

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MENTOURI CONSTANTINE
Faculté des Lettres et des Langues
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANÇAISES

N° d'ordre.....

Série.....

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de
MAGISTER EN LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

APPLICATION D'UNE TYPOLOGIE DES DEFAUTS DE
COHERENCE TEXTUELLE A L'ANALYSE DES PRODUCTIONS
ECRITES D'APPRENANTS DE TROISIEME ANNEE SECONDAIRE

Option : Didactique

Par

ATMANI Fadila

Sous la direction de Cherrad Yasmina, Professeur

DEVANT LE JURY :

Président : DERRADJI Yacine, Maître de conférences, Université de Constantine

Rapporteur : CHERRAD Yasmina, Professeur, Université de Constantine

Examineurs : HANACHI DAOUIA, Docteur, Université de Constantine

MANAA Gaouaou, Maître de conférences, Université de Batna

Année : 2006

Table des Matières

Introduction	
Problématique.....	8
Première partie :	
I- Cadre théorique.....	11
I- 1- La cohérence textuelle.....	11
I- 2- La grammaire textuelle ou linguistique textuelle.....	13
I- 3- Les conditions à la cohérence textuelle.....	14
I- 3- 1- La cohésion.....	15
I- 3- 2- La hiérarchisation.....	16
I- 3- 3- L'intégration.....	16
I- 4- Présentation d'une typologie des défauts de cohérence textuelle.....	17
I- 4- 1- Classification des défauts selon la position.....	17
I- 4- 2- Classification des défauts selon la gravité.....	18
I- 4- 3- Classification des défauts selon la nature.....	19
II- Cadre didactique.....	21
II- 1- Recherches sur l'expression écrite.....	21
II- 1- 1- Production écrite et processus rédactionnels.....	21
II- 1- 2- Les écrits dans l'apprentissage.....	23
II- 1- 3- Rédaction en langue étrangère.....	27
II- 1- 4- Evaluation de la cohérence textuelle.....	29
III- Enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le secondaire.....	36
III- 1- Objectifs.....	36
III- 2- Présentation du programme de terminale (3^{ème} AS).....	37

III- 3- Mise en œuvre de la grammaire textuelle dans l'enseignement du FLE.....	39
IV- Justification du choix de la classe de terminale.....	42
IV- 1- Situation sociolinguistique des apprenants.....	42
IV- 2- Description du test et des conditions de son déroulement	43
IV- 3- Analyse des exercices d'expression écrite.....	46
IV- 3- 1- Le résumé.....	46
IV- 3- 2- L'essai.....	47
 Deuxième partie :	
I- Analyse de la cohérence textuelle dans les productions écrites.....	49
I- 1- Analyse de la cohésion	49
I- 1- 1- La récurrence.....	50
I- 1- 2- La coréférence.....	57
I- 1- 3- La contiguïté sémantique.....	66
I- 1- 4- Le parallélisme sémantique.....	67
I- 1- 5- Le contraste sémantique.....	69
I- 1- 6- La résonnance.....	71
I- 1- 7- La jonction.....	76
 I- 2- Analyse de la hiérarchisation ou l'étagement.....	 91
I-2-1- Problèmes dans le regroupements des informations (thèmes éclatés).....	92
I- 2- 2- Problèmes dans l'ordre de présentation et la coordination des informations (informations compétitives).....	93
I-2-3- Problèmes dans l'articulation des informations (ensembles disloqués).....	95
I- 2- 4- Problèmes d'annonce d'une organisation hiérarchique.....	96
I-2- 5- Manque de parallélisme syntaxique.....	99

I-2-6- Problèmes de mise en valeur d'une information nouvelle ou ancienne.....	102
I- 2- 7- Manque de progression (énoncés répétitifs).....	104
I-3- Analyse d'autres défauts qui nuisent à la hiérarchisation et à l'organisation du texte.....	106
I- 3- 1- Les conclusions.....	106
I- 3- 2- La gestion des modalisations de l'énonciation.....	110
I- 3- 3- La concordance des temps et des modes verbaux.....	112
I- 4- Analyse de l'intégration.....	115
I-4-1-Juxtaposition des informations.....	116
I-4-2- Mauvaise organisation des informations.....	121
I- 4-3- Imprécision des informations.....	126
I-4- 4- Déviation des informations.....	129
I- 5- Retard des informations.....	131
Conclusion.....	133
Bibliographie.....	136
Annexe : corpus d'analyse.....	141

Introduction

L'une des difficultés les plus signalées par les enseignants est l'incapacité de leurs élèves à organiser les informations dont ils disposent. Une fois corrigées les erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques, l'ensemble d'un devoir écrit reste étrange. D'un point de vue superficiel, le texte est souvent « correct » mais la plupart du temps, la formulation en est maladroite et l'impression globale de la qualité de l'écrit n'est pas bonne. D'où le recours des enseignants aux annotations marginales telles que : « ce n'est pas un texte », « les textes ne sont pas des phrases juxtaposées », « c'est incohérent », « style » ; ou aux points d'interrogation signalant la maladresse.

