

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE LARBI BEN M'HIDI OUM EL BOUAGHI

Ecole doctorale de français

Pôle Est

N° d'ordre.....

Série.....

**MEMOIRE**

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de

Magistère en Didactique

Sujet

**LA COHÉRENCE TEXTUELLE DANS LES PRODUCTIONS**

**ÉCRITES DE 3<sup>ème</sup> ANNÉE SECONDAIRE**

**CAS DU TEXTE ARGUMENTATIF**

**Par**

**AZIZI Sarah**

**Sous la direction de**

**ZETILI Abdeslam**

**Devant le jury composé de :**

- Mohamed Salah Chehad, Professeur, U. de Constantine, Président.
- Zetili Abdeslam, Maître de conférences, U. de Constantine, Rapporteur.
- Manaa Gaouaou , Professeur, U. de Batna, Examineur.

**Année universitaire : 2011-2012**

## *Remerciement*

*Nous tenons à remercier vivement ceux et celles qui ont permis de près ou de loin à ce travail de se réaliser.*

*Particulièrement M<sup>r</sup> Zetili Abdessalem qui a bien voulu accepter de m'accompagner dans le déroulement de ce mémoire. Merci pour ses remarques pertinentes et sa patience. Merci pour ses conseils et ses orientations .Un grand Merci pour l'esprit de rigueur et d'exigence qu'il a déculpé en nous.*

*M<sup>r</sup> Manaa Gaouaou et M<sup>r</sup> Chehad M<sup>ed</sup> Salah , qui ont bien accepté de faire partie du jury de soutenance.*

*Mme Ben moussa Sakina, mon professeur à l'E.N.S de Constantine, qui m'a ouvert les portes pour accomplir ce travail*

*Mes parents, avec qui, il est précieux de partager chaque moment de la vie, petit ou grand.*

*Mes sœurs, ma belle sœur, ma nièce, mes neveux et mon unique frère : Mounir*

*Mes amis et toute ma famille*

*Tous mes collègues au lycée : Boutebba Bachir*

*Tous mes élèves, qui, à leur insu, nous ont enseigné beaucoup de choses*

*À mes tendres parents,  
je dédie ce travail*

## TABLE DES MATIERES

### Remerciement

### Table des matières

### Introduction générale .....01

## Partie I : CADRE THEORIQUE

### Chapitre 1 : L'organisation textuelle

Introduction .....	09
1. La grammaire traditionnelle.....	09
2. La grammaire de la phrase .....	10
3. Définition et tâche d'une grammaire de texte.....	11
3.1 Apport de la grammaire de texte selon D.Leemann .....	12
4. De la phrase à l'unité textuelle.....	13
5. La notion du genre.....	14
6. L'organisation textuelle.....	16
7. Les liages configurationnels selon Adam.....	17
8. Les types de liage .....	18
9. La progression thématique.....	20
9.1 La progression thématique selon Taylor.....	24
9.2 La progression thématique vue par Dubois.....	25
9.3 Limites de la théorie de Danes.....	25
9.4 La notion de Saillance selon Carter.....	26
10. La séquentialité selon Adam.....	27
11. La segmentation.....	28
12. La notion de contextualisation.....	28
Conclusion.....	29

### Chapitre 02 : Facteurs de la cohérence des textes

Introduction .....	31
1. La cohérence dans le contexte scolaire.....	32

2. Cohérence et cohésion .....	33
3. Aspects de la cohérence textuelle.....	34
3.1 Méta règle de répétition.....	35
3.2 Méta règle de progression.....	36
3.3 Méta règle de non-contradiction.....	37
3.4 Méta règle de relation.....	38
4. La notion d'interprétabilité .....	39
5. La tâche du scripteur . . . . .	40
6. La segmentation du texte en paragraphes et leurs fonctions.....	42
6.1 Le découpage en paragraphes et la ponctuation en production de l'écrit.....	42
6.2. Structures et fonctions du paragraphe .....	43
7. Enseignement et évaluation de la cohérence.....	45
8. Défauts et conditions de cohérence textuelle selon Lorraine Pépin.....	46
9. Les connecteurs et les organisateurs.....	50
10. Les modes et temps verbaux.....	51
11. L'anaphore et la coréférence comme facteurs constitutifs de la cohésion.....	53
12. La notion de pertinence.....	54
Conclusion.....	55

**Partie II : La cohérence dans la classe de FLE.**

**Chapitre 01 : Enseignement de la cohérence dans les documents officiels**

Introduction .....	57
1. Le programme de 1 <sup>ère</sup> .AS.....	59
1.1 La cohérence dans le programme de 1 <sup>ère</sup> . A.S.....	59
2. Activités d'écriture dans le manuel de première année secondaire.....	59
3. Le programme de 2 <sup>ème</sup> .AS.....	62
4. L'écrit dans le manuel de deuxième année secondaire.....	62
4.1 Activités d'écriture en classe de 2 <sup>ème</sup> année.....	62

5. Le guide de l'enseignant de 3 <sup>ème</sup> année.....	63
Le document d'accompagnement de 3 <sup>ème</sup> année.....	64
7. Le programme de 3 <sup>ème</sup> année secondaire.....	64
7.1 Place de l'écrit dans le programme de 3 <sup>ème</sup> AS.....	64
8. L'activité d'écriture dans le manuel des classes terminales.....	66
8.1 Présentation du manuel de 3 <sup>ème</sup> AS.....	66
8.2 L'écrit et sa cohérence dans le manuel de 3 <sup>ème</sup> A.S.....	66
8.3. Les projets enseignés en classe de 3 <sup>ème</sup> A.S.....	69
8.4 Nature des productions écrites proposées dans le manuel de 3 <sup>ème</sup> A.S.....	70
9. Place de la cohérence dans la répartition annuelle de 3 <sup>ème</sup> A.S.....	72
10. Déroulement de l'activité d'écriture en classe de 3 <sup>ème</sup> A.S.....	72
Conclusion.....	73

**Chapitre 02 : Test d'évaluation du degré de maîtrise des procédés de la cohérence des textes chez les élèves de 3<sup>ème</sup> A.S**

Introduction.....	76
Objectifs des activités.....	76
Exercices proposés .....	76
Résultats du test	
Activité : 01.....	79
Activité : 02.....	81
Activité : 03.....	82
Activité : 04.....	84
Conclusion.....	85

**Chapitre 03 : Analyse de la cohérence textuelle dans les productions d'apprenants**

**1. Présentation de l'activité**

1.1 -Choix du texte argumentatif.....	87
1.2 - Profil des rédacteurs.....	87
1.3 - Présentation du corpus.....	87

1.4 - Phase pré- rédactionnelle.....	88
1.5 - Phase rédactionnelle.....	88
<b>2. Analyse des copies</b>	
<b>Grille d'analyse.....</b>	<b>89</b>
<b>2.1 Analyse pragmatique :.....</b>	<b>91</b>
2.1.1. -Les déictiques de personnes.....	91
2.1.2 - Expressions modalisatrices .....	94
2.1.3 -Les déictiques de temps et de lieu.....	97
2.1.4 - Modes et temps verbaux .....	101
2.1.5 - Attitude vis-à-vis du sujet .....	103
2.1.6 -Auxiliaires de modalité.....	103
2.1.7 - Rapport avec le destinataire .....	105
<b>2.2 Analyse morpho-syntaxique.....</b>	<b>105</b>
2.2.1 -Les reprises anaphoriques.....	105
2.2.2 -La progression thématique.....	109
2.2.3 - Erreurs d'accord .....	114
2.2.4 – Les défauts de coréférence .....	117
2.2.5 -Erreurs de collocation.....	119
<b>2.3 Analyse sémantique.....</b>	<b>120</b>
2.3.1 - Les contradictions.....	120
2.3.2 –La résonance .....	120
2.3.3 –La jonction .....	123
2.3.4 -Contraste sémantique.....	126
2.3.5 - Jonction.....	127
2.3.6 -Les confusions.....	128
2.3.7 - L'interprétation.....	132
<b>2.4Analyse matérielle .....</b>	<b>133</b>
2.4.1 -Plan de l'argumentation.....	135
2.4.2 -Le découpage en paragraphes .....	136

2.4.3 -La séquentialité .....	136
2.4.4 -L'usage du brouillon.....	137
<b>Conclusion.....</b>	<b>137</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>139</b>
<b>Eléments bibliographiques.....</b>	<b>142</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>147</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>307</b>

# **INTRODUCTION GENERALE**

Depuis la mise en place de la réforme du système éducatif annoncée par le Ministère de l'Education Nationale , qui prend en compte le développement de notre pays et celui du monde actuel (mondialisation, évolution des technologies de l'information et de la communication TIC) et qui vise particulièrement le développement de la qualité de l'enseignement dans les trois paliers (primaire, moyen , secondaire) et la facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur ,les objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie prennent une autre voie, celle de l'ouverture sur le monde .Cette finalité ne peut être réalisée sans le développement de facultés permettant la production des messages oraux et écrits. Dès lors la compétence de communication devient un énorme besoin pour l'apprenant qui ne rédige pas uniquement pour obtenir des notes lui permettant l'admission ou l'accès à un niveau supérieur, mais se sert aussi de cette compétence dans des situations de communication de la vie quotidienne.

S'inscrivant dans le cadre de la didactique de l'écriture, la production de l'écrit fait l'objet de notre recherche et ne cesse d'attirer l'attention de l'institution qui met à la disposition des enseignants et des apprenants maints procédés et moyens didactiques (Application de l'approche par les compétence et édition de nouveaux manuels répondant aux exigences du programme officiel) en vue de bien mener cet apprentissage et assurer une bonne conduite de l'activité pédagogique.

Mais cela n'empêche pas de signaler que l'enseignement de l'écrit en fle demeure un grand souci tant pour les enseignants que pour les apprenants ; une des préoccupations majeures de l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère. En effet, cette activité est considérée comme une tâche délicate du moment où elle nécessite un entraînement systématique, la prise en charge de plusieurs dimensions (communicative, linguistique et textuelle) et la mobilisation de plusieurs habiletés.

Certes, l'école est le premier milieu qui doit garantir la maîtrise de l'écrit , qui doit prendre en charge les performances des sujets scripteurs, mais cette évidence obéit aussi à des contraintes de type culturel, didactique et systémique.

A ce niveau plusieurs interrogations demeurent sans réponses précises : A qui la faute? Comment remédier aux insuffisances de nos élèves? Comment leur apprendre à réussir leurs écrits ou tout simplement comment faire de nos élèves de bons rédacteurs?

A partir de notre modeste expérience en tant que professeur d'enseignement secondaire, nous avons constaté qu'en dépit du respect de certaines normes lexicales et grammaticales, de la correction de certaines erreurs au niveau des phrases, les rédactions d'élèves paraissent décousues et pleines de défaillances. Par conséquent, le lecteur ne peut pas suivre le maintien des idées. La tâche de lecture est considérée à ce moment là comme coûteuse parce qu'elle exige un effort inférentiel de la part du lecteur.

S'exprimer par écrit en français langue étrangère dans le contexte scolaire attire notre attention dans ce projet de recherche qui porte sur les difficultés scripturales qu'éprouvent les élèves de 3<sup>ème</sup> A.S. Notamment sur le plan de la cohérence.

Cette étude s'inscrit essentiellement dans la grammaire textuelle, vu que cette dernière s'intéresse au texte dans sa globalité, écarte de son champ d'étude les phrases écrites isolément et prend en considération la qualité textuelle tout en s'appuyant sur des mécanismes de structuration thématique.

Nous avons donc fait ce choix pour deux raisons .D'abord, ce choix a été motivé par le fait que l'enseignement de la langue étrangère obéit à des aspects méthodologiques. Nous croyons fermement que l'évolution future de l'enseignement des langues dépendra pour une large part des progrès qui seront réalisés dans ce domaine clé : la grammaire du texte.

Par ailleurs, il nous semble particulièrement intéressant de faire une étude portant sur les problèmes de la cohérence dans les textes argumentatifs d'élèves .Cette étude peut se révéler intéressante dès lors qu'elle se transforme en « guide » favorisant chez les élèves la rédaction de textes de qualité et chez les enseignants, une évaluation plus rigoureuse et plus efficace.

Pour cela une question principale s'impose à nous : Pourquoi les élèves ne parviennent-ils pas à rédiger des textes argumentatifs harmonieux et cohérents ? Quelles sont les erreurs récurrentes qu'ils commettent?

Cette question nous amène évidemment à tenter de trouver des éléments de réponse à ces deux interrogations qui la complètent :

- 1- Lors de la séance de compte rendu d'une production écrite, les défauts de structuration thématique et de la mise en texte comme les problèmes de coréférence, les reprises anaphoriques, la progression sont-ils pris en considération?
- 2- La notion de cohérence textuelle a – t –elle une place suffisante dans les documents officiels?

**Pour cette problématique nous émettons les hypothèses suivantes :**

- 1- Les textes des apprenants paraissent décousus parce que ces derniers ne font pas un bon usage des procédés de la cohérence-cohésion et les erreurs récurrentes dépassent le cadre phrastique, elles sont donc de nature textuelle.
- 2- Les habiletés langagières des apprenants peuvent influencer sur la cohérence de leurs productions, c'est-à-dire la non-maîtrise de la syntaxe et la méconnaissance des indices de la cohérence-cohésion du français peut avoir un impact négatif sur la cohérence des textes.
- 3- L'examen de tous les défauts de cohérence dans les productions écrites de tous les élèves est une tâche coûteuse et ne peut pas se faire en une heure ou deux heures.
- 4- L'enseignement des procédés textuels ne figure pas dans les programmes officiels en Algérie et plus précisément lors de l'activité de production écrite.

Notre travail se divise en deux parties : cadre théorique et cadre pratique. La première partie englobe deux chapitres alors que la deuxième en contient trois. Pour développer notre cadre théorique, nous nous appuyons sur les travaux de Michelle Charolles, Jean -Michel Adam et Lorraine Pépin en linguistique textuelle.

Le premier chapitre, intitulé l'organisation textuelle, se penche sur la notion du texte comme un tout (il n'est pas une suite aléatoire de phrases) qui se forme à partir de liens mettant en relation la microstructure (liens au niveau de la phrase) et la macrostructure (liens interphrastiques).

Le deuxième chapitre se consacre aux facteurs de la cohérence. A travers ce dernier nous envisageons de présenter la notion de la cohérence, de délimiter les critères textuels (et non seulement phrastiques) qui permettent d'assurer cette dernière dans un texte écrit, particulièrement dans un texte argumentatif.

Au niveau du cadre pratique, nous voulons en premier lieu cerner la place préservée à la cohérence dans les programmes officiels de 3<sup>ème</sup> année secondaire (le programme, le guide de l'enseignant, le document d'accompagnement et le manuel) ; ce qui nous permettra de voir si l'enseignement de ce concept de base se fait d'une manière suffisante en classe de langue.

Nous faisons, en second lieu, une évaluation avec un groupe de 40 apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S, sous forme d'un test de quatre activités qui nous permet de vérifier le degré de maîtrise de certains procédés de cohérence dans des textes ou des micro-textes.

En dernier lieu, nous allons examiner, de façon détaillée la notion de cohérence dans les productions écrites de 50 apprenants lors d'une situation d'apprentissage. Cette analyse va nous permettre d'identifier les erreurs récurrentes dans l'ensemble du corpus, de reconnaître leur nature et de proposer par la suite des améliorations des énoncés décousus

A travers cette humble recherche, nous espérons donc présenter à l'intention des enseignants un éventail d'énoncés incohérents, à partir desquels nous avons proposé des remédiations qui permettraient désormais d'aborder les problèmes de cohérence –

cohésion de manière claire et efficace et aux apprenants un moyen d'auto-évaluation ou d'autocorrection.

# **PARTIE I**

## **CADRE THEORIQUE**

# Chapitre 01

## L'organisation textuelle

## Introduction

A travers le présent chapitre, nous tentons de présenter certaines données théoriques déjà examinées par des théoriciens tels que Jean Michel Adam et Thomas Carter dans le domaine de la linguistique textuelle.

Nous pensons qu'il est d'abord utile de faire un rappel de la conception chomskyenne de la phrase pour pouvoir par la suite aborder la définition de la grammaire de texte à laquelle nous nous intéressons étant donné que la cohérence textuelle est considérée comme l'une des notions clés de cette dernière. Nous abordons également les différents plans d'organisation du texte selon Adam. Signalons que tout au long de notre recherche, nous insérons des citations écrites en anglais, que nous traduisons en français, à l'aide d'un professeur de langue anglaise.

### 1. La grammaire traditionnelle

Traditionnellement, la grammaire rassemblait deux disciplines et pouvait être constituée de deux parties : la syntaxe qui concerne le côté instrumental de la langue et la construction qui est un système de concepts et qui varie d'une langue à une autre. L'apparition de la linguistique appliquée a laissé penser que le champ d'étude de la grammaire traditionnelle est restreint. Cette grammaire qui s'est développée au cours du 19<sup>ème</sup> siècle, ne dépassait pas le niveau morphosyntaxique et s'est centrée sur l'orthographe d'accord.

Certains auteurs ont adressé des reproches à la grammaire traditionnelle. Par exemple, selon Damar: « *La grammaire traditionnelle est inspirée du latin et ne convient pas au français, pour diverses raisons : elle présente en effet autant de règles que d'exceptions (et les dites règles se contredisent entre elles), elle classe les éléments grammaticaux selon des critères hétérogènes, elle est incomplète, trop analytique et pas assez fonctionnelle* »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Marie-Eve DAMAR, 2009, *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif*, Bruxelles, Peter Lang, p.80

H.Besse et R.Porquier<sup>2</sup> tiennent à signaler que l'objet d'étude de la grammaire traditionnelle est : la phrase, loin du contexte dans le quel cette dernière s'est produite : *«Traditionnellement, y compris dans le structuralisme et le post-structuralisme générativiste –transformationnel, la grammaire s'en tient uniquement à quelques composantes de la phrase, [...] De plus, le grammairien classique ne tient pas compte du contexte discursif dont l'énoncé est extrait, ni plus largement de la situation de communication pour laquelle il a été conçu ».*

## 2. La grammaire de la phrase

La grammaire générative et transformationnelle, développée par l'Américain Noam Chomsky, avait pour objet d'étude la phrase et considérait que les règles permettent d'analyser toutes les phrases éventuelles d'une langue. Pour Françoise Dubois Charlier et Béatrice Vautherin<sup>3</sup>, Chomsky s'est intéressé à la production de phrases selon des règles bien déterminées. Elles ajoutent donc que cette grammaire qui se penchait uniquement sur la production des phrases est différente de celle qui s'applique à étudier plusieurs disciplines comme la morphologie et la phonologie<sup>4</sup>.

La théorie Chomskyenne s'est avérée inefficace sur le plan de l'apprentissage du moment où elle traitait du fait linguistique en dehors de tout contexte discursif et elle présentait la règle d'emploi sous forme d'un modèle à reproduire machinalement négligeant ainsi la créativité de l'apprenant.

Les lacunes constatées dans cette grammaire ont laissé apparaître une nouvelle grammaire qui s'intéresse à certains concepts de base comme l'aspect énonciatif, pragmatique et contextuel et que la grammaire de la phrase n'a pas du tout abordé.

---

<sup>2</sup> H.Besse R.Porquier, *Grammaire et Didactique des langues*, Hatier/ Didier, 1991, p.18 &19.

<sup>3</sup> Françoise Dubois-Charlier et Béatrice Vautherin : *La grammaire générative et transformationnelle : bref historique* en ligne sur : [http://cle.ens-lyon.fr/33877364/0/fiche\\_pagelibre/&RH=CDL\\_PLU120000](http://cle.ens-lyon.fr/33877364/0/fiche_pagelibre/&RH=CDL_PLU120000) consulté le : 10-08-2010

<sup>4</sup> Françoise Dubois-Charlier et Béatrice Vautherin (ibid) ont souligné que la G.G.T n'a pas disparu définitivement car les linguistes anglo-saxons n'étaient pas trop convaincus par les retombées des écoles françaises.

### 3. Définition et tâche d'une grammaire de texte

Cette discipline est née du besoin de l'élaboration d'une grammaire permettant de dépasser le niveau phrastique et les insuffisances attestées dans la grammaire générative et transformationnelle. Cette dernière était incapable de résoudre quelques problèmes tels que la pronominalisation. En revanche, ces difficultés peuvent être discutées ou soignées exclusivement dans un cadre plus large qui est : le texte. Ce dernier n'est pas un assemblage arbitraire de phrases mais un ensemble structuré obéissant à des principes fondamentaux. Suzanne-G.Chartrand<sup>5</sup> affirme à ce propos qu' : *"un texte est bien autre chose qu'une suite de phrases grammaticalement correctes et ayant un sens intelligible. C'est une unité qui a ses propres lois dont certaines relèvent de son type (texte narratif, argumentatif...) et de son genre (conte, annonce publicitaire, fiche signalétique, éditorial, etc.) alors que d'autres relèvent de la grammaire, mais d'une grammaire du texte."*

Selon H.Besse et R.Porquier<sup>6</sup>, la naissance d'une grammaire de texte constitue une sorte de rupture avec une grammaire classique qui a écarté l'ancrage du texte dans un contexte particulier ainsi que les éléments pragmatiques et discursifs de son centre d'intérêt : *« Certes, depuis une vingtaine d'années, de nombreux linguistes et grammairiens, renouant avec une tradition médiévale et antique qui associait, l'étude de la grammaire à celle de la rhétorique, ont cherché à étendre leur champ d'étude, de la phrase à l'ensemble du discours, et à intégrer à leurs analyses des facteurs contextuels, discursifs, énonciatifs, pragmatiques, interactionnels, autrefois exclus de l'aire grammaticale »*. Ils ajoutent que les linguistes, pour désigner cette grammaire, ont attribué plusieurs appellations, en fonction des écoles qui se penchaient sur cet axe, *« appellations multiples qui désignent moins souvent des différences d'écoles que des zones de l'activité langagière et communicative : grammaire du récit, grammaire du discours, grammaire de textes ou textuelle, grammaires énonciatives ou de*

---

<sup>5</sup> Suzanne – G. Chartrand : *Les composantes d'une grammaire du texte* en ligne sur : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr7-1/Compos.html> Consulté le : 13-03-2010

<sup>6</sup> Besse, H & Porquier, R, (1991 :20)

*l'énonciation, grammaires pragmatiques , grammaires interactionnelles,etc. »*  
(Ibidem)

D'après M. Charolles<sup>7</sup>, la naissance de cette grammaire est à la base de certains travaux linguistiques comme « la sémantique générative », « les systèmes logiques » et « la théorie des actes de langage »

**1/ « La sémantique générative » :** Selon Charolles (1976 :136), la notion fondamentale de la grammaire du texte est la sémantique .Cela veut dire que le texte englobe des propositions regroupant elle-même des arguments et formant un tout significatif.

**2/ «Les systèmes logiques»:** les relations logiques qui s'établissent entre les phrases et les propositions.

**3/ « Les actes de langage » :** toute analyse textuelle suppose la mise en évidence des éléments pragmatiques comme : les participants à l'acte de communication, les conditions de temps et de l'espace ainsi que l'acte de langage en lui-même.

Il ajoute (1976 : 138) donc qu' : « *une grammaire textuelle est plus puissante qu'une grammaire générative et transformationnelle car elle va pouvoir rendre compte des phénomènes linguistiques phrastiques et textuels, elle intègrera donc comme une de ses composantes une grammaire de la phrase* ».

Ceci nous amène donc à dire qu'une telle grammaire textuelle est plus rentable car elle s'intéresse parallèlement à la phrase comme une entité et au texte comme un tout.

### **3.1 Apport de la grammaire de texte selon D.Lemann**

Selon D .Lehmann<sup>8</sup>, la grammaire de texte s'est intéressée à l'étude d'un champ plus vaste que celui de la phrase et à plusieurs régularités, elle s'est focalisée sur le texte comme étant un outil de communication. Elle a également proposé des solutions à de multiples problèmes qui n'ont pas pu être traités dans le cadre de la

---

<sup>7</sup> M. Charolles, Grammaire de texte. *Théorie du discours. Narrativité* .Pratiques, n° 11-12, 1976, pp. 133-154

<sup>8</sup> D .Lehmann, 1985, *La grammaire de texte : une linguistique impliquée ?* , langue française, volume 68, E .N.S de Saint Cloud .CREDIF, pp.100-114 en ligne sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1985\\_num\\_68\\_1\\_6357](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6357) Consulté le 14-10-2011

phrase comme : « Les anaphoriques, les sélections d'articles, les permutations de membres de phrase, les pronoms et les pro-adverbes, la place de l'accent de phrase, l'emphase et l'intonation, les rapports entre phrases non reliées par une conjonction, le décalque des règles entre les phrases d'un texte, la concordance des temps »<sup>9</sup> .

#### 4. De la phrase à l'unité textuelle

Avec l'unité textuelle, on quitte les limites de la phrase qui est : "une certaine structure dotée de propriétés syntaxiques" Danielle Leemann<sup>10</sup>, pour accéder à un cadre plus large qui est : le texte.

Nous rappelons donc que ce dernier ne repose pas uniquement sur des normes morphosyntaxiques mais sur des enchaînements sémantiques qui mettent en cause des phénomènes comme la cohérence, la coréférence et les rapports qui s'établissent entre le thème et le rhème au niveau textuel et qui exigent la prise en compte de "structures transphrastiques"<sup>11</sup> .

Un texte, comme l'affirme Michel Santacroce<sup>12</sup> : " *ne peut se réduire à la juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation*". Il obéit plutôt à deux principes fondamentaux: la continuité et la progression de l'information, M.Santacroce<sup>13</sup> , tout en faisant référence aux travaux d'Adam (1990) déclare dans cet axe que : " *Pour être interprétée comme un texte, une suite d'énoncés doit donc non seulement apparaître comme une séquence d'unités liées, mais aussi comme une séquence progressant vers une fin* " .

David Banks<sup>14</sup> (2008: 158) tient aussi à signaler qu' " *Un texte doit équilibrer deux exigences: l'exigence de progression: (apporter constamment des informations nouvelles) et l'exigence répétition (se répéter pour que le texte ne semble pas décousu)*

---

<sup>9</sup> Ibid

<sup>10</sup> Leemann, D. 2002, *La phrase complexe : les subordinations*, Bruxelles, de Boeck. Duculot, p.15

<sup>11</sup> <http://www.slideshare.net/kimo063/divling-progression-textuelle> Consulté le 17-04-2010

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> D. Banks, 2008, *La langue, la linguistique et le texte religieux*, Paris, l'Harmattan, p.158

" .Ce qui fait que le principe de continuité-progression est un principe qui s'applique à travers tout le texte permettant ainsi l'agencement des idées et des phrases.

## 5. Genre et type de texte

Souvent, les notions de genre et de type ont été entremêlés. Le genre renvoie à des traditions culturelles tandis que le type est relié au côté surtout instrumental de la langue. Selon F.Rastier<sup>15</sup>, la naissance d'un genre est soumise à des modes institutionnels et son évolution est en rapport mutuel avec les formations sociales et les pratiques culturelles. Il souligne donc qu'un « *genre est un programme de prescriptions positives ou négatives, et de licences qui règlent aussi bien la génération d'un texte que son interprétation ; elles ne relèvent pas du système fonctionnel de la langue, mais d'autres normes sociales* ». La typologie textuelle fait appel à la description, la narration, l'argumentation, l'explication et l'injonction tandis que le genre est plus large et peut être autobiographique, comique, didactique, dramatique, épique, épistolaire, lyrique, merveilleux et fantastique, oratoire, polémique, romanesque et tragique<sup>16</sup>.

On peut reconnaître le genre à travers sa thématique, le genre d'écriture d'un auteur particulier à la différence du type qui exige que l'on fasse une analyse du texte (temps verbaux, visée communicative et Progression) : « *Le genre est culturel tandis que le type est fonctionnel/structural. Le genre est reconnu par la compétence textuelle d'un lecteur grâce à des normes préétablis partagés par le producteur du texte (auteur) et son récepteur(lecteur). Il est généralement défini par des critères extralinguistiques et extratextuels (idéologiques, sociaux, historiques[...]) Le type, quant à lui, n'est défini qu'après une analyse, une classification de ses éléments linguistiques, lexicaux, etc. Il s'agit de décortiquer l'architecture interne et d'en dégager les invariants textuels (phrases, mots, progression, champs lexicaux)* »<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> F. Rastier, 1989, Sens et textualité, Paris, Hachette, p. 37, in Carter (2000 :153)

<sup>16</sup> Les Genres littéraires en ligne sur : <http://www.site-magister.com/genres.htm> Consulté le 16-10-2011

<sup>17</sup> Baaziz-kafgrab, *La typologie textuelle au service de la compréhension et de la production des textes* in [baaziz-kafgrab.e-monsite.com](http://baaziz-kafgrab.e-monsite.com) Consulté le 18.08.2010

Bernard Combettes<sup>18</sup> note à ce propos qu'une certaine relation s'établit entre la langue et le texte, ce sont les faits linguistiques qui parfois déterminent le type d'un texte et non pas toujours, il signale donc : « *le danger d'une attitude trop « naïve » qui consisterait à lier un type de texte donné à un fait linguistique privilégié : le texte descriptif serait ainsi caractérisé par la présence de l'imparfait, le texte narratif par celle du passé simple, le texte argumentatif, par celle de certains connecteurs, etc. Approche sans doute naïve et simplificatrice qui apparaît toutefois dans certains ouvrages pédagogiques : la tentation est forte, en effet, de faire effectuer par les élèves des relevés sur des faits concrets et précis, bien délimités, et de donner des règles ponctuelles* ». Autrement dit, il n'existe pas de critères ou de règles figées qui permettent de porter des jugements exhaustifs quant au type de texte ou de dégager des critères pertinents spécifiques à un type et non pas à tel autre. Il constate donc que ce ne sont pas uniquement les formes syntaxiques qui déterminent le type de texte et à ce moment là, il nous donne l'exemple de l'imparfait qui renvoie à la description et le passé simple qui renvoie à la narration. Pour lui ce sont aussi les formes sémantiques qui entrent en jeu (le sens des verbes, par exemple, que ces derniers signifient un état ou une action) .Ceci nous amène donc à dire que la caractérisation de la typologie textuelle s'opère en fonction de l'analyse simultanée de divers niveaux. Nous retrouvons également cette idée chez Sophie Moirand<sup>19</sup> qu'elle traduit en ces termes: « *il est difficile d'établir une distinction entre les types de discours sans la présence parallèle de plusieurs critères : « Ni les critères formels, ni les critères fonctionnels, ni les critères situationnels parviennent, si on les prend séparément, à venir à bout d'un classement de discours circulant à l'intérieur d'un domaine* ».

D'un point de vue didactique, L'enseignement d'un genre suppose la prise en considération de plusieurs spécificités de l'objet et la fixation des objectifs

---

<sup>18</sup> B. Combettes, « *Types de textes et faits de langue* ». Pratiques, n° :56, 1987, p.07

<sup>19</sup> S. Moirand, 1990, *Décrire des discours produits dans des situations professionnelles*, Paris, Hachette .p.59, in Carter (2000 :151),

menant à bien le processus d'enseignement-apprentissage .Cet enseignement se déroule sous forme de phases ou de "séquences" décrivant les différents moments de l'acquisition des caractéristiques d'un genre particulier.

## 6. L'organisation textuelle

D'après Adam<sup>20</sup>, toute organisation textuelle suppose la mise en évidence de dimensions micro-linguistiques ou macro-linguistiques .Il met en œuvre cinq plans principaux de la textualité :

**1/ Plan des repérages énonciatifs** : ce plan englobe selon Adam <sup>21</sup> six types d'énonciation :

- a) Énonciation s'effectuant au moment de la prononciation.
- b) Énonciation atemporelle, celle que nous trouvons dans le discours scientifique.
- c) Énonciation du discours historique et où l'auteur ne s'inclut pas
- d) Énonciation proverbiale : celle que nous trouvons dans les dictons et se caractérise par l'emploi du pronom indéfini « on ».
- e) Énonciation du discours logique.
- f) Énonciation du fait poétique.

