer, nous commencerons par évoquer les propriétés centrales des conjonctions de coordination, propriétés que nous contrasterons avec celles des conjonctions de subordination. Nous évoquerons ensuite des cas particuliers, qui montrent que la frontière entre coordination et subordination n'est pas toujours aussi franche.

Tout d'abord, on peut évoquer les conjonctions de coordination. Les membres prototypiques de la classe des conjonctions de coordination sont les conjonctions « and », « or » et « but ». Le rôle des conjonctions de coordination est de relier des segments de même statut, que ce soit des syntagmes, des propositions, ou même des phrases, même si ce dernier emploi n'est pas considéré comme un emploi standard. Les six propriétés syntaxiques des conjonctions de coordination sont identifiées par Quirk et al. (1985, 921-926) :

(a) « Clause coordinators are restricted to clause-initial position »

(b) « Coordinated clauses are sequentially fixed »

(c) « Coordinators are not preceded by a conjunction »

(d) « Coordinators can link clause constituents »

(e) « Coordinators can link subordinate clauses »

(f) « Coordinators can link more than two clauses »

Prenons deux exemples de conjonctions prototypiques, à savoir la conjonction de coordination « and » et la conjonction de subordination « because », afin d'observer les propriétés communes ainsi que les divergences entre ces deux catégories. Dans ces exemples, nous soulignons la proposition introduite par la conjonction, qui apparaît en caractères gras.

(77) *Conversation with children should include new, rare words,* ***and*** *teachers should encourage the students to use descriptive words and grammatically correct statements*. (COCA, ACAD)

(78) *My wife and I regularly go into town to shop or to walk around* ***because*** *we love it so much.* (*OD*)

Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, nous pouvons observer les contraintes positionnelles des conjonctions : « and » ne peut se trouver qu'au début de la proposition qu'il introduit (a). De la même façon, les conjonctions de subordination (« because » dans l'exemple donné) se trouvent au début de la proposition subordonnée.

De plus, l'ordre des propositions coordonnées ne peut être inversé (b). Cela constitue une différence majeure avec les conjonctions de subordination, avec lesquelles il est possible de trouver la subordonnée en première position.

(78') ***Because*** *we love it so much, my wife and I regularly go into town to shop or to walk around.*

Par ailleurs, « and » ne peut être précédé d'une conjonction (c), à l'inverse de « because » :

(79) *Some people intuitively feel that foods with synthetic pesticides and fertilizers, and trace amounts of hormones and antibiotics, likely have adverse health effects, even if that has not been proved. And some people choose organic foods not for health reasons,* ***but because*** *they think they taste better*. (COCA, ACAD)

Pour cette raison, il est dit que les conjonctions de coordination peuvent lier des propositions subordonnées (e). L'inverse n'est pas possible pour les conjonctions de subordination.

Par ailleurs, les conjonctions de coordination peuvent relier des syntagmes (d), tandis que les conjonctions de subordination relient nécessairement des propositions. Dans les exemples suivants, « and » relie respectivement des syntagmes nominaux et des syntagmes

adverbiaux, mais la conjonction peut aussi relier des syntagmes prépositionnels et des syntagmes adjectivaux.

(80) *Conversation with children should include new, rare words, and teachers should encourage the students to use descriptive words* ***and*** *grammatically correct statements*. (COCA, ACAD)

(81) *She started out quietly* ***and*** *apologetically but her voice quickly gained firmness.* (*OD*)

Enfin, les conjonctions de coordination peuvent relier plusieurs propositions dans une même phrase (f) :

(82) *For eight summers, I directed summer Head Start programs in the Piano, Texas, district* ***and****, for the first time, realized that many young children had weak communication experiences* ***and****, in particular, no desire to hear books read.* (COCA, ACAD)

(83) *The teacher models* ***and*** *encourages correct formation of the letter* ***and*** *provides reteaching when observation indicates a lack of mastery by a student or students.* (COCA, ACAD)

Quirk et al. (1985, 927) présentent le gradient entre coordination et subordination à l'aide de certaines conjonctions mais en les comparant également aux « conjuncts », adverbes de liaison que nous évoquons par la suite :

Coordination–subordination gradient

13.18 *Table* 13.18 displays the gradient from the central coordinators *and* and *or* to subordinators like *if* and *because*, with *but*, *for*, and *so that* on the gradient. The conjuncts *yet*, *so*, and *nor* are added to the *Table*, because, as we have seen, they in some respects resemble coordinators. The six features of *and* and *or* noted in 13.7–17 have provided six criteria used in constructing the matrix. If an item satisfies a criterion, this is indicated by a '+' in the relevant cell. If it fails to satisfy the criterion, '–' is entered. The combination '±' takes care of cases, explained in the previous discussion, where the item satisfies the criterion only under certain conditions. The six criteria to be applied to each item are:

(a) It is immobile in front of its clause.
(b) A clause beginning with it is sequentially fixed in relation to the previous clause, and hence cannot be moved to a position in front of that clause.
(c) It does not allow a conjunction to precede it.
(d) It links not only clauses, but predicates and other clause constituents.
(e) It can link subordinate clauses.
(f) It can link more than two clauses, and when it does so all but the final instance of the linking item can be omitted.

Table 13.18 Coordination–conjunct–subordination gradients

		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
coordinators	*and, or*	+	+	+	+	+	+
	but	+	+	+	+	±	–
conjuncts	*yet, so, nor*	+	+	×	+	–	–
	however, therefore	–	+	–	–	–	–
subordinators	*for, so that*	+	+	+	–	–	–
	if, because	+	±	–	–	–	–

Figure 6. Gradient coordination-subordination selon Quirk et al. (1985, 927)

Ce gradient permet ainsi de décrire plus justement le cas de certaines conjonctions, qui possèdent aussi bien des propriétés de conjonctions de subordination que des propriétés de conjonctions de subordination. C'est par exemple le cas des conjonctions « for », « so » et « so that », que nous aurons l'occasion d'étudier par la suite.

En conclusion, les conjonctions forment une classe de relateurs, éléments reliant avant tout des propositions, mais aussi, dans le cas des conjonctions de coordinations, des syntagmes. Ce rôle de relateur, pouvant intervenir à différents niveaux (celui du syntagme, celui de la proposition et celui de la phrase), peut expliquer que la catégorie des conjonctions soit une des catégories parmi lesquelles les connecteurs sont recrutés. Les conjonctions de coordination et de subordination ne sont pas régies par le même type de contraintes, mais la différence entre les catégories n'est pas toujours si franche et les différents emplois que l'on peut observer sont souvent étudiés selon un gradient coordination-subordination.

Les adverbes forment une des classes lexicales les plus complexes : elles contiennent des membres extrêmement diversifiés et elle est d'ailleurs souvent qualifiée de catégorie fourre-tout. Selon Guimier (1996, 4), la particularité de l'adverbe est de pouvoir dissocier son incidence de sa portée. L'incidence syntaxique d'un adverbe fait référence au constituant ou à la phrase que l'adverbe modifie. La portée sémantique de l'adverbe renvoie elle à son champ d'action sémantique. L'incidence d'un adverbe peut être endophrastique ou exophrastique.

La fonction typique d'un adverbe est de modifier un adjectif, un adverbe, un verbe ou une proposition. En ce qui concerne les connecteurs, il s'agit pour la plupart d'adverbes de phrase, ou d'« adverbes exophrastiques » (Guimier 1996). Le terme « adverbe de phrase » (« *sentence adverbial* ») signifie que l'adverbe modifie une phrase, ou du moins une proposition indépendante. Les connecteurs transphrastiques, comme les appelle Deléchelle (1989), sont périphériques : ils sont très peu intégrés à la phrase et se trouvent souvent en début de phrase, séparés par une virgule à l'écrit, ou par des pauses intonatives à l'oral (par exemple, « however », « therefore », « anyway »). En essayant de déterminer en quoi les membres de cette catégorie sont recrutés pour jouer le rôle de connecteur, nous faisons face à un paradoxe : les adverbes de phrase sont des éléments faiblement intégrés syntaxiquement et pourtant ils possèdent une fonction relationnelle, comme ils peuvent jouer le rôle de connecteur. Deléchelle (1989, 127) explique cela par la propriété anaphorique qu'ils possèdent : ils font référence au contexte gauche par une « anaphore zéro », c'est-à-dire une anaphore qui n'est pas marquée morphologiquement. Ainsi, on parle d'adverbes de liaison quand on évoque ces adverbes qui possèdent à la fois une propriété séparatrice et une propriété liante. Dans d'autres terminologies, on trouve aussi le terme de « conjunct adverb » (Knott et Dale 1995) ou d'« adverbes conjonctifs » (Deléchelle 1991, 115), qui met en avant cette propriété liante.

On peut observer la mobilité des adverbes de phrase avec les exemples suivants, dans lesquelles on constate que « however » est assez mobile dans la phrase, pouvant assumer la position initiale, médiane ou finale, mais en étant toujours séparé du reste de la phrase par un ou des signes de ponctuation.

(84) *One way to adjust your level of formality is by avoiding contractions (i.e., using "do not" instead of "don't"). **However**, it is acceptable to use contractions if you desire to.* (8)

(85) *Paraphrase, instead of quoting the author word for word, involves putting the original phrasing into your own words. Be careful to substantially reword the original, **however**.* (7)

(86) *If your assignment is to write about your personal experience in an informal fashion or to write fiction, feel free to use colloquialisms to add colour. If, **however**, you're writing a formal essay, avoid colloquialisms entirely.* (17)

D'autre part, ces adverbes peuvent être supprimés de la phrase sans rendre la phrase agrammaticale, étant donné qu'ils sont peu intégrés syntaxiquement. En revanche, cela a des conséquences sur le sens, en particulier pour les connecteurs comme « however ».

Ainsi, les adverbes de liaison sont recrutés pour former des connecteurs en vertu de leur double propriété liante et séparatrice : bien qu'ils soient peu intégrés à leur proposition d'accueil, ils possèdent un caractère anaphorique « zéro » qui leur permet de se lier au contexte gauche.

Nous souhaitons maintenant aborder le cas des prépositions : est-ce que les prépositions peuvent être considérées comme des connecteurs ?

Les prépositions fonctionnent un peu à la manière d'un prédicat : les prépositions prennent pour argument des syntagmes nominaux tandis que les conjonctions prennent pour arguments des propositions. Comme le soulignent Lapaire et Rotgé, « les prépositions sont, par essence, des **relateurs** (« outils de mise en relation de deux termes au moins ») » (1998, 303). D'un point de vue sémantique, Stede (2011, 97) affirme qu'elles dénotent des relations à deux places (« two-place relations »). Il ajoute néanmoins que pour qu'une préposition soit considérée comme un connecteur, il faut pouvoir restituer la relation prédicative sous-jacente aux syntagmes nominaux reliés. Il donne les exemples suivants pour montrer que les connecteurs de concession « though » et « despite » permettent tous deux d'instancier une relation de concession entre deux contenus propositionnels :

(87) ***Though** John had bought the ticket to Istanbul, he decided to stay home.*

(88) ***Despite*** *John's having bought the ticket to Istanbul, he decided to stay home.*

(89) ***Despite*** *his purchase of the ticket to Istanbul, John decided to stay home.*

Si l'on pousse le raisonnement un peu plus loin, les prépositions peuvent être considérées comme des prédicats qui relieraient non pas seulement des syntagmes, mais aussi des unités syntaxiques comme des propositions (qui est le rôle des conjonctions, selon la grammaire traditionnelle). Huddleston et Pullum (2002, 598) démontrent que dans un syntagme prépositionnel, les prépositions peuvent autoriser divers types de compléments, de la même façon que les verbes, noms et adjectifs autorisent divers types de compléments. Ainsi, ils recatégorisent certaines conjonctions de subordination, et même certains adverbes, comme des prépositions, procédant par analogie avec le verbe : si un verbe peut avoir un emploi transitif ou intransitif, ou qu'il peut prendre différents types de compléments, et qu'en dépit de ces différents schémas de complémentation, il reste toujours un verbe, alors il devrait en être de même pour les prépositions. Il n'y aurait donc pas de raison, en vertu du principe du rasoir d'Ockham, de placer la même forme dans différentes catégories grammaticales, mais de l'envisager dans tous ses emplois comme une préposition qui peut accepter différents types de compléments, et qui peut aussi fonctionner intransitivement.

Nous pouvons ajouter que les conjonctions de coordination peuvent relier aussi bien des propositions que différents types de syntagmes (nominaux, adjectivaux, etc.). On parle de conjonction de coordination peu importe le type d'unité relié (que ce soit des syntagmes ou des propositions).

Si l'on peut argumenter que les prépositions doivent être incluses dans la catégorie des connecteurs, il faut néanmoins nuancer leur participation au discours : en effet, elles ne contribuent pas au discours de la même façon que certains connecteurs qui peuvent être interphrastiques voire même transphrastiques (« in other words »). De plus, certains connecteurs sont multifonctionnels (« for », « like »), tandis que certains items grammaticaux n'assument que le rôle de préposition (« with »). Il convient donc de ne pas minimiser cet aspect lors de l'étude de ces connecteurs.

Pour conclure, les connecteurs sont des formes issues de plusieurs catégories grammaticales : les conjonctions, les adverbes de liaison, ainsi que des prépositions. Ce qui fonde la valeur de rapprochement entre ces différentes catégories est leur valeur relationnelle : elles relient deux arguments. Elles fonctionnent ainsi à la manière d'un prédicat : les conjonctions prennent pour arguments des propositions, les prépositions prennent pour arguments des syntagmes nominaux. Cette caractéristique justifie ainsi que l'on puisse vouloir

intégrer à la classe des connecteurs des prépositions telles que « such as », « including » ou des éléments qui peuvent appartenir à plusieurs catégories grammaticales (« since », « as », « for ») et dont le fonctionnement est à étudier à la lumière de leurs divers emplois. Il faut toutefois reconnaître que les prépositions constituent des membres situés à la marge de la classe des connecteurs (et cela explique d'ailleurs qu'elles soient souvent exclues de la classe des connecteurs), comme elles peuvent lier une variété d'unités très limitée, contrairement à des connecteurs prototypiques, qui peuvent à la fois relier des syntagmes, des propositions et même des phrases entières.

3.3. Connecteurs et relations de discours

Les connecteurs étant des outils qui permettent de relier deux segments discursifs, l'objet sur lequel nous travaillons quand nous analysons un connecteur est une relation de discours. Une relation de discours se définit comme un lien entre deux segments de texte, exprimé ou non par un connecteur, interprétable grâce à des considérations d'ordre sémantique et/ou pragmatique. Ce concept est majoritairement utilisé dans les théories d'analyse du discours et recouvre parfois le concept de « relations de cohérence ». Nous souhaitons aborder ici quelques aspects de l'étude des relations de discours afin de préparer le terrain pour l'analyse linguistique de l'explication.

La terminologie utilisée pour renvoyer à une relation de discours est presque aussi mouvante que celle utilisée pour renvoyer aux connecteurs et aux marqueurs de discours : aux côtés de l'expression générale de « relations de discours » ou « relations discursives », on retrouve les termes de « coherence relations » (Sanders et al. 1992, Stede 2011) et de « rhetorical relations » (RST). Elles sont définies ainsi par Stede (2011) :

> « A specific relationship, holding on the semantic or the pragmatic level of description, between adjacent units of text. Definitions can be given in semantic terms, or in terms of speaker intentions (as in Rhetorical Structure Theory, RST). The granularity of a postulated relation set can differ widely, but relatively common are the groups *causality*, *similarity*/*contrast*, and *contiguity* (temporal or other). In the case of RST, most relations are said to hold between a unit that is more important for the purposes of the speaker (nucleus) and one unit that is less important, or supportive in nature (satellite). A similar distinction is made in Segmented Discourse Representation Theory (SDRT) between subordinating and coordinating relations, but here the structural consequences are being emphasized, instead of the intentional aspect. »
>
> (Stede 2011, 85)

Les relations discursives sont donc des relations qui s'établissent entre des unités discursives élémentaires à différents niveaux (intentionnel, structurel et informationnel). Il s'agit d'une relation fonctionnelle entre deux unités minimales, généralement appelées « elementary discourse units », abrégé par EDU[87]. Cette unité minimale peut constituer une proposition, une phrase ou même un paragraphe. Certaines approches incluent même des unités inférieures à la proposition[88]. Par ailleurs, il faut être plus précis concernant la portée du connecteur, il peut en effet relier divers éléments : un contenu propositionnel, une énonciation, une implication, une implicature, etc.

Les relations de discours sont des relations qui peuvent s'imbriquer et former de façon récursive un texte. Cette relation peut soit être une relation de dépendance, dans laquelle un des segments est plus central au message de l'énonciateur, soit une relation de complémentarité, dans laquelle les segments ont une importance égale. La plupart des approches identifient généralement ces deux types, par le biais de diverses expressions : relations noyau-satellite et relations multinucléaires (RST), relations de type subordonné et relations de type coordonné, relations parataxiques et relations hypotaxiques (Marcu 2000).

Pour la RST (Mann et Thompson 1988), il existe en effet deux types de relations de discours[89] : les relations de type noyau et satellite et les relations multinucléaires. Les premières sont de type subordonné : un des segments, le noyau, est considéré comme essentiel dans le message communiqué par le locuteur, et le second segment s'y rapporte, en le développant (élaboration), en fournissant une seconde formulation (reformulation), ou en exprimant une condition (condition), par exemple. Les relations multinucléaires sont de type coordonné : les deux segments ont le même statut informationnel. Le contraste et la liste en sont deux exemples. La manipulation linguistique qui permet de distinguer le noyau du satellite dans une relation de discours est le test de suppression : si le segment est un satellite, le message principal n'est pas affecté, tandis que la suppression du noyau entraîne une incohérence dans le texte. Néanmoins, ce test ne fonctionne pas avec toutes les relations, comme le note Stede à propos de la condition et du but (2011, 86), dans lesquelles le noyau et le satellite occupent une fonction essentielle. Une autre manipulation consiste à remplacer

[87] Les EDU (*Elementary Discourse Units*) sont les unités minimales dont est composé un texte. Cette terminologie est utilisée dans de nombreux travaux en l'analyse de discours et TAL, mais la provenance de cette terminologie n'y est pas indiquée, en tout cas dans les ouvrages et articles que nous avons consultés.

[88] « Connective elements often link units smaller than the clause » (Huddleston et Pullum 2002, 775)

[89] Les relations de discours sont appelées « relations rhétoriques » dans cette théorie, comme l'indique son nom.

l'information contenue dans un satellite par une autre information, sans que cela change la fonction du noyau.

Conformément à la terminologie de Mann et Thompson (1988) dans leur typologie des relations de discours (RST), nous nommons donc « noyau » le segment qui véhicule le message principal et « satellite » celui qui vise à fournir une explication au sujet du message principal. Si nous prenons le cas de la reformulation comme exemple, le noyau est le premier segment et le satellite est le segment qui fournit une seconde formulation du noyau. Cette désignation garantit une homogénéité dans le cadre de cette étude, qui concerne l'étude de plusieurs relations de discours. Si l'on peut trouver généralement des termes individuels pour désigner les segments constituant différentes relations de discours (antécédent / conséquent, protase / apodose pour la condition, reformulé / reformulant pour la reformulation), il nous semble plus cohérent de conserver la même terminologie pour chaque relation de type subordonné.

Marcu souligne les différentes problématiques concernant les relations de discours et plus largement, la structure d'un texte. Nous en retenons ici plus particulièrement deux :

> « What are the relations that could hold between two textual units and what is the nature of these relations? Is the semantics of these relations grounded into the events and the world that the text describes? Or is it grounded into general principles of rhetoric, argumentation and linguistics? Or both?
>
> Is there any correlation between these relations and the concrete lexicogrammatical realization of texts? »
>
> (Marcu 2000, 3)

Se pose donc tout d'abord la question de la nature de la relation qui lie deux segments discursifs ensemble et les différents niveaux auxquels cette relation intervient. La seconde problématique porte, elle, sur la réalisation linguistique des relations.

L'ouvrage de Rossari (2000) qui aborde précisément la question de la relation entre connecteurs et relations de discours recense les diverses études sur les connecteurs et les relations de discours en les situant selon trois grandes approches : conceptuelle, fonctionnelle et lexicale. Si le point de vue conceptuel se fonde sur le repérage et la description de relations discursives de type logique ou intentionnel, le point de vue fonctionnel s'attache à décrire les liens de dépendance entre plusieurs segments du discours. L'approche lexicale, elle, s'appuie sur les indices linguistiques pour étudier les relations de discours : elle postule qu'ils

permettent un accès au sens des relations de discours. Nous proposons ci-dessous de situer quelques travaux et théories, selon les trois grandes approches distinguées par Rossari.

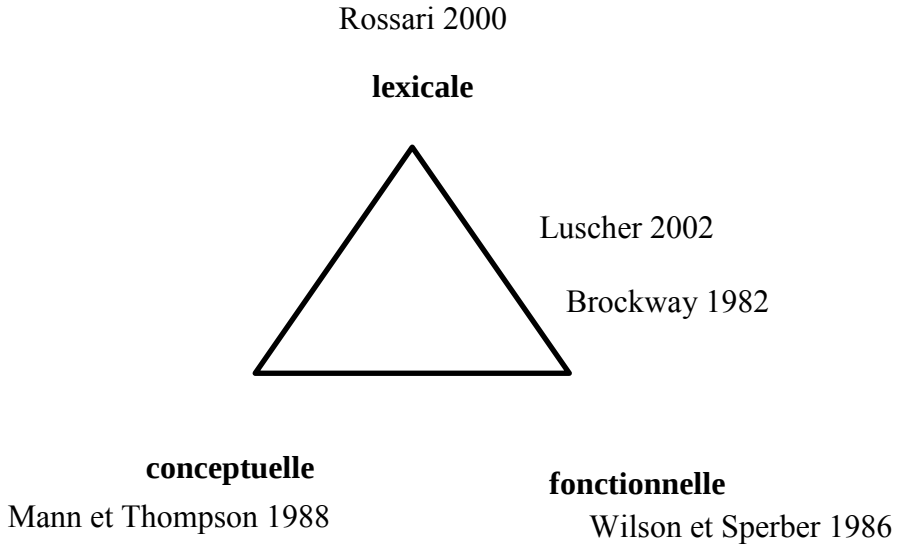

Figure 7. Cartographie de quelques théories selon la typologie de C. Rossari

3.4. Contenu conceptuel et procédural des connecteurs

La seconde problématique qui se pose pour la classe des connecteurs est le type de contenu qu'ils véhiculent.

Les connecteurs sont, tout d'abord, « des unités considérés comme non véri-conditionnelles, à savoir comme n'ayant pas d'incidence sur les conditions de vérité des énoncés dans ou entre lesquels ils apparaissent » (Rossari 2002, exemplaire non paginé). En effet, les connecteurs ne remettent pas en question les conditions de vérité du contenu propositionnel des énoncés qu'ils relient. S'il y a un consensus sur cet aspect, les avis sur le type de contribution que les connecteurs apportent sont toutefois assez divers.

Les questions précises qui se posent sont les suivantes : est-ce que les connecteurs participent au contenu du message communiqué, ou donnent-ils uniquement des indices sur la façon dont la relation entre deux énoncés doit être interprétée ? En d'autres termes, est-ce que les connecteurs véhiculent un contenu sémantique ou constituent-ils seulement une instruction sur la façon de comprendre une relation entre deux segments ?

La question de la contribution faite par les connecteurs renvoie à la distinction entre contenu conceptuel et contenu procédural (Blakemore 2002, Brockway 1982), formulée par

les linguistes de la théorie de la pertinence. Cette théorie, formulée par Wilson et Sperber (1986), est une théorie pragmatico-cognitive du langage. Elle se trouve dans la lignée des travaux de Grice et place l'intention au cœur de la communication. Au lieu d'identifier plusieurs maximes conversationnelles comme le fait Grice, cette théorie s'appuie sur un principe unique. Le principe maximal de pertinence consiste à produire le maximum d'effets cognitifs en exigeant le minimum d'efforts de traitement cognitif. Cette approche correspond plutôt au pôle fonctionnel tel que décrit par Rossari (2000). Cette théorie se place donc dans un angle résolument pragmatique en calculant notamment le sens d'un énoncé en fonction de sa pertinence. Elle ne se fonde pas réellement sur les indices linguistiques.

La théorie de la pertinence semble mettre en avant le contenu procédural des connecteurs, même s'il faut noter la diversité des points de vue sur la question parmi les linguistes se réclamant de cette théorie (Brockway 1982, Blakemore 1997, Luscher 2002). Par exemple, l'approche lexicale que Luscher (2002) propose offre une nouvelle perspective qui permet de lier le contenu conceptuel, c'est-à-dire la valeur sémantique des connecteurs, à une analyse de leur contenu procédural. Par ailleurs, Brockway affirme aussi que les connecteurs « imposent des contraintes sémantiques à l'interprétation pragmatique des énoncés » (Brockway 1982, 22), même si elle considère la sémantique et la pragmatique comme indépendantes.

Tous ces points de vue ne sont pas forcément en contradiction les uns avec les autres mais abordent chacun différemment la question de la contribution sémantique des connecteurs. Ces distinctions sont liées à la conception de la langue et à la frontière entre code et inférence.

Rossari remet en cause l'approche selon laquelle les connecteurs ne véhiculeraient qu'une instruction et elle postule que les connecteurs ont à la fois un contenu conceptuel et un contenu procédural :

> « Ces marques [les connecteurs], tout en servant de guides pour le cheminement du raisonnement du scripteur, sont aussi porteuses de signification, signification dont on ne peut rendre compte si on se base uniquement sur les parcours cognitifs qu'elles déclenchent en tant que procédures à suivre pour parvenir à l'interprétation, à moins, naturellement, de supposer que la marque commande le parcours, ce qui revient à admettre que le code pilote les opérations cognitives. »
>
> (Rossari 2000, 19)

Elle argumente ainsi en faveur d'une étude sémantico-pragmatique des connecteurs.

Pour conclure, nous souhaitons récapituler les différentes caractéristiques de la classe des connecteurs. Tout d'abord, il convient de décrire les propriétés définitoires des connecteurs. Leur fonction discursive est ce qui fonde l'unité de la classe : les connecteurs ont un rôle relationnel et cohésif. D'autre part, la catégorie des connecteurs transcende les catégories grammaticales, comme on se situe au niveau du discours. Cependant, nous avons montré en quoi les catégories des conjonctions et des adverbes (les adverbes de liaison ou « adverbes conjonctifs ») ont des propriétés qui favorisent le recrutement de leurs membres en tant que connecteurs. Les prépositions peuvent aussi être envisagées comme des connecteurs, possédant la capacité de lier des unités entre elles, mais leur champ d'action est limité, comme elles ne peuvent relier que des constituants, à savoir les syntagmes nominaux. Par ailleurs, on dit souvent que les connecteurs n'affectent pas les conditions de vérité de la phrase. En outre, certains chercheurs s'accordent sur le fait qu'en sus de leur propension à véhiculer un contenu sémantique, les connecteurs fournissent une instruction sur la façon d'interpréter la relation entre deux segments discursifs. Il conviendra donc d'étudier leur contribution sémantico-pragmatique. Selon Rossari (1996, 175), la particularité des connecteurs est qu'ils « sont vecteurs d'une double contrainte », le typage des entités reliées et le typage de la relation établie entre ces deux entités. Ces caractéristiques permettent ainsi de les distinguer d'autres marqueurs discursifs et d'autres anaphoriques.

Nous évoquons maintenant les caractéristiques prototypiques des connecteurs : il s'agit de propriétés que seuls les connecteurs centraux possèdent. Beaucoup de connecteurs sont polyfonctionnels, que cela soit d'un point de vue syntaxique, pouvant appartenir à plusieurs catégories grammaticales, ou d'un point de vue sémantique, pouvant véhiculer divers effets de sens.

Enfin, nous pouvons évoquer quelques propriétés facultatives, que certains connecteurs possèdent, mais qui forment un critère qui ne conditionne pas l'appartenance à la catégorie des connecteurs. Les connecteurs transphrastiques ont la propriété d'être peu intégrés à la phrase syntaxiquement. Ainsi, ils sont suppressibles d'un point de vue syntaxique.

3.5. Une perspective énonciative et pragmatique

Le cadre théorique adopté pour ce type d'étude est une perspective énonciative, dans la mesure où elle s'intéresse à des marqueurs linguistiques comme étant la trace d'opérations mentales. Cette étude vise ainsi à dégager les conditions d'emploi des connecteurs en étudiant

les différents éléments de frayage, éléments qui permettent de déclencher une interprétation particulière d'un connecteur polyvalent. En effet, tout marqueur possède un invariant, c'est-à-dire une valeur fondamentale, qui permet d'expliquer la variété de ses effets de sens.

La perspective énonciative est donc tout à fait pertinente car elle s'intéresse à la production de l'énoncé et prend en compte l'extralinguistique, dont les relations interpersonnelles. Par ailleurs, elle permet de considérer la diversité des voix énonciatives qui peuvent constituer un discours. Enfin, comme elle s'intéresse à l'énoncé plutôt qu'à la phrase, c'est-à-dire à l'utilisation effective de la langue par un locuteur, et non à « une entité linguistique abstraite » (Ducrot et Schaeffer 1995, 604), et considère les conditions de production d'un énoncé, elle est compatible avec une ouverture vers une approche pragmatique.

Comme les connecteurs sont des marqueurs linguistiques qui opèrent au niveau discursif, il est nécessaire de prendre en compte leur interprétation dans le discours, ce qui implique donc une étude sémantico-pragmatique. Notre approche mêle donc une approche sémantique à une approche pragmatique, si tant est que l'on puisse définir précisément ces deux domaines. Étant donné que cette approche tient compte des spécificités linguistiques des connecteurs pour étudier les relations de discours, elle se rapproche de l'approche lexicale telle qu'elle est définie par Rossari (2000).

La pragmatique s'intéresse à l'usage de la langue par les locuteurs, sa réalisation dans le discours, les fonctions communicatives de la langue, la valeur illocutoire des énoncés ainsi que les principes régissant toute conversation (maximes de Grice), pour citer quelques concepts fondamentaux. Il ne s'agit donc plus seulement d'étudier de quelle façon la langue peut décrire de monde mais d'examiner de quelle façon elle permet d'agir sur le monde.

L'explication représente une intention de l'énonciateur, un but communicatif. Nous avons vu qu'elle pouvait ainsi être qualifiée de macro-acte illocutoire, faisant appel à des concepts d'ordre pragmatique, les actes de langages, théorisés et décrits par Austin (1962) et Searle (1969).

Nous nous appuyerons également sur quelques concepts d'analyse du discours, notamment la RST, qui a été présentée ci-dessus.

3.6. Méthodologie d'analyse des connecteurs

L'objectif de cette étude n'est pas de rendre compte de manière exhaustive des différents effets de sens produits par les connecteurs, mais d'observer comment ils participent à l'explication ; en d'autres termes, d'examiner ce que leurs caractéristiques intrinsèques confèrent à l'explication, et de proposer une représentation formelle des réseaux ainsi identifiés. L'objectif central consiste à déterminer la compatibilité de ces connecteurs avec l'explication, et par là même, de rendre compte des aspects de l'explication qu'ils permettent d'éclairer, conduisant ainsi à une meilleure caractérisation de l'explication.

L'analyse aura donc pour objectif de dégager les propriétés sémantico-pragmatiques du connecteur, et les conditions d'emploi des connecteurs polyvalents : quels éléments permettent d'interpréter tel connecteur comme explicatif ? En d'autres termes, comment un connecteur prend-il une valeur explicative ? Il faudra ensuite proposer une formalisation de ces conditions d'emploi.

Nous proposerons finalement de classer les différents connecteurs selon leur façon de participer à l'explication : dans quel(s) type(s) d'explication les retrouve-t-on ? Sont-ils prototypiques ou plutôt en marge de l'expression de l'explication ?

Pour mettre en œuvre l'analyse des connecteurs intervenant dans l'explication, nous proposons de suivre les étapes suivantes :

1) Choix des connecteurs étudiés :

1a) Identification des connecteurs qui sont saillants dans le corpus ;

1b) Identification des connecteurs qui sont rattachés à l'expression de l'explication dans le texte ;

2) Caractérisation des connecteurs en termes syntaxiques et formels ;

3) Caractérisation de leur invariant et de certains de leurs effets de sens en contexte ;

4) Identification des marqueurs de frayage qui favorisent leur interprétation explicative ;

5) Proposition d'une formalisation des emplois explicatifs des connecteurs étudiés.

On pourra également proposer une typologie des connecteurs ou du moins, déterminer ceux qui sont centraux à la classe, et ceux qui sont marginaux.

Nous appelons « marqueurs de frayage » les éléments linguistiques, lexicaux ou grammaticaux, qui favorisent l'interprétation d'un emploi spécifique d'un connecteur. Par

exemple, le mode et l'aspect peuvent être considérés comme des éléments de frayage qui vont activer l'emploi causal d'un connecteur comme « since », quand ils se trouvent dans la proposition introduite par « since » (Guillaume 2014, 9)[90]. Les éléments de frayage peuvent activer l'emploi spécifique d'un connecteur ou le favoriser. Ils ne constituent donc pas toujours des conditions nécessaires et suffisantes.

3.7. Choix des connecteurs étudiés

Afin de sélectionner un ensemble de connecteurs à étudier, nous choisissons de nous appuyer sur la typologie proposée par Knott et Dale (1995). Cette typologie se fonde sur une approche qui utilise l'identification de marques linguistiques comme éléments stables reflétant des processus cognitifs d'interprétation de ces relations, ceci dans le but de déterminer un ensemble de relations discursives. L'identification des connecteurs, appelés dans leur article « relational phrases »[91], par souci de neutralité théorique (dans la mesure du possible), repose sur une manipulation syntaxique précise, méthode qu'ils appliquent à un corpus d'articles et de livres du genre académique pour en extraire les connecteurs. Knott et Dale classent ensuite les différents connecteurs identifiés, selon leur fonction discursive, à l'aide d'une manipulation linguistique de substitution. Il faut noter que la substitution est ici d'ordre discursif et non syntaxique, comme le but est d'identifier les connecteurs qui ont une fonction discursive similaire, même s'ils ne possèdent pas les mêmes propriétés syntaxiques. Cela leur permet de classer les connecteurs selon des liens d'homonymie ou d'hyponymie dans des classes sémantico-pragmatiques. De cette méthode est issu le classement suivant :

1) « Sequences » : *to start with*, *in addition*, *above all...*

2) « Situating an Event » : *after*, *while*, *since...*

3) « Causal / Purpose relations » : *because*, *as a result*, *in case...*

4) « Similarity relations » : *again*, *similarly*, *also...*

5) « Contrast / Violated Expectation / Choice » : *in contrast, although*, *of course...*

6) « Clarifying Statements » : *that is to say*, *for instance*, *in fact...*

[90] Il faut noter cependant que l'auteur n'utilise pas cette terminologie.

[91] Il faut toutefois préciser que quelques-unes des marques linguistiques relevées par Knott et Dale (1995) ne sont pas des connecteurs au sens strict.

Dans ce classement, les connecteurs qui sont susceptibles de nous intéresser se trouvent avant tout dans trois des catégories, qui recouvrent les domaines de causalité (3), d'analogie (4), ainsi que les connecteurs de reformulation et d'illustration (6), qui sont des domaines qui vont correspondre à diverses stratégies explicatives.

Conclusion

Cette deuxième partie nous permet de clarifier les choix méthodologiques pour conduire l'analyse de l'explication dans le texte, et de cette façon, de mieux préciser les objectifs et les limites de l'analyse linguistique et d'inscrire cette étude dans un cadre méthodologique et théorique mieux défini.

Nous avons tout d'abord identifié les situations socio-discursives où l'explication prédomine. Cet état des lieux a permis de cerner les contextes qui favorisent la présence d'une explication. L'explication est un phénomène quotidien qui se trouve être plus particulièrement prototypique du discours didactique et du discours scientifique. Nous avons par la même occasion défini et décrit les particularités du type de discours étudié : l'écrit, le genre procédural, les textes didactiques procéduraux. L'écrit favorise une explication construite et organisée, ainsi que la mobilisation de nombreux outils qui contribuent à la cohésion et la cohérence du texte, notamment les connecteurs, qui apparaissent comme un point d'entrée privilégié pour l'étude de l'explication, phénomène fondamentalement discursif. Les textes didactiques procéduraux se caractérisent par leur double visée : faire réaliser quelque chose à quelqu'un ainsi qu'enseigner. Pour atteindre ces deux buts, il est primordial de faire comprendre la façon de réaliser les actions ainsi que la raison pour laquelle elles doivent être réalisées de telle manière ou selon tel ordre. Ces textes contiennent de nombreux éléments de guidage et réunissent les conditions d'émergence d'une explication, mettant en scène un rédacteur qui se pose comme légitime face au domaine de compétences, qui se positionne comme un témoin objectif, rapportant de la façon la plus neutre possible des faits. Le choix d'un tel corpus apparaît alors comme un terrain privilégié pour l'étude de la réalisation linguistique de l'explication.

Le deuxième chapitre a décrit en détail les exigences et les choix réalisés pour la constitution du corpus, ainsi que la composition du corpus constitué. Cet ensemble de textes forme un corpus homogène du point de vue du domaine et de la situation socio-discursive, à savoir des conseils pour l'aide à la rédaction, mais il présente une hétérogénéité du point de vue de la variété d'anglais et des sources utilisées. Certaines limites liées au choix du corpus ont également été évoquées, telles que sa taille ainsi que la variation du registre et stylistique. Quelques solutions ont été proposées afin d'y remédier, notamment le recours à d'autres corpus à des fins complémentaires et contrastives.

PARTIE II : CONCLUSION

Le troisième chapitre a permis de caractériser la topographie linguistique des textes constituant le corpus afin de préparer le terrain pour l'étude de l'analyse de l'explication. Les textes didactiques procéduraux se caractérisent par une construction compositionnelle typique avec leur mise en forme dispositionnelle ainsi que les choix typographiques qui facilitent la circulation dans le document. Ils contiennent de nombreux connecteurs qui permettent d'instancier les relations discursives : connecteurs dits organisationnels, temporels et « argumentatifs ». Au niveau illocutoire, ils sont composés en majorité d'actes directifs sous la forme d'instructions, de conseils et d'avertissements. Ceux-ci sont étayés par des propositions ou syntagmes exprimant le temps, le but ou la condition. Ces propositions ou syntagmes peuvent être envisagés comme des expressions cadratives, fournissant un cadre restreignant l'application d'une instruction et structurant ainsi les textes procéduraux par l'imbrication ou l'enchaînement de divers univers de discours. Ont été aussi abordés brièvement l'illustration et plus généralement la place de l'explication dans ces textes, des aspects qui feront l'objet d'un développement par la suite.

Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté les méthodes d'analyse du corpus qui se présentent comme deux approches complémentaires : l'approche par l'identification d'énoncés explicatifs dans les textes, par le biais des différentes propriétés de l'explication et l'approche par le recensement et l'étude des connecteurs, comme l'explication est un phénomène fondamentalement discursif. Ce choix reflète un compromis entre l'inventaire de moyens d'expression de l'explication qui aurait mené davantage à une description qu'à une analyse, et l'analyse exhaustive d'un connecteur unique dans la diversité de ses contextes d'emplois, qui n'aurait pu rendre compte que d'un seul aspect du phénomène composite qu'est l'explication. Par ailleurs, les connecteurs ont fait l'objet d'une réflexion qui a permis d'identifier les critères définitoires, prototypiques et facultatifs de la catégorie. Enfin, nous avons défini des concepts et outils fondamentaux pour l'analyse.

Les aspects méthodologiques et le corpus ayant été décrits de façon précise, il est possible maintenant de passer à l'analyse proprement dite des différentes stratégies explicatives et leur réalisation linguistique dans le discours.

PARTIE II : CONCLUSION

Après avoir proposé une première caractérisation de la notion d'explication, et avoir posé un cadre méthodologique pour son étude dans la langue, il est temps maintenant de passer à l'analyse proprement dite. L'analyse linguistique permettra de cerner les principaux moyens linguistiques pour véhiculer une explication, et de décrire leur mode opératoire. Parmi les trois types d'explication dégagés dans la première partie ((1) clarifier, (2) justifier et (3) expliciter une démarche), nous restreindrons cette étude aux deux premières fonctions identifiées.

Tout d'abord, l'analyse portera sur le premier type d'explication, que l'on pourrait qualifier, en reprenant les termes de Knott et Dale (1995) de « Clarifying statements », ou, pour paraphraser en français, l'explication à visée de clarification. Dans un deuxième temps, l'analyse linguistique se concentrera sur l'explication causale et examinera les moyens directs et indirects d'expression de la cause au service d'une explication.

Nous considérons ici qu'il y a bien deux types distincts d'explication, et cela pour deux raisons principales. Premièrement, l'explication visant à améliorer la compréhension de l'interlocuteur, les deux types d'explication dégagés permettent de répondre à cet objectif communicationnel de deux façons différentes : d'une part, clarifier un dire ou un dit (type I : explication à visée de clarification), et, d'autre part, expliciter les raisons sous-jacentes à un événement, un phénomène ou un acte d'énonciation (type II : explication causale). Deuxièmement, chacun des sous-types proposés semble posséder un mode opératoire qui lui est propre. Nous allons tenter de définir ces modes opératoires plus précisément avec l'étude de quelques réalisations linguistiques de ces deux types d'explication.

PARTIE III

LES MOYENS D'EXPRESSION LINGUISTIQUE DE L'EXPLICATION A VISEE DE CLARIFICATION

Introduction

Nous traitons ici de l'explication à visée de clarification. Dans les textes didactiques, elle intervient quand un terme ou un concept est mal compris, ou quand la démarche à réaliser n'est pas claire et qu'il convient d'expliciter la marche à suivre.

Cette troisième partie est organisée autour de trois chapitres consacrés à une stratégie explicative particulière : reformulation, illustration et analogie. Il existe en effet plusieurs moyens de favoriser la compréhension de l'interlocuteur : la reformulation, qui, par le biais d'une seconde formulation, donne un nouvel éclairage à ce qui a été évoqué ; l'illustration, qui, en présentant une occurrence particulière d'une classe permet de donner une assise concrète à une situation générale et parfois abstraite, et l'analogie, qui s'appuie sur un rapprochement entre une situation commune ou déjà connue pour effectuer un rapprochement avec une nouvelle situation ou un nouveau concept.

Pour chacune des stratégies explicatives identifiées, nous débutons par une définition préliminaire de la notion et l'étude de différents traits qui la caractérisent. Dans un deuxième temps, nous procédons à l'analyse des énoncés en contexte. Après avoir fourni un panorama des connecteurs et éléments lexicaux[92] intervenant dans la relation donnée, nous présentons quelques études de cas de connecteurs prototypiques pour en proposer finalement une formalisation, et préciser le rôle que joue la relation identifiée dans l'explication à visée de clarification. Il faut noter que, en raison de la spécificité de chacune des stratégies explicatives, la structure interne de chaque chapitre varie légèrement. En outre, l'étude de la reformulation met tout d'abord en lumière le rapport qui existe entre les deux segments pour ensuite s'intéresser au rôle joué par les connecteurs de reformulation.

Il s'agira donc de caractériser pour chacune des stratégies identifiées les introducteurs spécifiques et non spécifiques, ainsi que d'observer les constructions syntaxiques particulières qui s'y rapportent et les marqueurs de frayage qui activent ou, du moins, favorisent une interprétation particulière du connecteur. Seront mises en avant les spécificités de chacun de ces domaines, pour ensuite déterminer ce qui permet de les regrouper en un type possible d'explication.

[92] Ceux-ci seront désignés par la suite par le terme d'« introducteurs », comme ils permettent d'introduire le segment explicatif de chaque relation (c'est-à-dire, la deuxième formulation ou l'exemple donné).

CHAPITRE I : LA REFORMULATION

1. Caractérisation de la reformulation

La reformulation joue un rôle déterminant dans l'explication, permettant d'exprimer par le biais d'une nouvelle formulation un propos antérieur. Dans le cas de la reformulation, l'explication ne répond pas à la question prototypique en « pourquoi ? », mais à la question « qu'est-ce que cela signifie ? » : nous nous trouvons donc en présence d'une explication de type clarification, telle qu'elle a été définie dans la première partie de ce travail (partie I, chapitre II). Nous allons essayer de déterminer les particularités de son fonctionnement et le rôle qu'elle joue dans l'explication grâce à l'analyse d'énoncés reformulatifs extraits du corpus de textes didactiques. Commençons tout d'abord par une vue d'ensemble des travaux linguistiques sur la reformulation afin de parvenir à mieux caractériser cette notion.

1.1. État de l'art

Parmi les études qui s'intéressent à la reformulation, certaines sont consacrées à l'étude de groupes spécifiques de connecteurs de reformulation (Gülich et Kotschi 1983, Roulet 1987, Rossari 1997), tandis que d'autres travaux proposent une approche globale de la reformulation et présentent une étude de l'ensemble des introducteurs reformulatifs (Del Saz Rubio 2003, Pennec 2006). D'autre part, la reformulation est parfois étudiée au sein d'une théorie plus large, par exemple dans les théories d'analyse du discours, où elle y figure comme relation de discours, aux côtés de l'élaboration, du résumé ou de la concession (Mann et Thompson 1988).

Étant envisagée sous divers angles et à la lumière de différents cadres théoriques, la reformulation est considérée soit comme une fonction discursive (dans le modèle genevois d'organisation du texte), une opération (du point de vue énonciatif), comme une relation de discours (analyse du discours et TAL), ou même comme une notion sémantique complexe (Cuenca 2003). L'étude de la reformulation se trouve ainsi à la croisée des études sur les connecteurs et des études en analyse du discours.

Les problématiques au cœur de la reformulation concernent sa nature, les différents types de reformulation que l'on peut distinguer, sa réalisation en langue et sa portée dans le discours. Les questions définitoire et typologique de la reformulation se recouvrent comme elles nécessitent d'identifier les différentes propriétés de la reformulation, et par extension, de délimiter la catégorie qu'elle constitue. Dans l'identification de la reformulation dans le

discours intervient la question des signaux linguistiques : est-ce que la présence d'un introducteur spécifique est nécessaire pour pouvoir interpréter une relation comme étant une reformulation ? Dans le cas contraire, quels sont les indices linguistiques qui permettent, en l'absence d'introducteur, de pouvoir identifier une relation de reformulation ? Plus généralement, il s'agit de décrire les propriétés et le fonctionnement des connecteurs de reformulation. Se pose enfin la question de la portée : la reformulation porte-t-elle sur le segment précédent ou un segment antérieur (autrement dit, est-elle immédiate ou différée ?) ? De quelle taille et de quelle nature est le segment reformulé ? Ces questions se revèlent d'ailleurs cruciales pour l'identification automatique de la relation de reformulation.

L'objectif n'est pas ici de fournir une typologie des introducteurs de la reformulation et de proposer une nouvelle description du fonctionnement de l'ensemble des introducteurs de reformulation (Pennec 2006, Del Saz Rubio 2003), mais d'essayer de déterminer comment la reformulation participe à l'explication, et ainsi de s'intéresser à un sous-ensemble d'introducteurs de reformulation à visée explicative, et d'étudier la façon dont ils sont employés. En d'autres termes, nous voulons identifier les particularités de la reformulation à visée explicative.

1.2. Définition

La reformulation peut se définir, en quelques mots, comme une opération proposant une seconde formulation d'un premier segment a priori équivalente du point de vue informationnel mais différente du point de vue formel. Nous parlons d'équivalence et non d'identité étant donné que l'utilisation de termes différents altère forcément une partie du message. La reformulation se trouve ainsi dans une dialectique entre le même et le différent ; le nouveau et le déjà (Le Bot et al. 2008, 11), travaillant sur du déjà-dit en proposant une nouvelle formulation, « unique et distinctive » ; la répétition et l'altération (Viprey et Migeot 2000), n'étant pas une répétition stricte (car cela impliquerait une identité du point de vue formel), mais n'étant pas complètement autre pour autant, dans le sens où le segment reformulatif permet de réélaborer le message véhiculé par le premier segment, et qu'il est donc censé véhiculer le même contenu informatif ; ou encore entre la reprise et la transformation (Le Cunff 2007).

La reformulation opère ainsi à divers degrés entre l'équivalence et l'altérité. En effet, elle oscille entre la réélaboration stricte d'un déjà-dit et un étoffement, qui permet de faire évoluer le contenu informatif. En effet, le message se trouve parfois tellement altéré que l'on

peut observer un changement de perspective énonciative. Cela pose notamment le problème de son identification dans le discours.

Pour pallier cette difficulté, Pennec (2006, 40) propose d'évaluer le seuil critique de distorsion entre le contenu du premier segment et celui du segment reformulé : si certains introducteurs, appelés introducteurs spécifiques, imposent une lecture reformulative (« in other words », « that is to say »), en l'absence d'introducteur, ou avec un introducteur non spécifique à l'opération de reformulation, il est nécessaire que l'équivalence entre les contenus propositionnels des deux segments soit manifeste pour que la reformulation puisse être identifiée comme telle. Nous adoptons la terminologie (« spécifiques » et « non spécifiques ») utilisée par Pennec (2006) pour distinguer les introducteurs qui explicitent une relation de reformulation quel que soit le contexte (introducteurs spécifiques), de ceux qui peuvent indiquer, dans certains contextes seulement, une relation de reformulation (introducteurs non spécifiques). L'interprétation de la reformulation étant subordonnée au jugement du co-énonciateur, et dans une analyse linguistique, à celui du linguiste, il est essentiel de se fonder sur des indices tangibles, et ainsi étudier les propriétés des connecteurs concernés, les caractéristiques des segments reliés, et le rapport qui existe entre eux.

1.3. Reformulations paraphrastiques et reformulations non paraphrastiques

La versatilité de la reformulation conduit les chercheurs à distinguer deux types de reformulation : la reformulation dite paraphrastique (RP) et la reformulation dite non-paraphrastique (RNP). Même si les deux ont été étudiées, d'une part, par Gülich et Kotschi (1983) pour la RP, et, d'autre part, par Roulet (1987) pour la RNP, on doit à Rossari (1997) l'opposition entre RP et RNP. Alors que la RP pose une relation d'équivalence entre le contenu propositionnel des deux segments reliés, la RNP implique un changement de perspective énonciative, qui s'accompagne d'une distanciation plus ou moins forte. La distinction entre ces deux types de reformulation relève ainsi du « but poursuivi par le locuteur » (Rossari 1997, 17). En effet, si le locuteur souhaite que les segments soient interprétés comme identiques, ou en tout cas équivalents, la deuxième formulation permet d'affiner la première formulation : on se trouve en présence d'une RP. En revanche, s'il souhaite plutôt instaurer de la distance entre deux points de vue, la deuxième formulation dans ce cas propose une correction de la première formulation : il s'agit là d'une RNP.

1.4. Reformulation et explication

Dans le cadre de notre étude de l'explication, nous allons nous intéresser avant tout aux reformulations paraphrastiques. En effet, une reformulation paraphrastique, visant à donner une seconde formulation d'un même message, permet de faciliter la compréhension de ce message par le co-énonciateur, et non de lui communiquer des indications supplémentaires ou des informations contradictoires.

On pourrait à ce stade émettre l'objection que la reformulation paraphrastique ne constitue qu'une seconde présentation d'une même information, et qu'en tant que telle, elle ne constitue pas une explication. Nous allons voir avec l'étude des énoncés reformulatifs qu'il s'agit bien plus que cela. Nous postulons que la reformulation permet de faciliter la compréhension du lecteur, en convoquant une image différente, en modifiant le point de vue adopté ou en changeant de système de représentation. En cela, elle peut participer véritablement à une explication.

Comme elle permet un retour sur le dire afin de le clarifier, et favorise de cette façon la compréhension du co-énonciateur, la reformulation se révèle particulièrement pertinente dans les discours didactiques et de vulgarisation, et représente une véritable « stratégie discursive » (Moirand et al. 1994). Elle est étudiée notamment dans les textes scientifiques (Thoiron et Béjoint 1991, Pennec 2008), dans les discours spécialisés (Moirand et al. 1994), ainsi que dans le milieu scolaire (Blondel 1996).

La reformulation paraphrastique, proposant une deuxième formulation d'un même segment par un changement formel, permet de faire une pause dans la progression discursive afin de clarifier un message, et représente donc une des opérations privilégiées dans une explication.

2. Un panorama des introducteurs de reformulation

Afin d'examiner le rôle que joue la reformulation dans l'explication, l'analyse porte sur 177 énoncés reformulatifs extraits du corpus de textes didactiques. Nous recensons ci-après les différents introducteurs de reformulation identifiés.

Introducteurs de reformulation[93]	Nombre d'occurrences	Proportion
that is to say	0	0
that is	**13**	**7,34**
in other words	**16**	**9,03**
namely	0	0
i.e.	**37**	**20,90**
viz.	0	0
to wit	0	0
it means (that)	**5**	**2,82**
which means	**5**	**2,82**
that means	**5**	**2,82**
this means	**14**	**7,90**
meaning that	**1**	**0,56**
what X meant is that	**1**	**0,56**
in plain terms	0	0
in simpler terms	0	0
in more technical terms	0	0
technically speaking	0	0
generally speaking	1	0,56
in general terms	1	0,56
otherwise stated	0	0
put differently	0	0
said differently	0	0
to put it another way	1	0,56
to say the same thing in a different way	0	0
or rather	0	0
or at least	2	1,12
(or) at any rate	0	0
in fact	13	7,34
in point of fact	0	0
as a matter of fact	0	0
in actual fact	1	0,56
actually	24	13,55
in short	7	3,95
to summarise	0	0
in sum	0	0
in summary	1	0,56
summarising	0	0
to sum up	0	0

[93] Dans le tableau, les éléments optionnels figurent entre parenthèses. Pour faciliter la lecture du tableau, les introducteurs étudiés figurent en gras, et les introducteurs qui n'apparaissent pas dans le corpus étudié sont en gris.

summing up	0	0
in conclusion	0	0
to conclude	0	0
essentially then	0	0
all in all	0	0
altogether	1	0,56
on the whole	0	0
all things considered	0	0
when all is said and done	0	0
after all	7	3,95
finally	21	11,86
in brief	0	0
in a word	0	0
in two words	1	0,56
in a few words	0	0
TOTAL	**177**	**100**

Tableau 8. Nombre d'occurrences d'introducteurs de reformulation dans le corpus étudié

Nous utilisons le terme d'« introducteurs » pour renvoyer à tout élément linguistique pouvant introduire un segment reformulatif dans une relation discursive de reformulation. En observant le tableau, nous pouvons distinguer plusieurs sous-catégories d'introducteurs.

D'une part, les introducteurs peuvent correspondre à des connecteurs à part entière (« in other words », « in fact », « after all »), ou des séquences lexicales, telles que syntagmes nominaux (« in more technical terms », « in a few words ») ou des syntagmes verbaux (« generally speaking », « summarising », « to conclude »), voire des propositions (« all things considered », « when all is said and done »).

D'autre part, certains introducteurs sont favorisés pour l'introduction d'une RP (« in other words », « that is to say », « to put it another way ») tandis que d'autres introduisent préférentiellement une RNP (« after all », « actually », « in fact », « or rather »). Enfin, on trouve des introducteurs conclusifs, qui indiquent que le contenu va faire l'objet d'une condensation (« to sum up », « in a word », « in short »), et des introducteurs qui indiquent explicitement un mouvement de simplification (« in plain terms », « in simpler terms », « in general terms ») ou au contraire un mouvement de spécification (« technically speaking », « in more technical terms »).

Parmi ces connecteurs, un petit nombre de connecteurs sont fréquemment utilisés. En ce qui concerne les RP, on note la prédominance du connecteur « i.e. » (37 occurrences).

Dans le cas des RNP, « actually » (25 occurrences) est le connecteur le plus fréquent, et il apparaît presque deux fois plus que « in fact » (13 occurrences) pour introduire des RNP. Nous incluons également dans ce tableau d'autres introducteurs, même si aucune occurrence n'a été relevée dans notre corpus, afin de montrer l'étendue des introducteurs qui permettent d'introduire une reformulation.

Nous concentrons cette étude sur l'analyse de trois connecteurs spécifiques de la reformulation paraphrastique : « in other words », « that is » et « i.e. », ainsi qu'une série de séquences lexico-grammaticales formées avec le verbe « mean » : « this means », « that means », « it means », « which means », « meaning that ». Nous avons également recours à des exemples où la relation est marquée par d'autres connecteurs (« to put it another way », « that is to say ») ou des exemples dans lesquels on ne trouve pas d'introducteur du segment reformulé, afin d'observer la variété des reformulations paraphrastiques. Il convient de préciser ici que la reformulation se fait très souvent sur le mode de la parataxe : nous l'évoquerons brièvement en fin de partie.

L'observation tient compte de plusieurs paramètres : les caractéristiques des segments reliés (le premier segment, que nous désignerons par N (segment noyau) et le segment reformulatif, que nous désignerons par S (segment satellite)), les propriétés du connecteur qui relie N et S, la portée de la reformulation et le rapport existant entre N et S.

Étant donné que la reformulation est la première stratégie explicative que nous étudions, le cheminement suivi dans ce premier chapitre est un peu différent de celui qui sera suivi dans les deux chapitres suivants. Nous commencerons ainsi par étudier le point de départ de l'explication : qu'est-ce qui fait obstacle à la compréhension ? De quel ordre est cet obstacle ? Comment peut-on le repérer dans le discours ? Ensuite, nous recenserons les divers glissements sémantiques opérés entre N et S. Nous postulons que ces glissements ne sont pas spécifiques à la reformulation, et que l'on pourra trouver des points de contacts avec l'illustration et l'analogie. Ils feraient donc plus largement partie de l'explication. Enfin, nous essaierons de mettre en évidence les particularités des introducteurs étudiés, à la suite de nos analyses et à la lumière des descriptions fournies par Pennec (2006) et Del Saz Rubio (2003).

3. Déclenchement de l'explication et la question de son identification

3.1. Question sous-jacente

Dans la définition préliminaire de l'explication que nous avons proposée (partie I, chapitre I), nous avons mentionné l'existence d'un questionnement sous-jacent qui

conditionnerait la présence d'une explication. Nous avons vu que ce questionnement pouvait correspondre à diverses interrogations, selon la conception étroite ou plus large de la notion d'explication que l'on adopte : prototypiquement, un questionnement en « pourquoi ? », mais aussi, en « pour quoi ? » ou « dans quel but ? », en « comment ? », et finalement, un questionnement sur le sens d'un mot ou d'une proposition : « qu'est-ce que cela veut dire ? ». Dans le cas de la reformulation, il s'agit davantage de répondre à une question du dernier type (« qu'est-ce que cela veut dire ? »), en effectuant un retour sur un dit ou un dire : le but de la reformulation à visée explicative est de s'assurer de la bonne compréhension du message en proposant une seconde formulation de ce message. En effet, la reformulation paraphrastique permet de revenir sur un dire afin de le clarifier, et non afin de le faire évoluer, comme le ferait la reformulation non paraphrastique.

Cette question est généralement implicite, mais on peut rencontrer des énoncés dans lesquels la question est explicitée :

(1) # *One of the first points to be clear about is that a philosophical essay is quite different from an essay in most other subjects. That is because it is neither a research paper nor an exercise in literary self-expression. […] Instead, it is a reasoned defense of a thesis. What does that mean?* #
Above all, ***it means that*** *there must be a specific point that you are trying to establish - something that you are trying to convince the reader to accept - together with grounds or justification for its acceptance.* # (40)[94]

Cette question, qui provient généralement du co-énonciateur, est ici formulée par l'énonciateur. En faisant surgir une autre voix, l'énonciateur peut exprimer le déficit informationnel qu'il anticipe chez les lecteurs. Il exprime grâce à la polyphonie[95] ce jeu de questions-réponses qui caractérise l'explication.

Cependant, on pourrait très bien imaginer trouver le même exemple sans la question, cela n'entraverait pas le lien de cohérence entre les deux segments concernés :

[94] Dans les exemples donnés, figurant en italique, le noyau est signalé par un double soulignement, le satellite par un soulignement simple, et l'introducteur de reformulation figure en caractère gras. Quand cela est pertinent, nous explicitons la mise en forme du texte en signalant les titres avec les balises « <title> </title> » et les limites des paragraphes avec le symbole « # » (conformément à la convention suivie dans le COCA).

[95] Comme le dialogisme est ici explicité dans le texte avec une question, il est question de polyphonie : « Aborder la polyphonie dans le cadre d'une approche dialogique implique de reconnaître que les coexistences de voix et de discours ne sont que les effets sur l'énoncé d'un principe dialogique voulant que toute parole soit traversée de discours antérieurs et de l'anticipation de sa réception. Lorsque ces discours 'extérieurs' sont explicités ou simplement évoqués dans la parole d'un locuteur, l'énoncé, faisant apparaître une pluralité de voix, sera dit polyphonique. » (Vion 2010, 8)

(1') *[…] Instead, it is a reasoned defense of a thesis.* #

Above all, ***it means that*** *there must be a specific point that you are trying to establish […] together with grounds or justification for its acceptance.*

Il faut tout de même noter que la question semble servir d'appui pour la transition, et ainsi permet la récupération de l'antécédent (l'antécédent de « it », c'est-à-dire « a reasoned defense of a thesis », étant le même que celui de « that » dans la question « What does that mean ? »). On peut alors dire qu'il renforce la cohésion du texte grâce à l'anaphore, mais aussi qu'il facilite la compréhension du lien qui existe entre un paragraphe et un autre, faisant office de transition. Son rôle est donc structurel, contribuant à la cohésion et la cohérence du texte. Bien qu'elle ne soit pas indispensable, cette question permet d'annoncer une explication, et ainsi fournir davantage de guidage au lecteur[96].

L'expression du questionnement semble toutefois être une exception. Comme ce questionnement est plus souvent implicite qu'explicite, il ne peut servir d'indice stable pour le repérage de la situation problématique qui constitue la première phase de l'explication. On peut, en revanche, essayer de se pencher sur le contenu du noyau pour essayer de caractériser ce qui peut poser problème à la compréhension, et ainsi déterminer le point de départ de l'explication.

3.2. Caractérisation de l'obstacle à la compréhension

Dans le noyau, on peut identifier plusieurs éléments qui peuvent faire obstacle à la compréhension du co-énonciateur :

- un terme ou une expression considérés comme trop génériques :

(2) *You should make clear the type of study you are reporting. While this does not have to be in its own sentence, it is important that the reader understands the basic type of study (****i.e.*** *experimental, correlational or observational).* (70)

(3) *Be as direct and specific as you can be.* ***This means*** *you should avoid two types of openings: […]* (61)

Dans l'exemple (2), « the basic type of study » est une expression générique qui est précisée par la suite avec l'explicitation des trois types d'études dont il peut s'agir. Le conseil donné dans l'exemple (3), « Be as direct and specific as you can be », est d'ordre général, et

[96] « Based on their assumptions of their readers and their previous experiences with similar texts, writers constantly monitor their unfolding discourse to address these expectations, making rhetorical choices which negotiate appropriate engagement and explicitness. » (Hyland 2007, 267)

la reformulation qui suit permet de préciser sa mise en œuvre en donnant des conseils d'ordre pratique, énonçant ce qu'il s'agit de faire concrètement. Il fournit également ici une indication sur la manière de procéder.

- une expression générique, voire proverbiale, souvent métaphorique ou ayant un sens non-compositionnel :

(4) # *As you are explaining why you deserve to win, it is important that you also reveal something about yourself. Obviously, in the short space of 500 to 1,000 words, you can't cover everything about you. This is why one of the most effective techniques is to share a "slice of your life." **In other words**, don't try to explain everything. Just focus on one aspect of your life.* (41)

Dans l'exemple ci-dessus, il s'agit d'expliquer le sens d'une expression proverbiale (*to share a slice of your life*) et d'en préciser les implications concrètes pour le travail de rédaction. L'expression proverbiale a le mérite de fournir une image vive et d'avoir un caractère persuasif comme elle représente une expérience commune, mais elle peut aussi représenter un problème de compréhension du fait de son caractère imagé.

- un terme ou une expression spécialisés ou appartenant à un registre soutenu :

(5) # *While it is true that the physical exertion required (**i.e.,** walking) to find the book is more than that required to click a mouse, once you find the book, it requires less energy to progress through the information than it does to fight the endless screens, non-linear progressions, and specious content on the Internet.* # (1)

(6) *The general format for presenting a result is (1) description, (2) [inferential] analysis, (3) the inference expressed in English. If the description of a result includes a measure of central tendency (e.g. mean, median or mode), give the measure of variability (**i.e.** an indicator of the uncertainty of that value).* (70)

Le premier exemple illustre l'utilisation d'un registre plus soutenu : le rédacteur propose une périphrase désignant les efforts physiques mobilisés pour marcher, qu'il explique ensuite à l'aide d'une reformulation. Il s'agit ici de conférer un style élevé au passage pour donner un ton humoristique et argumenter en faveur de l'utilisation des livres, plutôt que celle d'Internet, pour la recherche documentaire que doit conduire l'apprenant.

Dans le deuxième exemple, l'expression qui est estimée difficile à comprendre est une expression technique. La première formulation fournit le vocabulaire technique tandis que la deuxième formulation permet d'en donner une définition, afin de veiller à la bonne compréhension du concept.

- un terme ou une expression abstraits ou métaphoriques :

(7) *In the case of Wordsworth's sonnet, you might consider the final two lines (as a quasi-couplet in the English tradition):*
*"Dear God! The very houses seem asleep / And all that mighty heart **[i.e., the city]** is lying still!"*
There's a lot of emotion in these final lines, as the exclamation marks suggest. (59)

Dans l'exemple ci-dessus, la périphrase métaphorique « all that mighty heart » extraite d'un sonnet, nécessite un décodage, une interprétation, que le rédacteur fournit pour faciliter la lecture de l'apprenant.

Les différents types d'obstacles repérés constituent donc le point de départ de l'explication. La question de l'identification de cet obstacle se pose, surtout dans la perspective d'une reconnaissance automatique du texte. En fait, l'identification de ce terme n'est pas possible si l'on tient uniquement compte de données linguistiques. En effet, l'identification d'un concept (ou d'un message) complexe nécessite des données extralinguistiques, à savoir des connaissances dans le domaine concerné. Le rédacteur élabore son texte à partir de décisions qu'il prend sur la base des connaissances qu'il possède dans un domaine donné et les hypothèses qu'il forme concernant les connaissances (et par extension, les lacunes) du co-énonciateur. Selon le niveau de difficulté jugé relativement à un concept ou à un contenu propositionnel, il décide ainsi de fournir, ou non, une explication. Il doit faire attention à maintenir un équilibre qui permette, d'une part, de fournir tous les éléments nécessaires pour que le co-énonciateur comprenne le message concerné, et d'autre part, de ne pas démultiplier les informations superflues qui viendraient encombrer son discours et ainsi diminuer son efficacité (Thoiron et Béjoint 1991).

3.3. Un indice de surface : les guillemets

Les seuls indices de surface que l'on peut relever, même s'ils ne constituent pas pour autant un marqueur spécifique, sont les guillemets : en effet, une expression ou un terme qui va nécessiter un éclaircissement peut apparaître entre guillemets. Ce n'est pas bien sûr pas une condition nécessaire ou même suffisante, mais cela paraît assez symptomatique de la reformulation pour pouvoir constituer un des indices linguistiques de repérage de ce qui peut faire obstacle à la compréhension.

Les guillemets mettent en évidence la mention d'un terme (en opposition à son usage) : l'attention est donc portée sur le code. Il s'agit dans ce cas d'une reformulation

portant explicitement sur le dire. Les effets de sens sont divers : selon le cas, les guillemets peuvent indiquer un terme nouveau, une invention de l'auteur, ou un terme qui est souvent mal compris ou peu utilisé (par exemple, parce qu'il appartient à un langage spécialisé) ; et par là même ouvrent une explication possible du terme. Autrement dit, les guillemets indiquent le caractère nouveau ou flou d'un terme, et sa difficulté potentielle à être compris.

(8) *(Substitution here means 'commutability', **ie** acceptable replacement in terms of the structure of the sentence, not necessarily in terms of meaning.)* (Quirk et al., 41)

Ce premier exemple illustre l'usage des guillemets pour signaler un terme nouveau, technique de sucroît. La reformulation introduite par « i.e. » permet de fournir une définition de ce terme technique. L'équivalence établie dans la proposition avec « mean » et la reformulation restreignent et précisent progressivement le sens du terme « substitution ».

(9) *Look for a "hook" between the various points, **i.e.** a way of leading on naturally and persuasively from one point to another, so that points will not appear to be isolated or unconnected to what precedes or follows.* (51)

Dans cet exemple, les guillemets semblent signaler un usage peu commun du terme, plus précisément un usage métaphorique qui semble adéquat pour décrire le référent (un point d'accroche). Ils semblent indiquer ce qu'Authier-Revuz désigne par « les non-coïncidences du dire » (1995), plus précisément une non-coïncidence entre les mots et les choses, et le recours au langage métaphorique dans ce cas pour pallier le défaut de la nomination. Le terme « hook » est défini à l'aide du satellite « a way of leading on naturally and persuasively from one point to another » pour que le sens du mot dans ce contexte (la situation de rédaction) soit effectivement compris.

(10) *# As you are explaining why you deserve to win, it is important that you also reveal something about yourself. Obviously, in the short space of 500 to 1,000 words, you can't cover everything about you. This is why one of the most effective techniques is to share a "slice of your life." **In other words**, don't try to explain everything. Just focus on one aspect of your life.* (41)

Dans l'exemple ci-dessus, l'énonciateur fait référence à une expression métaphorique connue. La reformulation permet de décoder la métaphore. Il y a bien reformulation du même message : « share a slice of your life » équivaut à « focus on one aspect of your life ». La reformulation est accompagnée toutefois de précisions plus pratiques pour l'écriture : « don't try to explain everything ».

(11) # *A good thesis has two parts. It should tell what you plan to argue, and it should "telegraph" how you plan to argue—**that is**, what particular support for your claim is going where in your essay.* # (62)

Les guillemets signalent dans ce cas l'usage figuré du terme « telegraph » (qui signifie « rendre compte »). La reformulation explicite l'usage du terme dans ce contexte : on reformule bien le même message, en employant une formulation plus simple et plus concrète.