Ces annotations qui n'aident pas vraiment le scripteur, dénotent que l'enseignant lui-même se sent désarmé. En effet, les corrections apportées en surface du texte et les vagues commentaires sur le style sont insuffisants à expliquer le dysfonctionnement d'un texte.

Dans un article paru en 1978, Michel Charolles préconise une évaluation textuelle qui permette de traiter les problèmes relatifs à la question de cohérence textuelle. Dans son étude sur les corrections en usage dans les écoles, il remarque que les erreurs phrastiques sont généralement localisées avec précision et accompagnées d'appellations techniques (conjugaison, orthographe etc.) Par contre les malformations constatées au niveau plus global sont imprécisément localisées et ne portent aucun commentaire d'ordre « technique ». Concernant l'organisation d'ensemble du texte, les remarques et interventions des enseignants ne semblent pas reposer sur des bases théoriques.

« Tout se passe 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. »(1978, 11)

Pour les enseignants, le simple souci de corriger le texte à un niveau phrastique doit donc être dépassé au profit d'une notion de compétence textuelle globale. Toutefois, les enseignants de langues étrangères¹ sont insuffisamment sensibilisés aux problèmes liés à l'organisation textuelle au sens large et encore moins formés à détecter les dysfonctionnements textuels.

Les critères relevant de la cohérence textuelle paraissent difficiles à établir et son évaluation semble problématique. En effet, dans quelle mesure peut-on dire d'un texte qu'il est cohérent ? Dans quelle mesure peut-on repérer les marqueurs de cohérence d'un texte et déterminer s'ils ont été employés à bon escient ? Quels sont les critères d'évaluation qui permettent de relever les défauts de cohérence textuelle ? Bref, peut-on évaluer puis enseigner la cohérence textuelle ?

D'après L. Pepin (1998) la cohérence textuelle n'est plus une notion vague et elle peut être explicitée et enseignée. Selon elle, la liste des procédés de cohérence établie par les grammairiens du texte reste incomplète car il lui manque des critères permettant de repérer la « dyscohérence »² des textes.

C'est pourquoi, elle a élaboré une méthode d'évaluation en établissant une typologie des défauts de cohérence textuelle. Typologie qui classe les défauts textuels selon leur position dans le texte, leur gravité relative et leur nature. Quant à la méthode d'évaluation, elle permet d'utiliser les classifications de la typologie dans l'appréciation de la cohérence.

La typologie établie par Mme Pepin, nous semble appropriée et constituera notre grille d'analyse. Elle nous servira de support pour présenter et analyser quelques uns des principaux défauts de cohérence textuelle, à travers les copies d'élèves du secondaire. Nous espérons ainsi démontrer que la prise en compte des dysfonctionnements textuels peut aider l'enseignant à cerner avec plus de précision certaines anomalies au niveau de l'organisation globale des travaux de

¹ Nous nous limitons dans le présent travail aux problèmes d'organisation textuelle observés chez les scripteurs étrangers. Les remarques de M. Charolles montrent que ces problèmes concernent aussi les rédacteurs autochtones, surtout les novices.

² Par dyscohérence, nous entendons toute imperfection de la cohérence du texte.

ses apprenants. En même temps, il peut les leur expliquer afin de les initier à l'autocorrection au cours de leur processus d'écriture.

Le présent travail s'organise de la façon suivante : d'abord, fixer le cadre théorique linguistique de l'analyse. On y examine la place qu'occupent au sein de la linguistique textuelle, les considérations sur la qualité textuelle. En effet, la présentation des notions clés de cohésion, d'hierarchisation, d'intégration permet d'aborder la question de l'évaluation de la cohérence du texte. On y présentera, pour finir, une typologie des défauts de cohérence textuelle élaborée par L. Pepin.

Ensuite, aborder le cadre didactique consacré aux questions théoriques liées à la didactique de l'écrit. Nous verrons le débat qui oppose les partisans des analyses fondées sur les productions textuelles à ceux qui privilégient les analyses sur les processus de rédaction. Nous verrons aussi les préoccupations des récentes études sur l'apprentissage de l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères, avant d'examiner comment évaluer la cohérence textuelle dans les écrits scolaires.

Voir également, les objectifs fixés à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le cycle secondaire. Une analyse du programme de 3^{ème} AS, montrera que l'école algérienne tente d'inculquer une compétence scripturale (constructions de textes cohérents) aux apprenants, tout au long de leur scolarité, par l'introduction de la grammaire textuelle qui prend en compte quelques problèmes inhérents à la mise en texte.

Justifier le choix du niveau de la classe (3^{ème} AS) et décrire la situation sociolinguistique des apprenants, est l'étape suivante. Y sont également présentés et décrits le test subi par les élèves, les conditions de son déroulement et une analyse des deux exercices d'expression écrite (résumé, essai) qui servent de support à la production écrite.