**2/ Plan de la visée illocutoire et de la cohérence** : Selon Adam<sup>22</sup>, Tout texte est le produit d'une personne et il s'insère dans un espace de lecteurs, il agit donc sur leurs représentations et sur les pensées communautaires.

La transmission du message est faite par le biais des macro -actes de langage, et l'intention de l'émetteur peut être exprimée implicitement ou explicitement. C'est cette interaction entre l'émetteur et le destinataire qui crée une interprétation vis-à-vis du texte et par conséquent elle permet de juger de sa cohérence.

---

<sup>20</sup> J-M. Adam, *le texte et ses composantes* en ligne sur : <http://semen.revues.org/4341?&id=4341> Consulté le : 10-02-2010

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Ibid.

La cohérence est la résultante d'un acte d'interprétation. Ce dernier est en étroite relation avec l'enchaînement argumentatif des idées du texte .Adam <sup>23</sup>avance que cet enchaînement est établi à l'aide des micro-actes de langage (demander, ordonner ...) ou par des marqueurs argumentatifs (puisque, parce que, par conséquent...).

**3/ Plan de la cohésion sémantique** : cette cohésion s'établit en fonction de la compatibilité du thème global de l'énoncé (qu'il soit réel ou fictionnel) avec l'univers de référence.

La cohésion sémantique est donc à examiner du côté de l'isotopie <sup>24</sup> et du texte.

Elle désigne donc les unités de sens qui se forment entre les éléments textuels tout au long du parcours interprétatif ce qui fait qu'un texte n'est pas un assemblage de phrases indépendantes les unes des autres.

**4/"Plan de la connexité"**: s'établit grâce au principe de la continuité-progression, il s'agit donc de mettre en œuvre le phénomène de reprise et du renouvellement de l'information qui permet une continuité textuelle.

**5/Plan de la séquentialité**: que nous reprenons dans la page 28, est un plan qui comprend des structures séquentielles prototypiques englobant elles mêmes un ensemble de propositions et que l'auteur ou le locuteur utilise pour mieux organiser sa production.

## 7. Les liages configurationnels selon Adam

"Les liages configurationnels" ou la structuration configurationnelle selon Adam, (2005 :188 et 189), est l'ensemble des rapports de réciprocité qui s'établissent entre les différentes unités du texte et dont sa compréhension dépend de leur succession. Nous comprenons une séquence en fonction de la séquence qui la suit parce que le texte constitue un ensemble et non pas une suite linéaire de propositions.

Cette configuration peut être traitée en fonctions de deux axes :

---

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Greimas dans *Du sens*, (1970 :188) définit l'isotopie comme : « un ensemble redondant de catégories sémantiques qui rendent possible la lecture uniforme d'un récit » cité par U.Eco dans *Lectur in Fabula* (1985 :117)

## **1/ Macro-structure sémantique**

La plupart des textes contiennent des titres qui en résument le contenu en une proposition.

Adam (2005 :189) parle de la macro-structure sémantique ou de " thème-topic du discours ". Cela signifie l'ensemble des procédés<sup>25</sup> dont dispose le texte et qui facilitent son accès au lecteur.

## **2/ Macro -actes de discours :**

Pour Adam (2005 :191), tout texte est produit à des fins pragmatiques. Comprendre un texte est un processus qui permet de le concevoir dans sa totalité et de répondre à des questions comme : Qui a écrit le texte ? Dans quel but ? Et à quelle époque il est écrit ?

Tout texte dispose d'un acte de discours justifiant ainsi les intentions de son auteur.

## **8. Les types de liage**

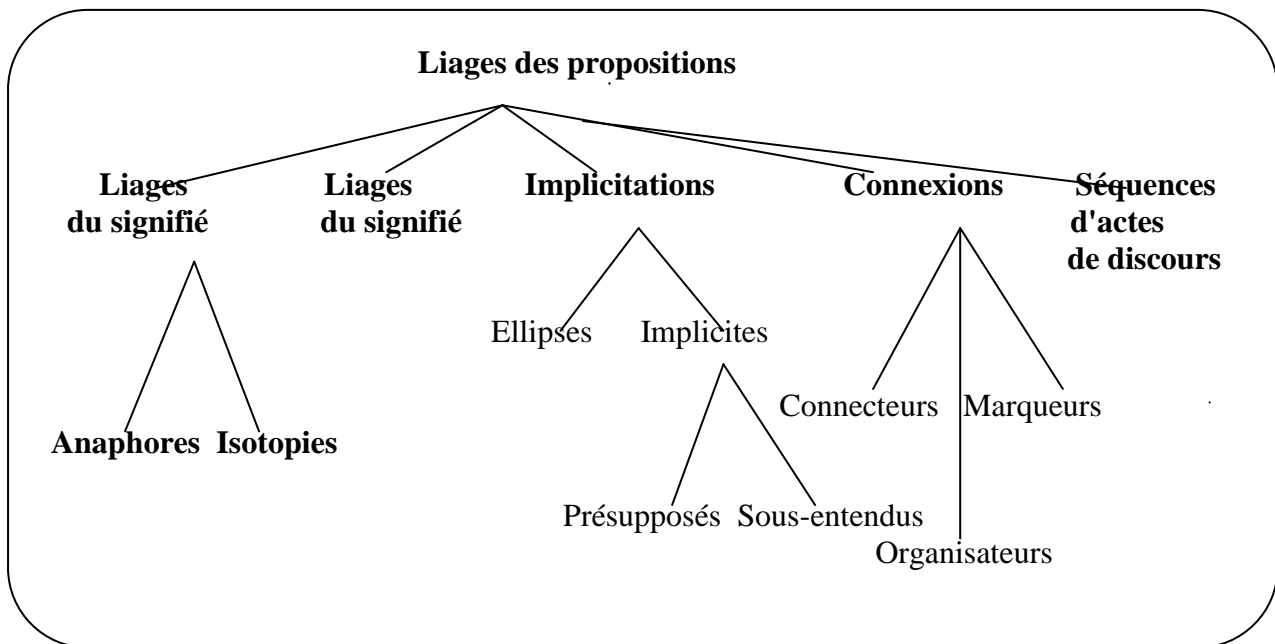
Pour Jean Michel Adam, (2005 :85), les types de liage qui suivent participent tous à la cohérence d'un texte. La présence seule de chacun de ces types n'est pas suffisante . Ces paramètres fonctionnent donc conjointement. Le schéma qui suit présente les opérations de liage qui permettent d'assurer la continuité textuelle selon Adam<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Pour Eco, (1985 :119) cité dans Adam, (2005 : 119), ces procédés peuvent être des titres, des sous-titres ou des mots-clés.

<sup>26</sup> Ibid.

## Opération de liage assurant la continuité textuelle



Nous avons à partir de ce schéma choisi d'aborder les deux facteurs qui sont supposés avoir un rôle principal dans l'établissement de la continuité.

**1/ Les connexions :** ce facteur de continuité thématique fonctionne à l'aide des connecteurs et des organisateurs textuels, leur usage permet d'avoir un texte logique et cohésif. Adam, (2005 :117) distingue trois types de connecteurs :

- Les connecteurs argumentatifs : qui permettent l'enchaînement d'un raisonnement ou d'une argumentation.
- Les organisateurs textuels : comme les organisateurs spatiaux, énumératifs et temporels.
- Les marqueurs de prise en charge énonciative : ce sont les mots ou propositions qui indiquent que l'émetteur ne s'implique pas totalement vis à vis de ce qu'il énonce. Autrement dit, l'information n'émane pas de lui. Soit l'exemple suivant :

*-Selon les propos recueillis par Omar Berbiche : "Le tribunal correctionnel de Bir Mourad Rais (Alger), a acquitté mercredi 19 prévenus "*

(Exemple tiré du journal El watan 19/06/10 / L'Actualité. Repères).

**2/ Les implications :** L'écrit comporte toujours le non-dit .Adam, (2005 :111) note que l'émetteur laisse au lecteur sa part d'inférence .L'une des figures de l'implicite est l'ellipse, qui consiste à cacher du sens par la suppression de certains mots permettant de le compléter.

Fontanier (1968 :305), cité dans Adam, (2005 :111), la définit ainsi : « L'ellipse consiste dans la suppression de mots qui seraient nécessaires à la plénitude de la construction, mais ceux qui sont exprimés font assez entendre pour qu'il ne reste ni obscurité, ni incertitude ».

Adam (2005 : 114 & 115), range dans cette catégorie d'autres formes de l'implicite comme les sous-entendus et les présupposés.

La textualité est aussi le résultat d'un acte interprétatif qui est à son tour résultat de la compétence du lecteur à déchiffrer le sens voilé. Samuel Delany (Univers 1981, collection J'ai lu), cité dans Adam (1990 : 119), affirme à ce propos : « *Je suis tombé sur de plus en plus de gens qui ont vraiment essayé de lire de la science fiction et qui n'arrivaient pas à y trouver le moindre sens[...]quand on se mettait à lire phrase par phrase et qu'on travaillait avec eux comme un enfant qui apprend tout juste à lire , je m'apercevais que ce qu'ils n'arrivaient pas à faire, c'était mettre le monde debout. Ils étaient incapables de saisir les petites allusions, les insinuations voilées, les indices discrets auxquels tous les auteurs de science fiction ont recours pour construire un monde cohérent et qui font un univers »*

## **9. La progression thématique**

Cette notion désigne la manière dont les phrases et les idées se succèdent et s'attachent. D'après Carter (2000 :89), « *le terme de progression thématique désigne l'ensemble des relations thématiques dans le texte, la concaténation et la connexion*

*des thèmes, leur ordre et la hiérarchie qui les unit dans leurs relations aux paragraphes et à l'ensemble du texte ainsi qu'à la situation de communication ».*

Danes affirme, quant à lui: « *Our basic assumption is that next connexity is represented, inter alia, by thematic progression* »<sup>27</sup> Ce que nous traduisons ainsi : notre hypothèse de base est que la prochaine connexité est représentée, entre autres, par une progression thématique.

Les linguistes du cercle de Prague, qui figuraient parmi les précurseurs dans l'analyse thématique, ont noté que l'analyse de la phrase se fait sur trois échelles : syntaxique, sémantique et informationnel .Ce dernier plan concerne le couple thème et rhème. Le thème est ce dont on parle tandis que le rhème est tout ce qu'on énonce à son propos. Il s'est avéré que le niveau informationnel était marginalisé par rapport aux deux autres.

En se référant aux analyses de la progression thématique sur des textes en allemand, en anglais et en tchèque et faites par F.Danes dans le cadre des travaux du cercle de Prague et connus sous le nom de la théorie des « Perspectives fonctionnelles de la phrase » (Cité dans Adam, la linguistique textuelle .Introduction à l'analyse textuelle des discours, (2005 :44), nous constatons qu'il y a trois types de progression thématique : à thème linéaire, constant et dérivé.

1/ Dans la progression linéaire, le rhème devient le thème de la phrase qui suit et auquel correspond un autre rhème:

TH1 → RH1

//

TH2 → RH2

---

<sup>27</sup>F.Danes, 1974, *Functional sentence perspective and the organisation of the text* , Prague ,p.114, cité en Anglais dans Carter (2000 :89)

Adam (2005 : 48) a signalé que ce type de progression est utilisé comme une figure de rhétorique et connu sous le nom d'« anadiplose »<sup>28</sup> et qui consiste à reprendre une information. La répétition de ce procédé devient une concaténation.

Soit l'exemple suivant de Phébus (1894 :429) et cité dans Adam (2005 :48) :

« *Et un jour Jeanie partit à la recherche de son amoureux. Elle regardait les fleurs d'eau et leurs tiges penchés; et toutes les fleurs s'inclinaient vers elle. Et Jeanie disait en marchant : " Sur la mer il y a un bateau- dans le bateau il y a une chambre- dans la chambre il y a une cage- dans la cage il y a un oiseau- dans l'oiseau il y a un cœur- dans le cœur il y a une lettre- dans la lettre il – y a un écrit: J'aime Jeanie" ».*

2/ La progression à thème constant est une progression où le thème est stable, mentionné à maintes reprises mais c'est le rhème qui se renouvelle comme dans l'exemple suivant :

Le palais de Grenade est l'un des monuments de l'Espagne .Il ne cesse d'attirer des touristes du monde entier .Il est connu par sa magnifique architecture.

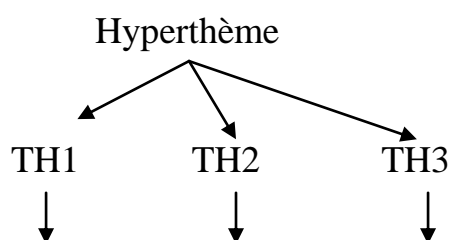
Nous schématisons ainsi ce type de progression:

TH1 → RH1

TH 1→RH2

TH1 →RH3

3/ La progression à thème dérivé ou éclaté se caractérise par la présence d'un hyper thème ou thème général (le point de départ), qui se décompose pour donner des sous thèmes avec des rhèmes.



<sup>28</sup> Le dictionnaire de l'académie française (en ligne), 1992, tome 1, 9<sup>ème</sup> édition définit l'anadiplose comme une « figure qui consiste à reprendre le dernier mot d'une phrase ou d'un vers au début de la phrase ou du vers qui suit » disponible en ligne sur : [http://www.lexilogos.com/francais\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm) consulté le : 17-08-2010



En revanche, Adam et Combettes en analysant la typologie de Danes ont noté que les ruptures dont ce dernier a parlé brièvement comme le Split rhème reviennent perpétuellement dans les écrits." *Il faut s'attendre à trouver surtout dans les textes longs, de nombreuses ruptures*" Combettes (cité dans Carter, 2000:95)

D'après une étude faite sur les rédactions de jeunes enfants, Combettes a constaté qu'il y a un manque dans l'utilisation des éléments rhématiques et que la progression à thème constant est la plus dominante dans leurs récits.

Le concept de progression thématique a attiré l'attention d'autres chercheurs comme Combettes et Tomassone ; ces derniers soulignent que la thématisation est importante et pour la compréhension et pour la production de textes.

L'analyse qu'ils ont faite et qui porte sur l'examen des textes figurants dans les manuels scolaires les a amené à constater que : « *Le concept de structuration du texte par la progression thématique et les notions plus larges de la répétition et de la densité de l'information sont souvent négligés en milieu scolaire.* » (1988, Cité dans Carter ,2000 :97)

De son côté, Carter (2000 : 96) note que les lacunes attestées dans les productions d'apprenants ne sont liées ni à la syntaxe, ni à l'appauvrissement du vocabulaire dont ils disposent mais à : «*L'incapacité de l'élève à suivre l'organisation et la répartition de l'information dans un texte donné* ».

### **9.1. La progression thématique selon Taylor<sup>30</sup>**

Les travaux faits en Europe sur la progression thématique ont suscité l'intérêt de certains chercheurs en Australie tels que Taylor. Ce dernier s'est penché à analyser ce concept dans les manuels scolaires de six disciplines. Il a travaillé dès lors sur 1238 phrases. Cette étude a permis d'énumérer les constats suivants<sup>31</sup> :

- Les enchaînements thématiques en histoire sont marqués par les connecteurs et les marqueurs logiques.

---

<sup>30</sup> Charles v Taylor, 1983, *Structure and Theme in printed text school, Text*, 3(2) in Carter (2000:97).

<sup>31</sup> Shirley Thomas Carter, *la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, 2000, Paris, l'Harmattan, p.97

- A la différence des manuels d'Histoire, ceux de la science contiennent des outils lexicaux comme la synonymie pour assurer la cohésion de l'ensemble.

Taylor (cité dans Carter ,2000 :97) avance que les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'écrit et plus précisément d'une méconnaissance de la répartition thématique sont ceux qui ne disposent pas d'une bonne maîtrise de la langue.

## **9.2. La progression thématique vue par Dubois<sup>32</sup>**

L'étude menée par Dubois constitue un prolongement de la théorie de F.Danes. Elle consiste à analyser les progressions thématiques utilisées par un orateur lors d'une conférence en Biologie .Dubois repose uniquement sur les progressions à thème constant et à thème linéaire vu qu'elles sont d'une grande importance et n'a pas du tout abordé le troisième type qui est la progression à thème dérivé.

Toutefois, deux composantes sont dérivées de ces catégories « *Soit le nouveau thème est simple dans la mesure où il émane d'une seule source, soit il s'agit d'un thème multiple, le thème est dérivé de plus d'une source* » Carter. (2000 :98)

L'étude de Dubois semble pertinente et d'une grande opportunité vu qu'elle s'est appuyée sur le discours authentique pour mieux consolider son analyse de la progression thématique.

Pour Carter (2000 :99), les travaux de Danes demeurent assidûment notre référence dans le domaine de progression thématique dans l'attente d'autres voies, d'autres perspectives qui enrichissent mieux ce concept.

## **9.3. Limites de la théorie de Danes**

Parmi les reproches qui ont été adressés à la théorie de Frantisek Danes, le manque de " scientificité ".Carter avance que Danes ne s'est pas appuyé sur des discours authentiques pour étayer son expertise. « La progression thématique est un processus dynamique qui ne peut être analysé au niveau des phrases isolées » (2000 :98)

---

<sup>32</sup> B.L.Dubois, 1987, *A reformulation of thematic progression typology* , Text,p.89-116 in Carter (2000:98)

Il partage donc l'avis de Betty Lou Dubois quand il déclare: « If thematisation is to be better understood, it must be studied consecutively across authentic discours » (1978:91.Cité dans Carter, 2000:98); affirmation que nous traduisons ainsi: si nous voulons que la thématization soit bien comprise, nous devons l'étudier sur des discours authentiques.

Après avoir abordé le concept de progression thématique, nous pensons qu'il est utile de définir la notion de Saillance qui en fait partie intégrante.

#### **9.4. La notion de Saillance selon Carter**

La notion de saillance au niveau phrastique s'applique au sens large aux éléments rhématiques apportant plus d'information.

Le principe de saillance a amplement suscité l'intérêt de la théorie de « dynamisme communicatif » développée par Firbas et qui constitue une suite des travaux de Mathesieus (cité dans Carter 2000 :66). Cette théorie consiste à refuser tout clivage fait entre les éléments thématiques et rhématiques mais considère que tout élément participe à la communication même si le degré d'importance varie d'un élément à un autre dans un énoncé. Cette variété de l'importance peut être due à la position de l'élément dans la phrase ou à sa nature même.

Firbas<sup>33</sup> appelle "rhème propre" l'élément qui est sensé apporter plus d'information que les autres rhèmes, l'élément qui a atteint le plus le niveau de dynamisme communicatif.

Au niveau du paragraphe, c'est la phrase clé qui est en mesure d'être la plus saillante parce qu'elle permet au lecteur de concevoir la suite des séquences, elle se place généralement au début du paragraphe .Giora<sup>34</sup> affirme à ce propos que :"  
*Positioned initially it functions as a reference point which the rest of the paragraph is*

---

<sup>33</sup> Jan Firbas, 1992, *Functional sentence Perspective in written and spoken communication*, Cambridge, Cambridge University Press in Carter (2000: 106)

<sup>34</sup> Rachel Giora, 1983, *Functional Paragraph Perspective*, dans J.Petöfi & E. Sozer (eds) , *Micro and Macro connexity of texts* , Hamburg, Buske, in Carter (2000: 107)

*a comment on*" : la phrase qui prend la position initiale dans un texte fonctionne comme un point de référence pour tout le reste du paragraphe.

## **10. La séquentialité selon Adam**

La segmentation séquentielle est l'un des principes fondamentaux de l'organisation textuelle. Cette notion est en relation avec la typologie des textes. Adam, (2001:30) en distingue les séquences argumentative, narrative, descriptive, dialogale et explicative. Chacune d'elle dispose de certaines spécificités qui la rendent différente des autres séquences.

Adam note que les rédacteurs n'éprouvent pas des difficultés au niveau de la syntaxe ou de la sémantique mais sur le plan de l'organisation séquentielle.

Il (2001: 31) distingue la "structure séquentielle homogène": le cas des textes comportant une ou plusieurs séquences de même type ;et la " structure séquentielle hétérogène " dans laquelle il s'agit de la présence de séquences de plusieurs types dans un texte quelconque ou n'importe quel autre support. Adam (2001:32) parle aussi de séquence dominante et de séquence dominée quand un extrait comporte une séquence principale et à laquelle sont ajoutées autres marques d'autres séquences dominées ( ex : la description, le dialogue).

Il affirme à ce propos :(2001:19) que : « *Chaque texte est une réalité beaucoup trop hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte [...] la description existe, quant à elle, rarement à l'état pur et autonome ; elle ne constitue le plus souvent qu'un moment d'un texte narratif ou explicatif. Un récit peut n'être, de la même façon qu'un moment d'une argumentation, d'une explication ou une conversation et il n'existe pas de récit sans un minimum de description* ».

## 11. La segmentation

La segmentation ou séquences chez Charolles <sup>35</sup> est l'un des facteurs textuels qui permet l'appréhension du texte lors du déroulement du processus de lecture. Le découpage en paragraphes en fait partie intégrante (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant). Charolles (1988 :68) constate alors que « *Les marques de séquentialité sont l'indice d'une activité métadiscursive chez celui qui les utilise. Elles dénotent un travail explicite d'organisation de l'énonciation visant en particulier à faciliter la tâche de l'interprétation* ».

L'opération de segmentation se fait aussi à l'aide des marques graphiques comme la mise en page et la ponctuation. Ces dernières marquent le début ou la clôture d'une suite thématique ; donc elles participent à la structuration du texte et à sa planification permettant ainsi au lecteur de suivre le fil des idées.

Ecrire un texte ne va pas donc sans une prise en considération de ces marques. Jean Peytard <sup>36</sup> écrit à ce propos : « *Le code de ponctuation est d'abord de l'ordre du scriptural, ensemble des traces graphiques, d'entailles, d'incisions dans le continuum graphique. Séparation, et cela dès l'origine des tracés scripturaux. La mise en mots graphiques avec l'application des signaux de ponctuation, a pour fonction d'induire une lecture visuelle, avec toutes les conséquences aux différents niveaux : lexical, syntaxique et sémantique* ».

## 12. La notion de contextualisation

L'interprétation d'un énoncé dépend aussi du contexte dans lequel il est produit. Pour mieux illustrer cette idée, nous faisons appel à l'exemple de Moeschler et Reboul <sup>37</sup>(1998b :37), cité par Adam (1999 :132) à propos du célèbre discours du Général De Gaulle dans lequel il a prononcé la phrase « *Français, je vous ai compris* ». Le mot Français renvoie-t-il aux natifs ou aux Français d'origine

---

<sup>35</sup> Michel Charolles, *les plans d'organisation textuelle : Période, chaînes, portées et séquences*, n° 57, 1988, p, 9, Metz.

<sup>36</sup> Jean Peytard, cité dans Adam, *Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, 1990, p.70, Mardaga

<sup>37</sup> Moeschler.J et Reboul. A ,1998b, *La pragmatique aujourd'hui*, Seuil, coll. « points », n° 371 in Adam (1999 :132)

algérienne ? L'intention du Général de Gaulle ne se manifestait pas nettement ; les pieds noirs croyaient que le discours est destiné à eux, en revanche, le recours à l'histoire et aux évènements caractérisant l'époque prouve une réalité toute autre.

De Gaulle s'est adressé à deux parties antagonistes et seul le contexte peut expliciter sa véritable intention.

L'interprétation textuelle est liée au contexte, même si selon G.Kleiber<sup>38</sup>(1994 :19), cité par Adam (1999 :125) il n'est pas toujours évident de faire un recours au contexte extralinguistique en la présence d'un cotexte linguistique permettant d'interpréter l'énoncé. Il faut chercher d'abord dans le texte tout ce qui peut constituer une source d'interprétation ou d'inférence.

## **Conclusion**

Les données théoriques que nous venons de présenter dans le premier chapitre nous ont permis de baliser le champ de la présente recherche, de décrire le texte comme un ensemble d'énoncés reliés les uns avec les autres et entre lesquels s'établissent des rapports sémantiques. Le texte est donc un travail rédactionnel pouvant réunir plusieurs types de séquences et obéissant à des règles de segmentation. Dans le chapitre qui suit, nous allons mettre l'accent sur l'un des concepts de base de la grammaire textuelle: la cohérence des textes.

---

<sup>38</sup> G.Kleiber, *Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive*, langue française, n° 103, Larousse in Adam (1999 :125)

# Chapitre 02

## **Facteurs de la cohérence des textes**

## Introduction

Ecrire est une activité complexe qui, d'une part nécessite l'investissement et la vigilance du scripteur, le bon usage des outils de la langue et la mise en œuvre parallèle de plusieurs compétences. En ce sens, Jean François Halté affirme que<sup>39</sup> : « *Le savoir-faire n'est pas réductible à l'une quelconques de ces composantes : savoir graphier (transcrire, ponctuer, mettre en page ...) raconter (et/ ou décrire, ou argumenter...) Construire, et enchaîner des phrases, lire, faire un plan [...], tous ces éléments spécifiques et hétérogènes, participent de l'écriture sans la délimiter ni en extension, ni en compréhension* »

D'autre part, le récepteur doit disposer de certaines habiletés lui permettant de déchiffrer à bon escient les idées du texte et participer à une véritable coopération textuelle. Eco (1985:29)<sup>40</sup> déclare à ce propos que le texte est une " *machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà –dit restés en blanc*".

Dans ce chapitre, nous exposons explicitement la notion de cohérence et nous tenons à signaler que ce concept est tributaire de la notion d'interprétabilité<sup>41</sup>. Nous focalisons aussi notre attention sur les quatre méta-règles proposées par Charolles (1978), et nous accordons également une place aux éléments ayant un rôle crucial dans la cohérence des textes comme: les connecteurs, les temps verbaux et les reprises anaphoriques. Enfin, nous parlons brièvement de la notion de pertinence.

---

<sup>39</sup> Jean François Halté, *Savoir Ecrire \_Savoir Faire.Pratiques.1989.n °61*

<sup>40</sup> Par Lucie Guillemette & Josiane Cossette, *La coopération textuelle*, en ligne sur :

<http://www.signosemio.com/eco/cooperation.asp> Consulté le: 11-12-2010

## 1. La cohérence textuelle dans le contexte scolaire

La cohérence des textes<sup>42</sup> représente l'une des préoccupations majeures en didactique de l'écriture. En France, les programmes officiels visent à installer un enseignement explicite de ce concept, à sensibiliser l'élève sur son importance et à proposer des pistes d'évaluation facilitant à l'enseignant la tâche de la notation.

Les programmes destinés pour l'école et figurant dans le bulletin officiel (hors série n° :5, Avril 2007 et cité par F.Rondelli<sup>43</sup> dans le cadre du congrès mondial de linguistique française à Paris (2008) précisent qu'en : « *situation d'écriture, il convient de rendre les élèves sensibles aux ruptures qui surviennent souvent dans leurs productions et de les conduire à rétablir la cohérence du texte qu'ils produisent* »

Fabienne Rondelli<sup>44</sup> pense que la cohérence n'a pas cessé d'impliquer un questionnement linguistique parce qu'elle a fait l'objet de maintes réflexions sur La langue et sur le texte.

Pour F.Rondelli, la cohérence des textes doit figurer au cours de formation des enseignants et que les formateurs doivent examiner cette cohérence du point de vue cognitif, pragmatique et sociolinguistique pour ne pas rester restreints dans le cadre morphosyntaxique.

Elle note également <sup>45</sup>qu' « *un rôle de la formation au jugement de la cohérence de textes d'apprentis scripteurs pourrait être l'accompagnement à la conscientisation de la manière dont chacun gère les différents niveaux de contrainte textuelle* »

En Algérie, l'enseignement de la cohérence des textes ne se fait que d'une manière implicite , peu de procédés garantissant la cohérence textuelle sont enseignés en classe de langue , la consultation des documents officiels destinés aux classes secondaires nous a permis de constater l'écart qui existe entre l'enseignement décrit dans les programmes et la réalité du terrain , (nous revenons sur ce point dans les pages qui suivent) d'ailleurs même les épreuves du Baccalauréat n'accordent pas une

---

<sup>43</sup> F.Rondelli : La cohérence des textes : entre préoccupations didactiques et questionnements linguistiques en ligne sur : <http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/> Consulté le : 22-12-2011

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> Ibid.

large part à la grammaire du texte, peu de questions portent sur cette dernière .Le questionnaire porte dans sa globalité sur la compréhension du texte proposé .

## 2. Cohérence et cohésion

Les notions de cohérence et de cohésion sont des facteurs majeurs qui permettent de juger la qualité de l'objet textuel.La reconnaissance des règles et considérations linguistiques ne reflète pas totalement la réussite du texte mais cela ne veut pas dire qu'en les négligeant, on peut assurer un texte bien structuré.

Halliday et Hasan <sup>46</sup> ont signalé que ces deux notions ont depuis longtemps été mélangées, ils soulignent donc que : « *La cohérence a souvent été confondue avec sa matérialisation, l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra et inter phrastiques c'est-à-dire la cohésion* ». Holger Koch, de son côté note dans son livre (*A Functional Perspective of Cohesion*, 2007: 2) qu'en dépit des liens existants entre cohérence et cohésion, les deux concepts demeurent totalement différents l'un de l'autre, il affirme donc: " *cohesion is described as a textual phenomenon whereas coherence is a mental one. In most cases cohesion and coherence are linked and linguistic resources of cohesion are used to express coherent meaning. The important difference between coherence and cohesion is the fact that coherence also works without cohesion but not the other way around. Therefore a speech or a text with a large amount of cohesive features must not necessarily be coherent*" .Nous traduisons ce passage ainsi: la cohésion est décrite comme un phénomène textuel alors que la cohérence est un phénomène mental. Dans la plupart des cas, la cohésion et la cohérence sont liées et les ressources linguistiques de la cohésion sont utilisées pour exprimer une signification cohérente. La plus importante différence entre la cohérence et la cohésion est que la cohérence fonctionne aussi bien sans la cohésion, mais pas l'inverse. Par conséquent, un discours ou un texte avec une grande quantité de caractéristiques de cohésion ne doit pas être nécessairement cohérent.

---

<sup>46</sup>Anna Jaubert & Michel Biraud. , 2005, *Étude de linguistique textuelle*, Lyon, ENS, p.8

Les linguistes travaillant sur le texte sont d'accord sur le fait d'établir une distinction entre la cohésion qui se base sur la linéarité et la continuité entre les propositions et la cohérence comme facteur d'interprétation du texte par le lecteur. M. Charolles<sup>47</sup> par exemple développe cette idée ainsi: « *D'un côté, la cohérence qui a à voir avec l'interprétabilité des textes et de l'autre, les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés* ». (1988 : 53)

Fayol<sup>48</sup> a son tour déclare que la cohérence renvoie : « *à l'intégration en un tout d'une séquence d'états et d'évènements eux-mêmes analysables en agent, patient, objet* » et que la cohésion : « *fait référence aux marques linguistiques traduisant dans la surface textuelle les interrelations entre relations concaténées*».

### **3. Aspects de la cohérence textuelle**

La cohérence textuelle ne se définit pas par l'application ou le respect d'une norme syntaxique mais par le degré d'interaction ou de compatibilité entre le texte et le lecteur.

Un texte est cohérent s'il a répondu à un besoin déterminé chez le lecteur .Pour Charolles : « *La cohérence n'est pas une propriété des textes [...], le besoin de cohérence est, par contre une sorte de forme à priori de la réception discursive* » (1988 :55)

Berrendonner (1979 :346), cité par F.Calas (2006:102), partage cet avis en affirmant : « *La cohérence ou l'incohérence d'un texte dépend non seulement de sa syntagmatique interne, mais encore, et même surtout, de l'ensemble des connaissances implicites dont dispose celui qui l'encode ou le décode* ».