(12) # *Essay writing is an important transferrable skill. The essays the School sets are designed to 'stretch' you intellectually. **This means** writing an essay is not necessarily a straightforward exercise. In particular, you may find there is a trade off across the attributes of a good essay. For example, you may find it difficult to fully and rigorously discuss all central issues in an essay within a given word limit. There is a skill (that often comes with practice) in getting the balance right.* # (47)

Dans ce dernier exemple, la mise entre guillemets signale un emploi imagé : le verbe « stretch » est généralement utilisé pour décrire un étirement physique, et il est ici utilisé de façon métaphorique pour l'appliquer à l'activité mentale. Il serait possible de remplacer les guillemets par une expression telle que « so to say » : *The essays the School sets are designed to stretch you intellectually, so to say*. Grâce à l'image qu'elle véhicule, cette expression confère une certaine clarté à l'activité de réflexion attendue par une dissertation. Le lien entre le noyau (N) et le satellite (S) ici n'est pas vraiment un lien d'équivalence, mais plutôt un lien d'implication : grâce à S, on rend explicite l'implication contenue dans N.

Ainsi, les guillemets permettent d'attirer l'attention sur le code, et signalent ainsi l'introduction d'un nouveau terme et sa définition à venir, ou l'usage rare, impropre ou métaphorique d'un terme, qui gagne à être expliqué. Les guillemets prennent ainsi plusieurs fonctions dans notre corpus de textes didactiques. D'une part, ils permettent d'introduire la terminologie propre au domaine, en mettant en exergue un terme technique qui est ensuite défini. D'autre part, ils mettent en avant un usage rare, impropre ou métaphorique d'un terme, ce qui nécessite un décodage. Il existe un niveau de distorsion plus important dans ce deuxième cas.

Nous avons montré que si l'explication était généralement déclenchée par un questionnement, ce questionnement étant rarement explicite, il ne pouvait servir de base stable pour l'identification d'une explication de type clarification. L'analyse des caractéristiques de l'obstacle potentiel à la compréhension nous montre que des connaissances du domaine, ainsi que des hypothèses concernant les connaissances du co-énonciateur, sont

nécessaires pour pouvoir identifier ces déclencheurs dans le texte. Finalement, les guillemets peuvent représenter un indice de surface, certes non systématique, mais qui peut, avec la conjonction d'autres indices, constituer un moyen d'identifier une potentielle explication de type clarification.

Après avoir dégagé quelques caractéristiques du déclenchement de l'explication, ainsi que quelques pistes pour son identification dans le texte, il convient de mettre en avant les différents types de glissements sémantiques que l'on peut identifier entre le noyau et le satellite dans une reformulation.

Plutôt que de commencer par présenter les caractéristiques spécifiques des introducteurs de la reformulation, comme cela sera proposé pour l'illustration et l'analogie, nous choisissons de présenter tout d'abord les glissements sémantiques qui se produisent lors du passage du premier segment au segment reformulé. En effet, la particularité de la reformulation paraphrastique étant de proposer une deuxième formulation d'un même contenu propositionnel, il semble pertinent d'étudier plus en détail ce qui constitue la nature du changement effectué. Une fois ces glissements sémantiques identifiés, nous consacrerons tout de même une section à la spécificité des connecteurs étudiés, en nous appuyant notamment sur l'étude détaillée des introducteurs de la reformulation par Pennec (2006).

4. Types de glissements sémantiques

Dans la reformulation, on observe trois mouvements principaux lors du passage de N à S.

Avec le satellite, l'énonciateur propose une **formulation alternative** du même message, la première formulation n'étant pas forcément plus précise ou plus riche que la deuxième, mais fournissant un éclairage différent. La démultiplication des formulations du même message permet de s'assurer que le message va bien être compris, et permet de s'adapter aux différents profils d'apprentissage des lecteurs, dans le contexte didactique qui est le nôtre.

L'énonciateur fournit un **décodage** grâce à la mise en place d'un système d'équivalence entre plusieurs langues ou registres, une équivalence numérique, une définition ou une interprétation. Dans ce cas, le deuxième segment est utilisé pour décrypter l'autre segment, le premier étant peut-être plus précis ou plus pertinent, mais le deuxième étant nécessaire pour s'assurer de la bonne compréhension du premier (ou en tout cas jugé

nécessaire par l'énonciateur, sur la base de ses hypothèses). Il s'agit donc parfois d'un mouvement de simplification.

L'énonciateur rend le message plus **explicite** : il met en évidence des articulations, une implication, un non-dit. Dans cette troisième configuration, l'écart entre les contenus du noyau et du satellite est plus important, et la reformulation peut s'accompagner d'un étoffement. Le satellite permet d'aller en profondeur, de mettre en exergue les implications qui ne seront pas comprises par tous ou d'ajouter des éléments plus précis. On se trouve là à la frontière de la reformulation à visée explicative et dans une zone grise entre RP et RNP.

4.1. Une formulation alternative

Nous avons vu que, généralement, on peut trouver dans le noyau un terme ou une expression pouvant potentiellement faire obstacle à la compréhension. Il faut néanmoins préciser que N ne présente pas toujours une information complexe et que S ne constitue pas toujours une simplification : parfois, noyau et satellite constituent deux formulations différentes du même message. La multiplication des formulations du même message contribue à s'assurer de la bonne compréhension de ce message.

(13) # *Why was this method used (**i.e.** what was the writer's purpose)? E.g. 'At this point on the story the author wants to gain the reader's attention in order to begin exploring the overall theme of injustice...'* # (43)

Dans cet exemple, la question posée ne représente pas une difficulté particulière, et la reformulation à l'aide d'une question différente permet de s'assurer d'une meilleure compréhension du message véhiculé, sans pour autant simplifier N. Dans les deux formulations, l'angle choisi est différent : dans la première formulation, une structure passive permet de mettre en exergue la méthode choisie, tandis que dans la deuxième formulation, c'est l'intention de l'auteur qui est au centre des préoccupations.

Il s'agit donc de deux formulations qui sont faites à partir d'une perspective différente. Nous désignons par changement de perspective, non pas un changement de perspective énonciative (qui définit une RNP (Rossari 1997)), mais un changement d'éclairage : le même message est présenté sous un éclairage différent, que ce soit à l'aide d'un exemple différent, d'une conceptualisation différente, ou par un changement de point de vue.

4.1.1. Deux images différentes

Dans ce deuxième exemple, on trouve deux formulations imagées, qui se présentent comme deux formulations différentes d'un même message :

(14) # *Besides try to use descriptive language. If you want to give a description of some event try to make it brighter* ***that means*** *to set the scene. Furthermore, you are supposed to describe people, events and other things that will hook the reader.* # (44)

Dans les deux cas, on reste dans la même logique, c'est-à-dire l'emploi d'un langage imagé. Les deux images convoquées présentent la même information sous un angle différent.

4.1.2. Changement de point de vue

On peut aussi identifier un changement de point de vue entre les deux segments :

(15) *Experts often disagree with each other, so you may find yourself agreeing with one but not the other, or agreeing in part with one and in part with another. Whatever the case, make sure that your own voice comes through, and is not drowned by that of others.* ***To put it another way****, what your tutor is most interested in reading is your opinion or interpretation.* # (51)

En effet, dans la première phrase, le point de vue adopté est celui de l'apprenant tandis que dans la deuxième phrase, le point de vue évoqué par le rédacteur est celui du tuteur : ce type de changement de perspective permet au lecteur d'appréhender la même situation de deux points de vue différents, et ainsi de mieux comprendre les implications de ce conseil. Si toutefois on essaie d'observer la situation par le point de vue du tuteur, le repère reste toujours le même : « you ».

(16) *Beyond introducing your topic, your beginning must also let readers know what the central issue is. What question or problem will you be thinking about?* (61)

Dans ce deuxième exemple, on s'intéresse aussi à deux points de vue complémentaires : celui de la réception (« readers ») et celui de la rédaction (« you »), pour observer le problème à partir de deux angles différents.

(17) *Figures and tables provide the evidence that backs up statements made in the main text, but they do NOT substitute for the text itself.* ***In other words****, the main text should make logical sense to the reader without having to actually look at any of the figures or legends. A core aspect of figures is that they display the intended results clearly and without clutter. That is, remove many of the default elements the software packages add.* (70)

La première formulation met en avant la fonction de l'objet (« figures and tables ») et met en garde le lecteur contre leur utilisation à la place du texte. En revanche, la deuxième formulation fait apparaître le point de vue du lecteur. Il semble toutefois dans cet exemple que la deuxième formulation en dit plus que la première.

Le changement de perspective permis par la reformulation est très utile dans un contexte didactique car il permet de s'adapter aux profils différents d'apprentissage des lecteurs : en effet, certains apprenants comprendront mieux une image qu'une autre. D'autre part, l'éclairage d'une situation depuis des points de vue différents permettra une meilleure compréhension du phénomène expliqué, offrant une vision plus globale de la situation.

4.2. Un décodage

Dans le deuxième cas, le décodage de la première formulation se fait grâce à un système d'équivalence entre deux langues, deux registres ou deux plans de représentation. Le noyau représente un obstacle potentiel à la compréhension du lecteur et le satellite est donc procuré par le rédacteur pour permettre au lecteur de décoder le noyau. Généralement, il consiste en une simplification.

On peut observer différents cas de figure, que nous présentons ici sous forme graduée, en commençant par les liens les plus étroits (traduction, définition), en allant vers les liens les plus lâches (interprétation).

4.2.1. Traduction : de la langue étrangère à la langue maternelle ou d'usage

On peut tout d'abord trouver un terme ou expression en langue étrangère, suivi de sa traduction, permettant de faire le point sur la signification du terme en langue étrangère. On se trouve ici sur le même paradigme avec le passage d'un signe linguistique à un autre signe linguistique.

(18) *A. The abbreviation for et alia (**which means** "and others" in Latin) is et al. So you write (Jones et al., 1978). Do this only if there are two or more co-authors in addition to the primary author (so Jones and Smith 1978 is never Jones et al. 1978)* (52)

(19) *# Though the word 'essay' has come to be understood as a type of writing in Modern English, its origins provide us with some useful insights. The word comes into the English language through the French influence on Middle English; tracing it back further, we find that the French form of the word comes from the Latin verb exigere, **which means** 'to examine, test, or (literally) to drive out'.* (36)

Le premier exemple met en relation deux expressions (« et alia » en latin avec « and others » en anglais), proposant une correspondance directe entre les deux langues. En revanche, le deuxième exemple met en relation un signe avec une liste de trois éléments, ces éléments permettant de rendre compte de la multiplicité des sens exprimés par le verbe latin. Cette relation asymétrique montre la non-correspondance entre les deux langues, qui exige une compensation dans ce cas précis. La relation d'équivalence entre les deux langues peut donc être plus ou moins stricte.

La traduction apparaît assez marginalement dans notre corpus, et se restreint à la séquence « which means ».

4.2.2. Définition : du signe linguistique aux propriétés du référent

La reformulation peut fournir une définition, ou parfois seulement quelques éléments définitoires. Le glissement fait ici changer de paradigme : on passe d'un signe linguistique aux caractéristiques du référent de ce signe.

(20) *For experimental studies, state what were the independent variable(s) (**i.e.** the variable which you manipulated) and the dependent variable(s) (**i.e.** what was measured).* (70)

Dans cet exemple, la définition n'occupe ici pas la place centrale (contrairement à l'exemple suivant), mais constitue une mise au point rapide sur le sens du vocabulaire spécialisé utilisé : la définition permet de résoudre un déficit informationnel, ce qui est nécessaire pour bien comprendre la suite des opérations.

(21) # *Plagiarism, **i.e.** the act of representing work or ideas as one's own without appropriate acknowledgement or referencing. There are four main types of plagiarism, which could occur within all modes of assessment (including examination): […]* (54)

Cet exemple se distingue en raison de son style télégraphique : la phrase ne contient pas de verbe principal. Cet énoncé se rapproche ainsi de la typographie d'une entrée définitoire. La mise en relation (voire prédication) est prise en charge entièrement par le connecteur « i.e. », indiquant une équivalence référentielle entre le terme « plagiarism » et le syntagme nominal « the act of representing work or ideas as one's own without appropriate acknowledgement or referencing ».

Dans les exemples ci-dessus, la reformulation indique une équivalence entre un signe linguistique et les propriétés de son référent, et elle est utilisée pour introduire et définir la

terminologie du domaine. Cette définition peut occuper le devant de la scène ou faire l'objet d'une mise au point dans le discours.

4.2.3. Changement de registre

Dans les exemples suivants, la reformulation établit une équivalence entre deux registres, d'un langage soutenu ou d'un langage spécialisé à un langage ordinaire.

a. Du langage soutenu au langage ordinaire

Le changement de registre peut concerner le niveau de langue utilisé :

(22) # *3. An essay should have a beginning, middle and end: it should explain its approach concisely at the start, should then execute its approach (**i.e.**, do what it said it would) in the main body of the work, and should summarise its conclusions (or, at least, bring the argument to a neat close) at the end.* # (45)

Le changement formel ici concerne le lexique utilisé. Dans cet exemple, on passe d'une expression précise avec des mots plus rarement employés que ceux utilisés dans le satellite, qui font partie des mots les plus fréquents dans la langue.

(23) # *To illustrate how thinking in terms of premises and conclusions and CUPED[97] is very powerful and important, let's look at the argument again. What important terms are inadequately defined, for instance? How about environmentally-friendly? Doesn't that encompass more than just global warming? What about protecting rivers and wildlife? That itself, though, begs the question, based on what premise (**i.e.** why?) should we protect wildlife and the environment?* (32)

De la même façon, dans cet exemple, le changement concerne un terme précis, le terme « premise », qui est sans doute absent du vocabulaire du lecteur, tandis que « why » fait partie des mots les plus courants dans la langue. De plus, S constitue une condensation de N.

(24) # *As already stated, this first paragraph opens with a clearly stated distillation of your whole essay: your 'take' on the essay topic or question. This initial statement needs then to be slightly expanded to provide a - still very succinct - overview or summation (**i.e.** a kind of not-too-obvious list) of what are the main points of your argument, i.e. the way you intend tackling the essay question.* # (43)

[97] CUPED est l'acronyme qui renvoie à la méthode préconisée dans le texte dont est issu cet extrait : Conclusion(s), Unstated premise(s), Premise(s), Evidence, and Definition(s).

Dans cet exemple, il est clair que l'énonciateur simplifie à l'excès (processus que l'expression « dumbing down » en anglais traduit bien). D'une part, « a kind of » indique le manque de précision dans la description, le caractère vague de ce qui suit. D'autre part, l'énonciateur préfère le recyclage de mots quotidiens, en passant par un processus de création lexicale avec l'adjectif composé « not-too-obvious », à l'utilisation d'un terme plus spécifique, qui pourrait sembler plus obscur (« overview or summation »).

b. Du langage technique au langage ordinaire

Le changement de registre permet aussi d'éclairer le sens d'un terme ou d'une expression spécialisés.

(25) # *Most people do not realize that email is not as private as it may seem. Without additional setup, email is not encrypted; **meaning that** your email is "open" and could possibly be read by an unintended person as it is transmitted to your reader.* (31)

Dans cet exemple, le noyau évoque un terme technique, terme qui risque de ne pas être compris par une personne qui n'est pas experte en informatique, tandis que le satellite fait appel à une métaphore qui permet de décoder le sens du terme technique « encrypted ». L'adjectif « open » est indiqué entre guillemets pour souligner l'inadéquation de la collocation : on ne peut en effet pas qualifier littéralement le nom « email » avec l'adjectif « open ». Dans ce contexte, les guillemets pourraient être remplacés par l'ajout de l'expression « so to say » à la suite de « open ». On se situe bien dans une démarche pédagogique ou de vulgarisation, où la précision de la terminologie laisse place à une simplification nécessaire.

(26) *It is advisable to make figures or tables to illustrate and support your key comparisons. This is probably even more important if your hypothesised effect is non-significant (**i.e.** the group means were not statistically different from each other).* (70)

On trouve ici des termes spécialisés, ou plus précisément l'usage d'un terme ordinaire, « significant », qui désigne dans son sens ordinaire l'importance, en tant que terme spécialisé : en statistiques, ce terme désigne un seuil qui va déterminer la pertinence des résultats trouvés pour l'échantillon observé par rapport à la population concernée. La reformulation permet de décoder le sens que prend ce mot dans le domaine spécialisé des statistiques. Il ne s'agit donc pas ici de définir un terme spécialisé à proprement parler mais le sens spécialisé qu'un terme ordinaire a pris dans un domaine précis.

Pour résumer, dans les énoncés dans lesquels la reformulation établit une équivalence entre deux registres, que ces derniers touchent le niveau de langue ou impliquent l'utilisation d'une langue spécialisée, on constate que le passage de N à S consiste à opérer une simplification, qui entraîne inévitablement une perte dans la précision des propos tenus. La reformulation peut ainsi apparaître comme un compromis : en proposant une première formulation avec des termes précis et adéquats, suivie d'une reformulation en termes plus simples ou plus familiers, l'énonciateur peut garantir d'une part la précision et la pertinence de ses propos et d'autre part la bonne compréhension du message.

4.2.4. De l'abstrait au concret

L'équivalence établie par la reformulation peut aussi concerner deux niveaux de conceptualisation différents, passant d'une formulation abstraite à une représentation plus concrète.

a. D'un sens figuré à un sens littéral

La reformulation permet de décoder le sens figuré d'un terme ou d'une expression.

(27) *In the case of Wordsworth's sonnet, you might consider the final two lines (as a quasi-couplet in the English tradition):*
"Dear God! The very houses seem asleep / And all that mighty heart ***[i.e.****, the city]* *is lying still!"*
There's a lot of emotion in these final lines, as the exclamation marks suggest. (59)

Dans cet exemple, on trouve une hétéro-réformulation auto-initiée[98] : ce sont les propos du poète Wordsworth qui sont reformulés, et ce dans le but de décoder la métaphore, et de mettre ainsi au jour le référent évoqué par la périphrase. Il s'agit donc encore d'un décodage, qui met cette fois en parallèle deux plans de représentation, le langage figuré et le langage litéral.

La reformulation apparaît dans la citation, entre crochets : il s'agit de faire une mise au point rapide (et non une analyse détaillée du poème, le poème servant ici d'exemple) pour que l'exemple donné soit compris. Dans la citation, les crochets signalent, de façon conforme à l'usage courant, une intervention du rédacteur.

[98] On reprend ici la terminologie de de Gaulmyn (de Gaulmyn 1987, citée dans Pennec 2006). L'auto-reformulation désigne la reformulation par un énonciateur de son propre discours tandis que l'hétéro-reformulation renvoie à la reformulation des propos d'un autre.

b. Du générique au spécifique

Dans ce type de configuration, on traduit une situation assez générale par une instance plus précise, ancrée dans une situation particulière. On peut observer deux cas : la reformulation d'expressions génériques, parfois proches d'une valeur proverbiale, et l'instanciation grâce à un exemple.

i. Les expressions génériques

(28) *As you integrate research, take a little from a lot – **that is**, quote briefly from a wide variety of sources.* (1)

Dans cette reformulation s'établit un système d'équivalences, que l'on peut inférer grâce au jeu d'expressions synonymes : « (take) a little » équivaut à « (quote) briefly » et « from a lot » équivaut à « from a wide variety of sources ». La valeur illocutoire de cet énoncé est celle d'un conseil ou d'une instruction. L'expression « take a little from a lot » a presque une valeur proverbiale, du fait de sa valeur générique, ainsi que du style utilisé (l'allitération en /t/ et en /l/), et elle favorise la mémorisation. Elle apparaît comme une affirmation plus générique que celle contenue dans le satellite, qui procure une formulation plus concrète du conseil, appliquée à la situation précise de recherche pour un travail d'écriture.

(29) # *How to write a narrative essay? Usually a narrative essay is based on the author's experience. **That means that** you can write about your own stories that were either in present or in past. Furthermore, the author can write about stories that were based on experience of other people.* # (44)

Dans cet exemple, on part d'une situation générale, habituelle, pour la rendre plus spécifique, et l'adapter au cadre de l'énonciateur. La généricité du premier énoncé est exprimée linguistiquement par l'adverbe de fréquence « usually » et l'article « a » qui permet d'extraire un exemplaire de la catégorie « narrative essays » sans pour autant faire référence à une occurrence particulière. Dans le deuxième segment, la place de l'auteur mentionné dans la phrase précédente est instanciée par le déictique « you ».

ii. Les exemples

Ce passage du générique au spécifique peut se faire également par le biais d'un exemple : en effet, un exemple constitue une instance particulière d'un phénomène générique,

souvent considérée comme prototypique ou en tout cas jugée particulièrement éclairante et pertinente.

(30) *One way to adjust your level of formality is by avoiding contractions (**i.e.,** using "do not" instead of "don't"). However, it is acceptable to use contractions if you desire to.* # (8)

Pour s'assurer de bonne compréhension de l'instruction, ainsi que sa façon de la réaliser, l'énonciateur a recours à une démonstration à valeur d'illustration : il montre en faisant.

(31) *Suppose you're using a quotation that appears inside an article written by someone other than the one saying the quotation. **In other words**, if you're using, say, Judge William's quotation that appears within Mary Jones' article, you cite it by writing "qtd. in" following the quote. If so, write "qtd. in Jones," or whomever.* (7)

Dans cet exemple, ce sont d'autres indicateurs qui signalent l'exemplification : le passage à un plan virtuel (« suppose », « if ») ainsi que l'extraction d'une occurrence aléatoire avec « say ». « In other words » permet ainsi d'indiquer une nouvelle proposition de formulation par l'énonciateur, ici par le mouvement d'une situation générique à une situation plus spécifique.

4.2.5. Interprétation

Le décodage permis par le satellite peut aller jusqu'à l'interprétation, qui est un lien plus lâche et plus subjectif : une interprétation inclut le jugement de l'énonciateur qui la formule. En effet, elle consiste en l'attribution d'un sens, qui implique un filtre ou une grille de lecture.

L'interprétation concerne souvent le discours d'un autre (hétéro-reformulation auto-initiée), même si ce n'est pas souvent le cas dans le corpus étudié, dans lequel on ne trouve qu'un autre exemple de ce type :

(32) *"I didn't have time to write a short letter, so I wrote a long one instead."*
Mark Twain
***What Twain meant is that** it takes effort to write something concise, but it's fairly easy to babble on endlessly.* (15)

Grâce au segment reformulatif, l'énonciateur précise ici comment la citation peut être comprise, comment il faut qu'elle soit interprétée dans ce contexte. L'utilisation de la citation, permettant la reproduction d'une habile formulation provenant d'une source qui fait autorité

dans le domaine concerné, a pour effet une plus grande force de persuasion ainsi qu'éventuellement une facilité de mémorisation. Mais comme le sens (la dénotation) ou la fonction (la valeur illocutoire) d'une citation n'est pas toujours clair, ou peuvent être mal interprétés, un segment reformulatif permet de mettre en avant l'interprétation de l'énonciateur qui a décidé de l'utiliser, et d'éclairer par là sa fonction dans le texte.

Il convient de noter également que la citation vient à l'appui d'une argumentation dans cet exemple. Plus précisément, elle sert de support à une argumentation dont la conclusion *q* pourrait se formuler de la manière suivante : « write concisely ».

En somme, dans ce deuxième type de glissement sémantique, le mouvement concerne un décodage qui peut consister en une simplification, souvent par un changement opéré dans le code utilisé : d'un niveau de langue soutenu à un niveau de langue neutre, d'un langage spécialisé à un langage ordinaire, d'un sens abstrait à un sens concret ou d'un langage figuré à un langage littéral. Ce décodage peut aller d'une équivalence stricte à une interprétation, qui représente un lien plus lâche et plus subjectif, comme elle met en jeu l'appréciation de l'énonciateur.

Dans chaque glissement sémantique, on remarque que l'on va de l'inconnu vers le connu, de ce qui est étranger au lecteur à ce qui lui est familier (sa langue maternelle, son environnement, les mots du quotidien). C'est ce mouvement plus général qui confirme que le discours a ici bien une visée de clarification, et qu'il participe à une démarche explicative.

Or, on peut parfois trouver un mouvement contraire introduit par des introducteurs de reformulation, qui va du connu à l'inconnu, du simple au complexe, de l'ordinaire au technique. Dans ce cas-là, il ne s'agit pas d'une explication car la visée n'est pas de clarifier le contenu.

(33) *The justification lies in a distinction between CHAIN (**ie** syntagmatic) and CHOICE (**ie** paradigmatic) relationships among linguistic constituents.* (Quirk et al., 41)

Dans cet exemple, on se trouve bien dans un mouvement de précision, qui permet de poser des mots techniques (« syntagmatic » et « paradigmatic ») sur des concepts qui ont préalablement été présentés avec des termes communs, facilement compréhensibles (« chain » et « choice »). Dans ce type de reformulation, il ne s'agit donc pas d'expliquer mais au contraire d'introduire progressivement une complexification des connaissances par une spécification du lexique.

4.3. Une explicitation

Ce troisième type de reformulation va au-delà de la simple équivalence. Avec le satellite, l'énonciateur permet d'approfondir le contenu du message, en proposant l'explicitation des différentes composantes du message ou en mettant en évidence l'implication d'un contenu propositionnel. L'écart que l'on a ici entre les deux segments est donc plus important que celui constaté dans les deux premiers types de glissements.

4.3.1. Analyse : du tout à ses parties

L'analyse consiste à décomposer un tout en ses différentes parties.

(34) # *If written as a story, the essay should include all the parts of a story.* #
This means that *you must include an introduction, plot, characters, setting, climax, and conclusion.* # (36)

On peut dire que le satellite représente une implication (rendue explicite) de « all the parts of a story » : en effet, pour les apprenants qui connaissent déjà les composantes d'un récit, « an introduction, plot, characters, setting, climax, and conclusion » constitue une implication de « all the parts of the story », qui n'a pas besoin d'être explicité. Une explicitation est donc proposée pour les apprenants qui ne possèderaient qu'une partie de cet arrière-plan de connaissances. Les deux segments présentent bien une équivalence : « all the parts of a story » équivaut à « an introduction, plot, characters, setting, climax, and conclusion ».

La lecture de l'équivalence entre les deux segments est favorisée par le parallélisme au niveau de la structure également : on a un jeu d'équivalences entre les différents constituants de la phrase. Le sujet du premier segment « the essay » se rapporte au sujet du second segment « you » par le biais d'une métaphore par extension, qui permet d'identifier le produit à l'auteur. Le groupe verbal est dans les deux segments composé d'un auxiliaire modal qui exprime de la modalité implicative (« The essay should ») ou de la modalité déontique (« You must ») et du verbe « include ».

Nous avons le même type de décomposition d'un tout en ses parties ci-dessous, exemple extrait d'un texte différent :

(35) # *If you want to write a narrative essay you need to use the conventions of storytelling.* ***That means*** *that you are supposed not to forget about plot, climax, character, setting and of course, ending. Try to fill your story with some interesting facts and details that will embellish your narrative essay.* # (44)

Encore une fois, « the conventions of storytelling » recouvre les éléments « plot, climax, character, setting and [...] ending ». Il s'agit donc d'une explicitation.

Grâce au satellite, l'énonciateur peut aussi mettre en avant les implications d'une situation :

(36) *The point here is that, in establishing the essay's context, you are also limiting your topic. **That is**, you are framing an approach to your topic that necessarily eliminates other approaches. Thus, when you determine your context, you simultaneously narrow your topic and take a big step toward focusing your essay. Here's an example. [...]* # (61)

Il existe bien un rapport d'équivalence entre « you are also limiting your topic » et « you are framing an approach to your topic ». À ce rapport d'équivalence s'ajoute ici une précision, qui apparaît avec l'ajout de la proposition relative « an approach […] that necessarily eliminates other approaches ». Elle ne constitue pas en soi une progression dans l'information, dans le sens où on peut la considérer comme une implication de « limiting your topic » : le segment « limiting your topic » implique en effet « [eliminating] other approaches ». En d'autres termes, écarter d'autres approches est une conséquence systématique, une conséquence qui découle nécessairement de l'action LIMIT-YOUR-TOPIC[99]. La proposition relative représente donc ici une explicitation : l'implicite est rendu explicite, visible, grâce à la proposition relative contenue dans la reformulation.

(37) # *You should consider the expectations of your audience–what do they expect to get out of your essay? And how will you meet those expectations? You might put yourself in your reader's place and imagine what you would like or dislike about the essay. Or, as you write, you might imagine a concrete, representative person before you, to whom you write as you would talk (**that is**, in a direct, natural voice).* (58)

Dans cet énoncé, l'explicitation met en avant l'aspect concerné dans la comparaison entre l'écriture et l'oral : à savoir, la spontanéité.

On trouve également, sans surprise, des liens d'implication avec les séquences qui contiennent « mean ».

(38) # *This means you need to discuss aspects of the quotation such as its effectiveness - **which means** discussing aspects of language, structure and style* # (43)

[99] Nous utilisons les majuscules ici pour représenter le contenu propositionnel.

L'expression « which means » met en avant un lien d'implication : N implique S. En termes plus concrets, l'énonciateur précise les aspects de la citation qu'il sera utile d'étudier afin de juger de son efficacité : il indique ainsi un mode opératoire pour atteindre un but donné.

(39) *You should assume your reader knows what the average layperson knows about the subject and write accordingly.* ***This means*** *you should explain what things do, who people are, and how it all fits together instead of just assuming something about your topic is common knowledge.* (15)

Dans le satellite, l'énonciateur explicite ce qui découle du constat donné dans le noyau. Ici on commence à s'éloigner de la reformulation, pour aller vers une relation logique de conséquence. Cet exemple montre qu'il n'est pas toujours évident d'identifier la valeur du deuxième segment, plus précisément de le qualifier d'information supplémentaire ou de simple réélaboration du même message.

Cette ambiguïté entre signification, implication et conséquence est liée notamment au sémantisme de « mean »[100]. Il convient de distinguer plusieurs types d'implications : les présuppositions, qui sont des implicatures conventionnelles (liées à la langue) et les non-dits (les inférences faites par le co-énonciateur en fonction de ses connaissances).

(40) # *If your essay requires a proposal, do not assume you can whip together something quickly and consider it complete. Chances are, if a professor is requesting an essay proposal at all (****which means*** *more work for them to do), they intend to actually pay attention to it. It may even have a grade value as part of the overall essay.* (12)

Ce dernier exemple illustre l'utilisation d'une séquence formée avec « mean » pour exprimer un véritable lien de cause à effet. Le contenu propositionnel contenu dans le premier segment (N) est différent de celui du second (S) ; plus précisément, l'état de faits dans S constitue la conséquence logique de l'action dans N : pour un enseignant, exiger plus de devoirs à rendre aura nécessairement pour effet un plus grand nombre de corrections à effectuer.

Ce dernier type de glissement sémantique présente un écart plus important entre le noyau et le satellite. On arrive là au point de tension entre reformulation paraphrastique et

[100] L'ambiguïté qui transparaît dans la polysémie de « mean » met plus largement en avant l'extrême difficulté qu'il y a à définir le sens : dénotation, connotation et relations entre concepts dans le système de connaissances d'un individu.

reformulation non paraphrastique : quand la reformulation va au-delà de la réélaboration d'un même message, qu'elle propose une précision ou l'explicitation d'un message implicite, on peut se demander si on peut toujours la qualifier de reformulation paraphrastique, voire même de reformulation.

Pour résumer, on peut identifier trois types de glissements sémantiques entre les deux segments formant une relation de reformulation. Le premier offre une formulation alternative du premier segment. Dans ce cas, la seconde formulation n'est pas jugée forcément plus compréhensible que la première ; les deux proposent deux angles différents de présentation. Le deuxième type de glissement sémantique établit un système d'équivalences qui fournit un décodage, un décryptage de la première formulation. Le dernier type de glissement sémantique identifié permet d'apporter des précisions ou de mettre en avant des implications. Ce dernier type de glissement sémantique se trouve à la marge de la reformulation, et nous avons vu qu'il n'était pas toujours facile de déterminer où se situe la limite, étant donné le flou qu'accompagne la notion d'implication, comme on peut notamment le constater avec le terme « mean ».

Après avoir étudié les glissements sémantiques qui se produisent lors du passage de N à S, il convient de considérer les propriétés des connecteurs qui lient les deux segments et d'étudier leurs particularités.

5. Particularités des introducteurs étudiés

Les connecteurs « in other words », « i.e. » et « that is » imposent une lecture reformulative aux segments qu'ils relient, en raison de leur sémantisme et des instructions dont ils sont par conséquent porteurs (Pennec 2006). Ainsi, on peut les qualifier d'introducteurs spécifiques de la reformulation, plus précisément de la reformulation paraphrastique. On s'intéressera également à des introducteurs non spécifiques, à savoir les séquences lexicales formées avec le verbe « mean ».

Au sujet des introducteurs spécifiques, on peut se demander si ces différents connecteurs entrent dans un rapport de concurrence. Est-ce que certains d'entre eux sont privilégiés pour introduire un type de reformulation, ou introduisent-ils indifféremment tout type de reformulation ? Quelles sont leurs particularités syntaxiques, et quelle répercussion ont-elles sur l'emploi discursif de ces formes ?

En ce qui concerne les introducteurs spécifiques, on peut se demander quelles caractéristiques les rendent compatible avec l'expression d'une reformulation.

Nous commencerons par traiter les introducteurs spécifiques, à savoir « in other words », « i.e. » et « that is ». On peut tout d'abord distinguer les connecteurs qui ont une dimension métalinguistique explicite, tels que « in other words » et « that is to say » des connecteurs qui ne mettent en avant qu'une équivalence, sans exprimer explicitement le rapport aux mots : « that is » et « i.e. ».

5.1. Le connecteur « in other words » : l'altérité formelle

Le connecteur « in other words » forme une locution adverbiale issue du figement d'un syntagme prépositionnel. Ce connecteur se caractérise par son caractère explicitement métalinguistique (« words ») et la notion d'altérité qu'il véhicule (« other »), qui met l'accent sur le changement formel qui s'opère dans la reformulation. Il représente un des connecteurs les plus prototypiques de la reformulation paraphrastique.

Du point de vue de sa fonction syntaxique, c'est un connecteur qui peut être intrapropositionnel, interpropositionnel ou transphrastique : il permet de relier des syntagmes (41), des propositions (42) ainsi que des phrases (43). En outre, il est séparé du reste de la phrase par des signes de ponctuation.

(41) *The job of the generative grammarian of a language is to describe what its speakers implicitly and instinctively know about that language; **in other words**, to make explicit what it is that speakers know in knowing their language.* (NBR, 267)

(42) *Furthermore, they have exactly the same syntactic functions as those in [1] – **in other words**, the relation between them is the same.* (NBR, 25)

(43) *Topic and context are often intertwined, but the context may be established before the particular topic is introduced. **In other words**, the order in which you accomplish the business of the beginning is flexible and should be determined by your purpose.* (61)

Sa position dans la proposition d'accueil est très mobile : il peut se trouver en position initiale (43), médiane (44) ou finale (45).

(44) *State your thesis in a sentence or two, then write another sentence saying why it's important to make that claim. Indicate, **in other words**, what a reader might learn by exploring the claim with you.* (64)

(45) *You should usually paraphrase the material, and only directly quote it or give a mixed quotation when the phrasing of the quotation is interesting or catchy in some pleasing way – quote when the text is quotable, **in other words** (like the quotation on the homepage of this site).* (7)

La position initiale est la plus fréquente. Quand on le trouve en position finale, « in other words » marque souvent la condensation du message évoqué dans la première formulation. C'est en effet ce que l'on remarque dans l'exemple ci-dessus : la première formulation évoque plusieurs stratégies pour faire référence à des sources, en recommandant de préférer la paraphrase à la citation, ce que la deuxième formule vient synthétiser afin de renforcer le conseil donné. Il fait ainsi figure de pensée après coup.

Avec sa référence explicite à la reformulation d'un message avec des propos différents, « in other words » impose une lecture reformulative au segment qu'il introduit, que celui-ci reformule fidèlement ou non le premier segment. Cela explique la variété de types de reformulations qu'il peut introduire. D'après nos exemples, il peut introduire une condensation (45), (46), une formulation plus générique (47) ou une simplification (48) :

(46) *If your essay title does concern aspects of context try hard to discuss context by deriving your comments from quotations rather than by merely discussing aspects of context; **in other words** allow the text to introduce the context.* (43)

(47) *If you must say something in a complicated way spanning several sentences, try adding a sentence to summarize the idea. **In other words**, make every effort possible to be clear about each point in the essay.* # (15)

(48) *Furthermore, they have exactly the same syntactic functions as those in [1] – **in other words**, the relation between them is the same.* (NBR, 25)

Avec « in other words », la reformulation peut consister en la condensation de la première formulation. Cette condensation s'accompagne dans l'exemple (46) d'une généralisation.

S'il permet d'introduire des condensations et des simplifications, il peut aussi introduire des propos plus précis, plus développés ou plus techniques (49) :

(49) *This and the next two chapters are concerned with the description of sentences that contain sentences as constituents – **in other words**, with sentential recursion.* (NBR, 171)

Le connecteur « in other words » permet dans cet exemple l'introduction d'un terme technique. L'orientation est inversée par rapport aux exemples précédents : il ne s'agit pas une simplification mais d'une complexification, donc d'un mouvement inverse à celui caractéristique de l'explication.

Enfin, le connecteur « in other words » peut aussi prendre une fonction structurelle pour servir d'appui à une transition (50), ou introduire des propos condensés (51), surtout

quand il se situe à la fin du segment qui reformule (45), prenant dans ce cas une fonction conclusive.

(50) *This contrast marks a strange, unexpected development—a development worth analyzing further. To that end, you might ask: How does the poem arrive at the strange final couplet?* ***In other words****, you need to…*
<title> Analyze how the unexpected development happens: </title> […] (59)

(51) *However, if you focus on just one aspect of an experience, you could spend some time going below the surface and share something about who you are, which would be far more memorable.* ***In other words****, you would be sharing a slice of your life.* # (41)

Dans le premier exemple, « in other words » permet d'opérer une transition entre la fin d'un paragraphe et le début d'une nouvelle section, en reliant une problématique à l'analyse qui en découle. Dans le deuxième exemple, on observe une condensation, le rédacteur souhaitant laisser au lecteur un message plus court et plus facile à retenir. Cette reformulation, qui clôt le paragraphe, prend alors ici une fonction conclusive.

Pour conclure, « in other words » a la possibilité de relier des segments de natures diverses et il peut occuper différentes positions dans le segment qu'il introduit. Dans le discours, il peut aussi bien introduire une simplification qu'une complexification (par exemple, l'introduction d'un terme technique). Il joue aussi parfois un fort rôle structurel, pouvant déboucher sur une conclusion ou une formule facile à mémoriser, que l'on pourrait désigner en anglais par l'expression « take-home message ».

Selon Pennec (2006), « in other words » possède une composante de dissociation, comme l'adjectif « other » met en avant l'altérité des propos dans le processus de reformulation. Cette particularité contraste notamment avec les deux connecteurs suivants : « that is » et « i.e. », qui mettent davantage en avant l'équivalence des contenus.

5.2. Le connecteur « that is » : l'équivalence des contenus

« that is » est une locution formée de deux marqueurs grammaticaux : le déictique « that » et la copule BE. Pour le connecteur « that is », Pennec (2006, 106) parle d'« équivalence ontologique » comme il y a peu d'écarts entre les contenus propositionnels liés par ce connecteur, par contraste avec d'autres connecteurs qui permettent une distorsion entre les contenus.

Contrairement à « in other words » ou « that is to say », il ne fait pas de référence explicite à l'énonciation. En outre, « that is » « fonctionne selon une logique associative » (Pennec 2006, 100), dû à la nature du repérage effectué par le BE copule, qui signale une opération d'identification.

De la même façon que « in other words », « that is » peut relier des syntagmes (52), des propositions (53) ou des phrases (54). En revanche, il n'est pas aussi mobile et se trouve majoritairement en position initiale.

(52) *The majority of marks in an English essay are awarded for the quality of analysis and interpretation you show* - ***that is****, an awareness of the author's uses of the English language and literary uses of this.* (43)

(53) # *The purpose of your opening paragraph is to make clear your thesis statement - response to the essay question: **that is**, to explain the focus of your argument - your main idea or point of view.* # (43)

(54) *Make sure you are focused on answering the question. **That is**, answer the question you are asked.* (47)

Dans le premier exemple « that is » relie deux syntagmes nominaux qui complémentent la préposition « for ». Dans le deuxième exemple, il relie deux propositions infinitives en « to » qui forment l'attribut du sujet « the purpose of your opening paragraph ». Dans le dernier exemple, le connecteur relie deux phrases qui expriment la même recommandation : tous deux constituent donc des actes directifs. Ces exemples montrent donc une équivalence entre la forme ainsi que la fonction syntaxique des syntagmes reliés. Néanmoins, contrairement à « in other words », le parallélisme des formes des segments reliés ne revêt pas de caractère obligatoire avec « that is » :

(55) *Once they have a fairly complete and well-organized draft, they revise sentences, with special attention to transitions—**that is**, checking to be sure that a reader will be able to follow the sequences of ideas within sentences, from sentence to sentence, and from paragraph to paragraph.* (37)

(56) *You should consider the expectations of your audience–what do they expect to get out of your essay? And how will you meet those expectations? You might put yourself in your reader's place and imagine what you would like or dislike about the essay. Or, as you write, you might imagine a concrete, representative person before you, to whom you write as you would talk (**that is**, in a direct, natural voice).* (58)

En (55), N est un syntagme prépositionnel tandis que S est une proposition en V-ING, mais les deux modifient le syntagme verbal « revise sentences ». En (56), N est une

proposition finie introduite par la conjonction « as » tandis que S est un syntagme prépositionnel, mais les deux modifient le verbe « write » et indiquent la manière d'effectuer cette action. Dans ces exemples, les segments se caractérisent donc par des natures différentes, mais ils occupent la même fonction syntaxique dans la phrase : en d'autres termes, S peut remplacer N d'un point de vue syntaxique.

En ce qui concerne les emplois discursifs de « that is », on trouve surtout des simplifications ou des explicitations, comme on peut l'observer dans les exemples (55) et (56).

« that is » permet également de relier deux contenus propositionnels équivalents, fournissant deux perspectives différentes pour mieux comprendre une même démarche :

(57) # *The purpose of your opening paragraph is to make clear your thesis statement - response to the essay question: **that is**, to explain the focus of your argument - your main idea or point of view.* # (43)

Pour conclure, « that is » marque l'équivalence des contenus propositionnels des segments qu'il relie. Il se trouve en apposition et permet d'introduire divers types de constituants mais n'est pas aussi mobile dans la proposition que « in other words ». Dans les corpus étudiés, il permet de relier des contenus propositionnels équivalents, qui présentent deux perspectives différentes, ou bien une simplification ou une explicitation du premier segment.

5.3. Le connecteur « i.e. » : la mise au point sur le sens

Dans notre corpus, « i.e. » est le connecteur de reformulation le plus fréquent : il représente 20 % des énoncés reformulatifs marqués relevés. Il provient de l'expression latine *id est* qui signifie « that is ». Il indique donc également une équivalence entre des contenus.

Du point de vue syntaxique, « i.e. » peut relier des syntagmes (58) et des propositions (59) mais il ne peut pas relier des phrases, contrairement à « in other words » et « that is ».

(58) *You will still need to open each paragraph with a point that helps answer the essay question, **i.e.** a point that supports your overall view stated in the opening paragraph.* (43)

(59) Rather dubious, extremely subtle, *and* too modest *are Adjective Phrases. As with the NP, the phrase is of the same category as its head word, **i.e.** Adjective Phrases (AP) are centred on adjectives (A).* (NBR, 55)

Dans le premier exemple, le connecteur relie deux syntagmes nominaux. Il y a une forte isotopie syntaxique, le même nom, « a point », étant utilisé dans chaque segment comme support d'une expansion, à savoir une relative déterminative introduite par « that ». Cette isotopie syntaxique est renforcée par la synonymie des verbes utilisés (« help » et « support »).

Dans le deuxième exemple, « i.e. » relie deux propositions finies. Du point de vue du glissement sémantique, la reformulation propose une instanciation du principe évoqué dans la première formulation : on a donc un mouvement déductif, d'une affirmation générale à une instance particulière.

« i.e. » peut aussi relier des segments dissymétriques :

(60) *An essay should be written entirely in your own words, except where other people's work is explicitly quoted (**i.e.** with quotation marks and references).* (45)

Dans cet exemple, le syntagme nominal « with quotation marks and references » reformule l'adverbe « explicitly ». En revanche, tous deux ont la même fonction, une fonction de modifieur, et se rapportent à l'adjectif « quoted » : N = « explicity quoted » ; S = quoted « with quotation marks and references ».

De plus, il peut relier des segments non autonomes :

(61) Honesty*,* suspicions*, and* January *are nouns because they occupy the same range of positions and have the same range of functions – **i.e.** have the same distribution – as other words that obviously are nouns by the traditional definition.* (NBR, 48)

(62) # *There may be other reasons why an essay betrays a lack of understanding. For example, discussion that follows recommended reading very closely (**i.e.** is derivative), or consists of extensive quotes also is suggestive of a lack of understanding. Discussion that lacks rigour or important detail, or is difficult to follow or otherwise poorly written may also suggest a lack of understanding (some of these issues are discussed below).* # (47)

Dans le premier exemple, « i.e. » indique une équivalence sémantique entre les deux syntagmes verbaux, qui jouent le rôle de prédicat dans la proposition subordonnée. Dans l'exemple (62), « i.e. » relie deux syntagmes verbaux dont le premier est imbriqué dans une expansion du nom « discussion ».

« i.e. » permet d'exprimer une diversité assez grande de relations reformulatives : une explicitation ou une précision (63), une définition (64), mais aussi des simplifications (65), (66).

(63) *You will still need to open each paragraph with a point that helps answer the essay question, **i.e.** a point that supports your overall view stated in the opening paragraph.* (43)

(64) *(Substitution here means 'commutability', **ie** acceptable replacement in terms of the structure of the sentence, not necessarily in terms of meaning.)* (Quirk et al., 41)

(65) *Where discussion goes over the correct material but is inaccurate (**i.e.** includes errors) this obviously betrays a lack of understanding.* (47)

(66) *An essay should have a beginning, middle and end: it should explain its approach concisely at the start, should then execute its approach (**i.e.**, do what it said it would) in the main body of the work, and should summarise its conclusions (or, at least, bring the argument to a neat close) at the end.* (45)

A l'inverse, il peut introduire une dénomination (67), et permet aussi de passer d'une formulation simple à un vocabulaire plus technique (68) :

(67) *Here is an example of a main idea succinctly stated (**i.e.** thesis statement) that could be used to create an argument essay from the above question: […]* (43)

(68) *The justification lies in a distinction between CHAIN (ie syntagmatic) and CHOICE (ie paradigmatic) relationships among linguistic constituents.* (Quirk et al., 41)

Dans l'exemple ci-dessus, il permet d'introduire les termes techniques « syntagmatic » et « paradigmatic » qui sont présentés comme des équivalents de « chain » et « choice » dans le langage courant.

Ce qui semble notable dans l'emploi de ce connecteur, c'est qu'il apparaît le plus souvent entre parenthèses à raison de 28 occurrences sur 37 dans notre corpus. Ainsi, il permet de faire une pause rapide dans le discours pour éclaircir le sens d'un mot ou d'une proposition, comme on peut le constater dans les exemples (65), (66) et (68), par exemple.

Comme « i.e. » établit une équivalence des contenus et qu'il constitue un emprunt au latin, il est souvent associé à des connotations scientifiques (Pennec 2006, 135). Ces connotations en font un connecteur de choix pour l'explication, étant donné qu'il suppose une certaine objectivité de l'équivalence établie entre les deux segments.

Il est souvent confondu avec une autre abréviation latine, « e.g. », qui introduit des exemples et non une réélaboration d'une première formulation[101]. En revanche, nous avons vu plus haut qu'il était parfois possible de trouver des exemples introduits par un connecteur reformulatif :

(69) # *To improve further, GET A FRIEND TO READ THE ESSAY as well. They may find inadvertent errors such as spell-check failures (**i.e.** "from" when you mean "form" and vice versa), bad edits (**i.e.** Smith went to the a store (forgot to remove "a" or "the")), repetitions (**i.e.** He said, "Blah blah blah," he said), and other elements you may miss after staring at it for so long.* (16)

(70) *The general format for presenting a result is (1) description, (2) [inferential] analysis, (3) the inference expressed in English. If the description of a result includes a measure of central tendency (**e.g.** mean, median or mode), give the measure of variability (**i.e.** an indicator of the uncertainty of that value).* (70)

Dans l'exemple ci-dessus, le segment introduit par « e.g. » constitue une énumération complète et non un exemple, donc, en vertu de l'emploi standard de « e.g. » et de « i.e. », c'est « i.e. » qui devrait être utilisé dans ce cas.

(71) *You should make clear the type of study you are reporting. While this does not have to be in its own sentence, it is important that the reader understands the basic type of study (**i.e.** experimental, correlational or observational).* (70)

Comme on peut l'observer dans le même texte, dans l'exemple ci-dessus, « i.e. » est utilisé pour expliciter une liste exhaustive, non des énumérations ouvertes, comme c'est le cas avec l'illustration.

En conclusion, le connecteur intra- et interpropositionnel « i.e. » est un connecteur privilégié pour faire une mise au point sur le sens succinctement dans le texte, souvent sous la forme d'un décrochement énonciatif signalé par des parenthèses. La connotation scientifique qui lui est associée, sa capacité de relier des contenus sans faire de référence à l'énonciation et sa capacité à faire des mises au point rapides dans le texte avec un décrochement énonciatif font de « i.e. » un connecteur de choix pour l'explication. Cela peut expliquer pourquoi il est davantage utilisé que les autres connecteurs dans notre corpus.

[101] Cette confusion est relevée par Fowler (1926) : « Non-latinists are apt to think that it does not matter whether e.g. or i.e. is used » (éd. 2009, 128), et elle est confirmée par la quantité d'articles sur Internet visant à mettre au clair l'usage de ces deux abréviations (<http://www.dailywritingtips.com/10-latin-abbreviations-you-might-be-using-incorrectly/>, <https://www.grammarly.com/blog/2014/know-your-latin-i-e-vs-e-g/>, <http://theoatmeal.com/comics/ie>).

5.4. Les séquences formées avec « mean » : l'implication au carrefour entre reformulation et rapport causal

La relation d'implication véhiculée par « mean » est primordiale comme l'explication peut parfois passer par l'explicitation d'une implication : en rendant visible, tangible, ce qui est seulement impliqué, l'explicitation permet de faciliter l'accès au sens. Mais cette relation d'implication donne lieu, au-delà de la reformulation, à des relations causales.

Tout d'abord, le terme « mean » est lui-même ambigu, comme il renvoie à la fois à la dénotation, c'est-à-dire le sens conventionnel d'une unité lexicale, mais il renvoie aussi à l'intention, le « vouloir dire » (Pennec 2006, 138). Les deux exemples suivants illustrent ces deux sens principaux :

(72) *Its name* ***means*** *'painted rock' in Cherokee.* (*OD*)

(73) *I don't know what you* ***mean****.* (*OD*)

Le premier exemple établit une équivalence entre un nom propre (non cité dans l'exemple) et sa signification conventionnelle. Il s'agit plus précisément ici de traduire le nom propre. Dans le deuxième exemple, le verbe « mean » renvoie aux intentions communicatives du co-énonciateur, « you ».

Dans les séquences à l'étude, la valeur anaphorique de « it », « that », ou « which » permet d'établir le lien entre le co-texte gauche et ce qui va constituer le complément de « means ». Il peut être utilisé pour introduire une phrase entière ou une proposition.

(74) *In the body [of the essay] you need to tell the complete story of your essay.* ***It means that*** *you should clearly narrate your purpose.* (44)

D'après nos observations, « which means » est l'introducteur privilégié pour la reformulation sous forme d'une traduction :

(75) *A. The abbreviation for et alia (****which means*** *"and others" in Latin) is et al. So you write (Jones et al., 1978). Do this only if there are two or more co-authors in addition to the primary author (so Jones and Smith 1978 is never Jones et al 1978)* (52)

En permettant d'introduire une traduction « which means » permet un travail sur le code. Il peut soit être qualifié de « métadiscursif », dans la mesure où il permet à l'énonciateur de reformuler et faire référence au sens de ses propos ou de « métalinguistique », dans le sens où la reformulation peut fournir une équivalence qui est reconnue conventionnellement dans la langue (dans le cas de la définition ou la synonymie). Cet emploi rejoint ici la première acception du terme « mean ».

Mais il peut également introduire des implications et interprétations, supposant un décodage que propose l'énonciateur, décodage plus subjectif cette fois-ci :

(76) # *But writing to be understood takes more than stating all the facts.* ***It means*** *your prose itself must be clear and uncomplicated. You can explain very complex ideas without having complex text.* ***This does not mean*** *you should dumb-down your vocabulary.* ***It means that*** *you should make sure you're using words correctly in proper grammatical sentences.* (15)

L'énonciateur exprime ici trois messages principaux successifs, entre lesquels l'enchaînement implicatif est assuré par « it means (that ». La reformulation permet dans ce cas de faire véritablement progresser le discours.

Les séquences « it means » et « that means » véhiculent plus largement l'idée d'implication, permettant d'exprimer des équivalences plus ou moins fortes, allant de la reformulation à un enchaînement causal.

Comme le verbe « mean » véhicule l'idée d'implication, il est compatible avec le mouvement d'analyse, c'est-à-dire la décomposition d'un tout en ses parties :

(77) # *If you want to write a narrative essay you need to use the conventions of storytelling.* ***That means that*** *you are supposed not to forget about plot, climax, character, setting and of course, ending. Try to fill your story with some interesting facts and details that will embellish your narrative essay.* # (44)

(78) *You should assume your reader knows what the average layperson knows about the subject and write accordingly.* ***This means*** *you should explain what things do, who people are, and how it all fits together instead of just assuming something about your topic is common knowledge.* (15)

Le premier exemple décompose l'ensemble « conventions of storytelling » en plusieurs éléments qui le composent, une explicitation nécessaire pour les apprenants qui ne maîtrisent pas bien ces concepts. Le deuxième exemple rend, lui, la première formulation plus explicite, et développe davantage ce que doit faire l'apprenant pour être le plus intelligible possible pour le lecteur de la dissertation.

En général, le verbe « mean » fait référence à la construction du sens. Ainsi, « mean », en posant la question du sens et des réseaux que l'on peut établir entre plusieurs significations, représente le pivot entre clarification et justification, et il joue ainsi un rôle non négligeable dans ces deux types d'explication.

5.5. L'absence d'un introducteur reformulatif

Il convient ici de préciser qu'un grand nombre de reformulations ne sont pas introduites par un connecteur ou une séquence lexicale. Dans ces cas-là, le segment reformulé apparaît en apposition : entre deux virgules, deux tirets ou entre parenthèses.

(79) # *There are many ways in which any particular argument may be well presented, but an essay's organization—how it begins, develops, and ends—should be designed to present your argument clearly and persuasively.* (37)

(80) # *'Formal' features (the 'form' of a poem) includes the poem's shape on the page, language used, rhythm, metre, sound, tone, voice.* # (56)

(81) *It should try to prove something—develop a single "thesis" or a short set of closely related points—by reasoning and evidence, especially including apt examples and confirming citations from any particular text or sources your argument involves.* (37)

(82) *Beyond introducing your topic, your beginning must also let readers know what the central issue is. What question or problem will you be thinking about?* (61)

Le premier exemple exprime une équivalence entre un syntagme nominal et une proposition. On observe un mouvement d'analyse, de la totalité (N) aux différentes parties d'une dissertation (S).

Dans le deuxième exemple, deux syntagmes nominaux sont présentés comme équivalents. Le deuxième syntagme permet de simplifier les termes utilisés dans le premier : l'étude de traits formels se rapporte tout simplement à la forme que prend le poème. Des précisions sont ensuite données pour identifier les éléments concernés. Les guillemets autour de « form » permettent de souligner cette simplification.

Le troisième exemple met en relation deux syntagmes verbaux. Le deuxième syntagme propose un développement du premier : le satellite permet d'expliciter de quelle façon l'apprenant peut procéder pour prouver ce qu'il avance dans sa dissertation.

Enfin, le dernier exemple propose un changement de perspective. Les deux segments mis en relation sont des propositions qui sont toutes les deux à la forme interrogative.

Ce mode d'expression de la reformulation est étudié de façon transversale, notamment avec des études qui s'intéressent à l'apposition et aux « marqueurs d'apposition » (Blakemore 1996). Dans ce cas-là, la reformulation est souvent étudiée aux côtés de l'illustration (Blakemore 1997, Hyland 2007).

Conclusion

L'étude d'une première stratégie explicative a permis de mettre en avant la réalisation de l'explication dans le discours, grâce à l'identification d'un questionnement, qui s'avère le plus souvent implicite, et à la caractérisation de ce qui fait obstacle à la compréhension, dont l'identification nécessite des connaissances du monde et du domaine, même si son statut potentiellement problématique est parfois mis en avant à l'aide de guillemets.

La reformulation paraphrastique se caractérise par son retour réflexif sur la langue : elle propose une seconde formulation d'un même message pour en éclairer le contenu. La question à laquelle la reformulation répond est « Qu'est-ce que cela veut dire ? », qui exprime un besoin de clarification du sens des propos tenus. Elle répond à cette question de plusieurs façons : en proposant une seconde formulation, une formulation plus simple ou un message plus explicite.

À la différence de la reformulation non paraphrastique, qui permet d'apporter de nouveaux éléments et ainsi de faire évoluer le contenu grâce à la nouvelle formulation, qui est parfois celle qui vient supplanter la formulation initiale, la reformulation paraphrastique permet de revenir sur un déjà-dit non pas pour le faire évoluer, mais pour en rendre le sens plus clair, en proposer un autre éclairage. Elle permet ainsi de faire progresser la compréhension mutuelle.

Dans notre cas, dans une situation d'auto-reformulation auto-initiée, le rédacteur s'assure de la compréhension (d'un terme, d'une expression, d'un contenu propositionnel) par le lecteur en proposant une reformulation. Il désamorce tout problème de compréhension en proposant l'explication d'un terme supposé non connu ou en tout cas problématique.

En faisant des variations sur le code (la langue utilisée, le langage technique ou ordinaire, le langage figuré ou littéral), la reformulation permet de changer l'éclairage donné au message et permet à l'énonciateur de s'assurer d'une compréhension maximale tout en conservant une certaine précision dans les termes utilisés et les nuances apportées. La reformulation opère ainsi un compromis en ne choisissant pas l'un à l'exclusion de l'autre.

Cela nous ramène à la stratégie du rédacteur dans une visée didactique : il doit fournir des éléments précis tout en s'adaptant au niveau de connaissances supposées. L'explication idéale oscille entre efficacité et précision : les éléments explicatifs fournis doivent être suffisamment nombreux pour permettre de désamorcer des problèmes de compréhension

potentiels, mais ils ne doivent pas être trop fréquents afin de ne pas alourdir le texte et entraver la réalisation du projet d'écriture :

> « Dénommer trop peu, c'est courir le risque d'être peu clair, vouloir tout dénommer, c'est encombrer inutilement le texte. »
>
> (Thoiron et Béjoint 1991, 108)

Quant à la réalisation linguistique de la reformulation, elle se faire sur le mode de la parataxe, mais elle peut également être exprimée par les connecteurs « in other words », « that is », « i.e. », entre autres, ainsi que par des séquences lexicales formées avec le verbe « mean ».

« in other words » est un des connecteurs les plus prototypiques de la reformulation paraphrastique. De même que « that is to say », il possède une dimension métalinguistique explicite, ce qui l'oppose à « that is » et « i.e. », qui ne font référence qu'au rapport d'équivalence établi entre les contenus propositionnels des segments reliés. Contrairement à « that is » et « i.e. » qui se situent obligatoirement en début de la proposition qu'ils introduisent, « in other words » est très mobile au sein de la proposition.

	in other words	*that is*	*i.e.*	*« mean »* *it means* *this / that means*	*which means*
TYPE D'UNITÉS RELIÉES	syntagmes propositions phrases	syntagmes propositions phrases	syntagmes propositions fragments non autonomes	propositions	syntagmes propositions
ORDRE DES PROPOSITIONS	figé X conn. Y	figé X conn. Y	figé X conn. Y	figé X conn. Y	figé X conn. Y
POSITION DE L'INTRODUCTEUR DANS Y	initiale médiane finale	initiale	initiale	initiale	initiale

Tableau 9. Particularités des introducteurs de reformulation à visée de clarification

En ce qui concerne les séquences en « mean », elles relient des contenus qui peuvent être considérés comme équivalents ou qui, au contraire, peuvent être très éloignés (interprétation). Cela s'explique par la polysémie de ce mot qui fait référence à différents

types de sens : la dénotation (« which means » peut introduire une traduction) ou l'implication, et permet donc l'explicitation de plusieurs types d'implicite : l'implication (au sens de « entailment »), la présupposition ou les non-dits. Dans *Meaning*, Grice établit la distinction entre signification naturelle, le sens littéral des mots, et signification non-naturelle, c'est-à-dire les implications qu'un locuteur souhaite véhiculer, les intentions, son vouloir dire. Dans le cas de l'utilisation effective du verbe « mean », l'énonciateur peut donc chercher à expliciter soit un sens conventionnel, soit un sens implicite et plus subjectif.

CHAPITRE II : L'ILLUSTRATION

L'illustration, aussi appelée exemplification, concourt à l'explication en convoquant une instance particulière d'un concept général. De quelle façon s'actualise-t-elle dans le discours ? Plus précisément, quels connecteurs permettent d'établir une relation d'illustration ? Quelles configurations ou agencements syntaxiques sont privilégiés ?

L'illustration a fait l'objet de beaucoup moins d'études linguistiques que la reformulation. En revanche, elle est souvent étudiée aux côtés de la reformulation, dans le cadre de la théorie de la pertinence (Blakemore 1997) ou de l'étude du métadiscours (Hyland 2007). Son étude linguistique a aussi fait l'objet d'une thèse (Rodriguez Abruñeiras 2015).

1. Caractérisation de l'illustration

1.1. Définition

Nous pouvons d'ores et déjà proposer une définition préliminaire de l'illustration (aussi appelée exemplification) : l'illustration consiste à sélectionner une ou plusieurs occurrence(s) d'une classe à des fins représentatives. L'exemple peut être un ou plusieurs membres de la classe concernée (1), (2) ou une application concrète d'un principe général (3) :

(1) *Avoid beginning a sentence with a conjunction, **for example** "and", "but", "or" or "however".* (50)

(2) *A response paper is a great opportunity to practice your close reading skills without having to develop an entire argument. In most cases, a solid approach is to select a rich passage that rewards analysis (**for example**, one that depicts an important scene or a recurring image) and close read it.* (59)

(3) *Although you might notice numerous interesting details as you read, not all of those details will help you to organize a focused argument about the text. **For example**, if you are focusing on depictions of sensory experience in Keats' "Ode to a Nightingale," you probably do not need to analyze the image of a homeless Ruth in stanza 7, unless this image helps you to develop your case about sensory experience in the poem.* (59)

Le premier énoncé est prototypique de l'illustration : « for example » introduit une liste de quatre occurrences qui sont extraites de la classe formant les conjonctions, de façon à expliciter la référence à l'extension de la classe « conjonction ». On se trouve en présence d'une relation hiérarchique proche de l'hyperonymie en sémantique lexicale, que l'on peut

qualifier de relation de subsomption : les occurrences décrites en S sont subsumées par la classe décrite en N (ici, plutôt d'un point de vue ontologique ou typologique que d'un point de vue lexical).

Dans le deuxième énoncé, les deux exemples donnés permettent d'affiner le référent de la périphrase « a rich passage that rewards analysis », qui est sous-déterminée. Le deuxième segment propose ainsi une spécification de ce que peut constituer la richesse d'un extrait littéraire. L'adjectif « rich » constitue en effet un jugement de valeur, qui nécessite que l'énonciateur donne des indicateurs plus précis pour en apprécier le sens dans un contexte d'analyse littéraire.

Dans le troisième énoncé, l'exemple fournit une application concrète d'un principe général. Cet exemple met en exergue le mouvement du générique (un principe) au spécifique (une situation particulière), mouvement caractéristique de l'illustration.

L'illustration participe donc à l'explication en fournissant un échantillon d'une classe dénommée ou en fournissant la réalisation concrète d'un principe général afin d'améliorer la compréhension de l'ensemble mentionné ou du principe évoqué. Ainsi, dans (1) l'énonciateur s'assure de la bonne compréhension de la référence à l'extension de la classe « conjunction » ; dans (2), l'illustration fournie permet de préciser ce qui est entendu par « a rich passage that rewards analysis », expression qui peut paraître assez vague pour quelqu'un qui s'exerce à l'analyse littéraire ; et dans (3), un conseil d'ordre général est éclairé par une réalisation concrète et réaliste afin d'en saisir les enjeux.

Ces énoncés permettent de montrer que l'illustration s'accompagne d'un mouvement unilatéral du générique au spécifique, par le biais d'une relation de subsomption ou une particularisation (*semantic narrowing*) (4). L'illustration peut également procurer la réalisation concrète, c'est-à-dire l'instanciation, d'un phénomène abstrait (5).

(4) *I have mentioned only categories of single words. These are called lexical categories. 'Noun' is one lexical category. But you know from Chapter 2 that phrases have categories too. These are phrasal categories (**e.g.** 'Noun Phrase').* (NBR, 47)

(5) *As noted in Chapter 7, an AP can consist of A complemented by a PP (**e.g.** nervous of exams, worried about the outcome, full of hope).* (NBR, 181)

Une illustration prototypique va fournir un échantillon représentatif de la classe. Ainsi, le type d'exemple fourni est généralement un exemple prototypique[102] ou un exemple stéréotypique[103]. Dans l'énoncé (4), l'exemple donné concerne la catégorie des noms, catégories la plus centrale et connue des catégories grammaticales.

1.2. L'illustration et la démonstration

Comme nous l'avons vu avec l'exemple (3), dans les textes à caractère didactique, les exemples prennent souvent la forme d'une application, c'est-à-dire d'une mise en œuvre d'une démarche, à des fins démonstratives :

(6) *Make a five to seven item list of writing possibilities. Include one or two "off-the-wall" topics. **For instance**, if your assigned subject was the Civil War, you might list "strange army hats" as an off-the-wall possibility and later decide it could make a good essay.* (26)

(7) *Try to use the wording of the question in your first sentence. **For example**, given 'Compare the main features of orthogonal and oblique cutting processes', you could begin your response with 'The main features of orthogonal and oblique cutting processes differ in three main ways. Firstly...'.* (38)

(8) *Abbreviations should not be employed unless they are likely to be of service to the reader, by avoiding the clumsy repetition of frequently-used terms. In a linguistic study, **for instance**, 'Old English', 'Middle English', and 'Modern English', should normally be abbreviated to OE, ME, and MnE; and in footnotes and references the titles of works recurrently cited may appropriately be abbreviated (**e.g.** AYL for As You Like It, SGGK for Sir Gawain and the Green Knight, OED for Oxford English Dictionary).* (48)

(9) *A thesis should be as clear and specific as possible. Avoid overused, general terms and abstractions. **For example**, "Communism collapsed in Eastern Europe because of the ruling elite's inability to address the economic concerns of the people" is more powerful than "Communism collapsed due to societal discontent."* (63)

Généralement, une instruction ou un conseil débute le paragraphe, et l'illustration qui suit fournit une étude de cas ; en d'autres termes, l'illustration propose une application

[102] Le prototype est défini comme « l'exemplaire le plus représentatif de l'ensemble de la catégorie » (Neveu 2000).

[103] Le stéréotype se définit également comme un exemplaire typique de la catégorie, mais il inclut la connotation du concept en plus de sa dénotation, et il est donc sujet à des variations selon l'entité percevante (s.v. « Stereotype Semantics » et « Prototype Semantics », *The International Encyclopedia of Linguistics*).

concrète de l'instruction qui vient d'être donnée, pour faciliter la compréhension de la marche à suivre. L'étude de cas commence souvent par une contextualisation en « if + Prop. », « to + V » ou « in + SN », que l'on peut qualifier d'expressions cadratives. Dans les énoncés (6) et (7), par exemple, le cadre s'ouvre avec une proposition subordonnée en « if » : « if your assigned subject was the Civil War » et « given 'Compare the main features of ...' » qui peut être considéré comme une forme elliptique de « if you were given … ».

L'exemple peut ainsi servir d'appui à une démonstration : il s'agit par exemple de montrer comment utiliser des conventions de rédaction, comme dans l'énoncé (8). Après avoir fourni une instruction générale (ici, le fait d'utiliser des abréviations seulement quand cela est pertinent), deux exemples viennent indiquer la façon de procéder, en fournissant des abréviations communément utilisées.

De cette façon, les exemples peuvent jouer le rôle de modèles : des modèles à suivre mais aussi parfois des modèles à éviter[104]. L'énoncé (9) propose ainsi deux phrases qu'il donne à comparer pour permettre de cerner le niveau de précision qui est attendu dans la rédaction.

1.3. L'illustration et l'énumération

Le propre de l'illustration est qu'elle propose un échantillon, c'est-à-dire une potentialité parmi d'autres, et implique ainsi la non-exhaustivité : ainsi, quand l'exemple forme une liste, les items mentionnés ne représentent pas l'ensemble de la classe. Par exemple, dans l'énoncé (1), les exemples donnés ne forment pas l'ensemble de la classe « conjunction » : le segment illustratif ne présente que quelques membres prototypiques de la classe, contrairement à une définition par extension, qui viserait à nommer tous les membres de la classe. L'illustration suit alors le principe d'économie du langage.

L'illustration peut donc constituer une liste, mais cette liste n'est jamais achevée. Cette incomplétude figure parfois explicitement, avec des points de suspension ou avec des expressions telles que « and so on », « etc. » ou encore « and the like ».