Enfin, passer de la théorie à la pratique en appliquant la méthodologie adoptée par Pepin pour analyser la cohérence textuelle dans les écrits des élèves :

analyse des défauts de cohésion, de hiérarchisation et d'intégration qui contreviennent à leurs règles dans l'interphrases.

Nous concluons sur les perspectives que peut offrir une telle méthodologie dans le cadre d'une pédagogie de l'écrit. La mise en œuvre des procédés de cette typologie sera d'un grand apport pour les professeurs de langue en formation, dans l'évaluation mais aussi dans l'enseignement de la cohérence textuelle .De tels procédés offrent un intérêt évident non seulement pour la lecture et l'écriture mais aussi et surtout pour la correction des textes des élèves.

Problématique

Les observations qui annotent les rédactions des apprenants, vont au-delà de l'unité phrastique et indiquent qu'il manque quelque chose à leurs écrits. En effet, même s'ils sont capables de produire des phrases correctes, les apprenants de langue vivante restent incapables de rédiger ce qu'on appelle un tout, un ensemble unifié, c'est-à-dire un texte cohérent.

On peut donc supposer que la difficulté à relier ces phrases de façon à former cet ensemble cohérent, résulte du fait qu'ils ne savent pas comment structurer leur écrit ni comment gérer l'apport et le rappel d'informations ; qu'ils ignorent ou ne maîtrisent pas assez les procédés qui concourent à faire avancer les textes et à les rendre cohérent.

Pour toutes ces raisons, nous nous proposons dans le présent travail, d'appliquer une typologie des défauts de cohérence textuelle élaborée par Lorraine Pepin, à l'analyse des écrits d'élèves de la classe de terminale. Grâce aux instruments méthodologiques mis à notre disposition par cette typologie, nous repèrerons et analyserons les erreurs de cohérence contenues dans les rédactions.

Produit fortement institué, le texte doit répondre à certains critères, d'où l'insistance de l'école à inculquer une compétence scripturale dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous étudierons donc les conditions à la cohérence textuelle : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration qui interviennent dans une mise en texte cohérente, par la présentation et la description des différentes catégories et sous-catégories qui composent chacun de ces éléments.

Cette analyse par le biais de la typologie, offrira également une technique d'évaluation de la cohérence textuelle qui prend en considération les problèmes inhérents à la mise en texte, dans la perspective d'une didactique de l'écrit.

La présente étude nous amènera à suggérer des pistes qui peuvent facilement recevoir une exploitation didactique pour l'évaluation de la cohérence textuelle et, pourquoi pas, son enseignement.

PREMIERE PARTIE
CADRE THEORIQUE ET DIDACTIQUE

I- Cadre théorique

I- 1- La cohérence textuelle

Weinrich écrit « ...qu'un objectif prioritaire de la description linguistique est de saisir la « textualité » d'un texte, nous entendons par là la cohérence particulière qui fait qu'un texte est un texte. »(1990, 25)

Ainsi la principale condition que doit manifester un texte est celle de cohérence, cette notion qui est au centre de la discussion sur la qualité textuelle. Elle correspond à un jugement porté par un récepteur face à la qualité d'un texte écrit.³

Selon L. Lundquist, « la cohérence fait partie de la compétence linguistique de deux manières : d'une part l'homme est capable de produire des textes, c'est-à-dire des suites cohérentes de phrases, d'autre part il est en mesure de décider si une suite de phrases est cohérente ou non et si elle constitue un texte ou non. »(1980, 17)

Elle pose donc l'existence d'une « compétence linguistique » en vertu de laquelle les locuteurs peuvent produire et interpréter des textes. En effet, dans la majorité des situations de communication écrite, le lecteur s'attend à lire un texte clair et bien structuré. Un texte décousu reçoit un jugement négatif.

La notion de cohérence textuelle est caractérisée par une approche globale qui souligne le rôle du récepteur dans l'interprétation du texte comme le confirme Charolles « ...la cohérence qui a à voir avec l'interprétabilité des textes... » (1988, 53). De son côté, L. Pepin avance que ce qui conditionne le jugement d'un lecteur sur la cohérence d'un texte écrit, ce sont les inférences qu'il fait. Plus il en fait, moins le texte est cohérent.

En outre, la cohérence est considérée non comme une propriété du texte, mais comme un concept dépendant de l'interprétant. Elle est le fait de l'interaction avec un lecteur potentiel comme l'explique Charolles « la cohérence n'est pas

IV- Justification du choix de la classe de terminale (3^{ème} AS)

³ L'emploi de l'expression « texte écrit » est volontaire. Un texte peut-être « écrit » ou « oral ». Si les remarques portent spécifiquement sur le texte « écrit », c'est pour délimiter le cadre de notre analyse.