Le texte peut appartenir à un domaine familier au récepteur comme il peut faire partie d'un champ dont le lecteur ne sait inconditionnellement rien.

---

<sup>47</sup> M .Charolles, 1988, *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960*, Modèles linguistiques , Tome X , fasc ;2 ,pp .45-66

<sup>48</sup>M. Fayol, cité par M. Barbazan, 2006, *Le temps verbal: dimensions linguistiques et psycholinguistiques*, Presses universitaires du Mirail. Toulouse, p.331

C.Pénéron et C.Larroque notent que « la notion de cohérence ou d'incohérence d'un discours est une notion relative puisque toute interprétation d'un texte s'appuie pour une part sur la connaissance de l'univers extralinguistique partagé par les interlocuteurs. » (1986 :113) ce qui signifie que le degré de cohérence dans un texte dépend aussi des données contextuelles et des connaissances extralinguistiques du récepteur.

Reinhart (1980)<sup>49</sup> distingue trois types de textes

-Textes implicitement cohérents : où le lien entre les propositions est marqué par les signes de ponctuation.

-Textes explicitement cohérents autrement dit le lien entre les différents segments du texte est marqué par les organisateurs, appelés aussi connecteurs ou marqueurs de relation et pouvant exprimer une addition, concession, conclusion, temporalité, énumération.

-Textes non -cohérents.

Pour M.Charolles (1978 : 12), la cohérence des textes ne peut être assurée sans la mise en valeur de quatre principes fondamentaux :

**3.1 " Méta –règle de répétition"** : cette notion qui a été développée par Bellert<sup>50</sup> consiste à reprendre des éléments thématiques afin de créer un lien entre ce qui est déjà dit et ce qui suit.

Charolles (1978: 14) appuie ce point de vue en affirmant : « *Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* ». Cette répétition est assurée à l'aide de plusieurs procédés tels que :

*"Les substitutions lexicales " et " les recouvrements présuppositionnels"*

a) "Les substitutions lexicales " : ce procédé provient de la grammaire textuelle et contribue à la cohésion du texte .Pour Par Marie-Laure Elalouf, Paul Cappeau, Carole

---

<sup>49</sup> Cité par Carter : (2000 :p.33)

<sup>50</sup> M. Charolles, 1978, *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue française, vol 38, p.14*

Tisset<sup>51</sup>, il y a substitution lexicale : « *quand le substitut est un groupe nominal organisé autour d'un nom commun* »

b) " Les recouvrements présuppositionnels" : ce sont l'ensemble des propositions qui constituent un rappel de la première proposition et qui garantissent ou non la cohérence de la séquence. Citons l'exemple de M. Charolles (1978 :20) :

(A)" Est-ce que Philippe a vendu sa voiture ?

→ Non, il a vendu sa bicyclette.

→ Non, on la lui a volée.

→ Non, il a maigri"

L'énoncé (3) est jugé incompatible avec l'interrogation car il ne contient aucun lien sémantique avec cette dernière et qu'en dépit de la présence du pronom qui garantit la reprise, l'ensemble A+ 3est jugé incohérent.

Rappelons que si la règle de répétition ne s'accompagne pas d'une certaine progression, elle nuit à la cohérence de la séquence.

**3.2 " Méta- règle de progression" :** Pour Charolles : (1978 :20), ce principe concerne l'apport de nouveaux éléments au fur et à mesure que le rédacteur poursuit l'activité scripturale, cette " Méta- règle" est en étroite relation avec la première.

La négligence de cette relation pousse le lecteur à délaissier sa lecture qui devient ennuyeuse et à ce moment là, il refuse de faire tout effort d'inférence. Il insiste également sur le fait que l'apport des éléments nouveaux (rhèmes) ne se fait pas d'une manière arbitraire mais d'une façon pertinente permettant de créer un fil entre le nouveau et le connu.

« *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* ». Il ajoute aussi que : « la production d'un texte cohérent suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre entre continuité thématique et progression

---

<sup>51</sup> Marie-Laure Elalouf, Paul Cappeau & Carole Tisset, 2008, *Préparation au concours de professeur des écoles : Français, Bruxelles, De Boeck Université, p.47*

sémantique (ou rhématique) .Une telle performance exige que soient conjointement maîtrisées les métas –règles I et II. »

**3.3 " Méta- règle de non – contradiction " :** Pour M. Charolles, (1978 :22), il est fréquent de trouver des contradictions dans les écrits d'élèves .Ces contradictions peuvent apparaître sous trois formes :

- "Les contradictions énonciatives".
- "Les contradictions inférentielles et présuppositionnelles".
- "Les contradictions du monde".

a/ Les contradictions énonciatives : Pour Charolles, (1978 :23 ), tout énoncé fait son ancrage énonciatif soit sur le plan temporel ou sur le plan modal( l'implication de l'énonciateur). Charolles considère ce type de contradictions comme étroitement lié au concept de cohérence ; aspect qui n'est pas pris en compte par un bon nombre d'évaluateurs. Soit l'exemple suivant cité par lui où l'implication de l'énonciateur crée une certaine ambiguïté :

" Casimir part en promenade avec Monsieur du Snob. Arrivé à un arbre nous arrêtons pour parler. François et Julie veulent jouer à un jeu."

b/ Les contradictions inférentielles : Dans cette catégorie, M. Charolles range aussi les contradictions temporelles ainsi un temps verbal mal employé ou inadéquat peut causer une confusion au niveau de l'énoncé dont il est question et vice versa. Dans certains énoncés, il suffit de modifier le temps verbal pour soulever quelques incompatibilités et par conséquent avoir un texte cohérent comme dans l'exemple suivant :

- Marie a eu son bac l'année dernière, elle **est** médecin. Du point de vue sémantique, l'énoncé ne semble pas être acceptable .Par contre, si nous mettons « **sera** » à la place de « **est** », l'énoncé sera jugé comme parfaitement cohérent.

Il existe une contradiction inférentielle quand le contenu sémantique d'une proposition est en contradiction avec celle qui la suit ou qui la précède.

Exemple : - Jacqueline n'a pas eu son bac, elle est inscrite en 3<sup>ème</sup> année universitaire.

Il s'agit d'une contradiction présuppositionnelle, quand le sens de la première proposition s'oppose à celle qui est postérieure.

Charolles (1978 :26 ) signale que dans ce types de contradictions, l'intégration des connecteurs peut rendre l'énoncé cohérent : comme les connecteurs d'opposition.

c/ Contradictions liées à la " représentation du monde " : Pour Charolles, la notion de contradiction est aussi liée au monde auquel on se réfère. Ainsi, toute interprétation attribuée quant à la cohérence d'un énoncé doit être fondée sur une justification logique. " Pierre rêve qu'il est allemand et que personne ne le sait"

Cet exemple donne lieu à deux suppositions :

-Pierre **rêve** → cela nous fait comprendre qu'en réalité, il n'est pas allemand.

-Pierre est allemand → si notre monde de référence est : le monde de rêve de Pierre. Nous déduisons alors que ce type de contradictions se définit et s'explique en fonction de " L'univers de référence".

Certains énoncés paraissent absurdes si nous nous référons à notre monde ordinaire « réel », toutefois, ils sont parfaitement cohérents si nous les concevons d'un point de vue fictionnel.

Michel Charolles (1978 : 29), ajoute que : « *Les contradictions de représentation du monde et de mondes [...] sont de nature typiquement pragmatique .Fonction de conviction des participants à l'acte de communication textuelle, elles dépendent de l'image qu'ils se font du ou des mondes de référence que le texte manifeste* »

**3.4 " Méta- règle de relation "** : Il existe deux types de relations dans une séquence soit, une relation de congruence et qui consiste à relier parfaitement deux propositions (sur le plan sémantique) à l'aide d'un connecteur ; Soit une relation d'incongruité et qui se définit par l'incompatibilité entre ces deux dernières.

Il souligne (1978 : 31) que : « *Pour qu'un texte ou qu'une séquence soient reliés, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde soient reliés* ».

L'étude de Charolles portant sur la cohérence textuelle nous amène à dire qu'une seule "méta-règle" n'est guère suffisante et pour qu'il y ait un texte structuré, il faut d'abord qu'il y ait un rapport mutuel entre les quatre principes fondamentaux que nous venons de citer. Les travaux faits par Charolles démontrent aussi que la notion de cohérence dépend totalement de d'univers de référence auquel nous nous référons (qu'il soit réel ou imaginaire), et des normes sociales qui contribuent à sa réalisation<sup>52</sup>.

#### 4. La notion d'interprétabilité

« Le texte est avant tout une pratique signifiante, rencontre d'un sujet et de sa langue. Le texte est aussi le théâtre même d'une production où se rejoignent le producteur du texte et son lecteur »

(Barthes, 1992 : 373.)

Pour U.Eco<sup>53</sup>, appréhender un texte réclame souvent un effort d'inférence de la part du lecteur. En, effet, certaines données sont volontairement occultées par l'émetteur ou l'auteur. Lire un texte c'est s'allier à un travail de coopération et de collaboration.

Parce qu'un texte ne fonctionne pas seul, le rôle du lecteur est majeur vis-à-vis de tout jugement attribué à l'homogénéité ou l'anarchie textuelle.

Eco (2001 :230) note que parfois l'interprétation d'un lecteur n'est pas celle que l'auteur du texte a voulu exprimer ; à ce moment là, il distingue entre trois intentions : celle de l'auteur (ce qu'il a voulu dire) ; celle du texte (les significations qu'il dégage) et celle du lecteur. Il appelle (1985 :71), "lecteur modèle ", tout lecteur qui, grâce à ses compétences encyclopédiques et ses appartenances culturelles, puisse occuper la place de l'auteur pour expliciter et dire solennellement ce que l'auteur même a désiré déclarer

---

<sup>52</sup> M. Charolles note que quand un texte atteint un degré de complexité, la société le rejette et refuse de faire un effort inférentiel à son égard.

<sup>53</sup>U.Eco cité par Lucie Guillemette et Josiane Cossette dans *La coopération textuelle* en ligne sur <http://www.signosemio.com/eco/cooperation.asp> Consulté le 11.12.2010

Cela nous amène donc à dire que l'acte interprétatif et le rôle du lecteur sont en étroite relation vis-à-vis tout jugement de cohérence. A ce propos ; Rachel Bouvet ajoute dans son livre (*Etranges récits, étranges lectures : essai sur l'effet fantastique*, 2007 :170) : « *Placé face à un texte incohérent, le lecteur a tendance à imposer sa propre cohérence* ».

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que l'auteur fournisse au lecteur tous les éléments sémantiques permettant de déchiffrer le sens. D'autre part, le lecteur doit disposer d'une compétence encyclopédique lui facilitant la construction des unités de sens et de débroussailler le champ de l'implicite.

A ce propos, Martine Bracops<sup>54</sup> avance que : « *Les processus inférentiels mettent en jeu la réflexion, le raisonnement, la faculté de déduction de l'interlocuteur* »

## 5. La tâche du scripteur

« Concevoir une enveloppe remplie de papiers de toutes les couleurs, de toutes les grandeurs et de toutes les formes n'est certes pas une manière de capter l'attention du lecteur sur son contenu »

Pascaline Oury (1999 :40)

Selon Pascaline Oury<sup>55</sup>, le rôle du scripteur consiste à prévoir ce que le lecteur puisse gagner comme information, comment ce dernier va la concevoir. Il s'agit donc de se mettre à sa place afin de répondre à ses attentes et de le convaincre en premier lieu.

Selon elle: « *Même s'il est bien composé, l'écrit ne sert à rien s'il ne convainc pas le lecteur d'agir dans un sens. Il s'agit également d'une tâche extrêmement délicate pour l'auteur du texte qui doit parvenir à convaincre. Il existe plusieurs techniques pour y parvenir* ».

---

<sup>54</sup> Martine Bracops, 2006 *Introduction à la pragmatique, les théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck, p.18,

<sup>55</sup> Pascaline Oury, 1999, *Rédiger pour être lu, les secrets de la communication écrite efficace*, Bruxelles, De Boeck Université .p.46

Par ailleurs, Denis Alamargot<sup>56</sup>, (Cité dans Plane et Al, 2010 : 3&5) considère que l'écrit est une situation qui soumet le lecteur à des contraintes d'ordre cognitif (parce que l'activité scripturale est en rapport avec la mémoire de travail) et des contraintes d'ordre linguistique (comme les consignes).

Gérard vignier dans (enseigner le français comme langue seconde ,2004 :76) souligne que l'écrit a une dimension pragmatique ; l'écrit a toujours un enjeu. Il ne s'agit donc pas d'un simple alignement des phrases mais il s'agit d'un projet de sens.

Pour lui, c'est un travail de "lexicalisation" qui force le scripteur à choisir le lexique approprié à tel ou tel type de texte.

L.Pépin (2001 : 08), quant à elle, estime que l'intention de cohérence de l'écrit doit être partagée, au fur et à mesure que l'effort inférentiel du lecteur s'amplifie, le lecteur s'ennuie et le non respect des contraintes de l'écrit rend la tâche de lecture ennuyeuse et coûteuse. Il s'agit donc d'un acte de coopération permanente entre le texte et le lecteur. Elle ajoute également (2001 : 29) que le producteur du texte doit se mettre à la place du lecteur, répondre à ses attentes combler les lacunes qui sont susceptibles de causer, de créer des questionnements dans l'esprit du lecteur.

H.G.Widdowson<sup>57</sup> (1978) dit à ce propos : « *Nous nous appuyons forcément sur un savoir commun : nous faisons des hypothèses quant à ce que notre interlocuteur peut induire de notre discours [...] Evidemment, cela n'implique pas nécessairement ce que l'émetteur crée et ce que le récepteur recrée sont la même chose .Mis à part le fait que ce dernier peut ne pas relever ou mal interpréter certains indices, ce qu'il cherche en analysant le discours ne l'oblige pas forcément à retrouver tout le sens que l'émetteur y a mis* ».

---

<sup>56</sup> Sylvie Plane et al. « *Présentation : pour une approche pluridisciplinaire des contraintes de la production écrite* », *Langages* 1/2010 (n° 177), p. 3-5 en ligne sur :

[www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-3.htm](http://www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-3.htm). Consulté le 25-12-2010

<sup>57</sup> . Adam (1990:109)

## 6. La segmentation du texte en paragraphes et leurs fonctions

### 6.1 Le découpage en paragraphes et la ponctuation en production de l'écrit

« L'erreur serait grave de ne voir dans la ponctuation qu'une question de points et de virgules. Il y a en plus, tout un arsenal de signes qui permettent à votre pensée de se présenter et de s'exprimer avec un sérieux complément de finesse. La ponctuation distribue, jalonne, éclaire un texte, elle l'aide à parvenir à son but, la parfaite compréhension de ce que l'on veut écrire ».

Albert Doppagne (2006:couverture du livre)

Dans le cadre d'une réflexion sur la cohérence textuelle, nous pensons qu'il est utile d'aborder le découpage en paragraphes.

Pour Francine Thyron (*L'écrit argumenté : questions d'apprentissage*, 1997 :138), ce découpage relève de la planification et un texte non planifié risque d'être incohérent.

Selon D.Bessonnat<sup>58</sup>, la segmentation en paragraphes est marquée par un alinéa, cette division entre les diverses parties du texte indique la clôture d'une séquence et apprête le lecteur à une nouvelle séquence lui permettant ainsi la construction des unités de signification et d'emmagasiner ce qui a été lu précédemment.

Il note (1988 :85) également que : « *Le découpage en paragraphes est le moyen de contrebattre l'organisation linéaire du texte. A la succession linéaire des phrases se superpose l'articulation hiérarchisée en paragraphes. Pour reprendre l'image du tissu (textus) maintes fois convoquée, la chaîne de la production phrase par phrase réglée par le souci de la cohésion prend appui sur la trame de la structure textuelle globale réglée par le souci de cohérence.* »

F. Thyron (1997 :142), ajoute que l'alinéa et le découpage en paragraphes sont deux procédés scripturaux auxquels les rédacteurs font appel dans le but de faciliter la compréhension et la lecture du texte.

---

<sup>58</sup> Daniel Bessonnat, *Le découpage en paragraphes et ses fonctions*, Pratiques, n°57, 1988

M. Charolles <sup>59</sup> insiste sur le fait que : « *les marques de séquentialité sont l'indice d'une activité métadiscursive chez celui qui les utilise. Elles dénotent un travail explicite d'organisation de l'énonciation visant en particulier à faciliter la tâche de l'interprétation* ».

## **6.2 Structures et fonctions du paragraphe**

D'après D. Bessonnat (1988 :88), le paragraphe englobe sur le plan quantitatif une phrase ou une série de phrases et que sur le plan qualitatif, il n'existe pas de modèle type de structure d'un paragraphe. Longacre<sup>60</sup>, qui s'est intéressé à l'étude du texte dans certaines langues d'Amérique et d'Asie, signale que le paragraphe repose sur deux principes qui sont :

1- " L'unité thématique du paragraphe"

2- " Les traits démarcatifs"

L'unité thématique du paragraphe : le paragraphe doit traiter un seul thème qui se développe et se reprend dans les phrases qui le constituent et menant à bien sa "cohérence sémantique ".

Les traits démarcatifs : Ces traits caractérisent le début et la fin du paragraphe.

- Le début du paragraphe est marqué par des indications spatio-temporelles (en particulier dans le cas du récit), les noms des personnages ayant un rôle dans l'histoire ainsi que les reprises anaphoriques ayant lien avec le thème et la substitution.

L'articulation du paragraphe nécessite l'utilisation du paragraphe, des connecteurs et la succession des événements requiert la mise en évidence du passage d'un temps verbal à un autre (cas de la description et de la narration).

---

<sup>59</sup> Cité par Adam (1990:68)

<sup>60</sup> Cité par D.Bessonnat, 1988.p 88, 89& 90

- La fin du paragraphe est signalée quant à elle par le biais des conclusifs indiquant ainsi l'aboutissement à un résultat final ou encore la citation d'une autre idée qui recommence dans le paragraphe qui suit.

Parfois les notions de paragraphe et alinéa se confondent du moment où ils signalent tous les deux l'ouverture d'une unité de sens .Albert Doppagne <sup>61</sup>, précise que le paragraphe se marque par le signe ( § ) et parfois il est accompagné d'une numérotation ( § 3 → paragraphe 3) .Dans le cas où ce signe n'est pas manifesté,( surtout dans les textes littéraires), l'auteur marque le passage d'un paragraphe à l'aide d'un interligne après avoir passé à la ligne suivante .Tandis que l'alinéa est l'espace blanc laissé à la fin de la phrase après le point et au début de la phrase qui suit permettant ainsi à l'œil de concevoir cette division.

Albert Doppagne (2006 :79), considère le symbole (§) comme un "signe d'appel" parce qu'il prévient le lecteur à un moment de la segmentation.

En situation scolaire, D.Bessonat (1988 :94) signale qu'il n'est pas toujours évident d'établir des jugements quant à la division du texte en paragraphes car les études psycholinguistiques ne se sont pas beaucoup penchées sur ce point là. Il ajoute également que ce découpage n'est pas maîtrisé au début de l'apprentissage. Les écrits d'enfants sont présentés sous forme " compacte". Tandis qu'au troisième cycle, l'élève commence à mieux contrôler sa production, à marquer la segmentation à l'aide des connecteurs. La non –maîtrise de cette opération peut être d'abord due à deux facteurs :

1/à la situation d'apprentissage, elle même, en effet, l'élève insuffisamment motivé ne peut pas parvenir à bien planifier son écrit.

2/ Au passage de l'oral à l'écrit : Les élèves ont tendance à transcrire leurs pensées, ils le font à l'aide des connecteurs comme (et puis) et non à l'aide d'un alinéa.

---

<sup>61</sup> A. Doppagne, 2006, *La bonne ponctuation, clarté, efficacité et précision de l'écrit*, Bruxelles, Duculot, De Boeck, 4<sup>ème</sup> édition, p.81

Auchelin, art. (mai heu, pis ben, ben alors, voilà, quoi, cité dans D.Bessonnat 1988 :95) appelle ces connecteurs : "les marqueurs de structuration conversationnelle". Daniel Bessonnat vise à ce que l'élève remplace les marqueurs de structuration conversationnelle par " une stratégie de structuration par le "c'est-à-dire l'alinéa.

## 7. Enseignement et évaluation de la cohérence

Nous savons tous que l'acte d'écrire constitue l'une des tâches délicates pour les élèves. Souvent ces derniers le perçoivent comme une montagne infranchissable parce que cette activité si complexe met en œuvre leur investissement et la prise en compte de maintes habiletés et dimensions (cognitive, culturelle et sociale). En effet, écrire c'est une manière de concrétiser les savoirs acquis depuis l'école primaire. L'enseignement de l'écrit exige aussi que les formateurs focalisent leur attention sur la notion de cohérence et par conséquent, amener les scripteurs novices à retranscrire leurs paroles mais d'une manière organisée.

Pour Xavier Roegiers, (*L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, 2004 :224), le rôle de l'enseignant consiste à faire comprendre aux apprenants qu'ils doivent rédiger des écrits pertinents, qu'ils sont en quête de la perfection et qu'il ne s'agit pas uniquement d'un écrit formel et que la production doit être assez volumineuse pour qu'elle soit évaluée.

A l'instar de l'étude faite par Martine Cavanagh<sup>62</sup> sur la cohérence textuelle dans les textes argumentatifs à l'école primaire, nous déduisons qu'il est avantageux de respecter trois paramètres de cohérence : **macrostructurel** : tout ce qui concerne la planification de l'écrit, **microstructurel** : qui relève de la mise en texte et enfin **situationnel** : qui dépend du contexte et du récepteur.

---

<sup>62</sup> Martine Cavanagh, 2006, *Validation d'un programme d'intervention : pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 32, n° 1, Montréal, CANADA p. 159-182

De son côté, Anne Jorro <sup>63</sup>(L'enseignement et l'évaluation des gestes évaluatifs, (2000 :146) considère que toute annotation attribuée par l'enseignant est un acte dialogal avec l'élève et que le formateur interprète l'ébauche de ce dernier, comme le note Halté 1984 (cité dans Jorro : 146), sous forme dénoncés injonctifs ou verdictifs.

F.Carton (cité dans J- M Defays, M- Maréchal et S- Mélon<sup>64</sup>)avance alors qu' : « *Il faut se convaincre qu'écrire, c'est maîtriser non seulement les règles grammaticales qui permettent l'élaboration des phrases, mais aussi les règles de base en matière de composition qui définissent la compétence textuelle (la capacité à organiser un texte bien formé).Ce qui bloque la communication écrite ce sont assurément les lacunes de la compétence textuelle* ».

Par ailleurs, Michel Charolles, (1978 :11), appelle à ce que les enseignants optent pour une correction et une évaluation des écrits qui dépassent le niveau phrastique ; une évaluation qualitative qui met le point sur la globalité du texte.Il insiste également sur l'idée qui fait que les enseignants doivent disposer d'une connaissance théorique permettant d'établir des jugements efficaces et concis à l'égard des productions et explique à ce propos que : « *Tout se passe donc comme s'ils ne disposaient pas, au plan du texte, d'une connaissance effective du système de règles à partir duquel ils opèrent des disqualifications [...] L'enseignant qui ne maîtrise pas théoriquement un cadre normatif en est réduit à faire respecter [...] un ordre sur lequel il n'a aucune prise .*»

## **8. Défauts et conditions de la cohérence textuelle selon Lorraine Pépin**

### **1/ Défauts de cohérence :**

Dans le cadre d'une étude effectuée sur 90 textes, Lorraine Pépin a pu établir une classification des défauts de la cohérence textuelle selon trois plans :

---

<sup>63</sup> Anne Jorro, 2000, *L'enseignement et l'évaluation des gestes évaluatifs*, Bruxelles, De Boeck Université, 1<sup>ère</sup> édition, p. 146

<sup>64</sup> Jean Marc Defays, Marielle Maréchal et Solange Mélon, 2000, *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck, p.22

**a) Selon "la position "** : Pépin, (Renforcer la cohérence des textes ,2001 :11) range dans cette catégorie les imperfections de type : "interphrases, interpropositions et intrapropositions ".La déviance peut se situer entre deux phrases, deux propositions ou au niveau d'une même proposition. Elle met l'accent sur les défauts d'interphrases étant donné qu'ils sont un élément constitutif de la cohérence textuelle et pour bien éclaircir ces défauts nous ajoutons des exemples personnels :

**Interphrases :**

**Ex :** La canicule n'a pas cessé d'augmenter durant le mois de juillet. Les autorités craignent l'émergence de nouvelles épidémies. Il est donc utile, voire nécessaire, de prendre des mesures pour éviter les dégâts matériels et humains.

Les trois phrases citées ci-dessus sont en relation l'une avec l'autre. Et pour renforcer ce lien, il faut insérer le connecteur (donc) au début de la 3<sup>ème</sup> phrase.

**Interpropositions :**

**Ex:** Jean a vendu sa voiture, ses parents leur ont acheté une autre. L'emploi de « leur » est impropre dans ce contexte. C'est un substitut pronominal qui prend position dans la deuxième proposition et qui renvoie au référent « jean » de la première proposition. C'est donc un défaut d'interpropositions.

**Intrapropositions :** Les défauts d'intrapropositions n'affectent pas trop la cohérence du texte car ils sont liés aux normes lexicales et syntaxiques.

**Ex:** Elle se lave ses cheveux

**b) Selon la gravité :** Selon Pépin (2001,14), ce type englobe les imperfections qui peuvent nuire à des degrés divers à la compréhension du texte et empêchent de bien mener l'acte "inférentiel" du lecteur. Elle ajoute (idem) également qu'il est délicat de corriger ce type de défauts en raison de l'ambiguïté qui se pose entre deux phrases ou l'absence d'un lien sémantique entre les deux. Soit l'exemple suivant :

- La Tunisie est l'un des pays touristiques par excellence / L'armée tunisienne a été créée en 1956.

c) **Selon la nature** : cette catégorie concerne les défauts de « Progression thématique, jonction, résonance, parallélisme sémantique, le contraste sémantique, la concordance des temps et des modes verbaux ».(2001 :17)

## 2/ Conditions de cohérence :

Lorraine Pépin (2001 :03) souligne qu'à la différence d'une image, les données d'un texte doivent être ordonnées et bien placées, l'intégration de telle ou telle information est programmée. Pour qu'un texte puisse être perçu d'une manière convenable, il faut qu'il dispose de trois conditions qui sont : "la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration".

1/ La cohésion : D'après L.Pépin (2001 :3), la cohésion est l'ensemble des liens tissés à l'intérieur de l'écrit qui permettent la continuité dans le temps. Pour elle (idem), les éléments qui assurent un texte cohésif sont : la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique et la résonance ; nous avons donc choisi de les répertorier dans le tableau suivant et aux quels nous avons joint des exemples personnels :

Procédés de cohésion	Définitions attribuées par Pépin (2001)
"Le parrallélisme sémantique"	" <i>L'établissement d'une correspondance sémantique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases pour mettre en valeur les ressemblances et les différences entre ces deux phrases</i> " p.52 <b>Ex:</b> Les pays industrialisés ont réalisé plusieurs inventions en un temps court, les pays en voie de développement n'ont réalisé que de petites choses mais en plusieurs années.
"Le contraste sémantique"	" <i>La mise en relief d'une opposition sémantique déjà exprimée entre deux phrases par l'utilisation de l'antonymie entre deux termes stratégiques de ces deux phrases</i> " p.54

	<p><b>Ex:</b> Il aime les scénarios abordant des <u>histoires véridiques</u>, cependant, ce film de <u>science fiction</u> lui a beaucoup plu.</p>
"La résonance"	<p><i>"L'utilisation de termes disjoints ...pour maintenir la continuité thématique lorsque les besoins de progression du discours exigent l'introduction de thèmes nouveaux"</i> p.55</p> <p><b>Ex:</b> <u>Pour ma part</u>, je pense que les accidents de la route sont dus à la non-vigilance de ses usagers.</p>
"La contigüité sémantique"	<p><i>"La récurrence de traits sémantiques communs entre deux expressions"</i> p.50</p> <p><b>Ex.</b> Construit: L'esprit scientifique met en œuvre plusieurs procédés: l'observation, l'hypothèse, l'expérimentation et le résultat de l'expérimentation.</p>
"La récurrence"	<p>Terme employé par Bellert et qui signifie :<i>"la reprise d'éléments du texte dans son développement linéaire"</i> "p.37</p> <p><b>Ex :</b> La mathématique et la physique développent l'imagination. La mathématique est une discipline de l'esprit scientifique.</p>

2/ La hiérarchisation : est définie de la disposition des informations dans le texte. Le producteur d'un texte doit annoncer le thème principal au début puis il intègre les énoncés qui l'explicitent et les exemples qui le rendent clair. La hiérarchisation est assurée par maints procédés telle que : la jonction.

3/ L'intégration : Pour L.Pépin, (2001 :05), l'intégration constitue un facteur majeur dans l'établissement de la cohérence. Ce principe concerne la juxtaposition des phrases et la relation entre elles. Elle ajoute également que tout acte de communication exige une assistance mutuelle de la part de l'émetteur et du récepteur .Le rôle de l'émetteur consiste à construire un ensemble répondant aux procédés de la cohérence .Celui du récepteur se résume au réseau d'inférences qu'il intègre. «*C'est-à-dire que la cohérence n'est pas que dans le texte, mais aussi dans l'esprit du lecteur* » (2001 :06)

## 9. Les connecteurs et les organisateurs

D'après F.Calas, (Cohérence et discours ,2006 :127), les connecteurs : « sont des outils qui permettent de retirer des prédictions de procès entre elles à une structure globale .Ils tiennent en plus de leur fonction syntaxique, sémantique et pragmatique, un rôle important dans la cohérence du discours ».

Mélanie Kuntzsch (Le marqueur « Enfin » ,2010 :05), s'est également intéressée aux connecteurs. Selon elle, ils peuvent être regroupés en deux classes :

1/ " **Les connecteurs temporels et spatiaux**" ou " **les connecteurs de la réalité référentielle**"<sup>65</sup> : que nous trouvons fréquemment dans les textes descriptifs. Pour Adam (2005 :118), ce type d' " organisateurs "permettent la planification du texte et l'agencement des idées qui en découlent. Il note également idem (p, 117) que l'utilisation de ces connecteurs varie d'un discours à un autre. Dans cette catégorie, Adam (2005 :117\_118) classe plusieurs connecteurs, citons à titre d'exemples : " à gauche, à droite, d'un côté, de l'autre, depuis, après, le lendemain".

2/ " **Les connecteurs qui classent les articulations du raisonnement**" :M. Kuntzsch (idem), range dans cette catégorie les connecteurs d'énumération, de reformulation et d'argumentation.

- Les marqueurs d'énumération : Adam (2005 :119), en distingue deux types : " les additifs " comme : " et, ou, aussi" et les " marqueurs d'intégration linéaire",

---

<sup>65</sup> Grammaire méthodique du français, la structuration du texte, p.618 in Kuntzsch, M., *Le marqueur « Enfin »*, 2010, Grin Verlag

ces derniers signalent l'ouverture d'une séquence. " d'une part, d'abord" ou la clôture d'une autre " d'autre part, enfin"

- Les connecteurs de reformulation : selon Mélanie Kuntzsch, (2010:08), ces connecteurs servent à éclaircir le message de l'émetteur afin de faciliter son interprétation par le lecteur.

A ce propos, elle dit : « *Les connecteurs de reformulation présentent l'argumentation du locuteur comme un petit résumé pour que le lecteur puisse voir plus clair ce que le récepteur veut dire. Ils sont un moyen d'aider l'interlocuteur à interpréter l'argumentation plus facilement* » (Idem).