(10) *Use clear transition or connecting words to help organise your ideas and to make it easier for the examiner to follow your arguments.* ***For example****:* Firstly, Secondly, In contrast to, In addition, As a result, ***etc.*** (38)

[104] Le terme « example » peut en effet renvoyer à un modèle à suivre mais également à un modèle à éviter, par exemple dans l'expression « to make a person an example » comme le montre Rodriguez Abruñeiras (2015, 125) quand elle étudie les différents sens répertoriés par l'*OED*.

(11) *Be appropriately rigorous concerning the level of your argument. **For example**, if you are a second year student, don't provide an answer to an essay based upon first year materials; if you are an honours student, don't base your answer on sub-honours material **and so on**.* (47)

1.4. Topographie de l'illustration

L'illustration se situe généralement après une définition (12), une dénomination (13) ou l'énonciation d'un état de faits (14). Dans le cas des textes didactiques, le segment précédent constitue la plupart du temps un conseil ou une instruction (15).

(12) *<title> 5. Use signal phrases to introduce your quotations. </title>*
*A signal phrase is a clause before the quotation that identifies the author (**e.g.,** "Jones says," or "According to Jones . . .").* (7)

(13) *<title> Literal Meaning </title>*
Every word and phrase has a literal meaning. This is its basic dictionary meaning. It's sometimes called a word's denotation.
***E.g.** 'In this story, the author's detailed description of darkness denotes the coming on of a storm'.* # (43)

(14) *Whatever your topic, use a variety of search engines from both menus. Once you go beyond Google, you will begin to realize the limitlessness horizons of the Internet. **For example**, a searchstring on www.wisenut.com results in hits different from www.turbo10.com, which also results in different hits on www.google.com and www.overture.com. Try it!* (1)

(15) # *While you're researching and making notes, if a brilliant way to present something in your essay occurs to you, write it down. **For example**, you may suddenly think of a wonderful opening or closing sentence, or a great way to phrase a particular element. Put it down in the notes immediately before you forget it. You can always choose not to use it later.* # (11)

La définition est peu souvent indiquée par une référence métalinguistique explicite mais peut se trouver sous la forme d'une structure copulaire, dans laquelle le sujet est défini par le biais de l'attribut du sujet, qui est dans l'énoncé (12) un syntagme nominal complexe. Dans la dénomination (13), l'ordre du processus est inversé : le référent est d'abord décrit avant d'être dénommé « it's sometimes called a word's denotation. ».

On peut également relever des instances ponctuelles d'une illustration, par exemple dans (1) et (16), dès qu'un mot ou terme est considéré comme problématique et gênant potentiellement la compréhension :

(16) *Organization means two things: both the organization of your essay (**e.g.** the topic of each paragraph) and the logical framework of the argument you're going to make in your essay. The latter is the crux of your essay. Once you've put together your argument, then you can organize an essay around it.* (32)

Dans ce cas-là, l'exemple se trouve en apposition et constitue une rapide mise au point sur le sens. Le noyau est dans ce cas-là un constituant de la phrase et non pas une proposition ou une phrase entière.

2. L'illustration dans le discours

2.1. Un panorama des introducteurs d'illustration

Dans le corpus étudié, nous relevons 409 occurrences d'énoncés illustratifs explicités par le biais d'un introducteur :

Introducteurs d'illustration[105]	Nombre d'occurrences	Proportion
for example	102	24,87
for instance	24	5,85
as an example	2	0,48
as an instance	0	0
by way of example	0	0
by way of illustration	0	0
to take an example	0	0
let's take the example of	0	0
here (...) is/'s an example (of)	7	1,70
here are (a few)/(some)/(numéral) examples (of)	5	1,21
as in the following example(s) (:)	5	1,21
an example is	0	0
an illustration is	0	0
one of them is	0	0
X is an example (of Y)	1	0,24
(an) example:	11	2,68
(some) examples:	1	0,24
example of SN (:)	1	0,24
examples of SN (:)	2	0,48
e.g.	83	20,24
say	13	3,17
such as	63	15,36
like	67	16,34
including	23	5,60
TOTAL	**410**	**100**

Tableau 10. Nombre d'occurrences d'introducteurs d'illustration dans le corpus étudié

Pour chaque forme sont indiquées le nombre d'occurrences de la forme dans le corpus quand elle introduit un exemple (par exemple, pour « say », seulement les occurrences où il est un introducteur d'illustration sont comptées). La proportion fait référence au pourcentage d'énoncés illustratifs marqués par la forme concernée et elle permet de se rendre compte de la fréquence d'utilisation des différents introducteurs d'illustration dans le corpus de textes didactiques.

[105] Dans le tableau, la barre oblique sépare les différentes variantes possibles. Les éléments optionnels figurent entre parenthèses. Les trois points de suspension indiquent qu'un ou plusieurs mots peuvent occuper l'espace en question. Pour faciliter la lecture du tableau, les introducteurs étudiés figurent en gras, et les introducteurs qui n'apparaissent pas dans le corpus étudié sont en gris.

Ce tableau nous indique la prépondérance de « for example » et de « e.g. » dans le corpus étudié. On relève également que l'exemplification peut s'exprimer à l'aide de nombreuses expressions contenant le terme « example » (« here is an example of », « an example is », « let's take the example of »), intégrées à la phrase, ou formant un segment détaché (« (an) example : »).

Afin de proposer une étude qualitative des moyens d'expression de l'illustration à visée explicative, nous concentrons notre étude sur l'analyse des connecteurs suivants, qui sont caractéristiques de l'illustration :

- « for example » est d'abord étudié, du fait de sa haute fréquence d'utilisation et de sa prototypicité. Il est aussi fait référence à des connecteurs proches, mais dans une moindre mesure et à des fins de contraste : « for instance », « as an example », « as an instance » ;
- « e.g. » constitue une deuxième partie, dans laquelle il est mis en parallèle avec le connecteur reformulatif « i.e. » dont il se rapproche par de nombreux aspects ;
- « say » forme une troisième partie, du fait de son fonctionnement particulier qui nous amène à le classer dans les marqueurs de discours et non dans le sous-ensemble des connecteurs ;
- « such as », « like » et « including » sont abordés ensemble dans une quatrième partie, du fait de leur fonctionnement uniquement ou majoritairement intrapropositionnel.

L'analyse formelle, syntaxique et sémantique de ces connecteurs permet d'éclairer leur contribution sémantico-pragmatique dans un énoncé illustratif à visée explicative.

2.2. Le connecteur « for example » : l'expression prototypique de l'exemplification

2.2.1. Un connecteur spécifique de l'illustration

« for example » est de loin le connecteur le plus employé pour introduire un exemple : il représente 99 291 occurrences dans le COCA, soit une moyenne de 186,01 occurrences par million de mots[106]. En outre, il introduit environ 25 % des énoncés illustratifs dans notre corpus.

Ce connecteur est une locution adverbiale issue du figement d'un syntagme propositionnel. Le mot « example » a été emprunté au vieux français et il provient du latin

[106] On le trouve ainsi 3 fois plus que le connecteur « e.g. » (59,55 occ./million de mots) et 10 fois plus que l'introducteur d'illustration « ; | , say, » (17,87 occ./million de mots).

exemplum qui signifie « something taken out, a sample, specimen » (*Oxford English Dictionary*, ci-après *OED*). Il fait ainsi référence à une relation d'extraction d'une occurrence parmi d'autres dans un ensemble pour en fournir un spécimen.

2.2.2. Un sens compositionnel

Tout d'abord, cette expression a un sens compositionnel, compréhensible dans son sens littéral : « example » fait une référence explicite à la sélection d'une occurrence en guise d'exemplaire, et « for » permet d'indiquer le rôle de ce qui suit. En effet, l'opérateur « for » a pour invariant abstrait l'idée de précédence (Lapaire et Rotgé 1998, 95)[107] et il exprime ici plus précisément l'intention, le but : on pourrait en effet gloser « for example » par « to give an example ». Le rôle de « for » peut être contrasté à celui de « as » dans « as an example » : alors que l'opérateur « for » véhicule la notion de précédence, l'opérateur « as » marque une opération d'identification (Culioli 1990, cité dans Flucha 2005) ; plus précisément, il confère le statut d'exemple à ce qui est introduit par le connecteur « as an example ». Ainsi, « as » permet d'identifier Y comme étant un exemple, autrement dit, une occurrence de la classe X. Cette mise en relation peut être comparée avec la structure « X. Y is an example », où l'opération d'identification se fait de façon intra-prédicative avec la copule BE :

(17) *The topic of an academic essay must be sufficiently focused and specific in order for a coherent argument to be made about it. For instance, "The Role of Such-and-Such in the Case of So-and-So v. So-and-So" is a topic that is somewhat narrowed. But if "Such-and-Such" is extremely general, it too will require further narrowing. "The Role of Societal Pressures in the Case of Jones v. Smith"* ***is an example****—it's too general. "Alleged Jury Tampering in the Case of Jones v. Smith" narrows those societal pressures, and begins to suggest a persuasive argument. (Of course, even this topic could be further narrowed.)* (65)

(18) *It is normal in the social sciences and humanities to divide bibliographies into sections. Primary and secondary materials should always be divided. You may also use subdivisions for further clarity: archival, printed primary, newspapers, official publications, memoirs, interviews* ***are examples****.* (54)

[107] « for » véhicule l'idée de précédence, « ayant évolué du physique […] au psychique, avec divers degrés de métaphorisation intermédiaires. » (Lapaire et Rotgé 1998, 95). Les effets de sens en sont l'intention, la destination et le but, la substitution, le remplacement et la représentation, la faveur et finalement, la cause.

2.2.3. Une grande souplesse syntaxique

Sur le plan syntaxique, « for example » est un connecteur qui possède une grande souplesse et qui peut relier des unités diverses : il peut être en effet connecteur intrapropositionnel (1) et (2), connecteur interpropositionnel (19) et connecteur interphrastique (3), (20), reliant des phrases et même des paragraphes. Cette flexibilité peut expliquer, en partie, son utilisation fréquente.

(1) *Avoid beginning a sentence with a conjunction, **for example** "and", "but", "or" or "however".* (50)

(2) *A response paper is a great opportunity to practice your close reading skills without having to develop an entire argument. In most cases, a solid approach is to select a rich passage that rewards analysis (**for example**, one that depicts an important scene or a recurring image) and close read it.* (59)

(19) *Units of measure are not capitalised, even if they are named after a person and even if the abbreviation has a capital, **for example** we may write 3.0 W, but three watts.* (50)

(3) *Although you might notice numerous interesting details as you read, not all of those details will help you to organize a focused argument about the text. **For example**, if you are focusing on depictions of sensory experience in Keats' "Ode to a Nightingale," you probably do not need to analyze the image of a homeless Ruth in stanza 7, unless this image helps you to develop your case about sensory experience in the poem.* (59)

(20) # *Think about the type of paper you are expected to produce. Should it be a general overview, or a specific analysis of the topic? If it should be an overview, then you are probably ready to move to the next step. If it should be a specific analysis, make sure your topic is fairly specific. If it is too general, you must choose a narrower subtopic to discuss.* #

***For example**, the topic "KENYA" is a general one. If your objective is to write an overview, this topic is suitable. If your objective is to write a specific analysis, this topic is too general. You must narrow it to something like "Politics in Kenya" or "Kenya's Culture."* # (18)

Concernant la position que le connecteur occupe par rapport à l'exemple, il s'agit le plus fréquemment de la position initiale[108] (« for example » introduit l'exemple Y), mais le connecteur peut se trouver également en position médiane[109] (21), (22), à l'intérieur de S, ou en position finale (23), (24), (25), à la fin de S :

(21) *Many search engines have advanced tabs that help you search with more detail. Google, **for example**, has an advanced search option that greatly increases accuracy of returns, though few use it.* (1)

(22) *In addition to a formal voice, you should also maintain a cool-headed, objective tone. Tone usually becomes an issue when you are writing about hot topics you feel strongly about – religion, **for example**, or cultural values.* (8)

(23) *In addition to lacking tense, non-finite clauses may lack one or more major overt NPs. They frequently lack an overt subject, **for example**.* (NBR, 224)

(24) *There are various conventions associated with the capitalisation. […] Units of measure are not capitalised, even if they are named after a person and even if the abbreviation has a capital, for example we may write 3.0 W, but three watts. The same is true for elements, where we have curium with symbol Cm **for example**.* (50)

(25) *Since people (salesmen, **for example**) but not things (cars, **for example**) can be described as 'young',* young *must modify a constituent that has* salesmen *as head. It cannot modify* car *and hence cannot form a constituent with* car. (NBR, 41)

Si la position du connecteur peut varier, l'ordre des propositions est figé : le noyau se situe toujours avant le satellite.

La souplesse de « for example » réside aussi dans le fait qu'il peut s'intercaler entre deux unités syntaxiques, par exemple, entre le SN sujet et le SV (26), entre le verbe et son complément (27), ou entre une conjonction de subordination et la proposition subordonnée qu'elle introduit (28) :

(26) *Equally,* before*,* after*, and* until *are prepositions – head of PP – and PPs can postmodify Ns in NP […] By contrast,* unless, as if*, and* although*, **for example**, are subordinating conjunctions, which make for adverbial clauses. Again, adverbials cannot modify N or NOM […]* (NBR, 187)

---

[108] Sur 200 occurrences aléatoires relevées dans le COCA, 61,5 % d'occurrences de « for example » se trouvent en position initiale, 32,5 % en position médiane et 6 % en position finale.

[109] Dans les trois positions qu'il occupe, « for example » est en apposition, précédé et suivi d'un signe de ponctuation (, | ; | -- | (| . *for example* , | :). On trouve néanmoins des occurrences où il n'est pas précédé ou suivi d'une virgule : notamment ici dans les exemples (1), (19) et (24).

(27) *They can't be predicates; we couldn't say,* ***for example****, that* to give up chocolate were really serious *is predicated as being true of* none of her attempts. (NBR, 28)

(28) *We are brought up sharply against our own knowledge of the language when,* ***for example****, we hear a foreigner make a mistake.* (NBR, 1)

Dans l'exemple (26), il s'agit d'une dénomination : « X, Y, and Z, for example, are As. », « X, Y, Z » représentant des membres de la catégorie « A ». On peut constater que dans ce cas particulier, l'exemple S se situe avant N. Cela constitue ainsi un changement par rapport à l'ordre caractéristique de l'illustration, du général au particulier.

Dans d'autres cas, on note l'absence d'un antécédent. Par exemple, en (28), S donne l'exemple d'une situation dans laquelle on se confronte à notre propre connaissance de notre langue maternelle. L'antécédent correspondrait donc ici à un implicite : « a situation when we are brought up sharply against our own knowledge of the language ».

Le connecteur « for example » fait donc preuve d'une grande souplesse syntaxique, par la variété des unités qu'il peut relier, mais aussi du fait des diverses positions qu'il peut occuper dans Y.

2.2.4. « for example » et formes concurrentes

Le connecteur « for example » entre en concurrence avec d'autres formes pour introduire un exemple : « for instance », « as an example » et « as an instance ». Ces connecteurs sont formés sur un principe similaire : ce sont des locutions adverbiales issues du figement d'un syntagme prépositionnel (préposition + syntagme nominal) :

prép.	SN	[{dét.}	N]
for		ø	example
as		an	instance

Elles contiennent également une référence explicite à l'illustration : avec « example », nous l'avons vu, il s'agit étymologiquement de la référence à un spécimen. « instance » provient du latin *instantia* qui a aussi donné le mot « instant ». En plus de ces similarités en termes de sens, on constate un affaiblissement de leur valeur sémantique due au phénomène

de pragmaticalisation[110], qui affaiblit la valeur lexicale des mots « instance » et « example », et qui peut expliquer ainsi le fait qu'ils soient interchangeables : leur emploi pragmatique prend le pas sur leur sens propre.

En effet, « for instance » et « for example » peuvent introduire les mêmes types d'exemples. Du point de vue positionnel, « as an example », « as an instance » et « for instance » peuvent, au même titre que « for example », se trouver en position initiale, médiane ou finale du segment S.

En revanche, pour « as an example » et « as an instance », la contrainte qui s'opère est qu'on ne peut pas trouver de liste :

(29) *When you perform a close reading, then, you observe how form and content interact. In some cases, form reinforces content: **for example**, in John Donne's Holy Sonnet 14, where the speaker invites God's "force" "to break, blow, burn and make [him] new."* (59)

(29') *In some cases, form reinforces content: **as an example**, in John Donne's Holy Sonnet 14, where the speaker invites God's "force" "to break, blow, burn and make [him] new."*

(30) *By contrast, in the case of a novel, you might analyze a repeated scene, image, or object (**for example**, scenes of train travel, images of decay, or objects such as typewriters).* (59)

(30') **By contrast, in the case of a novel, you might analyze a repeated scene, image, or object (**as an example**, scenes of train travel, images of decay, or objects such as typewriters).*

Dans l'exemple (29), « for example » peut être remplacé par « as an example », tandis que le remplacement ne peut pas s'effectuer dans l'exemple (30). Cet emploi est en effet bloqué par la présence de l'article « an », qui implique l'extraction d'un exemplaire de la catégorie.

[110] Si l'on parle de « grammaticalisation » pour des éléments lexicaux qui sont devenus des marqueurs grammaticaux ; on parle de « pragmaticalisation » dès qu'une unité lexico-grammaticale acquiert une fonction discursive.

2.2.5. Fréquence

Même si le sens et l'étymologie de « example » et de « instance » divergent, ils semblent être substituables dans tous leurs emplois, à l'exception des listes. La différence semble plutôt résider dans la fréquence d'utilisation des deux connecteurs : les expressions formées avec le mot « example » sont utilisées beaucoup plus fréquemment que celles formées avec « instance », comme le montre le tableau ci-dessous.

	Connecteurs	Nombre d'occ. BNC	Nombre d'occ. COCA	TOTAL
1	*for example*	23 531	99 291	122 822
2	*for instance*	7 197	31 481	39 398
3	*as an example*	576	2 727	3 303
4	*as an instance*	20	80	100

Tableau 11. Fréquence des connecteurs composés de « example » et de « instance »

Pour comparer leur fréquence, « for example » apparaît environ trois fois plus que « for instance » et environ trente-sept fois plus que « as an example ». Le connecteur « as an instance » est quasiment absent : seulement 100 occurrences du connecteur sur 620 millions de mots (le COCA est composé de 520 millions de mots et le BNC de 100 millions de mots).

Il semble ainsi que « for example » soit beaucoup plus utilisé, les autres connecteurs apparaissant de ce fait comme des variantes qui ne provoquent pas un changement conséquent d'emploi, si ce n'est du point de vue stylistique.

« for example » est donc l'introducteur privilégié de l'illustration, par son sens et sa souplesse syntaxique. Il convient maintenant d'étudier ce que constitue l'apport des autres connecteurs d'illustration.

2.3. Le connecteur « e.g. » : entre prescription et usage

2.3.1. Un pendant de « for example »

Tout comme « for example », l'abréviation « e.g. » réfère lexicalement à un exemple : *exempli gratia* en latin signifie « for the sake of example ». En revanche, contrairement à « for

example » qui est transparent, il est nécessaire de connaître l'étymologie de l'abréviation pour en connaître le sens lexical.

« e.g. » est parfois considéré comme l'abréviation de « for example » (Quirk et al. 1985, 635), fournissant une alternative plus brève à « for example ». Si l'on admet que « e.g. » est le pendant de « for example », les distinctions majeures que l'on relève, mis à part la brièveté de l'expression, est l'origine latine de « e.g. », qui va s'assortir d'une connotation formelle et favoriser son usage dans un registre de langue élevé ou spécialisé, majoritairement à l'écrit. De plus, si l'usage de « for example » ne pose pas de problème particulier, étant donné sa souplesse syntaxique et son sens compositionnel, l'usage de « e.g. » n'est pas toujours évident pour tous les locuteurs (en termes de dénotation, d'orthographe ou même de ponctuation) et on peut supposer que cela va interférer dans le choix du connecteur par l'énonciateur, ou, en tout cas, que cela va entraîner des variations dans l'usage qui en est fait.

2.3.2. Caractéristiques syntaxiques

Tout comme « for example », « e.g. » possède une certaine souplesse même s'il relie majoritairement des syntagmes ou des propositions. Dans le corpus étudié, « e.g. » se trouve à plusieurs reprises en tête de phrase, voire de paragraphe, mais ce phénomène est assez marginal et constitue un emploi non-standard. Il se trouve généralement à la suite d'une virgule ou d'un point-virgule et il peut être suivi d'une virgule, deux points, ou aucun signe de ponctuation. Si « e.g. » semble posséder une certaine souplesse syntaxique, il apparaît que son usage entre parenthèses est privilégié[111]. Du point de vue de sa position dans le segment d'accueil, ce connecteur précède toujours l'exemple, contrairement à « for example » et ses homologues, qui peuvent se situer en position initiale, médiane ou finale.

Bien qu'il puisse relier des unités syntaxiques symétriques (31), on trouve de nombreux énoncés dans lesquels « e.g. » relie des unités syntaxiques de différente nature : par exemple, il relie une phrase à un exemple de titre (32), une proposition à un syntagme nominal (33) et une proposition à un syntagme verbal (34).

[111] Sur 31 785 occurrences dans le COCA, 27 980 occurrences de « e.g. » sont précédées immédiatement d'une parenthèse ouvrante, soit 88 % des cas. Dans le corpus de textes didactiques, les parenthèses figurent dans 55 % des occurrences de « e.g. ». Cela peut s'expliquer en partie par le fait que cet usage soit préconisé par des manuels de conventions typographiques pour les publications académiques tels que l'*APA*, le *Chicago Manual of Style* et par des manuels de style.

(31) *Organization means two things: both the organization of your essay* ***(e.g.*** *the topic of each paragraph) and the logical framework of the argument you're going to make in your essay.* (43)

(32) *The first time a film appears in an essay, it must be followed by the director's name (first name then last name), and the year of release, both in brackets,* ***e.g.:*** *Once Upon a Time in the West (Sergio Leone, 1968).* (51)

(33) *If your source doesn't have page numbers (****e.g.,*** *a website), then do not invent any page or paragraph numbers here.)* (7)

(34) *All those are impossible when* dead *is used literally. However, used metaphorically (****e.g.*** *to describe a sad and deserted night club),* dead *is gradable.* (NBR, 55)

Mais, dans ces emplois, il faut noter que sur le plan du sens, le réel antécédent est plutôt un implicite des propositions qui précèdent immédiatement « e.g. » que les propositions elles-mêmes. Si en surface, dans l'exemple (33), l'antécédent semble être une proposition, en réalité, l'antécédent est un implicite de la proposition subordonnée : « a source that doesn't have page numbers ». Dans l'exemple (34), on peut considérer que « used metaphorically » est un fragment d'une adverbiale temporelle : « when used metaphorically » ou d'une adverbiale conditionnelle : « if used metaphorically ». Dans cette structure appositive, « e.g. » s'inscrit dans la continuité de la phrase (« when used metaphorically, e.g. to describe a sad and deserted night club »), le segment « to describe a sad and deserted night club » constituant l'exemple d'un emploi métaphorique de l'adjectif « dead ». Si la première proposition peut être qualifiée de proposition participiale construite avec un verbe au participe passé (« past-participial clause ») et la deuxième de proposition infinitive en *to*, du point de vue de la fonction elles sont toutes les deux des adverbiales.

2.3.3. Emploi discursif

Dans le corpus étudié, avec « e.g. », l'illustration permet de fournir un exemple de la formulation à utiliser, sous la forme d'une phrase, ou un exemple visuel de la typographie à utiliser. En d'autres termes, l'illustration sert souvent à des fins démonstratives.

(35) *Quotations should normally preserve the exact form of the original text. If a departure is made from the original, this should be placed in square brackets,* ***e.g.*** *Eagleton claims that he 'wish[es] to recall literary criticism from certain fashionable, new-fangled ways of thinking that it has been seduced by'.* (48)

(36) *If an author published two separate articles in the same year and you need to reference them both, use a letter qualifier with the date –* ***e.g.*** *"Blue is better than red (Smith, 1993a) but yellow is better than green (Smith, 1993b)".* (70)

(37) *Although much of the scientific literature is in the third person, **eg** "This was done", when you are writing a report on the research or development that you have done it is entirely acceptable to use the first person.* (50)

(38) *Once the full information about a work has been presented, later references may be given in an abbreviated form, **e.g.** Knights, Drama and Society, Binns, 'Shakespeare's Latin Citations'.* (48)

Il permet ainsi de fournir des démonstrations, en donnant un modèle à suivre (35) et (36) et (38), une instance spécifique d'un type d'énoncés (37), la plupart du temps à la suite d'un conseil ou d'une instruction (« this should be placed » (35), « use a letter qualifier with the date » (36), « later references may be given in an abbreviated form » (38)).

Comme « e.g. » se trouve majoritairement entre parenthèses, il permet de faire un point rapide sur le sens. La brièveté de la forme facilite sa compatibilité avec ce type d'ajouts.

(39) *Any statements of nonobvious fact (**e.g.** "monkeys can follow gaze", or "dopamine is necessary for motor function") should be followed by a reference (even if only to a textbook).* (52)

(40) *If you are using published (or otherwise) ideas or information (**eg** text or images), you must credit the author for them specifically.* (50)

(41) *If you wish to refer to someone's work, give references in short form in your text (**e.g.** "Kreps and Wilson (1982)"), and include a full reference in the bibliography at the end of the essay.* (47)

Ainsi, les parenthèses permettent de fournir un exemple concernant divers constituants de la phrase, par exemple ceux qui jouent le rôle de sujet (39), d'objet (40), ou formant une proposition principale (41). Elles n'interrompent le flot du discours que brièvement avant de le reprendre. Les parenthèses se caractérisant par leur accessoirité syntaxique et énonciative (Pétillon-Boucheron 2003), elles mettent en scène une hiérarchisation des éléments du discours, et par ce biais en facilitent la lecture. Il convient de rappeler que nous nous situons ici dans un contexte opératoire, où la lecture du texte instructionnel ne doit pas venir entraver la réalisation de la procédure.

2.3.4. Spécificités de son emploi et connotations associées

Comme nous le confirment la consultation de la grammaire de Quirk et al. (1985, 635) et une recherche de la fréquence de « e.g. » dans un corpus de taille substantielle tel que le COCA, « e.g. » n'est utilisé quasiment qu'à l'écrit et il s'utilise principalement dans un registre académique.

SECTION	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC
FREQ	31785	11	114	971	206	30483
PER MIL	59.55	0.10	1.09	8.82	1.94	294.74
SEE ALL SUB-SECTIONS AT ONCE						

Tableau 12. Fréquence du connecteur « e.g. » dans les registres du corpus COCA

Ce tableau, issu de l'interface web développée par Mark Davies pour explorer le COCA et d'autres corpus en ligne, permet d'observer la fréquence du connecteur « e.g. » dans les sous-catégories du COCA (*Spoken*, *Fiction*, *Magazine*, *Newspaper*, *Academic*)[112]. La ligne « Freq » donne le nombre d'occurrences (*tokens*) pour la forme « e.g. » (*type*). La ligne « Per mil » indique le nombre d'occurrences de la forme « e.g. » sur un million de mots, pour établir une échelle de comparaison entre les différents sous-corpus, qui n'ont pas tout à fait la même taille.

« e.g. » apparaît ainsi comme le pendant du connecteur reformulatif « i.e. », de par son emprunt au latin, la brièveté de sa forme, et son usage principalement à l'écrit et dans le registre académique. Dans l'illustration, « e.g. » fournit une alternative à « for example » mais son usage est quand même plus restreint, en raison des connotations qui y sont associées, et à la préférence de son usage entre parenthèses. Il permet, dans les textes didactiques, d'introduire des démonstrations ou de fournir des exemples de façon succincte pour favoriser une lecture sélective et efficace.

[112] Pour une description quantitative et qualitative des sous-catégories du corpus, nous renvoyons à la description donnée sur le site : <http://corpus.byu.edu/coca/>.

Si « for example », « for instance », « an an example », « as an instance » et « e.g. » se présentent comme des introducteurs spécifiques de l'illustration, et se distinguent, par leur souplesse syntaxique et leurs emplois, des formes recrutées dans d'autres domaines qui viennent éclairer des aspects particuliers de l'illustration. Il convient de déterminer ce qui constitue la spécificité de ces introducteurs et comment leur étude permet d'affiner la caractérisation de l'illustration et son rôle dans l'explication.

2.4. Le marqueur de discours « say » : un caractère parenthétique et une valeur hypothétique

Contrairement à « for example » et « e.g. », qui sont des introducteurs spécifiques de l'illustration, « say » est un introducteur non spécifique : il possède différents emplois, et l'illustration ne représente pas son emploi le plus central, même quand il est en apposition. Nous commencerons par décrire l'environnement syntaxique de l'introducteur « say » pour en venir ensuite aux particularités liées à son emploi. Nous verrons également en quoi il peut être qualifié de « marqueur de discours » et non pas de « connecteur ».

2.4.1. Caractéristiques syntaxiques

L'introducteur « say » apparaît dans une structure appositive, précédé d'une virgule, d'un point-virgule ou d'un tiret, et suivi d'une virgule ; ou mis entre parenthèses (X (*say*, Y)). Généralement, il précède l'exemple qu'il introduit[113], qui est sous la forme d'un syntagme nominal le plus souvent.

(42) *In the latter case, just saying mathematics is beautiful isn't persuasive as well, but presenting examples of specific and easily grasped proofs that are beautiful (**say** a geometric proof of the Pythagorean theorem) forces a reader to accept your point.* (32)

(43) *Let's say that you decide to write on Jean-Jacques Rousseau's autobiography, Confessions. […]. One way to narrow your focus is to look at a pattern of repetition: a repeated scene (**say**, a theft), a repeated object (**say**, a book), or a repeated word (**say**, "heart").* (59)

[113] Cette remarque concerne principalement l'écrit. A l'oral, on peut en effet trouver quelques utilisations de « say » en fin de phrase, à la suite de l'exemple (134 occurrences relevées dans le COCA, provenant du sous-corpus « oral » ou dans le discours direct à l'écrit). « say » peut aussi se situer entre deux exemples : "*Example: You have 20 minutes before a meeting. That doesn't seem ample enough to chip away at a given project doing your taxes, **say**, or planning your wife's surprise party so instead you kill time Web surfing."* (COCA, MAG)

Il faut cependant noter que dans la plupart des cas[114], « say » ne relie pas deux segments et c'est pourquoi nous ne pouvons le qualifier de connecteur. Ainsi, « say » pourrait être plus justement qualifié de marqueur de discours.

En ce qui concerne sa nature, « say » est assez difficile à décrire en termes grammaticaux quand il est utilisé en tant que marqueur de discours, comme il se trouve en apposition et qu'il introduit majoritairement des syntagmes nominaux, mais aussi des syntagmes prépositionnels et parfois des fragments de phrase. En effet, comme « for example », il peut s'introduire entre des unités qui ne sont généralement pas séparées (par exemple, une préposition et un syntagme nominal qui la complémente (44), un verbe et son objet direct (45), avant ou après une conjonction de coordination, entre *to* et le verbe, etc.).

(44) *If the assignment requires that you have a bibliography of, **say**, 10 sources or more, don't include sources that you didn't read just to flesh it out. Not only is that dishonest, but you may find that the instructor is very familiar with a source and questions a paper that is missing key details from that source.* (16)

(45) *Special note—"qtd. in": Suppose you're using a quotation that appears inside an article written by someone other than the one saying the quotation. In other words, if you're using, **say**, Judge William's quotation that appears within Mary Jones' article, you cite it by writing "qtd. in" following the quote. If so, write "qtd. in Jones," or whomever.* (7)

Étant donné sa forte mobilité et son manque d'intégration syntaxique à la phrase, il peut être qualifié d'élément parenthétique (« parenthetical », Brinton 2008, 7).

La définition apportée par le *Oxford Dictionary* met aussi en avant le caractère parenthétique de cet introducteur, qui se justifie par l'environnement syntaxique qui vient d'être décrit. Cette particularité a des répercussions sur le statut de l'information : l'information donnée se présente ainsi comme une incursion dans le texte, qui favorise les mises au point rapides (exemples (43) et (44)).

Par ailleurs, son utilisation est privilégiée à l'oral : « say » apparaît en effet deux fois plus à l'oral qu'à l'écrit[115].

[114] Dans le corpus étudié, 9 occurrences sur 13 n'ont pas de noyau. Dans le COCA, sur 200 occurrences parcourues, il semble que la grande majorité ne relie pas deux segments.

[115] Dans le COCA, il apparaît 26,07 fois sur 1 million de mots dans le corpus « Spoken » contre 10,41 occ./million de mots dans le corpus « Academic journals » et 13,71 occ./million de mots dans le corpus

2.4.2. Valeur de « say »

« say » possède un caractère hypothétique. La définition relevée dans le *OD* fait en effet référence à la modalité épistémique :

> « Used parenthetically to indicate that something is being suggested as **possible** or **likely** but **not certain** » (s.v. « say », *OD*, js)

Il faut d'ailleurs noter que les exemples qui accompagnent cette définition contiennent, pour la majorité, de la modalité par le biais des modaux « might » et « would », et de l'adverbe « perhaps » :

> *The form might include, **say**, a dozen questions.*
>
> *Then go find someone else in a different line of work - **say**, someone with a home office.*
>
> *In this system, the taoiseach would be elected for a fixed term - **say**, four years.*
>
> *This scheme lends itself to the use of coins as scoring tokens; **say**, a nickel per point perhaps.*

La modalité épistémique exprimée par « might » et « perhaps » se retrouve renforcée par « say » qui fait référence à une situation potentielle (« someone with a home office », « four years ») ou à une approximation (« a dozen questions »).

On retrouve la forte compatibilité de « say » avec un environnement hypothétique dans notre corpus[116], même si cela n'en conditionne pas l'emploi : dans l'exemple (44) avec le cadre hypothétique posé à l'aide de la conjonction « if », dans l'exemple (45) avec le verbe « suppose » et plus loin la conjonction « if ».

Cet introducteur peut aussi introduire des approximations, comme on l'a vu avec un des exemples extraits du *OD*, et généralement avec des chiffres qui expriment des durées, quantités, sommes ou mesures :

> (46) *If the assignment requires that you have a bibliography of, **say**, 10 sources or more, don't include sources that you didn't read just to flesh it out. Not only is that dishonest, but you may find that the instructor is very familiar with a source and questions a paper that is missing key details from that source.* (16)

« Newspaper ». On remarque aussi une utilisation prépondérante dans les magazines (29,25 occ./million de mots dans « Popular magazines »), dans lesquels on trouve du discours rapporté ou du discours oralisé.

[116] On parle de compatibilité avec un contexte hypothétique car ce contexte se retrouve dans plusieurs exemples mais ne constitue pas non plus la majorité des occurrences de « say ». Cependant, ce cas est assez fréquent pour qu'il soit relevé.

(47) *The Denver Post: Thanks for coming to what I'm going to call the First Annual Denver Party Rock Summit. Why is this happening now instead of,* ***say****, five or ten years ago?* (COCA, NEWS)

Les chiffres donnés permettent ainsi de proposer un ordre d'idée en renvoyant à une période en indiquant des bornes ou une estimation de la quantité. Cela constitue un autre emploi de « say ». Cependant, nous pouvons noter que dans ces exemples, « say » apparaît une fois de plus dans un contexte contrefactuel, comme en témoignent l'opérateur « if », qui provoque un basculement dans le virtuel, ainsi que les modaux, dont la contrefactualité constitue une caractéristique centrale, assortis à un passé à valeur d'irréel.

Même quand une valeur précise est donnée, elle se présente comme une valeur choisie de façon approximative : ce qui est le plus important est l'ordre de grandeur évoqué plus que le chiffre lui-même.

(48) *If scientists come up with a way to extend human life, how do you think it will work? […] What does the future look like if everyone lives to be,* ***say****, 150?* (COCA, NEWS)

(49) *The owner of a $1 million home would have saved $962, on a bill that otherwise would come to $4,809. Rodriguez's proposal would allow the city and county to cap the relief. Austin could, for example, grant a homestead exemption that cuts 20 percent off a home's appraised value, but only up to,* ***say****, $40,000. That would save the owners of a $200,000 home and a $1 million home the same amount: roughly $200.* (COCA, NEWS)

Cela permet de donner un ordre d'idée tout en précisant l'inexactitude ou l'imprécision. Ces exemples mettent ainsi en valeur le caractère approximatif que peut prendre « say », mais ils ne forment pas des emplois illustratifs.

Nous retrouvons ainsi dans les emplois explicatifs de « say » cette valeur d'approximation, qui s'approche ici d'une valeur qui apparaît comme aléatoire :

(50) *The simple present, however, stresses the predetermined nature of the happening: while [lb] could well refer to a rescheduled take-off time (as a result,* ***say****, of a delay), this interpretation of [la] would be unlikely.* (Quirk et al., 216)

(51) *An Englishman will hear an American Southerner primarily as an American, and only as a Southerner in addition if further subclassification is called for and if his experience of American English dialects enables him to make it. To an American the same speaker will be heard first as a Southerner and then (subject to similar*

> *conditions) as,* ***say****, a Virginian, and then perhaps as a Piedmont Virginian.* (Quirk et al., 17)

Dans l'exemple (50), l'exemple concerne une raison probable pour le report de l'heure du décollage : « say » met l'accent sur le fait que c'est une raison sélectionnée parmi d'autres et que l'exemple donné n'a pas d'autre importance que de fournir un contexte ici.

Dans l'exemple (51), « say » signale encore que l'exemple est sélectionné au hasard : pour illustrer la variation phonologique régionale, les auteurs auraient pu utiliser un autre état du Sud des États-Unis, car ce n'est pas l'exemple de la Virginie mais l'utilisation de cet exemple qui revêt de l'importance (l'état de Virginie n'étant pas plus prototypique qu'un autre état du Sud). Cet aspect est renforcé par l'utilisation de « perhaps » dans la suite de la phrase : il s'agit d'une occurrence aléatoire fournie à des fins référentielles.

2.4.3. Du verbe de parole à l'introducteur de discours

La particularité de « say » réside aussi dans le fait qu'il est recruté à partir d'un verbe déclaratif, qui fait explicitement référence à l'énonciation, permettant généralement de rapporter des propos[117]. De cette façon, on peut dire que « say » est métalinguistique, comme il fait référence explicitement à la langue. Reprenant Shinzato (2004), Brinton (2008, 73) affirme que les verbes de cognition (« mental verbs ») comme « think » et les verbes d'actes de langage tels que « say » (« speech act verbs ») sont comme les deux faces d'une même pièce :

> « Since, as Shinzato notes (2004), mental verbs (such as *think*) and speech act verbs (such as *say*) are two sides of the same coin, it comes as no surprise that verbs of communication can function parenthetically as comment clauses, comparable to the functioning of mental verbs as "epistemic parentheticals" »
>
> (Brinton 2008, 73)

Cette particularité favorise leur utilisation pour introduire des propositions exprimant un commentaire de l'énonciateur (des propositions qui expriment l'attitude du locuteur, appelées en anglais « comment clauses »).

Commençons par examiner l'emploi de « say » quand il est intégré à la phrase :

[117] « *Say* is the most basic and common verb used to introduce direct speech in modern English. » (*OED*)

(52) *Do make sure, however, that whatever substitution you make is an accurate one. Too often, students make liberal use of a word-processor's built-in thesaurus without consulting the dictionary to see if the so-called synonym fits the given context. For example, [**let's say that** we've used the word "number" too often. In the sentence: "Smith's number was 555-1234, which he thought was an interesting random assignment," MS Word's thesaurus gives us synonyms for number such as "total," "aggregate," "amount," "collection, and "sum total." Obviously, our use of "number" has the specific context of being a phone number, so none of the synonyms fit.]* (17)

(53) *Grounds for Comparison. [**Let's say** you're writing a paper on global food distribution, and you've chosen to compare apples and oranges. Why these particular fruits? Why not pears and bananas? The rationale behind your choice, the grounds for comparison, lets your reader know why your choice is deliberate and meaningful, not random.]* (60)

(54) *[**Say** you are beginning a research project on how Brazilian newspapers helped Brazil's ultraliberal president Luiz Ignácio da Silva wrest power from the traditional, conservative power base. A good first place to start your research is to search Dissertation Abstracts International for all dissertations that deal with the interaction between newspapers and politics.]* (69)

Dans cet emploi, l'expression qui contient « say » permet de poser le cadre d'une situation imaginaire qui sert d'exemple (indiquée entre crochets dans les exemples) ; en d'autres termes, elle incite le co-énonciateur à concevoir une situation hypothétique. De plus, elle confère un caractère aléatoire à l'instance choisie parmi les autres instances de la même catégorie : l'exemple sélectionné fournit une étude de cas ou vient à l'appui d'une démonstration, mais toute autre situation similaire aurait pu être évoquée dans le même but. Autrement dit, ce qui importe est davantage la fonction communicative (servir d'illustration) que l'exemple lui-même. Dans ces exemples, « let's say that » ou « say » peuvent être remplacés par d'autres outils qui permettent de mettre en place un cadre hypothétique, tels que des verbes connotant la conceptualisation, comme « imagine » ou « suppose » :

(54')*[**Suppose** you are beginning a research project on how Brazilian newspapers helped Brazil's ultraliberal president Luiz Ignácio da Silva wrest power from the traditional, conservative power base. A good first place to start your research is to search Dissertation Abstracts International for all dissertations that deal with the interaction between newspapers and politics.]* (69)

Ainsi, dans ces exemples, les expressions formées à partir de « say » permettent d'ouvrir un univers de discours particulier. Si on le compare avec le verbe déclaratif « say »,

dont il provient, l'ouverture d'un univers de discours peut expliquer le glissement de « say » verbe déclaratif à « say » introducteur d'illustration : si le verbe déclaratif « say » ouvre un univers d'énonciation, en introduisant les propos du sujet grammatical, le marqueur de discours « say » permet d'ouvrir un univers hypothétique, un cadre virtuel. Ainsi, le dénominateur commun de ces formes semble être l'introduction à un univers. En outre, là où le connecteur de reformulation « that is to say » faisait référence à une méta-énonciation, l'introducteur « say » incite à la conception d'une situation hypothétique en ouvrant un nouveau cadre de discours. Pour nous, ces énoncés représentent une étape intermédiaire entre « say » verbe déclaratif et « say » introducteur d'exemple, et qui explique ainsi le recrutement de « say » pour occuper la fonction d'un introducteur d'illustration.

	say 1	***à say 2***	***à say 3***
Identification	Verbe déclaratif Introducteur de discours	Construction Verbe introducteur	Marqueur de discours Introducteur d'exemple
Fonction discursive	Ouvre un univers de discours	Ouvre un univers hypothétique	Ouvre un univers hypothétique
Fonctionnement syntaxique	Verbe qui régit un syntagme nominal ou une subordonnée complétive (*content-clause*) : *Sujet say [that-clause].* *Sujet say [NP].*	Intégré à la phrase mais soumis à des contraintes : *- Let's say [that-clause].* *- Let's say [ø-clause].* *- *Say [that-clause].* *- Say [ø-clause].*	Détaché de la phrase (en apposition)

Tableau 13. Recrutement de « say » à des fins discursives

Nous avons évoqué plus haut la possible compatibilité de « say » avec des marqueurs ou des lexèmes exprimant la modalité épistémique, il apparaît que cette compatibilité peut

s'expliquer par sa valeur d'introduction d'une potentialité, d'une virtualité ; sa fonction d'extraction d'un exemple permettant d'envisager la classe dans sa potentialité : en disant « X, *say*, Y », l'énonciateur donne à voir l'extension potentielle de la classe dénotée par X.

Nous pouvons comparer nos observations avec les emplois classifiés par Brinton (2008). Elle identifie six emplois de « say » : les emplois qui nous intéressent ici sont « say$_1$ », synonyme de « suppose », « assume », interchangeable avec « let's say » et « say$_3$ », « say » illustratif, synonyme de « for example » ou « suppose », « let's imagine » (Brinton 2008, 75-76). En termes de fréquence, « say » à valeur d'illustration est le plus fréquent : il représente 59 % des occurrences relevées parmi les différents emplois catégorisés par Brinton (2008, 79-80) dans les corpus FROWN, FLOB, ACE, WC et Strathy (sous-sections « Academic » et « Fiction » pour ce dernier).

Se pose enfin la question de la nature de « say » pour les trois emplois relevés ici : si dans le premier emploi, c'est un verbe déclaratif, dans le deuxième emploi, il s'agit d'un impératif. En revanche, il apparaît plus difficile à catégoriser dans son troisième emploi et il est ainsi classifié comme adverbe par certains dictionnaires, d'après ce que rapporte Brinton (2008, 76).

En conclusion, l'introducteur d'illustration « say » se distingue d'une part par sa souplesse syntaxique et son caractère parenthétique qui lui permet de faire des incursions dans le texte, et qui lui confère un aspect oral. D'autre part, « say » met en avant le caractère hypothétique de la situation, dans son emploi illustratif, ou le caractère approximatif des données introduites, dans un autre de ses emplois. En réalité, la valeur hypothétique est une caractéristique importante de l'illustration : l'exemple constitue en effet une potentialité parmi d'autres, extraite à des fins référentielles. C'est cette valeur hypothétique et aléatoire qui rend le marqueur de discours « say » apte à exprimer une relation d'illustration : il souligne le fait que l'exemple donné est une potentialité parmi d'autres.

2.5. Les connecteurs intrapropositionnels « such as », « like » et « including »

De la même façon que « say », les connecteurs « such as », « like » et « including » n'expriment pas littéralement la notion d'exemple comme le font les expressions « for example », « as an example » ou, dans une moindre mesure, « e.g. ». Il convient ainsi d'étudier en quoi des connecteurs issus des domaines notionnels tels que l'identification, la

similarité ou l'inclusion sont particulièrement compatibles avec l'illustration, et observer quel éclairage ces notions peuvent apporter sur le rôle de l'illustration.

2.5.1. Caractérisation syntaxique

D'un point de vue syntaxique, la particularité de ces trois connecteurs tient au fait qu'ils sont intrapropositionnels ; plus précisément, ils établissent un lien entre deux syntagmes nominaux (dont des propositions nominales en V-ING). De ce fait, ils sont considérés comme des prépositions[118]. Ils relient ainsi des unités syntaxiquement équivalentes.

(55) *The thesis should normally be produced using a word-processing package* ***such as*** *Microsoft Word.* (48)

(56) *Conclude by setting your discussion into a different, perhaps larger, context. For example, you might end an essay on nineteenth-century muckraking journalism by linking it to a current news magazine program* ***like*** *60 Minutes.* (63)

(57) *University information on good academic practice and academic misconduct,* ***including*** *plagiarism.* (50)

En termes positionnels, « such as », « like » et « including » sont respectivement une locution prépositionnelle et deux prépositions, donc par définition, ils prennent un complément sous la forme d'un syntagme nominal et ils se trouvent donc toujours devant l'exemple qu'ils introduisent. Comme le montrent Lapaire et Rotgé avec « such as » (1998, 277), il est possible de retrouver une prédication d'existence de type X – BE – Y (X renvoyant à l'entité qui va être illustrée et Y renvoyant à l'exemple donné) avec ces trois connecteurs :

(55') *Microsoft Word is a word-processing package.*

(56') *60 Minutes is a current news magazine program.*

(57') *Plagiarism is academic misconduct.*

Cette manipulation met en avant le lien d'identification qui s'établit dans l'illustration, lien qui indique que ce qui est à droite fait partie de l'ensemble décrit à gauche. Ainsi, ce lien d'identification s'accompagne d'une relation de subsomption ou d'inclusion : Y est inclus dans X. Par conséquent, Y ne constitue qu'un échantillon, et non la totalité, de X. On peut gloser le dernier exemple par :

[118] Nous traiterons ici de « like » préposition, même s'il peut aussi avoir un emploi en tant que conjonction, introduisant une proposition subordonnée conjonctive, majoritairement à l'oral et en anglais américain, même si cette tendance évolue.

(57'') *Plagiarism is part of academic misconduct*.

En outre, Y est plus spécifique que X, et la relation ne peut ainsi être inversée :

(57''') *? Academic misconduct is part of plagiarism.*

D'un point de vue syntaxique, « such as » et « including » sont définis par Quirk et al. (1985) comme des indicateurs explicites d'apposition (« explicit indicators of apposition », 1307), aux côtés de « for example », « for instance », « eg », « say », « included », « that is », etc. En effet, ils introduisent un segment en apposition, contrairement à la préposition « like », qui apparaît plus rarement en apposition.

2.5.2. Valeurs centrales de « such as » et « like » : opérations de spécification, d'identification et de similarité

Nous pouvons mettre en relation ces premiers exemples avec les notions véhiculées par les connecteurs. D'un point de vue étymologique, « such as » et « like » contiennent les notions d'identification et de similarité.

« such as » et « like » sont en fait tous deux porteurs de la notion de ressemblance et de similarité, « such » (*swilc*) provenant des formes qui ont donné « so » (*swà*), dénotant le haut degré, et « like » (*lic*) (Lapaire et Rotgé 1998, 277). Ainsi, si « SUCH porte l'idée de conformité / similarité à son paroxysme » (Lapaire et Rotgé 1998, 277), « like », lui, véhicule la notion de ressemblance ou de similarité sans aller jusqu'à l'identification totale, contrairement à « as » (Lapaire et Rotgé 2004, 95).

2.5.3. « such as » et la valeur de spécification

L'opérateur « such » concerne la spécification, c'est-à-dire la détermination de la quantité ou de la qualité d'un référent en prenant pour repère celle d'un autre[119]. Dans les termes de Blanvillain (2006, 3) : « SUCH définit notionnellement un terme en référence à un autre terme. ». « such » est par conséquent défini par Petit (2004, exemplaire non paginé) comme « un outil de spécification par repérage ». Ce repérage s'effectue toujours par rapport à une unité présente dans le texte (référence endophorique), qui peut faire référence à ce qui a été mentionné avant (anaphorique) ou ce qui vient après (cataphorique). Dans le cas de « such as », il s'agit de la spécification d'un ensemble au moyen d'un exemple. La référence

[119] « *Such* is a demonstrative word used to indicate the quality or quantity of a thing by reference to that of another or with respect to the effect that it produces or is capable of producing. » (*OED*)

est donc d'ordre cataphorique, pointant vers l'exemple qui permet de spécifier l'extension de la catégorie, l'identification se faisant par le biais de « as ».

(58) *Don't use humour at all if your essay is on an unpleasant topic* ***such as*** *the Holocaust or hunger in Africa.* (17)

Il s'agit donc bien là de préciser ce qui est entendu par « an unpleasant topic » en fournissant un ou plusieurs exemples. Si l'opération de spécification consiste à renvoyer à une instance particulière, spécifique, avec l'opération d'illustration, il s'agit de spécifier une instance prototypique ou stéréotypique, c'est-à-dire un exemplaire ou spécimen, qui permet ensuite d'identifier la classe ou la situation à laquelle on fait référence, et cela en vertu du principe d'économie du langage ou du principe maximal de pertinence[120].

Concernant la construction syntaxique dans laquelle on peut le trouver, « such as » peut se trouver intégré à la phrase (« X such as Y »)[121] ou il peut se trouver en cas d'apposition restrictive (« X, such as Y, ... »)[122] :

(59) *In subjective courses* ***such as*** *the social sciences and liberal arts, instructors have been known to strike down essays that don't happily conform to the standard presentation.* (17)

(60) *Commonly-used abbreviations of Latin terms,* ***such as*** *e.g., ibid., and i.e., should be in roman print, not italics.* (48)

(61) *For example, let's say that we've used the word "number" too often. In the sentence: "Smith's number was 555-1234, which he thought was an interesting random assignment," MS Word's thesaurus gives us synonyms for number* ***such as*** *"total," "aggregate," "amount," "collection", and "sum total." Obviously, our use of "number" has the specific context of being a phone number, so none of the synonyms fit.* (17)

Dans tous les cas ci-dessus, la référence du groupe en apposition est plus précise, plus spécifique que celle du segment qui précède : il s'agit d'un cas d'apposition partielle. Dans

---

[120] Le principe maximal de pertinence, clé de voûte de la théorie de la pertinence (Wilson et Sperber 1986), consiste à produire le maximum d'effets cognitifs en exigeant le minimum d'efforts de traitement cognitif.

[121] Ce type de structure est qualifié d'apposition partielle, stricte et restrictive (Quirk et al. 1985, 1300-1305) : partielle, comme la référence du deuxième syntagme est plus restreinte que celle du premier syntagme ; stricte, quand les deux unités qui sont en apposition ont la même nature syntaxique (des syntagmes nominaux pour le cas le plus typique) et restrictive car elles se trouvent dans la même unité informationnelle.

[122] Ce cas d'apposition est appelé apposition partielle, stricte et non-restrictive (Quirk et al. 1985, 1300-1305) : non-restrictive car il forme un groupe informationnel détaché, se traduisant à l'écrit par des virgules et à l'oral par des pauses intonatives.

l'exemple (59), le segment introduit par « such as » fournit deux exemples de la classe « subjective courses », pour mieux comprendre de quoi il s'agit, et non pour la restreindre à ces deux cours. De la même façon, dans l'exemple (60), « such as » introduit des exemples de la classe des abréviations latines communément utilisées en anglais. Dans ces énoncés, le segment mis en apposition apporte un type d'information supplémentaire, venant aider à l'interprétation de « subjective courses » ou de « commonly-used abbreviations of Latin terms ». On peut ainsi supprimer le segment mis en apposition sans perte d'information essentielle pour la compréhension du message :

(59') *In subjective courses, instructors have been known to strike down essays that don't happily conform to the standard presentation.*

(60') *Commonly-used abbreviations of Latin terms should be in roman print, not italics.*

Les ajouts venant seulement faciliter la compréhension du message, leur absence ne provoque pas pour autant un déficit informationnel dans la phrase. « such as » agit ainsi de la même façon qu'un autre introducteur d'exemplification, tel que « for example » ou « e.g. ». Il est d'ailleurs possible de substituer « for example » à « such as » dans ces exemples, à condition de changer la ponctuation dans le premier exemple :

(59'') *In subjective courses, **for example** the social sciences and liberal arts, instructors have been known to strike down essays that don't happily conform to the standard presentation.*

(60'') *Commonly-used abbreviations of Latin terms, **for example** e.g., ibid., and i.e., should be in roman print, not italics.*

En revanche, dans l'énoncé (61), les exemples ne semblent pas simplement constituer un ajout mais occuper une place plus importante. En effet, les différentes entités énumérées permettent d'identifier les occurrences trouvées dans le dictionnaire, et cette dénomination des synonymes s'avère pertinente pour comprendre l'explication en cours. La suppression du syntagme introduit par « such as » entraîne donc un déficit informationnel :

(61') *? For example, let's say that we've used the word "number" too often. In the sentence: "Smith's number was 555-1234, which he thought was an interesting random assignment," MS Word's thesaurus gives us synonyms for number. Obviously, our use of "number" has the specific context of being a phone number, so none of the synonyms fit.*

Ainsi, dans de tels cas, comme le remarque Petit (2004) :

> « On perçoit intuitivement que la relation entre le groupe repéré et le groupe repère n'est pas [dans un exemple qu'il donne au-dessus] seulement une relation plus ou moins indépendante ou facultative, ce que marque l'apposition traditionnelle, mais bien une relation nécessaire à la construction de la référence du groupe repéré »
>
> Petit (2004, exemplaire non paginé)

Cette observation l'amène à identifier deux emplois de « such as » : l'exemplification illustrative et l'exemplification spécifiante. Nous préférons qualifier ce dernier emploi d'emploi présentatif pour le distinguer de l'emploi illustratif. Dans notre corpus, cette lecture de « such as » ne concerne qu'une partie des occurrences relevées, et la différence en terme d'interprétation ne tient pas qu'à « such as » et les constructions dans lesquelles il se trouve (c'est-à-dire, le type d'apposition dans lequel il se trouve, selon la typologie de Quirk et al. (1985, 1300-1321) en « full / partial », « strict / weak » et « restrictive / non-restrictive »), mais elle tient aussi aux unités qui sont données dans le segment introduit par « such as » et leur rapport avec l'ensemble mentionné à gauche de « such as ». Si les unités instanciées sont utilisées comme exemplaires pour expliciter l'extension d'une catégorie, on a affaire à une exemplification, mais si elles sont simplement dénommées pour être identifiées elles-mêmes, on a affaire à une spécification. Nous verrons plus tard cette valeur de spécification exprimée sans ambiguïté dans l'emploi du type « things such as / like X » (2.5.6.).

2.5.4. « like » et les valeurs fondamentales de similarité et d'altérité

Nous avons déjà expliqué plus haut (2.5.1.) comment la notion d'identification et d'inclusion se rattachaient à l'illustration. Il s'agit maintenant d'examiner en quoi la valeur centrale de « like » est compatible avec l'illustration.

Contrairement à « as » qui effectue une identification entre les termes repère et repéré, « like » exprime un rapprochement qui ne va pas jusqu'à l'identification[123]. Il porte ainsi une valeur de différenciation, qui permet d'affirmer à la fois qu'une entité est semblable à une autre, tout en constituant une entité bien distincte, possédant sa propre identité.

Nous reprenons ici les deux exemples proposés par Lab (1999, 87) :

(62) ***As*** *your mother, I advise you to think again*.

[123] « **LIKE** est porteur de **ressemblance** mais, contrairement à AS, il indique expressément que la frontière entre similitude (« c'est très proche ») et identité stricto sensu (« c'est exactement la même chose ») n'est pas franchie (Lapaire et Rotgé 2004, 95).

(63) ***Like*** *your mother, I advise you to think again.*

Dans le premier énoncé, l'opérateur « as » identifie l'énonciateur à la mère du co-énonciateur : il y ainsi co-référentialité entre « your mother » et « I ». En revanche, ce n'est pas le cas dans le deuxième énoncé : « I » et « your mother » constituent deux personnes différentes dans la réalité extralinguistique et elles sont simplement mises en rapport de comparaison avec l'utilisation de « like ». En d'autres termes, quand il utilise « like », l'énonciateur se compare à la mère du co-énonciateur (« **comme** ta mère, … »), mais il s'en différencie également (« je ne suis pas ta mère mais je suis d'accord avec elle »). Comme le dit Gilbert, « les deux termes – repère et repéré – sont bien **placés sur le même plan mais ne sont pas identifiés** » (1997, cité dans Lab 1999, 87) : « I » et « your mother » ont donc deux référents bien distincts. En conclusion, « like » établit un rapprochement associé à une opération de différenciation. Pour mieux déterminer le type de mise en relation qui est en jeu, nous pouvons maintenant mettre en contraste l'emploi comparatif de « like » avec son emploi illustratif.

2.5.5. Type de mise en relation dans l'illustration et dans la comparaison avec « like »

La principale distinction entre l'interprétation comparative de « like » et son interprétation illustrative tient à la relation qui existe entre le terme repère et le terme repéré. Nous prenons les deux exemples suivants pour le démontrer :

(64) *Brighton – **like** Portsmouth – has an impressive Sea Life Centre.* (BNC, NEWS)

(65) *For example, you might end an essay on nineteenth-century muckraking journalism by linking it to a current news magazine program **like** 60 Minutes.* (63)

Dans l'emploi comparatif, illustré en (64), les unités comparées sont de même niveau dans la hiérarchie qui structure les connaissances : « Brighton » et « Portsmouth » sont deux éléments qui font partie de la même catégorie « cities which have an impressive Sea Life Centre » (***Figure 8. Schématisation d'une relation synonymique***), catégorie non explicitée dans la phrase, mais dérivable par inférence.

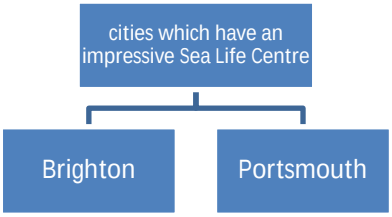

Figure 8. Schématisation d'une relation synonymique

En revanche, dans l'énoncé (65) qui présente l'emploi illustratif de « like », la relation entre les deux éléments est de type hyperonymique : ces unités sont à deux niveaux différents, une unité étant plus spécifique que l'autre. En effet, « 60 minutes » fait partie de la catégorie « current news magazine programs », au même titre que « 48 hours », « A current affair » ou « Newswatch TV » :

Figure 9. Schématisation d'une relation hyperonymique

Par conséquent, les unités peuvent être inversées dans la comparaison, l'ordre choisi tenant à l'ordre de présentation de l'information (thème / rhème), tandis que c'est impossible dans le cas de l'illustration :

(65') *Portsmouth – **like** Brighton – has an impressive Sea Life Centre.*

(66') *? […] For example, you might end an essay on nineteenth-century muckraking journalism by linking it to 60 minutes **like** a current news magazine program.*

Pour conclure, dans la relation de comparaison, la relation s'établit entre des unités comparables mais distinctes, celles-ci constituant deux items d'une même classe. Dans l'illustration, le rapprochement tient à la façon dont l'item, promu au rang d'exemplaire, permet de représenter la catégorie dont il est issu. Leur différenciation s'impose par le fait qu'il n'en représente justement qu'un exemplaire, et non l'ensemble de la classe.

Le mouvement de particularisation qui accompagne l'illustration peut entraîner une lecture spécificatrice de la relation, aussi bien avec « like » qu'avec « such as », quand le contenu propositionnel des deux segments reliés le permet.

2.5.6. « things such as / like Y » : l'instanciation d'un terme vague

Les connecteurs « such as » et « like » permettent parfois la création d'une sous-catégorie, quand ils sont précédés d'un terme à la référence imprécise :

(66) *Do not use technical terms not known to a general psychologist without definition and explication. Terms* ***like*** *"metarepresentation", "peduncolopontine", "second order representation", "phoneme" or "intentionality" have technical uses that need to be concisely summarized.* (52)

(67) *Be careful about generalizing. Statements* ***such as*** *"_____ is the most important problem facing the world today," can cause your reader to dismiss your position out of hand if he/she disagrees with you. On the other hand, "_____ is one of the most important problems facing the world today," is at least a bit harder to argue with.* (10)

(68) *Be concise. Avoid* ***such*** *tropes* ***as*** *"it is believed that" or "scientists believe".* (52)

(69) *Some assignments are given page count requirements instead of word count. A normal, typed, double-spaced essay without footnotes is said to yield approximately 250 words per page. Page count requirements are open to cheating by doing things* ***like*** *extending the line height, widening all four margins, increasing the font size or using a wider-style font, using footnotes, and other style elements that help spread the content over the pages.* (15)

Dans l'énoncé (66), il ne s'agit pas de faire référence à des termes en général, mais à des termes du type « metarepresentation », « peduncolopontine », etc., c'est-à-dire des termes techniques, comme cela apparaît dans la phrase précédente. De la même façon, dans les exemples (67) et (68), il s'agit de définir une catégorie particulière d'affirmations (« statements ») ou de poncifs (« tropes »), dont le ou les exemples permettent d'expliciter la nature. Enfin, dans l'énoncé (69), on constate une sous-détermination encore plus grande avec le terme « things »[124], qui introduit des actions qui sont spécifiées seulement grâce aux exemples : « extending the line height », « widening all four margins », « using footnotes »,

[124] La co-occurrence de « things » et « like » est d'ailleurs assez systématique pour être soulignée : dans le COCA, c'est le vingtième mot qui se précède le plus fréquemment « like », représentant 11 523 occurrences dans le COCA.

etc. Pour souligner la particularité de ce type d'énoncés, il est nécessaire de les comparer à une exemplification prototypique :

(70) *Write the body of your essay first. Identify three or more points that support and/or explain your thesis statement. Each point should be supported by specific evidence, examples or arguments. In shorter essays,* ***such as*** *a five-paragraph essay, each point should be supported by a single paragraph; but in longer essays, an entire page or more might be required to demonstrate a single point.* (10)

Dans cet exemple, l'illustration permet d'expliciter un membre de la catégorie « shorter essays » : *a five-paragraph essay is an example of shorter essay*. Ce qui paraît occuper le devant de la scène est la catégorie « shorter essays », « a five-paragraph essay » n'en constituant qu'un exemple. Dans les exemples précédents, le segment introduit permet de créer une sous-catégorie à partir d'une catégorie assez large (« terms », « statements », « things »). Ce qui passe au premier plan est cette sous-catégorie.

La différence entre les deux emplois peut être mise en valeur à l'aide d'une manipulation qui consiste en la suppression du segment illustratif :

(67) […] *Statements* ***such as*** *"_____ is the most important problem facing the world today," can cause your reader to dismiss your position out of hand if he/she disagrees with you.* (10)

(67') *Statements can cause your reader to dismiss your position out of hand if he/she disagrees with you.*

Dans cet énoncé, la suppression du segment introduit par « such as » provoque un changement de signification : comme le segment illustratif est fondamental pour identifier le type d'affirmations dont il s'agit, sa suppression entraîne une perte sémantique qui a des conséquences sur le sens du message principal. En d'autres termes, le segment introduit par « such as » instancie le contenu référentiel du terme vague, qui resterait sous-déterminé en son absence. D'autre part, il n'apparaît pas en apposition dans cette configuration : il est donc également nécessaire d'un point de vue syntaxique et ne peut être supprimé. On peut comparer le fonctionnement de ce type d'énoncé au fonctionnement des subordonnées complétives du nom (« content clauses »), telles que « the fact that he left », dans lesquelles la proposition complétive est cruciale pour instancier le contenu du nom « fact », en d'autres termes, pour préciser de quel fait il s'agit. Elle est également essentielle d'un point de vue syntaxique, ne pouvant être supprimée.

(70) *[…] In shorter essays, **such as** a five-paragraph essay, each point should be supported by a single paragraph […]* (10)

(70') *In shorter essays, each point should be supported by a single paragraph.*

Dans ce deuxième énoncé, la suppression du segment illustratif ne provoque aucun changement majeur et n'altère donc pas le message principal. Il peut être supprimé et se présente ainsi comme un ajout. On a bien affaire à une illustration dans ce cas.

Ainsi, dans les emplois de type « X such as / like Y », où le noyau (X) se caractérise par une aire référentielle assez large ou vague, le syntagme nominal introduit par « like » ou « such as » vient instancier le contenu de la catégorie X en fournissant des exemples types. Comme la fonction du segment introduit est davantage de préciser ou de déterminer la référence que de fournir un exemple, il s'agit dans ce cas-là donc plus d'explicitation (énoncer quelque chose qui est sous-entendu ou sous-déterminé) que d'explication (rendre intelligible le message principal ou une partie de ce message).

En conclusion, « such as » et « like » permettent non seulement de fournir des exemples afin d'éclairer l'aire référentielle d'un antécédent, mais également d'identifier une sous-classe.

2.5.7. « including » : inclusion et saillance des cas-limites

Si « such as » et « like » mettent en avant un lien d'identification et de similarité, « including » véhicule la notion d'inclusion. Cette préposition fait référence à une relation métaphorique dérivée d'un emploi spatial : le verbe « include » provient du latin *includere*, littéralement « to shut in ». Sur le plan morphosyntaxique, « including » vient du verbe « include », et il peut être qualifié de préposition car il n'introduit que des syntagmes nominaux ou des propositions nominales en V-ING.

De cette façon, « including » permet d'exprimer une relation d'illustration en énonçant quelques membres de la catégorie, souvent sous la forme d'une liste :

(71) *Authors abstract various longer works, **including** book proposals, dissertations, and online journal articles.* (69)

Comme « for example », « including » a une signification non-restrictive[125] : la liste des occurrences donnée est non-exhaustive. Mais si on regarde de plus près le type

[125] Le verbe « include » se différencie de « comprise » ou « comprehend » par la possibilité de faire référence à un ensemble non fermé (*OD*).

d'exemples introduits par « including », on remarque que les membres introduits sont loin de constituer les membres les plus prototypiques de la classe, comme l'on a par exemple avec « for example », qui fait référence à l'extraction d'une ou de plusieurs occurrences d'un ensemble pour en servir de spécimen.

(72) *Presentation matters. Your mark depends in part on the overall quality of the written presentation, **including** spelling, grammar, flow, and the quality of figures & tables.* (40)

(73) *Additionally, avoid sensitive or information that could be potentially damaging to someone's career and/or reputation, **including** your own.* (31)

(74) *Remove any unnecessary text, **including** email headers, signatures and strings of '>>>'. Don't let the important message get lost in a sea of 'text noise'.* (45)

En réalité, « including » fait plutôt référence à des éléments périphériques et permet ainsi de placer les frontières de l'extension de la classe. Cette fonction fait écho à l'étymologie de « include » : « to shut in », « to enclose » (*OED*). L'explicitation sert généralement à mettre en avant un élément qui aurait pu être oublié par le co-énonciateur : ainsi, dans l'exemple (72), comme l'énonciateur suppose que le co-énonciateur risque de négliger la forme et la qualité de la langue, il précise que celles-ci font également partie de la qualité générale d'un travail écrit. « including » pourrait se gloser ici par « sans oublier ». Ces précautions mettent en exergue la dimension dialogique que prend le discours : le discours de l'énonciateur se forme par anticipation des besoins du co-énonciateur.

Si on remplace « including » par « for example », on s'attend à trouver en début de liste des éléments plus prototypiques que ceux qui concernent la forme et à la qualité de la langue (par exemple, le contenu, c'est-à-dire les connaissances et la finesse de l'analyse). Dans l'exemple (73), qui est extrait de conseils à la rédaction d'un email, « including » vient préciser que la réputation en jeu ici n'est pas seulement celle d'une autre personne, mais celle aussi du rédacteur, et vise ainsi à attirer son attention sur le risque encouru. Il pourrait ici être glosé par « y compris », et aurait un sens proche d'une variante avec « even » (« even your own »), signalant le caractère inattendu de cet exemple. « even » signale en effet le caractère surprenant voire extrême de ce qui suit dans ce type de configuration (*OD*)[126]. En revanche, le remplacement de « including » par « for example » semblerait ici incongru. Enfin, dans

[126] « Used to emphasize something surprising or extreme. » (*OD*) ; « Intimating that the sentence expresses an extreme case of a more general proposition implied (= French *même*). Prefixed (in later use often parenthetically postfixed) to the particular word, phrase, or clause, on which the extreme character of the statement or supposition depends. » (*OED*)

l'exemple (74), qui est également extrait de conseils à la rédaction d'un email, « including » délimite l'aire référentielle de l'antécédent « unnecessary text », en incluant des éléments particuliers (le paratexte et les symboles typographiques) qui pourraient être oubliés par le co-énonciateur.