DEUXIEME PARTIE

**APPLICATION DE LA TYPOLOGIE DES
DEFAUTS DE COHERENCE TEXTUELLE DANS
L' ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES**

I- Application de la typologie des défauts de cohérence textuelle dans l'analyse des productions écrites

I-1- Analyse de la cohésion (liens cohésifs)

Défauts à résolution automatique (Type 1) ou stratégiques (Type 2) dans l'interphrases

Voici la liste des catégories et sous-catégories qui constituent les liens cohésifs à analyser :

I- 1-1- La récurrence

I-1-1- Non application du procédé

I-1-2- Application incomplète du procédé

I-1-3- Application maladroite du procédé

- Problèmes dans le choix du terme à répéter

- Problèmes dans le recouvrement d'identité entre les termes de la récurrence

I- 1- 2-La coréférence

I- 2-1- Substitution sans coréférent

I- 2-2- Ambiguïté référentielle

I- 2-3- Coréférent trop éloigné

I- 2-4- Omission du procédé lorsqu'il est requis

I- 2-5- Mauvais usage des déterminants démonstratifs

- Remplacer par un défini

- Préciser par une proposition relative

I- 2-6- Comparatif sans antécédent

I- 2-7- Mauvaise gestion des formes spécialisées de la coréférence

I- 3- La contiguïté sémantique

I- 4- Le parallélisme sémantique

I- 5- Le contraste sémantique

I- 6- La résonance

I- 7- La jonction ou liaison par connecteurs

I-7-1- Quelques cas où il manque un connecteur essentiel entre deux phrases

- ▣ Les connecteurs toujours requis

Cependant, mais, or (et autres connecteurs adversatifs, restrictifs)

Premièrement, deuxièmement (et autres connecteurs énumératifs)

I- 7-2- Quelques cas où le connecteur employé est fautif

Convenons dès maintenant que de tous les défauts analysés, les exemples du type1 seront marqués du signe « T1 » et ceux du type2, du signe « T2 ». Convenons encore que les défauts seront signalés dans les exemples par leur par un commentaire entre crochets. Convenons aussi que les défauts seront Convenons enfin que chaque exemple illustrera un seul type de défaut et sera précédé d'un numéro correspondant à la copie dont il est extrait.

Voici donc l'énoncé des différents procédés de cohésion, leur définition et l'analyse des défauts qui ne respectent pas leurs règles d'application

I-1- 1- La récurrence

Pour parler de quelque chose un texte construit un itinéraire, il progresse par l'introduction d'informations nouvelles. Par ailleurs, il doit maintenir l'unité, la continuité par l'emploi d'éléments stables récurrents qui contribuent à intégrer l'information nouvelle à l'ensemble.

I

N°14 **2T2 : Les téléspectateurs sont les principaux bénéficiaires des avantages de la télévision. D'autres moyens ne peuvent pas offrir des programmes aussi performants, c'est pourquoi ils risquent de disparaître.**

[Aussi performants que quoi ? enlever «aussi »]

I- 2-7- Mauvaise gestion des formes spécialisées de la coréférence

Les fautes relevées ici, concernent le contrôle des formes spécialisées de la coréférence : « ce dernier », « celui-là », « lequel »... (Charolles, 1986)

N°23 **1T1- *En effet, la télé est un média qui attire les gens plus que les autres. De plus, ce dernier* [Dire : la télé ou cet appareil ou cet outil] *a un impact sur les jeunes...***

N°30 **2T1 : *Oui, la télévision est un instrument d'information et aussi de culture. Même si celui-là* [Dire : ce point de vue ou cette idée] *va à l'encontre de certaines opinions.***

al », contraste essentiel pour la compréhension de l'opposition exprimée par « pourtant ».]

Sans le contraste sémantique, « pourtant » oppose deux énoncés qui ne sont pas comparables 1- La télévision est un banal instrument d'information. 2- (pourtant) elle cultive et divertit en plus d'informer.

N°37 **2T2 : *Le petit écran est le moyens de communication le plus populaire. Mais dans certains pays pauvres, cet appareil est introuvable dans la plupart des maisons.***

[Dire : cet appareil est « inconnu » ou « inaccessible » pour mette en contraste avec « populaire » et pour rappeler cette expression ;

« personnalisé » ou « actualisé » (« vous ») dans l'énoncé 4 et un tiers (« lui ») dans l'énoncé 5.

Signalons également que la mise en apostrophe comme dans cet énoncé : « **Femmes, je vous aime...** » indique aussi un mode d'énonciation dont l'objectif est d'identifier précisément le destinataire de l'information.

Dans la construction des textes, l'articulation des modalisations de l'énonciation de phrase en phrase joue un rôle non négligeable, bien que ces modalisations

ne soient pas considérées comme un procédé d'étagement. Le meilleur exemple en est ces textes dans lesquels les citations, les propos rapportés et les commentaires de l'auteur sont très mal démarqués et très mal modalisés, si bien qu'on ne sait plus qui dit quoi à qui. Ou bien on n'arrive pas à savoir si l'auteur assume ce qu'il dit et jusqu'à quel degré.