- Les connecteurs argumentatifs : Pour Adam (2005 :118et 123), ces connecteurs permettent d'établir des liens entre les différents points de vue et les arguments développés dans un texte. Citons "puisque, d'ailleurs, certes".F.Thyriion (1997 :133) ajoute que : « *Les connecteurs jouent un rôle dans l'établissement de la trame du texte argumenté : ils assurent les liens entre les arguments et précisent le statut de chacun d'eux. Mais ce rôle des connecteurs ne se spécifie que très progressivement*».

## 10. Les temps verbaux

Le système verbal appelé traditionnellement "Concordance des temps" concerne l'usage fait des modes et temps dans un texte et qui permettent de localiser l'information et les actions dans un texte .En français, le système verbal peut être géré en deux classes majeures : les temps du récit et du discours.<sup>66</sup>

Discours	Récit
Passé composé/Imparfait ↑ Présent ↓ Futurs	Passé simple/Imparfait ↓ prospectif

<sup>66</sup> Suzanne –G. Chartrand, *les composantes d'une grammaire du texte*, 2001, volume 7, n°01 en ligne sur : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr7-1/Compos.html> Consulté le 13-03-2010

## L'analyse des temps verbaux français selon Benveniste et Dominique Maingueneau.<sup>67</sup>

« *Le locuteur ne choisit plus le morphème temporel en fonction de l'adéquation de son propos au monde extraordinaire mais en fonction d'une attitude qu'il adopte par rapport au contenu qu'il transmet* »<sup>68</sup>. Nous décelons dans cette citation que c'est la nature du texte qui impose tel ou tel système verbal. Le choix de temps n'est donc pas facultatif et arbitraire mais adhère avec un degré avancé à la transmission du contenu dont il est question. Rappelons que le système verbal permet à l'énonciateur de véhiculer l'information envisagée par lui et cela dépend du contexte dans lequel elle s'insère.

Le temps verbal aide aussi à établir une distinction entre un type de texte et un autre. Louis de Saussure<sup>69</sup> avance que : « *Les temps seraient donc la marque de types de textes ou de discours et auraient pour fonction de signaler le récit ou le commentaire par exemple* ».

Dans le cas du texte argumentatif, Richard Lerch<sup>70</sup> souligne que ce sont les relations logiques qui déterminent l'emploi de tel mode ou temps verbal. Il note par exemple que la cause exige l'emploi de l'indicatif et que la relation de but, ce qu'il appelle : " la notion de perspective possible " demande l'emploi du mode subjonctif. Il est donc recommandé que pour avoir un texte cohérent de prendre en considération les contraintes temporelles. Diana Costea dans la préface de son livre<sup>71</sup>, ajoute à ce propos que : « *le temps verbal n'est pas simplement un facteur de cohésion locale au niveau des énoncés, il prend en charge le sens global du texte* »? Nous trouvons

---

<sup>67</sup> Benveniste et Dominique Maingueneau. *L'Énonciation en linguistique française*.- Paris : Hachette, 1994, p. 61. in Samira Elhousary: [http://theses.univlyon2.fr/documents/lyon2/2003/alhousary\\_s#p=10&a=TH.2.2.2.1.2](http://theses.univlyon2.fr/documents/lyon2/2003/alhousary_s#p=10&a=TH.2.2.2.1.2) Consulté le : 27.03.2010

<sup>68</sup> Jean Paul Confais, 2002, *Temps, mode, aspect : les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes*, Toulouse, presses universitaires du Mirail, p.231

<sup>69</sup> Louis de Saussure, 2003, *Temps et pertinence : éléments de pragmatique cognitive du temps*, Bruxelles, De Boeck.Duculot, p.100

<sup>70</sup> Richard Lerch, 2005, *Le texte argumentatif*, Paris, Le manuscrit, p.29

<sup>71</sup> <sup>71</sup> Diana Costea, *Le temps verbal, facteur de cohérence textuelle : logique combinatoire des temps dans la formation du texte*, 2008, Thèse de Doctorat, Université de Lille 3, France

également cette idée chez Muriel Barbazan qui pense que: « *La temporalité du texte est intimement liée à la construction de sa cohérence interne* »<sup>72</sup>

## 11. L'anaphore et la coréférence comme facteurs constitutifs de la cohésion

La finalité de la production d'un texte écrit ou oral c'est la réalisation d'un ensemble bien structuré et cohérent. Cette cohérence ne peut s'établir sans la prise en compte des éléments cohésifs dans le texte. C'est pour cette raison que nous avons pensé qu'il est utile d'aborder les notions d'anaphore et de coréférence du moment où ces dernières constituent des formes de reprise et de rappel des référents à l'intérieur du texte.

Traditionnellement, l'anaphore est définie comme la: " *reprise d'un élément antécédent dans un texte* " (Pellat, Rioul & Riegel)<sup>73</sup>. Par ailleurs, Lita Lundquist<sup>74</sup> note que : " *la co-référence établit une relation entre les segments textuels* "

A la suite de Maillard (1974, cité dans Pépin, 2001:42) nous rappelons que la co-référence est anaphorique lorsque le substitut renvoie à un élément antérieur du contexte.

L'anaphore apparaît sous plusieurs formes citons parmi ces dernières :

**1."L'anaphore pronominale":** c'est la " *reprise d'un terme à travers différents types de pronoms tels que pronoms personnels, pronoms démonstratifs, pronoms possessifs, pronoms relatifs ou pronoms indéfinis* "<sup>75</sup>.

**2."L'anaphore définie":** c'est une forme de rappel lexicale d'un mot.

Elle peut être "**définie fidèle** " : selon Adam (2005:90), il s'agit dans ce cas d'une " *introduction d'un référent sous forme indéfinie puis reprise lexicale identique* "

Ex: Un proviseur → Le proviseur

---

<sup>72</sup> Muriel Barbazan, 2006, *Le temps verbal: dimensions linguistiques et psycholinguistiques*, Toulouse, presses universitaires du Mirail, p. 53

<sup>73</sup> <http://www.slideshare.net/kimo063/divling-progression-textuelle> Consulté le 17.04.2010

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Diana Costea (Ibid)

Comme elle peut être "**définie infidèle** ":lorsque comme l'affirme Adam(Idem) "on passe d'un terme hyponyme à un hyperonyme".

Ex: Un outil d'apprentissage → Le dictionnaire

**3."L'anaphore démonstrative"**: comme le note Adam (2005:93) sert à identifier un élément déjà mentionné antérieurement dans le texte et permet l'apport d'une nouvelle information à son propos. Soit les exemples suivants:

En parlant du titre du livre de Flaubert: L'éducation sentimentale: Léon Daudet affirme: "Si j'ai raison, le roman auquel ce titre conviendrait le mieux, c'est Madame Bovary, pour cette héroïne là, je n'ai aucun doute, elle est la victime d'une éducation sentimentale" Préface du livre .page :09.

La Tour Eiffel a été construite par l'ingénieur Gustave Eiffel



Ce monument ne cesse d'attirer des milliers de visiteurs

Ce monument constitue l'un des symboles luxueux, raffinés de la France

## 12. La notion de pertinence

Les études sur la pertinence sont foncièrement développées par Dan Sperber et Deirdre Wilson dans le cadre de la théorie de la communication. Selon ces derniers, l'interprétation des énoncés requiert la mise en œuvre de deux processus : codiques (concerne le système de la langue) et inférentiels. (M.Bracops, 2006:107)

Le principe de pertinence élaboré par Sperber et Wilson accorde une place cruciale aux connaissances dont dispose le locuteur et au contexte (M.Bracops, 2006:142), cela nous fait donc rappeler Jean –Marc Lusher quand il affirme: "*La pertinence d'un énoncé n'est pas une notion intrinsèque mais qu'elle ne peut se mesurer que par l'insertion de cet énoncé dans une situation et sur la base des connaissances et des capacités cognitives des interlocuteurs*"<sup>76</sup> .L'interprétation d'un énoncé est un acte qui exige l'émission d'hypothèses de la part de l'interlocuteur dans

---

<sup>76</sup> Jean –Marc-Lusher: *Eléments d'une pragmatique procédurale*, 2002, le rôle des marques linguistiques dans l'interprétation, Kummerle Verlag , p.64

le but de comprendre les intentions communicatives et informatives du locuteur. Il s'agit à ce moment là d'une relation réciproque entre le locuteur et l'interlocuteur.

Dominique Verbeken qui a également abordé le modèle de Sperber et Wilson note que : "*la pertinence décrit la communication verbale comme un processus ostensif-inférentiel*"<sup>77</sup> : *le locuteur par son acte de communication, communique à son interlocuteur son intention communicative, à savoir son intention de lui communiquer quelque chose (son intention informative)*"<sup>78</sup>

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons constaté que la notion de cohérence a fait l'objet de plusieurs réflexions et études et nous avons pu retenir qu'elle ne peut être garantie sans le respect de l'aspect morpho-syntaxique, c'est-à-dire le degré de maîtrise des liens cohésifs. Nous ajoutons également que la cohérence demeure une notion singulière parce qu'un même énoncé peut être interprété différemment par plusieurs personnes, mais cela ne nous empêche pas de dire qu'elle est aussi sociale parce que tout énoncé ou tout texte produit s'insère dans une communauté en vue de lui transmettre une nouvelle vision du monde ou partager avec elle des intentions et des préférences.

---

<sup>77</sup> Sperber et Wilson tiennent à signaler qu'"Il ya communication ostensive-inférentielle lorsqu'un individu fait connaitre à un autre individu par un acte quelconque l'intention qu'il a de lui faire connaitre une information quelconque" ( Cité dans M.Bracops ,2006:100)

<sup>78</sup> Dominique Verbeken, 2009, *Entre sens et signification : Constitution du sens, points de vue sur l'articulation sémantique-pragmatique*, Paris, l'Harmattan, p.241

# **PARTIE II**

## **LA COHERENCE DANS**

## **LA CLASSE DE FLE**

## Introduction

L'objectif de notre étude, rappelons - le est triple .D'abord , ce travail consiste à vérifier comment est préconisé l'enseignement de la cohérence des textes dans les documents officiels<sup>79</sup> et quelle est la place de l'écrit en classe de F.L.E .Le but est de voir si la cohérence est suffisamment enseignée jusqu'à la troisième année secondaire, quelles activités (exercices, cours) sont proposées ce qui pourrait donner des explications au fait que les apprenants maîtrisent bien ou mal la cohésion-cohérence.

Ensuite, nous faisons une expérimentation avec des élèves de 3<sup>e</sup>AS, cette dernière consiste à proposer des exercices sur des aspects précis de la cohérence.Cette expérimentation permet d'évaluer le degré de maîtrise des différents outils ou procédés de cohésion-cohérence par les élèves, à travers la manipulation d'énoncés.

Nous essayons enfin de repérer et analyser les insuffisances liées à la cohérence textuelle dans les productions écrites d'apprenants de troisième année du cycle secondaire. Au fil de notre analyse, nous proposons (modestement) quelques remédiations en vue d'aider les enseignants à mieux appréhender les problèmes de cohérence-cohésion et à les aborder de manière plus efficace avec leurs apprenants.

---

<sup>79</sup> Nous précisons que les documents officiels y compris : le programme, le document d'accompagnement et le guide de l'enseignant sont les mêmes pour les filières littéraires, scientifiques et techniques.

**Chapitre 01**

**Enseignement de la**

**cohérence**

**dans les documents officiels**

## **1. Le programme de première année secondaire<sup>80</sup>**

La lecture du programme de 1<sup>ère</sup> année secondaire indique qu'à sa sortie de la 1<sup>ère</sup> année du cycle secondaire, l'apprenant est censé acquérir une compétence scripturale suffisante lui permettant de rédiger différents types de textes. Cependant, la réalité de la classe nous amène à constater qu'il y a une incompatibilité en matière d'objectifs entre le profil de sortie réel de la 1<sup>ère</sup> année et le profil de sortie décrit dans le programme d'une part et entre le profil d'entrée en 2<sup>ème</sup> année d'autre part. Autrement dit, il est à noter qu'il existe une contradiction entre l'enseignement préconisé dans le programme en matière d'écriture et la réalité du terrain.

### **1.1 La cohérence dans le programme de 1<sup>ère</sup> année**

L'enseignement de la cohérence est prévu dans le programme (voire p.17) Mais d'une manière superficielle. En effet, tous les critères de cohérence –cohésion comme la coréférence, la contiguïté sémantique, et le contraste sémantique ne sont pas abordés. Parmi les objectifs assignés à l'écrit qui y figurent (p.16-17) Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations). Nous signalons donc que la cohésion ne peut être assurée que par l'emploi des liens, autrement dit le concept de liens reste vague, il aurait été préférable de préciser de quels liens il s'agit. Nous ajoutons que le programme ne met à la disposition des enseignants que des données théoriques qui demeurent vagues, sans aucune activité sur la cohérence –cohésion.

## **2. Activités d'écriture dans le manuel de première année secondaire<sup>81</sup>**

Le manuel de 1<sup>ère</sup> année propose à l'intention des apprenants et des enseignants plusieurs activités d'écriture réparties en trois projets en fonction d'intentions communicatives diverses, les thèmes proposés sont ceux de : l'environnement, la communication, les métiers, les loisirs , la sécurité, les transports , l'homme et la mer.

---

<sup>80</sup>Programme de 1<sup>ère</sup> année secondaire, 2005, Commission nationale des Programmes, Office national des publications scolaires, Alger

<sup>81</sup> Manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire, 2005-2006 Keltoum Djilali , Amal Boulouf & Allel Lefsih , Office national des Publications scolaires, 1<sup>ère</sup> édition, Alger

<p><b><u>Projet : 01</u></b></p> <p><b><u>1-La vulgarisation scientifique</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trouver l'ordre du texte (p.06) traitant le thème des habitats précaires.</li> <li>-Rédiger un texte pour montrer que l'invention de l'écriture a été un pas très important dans l'histoire de l'humanité (p.12)</li> <li>-Rédaction d'un texte pour exposer et présenter l'Histoire de la langue française (p.15)</li> <li>-Résumer un paragraphe en supprimant les exemples (p.17)</li> <li>-Ecrire un texte pour transcrire des propos sur la photographie (p.19)</li> <li>-Résumer un texte par la suppression des éléments accessoires (p.22)</li> <li>-Rédigez un paragraphe pour justifier une l'affirmation : « les nouvelles se transmettent rapidement » (p.27)</li> <li>-Transcrire des propos destinés à un frère sur le gaspillage de l'eau (p.30)</li> <li>-Réécrire un texte pour conserver un aspect d'objectivité (p.32)</li> <li>-Proposer une explication quant à un fait (p.35)</li> <li>-Rédiger un texte pour expliquer la transformation du lait en produits laitiers (p.35)</li> <li>-Réécrire un texte pour en faire un texte didactique (p.38)</li> <li>-Rédiger un texte sur un type de désinfectant : l'eau de javel (p.42)</li> <li>-Résumer le texte (p.44)</li> <li>-Rédiger une phrase pour informer sur les groupes de population d'Alger (p.46)</li> <li>-Contracter le texte intitulé les plans de villes dans le Tiers Monde (p.47)</li> <li>-Résumer les trois textes (p.48)</li> <li>-Résumer u texte à partir d'un plan (p.50)</li> <li>-Résumer sous forme de slogans les avantages des transports en commun (p.53)</li> <li>-Transformer un poème en une lettre (p.56)</li> <li>-Rédiger un texte pour parler de la vie dans les grandes villes (p.57)</li> <li>-Contracter le texte (p.65)</li> </ul>
<p><b><u>2-1L'interview</u></b></p> <p><b><u>2.2 La lettre personnelle</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Transformer un texte en un dialogue (p.68)</li> <li>-Retrouver les questions supprimées dans une interview (p.76)</li> <li>-Exprimer de façon personnelle la morale d'une fable (p.77)</li> <li>-Rédiger un texte prescriptif pour présenter les devoirs d'une jeune fille (p.80)</li> <li>-Rédiger la réponse à une lettre (p.88)</li> <li>-Retrouver dans un texte les deux informations qui peuvent constituer l'objet d'un télégramme (p.89)</li> <li>-Rédiger une interview entre un élève et son professeur pour l'amélioration de la compréhension (p.90)</li> </ul>

<p><b>- <u>Projet : 02</u></b></p> <p><b><u>Le discours argumentatif</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rédiger un texte argumentatif à partir de notes (p.98)</li> <li>-Compléter un texte argumentatif par les articulateurs manquants puis le résumer (p.104)</li> <li>-Rapporter au style indirect un discours entre deux interlocuteurs (p.110)</li> <li>-Transcrire une discussion portant sur le rôle majeur de l'enseignant (p.111)</li> <li>-Ecrire un texte pour convaincre un frère sur les risques de la pratique des sports dangereux (p.113)</li> <li>-Rédiger une lettre au président de la fédération pour s'élever contre le fait que certains évènements sportifs ne sont transmis que sur des chaînes payantes. (p.116)</li> </ul>
<p><b><u>Projet : 03</u></b></p> <p><b><u>-1Le fait divers</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rédaction d'un article à partir de notes (p.122)</li> <li>-Réécrire un fait divers en utilisant une progression à thème constant (p.126)</li> <li>-Rédiger des chapeaux pour expliciter les titres de faits divers (p.127)</li> <li>-Raconter à un(e) ami(e) un rêve impressionnant (p.128)</li> <li>-Transformez un poème en un fait divers (p.132)</li> <li>-Reconstituer un fait divers donné dans le désordre (p.133)</li> <li>-Résumer un fait divers (p.137)</li> <li>-Relater un fait divers imaginaire (p.139)</li> <li>-Ecrire un titre incitatif et un chapeau qui résumant un fait divers inspiré d'un poème (p.141)</li> <li>-Rédiger une histoire en prenant la position d'un témoin (p.142)</li> </ul>
<p><b><u>2-La nouvelle</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compléter un texte par des passages narratifs et descriptifs (p.152)</li> <li>-Résumer un récit (p.156)</li> <li>-Imaginer une suite d'un récit (p.159)</li> <li>-Imaginer un chapeau qui introduit un récit (p.160)</li> <li>-Rédiger un récit mettant en scène deux personnes (p.162)</li> <li>-Résumer un récit (p.164)</li> <li>-Rédiger la suite d'un conte (p.166)</li> <li>-Compléter un texte à trous (p.169)</li> <li>-Rédiger un portrait caricatural d'un homme à partir d'une photographie (p.172)</li> <li>-Résumer les événements d'une partie de la nouvelle (p.179)</li> <li>-Rédiger un dialogue en s'inspirant d'une fable (p.180)</li> <li>-Rédiger un conte exceptionnel pour participer à un concours organisé par l'établissement (p.187)</li> </ul>

### 3. Le programme de deuxième année secondaire<sup>82</sup>

Ce programme contient 14 pages et contient dans son ensemble les finalités de l'enseignement du français en 2<sup>ème</sup> année tant à l'oral qu'à l'écrit, il présente également un aperçu sur les contenus, les supports, et leurs types dans le manuel scolaire ainsi que les critères d'évaluation propres à la lecture et à l'écriture.

### 4. L'écrit dans le manuel de deuxième année secondaire<sup>83</sup>

Certes, le manuel de 2<sup>ème</sup> année, comme celui de la 1<sup>ère</sup> et de la 3<sup>ème</sup> année propose des activités variées sur l'écrit mais on remarque davantage le manque d'activités portant sur la cohérence des textes. Divers exercices sont de type phrastique et textuel. Rares sont les exercices qui visent la manipulation des procédés de la cohérence-cohésion. (Exceptés les exercices qui abordent les reformulations explicatives, p.45, la progression thématique p.38 et la substitution lexicale p.144. Ajoutons aussi que parfois, les sujets proposés ne prennent pas en considération les capacités des apprenants en matière d'écriture.

### 5. Activités d'écriture en classe de deuxième année secondaire

<b><u>Projet : 01</u></b> <i>Le discours objectif</i>	-Explication de l'utilité de l'internet dans la vie moderne. P.18 -Faire le compte rendu d'un texte en vue de le transmettre à des camarades. P.27 -Ecrire un texte informatif et explicatif (la pollution atmosphérique, les gaz à effet de serre). Un seul exercice portant sur la p.th p.38 et sur la ponctuation p.30
<b><u>Projet : 03</u></b> <b><u>*Le reportage touristique et le récit de voyage</u></b>	-Raconter un voyage en respectant l'ordre chronologique. P.91 -Rédiger un texte pour décrire les changements qui ont eu lieu les dix dernières années (dans une région particulière).p.100 -Rédiger un texte publicitaire qui invite les gens à visiter Oran ou autre lieu, p.121

<sup>82</sup> Programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire, 2005, Commission nationale des Programmes, Office national des publications scolaires, Alger

<sup>83</sup> Manuel de 2<sup>ème</sup> année secondaire, 2008-2009, Baroudi Zegrar, Abdelkader Boumous & Rachida Betaouaf, Office National des Publications scolaires, édition corrigée, Alger

<p><b>*La nouvelle</b> <b>D'anticipation</b></p>	<p>- Rédiger un récit d'anticipation (décrire une machine extraordinaire) p.123 - Faire la fiche de lecture d'une nouvelle p.126 - Raconter un moment de loisirs. Rédiger un texte pour imaginer le monde dans vingt ans (Des situations et des lieux inexistantes) p.136</p>
<p><b>Projet : 04</b> <b>Le discours</b> <b>théâtral</b></p>	<p>- Rédiger la suite d'une scène théâtrale. - Rédiger un sketch à partir de photographies.</p>

## 6. Le guide de l'enseignant<sup>84</sup>

Le guide est un document officiel destiné à aider les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques et propose une description du nouveau manuel conformément au programme de la réforme.

La notion de cohérence dans le guide est abordée mais d'une manière non suffisante et implicite. Si nous observons le passage suivant (guide du professeur, page : 37): "Le professeur fera de cette activité de production le moment où, collectivement, en groupes ou individuellement, les élèves manipuleront les éléments de la langue pour élaborer un discours (oral ou écrit) marqué par une cohérence sémantique et manifester une intention communicative précise énoncée dans la consigne ", nous nous posons forcément ces questions :

- Comment s'effectue cette étape de production?
- De quels éléments de la langue les élèves doivent –ils disposer?
- Quels critères permettent de garantir une cohérence sémantique?

Nous voyons donc que les notions et concepts qui figurent dans le guide restent floues et sans précision. Nous déduisons alors que le guide du professeur présente une esquisse sur le contenu des quatre projets du manuel de troisième année secondaire. (Textes et documents d'histoire, le débat d'idées, l'appel et la nouvelle fantastique) mais le concept de cohérence des textes est abordée d'une manière implicite.

## 6. Le document d'accompagnement<sup>85</sup>

<sup>84</sup> Guide du professeur, juin 2007, office national des publications scolaires, Alger

Ce document est destiné aux enseignants des classes d'examen, et comme son nom l'indique, c'est un document qui permet d'appréhender les notions du programme. Ce document accorde une place importante à la linguistique d'énonciation et à l'approche communicative et met l'accent sur les dimensions sémiotique, sémantique, situationnelle, sociale, pragmatique et textuelle de l'apprentissage en vue de fournir à l'apprenant des outils efficaces lui accordant un bon usage du français dans des situations diverses et d'acquies un esprit de collaboration ( réalisation de projets divers, exposés..) et de l'initier dans une sphère culturelle où il se sert des savoirs acquis au lycée.

## **7. Le programme de troisième année secondaire<sup>86</sup>**

Ce programme qui tend à faciliter l'acquisition du français tant à l'oral qu'à l'écrit, aborde aussi l'activité d'évaluation comme un moment primordial et crucial de l'apprentissage, il vise à faire de l'apprenant un être créatif participant à la communication sociale en développant ses savoir-faire et ses compétences et en lui permettant de s'ouvrir sur le monde extérieur, de produire et d'interpréter des messages oraux et écrits en tant que locuteur et qu'auditeur.

### **7.1 Place de l'écrit dans le programme de 3<sup>ème</sup> année**

De toutes les étapes qui jalonnent le parcours d'apprentissage, l'acte d'écrire semble être le plus délicat, car il exige du scripteur le maniement de multiples composantes (Pragmatique, textuelle et linguistique).

En consultant ces programmes, nous avons donc retenu que les instructions officielles s'appuyaient surtout sur le côté instrumental de la langue (syntaxe, lexique) et dans les cas où les facteurs de cohérence sont mentionnés, cela est fait d'une manière indéfinie et superficielle.

Parmi les objectifs d'apprentissage de l'écrit cités dans le programme (p.35), nous évoquerons les suivants:

---

<sup>85</sup> Document d'accompagnement de 3<sup>ème</sup> année secondaire, 2006, Commission nationale des programmes, office national des publications scolaires, Alger.

<sup>86</sup> Programme de 3<sup>ème</sup> année secondaire, Février 2006, Commission nationale des programmes, office national des publications scolaires, Alger.

- a. Choisir une progression thématique.
- b. Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- c. Faire un choix énonciatif.
- d. Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement des liens entre les informations.
- e. Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.
- f. Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
- g. Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.

Ce document vise les compétences suivantes :

- La production du texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.
- La mobilisation des savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication.

La lecture des objectifs de l'écrit dans les programmes nous amène donc à signaler que les conditions de cohérence citées auparavant ne sont guère suffisantes. Certes, la progression thématique ainsi que le rapport qui s'établit entre le scripteur et le lecteur étaient mentionnés mais ces facteurs ne peuvent pas garantir une homogénéité du texte.

Notons aussi que la cohésion ne peut être assurée par le respect des temps verbaux et des liens phrastiques. A cela, nous ajoutons que la notion de l'interprétation ainsi que le rôle du lecteur dans l'établissement de la cohérence ne sont pas du tout abordés.

Cette notion de cohésion qui figure parmi les objectifs cruciaux de l'écrit dans le programme n'a pas été programmée d'une manière complète et concrète dans les contenus à enseigner. D'ailleurs, les répartitions annuelles qui nous ont été imposées ne contenaient que quelques critères de la cohésion et de la cohérence.

## **8. L'activité d'écriture dans le manuel des classes terminales**

## **8.1 Présentation du manuel de troisième année secondaire<sup>87</sup>**

C'est un outil didactique permettant à l'apprenant de lire, comprendre et produire des textes divers, en rapport avec le programme recommandé officiellement par la tutelle. Cet outil comprend des activités orales et écrites aidant l'apprenant ou l'amenant à réaliser un travail en fin de projet et à travers lequel il fait le réinvestissement des pré requis, les points de langue qu'il a déjà acquis lors de telle ou telle autre séquence.

## **8.2 L'écrit et sa cohérence dans le manuel scolaire de troisième année secondaire :**

Le manuel de 3<sup>ème</sup> .A.S met à la disposition des enseignants des textes exploitables en classe et des sujets qui permettent de renforcer chez l'apprenant les mécanismes de l'écriture. La production écrite intervient systématiquement après chaque étude de texte, lors de l'évaluation diagnostique, formative ou certificative. Des feuilles de route et des boîtes d'outils précèdent de manière régulière l'évaluation certificative et servent à éclaircir la démarche de la technique d'expression. **Ex :**(comment écrire une lettre de motivation p.161)

Le manuel propose des sujets de rédaction éducatifs portant sur des valeurs humaines, ils sont donc motivants et accessibles dans leur majorité. Ils visent l'autonomie de l'apprenant et le développement de ses capacités linguistiques et scripturales. Ces sujets qui varient en fonction de la typologie textuelle incitent l'élève à raisonner, à écrire des textes pour agir sur autrui. Nous constatons qu'une grande importance est attribuée à la production libre. Il répond donc aux exigences du programme officiel du point de vue thématique, linguistique et socioculturel mais cela n'empêche pas de dire qu'il propose aussi des supports qui exigent d'énormes compétences de l'apprenant. Citons à titre d'exemple les textes philosophiques proposés dans le deuxième chapitre :

---

<sup>87</sup> Manuel de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire par Mohammed Rekkab, Azzeddine Allaoui & Fethi Mahboubi. Office national des publications scolaires, 1<sup>ère</sup> édition, 2007-2008, Alger

-A Madame de Francueil, A Paris, le 20 avril 1751(texte de Jean Jacques Rousseau .p :93)

-La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau. (p.201)

-Lettre de voltaire au docteur Jean Jacques Pansophe 1766 (p.113)

Le manuel scolaire aborde la notion de cohérence mais d'une manière implicite. Le texte p.12 : Histoire de la guerre d'Algérie est écrit sous forme de phrases indépendantes l'une de l'autre et présentant des faits qui s'attachent à la colonisation en Algérie .La consigne de la production écrite est la suivante : « *réécrivez le texte Histoire de la guerre d'Algérie de manière non fragmentée* », c'est une façon donc d'amener l'apprenant à retrouver les liens entre les phrases c'est-à-dire il est question de l'application du principe d'articulation, de progression et de reprise.

La consigne du texte traitant le thème des esclaves p.26 : « *résumez le texte en vous aidant des réponses de la dernière question : placez sur l'axe du temps les faits dans l'ordre où ils se sont déroulés et indiquez les passages du texte qui leur correspondent* » .L'élève doit retrouver l'ordre chronologique des faits et résumer le texte en respectant une progression thématique : présentation de l'information de la plus ancienne à la plus récente.

La production écrite p.32 insiste sur la tonalité du texte et sur les indices de subjectivité qui rendent le texte cohésif et traduisent l'attitude de l'énonciateur : « *En quelques lignes, rapportez un témoignage sur un évènement ou un fait choisi dans le cadre de votre projet en introduisant dans le récit du témoin les éléments linguistiques (adjectifs, adverbes) qui vous permettront d'exprimer sa prise de position par rapport au fait.* »

Dans le cadre du second projet : « la débat d'idées », le manuel propose des activités d'écriture ayant pour objectif le renforcement et la manipulation des procédés de planification et de continuité chez l'apprenant .Soit l'exemple de l'évaluation diagnostique p.64 :

« *L'automobile est une invention qui a connu et connaît encore un développement extraordinaire .Elle reste cependant très controversée car elle présente des avantages et des inconvénients.*

- *En une vingtaine de lignes, dites quelle est votre opinion sur l'automobile .Vous structurez votre texte en quatre parties :*

*Problème posé, thèse (1), thèse (2), votre prise de position.*

*-Vous utiliserez :-les temps qui conviennent et les types de phrases appropriées.*

*-Les articulateurs pour marquer l'enchaînement des arguments, la transition entre la thèse (1), la thèse (2) et votre prise de position.*

*-La production écrite du texte : Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde p.74 met en place le rapport de l'auteur avec son destinataire .Voici la consigne d'écriture: Qu'est ce que le civisme ? Dans deux textes d'une quinzaine de lignes chacun, expliquez cette notion pour convaincre de l'obligation d'un comportement respectueux des valeurs sociales à :*

*-Un adolescent de votre quartier, irrespectueux.*

*-Votre petite sœur, écolière.*

*[Vous adopterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de chacun de vos interlocuteurs.]*

Dans le texte p.93, on vise à ce que la cohérence du texte soit assurée par l'adoption d'une stratégie argumentative qui consiste à admettre le 1<sup>er</sup> point de vue pour ensuite proposer le second qui est l'opposé. Cette stratégie permet de garantir un circuit argumentatif et donc un enchaînement thématique et énonciatif.

p.94 : « *Rédigez une quinzaine de lignes pour vous opposer à votre interlocuteur. Vous commencez par admettre certains points de ses arguments pour introduire les vôtres, d'une plus forte valeur »*

La feuille de route n° 3 p.149, se présente sous forme d'un rappel explicité à faire usage d'un procédé de cohésion : « *vous rédigez des textes sous forme d'appel avec les procédés stylistiques : (l'anaphore, l'exemple, le récit, la période).*

Quelque fois, la tâche de l'écrit est coûteuse, particulièrement en ce qui concerne le dernier projet (la nouvelle fantastique) destiné aux classes littéraires et celles des langues étrangères, car elle requiert une bonne manipulation des procédés lexicaux, un vocabulaire riche lié au thème, et une énorme capacité de comprendre des récits où règne l'aspect étrange et bizarre des actions.