Cette fonction d'explicitation de « including » est encore plus frappante quand une saturation est atteinte dans le segment qui précède :

(75) *Give as much information as possible* ***including*** *the full http address and the date that the site was accessed: […]* (48)

(76) *All pages,* ***including*** *any abstracts, appendices, indices, drawings, maps, pages of photographs etc. should be numbered consecutively in one sequence.* (54)

(77) *There are four main types of plagiarism, which could occur within all modes of assessment (****including*** *examination): [...]* (54)

Dans le noyau, l'effet de saturation est dû à « all » ou une autre expression qui indique le degré maximal, telle que « as much X as possible » dans l'exemple (75). L'élément qui apparaît dans le segment introduit par « including » est ainsi un élément inattendu (« examination »), ou probablement non connu par le lecteur (« the full http address and the date that the site was accessed »). Cela permet dans tous les cas de mettre en saillance des éléments périphériques et ainsi d'attirer l'attention sur des éléments qu'il ne faudrait pas oublier. On se trouve là dans un cas-limite de l'exemplification.

On peut ainsi en conclure que dans le cas de « including », il s'agit plus souvent d'expliciter les limites d'un ensemble, qui est plutôt de l'ordre de la précision, ou de l'explicitation, que de fournir un exemplaire à l'appui d'une explication. Ainsi, on peut considérer que quand il introduit un membre périphérique, « including » exprime un type particulier d'illustration qui se trouve dans les frontières de l'illustration.

Nous avions déjà exprimé plus haut le rapport de l'inclusion à l'illustration : Y est inclus dans la catégorie de X, dont il est extrait à des fins représentatives. À la lumière de l'étude de « including », nous pouvons préciser que le domaine notionnel de l'inclusion est compatible avec l'illustration quand il fait référence à un sous-ensemble non-restrictif, c'est-à-dire à une énumération non-exhaustive. Le type d'entités qui sont dénommées revêt également de l'importance. En effet, quand les entités dénommées sont des membres considérés comme prototypiques d'une classe, on se trouve dans une stratégie explicative, comme l'illustration consiste à éclairer l'aire référentielle d'un terme en procurant un

échantillon représentatif. En revanche, avec l'énonciation de membres plus périphériques, on se trouve plutôt dans une précision ou explicitation, qui vise à mettre en saillance des éléments inattendus ou non connus pour attirer l'attention du co-énonciateur.

Conclusion

L'illustration permet de fournir une occurrence concrète à l'appui de la compréhension d'un concept, d'une situation ou d'une instruction. Elle peut également fournir une application ou une démonstration en appui à une démarche.

Dans les textes didactiques, elle a deux fonctions majeures. Elle permet d'aider à élucider le sens d'un mot (en appui à ou à la place d'une définition) et elle permet de donner des indices sur la façon de réaliser une démarche, en fournissant une réalisation concrète de la procédure à suivre (étude de cas). Dans le premier cas, elle répond à la question « Qu'est-ce que cela veut dire ? » et elle représente une stratégie qui vise à clarifier le sens. Dans le deuxième cas, elle répond davantage à une question en « Comment ? », en procurant des indications concrètes quant à la façon de réaliser une instruction. L'illustration participe de cette façon à plusieurs types d'explications.

L'illustration peut être introduite par des connecteurs spécifiques tels que « for example » et ses homologues, « for instance », « as an example », « as an instance » ou l'abréviation « e.g. ». Elle peut également être introduite par d'autres connecteurs recrutés dans des domaines notionnels tels que la similarité, l'inclusion ou la spécification. Ces différentes notions permettent d'éclairer le fonctionnement de l'illustration.

Ainsi, l'illustration se caractérise par :

- l'extraction d'une occurrence ou d'une situation particulière afin de représenter une classe ;
- le statut de cet élément comme étant prototypique ou stéréotypique, étant jugé pertinent pour illustrer ce qui vient d'être évoqué (élément périphérique dans le cas de « including ») ;
- la non-complétude ou non-exhaustivité de l'illustration (contrairement à la dénomination).

Dans une démarche explicative, ce qui paraît déterminant est la saillance et la pertinence de l'échantillon extrait, afin d'optimiser la compréhension. La qualité de l'explication dépend en effet de la sélection de l'exemple. Pour qu'une explication soit réussie, il faut que l'exemplaire sélectionné soit le plus représentatif possible de la catégorie, mais il faut aussi qu'il soit proche et connu du co-énonciateur.

Les exemples permettent non seulement de faciliter la compréhension du co-énonciateur, mais ils jouent également un rôle essentiel dans l'argumentation. En effet, les individus ont tendance à être plus sensibles aux exemples qu'à des formulations génériques qui reposent sur des faits, des pourcentages ou des taux de probabilité (Brosius et Bathelt 1994). Les anecdotes et faits divers ont donc un fort impact sur les individus. La force de l'argumentation dépend aussi de la sélection de l'exemple mais dans ce cas, l'exemple choisi n'est pas forcément prototypique, le choix de l'exemple relevant plutôt de celui qui sera le plus à même de mener à la conclusion argumentative voulue.

Blakemore (1997) identifie deux types d'exemplification : l'illustration à visée argumentative (« exemplification and evidence »), qui consiste à fournir une preuve pour étayer une affirmation, et l'illustration à visée explicative (« exemplification and illustration »), dont le but premier est d'identifier et d'élucider la référence. L'illustration peut ainsi se concevoir comme l'extraction d'un membre d'une catégorie pour l'ériger comme représentatif de la catégorie mentionnée, ou en tout cas pertinent dans la situation extralinguistique concernée, participant à une démarche explicative par l'évocation d'un cas pertinent et éclairant ou s'inscrivant dans une démarche argumentative et permettant ainsi d'établir l'exemple comme la base d'une généralisation abusive. Par ailleurs, même si l'on considère que l'explication et l'argumentation sont deux visées illocutoires (macro-discursives) bien distinctes, elles peuvent parfois être présentes simultanément.

En ce qui concerne l'utilisation des introducteurs d'illustration, l'étude a confirmé que le connecteur « for example » est l'introducteur privilégié de l'illustration : il constitue le connecteur le plus prototypique et le plus fréquent pour introduire des illustrations. Cela se justifie par son sens compositionnel et sa grande souplesse syntaxique qui lui permet d'introduire des segments de nature variée et pas forcément symétriques. « for instance », « as an instance » et « as an example » apparaissent comme des variantes de ce connecteur qui sont toutefois utilisées plus rarement en comparaison avec « for example » et les autres introducteurs spécifiques. Le connecteur « e.g. » constitue un autre exemple d'introducteur spécifique de l'illustration, qui, lui, tend à être davantage utilisé à l'écrit et dans un registre académique, du fait des connotations qui sont attachées à une abréviation latine. Dans notre corpus, il est souvent utilisé à des fins démonstratives ainsi que pour faire une mise au point rapide sur le sens. Son faible poids morphologique et son emploi très fréquent entre parenthèses (que ce soit dans notre corpus ou dans un corpus de langue générale) favorisent en effet une explication en aparté qui permet un retour rapide à la progression discursive.

L'ILLUSTRATION

L'emploi de « say » comme introducteur d'un exemple se trouve en apposition et possède une forte mobilité dans la phrase ; pour cette raison, il est qualifié d'élément parenthétique. Il permet de basculer dans un cadre de discours hypothétique, et de cette façon peut introduire un exemple. Il a été qualifié de « marqueur de discours » plutôt que de « connecteur », étant donné qu'il ne relie pas toujours deux segments, et qu'il est faiblement intégré à la phrase.

Les prépositions « such as », « like » et « including » ont été étudiées ensemble comme elles constituent des connecteurs intrapropositionnels. Elles relient des unités syntaxiquement équivalentes, plus précisément des syntagmes nominaux. Si « such as » et « including » peuvent fonctionner en apposition, ce n'est pas le cas de « like ». Quand elles introduisent une illustration, elles présentent toutes les trois une relation de subsomption, dans laquelle l'élément à leur droite est inclus dans la catégorie dénotée par l'élément à leur gauche. « such as » est une locution prépositionnelle dont la valeur standard conjugue la valeur d'identification à celle de la spécificité. Véhiculant une valeur de spécification, « such as » permet d'introduire des précisions mais également des exemples, la spécification étant dans ce cas un exemplaire à valeur d'échantillon de la catégorie identifiée à gauche de « such as ». La préposition « like » est un marqueur beaucoup plus polyvalent : ce marqueur possède plusieurs emplois (dont la comparaison et l'instanciation d'un terme vague) et son interprétation dépend étroitement du rapport existant entre le référent du SN1 (co-texte gauche) et celui du SN2, régi par la préposition. Enfin, la préposition « including » introduit souvent une liste d'exemples. Dans certains énoncés, son emploi tend plutôt vers l'explicitation que l'explication : elle permet en effet de poser les membres périphériques d'une classe, a fortiori, afin de préciser les éléments qui ne doivent pas être oubliés, au lieu de présenter les membres les plus prototypiques d'une classe pour en expliquer la teneur.

Nous récapitulons dans le tableau suivant quelques propriétés notionnelles, syntaxiques et fonctionnelles des introducteurs d'illustration étudiés :

	Introducteurs spécifiques		Introducteurs non spécifiques			
	for example	*e.g.*	*say*	*such as*	*like*	*including*
VALEUR CENTRALE	exemplification	exemplification	introducteur de cadre hypothétique	spécification identification	similarité	inclusion
TYPE D'UNITÉS RELIÉES	syntagmes, prop., phrases, paragraphes	syntagmes, prop.	SN, SP	SN	SN	SN
ORDRE DES PROPOSITIONS	figé : X conn. Y	figé : X conn. Y	figé : X conn. Y	figé : X conn. Y	figé : X conn. Y	figé : X conn. Y
POSITION DE L'INTRODUCTEUR DANS Y	initiale médiane finale	initiale	initiale	initiale	initiale	initiale
REGISTRES	-	plutôt écrit, scientifique	plutôt oral	-	-	-

Tableau 14. Particularités des introducteurs de l'illustration

CHAPITRE III : L'ANALOGIE

1. Caractérisation de l'analogie

1.1. Définition

Le terme d'« analogie » se confond souvent avec les termes de « comparaison », de « métaphore » ou même d'« image ». Dans la présente étude, l'analogie renvoie à un procédé explicatif consistant à convoquer une situation propre à un autre domaine afin d'éclairer le domaine dont il est question. À des fins d'illustration, prenons la très célèbre image du jeu d'échecs dans le *Cours de linguistique générale* (de Saussure 1916). Cette analogie vise à expliquer le fonctionnement de la langue en évoquant une image familière et en mettant en valeur les points de contact entre le jeu d'échecs et le système linguistique.

(1) *« Enfin, toutes les notions touchées dans ce paragraphe ne diffèrent pas essentiellement de ce que nous avons appelé ailleurs des valeurs. Une nouvelle comparaison avec le jeu d'échecs nous le fera comprendre [...]. Prenons un cavalier : est-il à lui seul un élément du jeu ? Assurément non, puisque dans sa matérialité pure, hors de sa case et des autres conditions du jeu, il ne représente rien pour le joueur et ne devient élément réel et concret qu'une fois revêtu de sa valeur et faisant corps avec elle. Supposons qu'au cours d'une partie cette pièce vienne à être détruite ou égarée : peut-on la remplacer par une [153] autre équivalente ? Certainement : non seulement un autre cavalier, mais même une figure dépourvue de toute ressemblance avec celle-ci sera déclarée identique, pourvu qu'on lui attribue la même valeur. On voit donc que dans les systèmes sémiologiques, comme la langue, où les éléments se tiennent réciproquement en équilibre selon des règles déterminées, la notion d'identité se confond avec celle de valeur et réciproquement. »*

(de Saussure 1916, 153-154)

L'image du jeu d'échecs est convoquée car elle semble particulièrement pertinente et éclairante dans la tentative de compréhension du fonctionnement de la langue et dans l'entreprise de sa description, plus précisément ici pour expliquer le sens que prend le concept de « valeur ». De plus, elle représente un point d'accroche concret et supposé connu qui facilite la compréhension d'un concept abstrait.

Ce procédé est très courant dans les manuels pédagogiques ou les ouvrages scientifiques, à visée de vulgarisation ou de diffusion des savoirs. Nous tenterons ici

d'expliquer ce qui constitue la spécificité de l'analogie d'un point de vue linguistique, et nous nous attacherons à identifier le rôle qu'elle joue dans l'explication.

Il convient tout d'abord de préciser un peu plus son fonctionnement général avant de se pencher sur ses réalisations linguistiques dans les énoncés.

1.2. Fonctionnement

Afin de décrire le processus d'un point de vue cognitif, nous pouvons nous appuyer sur les travaux consacrés à la métaphore, en particulier les travaux fondateurs de Lakoff et Johnson, avec l'ouvrage fondateur *Metaphors We Live By* (1980). Les auteurs soulignent à quel point la métaphore est fondamentale dans notre système cognitif pour appréhender le monde au quotidien, comme expliqué par George Lakoff :

> « In general, metaphor is a cognitive mechanism that permits one to take highly structured knowledge of concrete situations and to use it to comprehend other situations which are more abstract. It is thus central to the human capacity for abstract reason »
>
> (s.v. « Metaphor and Semantics », Lakoff,
> dans *The International Encyclopedia of Linguistics*)

En d'autres termes, la métaphore s'avère essentielle dans l'appréhension d'un phénomène, c'est-à-dire la façon de le concevoir. Par conséquent, l'appel à ce mécanisme cognitif constitue un outil privilégié pour l'explication, qui a pour visée de faciliter la compréhension d'un phénomène. Tout en montrant la place primordiale qu'occupe la métaphore dans notre système conceptuel, les travaux de Lakoff et Johnson aident à mieux comprendre comment elle opère :

> « Each metaphor is a structural mapping from one conceptual domain to another. »
>
> (s.v. « Metaphor and Semantics », Lakoff,
> dans *The International Encyclopedia of Linguistics*)

La métaphore concerne le transport[127], la projection ou le transfert de propriétés d'un domaine conceptuel à un autre. Ainsi, quand on convoque une métaphore en faisant une analogie, ce transfert de propriétés d'un domaine à un autre permet d'éclairer un domaine abstrait (le domaine-cible) par une référence à un domaine plus concret ou plus familier (le domaine-source).

---

[127] Ainsi que le suggère son étymologie grecque *μεταφορά*, formé de *μετα* correspondant au latin *trans-* et *φορά* : « to bear, to carry » (*OED*).

Nous souhaitons préciser la terminologie utilisée ici : le terme « métaphore » renvoie à un mécanisme cognitif tandis que le terme « analogie » désigne une stratégie employée par un énonciateur pour expliquer quelque chose à quelqu'un. Le terme de « comparaison », quant à lui, désigne la mise en relation de deux entités par une opération de repérage, pour mettre en avant soit leurs similitudes, soit leurs distinctions.

1.3. Composition

Pour identifier les composantes de l'analogie, nous nous appuyons sur l'exemple suivant :

(2) *An analogy with chemistry is suggested: a phrase, like other grammatical units, is rather like a molecule, which may consist of a single atom, or of a combination of atoms bound together within a larger structure.* (Quirk et al., 40)

On observe, dans l'amorce, la mention explicite de l'analogie, et la référence particulière au domaine auquel va être emprunté le point de repère.

Au cœur de la relation d'analogie ici, on trouve « is rather like » qui met en relation « a phrase » avec « a molecule » et la proposition relative non déterminative qui permet de rapprocher les deux éléments comparés.

(2') *[a phrase] (...)* ***is rather like*** *[a molecule], [which may consist of a single atom, or of a combination of atoms bound together within a larger structure]*.

Cet exemple nous permet de distinguer ainsi plusieurs éléments constitutifs de la relation d'analogie :

- « a phrase », l'élément dont il est question, et qui est en attente d'explication ; qui constitue **le repéré** ;
- « a molecule », l'élément convoqué pour éclairer le repéré ; il constitue ainsi **le repère** ;
- « is rather like », **l'élément de mise en relation** qui peut prendre de nombreuses formes (connecteur, séquence lexicale, configuration syntaxique) ;
- « which may consist of [...] », les propriétés ou le fonctionnement qui sont communs au repère et au repéré, et sur lesquels se fonde le rapprochement ;

- « chemistry », qui constitue **le domaine-source**[128] ; [LINGUISTICS] (non explicité ici), qui constitue **le domaine-cible.** Ainsi, le domaine-source constitue le domaine dont provient le repère, et le domaine-cible renvoie au domaine dont provient le repéré.

Par ailleurs, il est utile de préciser la direction dans laquelle la relation est présentée : soit l'énonciateur formule d'abord le concept qu'il s'agit d'expliquer pour l'apparenter à un concept supposé connu, soit il énonce le concept supposé connu pour ensuite établir un parallélisme avec le concept non connu. Le deuxième cas peut être illustré par l'exemple ci-dessous :

(3) ***Just as*** *the concept of structure was required in distinguishing between the bicycles and the would-be bicycles,* ***so*** *the concept of structure is essential in distinguishing between the strings of words that are well-formed expressions and those that are not.* (NBR, 7)

En réalité, l'ordre linéaire, dans le cas de la comparaison, diffère le plus souvent de l'ordre logique :

> « Paradoxalement, le terme qui est logiquement premier [le repère] est très souvent exprimé en second, lorsqu'il n'est pas omis ou effacé (par implicite textuel ou culturel). Ce qui est pensé avant n'est pas nécessairement exprimé d'abord. »
>
> (Lapaire et Rotgé 2004, 97)

À des fins de synthèse, nous proposons un schéma pour représenter la structure ainsi décrite :

PROPRIETE COMMUNE
mode de composition

REPÈRE molécule	**OUTIL DE MISE EN RELATION** BE rather like	**REPÉRÉ** syntagme
DOMAINE SOURCE chimie	**SENS DE LA RELATION** Ï	**DOMAINE CIBLE** linguistique

Figure 10. Représentation schématique des composantes de la relation d'analogie

[128] En accord avec la terminologie propre aux études sur la métaphore (Diller 1991).

Après avoir proposé une définition préliminaire de l'analogie et présenté son fonctionnement ainsi que ses composantes, nous pouvons nous intéresser à sa réalisation en langue afin d'étudier de quelle façon elle participe à l'explication.

2. L'analogie dans le discours

D'un point de vue linguistique, l'analogie peut s'exprimer de diverses façons. Selon les cas, l'analogie peut s'étendre sur un groupe nominal, une proposition, une phrase, un paragraphe, voire être filée tout au long d'un texte. Pour cette raison, il nous paraît pertinent de débuter par une analyse de l'analogie et de son développement dans le texte, avant de se consacrer au recensement de la gamme d'introducteurs d'une analogie et de la mise en avant de la spécificité d'un ensemble de connecteurs.

2.1. Développement de l'analogie

Afin d'observer comment l'analogie se développe dans le texte, nous prenons l'exemple suivant tiré d'un manuel de linguistique d'introduction à la syntaxe à destination des étudiants de licence (Burton-Roberts 2011).

(4) *The head of a phrase is the element that the phrase is centred on. It is the one essential – or obligatory – element in that phrase.* ***If you think of*** *the phrase* ***as*** *a solar system,* ***then*** *the head is the sun. Everything else in the phrase revolves around and depends on the head.* ***Just as*** *a system is a solar system because it's centred on a sun,* ***so*** *a phrase is Noun Phrase because it's centred on a Noun.* (NBR, 32)

Dans cet exemple, les connecteurs et introducteurs apparaissent en noir et en gras. L'utilisation de deux autres couleurs permet de distinguer les deux réseaux sémantiques présents : d'une part, celui du domaine cible (la syntaxe) qui apparaît en orange ; d'autre part, celui du domaine source (l'astronomie), qui apparaît en bleu.

La structure discursive de ce passage peut se représenter de la façon suivante :

Séquence explicative

<définition> *The head of a phrase is the element that the phrase is centred on.*

<reformulation1> *It is the one essential*

<reformulation2> *– or obligatory –*

</reformulation2>

element in that phrase.

</reformulation1>

</définition>

<analogie1> ***If you think of*** *the phrase* ***as*** *a solar system,* ***then*** *the head is the sun.*

</analogie1>

<analogie2> ***Just as*** *a system is a solar system because it's centred on a sun,* ***so*** *a phrase is Noun Phrase because it's centred on a Noun.*

</analogie2>

Figure 11. Structure de la séquence explicative (exemple (4))

Dans cette séquence, il est question d'expliquer ce qu'est la tête d'un syntagme et ce que cela implique. La première phrase constitue une définition, elle donne la propriété sur laquelle est fondé le rôle de tête, à savoir sa proéminence dans un syntagme. La deuxième phrase constitue une reformulation de cette première définition : en effet, elle permet de véhiculer le même message par le biais de propos différents, le rôle central de la tête est évoqué tout d'abord avec le verbe « centred on », et reformulé ensuite avec l'adjectif « essential ». L'adjectif « essential » fait lui-même l'objet d'une reformulation, avec l'adjectif « obligatory » qui est imbriqué dans la phrase par l'entremise des tirets cadratins. On a donc là affaire à plusieurs niveaux de hiérarchie.

La troisième phrase est une analogie, avec la conjonction « if » qui fait basculer dans l'hypothétique et le verbe « think » qui propose de concevoir cette situation imaginaire. L'analogie est filée dans le texte et fait l'objet d'une seconde relation dans la cinquième phrase.

Tout au long de ce passage, on observe les deux réseaux lexicaux qui indiquent les allers-retours entre le domaine cible (la syntaxe) et le domaine source (l'astronomie). Cela fait clairement apparaître le jeu d'équivalence entre les deux domaines (the phrase >< a solar system ; the head >< the sun) mis en relation avec les opérateurs d'identification « as » et « be ».

On peut décrire plus en détail les deux analogies, en identifiant leurs différentes composantes :

PROPRIETE COMMUNE

rôle central de 2 dans 1

REPÈRE	**OUTIL DE MISE EN RELATION**	**REPÉRÉ**
système solaire-soleil	If you think of X as Y, then Q.	syntagme-tête
DOMAINE	**SENS DE LA RELATION**	**DOMAINE**
astronomie	ï	linguistique

Figure 12. Représentation schématique des composantes de la relation d'analogie 1 (exemple (4))

PROPRIETE COMMUNE

relation élément central-identité

REPÈRE	**OUTIL DE MISE EN RELATION**	**REPÉRÉ**
système solaire	Just as …, so …	syntagme nominal
DOMAINE	**SENS DE LA RELATION**	**DOMAINE**
astronomie	ð	linguistique

Figure 13. Représentation schématique des composantes de la relation d'analogie 2 (exemple (4))

Cet exemple nous permet ainsi d'examiner comment les différentes relations discursives peuvent se compléter et s'imbriquer pour former une explication au niveau macro-discursif.

2.2. Un panorama des indicateurs d'analogie

Dans le corpus étudié, nous relevons 96 occurrences d'analogie explicitées par le biais d'un indicateur :

Indicateurs d'analogie[129]	Nombre d'occurrences	Proportion
just as	**4**	**4,34**
as if	2	2,17
as though	0	0
***like** (TOTAL)*	**69**	**75**
like + SN/Ving	32	34,7
like + autre	5	5,43
like,	2	2,17
like this	4	4,34
BE like + SN/Ving	11	11,95
BE more like + Ving	2	2,17
may be like + Ving	1	1,08
ACT like + SN	1	1,08
just like + SN/Ving	2	2,17
much like + SN	1	1,08
rather like + Ving	1	1,08
something like	7	7,60
similarly	**10**	**10,86**
likewise	**9**	**9,78**
in the same way	**2**	**2,17**
by the same token	**0**	**0**
just the same	0	0
TOTAL	92	100

Tableau 15. Nombre d'occurrences d'indicateurs d'analogie dans le corpus étudié

On constate ainsi qu'il existe une multitude d'outils pour exprimer l'analogie, et que souvent les connecteurs polyvalents « as » et « like » se combinent avec d'autres marqueurs ou des éléments lexicaux. La nature des marqueurs de frayage utilisés est diverse : verbes lexicaux, auxiliaires modaux, morphème -ED, agencement syntaxique, réseau lexical, etc.

Comme nous estimons le nombre d'exemples insuffisant pour proposer une analyse des connecteurs, nous utilisons un second corpus pour étoffer l'analyse[130]. Ce corpus a été

[129] Dans le tableau, sont indiqués en majuscules les lexèmes (par exemple, BE) pour renvoyer à ses formes fléchies (*am*, *is*, *are*). Pour faciliter la lecture du tableau, les indicateurs linguistiques étudiés figurent en gras et ceux qui n'apparaissent pas dans le corpus étudié sont en gris.

présenté plus haut (partie II, chapitre II). Pour rappel, il est également composé de textes à visée didactique et provient de trois sources différentes dans le domaine de la linguistique : deux grammaires (Quirk et al. 1985, Huddleston et Pullum 2002) et un ouvrage pédagogique à destination des étudiants de licence (Burton-Roberts 2011).

L'analogie peut s'exprimer à l'aide des connecteurs suivants :

- « as » et « like », qui sont les marqueurs privilégiés d'une relation comparative, et se ressemblent à plusieurs égards, notamment par leur forte polyvalence ;
- « just as » et « just like », des séquences formées à partir des opérateurs précédents ;
- « similarly », « likewise », « in the same way » et « by the same token », des adverbes et des locutions adverbiales qui jouent un rôle structurel fort.

Le regroupement des connecteurs se fonde sur leur similarité en termes de catégorie grammaticale et leur emploi discursif.

2.3. Les marqueurs polyvalents « as » et « like »

Ces deux formes sont très courantes dans la langue (elles font partie des 1000 mots les plus utilisés[131], selon le *Oxford English Corpus*), et se distinguent des autres connecteurs par leur polyvalence : ces formes peuvent être employées dans diverses structures et peuvent produire de nombreux effets de sens. Pour cette raison, elles sont considérées dans la TOE comme des opérateurs, véhiculant une opération d'identification[132] pour « as » et une opération de différenciation en ce qui concerne « like ». Dans certains de leurs emplois, elles entrent dans un rapport de concurrence (en tant que préposition, mais aussi en tant que conjonction). Ces opérateurs ont déjà été brièvement abordés dans le chapitre concernant l'illustration, lors de l'analyse des introducteurs « as an example », « as an instance », « such as » et « like ». Ils feront ici l'objet d'une étude plus précise.

Étant donné leur appartenance à plusieurs catégories grammaticales et leurs divers effets de sens, il n'est pas surprenant que l'on trouve ces connecteurs en conjonction avec d'autres indicateurs pour exprimer une relation d'analogie.

---

[130] Dans le second corpus, nous relevons autant d'exemples que nécessaire pour atteindre une quantité d'environ 100 occurrences pour chaque connecteur étudié.

[131] Il faut tout de même préciser que ce recensement ne prend pas en compte la catégorie grammaticale de la forme, et pour « like », les formes recensées incluent donc le verbe, le nom, l'adjectif et l'adverbe en plus de la conjonction et de la préposition.

[132] Pour « as », Deléchelle parle même de métaopérateur (1995, 193).

2.3.1. Polyvalence syntaxique et polyvalence sémantique

D'un point de vue grammatical, « as » peut ainsi être une conjonction de subordination, mais aussi une préposition ou un adverbe. Du point de vue de ses effets de sens, « as » est également très polyvalent ; il peut en effet introduire une relation de simultanéité ou concomitance (5), une relation de comparaison (6), une relation de cause (7), et même une relation de concession (8) :

(5) ***As*** *you read about your topic, keep a piece of paper and pen handy to write down interesting quotations you find.* (1)

(6) *Longer proposals may require you to expand on the points to be covered instead of just stating them* ***as*** *I have done here.* (12)

(7) *Proofreading the language may take hours* ***as*** *you attempt to polish your language to the point that it is pleasing to read and has literary style.* (8)

(8) *Yet these two situations, different* ***as*** *they appear, present similar challenges.* (26)

Ainsi, dans le premier exemple, il peut être remplacé par « when », dans le deuxième paraphrasé par « in the way that », dans le troisième remplacé par « since » et dans le quatrième par « although » (supposant un changement dans l'agencement syntaxique de la phrase :

(8') ***Although*** *they appear different, these two situations present similar challenges*.

Selon Deléchelle, ces différents emplois s'expliquent par la valeur centrale de « as », qui permet d'établir une opération d'identification :

> « Au-delà de la diversité de ses effets de sens, *as* institue une relation de **similitude**, de **congruence** ou d'**analogie** entre des termes. »
>
> (Deléchelle 1995, 195, js)

Il en conclut par la suite que l'opération que véhicule « as » est encore plus diffuse et permet d'expliquer les différents effets de sens produits par « as » :

> « la notion de comparaison impliqu[e] une opération sous-jacente d'**identification de manière**, diversement modulée, qui constitue le lien entre ces différents emplois. »
>
> (Deléchelle 1995, 200, js)

Une question similaire se pose pour « like », qui se présente comme un connecteur polyvalent : du point de vue de sa nature grammaticale (conjonction et préposition, mais c'est aussi une forme qui peut également correspondre à un nom, un adjectif, un verbe ou un

adverbe), mais également du point de vue des effets de sens produits. Il permet en effet d'exprimer une illustration ou une analogie :

(9) *The possessive of a regular plural (with -s) is formed by adding the apostrophe after the -s: "all the animals' cages". But irregular plurals (**like** person/people) just take the -'s: "The People's Party"* (52)

(10) # *With all the returns from your searches, you'll doubtless pull in a bundle of sites, and **like** a fisherman on a boat, your job will be to sort through the trash. The degree of professional design and presentation of a site should speak somewhat towards the content.* (1)

Ainsi, dans le premier exemple, « like » introduit un exemple et il peut être remplacé par « such as », tandis que dans le deuxième exemple il peut être glosé par « in the same way as », exprimant une comparaison. On voit ainsi que les effets de sens véhiculés par « like » ne sont pas aussi divers que ceux que peut prendre le connecteur « as » (cause, temps, manière). D'ailleurs, « like » se présente comme un connecteur spécifique de la comparaison, étant donné qu'il porte en lui la notion de similarité. En effet, il permet d'effectuer le rapprochement de deux entités avec un repérage par différenciation : cela lui permet d'établir une comparaison tout en maintenant l'altérité des deux entités comparées (Lab 1999, 87). Nous l'avions démontré dans le chapitre précédent, à l'occasion de l'étude de « like » à valeur illustrative, avec l'exemple suivant[133] :

(11) ***Like** your mother, I advise you to think again.*

Le sujet « I » n'est pas identifié à « your mother » : en effet, si le sujet « I » (ici l'énonciateur) est comparable à la mère du co-énonciateur parce qu'ils ont tous les deux le même avis, les deux référents sont pourtant bien distincts. Dans l'exemple (10), l'élève est comparé à un pêcheur, la recherche bibliographique s'apparentant au tri d'un filet de pêche, mais il n'est en aucun cas identifié à lui, ce qui aurait pu être le cas avec « as a fisherman », par exemple, dans l'énoncé suivant :

(12) *The patience and persistence which you must have learned **as** a fisherman would result in pulling us through.* (BNC, NEWS)

Dans cet énoncé, « as a fisherman » peut être paraphrasé par « when you were a fisherman » : le co-énonciateur est identifié à un pêcheur (glosable par « en tant que » ou « en étant »).

[133] Exemple emprunté à Lab (1999, 87).

Étant donné que les connecteurs « as » et « like » peuvent relier des syntagmes nominaux (prépositions) et des propositions (conjonctions) et qu'ils permettent de produire de nombreux effets de sens, ils donnent lieu à beaucoup d'ambiguïté. Il s'agit donc de d'explorer les marqueurs de frayage qui vont permettre d'identifier l'emploi de « as » et de « like » dans l'analogie. De plus, toutes les comparaisons exprimées à l'aide de « as » ou de « like » ne peuvent pas être qualifiées d'analogie, c'est-à-dire une comparaison utilisée afin d'expliquer le fonctionnement d'un objet ou d'un phénomène, par exemple. Il faut ainsi essayer de préciser ce qui constitue la spécificité de l'analogie en langue dans le domaine plus large de la comparaison.

2.3.2. « as » préposition ou conjonction et marqueurs de frayage

Dans les occurrences du corpus didactique, pour les formes de « as », on remarque une majorité d'emplois temporels, des emplois de la préposition « as », et l'emploi de « as » corrélé avec d'autres marqueurs (« as well as », « as much as », « such as », « as to », etc.).

Quand elle prend une valeur comparative, la préposition « as » introduit majoritairement des comparaisons au sens large, mais elle peut aussi introduire des analogies, comme dans les deux exemples suivants :

(13) *If you think that B extends A, you'll probably use a text-by-text scheme; if you see A and B engaged in debate, a point-by-point scheme will draw attention to the conflict. Be aware, however, that the point-by-point scheme can come off* ***as*** *a ping-pong game.* (60)

(14) *Especially in an academic environment, we read written language* ***as*** *individual expression (whether or not multiple voices have informed the one voice we privilege on the page),* ***as*** *a volley from one individual mind to another.* (68)

Ces deux analogies empruntent des images au domaine du sport pour figurer l'échange verbal (argumentation) ou mental (réflexion). Dans le premier exemple, l'analogie avec un échange au tennis de table est utilisée pour mettre en garde contre un écueil : la technique d'écriture évoquée (« a point-by-point scheme ») peut parfois se révéler trop superficielle. Dans le deuxième exemple, l'image d'un tir de balle au tennis (« a volley ») est transposée ici à l'exercice cognitif (« one individual mind to another »). Il est ainsi opéré une transposition d'un domaine très ordinaire et concret au phénomène abstrait du raisonnement argumentatif, afin de mieux comprendre ce dernier. Dans le même exemple, il semble que le deuxième syntagme prépositionnel en « as » reformule et étoffe le premier, à des fins de clarification. La

première comparaison donne ainsi une formulation assez abstraite, que la première vient éclairer et compléter. L'analogie vient donc s'associer à la reformulation.

En observant différents corpus[134], on constate que quand « as » introduit une analogie, il se trouve souvent en combinaison avec d'autres marqueurs ou des lexèmes. Par exemple, il introduit souvent une analogie quand il forme les connecteurs composés « just as » (15) ou « as if » / « as though » (16), mais aussi quand il se combine avec un verbe de cognition du type « think » (« consider », « imagine ») (17) ou quand il se trouve en conjonction avec le verbe « act » (18), dans ce dernier cas en tant que préposition :

(15) *In the "lens" (or "keyhole") comparison, in which you weight A less heavily than B, you use A as a lens through which to view B.* ***Just as*** *looking through a pair of glasses changes the way you see an object, using A as a framework for understanding B changes the way you see B.* (60)

(16) *Write* ***as if*** *you were talking to a friend and let the real you shine through.* (24)

(17) *<title> 2) Understanding. </title> But how do you get that understanding? You get it by reviewing the work closely and repeatedly, and by looking at content, form, and function. You* ***might think of*** *the process* ***as*** *taking an engine apart and putting it back together. In the process, you should come to understand this particular "engine" (literary work) well.* (34)

(18) *Transitions* ***act as*** *bridges between your paragraphs. Since each paragraph offers a distinct thought, you need to connect these two distinct thoughts in some logical way for the reader.* (8)

Dans l'exemple (15), « just as » établit une mise en relation entre une action concrète, physique (la perception à travers des lunettes), et une action abstraite, de conception d'une idée (l'angle d'approche d'un sujet). Le fonctionnement de « just as » sera étudié dans la section suivante. « just » se combine également avec « like », les opérateurs se retrouvent ainsi encore en rapport de concurrence dans cette configuration-là.

En (16), on trouve le connecteur interpropositionnel « as if » qui introduit un repère qui constitue une situation irréelle ou hypothétique, et il déclenche ainsi l'utilisation du marqueur -ED à valeur modale. La comparaison s'établit ici entre l'écriture, qui représente une action difficile et intimidante pour l'apprenant, et la discussion avec un ami, qui est une situation quotidienne et familière qui n'est pas source d'appréhension.

[134] À savoir l'ensemble du corpus de textes didactiques et le sous-corpus « Academic » du COCA (sur 150 occurrences aléatoires relevées).

Dans l'exemple (17), « as » introduit une proposition subordonnée nominale en V-ING. Il établit une relation d'analogie entre « the process » qui désigne le processus abstrait de compréhension et une situation concrète plus facile à visualiser : démonter puis réassembler les pièces d'un moteur.

Dans le dernier exemple, « as » est une préposition qui intervient dans une construction verbale de type « act as ». L'expression « act as » permet d'assimiler le fonctionnement des transitions entre paragraphes (repéré) dans un texte à des ponts (repère), la représentation visuelle du pont fournit ainsi un appui dans le connu pour mieux comprendre à quoi servent les transitions.

2.3.3. Caractéristiques du repère introduit par « as »

Dans tous les cas, le marqueur « as » introduit le repère, c'est-à-dire l'élément qui sert de base à la comparaison. L'opérateur lui confère un caractère préconstruit : il fait référence à un « déjà posé » ou « déjà établi » (anaphorisation) et qui est attesté (valeur d'actualisation) (Lapaire et Rotgé 1998, 258). On peut ici mieux comprendre le lien entre l'analogie et l'explication. L'analogie implique une hiérarchisation comme « rapprocher X [le repéré] de Y [le repère] consacre le primat de Y » (Lapaire et Rotgé 1998, 258). Avec l'explication, on a bien le primat de Y sur X : l'explication s'appuie sur ce qui est déjà connu ou familier (Y) pour apporter un éclairage sur une nouvelle notion qui est introduite (X).

Le domaine-source est ainsi un domaine proche de la sphère de l'énonciateur, tandis que le domaine-cible est le domaine de l'objet en cours d'explication, et, par définition, concerne un phénomène inconnu ou mal connu. Le concept de saillance cognitive, tel que défini par Neveu (2000), permet de décrire plus précisément le domaine-source :

> « Un référent est saillant cognitivement s'il relève de connaissances ou de représentations conceptuelles qui sont présumées partagées par l'énonciateur et par le destinataire du discours. »
>
> (s.v. « saillance », Neveu 2000)

Ainsi, le domaine-source fait partie des représentations de connaissances du co-énonciateur, on peut dire qu'il est saillant cognitivement. Le domaine-cible lui se présente comme un nouvel élément, ou un élément en cours d'assimilation.

2.3.4. « like » préposition et marqueurs de frayage

Comme nous l'avons vu plus haut, la préposition « like » peut introduire des comparaisons à visée explicative, c'est-à-dire des analogies :

(19) *The Internet is full of everything from porno to CIA reports, and it's all jumbled together* ***like*** *paint splattered on a wall. You'll have to sort through it like a homeless man foraging for food in a dumpster.* (1)

(20) *The Internet is full of everything from porno to CIA reports, and it's all jumbled together like paint splattered on a wall. You'll have to sort through it* ***like*** *a homeless man foraging for food in a dumpster. Think about how nice it would be instead to read a chapter from a book while lying in bed.* (1)

Elle permet de mettre ici en relation une proposition avec un syntagme nominal, permettant de décrire le contenu d'Internet (19) et le processus de recherche complexe qui en découle (20). Il faut noter que dans ces exemples, les analogies fournissent des images vives et frappantes, qui, au-delà de leur valeur explicative, ont une orientation argumentative claire. Elles participent en effet à une argumentation qui a pour conclusion : « Use books for your research », conclusion qui n'est pas explicite mais que l'on peut dériver aisément par inférence. La visée argumentative prend dans ce cas une valeur dominante par rapport à l'explication.

La préposition « like » apparaît souvent avec des marqueurs de frayage qui favorisent la présence d'une comparaison, voire d'une analogie :

(21) *Clarity of thought and argument provide the necessary basis for a clear writing style. Thus,* ***just like*** *making a legal case in the courtroom, you follow a logical progression, using data or evidence to support each step of your argument, until you reach a logical conclusion.* (52)

(22) # *Someone once compared the beginning of a new paragraph to the changing angle of a wall. When the angle of the wall changes, a new wall begins. Let your paragraphs* ***be like*** *that wall: running straight along a certain angle, and beginning anew when the angle changes.* # (6)

(23) *This one guiding idea will then* ***act like*** *a kind of 'glue' and hold the essay together, making it a coherent and organic whole, one that flows with seeming logic and naturalness.* (43)

(21) De la même façon que « as », « like » peut se trouver en combinaison avec « just ». « just like » permet d'introduire des syntagmes nominaux ou des propositions

nominales en V-ING, ce qui est possible aussi pour « just as », ils entrent donc en concurrence dans ce type de configuration. Nous consacrons la section 2.4. à leur étude.

(22) On peut également trouver « like » en conjonction avec la copule BE, configuration qui n'est pas permise avec « as » dans cette configuration pour exprimer une comparaison :

(22') **Let your paragraphs be **as** that wall*.

Dans ce cas-là, « like » est une préposition qui fonctionne dans la construction verbale copulaire ; il ne peut pas dans ce cas être qualifié de connecteur.

(23) « like » peut se combiner avec des verbes d'actions, des verbes renvoyant au comportement (« act », « behave », etc.) et des verbes de perception (« feel », « sound », etc.). On le trouve dans cet énoncé avec « a kind of » qui indique l'approximation, renforcée par les guillemets. De la même façon qu'avec « BE like », dans les constructions avec les verbes dénotant le comportement, « like » est une préposition qui ne peut être qualifié de connecteur.

Nous étudierons particulièrement ici la structure avec le BE copule accompagné de la préposition « like », qui vient éclairer le rôle joué par la préposition, même s'il ne s'agit pas ici d'un emploi connecteur.

2.3.5. La construction « be like »

La relation de comparaison peut être exprimée de façon intraprédicative, notamment avec la copule BE en conjonction avec la préposition « like ». Cette structure s'accompagne d'une isotopie syntaxique entre le repère et repéré (deux syntagmes nominaux en (24) (« this key sentence », « a mini-thesis ») ou deux syntagmes verbaux, par exemple).

(24) *This key sentence **is like** a mini-thesis and so cannot be a statement of fact. Rather it must present the point or idea that your paragraph should make within the logical progression of your argument (a point needs to be demonstrated; a fact does not).* (55)

Dans cette structure, BE sert à mettre en relation repère et repéré pour former une relation d'identification grâce à son rôle lexical de copule, et « like » vient moduler cette relation d'identification en signifiant qu'elle n'est pas totale. En effet, il existe un rapport de ressemblance ou de similarité entre les deux, mais il ne s'agit pas d'un rapport d'identité à proprement parler, la relation pouvant être glosée par :

(24') *This key sentence **is a sort of / a kind of** mini-thesis.*

De plus, si l'on supprime « like », la valeur de comparaison disparaît et laisse place à une relation d'identification qui établit la co-référentialité de « a mini-thesis » avec le sujet « this key sentence ».

(24'') *This key sentence **is** a mini-thesis.*

Ainsi, « like » vient moduler le rapport d'identité exprimé par la copule BE. Le but de l'explication n'est pas d'identifier ou de définir ce que constitue la phrase centrale d'une dissertation mais bien d'expliquer son rôle à l'aide d'une analogie.

Si, du point de vue syntaxique, on se trouve dans une structure copulaire qui met en relation l'attribut du sujet sous forme de syntagme prépositionnel (« like a mini-thesis ») et le sujet sous forme de syntagme nominal (« this key sentence »), du point de vue de la comparaison, le repère (« a mini-thesis ») et le repéré (« this key sentence ») sont bien tous deux des syntagmes nominaux, et « BE like » agit ainsi comme un prédicat qui permet de mettre en relation repère et repéré.

(25) *<title> CONTENT </title>*

*# Words have both form and content. Content is the meaning they contain. <u>These two aspects</u> **are like** <u>two sides of the same coin</u>. There are several ways that writers are able to make use of the content of language that are creative, interesting to readers and effective in engaging their attention: # [...]* (43)

L'analogie établie dans cet énoncé permet non pas de mettre en rapport deux concepts, mais de comparer une relation existant entre deux concepts, à savoir la relation qui existe en forme et contenu (des concepts qui prennent en compte plusieurs critères) en la comparant à la relation qui existe entre la face et le revers d'une pièce de monnaie, proposant ainsi une image saisissante à visée de simplification.

On remarque cette même isotopie syntaxique avec des propositions nominales en V-ING :

(26) # *<u>Building an outline</u> **is like** <u>drawing a map of your essay</u>. The job of an outline is to sum up each paragraph in your essay. Outlining doesn't involve writing complete paragraphs. But outlining is a good time to write a few sentences. Think of these as your topic sentences. #* (9)

(27) *<u>Writing your essay</u> **is like** <u>building a brick wall</u>: if you leave gaping holes all over the place, the entire structure will be weak at best, and may crumble entirely.* (15)

En outre, le rapport de similarité peut être modulé à l'aide d'adverbes de degré tels que « much », « rather » ou « just ».

(28) ***Much like*** *the descriptive essay, narrative essays are effective when the language is carefully, particularly, and artfully chosen. Use specific language to evoke specific emotions and senses in the reader.* (36)

(29) *Irony works because when it is recognised, it engages the reader very much more closely with the text. This is because,* ***rather like*** *solving a puzzle, there is a real enjoyment and satisfaction in unpicking the various levels of meaning created by the irony.* (43)

(30) ***Just like*** *a written letter, be sure to open your email with a greeting like Dear Dr. Jones, or Ms. Smith: […]* (31)

(28) « much » exprime le haut degré.

(29) « rather » possède un sens ambivalent, parfois connotant le haut degré, parfois indiquant une valeur d'approximation (pouvant se gloser par « plus ou moins »). Ici, on pourrait le gloser par « c'est un peu comme ... ». Cette mise en relation permet ici d'expliquer le succès de l'ironie, en montrant qu'elle suscite la même joie que l'on ressent quand on entreprend de résoudre une énigme.

(30) « just » permet d'exprimer une forte congruence, pouvant se gloser par « exactly (like) » ou « in the exact same way (as) ». Selon Merle (1995, 158) « just » effectue une opération de recentrage. Il indique la pertinence ou la validité de la notion sur laquelle il porte.

L'association des divers adverbes de degrés avec « like » permet de jouer sur la frontière de la notion exprimée par l'élément que « like » introduit : plus le degré exprimé est fort, plus on se rapproche de la notion.

Quand il est associé à « like », « just » permet de moduler la notion de ressemblance que celui-ci véhicule. Cette association de « like » avec l'adverbe « just » qui exprime l'exactitude semble former un paradoxe à première vue. En effet, l'exactitude paraît être incompatible avec « like », dont la valeur de différenciation indique l'impossibilité de rapprocher les deux entités comparées au point qu'elles soient confondues, contrairement à « as ». L'adverbe « just » prend en réalité une valeur rhétorique qui indique que le rapprochement entre le repère et le repéré est bien le fait de la perception de l'énonciateur, et celui-ci peut moduler ce rapport de similarité pour renforcer ses propos, en introduisant la notion de degré.

Selon Merle (1995, 158), l'opération seconde de recentrage que signale « just » suppose une altérité, sans quoi l'ajustement ne serait pas nécessaire. De cette façon, son analyse permet également d'expliquer la compatibilité de « just » avec « like ».

Le rapport de comparaison est donc fortement modulable. Pouvant non seulement participer à l'explication, il est souvent également utilisé à des fins argumentatives. En effet, en ce qui concerne « like », il semble que le repérage effectué provienne de la perception de l'énonciateur et donc se révèle être plus subjectif que le type de relation indiqué par « as ».

En conclusion, les opérateurs « as » et « like » sont prédominants mais n'agissent pas seuls. En raison de leur polyvalence, il est nécessaire de repérer dans le co-texte des indices supplémentaires qui nous permettent de confirmer que l'on se trouve dans une relation d'analogie.

2.4. Les séquences « just as » et « just like »

Ces deux formes sont étudiées ensemble car elles entretiennent un rapport de concurrence : elles peuvent parfois apparaître dans le même type de contexte. La question que l'on peut se poser est alors double : quelle est la spécificité de ces connecteurs dans l'analogie ? Et de quelle façon entrent-ils en concurrence ?

Une autre problématique concerne leur forme : considère-t-on qu'ils forment des connecteurs à part entière (des connecteurs composés, comme « in so far as », « so much so that », « then again », « once again » ou « if so »), ou simplement un connecteur modifié par l'adverbe « just », de la même façon que « because » peut être modifié par « simply » ou « just » ?

Ayant étudié les connecteurs « as » et « like », on peut se demander ce qu'apporte « just » à la signification ? Est-ce que « just as » et « just like » ont un sens compositionnel ou un sens non-compositionnel ; c'est-à-dire, est-ce que le sens du tout est dérivable du sens des parties ou non ? Est-ce qu'ils possèdent une valeur qui va au-delà de la simple composition des deux sens de « just » et de « as » ou « like » (une valeur ajoutée, en quelque sorte) ?

2.4.1. Distribution de « just as » et « just like »

Il semble que la distribution ne diffère pas de celle des opérateurs « as » et « like » seuls : dans le COCA, « just as » semble introduire majoritairement des propositions tandis que « just like » introduit majoritairement des syntagmes nominaux et des propositions nominales, pour sa part. Dans le corpus de textes didactiques, « just like » introduit des

syntagmes nominaux ou des propositions nominales en V-ING tandis que « just as » introduit des propositions ou des syntagmes prépositionnels :

(31) ***Just like*** *a written letter, be sure to open your email with a greeting like Dear Dr. Jones, or Ms. Smith:[…]* (31)

(32) *Clarity of thought and argument provide the necessary basis for a clear writing style. Thus,* ***just like*** *making a legal case in the courtroom, you follow a logical progression, using data or evidence to support each step of your argument, until you reach a logical conclusion.* (52)

(33) *# In the "lens" (or "keyhole") comparison, in which you weight A less heavily than B, you use A as a lens through which to view B.* ***Just as*** *looking through a pair of glasses changes the way you see an object, using A as a framework for understanding B changes the way you see B. Lens comparisons are useful for illuminating, critiquing, or challenging the stability of a thing that, before the analysis, seemed perfectly understood. Often, lens comparisons take time into account: earlier texts, events, or historical figures may illuminate later ones, and vice versa. #* (60)

(34) ***Just as*** *in daily life, in writing you naturally adjust the level of formality of your writing style to the situation and audience. You may use one level of formality with your teacher, and another level with your best friend.* (8)

Dans l'exemple (31), « just like » introduit un syntagme nominal. « just like » met en relation le repère « a written letter » avec le repéré « your email » : les deux modes de communication sont comparables. Les conventions d'une lettre sont considérées connues et acquises par l'apprenant, et elles servent donc d'appui pour les recommandations données pour la rédaction d'un email : on observe encore une fois le mouvement du connu à l'inconnu, typique de l'analogie.

En (34), « just as » introduit un syntagme prépositionnel. Ici, ce sont des domaines qui sont mis en parallèle : le domaine source « in daily life » est comparé au domaine cible « in writing », pour montrer qu'un même principe peut s'appliquer, à savoir : « you naturally adjust the level of formality of your writing style to the situation and audience ». « just as » introduit donc le repère et la proposition principale contient le repéré, mais également la caractéristique commune qui peut être observée entre le repère et le repéré.

Dans certaines configurations, « just as » et « just like » peuvent entrer dans un rapport de concurrence, comme l'illustrent les exemples (32) et (33). La distinction qu'on peut identifier entre ces deux exemples est la nature des analogies : si « looking a through a pair of glasses » représente une action ordinaire qui fait partie de l'expérience de la majorité des

personnes, la situation « making a legal case in a courtroom » représente une situation très connue qui, néanmoins, ne fait pas partie de l'expérience de l'apprenant : on retrouverait alors ici le rôle plus fort d'identification de « as » tandis que « like » serait favorisé pour établir un rapprochement avec une situation imaginaire. Ces deux exemples corroborent ainsi la valeur de différenciation de « like » mais il conviendrait de mener une étude plus détaillée afin de voir si cette distinction est systématique.

Mis à part leur participation à l'explication, il faut noter que « just as » et « just like » peuvent aussi exprimer de la comparaison au sens plus large, pour établir un parallèle entre deux faits ou des fonctionnements similaires :

(35) *Thus, as we can see in the table, the adverb* soon *is gradable, **just like** the central adjective* hungry. (Quirk et al., 404)

L'adverbe « soon » peut être rapproché de l'adjectif « hungry » par l'une de leurs propriétés, à savoir leur capacité à être « gradable ».

La combinaison de « just » avec les opérateurs « as » ou « like » se fait bien assez souvent pour qu'on puisse la qualifier de systématique et qu'on puisse envisager de la traiter comme un connecteur composé[135]. Il faut néanmoins distinguer l'emploi connecteur de « just as » et « just like » et les séquences « just as » et « just like » formées dans le discours.

La suite de l'étude se concentre sur « just as », comme il semble être employé beaucoup plus fréquemment que « just like »[136].

2.4.2. Eléments reliés par « just as »

On peut s'intéresser de plus près aux éléments rapprochés par « just as » et se demander sur quelle base se fait le rapprochement qui est effectué à l'aide de ce connecteur. Nous avons vu qu'il relie le plus souvent deux propositions.

Généralement, les deux entités (repère et répéré) sont comparées sur la base d'une propriété commune ou d'un fonctionnement similaire :

[135] Une recherche des collocations dans les corpus COCA et BNC nous confirme que cette collocation est loin d'être fortuite : cela représente l'adverbe le plus fréquent par lequel « as » et « like » sont modifiés.

[136] En effet, dans les corpus étudiés (corpus de textes didactiques et corpus d'ouvrages linguistiques), « just as » apparaît 48 fois tandis que « just like » est employé seulement 8 fois. Cette tendance se retrouve dans les corpus de langue anglaise générale avec 7822 occurrences pour « just as » et 2505 occurrences pour « just like » dans le BNC.

(36) *This phrase is intermediate between the sentence and its words*, ***just as*** *wheels are intermediate between the bicycle and its spokes*. (NBR, 12)

Dans cet énoncé, la propriété commune qui permet de rapprocher les roues d'un vélo à un syntagme linguistique concerne leur place dans une hiérarchie : ils assument le rôle d'un intermédiaire entre deux niveaux. On peut ainsi représenter cette relation d'analogie de la façon suivante :

PROPRIETE COMMUNE

rôle d'intermédiaire

REPÈRE	**OUTIL DE MISE EN RELATION**	**REPÉRÉ**
roues d'un vélo	just as	syntagme
DOMAINE	**SENS DE LA RELATION**	**DOMAINE**
objets du quotidien	ï	linguistique

Figure 14. Représentation schématique de la structure de la relation d'analogie (exemple (36))

Permettant non seulement de rapprocher des entités sur la base d'une propriété ou d'un fonctionnement semblables, « just as » est également susceptible d'établir une comparaison entre des relations complexes :

(37) ***Just as*** *a system is a* solar *system because it's centred on a* sun, ***so*** *a phrase is* Noun *Phrase because it's centred on a* Noun. (NBR, 32)

(38) # *If the S-adverbial appears at the beginning, it should be represented as a preceding sister of the S it modifies* – ***just as****, if the VP-adverbial appears between the subject NP and the VP, it should be represented as a preceding sister of the VP*. # (NBR, 100)

(39) # ***Just as*** *the small set of arabic numerals can be combined to express in writing any natural numbers we like, however vast,* ***so*** *the small set of sounds and letters can be combined to express in speech and writing respectively an indefinitely large number of WORDS*. (Quirk et al., 11)

Dans ces exemples, « just as » met en relation des relations d'implication (37), avec « because », et (38), avec « if ... (then) ... », et des relations de but (39). Le fonctionnement

semblable des deux objets théoriques comparés est signalé avec « so » qui est souvent corrélé à « just as »[137].

Dans le premier énoncé, « just as » permet de comparer les deux relations. On a recourt au système solaire (repère) pour évoquer le syntagme (repéré). Dans cette analogie, il ne s'agit pas seulement de comparer deux relations (système solaire/soleil et syntagme/tête). En effet, il s'agit de transposer un raisonnement vers un autre domaine d'application.

statut	**repère**	**repéré**
introducteur	*just as*	*so*
relation (raisonnement inductif)	*a system is a* solar *system*	*a phrase is* Noun *Phrase*
	because *it's centred on a* sun	***because*** *it's centred on a* Noun

Figure 15. Représentation schématique de l'analogie de raisonnement (exemple (37))

On pourrait ainsi paraphraser cet emploi par une expression comme « en vertu du même principe, … ».

(40) *BBC newsreaders are virtually all RP speakers, **just as** newsreaders on the national radio and television networks in the United States all speak with the 'network English' pronunciation.* # (Quirk et al., 23)

Cet emploi se retrouve aussi avec la corrélation « just as … so » :

(41) ***Just as** the native child's youth inhibits criticism, **so** the foreign student's accent informs listeners that there are respectable reasons for occasional inappropriateness in the language variety.* # (Quirk et al., 26)

(42) # *Pursuing the analogy between nouns and verbs further, we observe that **just as** an abstract noun referring to an event can be singular or plural, **so** the corresponding verb can be 'pluralized' through the use of frequency adverbials : [table]* # (Quirk et al., 27)

L'exemple (41) compare la maîtrise de la langue par un enfant (repère) à la maîtrise de la langue par un étudiant étranger (repéré). La structure met en parallèle les deux situations

[137] Dans le corpus de textes didactiques et le corpus d'ouvrages linguistiques, cela concerne 29 occurrences sur les 48 occurrences qui ont été relevées, soit plus de la moitié.

génériques : la situation repère avec « just as » et la situation repérée avec « so ». En (42), la structure corrélée souligne une analogie de fonctionnement entre les noms abstraits qui dénotent des événements et les verbes d'événement. Ainsi, « just as » permet d'étendre un fonctionnement général d'une situation à une autre.

(43) ***Just as*** *drawing connections to daily life improves the learning experiences of students (Kalchman, 2011), providing parents with real-world examples can help ease confusion by providing context to potentially abstract concepts within a document.* (COCA, ACAD)

En termes de position dans la phrase, le segment introduit par « just as » se trouve bien souvent antéposé. Cela va l'encontre de la tendance formulée par Lapaire et Rotgé, qui affirment que l'expression de la comparaison se fait souvent dans un ordre qui va à l'encontre de l'intuition, le répéré étant souvent formulé avant le repère alors que le repère est construit mentalement avant le repéré (2004, 97). Cela nous amène à considérer cette particularité comme constitutive des emplois de « just as ».

Pour conclure, « just as » permet de rapprocher des rapports de nature complexe. « just as » et « just like » se différencient du point de vue syntaxique, « just as » pouvant introduire des segments de nature plus variée que « just like ». En outre, « just as » est employé beaucoup plus fréquemment que « just like ».

2.4.3. Le rôle de « just as » dans l'argumentation

Puisqu'elle permet le rapprochement de plusieurs entités pour en indiquer un fonctionnement similaire, et qu'elle permet de relier des relations complexes, il n'est pas surprenant que la conjonction composée « just as » joue un rôle argumentatif non négligable :

(44) *However,* ***just as*** *traditional study abroad does not necessarily mean that the desired outcomes are automatically gained, neither does simply placing teacher-education candidates in overseas schools to student teach ensure desired results.* (COCA, ACAD)

Dans cet exemple, « just as » met en relation des affirmations concernant deux contextes, les études générales (« traditional study ») et le cas plus précis des étudiants qui se préparent à devenir enseignants. Tout d'abord, l'affirmation introduite par « just as » est présentée comme un donné : elle est préconstruite, il n'est pas question de la mettre en doute. C'est parce qu'elle constitue le repère de cette mise en relation. La mise en relation effectuée par « just as » permet ensuite de transposer la négation d'une relation d'implication d'un

contexte à un autre contexte, sous-entendant alors : SI *p* est vraie, et que *p* est comparable à *q*, ALORS *q* est vraie. On peut noter que cette relation s'inscrit plus largement dans une relation de concession (introduite par « however »), dans laquelle il s'agit de remettre en question, ou en tout cas de nuancer, la croyance ou l'opinion commune « traditional study abroad brings about desired outcomes ». En résumé, comme « just as » présente une affirmation comme préconstruite et qu'il permet le transfert d'un raisonnement à un autre, il peut participer à une stratégie argumentative.

La spécificité du connecteur composé « just as » semble être le transfert d'un raisonnement sous-jacent, de fonctionnement, d'une relation complexe liant des concepts ou des objets (cause ou substitution, par exemple) :

JUST AS X causes Y, A causes B.

JUST AS X can replace Y, A can replace B.

Ce transfert peut également s'appliquer à d'autres relations : inclusion, position, réciprocité, etc. En résumé, « just as » permet d'établir une correspondance : A est à B ce que X est à Y. De plus, la proposition introduite par « just as » se trouve bien souvent antéposée, marquant ainsi le mouvement du repère au repéré, du connu à l'inconnu. Comme il autorise la transposition d'un raisonnement d'un domaine source à un domaine cible, il peut aussi participer à une argumentation.

2.5. Les adverbes « likewise » et « similarly » et les locutions adverbiales « in the same way » et « by the same token »

Ce qui fonde le rassemblement de ces quatre connecteurs est leur fonction syntaxique adverbiale : ils sont communément décrits comme des adverbes de phrase comme ils portent sur la phrase entière. Leur analyse gravitera autour des trois questions suivantes : Qu'est-ce qui rend ces adverbiaux compatibles avec l'expression d'une analogie ? Dans quelle mesure participent-ils à une analogie ? Sont-ils substituables dans tous leurs emplois ?

Nous commençons par présenter quelques-unes de leurs spécificités sémantiques et formelles et nous étudierons ensuite leurs différents emplois dans le discours.

2.5.1. Caractéristiques formelles et sémantiques

Les deux connecteurs « likewise » et « similarly » peuvent être rapprochés du point de vue de leur nature grammaticale, de leur fonction syntaxique mais aussi de leur étymologie.

D'un point de vue formel, ce sont tous les deux des mots complexes, formés d'un morphème libre (*like*, *similar*) et d'un suffixe dérivationnel (-*wise*, -*ly*). D'un point de vue étymologique, « likewise » a une origine germanique[138] tandis que « similarly » est composé d'un morphème lexical venant du français « similaire » ou du latin issu de la forme *similis*, et le suffixe –*ly* trouve son origine dans le vieil-anglais –*lic*, apparenté à « like », signifiant ainsi « in a similar way ».

En termes de nature grammaticale, ce sont tous deux des adverbes, plus précisément des adverbes qui peuvent modifier un constituant (emploi non connectif) mais également une proposition (connecteur interpropositionnel, aussi dit intraphrastique) ou une phrase entière (connecteur interphrastique) :

(45) *[à propos de l'exemple "a bird hit the car", représenté avec un arbre syntaxique]* # *The parts of the sentence shown at the first level down,* a bird *and* hit the car *are said to be the immediate constituents of the sentence; **similarly**,* hit *and* the car *are the immediate constituents of* hit the car. *The words are the ultimate constituents of the sentence.* # (Huddleston et Pullum, 21)

(46) # *The first two types of variation relate primarily to the language user. People use a regional variety because they live in a region or have once lived in that region. **Similarly**, people use a social variety because of their affiliation with a social group.* # (Quirk et al., 16)

Le connecteur « in the same way » est très semblable à « likewise » et « similarly » : « likewise » signifie « in a like manner » (*OED*) et que l'on peut paraphraser « similarly » par « in a similar way ». En revanche, du point de vue formel, « in the same way » et « by the same token » sont des locutions, c'est-à-dire des tournures figées constituées de plusieurs mots. Ce sont plus précisément des locutions formées à partir de syntagmes prépositionnels. En termes fonctionnels, ce sont des locutions adverbiales qui modifient une phrase entière la plupart du temps :

(47) *Ernest Hemingway would not have been able to become the writer he was if he had not read Shakespeare, Dickens and other great writers. **In the same way**, Paul Thomas Anderson couldn't have made Boogie Nights and Magnolia if he hadn't studied Martin Scorsese.* (COCA, MAG)

[138] « likewise » provient de l'expression « in like wise » en moyen-anglais tardif : « like » provient de *lic* en vieil-anglais, issu du vieux-norrois *likr,* et « wise » provient du vieil-anglais *wíse* « manner, mode » (s.v. « likwise », « like » et « wise », *OD*).

(48) *Sometimes, just calling a food by a different name will encourage little ones to eat. In the case of the lentil soup, for example, Zahava christened it "beans" (which her daughter likes) and she ate it with gusto. If she'd called it "soup," it would have remained untouched. **By the same token**, sometimes "broccoli trees," or "baby cabbages" have more appeal than plain broccoli and Brussels sprouts.* (COCA, MAG)

D'un point de vue fonctionnel, « similarly », « likewise », « in the same way » et « by the same token » jouent un rôle de connecteur quand ils sont des adverbes de phrase : ils modifient une proposition ou une phrase entière.

Il faut noter que ces formes ne correspondent pas invariablement à des connecteurs. En effet, la question de leur identification (qu'elle soit manuelle ou automatique) se pose, étant donné que le même adverbe peut avoir une incidence différente (il peut porter sur une phrase comme il peut porter sur un constituant de la phrase) :

(49) *In a paper comparing the effects of acid rain on two forest sites, your choice of sites is less obvious. A paper focusing on **similarly** aged forest stands in Maine and the Catskills will be set up differently from one comparing a new forest stand in the White Mountains with an old forest in the same region.* (60)

Dans cet exemple, l'adverbe « similarly » modifie l'adjectif « aged » dans le constituant « similarly aged forest stands ».

En ce qui concerne les locutions adverbiales, la même séquence peut être fortuite (construite en discours) ou former un emploi discursif :

(50) *Because the subclausal coordination in [ii] is equivalent to clausal coordination we can handle these examples **in the same way** [...]* (Huddleston et Pullum, 1292)

(51) *Today, most of us have become used to images and language that would have been shocking even twenty years ago; **in the same way**, future generations will become exposed to images that are, by contemporary standards, beyond the limits of decency.* (COCA, ACAD)

Il convient ainsi de relever les distinctions entre les deux emplois (emploi discursif et emploi non discursif).

Tout d'abord, le degré d'intégration syntaxique à la phrase nous donne une indication sur leur statut. Quand ils apparaissent détachés en tête de phrase, ils modifient la phrase entière et la lient avec la phrase précédente. Quand ils sont en apposition, ils modifient la

proposition qui suit. Dans ces deux cas, leur identification comme connecteur ne pose pas de problème. Dans le reste des cas, il est plus difficile d'évaluer leur incidence.

(52) *[en comparaison à « seem » qui peut autoriser un complément en « as if »] # Other verbs of similar meaning* ***likewise*** *take a complement of this form:* appear*,* feel*,* sound*,* taste*, and also* be. (Huddleston et Pullum, 1151-1152)

(53) *We hear [sounds] as each corresponding to one of the very small set of sound units […] which can combine in certain ways and not in others. For example, in English we have spin but not *psin. […]. We* ***similarly*** *observe patterns of stress and pitch.* (Quirk et al., 11)

Il est possible d'identifier l'emploi du connecteur en déplaçant l'adverbe en tête de phrase.

(52') ***Likewise****, other verbs of similar meanings take a complement of this form:* appear*,* feel*,* sound*,* taste*, and also* be.

(53') *We hear [sounds] as each corresponding to one of the very small set of sound units […] which can combine in certain ways and not in others. For example, in English we have spin but not *psin.* ***Similarly****, we observe patterns of stress and pitch.*

Dans les deux énoncés ci-dessus, le déplacement n'occasionne pas de changement de sens : on donc bien affaire à des connecteurs, adverbes de phrase. Néanmoins, il existe des cas dans lesquels il est plus difficile d'identifier leur incidence.

2.5.2. Fréquence

En dépit de cette ambiguïté, on peut tout de même essayer d'évaluer leur fréquence relative en consultant divers corpus :

Connecteur	Nombre d'occ. Corpus didactique 1 et 2	Nombre d'occ. BNC	Nombre d'occ. COCA
similarly	695	4435	16091
likewise	220	1162	7572
in the same way	91	1785	3500
by the same token	2	147	712

Tableau 16. Fréquence des formes « similarly », « likewise », « in the same way » et « by the same token » dans trois corpus

Quand on observe l'ensemble des formes, l'adverbe « similarly » semble prépondérant, tandis que la locution « by the same token » est rarement utilisée. Cela est dû notamment à la versatilité de « similarly », qui peut être adverbe de phrase ou adverbe dans un constituant. Toutefois, si l'on restreint la recherche aux occurrences qui se trouvent en début de phrase et sont suivies d'une virgule, afin de s'assurer qu'on a à faire à un emploi connecteur, la tendance se confirme.

Nous souhaitons maintenant étudier l'emploi de ces formes dans le discours. Pour cela, nous examinerons d'abord le rôle qu'ils jouent dans l'analogie pour ensuite identifier un autre rôle qui semble être prépondérant. Nous présenterons tout d'abord quelques exemples dans lesquels ils expriment des analogies, puis nous aborderons l'emploi dit « equative » en essayant de montrer comment se réalise la comparaison dans cet emploi. Ces descriptions permettront de définir les contours de l'explication, en comparant cet emploi dit « equative » aux emplois explicatifs de ces connecteurs. Tout au long de l'analyse, les particularités des couples de connecteurs sont mises en avant, aussi bien du point de vue de leur forme que de leur fonction, pour essayer de déterminer ce qui préside au choix de l'un ou de l'autre.

2.5.3. Leur rôle dans l'analogie

Quand ils expriment une analogie, « similarly » et « likewise » ont généralement pour incidence la phrase entière. Ils peuvent relier deux situations différentes. Ainsi, le premier segment évoque une situation familière qui vient éclairer le sens du domaine étudié, l'écriture, évoqué dans le second segment :

(54) *In other words, if you bought a new car and looked under the hood, you would be appalled to see unnecessary, functionless parts. **Similarly** in an essay, all sentences and paragraphs must have an essential function and purpose.* (8)

(55) # *Can you imagine a construction manager working on a skyscraper without a set of blueprints? No way! **Similarly**, writers construct essays using sets of blueprints or outlines to guide them in the writing process.* (4)

Ces exemples permettent ici de faire le pont entre une situation quotidienne et ce qui est en cours d'explication, l'*explanandum*. Dans le premier exemple, le but est de souligner que chaque élément composant la dissertation a une fonction bien précise. A cette fin, l'énonciateur s'appuie sur un exemple familier, la voiture. Avec « similarly », ainsi que les autres adverbes étudiés dans cette section, l'élément repère est présenté avant l'élément repéré : l'énonciateur présente une situation commune pour ensuite évoquer la similarité de cette situation avec le processus d'écriture. Cela lui permet ainsi de poursuivre une stratégie argumentative. Cette stratégie argumentative est plus perceptible dans l'exemple (53), qui débute avec une question rhétorique : il n'est pas possible de remettre en question le contenu propositionnel impliqué : « a construction manager can't work without a set of blueprints. ». Le jeu dialogique instauré par la question et la réponse « No way ! » permet à l'énonciateur de poser ce contenu comme acquis et hors de remise en question, et d'établir grâce au connecteur le lien de similarité entre les deux segments, le raisonnement étant transposé au deuxième exemple.