Les défauts de la présente catégorie provoquent ce type de confusion dans l'esprit du lecteur comme l'indiquent les exemples qui suivent.

N°23 1T2 : *Je ne pense pas qu'on peut tout dire et tout montrer à la télé. En plus, les spectateurs regardent tout alors qu'ils*

[Dire : « Je pense aussi » que les spectateurs regardent tout...]

Dans cet exemple, on retrouve un défaut d'étagement déjà mentionné dans la catégorie « Articulation des informations ». Toutefois, nous nous intéresserons avant tout, au caractère équivoque de l'énonciation.

N°7 2T2 : *La télé ne peut pas tout faire. Vous croyez qu'elle peut remplacer les parents ? Vous croyez qu'elle peut montrer aux enfants les bonnes choses des mauvaises ? Non, sûrement pas !*

[Dire : « Non, sûrement pas, direz-vous », pour informer sur la source de l'énonciation]

I- 4- Analyse de l'intégration

Défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases

Comme nous l'avons déjà mentionné, les défauts du type 3 « à résolution incertaine », comme leur nom l'indique, se distinguent par le fait qu'on ne peut pratiquement pas leur apporter de solution. Les liens précaires qui relient les phrases qui contiennent le défaut, ne permettent pas d'inférer avec certitude les sont difficiles à classer dans l'une ou l'autre des catégories avec précision. Cependant on ne doit pas renoncer à déterminer ces catégories pour être à même de trouver la solution appropriée.

Le lieu de la prise en faute sera signalé par une barre oblique dans les extraits relevés pour illustrer ces défauts.

Voici les différentes catégories et sous-catégories des défauts du type 3 telles que exposées par L. Pepin.

I-4- 1- Juxtaposition des informations

I-4-1-1- Juxtaposition de deux séquences sans marqueur de relation

I-4-1-2- Juxtaposition de deux séquences avec marqueur de relation

I-4-1-3- Juxtaposition d'une séquence à une phrase d'introduction (avec ou sans Marqueur)

I-4-1-4- Juxtaposition d'une phrase à l'intérieur d'un ensemble

I-4- 2- Mauvaise organisation des informations

I-4- 2-1- Phrases ou séquences mal placées

I-4-2-2- Répétition de phrases ou de séquences

I-4- 3- Imprécision des informations

I-4- 3-1- Besoin de clarification de la phrase 2

I-4- 3-2- Besoin de clarification de la phrase 1

I-4- 3-3- Besoin de clarification de la relation

I-4- 4- Déviation des informations

I-4- 5- Retard des informations

Conclusion

Jean-Paul Colin écrivait « Il semble que la linguistique textuelle soit en bonne voie de donner aux enseignants de langue vivante les armes nécessaires, ou plutôt les instruments méthodologiques, les pivots clefs (...) qui permettront aux apprenants du français langue étrangère de réussir à maîtriser les moments et les mouvements du discours français. » (Préface du traducteur, in « Linguistique textuelle et enseignement du français », Herbert Rück, 1980)

Les récentes études en linguistique textuelle, dont la typologie des défauts de cohérence textuelle établie par L. Pepin, apportent les réponses aux préoccupations des enseignants. Désormais, il est possible non seulement d'identifier les malformations textuelles, mais aussi et surtout de les redresser en respectant certaines règles.

La notion de cohérence n'est plus une notion vague dont on ne sait pas déceler les marques dans les textes par manque de critères ou de procédés rigoureux et dont l'évaluation est intuitive. Au contraire, aujourd'hui on peut identifier les erreurs de cohérence et l'endroit de leur occurrence dans un écrit, grâce aux critères solides et tangibles que propose cette typologie et apprécier également le degré de cohérence de cet écrit, grâce à la technique d'évaluation qui accompagne la typologie.

En appliquant cette grille à l'analyse des productions écrites d'élèves de terminale, nous avons pu en vérifier l'efficacité et la rigueur, nous avons aussi pu en apprécier l'apport sur les plans personnels et pédagogiques. En effet, par des explications précises, des descriptions détaillées et des illustrations, la typologie nous permet de nous documenter sur les récents travaux en linguistique textuelle et d'enrichir nos connaissances par la découverte de procédés nouveaux et efficaces pour analyser et évaluer la cohérence des textes. En outre, nous améliorons notre perception et notre interprétation des écrits réalisés par nos élèves, ce qui ne peut être que bénéfique pour eux et pour nous. Enfin, cette

typologie reste de référence et nous pouvons choisir de ne traiter que certains défauts qui se manifestent le plus souvent dans les écrits.

Ce qui nous amène à examiner les perspectives pédagogiques d'une telle typologie dans le cadre de la formation des professeurs de langue étrangère, spécifiquement en pédagogie de l'écrit.