### **8.3 Les projets enseignés en classe de troisième année secondaire :**

Le programme officiel de 3<sup>ème</sup>. A.S recommande que trois projets soient enseignés pour les classes scientifiques et techniques et quatre projets sont destinés aux élèves des classes littéraires et des langues étrangères. Voici une brève présentation des projets enseignés.

**1/ Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information:** traitant des documents et des textes d'Histoire qui informent sur des faits qui ont marqué l'Histoire mondiale et particulièrement celle de l'Algérie sur les plans : culturel, historique, civilisationnel, ou économique. Le thème le plus récurrent dans le manuel scolaire est celui de la guerre.

**2/ Organiser un débat d'idées puis en faire le compte rendu :** ce projet s'insère dans l'argumentation et il vise à ce que l'apprenant (le locuteur) apprenne à prendre position dans un débat, savoir suivre un circuit argumentatif efficace afin d'apporter la conviction.

Les thèmes abordés dans le manuel à ce propos sont particulièrement des sujets sociaux que l'on rencontre dans notre vie quotidienne (le travail des enfants, la paix, pour ou contre l'automobile, faut-il mépriser la bibliothèque au profit d'internet ?)

**3/ Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires:** Ce projet s'insère également dans la sphère de l'argumentation mais aussi de l'exhortation, il s'agit de s'adresser à un destinataire particulier qui doit réagir en vue de changer une situation (en partant d'un constat négatif).

Les thèmes traités sont reliés à la nécessité de protéger l'environnement, lutte contre les fléaux sociaux, tels que : le tabagisme, la violence dans les milieux scolaires ou sportifs.

**4/ Rédiger une nouvelle fantastique :** Ce projet met en place les notions du fantastique, le rationnel et l'imaginaire, il rassemble les concepts de peur, de l'angoisse, de l'inquiétude, le mystère et l'étrange. Nous tenons à signaler que les supports proposés dans les manuels causent une certaine difficulté de compréhension et d'interprétation chez l'élève en raison de leur appartenance au registre fantastique d'une part et de leur longueur, cause d'ennui chez l'apprenant d'autre part. Nous ajoutons que jusqu'à ce jour et depuis la concrétisation de la réforme pédagogique pour les classes terminales (2007), les textes fantastiques n'ont pas été proposés au baccalauréat.

#### **8.4 Nature des productions écrites proposées dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> année**

Un nombre important de productions écrites est proposé dans le manuel de classes terminales, elles se présentent de deux manières : dans le cadre de la séquence ; lors de l'évaluation diagnostique ou de la compréhension de l'écrit c'est-à-dire après l'étude de texte ou à la fin du projet, lors de l'évaluation certificative. L'enseignant choisit parmi les productions proposées celles qui s'adaptent au mieux au niveau des élèves et qui favorisent leur motivation vis-à-vis du thème. Nous tenons à signaler dans ce cadre qu'il est impossible de travailler en classe toutes les productions écrites qui figurent dans le manuel en raison du volume horaire qui demeure un grand empêchement face au bon accomplissement de cette activité particulièrement en ce qui concerne les classes scientifiques et techniques qui font 03 heures seulement de français par semaine et 04 heures sont consacrées aux filières littéraires.

Résumé de textes	Productions libres
<p><b><u>Projet : 01</u></b></p> <p>-Texte intitulé : Main p.06</p> <p>-Résumé à partir d'une carte géographique.16</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Réécriture du texte : histoire de la guerre d'Algérie de manière non fragmentée p.12</li> <li>-Rapporter à une personne une conversation qui s'est déroulé entre deux camarades à propos d'une faute grave. P.29</li> <li>-Présenter le témoignage d'une personne à l'égard d'un fait. P.34</li> <li>-Décrire un évènement tout en insérant un point de vue personnel .p.44</li> <li>-Faire la synthèse de différents textes traitant un seul thème le 1<sup>er</sup> novembre 1954 p.49</li> <li>-Décrire en exemplifiant : Participation de la femme algérienne à l'essor de son pays pendant la présence du colonisateur français.</li> </ul>
<p><b><u>Projet : 02</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Présenter son point de vue en s'appuyant sur une argumentation à propos de la circulation automobile en ville. P.67.</li> <li>-Adopter une argumentation dialectique pour défendre le dialogue. P.86.</li> <li>-Réfuter une thèse en utilisant le procédé de l'ironie. Thème : les parents qui plaident pour le travail des enfants.</li> </ul>
<p><b><u>Projet : 03</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rédiger un appel à l'intention des autorités locales pour renforcer la sécurité aux abords des établissements scolaires. P.126</li> <li>-Appel au respect de l'environnement .p.131</li> <li>-Appel au respect de l'environnement, la salle de classe, les gens âgés et la protection des ressources vitales.134-135</li> <li>-Réaliser une affiche pour sensibiliser les propriétaires d'engins sur les gaz qui s'échappent de leurs véhicules p.137</li> <li>-Rédiger la partie expositive d'un appel pour dénoncer les conditions désagréables dans les quelles vivent les « sans-abri »</li> <li>-Transformer une annonce en un appel contre la guerre p.146</li> <li>-Transformer un texte en une affiche pour lutter contre le sida p.148</li> <li>-Sensibiliser contre les risques du tabagisme p.151</li> <li>-Rédiger un appel pour bannir toute forme de violence à l'intérieur de l'établissement.</li> <li>-L'exercice 02p.156 recommande de faire la reconstitution de l'appel tout en soulignant les expressions qui servent à établir sa cohérence.</li> </ul>

--	--

<b><u>Projet : 04</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Raconter un rêve en lui attribuant un caractère de vraisemblance.</li> <li>-Imaginer deux suites à un récit : une rationnelle et autre, surnaturelle. P.171</li> <li>-Rédiger le début d'une nouvelle pour annoncer un phénomène surnaturel p.173</li> <li>-Rédiger la fin d'une nouvelle fantastique pour susciter une indécision et un étonnement chez le lecteur.</li> <li>-Décrire un personnage (focalisation sur un personnage)</li> <li>-Rédiger un récit pour résumer une histoire en utilisant des indications temporelles.</li> <li>-Imaginer une autre fin à un récit.</li> </ul>
---------------------------	--

### **9. Place de la cohérence textuelle dans la répartition annuelle de 3<sup>ème</sup> année**

La lecture de la répartition annuelle destinée aux classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire nous a emmené à dire : que trois cours uniquement portant sur la cohérence sont proposés (soit : les modalisateurs, les articulateurs logiques, les valeurs des temps), Ces cours s'enseignent dans le cadre d'une activité indépendante intitulée point de langue après la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit , les cours de grammaire englobent généralement quatre phases à savoir : l'identification , la conceptualisation , l'application et la situation d'intégration , cette dernière constitue une sorte de production de micro-textes où l'apprenant doit produire un énoncé mettant en œuvre le procédé enseigné lors de cette activité.

### **10. Déroulement de l'activité d'écriture en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire**

L'activité d'écrit est l'une des étapes que l'élève est censé réussir en particulier, dans le cas de classes d'examen, cette activité est considérée donc comme un moment de réinvestissement et de vérification du degré d'assimilation d'autres activités requises lors du déroulement de la séquence ou du projet. En effet l'apprenant doit intégrer tous les éléments lui permettant de produire un écrit répondant à tel ou tel type de texte.

En classe de troisième année la tâche d'écriture intervient à la fin de chaque séquence ou lors de l'évaluation certificative vue que cette dernière revêt un caractère de

bilan sur tout ce qui a été appris tout au long du projet. Les enseignants de l'enseignement secondaire, après avoir proposé aux apprenants le sujet de la rédaction, consacrent une séance d'entraînement afin d'éveiller l'intérêt des élèves vis-à-vis du sujet proposé et rechercher chez eux un ensemble d'idées ce qui accorde l'ouverture d'un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant d'une part, et entre ce dernier et ses pairs d'autre part.

Selon la démarche recommandée officiellement, la correction des productions écrites s'effectue lors d'une autre séance en s'appuyant sur un code contenant quelques critères et dans lequel l'aspect morphosyntaxique règne et l'aspect pragmatique est totalement négligé.

### **Conclusion**

La consultation des programmes des trois années du cycle secondaire nous a permis de faire le constat suivant:

-Un éventail large d'activités d'écriture est proposé dans les trois manuels mais celles portant sur la cohérence des textes sont insuffisantes.

-Les consignes d'écriture dans les manuels ne sont pas ciblées, ne guident pas l'apprenant dans sa rédaction et n'accordent pas une grande importance à la notion de cohérence.

-La compétence textuelle et linguistique est abordée d'une manière très brève dans le programme de première année par rapport aux autres compétences : sémiotique-sémantique, compétence situationnelle et compétence pragmatique.

-Il est incontestable que l'écrit s'est manifesté d'une manière suffisante dans le manuel de 3<sup>ème</sup> A .S, la présentation des projets et la variété des thèmes permettent un bon déroulement de la séquence et du projet, les techniques d'expression à savoir le résumé, le compte rendu objectif et la synthèse de documents ont pour objectif de développer l'autonomie de l'apprenant ,ses compétences scripturales et de le préparer à l'épreuve du Baccalauréat.Mais il est également utile de mentionner que les exercices proposés dans le manuel préservent toujours l'aspect phrastique au détriment de l'aspect textuel(voir les pages : 59,60 119,120,121 du manuel ).

-Il nous semble que la variété des consignes d'écriture répondent d'un point de vue quantitatif et qualitatif aux exigences du programme d'une part et participent au développement des capacités de l'apprenant d'autre part.

-Certes, l'écrit se manifeste d'une manière suffisante dans le manuel scolaire mais nous tenons à signaler que le volume horaire demeure un grand empêchement face à la réalisation des objectifs assignés à l'écrit. Le volume horaire ne permet pas d'aborder toutes les activités d'écriture proposées dans le manuel, ainsi que l'étude de tous les textes s'avère très difficile voire impossible.

- Le guide de l'enseignant de 3<sup>ème</sup> année présente un aperçu sur les projets enseignés mais ne propose aucune description sur la notion de cohérence ou sur la méthode qu'il faut suivre pour l'enseigner.

-Autre contrainte réside dans l'impossibilité d'évaluer en classe le travail personnel de chaque apprenant à part entière, de proposer des améliorations aux travaux individuels à cause du temps restreint à cette activité car seule une analyse du projet individuel, permet de savoir où se situent exactement ses insuffisances.

## **Chapitre 02**

**Test d'évaluation du degré  
de maîtrise des procédés de  
la cohérence des textes chez  
les élèves de 3<sup>ème</sup> A.S**

## Introduction

Ce deuxième chapitre consiste en une évaluation que nous avons faite avec un groupe de 40 élèves et durant laquelle nous leur avons proposé des exercices portant sur les modalisateurs, la progression thématique, les reprises anaphoriques et les connecteurs. Cette expérimentation a pour but l'évaluation du degré de maîtrise de certains procédés de cohérence-cohésion par les élèves, dans des textes ou de micros-textes.

## Objectifs des activités

<b>Activité 01</b>	-Identifier les indices de la modalisation afin d'apprécier le degré d'adhésion de l'énonciateur
<b>Activité 02</b>	-Permettre aux élèves d'identifier des outils d'analyse, en clarifiant leurs compétences grammaticales.
<b>Activité 03</b>	-Savoir identifier les procédés de reprise dans un micro-texte
<b>Activité 04</b>	-Savoir maintenir l'enchaînement thématique dans un texte à l'aide des connecteurs. -Voir le degré de maîtrise des connecteurs chez les apprenants au contenu de l'énoncé

## Exercices proposés

### 1/ Identifiez les marques de modalisation dans le texte suivant :

#### **Chirurgie esthétique, une nouvelle drogue ?**

Selon une étude récente, ce type d'interventions est de plus en plus utilisé, et non pas exclusivement pour des reconstructions faciales après un accident, ou situation similaire, mais surtout pour des petites retouches au visage, des petits gonflements etc. Alors, sommes-nous devant un nouveau problème social? Car je n'ai guère de doute que certains sont prêts à se vider les poches pour cela.

La chirurgie esthétique peut être certes véritablement bénéfique, néanmoins elle peut s'avérer très dangereuse. Elle peut être une nécessité pour reconstruire l'identité d'une personne et permettre de retrouver une vie sociale.

Cependant, il ne faut pas négliger le fait que ce soit une opération chirurgicale avec tous les risques qui s'en suivent ! Si l'on en use pour satisfaire un manque, c'est-à-dire pour satisfaire à notre idéal de la beauté et bien cela est inutile car il y a de nombreux risques. Une opération chirurgicale de ce genre peut entraîner plusieurs complications comme: les cicatrices et l'hémorragie .Ajoutons à cela les coûts énormes de telle intervention. Les gens qui font cela juste pour changer leur apparence, se donner ainsi de la valeur, sont trop superficiels. Ils veulent montrer une image d'eux la plus proche possible de la perfection, mais c'est le cercle infernal. Personne n'est parfait, il faut s'accepter avec nos défauts et nos imperfections .Alors il faut rester soi-même, prendre soin de sa peau et de son alimentation, fuir le soleil, acheter des produits de qualités mais ne pas être tiré de tous les côtés.

Source: texte tiré d'un magazine publié sur Internet, journal de la femme.

**2/Identifiez le thème et le propos dans le passage suivant puis dites de quel type de progression thématique il s'agit.**

Le désert n'est pas un paysage mort. Ce grand espace suffoquant offre un grand intérêt pour le scientifique car une flore et une faune y survivent malgré la sévérité de l'environnement (phénomène étonnant).le désert est animé d'une vie propre, une vie secrète suffoquant sous le soleil, en attendant la pluie.

**3/ Les reprises anaphoriques**

**Encadrez les reprises anaphoriques présentes dans ce passage et identifiez leur nature :**

Les vertus de l'ail sont multiples .Dés l'aube de la médecine,il est considéré comme le remède universel et représente par excellence le symbole de la force physique . Ainsi, on l'a utilisé contre la peste et les dysenteries .Il demeure aujourd'hui un excellent désinfectant des plaies et des furoncles.

D'après

l'encyclopédie universelle

**4/ les connecteurs logiques : Choisissez les connecteurs parmi cette liste pour compléter le texte:**

**Ensuite, mais, pourtant, ainsi, enfin, en effet, premièrement, désormais.**

Pendant un très long temps, l'idée ne pouvait même venir à l'homme qu'il eût à user de ménagements envers la nature, tant celle-ci lui apparaissait hors de proportion avec les effets qu'il était capable d'exercer sur elle.

..... depuis quelques décennies, la situation se retourne. Par suite de la prolifération effrénée des êtres humains, par suite de l'extension des besoins qu'entraîne cette surpopulation, par suite de l'essor des techniques, l'homme est en passe de devenir pour la géante nature un adversaire qui n'est rien moins que négligeable.

.....l'homme s'avise que, dans son propre intérêt, il lui faut surveiller sa conduite envers la nature et souvent protéger celle-ci contre lui-même.

..... Multiples sont..... , les motifs que nous avons de protéger la nature.

..... , en défendant la nature, l'homme défend l'homme : il satisfait à l'instinct de conservation de l'espèce et tente de sauvegarder l'intégrité de son patrimoine héréditaire.

.....il y a le point de vue des biologistes qui, soucieux de la nature pour elle-même, n'admettent pas que tant d'espèces vivantes s'effacent de la faune et de la flore terrestres .

.....il y a les artistes, les poètes et donc un peu tout le monde, qui ne se résoudront jamais à voir les printemps silencieux, et, en ce sens, on peut faire preuve d'optimisme : tant que les cœurs déçus chercheront l'asile vert de la nature, on peut compter sur les hommes pour en préserver les rives.

..... ..Je voudrais souligner à quel point la défense de la nature est chose malaisée quand on se heurte à l'indifférence ou au scepticisme.

..... C'est une tâche d'importance à laquelle notre fin de siècle nous convie, l'enjeu le plus grave et le plus urgent si l'on veut mériter le nom d'homme.

**D'après Jean Rostand**

## Résultats du test

### Activité 01 : Les modalisateurs

	<b>Total</b>	<b>Taux %</b>
• <b>Identification des modalités</b>	<b>18</b>	<b>45</b>
• <b>Identification des modalités et des catégories</b>	<b>04</b>	<b>10</b>
• <b>Réponses moyennes</b>	<b>13</b>	<b>32.5</b>
• <b>Non réponses</b>	<b>05</b>	<b>12.5</b>
• <b>Totaux</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

### Commentaire

L'examen des modalisateurs dans les réponses d'apprenants nous a permis de dire que 22 apprenants ont pu identifier les marques de subjectivité et de jugement de l'auteur dans le texte proposé, à savoir les adjectifs qualificatifs, les adverbes, les modalités de doute et de certitude, les verbes modaux et les verbes modaux.

L'examen des copies nous a permis de relever que 18 apprenants ont souligné les modalisateurs présents dans le texte portant sur la chirurgie esthétique ( Soit un taux de 45%).Il nous semble donc que la moitié a acquis le principe de la modalisation.Par contre 04 apprenants ont parallèlement souligné les modalisateurs et identifié la catégorie de la modalisation ( Soit un taux de 10%).Nous tenons à rappeler à ce propos que le cours de la modalisation figure dans les activités de langue destinées aux classes de 2<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> années.Cela peut être un facteur d'aide à la réussite de cette activité. Nous notons donc que 20 apprenants ont souligné la modalité de certitude dans la phrase : « Car je n'ai guère de doute que certains sont prêts à se vider les poches pour cela» et les marques de jugement comme les adjectifs qualificatifs et les adverbes comme dans la phrase suivante : « Les gens qui font cela juste pour changer leur apparence sont trop superficiels ». ( Voir les copies : 01- 04 –

09 – 13 -14- 15-16-18- 19- 20- 21- 23- 29 – 30 -33 -35 -38 39 -40). Ils ont également souligné ou encadré les pronoms personnels « je et nous » et l'adjectif possessif « nos », le verbe de modalité « falloir » dans la phrase « Alors il faut rester soi même et ne pas être tiré de tous les cotés », l'interrogation dans la phrase « Alors sommes – nous devant un nouveau problème social ? ». Deux apprenants ont souligné les mots qui appartiennent au vocabulaire mélioratif ou péjoratif .Soit les exemples suivants : bénéfique, dangereuse, défauts .Voir les copies (07) et (09).

Il nous semble que la détection des adverbes « Exclusivement et véritablement » et la modalité de doute dans la phrase « La chirurgie esthétique peut être certes véritablement bénéfique , néanmoins , elle peut s'avérer très dangereuse » était une tâche facile pour 18 apprenants.Voir les copies ( 04 – 14- 15 – 16 -17- 18 - 21 -23 – 24 -25 – 29 – 30 – 32 – 34 – 35 – 38 – 39- et 40 ).

Les copies qui ont englobé tantôt des réponses justes, tantôt des réponses fausses sont au nombre de 13.05 apprenants n'ont pas du tout répondu à l'exercice.

Nous supposons que cet échec en matière de modalisation est dû à une assimilation insuffisante du procédé dont il est question ou à un facteur de mémorisation. Nous précisons à ce propos que le cours de la modalisation s'est déroulée en deux séances qui ont duré deux heures.Ce cours a été proposé dans le cadre des activités de langue lors du 1<sup>er</sup> projet : Textes et Documents d'Histoire et plus précisément durant la 2<sup>ème</sup> séquence intitulée « Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire »Alors que ces exercices ont été proposés dans le cadre d'une activité décrochée du projet 02 : Le débat d'idées.

## Activité 02 : La progression thématique

	<b>Total</b>	<b>Taux %</b>
• <b>Identification du thème et du propos</b>	<b>20</b>	<b>50</b>
• <b>Identification inappropriée du thème et du propos</b>	<b>06</b>	<b>15</b>
• <b>Non réponses</b>	<b>14</b>	<b>35</b>
• <b>Totaux</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

	<b>Total</b>	<b>Taux %</b>
• <b>Identification juste de la progression thématique</b>	<b>24</b>	<b>60</b>
• <b>Identification fausse du type</b>	<b>02</b>	<b>05</b>
• <b>Non réponses</b>	<b>14</b>	<b>35</b>
• <b>Totaux</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

### Commentaire

En ce qui concerne la progression thématique, nous avons retenu que la moitié des apprenants a assimilé le procédé, ils ont pu identifier facilement le thème et le propos soit un taux de 50%. Parmi 40 apprenants, 24 ont pu identifier correctement le type de la progression thématique (à thème constant). Nous pensons donc que le volume du texte, l'emploi répété du mot « désert » et la présence de la reprise lexicale « ce grand espace » était pour eux un facteur d'aide.

Toutefois, 14 apprenants n'ont recopié aucune réponse quant à l'exercice proposé, deux apprenants ont dégagé le thème du texte : « le désert et ses caractères » pour dire : caractéristiques. Chose qui prouve la non assimilation du procédé de la progression thématique.

Nous pensons donc que cet échec est dû à l'absence d'un enseignement de la progression thématique en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire. Nous rappelons à ce niveau que cette leçon ne s'enseigne pas en classes terminales, elle figure uniquement dans les répartitions annuelles destinées aux classes de 1<sup>ère</sup> année lors du 1<sup>er</sup> projet : La vulgarisation scientifique et de 2<sup>ème</sup> année pendant le 1<sup>er</sup> projet : Le discours objectivé. Et plus précisément pendant la 2<sup>ème</sup> séquence intitulée Démontrer, priver un fait. Nous croyons donc qu'il est nécessaire de réorienter l'enseignement de la progression thématique vers les classes de 3<sup>ème</sup> années et nous estimons que les résultats auraient été plus efficaces si l'étude de la progression thématique se fait sur tous les types textuels enseignés au secondaire à savoir les textes argumentatif, narratif et exhortatif et ne pas limiter son application sur le texte explicatif.

**Activité 03 : Les reprises anaphoriques**

	<b>Total</b>	<b>Taux %</b>
• <b>Identification appropriée des reprises</b>	<b>16</b>	<b>40</b>
• <b>Identification incomplète des reprises</b>	<b>15</b>	<b>37.5</b>
• <b>Réponses fausses</b>	<b>04</b>	<b>10</b>
• <b>Non réponses</b>	<b>05</b>	<b>12.5</b>
• <b>Totaux</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

	<b>Total</b>	<b>Taux %</b>
<b>Identification appropriée de la nature des reprises</b>	<b>11</b>	<b>27.5</b>
<b>Identification incomplète de la nature des reprises</b>	<b>20</b>	<b>50</b>
<b>Réponses fausses</b>	<b>04</b>	<b>10</b>
<b>Non réponses</b>	<b>05</b>	<b>12.5</b>
<b>Totaux</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

### **Commentaire**

L'examen de cette activité qui porte sur l'identification des reprises dans un micro-texte et de leurs natures démontre que 16 apprenants ont réussi à identifier les substitutions lexicales et pronominales soit un taux de 40 % .Voir les copies 01-04-06- 08- 13-15- 16 –18 -19 -20 – 26-29-30- 31-35- et 38. Nous ajoutons que 15 élèves parmi 40 ont donné des réponses partielles c'est-à-dire ils n'ont pas encadré toutes les reprises présentes dans le passage proposé (Voir les copies 07-09-10-12-14-17-21-22-23-24-28-32-34-37 et 39) Soit un taux de 37.5%.11 .Le deuxième tableau montre que 11 apprenants ont identifié la nature des reprises .(Voir les copies 01-04-06-15-16-18-19-20-26-29 et 38) Soit un taux de 27.5%.04 apprenants semble-t-il n'avoir pas compris le principe de la substitution.

Nous tenons à rappeler que parmi les quatre activités proposées dans ce test à savoir : la modalisation, les connecteurs, la progression thématique et les reprises anaphorique, les deux dernières ne sont pas enseignées en classe de 3<sup>ème</sup> année, elles se font plutôt pendant la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> années du cycle secondaire.Cela peut à notre avis l'une des raisons principales qui a mené à l'échec dont nous avons parlé précédemment.

Autre difficulté concerne le vocabulaire dont dispose l'apprenant .Certains élèves au moment du déroulement de cette activité ont déclaré l'incompréhension de mots comme : remède, symbole et désinfectant.

#### **Activité 04 : Les connecteurs**

	<b>Total</b>	<b>Taux %</b>
• <b>Maîtrise du procédé</b>	<b>08</b>	<b>20</b>
• <b>Assimilation insuffisante du procédé</b>	<b>25</b>	<b>62.5</b>
• <b>Emploi inapproprié des connecteurs</b>	<b>03</b>	<b>7.5</b>
• <b>Non réponses</b>	<b>04</b>	<b>10</b>
• <b>Totaux</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

#### **Commentaire**

Contrairement à l'activité qui porte sur les modalisateurs, celle des connecteurs n'a pas du tout été réussie, 08 apprenants seulement ont répondu correctement à l'exercice, 25 apprenants ont prouvé une difficulté quant à l'usage des connecteurs qui était inadapté et cela peut être dû à une méconnaissance des valeurs multiples ou des emplacements que peut prendre un seul connecteur , nous citons à ce propos le connecteur « Premièrement » qui a été placé dans la majorité des copies au début du texte. De même pour le connecteur : « enfin » .Ils ont l'habitude de les utiliser au moment de l'ouverture et de la clôture du texte. Nous supposons que les apprenants ignorent à ce niveau que ces deux marqueurs peuvent aussi signaler l'enchaînement d'une énumération au moment du développement du texte et pas uniquement au moment de l'introduction ou la conclusion. Dans 03 copies, l'emploi des connecteurs était totalement erroné. Dans 04 autres, les apprenants n'ont pas du tout rempli les vides, nous supposons que l'activité leur semblait difficile ou ils accordé aucune importance à ce type d'exercice.

La figure ci-dessus nous conduit alors à dire que les connecteurs n'ont pas été parfaitement utilisés. Nous supposons donc que nos apprenants méconnaissent les valeurs que peut avoir un seul connecteur et les différents emplacements que ce dernier peut occuper. Ils n'ont pas donc pris en considération la sémantique du texte. La longueur du texte peut être aussi un obstacle devant la réussite de cette activité.

Les connecteurs jouent un rôle primordial dans l'établissement de la cohérence, nous pensons donc qu'il est utile de renforcer l'enseignement des connecteurs en classe de langue pour assurer des résultats efficaces.

### **Conclusion**

Le test précédent nous a permis de conclure que l'échec des apprenants en matière de cohérence peut provenir d'un enseignement insuffisant de certains aspects qui permettent d'assurer la qualité textuelle. Nous notons alors que l'enseignement de certains procédés comme la progression thématique et la substitution mérite d'être prolongé jusqu'à la troisième année vu leur rôle important dans l'établissement de la cohérence-cohésion.

Certains apprenants ont réussi à identifier les éléments dont il est question dans l'activité 02 et 03 et pour qui, la manipulation de micro-textes était donc facile. Autres ont donné des réponses partielles ou totalement fausses. Nous supposons donc que les difficultés sont étroitement liées à l'incapacité des apprenants à manipuler la syntaxe de la langue étrangère.

Après avoir vérifié comment est préconisé l'enseignement de la cohérence textuelle dans les documents officiels et la manipulation de certains aspects de cette dernière dans des textes ou de micro-textes, nous passons à présent à l'analyse de la cohérence des textes dans les productions écrites de 3<sup>ème</sup> année secondaire.

# **Chapitre 03**

## **Analyse de la cohérence textuelle dans les productions d'apprenants**

## 1. Présentation de l'activité

### 1.1 Choix du texte argumentatif

Nous avons choisi de travailler sur le texte argumentatif en raison d'abord de l'importance accordée dans les contenus à enseigner à ce type de texte qui ne cesse de figurer dans les manuels scolaires depuis l'enseignement moyen jusqu'à la dernière année de l'enseignement secondaire. De plus, la démarche argumentative permet d'aborder plusieurs critères d'analyse comme: la planification, les rapports du scripteur envers le destinataire et les données énonciatives.

La production du texte argumentatif requiert du scripteur une bonne compétence langagière parce qu'il vise finalement l'adhésion du destinataire à son opinion, il cherche donc à faire un bon usage d'arguments pertinents et d'une syntaxe correcte et claire. Dans le cas des apprenants, ces derniers doivent faire preuve d'intégration des acquis du projet et des enjeux du texte à produire.

### 1.2 Choix du sujet

Dans le cadre de cette étude, nous avons proposé aux élèves avec lesquels nous avons mené notre travail le thème du nucléaire ; étant donné que ce dernier fait l'objet de plusieurs controverses entre partisans et opposants. Ce choix se justifie par le fait que ce sujet est d'une actualité brûlante et sur lequel il n'y a pas eu de consensus. Les textes rédigés sont destinés à l'enseignant.

Nous avons proposé aux sujets la consigne suivante:

- **Sujet:** "La production du nucléaire en Iran connaît aujourd'hui un développement considérable et fait l'objet de nombreuses controverses".
- **Tâche:** Produisez un texte argumentatif dans lequel vous exprimez votre opinion en argumentant.

### 1.3 Profil des rédacteurs

Le groupe rédacteur est composé de 50 sujets, et il ne s'agit pas du même groupe qui a répondu aux exercices précédents. Les sujets du deuxième groupe sont également scolarisés en 3<sup>ème</sup> année secondaire, au lycée Boutebba Bachir, daïra de Ain Fakroun, wilaya d'Oum El Bouaghi. Ces derniers sont âgés entre 17 et 19 ans et

issus d'un milieu chaouiophone (berbérophone) où l'activité principale des habitants est : le commerce (importation de textiles) et l'agriculture de céréales. Nous avons choisi alors de réaliser cette étude auprès d'apprenants de deux classes de terminale. La première est une classe scientifique (sciences expérimentales : 20 apprenants), alors que la seconde est littéraire (lettres et philosophie : 30 apprenants). Le groupe réunit 34 filles et 16 garçons dont le niveau est hétérogène. Nous avons pensé qu'il est utile, voire indispensable, de se focaliser sur les écrits qu'ils produisent et sur lesquels ils seront évalués au Baccalauréat.

Le choix de l'établissement est justifié par le fait que nous faisons partie du corps-enseignant de ce lycée.

#### **1.4 Phase pré-rédactionnelle**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons consacré une séance d'entraînement à l'écrit dans le but de déclencher les idées de l'apprenant. Nous avons donc discuté pendant cette séance sur le plan du texte à rédiger qui comprend une introduction, la formulation de la thèse, des arguments pour étayer la prise de position, des exemples pour illustrer et une conclusion. Nous avons parlé également de l'énergie nucléaire comme étant une richesse pour son possesseur et comme une force périlleuse pour l'humanité toute entière. Le but de cette séance est l'établissement d'un échange conversationnel entre les apprenants et l'enseignant d'une part et entre l'apprenant et ses pairs d'autre part. Après avoir acquis les caractéristiques du discours argumentatif, les apprenants doivent produire un texte de ce type tout en sachant bien gérer le temps imparti à la rédaction.

#### **1.5 Phase rédactionnelle**

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'activité de rédaction fait partie d'une situation d'apprentissage. Elle a eu lieu le 21 février 2010 et a duré une heure et demie. Elle s'est étalé sur deux jours. D'abord, nous avons écrit la consigne de travail au tableau puis nous leur avons demandé d'accomplir la tâche individuellement. Notons que la consultation des dictionnaires était permise lors de

cette activité et 05 élèves uniquement ont fait usage du brouillon. Nous signalons aussi que toutes les productions ont été remises à la fin de la 2<sup>ème</sup> séance.