Les analogies peuvent aussi servir à relier des exemples (56), (57), (58), comme ils illustrent la même relation abstraite, ou ils relient des relations complexes (59), mettant en rapport deux énoncés en vertu d'un raisonnement sous-jacent commun.

(56) *Sometimes, just calling a food by a different name will encourage little ones to eat. In the case of the lentil soup, for example, Zahava christened it "beans" (which her daughter likes) and she ate it with gusto. If she'd called it "soup," it would have remained untouched. **By the same token**, sometimes "broccoli trees," or "baby cabbages" have more appeal than plain broccoli and Brussels sprouts.* (COCA, MAG)

(57) *Focus on speakers, not authors: Because English papers make claims about texts rather than about authors, first-person poems and narratives have a "speaker" or "narrator" who should not be confused with the author. David Copperfield, while he has autobiographical features, is not Charles Dickens himself. **Likewise**, "Rousseau" in his Confessions is a linguistic construct with an ambiguous relationship to the man*

himself. Therefore, as a reader of Rousseau's Confessions, you have evidence to make a claim about the linguistic construct or "character" of "Rousseau" rather than about "Rousseau" the man. # (59)

(58) # *One final point on attitude varieties. As with the English dictated by field and medium, there are contingency constraints in the normal selection of attitudinal variety. Just as statute drafting (field) normally presupposes writing (medium), so also it presupposes a particular attitude variety: in this case 'very formal'.* ***Similarly*** *it would be hard to imagine an appropriate football commentary on the radio being other than informal, or a radiocommentary on the funeral of a head of state being other than formal, though both are in the same medium (speech).* # (Quirk et al., 27)

(59) *Resist the urge to use every nifty clipart graphic you can find.* ***Similarly****, resist the urge to use different fonts all over the place or different colours of font. These things are fun to play with, but they make an essay very difficult to read. You don't want to do anything that takes attention away from what you're saying.* (17)

L'énoncé (56) débute avec un état de faits qui semble indiquer une tendance générale (« sometimes », « will »). Cette tendance est par la suite illustrée par deux exemples. Le premier exemple donné est introduit par « In the case of …, for example, » et il évoque une anecdote. Cet exemple a ici une fonction argumentative : il s'agit de prouver, par l'évocation d'une situation réelle, que le principe évoqué dans la première phrase est vrai. Un deuxième exemple est ensuite fourni, cette fois-ci évoquant une situation générale. La locution « by the same token » permet de faire la liaison entre ces deux exemples et précise ainsi que ces exemples illustrent la même réalité et relèvent du même principe : il est possible d'encourager les enfants à manger en utilisant d'autres mots. Il est ainsi paraphrasable par « selon le même principe ». Dans l'exemple (57), « likewise » permet également de lier les deux exemples qui illustrent le conseil qui vient d'être donné. En (58), « similarly » permet encore une fois de relier deux exemples, mais il faut toutefois relever que le deuxième exemple donné est une situation bien plus commune, plus proche de l'expérience de la vie quotidienne.

Dans le dernier exemple, ce qui unit les deux phrases est le raisonnement qui leur est sous-jacent : la raison qui est évoquée dans les deux phrases qui suivent fonde une motivation pour les deux conseils. Pour emprunter la terminologie de l'argumentation, le contenu propositionnel de ces phrases forme un support pour les deux conclusions (a) [*Resist the urge to use clipart graphics*] et (b) [*Resist the urge to use different fonts*]. On pourrait ainsi remplacer « similarly » par « for the same reason » dans cet énoncé.

On trouve donc des analogies au sens strict, qui participent à un mouvement explicatif, et des analogies au sens large qui mettent en valeur un fonctionnement ou un raisonnement sous-jacent commun. Ces dernières semblent constituer l'emploi le plus fréquent des quatre connecteurs étudiés. Par ailleurs, il apparaît que ces quatre connecteurs sont moins souvent employés pour exprimer une analogie que pour jouer un rôle dénommé « equative » par Quirk et al. (1985, 635).

2.5.4. L'emploi additif « equative »

Dans la grammaire de Quirk et al. (1985, 635), les quatre connecteurs étudiés dans cette section se trouvent aux côtés de « equally » et de « correspondingly », dans une catégorie dénommée « equative », qui fait partie d'une catégorie plus large de connecteurs additifs, elle-même intégrée dans une catégorie « listing » :

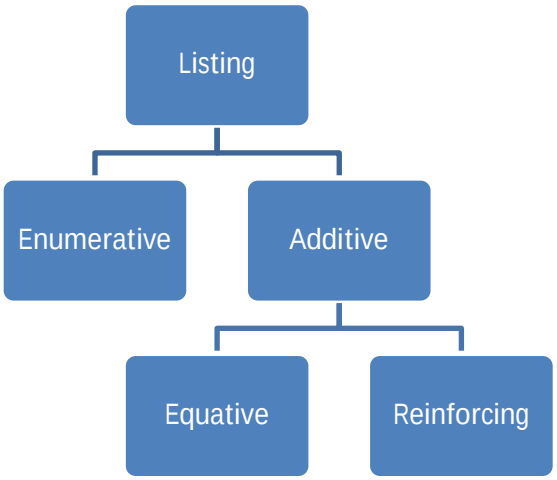

Figure 16. La classe des conjoints « listing » (Quirk et al. 1985, 634-635)

Cette catégorie décrit l'emploi le plus fréquent de ces connecteurs, illustré ci-dessous :

(60) # *Make sure that every sentence you write makes sense! This means that before you start to write the sentence, you have to be exactly clear in your own mind what it is that you are trying to say. […]* #
***Similarly**, before you write the paragraph you have to be clear in your own mind what the paragraph is trying to say. […]* # (70)

La transition d'une phrase à l'autre, ou d'un paragraphe à l'autre, est assurée par la mise en évidence d'un fonctionnement ou d'un raisonnement sous-jacent similaire. Les

connecteurs ne font que mettre en avant cette similarité. En effet, pour assurer la cohérence d'un texte, il est nécessaire d'avoir une certaine continuité thématique.

Ces quatre connecteurs semblent donc participer à la cohésion d'un texte. On arrive là au-delà de l'explication : la relation de comparaison dans cette configuration sert davantage à renforcer la cohésion du texte qu'à mettre en relation deux éléments pour mettre en lumière l'un d'eux. La définition de « similarly » du *OD* met d'ailleurs en évidence cette relation thématique : « Used to introduce a point similar or related to one just made ». On observe un processus de désémantisation des connecteurs lié à leur pragmaticalisation.

Cet emploi est également lié à la nature grammaticale de ces connecteurs : ce sont des adverbes de phrase. De cette façon, ils permettent de relier des propositions, mais aussi des phrases, voire des paragraphes. Ils ont donc une valeur cohésive forte qui leur permet d'assumer cette fonction de transition.

Une des différences entre l'emploi « equative » et l'emploi explicatif de ces connecteurs est le statut des segments reliés : dans le cas d'une relation de type additif, les deux segments présentent une importance égale. Dans le cas d'un emploi explicatif, un segment permet d'expliquer l'autre segment : on se trouve là dans une relation asymétrique.

En conclusion, ces adverbes de phrases peuvent indiquer une relation d'analogie, en mettant en avant une similarité de fonctionnement. Contrairement à « just as », ils n'introduisent pas le repère mais le repéré. De plus, ils sont substituables dans la plupart de leurs emplois. Néanmoins, « similarly » est le plus fréquemment employé (même s'il possède d'autres emplois non discursifs), tandis que « by the same token » est plutôt rare. Il faut noter que ces adverbes jouent avant tout la fonction discursive désignée par le terme « equative » par Quirk et al. (1985, 635). En tant qu'adverbes de phrase, ils portent sur une phrase entière et sont donc à même d'opérer une transition et de renforcer la cohésion du texte. On peut observer une désémantisation du lien qu'ils expriment dans ce cas, au profit d'une fonction structurelle.

2.6. Configurations : agencements syntaxiques et réseaux lexicaux

Du point de vue de l'agencement syntaxique, un parallélisme dans la structure de la phrase fait bien souvent écho au parallélisme conceptuel qui est établit :

(61) *Begin by brainstorming. Brainstorming doesn't involve writing complete sentences or paragraphs. Brainstorming involves coming up with ideas in words or short phrases.* (9)

(62) *Sites with black backgrounds are usually entertainment sites*, ***while*** *those with white backgrounds are more information based*. (1)

Dans l'exemple (61), il s'agit d'une comparaison de type « contraste » : le contraste est envisagé comme un type de comparaison, étant donné qu'il permet de rapprocher deux éléments sur la base de leur différence, et non de leur ressemblance. La relation discursive « contraste » est envisagée par Mann et Thompson (1988) comme une relation multinucléaire : les deux éléments reliés sont tous les deux centraux au message de l'énonciateur. Or, on constate dans cet exemple que le deuxième segment consiste en une définition, et a par conséquent plus de poids informationnel dans la relation établie. Cet exemple ne contient pas de connecteur mais les deux phrases sont construites de la même façon : le sujet (« brainstorming ») et le verbe (« involve ») sont répétés et le compléments sont deux propositions nominales en V-ING. En revanche, la première phrase est à la forme négative tandis que la deuxième, qui correspond à la définition, est à l'affirmative.

En (62), la relation est également un contraste, c'est-à-dire une relation qui met en rapport deux éléments pour établir une distinction. Dans ce cas, les deux segments ont le même poids : l'un ne semble pas plus essentiel que l'autre. Ils sont ainsi considérés comme deux noyaux. La cohésion est assurée par le pronom « those » qui permet de reprendre « sites » qui était le sujet du premier segment. On observe une isotopie syntaxique : les deux phrases sont formées avec une construction copulaire, et le contraste est mis en avant avec l'opposition « black backgrounds » / « white backgrounds ».

Si ces structures isotopiques mettent en avant un type de comparaison, il faut noter toutefois que dans les cas mentionnés, il ne s'agit pas précisément d'une analogie. Il est ainsi nécessaire de prendre en compte d'autres paramètres pour identifier une analogie. Pour cela, il est intéressant d'examiner les réseaux lexicaux qui se dessinent dans le texte : comme l'analogie met en rapport deux domaines différents, le tissage des réseaux lexicaux appartenant à deux domaines distincts peut faciliter l'identification d'une analogie. Dans les exemples suivants, le champ correspondant au repère apparaît en bleu tandis que le champ correspondant au repéré apparaît en orange.

(63) *<title> 2) Understanding. </title> But how do you get that understanding? You get it by reviewing the work closely and repeatedly, and by looking at content, form, and function.* ***You might think of the process as*** *taking an engine apart and putting it back together. In the process, you should come to understand this particular "engine" (literary work) well.* (34)

(64) # ***Just as*** *Rolex, Timex, Swatch and Seiko make their own versions of a wristwatch, organisms including cyanobacteria, fungi, plants and insects have all invented their own varieties of circadian clocks. The cycling proteins are* ***as different*** *among these organisms* ***as*** *digital watches are from precision quartz clockworks. But all of them mark days with the predictable ebb and flow of messenger RNA and protein production.* # (COCA, MAG)

Il s'agit dans l'exemple (63) d'expliquer que l'analyse, c'est-à-dire la décomposition d'un tout en ses parties, fait partie intégrante du processus de compréhension. Cette explication passe par la convocation d'une image ordinaire : le processus de démontage et de réassemblage d'un moteur. On peut identifier d'une part la mention de cette activité ordinaire et d'autre part le réseau lexical de l'écriture (« content », « form », « function », « literary work »). De plus, une expression permet de faire le pivot entre les deux activités : « You might think of the process as ». Dans la dernière phrase, les deux réseaux lexicaux se confondent : le terme « engine » n'est cette fois plus utilisé de façon littérale, pour évoquer une activité concrète et ordinaire, mais il est utilisé de façon métaphorique pour désigner le travail d'écriture. Les guillemets soulignent cet emploi métaphorique et le terme est suivi d'une précision entre parenthèses qui permet d'expliciter l'équivalence établie dans l'analogie (« engine » = « literary work »).

Dans l'exemple (64), on distingue le réseau lexical des montres et horloges (domaine source ; « Rolex », « Timex », Swatch », « wristwatch », « circadian clocks », « digital watches », « quartz clockworks ») et le réseau lexical des organismes vivants (domaine cible : biologie ; « living organisms », « cyanobacteria », « fungi », « plants », « insects », « cycling proteins », etc.). D'autre part, une autre analogie est convoquée brièvement dans la dernière phrase, avec l'expression « ebb and flow », mais celle-ci peut être dite conventionnelle, c'est-à-dire ancrée dans la langue, comme cette expression peut s'employer de façon figurative.

(65) # *In Strunk's own words, "Vigorous writing is concise. A sentence should contain no unnecessary words, a paragraph no unnecessary sentences,* ***for the same reason that*** *a drawing should have no unnecessary lines and a machine no unnecessary parts."* ***In other words****, if you bought a new car and looked under the hood, you would be appalled to see unnecessary, functionless parts.* ***Similarly****, in an essay, all sentences and paragraphs must have an essential function and purpose.* # (8)

Dans cet énoncé, on a affaire à une hétéro-reformulation : le rédacteur reformule les propos d'un autre, à savoir l'auteur Strunk. La reformulation de cette citation vise à expliquer

l'analogie proposée par l'auteur, analogie qui compare l'écriture à un dessin puis à une machine afin de montrer la nécessité de peser chaque mot et chaque phrase. Le rédacteur reformule cette analogie en proposant un ordre de présentation différent, présentant élément repère avant élément repéré au lieu de la citation qui mentionne répéré avant repère. Les indicateurs linguistiques qui introduisent cette analogie sont la séquence « for the same reason that » et « similarly », mais également le marqueur « if » qui permet de se projeter dans une situation virtuelle, de basculer dans l'hypothétique.

Enfin, les analogies peuvent aussi être exprimées par une structure copulaire. Dans ces cas-là, il est difficile de les distinguer d'une simple définition :

(66) *Transitions* ***are*** *the mortar* ***that*** *holds the foundation of the essay together. Without logical progression of thought, the reader is unable to follow the essay's argument, and the structure will collapse.* (5)

Dans cette analogie, les phrases de transition sont assimilées à du mortier, permettant de lier les briques que forment les différentes parties de la dissertation. Cet exemple d'analogie a structurellement la même forme qu'une définition : une structure attributive qui met en relation un nom avec un syntagme nominal complexe. Le terme repéré constitue le sujet et l'attribut du sujet permet d'introduire le repère. Par ailleurs, les deux réseaux lexicaux se mélangent au sein de la même phrase. L'analogie se poursuit d'ailleurs dans la phrase suivante : « the structure will collapse » est une expression qui pourrait être aussi bien employée dans le domaine source (la construction de bâtiments) que dans le domaine cible (l'écriture).

Étant donné la polyvalence des marqueurs et des constructions qui peuvent être utilisés pour exprimer une analogie, il apparaît nécessaire d'identifier plusieurs indicateurs linguistiques qui peuvent servir de marqueurs de frayage et ainsi faciliter l'identification d'une analogie.

Conclusion

L'analogie consiste à opérer un rapprochement entre un élément en attente d'explication (repéré), et un élément supposé connu (repère). Elle répond à la question « Qu'est-ce que cela veut dire ? » en convoquant une situation familière comparable à la situation en cours d'apprentissage par une propriété commune ou un fonctionnement similaire. Elle opère souvent un mouvement de l'abstrait (repéré) vers le concret (repère), ou de l'inconnu au familier, mouvements bien caractéristiques de l'explication, et que l'on avait identifié également dans la reformulation et l'illustration. Elle peut également procéder dans le sens inverse, en présentant d'abord l'élément connu pour ensuite le comparer à l'élément en cours d'apprentissage, et pouvoir ainsi transposer une propriété ou une fonctionnement à ce nouvel élément.

Elle fait partie d'une grande famille qui regroupe des figures de similarité telle que la comparaison et la métaphore. La métaphore a été ici prise dans son sens cognitif (et non stylistique), comme renvoyant à des schémas mentaux favorisant un rapprochement entre un concept abstrait et des éléments concrets. La comparaison est une opération qui effectue la mise en relation d'un repère et d'un repéré. Le terme d'analogie est ici choisi particulièrement pour renvoyer à la stratégie explicative qui consiste à convoquer un domaine familier pour faire comprendre un domaine inconnu. C'est donc un type particulier de comparaison qui s'appuie sur un domaine connu ou un objet connu pour expliquer un nouveau domaine ou un nouvel objet.

Nous avons relevé divers indicateurs linguistiques qui permettent de mettre en évidence une analogie, en particulier des constructions formées avec les opérateurs « as » et « like », et les connecteurs transphrastiques « similarly », « likewise », « in the same way » et « by the same token ». Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous leurs principales propriétés syntaxiques et fonctionnelles.

	just as	*just like*	*similarly*	*likewise*	*in the same way*	*by the same token*
TYPE D'UNITÉS RELIÉES	prop., prop./SP	prop./SN	prop. phrases	prop. phrases	prop. phrases	prop. phrases
ORDRE DES PROPOSITIONS	conn. Y, X. X, conn. Y.	conn. Y, X. X, conn. Y.	figé : X, conn. Y	figé : X, conn. Y	figé : X, conn. Y	figé : X, conn. Y
POSITION DU CONNECTEUR DANS Y	initiale	initiale	initiale	initiale	initiale	initiale
ÉLÉMENT INTRODUIT	repère objectif	repère subjectif	repéré	repéré	repéré	repéré

Tableau 17. Particularités des connecteurs de l'analogie

Les opérateurs « like » et « as » sont extrêmement versatiles, qu'il s'agisse de leur catégorie grammaticale ou de la diversité de leurs effets de sens en contexte. Comme ce sont des opérateurs très polyvalents, il a été nécessaire d'observer les éléments de frayage qui favorisent l'interprétation d'une analogie quand ils sont employés. Nous avons voulu d'abord montrer la diversité des emplois de « like » et de « as » pour ensuite isoler d'autres indicateurs qui pouvaient servir de marqueurs de frayage pour interpréter une analogie. Ils expriment respectivement les valeurs d'identification et de similarité. L'un permet d'établir une identification de manière (Deléchelle 1995, 200) entre les deux segments reliés tandis que l'autre effectue le rapprochement de deux entités tout en conservant l'altérité de chacune. L'étude de ces connecteurs a aussi montré la variation dans le statut du repère identifié : avec « like » le repère introduit est plus subjectif qu'avec « as ».

L'étude de connecteurs fonctionnant au niveau de la phrase ou au-delà a permis d'aborder des relations plus complexes, avec la mise en relation de raisonnements sous-jacents.

Les deux connecteurs « just as » et « just like » ont d'abord été étudiés ensemble. En termes de distribution, « just as » n'a pas la même distribution que « just like ». « just as » relie souvent des propositions tandis que « just like » relie plutôt un syntagme nominal à une proposition. En revanche, il s'avère que les formes « just as » et « just like » peuvent entrer en concurrence quand ils introduisent une proposition nominale en V-ING. Le fonctionnement mis en valeur par l'observation des énoncés relevés tend à montrer que ces deux séquences fonctionnent comme des connecteurs. Il faut néanmoins distinguer l'emploi des connecteurs composés « just as » et « just like » de leur emploi libre en discours.

L'ANALOGIE

La conjonction complexe « just as » a été étudiée plus en détail, semblant occuper un rôle plus important dans l'analogie que « just like » et étant plus fréquemment employée dans différents types de corpus. La spécificité de son emploi en discours concerne les entités qu'il peut relier : comme il permet de lier des propositions, il peut mettre en parallèle le fonctionnement ou une propriété communs à deux objets ou concepts, mais également de transposer un raisonnement d'un objet à un autre ou d'un domaine à un autre. Cela explique notamment le rôle qu'il peut jouer dans l'argumentation.

Les adverbes « similarly » et « likewise » et les locutions adverbiales « in the same way » et « by the same token » peuvent parfois exprimer une analogie. Contrairement à « just as » qui introduit le repère, ils introduisent le repéré, et ils sont situés en tête de la phrase (ou de la proposition) qu'ils introduisent. Ils peuvent également permettre de relier deux exemples, signalant que ceux-ci illustrent un même principe ou relèvent d'une même tendance. Par ailleurs, leur rôle de connecteurs transphrastiques leur permet d'avoir une portée plus large dans le texte et d'assumer un emploi cohésif. L'emploi « equative » des connecteurs adverbiaux a montré que la relation d'analogie peut parfois consister en une relation majoritairement organisationnelle, qui vise à renforcer la cohérence du texte. On observe dans ce cas une désémantisation, le rapport de similarité devenant plus lâche et n'évoquant plus qu'une simple mise en relation. Le rapport se fait là sur un plan structurel et non plus un plan informationnel, il ne s'agit donc pas d'explication dans ce cas.

Conclusion

En somme, la reformulation, l'illustration et l'analogie sont trois stratégies explicatives qui visent à clarifier le propos tenu par l'énonciateur. Pour favoriser la compréhension des propos tenus, la reformulation propose une deuxième formulation d'un même message, l'illustration fournit un échantillon représentatif d'une classe ou propose la réalisation concrète d'un principe général souvent abstrait et l'analogie convoque une image d'un domaine familier pour éclairer un domaine moins connu et moins bien maîtrisé.

Même si elles possèdent chacune leur propre mode de fonctionnement, ces trois stratégies ont toutefois des points communs. En effet, il existe des recouvrements entre les mouvements sémantiques que l'on peut identifier entre le noyau et le satellite (de l'abstrait au concret, du général au particulier, etc.). Ces stratégies mettent par exemple en relation une situation connue, familière, avec une situation inconnue, étrangère, ce qui constitue le propre de l'explication. Par exemple, dans une de ces configurations, la reformulation donne une première formulation qui peut sembler obscure à l'apprenant (terme en langue étrangère, terme technique ou expression abstraite), la deuxième formulation permettant d'apporter des éléments plus simples et faciles à comprendre (des mots simples, ordinaires et fréquents). L'illustration fournit un exemplaire concret, ou une démonstration, plus facile à comprendre qu'un concept général ou qu'un principe général. Enfin, en ce qui concerne l'analogie, elle met en relation un repère issu d'un domaine source familier et ordinaire et un repéré issu d'un domaine cible qui est mal connu ou en cours d'apprentissage. Grâce à leur similarité de fonctionnement, ces relations peuvent fonctionner ensemble dans le discours (par exemple, il arrive qu'un connecteur de reformulation ou d'illustration introduise une analogie).

D'une certaine façon, la reformulation se distingue des deux autres relations dans le sens où elle propose une nouvelle formulation, et reste ainsi nécessairement linguistique. L'illustration et l'analogie, elles, peuvent également se faire à l'aide d'un autre mode de représentation : un dessin, un schéma ou même un geste.

Par ailleurs, la reformulation et l'illustration sont souvent étudiées ensemble. Par exemple, Blakemore (1996) s'intéresse à ces relations dans le cadre de la théorie de la pertinence. Par ailleurs, Hyland s'intéresse à la reformulation et l'illustration dans l'approche plus globale du métadiscours (2007).

PARTIE IV

LES MOYENS D'EXPRESSION LINGUISTIQUE DE L'EXPLICATION CAUSALE

Introduction

Dans la partie précédente, qui concerne l'explication à visée de clarification, nous avons proposé l'étude de trois opérations participant à l'explication, à savoir la reformulation, l'illustration et l'analogie, et de quelques-uns de leurs connecteurs spécifiques et non spécifiques. Nous procéderons différemment pour cette partie, comme la relation de cause ne paraît pas se laisser subdiviser aussi clairement en diverses opérations, mais le rapport de cause peut apparaître dans différentes relations conceptuelles.

La cause est centrale à l'explication : nous avions vu qu'une des définitions de l'explication concernait l'attribution de causes. Elle suscite un fort intérêt dans le champ de la philosophie et occupe une place fondamentale dans la réflexion épistémologique. Au-delà de l'étude de cette notion, de ses soubassements philosophiques et de ses présupposés scientifiques, de nombreuses études linguistiques ont été consacrées à l'expression explicite de la cause, plus précisément à l'étude des connecteurs de cause (Groupe λ-l 1975, Deléchelle 1989, De Cola-Sekali 1991, Dancygier et Sweetser 2000, Moeschler 2011a, Maat et Sanders 2001) et des connecteurs de consécutivité (Forget 1984, Rossari 1996). D'autres travaux ont également étudié son expression implicite (Corminboeuf 2010, Achugar et Schleppegrell 2005).

Ces divers ouvrages et articles fournissent ainsi une mine de renseignements, que cela concerne le recensement des moyens linguistiques d'expression de la cause (pour l'anglais : Deléchelle 1989, Pennec 2001 ; pour le français : Nazarenko 2000, Gross 2009), les propriétés des connecteurs de cause et leurs contraintes d'emploi (Le Querler 1993, Deléchelle 2002, Moeschler 2011a, Zufferey 2012), ou bien plus généralement la définition de la notion de cause (Anscombre 1984, Deléchelle 1984, Talmy 2000). De ce fait, ils vont nous donner un point d'appui pour étudier la cause au sein de l'explication. L'objectif principal ne sera donc pas de fournir un inventaire exhaustif des moyens d'expression de la cause, mais d'observer comment, et dans quelles conditions, la cause participe à l'explication.

Pour cela, nous commencerons par présenter la notion de cause pour en proposer une définition préliminaire. Nous étudierons d'abord cette notion du point de vue cognitif et logique, comme faisant partie du raisonnement. La notion plus large de « causalité » nous permettra d'étudier le rapport que la cause entretient avec d'autres relations conceptuelles. Nous essaierons ensuite d'identifier les différentes acceptions de la notion de cause, en comparant la notion prototypique de cause scientifique à la notion de cause en langue. Cela

nous permettra de déterminer avec plus d'exactitude ce que l'on entend par « cause linguistique », et nous permettra plus justement d'aborder la réalisation de la cause en langue. Nous évoquerons finalement de quelle façon la cause peut participer à une explication.

La deuxième grande section de cette partie portera sur les réalisations linguistiques de l'explication causale, en s'appuyant toujours sur les connecteurs, cette fois-ci regroupés selon les différentes relations conceptuelles rattachées à la cause, telles que le but et la conséquence, et enfin, la relation de cause à proprement parler. Ces analyses linguistiques permettront d'explorer le champ de la causalité et d'observer de quelle façon un rapport causal peut prendre part à une explication.

1. Caractérisation de la notion de cause

Causes, raisons, motifs, justification, facteurs, explication sont autant de termes qui sont parfois employés de façon interchangeable dans la langue ordinaire. Dans les sciences humaines telles que la philosophie ou la linguistique, on relève les termes de cause, de causalité, de causativité et de causation. Il faut par ailleurs noter l'ambiguïté du mot « cause » lui-même : dans une proposition [X *because* Y], il peut aussi bien désigner l'origine (Y) que la relation de causalité elle-même ([X *because* Y]). Nous proposons alors de débuter cette partie par une définition préliminaire de la notion de cause et d'essayer de mettre un peu d'ordre dans la terminologie.

1.1. Une opération cognitive primaire

La cause est souvent considérée comme une relation primaire d'ordre cognitif. La distinction entre cause et addition forme la base de la typologie des relations de cohérence de Sanders et al. (1992) : les auteurs fondent leur modèle du discours sur le postulat de la primauté du lien causal, allant à l'encontre de la présupposition de la primauté de l'interprétation additive des relations de cohérence[139] dans le discours. Comme l'explique Corminboeuf (2010), même si les relations causales sont plus complexes que les relations séquentielles (et donc plus coûteuses en termes de traitement cognitif), les sujets parlants auraient tendance à chercher des liens causaux en priorité, car ils sont plus riches en effets cognitifs. Ils rechercheraient ainsi les relations les plus informatives, en vertu du principe de pertinence (Wilson et Sperber 1986), qui établit que les sujets parlants recherchent le maximum d'effets pour le minimum d'efforts de traitement cognitif. Selon la conception du discours de Sanders et al. (1992), la relation additive se définit alors en creux, étant reconnue dès lors que l'interprétation d'une relation causale se trouve invalidée.

Comme le note Gross (2009, 2), « la causalité constitue une activité constante de notre esprit. ». Elle est en effet une fonction primaire dans notre raisonnement. Elle prend part aux raisonnements de type inductif, déductif et abductif (Blanché 1973, Desclés et Jackiewicz 2006), que ce soit pour appréhender des phénomènes ordinaires dans la vie quotidienne ou des phénomènes plus complexes dans des domaines spécialisés. Poiur définir ces trois types de raisonnement, Desclés et Jackiewicz s'appuient sur les définitions de Peirce. Selon Peirce,

[139] Sanders et al. s'intéressent à la représentation cognitive du discours chez le lecteur. Ils envisagent ainsi les relations de cohérence comme des entités d'ordre psychologique (1992, 3-4).

l'induction renvoie à un raisonnement qui consiste à généraliser des corrélations particulières afin de formuler une loi générale. Le raisonnement déductif, lui, s'appuie sur une loi et une prémisse afin de déduire une conclusion vraie. Enfin, l'abduction s'appuie sur une loi pour déterminer la plausibilité d'une hypothèse. La distinction entre le raisonnement déductif et le raisonnement abductif repose donc sur la nature de la conclusion : le raisonnement déductif permet d'arriver à la possible vérité d'une conclusion tandis que le raisonnement abductif permet de formuler la plausibilité d'une hypothèse (Desclés et Jackiewicz 2006, 35-36).

Par ailleurs, l'opération de cause est souvent rapprochée de la relation logique d'implication ($P \rightarrow Q$, où P est l'antécédent et Q le conséquent), de même que l'opération additive est rapprochée de la relation logique de conjonction ($P \wedge Q$). Si Rousseau (1993) montre l'impossibilité de rendre compte de la complexité de la notion de cause par la relation logique d'implication, leur confrontation permet toutefois d'établir quelques propriétés de la notion de cause (Anscombre 1984). Ce qui fait la distinction entre cause et implication, comme le note Larreya (non daté, 3), c'est que dans la relation logique d'implication $P \rightarrow Q$, P constitue une condition suffisante de Q et Q une conséquence nécessaire de P, tandis que dans la langue, on n'observe pas toujours ces deux propriétés dans la relation de cause. La relation de cause est ainsi plus modulable que l'est la relation d'implication.

La cause apparaît ainsi comme une relation primaire dans le raisonnement, et par conséquent, de nombreuses relations en sont dérivées et font ainsi partie du domaine de la causalité. En effet, la condition, la concession et la conséquence sont des relations qui sont fondées sur un rapport causal (Couper-Kuhlen et Kortmann 2000, Pennec 2001, Le Pesant 2006). Afin de démontrer le rapport qui existe entre la cause et ces autres opérations, partons de l'exemple suivant :

(1) *She speaks French* ***because*** *she grew up in Paris*.[140]

Dans cet énoncé, on considère que le fait qu'elle ait grandi à Paris constitue la cause de sa capacité à parler français.

Dans une relation de condition, on se situe bien dans un rapport de cause à effet, mais l'événement représentant la cause n'est pas actualisé, il est juste posé comme potentiel, c'est-à-dire, actualisable.

[140] Cet exemple est une variation de l'exemple concessif donné dans la grammaire de Huddleston et Pullum (2002, 737) : *Although she grew up in Paris, Sonia doesn't speak French*.

(2) ***If*** *she grows up in Paris, (then) she will speak French.*

Ici, la relation prédicative S/P_1 <she/GROW UP in Paris> n'est pas actualisée : elle fait référence à une potentialité, qui, si elle venait à être réalisée, déclencherait ensuite la réalisation de S/P_2 <she/SPEAK French>. Ainsi, la première relation prédicative est présentée comme la cause de la deuxième relation prédicative. La parenté de l'implication et de la condition apparaît à travers le connecteur « if », connecteur logique d'implication que l'on retrouve dans de nombreuses langues (Rousseau 1993), corrélé avec « then », et marqueur prototypique de la condition. La condition se rapproche de l'implication par sa systématicité.

La différence entre la relation de cause et celle de conséquence semble être une question de point de vue. Avec la relation de conséquence, il s'agit de mettre l'accent sur le résultat, les effets, plutôt que l'origine, la cause. La cause et la conséquence peuvent ainsi être appréhendées comme des relations converses.

(3) *She grew up in Paris,* ***so*** *she speaks French.*

Au lieu de mettre l'accent sur la cause ici (« she grew up in Paris »), on met l'accent sur son effet (« she speaks French »).

Le but constitue un résultat visé, non effectif[141], et de ce fait, l'action réalisée pour atteindre ce but peut s'analyser rétrospectivement comme une cause.

(4) *She moved to Paris* ***in order to*** *speak French.*

Afin d'illustrer une relation de but, il est nécessaire de faire évoluer l'exemple : en effet, la visée suppose une intention, il est donc indispensable de substituer un verbe d'action (« move »), qui dénote une intention, à un verbe d'événement (« grow up »), qui décrit une situation qui ne dépend pas de la volonté du sujet.

La relation de concession est généralement définie comme « l'expression d'une cause qui n'a pas été suivie de l'effet attendu » (Le Pesant 2006, 63-64).

(5) *She doesn't speak French,* ***although*** *she grew up in Paris.*

La situation exprimée dans le satellite, « she grew up in Paris », mène à la conclusion implicite « she speaks French » (rappelons-nous de la phrase de départ : *She speaks French*

[141] « Result clauses are factual rather than putative: both express result, but in the result clause the result is achieved, whereas in the purpose clause it is yet to be achieved – it is a desired of aimed-at result. » (Quirk et al. 1985, 1108)

because *she grew up in Paris*). Cette conclusion implicite est remise en cause dans le noyau : « she doesn't speak French ».

Les relations de condition, de conséquence, de but et de concession sont ainsi toutes fondées sur un rapport causal. Cela nous montre que le domaine de la causalité est bien plus vaste qu'il n'y paraît. Cela amène Jackendoff à décrire la cause comme notion sémantique primitive :

> « We may be able to regard CAUSE as a universal possible constituent of semantic readings and quite possible as a semantic primitive. »
>
> (Jackendoff 1972, cité dans Deléchelle 1984, 67)

Si l'opération de cause semble être le dénominateur commun de relations diverses, il faut tout de même évoquer des opérations qui semblent être également primaires dans la perception et le raisonnement humain, telles que l'organisation spatiale et temporelle. Il faut bien sûr commencer par évoquer la théorie du localisme, qui met en avant le rôle central du repérage spatial dans la cognition humaine et qui postule que les relations spatiales sont les relations les plus élémentaires dans la langue, d'un point de vue grammatical et sémantique (Lyons 1977, 718). Selon cette conception, la cause serait une notion dérivée de la relation spatiale. En effet, la relation de cause pourrait être envisagée comme la métaphorisation du concept spatial de « voyage » (« journey »), la cause représentant la source d'un effet, et, de façon converse, l'effet venant de la cause (« q comes from p »). D'autre part, il existe un rapport indéniable entre le temps et la cause, et nous verrons ainsi que de nombreux connecteurs temporels ou des configurations syntaxiques suggérant la succession d'événements peuvent être interprétés de façon causale.

Ces différentes acceptions de la cause montrent à quel point elle est centrale dans la cognition. Elle peut soit être considérée comme un processus d'ordre cognitif primaire, soit envisagée comme un rapport découlant d'une relation temporelle. Nous retiendrons le point de vue selon lequel la cause peut être une notion dérivée d'une relation temporelle : pour faire écho à Lapaire et Rotgé (1998), le logique provient du chronologique. Nous verrons en effet dans l'analyse que l'on peut attribuer une lecture causale à certains énoncés temporels. De plus, le rapport de cause se retrouve dans de nombreuses relations logiques, à savoir, la condition, la concession, le but et la conséquence, comme nous venons de le voir.

1.2. Cause scientifique et cause linguistique

Nous venons d'envisager la cause du point de vue cognitif ainsi que du point de vue logique. La notion de cause peut aussi renvoyer à la cause scientifique, la cause qui se trouve être la plus prototypique. Il importe donc de définir la cause scientifique avant d'étudier la relation entre cause scientifique et cause linguistique.

La notion de cause scientifique recouvre les rapports causaux existant entre des phénomènes naturels, plus précisément l'existence de lois ou de principes régissant ces phénomènes. Le terme de « causation » est souvent préféré pour exprimer ces rapports entre phénomènes naturels (Talmy 2000, 475).

Les termes de « télicité » et « téléonomie » font référence à la finalité. Ils proviennent tous deux du mot grec *telos* qui signifie « but ». Ces termes sont utilisés dans plusieurs domaines, tels que la biologie, la chimie ou l'informatique. En linguistique, ces termes font référence à l'expression d'un but. L'adjectif « télique » peut faire référence à l'aspect, à savoir l'accomplissement d'une action. Ainsi, ces deux termes peuvent faire référence au concept de finalité, que celui-ci soit appliqué à un agent, à une action intermédiaire (« goal-directed activity » (Mayr 1974)) ou à des lois naturelles.

Toutefois, si l'on compare le rapport de cause scientifique au rapport de cause tel qu'il est appréhendé dans d'autres domaines (dans les sciences exactes, le droit ou pour expliquer les événements historiques ou les relations sociales), elle apparaît déjà sous un angle différent, comme le démontrent Grize (2008) et Deléchelle (1984). D'une part, une cause peut être recevable dans un domaine alors qu'elle se trouve rejetée dans un autre. Par exemple, les raisons scientifiques données pour poursuivre les expériences sur les animaux ne sont pas recevables d'un point de vue éthique. D'autre part, le rapport causal lui-même peut être de nature fondamentalement différente : il apparaît comme systématique dans les phénomènes naturels, alors que cette constance n'est pas constatée dans les rapports humains, par exemple. Ainsi, il convient de distinguer cause scientifique et cause humaine, dans lesquelles l'origine du rapport causal (des phénomènes naturels, pour la cause scientifique, et des actions humaines ou des intentions, pour la cause humaine) impose une dynamique différente qui doit être étudiée à la lumière de différentes notions, par exemple celle d'agentivité qui ne s'avère opératoire que pour décrire la seconde (Anscombre 1984). L'agentivité renvoie aux notions de « volition » et d'« intention ». L'être humain est un être doué de volition, et il peut effectuer une action de façon délibérée ou non. Cette dichotomie se retrouve notamment dans la distinction entre deux relations de discours, celle de cause intentionnelle et celle de cause non-

intentionnelle, que l'on peut trouver dans les modèles de structure du discours (par exemple, « volitional cause » et « non-volitional cause », Mann et Thompson 1988). La cause a donc un caractère protéiforme et son étude doit ainsi prendre en compte ces différentes variables.

Par ailleurs, l'évolution des sciences et sa théorisation par l'épistémologie a fait évoluer notre vision de la cause. Considérée comme un lien quasi-systématique, la cause scientifique est abordée de façon rationnelle par Descartes. Avec Hume, la conception de la cause scientifique évolue, la cause pouvant aussi être envisagée comme une croyance fondée sur l'observation d'une expérience récurrente[142]. La cause ne constitue donc pas une propriété du réel mais elle provient de la perception humaine qui attribue un lien de dépendance à des faits habituels observés. Ce tournant épistémologique permet ainsi de considérer la cause davantage comme une lecture du réel qu'une de ses propriétés. Trouvant son origine dans la perception d'un sujet, la cause gagne donc à être envisagée comme une construction théorique, « un mode d'intellection »[143], « une lecture de la réalité, une interprétation des faits » (Nazarenko 2000).

Il semble ainsi que le concept de cause scientifique corresponde à plusieurs acceptions et la notion même de cause est parfois remise en question ou modulée, qualifiée de perception du réel. Si l'on confronte maintenant cette notion de cause à la cause telle qu'elle apparaît dans la langue, la question qui se pose est alors la suivante, formulée par Hamon (2006) : « Existe-t-il véritablement une cause en langue, ou s'agit-il seulement d'un concept extérieur transposé à la langue ? ».

Talmy affirme la nécessité de distinguer clairement d'une part la causalité en langue et d'autre part la causation, notion scientifique :

> « The term **causative** in a semantic analysis of language must first be distinguished from the scientific notion of causation in the physical world. For the latter, the totality of phenomena constitutes a causal continuum of which any conceptually delimited portion, an **event**, is understood as relating causally outside itself and containing causal relations within. For example, the event of water pouring from a tank is understood, grosso modo, as being caused by the gravitational attraction between the water and the earth, as carried forward by molecular collisions, and as causing pressure on the object the water falls on. By contrast, a linguistic entity such as a sentence can specify an event that is felt as taking

[142] s.v. « causalité », *Encyclopaedia Universalis*.

[143] s.v. « causalité », *Encyclopaedia Universalis.*

> place by itself without causal relations inside or out—as is the case in one language analog of the preceding physical event, the sentence
>
> (12) Water poured from the tank. »
>
> (Talmy 2000, 475)

La notion de « causation » est ainsi définie comme un continuum causal, qui peut être conceptualisé comme étant formé de plusieurs événements, entre lesquels et dans lesquels il peut exister des relations causales. Alors qu'un événement aussi simple et ordinaire que l'eau qui se déverse d'un réservoir forme un événement complexe, recouvrant plusieurs relations causales (la force de l'attraction terrestre qui cause le mouvement, les collisions moléculaires qui déterminent la vitesse de l'écoulement, la pression exercée par l'eau pendant sa chute), le même événement peut être exprimé en langue sans aucune notion de causalité ; en d'autres termes, il peut être représenté comme un événement autonome, comme illustré par l'exemple (12). Talmy démontre ainsi que la cause dans le réel et la cause dans la langue n'entretiennent pas un rapport de dépendance.

Il apparaît que la cause peut s'exprimer de diverses façons en langue, et que son expression n'est pas liée à la cause scientifique. Comment peut-on définir la cause linguistique ? Et quelles sont les propriétés qui distinguent cause scientifique et cause linguistique ?

1.3. La cause comme construction linguistique

Contrairement à la cause scientifique qui vise l'adéquation au réel, « l'expression de la causalité linguistique n'a pas de lien direct avec la vérité empirique. » (Gross 2009, 4), elle apparaît en réalité comme une notion construite par le discours (Deléchelle 1984, 76). Elle découle d'un choix de l'énonciateur qui présente un lien de dépendance entre deux événements, processus ou états de faits.

La cause en langue, aussi appelée « cause rhétorique » par Anscombre (1984), se distingue de la cause scientifique par son caractère modulable (Pennec 2001, 40). La cause est présentée comme un fait objectif alors qu'elle provient de la perception d'un sujet et de l'attribution de causes ou de responsabilités par ce sujet à quelqu'un ou quelque chose. Le passage de la cause scientifique à la cause rhétorique se ferait alors par l'effacement du sujet, par un processus de « délocutivité » (Anscombre 1984, 45).

Définie comme un phénomène subjectif qui se donne des airs prétendument objectifs, la cause joue ainsi un rôle important dans l'argumentation. Pour Antaki et Leudar (1992, 181),

la majorité des liens causaux exprimés par des locuteurs ont une visée argumentative[144]. Comme nous l'avons souligné plus tôt, la cause est également centrale à l'explication dans la mesure où une ou des causes sont parfois avancées afin de fournir une explication.

En outre, ce qui distingue la cause dans le monde et la cause linguistique, comme le note Moeschler (2011b), est l'ordre de la relation : dans le monde, il n'existe qu'un ordre possible, de la cause à la conséquence, tandis qu'en langue on peut le formuler de deux façons différentes : soit selon l'ordre iconique, de la cause à la conséquence, soit selon l'ordre non iconique, de la conséquence à la cause.

De plus, dans la langue, il convient de bien établir une distinction entre « la conformité au réel et l'expression correcte de la relation », comme le propose Gross (2009, 5). Ainsi, la recevabilité d'une cause en langue dépend de la bonne formation de l'énoncé et non de son adéquation au réel. Linguistiquement, un énoncé qui exprime la cause peut être bien formé sans que toutefois ce qu'il énonce corresponde au réel. De la même façon, comme nous l'avons vu avec l'exemple donné par Talmy (2000, 475), une relation de causalité dans le monde physique peut être exprimée comme un événement autonome dans la langue.

Sur le plan du réel, c'est-à-dire le plan logique, supposé fournir une représentation formelle du réel, la notion de cause fait référence à ce lien logique qui établit un lien systématique entre deux événements ou phénomènes. En langue, l'énoncé causal désigne une relation présentée comme un lien de dépendance entre deux événements, processus ou états de faits, indépendamment de la relation de cause qui peut exister dans le réel entre ces événements. La cause linguistique se présente comme une relation objective et descriptive bien qu'elle résulte souvent d'un lien subjectif imposé par l'énonciateur, construit en langue. Pour répondre à la question posée par Hamon (2006), il semble que la notion de cause scientifique n'ait finalement peu de choses en commun avec la notion de cause dans la langue.

Il convient maintenant de préciser la terminologie que nous utiliserons dans ce travail. Les termes de **causation** et de **causativité**[145] ne seront pas utilisés ici, le premier renvoyant davantage à la cause de type scientifique et le deuxième étant généralement utilisé en linguistique cognitive (Talmy 2000). Enfin, la notion de rapport de cause est plus étroite que

[144] « We find that the majority of what might look like causal attributions turn out to look like argumentative claim-backings » (Antaki et Leudar 1992, 181)

[145] L'adjectif « causatif » en linguistique est lui plutôt utilisé pour décrire la cause exprimée lexicalement (« verbes causatifs ») ou par des constructions spécifiques (« constructions causatives »).

celle de causalité : si la **cause** exprime un rapport entre des événements ou des actes illocutoires, le domaine de la **causalité** concerne tout lien dans lequel le rapport de cause intervient, et englobe donc des rapports tels que la condition, la conséquence, le but et la concession, qui mettent en jeu un raisonnement causal. Le domaine de la causalité est donc conçu comme un domaine plus vaste. Nous utiliserons l'expression de **relation de cause** pour désigner une relation discursive de cause à effet, et celle de **cause-origine** pour désigner l'événement présenté comme la source de l'effet produit.

1.4. L'explication et la cause

Il convient finalement d'expliciter la relation entre cause et explication. La cause et l'explication sont liées à un tel point qu'elles sont souvent confondues. Dans leur acception ordinaire, explication et cause sont parfois considérées comme synonymes. Dans les travaux philosophiques ou sociologiques, cette confusion n'est pas toujours dissipée.

Ainsi, quand von Glasersfeld (1990) étudie la classification d'Aristote selon quatre types de cause (formelle, matérielle, efficiente et finale), il analyse cette entreprise typologique comme une façon pour Aristote de mieux comprendre la nature des connaissances :

> « The notion of cause and effect is usually considered to go back to Aristotle, who provided the first detailed classification of different concepts in this area. According to most scholars, the term Aristotle used for the sort of concepts he was considering, would be more adequately translated as "**explanatory factor**" or "**principle**" rather than by the standard word "cause", which was introduced only when he was translated into Latin. (e.g. Wheelright, 1935). **Aristotle's interest in these concepts sprang from his view concerning the nature of knowledge**.
>
> > "Knowledge is the object of our **inquiry**, and men do not think they know a thing till they have **grasped the 'why' of it** (**which is to grasp its primary cause**). […]" (Aristotle, *Physics*, Book II, Ch.3, 194b)
>
> From my point of view, it is important to note in this particular context that Aristotle explicitly states that knowledge is the object of his inquiry, not a specific aspect of the world to be known. Consequently, I feel justified in interpreting what he says about the different 'explanatory principles' as **an analysis of the conceptual structures we use to "grasp" and to explain the sort of experience we call change**. »
>
> (von Glasersfeld 1990, 4-5, js)

PARTIE IV

Selon la citation d'Aristote, l'explication permet aux êtres humains d'accéder à la connaissance (« men do not think they know a thing till they have grasped the 'why' of it »). La recherche d'une explication est ici assimilée à la recherche de la cause première d'une chose. La recherche d'une cause anime donc la quête de compréhension qui caractérise les êtres humains. La question « why ? » correspond au point de départ de cette quête, question que nous avons établie comme la question prototypique qui déclenche une explication.

Comme cause et explication sont intimement liées, on retrouve dans les diverses entreprises définitionnelles de l'explication et de la cause l'opposition entre explication / cause scientifique ou naturelle et explication / cause psychologique ou humaine (« cause matérielle » et « cause psychologique », Grize 2008 ; explication d'un phénomène physique et « explication d'un comportement social », Antaki 1988). Ainsi, la cause psychologique concerne les raisons que l'on attribue au comportement des êtres humains et l'explication d'un comportement social constitue la tentative de recherche de causes pour rendre compte du comportement des êtres humains.

Le système d'équivalences entre cause et explication est ainsi mis en avant par Moeschler (2011a) :

> « causality is strongly linked to explanation. To wit,
>
> a- describing the causal relationship between two eventualities is the same as explaining the existence of a state or an event;
>
> b- describing the epistemic relationship between two facts is the same as explaining the reasons for a belief;
>
> c- describing the relationship between a fact and a speech act is the same as explaining why that speech act was uttered. »
>
> (Moeschler 2011a, 145)

Il reprend ici les différents types de causes décrites par Sweetser (1990, 77), que nous développons ci-dessous, pour montrer qu'elles constituent des explications.

Cause et explication sont ainsi indéniablement liées. Reste à déterminer à quoi tient cette parenté, et ce qui distingue l'une de l'autre. Nous présentons pour cela une distinction courante qui est établie dans certains travaux linguistiques, puis nous précisons comment est perçu le rapport entre cause et explication au sein de ce travail, afin de stabiliser ces notions et d'en faire des concepts opératoires pour l'analyse linguistique.

Dans certains travaux en linguistique, l'explication est souvent subordonnée à la cause : elle en constitue une sous-catégorie aux côtés de la justification. Cette terminologie permet ainsi de marquer la distinction entre la cause propositionnelle (appelée dans ce cas « explication »), qui consiste à mettre en relation deux faits, et la cause énonciative (appelée « justification »), consistant à mettre en relation des actes illocutoires. Afin d'illustrer cette dichotomie, nous empruntons l'exemple de Plantin (1990) :

(6) *Le clou est rouillé, parce que le climat est humide.*

(7) *Le climat est humide, parce que le clou est rouillé.*

Dans le premier énoncé, on comprend que l'humidité du climat (S) a fait rouiller le clou (N). Il s'agit donc d'une cause liant deux faits ou états (« rouillé », « humide »). Dans le deuxième énoncé, il s'agit plutôt d'exprimer la cause d'un acte illocutoire : l'énonciateur peut déduire que le climat est humide (N) par son observation du clou rouillé (inférence) et cela lui permet de l'affirmer (acte illocutoire) (S).

Cette distinction entre deux types de causalité se retrouve chez de nombreux linguistes et logiciens (Nazarenko 2000, Deléchelle 2002, Pennec 2001), parfois avec une terminologie différente : causalité factuelle et causalité énonciative (Ducrot 1984), cause propositionnelle et cause pragmatique (Fraser, non daté[146]) et construction causale et construction argumentative (Plantin 1990).

Cette dichotomie peut être confrontée à la typologie qu'établit Sweetser (1990, 77) quand elle décrit les emplois du connecteur « because ». Elle instaure une troisième distinction : l'emploi épistémique. Elle distingue ainsi l'emploi sémantique (8), l'emploi épistémique (9) et l'emploi pragmatique (10) du connecteur de cause.

(8) *John came back because he loved her.*

(9) *John loved her, because he came back.*

(10) *What are you doing tonight, because there's a good movie on.*[147]

Le connecteur « because » peut ainsi relier deux événements : le fait que John l'aime est la cause-origine du retour de John. Il s'agit de l'emploi sémantique de « because ». Il peut également relier un événement à la croyance ou la connaissance de l'énonciateur : en observant la prémisse « John came back », l'énonciateur en déduit que John aime son amie ; il

[146] Document disponible sur Internet à l'adresse suivante :
<http://people.bu.edu/bfraser/IDM%20Papers/Outline%20-%20English%20IDMs.doc>

[147] Les exemples sont ceux de l'auteur (Sweetser 1990, 77).

s'agit donc d'une inférence. Cet emploi est appelé « épistémique » car il a trait aux connaissances de l'énonciateur : celui-ci s'appuie sur ses connaissances pour affirmer « John loved her ». Enfin, « because » peut justifier un acte de langage : avec la proposition en « because », l'énonciateur vise à donner la raison d'être de sa question. Il s'agit donc d'un emploi « pragmatique » parce que la proposition en « because » porte sur un acte illocutoire, ici *demander*.

Au sein de cette étude, l'explication est considérée comme une macro-relation, un acte de langage complexe, et l'expression de la causalité constitue un des deux types d'explication identifiés. En d'autres termes, l'expression d'une relation de causalité peut concourir à une explication. La causalité est centrale à l'explication, en ce qu'elle propose une raison, une justification ou une motivation à une situation ou un événement ou à une énonciation. La relation de cause apparaît comme un mode d'expression possible parmi d'autres modes d'expressions de la causalité, comme la conséquence et le but, par exemple. Pour autant, toute expression d'un rapport de cause ne participe pas nécessairement à une explication. Dans l'analyse linguistique qui suit, il s'agit ainsi de déterminer les contraintes et restrictions qui font qu'un énoncé causal peut être interprété comme une explication, et d'identifier les modes privilégiés d'expression de l'explication causale. Il convient de rappeler que cette étude se consacrera plus particulièrement à son expression linguistique dans le discours, notamment par le biais des connecteurs.

2. Les divers moyens d'expression de l'explication causale

L'explication causale semble être exprimée par le biais de divers moyens d'expression de la causalité. Dans le corpus étudié, on observe qu'une explication peut être donnée de plusieurs façons :

- par l'expression des **propriétés** d'un objet (qu'elles soient objectives ou subjectives) :

(11) ***Because*** *books are so thorough and long [...], you have to learn to skim.* (1)

Ici, il s'agit de justifier une obligation extérieure « you have to learn to skim » par l'évocation de deux propriétés des livres : « thorough » et « long ». Il peut s'agir soit d'une propriété objective (forme, couleur, matière) soit d'une propriété subjective et relative (« inappropriate », « ugly », etc.). Ce type de relation est similaire à la cause formelle décrite par Aristote.

- par la convocation d'un **principe** (une convention sociale par exemple) ou d'une **situation générale et courante** :

(12) *Write clear, short paragraphs and be direct and to the point; professionals and academics alike see their email accounts as business.* (31)

(13) *Trim back the old messages: most email clients will keep copying older messages to the bottom of an email.* (31)

Dans les textes étudiés, il s'agit d'un principe propre au domaine ou plus général ; par exemple, une convention sociale qu'il convient d'expliciter (12). Il peut aussi s'agir d'une situation stable, courante, et non remise en question (13). Dans ces exemples, la relation de cause n'est pas établie par un connecteur. Le lien de cause s'établit entre un énoncé qui exprime une instruction et une situation d'ordre générique. La situation générique est exprimée dans le premier énoncé par l'utilisation de l'article zéro avec un nom au pluriel et l'utilisation d'un présent aoristique. Dans le deuxième énoncé, elle s'exprime par le quantifieur « most », qui indique qu'on s'approche de la totalité des situations, ainsi que l'utilisation du modal « will », qui évoque une situation systématique, surenchérie par l'utilisation du verbe lexical à valeur d'aspect « keep ». Le lien causal est ainsi reconstruit par le lecteur selon un raisonnement déductif, procédant d'une loi générale pour aboutir à une conclusion particulière, à savoir l'instruction qui est délivrée. L'ordre linguistique ne reproduit donc pas ici l'ordre cognitif (ordre non iconique), étant donné que la conclusion est présentée en premier.

- par l'expression d'un **fait** indiscutable à l'origine d'un autre fait ou état :

(14) *Essays are a popular form of assessment **because** they can be used to assess a range of skills as well as subject knowledge.* (38)

Il s'agit d'un fait qui a été observé par l'énonciateur ou la communauté et qui est hors de contestation.

Dans les trois cas précédents, c'est-à-dire en faisant appel à un principe, en mentionnant les propriétés d'un objet ou en convoquant un fait, il s'agit de considérer la source, c'est-à-dire la cause-origine d'un événement, d'un fait ou d'une instruction.

- par l'expression du **but** visé ; dans les textes procéduraux, cela revient généralement à dire à quoi l'action sert :

(15) *You should also consider the purpose of your paper and your intended audience **so** you'll know what you need to include and what you can leave out.*[148]

[148] Exemple extrait de la page : <http://www.wikihow.com/Write-an-Outline>

Le conseil donné est justifié par le but visé par l'action : garder à l'esprit l'objectif de la rédaction et le public visé sert à déterminer ce qui doit être inclus ou non dans la rédaction. Le but renvoie à ce vers quoi on tend. En cela, le but est semblable à la cause finale (Aristote), qui renvoie à la visée poursuivie (« that for the sake of which everything in the production process is done »[149]), c'est-à-dire « une forme non réalisée »[150].

- par l'expression de la **conséquence**. Dans notre corpus, celle-ci est plus souvent hypothétique, potentielle, qu'effective : il s'agit plus précisément de la ou les conséquences positives d'une action à réaliser (ce qu'elle permet) ou de la ou les conséquences négatives d'une action déconseillée (les risques encourus) :

(16) *It's not enough just to restate your main ideas* – ***if*** *you only did that* ***and then*** *ended your essay, your conclusion* ***would be*** *flat and boring*. (6)

La conséquence est ici évoquée indirectement par le biais d'une relation conditionnelle, mais nous verrons que le plus souvent le segment en « if » qui reprend l'action mentionnée dans le noyau est implicite.

Il est nécessaire de faire la différence entre la conséquence et le but : le but est ce qui est visé par une action donnée tandis que la conséquence concerne les effets produits par une cause (non effectifs, contrairement aux résultats). Avec la conséquence, on présente un fait comme découlant nécessairement d'un autre fait tandis qu'avec le but, on ne fait qu'évoquer le résultat visé par une action.

L'explication causale inclut ainsi différentes relations appartenant au domaine de la causalité. Ces divers types d'explication causale seront qualifiés de **cause**, au sens strict (pour les trois premiers : l'expression d'une propriété, d'un principe général ou d'un fait à l'origine d'un autre fait ou état), de **but** et de **conséquence**.

Il convient maintenant d'étudier ces diverses explications causales. Comment expliquer que la cause et la conséquence, des relations converses, puissent être toutes deux convoquées dans le cadre d'explications ? Dans quelles conditions la cause, au sens strict, exprime-t-elle une explication ?

[149] s.v. « Aristotle on Causality », *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

[150] s.v. « causalité », *Encyclopaedia Universalis*.

2.1. Le type de segments reliés

Une des problématiques essentielles quand on s'intéresse à la cause est le type d'unités sur lesquelles elle porte. Pour la cause, la question qui se pose est savoir si elle porte sur le contenu de *p* (P) ou sur l'acte de parole effectué en énonçant *p*, acte de parole très souvent implicite (l'emploi « pragmatique » que décrit Sweetser (1990)).

Dans le cas de l'explication causale, le rapport de causalité s'établit la plupart du temps en lien avec les actes illocutoires directifs qui caractérisent les textes procéduraux : une explication est ainsi fournie au sujet d'une instruction, d'un conseil ou d'un avertissement afin d'en apporter une justification et répond ainsi à la question : « Pourquoi réaliser cette action ? ».

(17) ***Start by*** *thinking about a provisional thesis* ***so*** *you have somewhere to begin from.* (55)

Dans cet exemple, l'instruction donnée dans le segment principal est accompagnée par l'expression d'un but : cette première étape est accompagnée de l'explicitation d'une finalité. Cela permet au lecteur de mieux comprendre pourquoi elle doit être réalisée et comment.

Quand elle vient à l'appui d'une instruction, il apparaît que l'explication est secondée par l'argumentation. En identifiant le but visé par une action ou ses conséquences possibles, l'énonciateur amène le co-énonciateur à comprendre en quoi elle consiste et lui permet ainsi de mieux la réaliser. De plus, en comprenant mieux le but de l'action, le co-énonciateur sera davantage disposé à la suivre : l'explication permet ainsi dans ces cas de fournir un support à l'instruction, au conseil ou à l'avertissement.

L'explication causale peut aussi, de façon plus rare dans ces textes, venir en appui à une affirmation. Elle répond dans ce cas-là à la question « Pourquoi affirme-t-on que X ? » :

(18) *A good essay is easy to read* ***because*** *the ideas are clearly expressed and logically organized.* (38)

(19) # *Although in the past it was acceptable to use "he" when referring to both men and women, it is no longer acceptable to do so now. Why?* ***Because*** *linguists found that language use actually does have an impact on the way people think and act.* (8)

Dans l'exemple (18), la cause porte sur le contenu propositionnel. L'explication répond à la question « Why is a good essay easy to read? ».

Dans l'exemple (19), il s'agit plus particulièrement de se référer à une autorité en la matière (« linguists »). D'une part, il s'agit de procurer une explication à la convention sociale

qui est constatée dans la première phrase : « it is no longer acceptable [to use « he » when referring to both men and women] ». Tout en proposant une explication du fait, ce segment joue le rôle d'un support à l'affirmation. Il joue ainsi un rôle à la fois explicatif et argumentatif. De plus, il y a une conclusion intermédiaire implicite, dérivée par inférence de la situation générale évoquée : en effet, si l'on part de la prémisse *p1* [la langue influence le comportement et la façon de penser des individus (affirmation d'un fait général)], il est nécessaire d'ajouter par inférence la deuxième prémisse *p2* [utiliser « he » pour faire référence aux hommes et aux femmes influence notre façon de voir les choses (affirmation d'un fait particulier)] afin d'arriver à la conclusion *q* [ce n'est pas acceptable d'utiliser ce pronom]. Il s'agit ici de fournir une justification au principe évoqué.

Au-delà du type de relation établie entre les deux segments (cause, but ou conséquence), l'identification d'une explication causale tient ainsi aux types d'unités reliées (états, événements, actes illocutoire), mais aussi au statut de l'information (thématisation / rhématisation). Afin d'étudier les différentes réalisations de l'explication causale, nous commencerons par étudier la conséquence et le but, pour observer comment ils peuvent constituer une explication rattachée à une instruction. Nous examinerons ensuite la relation de cause dans l'explication.

2.2. La conséquence

La conséquence fait référence aux effets vus comme nécessairement découlant d'une action ou d'un fait. Dans quelles conditions la conséquence participe-t-elle à une explication ?

(20) *The LEXIS-NEXIS database seems to contain almost every newspaper in the world.*
***Hence** specifying the search queries to get the returns you want can be a bit more complicated than usual.* (1)

Dans cet exemple, N exprime un fait tiré d'une observation. S est la conséquence basée sur la prémisse N. Ainsi, c'est N qui constitue un fait qui pourrait potentiellement fournir une explication à S et non le contraire. Dans cet exemple, le segment qui exprime la conséquence ne permet donc pas de fournir une explication. La conséquence est ici marquée à l'aide du connecteur « hence ». Ce connecteur a plusieurs acceptions : il prend également un sens temporel (« from now ») et possède un sens archaïque spatial (« from here »)[151]. On constate une fois de plus la parenté de ces différents domaines et le glissement d'une

[151] s.v. « hence », *OED*.

acception spatiale à une acception temporelle, et de là à une acception causale, comme semblent l'indiquer les dates des emplois attestés (*OED*). Le connecteur « hence » marque une inférence, signifiant le mouvement d'une prémisse à une conclusion. Il contraint donc l'ordre des propositions, ordre qui reproduit l'ordre du réel : la cause-origine est énoncée avant la conséquence.

Nous pouvons mettre en relation cet emploi avec un des emplois du connecteur « so » :

(21) *Some sources will only have selected paragraphs, pages, or chapters that fit the focus, **so** manage your time by reading the relevant information first.* (11)

Ce qui est mis en avant dans cet exemple est la conséquence « manage your time by reading the relevant information first », qui est une instruction, tandis que l'affirmation exprimée en N constitue l'arrière-plan. Dans ce cas, « so » ne participe pas une explication. Ce type d'emploi est à contraster avec l'emploi suivant :

(22) *# Later, you can look back over your freewriting and choose what to keep, change, or delete. But don't reject your own thoughts before even writing them down, and **as a result**, lose ideas that might prove valuable. For now, just relax and write. #* (27)

Dans ce deuxième exemple, le segment S représente une conséquence de l'action évoquée dans l'avertissement (N), si cette action venait à être réalisée : la relation d'implication « if you reject your own thoughts before even writing them down, you will lose ideas that might prove valuable » est sous-jacente. En ce sens, la conséquence fournit un support à l'avertissement : elle renforce sa valeur en expliquant pourquoi il est important de ne pas sous-estimer ses idées. Il s'agit donc d'une explication ainsi que d'un argument.

Dans le cas d'une relation de conséquence basique, il s'agit de constater un lien de cause à effet, la relation de conséquence mettant en avant l'effet plutôt que la cause. Dans le cas de la relation de conséquence explicative, il s'agit d'expliquer à quoi une action peut servir en évoquant la conséquence de cette action. Ainsi, dans notre corpus, la conséquence ne fournit une explication que lorsqu'elle forme la conséquence de l'action évoquée dans l'instruction, le conseil ou l'avertissement, et non pas quand elle exprime la conséquence d'un fait.

Les moyens linguistiques qui contribuent à l'interprétation d'une relation de conséquence sont divers : connecteurs, modaux, verbes lexicaux, agencement syntaxique.

PARTIE IV

Les connecteurs dits « consécutifs » permettent d'exprimer de façon explicite une relation de conséquence ou de but. Les connecteurs qui établissent une relation de conséquence sont les connecteurs « so », « therefore », « thus », « as a result », « so that », « consequently », « then », « hence ».

Quand aucun connecteur n'est présent, l'interprétation de la conséquence se fait sur la base des connaissances et des inférences de l'interlocuteur. L'ordre linéaire et la présence de la conjonction de coordination « and » favorisent l'interprétation d'une relation séquentielle qui peut être interprétée comme une relation d'ordre causal : nous avons évoqué plus haut l'idée que le logique provenait du chronologique (Lapaire et Rotgé 1998). La relation temporelle peut être interprétée comme une cause comme celle-ci se définit comme une relation temporelle de successivité perçue comme récurrente ou systématique. D'après le principe évoqué par Sanders et al. (1992), les sujets reconnaissent préférentiellement les relations discursives comme des causes, sauf en cas d'invalidation de la relation de cause : selon cette théorie, la cause serait donc l'interprétation privilégiée par les sujets parlants.

Dans l'exemple suivant, la relation de conséquence n'est pas marquée explicitement par l'emploi d'un connecteur. En revanche, la lecture causale de cette relation est facilitée par deux éléments.

(23) # *Undoubtedly you have realized how to write a narrative essay. Use our tips and general rules* ***and*** *you* ***will*** *make a great narrative story that will interest the attention of the audience*. (44)

D'une part, « and » évoque une relation entre deux termes assez neutre, qui peut être interprétée comme une relation entre un « avant / d'abord / premier » et un « après / ensuite / second » (Lapaire et Rotgé 1998, 305). L'effet de sens en contexte est ensuite déterminé par les contenus propositionnels. Les effets de sens peuvent aussi se combiner, comme dans l'exemple ci-dessus, où se combinent les effets de conséquence, de but et de condition, ayant pour dénominateur commun un rapport causal.

D'autre part, l'emploi de l'auxiliaire de modalité « will » dans la proposition subordonnée[152] évoque un rapport avec la proposition principale qui peut être interprété soit comme une successivité, soit comme une consécution. De plus, « will » est un auxiliaire

[152] Étant donné la hiérarchisation des propositions et la dépendance sémantique de la proposition introduite par « and » que l'interprétation causale de « and » entraîne ici, cette proposition peut être réanalysée comme une proposition subordonnée, au lieu d'être qualifiée de proposition coordonnée, dans laquelle les deux propositions ont un statut équivalent et n'entretiennent pas de dépendance sémantique.

modal qui a pour valeur fondamentale la « conséquence nécessaire, présentée comme indépendante de l'énonciateur (orientation neutre) » (Larreya et Rivière 2005, 109)[153]. En effet, cet auxiliaire véhicule une relation d'implication, que l'on peut retranscrire ici avec les opérateurs « if » et « then » :

IF you use our tips and general rules THEN you will make a great narrative story [...]

Larreya (non daté) décrit la modalité implicative comme un troisième type de modalité dans la dichotomie traditionnelle de la description des modaux en anglais avec la modalité radicale et la modalité épistémique. Cette modalité exprime un lien d'implication : « will » et « shall » expriment une conséquence nécessaire, présentée comme objective dans le cas de « will ». De la même façon que la modalité épistémique, elle a trait à la connaissance et non l'action. L'auxiliaire modal « will » indique ainsi un lien fort entre l'antécédent *p* et le conséquent *q*.

Cet auxiliaire peut être, de sucroît, accompagné par des verbes lexicaux causatifs, tels que « make », « lead », « yield », ou des verbes lexicaux exprimant l'aide ou la facilitation, tels que « help », « enable » ou « allow » :

(24) *Often this will be decided for you, but if not, try to choose something you're interested in or, better yet, passionate about. It* ***will make*** *the essay easier to write.* (10)

(25) *# Anticipate the counterarguments. Once you have a working thesis, you should think about what might be said against it.* ***This will help*** *you to refine your thesis, and* ***it will*** *also* ***make*** *you think of the arguments that you'll need to refute later on in your essay.* (62)

(26) *Tables and figures need to be numbered and titled separately.* ***This will enable*** *you to refer to them in text quite easily ("Data in Table 3 suggest that plants are...").*[154]

Les verbes facilitateurs permettent d'introduire une conséquence positive, qui permet de justifier l'instruction ou le conseil émis par le rédacteur. Les verbes causatifs peuvent introduire des conséquences positives ou négatives, et ainsi renforcer l'instruction ou le conseil donné (dans le cas de conséquences positives) ou renforcer l'avertissement exprimé par le rédacteur (dans le cas de conséquences négatives). Dans les exemples ci-dessus, la

[153] Cette analyse peut être contrastée avec celle fournie par Lapaire et Rotgé (1998, 483) pour qui l'invariant abstrait de « will » est le rapport de congruence entre sujet et prédicat. Dans cet emploi, cela se traduit par un rapport de compatibilité entre une cause et son effet, l'effet étant présenté dans le satellite comme découlant logiquement de la cause présentée dans le noyau.