On ne peut enseigner que ce qu'on peut évaluer. Or, il est maintenant possible comme nous l'avons mentionné auparavant, d'évaluer la cohérence dans les écrits scolaires et d'apprécier les compétences scripturales des élèves. Il serait donc intéressant, particulièrement pour les professeurs de langue en formation, de connaître les apports d'une telle méthodologie et d'en apprendre l'application. Par exemple, il serait avantageux d'introduire dans les programmes de formation des futurs enseignants du français langue étrangère, aux trois paliers (primaire, moyen et secondaire), une initiation à l'enseignement des procédés et des outils méthodologiques de cohérence textuelle.

Cet enseignement comporterait la définition et la description de chaque procédé, soutenu bien entendu, par des exemples et des exercices d'application sur des textes ou des séquences textuelles. Si ces enseignants et futurs évaluateurs sont formés à tenir compte des critères de cohérence et à en déceler les défauts dans les écrits scolaires, ils seront aptes alors, à mieux évaluer les produits de leurs élèves et à leur apprendre dès le début, les diverses règles de cohérence à respecter par des applications concrètes en classe.

De cette façon, l'apprenant sera initié en même temps aux procédés phrastiques et textuels et fera attention à ne pas contrevenir à leurs règles d'application. De la phrase au texte, il n'y aurait pas de rupture ni de contradiction mais une continuité et une complémentarité. Nous estimons que c'est là ce que nous devons inculquer à nos élèves en pédagogie de l'écrit afin d'obtenir des écrits bien formés et cohérents.

En ce qui concerne le domaine de la recherche, il serait possible de consacrer un travail à l'examen des malformations textuelles contenues dans les écrits journalistiques. Ou encore de s'intéresser à tel ou tel défaut de cohérence en particulier ; nous avons déjà précisé qu'il n'était nullement besoin d'analyser tous

les défauts à la fois. Les recherches pourraient ne prendre en compte que telle ou telle catégorie de la typologie. Par exemple, analyser la « jonction » (emploi des connecteurs) dans le texte argumentatif, également s'intéresser aux procédés de la « coréférence » (pronominalisations, définitivisations et substitutions lexicales) dans le texte narratif, voir aussi la « récurrence » (organisation thématique) dans les textes descriptif et expositif, enfin procéder à des analyses comparatives sur la fréquence de certaines erreurs de cohérence relevant d'une catégorie ou de l'autre etc.

Ce sont là des pistes de recherche particulièrement intéressantes que nous offre cette typologie car elles nous permettront une analyse efficace des difficultés rencontrées par les scripteurs non natifs dans l'organisation de leurs écrits. Et qui sait, peut-être pourrons-nous, à notre tour et à partir de nos travaux sur les écrits de nos apprenants, contribuer à enrichir cette typologie par de nouveaux éléments comme le procédé de la « résonance » introduit par L. Pepin.

Certes nous disposons là d'une grille d'analyse qui rend aisé l'identification et l'évaluation de la cohérence dans les rédactions des apprenants, néanmoins les recherches dans ce domaine particulier se poursuivent et il reste beaucoup à faire. Tout ce que nous savons nous montre tout ce qui nous reste à savoir et comme le dit Pepin (1998), il faut encourager les recherches à explorer le domaines qui touche aux relations interphrases par l'analyse de corpus des textes maladroits.

Bibliographie

- ADAM, J.M., 1977, « Ordre du texte, ordre du discours. », *Pratiques*, n° 13, p. 103-111.
- , 1987, « Types de séquences textuelles élémentaires. », *Pratiques*, n° 56, p. 54-80.
- , 1990, *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- ADAM, J.M. et PETITJEAN, A., 1982, « Introduction ou type descriptif. », *Pratiques*, n° 34, p. 77-91.
- AGAR, M. et HOBBS, J. R., 1982, « Interpreting discourse: coherence and the analysis of ethnographic interviews. », *Discourse processes*, vol. 5, p. 1-32.
- ANSCOMBRE, J.C. et DUCROT, O., 1983, *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- APOTHELOZ, D., BOREL, M. J. et PEQUEGNAT, C., 1984, « Discours et raisonnement » dans J.B. Grize (ed), *Sémiologie du raisonnement*, Berne, Peter Lang.
- APPLEBEE, A. N., 1982, « Writing and learning in school settings. », dans Nystrand M. (ed), *What Writers Know*, New York, Academic Press.
- BAKHTINE, M., 1978, *Esthétique du Roman*, trad. Française, Paris, Gallimard.
- BAUDRY, J., 1989, « Lire en seconde : la coréférenciation comme instruction de lecture. », *Le français dans le monde*, 86.*****
- BAYLON, C., 1996, *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*, Paris, Nathan.
- BENVENISTE, E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, 1-2, Paris, Gallimard.
- BERRENDONNER, A., 1983, « Connecteurs pragmatiques et anaphores. », *Cahiers de linguistique française*, n°5, p.215-246.
- CARTER-THOMAS, S., 2000, *La Cohérence Textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan, coll. Langue et Parole.