L'intervention de l'enseignant se faisait au fur et à mesure que les élèves écrivaient, les élèves posaient souvent des questions à propos du thème, l'enseignant apportait les explications nécessaires.

Après avoir décrit notre activité (public, corpus, consigne) et les phases pré-rédactionnelle et rédactionnelle, nous procédons maintenant à l'analyse des copies d'élèves selon des critères bien déterminés prenant en compte les aspects pragmatique, syntaxique, sémantique et matériel.

## **2. Analyse des copies**

### **Grille d'analyse**

Pour mieux analyser les imperfections qui nuisent à la qualité du texte et à sa cohérence, nous avons dégagé un ensemble de critères nous permettant de recenser les difficultés des apprenants. Pour ce faire, nous tenons à signaler que nous sommes inspirés des travaux de Michel Charolles (1978), Carter(2000), Jean Michel Adam (1990,2005), Lorraine Pépin (2001), Samira Al-Housary(2003) et de la grille d'analyse de la production écrite proposée par le groupe EVA. Cette analyse, rappelons-le, s'effectue sur quatre axes: pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique et matérielle. La grille qui suit, c'est nous que nous avons confectionnée. Elle contient donc les critères que nous avons sélectionnés pour l'analyse des erreurs recensées dans notre corpus.

<p><i>1. Analyse pragmatique</i></p>	<p><i>2. Analyse morpho-syntaxique</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les déictiques de personnes</li> <li>• Les déictiques de personnes</li> <li>• Les déictiques de temps et de lieu</li> <li>• Rapport avec le destinataire</li> <li>• Attitude vis-à-vis du sujet</li> <li>• Modes et temps verbaux</li> <li>• Auxiliaires de modalité</li> <li>• Expressions modalisatrices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les reprises anaphoriques</li> <li>• La progression thématique</li> <li>• Problèmes de coréférence</li> <li>• Erreurs d'accord</li> <li>• Erreurs de collocation</li> </ul>
<p><i>3. Analyse sémantique</i></p>	<p><i>4. Analyse matérielle</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les contradictions</li> <li>• La contiguïté sémantique</li> <li>• La résonance</li> <li>• Le contraste sémantique</li> <li>• La jonction</li> <li>• Les confusions</li> <li>• L'interprétation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Planification et forme du texte</b> (Alinéa, ponctuation, formules d'ouverture et de clôture, problématique et majuscule)</li> <li>• <b>Plan de l'argumentation</b></li> <li>• <b>Le découpage en paragraphe</b></li> <li>• <b>La séquentialité</b></li> <li>• <b>L'usage du brouillon</b></li> </ul>

En ce qui concerne la désignation des copies, nous avons choisi d'utiliser les codes suivants tout au long de notre analyse : [Co.01], [Co.02], [Co.03],...

## 1. Analyse pragmatique

Dans le cadre de cette étude, nous avons décidé de procéder à l'analyse des erreurs selon des critères bien déterminés ; étant donné que leur identification permet par la suite la résolution.

L'analyse pragmatique porte sur les enjeux de la rédaction, l'aspect temporel de l'énonciation ainsi que sur les rapports du scripteur avec le destinataire.

### 1.1 Les déictiques de personne

L'usage des déictiques de personne est fort indispensable dans un texte argumentatif vu qu'il permet de dégager le degré d'implication de l'énonciateur dans son texte.

Le " je " dans un écrit est une indication de sa personne, ce "je" revoie à celui qui rédige ; autrement dit, c'est la prise en charge de l'information par celui qui l'énonce. Le type de texte produit dans le cadre de cette étude requiert la mise en évidence des composantes de l'énonciation (locuteur et énonciataire).

La lecture des copies nous permet de classer les déictiques de personnes dans le tableau suivant et nous tenons à signaler que les énoncés qui y apparaissent sont pris tels qu'ils figurent dans les copies d'apprenants.

[Co.01]	<i>-Je réfute le nucléaire en Iran</i>
[Co.02]	<i>-Je veut que cette grande énergie est utilisé pour le service d'humanité, je réfute</i>
[Co.03]	<i>Je réfute la production du nucléaire en Iran</i>
[Co.04]	<i>-Je suis contre la production Iraniane de le nucléaire -nous oublier pas les déformation génétique, les mourirs. -je souhaite que Iran stopé ces production.</i>
[Co.05]	<i>-Je suis contre la production du nucléaire en Iran</i>
[Co.06]	<i>-Je suis contre l'utilisation d'énergie nucléaire dans les guerres</i>
[Co.07]	<i>-Je suis contre l'idée de nucléiaire - je souhait quand trouve les solution de ce phémoméne</i>
[Co.08]	<i>Je suis contre le nucléaire en Iran ou en autres pays.</i>
[Co.09]	<i>-Je peux dire que cette force malgré ses avantages pour Iran.</i>

	<i>- je suis contre cette force</i>
<b>[Co.10]</b>	<i>Je suis contre cette Methode.</i>
<b>[Co.11]</b>	<i>-Dans notre époque, l'époque de la mondialisation. - je suis contre la production du nucleaire en Iran</i>
<b>[Co.12]</b>	<i>-et ce la par son projet de l'enrèchissementde l'Uranium -je suis pour le projet nucliaire d'Iran</i>
<b>[Co.13]</b>	<i>-je pense que cette production des principales causes des guerres -je l'espère à passer l'idée de destruction massive dans le monde</i>
<b>[Co.14]</b>	<i>Absence du pronom personnel.Emploi de l'expression modalisatrice: pour ma part</i>
<b>[Co.15]</b>	<i>-notre monde est temoin d'une menace nucleaire -je suis contre ce projet</i>
<b>[Co.16]</b>	<i>-On remarque que la discussion le plus dominant</i>
<b>[Co.17]</b>	<i>-On a employé des armes nucléaires -Et si on cherche de connaitre ce mot</i>
<b>[Co.18]</b>	<i>-Je suis contre la production des nucléaire a Iran</i>
<b>[Co.19]</b>	<i>-Je suis pour la production du nucléaire en Iran - Pour protéger notre planète</i>
<b>[Co.20]</b>	<i>-Notre époque a plusieurs changements sur tous les domaines -je suis contre la production du nucléaire en Iran -la cause nucléaire Iranniene reste ouverte et elle reste la plus importante dans notre monde</i>
<b>[Co.21]</b>	<i>Les énergé nucléaire est menacer notre environnement. Je pense que cette dangerpeus crie la 3ème garre mondiale</i>
<b>[Co.22]</b>	<i>Je suis pour Iran parcequ'elle prépare des production du nucléaire.</i>
<b>[Co.23]</b>	<i>Pour moi, je suis pour cet énergie car Iran l'utilise dans tous les domaine</i>
<b>[Co.24]</b>	<i>-/</i>
<b>[Co.25]</b>	<i>-Je suis pour cette pour cette production parce qu'il est menace les forcs pays et pour protéger leur lui-même .</i>
<b>[Co.26]</b>	<i>-Je suis contre la production du nucléaire en Iran.</i>
<b>[Co.27]</b>	<i>-Je suis contre la production du nucléaire en Iran.</i>

[Co.28]	
[Co.29]	<i>-Je suis contre la production du nucléaire en Iran et en tout le monde.</i>
[Co.30]	<i>-Et je suis pour le nucléaire à cette dernière</i>
[Co.31]	<i>-Je crois cette development est très danger</i>
[Co.32]	<i>-/</i>
[Co.33]	<i>-Je suis contre la production du nucleaire en Iran</i>
[Co.34]	<i>-/</i>
[Co.35]	<i>-Je pense qu'il y a une 3ème guerre mondiale , je suis contre ce développement qui menace notre environnement./Je préfère mettre faim cette énergie.</i>
[Co.36]	<i>-Je suis pour la production de l'énergie dans l'Iran.</i>
[Co.37]	<i>-Je pense que cette problem est devenue très dangereuse</i>
[Co.38]	<i>-Je crois que Iran est un grand pays dans les nucliaire et je suis avec Iran car c'est un pays islamic</i>
[Co.39]	<i>-Je suis dacors avec Iran</i>
[Co.40]	<i>-/</i>
[Co.41]	<i>-Je suis contre l'energie</i>
[Co.42]	<i>-/</i>
[Co.43]	<i>-Je pense que Iran a de droits ,produire le nucléaire</i>
[Co.44]	<i>-Je ne défent pas l'energie nucléaire en Iran j'ai donne un exemple</i>
[Co.45]	<i>-/</i>
[Co.46]	<i>-Je suis pour la production du nucliaire en Iran .J'espère que le nucléaire ne reste pas monopole pour les pays du monde développé</i>
[Co.47]	<i>Je suis contre les arme nucliaire .Je suis pour la production de l'energie dans l'Iran</i>
[Co.48]	<i>/</i>
[Co.49]	<i>Je suis avec le nuclére dans iran</i>

[Co.50]	/
---------	---

## Commentaire

L'usage des déictiques de personne est approprié dans 41 copies. Nous avons relevé l'emploi du pronom personnel "je" et de l'adjectif possessif "notre" qui font référence à la marque de l'énonciateur dans son texte.

A titre d'exemple, le rédacteur de la copie [20], a écrit : "*notre époque a plusieurs changements sur tous les domaines* ", ensuite, il a ajouté : "*Je suis contre la production du nucléaire en Iran*". Cependant, l'emploi du pronom indéfini "ON" dans la copie [16] est inadapté au contenu du texte. Habituellement, ce pronom renvoie à des sujets indéfinis et dont le nombre est inconnu ; ce qui n'est pas le cas dans ce type de texte, l'apprenant tend à décrire une valeur universelle ou désigner un nombre de personnes dont l'identité est inconnue ou bien il veut partager un procès avec le lecteur de la rédaction. Soit l'énoncé suivant: " On remarque que la discussion la plus dominante concerne le développement nucléaire avec ses bénéfices". Il aurait donc été plus approprié d'écrire " nous remarquons " à la place de " on remarque", du moment qu'il s'agit d'un écrit subjectif.

### 1.2 Les expressions modalisatrices

L'utilisation des expressions modalisatrices est un autre indice de l'implication et de l'adhésion du rédacteur dans son écrit et que l'on peut intégrer dans le phénomène de subjectivité. Le plus souvent, les apprenants font usage d'expressions comme " personnellement, à mon avis, selon moi " pour formuler une opinion, un avis, pour contredire un autre, pour prendre en charge le message qu'ils énoncent ou en vue de transmettre une intention. Ces procédés de modalisation se manifestent en grande partie dans le texte argumentatif où l'auteur envisage de suivre un circuit argumentatif propre à lui.

[Co.01]	<i>-Pour ma part, je réfute le nucléaire en Iran</i>
[Co.02]	<i>-Pour ma part, je réfute la production du nucléaire en Iran</i>

[Co.03]	- Pour ma part, je réfute la production du nucléaire en Iran
[Co.04]	-Personnellement je suis contre la production Iraniane
[Co.05]	-Amon avis, je suis contre la production du nucléaire en Iran
[Co.06]	-Personnellement, je sis contre l'utilisation d'energie nucléaire dans les guerres.
[Co.07]	-/
[Co.08]	-mais personnellement je suis contre le nucléaire en Iran ou en autres pays.
[Co.09]	-Personnellement, je suis contre cette force.
[Co.10]	-et parsement je suis contre cette Methode .
[Co.11]	-Je suis contre la production du nucleaire en Iran.
[Co.12]	-Quant à moi, je suis pour le projet nucliaire d'Iran.
[Co.13]	-A mon avis, je pense que cette production des principales causes des guerres.
[Co.14]	-Pour ma part, Iran a le droit de produire le nucleaire.
[Co.15]	-A mon avis que toutes les armes nucleaire en general a un inconvinient
[Co.16]	-mais il me semble qu'elle provoque beaucoup de mal
[Co.17]	-/emploi du pronom indéfini "on"
[Co.18]	-personnellement , je suis contre la production des nucleaires à Iran
[Co.19]	- personnellement , je suis pour la production du nucléaire en Iran
[Co.20]	- personnellement , je suis contre la production du nucléaire en Iran
[Co.21]	-a mon avie l'énerger nuclaire est un grand danger
[Co.22]	-/
[Co.23]	-Pour mois, je suis pour cet énergie
[Co.24]	-/
[Co.25]	-Quant à moi, je suis pour cette production
[Co.26]	-/
[Co.27]	-Quant à moi je suis contre la production du nucléaire en Iran

[Co.28]	-/
[Co.29]	-/
[Co.30]	<i>-A mon avie tout le monde a le droit pour produire sa force nucléaire</i>
[Co.31]	-/
[Co.32]	-/
[Co.33]	-/
[Co.34]	-/
[Co.35]	<i>-A mon avie, je suis contre ce développement qui menace notre environnement</i>
[Co.36]	-/
[Co.37]	
[Co.38]	
[Co.39]	
[Co.40]	
[Co.41]	-/
[Co.42]	-/
[Co.43]	<i>-Personnelement, je pense que Iran a de droits produire la nucléaire.</i>
[Co.44]	<i>-Pour moi cette énergie est très danger</i>
[Co.45]	
[Co.46]	
[Co.47]	
[Co.48]	
[Co.49]	
[Co.50]	

## Commentaire

L'examen des expressions modalisatrices dans les copies nous a permis de constater les faits suivants :

- 27 apprenants ont fait usage d'une expression modalisatrice au moment de la formulation du point de vue, ce qui veut dire un pourcentage de 50.98%. Dans les 23 autres copies, les élèves ne se sont pas impliqués totalement. Nous notons également l'absence entière de la prise de position subjective, vu qu'ils ont abordé le sujet d'une manière globale.
- Dans certaines copies, la cassure, la lourdeur de l'énoncé est à l'origine de l'emploi d'une phrase verbale juste après l'expression modalisatrice comme dans les exemples ci-dessous:

*"A mon avis, je pense que cette production des principales causes des guerres"*

[Co.13].

### 1.3 Les déictiques de temps et de lieu

L'emploi des déictiques spatio-temporels est en relation avec les circonstances d'énonciation, ils servent comme leur nom l'indique, à localiser ce qu'on dit dans le temps et dans l'espace. Voici leur relevé :

#### Déictiques de lieu

#### Déictiques de temps

[Co.01]	<i>-Iran, tout le monde, la terre les pays du tiers monde</i>	<i>-Aucune indication temporelle</i>
[Co.02]	<i>-Iran</i>	<i>-Aujourd'hui</i>
[Co.03]	<i>-Etats Unis et aussi Iran</i>	<i>- dans notre jours</i>
[Co.04]	<i>-les pays développé , les Etats, -/ la chine, U.S.A</i>	
[Co.05]	<i>- Ce source d'énergie, la planète Notre environnement</i>	<i>-Des dizaines d'années</i>

[Co.06]	<i>-Hiroshima et Nagasaki</i>	<i>-qui peuvent rester longtemps -le présentatif il ya -En même temps</i>
[Co.07]	<i>-Dans Irane, notre planète, notre environnement</i>	<i>-/</i>
[Co.08]	<i>- Hiroshima et Nagasaki en Japan</i>	<i>- Les dernières années</i>
[Co.09]	<i>-les autres nations</i>	<i>-/</i>
[Co.10]	<i>-notre pays</i>	<i>-/</i>
[Co.11]	<i>-notre monde</i>	<i>-Dans notre époque, l'époque de La mondialisation, pendant la Deuxième gaire mondiale</i>
[Co.12]	<i>-Dans les pays occidentaux -L'Irak et l'Iran</i>	<i>-depuis longtemps, actuellement</i>
[Co.13]	<i>-/</i>	<i>-Aujourd'hui</i>
[Co.14]	<i>-le tiers monde</i>	<i>-/</i>
[Co.15]	<i>-notre monde</i>	<i>-A la fin de la seconde guerre mondiale, aujourd'hui</i>
[Co.16]	<i>-l'économie du pays</i>	<i>-dans les derniers dizanes</i>
[Co.17]	<i>-/</i>	<i>-Dans le monde actuel, Pendant la deuxième guerre mondiale</i>
[Co.18]	<i>-elle cause des conflits entre les pays</i>	<i>-/</i>
[Co.19]	<i>-notre pays, plusieurs pays spécialement les états unis</i>	<i>-/</i>
[Co.20]	<i>-notre monde</i>	<i>-notre époque</i>
[Co.21]	<i>L'Iran. Les pays du tiers monde. Notre environnement</i>	
[Co.22]	<i>Iran</i>	

[Co.23]	Iran	
[Co.24]	Les pays d'Europe. Les pays de tiers monde.	
[Co.25]	Les pays du monde.Iran	
[Co.26]	Iran, le monde	
[Co.27]	Les pays du tiers monde	Aujourd'hui
[Co.28]	Les pays musulms	
[Co.29]	Iran	
[Co.30]	Iran. Pays de tiere monde	18 <sup>ème</sup> siècle.
[Co.31]	Iran, U.S.A	Jour après jour
[Co.32]		
[Co.33]	Iran, pays d'Europe, Pays du tiere monde	
[Co.34]		Aujourd'hui
[Co.35]	Les pays pauvres	Après les deux gerres mondiales
[Co.36]	Iran	Aujourd'hui
[Co.37]		
[Co.38]	L'Iran, L'U.S.A	
[Co.39]	Dans notre monde La terre .Les pays arabes	
[Co.40]	Les pays industrialises. Le moyen –orient.Iran cette zone	
[Co.41]	L'Iran	
[Co.42]	Iran	
[Co.43]		
[Co.44]	Iran, Hirochima .Nacazaki	C'est dernier siècle
[Co.45]		Aujourd'hui
[Co.46]	Iran, les pays du monde développé	Ces derniers mois
[Co.47]	Iran, l'occident.Pays du golfe,	Aujourd'hui

	région du Moyen Orient	
[Co.48]		
[Co.49]		
[Co.50]		

## Commentaire

Nous avons remarqué dans les copies de notre corpus que:

- Certains sujets rédacteurs ont fait un bon usage des déictiques spatio-temporels, autres ont utilisé des indications temporelles et n'ont pas utilisé des marques de lieu et vice versa.
- Quelques élèves se sont servi de certains déictiques temporels pour faire référence à une ère déterminée, au pays concerné, l'usage par exemple de quelques adjectifs démonstratifs servent à pointer du doigt le moment visé.

L'utilisation de l'expression "*notre époque*" [20] et de l'adverbe "**actuellement**" [12] est réfléchi : l'apprenant sait qu'à la différence du texte narratif ou de la nouvelle fantastique où les données sont lancées dans un moment inconnu, le type de texte qu'il produit ou le thème dont il parle suppose la mise en évidence du lieu et du moment de l'énonciation. Nous ajoutons également que quelques sujets ont choisi de situer l'évènement par rapport à un évènement marquant en utilisant des syntagmes prépositionnels comme "*à la fin de la seconde guerre mondiale*" dans la copie [15] et en utilisant des syntagmes nominaux comme "*depuis longtemps dans les pays occidentaux*" [12].

### 1.4 Les modes et temps verbaux

D'après la classification des temps verbaux établie par Benveniste et Dominique Maingueneau dans le cadre de l'énonciation, nous retenons que le type de texte auquel nous avons affaire obéit aux temps verbaux du discours et qui sont (le présent, l'imparfait, le passé composé et le futur) du mode indicatif ; à la différence de ceux du récit (imparfait, passé simple) qui servent à raconter une histoire ou décrire un décor.

Nous tenons également à signaler que l'expression de sentiments, de l'opinion personnelle nécessite l'emploi d'autres modes comme : le conditionnel et le subjonctif.

Nous avons donc pensé qu'il est utile, au cours de l'examen des temps verbaux, de prendre en considération la justesse des désinences verbales, l'emploi approprié des auxiliaires et le degré d'adéquation du temps employé avec l'énoncé.

L'observation du corpus nous permet de dire que c'est le présent de l'indicatif qui est dominant en particulier dans les copies **[05, 06, 07,08, 13,17, 18 et 19]**.Ce choix peut être justifié par le fait que le présent de l'indicatif est le temps dont les désinences verbales sont les plus simples et mémorisables et par le fait que l'indicatif est un mode du réel.

Nous avons remarqué que dans quelques copies ; le temps employé est inadéquat. Les exemples suivants tirés des copies **[01 et 44]** permettent de le montrer:" *cette nucléaire est connait un foisonnement en Iran*», "*et (cette énergie) était composer par des produits chimiques* " où le sujet s'est trompé dans le choix de l'auxiliaire et le temps verbal.

De même dans la copie **[02]**, l'élève a écrit: "*je veux que cette grande énergie est utilisée*".Il aurait dû dire : "*je veux que cette grande énergie s'utilise ou soit utilisée*" en adéquation avec le verbe "vouloir".

De même dans les exemples suivants, le temps ou le mode employés sont inadéquats :

« *La technologie est développée jour après jour* » **[31]. Dire** : La technologie se développe jour après jour.

« *L'énergie nucléaire sera remplacée par l'éolien* » **[34].Dire** :L'énergie nucléaire serait remplacée par l'éolien pour exprimer l'incertitude.

-Dans l'énoncé qui suit, l'élève n'a pas du tout employé de verbe :

« *Il vaut mieux qu'il contrôle international pour diminution les inconvénients* » **[31].Dire** : Il vaut mieux qu'il y ait un contrôle international

Dans la copie [08], l'élève a l'intention d'utiliser le mode conditionnel dans le but d'exprimer un fait probable, il écrit: "*ou bien une guerre se déclencherai et toute la planète serai bombardée dans le futur*" au lieu d'écrire: se déclencherait...serait bombardée.

En abordant les méfaits du nucléaire (voir la copie [16]), le sujet prévoit des solutions à long terme, il affirme alors : "*j'ai un espoir qu'il y a un solution*", dans cet énoncé, il s'agit d'un vœu, d'une pensée dans le futur donc l'emploi du futur aurait été plus approprié.

Certains élèves se sont seulement contentés de mettre le verbe à l'infinitif, leurs énoncés sont donc jugés comme inacceptables syntaxiquement soit les exemples suivants:

*"L'époque de la mondialisation qui voir un grand developement .....ce dernier qui fair une diférence"* [11].

*" et nous oublier pas les déformations génétiques"*[04].

*"Il faut tous les pays arabes et musulment soutenir Iran"*[13].

*"En plus de cela, Iran produire le nucléaire pour satisfère ces exigences"*[30].

Mis à part l'emploi inapproprié du temps verbal, nous retenons que, dans certaines copies, les élèves confondent entre le singulier et le pluriel. Il peut s'agir donc d'une méconnaissance de la règle ou d'une faute d'inattention comme dans l'énoncé qui suit:

*"Le nucliaire provoquent la phénomène le plus dangereux "*[07]

### **1.5 L'attitude vis-à-vis du sujet**

L'acte d'écrire est un acte d'engagement où l'élève scripteur essaye de mobiliser toutes les connaissances dont il dispose pour réussir sa production. Nous tenons à rappeler dans ce cadre que ces élèves ont étudié deux textes portant sur l'énergie nucléaire lors des séances de compréhension de l'écrit en classe de deuxième année du cycle secondaire. Nous avons donc constaté que le sujet proposé leur était familier et personne d'entre eux n'a manifesté une attitude d'étonnement ou de surprise vis-à-vis de la consigne. Il s'agit dans ce cas d'une argumentation spéculative où l'élève a

tendance à montrer à son enseignant que son raisonnement est juste et qu'il sait choisir des arguments convaincants.

En dépit des difficultés de langue éprouvées par les sujets rédacteurs, la grande majorité d'entre eux a accompli à la tâche demandée.

### 1.6 Les auxiliaires de modalité

L'emploi des verbes modaux dans un texte argumentatif permet comme leur nom l'indique, de préciser une modalité, c'est-à-dire les marques de prise de position du scripteur dans son écrit, les indices à travers lesquels l'auteur manifeste son opinion personnelle. Parmi ces verbes nous citons : croire, penser, vouloir, devoir, pouvoir, falloir, savoir, imaginer, souhaiter...

Le tableau qui suit présente les énoncés dans lesquels les élèves utilisent des verbes modaux:

[Co.02]	<i>Je <u>veux</u> que cette grande énergie est utilisée pour le service d'humanité</i>
[Co.04]	<i>Je <u>souhaite</u> que Iran stopé ces production pour les population vie dans la paix</i>
[Co.05]	<i>Il <u>faut</u> que exploité pour développé les autres domaines. Il <u>faut</u> agir auprès de changer ce source d'énergie.</i>
[Co.06]	<i>Il <u>faut</u> utiliser le coté positif de nucléaire.</i>
[Co.07]	<i>Je <u>souhaite</u> quand trouve les solution de ce phénomène pour protéger notre planète.</i>
[Co.08]	<i>Il <u>faut</u> donner une chance à d'autres énergies. Il <u>faut</u> exclure le nucléaire pour les pays en développement</i>
[Co.09]	<i>Je <u>peux</u> dire que cette force malgré ses avantages pour Iran, a des inconvénients pour les autres nations.</i>
[Co.11]	<i>Il <u>faut</u> arrêtez la production du nucléaire et toutes les pays</i>
[Co.13]	<i>Je <u>pense</u> que cette production des principales causes des guerres, je l'espère</i>
[Co.14]	<i>Il <u>faut</u> tous les pays arabes et musulment soutenir Iran.</i>
[Co.15]	<i>Il <u>faut</u> oublier le projet explosion nucléaire</i>

[Co.16]	<i>Il me semble qu'elle provoque beaucoup de mal effets tel que : la pollution.</i>
[Co.21]	<i>Je pense que cette danger peus crie la 3<sup>ème</sup> garre mondial.</i>
[Co.26]	Grâce à la développement et l'avancée d'Iran, il a peut protéger la colonisation et affronter tous les pays.
[Co.30]	Enfin, je pense que le nucléaire est très important mais il faut l'utilisé dans des domaines paisibles.
[Co.31]	Je crois cette développement est très dangereux.
[Co.32]	C'est pour cela je ne defent pas l'énergé nucleaire en Iran.
[Co.34]	Je pense que Iran a de droits produire la nucleaire.
[Co.35]	Je pense qu'il y a une 3 <sup>ème</sup> gerre mondiale. Je préfère mettre faim à cette énergie Je souhaite de faire la paix
[Co.37]	Je pense que cete probleme est devenue très dangereux
[Co.38]	Je crois que Iran est le grand pays dans la nucléaire
[Co.39]	Enfin, il faut que Iran fasse des précautions pour renvoyer toute politique de colonisation
[Co.45]	Je souhaite que toutes les pays avoir le nucliaire
[Co.46]	J'espère que le nucléaire ne reste pas un monopole par les pays du monde développé.

## Commentaire

Nous remarquons que dans 24copies, les sujets utilisent au moins un verbe modal .Dans les 26 autres copies, nous constatons l'absence de ce type de verbe. C'est-à-dire 27 sujets sur 50 n'ont pas utilisé des verbes de modalité soit un taux de **52 %**.

Les sujets ont surtout recours à ces verbes au moment de la conclusion pour que le lecteur prenne conscience de l'importance ou du danger de l'énergie nucléaire. Ils utilisent tantôt le verbe "falloir" pour exprimer une obligation d'agir, tantôt le verbe "souhaiter" pour exprimer un souhait.

## 1.7 Rapports avec le destinataire

Les sujets rédacteurs savent que leurs écrits sont destinés à leur enseignant. Nous rappelons que cette activité fait partie d'une situation d'apprentissage officielle, ils tentent donc de donner une image parfaite d'eux.

Le choix pertinent des arguments, l'usage des expressions modalisatrices, la planification du texte (introduction, développement, conclusion), le recours aux exemples sont tous des procédés d'argumentation dont le scripteur se sert pour faire partager son opinion, pour étayer sa thèse, pour que son circuit argumentatif soit le plus convainquant aux yeux du correcteur. De plus, le texte produit obéit à un enjeu pédagogique (car l'apprenant tente d'apporter la conviction à son enseignant) du moment où il comprend un plan analytique et non pas dialectique.

## 2/ Analyse morpho- syntaxique

Cette analyse porte sur la construction syntaxique de la phrase, les règles d'orthographe et d'accord, les phénomènes de reprise et de progression thématique.

### 2.1 Les reprises anaphoriques

Pour mieux examiner le phénomène de reprise anaphorique dans notre corpus, nous avons pensé qu'il est utile de procéder par un travail de catégorisation qui consiste à faire un classement des types de reprise, selon que cette dernière soit une anaphore démonstrative, pronominale, fidèle ou infidèle.

Dans ce classement, nous n'avons pas pris en considération le procédé de coréférence parce que nous avons voulu l'examiner à part entière. Le tableau suivant permet de visualiser les résultats obtenus lors de l'examen du procédé de l'anaphore.

Copies des sujets	Nombre des reprises Par copie	Anaphore démonstrative	Anaphore fidèle	Anaphore infidèle	Anaphore pronominale
[Co.01]	06	++	-	+	+++

[Co.02]	08	++	-	+	+++++
[Co.03]	06	++	-	+	++
[Co.04]	06	+++	-	-	+++
[Co.05]	05	++	-	-	+++
[Co.06]	03	-	-	-	+++
[Co.07]	05	++	-	+	++
[Co.08]	04	+	-	-	+++
[Co.09]	04	++	-	-	++
[Co.10]	05	++	-	+	++
[Co.11]	01	+	-	-	-
[Co.12]	05	++++	-	-	+
[Co.13]	02	-	-	+	+
[Co.14]	04	+++	-	-	+
[Co.15]	02	+	-	+	-
[Co.16]	01	+	-	-	-
[Co.17]	02	++	-	+	-
[Co.18]	03	-	-	-	+++

[Co.19]	01	-	-	+	-
[Co.20]	01	-	-	+	-
[Co.21]	06	+++	-	++	+
[Co.22]	00	-	-	-	-
[Co.23]	03	+	-	-	++
[Co.24]	07	+	-	-	+++ +++
[Co.25]	06	+++	-	+	++
[Co.26]	01	-	+	-	-
[Co.27]	01	+	-	-	-
[Co.28]	01	+	-	-	-
[Co.29]	02	+	-	-	+
[Co.30]	02	++	-	-	-
[Co.31]	01	+	-	-	-
[Co.32]	03	++	-	-	+
[Co.33]	0	-	-	-	-
[Co.34]	0	-	-	-	-
[Co.35]	03	++	-	-	+
[Co.36]	02	+	-	+	-
[Co.37]	03	++	-	-	+

[Co.38]	03	-	-	++	+
[Co.39]	04	+++	-	+	-
[Co.40]	03	++	-	+	-
[Co.41]	01	-	-	+	-
[Co.42]	01	+	-	-	-
[Co.43]	0	-	-	-	-
[Co.44]	05	++	-	-	+++
[Co.45]	02	-	-	+	+
[Co.46]	02	-	-	-	++
[Co.47]	1	-	-	+	-
[Co.48]	0	-	-	-	-
[Co.49]	0	-	-	-	-
[Co.50]	0	-	-	-	-
<b>Nombre total</b>	<b>137</b>	<b>59</b>	<b>01</b>	<b>21</b>	<b>56</b>
<b>Taux</b>	<b>100%</b>	<b>43.06%</b>	<b>0.72%</b>	<b>15.32%</b>	<b>40.87%</b>

Le code (+) désigne la présence de l'anaphore dans la copie tandis que le signe (-) signifie son absence.

### Commentaire

L'observation de ce tableau permet de dire que l'usage de l'anaphore est suffisant dans quelques copies et insuffisant dans d'autres. Ce manque peut être la cause principale d'une rupture thématique. La majorité des sujets se penchent sur l'anaphore démonstrative et l'anaphore pronominale, soit respectivement **43.06.** et **40.87%**

parmi l'ensemble des reprises anaphoriques. Le procédé de reprise semble être assimilé mais la difficulté se situe particulièrement au niveau de la reformulation de l'idée. Nous remarquons également l'absence totale de l'anaphore fidèle dans leurs rédactions. Ce choix peut être justifié par le fait que l'anaphore démonstrative est la plus facile à employer.