[154] Exemple extrait de la page : <http://www.uk-student.net/modules/wfsection/article.php?articleid=37>

démarche suivie par l'énonciateur est similaire : un conseil ou une instruction est donné dans premier temps. Une deuxième phrase vient ensuite expliciter à quoi servira la réalisation de cette instruction et vient par là même légitimer la présence de l'instruction.

Les structures conditionnelles permettent également d'exprimer un rapport de cause à effet. En effet, la relation conditionnelle exprime un rapport d'implication dans lequel l'antécédent (N) évoque une cause-origine hypothétique qui, si elle est validée, va déclencher de façon nécessaire le deuxième événement, exprimé dans le conséquent (S). Le rapport entre la conséquence et de la relation de condition se reflète dans la terminologie utilisée pour désigner les propositions en jeu dans une condition : l'antécédent (introduit par « if ») et le conséquent (parfois introduit par « then »). La différence entre la conséquence et la condition repose donc sur l'orientation de la relation : la relation de conséquence met l'accent sur l'effet produit tandis que la relation de condition met l'accent sur le lien d'implication entre la condition de réalisation et le conséquent.

(27) *It is essential that this thesis statement be appropriately narrowed to follow the guidelines set forth in the assignment.* ***If*** *the student does not master this portion of the essay,* ***it will*** *be quite difficult to compose an effective or persuasive essay.* (5)

L'expression du lien d'implication permet d'expliquer pourquoi il est nécessaire de respecter la consigne et de la même façon légitime la présence de l'avertissement qui constitue le noyau. La première partie du lien d'implication, exprimé par la proposition en « if », est en réalité une reprise partielle de l'avertissement et assure donc la cohésion du texte tout en soulignant le lien d'implication entre antécédent et conséquent. De plus, quand la conjonction « if » est employée avec le présent, elle entraîne l'utilisation de « will » dans la deuxième proposition, « will » exprimant la conséquence nécessaire de l'action évoqué dans la proposition introduite par « if ». Rappelons que cette conséquence est présentée comme nécessaire par l'énonciateur : la relation de cause à effet est restituée à travers le prisme de l'énonciateur. Huddleston et Pullum (2002) nomment cet emploi de « will » « conditional consequence »[155], ce qui met encore une fois en avant la parenté de la conséquence et de la condition.

[155] Aux côtés des emplois « central-epistemic » (*They will have made the decision last week.*) et « futurity » (*She will beat him easily.*), entre lesquels il apparaît comme emploi intermédiaire.

Par ailleurs, on peut trouver des relations plus complexes, quand deux relations sont imbriquées. Ainsi, dans l'exemple (28), on trouve l'enchevêtrement d'un résultat dans une relation de condition :

(28) ***[If*** *your examples are well-described, [it* ***will*** *be clear to the reader that you have excellent reasons for believing as you do; [****thus*** *you* ***will*** *have shown how you know what you say you know]]]*. (30)

Dans la première relation discursive identifiée, N (« If your examples are well-described ») est la situation putative de départ et S (« it will be clear for the reader that you have excellent reasons for believing as you do ») en constitue la conséquence. Dans la deuxième relation, N (relation 1) forme la situation de départ et S (« thus you will have shown how you know what you say you know ») exprime le résultat . Cet exemple permet ainsi de justifier le besoin de décrire convenablement les exemples donnés.

Les exemples donnés ci-dessus illustrent la relation entre une action et sa conséquence : le lien établi est plus précisément un lien d'implication. La conséquence sert à expliquer la fonction d'une action (à quoi sert-elle ?), et de plus, elle fournit une incitation à la réalisation d'une action. En d'autres termes, la conséquence fournit un support argumentatif à un acte de langage directif indirect. Que celle-ci soit implicite ou explicitée par une proposition en « if », la conséquence porte en réalité sur l'action évoquée dans l'acte directif, non sur l'acte directif lui-même.

Cela a deux effets : le premier effet est de faire comprendre l'utilité de la marche à suivre ou la façon de la réaliser et le deuxième effet est que l'explication donnée semble légitimer l'acte directif et prend donc une valeur argumentative. On peut donc en conclure que ces énoncés procèdent d'une double intention explicative et argumentative.

La conséquence peut ainsi participer à une explication quand elle est rattachée à un acte directif (instruction, conseil ou avertissement). Elle peut être exprimée à l'aide du connecteur « so », qui exprime la conséquence de l'action évoquée. Une relation de condition peut également apporter un motif pour la réalisation d'une action. En l'absence d'introducteur, nous pouvons identifier des éléments facilitateurs qui permettent d'interpréter une relation de cause à conséquence, conjointement au contenu propositionnel des deux segments reliés. En revanche, certains connecteurs, tels que « hence », comme ils imposent une lecture inférentielle entre deux faits, ne peuvent exprimer une explication. C'est le cas également de « so » quand il relie deux états de faits. L'expression d'une conséquence à

valeur explicative tient donc de la nature des segments reliés ainsi que des propriétés du connecteur.

2.3. Le but

Les relations de but sont des relations très fréquentes au sein des textes procéduraux. Le but a été défini comme un objectif que l'on cherche à atteindre.

(29) *As you read about your topic, keep a piece of paper and pen handy* ***to*** *write down interesting quotations you find.* (1)

Il s'agit ici d'expliquer à quoi vont servir la feuille et le crayon, le but dans lequel ils seront utilisés. Quand il forme une explication, le but répond ainsi à la question « what for ? ». Il peut être exprimé à l'aide des connecteurs « to », « in order to », « so as (to) », « so that », « in order that ». La proposition nominale en « to » est la formulation la plus fréquente mais elle forme aussi l'expression la plus ambiguë du but. Il convient d'examiner les circonstances dans lesquelles un but participe à une explication.

Tout d'abord, l'interprétation d'une relation de but comme explication dépend de la position du segment de but dans la phrase : l'expression de l'explication par le biais d'une relation de but semble être restreinte aux énoncés dans lesquels le segment exprimant la visée se trouve postposé. Comparons pour cela un exemple relevé dans notre corpus avec une variante dans laquelle le but est antéposé :

(30) *You'll need to read widely* ***in order to*** *gather sources on your topic.* (1)

(30b) ***In order to*** *gather sources on your topic, you'll need to read widely.*

Dans cet exemple, le segment exprimant le but « in order to gather sources on your topic » est rattaché à l'acte directif « You'll need to read widely ». Il fournit un motif à la réalisation de l'action « read widely » : il est question d'expliquer à l'apprenant pourquoi il est nécessaire de faire des lectures variées dans un premier temps.

Rappelons que dans les textes procéduraux, les buts jouent le rôle d'une expression cadrative, qui permet d'ouvrir un univers de discours, c'est-à-dire limiter le champ des possibles pour la réalisation de l'instruction qui suit ou la valeur de vérité d'une proposition, quand on se trouve dans un acte assertif. Quand une expression cadrative est antéposée, Charolles (2003) dit qu'elle forme une topique, à propos de laquelle un commentaire est formulé, comme la place qu'elle occupe dans la phrase accueille généralement des informations déjà évoquées. Dans la configuration (30b), l'expression cadrative peut donc être

identifiée comme le thème (l'information déjà connue), et l'instruction comme le rhème (ce qui est développé à propos du thème et constitue la nouvelle information).

Cela se vérifie avec le type de question posée pour retrouver chaque énoncé[156] :

(30') *Why will I need to read widely? You'll need to read widely in order to gather sources on your topic*.

Dans cet énoncé, c'est le but qui constitue l'information nouvelle ou le rhème (souligné dans l'exemple).

(30b') *What will I need to do in order to gather sources on my topic? In order to gather sources on your topic you'll need to read widely.*

Dans ce deuxième énoncé, c'est l'instruction qui constitue l'information nouvelle (soulignée dans l'exemple).

Par ailleurs, quand il se situe en début de phrase, le but permet de renforcer la cohésion du texte :

(31) ***In order to*** *produce a good philosophy paper, it is first necessary to think very carefully and clearly about your topic.* (40)

Le but du texte didactique procédural étant de réaliser une dissertation de philosophie (indiqué par le titre du texte, « Writing a Philosophy Paper »), cette information ne présente pas de nouvel élément, mais elle est répétée afin d'introduire la marche à suivre et contribue donc à la cohésion du texte. Elle sert ici précisément à l'introduction d'un paragraphe et assure la transition avec le paragraphe précédent.

Le but prend un rôle cohésif dans l'exemple suivant également :

(32) *When you insert mixed quotations, be sure to blend in the quotation with the grammar of your own sentence. The sentence as a whole must* ***flow smoothly****.* ***To*** *achieve this smooth flow with mixed quotations, you may need to omit or add words from or to the original.* ***To*** *omit words, insert an ellipses [sic] . . . in place of the words you take out.* (7)

Cet exemple est composé de deux relations discursives : il s'agit plus précisément de deux buts liés respectivement à un conseil (relation 1) et une instruction (relation 2). Dans la deuxième phrase, on observe la reprise de l'information donnée dans le noyau de la première

[156] Selon la manipulation linguistique qui permet d'identifier le rhème, comme le propose Le Querler (1993, 101).

relation. D'autre part, on peut aussi commenter l'emploi du déterminant démonstratif « this » dans le segment « To achieve this smooth flow with mixed quotations », qui signifie que le nom a déjà fait l'objet d'une mention dans le discours.

En somme, on peut dire que l'explication causale ne concerne que les configurations dans lesquelles elle constitue le rhème, dans la mesure où elle représente le focus de l'énoncé et elle constitue une information nouvelle. Dans le cas où le but exprime une information évidente ou déjà connue, il a davantage une fonction cohésive. La cohésion peut se faire par le biais de la continuité thématique ainsi que l'anaphore (par exemple, « To do that, … »).

Le but peut aussi s'exprimer avec la conjonction « so » ou la conjonction composée « so as to » :

(33) *Trim back the old messages: most email clients will keep copying older messages to the bottom of an email. Delete older messages* ***so as to*** *keep your message size from getting too large, and* ***to*** *keep your messages looking clean.* (31)

(34) *Look at the prompt and the information you've gathered and begin to group ideas together* ***so*** *you can create a working thesis. The working thesis will give your essay a focus* ***so*** *you don't digress in the middle of your writing.* # (33)

Dans l'exemple (33), il s'agit avec « so as to » et « to » d'expliciter les buts liés à l'instruction exprimée dans le noyau (« Delete older messages »). Dans la première phrase de l'exemple (34), « so » introduit également le but d'une instruction. Il s'agit là d'exprimer la finalité des actions mentionnées, à savoir préparer la prochaine étape (« create a working thesis »). Ce n'est pas le cas de la deuxième phrase, où « so » introduit le but de la prochaine étape, et légitime ainsi la nécessité d'une hypothèse de travail. Dans l'emploi illustré par les exemples ci-dessus, les propositions introduites par les connecteurs « so » et « so that » ne peuvent être antéposées.

De la même façon que « so », « so that » peut aussi bien exprimer le but que le résultat ou la conséquence. Quelle est la différence entre ces deux emplois ? Dans quels cas participent-ils à une explication ?

2.4. « so that » : l'expression du but et de la conséquence

Examinons tout d'abord les différences qui permettent de distinguer l'emploi de but de l'emploi de conséquence.

(35) *Deliver your thesis at the end of the introduction* ***so that*** *your reader knows what general position you will take in your essay.* (5)

(36) *Subordination and coordination allow you to emphasize different parts of the sentence, **so that** the more important phrase is clear. (8)*

La relation de but se définit comme la visée d'un résultat particulier par une action donnée. Nous avons vu que la conséquence se définissait comme une relation d'implication : si l'action évoquée dans (N) est réalisée, elle déclenchera la réalisation de l'action ou la mise en place de l'état exprimé en (S). Les textes didactiques procéduraux sont tournés vers la réalisation potentielle d'une action : comme cette action n'est pas effective, il est plus pertinent de parler de conséquence que de résultat[157].

Le premier énoncé peut être paraphrasé par « Deliver your thesis at the end of the introduction **in order for** your reader **to** know what general position you will take in your essay. », mettant en avant la valeur de but de la proposition introduite par « so that ». Le deuxième énoncé se laisse paraphraser par « Subordination and coordination allow you to emphasise different parts of the sentence **and the consequence of that is** that the more important phrase is clear. ».

Il est possible de faire la distinction entre l'interprétation d'un but et l'interprétation d'une conséquence avec un test linguistique : quand il exprime le but, « so that » peut faire l'objet d'une structure clivée ; en revanche, ce n'est pas possible pour « so that » à valeur de conséquence, ou cela change sa valeur (Gilbert 2004, exemplaire non paginé).

(35') *It is **so that** your reader knows what general position you will take in your essay that you deliver your thesis at the end of the introduction.*

(36') *It is **so that** the more important phrase is clear that you emphasise different parts of the sentence.*

Les propriétés propres à chaque emploi, démontrées à l'aide de manipulations linguistiques, montrent que « so that » endosse un rôle syntaxique différent pour chacun de ces emplois. Ainsi, « so that » introduit un adjoint quand il exprime le but, et un disjoint quand il exprime la conséquence (Quirk et al. 1985, 923). Un adjoint (en anglais, « adjunct ») est une proposition adverbiale qui est intégrée à la phrase et qui peut exprimer des domaines sémantiques comme la manière, le temps ou le lieu, par exemple, tandis qu'un disjoint (en anglais, « disjunct ») désigne une proposition adverbiale qui est se trouve davantage à la périphérie.

[157] C'est en effet la terminologie qui est préférée généralement : on parle de l'emploi résultatif de « so that » (Quirk et al. 1985, 922).

En conclusion, « so that » introduit une proposition postposée et peut exprimer la conséquence ou le but. L'interprétation d'une valeur ou de l'autre est liée aux contenus propositionnels reliés et au statut syntaxique des propositions, faisant apparaître l'interface syntaxe-sémantique. Dans son emploi à valeur de conséquence, il ne peut apparaître dans une structure clivée et la proposition postposée est détachée de l'autre proposition par une virgule, rendant son statut plus périphérique.

Si la conséquence et le but permettent de fournir l'explication d'une instruction, elles ne permettent pas de fournir l'explication d'une affirmation. Il apparaît donc que ce soit une des contraintes pour qu'une conséquence ou un but puisse participer à une explication.

En conclusion, il semble que seul « so that » à valeur de but puisse exprimer une explication. En effet, quand il exprime une conséquence (ou un résultat), on se focalise plus sur la conséquence que la cause. Cet ordre suit l'ordre iconique (cause-effet) et ce qui est mis en avant est davantage l'effet que la cause. Nous ne sommes donc pas dans ce cas en présence d'une explication.

Pour conclure, un but ou une conséquence peuvent ainsi constituer l'explication d'un phénomène : en exprimant le but visé ou la conséquence à laquelle conduit une action particulière, le lecteur comprend mieux à quoi sert l'action concernée, et éventuellement, cela l'aide à mieux comprendre la façon de la réaliser. Dans notre corpus, la condition pour que la conséquence participe à une explication est qu'elle soit liée à l'action évoquée dans l'instruction, et non à une affirmation.

En outre, l'expression d'un résultat négatif ou positif s'inscrit dans une stratégie argumentative qui consiste de convaincre le lecteur à suivre le conseil ou l'instruction délivrés. L'argumentation et l'explication vont de pair dans ces énoncés. Dans ces cas, l'explication répond à une question en « what for ? » (à quoi cela sert, dans quel but ?). Dans le cas de la cause, l'explication répond plutôt à une question en « why ? ».

2.5. La cause

2.5.1. Les moyens implicites d'expression de la cause

Nous avons vu que la notion de cause est étroitement liée à la notion de temporalité. Parce que la cause fait référence à un moment antérieur, en tout cas non postérieur, à l'effet

qu'elle produit (Anscombre 1984, 7), deux moments successifs[158] peuvent être interprétés comme la cause et son effet.

(37) *She took poison and she died.*[159]

Dans cet exemple, « and » reçoit indéniablement une lecture causale. On pourrait en effet gloser cet énoncé par : « the fact that she took poison caused her to die / caused her death ». Cette lecture causale dépend d'une part des caractéristiques de « and », qui peut signaler la successivité de deux événements, et d'autre part des inférences faites par le co-énonciateur, sur la base de ses connaissances extralinguistiques, ici le fait que l'ingestion de poison peut causer la mort.

Dans ces exemples, la lecture causale est reconstruite par le co-énonciateur en s'appuyant sur ses connaissances du monde et du domaine. On parle dans ce cas-là de cause pragmatique ou de cause non-explicite, par contraste avec l'expression explicite de la cause par le biais des connecteurs ou de son marquage lexical avec des termes tels que « reason », « explain » ou « cause ». Dans le deuxième cas, la cause est marquée conventionnellement, avec des outils linguistiques dédiés.

Il ne semble pas que l'expression implicite de la cause puisse indiquer une explication. En effet, l'explication vise à faciliter la compréhension de l'énonciateur, tandis que ce type de structure ambiguë (pouvant être analysé comme une cause ou une succession d'événements) exige davantage d'efforts cognitifs de la part du co-énonciateur que les structures explicites : c'est à lui de reconstruire le lien de causalité existant entre les deux propositions, comme il n'est pas explicitement signalé que A constitue la cause de B. Ainsi, les moyens utilisés pour véhiculer une explication causale semblent être davantage marqués, et procurent un guidage au co-énonciateur, comme dans les exemples suivants :

(38) *She died* ***because*** *she took poison.*

(39) *She took the poison,* ***because*** *she died.*

(40) ***It is because*** *she took poison* ***that*** *she died.*

(41) ***The reason*** *she died* ***is that*** *she took poison.*

(42) ***The fact that*** *she took poison* ***is the reason why*** *she died.*

---

[158] Deux moments concomitants peuvent toutefois être également interprétés comme la cause et son effet.

[159] Exemple emprunté à l'article « Pragmatics » (*The International Encyclopedia of Linguistics*).

L'énoncé (38) permet d'expliquer la cause (A : « she took poison ») d'un événement (B : « she died »). L'énoncé (39) donne une explication à propos d'un acte illocutoire ; en d'autres termes, il fournit une justification de ce qui permet à l'énonciateur d'affirmer, par ses observations, la validité de la proposition « she took the poison ». Selon Sweetser (1990), il s'agit de l'emploi épistémique de « because », qui permet d'indiquer une inférence faite par l'énonciateur (A : « she took the poison ») à partir de son observation (B : « she died »). Les trois derniers énoncés présentent des constructions syntaxiques spécifiques : le clivage « it is because X that Y », où la cause apparaît comme élément focus, et la thématisation, soit de la conséquence « the reason (why Y) is that X », soit de la cause-origine « the fact that X is the reason why Y » (avec X qui désigne la cause-origine et Y qui désigne l'effet). Avec l'explication, il s'agit donc de mettre en avant une ou plusieurs causes possibles.

2.5.2. La cause au service de l'explication

En ce qui concerne les moyens d'expression explicite de l'explication causale, nous pouvons identifier les explications qui s'expriment par le biais de connecteurs, et celles qui s'expriment lexicalement avec des noms tels que « cause », « explain » ou « reason ». Il existe également des locutions prépositionnelles qui introduisent explicitement la cause « because of », « on account of », « by virtue of » (Pennec 2001, 57). Comme nous nous intéressons principalement aux relations discursives, ce qui retient notre attention sont avant tout les connecteurs.

La question en « why ? » constitue l'expression prototypique du déclenchement de l'explication. Il convient de préciser que les moyens prototypiques d'expression ne correspondent pas forcément aux moyens d'expression les plus fréquents : en effet, même si « why ? » est caractéristique de l'explication, cette question est en réalité peu souvent formulée de façon explicite. De la même façon, les configurations formées avec le nom « reason » ne constituent pas le moyen le plus fréquent d'expression de l'explication. Dans les textes étudiés, ces moyens d'expression apparaissent rarement. En revanche, « because » constitue un moyen prototypique et très fréquent pour exprimer la cause et l'explication.

Nous commencerons par l'étude des quatre connecteurs qui expriment une relation de cause : « because », « since », « as » et « for », et verrons dans quelles configurations ils peuvent participer à une explication. Enfin, nous aborderons un autre type d'explication causale avec le connecteur « in that ».

2.5.3. Les principales oppositions entre les connecteurs « because » et « since », « for » et « as »

À tout point de vue, « because » semble se démarquer des autres connecteurs employés pour exprimer la cause. La question prototypique de l'explication causale est une question en « why ? » et selon Deléchelle (1984, 64), le seul type de connecteur qui répond à la question « why » est « because ». C'est donc le seul connecteur qui permet de répondre à l'explication, selon sa définition étroite. Or, quand nous avons défini l'explication, nous avons montré qu'elle pouvait répondre à d'autres types de questions, telles que « How ? » ou « What for ? », entre autres. Qu'est-ce qui caractérise ces différents connecteurs sur le plan syntaxique, sémantique et pragmatique ? Lesquels sont à même de véhiculer une explication, telle que définie dans ce travail ? Si « because » est le seul connecteur à pouvoir répondre à une question en « why ? », cela veut-il dire qu'il est le seul à pouvoir exprimer une explication ?

a. Valeurs fondamentales

« because » est considéré comme le connecteur prototypique de l'expression de l'explication. C'est un connecteur très fréquent dans la langue, et par ailleurs, il est explicitement causal, provenant de l'expression « bi cause », signifiant « by cause, for the reason that », formé par analogie avec le français « par cause »[160].

Tandis que « because » marque la cause explicitement et sans ambiguïté, « as », « since » et « for » sont des marqueurs polyvalents, comme ils peuvent exprimer des relations diverses telles que la temporalité (le point de départ pour « since », la concomitance pour « as », la durée pour « for »), la comparaison (« as »), et le but (« for »).

« as » et « since » sont deux connecteurs très polyvalents. Ce qui semble important de relever pour ces connecteurs est la façon dont ils soulignent le rapport entre temporalité et causalité. La temporalité est fortement liée à la notion de cause ; de cette façon, les relations temporelles peuvent parfois être interprétées comme des relations causales. Cela a été démontré plus haut dans le cas d'une successivité temporelle : deux moments consécutifs peuvent être interprétés comme la cause suivie de son effet, étant donné que la cause est antérieure à la conséquence. Ainsi, on comprend pourquoi « since », dont la valeur centrale est d'exprimer un point de départ, peut être interprété comme l'origine d'un effet. Cela

[160] s.v. « because », <http://www.etymonline.com/index.php?term=because>

explique également qu'une quantité de connecteurs et de lexèmes qui véhiculent la notion de successivité dans le temps ou l'espace ((« it follows that », « now that », « subsequently »), ou ceux qui possèdent un emploi archaïque temporel ou spatial de successivité (« hence », « therefore ») puissent également avoir une acception causale. L'étymologie de « consequent »[161] évoque aussi ce lien entre temporalité et causalité. Mis à part la successivité, d'autres types de relations peuvent être interprétés causalement. En effet, comme le note Anscombre (1984, 44), la concomitance, c'est-à-dire la co-occurrence de deux événements, peut être lue causalement. Cette lecture causale est rendue possible par les contenus propositionnels des segments reliés mais aussi les connaissances du monde que le co-énonciateur possède, ainsi que ses inférences.

b. Caractérisation syntaxique

Le statut de « because » n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît. Très souvent identifié comme une conjonction de subordination, certains de ses emplois sont proches d'une relation de coordination, voire de la parataxe (Schleppegrell 1991, 324).

Quirk et al. (1985, 1070-1071) classent « because », « since » et « as » dans des catégories différentes : « because » permet d'introduire des adjoints[162] tandis que « since » et « as » introduisent des conjoints. Les adjoints et les conjoints (traduction de l'anglais « adjuncts » et « conjuncts ») sont des sous-catégories de la classe des adverbiaux. Les adjoints sont intégrés à la phrase et ils incluent des propositions de manière, de temps ou de lieu. Les conjoints sont des adverbiaux qui permettent d'établir un lien entre deux phrases pour exprimer un contraste, un résultat ou une liste, ce qui correspond typiquement à la définition d'un connecteur. La différence entre les adjoints et les conjoints peut s'établir sur la base de plusieurs tests : la possibilité d'être l'élément focalisé d'une structure clivée, la possibilité d'être sous la portée de la négation, la possibilité de faire l'objet d'une question contrastive. Il s'avère que « because » répond favorablement à tous ces tests :

(43) ***It is because*** *of these and other differences* ***that*** *grammar is generally divided […] into morphology […] and syntax.* (Quirk et al., 43)

[161] « consequent » provient du français « conséquent », lui-même issu du latin *consequent-em*, le participe présent de *consequī* qui signifie « to follow closely, attend upon » (*OED*).

[162] Dans un autre de ses emplois, « because » peut introduire des disjoints, c'est-à-dire un type d'adverbial qui est périphérique à la phrase. La proposition introduite par « because » est dans ce cas en position finale et détachée par une virgule (Quirk et al. 1985).

(44) *Better drafts are almost always shorter drafts* - ***not because*** *ideas have been left out,* ***but because*** *words have been cut out as ideas have been clarified.* (40)

(45) *Is it* ***because*** *ideas have been left out that shorter drafts are better? No, it is because words have been cut out as ideas have been clarified.*

En revanche, ce n'est pas le cas pour « since », « for » et « as ». C'est pour cette raison que « because » et les connecteurs « since », « for » et « as » sont classés dans des catégories différentes. Cette souplesse avec « because » semble supposer qu'il existe plusieurs types de causes possibles. Néanmoins, avec « since », par exemple, il semble que la cause présentée soit suffisante pour justifier ce qui est en jeu. « since » renvoie en effet à une origine, un point de départ, et de ce fait présente la proposition comme si elle constituait la seule cause de la conséquence évoquée.

De plus, « because » peut être modalisé par des adverbes restrictifs (« only », « just », « simply »), des adverbes comme « mainly » et « mostly », ainsi que des adverbes épistémiques (« probably », « possibly »), tandis que c'est impossible pour « since », « for » ou « as » (De Cola-Sekali 1991, 72)[163] :

(46) *Of course, it's still a bit awkward,* ***mostly because of*** *the heavy reliance on quotations.* (15)

(47) *Although it's true that spokes are constituents of bicycles, it's more important to note that they are constituents of bicycles* ***only because*** *they are constituents of the wheel which, in turn, is a constituent of the bicycle.* (NBR, 7)

(48) *Try to avoid "s/he" or "he/she"* ***simply because*** *it is unsightly.* (8)

(49) ***Just because*** *an NP cannot follow the V* sunbathe ***doesn't mean that*** *nothing can follow the V in the VP. We have seen, for example, that the PP* beside a stream *can.* (NBR, 69)

En effet, « since » causal ne peut être modalisé par des adverbes à valeur épistémique comme il fait référence à un préconstruit : la cause qu'il introduit étant déjà admise, elle ne peut faire l'objet d'un filtre épistémique. « since », en ce qui concerne son emploi causal, ne peut être modifié que par « all the more », « particularly » ou « especially ».

Mais il s'avère que « because » possède d'autres emplois dans lequel il se rapproche davantage d'une conjonction de coordination. Dans ce cas-là, il est dit qu'il introduit un disjoint (traduction de « disjunct »). Les disjoints forment un des quatre types d'adverbiaux

[163] L'auteur propose une étude de « because », « since » et « for », c'est nous qui rajoutons « as ».

définis par Quirk et al. (1985, 1068-1074). Comme leur nom l'indique, les disjoints sont des éléments plus périphériques à la phrase. Ils peuvent être de type contenu (traduction de « content ») ou commentaire (« comment »), c'est-à-dire exprimer un commentaire de l'énonciateur vis-à-vis de l'énoncé.

(50) *Still, you should be careful to avoid it, **because** it looks very bad on your part to declare false statements in this manner.* (17)

Dans cet exemple, « because » peut être qualifié de disjoint comme il se trouve postposé et qu'il est séparé de la proposition principale par une virgule.

Enfin, il faut souligner que dans ce micro-système seul « for » est contraint en termes positionnels : quand il introduit une proposition de type causal, il se trouve obligatoirement en position finale[164].

(51) *The ideas that the media purveys are certainly both modern and an aspect of cultural imperialism, **for** they emanate from the core countries of the capitalist world.* (BNC, ACAD)

(52) *(Remember that the kind of cooking you do is very much to the point, **for** if you only cook simple meals you will need far less preparation area than a more ambitious cook […]).* (BNC, INSTR)

(53) *This fact tends to make full-time reserve police very cautious in their behaviour, **for** they feel they have less opportunity to ease, which further means that their opinion of some regulars is not good.* (BNC, ACAD)

Le connecteur « for » a un fonctionnement syntaxique particulier qui le rend difficile à catégoriser. Si les linguistes s'accordent à catégoriser « car » dans la classe des conjonctions de coordination, le statut de « for » en anglais ne bénéficie pas d'un tel consensus (Lapaire et Rotgé 1998, 567). Il est tantôt considéré comme une conjonction de subordination, tantôt comme une conjonction de coordination. Il ne répond en effet, selon ses emplois, qu'à certains des tests proposés par Quirk et al. (1985, 927) pour identifier les conjonctions de subordination et les conjonctions de coordination. Tout d'abord, le segment qu'il introduit ne peut être antéposé. De plus, il ne peut être précédé d'une conjonction de coordination. Ces deux propriétés (postposition et impossibilité d'être précédé par une conjonction de coordination) le rapprochent davantage des conjonctions de coordination. En revanche,

[164] Comme nous n'avons recensé aucun emploi de « for » conjonction dans le corpus de textes didactiques, nous avons effectué des recherches complémentaires dans les corpus BNC et COCA. Nous pensons que cette absence de notre corpus tient en grande partie à la formalité de son emploi.

comme il ne peut introduire de propositions subordonnées et ne peut relier plus de deux propositions, il se rapproche aussi des conjonctions de subordination. Par ailleurs, « for » apparaît parfois dans une proposition qui forme à elle seule une phrase, mettant en avant, selon Lapaire et Rotgé (1998), l'ambiguïté de son statut. En effet, cela renforce l'idée qu'il introduit une proposition indépendante (la proposition forme une phrase à elle seule), et qu'il formule un commentaire, un ajout :

(54) ***For*** *we need all the help we can get.* (BNC, WRITTEN)

« for » est rapproché de « so that » à valeur résultative comme ils possèdent des caractéristiques syntaxiques similaires.

Nous souhaitons maintenant mettre en avant quelques particularités de l'emploi discursif des connecteurs de cause, spécificités en partie liées à leurs singularités syntaxiques.

c. Emploi discursif

i. Types d'unités reliées

Il convient d'abord de se pencher sur le statut des unités reliées par le connecteur. Cela est fortement lié aux caractéristiques syntaxiques que nous venons de décrire pour un des emplois de « because » et l'emploi causal « for ».

Une des particularités de « because » semble être sa capacité à relier majoritairement deux faits, ou contenus propositionnels, tandis que « since », « for » et « as » relient plus facilement des faits à des actes illocutoires.

Il arrive toutefois que « because » donne la cause d'un acte illocutoire, mais seulement quand il est postposé et précédé d'une virgule :

(55) *I recommend handwriting the quotations to ensure that you don't overuse them,* ***because*** *if you have to handwrite the quotations, you'll probably only use quotations sparingly, as you should.* (1)

Il s'agit ici de justifier le conseil qui est donné dans la proposition principale : l'énonciateur mentionne les conséquences positives que peut entraîner la réalisation de l'action « handwriting the quotations » ; il explique donc à quoi peut servir cette action. L'acte illocutoire directif est exprimé explicitement avec le verbe performatif « I recommend ». Mais il faut noter que l'expression de l'acte illocutoire n'est pas toujours explicite, comme on peut le constater dans l'exemple suivant :

(56) *Chances are, no student will ever actually be legally challenged for writing libelous statements in their essays, because no one other than the professor is likely to see the essay. Still, you should be careful to avoid it,* ***because*** *it looks very bad on your part to declare false statements in this manner.* # (17)

Si « because » peut introduire un adjoint comme nous l'avons vu dans la première section, quand il est employé en postposition détaché par une virgule, il semble que l'emploi de « because » soit similaire à celui de « for » : la proposition qu'ils introduisent dans ce cas est un disjoint. En effet, dans ce type d'emploi de « because », la proposition semble entretenir un lien de dépendance beaucoup moins fort que dans les autres emplois de « because », à la façon d'une « comment clause ». « for » et « because » se rapprochent davantage de la coordination dans ces emplois-là, ou de la parataxe (Schlepegrell 1991, 325). La ponctuation à l'écrit et la pause intonative à l'oral soulignent ce rôle davantage périphérique.

Quant à la conjonction « for », elle exprime la cause de façon explicite comme son interprétation causale est marquée conventionnellement par la postposition de la proposition qu'il introduit :

> « Concernant enfin le marqueur *for*, une interprétation causale (plus précisément justificative du dire) lui est nécessairement associée lorsqu'il joue le rôle de connecteur. »
>
> (Pennec 2001, 62)

« for », comme il se trouve obligatoirement après la proposition principale quand il exprime une cause, et est détaché de cette proposition, vient préciser la cause a posteriori. Pour cette raison, la proposition qu'il introduit est rapprochée d'une « comment clause » (Lapaire et Rotgé 1998, 568 ; 583). De la même façon qu'une « comment clause », la proposition introduite par « for » est relativement indépendante, détachée syntaxiquement de la phrase.

En outre, comme l'utilisation de « for » conjonction contraint à apparaître en position finale, la relation de cause que « for » exprime apparaît toujours dans l'ordre non-iconique, c'est-à-dire l'ordre effet-cause, contraire à l'ordre du monde, où la cause-origine précède l'effet.

ii. Type de cause

Après avoir étudié le type de propositions reliées par les connecteurs, nous pouvons identifier, pour les distinguer, le type de cause qu'ils introduisent.

Dans certains exemples relevés, la particularité de « because » est qu'il introduit un effet plutôt qu'une cause-origine.

(57) *On the other hand you could choose a stand you disagree with* ***because*** *it will allow you to see flaws in your argument more easily.* (10)

La proposition introduite par « because » pourrait être glosée par : « because if you choose a stand you disagree with, it will allow you to see flaws in your argument more easily. ». Cette glose permet de mettre en évidence l'antériorité de « choose a stand you disagree with » par rapport à « see flaws in your arguments more easily ». En d'autres termes, on peut dire que « see flaws in your arguments more easily » est conditionné par la réalisation de « choose a stand you disagree with ».

Cette interprétation est notamment due au frayage de « will allow » : « will » suggère une temporalité successive à « you could choose a stand … ». Ici le modal « could » au passé exprime une distance intersubjective à valeur de conseil. Le verbe « allow » exprime de la cause lexicale dans une structure « X allows Y » où X représente la cause-origine et Y la conséquence. En mentionnant la conséquence, l'énonciateur anticipe les effets positifs ou néfastes d'une action qui fait l'objet d'un conseil ou d'un avertissement. Dans cet exemple, on peut constater qu'encore une fois, le verbe performatif est sous-jacent : « On the other hand I also recommend choosing a stand you disagree with **because** it will allow you to see flaws in your argument more easily. ». Ainsi, la cause porte sur l'énonciation : l'énonciateur justifie la raison d'être de la deuxième option.

La raison pour laquelle « because » introduit ici un effet et non une cause-origine devient claire quand on voit que la relation de cause porte sur l'énonciation et non sur son contenu. En effet, « because » vient justifier la présence du conseil. Sur le plan argumentatif, il offre ainsi un support à la conclusion « choosing a stand you disagree with » (option 2).

Une autre distinction qui est faite entre ces connecteurs est le statut que le connecteur confère à la cause. « since » est dit indiquer la thématicité (Adamczewski et Delmas 1998, 341) tandis que « as » et « because » indiquent la rhématicité de l'énoncé qu'ils introduisent, c'est-à-dire, ils introduisent une cause nouvelle (Deléchelle 1989).

Cela pourrait expliquer pourquoi « because » est favorisé pour exprimer une explication : il permet d'apporter des éléments nouveaux afin de répondre au questionnement qui constitue le point de départ de l'explication. Cela n'est pour autant pas

systématique pour tous ses emplois. La cause introduite par « since » constitue ainsi une cause préconstruite, qui relève parfois de l'évidence. Néanmoins, le statut de « for » est toutefois un peu différent. En effet, selon De Cola-Sekali, cette grille de lecture s'avère inopérante dans le cas de « for » :

> « Cette analyse lui [Deléchelle 1989] permet d'opposer *because* à *since* en montrant que l'énoncé q est rhématique lorsque introduit par *because* alors qu'il est thématique après *since*. La dichotomie s'avère cependant inefficace dans le cas de *for*, et impose le recours à d'autres schémas analytiques. Cette analyse est complétée par une différenciation des liens de connexion par le « degré de subordination » qu'ils mettent en place. »
>
> (De Cola-Sekali 1991, 68)

En utilisant « since », qui indique un contenu présupposé, l'énonciateur anticipe la réfutation du co-énonciateur. Ainsi, la présupposition confère à « since » un pouvoir argumentatif certain. On dit que « since » a une forte valeur polémique.

(58) *(...) discovering that your sources contradict each other is not a bad thing. In fact, it allows you to introduce contradiction into your essay easily, which is more interesting to read. It also may give you the chance to analyse both sides of the issue and indicate which side you think to be most correct. This can lead to a better grade* ***since*** *you're demonstrating independent reasoning instead of simply quoting a bunch of sources.* (17)

(59) *Internet sources carry a greater risk of invalidity* ***since*** *anyone can web-publish anything.* (17)

(60) *Paul Erdos, a famous itinerant 20th century mathematician, once quipped that "a mathematician is a machine that turns coffee into theorems."* ***Since*** *the analytical writing process doesn't rely on bursts of late-night creativity, we don't have to become caffeine-addicts to become analytical writing machines.* (32)

En (58), « since » s'appuie sur du préconstruit ou du présupposé. Dans l'exemple (59), « since » introduit un constat. Ce constat semble constituer une cause suffisante : il suffit de savoir que n'importe qui peut être auteur d'une publication sur Internet pour en déduire que les informations qu'on y trouve peuvent être erronées. De plus, c'est une cause admise : cette affirmation ne fait pas l'objet d'une remise en question. Enfin, dans l'exemple (60), on voit clairement que « since » permet d'introduire une prémisse dans une argumentation : l'affirmation introduite par « since » est considérée comme acquise et forme ainsi une prémisse pour la conclusion exprimée dans le noyau : « we don't have to become caffeine-

addicts to become analytical writing machines. » Cela est dû à la valeur standard de « since », qui exprime un point de départ.

Cet emploi argumentatif est encore plus clair dans l'exemple suivant, où la conclusion est amenée explicitement par l'expression « it follows that » :

(61) *All modifiers of the head noun fall under NOM.* ***Since*** *modifiers are optional,* ***it follows that*** *NOM can consist just of N […].* (NBR, 142)

Le fait que « since » introduise une cause thématisée ne favorise pas la présence d'une explication, même si elle ne l'empêche pas. Les occurrences de « since » dans une proposition antéposée n'apportent pas d'explication.

Nous pouvons aussi mentionner « for » qui semble posséder également cette valeur polémique. Selon Deléchelle (1984, 5), « leur emploi introduit une relation inter-énonciateurs de type discordantiel. ».

En ce qui concerne « as », sa valeur centrale de concomitance (aussi décrit comme un lien de « coïncidence psychique » par Lapaire et Rotgé (1998, 268)) lui permet de se prêter à des lectures corrélationnelles et des lectures causales dans certains contextes.

Dans certains contextes, la relation existant entre les deux propositions reliées par « as » peut être lue comme une corrélation :

(62) *Their portability and capacity for storing thousands of books are attractive to readers.* ***As*** *their popularity has grown, thousands of titles have become available for downloading.* (COCA, ACAD)

Dans ce premier exemple, l'énonciateur souligne un lien de corrélation entre deux états de faits : (1) les liseuses deviennent de plus en plus populaires ; (2) de plus en plus de livres sont accessibles sur ce support. Ce processus se conçoit ainsi en termes de cercle vertueux. Il s'agit bien d'un rapport qui s'effectue dans le temps, de façon progressive. Outre cette lecture temporelle, on décèle un lien de corrélation : plus les liseuses sont utilisées, plus il est économiquement viable de proposer un large choix de livres sur ce support. C'est grâce au sémantisme de « as », qui exprime un rapport temporel de concomitance, ainsi qu'aux connaissances de notre monde (ici, des stratégies commerciales), que l'on peut interpréter cet exemple comme une relation de corrélation.

(63) *It is possible that* ***as*** *developing countries become richer they will be able to increase their expenditure on the teaching of English and raise the levels of teacher and student proficiency.* (Quirk et al., 9)

« as » exprime aussi un rapport de corrélation entre deux processus dans cet exemple : (1) developing countries become richer ; (2) [developing countries] will be able to increase their expenditure on the teaching of English […]. On pourrait ici gloser ce rapport en utilisant la structure parallèle « the more …, the more … » : *The richer developing countries become, the more they will be able to increase their expenditure on the teaching of English and raise the levels of teacher and student proficiency.* Cette interprétation est favorisée par l'utilisation de verbes de changement d'état, d'une part, « become », et d'autre part, « increase » et « raise », qui évoquent des processus qui évoluent de façon parallèle. Les verbes de changement d'état sont également présents dans l'exemple précédent (62) : « grow » et « become ».

Mis à part l'emploi corrélatif, on peut identifier un emploi de « as » qui est à proprement parler causal. De la même façon que « because » peut introduire un effet, « as » peut également introduire le résultat, positif ou négatif, d'une action recommandée ou déconseillée :

(64) *(2) Always include a signature at the foot of the email, which includes your name and contact details, even to people who know you well, **as** it can save them time looking up your telephone number if they need to call you back. Keep your signature as short as you can.* (45)

Dans cet énoncé, « as » permet d'indiquer l'utilité de l'action évoquée dans l'acte directif ; d'expliciter à quoi elle sert, en d'autres termes. On trouve cet emploi quand « as » introduit une proposition qui contient un modal tourné vers l'avenir, tel que « can » ici ou plus fréquemment « will », comme dans l'exemple suivant :

(65) *Do not use Reply All when you were included as a 'Bcc' recipient of the original message, **as** this will reveal yourself as a recipient.* (45)

« as » permet ici d'introduire le résultat fâcheux de l'action évoquée dans l'avertissement, et constitue ainsi un support pour ne pas réaliser cette action.

D'après nos observations, il semble qu'en termes de position, « as » est davantage interprété comme causal ou corrélatif quand il est en position initiale, et comme cause quand il est en position finale.

Ainsi, il semble que l'emploi corrélatif de « as » constitue un emploi pivot, intermédiaire, entre son emploi strictement temporel et sa lecture causale. On passe ainsi

d'une coïncidence fortuite[165] à une coïncidence non-fortuite. Cette lecture dépend ainsi du contenu des propositions et des connaissances extralinguistiques du co-énonciateur.

En ce qui concerne l'interprétation proprement causale de « as », la majorité des exemples relevés dans le corpus didactique sont des supports en faveur d'une instruction, d'un conseil ou d'une mise en garde ; ainsi, le type de cause exprimé est soit la conséquence fâcheuse d'une action qui est déconseillée, soit le résultat positif d'une action recommandée. Dans ce cas, la cause est généralement exprimée avec de la modalité implicative ou de la modalité épistémique (par le biais des modaux « can », « will », ou des expressions telles que « there's a good chance that »).

e. Conclusion

Dans le micro-système que forment « because », « since », « as » et « for », on peut identifier plusieurs critères qui permettent de distinguer ces connecteurs. Tout d'abord, « because » marque la cause de façon explicite et non ambiguë. L'emploi de « for » conjonction est également considéré explicite, dans le sens où la conjonction « for » introduit systématiquement une cause quand il se trouve dans une proposition postposée. En revanche, « since » et « as » sont des marqueurs polyvalents dont l'interprétation causale nécessite l'identification de marqueurs de frayage.

Concernant le type d'unités reliées, « because » peut relier deux états de faits, mais aussi un acte illocutoire à un état de faits. Ce deuxième emploi de « because » peut ainsi être comparé à l'emploi disjonctif de « for » : tous deux se trouvent en position postposée, détachés de la proposition principale par une virgule à l'écrit ou une pause intonative à l'oral.

Les connecteurs permettent d'introduire des types de cause différents. La particularité de « since » est qu'il introduit une cause préconstruite, cela est dû à sa valeur standard de point de départ. Il est ainsi un connecteur privilégié dans l'argumentation, car il présente un constat qui est considéré comme acquis et qui ne peut être remis en question. Le connecteur « as » permet de marquer la concomitance de deux états de faits, relation sémantique qui se prête sous certaines conditions à une interprétation corrélationnelle, montrant l'évolution parallèle de deux tendances. Elle peut également être interprétée de façon causale. Dans le corpus, ces occurrences concernent surtout des supports pour l'acte directif auquel le segment introduit par « as » est rattaché. Enfin, « for » se distingue par sa nature syntaxique ambiguë,

[165] Cette expression est empruntée à Lapaire et Rotgé (1998, 265).

et par son utilisation privilégiée dans un registre formel. Enfin, « because » et « as » s'opposent à « since » comme ils permettent d'introduire une cause rhématisée, c'est-à-dire présentée comme nouvelle, tandis que « since » introduit une cause thématisée. « because » se montre extrêmement souple, comme il peut introduire un effet qui procure une justification à un acte illocutoire, mais également une cause.

Puisque « because » peut amener une cause nouvelle ainsi que proposer une justification à un acte illocutoire, il est favorisé pour exprimer une explication. « as » peut également être interprété causalement, quand il introduit une raison pour réaliser une action recommandée. Étant donné que « for » et « since » sont associés à une valeur polémique, leur rôle argumentatif se place souvent au premier plan. En outre, « for » n'est pas très présent dans les textes didactiques procéduraux, relevant d'un registre formel.

2.5.4. « in that »

Après avoir abordé des expressions générales de cause et d'avoir analysé le rôle qu'elles jouent dans l'explication, il convient de présenter un connecteur qui joue un rôle un peu plus spécifique. Nous nous concentrerons sur « in that », connecteur qui permet de justifier une affirmation.

« in that » est une locution composée de la préposition « in » et du pronom démonstratif « that ». « in » est une préposition qui a avant tout un sens locatif, comme la majorité des prépositions, et qui véhicule un rapport d'inclusion. Elle sélectionne ainsi des arguments qui peuvent être conçus comme des contenants (*in the house*, *in the car*). Elle peut également faire référence à une période temporelle (*in May*, *in 1957*), le mois ou l'année pouvant être considéré comme des contenants temporels. Enfin, son emploi métaphorique peut renvoyer à toute entité étant envisagée comme un contenant conceptuel (« in other words », « in my opinion ») : c'est bien entendu dans ce dernier sens qu'elle est comprise dans la locution « in that ».

Dans cette locution, le pronom démonstratif « that » a une valeur endophorique : il fait référence au co-texte. Comme le montrent Lapaire et Rotgé (1998, 70), « that » peut avoir une double orientation, c'est-à-dire renvoyer à la fois à l'avant (anaphore) et à l'après (cataphore). D'une part, TH-, que l'on trouve aussi dans « this » et « the », fournit une valeur anaphorique à « that ». D'autre part, -AT, en fonctionnant sur le mode de la clôture, renforce cette valeur anaphorique. Dans la locution « in that », on peut contaster que « that » est également clairement tourné vers ce qu'il introduit.

Ainsi, dans « A *in that* B », sa valeur centrale est l'introduction d'une justification (B) de quelque chose qui a été affirmé (A).

Nous avons défini plus haut la locution comme étant un ensemble figé de plusieurs mots, même si selon les cas plusieurs degrés de figement peuvent être observés. Dans le cas de « in that », plusieurs indices permettent d'estimer le degré de figement. Tout d'abord, la séquence « in that » présente une forte co-occurrence dans la langue et apparaît dans une entrée dédiée dans le dictionnaire[166]. De plus, « this » ne peut pas remplacer « that », alors que dans la locution « for that reason », on peut trouver une variante en « this ». D'autre part, elle apparaît souvent après une virgule ou une pause à l'oral. Elle permet en outre de relier deux propositions. Elle a donc un degré de figement élevé, même si elle n'est pas aussi figée que « that is », locution qui figure, elle, toujours en incise. Nous allons maintenant définir ses caractéristiques et contraintes d'emploi, puis étudierons ses divers effets de sens en contexte.

La locution « in that » possède un champ d'action limité, comme c'est une locution qui marque seulement une relation interpropositionnelle :

(66) *Apposition resembles coordination* ***in that*** *not only do coordinate constructions also involve the linking of units of the same rank, but the central coordinators* and *and* or *may themselves occasionally be used as explicit markers of apposition.* (Quirk et al., 1301-1302)

On la trouve généralement sans ponctuation, mais elle peut aussi se trouver précédée d'une virgule :

(67) *we may notice a contrast even between such semantically similar adjectives as* glad *and* cheerful*,* ***in that*** *the first implies that the emotion has a specific source, whereas the second does not.* (Quirk et al., 66)

L'ordre des propositions est contraint : la proposition introduite par « in that » est systématiquement postposée. Cette contrainte positionnelle peut s'expliquer par sa valeur justificative : la proposition introduite par « in that » apparaît ainsi logiquement après l'énonciation d'un constat.

Dans les exemples relevés, le constat de l'énonciateur peut constituer une comparaison (en mettant en avant des similarités ou des différences), ou une qualification, c'est-à-dire

[166] C'est le cas pour les dictionnaires en ligne *Oxford*, *MacMillan*, *Longman* et *Merriam Webster*, mais pas le dictionnaire *Cambridge*, qui ne le présente que dans une sous-entrée de « in ».

l'attribution d'une caractéristique à un objet. Nous allons étudier ces deux cas de façon plus détaillée dans les paragraphes qui suivent.

Dans le cas de la comparaison, il est question avec « in that » de préciser sur quel plan A est comparable à B : du point de vue de sa forme, de sa couleur, de sa taille, par exemple. Autrement dit, il s'agit de mettre en avant la propriété qui permet d'associer A et B, ou de les différencier. Il s'agit ainsi de sélectionner la propriété qui rend A et B comparables ou qui permet d'attribuer la qualité ou propriété *x* à A. Avec « in that », il est donc question de justifier en quoi le rapprochement effectué entre A et B est pertinent.

D'un point de vue linguistique, la comparaison peut s'exprimer dans les cas plus typiques avec une construction comparative (« *A is ADJ.+-er than B* ») ou de façon lexicale (« *A resembles B* ***in that*** *... » / « A differs from B* ***in that*** *... »*).

(68) *Adverb phrases resemble adjective phrases* ***in that*** *they have a head (an adverb) to which optional elements may be added; eg:* (rather) slowly. (Quirk et al., 61)

(69) *Irregular verbs differ from the regular verbs, however,* ***in that*** *the past form and the -ed participle of irregular verbs cannot be predicted by general rule from the base.* (Quirk et al., 98)

Ainsi, en (68), c'est une similitude qui est exprimée par le verbe lexical « resemble ». Le rapprochement des syntagmes adverbiaux (A) avec les syntagmes adjectivaux (B) se fonde sur la propriété (*x*) qui est d'avoir un noyau auquel il est possible d'ajouter des éléments optionnels. Cette comparaison permet de fournir ici une transition pour passer d'un item déjà étudié, les syntagmes adjectivaux (repère), à un item nouveau, les syntagmes adverbiaux (repéré).

En (69), c'est une différenciation qui est établie entre A et B avec le verbe lexical « differ », puis justifiée avec « in that » : la différence entre les verbes réguliers (A) et les verbes irréguliers (B) tient à leur forme et au fait que celle-ci ne peut être prévisible dans le cas des verbes irréguliers (propriété *x*).

(70) *Numerals, whether the cardinal numerals,* one, two, three*, ... or the ordinal numeral* first, second, third*, ... must be placed somewhere between open class and closed-class items: they resemble the former* ***in that*** *they make up a very large class - indeed, a class of infinite membership; but they resemble the latter* ***in that*** *the semantic relations among them are mutually exclusive and mutually defining.* (Quirk et al., 73-74)

Dans l'exemple (70), il s'agit ici d'expliquer en quoi les numéraux (ordinaux et cardinaux) peuvent être rapprochés d'une part d'éléments de classe ouverte et d'autre part d'éléments de classe fermée, rapprochements qui ne semblent pas être compatibles à première vue. En réalité, le rapprochement de l'une ou de l'autre type de classe est légitimé par deux propriétés différentes. Les numéraux peuvent être ainsi rapprochés d'une part d'éléments de classe ouverte, parce qu'ils constituent un ensemble infini, mais également d'éléments de classe fermée, par les rapports qu'ils entretiennent au sein de la classe. Dans chaque cas, « in that » permet de sélectionner la propriété pertinente qui légitime le rapprochement avec l'une ou l'autre type de classe. On voit ainsi que le rapprochement est fait en fonction de la sélection d'une caractéristique particulière.

Dans le cas de la qualification, il s'agit d'attribuer une propriété ou une caractéristique (temporaire ou permanente), disons *c*, à A. Dans ce cas-là, le satellite fournit ce qui justifie que la propriété *c* soit attribuée à A : *il est possible de qualifier A de c, dans la mesure où ...*

(71) *As noted,* write *belongs to a group of verbs that are irregular* ***in that*** *their perfect participle form clearly differs from their past tense form (*written *vs.* wrote*).* (NBR, 117)

La qualification, elle, se matérialise le plus souvent par un adjectif attribut du sujet donc à l'aide d'une structure intensive. L'objet décrit peut être physique ou théorique, mais ici il est plus souvent théorique, dans le cas des grammaires.

(72) *the class is 'open'* ***in that*** *it is indefinitely extendable.* (Quirk et al., 72)

Dans cet exemple, il s'agit davantage de clarifier le sens de « open » tel qu'il est utilisé pour décrire une classe de mots. On clarifie ainsi l'acception du mot dans ce contexte précis. Cette interprétation est notamment due aux guillemets, qui ont ici un sens similaire à : « The class is said to be open in that … ».

(73) *Broadly speaking, nouns can be characterized naturally as 'stative' (cf 4.4)* ***in that*** *they typically refer to entities that are regarded as stable, whether these are concrete (physical) like* house, table, paper*, or abstract (of the mind) like* hope, botany, length. (Quirk et al., 74)

On retrouve le même emploi de « in that » dans cet exemple : il s'agit ici aussi de clarifier la terminologie.

Quand il sert à fournir le fondement d'un rapprochement ou à justifier une qualification, « in that » a une fonction similaire à « on the grounds that » et « in the sense that », comme on peut le constater avec l'exemple suivant, où ils sont interchangeables :

(74) *Interjections might be considered a closed class* ***on the grounds that*** *those that are fully institutionalized are few in number. But unlike the closed classes listed in 2.34(a), they are grammatically peripheral,* ***in the sense that*** *they do not enter into constructions with other word classes, and are only loosely connected to sentences with which they may be orthographically or phonologically associated. They are also peripheral to the language system itself,* ***in that*** *they frequently involve the use of sounds which do not otherwise occur in English words.* (Quirk et al., 74)

Ces trois locutions ont un rôle semblable, étant donné qu'elles permettent toutes les trois d'introduire la justification d'un constat. Elles sont similaires aussi du point de vue de leur forme : elles sont toutes les trois des locutions issues de syntagmes prépositionnels. En revanche, elles diffèrent du point de vue de l'expression de la justification : ces deux locutions font donc explicitement référence à de la cause avec les lexèmes « grounds » et « sense », tandis que « in that » ne le fait que conventionnellement, c'est-à-dire que son emploi justificatif est inscrit et codé dans la langue, quand il introduit une proposition postposée. La locution « on the grounds that » permet lexicalement d'expliciter une raison « grounds » renvoyant à des motifs[167], et « in the sense that » fait une référence explicite au sens, à l'acception de ce qu'il introduit. Ainsi, on peut dire qu'il est métalinguistique comme il renvoie au discours en train de se faire. De plus, le rôle que « that » joue dans ces locutions est différent. Si « that » est un pronom démonstratif dans la locution « in that », dans les locutions « on the grounds that » ou « in the sense that » le syntagme nominal gouverné par la préposition gravite autour du nom « grounds » ou « sense ». « that » a dans ces deux locutions un rôle de pronom relatif tandis qu'il est fusionné dans la locution « in that », permettant non seulement d'assumer le centre du syntagme nominal mais de lier également ce qui précède à ce qui suit. Dans ces deux locutions, on constate encore une fois la capacité de « that » de renvoyer à l'avant (reprise de l'antécédent « grounds » et « sense ») aussi bien qu'à l'après (introduction de la proposition justificative).

Mis à part les comparaisons et les qualifications, « in that » peut également servir à justifier d'autres types d'affirmations.

(75) *The practised linguist is able to detect the language background of students, and this has obvious implications for language teaching* ***in that*** *students can be helped with the problems that give them the greatest difficulty.* # (Quirk et al., 27)

---

[167] Défini comme « Factors forming a basis for action or the justification for a belief » par l'*OD*.

(76) *If you can't find any possible sources after a serious search, your topic may be too narrow or too new. While this could serve as an excellent topic for a thesis* ***in that*** *it provides opportunity for original study, it is probably going to be inappropriate for an early-university or high school essay.* (11)

Dans ce cas-là, contrairement aux cas de comparaison et de qualification abordés plus haut, « in that » peut être remplacé par « since ». En effet, « since » est tout à fait compatible avec ce type de contexte :

(76') *If you can't find any possible sources after a serious search, your topic may be too narrow or too new. While this could serve as an excellent topic for a thesis* ***since*** *it provides opportunity for original study, it is probably going to be inappropriate for an early-university or high school essay.* (11)

Avec « since » et « in that », la véracité de ce qui est introduit n'est pas en jeu. En d'autres termes, le contenu introduit par ces connecteurs ne peut pas être remis en cause. Par ailleurs, il y a dans l'exemple ci-dessus un rapport entre l'enchâssement des différentes propositions de la phrase et la valeur préconstruite du contenu introduit par « in that » ou « since ». La proposition subordonnée conjonctive en « since » est enchâssée dans la proposition subordonnée conjonctive « While this could serve as an excellent topic for a thesis », elle-même enchâssée dans la proposition principale « it is probably going to be inappropriate for an early-university or high school essay. ». C'est donc ce message-là qui constitue le message principal de l'énoncé, et la proposition en « since » ne représente donc qu'une étape dans l'établissement de la relation de concession.

En revanche, la différence entre « since » et « in that » est que « since » présente le lien causal comme un lien nécessaire et irréfutable (Deléchelle 2002, 107), tandis que « in that » sélectionne la raison pertinente pour justifier le constat qui précède mais ne se pose pas en cause unique.

Nous avons vu que pour « since », la valeur de cause admise venait de sa valeur standard de point de départ. Pour « in that », le statut d'évidence ou le caractère non problématique de la proposition introduite vient du mode de la clôture qu'exprime -AT dans « that ».

« since » et « in that » peuvent donc introduire une cause admise, c'est-à-dire un fait qui est hors de contestation. En revanche, ils ne sont pas interchangeables dans tous leurs emplois : « since » possède une gamme d'emplois beaucoup plus variés que « in that ». De

plus, « since » est beaucoup moins contraint positionnellement que « in that », et il peut introduire une variété d'arguments beaucoup plus importante.

Ainsi, « in that » permet aussi de justifier son opinion : il peut ainsi apparaître dans une démonstration ou un contexte argumentatif. Dans le cadre de notre étude sur l'explication on s'intéresse davantage à ce qui est considéré comme un fait, c'est-à-dire une information considérée comme vraie et non remise en question par la communauté concernée.

En conclusion, « in that » est une locution interpropositionnelle qui permet d'introduire une justification d'un constat de l'énonciateur. Cette valeur peut avoir plusieurs effets de sens : dans le corpus, le constat peut renvoyer à une comparaison, la justification avançant ainsi la caractéristique qui légitime le rapprochement des deux entités comparées. Ce constat peut aussi constituer la qualification d'un concept : « in that » justifie dans ce cas l'atttribution d'une caractéristique ou d'une qualité à ce concept. Enfin, il peut venir en support d'une affirmation et est ainsi compatible avec un registre polémique. Dans tous les cas, il s'agit de justifier ce qui permet d'affirmer le constat formulé dans la proposition P. La contrainte de l'emploi de « in that » est lié à sa position : il ne peut se situer qu'après l'affirmation. On se trouve donc dans un ordre non-iconique : la conclusion est exprimée avant la prémisse. Cet ordre est l'ordre associé à l'explication.

Conclusion

Avec l'explication causale, l'énonciateur tente de répondre à une question en « why ? » ou « what for ? ». Il déploie ainsi plusieurs stratégies pour faciliter la compréhension de l'énonciateur, par le biais de l'expression de la conséquence d'une instruction, le but qui est visé par une instruction ou bien la cause (qu'il s'agisse des propriétés d'un référent, de principes ou conventions régissant un phénomène ou d'un fait ayant entraîné la production d'un effet). Il s'agit de faciliter sa compréhension et souvent d'apporter un support à une affirmation, c'est-à-dire une justification.

Nous avons établi dans un premier temps que le domaine de la causalité était vaste et ne se restreignait pas à la simple relation de cause. Le rapport causal semble être le dénominateur commun entre plusieurs relations logiques, telles que la condition, la conséquence, la concession, le résultat et le but. La parenté entre cause, conséquence, condition, but et résultat est apparue encore plus clairement dans les exemples étudiés par la suite. L'étude de ce réseau sémantique a mis en valeur la notion d'« implication » qui paraît être un concept fondamental pour l'étude du domaine de la causalité, même s'il s'avère insuffisant pour exprimer la complexité de la causalité en langue et qu'il est en plus un terme qui possède de nombreuses acceptions.

Par ailleurs, nous avons montré que la notion de cause telle qu'elle est comprise dans les sciences a en réalité peu en commun avec la cause linguistique. De ce fait, la bonne formation d'un énoncé causal en langue ne dépend pas de son adéquation au réel.

De nombreuses études montrent la parenté entre cause et explication, mais la terminologie est instable et l'explication est parfois décrite comme un sous-type de cause qui s'oppose à la justification. Pour notre part, nous avons envisagé l'explication comme une macro-relation qui peut s'exprimer par des énoncés causaux. Ainsi, si nous avons vu dans la partie III que l'explication pouvait s'exprimer avec d'autres relations que la cause (reformulation, illustration et analogie), nous avons constaté dans la partie IV que l'expression d'une cause ne constituait pas toujours une explication. Nous avons donc essayé de déterminer ce qui favorisait la participation d'un rapport de cause à une explication.

S'intéressant à plusieurs expressions possibles d'un rapport de cause, nous nous sommes focalisés plus particulièrement sur l'expression de la conséquence et du but, avant d'aborder la relation de cause. Nous avons essayé de montrer de quelle façon et dans quelles conditions la conséquence, le but et la cause pouvaient fournir une explication d'un fait ou

d'une énonciation en suivant plusieurs pistes : les caractéristiques du connecteur, la nature des éléments reliés par ce connecteur (proposition, acte illocutoire, état de connaissances) et le statut de l'information (thématisation et rhématisation).

Le connecteur « because » permet de mettre en relation deux états de faits, en indiquant que l'état de faits indiqué dans la proposition introduite par « because » est la cause-origine de l'état de faits exprimé dans la principale. En ce qui concerne la conséquence, quand elle participe à l'explication, elle porte sur l'action évoquée dans l'instruction, que celle-ci soit implicite ou explicitée par une proposition en « if ». Cette différence de portée permet ainsi de comprendre comment les deux phénomènes converses que sont la cause et la conséquence peuvent participer toutes deux à une explication. En outre, « because » peut également introduire une conséquence, quand celle-ci fournit la justification de l'acte directif qui forme le noyau. Dans ce cas, la cause permet également de légitimer l'acte directif.

La relation de but peut également participer à une explication. C'est le cas quand le segment de but est postposé et qu'il constitue le rhème. En revanche, quand celui-ci est antéposé, il constitue le thème et contribue à la cohésion du texte. L'expression de l'explication peut donc aussi tenir à la structure informationnelle.

« so that » a fait l'objet d'une analyse comme ce connecteur peut exprimer à la fois le but et la conséquence. L'interprétation de la relation qu'il établit dépend des contenus propositionnels ainsi que du statut qu'occupe la proposition introduite par « so that » dans la phrase. Néanmoins, malgré cette distinction, certains emplois restent ambigus.

Par ailleurs, il a été établi que les modes d'expression implicites de la cause n'étaient pas favorisés pour exprimer une explication. En l'absence d'un connecteur de cause, le co-énonciateur doit reconstruire une relation causale à partir d'inférences et d'indicateurs linguistiques qui véhiculent une notion très large et ont une diversité d'effets de sens (par exemple « and » qui exprime une mise en relation) alors que le but de l'explication est au contraire de présenter explicitement des liens causaux. L'expression de l'explication par le biais de marques lexicales avec le verbe « explain » ou le nom « reason » étant certes prototypique mais peu fréquemment utilisée, les connecteurs de cause apparaissent comme un moyen possible d'expression de l'explication.

Dans le sous-système formé par les connecteurs « because », « since », « for » et « as », nous avons essayé de passer en revue les caractéristiques qui permettent d'identifier la spécificité de leur mode de fonctionnement, afin de voir de quelle façon ils pouvaient

contribuer à l'explication. Le tableau ci-dessous synthétise ces caractéristiques notionnelles, syntaxiques et pragmatiques.

		because	*as*	*for*	*since*
INVARIANT NOTIONNEL	**VALEUR CENTRALE**	cause	identification	précédence	point de départ
PROPRIÉTÉS SYNTAXIQUES	**TYPE D'UNITÉS RELIÉES**	propositions, (phrases)[168]	propositions	propositions (phrases)	propositions
	ORDRE DES PROPOSITIONS	non contraint	non contraint	figé : X, **for** Y.	non contraint
	POSITION DU CONNECTEUR DANS Y	initiale	initiale	initiale	initiale
MANIPULATIONS LINGUISTIQUES	**MODIFICATION PAR UN ADVERBE DU TYPE RESTRICTIF, ETC.**	oui	non	non	non
	NÉGATION	oui	non	non	non
	STRUCTURE CLIVÉE	oui	non	non	non
ASPECTS PRAGMATIQUES	**STATUT INFORMATIONNEL DU CONTENU INTRODUIT**	rhématique	rhématique	-	thématique
	REGISTRE	-	-	plutôt formel	-

Tableau 18. Particularités des connecteurs de cause « because », « as », « for » et « since »

« because » est le seul connecteur qui exprime explicitement de la cause et c'est le seul connecteur qui répond à la question prototypique de l'explication en « why ? ». Il permet à la fois de relier deux états de faits ou de relier un état de faits à une énonciation, ces deux emplois se distinguant par la nature de la proposition qu'introduit « because ». Le connecteur « as » véhicule une opération d'identification, cela lui permet d'établir une relation de concomitance entre deux situations exprimées dans les contenus propositionnels mais la relation qu'il exprime peut également être appréhendée comme une corrélation et parfois comme un rapport de cause, à condition que les contenus propositionnels le permettent.

[168] Sont indiqués entre parenthèses les emplois attestés mais non-standard.

D'autre part, il signale la rhématicité de ce qu'il introduit. « since » et « for », pour leur part, semblent avoir des caractéristiques qui privilégient leur rôle dans le discours argumentatif.

En ce qui concerne « in that », il introduit la justification d'un dire. Il ne peut apparaître qu'après l'affirmation et introduit donc une cause d'ordre non-iconique.

Contrairement à l'explication à visée de clarification qui instaurait une pause dans la progression discursive afin d'éclairer le sens d'un concept ou d'un contenu propositionnel, la cause permet de faire avancer le discours. Par ailleurs, dans le corpus à l'étude, il semble que la cause explicative fournit également un support en légitimant une instruction, un conseil ou un avertissement.

Après avoir mis en avant les particularités des différentes stratégies explicatives à visée de clarification et celles de l'explication causale, nous souhaitons maintenant rassembler ces deux types d'explication et étudier de quelle façon ces différentes opérations sont mises en relation dans le discours.

PARTIE V

VERS

L'IDENTIFICATION AUTOMATIQUE

DES RELATIONS

EN JEU DANS L'EXPLICATION

Introduction

Cette ultime partie représente le dernier mouvement de la démarche dialectique employée pour l'étude de l'explication. Jusque-là, nous avons favorisé une approche de l'explication par l'entremise de la particularité des diverses relations discursives employées. Cela a permis de mettre en valeur le fonctionnement de divers connecteurs par le biais d'études de cas et d'examiner leur spécificité dans l'explication. Nous souhaitons maintenant aborder l'ensemble des relations de manière globale afin de voir comment ces différentes relations participent conjointement à l'explication. Il s'agit donc de prendre une vue d'ensemble de l'explication et des différentes stratégies explicatives étudiées.

Le premier chapitre présente les modes d'articulations des différentes stratégies explicatives en examinant des séquences explicatives. On se préoccupe donc ici du développement de l'explication au niveau macrodiscursif, en essayant de voir comment les différentes stratégies et relations identifiées interagissent.

Le deuxième chapitre constitue une interface entre l'analyse linguistique et le travail d'implémentation : il est question de mettre au clair les principes et les exigences pour effectuer une transposition des résultats de l'analyse linguistique vers une visée d'application. Une première section fait l'état des lieux des travaux en analyse du discours et en TAL, afin de rappeler des principes essentiels. Dans la deuxième section sont identifiés les objectifs précis de l'implémentation. La troisième section permet de poser les exigences pour l'écriture des règles linguistiques pour l'identification automatique des structures discursives participant à l'explication. Enfin, la dernière section évoque les diverses problématiques à considérer en vue de l'identification de relations discursives explicatives.