- CHAROLLES, J.M., 1976, « Grammaire du texte --Théorie du discours—
Narrativité. », *Pratiques*, n° 11-12, p.133-153.
- , 1978, « Introduction au problème de la cohérence des textes. », *Langue Française*, n° 38, p. 7-41.
- , 1986a, « La gestions des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle. », *Pratiques*, n° 49, p. 3-21.
- , 1986b, « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistique et didactique. », *Pratiques*, n° 49, p. 87-99
- , 1988, « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. », *Modèles linguistiques*, 10 (2), p. 45-66.
- CHAROLLES, J.M. et COLTIER, D., 1986, « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques. », *Pratiques*, n° 49, p. 51-66.
- CHERCHI, L., 1978, « L'ellipse comme facteur de cohérence. », *Langue française*, n° 38, p. 118-128.
- COMBETTES, B., 1977, « Ordre des éléments dans la phrase et linguistique du texte. », *Pratiques*, n° 13, p. 81-101.
- , 1978, « Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. », *Langue française*, n° 38, p. 74-86.
- , 1983, *Pour une Grammaire Textuelle : la progression thématique*, De Boeck Duculot.
- , 1986, « Introduction et reprise des éléments d'un texte. », *Pratiques*, n° 49, p. 69-84.
- , 1986, « Le texte explicatif : Aspects linguistiques. », *Pratiques*, n° 51, p.23-38.
- , 1987, « Types de textes et faits de langue. », *Pratiques*, n° 56, p. 5-17.
- , 1992, « Hiérarchie des référents et connaissance partagée : les degrés dans l'opposition connu/nouveau. », *L'information grammaticale*, n° 54, p.11-13.
- COMBETTES, B. et TOMASSONE, R., 1988 (2^{ème} tirage 1991), *Le texte informatif*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

- CONTE, M.E., 1991, « Anaphores dans la dynamique textuelle. », *Cahiers de Praxématique*, 16, p. 81-96.
- CORBLIN, F., 1995, *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de références*, Rennes, Presses Universitaires.
- DANES, F., 1964, « A three- level Approach to Syntax. », *Travaux linguistiques de Prague*, vol. 1, p. 225-240.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J. B., MEVEL, J. P., 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Librairie Larousse.
- DUCROT, O., 1980, *les mots du langage*, Paris, Editions de Minuit.
- DUCROT, O. et TODOROV, T., 1972, *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, le seuil.
- FAUCONNIER, G., 1974, *La coréférence : syntaxe ou sémantique ?* Paris, Le Seuil.
- FAYOL, M., 1986, « Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans. », *Pratiques*, n° 49, p. 101-113.
- , 1990, « la production de textes écrits : introduction à l'approche cognitive. », *Education permanente*, 102, p. 21-29.
- FAYOL, M., 1984, « Cohérence et cohésion : une revue des travaux français en psychologie expérimentale. », M. Charolles, J.S. Petofi et E. Sozer (eds), *Research in text connexity en text coherence*, hambourg, Bushe Verlag.
- GALISON, R. et COSTE, D., 1976, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.
- GRIMES, E., 1975, *The thread of discourse*, La Haie, Mouton.
- HABERLANDT, K. J., 1981-1982, « Les expectations du lecteur dans la compréhension du texte. », *Bulletin de psychologie*, n° 356, p. 733-740.
- HALLIDAY, M. A. K. et HASAN, R., 1976, *Cohesion in English*, New York, Longman.
- JEANDILLOU, J.F., 1997, *L'analyse textuelle*, Paris, Armand Colin, coll. Cursus.
- LUNDQUIST, L., 1980, *La cohérence Textuelle*, Copenhague, Villadsen et Christensen.

- MEYER, J.C., 1988, *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck.
- MOIRAND, S., 1990, *Une Grammaire des Textes et des Discours*, Paris, Hachette.
- PAGÉ, M., 1985, « Lecture et interaction lecteur –texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture. », in M. Thérien et G. Fortier (eds), *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Ville-Marie.
- PEER, W. V., 1990, « Writing as an Institutional Practice. », dans Nash W. (ed), *The writing scholar*.
- PEPIN, L., 1998, *La cohérence textuelle : l'évaluer et l'enseigner*, Laval (Québec), Groupe Beauchemin.
- PERY-WOODLEY, M. P., 1993, *Les écrits dans l'apprentissage*, Paris, Hachette.
- , 1987, « Non- nativeness in second language texts; the syntax factor. », dans T. Bloor et J. Norish (eds), *Written Language*, London, CILT Publications.
- RAIMES, A., 1983, « Anguish as a Second Language ? Remedies for Composition Teachers. », dans A. Freedman et al (eds), *Learning to Write: First language/ Second language*, New York, Longman.
- REICHLER-BEGUEULIN, M.j. et al, 1988, *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel- Paris, Delachaux et Niestlé.
- REINHART, T., 1980, « Conditions for coherence. », *Poetics Today*, vol. 1, p. 161-180.
- RUCK, H., 1980, *Linguistique textuelle et enseignement du français*, trad. Française J.P. Colin, Paris, Crédif, Hatier.
- SILVA, T. 1990, « Second language composition instruction : developments, issues and directions in ESL. », dans Kroll B. (ed.), *Second Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SLATKA, D., 1975, « L'ordre du texte. », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 19, p. 31-42.
- VIGNER, G., 1982, *Ecrire, Didactique des Langues étrangères*, Paris, CLE

international.