## **2.2 La progression thématique**

La progression thématique, rappelons-le, est le rapport qui s'établit entre une information considérée comme étant "ancienne" et une autre nouvelle. Le lecteur, au fur et à mesure de sa lecture, est accompagné d'un désir de découverte, il ne cesse donc de déchiffrer le sens à travers les mots écrits.

Lors de l'examen de cette notion, nous nous sommes appuyée sur la typologie de Danes comme référence. Ce dernier distingue trois types de progression thématique: constante, linéaire et dérivée.

L'analyse des copies permet de constater que la progression à thème constant est la plus adoptée par l'ensemble des élèves. Il s'agit d'un thème unique sur lequel les sujets reviennent systématiquement dans plusieurs énoncés. Ils ont abordé un seul thème, qui est le nucléaire, et ont par la suite essayé d'introduire des arguments en faveur ou contre sa production. Donc les éléments rhématiques apparaissent davantage sous forme d'arguments.

Cette progression peut varier d'une rédaction à une autre, les maladroites, la maîtrise insuffisante de la syntaxe, les redondances inutiles, l'emploi inapproprié d'un connecteur ou d'un mot peuvent tous nuire à la continuité thématique. Par conséquent, la lecture devient une tâche ennuyeuse et fatigante.

Par ailleurs, ce qui est plus manquant dans les textes rédigés, c'est l'organisation et la gestion de l'information dans l'espace textuel, la manière d'introduire une information nouvelle et l'usage confus des signes de ponctuation. En lisant les productions, nous sentons vraiment que les sujets écrivent de manière arbitraire. Observons, par exemple, les extraits suivants:

Extrait	Commentaire
<p><b>1/ (copie: 01)</b></p> <p><i>"Pour ma part, Je réfute le nucléaire en Iran parce qu'il est une énergie considérable et menace tous le monde, malgré le nucléaire est la source d'énormes énergis, il a causé des accidents mortels, puis il est pollué la terre".</i></p>	<p>Dans cet extrait, nous constatons que l'élève n'a pas marqué une pause entre les segments, entre les différents arguments, l'emploi inapproprié du mot "considérable" a causé une certaine contradiction au niveau de l'énoncé et donc une rupture thématique. Nous pensons qu'il serait correct de dire: " pour ma part, je réfute la production du nucléaire en Iran parc qu'il est une énergie dangereuse qui menace tout le monde.</p> <p>Malgré que le nucléaire est la source d'énormes énergies, il a aussi causé des accidents mortels et a pollué la terre"</p>
<p><b>2/ (copie : 03)</b></p> <p><i>"pour ma part, je réfute la production du nucléaire en Iran, parce qu'elle a plusieurs effets sur l'homme, puisque elle provoque des maladies comme l'asthme et les crises cardiaques., aussi à l'environnement...à cause de gaz qu'elle rejetait."</i></p>	<p>Nous avons ici l'impression qu'en dépit de la présence des rhèmes, l'emploi abusif des articulateurs a alourdit la progression. L'élève reprend le même thème mais la manière dont il a répertorié, distribué l'information, l'emploi de "puisque" juste après" parce que" a gêné l'acte d'interprétation.Nous</p>

	<p>pensons également que les données énoncées manquent d'ordre et de clarté, il aurait été mieux d'énumérer les méfaits du nucléaire selon leur domaine d'appartenance (environnemental, sanitaire, économique...)</p> <p>Nous déduisons alors que ce manque de progression est dû à un défaut dans la syntaxe.</p>
<p><b>3/ (copie:12)</b></p> <p>§1:<i>L'industrie nucléaire est un phénomène qui est apparis depuis longtemps...</i></p> <p>§2:<i>parmi les pays qui font l'industrie nucléaire.....et <b>l'Iran</b> actuellement"</i></p> <p style="text-align: center;">↙</p> <p>§3<i><b>L'Iran</b> possède l'industrie nucléaire mais dans le but de recherche scientifique et médicale"</i></p>	<p>Dans cet extrait, il s'agit d'une progression logique, au début de la rédaction, l'élève a suivi une progression à thème constant, qui s'est transformée en linéaire dans le paragraphe (3).</p>

<p><b>4/ (copie : 09)</b></p> <p><i>" Personnelement , je suis contre cette force, parce qu'elle a des effets secondaires pour les gens ensuite, elle était une cause directe d'une guerre mondiale..."</i></p>	<p>Dans cet extrait, nous remarquons que la progression est insuffisante parce que l'élément rhématique n'est pas porteur d'une information. Nous nous demandons de quels effets secondaires il s'agit .</p> <p>L'emploi de l'articulateur "ensuite" souligne le passage du scripteur à une autre idée, ce qui signifie que le premier rhème manque de précision. L'élève a donc tendance à laisser au lecteur la charge d'imaginer ces effets.</p>
<p><b>(copie : 37)</b></p> <p><i>-Le développement scientifique et technologique dans 20 siècle provoque des l'armement nucléaire</i></p> <p><i>Amon avis, je pense que cette problème est devenue très dangereuse</i></p>	<p><b>-C'est une progression à thème linéaire</b></p> <p>Car l'apprenant a repris le rhème de la première phrase sous forme de thème dans la phrase suivante.</p>

Dans quelques copies, nous avons constaté une certaine coupure, rupture où l'apprenant a utilisé une progression illogique soit les exemples suivants :

**(Copie : 47) :** « *Premièrement Iran à plusieurs des ennemi dans la région comme Israël, deuxièmement l'Iran est un pays musulman [...] mes les pays du Golfe quant à moi c'est l'aide de l'occident dans la région du moyen orient.*

Nous pensons donc que le changement brusque au niveau de la thématique n'a pas permis à l'élève d'avertir le lecteur à propos de cette rupture et donc l'établissement d'une cohérence devient difficile.

De même pour la copie : **(24)** : « *Mais elle à beaucoup des méfaits : premièrement : elle représente un grande dongés parce qu'elle sous forme des rayons et les rayons menace la santé de l'homme et les pays qu'il a l'énergie domine le monde et exige le respé par les autre pays* ». Cet extrait introduit à son début les conséquences dangereuses de cette énergie, ensuite il aborde directement la stratégie du pays qui la possède. Nous pensons qu'au lieu d'enchaîner par un autre thème dans le même paragraphe, il aurait été plus logique d'énumérer d'autres méfaits du nucléaire pour présenter clairement dans le paragraphe qui suit les autres arguments.

Examinons également l'extrait suivant tiré de la copie : **(21)** : « *L'énergé nuclaire est une nouvelle technologie qui utilisé dans plusieurs domaine, elle a des méfaits et les bienfaits .Cette dernière est découvert par l'Iran pour domine le monde surtout les pay de tiere monde pour reste la bas*».

L'élève a annoncé dans son introduction que le nucléaire présente des bienfaits et de méfaits, donc le lecteur s'attendait à trouver une énumération de ces derniers dans le paragraphe suivant. Cependant l'élève a abordé un autre thème qui est celui de l'intention de l'Iran à travers la production du nucléaire. Ces deux paragraphes juxtaposés forment donc un ensemble incohérent.

**-Le manque d'informations nouvelles** : le manque de progression est parfois du au défaut de répétition, comme dans l'exemple suivant : « *Quant à moi, la production des armes neclaire dans l'Iran est nécessaire parce que cette zone est considérée comme un endroit de gerre / Pour cela l'Iran doit avoir un armement nucléaire* ». **(Copie : 40)**

La dernière idée reprend la première étant donné que le verbe « devoir » exprime déjà une nécessité. Il s'agit d'une information ancienne qui se présente ici sous forme d'une information nouvelle car l'élève a utilisé « pour cela ».

A partir de ces extraits, nous remarquons que ce qui nuit à la qualité du texte est la distribution inadéquate de l'information, l'introduction des rhèmes faibles, le non respect de l'ordre connu/ nouveau

### 2.3 Erreurs d'accord

Pour mieux examiner ce facteur, nous avons pensé de le répertorier en catégories. Nous voulons procéder à cette analyse en terme de quantité, c'est-à-dire le nombre des imperfections en ce qui concerne les accords verbaux (au niveau du verbe seul, et l'accord du participe passé avec un auxiliaire), les accords adjectivaux, les accords du pronom avec son antécédent et les accords du nom avec un déterminant.

Accords verbaux		Acc /adj	Acc / pronom +antéc.	Acc/ nom+dét
Acc.aux.	Acc.vbe			
[Co.01]	*	*		****
[Co.02]	**		***	****
[Co.03]			**	***
[Co.04]	*	*	*****	***** *
[Co.05]		*		*
[Co.06]		*	*	
[Co.07]		****	*	***
[Co.08]		**	*	
[Co.09]		*		
[Co.10]			**	*****
[Co.11]	*	*****		**
[Co.12]	*	*	*	*
[Co.13]		*		
[Co.14]	*	**		**

[Co.15]		*	*		
[Co.16]		**	****	*	*****
[Co.17]			***		
[Co.18]			***		****
[Co.19]		**			
[Co.20]			***		
[Co.21]	*			*	*
[Co.22]					
[Co.23]			*	*	**
[Co.24]	*	*****	*		*
[Co.25]				*	*
[Co.26]			*		
[Co.27]			*		
[Co.28]					
[Co.29]					*
[Co.30]			**	*	
[Co.31]			**		
[Co.32]	*		*		*
[Co.33]			***		**
[Co.34]			**		*
[Co.35]		**	**		***
[Co.36]	*		*		*
[Co.37]					
[Co.38]		*	*		
[Co.39]	*		*****		*
[Co.40]			**		*
[Co.41]					

[Co.42]			**		**
[Co.43]	*				
[Co.44]	*		**		***
[Co.45]	*	*	*	*	*
[Co.46]				*	
[Co.47]			***		*
[Co.48]					
[Co.49]					
[Co.50]					
<b>Nombre total</b>	<b>12</b>	<b>23</b>	<b>71</b>	<b>14</b>	<b>68</b>
<b>Taux</b>	<b>6.38%</b>	<b>12.23%</b>	<b>37.76%</b>	<b>7.44%</b>	<b>36.17%</b>

### Commentaire

Ce sont les erreurs portant sur les accords adjectivaux et les accords du nom et du déterminant qui reviennent régulièrement dans l'ensemble des rédactions. Ces erreurs représentent **37.76% et 36.17 %** de l'ensemble des accords erronés. Selon les résultats que nous avons obtenus, parmi 47 sujets, 29 n'ont pas respecté l'accord du déterminant avec un nom (**soit 61.70%**) et 35 d'entre eux n'ont pas fait une équivalence entre le nom et l'adjectif (**soit 74.46%**). Cela veut dire que les difficultés des élèves résident dans l'incapacité de faire l'identification de deux procédés qui sont: le genre et le nombre.

Nous avons aussi relevé quelques défaillances au niveau des verbes (**soit 12.23%** parmi les erreurs des accords).

D'autres erreurs portent sur l'emploi inadéquat des pronoms, ce qui traduit une incompatibilité entre l'antécédent et le pronom substituant.

Le nombre des défauts que nous avons retenus dans chaque catégorie est l'indice d'une mauvaise construction syntaxique au niveau des énoncés. Le lecteur se trouve alors confronté à des ambiguïtés qui gênent son activité interprétative.

La peur de se tromper, la connaissance insuffisante des règles syntaxiques de la langue étrangère, l'inattention, la contrainte du temps imparti peuvent également être des causes principales de cet échec.

**2.4 Les défauts de coréférence :** Dans le cadre de cette analyse nous avons fait référence aux travaux faits par Lorraine Pépin (2001:43) sur la coréférence. L'examen donc de ce procédé porte sur la vérification de ces quatre critères:

- L'absence du coréférent: dans ce cas, le lecteur se trouve en quête d'un coréférent dans le contexte ou l'énoncé antérieur.
- L'ambiguïté référentielle: dans le cas où un substitut peut s'appliquer syntaxiquement à deux coréférents cités auparavant.
- La position inadéquate du coréférent dans l'énoncé: lorsqu'il y a une distance entre le substitut et le coréférent.
- L'emploi d'un comparatif sans antécédent: il s'agit ici d'établir une comparaison et dont un élément est absent.

Observons les exemples suivants :

**2/ (copie : 02):** *"Je réfute la production du nucléaire....elle est dangereux à l'humanité....elle engendre plusieurs maladies mortelles...aussi, elle a des inconvénients sur l'humanité....la relation entre les Etats –Unis et l'Iran est très mal à cause de ce sujet "* dans cet exemple le défaut réside dans l'emplacement éloigné du coréférent. De même pour les énoncés suivants :

**[Co .25] :** *« Cette évolution permet la production en Iran en utilise dans les produits electric et nous utilisons aussi cette énergie dans le domaine médecine à l'aide des rayons, en ajoutent, Il travaille pour développé leur économie ».*

**[Co.30]:** *« Je suis pour le nucléaire à cette dernière parce qu'elle représente une force des pays ».*

**3/ (Copie : 02):** *"L'industrie nucléaire c'est la cause principale de l'effet de serre parce qu'elle rejette peu de gaz" .D'un point de vue syntaxique, la substitution est acceptable vu qu'elle est compatible en genre et en nombre avec les deux coréférents cités*

précédemment mais cette compatibilité, elle-même cause problème au niveau sémantique : [elle] cause principale? Ou industrie nucléaire?

Nous relevons également une ambiguïté référentielle dans les exemples ci-dessous :

**[Co.24]:** « *l'énergie nucléaire est classée dans le domaine de la nouvelle technologie et celle-la ne ce trouves que dans les pays d'Europe* » Celle-là →  
*Energie nucléaire ou nouvelle technologie ?*

**[Co.37]:** « *Le développement scientifique et technologique dans 20siècle provoque des l'armement nécléaire .A mon avis Je pense que cette problème est devenue très dangereux* » Pour enlever cette ambiguïté : **Dire:** ce dernier est devenu très dangereux.

**4/ Extrait tiré de la copie (18):** " *L'énergie nucléaire concerne les atomes en utilisant dans différent domaine et surtout le militaire permits (pour dire parmi) les pays qui produit les nucléaire. Est ce qu'elle a le droit de produire le nucléaire* ". Dans cet exemple, le scripteur a employé le pronom " elle" mais ce substitut ne renvoie à rien. C'est une reprise sans antécédent, il s'agit donc d'une substitution sans coréférent.

De même pour les copies **24, 25 et 28 :**

**-[Co : 28] :** « *Je suis pour cette production parce qu'elle est menace les forces pays et pour protéger leur lui-même* »

**-[Co : 25] :** « *Grâce à la développement et l'avancée d'Iran, il a peut protéger à la colonisation et affronter tous les pays force dance cette monde* ».

**-[Co : 24] :** « *et les pays qu'il a l'énergie domine le monde et exige le respé par les autre pays et plus tous exige à les pays de tiere monde par ne pa empêché l'énergé et resté dans la bas* »

Il importe donc de signaler que les défauts qui ne se manifestent pas à la surface d'un texte sont ceux qui nuisent le plus à sa structuration thématique et à sa qualité. Les problèmes de coréférence comme l'ambiguïté référentielle, par exemple cause une discontinuité thématique.

**2.5 Les erreurs de collocation:** ce sont les erreurs qui proviennent d'une interférence à la langue maternelle, notre modeste pratique pédagogique nous a permis de constater qu'un bon nombre d'élèves se servent des interférences et les considèrent

comme une stratégie d'apprentissage au moment d'un blocage terminologique. L'interférence linguistique est une réalité pédagogique que nous ne pouvons nier et qui est à l'origine des contacts entre deux codes langagiers que l'élève apprend simultanément. Nous avons relevé lors de cette analyse les interférences suivantes:

**[Co.01]:** "*la fertilisation d'Uranium*". Dans cet exemple, l'élève sait que :

" الأرض خصبة " veut dire en français : une terre fertile, donc pour obtenir l'expression de " تخصيب اليورانيوم " l'élève a fait une nominalisation à base adjectivale .Il a donc écrit : la fertilisation d'Uranium au lieu de "l'enrichissement de l'Uranium".

**[Co.19]:** "*les états unies marche vers l'arrêt du production du nucléaire d'Iran. ...les états unis sert à désarmer tous les pays musulmans*" l'élève dans cet exemple a fait un calque direct sur la langue maternelle, (l'arabe), il a introduit alors le verbe " marcher" qui veut dire " تمشي - تسير " il s'agit donc d'une confusion dans l'usage du verbe. De même pour l'exemple suivant :

**[Co.45]:** « *Je veux encouragé le nucléaire parce qu'il marche avec la moderne*» **marche** à la place de : s'adapte ou s'accommode et **moderne** au lieu de : modernité

**[Co.14]:** "*à cause de ça les etats unis n'accepte pas une autre pays sera comme il ou mieux tell que Iran cette pays arabien...autre chause, les Etats Unis d'Amérique dite que Iran était dangereux pour le monde parce qu'il ne conaie pas l'utilisation de cette force*". Ce passage comporte des constructions qui nuisent à la qualité de l'énoncé, il s'agit de l'usage des mots traduits d'une manière automatique de l'arabe. L'expression " sera comme il" nous avons l'impression que l'élève écrit tout un énoncé en arabe et il le traduit par la suite en français. Il fait de même pour le verbe " connaitre" dont l'emploi est inapproprié dans ce contexte.

**[Co.33]:** « *Et la course pour l'armement a beaucoup de problème* »

**[Co.42]:** «*Nous sommes dans la période de la vitesse du la technologie* »

→ Dire : Et la course à l'armement

→ Dire : Nous sommes dans une période où la progrès de la technologie est rapide.

**[Co.44]:** « La pompe qui s'éclatait dans Hiroshima et Nacazaki en Japon qui cause des négatifs » .L'élève sait que le coté négatif **c'est bien** : الجانب السلبي

**en arabe**, donc pour lui le mot négatifs = السلبيات

Nous déduisons donc que c'est le contexte qui impose le choix de tel mot ou telle expression. Nous tenons également à signaler dans ce cadre qu'au cours des situations d'apprentissage nos élèves font aussi des interférences entre deux langues étrangères : le français et l'anglais soit l'exemple ci-dessous :

**[Co.31]:** « et la pays qui produit là (la production nucléaire) et fameusse

Iran » **pour dire** : Le pays le plus célèbre dans la production nucléaire est l'Iran.

### **L'Analyse sémantique:**

#### **3.1 Les contradictions**

En ce qui concerne les contradictions sémantiques, nous avons relevé une seule dans la copie (01), où l'élève a écrit: " Pour ma part, je réfute la production du nucléaire en Iran parce qu'elle est une énergie considérable". Nous signalons donc que c'est le mot "considérable" qui est impropre, ce dernier a donné un contresens par rapport à la prise de position.

#### **3.2 La résonance**

La résonance constitue une sorte de rappel du sujet ou de la thématique dans le texte. Elle permet de focaliser l'attention sur ce qui est énoncé.

L'usage de ce procédé figure dans certaines copies, mais ne l'est pas dans d'autres. Dans certaines copies, son utilisation est nuisible à la qualité du texte et à sa cohérence. Nous tenons à signaler que nous avons recopié dans le tableau qui suit uniquement les maladresses ayant un lien avec le procédé de résonance, les autres maladresses seront abordées plus loin.

Enoncé impropre	Enoncé amélioré
-----------------	-----------------

<p>"Pour ma part, je réfute le nucléaire en Iran, parce qu'il est....menace tous le monde" <b>[Co.01]</b></p>	<p>→ Il s'agit ici d'une application maladroite du procédé, qui cause une lourdeur au niveau de l'énoncé. Il est donc préférable de dire: "pour ma part, la production du nucléaire est inutile parce qu'elle menace tout le monde"</p>
<p>"aussi une petite faute et la planète se démolit.Ajoutonsles déchets produits par l'industrie nucléaire sont très dangereux pour l'homme" <b>[Co.05]</b></p>	<p>De leur coté, les déchets produits par l'industrie nucléaire sont très dangereux pour l'homme.</p>
<p>"C'est vrai les nouvelles technologies vont donner à l'homme de capacités nouvelles qui les utilisent pour réaliser ses buts...comme le nucléaire. D'abord, je suis contre l'idée de nucléaire" <b>[Co.07]</b></p>	<p>C'est vrai les nouvelles technologies vont donner à l'homme de nouvelles capacités qu'il utilise pour réaliser ses buts...comme le nucléaire. En ce qui me concerne, je suis...</p>
<p>"A mon avis, je pense que cette production des principales causes des guerres""<b>[Co.13]</b></p>	<p>A mon avis, cette production est l'une des causes principales des guerres</p>

<p>"Ces expériences nucléaires causent la pollution d'air "[Co.08]</p> <p>« La technologie est développée jour après jour et menace les différents domaines et le domaine principal la production exacte la production nucléaire ...Je crois que ce développement est très dangereux »</p> <p><b>[Co.31]</b></p> <p>-« Cette développement a un effet sur l'énergie nucléaire surtout les puissance mondiale et Iran veut développer cette énergie » » <b>[Co.32]</b></p>	<p>-Ces expériences nucléaires, quant à elles, causent la pollution de l'air.</p> <p>-Moi, personnellement, je crois que ce développement est très dangereux.</p> <p>- L'Iran, de son côté, veut développer cette énergie</p>
<p>-« A mon avis, je suis contre ce développement qui menace notre environnement et notre vie » »</p> <p><b>[Co.35]</b></p> <p>«Je préfère de mourir de faim à cette énergie de monde et pour moi je souhaite de faire la paix dans le monde. <b>[Co.35]</b></p> <p>-« Beaucoup de gens refusent cette stratégie mais pour moi je suis d'accord avec Iran » <b>[Co.39]</b></p> <p>-« Pour moi, cette énergie est très dangereuse car elle a des plusieurs dommages, et elle est composée par des</p>	<p>-C'est une application maladroite du procédé. Il aurait été préférable de dire : Pour ma part, je suis contre ce développement</p> <p>-C'est une application maladroite du procédé. Ce serait mieux donc d'enlever : pour moi et insérer : également</p> <p>-Mais en ce qui me concerne</p> <p>-qui à leur tour</p>

<p>produits chimiques qui causer des déformations corporelles comme elle cause des destructions » <b>[Co.44]</b></p> <p>-« Iran développé cet énergie pour utiliser la dans les domaines de la médecine , électrique c'est-à-dire dans les domaines paisible. Les états unis ont démenti car était peur que Iran utilise dans les guerres entre il. » <b>[Co.44]</b></p>	<p>-Il s'agit ici d'une absence du procédé. Dire : quant à lui</p>
--	--

Nous avons relevé dans la copie **[12]** une bonne application du procédé soit l'exemple suivant: "Quant à moi, je suis pour le projet nucléaire d'Iran, parce que chaque pays a le droit de développement et de civilisation".

D'après ce que nous avons vu, nous pensons que la bonne application du procédé de résonance dépend étroitement du degré de maîtrise de la langue. Ce procédé est également en relation avec la répartition de la thématique dans le texte. Il s'agit d'utiliser des formules qui guident le lecteur tout au long de sa lecture vers le changement d'un thème ou le rappel d'un autre qui a été déjà énoncé dans le contexte antérieur.

### **3.3La jonction**

La jonction concerne les liens logiques entre les différents segments du texte à l'aide de connecteurs. Comme nous l'avons signalé précédemment (dans la partie théorique), ces connecteurs peuvent être divisés en plusieurs catégories: temporels, spatiaux, énumératifs, reformulatifs et argumentatifs (voir cadre théorique, chapitre (2), page:50). Nous procédons maintenant à un examen quantitatif des connecteurs qui nous permet de voir quel type de connecteur est repris dans l'ensemble

des copies. Nous passerons par la suite à un examen qualitatif qui illustre l'emploi inapproprié des connecteurs.

	Connecteurs énumératifs	Connecteurs argumentatifs	Connecteurs reformulatifs	Connecteurs spatiaux	Connecteurs temporels
<b>Nombre D'emploi</b>	19	33	2	0	5
<b>Totaux %</b>	32,64	55,87	2,47	0	8,99

Les résultats de cette première vérification démontrent que nos élèves optent particulièrement dans l'organisation de leurs idées pour les connecteurs argumentatifs .Nous avons constaté que les connecteurs les plus récurrents sont les marqueurs causatifs comme (parce que, à cause de).Ils ont aussi introduit des connecteurs additifs comme (aussi) ce dernier est le plus redondant dans presque toutes les copies. En ce qui concerne les reformulatifs ,03 sujets seulement ont en fait usage. Pour ce qui est des connecteurs spatiaux, les sujets ont introduits uniquement des indicateurs de lieu (voir partie pratique, page:99).

Par ailleurs, l'examen qualitatif des connecteurs nous a permis de déceler les cas suivants:

- **Emploi erroné du connecteur:** soit les exemples suivants:

*"A mon avis, le nucléaire n'est pas une énergie durable parce qu'il ya de nombreuse association de protection de l'environnement lutter contre le nucléaire à cause de ces effets néfastes". [Co.08]*


→ Mettre en effet au lieu de parce que.

*"Iran, cette pays arabien qui produit le nucléaire grâce à tous les obstacles". [Co.14]*

→ Remplacer grâce à par malgré ou en dépit de.

En parlant de l'énergie nucléaire, l'élève a écrit: " Il me semble qu'elle provoque beaucoup de maleffets tel que la pollution...donc les maladies sévères" [Co.16]

—> Ecrire : comme les maladies sévères.

- **Absence du connecteur:** observons l'exemple suivant tiré de la copie(15):" *je suis contre ce projet, à cause de plusieurs raisons: détruire et de tuer toute*  *personne sur la terre ainsi que..."*

Et celui de la copie : (39) : « *Beaucoup de gens refusent cette stratégie mais pour moi, je suis d'accord avec Iran..le nucléaire c'est [insérer : **D'abord**] une stratégie intelligent qui...en plus de ça... »*

- **Absence du connecteur illustratif :** « Je souhaite faire la paix dans le monde. **[Insérer : par exemple ou ainsi]**Dans les pays pauvres, on résulte qu'il y a des traces de cette énergie » (Co : 35)
- **Absence d'un connecteur additif :** « Je suis pour du nucléaire en Iran étant donné que est une menace Amerka et une force pays aussi présente les pays musulmans .D'autre part, la nucleaire s'utilise domaine du médecine » (28)  
**réécrire :** « D'une part, parce qu'il s'agit d'une force qui menace les Etats-Unis, D'autre part..... »
- **Absence d'un connecteur résumatif à la fin de la rédaction :** « On observe beaucoup des inconvénients de cette énergie nucléaire. Dire : **Bref ou en somme** L'énergie nucléaire a beaucoup d'inconvénients. (Co : 35)
- **Cas de l'opposition incomplète:**"*en dépit de toutes les organisations qui cherchent à mettre fin a cette guerre globale et l'appel à se débarrasser de la production nucleaire"* [Co.13].
- **Confusion dans l'emploi du connecteur:**"Grace à l'héritage de la cours des deux dernières bombes à mon avis que toute les armes nucleaires en général a un inconvénient" [Co.15].

De même pour les copies 21 ,24 et27:

« Cette dernier est découvert par L'Iran pour domine le monde ...Pour ça Les énergé nucléaire est menacer notre environnement. (21)

→ Introduire un connecteur explicatif : « en effet, l'énergie nucléaire.... »  
« L'énergie nucléaire utilise dans plusieurs domaines, plus elle donné le développement. (24) → Réécrire la phrase ainsi : « De plus, elle contribue au développement ».

« Je suis contre la production du nucléaire en Iran *malgré que* les avantages sont peu »  
(27) ~~utiliser~~ : parce que à la place de malgré que.

Compte tenu de ce que nous avons vu, nous déduisons que l'emploi des connecteurs a une importance primordiale dans l'écrit, en particulier dans le cas du texte argumentatif car ils permettent d'organiser et de structurer les idées. En ce qui concerne les insuffisances éprouvées par les sujets à ce propos, nous pensons que ces derniers s'intéressent beaucoup plus à la juxtaposition de l'information qu'à son hiérarchisation.

#### 1.4 Le contraste sémantique<sup>88</sup>:

Dans les énoncés suivants, nous avons décelé quelques emplois impropres du contraste sémantique. Dans le cas d'une transition, l'élève s'intéresse uniquement à employer un connecteur d'opposition mais il n'établit pas une compatibilité totale entre les mots qui figurent dans les deux propositions séparées par le connecteur. Pour que l'opposition soit complète, il faut que les termes du même énoncé soit en opposition totale.

*"Malgré le nucléaire est la source d'énormes énergis, il causé des accidents mortels" [Co.01], de préférence dire, il est aussi la cause de plusieurs affaiblissements comme les accidents mortels.*

*"Je suis contre l'utilisation d'énergie nucléaire dans les guerres parce qu'elle provoque des dommages humaines incroyables ...Mais il ya un coté positif du nucléaire"[Co.06], de préférence dire je suis contre l'utilisation d'énergie nucléaire dans les guerres en raison de son coté négatif .Cette dernière provoque des dommages ...nucléaire" pour mettre en relation entre les adjectifs: positif et négatif.*

---

<sup>88</sup> Cette analyse du contraste sémantique a été inspirée des travaux de Lorraine Pépin (2001: 54)

*"D'abord c'est juste que les découvertes nucléaires est un moyen de protection, est utilisé pour défendre, mais il me semble qu'elle provoque beaucoup de maux"[Co.16],* Ecrire: D'abord, c'est juste que les découvertes nucléaires sont un moyen de protection...Mais il me semble qu'elles provoquent plusieurs persécutions.

*"Alors, il faut utiliser le côté positif du nucléaire et éviter leur utilisation dans les conflits entre les pays" [Co.06]* Mettre: Alors, il faut se servir du côté positif du nucléaire et éviter son utilisation dans les conflits entre les pays.

« Je ne défends pas l'énergie nucléaire en Iran malgré ce pays il développe cette énergie pour protéger et défendre leurs peuples » [Co.37]

**Dire :** Je suis contre l'énergie nucléaire même si ce pays la développe pour protéger et défendre son peuple.

«*Beaucoup de gens refusent cette stratégie mais pour moi je suis d'accord* » [Co.39].**Dire :** alors que moi, je la défends. Afin que l'opposition soit renforcée par les termes : défendre et refuser.

« Je ne défend pas l'énergie nucléaire en Iran malgré ce pays il développe cette énergie pour protéger et défendre leurs peuples » [Co.44].

**Dire :**

« Je suis contre les armes nucléaires mais je suis pas contre la production nucléaire civil pour la médecine par exemple » [Co.47]. Pour établir un contraste sémantique entre les deux propositions, nous récrivons l'énoncé ci-dessus ainsi : « Je suis contre l'usage militaire du nucléaire, mais je suis pour son usage civil »

### **1.5 La contiguïté sémantique**

La contiguïté sémantique est une chaîne sémantique, une suite de sens qui s'établit entre les mots à l'intérieur d'un même énoncé ou de plusieurs énoncés. Nous avons relevé trois exemples où la maîtrise de ce procédé est imparfaite:

*"Pour ma part, je réfute le nucléaire en Iran parce qu'il est une énergie considérable et menace tous le monde, malgré le nucléaire est la source d'énormes énergies, il a causé des accidents mortels"[Co.01].* Nous pensons qu'il est préférable de dire: "Même

si le nucléaire est la source d'énormes énergies, il est aussi la cause de plusieurs accidents mortels" pour mettre en relation les mots soulignés.

En parlant toujours de l'énergie nucléaire, l'élève a écrit: "*elle était une cause directe d'une guerre mondiale à cause de ses conséquences nocives et dangereuses, donc, elle engend à un décallage politique et économique entre les pays*" [Co.09]. De préférence mettre: conflit à la place de décalage pour mettre en relation les deux mots: guerre, conflit.