Le troisième chapitre présente l'ensemble du travail réalisé pour passer de la modélisation linguistique à l'implémentation des règles linguistiques. Après une présentation de l'environnement informatique Textcoop ainsi que de DisLog, le langage utilisé pour rédiger les règles linguistiques, une troisième section décrit la méthode suivie pour élaborer les règles linguistiques et pour les implémenter au sein de cet environnement informatique. Enfin, la dernière section évoque les limites et perspectives du travail effectué.

CHAPITRE I : PROGRESSION DE L'EXPLICATION DANS LE DISCOURS

Dans la partie III et la partie IV, il a été question d'étudier l'expression linguistique de deux types d'explications sur les trois types identifiés : l'explication à visée de clarification et l'explication causale. Nous souhaitons maintenant étudier leur mise en relation dans une explication. Nous passons ainsi du niveau micro-discursif (l'analyse des relations de discours) au niveau macro-discursif (l'articulation de ces relations de discours pour former des schémas explicatifs).

Afin d'observer la progression de l'explication dans le discours et l'interaction de deux types d'explication, nous allons tout d'abord nous appuyer sur un extrait du manuel d'introduction à la syntaxe (Burton-Roberts 2011). Considérons l'énoncé suivant :

(1) [34] : [$_{\text{PHRASE-A}}$ beside [$_{\text{PHRASE-B}}$ a stream that had dried up]]
[35] : [$_{\text{PHRASE-B}}$ beside a stream] [$_{\text{PHRASE-C}}$ that had dried up]
Look at *[34]. The sequence* a + stream + that + had + dried + up *is represented as a constituent* ***because*** *the elements (words, in this case) can all be traced back to a single node that does not dominate any other element,* ***namely****, PHRASE-b. The sequence* beside + a*,* ***on the other hand****, is not represented as a constituent* ***because*** *the only node that dominates both of those words (****namely****, PHRASE-a) dominates other elements* ***as well*** *(****namely****,* stream*,* that*,* had*,* dried*, and* up*).* ***Similarly****, in the incorrect phrase marker [35],* a stream that had dried up *is not represented as a constituent* ***because*** *there is no node that dominates all and only those words. The only node that dominates all of them is PHRASE-a,* ***but*** *PHRASE-a doesn't dominate only those words, it* ***also*** *dominates* beside*.* # (NBR, 17)

Cet extrait constitue une séquence explicative : l'objet ici est d'expliquer et de démontrer à l'aide de l'exemple « beside a stream that had dried up » pourquoi l'analyse proposée en [34] est valide et que l'analyse proposée en [35] ne l'est pas. Cette démonstration a donc pour objet d'expliquer ce qui fait qu'une séquence de mots puisse être interprétée comme un constituant de la phrase (ou syntagme).

Dans cette explication, on peut repérer plusieurs éléments de clarification (reformulation, analogie) ainsi que des éléments qui expriment un rapport causal (« because ») et des éléments qui expriment un contraste (« on the other hand », « but »).

Nous allons étudier ces diverses stratégies tour à tour puis nous observerons de quelle façon elles s'articulent.

À un niveau phrastique, plusieurs reformulations viennent expliciter ponctuellement la référence d'un syntagme nominal :

(1) […] *The sequence* a + stream + that + had + dried + up *is represented as a constituent because the elements* ***(****words,* ***in this case)*** *can all be traced back to a single node that does not dominate any other element,* ***namely,*** *PHRASE-b. The sequence* beside + a*, on the other hand, is not represented as a constituent because the only node that dominates both of those words* ***(namely,*** *PHRASE-a****)*** *dominates other elements as well* ***(namely,*** stream, that, had, dried*, and* up***)***. *Similarly, in the incorrect phrase marker [35],* a stream that had dried up *is not represented as a constituent because there is no node that dominates all and only those words. The only node that dominates all of them is PHRASE-a, but PHRASE-a doesn't dominate only those words, it also dominates* beside*.* #

La reformulation établit une équivalence entre, par exemple, « a single node that does not dominate any other element » et « PHRASE-b ». Elle permet ainsi d'expliciter les référents précis dans l'exemple donné, de passer ainsi d'une représentation générale, abstraite, à une représentation particulière sous la forme d'un exemple. Cela permet d'établir dans la démonstration une correspondance entre la description d'un fait général et son illustration avec l'utilisation d'un exemple particulier.

Le mouvement du général au particulier est explicité dans les trois dernières reformulations par l'utilisation du connecteur « namely », qui permet généralement d'introduire une précision au sujet de ce qui le précède, ou d'en fournir un exemple. Dans la première reformulation, l'apposition de « in this case » permet de préciser, a posteriori, que la correspondance entre le concept général « elements » et le concept particulier « words » est valable pour l'exemple évoqué.

Regardons de plus près l'analogie :

(1) […] *The sequence* beside + a*, on the other hand, is not represented as a constituent because the only node that dominates both of those words (namely, PHRASE-a) dominates other elements as well (namely,* stream, that, had, dried*, and* up*).* ***Similarly****, in the incorrect phrase marker [35],* a stream that had dried up *is not represented as a constituent because there is no node that dominates all and only those words. [...]*

L'analogie permet ici de lier deux exemples : le premier exemple, qui est analysé dans la première phrase, et un nouvel exemple. L'adverbe « similarly » relie ces deux exemples et indique que le deuxième exemple peut être analysé de la même façon que le premier, c'est-à-dire, en suivant le même raisonnement. Cela permet ainsi de transposer un raisonnement d'un exemple à un autre.

Penchons-nous maintenant sur les relations de cause :

(1) […] *The sequence* a + stream + that + had + dried + up *is represented as a constituent* ***because*** *the elements (words, in this case) can all be traced back to a single node that does not dominate any other element, namely, PHRASE-b. The sequence* beside + a, *on the other hand, is not represented as a constituent* ***because*** *the only node that dominates both of those words (namely, PHRASE-a) dominates other elements as well (namely,* stream, that, had, dried, *and* up*). Similarly, in the incorrect phrase marker [35],* a stream that had dried up *is not represented as a constituent* ***because*** *there is no node that dominates all and only those words. The only node that dominates all of them is PHRASE-a, but PHRASE-a doesn't dominate only those words, it also dominates* beside. #

Les relations de cause permettent d'expliquer ici ce qui fait qu'une séquence de mots constitue un syntagme ou non. Il s'agit donc d'établir un lien de cause entre deux contenus propositionnels, rôle privilégié de « because ». Dans la troisième phrase, on peut relever l'expression cadrative « in the incorrect phrase marker », qui renvoie à un exemple et permet de restreindre la validité de l'affirmation qui suit.

Dans cet exemple plusieurs stratégies participent à l'explication, que ce soit au niveau phrastique (ici, la reformulation), ou à un niveau plus large allant jusqu'au paragraphe entier (ici, l'illustration). De plus, cet exemple montre l'imbrication de relations dans d'autres relations (ici, la cause est imbriquée dans une relation d'analogie). La cause et la clarification, apportant des éléments divers, participent ainsi toutes deux à cette séquence explicative.

Prenons maintenant un deuxième exemple, issu du corpus de textes didactique, afin d'étudier l'imbrication des relations discursives participant à l'explication. Rappelons tout d'abord que la compositionnalité est une caractéristique du texte : des unités élémentaires s'imbriquent pour former des relations complexes, qui s'imbriquent à leur tour pour former la structure hiérarchique de ce tout cohérent qu'est le texte. Nous avons, dans la partie II, à l'occasion de description la structure des textes procéduraux, et dans les parties III et IV, pour l'analyse des relations participant à l'explication, identifié des unités élémentaires (EDU) qui

se combinent pour former des relations de discours : expressions cadratives, instructions, segments exprimant la cause, la conséquence, etc. Ces divers éléments entretiennent une relation hiérarchique : par exemple, l'instruction constitue le noyau tandis qu'un segment illustratif constitue le satellite, élément complémentaire et considéré comme moins essentiel pour le message principal du locuteur. À leur tour, les relations discursives se combinent pour former des relations complexes, que nous appelerons les composés. L'imbrication et l'enchaînement des relations causales et des relations reformulatives, illustratives ou d'analogie, permettent d'observer comment l'explication se déroule dans le texte. Nous souhaitons ici identifier la structure de ces composés.

(2) [[**circonstance** When you conduct research], [**instruction** move from light to thorough resources] [**E-but** to make sure you're moving in the right direction]]. [[**instruction** Begin by doing searches on the Internet about your topic] [**E-but** to familiarize yourself with the basic issues]]; [**séquence** then [**instruction** move to more thorough research on the Academic Databases]]; [**séquence** finally, [**instruction** probe the depths of the issue by burying yourself in the library]]. [[**avertissement** Make sure that [**concession** despite beginning on the Internet], you don't simply end there]. [**E-cause** A research paper using only Internet sources is a weak paper, and puts you at a disadvantage for not utilizing better information from more academic sources]]. (1)

Dans l'exemple ci-dessus, nous indiquons entre crochets les EDU, que celles-ci soient spécifiquement liées à l'explication (E-but, E-cause) ou non (circonstance, séquence, concession).

Rappelons que l'explication micro-discursive se présente comme un ajout : les instructions sont indépendantes et ne sont pas systématiquement rattachées à une explication. Par exemple, les deux premières instructions sont rattachées ici à l'expression du but visé par l'action, mais ce n'est pas le cas des troisième et quatrième instructions. C'est l'anticipation de potentielles difficultés concernant la réalisation de l'action qui détermine l'ajout d'une explication.

Il s'agit maintenant de déterminer les relations hiérarchiques entre chacunes des unités discursives élémentaires. La représentation en XML, ou en structure arborescente, permet d'identifier ces relations de dépendance et la hiérarchie compositionnelle du texte. Nous utilisons ici la première pour représenter la structure hiérarchique de l'exemple ci-dessus :

<**séquence**>
<**composé-instructionnel**>
<**circonstance**> When you conduct research, </**circonstance**>
<instruction> move from light to thorough resources **</instruction>**
<E-but> to make sure you're moving in the right direction. </**E-but**>
</**composé-instructionnel**>
</séquence>
<**séquence**>
<composé-instructionnel>
<**instruction**> Begin by doing searches on the Internet about your topic **</instruction>**
<**E-but**> to familiarize yourself with the basic issues; </**E-but**>
</**composé-instructionnel**>
</séquence>
<**séquence**> then
<**composé-instructionnel**>
<**instruction**> move to more thorough research on the Academic Databases; **</instruction>**
</**composé-instructionnel**>
</séquence>
<séquence> finally,
<**composé-instructionnel**>
<**instruction**> probe the depths of the issue by burying yourself in the library. **</instruction>**
</**composé-instructionnel**>
<**composé-instructionnel**>
<**avertissement**> Make sure that
<**concession**> despite beginning on the Internet, </**concession**>
you don't simply end there.
</**avertissement**>
<E-cause> A research paper using only Internet sources is a weak paper, and puts you at a disadvantage for not utilizing better information from more academic sources. **</E-cause>**
</**composé-instructionnel**>
</séquence>

Les composés instructionnels sont des composés dont le noyau est une instruction, un avertissement ou un conseil. Dans les composés, le noyau représente le segment essentiel et il forme la « tête » du composé : il est indépendant et pourrait apparaître seul. Les autres

éléments permettent soit d'apporter des restrictions (les expressions cadratives), soit de faciliter la compréhension des instructions (explication). Les composés peuvent s'enchaîner (liés par une relation de séquence, explicite ou non) ou ils peuvent être imbriqués les uns dans les autres. Rappelons que les textes procéduraux sont des textes conduits par un objectif général subdivisé en plusieurs micro-objectifs et étapes pour atteindre la réalisation de l'action principale (dans notre cas, rédiger un essai).

Nous souhaitons maintenant nous pencher sur un troisième exemple de séquence explicative, qui cette fois-ci porte particulièrement sur l'analogie, et permet de mettre en valeur divers outils qui viennent organiser la construction de l'explication. Cet exemple est issu du manuel de linguistique (Burton-Roberts 2011).

(3) ***It is obvious***, ***for example***, ***that*** *a complex thing* ***like*** *a bicycle is not just a collection of randomly assembled bits and pieces.* ***Suppose*** *you gathered together all the components of a bicycle: metal tubes, hubs, spokes, chain, cable, and so on.* ***Now*** *try to* ***imagine*** *all the possible objects you* ***could*** *construct by fixing these components together. Some of these objects* ***might*** *be excellent bicycles,* ***while*** *others* ***wouldn't*** *remotely resemble a bicycle (****though*** *they* ***might*** *make interesting sculptures).* ***And***, ***of course***, *there* ***would*** *be intermediate cases, things which we* ***would*** *probably want to say* ***were*** *bicycles,* ***if only because*** *they resembled bicycles more than anything else.*

So, *only some of the possible ways of fitting bicycle components together produce a bicycle. A bicycle consists* ***not just*** *of its components* ***but***, *much more importantly, in the structure that results from fitting them together in a particular way.* ***When*** *we turn to linguistic expressions, we find a* ***similar*** *state of affairs.* ***Suppose*** *you have a collection of words,* ***say***, *all the words in a dictionary. Can you* ***imagine*** *all the possible word-sequences you* ***could*** *construct by putting these words together? The possibilities are endless.* ***Clearly*** *not all the sequences* ***would*** *be acceptable expressions of English.* ***And again***, *some* ***would*** *be odder than others.* (NBR, 6-7)

De nombreux éléments entrent en compte dans cette explication, nous les avons regroupés dans quatre catégories, que nous distinguons dans le texte ci-dessus par l'utilisation de couleurs différentes :

- **connecteurs : structuration de la démonstration**

On inclut dans cette catégorie les éléments logiques et chronologiques qui permettent de structurer la démonstration : les connecteurs « and », « and again » (séquence), « now »,

« when » (temporalité), « though » (concession), « if only because » (cause). Ces connecteurs permettent d'indiquer les différents moments du raisonnement (« now » et « and » indiquent différents mouvements dans la démonstration, « so » introduit la conclusion), et de mettre en valeur des liens d'implication (« if ») ou de les remettre en question (« though », « but »). On peut dire qu'ils suivent aussi une visée argumentative, comme il est également question ici de démontrer.

- **connecteurs : relations de discours (analogie, illustration)**

Dans cette catégorie figurent les connecteurs qui expriment une explication de type clarification : l'analogie avec « like » et l'illustration avec « for example ». On peut aussi faire référence à des moyens lexicaux qui expriment l'analogie, même s'ils ne sont que peu présents dans cet exemple (« similar », « similarly », « the same », etc.).

- **« boosters »** (selon la terminologie de Hyland 2005) :

Ces termes (l'adverbe « clearly » et la locution adverbiale « of course ») et expressions (« it is obvious that ») mettent en avant le caractère connu et évident de certaines informations. Ils permettent de réasserter des connaissances et croyances partagées : ce qui est dit n'est pas remis en question. Rappelons que c'est là un caractère essentiel de l'explication : le socle duquel on part n'est pas problématique, et il est déjà accepté. On part ainsi du connu (la structure d'un vélo) pour éclairer ce qui est nouveau (la structure d'une phrase).

- **indicateurs de contre-factualité**

La contre-factualité s'exprime avec l'opérateur -ED, mais également avec des modaux à valeur épistémique. Du point de vue lexical, on relève des verbes qui font référence à la conceptualisation : « imagine » et « suppose ». Ces différents outils entraînent un basculement du discours dans l'hypothétique par le biais duquel l'auteur exhorte l'apprenant à se projeter dans un espace conceptuel.

Cet extrait est loin d'épuiser toutes les stratégies et outils pour exprimer une explication, mais permet de fournir un exemple pour étudier une explication de façon longitudinale.

Avec ces trois exemples, nous avons cherché à montrer successivement la façon dont les stratégies de clarification et les relations conceptuelles interagissent pour participer à une relation explicative, la structure hiérarchique des textes instructionnels avec les composés instructionnels, ainsi que les autres outils qui prennent part à l'organisation du discours.

Ayant défini les diverses relations prenant part à l'explication, ainsi que leurs réalisations discursives quand elles sont marquées par un connecteur, nous souhaitons proposer une formalisation des diverses relations étudiées.

CHAPITRE II : PROPOSITION D'IMPLEMENTATION POUR L'IDENTIFICATION AUTOMATIQUE DES STRUCTURES EXPLICATIVES

1. État des recherches dans le domaine de l'analyse du discours

Nous avons mentionné au préalable (dans la partie I et la partie II) quelques études portant sur les relations de discours. Nous souhaitons ici souligner quelques-unes de leurs contributions afin de mieux souligner l'interface entre analyse linguistique et l'implémentation de règles linguistiques.

Les théories du discours tentent de décrire la cohérence d'un texte. Un texte n'est pas une suite aléatoire de phrases mais forme une structure hiérarchique dans laquelle des relations de dépendance, les relations de discours, établissent des liens qui garantissent la cohérence du texte. Les théories du discours sont souvent associées à des études de linguistique appliquée ou de Traitement Automatique du Langage qui visent à formaliser la structure du discours afin de réaliser des tâches de génération automatique de textes, de résumé automatique de texte ou d'identification automatique de la structure discursive de textes.

Parmi ces théories, la *Rhetorical Structure Theory* ou RST (Mann et Thompson 1988) cherche à décrire la structure abstraite d'un texte à l'aide des relations élémentaires que sont les relations de discours (appelées relations rhétoriques dans le cadre de cette théorie). Dans cette théorie, la description des relations de discours repose sur les intentions du locuteur. Les auteurs décrivent 22 relations mais la liste de relations qu'ils proposent reste cependant une liste ouverte. Ils identifient deux types de relations : les relations de contenu (*subject matter*) et les relations de présentation (*presentational*), classement fondé sur le type d'effet que l'auteur chercher à produire sur le lecteur. Les premières visent plutôt à faire reconnaître la relation aux interlocuteurs (relations de « circonstance », « condition », « moyen », « cause délibérée », etc.) tandis que les secondes visent à lui faire accepter la validité du noyau (« démonstration », « justification ») ou l'incitent à suivre l'action proposée dans le noyau (« motivation », « préparation »). Ce classement en deux catégories est souvent rapproché de la dichotomie sémantique / pragmatique ou celle des métafonctions idéationnelle et interpersonnelle décrites par Halliday (1985).

PROPOSITION D'IMPLEMENTATION POUR L'IDENTIFICATION AUTOMATIQUE DES STRUCTURES EXPLICATIVES

L'objectif de la RST est de pouvoir décrire toutes les relations de discours qui forment un texte : chaque segment est obligatoirement connecté à un autre segment et à chaque relation est attribuée une seule étiquette. La représentation abstraite des textes se fait sous la forme d'une structure arborescente, montrant la hiérarchie constitutive des textes (d'autres théories utilisent des graphes, estimés plus adéquats pour décrire les textes argumentatifs selon Marcu (2000)).

Un des problèmes qui concerne les théories du discours telles que la RST est l'indétermination de la définition de certaines relations et les frontières poreuses entre certaines relations. De plus, le niveau de précision n'est pas le même pour chaque relation. En effet, la relation d'élaboration renvoie à une relation beaucoup plus large que celle de but, par exemple. L'élaboration est définie ainsi[169] :

> « *constraints on the N + S combination*: S presents additional detail about the situation or some element of subject matter which is presented in N or inferentially accessible in N in one or more of the ways listed below. In the list, if N presents the first member of any pair, then S includes the second:
> set : member
> abstract : instance
> whole : part
> object : attribute
> generalization : specific
> *the effect*: R recognizes the situation presented in S as providing additional detail for N. R identifies the element of subject matter for which detail is provided.
> *locus of the effect*: N and S. »
>
> (Mann et Thompson 1988, 273)

Mann et Thompson décrivent donc l'élaboration comme la relation entre un segment central et un segment secondaire dans lequel ce dernier, le satellite, apporterait plus de détail à propos du segment N. Cette relation pourrait se décliner en plusieurs sous-catégories, opérant un mouvement de l'abstrait au concret, du général au particulier ou un glissement de type métonymique (du tout à une de ses parties, d'un objet à un de ses attributs, d'un ensemble à un des membres de cette catégorie).

[169] Dans la RST, chaque relation rhétorique est définie selon plusieurs critères : les contraintes qui portent sur le noyau (N), les contraintes qui portent sur le satellite (S), les contraintes qui portent sur la combinaison de N et de S, et l'effet recherché par l'auteur (W, *writer*) sur le lecteur (R, *reader*).

En incluant toutes ces sous-catégories, cette relation est si large qu'elle recouvre donc des relations qui incluent parfois les types de glissements sémantiques entre le noyau et le satellite décrits dans la partie III : mouvement d'analyse (« whole : part » ; « set : member ») mouvement du générique au spécifique et mouvement de l'abstrait au concret, et dont certaines pourraient être qualifiées d'illustration (« abstract : instance », « generalization : specific »), et d'autres de reformulations.

En outre, il n'y a pas de consensus sur le nombre de relations à identifier ou même sur la définition de certaines relations. Hovy et Maier (1993) recensent 400 différentes relations de discours définies par une trentaine d'études qui ont proposé un ensemble de relations de discours et essaient de les organiser selon une taxonomie fondée sur les trois niveaux identifiés par Halliday (1985) quand il décrit les métafonctions du langage : textuel (qui concerne la structuration du texte), idéationnel (sémantique) et interpersonnel (qui se préoccupe des interactions entre sujets). Établir un ensemble de relations opérationnel pour étudier la forme abstraite d'un texte s'avère donc une entreprise complexe.

En dehors de la sélection et la définition des relations, d'autres problèmes émergent : une limite spécifique à la RST concerne l'attribution à chaque relation identifiée dans un texte d'une seule étiquette seulement, comme le soulèvent Moore et Pollack (1992), qui estiment qu'il est nécessaire d'attribuer une double interprétation à chaque relation, correspondant aux niveaux informationnel et intentionnel du discours.

Dans cette étude, nous nous intéressons aux relations de discours qui semblent privilégiées pour expliquer. Nous avons jusqu'ici essayé de décrire les moyens linguistiques utilisés pour exprimer ces diverses relations, en nous concentrant sur les connecteurs. Ce qui importe est de voir maintenant comment elles s'imbriquent pour former une explication. Considérer l'explication comme un macro-acte de discours revient à postuler la compositionnalité d'un texte : un texte est donc vu comme un ensemble composé de plusieurs unités élémentaires, qui se combinent pour former des blocs qui permettent de structurer le texte. Nous nous préoccupons dans notre cas des intentions supposées de l'énonciateur et des stratégies qu'il utilise pour mettre en œuvre ses intentions.

Concernant les divers domaines d'applications, Mann et Taboada (2006) recensent les principaux travaux effectués à partir de la RST. Nous pouvons citer en particulier Marcu (1997), qui a élaboré des algorithmes pour identifier de façon automatique les structures discursives et les représenter à l'aide d'arbres, comme le permet la RST. Rösner et Stede

(1992), Vander Linden et Martin (1995) ainsi que Kosseim et Lapalme (1994, 2000) se sont plus particulièrement intéressés à la structure discursive des textes procéduraux.

La majorité des systèmes utilisés pour la reconnaissance des relations de discours dans un texte repose sur des systèmes probabilistes (*data-based systems*). Ces systèmes reposent sur des algorithmes d'apprentissage qui, en tournant sur des corpus de très grande taille, permettent d'identifier des structures récurrentes. Ils ont l'inconvénient de nécessiter un grand nombre de données afin d'être robustes et ne sont pas issus d'une analyse linguistique. Les systèmes à base de règles linguistiques (*rule-based systems*) s'appuient sur une analyse linguistique poussée en amont pour formaliser les règles et présentent l'avantage d'être facilement ajustables.

2. Objectifs visés par l'implémentation

L'objectif général est d'arriver à reconnaître automatiquement des structures propres à l'explication afin d'identifier les différentes stratégies explicatives qui sont employées par le rédacteur d'un texte didactique procédural, cela dans le but de les améliorer ou de les réutiliser.

Il ne s'agit donc pas d'identifier toutes les structures discursives constitutives d'un texte, contrairement à la RST, mais d'arriver à l'annotation automatique de structures récurrentes et prototypiques de l'explication, telles que celles annotées manuellement dans le texte qui suit.

Nous souhaitons utiliser le texte suivant pour montrer le type de relations que nous voulons identifier. Ce texte est le texte 31 du corpus, il est intitulé « Email etiquette » et contient 940 mots. Mis à part le paratexte qui se situe à la fin, il est reproduit ici dans son intégralité, et chaque segment explicatif est annoté de la façon suivante[170] :

(4) [E-clarification-reformulation *If you are new to a discussion list, you should "lurk" for a while—that is, just be a reader to get the sense of what the group talks about, how it talks about it, and what types of behaviors are expected from list members*]. (31)

Dans les annotations, « E » signifie « explication », le deuxième élément spécifie le type d'explication (clarification ou causale) et enfin, le troisième élément précise le moyen

[170] Nous n'utilisons pas ici les balises XML pour faciliter la lecture.

utilisé pour expliquer (illustration, reformulation, analogie, conséquence, but, cause). Le noyau est identifié à l'aide d'un double soulignement tandis que le satellite est indiqué à l'aide d'un soulignement simple. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, les annotations utilisées signifient que dans la relation délimitée par les crochets, l'explication a pour fonction de clarifier les propos tenus dans N par le biais d'une reformulation (S).

Les relations annotées dans les textes sont celles qui ont été définies dans les parties III et IV, qui sont consacrées à l'analyse linguistique.

Email Etiquette (texte 31)

http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/636/1/

Summary: Although instant and text/SMS messaging is beginning to supplant email for some groups' primary means of Internet communication, effective and appropriate email etiquette is still important. This resource will help you to become an effective writer and reader/manager of email.

Contributors: Karl Stolley, Allen Brizee

Last Edited: 2010-04-17 05:41:30

How do I compose an email to someone I don't know?

There are a few important points to remember when composing email, particularly when the email's recipient is a superior and/or someone who does not know you.

- [E-causale-but Be sure to include a meaningful subject line; this helps clarify what your message is about and may also help the recipient prioritize reading your email]
- [E-clarification-analogie Just like a written letter, be sure to open your email with a greeting like Dear Dr. Jones, or Ms. Smith]:
- [E-causale-démonstration Use standard spelling, punctuation, and capitalization. THERE'S NOTHING WORSE THAN AN EMAIL SCREAMING A MESSAGE IN ALL CAPS.]
- [E-causale-cause Write clear, short paragraphs and be direct and to the point; professionals and academics alike see their email accounts as business]. [E-causale-conséquence Don't write unnecessarily long emails or otherwise waste the recipient's time]
- Be friendly and cordial, but [E-causale-cause don't try to joke around (jokes and witty remarks may be inappropriate and, more commonly, may not come off appropriately in email)]

What are some guides for continuing email conversations?

Once you have exchanged emails with a person on a given subject, it is probably OK to leave greetings out of your follow-up emails. Here are some other points to consider about continuing conversations over email:

- Try to respond within a reasonable time frame, though "reasonable" will depend on the recipient's expectations and the subject being discussed
- Trim back the old messages: most email clients will keep copying older messages to the bottom of an email. [E-causale-but Delete older messages so as to keep your message size from getting too large, and to keep your messages looking clean].
- If someone asks a lot of questions, it may be OK to embed your answers into the sender's message copied at the bottom of your email. However, if you're going to do this, [E-clarification-illustration be sure to say so at the top, and leave generous space, for example:

  > How long are you staying?

  Less than two weeks.

  >Will you have time to visit with us?

  I'm really hoping to, but my schedule will be pretty tight. Let me get back to you about that after the weekend.]

What sorts of information shouldn't be sent via email?

Most people do not realize that email is not as private as it may seem. [E-clarification-reformulation Without additional setup, email is not encrypted; meaning that your email is "open"and could possibly be read by an unintended person as it is transmitted to your reader]. With that in mind, never send the following information over email:

- Usernames and passwords
- Credit card or other account information

Additionally, [E-causale avoid sensitive or information that could be potentially damaging to someone's career and/or reputation, including your own. [cause Beyond email's general lack of security and confidentiality], [conséquence1 your recipient can always accidentally hit the Forward button], [conséquence2 leave her email account open on a computer], [conséquence3 or print and forget that she's printed a copy of your email].]

What about sending attachments?

The ease of transmitting files to a particular person makes email very attractive. However, there are some guidelines you should follow:

- [E-causale-conséquence Never send an attachment to someone you don't know the first time you contact them (unless, of course, the contact has posted a job ad requesting a resume in a Word document). They (or their computers) might think it is spam or a virus, and delete your message.]
- Avoid unnecessarily large file sizes. [E-causale-cause Digital photos especially: most digital photos come off the camera much larger than can be viewed on screen]. Learn how to resize your digital photographs.
- When you must send a large file or set of files, do the recipient the courtesy of sending an email telling them what you'll be sending and why.
- [E-causale-but Be sure to have anti-virus software installed on your computer to scan all of your outgoing and incoming messages for viruses].

Email Listservs and Discussion Groups

Poor email behavior is always cropping up on email listservs and discussion groups. Here are some common mistakes to avoid:

- [E-causale-cause Double-check the To: area of your email when you reply. Too many people have intended to reply to a message poster alone when, in fact, their reply went to the entire list—much to their embarrassment.] If you want to be extra-careful, start a new email and type the single recipient's address.
- [E-causale-conséquence Do not air your grievances or beefs about your school, colleagues, or employer on a list. Personal attacks should also be avoided. Such postings make the organization you are associated with look bad, while also making you sound like a gossip and whiner.] Particularly on large lists, you also may not know who else is on it. Be professional, and likewise avoid piling onto discussions about who's got it worst at work, school, etc.

- [E-clarification-reformulation If you are new to a discussion list, you should "lurk" for a while—that is, just be a reader to get the sense of what the group talks about, how it talks about it, and what types of behaviors are expected from list members]. Only when you have gotten that sense should you initiate a post. […]

Ce texte présente un échantillon des relations étudiées, comme nous pouvons l'observer avec le tableau suivant qui recense les divers types d'explication relevés.

Explication à visée de clarification	**4**
Reformulation	2
Illustration	1
Analogie	1
Explication causale	**12**
Cause (propriété/fait/principe)	5
But	3
Conséquence	3
Autres (démonstration)	1
TOTAL	**16**

Tableau 19. Nombre et type de relations explicatives relevées dans le texte 31

L'observation de cet exemple nous permet déjà d'esquisser quelques remarques quant au taux de relations marquées, l'ambiguïté des marqueurs de discours et les configurations de d'indicateurs linguistiques relevées.

Tout d'abord, plus d'un tiers des relations sont marquées à l'aide d'un connecteur dans ce texte (6 relations sur 16 au total). En l'absence de connecteur, les relations de discours peuvent contenir des éléments lexicaux qui peuvent indiquer le type de relation. Nous nous fixons l'objectif de reconnaître les structures marquées par le biais d'un connecteur dans un premier temps.

Dans ce texte, les relations relevées sont toutes des relations adjacentes. Les relations adjacentes concernent les configurations dans lesquelles les énoncés reliés se trouvent à proximité dans le discours, tandis que les relations différées renvoient aux agencements dans lesquels les énoncés reliés se trouvent séparés par des segments de textes ne faisant pas partie

de la relation établie. Nous nous restreignons ici à ces relations de proximité, étant donné qu'elles représentent le cas le plus fréquent selon nos observations dans l'ensemble du corpus.

L'objectif majeur est le suivant : il s'agit, d'une part, de proposer une vue d'ensemble des relations marquées à l'aide d'un connecteur et participant à une explication à visée de clarification ou à une explication causale, par l'élaboration d'un ensemble de règles linguistiques. La reconnaissance des structures discursives dans le texte permettraient plusieurs applications possibles, telles que le résumé automatique de textes, la génération de textes et l'analyse d'opinions, par exemple (Mann et Taboada 2006, 568).

3. Exigences fixées pour l'implémentation

Les exigences que l'on fixe pour l'implémentation vont permettre de délimiter son champ d'action, afin de planifier l'élaboration des patrons et d'identifier les moyens nécessaires à l'implémentation.

Afin de pouvoir implémenter les règles linguistiques dans un environnement informatique et de garantir la précision du module de reconnaissance des structures discursives, il est nécessaire de tenir compte de certaines contraintes qui sont liées au fonctionnement de l'environnement informatique et aux besoins de l'utilisateur.

Il convient ici de définir les mesures de précision et de rappel qui permettent d'évaluer la performance d'un système informatique. Dans notre cas, il s'agit pour le système de rechercher des structures explicatives données. Prenons par exemple le cas de la relation de reformulation. Ces mesures sont établies sur la base d'une comparaison entre l'annotation manuelle du texte par un annotateur humain et l'annotation automatique du texte par le système informatique. Sur l'ensemble des réponses données par le système à l'issue d'une recherche, certaines occurrences relevées sont des reformulations, c'est-à-dire des réponses pertinentes (ce que l'on appelle les vrais positifs). D'autres, en revanche, sont des réponses non pertinentes : elles constituent des faux positifs ou le bruit. Les vrais positifs et les faux positifs constituent l'ensemble des réponses trouvées par le système.

Par ailleurs, certaines reformulations ne sont pas reconnues par le système, ce que l'on appelle les faux négatifs ou le silence. Enfin, les relations non pertinentes non relevées constituent les vrais négatifs.

Nous pouvons, à partir de ces quatre catégories identifiées, effectuer deux types de calculs : la précision et le rappel. La précision correspond à la fraction de vrais positifs sur

l'ensemble des réponses données. Le rappel correspond lui à la fraction de vrais positifs sur l'ensemble des réponses attendues (c'est-à-dire l'ensemble des occurrences pertinentes). Il importe donc d'arriver à un taux équilibré entre la précision et le rappel. Ces deux calculs permettent ainsi de mesurer la performance du système informatique évalué.

Durant l'étape d'élaboration, il convient donc trouver un équilibre entre un patron trop sous-déterminé, qui va sur-reconnaître un type de relations dans le texte, et un patron trop précis, qui va être trop coûteux en termes de temps d'analyse du texte. En plus de ces précautions, il est possible de limiter le temps d'analyse accordé au système.

Une autre question qui se pose concerne le type de ressources utilisées et leur degré de spécialisation. L'objectif de ce travail n'est pas de développer un ensemble de ressources (lexicales ou conceptuelles), comme cela constituerait un travail de développement qui est généralement réalisé par un ingénieur TAL ou un ingénieur des connaissances[171]. L'objectif principal est donc de proposer une méthode possible de traitement des structures explicatives, en utilisant les ressources disponibles ou en identifiant les ressources qui seront nécessaires.

Nous pouvons ainsi atteindre le statut de maquette, mais pas de prototype, entendu comme un outil qui peut être la base d'une évaluation, mais qui ne possède pas d'interface ergonomique pour l'utilisateur, pour un ensemble de relations discursives.

Nous allons maintenant aborder les différentes problématiques liées à l'identification automatique des relations discursives.

4. Problématiques liées à l'identification des relations discursives

4.1. Identification des relations discursives

L'annotation automatique des relations discursives pose de nombreux défis. Pour se rendre compte de la difficulté que cela implique, il faut déjà souligner à quel point l'interprétation des relations discursives par un humain peut varier. La diversité des interprétations peut porter sur divers aspects : la segmentation du texte en unités élémentaires discursives (EDU), l'identification des segments reliés, ainsi que le typage de la relation établie. De plus, le taux d'accord inter-annotateur varie en fonction des relations étudiées (si celles-ci incluent un connecteur ou non, et si ce connecteur est explicite ou implicite (voir par

[171] Le travail d'ingénieur des connaissances concerne des tâches diverses qui incluent la construction d'ontologies, le développement de ressources, leur adaptation et le développement d'interfaces graphiques afin d'optimiser les systèmes informatiques.

exemple l'étude de Miltsakaki et al. 2004[172])). Les attentes pour un système informatique doivent donc tenir compte de ces cas.

De plus, les relations discursives sont très difficiles à formaliser car leur interprétation repose sur des considérations d'ordre sémantique et pragmatique, et dans les textes procéduraux, elles impliquent également des connaissances du domaine concerné. Nous allons donc essayer de formaliser les relations de discours exprimées à l'aide d'un connecteur. Pour cela, il est nécessaire d'identifier les différents obstacles à l'identification des relations par le biais des connecteurs.

4.1.1. Identification des types d'ambiguïtés pour l'identification automatique des relations discursives

Certains connecteurs sont quasiment dépourvus d'ambiguïté, n'ayant pas d'emploi autre que leur emploi discursif et exprimant une relation spécifique. Par exemple, nous avons vu que « in other words » imposait une lecture reformulative de la relation existant entre les deux segments reliés par ce connecteur :

(5) *Figures and tables provide the evidence that backs up statements made in the main text, but they do NOT substitute for the text itself.* ***In other words****, the main text should make logical sense to the reader without having to actually look at any of the figures or legends.* (70)

Ainsi, avec « in other words », le segment qui suit sera considéré comme une reformulation du segment qui précède. Toutefois, l'interprétation d'une relation de discours à l'aide d'un connecteur n'est pas toujours aussi simple et il existe plusieurs cas d'ambiguïtés. Nous allons aborder successivement quatre types d'ambiguïtés : l'emploi discursif et l'emploi non-discursif d'une même forme, la multi-catégorialité de certains connecteurs, la polyvalence sémantique que peut avoir connecteur et enfin la participation d'un même connecteur à plusieurs types d'explications. Pour chaque type d'ambiguïté, nous proposerons une ou plusieurs pistes pour envisager leur traitement automatique.

[172] Miltsakaki et al. (2004) fournissent une étude du taux d'accord inter-annotateur sur les relations marquées par un connecteur explicite (90,2 % d'accord entre leurs deux annotateurs sur l'identification des segments reliés) et les relations marquées par un connecteur implicite (72 % d'accord inter-annotateurs fondé sur le type de connecteur explicite choisi par l'annotateur pour exprimer le lien implicite) et examinent particulièrement les différentes raisons possibles pour ces désaccords.

a. Emploi discursif / emploi non-discursif

La majorité des connecteurs possède un emploi discursif et un emploi non-discursif et il est donc nécessaire de trouver des indices permettant de distinguer leur emploi en tant que connecteur de leur(s) autre(s) emploi(s). En effet, selon les calculs de Pitler et Nenkova (2009), sur les 100 connecteurs annotés dans le Penn Discourse Treebank, seulement 11 de ces formes ont un emploi de connecteur dans plus de 90 % des cas (par exemple, « although », « consequently », « on the contrary », « on the one hand ... on the other hand »). Le premier type d'ambiguïté que l'on peut identifier est donc l'emploi discursif (vs. emploi non-discursif) d'une forme donnée. Pour prendre un exemple, « in the same way » peut renvoyer à une séquence libre dans un texte, précisément un syntagme prépositionnel :

(6) *Your patient may have used a word or phrase that you then go on to incorporate in your explanation. This works well if you are both using the word* ***in the same way****, but take care not to sink completely into the vernacular, as most patients want their nurses to be a little different.* (COCA, ACAD)

Mais la même forme peut également renvoyer à un emploi discursif, « in the same way » constituant dans ce cas une séquence figée, plus précisément une locution adverbiale :

(7) *Like the definite article and the personal pronouns, demonstratives have definite meaning, and therefore their reference depends on the context shared by speaker/writer and hearer/reader. Also,* ***in the same way****, their use may be considered under the headings of SITUATIONAL reference […], ANAPHORIC reference […], and CATAPHORIC reference […].* (Quirk et al., 372)

Premièrement, la ponctuation peut constituer un indice utile : nous avons vu que certains connecteurs étaient détachés de la phrase, en apposition, ce qui est marqué par un signe de ponctuation. Les éléments de frayage peuvent aussi constituer une piste quant à l'emploi discursif ou non-discursif d'une forme, mais ils ne forment pas des indices nécessaires et suffisants. Par exemple, ici, l'usage de « use / behave / act » avec « in the same way » favorise l'interprétation de l'emploi non discursif de cette forme : dans le premier exemple, « in the same way » modifie le groupe verbal dont la tête est le verbe « use ». En revanche, la présence de la forme « use » n'assure pas de façon absolue que l'emploi de « in the same way » est non discursif, comme on le constate dans le deuxième exemple. Un étiqueteur morpho-syntaxique, permettant de reconnaître les différentes parties du discours et ainsi de distinguer le verbe « use » du nom « use », serait donc un ajout nécessaire pour

réduire le nombre de faux positifs[173]. En conclusion, il va falloir considérer une configuration d'indices linguistiques, ce qui représente un réel défi pour la modélisation.

b. Multi-catégorialité

Certaines formes peuvent être classées dans plusieurs catégories grammaticales. Par exemple, la forme « like » peut renvoyer à un verbe, un adjectif, un nom, un adverbe mais aussi une préposition ou une conjonction. De la même façon, il est nécessaire de pouvoir distinguer « for » préposition de « for » conjonction, comme la préposition possède une diversité d'effets de sens (espace (destination, distance), temps (durée, fréquence), but, cause, substitution, ...), tandis que « for » conjonction, quand elle introduit une proposition postposée, est toujours interprétée causalement.

Une des solutions consiste à utiliser un étiqueteur morpho-syntaxique pour identifier les formes qui correspondent à des emplois du connecteur, c'est-à-dire la conjonction et la préposition. La précision des étiqueteurs morpho-syntaxiques s'élève à 97 % (Manning 2011).

c. Polyvalence sémantique

Certains connecteurs ont une valeur fondamentale très générale qui se traduit par une diversité d'effets de sens. Par exemple, la conjonction « as » marque une opération d'identification (Culioli 1990, cité dans Flucha 2005), et peut intervenir ainsi dans de nombreuses constructions pour exprimer une comparaison, mais aussi exprimer une concomitance ou introduire une cause. Le repérage d'éléments de frayage dans le co-texte de « as » peut contribuer à identifier sa valeur, mais souvent ces indices ne sont pas suffisants pour faire la distinction entre les différentes valeurs de « as ». De plus, les éléments de frayage sont de natures variées (ponctuation, grammaire, lexique, agencement syntaxique).

d. Participation à différents types d'explication

Enfin, à l'intérieur du système que nous avons constitué, certains connecteurs peuvent assumer différents rôles. Par exemple, la préposition « like » peut introduire une comparaison ou un exemple.

[173] Les termes de « faux positifs » et de « bruit » renvoient en informatique à l'ensemble des réponses remontées non pertinentes pour la recherche effectuée.

(8) *For really long assignments **like** a thesis or a dissertation, you'll be overwhelmed if you start writing without a logical structure for your whole work.* (32)

(9) ***Like** any genre, the English paper follows some conventions you'll want to be aware of.* (59)

Une des différences que nous avons identifiée entre « like » illustratif et « like » comparatif concerne le rapport hiérarchique existant entre les concepts reliés. Avec l'illustration, le concept nommé dans le satellite a une référence plus étroite que celui qui se trouve dans le noyau : il est donc hiérarchiquement inférieur à ce concept. Dans le cas de la comparaison, il s'agit de mettre en rapport deux concepts (provenant d'un même domaine ou de domaines différents) qui n'entretiennent pas a priori de rapport hiérarchique, puisqu'ils sont comparables du fait d'une ou plusieurs de leurs propriétés. Le langage utilisé, DisLog, permet l'introduction de ce type de connaissances. L'identification automatique nécessiterait cependant l'ajout de ressources telles qu'une ontologie. Une ontologie est un ensemble structuré qui représente des connaissances ; elle décrit plus précisément des classes de concepts, leurs propriétés et les relations qui existent entre eux (synonymie, antonymie, converses, hyperonymie). Dans le cas présenté ci-dessus, une ontologie permet d'identifier des concepts qui ont un rapport de subsomption, indiquant là la présence d'une illustration.

Par ailleurs, nous avons vu que quand « like » est précédé d'un mot dont la référence est sous-déterminée, il a plutôt tendance à identifier une sous-catégorie qu'à donner simplement un exemple :

(10) *Do not use technical terms not known to a general psychologist without definition and explication. Terms **like** "metarepresentation", "peduncolopontine", "secondorder representation", "phoneme" or "intentionality" have technical uses that need to be concisely summarized.* (52)

L'identification de ces mots dont la référence est sous-déterminée pourrait se faire à l'aide d'un lexique de mots très génériques, qui ont une référence très large, de type général (« things », « people ») ou plus spécialisés (« terms », « statements »). Il s'avère en revanche impossible de dresser une liste exhaustive des éléments pouvant être interprétés comme ambigus, comme cette interprétation se fonde sur les connaissances de l'interlocuteur. De plus, l'ajout de ressources exhaustives ralentirait considérablement le calcul effectué par Textcoop, l'environnement informatique sur lequel nous travaillons et qui sera présenté dans le chapitre suivant.

4.2. Délimitation des segments discursifs

La délimitation des segments discursifs pose le problème de l'identification des marques de début et de fin de la relation. Si l'identification de la relation nécessite de repérer des marques à n'importe quel endroit dans un segment, indiquer les limites d'un segment s'avère d'autant plus complexe que les marques de début et de fin sont très variables. On peut donc par défaut établir que les débuts de phrase forment la marque de début du noyau dans un premier temps, sachant que cela devra être affiné par la suite pour les connecteurs qui relient des syntagmes (« such as », « like », « including »). Pour les satellites, le connecteur représente la marque de début. Dans une certaine mesure, la ponctuation permet d'identifier les limites de fin des unités élémentaires de discours.

4.3. Liage du noyau et du satellite

Après avoir abordé l'identification des relations discursives dans le texte et leur délimitation, il faut maintenant aborder la question de la mise en relation du noyau (le message principal) et du satellite (le segment qui y est rattaché).

Les relations sur lesquelles nous avons travaillé sont toutes des relations de type noyau-satellite[174] (relation hiérarchique de type subordonné), c'est-à-dire, des relations dans lesquelles un segment de texte est central au message véhiculé par l'énoncé, tandis que le second segment n'amène pas d'information essentielle, mais vise à faciliter la compréhension du message véhiculé dans le premier segment. Plus précisément, dans une relation explicative, le segment qui vise à être expliqué constitue le noyau et le satellite est le segment introduit qui propose l'explication, introduit par un connecteur. Dans le cas des relations de type multinucléaire (relation hiérarchique de type coordonné), les deux segments sont essentiels à la compréhension du message principal et la suppression de l'un des deux entraîne une incohérence dans le texte.

Toutes les relations relevées dans le texte retenu comme exemple (section 2) sont des relations dans lesquelles le noyau se trouve avant le satellite, à l'exception de la relation d'analogie, qui débute avec le satellite. Il conviendra d'examiner les contraintes dans l'ordre des propositions et les structures les plus récurrentes pour chaque type de relation.

[174] Pour rappel, les relations de type noyau-satellite (par exemple : but, condition, reformulation) et les relations multinucléaires (par exemple : séquence, contraste, liste) forment les deux types de relations discursives décrites par Mann et Thompson (1988).

Rappelons que dans les textes procéduraux, le noyau consiste souvent en une instruction, un conseil ou un avertissement et le satellite propose une explication de type clarification ou de type causal. Les patrons de reconnaissance des instructions, des conseils et des avertissements vont donc contribuer à identifier le noyau auquel le satellite est rattaché, et par conséquent fournir un indice supplémentaire pour la reconnaissance des satellites qui ne sont pas introduits par des connecteurs.

En conclusion, nous décidons pour cette étude de nous pencher sur les relations marquées à l'aide d'un connecteur. Cela ne représente bien évidemment qu'une partie des relations explicatives, mais la reconnaissance des connecteurs pose déjà de nombreux défis pour la modélisation, défis liés aux différents types d'ambiguïtés dans l'interprétation d'une forme et d'un connecteur. D'autre part, pour les différentes solutions envisagées, il apparaît parfois nécessaire de prendre en considération des outils et des ressources que nous ne possédons pas, et dont l'élaboration dépasse l'envergure de ce travail.

CHAPITRE III : PRESENTATION DE L'ENVIRONNEMENT INFORMATIQUE ET DES REGLES LINGUISTIQUES

1. Présentation de Textcoop

Textcoop est un environnement dédié à l'analyse de discours qui utilise le langage DisLog. Il a été élaboré par Patrick Saint-Dizier, dans le cadre de l'équipe ILPL (Informatique Linguistique et Programmation Logique) à l'IRIT[175]. L'objectif premier de Textcoop est d'analyser la structure discursive des textes procéduraux. La présentation de l'environnement Textcoop ainsi que la présentation du langage DisLog qui sont proposées ici reposent sur la documentation technique mise à notre disposition, constituée par différents membres de ILPL (Fontan 2008, Delpech et Saint-Dizier 2008), ainsi que l'article qui décrit le fonctionnement de la plateforme Textcoop (Saint-Dizier 2011) et les chapitres 2 et 4 du livre Saint-Dizier 2014. Des exemples des structures élaborées en collaboration avec Patrick Saint-Dizier figurent également dans l'article Bourse et Saint-Dizier 2012.

Textcoop est une plateforme générique de programmation qui est un environnement conçu avant tout pour l'identification des relations discursives même s'il permet d'autres fonctions telles que la reconnaissance d'erreurs (Garnier 2014) ainsi que l'identification d'erreurs et d'ambiguïtés dans les exigences industrielles (projet LELIE (Barcellini et al. 2012)).

Textcoop possède une architecture complexe, étant formé de plusieurs modules, dont :

- le moteur ;
- l'environnement linguistique :
    - l'ensemble de règles rédigées en DisLog ;
    - un ensemble de ressources lexicales, parmi lesquelles figurent :
        - des listes de connecteurs ;
        - des listes de verbes (rangés par classe sémantique, selon la classification de WordNet) ;
        - des adjectifs et des adverbes ;
        - des listes de termes à polarité négative ou positive.

[175] L'Institut de Recherche en Informatique de Toulouse.

Cette modularité améliore la modélisation des règles et facilite l'évolution de l'environnement (l'ajout de ressources, par exemple).

Le moteur est le cœur de l'environnement Textcoop. Dans le moteur, des règles déclaratives régissent les contraintes affectées aux règles linguistiques : par exemple, l'ordre dans lequel Textcoop doit exécuter les règles (cascades). Les règles linguistiques peuvent être ainsi déclenchées dans un ordre prédéfini, sans possibilité de revenir en arrière pour réanalyser un segment déjà analysé. Par exemple, une structure qui a déjà été identifiée comme un titre ne peut pas être réanalysée une deuxième fois comme une instruction. L'attribution d'un ordre d'exécution permet d'exécuter en premier les règles les plus spécifiées, pour se prémunir contre les problèmes de sur-reconnaissance liés à certaines règles, ainsi déclenchées de préférence en dernier.

La plateforme Textcoop permet d'annoter les différentes structures typiques que l'on peut trouver, dont la structure hiérarchique d'un texte procédural, avec les différents titres, mais également les instructions et d'autres types de relations. Les structures qui sont reconnues par Textcoop sont les suivantes : les titres, les prérequis, les instructions, les buts et certains conseils et avertissements. Le système a d'abord été développé pour le français, et ensuite pour l'anglais.

Le moteur a été élaboré par Patrick Saint-Dizier. Nous participons pour notre part à l'analyse linguistique en amont, ainsi qu'à l'élaboration et l'enrichissement des règles linguistiques qui sont implémentées dans l'environnement Textcoop.

L'objectif fixé pour notre travail se subdivise en plusieurs sous-objectifs :

- améliorer l'identification des patrons existants (en français et en anglais : instructions, conseils, avertissements, buts) ;
- améliorer la délimitation des relations existantes ;
- ajouter de nouveaux patrons relatifs à l'explication (reformulation, illustration, analogie, cause).

2. Méthode pour l'élaboration de règles linguistiques

L'élaboration de règles linguistique pouvant identifier automatiquement les structures discursives dans un texte suit plusieurs étapes générales :

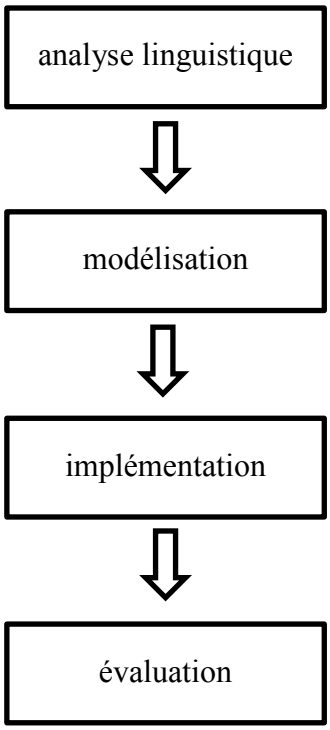

Figure 17. Les étapes de l'élaboration d'un module d'identification des structures discursives

L'**analyse linguistique** vient en amont de la modélisation. L'analyse d'un corpus de développement[176] permet d'observer les structures spécifiques aux textes (textes didactiques et procéduraux) et les structures étudiées (relations discursives qui participent à une explication). Cette étape peut être subdivisée comme suit : constitution du corpus, validation, annotation, regroupement et classement des structures récurrentes.

Elle conduit à la **modélisation linguistique**. Une fois les structures récurrentes classées, certaines décisions sont prises : l'identification de comportements par défaut, quelques généralisations par expansion des ressources par exemple. En d'autres termes, des règles linguistiques sont écrites sur la base des observations des structures relevées dans le corpus. Les règles linguistiques permettent d'établir un système d'équivalences. L'expression à ce stade-là est encore informelle (langue naturelle), mais elle tente de décrire le plus précisément les structures pour proposer des règles fiables.

Après la modélisation linguistique on passe à la **modélisation informatique**. C'est durant cette étape que l'on choisit un modèle : un modèle à base de règles (c'est-à-dire

[176] Le corpus de développement renvoie à un corpus utilisé pour identifier des structures récurrentes. Il correspond souvent à une sous-partie du corpus d'exploration.

heuristique), un modèle statistique (c'est-à-dire probabiliste) ou un modèle à base de graphes ou de réseaux. Le modèle choisi impose certaines contraintes de formalisme qu'il va falloir utiliser.

L'étape d'**implémentation** permet ainsi d'intégrer les règles dans Textcoop, règles rédigées avec le langage DisLog. Il faut pendant cette étape prévoir des modulations liées aux possibilités et les contraintes de l'environnement informatique (par exemple, Textcoop permet le traitement en cascade des règles, et une contrainte liée à tout environnement informatique concerne le temps de calcul). L'étape de la modélisation et de l'implémentation sont étroitement liées : l'intégration dans un environnement informatique conduit à prendre certaines décisions en ce qui concerne la modélisation, il faut donc en tenir compte dès cette étape-là.

L'**évaluation** constitue la dernière étape. Elle permet d'identifier les faux positifs (des structures qui ont été identifiées comme explication alors qu'elles n'en formaient pas une), les structures reconnues avec succès, et les structures non reconnues. Suite à une évaluation, on essaie de déterminer les cas problématiques et on essaie de comprendre ce qui n'a pas fonctionné. Par exemple, dans certaines règles, les patrons sont trop précis et ne reconnaissent pas suffisamment de structures. En revanche, avec d'autres patrons, trop de faux positifs sont relevés : cela signifie que le patron est sous-spécifié. On peut, pour les problèmes qui s'avèrent récurrents, proposer une modification des patrons, la difficulté résidant dans l'équilibre entre un patron trop précis, qui sous-reconnaît, et un patron sous-spécifié, qui sur-reconnaît. On peut ainsi revenir à l'étape de modélisation et effectuer des modifications sur les patrons existants.

3. Analyse linguistique et modélisation

L'élaboration de patrons d'identification des structures discursives nécessite une importante analyse linguistique en amont, afin de répertorier les structures les plus récurrentes et d'identifier le type de relation (illustration, cause, reformulation) qu'elles réalisent le plus souvent.

3.1. Constitution des corpus de développement

Afin d'étudier les structures explicatives, nous avons constitué deux corpus : un corpus de textes procéduraux et un corpus de textes didactiques procéduraux (présenté dans la partie II, chapitre II). Le corpus de textes procéduraux est un ensemble de 30 textes pour le français (17 078 mots) et de 30 textes pour l'anglais (16 375 mots) parmi lesquels on trouve

des procédures industrielles, des guides de bricolage et des conseils de jardinage. Les textes procéduraux qui s'adressent au grand public forment la majeure partie de ce corpus, étant donné que les procédures industrielles sont difficilement accessibles, faisant partie de la communication interne des entreprises et étant généralement confidentielles. Le tableau ci-dessous résume les différents textes composant les deux corpus de textes procéduraux.

	Corpus français		Corpus anglais	
	Nbre (textes)	Nbre (mots)	Nbre (textes)	Nbre (mots)
Maintenance	4	5 405	5	2 581
Bricolage	16	8 284	15	9 090
Jardinage	7	2 103	5	2 288
Autres	3	1 286	5	2 416
TOTAL	30	17 078	30	16 375

Tableau 20. Composition des corpus de textes procéduraux

Le deuxième corpus qui a été constitué est le corpus de textes didactiques, afin d'examiner un plus grand nombre de structures linguistiques, et de sonder les fonctions de l'explication associée à l'enseignement.

3.2. Méthode d'annotation du corpus de développement

L'annotation manuelle des structures permet de relever et classer des structures récurrentes. La moitié des textes du corpus est annotée, soit de façon partielle (10 % des textes du corpus), soit entièrement (40 % des textes du corpus). Dans ces textes, sont annotées les relations de discours qui participent à une explication ainsi que les expressions cadratives (conditions, expressions temporelles (concomitance, successivité)). Chacune des relations participant à l'explication est composée d'un noyau (une instruction, un conseil, un avertissement ou une affirmation) et d'un satellite (illustration, reformulation, analogie, conséquence, but, cause). D'autres relations sont annotées également, qu'elles fassent partie de la démarche explicative ou non (condition, concession, contraste, élaboration).

D'autres indications sont données quant à la structure compositionnelle du texte (titre, introduction, conclusion) ou aux fonctions interpersonnelles de certaines relations (encouragement, guidage, récompense). Ces relations sont interprétées sur la base des marqueurs et du lexique employé, ou par une approche pragmatique plus globale, mettant en jeu les connaissances du monde.

Comme on peut trouver des structures complexes, les annotations peuvent être imbriquées :

(11) *[To add words, [insert them inside brackets [to indicate the insertion.]]]* (7)

Dans cet exemple, on peut identifier une action qui représente un but général « add words » pour lequel il est indiqué une marche à suivre « insert them inside brackets ». À cette instruction se rapporte immédiatement un but, qui permet d'expliquer à quoi servent les crochets. Le premier but est donc globalement lié au composé instructionnel formé de l'instruction et du but local. Il donne un exemple de ce qu'on a appelé plus haut « expression cadrative ».

Sur certains textes, l'annotation inclut la représentation hiérarchique des relations de discours, quand cela est pertinent :

<composé-instructionnel>
<instruction> *Just keep writing,* </instruction>
<conséquence> *and you'll soon find what you want to say* </conséquence>.
</composé-instructionnel>
<composé-instructionnel>
<circonstance_type=simultanéité *As you do*>,
<instruction> *keep following your thoughts* </instruction>.
<instruction> *Write them down as they come* </instruction>.
</composé-instructionnel> (27)

Cet exemple permet d'identifier la structure de deux composés instructionnels : le premier composé instructionnel est composé d'une instruction (le noyau) complétée par une conséquence. Le deuxième composé instructionnel est, lui, composé de deux instructions, dont la première est rattachée à une circonstance, qui précise que l'instruction « keep following your thoughts » est concomitante à ce qui précède.

Ensuite, parmi les relations annotées, les types de relations les plus récurrentes sont relevées. Dans ces relations, il s'agit d'identifier les connecteurs ainsi que l'utilisation de marqueurs ou de termes lexicaux spécifiques. Il est possible ensuite de généraliser certaines

des structures en étendant les ressources lexicales (synonymes, catégories sémantiques, etc.) et en incluant d'autres structures grammaticales autorisées par le verbe. Des règles sont ensuite constituées à partir de la généralisation des structures récurrentes observées dans ces textes.

Nous pouvons aborder ici quelques cas précis qui représentent des défis pour la modélisation, et qui exigent de prendre des décisions pour leur traitement par l'environnement informatique. Nous évoquerons le cas des relations qui peuvent recevoir diverses interprétations, le cas des structures composites et le cas de l'apposition.

Premièrement, certaines relations peuvent être interprétées simultanément de diverses manières. Nous ne parlons pas ici d'interprétations concurrentes, mais bien d'interprétations non exclusives. Pour l'annotation manuelle, nous gardons la possibilité d'attribuer deux étiquettes à une seule relation de discours.

Si, canoniquement, les relations discursives sont composées d'un noyau rattaché à un satellite (nous mettons là de côté les relations multinucléaires, comme nous avons montré que les relations explicatives étaient plutôt de type noyau-satellite), on peut trouver des relations composites, c'est-à-dire des relations composées d'un noyau et de plusieurs satellites. Dans le texte retenu comme exemple, on trouve une seule relation composite : elle contient un noyau qui est rattaché à quatre satellites différents, l'un marquant la cause, les trois suivants marquant une conséquence.

(12) *Additionally,* [E-causale *avoid sensitive or information that could be potentially damaging to someone's career and/or reputation, including your own.* [cause *Beyond email's general lack of security and confidentiality*], [conséquence *your recipient can always accidentally hit the Forward button*], [conséquence *leave her email account open on a computer*], [conséquence *or print and forget that she's printed a copy of your email*].] (31)

La question du traitement de ces relations se pose. Tout d'abord, d'un point de vue linguistique, comment opérer le découpage des différents segments ? Faut-il s'en tenir à une proposition par segment (quatre satellites), ou faut-il plutôt tenir compte du type de relation impliquée (deux satellites, un de cause et un de conséquence) ? Du point de vue informatique, comment faire le liage de plusieurs satellites à un seul noyau ? À l'aide de quels indices linguistiques peut-on repérer les frontières de chaque segment ? Généralement, la ponctuation fournit de bons indices sur la construction grammaticale de la phrase, mais elle doit être

considérée de façon assez prudente, compte tenu des différentes fonctions que peut remplir un même signe de ponctuation ainsi que la variation de son utilisation entre les langues.

Enfin, on peut trouver des cas d'incise, dans lesquels un des deux segments reliés se trouve à l'intérieur de l'autre segment, séparé par des marques de ponctuation :

(13) [[concession-N *Open subjects*], [concession-S *while promising great freedom*], [concession-N *can be daunting*]]. (26)

Dans cette configuration, le satellite se trouve en incise à l'intérieur du noyau. Cette configuration est possible avec divers connecteurs, comme on l'a vu par exemple avec « because » ou encore « in other words ».

Une première étape a été de constituer des patrons selon les structures des textes procéduraux qui laissent le moins de place à la variation. Ensuite, dans une deuxième étape, le travail a été étendu pour les textes didactiques. Nous présentons ci-dessous quelques-unes des règles élaborées.

3.3. Élaboration des règles d'identification des relations discursives

Nous commençons par la présentation du langage de programmation de Textcoop, DisLog, ainsi que des contraintes qu'il a fallu respecter pour rédiger des règles linguistiques viables et les organiser. Une fois ces précisions données, quelques règles qui ont été élaborées seront présentées.

3.3.1. DisLog

Nous présentons ici le langage et la syntaxe utilisée pour rédiger les patrons. DisLog ('Discourse in Logic' ou 'Discontinuities in Logic') est le langage de programmation utilisé par la plateforme Textcoop. Il repose sur des formalismes de grammaire logique, adaptés pour analyser le discours. L'intérêt de ce langage est qu'il permet d'inclure un raisonnement dans les règles, afin de lever des ambiguïtés. DisLog permet aussi le traitement déclaratif des dépendances à longue distance. De plus, DisLog permet d'établir des structures de contraintes puissantes, qui se révèleront utiles pour inclure des structures de traits qui permettent de spécifier le type sémantique de verbe (verbe d'action), par exemple.

DisLog permet de rédiger les règles linguistiques qui vont permettre l'identification des relations discursives et les contraintes qui leur sont associées. Une règle rédigée avec DisLog est composée de plusieurs éléments, présentés et décrits ci-après :

L(Représentation) à R, {P}

Figure 18. Représentation abstraite d'une règle rédigée en DisLog

1) « L » représente un symbole non-terminal.

2) « (Représentation) » renvoie à la représentation qui est attribuée au segment reconnu grâce à la règle donnée. Par exemple, dans le cas d'un patron qui formule la structure d'un type d'illustration, la représentation sera « illustration ».

3) « R » renvoie à une séquence de symboles, parmi lesquels on trouve :

i) des **symboles terminaux** : correspond à des mots, expressions, caractères de ponctuation et des balises XML et HTML. Ils sont mis entre crochets.

ii) des **symboles préterminaux** : des symboles dérivés des éléments terminaux.

iii) des **symboles non-terminaux**.

4) « P » est le prédicat implémenté en Prolog dans le moteur.

Les règles mettent ainsi en relation une représentation et un patron linguistique. Les patrons sont élaborés à partir de différents indicateurs linguistiques : éléments lexicaux (adverbes d'intensification ; verbes d'action ; noms, adjectifs et adverbes à charge négative dénotant un risque) ; marqueurs (pronoms, articles) ; connecteurs ; etc.

Chaque patron forme donc une conjonction d'indicateurs linguistiques dont l'ordre est contraint, mais avec la possibilité d'insérer des séquences finies de mots (« gap »). Il est possible de spécifier dans ces séquences l'interdiction de l'apparition d'un terme. Par exemple, si on bloque l'apparition d'une particule négative dans la séquence, l'étiquetage du patron correspondant ne se déclenchera pas s'il trouve une particule négative dans la séquence spécifiée.

Chaque prédicat correspond à une liste spécifique spécifiée dans les lexiques[177], en voici deux exemples :

[177] En informatique, un lexique renvoie à un ensemble construit de lemmes. Nous avons contribué à l'enrichissement des lexiques déjà existants ainsi qu'à la création de nouveaux lexiques.

Description catégorie	Nom prédicat [restriction]	Exemples d'occurrences
Verbes d'action ayant une conséquence négative	verb [action,consneg]	*affect ; blemish ; burn ; distort ; ruin ; wreck*
Adverbes d'intensification	adv [intens]	*very ; absolutely ; really ; extremely ; highly ; utterly ; also*

Tableau 21. Exemples de lexiques associés à un prédicat

Les règles élaborées permettent ainsi une identification des structures discursives. Dans le texte de sortie, cela se matérialise par l'ajout de balises de type XML aux relations, comme suit. Pour plus de visibilité, une couleur est affectée à chaque type de segment :

<cause> *Because CQ Researcher is single-authored* </cause>, <avertissement> *you should be careful that you do not overquote from it* </avertissement >.

Nous donnons ci-dessous quelques exemples de règles qui ont été élaborées ou améliorées, pour les structures spécifiques aux textes procéduraux ainsi que pour les structures explicatives.

3.3.2. La forme des structures dédiées : instructions, conseils et avertissements

Nous décrivons les différents patrons élaborés pour les « structures dédiées », qui sont les structures spécifiques aux textes procéduraux, c'est-à-dire les instructions, conseils et avertissements. Les règles élaborées suivent le formalisme qui a été décrit en section 3.3.1. Pour des raisons de clarté, nous les représentons de façon simplifiée.

La méthode de présentation utilisée est la suivante : pour chaque structure, nous donnons deux exemples de règles, des exemples de ressources lexicales en rapport avec les règles illustrées, ainsi qu'un exemple de segment reconnu par chaque règle (les segments soulignés font apparaître les éléments qui déclenchent l'identification du segment discursif).

Nous précisons la signification des symboles utilisés dans le tableau ci-après.

Catégorie	Symbole	Signification	Exemples
	bos	début de phrase	Balise HTML.
	eos	fin de phrase	Balise HTML.
RESSOURCES LEXICALES GENERALES	verb(act-impinf)	verbes d'action à l'infinitif sans TO	*open, write, cut, …*
	verb(act-pp)	verbes d'action, participe passé	*opened, written, cut, …*
	aux(-)	auxiliaires primaires	*has, have, is, be, …*
	adv(manner)	adverbes de manière	*slowly, carefully, …*
	adv(prob)	adverbes de probabilité	*probably, possibly, …*
	adv(intens)	adverbes d'intensification	*very, really, highly, …*
	adj(imp)	adjectif de type impératif	*capital, compulsory, essential, …*
	exp(intp)	introducteur de proposition	*that you, to…*
	prep(to)	forme TO	*to*
RESSOURCES LEXICALES SPECIALISEES	exp(advice1)	Expression liée au conseil	*advice, a X tip, hint, the best option…*
	exp(advice2)	Expression liée au conseil	*best, a good idea, advise, recommended…*
	exp(ensure)	Expression de type « ensure »	*ensure, make sure, be sure, …*
CONVENTIONS	[let,us,take]	suite de mots « let us take »	-
	{…}	élément optionnel	-
	(…)	identifie une sous-catégorie	-

Tableau 22. Légende des symboles utilisés dans les règles linguistiques

Exemples de règles pour les instructions :

Instruction à

bos, gap(G1, except negation), verb(act-impinf), gap(G2), eos. /

bos, gap(G1), aux(-), {adv(manner)}, verb(act-pp), gap(G2), eos.

Exemples de ressources lexicales :

verb(act-impinf) : *open, cut, write, prepare…*

adv(manner) : *slowly, carefully…*

Exemples de structures reconnues avec ces règles :

Take off the masking tape and smooth the edge with a sharp plane.

When dry, any slight roughness of the surface can be smoothed easily by light sanding with a flat block.

Le premier patron reconnaît les instructions qui utilisent un verbe d'action à l'impératif tandis que le deuxième reconnaît une phrase qui contient un verbe à la voix passive. Les accolades indiquent des éléments optionnels. « gap » fait référence à une séquence finie de mots. Il est possible d'indiquer des restrictions dans cette séquence : ici, on s'assure de ne pas reconnaître des avertissements en bloquant toute particule négative.

Exemples de règles pour les conseils :

Conseil à

exp(advice1), gap(G), eos. /

pro(-), {aux(be)}, {adv(prob)}, gap(G1, except eos), exp(advice2), gap(G2), eos.

Exemples de ressources lexicales :

exp(advice1) : *advice, a X tip, hint, the best option…*

exp(advice2) : *best, a good idea, advise, recommended…*

adv(prob) : *probably, possibly, likely…*

Exemples de structures reconnues avec ces règles :

A good tip is to start papering from the wall where the main window is situated and work away from the light.