--, 1979, *Lire : du texte au sens*, Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International.

VIGNER, G., 1982, *Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international.

WEINRICH, H., 1990, *Grammaire Textuelle du Français*, Paris, Didier/Hachette.

WITTE, S. P. et CHERRY, R. D., 1986, « Writing Processes and Written Productions in Composition Research. », dans Cooper et Greenbaum (eds).

WITTE, S. P., 1983b, « Topical structure and writing quality : some possible text-based explanations of reader's judgements of students' writings. », *Visible language*, 17, p. 177-205.

Programmes et manuels scolaires :

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, 1995, *Programme de Français*, niveau 3^{ème} année secondaire.

--, 1996, *Programme de Français (1^{ère} langue)*, niveau 3^{ème} année secondaire.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1989-1990, *Livre de Français, 1^{ère} AS : raconter, dialoguer, décrire*, I.P.N.

--, 2004-2005, *Livre de Français (L.V.1), 2^{ème} AS*, O.N.P.S.

--, 2003-2004 *Livre de Français (1^{ère} Langue), 3^{ème} AS*, O.N.P.S.

ANNEXE

CORPUS D'ANALYSE

RESUME

L'une des difficultés les plus signalées par les enseignants du FLE est l'incapacité de leurs apprenants à structurer leur écrit, à gérer l'apport et le rappel d'informations, à maîtriser les procédés qui concourent à faire avancer les textes et à les rendre cohérents. Même s'ils sont capables de produire des phrases correctes, les apprenants restent incapables de rédiger un tout, un ensemble car il ne suffit pas de juxtaposer des phrases pour obtenir un texte cohérent.

C'est pourquoi les grammairiens du texte ont posé la nécessité de dépasser l'unité phrastique pour une unité textuelle, en dégagant un ensemble de procédés de cohérence textuelle qui permettent d'identifier et de repérer les problèmes de « dysfonctionnement » des textes et d'y remédier.

Le présent travail applique une typologie des défauts de cohérence textuelle élaborée par L. Pepin à l'analyse de productions écrites d'élèves de la classe de terminale. Grâce aux procédés fournis, les erreurs de cohérence textuelle contenues dans les rédactions seront repérées et analysées.

Les conditions à la cohérence textuelle : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration qui jouent un rôle majeur dans une mise en texte cohérente y seront étudiées avec la présentation et la description des différentes catégories et sous-catégories qui les composent.

Une telle méthodologie offre des perspectives intéressantes dans le cadre d'une pédagogie de l'écrit : la mise en œuvre des procédés dégagés par la typologie sera d'un grand apport aux professeurs de FLE en formation, aussi bien dans l'évaluation que dans l'enseignement de la cohérence textuelle.

Mots clés :

Cohérence textuelle

Cohésion

Hiérarchisation

Intégration

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à

Ma directrice de recherche, madame Cherrad Yasmina pour m'avoir dirigée et initiée à la recherche

Madame Hanachi Daouia pour sa gentillesse, ses conseils et ses encouragements constants

Un merci tout spécial à madame Lorraine Pepin qui m'a très gracieusement fourni les documents nécessaires à l'aboutissement de ce travail

A mes proches pour leur présence constante et leur soutien indéfectible

A mon mari et mes enfants sans qui rien n'aurait été possible

A mon père qui a été à l'origine de tout

ABSTRACT

One of the difficulties that are mostly reported by teachers of French as a Foreign Language is the ability of their learners to structure their writing, manage how to retrieve information, and control the techniques that contribute to improving texts and achieving coherence. Even though these learners manage to produce correct sentences, they are still unable to write a whole text as juxtaposing sentences is never enough to have a coherent text.

Therefore, text grammarians felt the necessity to go beyond the sentence unit and deal with the text unit. They devised for that purpose a set of techniques that permit identifying and spotting the problems that create breaches in the text unity as well as finding the most appropriate solutions.

The work aims at applying a typology of the problems related to text coherence, which was elaborated by L. Pepin, to the written production of pupils in their final year of the secondary school. Using such techniques, text coherence errors in these writings will be spotted and analysed.

Conditions for text coherence: all the key elements contributing to text coherence such as cohesion, the organization of units into hierarchy, and integration will be dealt with by introducing and describing the various categories and subcategories that make it up.

Such a methodology provides interesting prospects for the pedagogy of writing: the implementation of the techniques brought out of the typology will be of great benefit to the teachers of French as a Foreign Language during their training not only as a means of assessing but also of teaching text coherence.

Key words

Text coherence

Cohesion

Hierarchy

Integration