« L'énergie nucléaire utilise dans plusieurs domaine, plus elles donné le développement, mais elles à beaucoup de méfaits » [Co.24]. **Réécrire la phrase ainsi** : « Certes l'énergie nucléaire a plusieurs bienfaits mais elle a aussi beaucoup de méfaits ».

Dans la copie : (39), l'élève a fait un bon usage du procédé soit l'exemple suivant : « *Il y a plusieurs puissances mondiales président la terre et Iran l'une de ces forces* » . Dans cet énoncé l'élève a assuré une continuité thématique en utilisant le mot : force qui renvoi à : puissance.

### 3.6 Les confusions

Nous avons constaté lors de cette analyse que l'élément le plus nuisible à la cohérence du texte réside dans les confusions. Au fur et à mesure de la lecture de la rédaction, nous nous apercevons que cette dernière est gorgée de maladroites. Selon les cas décelés, nous les avons classées en deux (02) types:

- Confusions dues au choix du lexique.
- Confusions dues à une culture insuffisante vis-à-vis du sujet proposé

Le tableau ci-dessous nous décrit les maladroites que nous avons essayé d'améliorer sans toucher au contenu global des énoncés :

Enoncés confus	Commentaire
----------------	-------------

<p><b>-Imperfections du type:01</b></p> <p><i>"Je réfute la production du nucléaire en Iran"[Co.03]</i></p> <p><i>"comme la guerre de L'Iran avec les Etas-Unis"[Co.13]</i></p> <p>-En parlant des effets du nucléaire sur l'environnement, l'élève a écrit:<i>"l'extinction des animaux et des plantes"[Co.03]</i></p> <p><i>"Elle engendre plusieurs maladies mortels comme: l'asthme, et le battement du cœur"[Co.02]</i></p> <p><i>"Je souhaite quand trouve les solution de ce phénomène ". [Co.07]</i></p> <p><i>"Ajoutons les déchets produits (pour dire : produits) par l'industrie nucléaire"[Co.05]</i></p> <p><i>"je suis contre cette force parce qu'elle a des effets secondaires pour les gens » [Co.09]</i></p> <p><i>"Il (Iran) utilise l'énergie</i></p>	<p>-L'emploi du mot "réfuter" est inapproprié dans ce contexte parce que le nucléaire est une réalité qui existe et que nous ne pouvons démentir. Ce serait mieux de remplacer "réfuter" par "dénoncer".</p> <p>-Il ne s'agit pas de guerre mais de désaccord.</p> <p>-Dire: l'extinction des animaux et la mort des plantes.</p> <p>-Elle engendre plusieurs maladies mortelles comme l'asthme et les maladies cardiaques. Ajouter: si des mesures de sécurité ne sont pas prises.</p> <p>-a)Remplacer le mot "phénomène " par "problème"</p> <p>-Les déchets résultant ou provenant de l'industrie nucléaire.</p> <p>-je suis contre cette force parce qu'elle présente des risques pour l'homme.</p>
--	---

<p><i>nucléaire pour traduire des bombes nucléaires</i> » [Co.23].</p> <p>-« Avant tout, la production du nucléaire est une énergie très importante dans tous les pays du monde » [Co.25]</p> <p>-et celle-ci (l'énergie nucléaire) s'utilise pour détruire les pays du tiers monde. [Co.27]</p> <p>-« Par exemple, il y a des usines de l'enrichissement de l'uranium » [Co.27]</p> <p>-« et il (le nucléaire) remplace l'utilisation abusive de l'électricité dans les pays pauvres » [Co.32-43]</p> <p>-« On constate qu'il y a des traces de cette énergie parmi des résultats. Il y a des maladies de peau et des poumons » [Co.35]</p> <p>-On observe beaucoup d'inconvénients.</p> <p>« Le développement scientifique et technologique provoque l'armement nucléaire » [Co.37]</p>	<p>- Pour produire</p> <p>-Le nucléaire est une énergie.</p> <p>-Sa production est une stratégie.</p> <p>-Au lieu de détruire. Il s'agit d'une méconnaissance au niveau du vocabulaire. C'est une erreur syntaxique parce que l'élève avait l'intention de fabriquer un verbe sur la base du nom : destruction</p> <p>-« des centrales d'enrichissement »</p> <p>-Le nucléaire produit l'électricité, c'est un facteur de production et non de remplacement.</p> <p>-On constate que cette énergie peut être la cause de maintes maladies comme celles de la peau et des poumons.</p> <p>-Cette énergie a plusieurs inconvénients.</p> <p>-L'armement nucléaire résulte du développement scientifique et technologique.</p> <p>-Dire : mais moi, je suis pour...</p>
---	--

<p>-« Beaucoup de gens refusent cette stratégie mais pour moi..je suis dacors avec Iran » [Co.39]</p> <p>« Dans notre monde, la technology et la production nucléaire ont dépassé les limites du danger » [Co.39]</p> <p>-« J'ai observé qu'il y a une relation civilisé, historique entre l'Iran et l'arabe » [Co.39]</p> <p><b>-Imperfections du type:02</b></p> <p><i>"Elle(en parlant de la production du nucléaire) provoque l'effet de serre"[Co.18]</i></p> <p><i>"parce que l'énergie nucléaire est très bénéfique, citons par ex:[...et fabriquer des médicaments"[Co.19]</i></p> <p><i>"sur tout le projet d'Iran, je suis contre ce projet, à cause de plusieurs raisons: détruire et de</i></p>	<p>-Si nous faisons un retour au contexte de la phrase dans le texte, nous comprenons que l'élève a voulu dire que la production nucléaire n'est plus un danger alors que la phrase signifie le contraire. Ce qui a causé une ambigüité au niveau de l'énoncé.</p> <p>-J'ai constaté qu'il y a une relation civilisationnelle et historique entre l'Iran et les pays arabes.</p> <p>-Elle ne provoque pas l'effet de serre, les centrales nucléaires produisent de l'énergie et le refroidissement d'eau rejette de la vapeur. Ce sont les déchets stockés qui peuvent être une des causes de la pollution.</p> <p>-On ne se sert pas de l'énergie nucléaire pour produire des médicaments, mais certains rayonnements sont utilisés pour traiter quelques tumeurs cancéreuses.</p> <p>-Selon les intentions dévoilées par l'Iran, la production nucléaire se fait pour des buts pacifiques, comme : la production de l'électricité et non pas pour des objectifs</p>
---	---

<p><i>tuer toute personne sur la terre</i>"[Co.15]</p> <p>-« Cette dernier (inergie nucléaire) est découvert par L'Iran pour dominer le monde surtout les pay de tiere monde »</p> <p>[Co.21]</p> <p>-« D'autre part, la necléaire s'utilise domaine du médcine et est une énergie remplace énergie électricité »</p>	<p>militaires.</p> <p>-Après de longues recherches, l'arme nucléaire a été découverte par les Etats-Unis .Ils réalisaient, le 16 juillet 1945 à Alamogordo (Nouveau Mexique), la première explosion nucléaire.</p> <p>-D'autre part, le nucléaire s'utilise dans le domaine médical et permet de produire de l'électricité</p>
---	--

### 3.7L'interprétation

Nous avons déjà mentionné dans le cadre théorique que la cohérence peut ne pas apparaître au niveau superficiel du texte, qu'elle n'est pas dans le texte mais c'est le lecteur qui s'efforce par le biais de ses inférences de la construire. Il décèle où se situe l'imperfection et il essaie d'y remédier en tentant d'imaginer ce que le scripteur veut dire explicitement.

D'après l'examen des copies d'élèves, et en tant que lecteur, nous avons déduit que la cohérence est une coopération. Face à un texte décousu et plein d'imperfections, de maladresses, le lecteur ne peut interpréter les pensées de son scripteur à bon escient ; en particulier entre l'élève et l'enseignant, cas où le sens voilé, le non-dit du scripteur provient d'une inattention et n'est pas un acte voulu ou volontaire. Nous supposons que si l'élève n'a pas fait un bon usage du lexique ou de la syntaxe, c'est bien parce qu'il ne dispose pas d'une connaissance suffisante de la langue.

Nous pensons également que l'interprétation d'un écrit d'élève est difficilement faite par l'enseignant. Celui-ci commence d'abord par corriger, améliorer les énoncés

fautifs, décrire le type d'insuffisance pour pouvoir par la suite discerner ce que l'élève veut transmettre comme information.

**4. L'Analyse matérielle:** porte essentiellement sur l'aspect formel de la production, l'organisation des informations dans la surface de la page, la manière dont l'élève a organisé et présenté son produit comme l'emploi de la ponctuation, le découpage en paragraphes, et l'introduction d'autres types de séquences à côté de la séquence argumentative il s'agit surtout d'un travail de planification.

	<b>A</b>	<b>P</b>	<b>F.O</b>	<b>F.C</b>	<b>Pro</b>	<b>M</b>
[Co.01]	+	-	-	-	-	+
[Co.02]	+	+	-	+	-	+
[Co.03]	+	+	-	+	-	+
[Co.04]	+	+/-	-	+	-	+
[Co.05]	+	+	-	+	-	+
[Co.06]	+	-	-	+	-	+
[Co.07]	+	+/-	-	+	-	+
[Co.08]	+	+/-	-	-	-	+
[Co.09]	+	+	-	+	-	+
[Co.10]	+	-	+	-	-	+/-
[Co.11]	+	-	-	-	-	+
[Co.12]	+	+	-	+	-	+
[Co.13]	+	-	-	+	-	+
[Co.14]	+	+	-	+	-	+
[Co.15]	+	+/-	-	-	-	+
[Co.16]	+	+/-	-	+	-	+
[Co.17]	+	+	-	-	-	+
[Co.18]	+	+	-	+	+	-
[Co.19]	+	+	-	-	+	+
[Co.20]	+	+	-	+	-	+

[Co.21]	+	-	-	+	-	+
[Co.22]	+	-	-	-	-	+
[Co.23]	+	-	-	-	-	--+
[Co.24]	+	+-	+	-	-	+
[Co.25]	+	+	+	-	-	+
[Co.26]	+-	-	-	-	-	+
[Co.27]	-	-	-	-	-	+
[Co.28]	+	+	+	+	-	+
[Co.29]	+	-	-	-	-	-
[Co.30]	+	+	-	+	-	+
[Co.31]	+	-	+	-	-	+
[Co.32]						
[Co.33]	-	-	-	-	-	-
[Co.34]	-	+	-	-	-	+
[Co.35]	+	+	+	-	-	+
[Co.36]	-	-	-	+	-	+
[Co.37]	+	+	-	+	-	+
[Co.38]	-	-	-	-	-	-
[Co.39]	+	+	-	+	-	-
[Co.40]	+	+	-	-	-	+
[Co.41]	+	-	-	-	-	-
[Co.42]	-	-	-	-	-	+
[Co.43]						
[Co.44]	+	+	-	+	-	+
[Co.45]	-	+	-	-	-	+
[Co.46]	+	+	+	+	+	+
[Co.47]	+	+	-	+	-	-
[Co.48]						+

[Co.49]						-
[Co.50]						

A=alinéa, P=punctuation, F.O=formules d'ouverture, F.C=formules de clôture,  
PRO= problématique, M=majuscule.

### **Commentaire**

La lecture des copies permet de constater que 40 sujets ont marqué un alinéa dans leurs productions mais uniquement pour séparer les trois parties du texte à savoir : l'introduction, le développement et la conclusion. En ce qui concerne la ponctuation, nous remarquons que 27 élèves ne savent pas parfaitement ponctuer leurs textes, le signe (+/-) signifie que l'élève a fait un usage de la ponctuation mais cette dernière n'a pas été bien placée. Dans la partie développement, nous soulignons par exemple la succession de phrases séparées toutes par un emploi aléatoire de virgules ; ce qui traduit le manque d'importance accordée à la ponctuation ou à sa méconnaissance. Le résultat est que le texte manque de liaison, d'harmonie, de clarté et d'équilibre.

Pour ce qui est des formules d'ouverture, 40 sujets en ont fait un usage très restreint sans doute en raison de l'absence d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification. Nous tenons également à signaler que la grande majorité d'entre eux (42 élèves) ne s'est pas servi d'un brouillon avant de recopier le texte sur le propre. L'absence de la problématique et des formules d'ouverture reflète évidemment les difficultés éprouvées par l'élève dès le début de la production.

Inversement, les formules de clôture, figurent dans 22 copies soit un taux de 44 %.

En ce qui concerne l'emploi de la majuscule, 38 apprenants l'ont bien utilisée en début de phrases, pareillement pour les noms propres.

### **Plan de l'argumentation**

Nous avons constaté que nos élèves ont répondu à la consigne (mis à part les copies **17 & 38**), ont assimilé le plan du texte à savoir: introduction, développement et conclusion. Ces trois parties ont été séparées typographiquement dans presque toutes les rédactions qui comprenaient également un plan analytique et non dialectique étant donné que le circuit analytique répond directement au sujet de la

consigne. Certains ont abordé dans l'introduction la définition du nucléaire, d'autres ont parlé du développement scientifique et technologique qui a marqué le monde ces dernières années. En ce qui concerne le développement, les élèves ont présenté leur position à l'égard du thème proposé, puis ils ont soutenu ou réfuté la thèse par des arguments. Pour ce qui est de la conclusion quelques élèves l'ont formulé sous forme d'un souhait ou d'une obligation d'agir pour que le nucléaire soit produit à des fins pacifiques, d'autres ont mentionné que le débat à propos du nucléaire demeure ouvert parce qu'à présent, il n'existe pas encore d'accord mondial qui prescrit la permission ou l'interdiction de sa production.

Du point de vue qualitatif, la difficulté réside dans la reformulation des idées, dans le lexique utilisé, des problèmes liés à la mise en texte, à la répartition des thèmes.

### **Le découpage en paragraphes**

Si la majorité des élèves a respecté le plan du texte, à savoir l'introduction, le développement et la conclusion, il est utile aussi de noter qu'aucun sujet n'a utilisé un titre ou des sous-titres dans sa rédaction et qu'ils n'ont pas marqué une segmentation de l'objet textuel en paragraphes, (excepté les copies **12, 30, 44**), même dans le cas de l'introduction d'une information nouvelle qui nécessite vraiment le passage d'un paragraphe à un autre. Nous avons l'impression qu'ils écrivent d'une manière embrouillée, désorganisée ; leurs unités de significations ne sont pas marquées par un arrêt et si l'on peut dire, leurs idées sont éparpillées sur la page. Autrement dit, ils ont écrit leurs textes sans les fragmenter en paragraphes, particulièrement, en ce qui concerne la partie de développement.

### **La séquentialité**

L'observation du phénomène de la séquentialité dans le corpus amène à dire que les sujets ont employé deux types de séquences : argumentative en réponse à la consigne d'écriture et utilisée dans le but de convaincre et explicative, particulièrement au moment de l'introduction. Certains élèves se sont servi de la séquence explicative pour donner une définition du nucléaire. Cette séquence quoiqu'elle occupe une place

minime dans le texte, permet d'éclaircir le thème et d'en donner un aperçu général. Soit les exemples suivants:

*"Le nucléaire est le seul remplaceant au charbon qui peut aider à réduire les déchets industriels surtout le Co2" [Co.06].*

*"L'énergie nucléaire concerne les réactions qui se déroulent dans un noyau d'une atome"[Co.05].*

Dans la copie (14), nous avons relevé un passage narratif marqué par des indicateurs spatio-temporels: *"Après la deuxième gaire mondiale, les Etats Unie d'Amérique contrôle tous les domaine (économique, politique, science...) surtout le domaine du production nucléaire".*

**L'usage de brouillon :** Nous avons constaté que le nombre d' apprenants qui ont opté pour l'utilisation du brouillon est faible, (08 apprenants seulement en ont fait usage) ; facteur qui influe sur la planification de l'écrit et sur la distribution des informations. Nous avons constaté dans certains brouillons la présence d'expressions écrites en arabe et auxquelles est juxtaposée leur traduction directe en français. Cette constatation vient confirmer l'idée que les élèves ont recours à la langue maternelle pour combler leur manque en langue étrangère.

## **Conclusion**

Au terme de cette analyse, nous disons que nos élèves éprouvent souvent des difficultés sur le plan discursif et thématique, ils ne savent pas reformuler leurs idées, ils ont fréquemment recours à la langue maternelle; en lisant leurs productions, nous avons pu remarquer qu'ils réfléchissent en arabe et traduisent en français les phrases qu'ils composent, chose qui nuit à la qualité du texte et à son harmonie, nous avons aussi relevé le manque d'indices cohésifs comme les organisateurs textuels, le lien insuffisant entre les éléments thématiques et rhématiques , l'emploi inadéquat des modes et temps verbaux tout au long du texte ; autant d'insuffisances qui caractérisent les productions analysées.

Nous avons aussi remarqué que les erreurs qui figurent dans les copies sont des problèmes de mise en texte, il s'agit donc de défauts qui dépassent le niveau phrastique comme les problèmes de coréférence et de reprises anaphoriques, problèmes qui passent inaperçus lors d'une séance de compte rendu.

# **Conclusion générale**

Pour que l'enseignement de l'écriture réussisse, il faut établir un lien solide entre les aspects théoriques et leur concrétisation sur le terrain. L'absence de ces connaissances en matière de théorie peut être la raison d'un enseignement non efficace.

Le présent travail, rappelons –le ,est né d'une réflexion sur les difficultés éprouvées par les apprenants lors d'une séance de production écrite notamment en matière de cohérence et nous rappelons que notre objectif consiste d'une part à vérifier comment est préconisé l'enseignement de la cohérence des textes dans les documents officiels de troisième année du cycle secondaire, et d'autre part, à repérer et à analyser les imperfections présentes dans les productions d'apprenants qui sont la cause d'une discontinuité textuelle.

Dans le premier chapitre du cadre théorique, nous avons essayé d'explicitier et d'éclaircir des concepts développés par nombre de théoriciens et chercheurs dans le domaine de la linguistique textuelle et nous avons retenu que le texte n'est pas un assemblage arbitraire de phrases mais un tout qui rassemble des segments, des énoncés entre lesquels s'établissent entre eux des rapports de progression et de continuité.

Dans le second chapitre, nous avons abordé la notion de cohérence des textes et nous avons conclu qu'elle dépend étroitement de l'acte interprétatif du lecteur et des liens cohésifs.

Au niveau de la partie pratique, nous avons en premier lieu examiné ce qui est recommandé pour l'enseignement de l'écrit et de la cohérence dans les documents officiels destinés à la classe de troisième année .Cet examen nous a amené à relever deux insuffisances : l'absence d'un enseignement explicite et suffisant des techniques de la cohérence et d'une approche textuelle et la réduction du volume horaire consacré à l'activité d'écriture.

Nous avons en second lieu fait une expérimentation en classe qui a consisté à proposer aux apprenants des exercices de type phrastique et textuel. Cette activité nous a permis de conclure que nos élèves peuvent manipuler les connecteurs dans des phrases isolées, mais dès qu'il s'agit de textes, leurs capacités sont très limitées.

En dernier lieu, nous avons analysé les productions d'apprenants selon des critères déterminés relevant de quatre aspects pragmatiques, morphosyntaxique, sémantique et matériel. Cette activité a démontré que nos élèves ont particulièrement des difficultés et des insuffisances au niveau du texte, comme la répartition de l'information et les défauts de coréférence. Elle nous a permis, par conséquent, de proposer modestement des remédiations.

Au terme de ce travail d'analyse, nous avons découvert que les défauts de la cohérence et de la cohésion présents dans les productions relèvent, d'une part de la non - maîtrise de la langue étrangère et plus précisément de sa syntaxe, ce qui pousse les élèves à chercher un moyen de secours ; le recours à la langue maternelle et d'autre part, de l'absence d'une stratégie d'enseignement explicite de l'approche textuelle étant donné que la majorité des difficultés portent sur les enchaînements phrastiques.

Une révision des documents officiels et une intégration de la dimension thématique tout au long de la séquence fourniraient aux élèves une possibilité d'amélioration de leurs écrits. Cette dimension pourrait être enseignée en cours de langue et en une séance à part entière, tout en prenant en compte les différents procédés de cohésion-cohérence (les défauts de coréférence et de connexité, les erreurs de collocation, la progression thématique, les contradictions, les temps verbaux).

Les annotations des enseignants pourront être une piste d'autocorrection pour les apprenants si ces dernières sont ciblées, pertinentes et accentuées, c'est-à-dire il faut bannir les remarques de type passage à réécrire, mal dit, style maladroit et s'appuyer sur celles qui identifient clairement le défaut.

La présente étude est née d'une réflexion sur les difficultés majeures qu'éprouvent nos apprenants lors de la rédaction d'un texte argumentatif. Nous tenons donc à signaler que cette recherche se limite à l'analyse des productions écrites dans

un contexte précis. Il serait donc plus pertinent d'analyser la cohérence dans d'autres types de textes pour voir si les difficultés ont pour origine le type dont il est question.

Cette recherche pourrait avoir un prolongement intéressant sous forme d'analyse comparative de la cohérence textuelle dans les écrits en langue étrangère et en langue maternelle pour voir si un transfert de certaines stratégies scripturales pourrait se faire. Une enquête auprès des enseignants des trois années du cycle secondaire à propos de l'enseignement de la cohérence en classe de langue pourrait également orienter les chercheurs pour cerner de manière plus précise les différents aspects de ce thème

## Références bibliographiques

### I –Ouvrages et articles

1. Adam, J.M., 1990, *Eléments de linguistique textuelle*, Bruxelles- Liège, Mardaga.
2. Adam, J.-M. 1999, *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan
3. Adam, J.-M. ,2001 *Les textes, types et prototypes*. (4<sup>ème</sup> édition) Paris: Nathan Université
4. Adam, J.M., 2005, *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin
5. Banks, D., 2008, *La langue, la linguistique et le texte religieux*, Paris, l'Harmattan.
6. Barbazan, M., 2006, *Le temps verbal: dimensions linguistiques et psycholinguistiques*, Presses universitaires du Mirail. Toulouse.
7. Besse, H & Porquier, R., 1991. *Grammaire et Didactique des langues*, Hatier .Didier
8. Bessonnat, D., 1988, *Le découpage en paragraphes et ses fonctions*, in *Pratiques*, n°57, Metz
9. Bouvet, R., 2007, *Etranges récits, étranges lectures: essai sur l'effet fantastique*, Presses de l'Université du Québec
10. Bracops, M, 2006, *Introduction à la pragmatique, les théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck
11. Calas, F, 2006, *Cohérence et discours, Etudes linguistiques*, université Paris-Sorbonne
12. Carter-Thomas, S. (2000) : *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, l'Harmattan
13. Cavanagh, M ., 2006, *Validation d'un programme d'intervention : pour la cohérence des écrits argumentatifs au Primaire*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol .32, n° 1, p. 159-182 ., Montréal, Canada
14. Charolles, M., 1976, « *Grammaire du texte -Théorie du discours- Narrativité.* », *Pratiques*, n° 11-12, pp.133-153

15. **Charolles, M.**, 1978 Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, Langue française, vol 38, pp.7-41.
16. **Charolles, M.**, 1988, Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960, Modèles linguistiques, Tome x, Fasc. 2, pp. 45-66
17. **Charolles, M.** 1998, « Les plans d'organisation textuelle, périodes, chaînes, portées et séquences », in Pratiques, n° 57, Metz, pp.3-14
18. **Combettes, B.**, 1987, « Types de textes et faits de langue », in Pratiques, n° 56, Metz
19. **Confais, J.-P.**, 2002, *Temps, mode, aspect : les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
20. **Costea, D.**, 2008, *Le temps verbal, facteur de cohérence textuelle : logique combinatoire des temps dans la formation du texte*, Thèse de Doctorat, Université de Lille 3, France
21. **Damar, M-E.**, 2009, *Pour une linguistique applicable : L'exemple du subjonctif*, Berne, Peter Lang
23. **Defays, J.-M, Maréchal, M & Mélon, S**, 2000, *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck
24. **De Saussure, L.**, 2003, *Temps et pertinence: éléments de pragmatique cognitive du temps*, Bruxelles, De Boeck. Duculot.
25. **Doppagne, A.**, 2006 *La bonne ponctuation, clarté, efficacité et précision de l'écrit*, Bruxelles, Duculot, de Boeck .4<sup>ème</sup> édition
26. **Eco, U.** 1985, *lector in Fabula*, Paris, Grasset.
27. **Elalouf, M.L., Cappeau, P & Tisset, C**, 2008, *Préparation au concours de professeur des écoles : Français*, Bruxelles, De Boeck Université.
28. **Groupe EVA**, 1991, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette Education
29. **Halté, J.-F.**, 1989, « *Savoir Ecrire \_Savoir Faire* », in Pratiques, n° 61, pp.3-28
30. **Holger, K.** 2001, *A Functional Perspective\_of Cohesion in English*, Grin Verlag, Allemagne
31. **Jaubert, A. & Biraud, M.**, 2005, *Cohérence et cohésion: étude de linguistique textuelle*, Lyon, ENS.

32. **Jorro, A.**, 2000, *L'enseignement et l'évaluation des gestes évaluatifs*, Bruxelles, De Boeck Université. 1<sup>ère</sup> édition
33. **Kuntzsch, M.**, 2010, *Le marqueur « Enfin »*, Grin Verlag, Allemagne
34. **Leemann, D.** *La grammaire de texte : une linguistique impliquée ?* Langue française, volume 68, E.N.S de Saint Cloud .CREDIF, pp.100-114
35. **Leemann, D.** 2002, *La phrase complexe : les subordinations*, Bruxelles, de Boeck. Duculot
36. **Lerch, R.**, 2005, *Le texte argumentatif*, Paris, Le manuscrit
37. **Lusher, J-M.**, 2002, *Eléments d'une pragmatique procédurale: le rôle des marques linguistiques dans l'interprétation*, Kümmerle Verlag.
38. **Oury, P.**, 1999, *Rédiger pour être lu, les secrets de la communication écrite efficace*, Bruxelles, De Boeck Université
39. **Pépin, L.** 2001, *Renforcer la cohérence d'un texte*, Chronique sociale
40. **Roegiers, X.**, 2004, *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, De Boeck
41. **Schneuwly, B.**, 2002 « *L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse* » .in *Pratiques*, n° 115/116, pp.237-246
42. **Thyrion, F.**, 1997, *L'écrit argumenté : questions d'apprentissage*, Louvain, Peeters
43. **Verbeken, D.**, 2009, *Entre sens et signification : Constitution du sens, points de vue sur l'articulation sémantique-pragmatique*, Paris, l'Harmattan.
44. **Vigner, G.** 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Nathan

## **II- Documents officiels**

- Programme de 1<sup>ère</sup> année secondaire, 2005, Commission nationale des programmes, office national des publications scolaires, Alger.
- Programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire, 2005, Commission nationale des programmes, office national des publications scolaires, Alger.
- Programme de 3<sup>ème</sup> année secondaire, Février 2006, Commission nationale des programmes, office national des publications scolaires, Alger.
- Document d'accompagnement de 3<sup>ème</sup> année secondaire, 2006, Commission nationale des programmes, office national des publications scolaires, Alger.

- Guide du professeur, juin 2007, office national des publications scolaires, Alger
- Manuel de français de 1<sup>ère</sup> année secondaire, 2005-2006, Keltoum Djilali, Amel Boultif & Allel Lefsih, Office national des publications scolaires, 1<sup>ère</sup> édition, Alger
- Manuel de français de 2<sup>ème</sup> année secondaire, 2008-2009, Baroudi Zegrar, Abdelkader Boumous & Rachida Betaouaf, Office National des Publications scolaires, édition corrigée, Alger
- Manuel de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire ,2007-2008, Mohammed Rekkab, Azzeddine Allaoui & Fethi Mahboubi. Office national des publications scolaires, 1<sup>ère</sup> édition, Alger

### **III- Sitographie**

- **Françoise Dubois Charlier & Béatrice Vautherin : La grammaire générative et transformationnelle: bref historique**

[http://cle.ens-lyon.fr/33877364/0/fiche\\_pagelibre/&RH=CDL\\_PLU120000](http://cle.ens-lyon.fr/33877364/0/fiche_pagelibre/&RH=CDL_PLU120000) Consulté le 10.08.2010

- **Lucie Guillemette et Josiane Cossette : La coopération textuelle**

<http://www.signosemio.com/eco/cooperation.asp> Consulté le 11.12.2010

- **La progression textuelle**

<http://www.slideshare.net/kimo063/divling-progression textuelle> Consulté le : 17.04.2010

- **Fabienne Rondelli : La cohérence des textes : entre préoccupations didactiques et questionnements linguistiques**

<http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/...> - Consulté le : 22.12.2011

- **Le dictionnaire de l'académie française en ligne ,9<sup>ème</sup> édition**

[http://www.lexilogos.com/francais\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm) Consulté le : 17.08.2010

- **Samira Al Housary : L'évolution de la cohérence textuelle dans les productions d'adultes faux débutants: thèse de Doctorat soutenue en 2003 à l'université de Lyon 2**

[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2003/alhousary\\_s](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2003/alhousary_s) Consulté le : 27.03.2010

- **Jean Michel Adam : Le texte et ses composantes**

<http://semen.revues.org/4341?&id=4341> Consulté le : 10.02.2010

- **Suzanne Chartrand : Les composantes d'une grammaire du texte**

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr7-1/Compos.html> Consulté le : 13.03.2010

- Plane, S., & al. « *Présentation : pour une approche pluridisciplinaire des contraintes de la production écrite* », *Langages* 1/2010 (n° 177)

[www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-3.htm](http://www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-3.htm) Consulté le : 25.12.2010

- Les Genres littéraires

[http : // www.site-magister.com/genres.htm](http://www.site-magister.com/genres.htm) Consulté le : 16.10.2011

- Baaziz-kafgrab : La typologie textuelle au service de la compréhension et de la production des textes

[http:// baaziz-kafgrab.e-monsite.com](http://baaziz-kafgrab.e-monsite.com) Consulté le : 18.08.2010

## Résumé

L'objectif de cette recherche consiste d'abord à identifier les critères qui permettent d'assurer la qualité du texte et qui facilitent l'interprétation de la cohérence et à vérifier l'enseignement de la cohérence textuelle dans les documents officiels de troisième année du cycle secondaire. Nous procéderons par la suite à l'analyse des défauts de cohérence-cohésion les plus récurrents dans les textes d'apprenants qui éprouvent un manque quant à l'organisation textuelle. Nous supposons donc que ce manque est dû à un enseignement insuffisant des procédés de la cohérence en classe de langues et à l'incapacité de nos apprenants à maîtriser la syntaxe de la langue étrangère.

**Mots clés:** production écrite, cohérence textuelle, interprétation, cohésion, structuration thématique.

## Abstract

The aim of this study consists mainly of identifying the criteria that ensure the quality of the text and facilitate the interpretation of coherence. It also permits to check the teaching of textual coherence in third year secondary school official documents. Then, we proceed to the analysis of the most recurrent defects of coherence-cohesion in learner's texts. Learners manifest a certain lack of textual organisation and we suppose that this is due to insufficient teaching of coherence procedures in language classes, and also to learners' incapacity to master the syntax of French it is a foreign language.

**Keywords:** written production, textual coherence, interpretation, cohesion, thematic structure.

## ملخص

الهدف من هذا البحث هو التعرف أولاً على المقاييس التي تضمن كتابة نص ذو جودة من حيث التناسق والانسجام. لئلا نتطرق في إطار هذا البحث إلى معرفة طريقة تعليم مقاييس التناسق في الوثائق الرسمية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وتحليل العيوب النصية المتواترة في كتابات التلاميذ الذين يعانون نقص في التنظيم النصي. نفترض أن هذا النقص راجع إلى تعليم غير كاف لمقاييس التناسق في قسم اللغات وإلى عدم قدرة التلاميذ على إتقان قواعد اللغة الأجنبية.

**الكلمات المفتاحية:** الإنشاء، التناسق النصي، الترجمة، الانسجام، البناء الموضوعي .