It's a good idea to take your outline and add in as many precise details as possible at this point. (40)

Ces patrons incluent des éléments lexicaux, tels que des expressions iconiques du conseil, des éléments lexicaux comme des classes sémantiques d'adjectifs et d'adverbes ainsi que des éléments grammaticaux tels que les auxiliaires ou les pronoms personnels.

Exemples de règles pour les avertissements :

Avertissement à

[it is], adv(intens), adj(imp), exp(intp), gap(G1), verb(act-impinf), gap(G2), eos. /

exp(ensure), prep(to), {neg}, verb(act-impinf), gap(G), eos.

Exemples de ressources lexicales :

adv(intens) : *very, really, utterly…*

adj(imp) : *essential, fundamental, required, necessary...*

exp(ensure) : *ensure, insure, make sure, be sure.*

Exemples de structures reconnues avec ces règles :

It is very important that you open the door carefully.

Make sure to never touch this part of the cd.

Les avertissements sont souvent marqués par des éléments qui ont une valeur d'intensification, comme les classes d'adverbes et d'adjectifs indiquées ci-dessus. Ils sont également marqués par des verbes qui dénotent le caractère impératif de l'action à réaliser. Il est donc ici nécessaire de créer des lexiques spécifiques à l'expression des avertissements (noms, adjectifs, adverbes, verbes).

Dans les trois structures ci-décrites, les conseils et avertissements sont les formules marquées, il est donc plus simple de les identifier automatiquement que les instructions, qui posent davantage de problème, comme nous le verrons par la suite.

3.3.3. Les structures explicatives

Nous décrivons, dans ce qui suit, quelques patrons élaborés pour certains des segments explicatifs étudiés, à savoir l'illustration et la reformulation.

Exemples de règles pour l'illustration :

Illustration à

exp(illus_eg), gap(G), eos. /

[here], auxiliary(be), gap(G1), exp(illus_exa), gap(G2), eos. /

[let,us,take], gap(G), exp(illus_bwe), eos.

Exemples de ressources lexicales :

exp(illus_eg): *e.g.*, *including*, *such as*

exp(illus_exa): *example*, *an example*, *examples*

exp(illus_bwe): *by way of example*, *by way of illustration*.

Exemples de structures reconnues avec ces règles :

Essays are shorter pieces of writing that often require the student to hone a number of skills ***such as close reading, analysis, comparison and contrast, persuasion, conciseness, clarity, and exposition.*** *(36)*

Here is one example of video formats supported by Free Video Converter: AVI.

Le premier élément constitue la marque de début : un renvoi à un lexique (par exemple « exp(illus_eg) » renvoie à une liste de mots (si un de ces mots est reconnu et que les formes suivantes sont présentes, la séquence est étiquetée) ou une expression précise (« [let,us,take] »). Ici, cela concerne des connecteurs spécifiques à l'illustration, ou des termes lexicaux spécifiques. Le dernier élément constitue la marque de fin. Ici, la marque de fin est la fin de phrase : « eos » fait référence à la fin de la phrase, et recherche donc des marques de ponctuation telles que le point, le point d'exclamation ou le point d'interrogation.

Exemples de règles pour la reformulation :

Reformulation à

ponct(opening_parenthesis), exp(restate), gap(G), ponct(closing_parenthesis). /

exp(restate), gap(G), eos.

Exemples de ressources lexicales :

exp(restate): *in other words, to put it another way, that is to say, i.e., put differently.*

Exemples de structures reconnues avec ces règles :

*Take 250 g / 9 oz small **(ie pickling)** onions, blanched and then peeled.*

*Larger and larger teams of genes played more and more elaborate games. **In other words, more complex life forms evolved.***

Le premier patron permet de reconnaître des segments entre parenthèses (avec des connecteurs interpropositionnels), tandis que le deuxième identifie des reformulations qui s'étendent sur une phrase (connecteurs transphrastiques).

Nous venons de présenter quelques-uns des patrons élaborés pour identifier des structures dédiées ainsi que des structures explicatives. Des règles spécifient ensuite les types de liage qui peuvent se produire entre les noyaux et les satellites.

3.4. Attribution d'une ou plusieurs analyses

Lors de la présentation de l'étape d'annotation manuelle, nous avons évoqué les relations de discours qui pouvaient recevoir deux analyses de façon simultanée, c'est-à-dire des interprétations non concurrentes. La question d'attribuer une ou plusieurs étiquettes à une relation discursive touche à la plus large question des différents niveaux d'organisation du texte, et les positions adverses adoptées par Mann et Thompson (1988), qui proposent de n'attribuer qu'une seule analyse à chaque relation discursive, et Moore et Pollack (1992), qui mettent en avant la nécessité d'identifier le type de relation discursive sur le plan informationnel et sur le plan intentionnel. Nous ne prétendons pas ici mettre fin à ce débat, mais il est tout de même nécessaire de prendre une décision dans le cadre de notre projet. Nous avons décidé de n'affecter qu'une seule analyse à chaque relation, pour la raison suivante : les règles, organisées en paquets, sont déclenchées dans un ordre prédéfini (mécanisme de cascades). Cet ordre imposé permet de rechercher avant tout dans le texte un

paquet de règles particulier, ceci afin d'éviter la sur-reconnaissance des relations qui ne sont pas spécifiées. Une fois qu'une étiquette est affectée à un segment, il n'est alors plus possible de lui en affecter une autre. Cela a néanmoins l'inconvénient d'attribuer une seule interprétation possible à un segment, alors que certains énoncés sont ambigus.

3.5. Liage noyau-satellite

Les règles de liage permettent par exemple d'ajouter une contrainte de précédence pour les relations discursives dont le noyau est toujours placé avant le satellite.

Pour donner un exemple de relation explicative, dans le cas d'une relation de reformulation, le noyau est toujours le premier segment et le satellite est le segment qui reformule.

(14) *If your essay title does concern aspects of context try hard to discuss context by deriving your comments from quotations rather than by merely discussing aspects of context; **in other words** allow the text to introduce the context.* (43)

En revanche, pour l'analogie, par exemple, il est possible de trouver les deux cas de figure :

(15) ***Just as** looking through a pair of glasses changes the way you see an object, using A as a framework for understanding B changes the way you see B.* (60)

(16) *This phrase is intermediate between the sentence and its words, **just as** wheels are intermediate between the bicycle and its spokes.* (NBR, 12)

4. Méthode d'évaluation des patrons élaborés

L'évaluation est un processus en plusieurs étapes, qui consiste en l'annotation manuelle par plusieurs annotateurs humains, puis la confrontation de ces annotations avec les annotations automatiques fournies par l'outil élaboré.

Il suppose dans un premier temps l'**annotation manuelle** d'un corpus d'évaluation par plusieurs annotateurs. Au préalable, les différents annotateurs sont préparés à l'aide d'un texte d'entraînement, après la lecture d'un manuel qui précise les définitions stables des relations et les principes retenus (segments adjacents, relations noyau/satellite, etc.). Une fois le corpus de test annoté, le taux d'accord inter-annotateur se mesure à l'aide du coefficient kappa. Ce coefficient permet de mesurer à quel point les interprétations des relations convergent entre les différents annotateurs. Par conséquent, plus la tâche est difficile, plus le taux d'accord inter-annotateur est bas. Ensuite, le système élaboré tourne sur le **corpus d'évaluation**. Les

résultats de la performance de l'outil sont ensuite comparés avec l'annotation manuelle des annotateurs, pour estimer l'efficacité du système.

Ne bénéficiant pas de plusieurs annotateurs humains, nous avons conduit l'évaluation sur quelques textes et l'attention a porté sur le type d'erreurs les plus fréquentes et l'interrogation sur l'origine de ces erreurs, afin d'identifier les modifications à effectuer en priorité. Nous abordons ci-dessous quelques-uns des problèmes rencontrés lors de l'évaluation, tentons d'en comprendre l'origine et évoquons des solutions possibles.

5. Diagnostic des problèmes identifiés

5.1. Sur-reconnaissance des structures discursives

Du point de vue de l'identification, on peut rencontrer deux problèmes : soit le patron sous-reconnaît et toutes les structures ne sont pas étiquetées, soit il sur-reconnaît, et dans ce cas-là, des structures qui ne devraient pas être étiquetées le sont. Le taux de rappel s'avère satisfaisant, mais par contre, pour certaines relations, il y a trop de faux positifs : les structures identifiées ne sont pas celles recherchées.

La sur-reconnaissance concerne en particulier les instructions et les buts. La sur-reconnaissance des instructions est due majoritairement aux problèmes liés aux verbes. En anglais, les verbes au présent (sauf la troisième personne) ont très souvent la même forme que le nom duquel ils dérivent ou qui est dérivé du verbe (principe de conversion). Ainsi, Textcoop reconnaît la forme nominale comme étant une forme verbale. Face à une forme unique pour le nom et le verbe (par exemple, « break »), il est possible de trouver des moyens de discriminer le nom du verbe en s'attachant à des caractéristiques du groupe nominal : le nom, contrairement au verbe, est susceptible d'être modifié par un déterminant ou un adjectif, et donc dans la chaîne linéaire de suivre un déterminant ou un adjectif (« take a break », « take a short break »). On peut ainsi introduire des restrictions qui concernent la présence d'un déterminant ou d'un adjectif juste devant la forme. Cela n'écartera pas tous les cas de sur-reconnaissance, mais permettra déjà de réduire le bruit. Le renvoi à une restriction concernant un déterminant ou un adjectif nécessite de créer ou d'utiliser un lexique associé. Si la classe des déterminants est une classe fermée qui contient relativement peu de membres, pour les adjectifs, qui forment une classe ouverte, la création d'un lexique risquerait de coûter en efficacité du temps de calcul de Textcoop. Le problème qui touche aux buts est qu'ils sont marqués le plus souvent à l'aide de l'opérateur « to », qui possède plusieurs fonctions grammaticales et qu'il est difficile de désambiguïser.

5.2. Concurrence des règles

Enfin, le second problème que nous pouvons aborder ici est celui de la concurrence des règles. Il arrive que certaines règles modélisent des structures qui ont des formes très proches, et cela créé une concurrence entre deux ou plusieurs règles lors de l'identification des structures discursives. Afin de gérer au mieux cette concurrence, Textcoop permet d'exécuter les règles en cascade, c'est-à-dire d'exécuter des paquets de règles selon un ordre prédéfini.

Nous avons évoqué ici succinctement notre contribution à un projet d'identification automatique des structures discursives. Cela nous a permis d'aborder diverses problématiques liées à l'identification des connecteurs, la portée des relations discursives, ou des problématiques plus générales telles que la discrimination entre plusieurs emplois d'une forme unique. La réflexion pour l'élaboration de règles a permis de réfléchir à l'exploitation possible de ressources existantes et a ouvert la possibilité de création d'autres ressources lexicales et d'utilisation de connaissances pour affiner les patrons proposés. Nous souhaitons, avant de conclure, évoquer quelques perspectives pour envisager des évolutions futures possibles pour ce projet.

6. Perspectives

6.1. Traitement des structures composées

Le projet s'est jusque-là intéressé aux unités de discours élémentaires, segments qui se conjuguent pour former des relations discursives. Une fois que le taux d'identification des relations discursives sera jugé satisfaisant, on pourra envisager de s'intéresser à un niveau de composition plus élevé.

Les composés instructionnels sont formés d'une instruction et de l'ensemble de segments qui gravitent autour d'une instruction et s'y rattachent, indiquant par exemple la manière de la réaliser, le but vers lequel elle tend ou encore précisant un cadre temporel. Les illustrations et les définitions, ainsi que les autres relations étudiées, peuvent constituer également des satellites d'un composé instructionnel. Il est intéressant d'observer comment se forment les composés instructionnels et les structures les plus récurrentes dans le cas d'une explication, celle-ci se déroulant dans le discours. Il conviendrait pour cela de définir les différents types de composés que l'on peut retrouver, et la façon dont ils peuvent s'imbriquer ou s'enchaîner.

6.2. Traitement des constituants discontinus

Nous avons ici évoqué uniquement le cas des relations entre des segments adjacents, mais il serait intéressant d'aborder le cas des segments discontinus. En effet, les relations discursives s'établissent parfois entre des segments qui ne se trouvent pas côte à côte, et cela pose la question de la portée du segment secondaire (satellite) et est lié au type de connecteur employé.

Conclusion

Cette dernière partie nous a permis de revenir sur l'ensemble des relations décrites ainsi que les connecteurs étudiés. En étudiant trois exemples de la progression de l'explication dans le discours, nous avons pu observer comment ces diverses relations peuvent interagir.

Notre attention s'est ensuite tournée vers un projet d'identification automatique des structures discursives identifiées, d'une part, dans les textes procéduraux, d'autre part, spécifiques à l'expression de l'explication. L'identification des relations discursives représente un réel défi, étant donné qu'elles reposent en grande partie sur des considérations d'ordre pragmatique.

Nous avons restreint l'objectif d'identification des relations discursives à des relations adjacentes, marquées par le biais de connecteurs. Ce choix permet d'aborder diverses questions pour l'identification des relations discursives par le biais des connecteurs. Tout d'abord, nous avons mis en exergue le problème de l'ambiguïté d'une forme, celle-ci pouvant posséder à la fois un emploi discursif et un emploi non-discursif. Par ailleurs, certaines formes peuvent appartenir à diverses catégories grammaticales, ce qui nous pousse à prendre en compte la syntaxe dans les règles linguistiques et à envisager l'intégration d'un étiqueteur morpho-syntaxique pour effectuer une analyse préliminaire. D'autre part, la polyvalence sémantique des connecteurs conduit à rechercher des moyens pour identifier ce qui contraint telle ou telle interprétation d'un connecteur. Enfin, les connecteurs qui participent à une explication peuvent y contribuer de plusieurs façons : ainsi, si l'on veut identifier le type d'explication à l'œuvre, il convient de rechercher des éléments de frayage qui vont favoriser une interprétation au détriment d'une autre. Ce choix nous a également permis d'explorer deux autres problèmes liés cette fois aux relations de discours : la délimitation des segments identifiés, qui s'avère encore plus complexe que l'identification des relations discursives, et le liage du noyau et du satellite et les contraintes associées (par exemple, les contraintes de précédence).

Après avoir abordé les obstacles survenant dans l'élaboration d'un système d'identification automatique des relations discursives, nous avons présenté l'environnement informatique et le langage utilisés, ainsi que les étapes suivies pour élaborer le module. De plus, nous avons décrit quelques règles élaborées ou améliorées, règles pour l'identification des segments discursifs propres aux textes procéduraux et des segments explicatifs. Cela nous a permis plus largement d'expliquer le fonctionnement de l'environnement informatique et les

possibilités offertes par la modularité de Textcoop. Avec ce fonctionnement modulaire, il est en effet possible d'appliquer des principes restrictifs (le mécanisme de cascade, les contraintes sur l'ordre des segments, etc.) afin de limiter la sur-reconnaissance de certaines règles ou la concurrence entre deux ou plusieurs règles.

Nous avons finalement proposé deux évolutions possibles pour l'évolution future du projet, à savoir l'identification des composés instructionnels afin de représenter la progression de l'explication dans le texte, et le traitement des constituants discontinus.

CONCLUSION GENERALE

Synthèse et apports de l'étude

L'explication a été définie comme un processus socio-discursif auquel deux actants au moins prennent part, même si l'un des deux peut être simplement projeté, imaginé. Elle est conditionnée par l'existence d'un questionnement, implicite ou explicite, concernant une situation inconnue ou mal comprise. L'objet qu'elle explique est préconstruit et il ne fait pas l'objet d'une remise en question. L'explication peut être qualifiée d'acte de langage complexe, dans la mesure où elle poursuit la visée d'une meilleure compréhension par le biais d'éléments langagiers.

Une explication peut se faire au sujet d'un concept, d'un contenu propositionnel, mais également d'un acte illocutoire, tel qu'une assertion, une instruction ou un conseil. Elle peut fonctionner de façon ponctuelle (explication micro-discursive), permettant d'éclaircir le sens d'un terme ou d'un contenu propositionnel, ou peut se développer dans le discours (explication macro-discursive), particulièrement dans le cas de l'analogie.

Le travail définitoire sur la notion nous a conduite à identifier deux types d'explication, à savoir la clarification et la cause. Ces deux fonctions se distinguent dans la mesure où elles répondent à des questions différentes et possèdent leur propre mode de fonctionnement. La clarification peut s'effectuer par le biais de stratégies telles que la reformulation, l'illustration et l'analogie, et permet d'opérer un prolongement thématique : l'information introduite dans le satellite apporte un éclairage au contenu exprimé dans le satellite, et n'apporte pas de nouvelle information. Les relations de cause, de conséquence et de but permettent d'établir des liens logiques ou de souligner des liens de cohérence et peuvent procéder d'une double intention explicative et argumentative.

Chacune des trois stratégies identifiées pour apporter une explication à visée de clarification possède des particularités que nous identifions ci-dessous.

Dans la reformulation paraphrastique, on relève une congruence entre les deux segments proposés : il n'existe pas de rapport conflictuel entre les contenus propositionnels ; en d'autres termes, une équivalence est posée. Toutefois, cette équivalence n'est pas stricte : elle peut être accompagnée d'un complément d'information, par exemple en fournissant une explicitation ou en donnant une précision. À l'inverse, le segment qui reformule peut simplifier les choses, quitte à perdre en précision ou en justesse. La reformulation ne fait a priori pas avancer le discours, mais propose un arrêt momentané pour faire le point sur le sens du code ou du contenu, grâce à une modulation du code. Ainsi, c'est une relation

fondamentalement métalinguistique. En résumé, la reformulation permet d'opérer un compromis entre la précision véhiculée par des termes techniques et la clarté que peut apporter une expression ou un terme du langage ordinaire, bien que celui-ci ne soit parfois pas tout à fait adéquat dans le contexte dans lequel il est convoqué.

Pour l'illustration, il existe un rapport d'inclusion entre le contenu propositionnel du satellite vis-à-vis du contenu propositionnel du noyau. Ce rapport d'inclusion peut concerner un membre de classe dénommée, une instance ou réalisation particulière d'un principe ou d'une situation. L'exemple donné apparaît comme saillant cognitivement soit parce qu'il représente un élément connu, issu de la vie quotidienne, soit parce qu'il provient du co-texte ou soit parce qu'il constitue une référence culturelle. C'est généralement un exemple prototypique, voire stéréotypique, sauf dans le cas de « including » qui présente un élément périphérique.

Enfin, dans l'analogie un rapport de similarité est établi. Ce rapprochement se fonde sur des propriétés communes, des principes sous-jacents communs ou une similarité dans le fonctionnement. Comme pour la reformulation, on se situe dans un jeu d'équivalences (le rapport établi est congruent), mais cette équivalence ne se situe pas sur le plan du code, mais plutôt sur l'appréhension des objets et concepts expliqués et ceux qui servent de repères. Le transfert opéré se fait d'un schéma conceptuel à un autre schéma conceptuel, d'un domaine source à un domaine cible. Ainsi, l'analogie est une stratégie qui s'appuie sur la faculté du cerveau humain à appréhender le monde via des métaphores conceptuelles.

Le concept de « saillance cognitive » renvoie à un dénominateur commun entre ces trois stratégies : il est question rendre un concept nouveau ou inconnu plus compréhensible en le mettant en relation d'équivalence, d'inclusion ou de comparaison avec un concept concret, quotidien ou plus simple à appréhender.

Elle se présente comme un ajout, comme elle ne représente pas l'élément le plus essentiel ou central au message de l'énonciateur mais permet de favoriser la compréhension du co-énonciateur. Elle ne fait donc pas progresser le discours mais contribue à la meilleure compréhension de ce qui est exprimé. À l'écrit, l'explication fait appel au dialogisme actif : la quantité d'explications données s'appuie sur l'anticipation des difficultés potentielles par l'énonciateur et les connaissances supposées du co-énonciateur.

CONCLUSION GENERALE

En ce qui concerne l'expression d'un rapport causal, celui-ci peut être exprimé par de nombreuses relations conceptuelles telles que les relations de conséquence, de but et de condition mais l'expression de la cause ne prend pas toujours part à une démarche explicative.

Nous avons également souligné le rôle que peut jouer l'implication : elle constitue une opération mentale qui entre en jeu dans les deux fonctions explicatives étudiées. L'implication peut désigner une chaîne causale, c'est-à-dire un ou plusieurs rapports de cause à effet, mais elle peut également désigner ce qui est présupposé (implicature conventionelle) ou ce qui est sous-entendu (le non-dit). L'implication représente donc un pivot entre explicitation et causalité.

Concernant la réalisation linguistique de l'explication, il s'avère qu'elle est très peu exprimée de façon explicite, à l'aide d'éléments lexicaux comme « explain », « explanation » ou « reason ». Par ailleurs, le questionnement à l'origine de l'explication n'est presque jamais exprimé : il est majoritairement implicite. Quand cette question est explicitée à l'écrit, elle tient d'une stratégie didactique qui passe par un processus de polyphonie.

L'étude s'est centrée sur l'analyse des connecteurs, même si elle a également présenté d'autres indicateurs linguistiques ainsi que des configurations qui favorisent la présence d'une explication. L'explication peut être exprimée par des connecteurs spécifiques, qui ont pour fonction centrale d'exprimer un lien discursif qui permet l'introduction d'une explication ou concourt à une explication macro-discursive, ou des connecteurs non spécifiques, connecteurs polyvalents dont la valeur centrale les rend compatibles avec l'expression d'une explication. Dans ce cas-là, nous avons identifié divers éléments de frayage, qui favorisent l'emploi d'un connecteur polyvalent dans une explication. Notre attention s'est ainsi portée sur divers aspects linguistiques : le type de modalité employé, l'aspect grammatical ou lexical, la structure de l'information (thème et rhème), les réseaux lexicaux, l'agencement syntaxique, etc.

Par ailleurs, nous avons établi les critères de distinction entre explication et argumentation, tout en soulignant que l'argumentation peut se dissimuler sous les traits de l'explication, formant une véritable stratégie rhétorique. En outre, explication et argumentation peuvent user de stratégies similaires, en suivant toutefois des objectifs bien différents. Par exemple, si une illustration peut permettre de rendre une démarche à réaliser plus claire, dans le cadre de l'argumentation, elle peut former un argument en promouvant une anecdote au statut d'exemplaire, venant justifier un principe ou une règle générale. De même, si l'analogie s'appuie sur la faculté des humains à se représenter des expériences

nouvelles à travers des expériences quotidiennes et connues et facilite ainsi la compréhension de nouvelles situations ou de nouveaux objets, elle permet également de transposer un raisonnement d'une situation à une autre, et possède ainsi un pouvoir argumentatif certain.

Perspectives

Nous avons indiqué, dans l'introduction générale du présent travail, la nécessité de délimiter l'étude afin d'arriver à des résultats, certes modestes, mais permettant de poser un socle cohérent et suffisamment complet pour permettre de futurs développements. Nous souhaitons maintenant aborder les perspectives de recherche qui se dessinent à l'orée de cette étude.

Tout au long de ce travail, nous avons essayé de fournir des éléments définitoires par une étude de la notion d'explication ainsi que par son étude linguistique dans le discours. Au-delà de la question définitoire de l'explication, on pourrait se demander ce qui permet de définir la qualité d'une explication ? En d'autres termes, qu'est-ce qui constitue une bonne explication ?

Du point de vue de l'analyse linguistique, nous nous sommes particulièrement centrés sur l'analyse d'énoncés explicatifs. Il serait intéressant de compléter cette analyse de l'explication au niveau micro-discursif avec une analyse plus approfondie de l'explication au niveau macro-discursif, en étudiant sa progression dans le texte, comme nous l'avons fait avec quelques exemples à l'occasion de la partie V (chapitre I), afin de prendre une vue d'ensemble des modes d'expression de l'explication. Cela permettrait d'identifier les schémas prototypiques que forment les composés instructionnels dans les textes procéduraux.

Du point de vue de l'implémentation proposée, nous avons essayé de fournir une approche en largeur des différentes relations étudiées, en fondant leur identification sur des marques de surface. Cela nous a permis de travailler sur les différentes étapes d'élaboration de règles linguistiques. Il serait néanmoins utile de continuer à travailler à la spécification des règles linguistiques pour affiner l'identification des structures explicatives. Par ailleurs, l'identification des structures composées pourrait constituer une autre piste intéressante pour étudier la progression de l'explication dans le discours.

REFERENCES

Ouvrages et articles

ACHUGAR, Mariana et Mary J. SCHLEPPEGRELL. (2005). Beyond Connectors: the Construction of Cause in History Textbooks. *Linguistics and Education*, 16, 298-318.

ACKERMANN, Kirsten, John H.A.L. DE JONG, Adam KILGARRIFF et David TUGWELL. (2011). The Pearson International Corpus of Academic English (PICAE). *Proceedings of the Corpus Linguistics 2011 Conference* (p.1-10). Birmingham, UK. Disponible à l'adresse : <http://www.birmingham.ac.uk/research/activity/corpus/publications/conference-archives/2011-birmingham.aspx>

ADAM, Jean-Michel. (1984). *Le récit*. Paris : Presses Universitaires Françaises.

ADAM, Jean-Michel. (1985). *Le texte narratif*. Paris : Nathan-Université.
ADAM, Jean-Michel. (1993). *La description*. Paris : Presses Universitaires Françaises.

ADAM, Jean-Michel. (2001a). Types de textes ou genre de discours ? Comment classer les textes qui *disent de* et *comment faire* ? *Langages*, 141, 10-27.

ADAM, Jean-Michel. (2001b). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, 111/112, 7-38.

ADAM, Jean-Michel. (2008). La construction textuelle de l'explication : marqueurs et portées, périodes et séquences. Dans Christian HUDELOT, Anne SALAZAR ORVIG et Edy VENEZIANO (dir.), *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels* (p.87-96). Paris : Peeters.

ADAM, Jean-Michel. (2011a, 1992). *Les textes types et prototypes : séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales et genres de l'injonction-instruction* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

ADAM, Jean-Michel. (2011b). *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.

ADAM, Jean-Michel et André PETITJEAN. (1989). *Le texte descriptif*. Paris : Nathan-Université.

ADAMCZEWSKI, Henri et Claude DELMAS. (1998). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Armand Colin.

AMOSSY, Ruth. (2010). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. (1984). La représentation de la notion de cause dans la langue. *Cahiers de grammaire française*, 8, 3-53.

ANSCOMBRE, Jean-Claude et Oswald DUCROT. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.

ANTAKI, Charles (dir.). (1988). *Analysing Everyday Explanation: a Casebook of Methods*. Londres : Sage.

ANTAKI, Charles et Ivan LEUDAR. (1992). Explaining in Conversation: Towards an Argument Model. *European Journal of Social Psychology*, 22, 181-194.

ASHER, Nicholas et Alex LASCARIDES. (2003). *Logics of Conversation*. Cambridge : Cambridge University Press.

AUSTIN, John L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Larousse.

BAKER, Michael. (1994). Argumentation, explication et négociation : analyse d'un corpus de dialogues en langue naturelle écrite dans le domaine de la médecine. Dans *Modélisation d'explications sur un corpus de dialogues : Actes de l'atelier de recherche* (p.1-26). Rapport de Télécom Paris.

BAKHTINE, Mikhaïl. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Éditions du Seuil.

BAKHTINE, Mikhaïl. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

BAKHTINE, Mikhaïl. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BARCELLINI Flore, Corinne GROSS, Camille ALBERT et Patrick SAINT-DIZIER. (2012). Risk Analysis and Prevention: LELIE, a Tool Dedicated to Procedure and Requirement Authoring. Dans *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC'2012* (p.698-704). Istanbul, Turquie. Disponible à l'adresse : <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/139_Paper.pdf>

BLAKEMORE, Diane. (1993). The Relevance of Reformulations. *Language and Literature,* 2, 101-120.

BLAKEMORE, Diane. (1996). Are Apposition Markers Discourse Markers? *Journal of Linguistics*, 32(2), 325-347.

BLAKEMORE, Diane. (1997). Restatement and Exemplification. A Relevance Theoretic Reassessment of Elaboration. *Pragmatics and Cognition*, 5(1), 1-19.

BLAKEMORE, Diane. (2002). *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge : Cambridge University Press.

BLANCHÉ, Robert. (1973). *Le raisonnement*. Paris : Presses Universitaires Françaises.

BLANVILLAIN, Odile. (2006). Le marqueur SUCH en anglais contemporain : anaphore qualitative et identification notionnelle. *Cahiers du CRISCO*, 22, 1-30.

BLONDEL, Eliane. (1996). La reformulation paraphrastique : une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 47-59.

BOREL, Marie-Jeanne. (1981a). L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique. *Langue française*, 50(1), 20-38.

BOREL, Marie-Jeanne. (1981b). Donner des raisons : un genre de discours, l'explication. *Revue européenne des sciences sociales*, 56, XIX, 37-68.

BOUFFIER, Amanda. (2006). Segmentation de textes procéduraux pour l'aide à la modélisation de connaissances : le rôle de la structure visuelle. *Schedae,* 10(1), 79-84.

BOURSE, Sarah et Patrick SAINT-DIZIER. (2012). The Language of Explanation Dedicated to Technical Documents. *Sintagma*, 23, 23-40.

BRINTON, Laurel J.. (2008). *The Comment Clause in English: Syntactic Origins and Pragmatic Development*. Cambridge : Cambridge University Press.

BROCKWAY, Diane. (1982). Connecteurs pragmatiques et principe de pertinence. *Langages*, 67, 7-22.

BROSIUS, Hans-Bernd et Anke BATHELT. (1994). The Utility of Exemplars in Persuasive Communications. *Communication Research*, 21(1), 48-78.

BROWN, Gillian et George YULE. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.

CHARAUDEAU, Patrick et Dominique MAINGUENEAU (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

CHAROLLES, Michel. (1997). L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces. *Cahier de Recherche Linguistique*, *LANDISCO*, 6, 1-73.

CHAROLLES, Michel. (2003). De la topicalité des adverbiaux détachés en tête de phrase. *Travaux de Linguistique*, 47, 11-51.

COLLETTA, Jean-Marc, Jean-Pascal SIMON et Catherine LACHNITT. (2005). Les conduites explicatives orales à l'école maternelle. Dans Jean-François HALTE et Marielle RISPAIL (dir.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (p.137-151). Paris : L'Harmattan.

COLTIER, Danielle. (1986). Approches du texte explicatif. *Pratiques*, 51, 3-22.

COMBETTES, Bernard. (1986). Le texte explicatif : aspects linguistiques. *Pratiques*, 51, 23-38.

COMBETTES, Bernard et Roberte TOMASSONE. (1988). *Le texte informatif : aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

CORMINBOEUF, Gilles. (2010). La causalité sans les connecteurs « causaux ». Préalables épistémologiques. *Linx*, 62/63, 39-62.

COUPER-KUHLEN, Elizabeth et Bernd KORTMANN. (2000). *Cause, Condition, Concession, Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives*. Berlin : Mouton de Gruyter.

CUENCA, Maria-Josep. (2003). Two Ways to Reformulate: a Contrastive Analysis of Reformulation Markers. *Journal of Pragmatics*, 35, 1069-1093.

DANCYGIER, Barbara et Eve SWEETSER. (2000). Constructions with *if*, *since* and *because*: Causality, Epistemic Stance, and Clause Order. Dans Elizabeth COUPER-KUHLEN et Bernd KORTMANN (dir.), *Cause, Condition, Concession, Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives* (p.111-142). Berlin : Mouton de Gruyter.

DE COLA-SEKALI, Martine. (1991). Connexion inter-énoncés et relations intersubjectives : l'exemple de *because*, *since* et *for* en anglais. *Langages*, 104, 62-78.

DELCAMBRE, Isabelle et Dominique BRASSART. (1988). Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif. *Pratiques*, 58, 43-73.

DELECHELLE, Gérard. (1984). Autour de la notion de cause. *Ranam*, 17, 61-76.

DELECHELLE, Gérard. (1989). *L'expression de la cause en anglais contemporain*. Thèse de doctorat d'État, Université Paris III.

DELECHELLE, Gérard. (1991). Les connecteurs transphrastiques. *Travaux linguistiques du Cerlico*, 3, 115-129.

DELECHELLE, Gérard. (1994). Relations inter-énoncés : de la subordination à la coordination, ou il y a coordination et coordination. *RANAM*, 27, 29-41.

DELECHELLE, Gérard. (1995). Emplois de *as* en anglais, comparaison et identification. *Faits de langue*, 5, 193-200.

DELECHELLE, Gérard. (2002). Les connecteurs de cause en français et en anglais. *Syntaxe et sémantique*, 1(3), 99-115.

DELPECH, Estelle et Patrick SAINT-DIZIER. (2008). *TextCoop : analyse de la structure discursive des textes procéduraux*. Document Technique, Lot 3.2.

DEL SAZ RUBIO, Maria Milagros. (2003). *An analysis of English Discourse Markers of Reformulation*. Thèse de doctorat, Université de Valence, Espagne.

DE ROSIS, Fiorella, Floriana GRASSO et Dianne C. BERRY. (1997). Strengthening Argumentation in Medical Explanations by Text Plan Revision. Dans *Proceedings of the 6th Conference on Artificial Intelligence in Medicine in Europe* (p.349-360). Londres : Springer-Verlag.

DE SAUSSURE, Ferdinand. (1916, éd. 2015). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot et Rivages.

DESCLES, Jean-Pierre et Agata JACKIEWICZ. (2006). Abduction et prise en charge énonciative de la causalité. *Linx*, 54, 35-47.

DILLER, Anne-Marie. (1991). Cohérence métaphorique, action verbale et action mentale. *Communications*, 53, 209-228.

DUCROT, Oswald. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.

DUCROT, Oswald et Jean-Marie SCHAEFFER. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.

FILLIETAZ, Laurent. (2008). L'explication motivationnelle et la construction de l'interaction. Dans Christian HUDELOT, Anne SALAZAR ORVIG et Edy VENEZIANO (dir.), *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels* (p.87-96). Paris : Peeters.

FLUCHA, Laurence. (2005). Le connecteur *as* et l'opération d'identification. *Cycnos*, 21(1), non paginé.

FONTAN, Lionel. (2008). *Structure explicative des textes procéduraux : des éléments non argumentatifs*. Document Technique, Lot 3.6.

FORGET, Danièle. (1984). Quelques particularités des connecteurs de consécutivité : essai polyphonique. *Semantikos*, 8(2), 17-39.

FOWLER, Henry Watson. (1926, 2009). *A Dictionary of Modern English Usage*. Oxford : Oxford University Press.

FRASER, Bruce. (1996). Pragmatic Markers. *Pragmatics*, 6(2), 167-190.

FRASER, Bruce. (1999). What are Discourse Markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952.

FRASER, Bruce (n.d.). English Implicative Discourse Markers. Disponible à l'adresse suivante : <http://people.bu.edu/bfraser/IDM%20Papers/Outline%20-%20English%20IDMs.doc>

GARCIA-DEBANC, Claudine. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. *Aster*, 6, 129-163.

GARCIA-DEBANC, Claudine (dir.). (2001). Les discours procéduraux. *Langages*, 141.

GARCIA-DEBANC, Claudine. (2001). L'étude des discours procéduraux aujourd'hui : travaux linguistiques et psycholinguistiques. *Langages*, 141, 3-9.

GARNIER, Georges, Claude GUIMIER et Rosalind DILYS. (2004). *L'épreuve de linguistique à l'agrégation d'anglais : grammaire, phonologie* (2e éd.). Poitiers : Armand Colin.

GARNIER, Marie. (2014). *Utilisation de méthodes linguistiques pour la détection et la correction automatisées d'erreurs produites par des francophones écrivant en anglais*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II.

GATA, Anca. (2006). Argumentation et types d'argument dans le discours scientifique. Dans Adela DRAGAN et Anca GATA (dir.), *Actes du colloque international Discursul specializat – Teorie si practica / Le discours spécialisé. Théorie et pratique*, 2005 : p.40-54. Galaţi : Europlus.

GILBERT, Eric. (2004). Anaphore et qualification : quelques valeurs de *so* ». Cycnos, 18(2), exemplaire non paginé.

GRANDATY, Michel. (1998). Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères,* 17, 109-126.

GRICE, Herbert Paul. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66(3), 377-388.

GRIZE, Jean-Blaise (dir.). (1980). Quelques réflexions sur l'explication. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, 36.

GRIZE, Jean-Blaise (dir.). (1981a). Le discours explicatif. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, 38-39.

GRIZE, Jean-Blaise (dir.). (1981b). L'explication : approche sémiologique. *Revue européenne des sciences sociales*, 56, XIX.

GRIZE, Jean-Blaise. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.

GRIZE, Jean-Blaise. (2008). Le discours explicatif. Dans Christian HUDELOT, Anne SALAZAR ORVIG et Edy VENEZIANO (dir.), *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels* (p.15-22). Paris : Peeters.

GROSS, Gaston. (2009). *Sémantique de la cause*. Louvain : Peeters.

GROSZ, Barbara J. et Candace L. SIDNER. (1986). Attention, Intentions, and the Structure of Discourse. *Computational Linguistics*, 12(3), 175-204.

GROUPE λ-l. (1975). Car, parce que, puisque. *Revue Romane*, 10, 248-280.

GROUSSIER, Marie-Line et Claude RIVIERE (1996). *Les mots de la linguistique. Lexique de linguistique énonciative*. Gap : Ophrys.

GUILLAUME, Bénédicte. (2014). *A Corpus-Based Study of "Since" Clauses in Contemporary English*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

GUIMIER, Claude. (1996). *Les adverbes du français : le cas des adverbes en -ment.* Gap : Ophrys.

GÜLICH, Elisabeth et Thomas KOTSCHI. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. Connecteurs pragmatiques et structure du discours. Dans *Actes du deuxième Colloque de Pragmatique de Genève*. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.

HALLIDAY, Michael A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres : Arnold.

HALLIDAY, Michael A.K. et Ruqaiya HASAN. (1976). *Cohesion in English*. Londres : Longman.

HALTE, Jean-François (dir.). (1986). Communiquer et expliquer au collège. *Repères*, 69.

HALTE, Jean-François (dir.). (1987). Discours explicatifs en classe. Quand ? Comment ? Pourquoi ? *Repères*, 72.

HALTE, Jean-François. (1988). Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. *Pratiques*, 58, 3-10.

HALTE, Jean-François. (1989). Les discours explicatifs : état et perspectives de la recherche. *Repères*, 77, 95-109.

HAMON, Sophie. (2006). La cause linguistique. *Linx*, 54, 49-59.

HEURLEY, Laurent. (1997). Vers une définition du concept de texte procédural : le point de vue de la psycholinguistique. *Les Cahiers du Français Contemporain*, 4, 109-133.

HEURLEY, Laurent. (2001a). Cinq approches différentes du texte procédural. *Pratiques*, 111/112, 39-64.

HEURLEY, Laurent. (2001b). Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux. *Langages*, 141, 64-78.

HOEKSTRA, Rinke et Joost BREUKER. (2007). Commonsense Causal Explanation in a Legal Domain. *Artificial Intelligence and Law*, 15, 281-299.

HOVY, Eduard H. et Elisabeth MAIER. (1993). Parsimonious or Profligate: How many and which Discourse Structure Relations? (non publié). Disponible à l'adresse : <http://www.isi.edu/natural-language/people/hovy/papers/93discproc.pdf>

HUDELOT, Christian, Anne SALAZAR ORVIG et Edy VENEZIANO (dir.). (2008). *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels*. Paris : Peeters.

HYLAND, Ken. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Londres : Continuum.

HYLAND, Ken. (2007). Applying a Gloss: Exemplifying and Reformulating in Academic Discourse. *Applied Linguistics*, 28(2), 266-285.

JOAB, Michelle. (1990). *Modélisation d'un dialogue pédagogique en langage naturel*. Thèse de doctorat, Université Paris 6.

JOHANSSON, Stig. (1980). The LOB Corpus of British English Texts: Presentation and Comments. *ALLC Journal*, 1(1), 25-36.

KAMP, Hans et Uwe REYLE. (1993). *From Discourse to Logic*. Dordrecht : Kluwer.

KAMP, Hans, Josef VAN GENABITH et Uwe REYLE. (2011). Discourse Representation Theory. Dans Dov M. GABBAY et Franz GUENTHNER, *Handbook of Philosophical Logic*, 15, (p.125-394). Dordrecht : Springer.

KEIL, Frank C. et Robert A. WILSON (dir.). (2000). *Explanation and Cognition*. Cambridge, MA : MIT Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

KHALIFA, Jean-Charles. (2004). *Syntaxe de l'anglais : théories et pratique de l'énoncé complexe au concours*. Paris :Ophrys.

KNOTT, Alistair. (1996). *A Data-Driven Methodology for Motivating a Set of Coherence Relations.* Thèse de doctorat, Université d'Edimbourg, Royaume-Uni.

KNOTT, Alistair et Robert DALE. (1995). Using Linguistic Phenomena to Motivate a Set of Coherence Relations. *Discourse Processes*, 18(1), 35-62.

KOSSEIM, Leïla et Guy LAPALME. (1994). Content and Rhetorical Status Selection in Instructional Texts. Dans *Proceedings of the 7th International Workshop on Natural Language Generation* (p.53-60). Kennebunkport, ME. Disponible à l'adresse : <http://aclweb.org/anthology/W/W94/W94-0307.pdf>

KOSSEIM, Leïla et Guy LAPALME. (1995). Choosing Rhetorical Relations in Instructional Texts: The Case of Effects and Guidances. Fifth European Workshop on Natural Language Generation (p.207-218). Leiden : Faculty of Social and Behavioural Sciences, Rijks Universiteit Leiden.

KOSSEIM, Leïla et Guy LAPALME. (2000). Choosing Rhetorical Structures to Plan Instructional Texts. *Computational Intelligence*, 16(3), 408-445.

KUCERA, Henry et Nelson W. FRANCIS. (1967). *Computational Analysis of Present-Day American English.* Providence, RI : Brown University Press.

LAB, Frédérique. (1999). Is *as* like *like* or Does *like* Look like *as*? Dans Alain DESCHAMPS et Jacqueline GUILLEMIN-FLESCHER (dir.), *Les opérations de détermination.Quantification – qualification* (p.83-100). Gap : Ophrys.

LAKOFF, George et Mark JOHNSON. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

LAPAIRE, Jean-Rémi et Wilfrid ROTGE. (1998). *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

LAPAIRE, Jean-Rémi et Wilfrid ROTGE. (2004). *Réussir le commentaire grammatical des textes anglais* (2e éd.). Paris : Ellipses.

LARREYA, Paul (n.d.). Modaux et auxiliaires modaux en anglais. Disponible à l'adresse : <http://ftp.univ-pau.fr/pub/ALAES/DIVERS/modaux.rtf>. Consulté le 6/09/16.

LARREYA, Paul et Claude RIVIERE. (2005). *Grammaire explicative de l'anglais* (3e éd.). Paris : Pearson Longman.

LE BOT, Marie-Claude, Elisabeth RICHARD et Martine SCHUWER (dir.). (2008). *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LE CUNFF, Catherine. (2007). *Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en FLM*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LEECH, Geoffrey N. et Jan SVARTVIK. (2002). *A Communicative Grammar of English* (3e éd.). Londres : Pearson Education.

LE PESANT, Denis. (2006). De la concession à la cause, et de la cause à la condition. *Linx*, 54, 61-71.

LE QUERLER, Nicole. (1993). Subordination, thématisation, rhématisation : l'exemple de la cause. *Travaux linguistiques du Cerlico*, 6, 97-121.

LUC, Christophe, Mustapha MOJAHID, Jacques VIRBEL, Claudine GARCIA-DEBANC et Marie-Paule PERY-WOODLEY. (1999). A Linguistic Approach to some Parameters of Layout: A Study of Enumerations. Dans Richard POWER et Donia SCOTT (dir.), *Proceedings of the AAAI 1999 Fall Symposium: Using Layout for the Generation, Understanding or Retrieval of Documents* (p.20-29). Menlo Park, CA : AAAI Press.

LUSCHER, Jean-Marc. (2002). *Éléments d'une pragmatique procédurale. Le rôle des marques linguistiques dans l'interprétation*. Göppingen : Kümmerle Verlag.

LYONS, John. (1977). *Semantics* (vol.2). Cambridge : Cambridge University Press.

MAAT, Henk Pander et Ted SANDERS. (2001). Subjectivity in Causal Connectives: An Empirical Study of Language in Use. *Cognitive Linguistics*, 12(3), 247-273.

MANN, William C. et Maite TABOADA. (2006). Applications of Rhetorical Structure Theory. *Discourse Studies*, 8(4), 567-588.

MANN, William C. et Sandra A. THOMPSON. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization. *Text*, 8(3), 243-281.

MANNING, Christopher. (2011). Part-of-Speech Tagging from 97% to 100%: Is It Time for Some Linguistics? Dans Alexander GELBUKH (dir.), *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing, 12th International Conference, CICLing 2011, Tokyo, Japan. Proceedings, Part I. Lecture Notes in Computer Science* 6608 (p.171-189). Berlin : Springer.

MARCU, Daniel. (1997). The Rhetorical Parsing of Natural Language Texts. Dans *Proceedings of the 35th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, *ACL'97/EACL'97* (p.96-103). Madrid, Espagne. Disponible à l'adresse : <https://www.isi.edu/~marcu/papers/acl97.ps>

MARCU, Daniel. (2000). The Rhetorical Parsing of Unrestricted Texts: A Surface-Based Approach. *Computational Linguistics*, 26(3), 395-448.

MAYR, Ernst. (1974), The Multiple Meanings of "Teleological". *Boston Studies in the Philosophy of Science,* 14. Disponible à l'adresse : <http://faculty.washington.edu/lynnhank/Mayr3.pdf>

MERLE, Jean-Marie. (1995). Just. Dans Claude Delmas et Annie Lancri (dir.), *Langages, Langues et Linguistique* (p.157-173). Paris : Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

MILTSAKAKI, Eleni, Rashmi PRASAD, Aravind K. JOSHI et Bonnie WEBBER. (2004). Annotating Discourse Connectives and their Arguments. Dans *Proceedings of the NAACL/HLT Workshop: Frontiers in Corpus Annotation* (p.9-16). Boston, MA. Disponible à l'adresse : <http://www.cs.brandeis.edu/~marc/misc/proceedings/hlt-naacl-2004/frontiers/pdf/frontiers-miltsakaki.pdf>

MOESCHLER, Jacques. (2011a). Causal, Inferential and Temporal Connectives: Why *parce que* is the only Causal Connective in French. Dans Sylvie HANCIL (dir.), *Marqueurs discursifs et subjectivité* (p.97-114). Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

MOESCHLER, Jacques. (2011b). Causalité, chaînes causales et argumentation. Dans Gilles CORMINBOEUF et Marie-José BEGUELIN (dir.). *Du système linguistique aux actions langagières. Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

MOESCHLER, Jacques et Anne REBOUL. (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.

MOESCHLER, Jacques, Anne REBOUL, Jean-Marc LUSCHER et Jacques JAYEZ. (1994). *Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

MOIRAND, Sophie, Abdelmadjid Ali BOUACHA, Jean-Claude BEACCO et André COLLINOT (dir.). (1994). Reformulations et altérations discursives. Dans *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. *Actes du colloque tenu en Sorbonne* (Paris, septembre 1992) (p.1-81). Berne : Peter Lang.

MOORE, Johanna D. et Martha E. POLLACK. (1992). A Problem for RST: The Need for Multi-Level Analysis. *Computational Linguistics*, 18(4), 537-544.

MOSER, Megan et Johanna D. MOORE. (1996). Toward a Synthesis of two Accounts of Discourse Structure. *Computational Linguistics*, 22(3), 409-419.

NAZARENKO, Adeline. (2000). *La cause et son expression en français.* Paris : Ophrys.

NESPOULOUS, Jean-Luc et Jacques VIRBEL (dir.) (1995). *Textes de type consigne : perception, action, cognition*. Toulouse : Pôle Universitaire Européen de Toulouse & Prescot.

NEVEU, Franck. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Nathan.

PASCUAL, Elsa, Jean-Luc NESPOULOUS et Jacques VIRBEL (dir.). (1997). *Le texte procédural* : *langage, action et cognition*. Toulouse : Pôle Universitaire Européen de Toulouse & Prescot.

PASCUAL, Elsa et Marie-Paule PERY-WOODLEY. (1995). La définition dans le texte. Dans Jean-Luc NESPOULOUS et Jacques VIRBEL (dir.), *Textes de type consigne : perception, action, cognition* (p.65-88). Toulouse : Pôle Universitaire Européen de Toulouse & Prescot.

PASCUAL, Elsa et Marie-Paule PERY-WOODLEY. (1997). Définition et actions dans les textes procéduraux. Dans Elsa PASCUAL, Jean-Luc NESPOULOUS et Jacques VIRBEL (dir.), *Le texte procédural : langage, action et cognition* (p.223-248). Toulouse : Pôle Universitaire Européen de Toulouse & Prescot.

PENNEC, Blandine. (2001). *L'expression de la cause en anglais contemporain : construction et reconstruction linguistique*. Mémoire de DEA, Université Rennes II.

PENNEC, Blandine. (2006). *La reformulation en anglais contemporain : indices linguistiques et constructions discursives*. Thèse de doctorat, Université Rennes II.

PENNEC, Blandine. (2008). Proximité et distance intratextuelles : deux concepts clés expliquant les phénomènes de reformulation en sciences humaines. *ASp*, 53/54, 63-74.

PERY-WOODLEY, Marie-Paule. (2001). Modes d'organisation et de signalisation dans des textes procéduraux. *Langages*, 141, 28-46.

PETILLON-BOUCHERON, Sabine. (2003). *Les détours de la langue. Etude sur la parenthèse et le tiret double*. Louvain : Peeters.

PETIT, Michel. (2004). L'individuation dans le discours scientifique : une approche fondée sur l'étude de SUCH. *Cycnos*, 16(2), 193-220.

PETITJEAN, André. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.

PITLER, Emily et Ani NENKOVA. (2009). Using Syntax to Disambiguate Explicit Discourse Connectives in Text. Dans *Proceedings of the ACL-IJCNLP 2009 Conference Short Papers*, p.13-16. Suntec, Singapour. Disponible à l'adresse : <http://www.aclweb.org/anthology/P09-2004>

PLANE, Sylvie. (2001/2002). Quelques repères pour la description d'explications : fonctionnement et dysfonctionnements de l'explication orale. *Repères*, 24/25, 113-136.

PLANTIN, Christian. (1990). La cause du brevet. *Langue française*, 86, 11-21.

PLANTIN, Christian. (2005). *L'argumentation*. *Histoire, théories et perspectives*. Paris : Presses Universitaires Françaises.

POLANYI, Livia. (1988). A Formal Model of Discourse Structure. *Journal of Pragmatics*, 12, 601-639.

POLLET, Marie-Christine. (1997). Discours universitaires ou genre académique : l'explicatif comme zone de (dis)continuité. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3), 771-787.

PRASAD, Rashmi, Nikhil DINESH, Alan LEE, Eleni MILTSAKAKI, Livio ROBALDO, Aravind JOSHI et Bonnie WEBBER. (2008). The Penn Discourse Treebank 2.0. Dans *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* (non paginé). Marrakech, Maroc. Disponible à l'adresse : <https://www.seas.upenn.edu/~pdtb/papers/pdtb-lrec08.pdf>

RANÇON, Julie. (2009). *Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue : contextes interactionnels et processus cognitifs*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II.

RENKEMA, Jan. (1993). *Discourse Studies: an introductory textbook*. Amsterdam : John Benjamins.

RIEGEL, Martin. (1991). La définition, acte du langage ordinaire. De la forme aux interprétations. Dans Jacques CHAURAND et Francine MAZIERE (dir.), *La définition* (p.97-110). Paris : Larousse.

RODRIGUEZ ABRUÑEIRAS, Paula. (2015). *Exemplifying Markers in English. Synchronic and Diachronic Considerations*. Thèse de doctorat, Université de Saint-Jacques-de-Compostelle.

RÖSNER, Dietmar et Manfred STEDE. (1992). Customizing RST for the Automatic Production of Technical Manuals. Dans *Proceedings of the 6th International Workshop on Natural Language Generation: Aspects of Automated Natural Language Generation* (p.199-214). Londres : Springer-Verlag.

ROSSARI, Corinne. (1996). Les marques de la consécution : propriétés communes et distinctives à la lumière de *donc*, *de ce fait,* et *il en résulte que*. Dans Claude MÜLLER (dir.), *Dépendance et intégration syntaxique ; subordination, coordination, connexion* (p.271-283). Tübingen : Max Niemeyer Verlag.

ROSSARI, Corinne. (1997). *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Berne : Peter Lang.

ROSSARI, Corinne. (2000). *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

ROSSARI, Corinne. (2002). Les adverbes connecteurs : vers une identification de la classe et des sous-classes. *Cahiers de linguistique française*, 24, 11-44.

ROULET, Eddy. (1987). Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. *Cahiers de Linguistique Française*, 8, 111-140.

ROUSSEAU, André. (1993). L'implication logique dans la description et l'organisation des phénomènes de subordination. *Travaux linguistiques du Cerlico*, 6, 227-263.

SAINT-DIZIER, Patrick. (2011). <TextCoop> : un analyseur de discours basé sur des grammaires logiques. Dans *Actes des conférences TALN 2011* (non paginé). Montpellier, France. Disponible à l'adresse : <http://www.atala.org/taln_archives/TALN/TALN-2011/taln-2011-long-034.pdf>

SAINT-DIZIER, Patrick. (2014). *Challenges of Discourse Processing: the Case of Technical Documents*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing.

SANDERS, Ted J., Wilbert P. M. SPOOREN et Leo G. M. NOORDMAN. (1992). Toward a Taxonomy of Coherence Relations. *Discourse Processes*, 15, 1-35.

Schiffrin, Deborah. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge : Cambridge University Press.

SCHLEPPEGRELL, Mary J. (1991). Paratactic *because*. *Journal of Pragmatics*, 16, 323-337.

SEARLE, John R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge : Cambridge University Press.

STEDE, Manfred. (2008). RST Revisited: Disentangling Nuclearity. Dans Cathrine FABRICIUS-HANSEN et Wiebke RAMM (dir.), '*Subordination' versus 'coordination' in sentence and text* (p.2-38). Amsterdam : John Benjamins.

STEDE, Manfred. (2011). *Discourse Processing*. San Rafael, CA : Morgan & Claypool.

STEDE, Manfred et Birte SCHMITZ. (2000). Discourse Particles and Discourse Functions. *Machine Translation*, 15(1-2), 125-147.

SWEETSER, Eve. (1990). *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge : Cambridge University Press.

TABOADA, Maite. (2006). Discourse Markers as Signals (or not) of Rhetorical Relations. *Journal of Pragmatics*, 38(4), 567-592.

TALMY, Leonard. (2000). *Toward a Cognitive Semantics* (vol.1). Cambridge, MA : MIT Press.

THOIRON, Philippe et Henri BEJOINT. (1991). La place des reformulations dans les textes scientifiques. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 36(1), 101-110.

TUTIN, Agnès et Francis GROSSMANN. (2014). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.

VANDER LINDEN, Keith et James H. MARTIN. (1995). Expressing Rhetorical Relations in Instructional Text: A Case Study in Purpose Relation. *Computational Linguistics*, 21(1), 29-57.

VAN EEMEREN, Frans H. et Rob GROOTENDORST. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions: a Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflicts of Opinion*. Dordrecht : Foris.

VAN EEMEREN, Frans et Peter HOUTLOSSER. (2005). Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique. Dans Marianne DOURY et Sophie MOIRAND (dir.), *L'Argumentation aujourd'hui*. *Positions théoriques en confrontation* (p.45-75). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

VENEZIANO, Edy. (1997). Les buts illocutoires de l'assertion et enchâssement des forces. *Psychologie de l'interaction*, 5/6, 137-148.

VENEZIANO, Edy. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Parole*, 9/10, 1-28.

VION, Robert. (2010). Polyphonie énonciative et dialogisme. Communication présentée au Colloque international Dialogisme : langue, discours. Montpellier, France.

VIPREY, Jean-Marie et François MIGEOT (dir.). (2000). Répétition, altération, reformulation dans les textes et discours. *Semen*, 12.

VIRBEL, Jacques. (1995). Sur certains aspects illocutoires des textes de type "consigne". Dans Jean-Luc NESPOULOUS et Jacques VIRBEL (dir.), *Textes de type consigne : perception, action, cognition* (p.13-26). Toulouse : Pôle Universitaire Européen de Toulouse & Prescot.

VIRBEL, Jacques, Jean-Marie CELLIER et Jean-Luc NESPOULOUS (dir.). (1997). *Cognition, discours procédural, action*. Toulouse : Pôle Universitaire Européen de Toulouse & Prescot.

VON GLASERSFELD, Ernst. (1990). Teleology and the Concepts of Causation. *Philosophica*, 46(2), 17-43.

WEBBER, Bonnie et Rashmi PRASAD. (2009). Discourse Structure: Swings and Roundabouts. *Oslo Studies in Language*, 1(1), 171-190.

WILSON, Deirdre et Dan SPERBER. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

WÜLSER, Catherine (dir.). (1982). Actes de langage explicatifs. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, 40.

ZUFFEREY, Sandrine. (2012). 'Car, parce que, puisque' Revisited: Three Empirical Studies on French Causal Connectives. *Journal of Pragmatics*, 44, 138-153.

Ouvrages de référence

Dictionnaires

Dictionnaire Larousse en ligne.
Disponible à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Dictionnaire Le Littré en ligne.
Disponible à l'adresse : <http://www.cnrtl.fr/definition/>

Dictionnaire Le Grand Robert en ligne et version numérique.
Disponible à l'adresse : <http://www.lerobert.com/espace-numerique/enligne/le-grand-robert-de-la-langue-francaise-en-ligne-12-mois.html>

Dictionnaire Trésors de la Langue Française informatisé (TLFi).
Disponible à l'adresse : <http://www.littre.org/>

The Oxford Dictionary (online). (OD). Oxford : Oxford University Press.
Disponible à l'adresse : <https://en.oxforddictionaries.com/>

The Oxford English Dictionary Online. (OED). Oxford : Oxford University Press.
Disponible à l'adresse : < http://www.oed.com>

Encyclopédies et dictionnaires spécialisés

Encyclopaedia Universalis en ligne.
Disponible à l'adresse : <http://www.universalis-edu.com/>

The International Encyclopedia of Linguistics Online. FRAWLEY, William J. (dir.). (2003).
Oxford : Oxford University Press.
Disponible à l'adresse :
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780195139778.001.0001/acref-9780195139778>

The Internet Encyclopedia of Philosophy (A Peer-Reviewed Academic Resource).
Disponible à l'adresse : <http://www.iep.utm.edu/explanat/>

The Oxford Dictionary of Philosophy Online (3e éd.). BLACKBURN, Simon (dir.). (2016).
Oxford : Oxford University Press.
Disponible à l'adresse :
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199541430.001.0001/acref-9780199541430>

The Stanford Encyclopedia of Philosophy.
Disponible à l'adresse : <https://plato.stanford.edu/index.html>

Grammaires de l'anglais

HUDDLESTON, Rodney D. et Geoffrey K. PULLUM. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

QUIRK, Randolph, Sydney GREENBAUM, Geoffrey LEECH et Jan SVARTVIK. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres : Longman.

Corpus

Corpus de textes didactiques (personnel).

BURTON-ROBERTS, Noel. (2011). *Analysing Sentences: An Introduction to English Syntax* (3e éd.). Abingdon : Routledge.

DAVIES, Mark. (2008-). *The Corpus of Contemporary American English* (COCA): 520 million words, 1990-present. Disponible à l'adresse : <http://corpus.byu.edu/coca/>

DAVIES, Mark. (2004-). *BYU-BNC*. (Based on the British National Corpus from Oxford University Press). Disponible à l'adresse : <http://corpus.byu.edu/bnc/>

INDEX DES CONNECTEURS

Les numéros en gras indiquent les pages et sections où le connecteur correspondant fait l'objet d'une étude.

Les numéros en italique indiquent les pages où le connecteur correspondant apparaît dans un exemple.

A

although, 129, 146, 196, *205*, *212*, 248, *287*, *299*, *315*, *351*, 359

and, 129, 131, 132, *311*, 343, 344

as, 138, **247**–**57**, 276, **313**–**24**, 360

as a result, 146, *217*, *301*, 302

as an example, 202, 204, 207, 208, 209, 221, 235, 236

as an instance, 202, 207, 208, 209, 235, 236

as if, 246, 251

as though, 246, 251

B

because, *40*, *91*, *109*, 129, *131*, 132, 146, *161*, *187*, *243*, *244*, *256*, 257, *260*, *264*, *265*, *268*, *286*, 295, 296, *297*, *299*, *311*, 312, 314, **313**–**24**, *338*, *340*, 371, *373*

but, 118, 129

by the same token, 246, **263**–**71**

C

consequently, 129, 302, 359

D

despite, 129, 136, *137*, *341*, *342*

E

e.g., *118*, *119*, *168*, 189, *197*, *198*, *200*, *201*, 202, 203, **209**–**14**, 221, 223, 225, 235, 236, 238, *326*, *377*

F

for, 113, *115*, 117, 127, 137, 138, *171*, 204, **313**–**24**, 360, *361*

for example, *91*, *107*, *118*, *119*, *120*, 129, *166*, *187*, *196*, *198*, *199*, *200*, 202, **203**–**9**, 210, 213, 215, *217*, *219*, 221, *222*, 223, *224*, 225, *227*, *228*, 231, 232, 235, 236, 238, *265*, *266*, *268*, *315*, *343*, 344, *352*

for instance, *116*, 146, *172*, *198*, 202, *204*, 207, 208, 209, 223, 235, 236

H

hence, *206*, *300*, 301, 302, 305, 314

however, *91*, *107*, *118*, 135, 136, *176*, *184*, *211*, *217*, *219*, *250*, *262*, *326*, *352*, *353*

I

i.e., *56*, *109*, *136*, 158, 160, *162*, *163*, *164*, 165, *168*, *171*, *172*, *173*, *174*, *176*, 182, **186**–**89**, 194, 213, *378*

if, 113, 114, 118, 344

in order that, 306

in order to, *108*, *109*, *113*, *168*, *287*, 306, *307*

in other words, 137, 156, 158, 159, 160, *163*, *165*, *169*, *176*, **182**–**84**, 185, 186, 194, *215*, *268*, *273*, 324, 358, 371, *378*, *379*

in that, *115*, **324**–**30**

in the same way, 127, 246, **263**–**71**, 359

including, *91*, 129, 138, *171*, *192*, 202, **231**–**34**, 235, 237, 238, *273*, *352*, 362, *370*, *377*

J

just as, *117*, *242*, *243*, *244*, 245, 246, 251, 254, **257**–**63**, 269, 276, 379

just like, 246, *253*, 256, **257**–**63**, 276, *351*

L

like, 129, 137, *182*, 202, 205, 223, **226**–**31**, 238, *241*, 246, **247**–**57**, 276, *327*, *343*, 344, *351*, *359*, 360, *361*, 362

likewise, 129, 246, **263**–**71**, *353*

N

namely, 129, 158, *338*, *339*

O

on the contrary, 359

S

say, 202, 203, **214**–**21**, 223, 237, 238, *343*

similarly, 146, 246, **263**–**71**, *273*, *338*, *339*, 340, 344

since, 129, 138, 146, 248, *251*, **313**–**24**, 329, 330

so, *40*, 302, 305, 308, 344

so as to, 306, 308

so that, *165*, 302, 306, **308**–**10**

such as, *113*, 138, *179*, *189*, 202, *208*, *219*, **223**–**26**, 238, 249, 250, 362, *377*

T

that is, 158, 160, *166*, *169*, *175*, *179*, 182, **184**–**86**, 194, 223, 325, *349*, *354*

that is to say, 146, 156, 158, 159, 160, 182, 185, 220, *378*

therefore, 302, 314

thus, *119*, *179*, *253*, *258*, *259*, 302, *305*

to, *306*, *307*

W

when, *91*, *94*, *107*, *109*, 113, 114, *118*, *120*, *133*, *179*, *182*, *189*, *206*, *207*, *208*, *211*, *212*, 248, 249, *253*, *256*, *299*, *307*, *322*, *341*, *342*, *343*, 344, *351*, *353*, *354*, *375*

INDEX DES NOTIONS

Les numéros en gras indiquent les pages où le terme technique correspondant est défini et les sections où il fait l'objet d'une étude.

A

acte de langage, 47, 51, 52, 53, 65, 74, 89, 99, 102, 106, 112, 144, 296, 305

définir, 55, 60, 105, 255

expliciter, 56, 60, 150, 230, 233

informer, 33, 52, 54, 60

acte de langage complexe, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 61

acte de langage direct, 56, **102**, 105, **106**

acte de langage élémentaire, 52, 54, 61, 102

acte de langage indirect, **102**, **106**, 123

adbuction, **286**

adjoint, **309**, 314, 318

affirmation, 113, 118, 119, 175, 187, 236, 299, 300, 301, 310, 320, 324, 328, 330, 331, 340, 368

agentivité, 38, 40, **289**

analogie, 120, 123, 147, 153, 239, 279, 365, 368

analyse textuelle, 47, 88

argument sens 1, 59, 69, 301

argument sens 2, 136, 137, 324, 330

argumentation, 31, 32, 36, 37, 45, 47, **50**–**52**, 57, 58, 59, 69, 78, 177, 236, 253, 262, 263, 267, 269, 291, 299, 320, 323

avertissement, 97, **102**, **106**, 120, 122, 149, 299, 303, 304, 319, 322, 341, 342, 363, 365, 368, 373, 376, 377

B

but, 75, 97, 111, 112, 113, 120, 121, 149, 204, 260, **287**, 288, 293, 296, 297, 298, 308, **309**, 313, 331, 341, 365, 368

C

causalité, 28, 42, 147, 285, 286, 288, 291, **293**, 295, 296, 298

causation, 285, **289**, 290, **291**, **292**

causativité, 285, **292**

cause, 49, 97, 248, 285, 341, 365, 368

cause-origine, **293**

circonstance, 112, 341, 346

clarification, 191

cohérence, **72**, 148, 162, 346

cohésion, 49, **72**, 148, 162, 271, 272, 304, 307, 308

comparaison, 117, 227, 228, 239, **241**, 242, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 259, 260, 262, 271, 272, 275, 313, 325, 326, 330, 360, 361

composé instructionnel, **342**, 369, 381

concession, 97, 248, 286, **287**, 288, 293, 331, 341, 368

concomitance, 96, 112, 248, **313**, **314**, 321, 323, 360, 368

condition, 286, 288, 293, 331, 346, 368

conjoint, 270, **314**

conseil, 120, 122, 149, 299, 303, 319, 342, 363, 365, 368, 373

conséquence, 97, 179, 180, 286, **287**, 288, 293, 296, 298, 308, **309**, 312, 313, 315, 317, 319, 323, 331, 368

construction compositionnelle, **90**, 149

contraste, 272, 314, 338, 362, 368

D

déduction, **286**

démonstration, 69, **198**, 199, 212, 213, 219, 235, 339, 343

dialogisme, **31**, **71**, 161, 388

dialogisme actif, **71**

dialogisme passif, **71**

dimension argumentative, **51**, **59**

disjoint, **309**, **314**, **315**, **316**, **318**

E

élaboration, 50, **347**, 368

énumération, 75, 95, 189, **199**, 233

explanandum, **30**, 31, 32, 37, 38, 39, 50, 58, 59, 76, **299**

explanans, **30**, 32, 38, 39, 125

F

frayage, 144, **145**, 146, 153, 246, 250, 253, 276, 319, 359, 360

G

genre de discours, 46, 66, 77

I

illustration, 360, 365, 368

implication, 139, 166, 168, 178, 180, 190, 195, 286, 304

implicature, 139

induction, **286**

instruction, 113, 120, 121, 149, 299, 303, 341, 342, 363, 365, 368, 373

J

justification, 27, 28, 41, 43, 50, 191, 295, 300, 312, 324, 325, 328, 330, **331**, 346

M

métaphore, 165, 173, 174, 178, 239, **240**, **241**, 275

N

non-dit, 168, 180, 195, 389

noyau, 112, **140**, 161, 162, 166, 168, 206, 362, 379

O

ordre iconique, **292**

ordre non iconique, **292**

orientation argumentative, **59**, 253

P

polyphonie, **31**, **71**, **161**

pragmadialectique, **51**

présupposition, 180, 195, 389

principe de pertinence, **224**, **285**

R

reformulation, 365, 368

relation de cause, **293**

résultat, 50, 305, 308, 309, 314, 331

S

satellite, 112, **140**, 161, 166, 206, 362, 379

séquence prototypique, 47

successivité, 96, 302, 311, 313, 314, 368

T

téléonomie, 40, **289**

télicité, 40, **289**

type de texte, 46, 74

V

visée argumentative, **51**, **59**, **73**, 120, 236, 253, 292, 344

RESUME

« Une étude du rôle des connecteurs dans le discours explicatif en anglais contemporain »

Cette recherche porte sur la réalisation linguistique de l'explication en anglais contemporain. À la suite d'un travail définitoire de la notion sont identifiés deux types d'explication : la clarification et l'explication causale. L'étude adopte une approche énonciative tout en offrant des considérations d'ordre pragmatique. L'analyse linguistique se fonde sur un corpus de textes didactiques et examine plus particulièrement le rôle des connecteurs dans le discours explicatif. Enfin, ce travail vise également la formalisation de quelques relations discursives à l'œuvre dans l'explication et l'écriture de règles linguistiques en vue de la reconnaissance automatique de ces relations.

Mots-clés : linguistique anglaise ; connecteurs ; sémantique ; pragmatique ; linguistique de corpus ; Traitement Automatisé des Langues.

ABSTRACT

"Investigating the Role of Connectives in Explanatory Discourse in Contemporary English"

This study is concerned with the linguistic realisation of explanation in contemporary English. After a definitional work on the notion, two types of explanation are identified: clarifying explanation and causal explanation. The study adopts an utterer-centered approach while also considering pragmatic aspects. The linguistic analysis is based on a corpus of didactic texts and it focuses on the role played by connectives in explanatory discourse. Finally, the study also aims at formalising some discourse relations involved in explanations and designing linguistic rules in order to automatically identify the discourse relations at stake.

Keywords: English linguistics; connectives; semantics; pragmatics; corpus linguistics; Natural Language Processing.