

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

UNIVERSITE IBN KHALDOUN - Tiaret.  
Faculté des Sciences Humaines et des Sciences Sociales.  
Département des Lettres et des Langues.

**ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS- Pôle Ouest**

**Mémoire de Magistère.**

**Option : Didactique.**

**Intitulé**

**La cohérence et la cohésion dans la production d'un texte argumentatif chez quelques élèves de 3<sup>ème</sup> A.S., en situation d'apprentissage du F.L.E au lycée Mohamed Ben Abdelkrim de Tiaret.**

**Présenté par :**

**M. KERBOUB Nassim.**

**Encadreur : Mme BENDJELID Faouzia**

**Co-encadreur : Mme MERINE Kheira.**

**Membres du jury :**

**Président : Mme BENAMAR Aïcha, Maître de recherches. CRASC d'Oran.**

**Rapporteur 1: Mme BENDJELID Faouzia, Maître de conférences. Université d'Oran.**

**Rapporteur 2 : Mme MERINE Kheira. Maître assistante. Université de Mostaganem.**

**Examineur 1 : M. GHELLAL Abdelkader, Maître de conférences. Université d'Oran.**

**Examineur 2 : M. MAHMOUDI Amar, Maître de conférences. Université de Tiaret.**

**Année Universitaire 2008/2009.**

## REMERCIEMENTS

Je remercie tous les enseignants qui ont contribué pendant mon cursus universitaire de poste graduation, à ma formation.

Je ne remerciais jamais assez M<sup>me</sup>BENDJELID Fouzia et Mme MERINE Kheira qui m'ont encadré pour la réalisation de ce mémoire de magistère. Je remercie également tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à cette réalisation, mes amis (es), mes camarades de promotion compris.

## DEDICACE

Je dédie ce mémoire à toute ma famille et à ma fiancée qui a toujours été à mes côtés.

## Introduction :

L'écrit est une dimension importante de l'enseignement. Si l'on reprend une citation d'Antoine LION qui définit ainsi l'illettrisme : « terme qui sert à caractériser tous ceux qui ne savent faire du sens avec l'écrit, soit pour produire par écriture, soit pour en recevoir par la lecture » (<sup>1</sup>), nous serons tentés de dire qu'une personne ne maîtrisant pas l'écrit court le risque d'aller grossir les rangs des illettrés.

Les problèmes liés à l'écrit constituent une piste de recherche qui a pris de l'ampleur ces dernières années. Les colloques et les publications portant sur les sujets liés à l'écrit couvrent un vaste spectre de questions de recherche. Tina KANTA et Véronique REY soulignent l'importance de l'écrit (actes de didcog 2005-Toulouse) et montrent le fait que tout apprentissage d'une langue en milieu guidé, quelle que soit la méthode d'enseignement choisie, aura recours à un moment ou un autre à la langue écrite.

Parmi les problèmes liés à l'écrit, il y a ceux de la cohérence et de la cohésion. Quel enseignant n'a pas déjà déploré le manque de cohérence d'un texte produit par un élève.

Il convient de dire que la cohérence constitue l'objet de la linguistique textuelle, laquelle cherche à mettre en lumière « ...les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases » (<sup>2</sup>). Il convient aussi de rappeler que la recherche sur ces notions n'est pas tout à fait récente.

Vers la fin des années 70 et le début des années 80, un certain nombre de chercheurs se sont penchés sur la notion de texte. Teun Van Dijk (<sup>3</sup>), à partir de l'étymologie <<texus>> (tissu), met en relief le caractère indissociable des notions de cohérence et de texte. Par, cette image du <<tissé>>, il a expliqué, entre autres, que la cohérence d'un texte se trouve dans les liens qui se forment entre la microstructure (niveau

---

<sup>1</sup> Pierre DROUIN, reprenant une citation d'Antoine LION dans *le monde* du 20-12-1986 P-8

<sup>2</sup> RASTIER.F. sens et textualité, 1989.

<sup>3</sup> VAN DIJK, Teun A. <<le texte>> in dictionnaire des littératures de langue française, tome III bo



phrastique) et la macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble).

Le français Michel Charolles, dans un article de la revue *langue française* a tenté de concilier cohérence et pédagogie en proposant une application de la cohérence textuelle à la correction de textes d'écoliers. Charolles a constaté que les enseignants, tant qu'ils corrigent au niveau de la phrase, apportent des remarques précises et bien délimitées ; par contre, dès qu'ils passent au niveau du texte, ils emploient de moins en moins de termes techniques et font des remarques floues. S'inspirant alors des travaux de grammairiens du texte, Charolles <sup>(1)</sup> a proposé quelques règles de "bonne formation textuelle" : la répétition (observation et utilisation de procédés de rappel) ; la progression (utilisation des connecteurs, des marqueurs de texte, des types de progression thématique) ; la relation (prise en considération de la situation de communication : aspects contextuels, intention de l'énonciateur, type de texte) ; la non contradiction (aucun élément sémantique ne doit contredire un contenu posé ou présupposé).

Il y a lieu de noter également le rapport de recherche publié en 1987 par Jacqueline Lemieux, intitulé "le français écrit par la cohérence du texte" où elle a tenté de montrer tous les avantages pédagogiques que représente l'application de ce « cadre de représentation du langage »<sup>(2)</sup> c'est à dire que la théorie de la cohérence textuelle 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 correction plus rigoureuse et plus efficace. Elle peut donc jouer un rôle important en didactique.

---

<sup>1</sup> M. CHAROLLES, « Introduction au problème de la cohérence des textes », *langue française*, N°38, 1978.

<sup>2</sup> Cette notion a été mise de l'avant par Jacqueline Lemieux lors de son allocution au colloque de l'APEFC en 1990 (Lemieux, Jacqueline, *Lire et écrire au collégial : la cohérence du discours*, actes du colloque de l'APECF, 1990).

Notre expérience d'enseignant au lycée nous a fait découvrir ces dernières années qu'il y a dans les classes de 3ème année secondaire de plus en plus d'élèves qui ne maîtrisent pas l'écrit. Les productions écrites des élèves sont incohérentes, décousues, désorganisées. Ceci, bien que l'Algérie ait lancé en 2002 une réforme du système éducatif qui a introduit une nouvelle approche pédagogique, de nouveaux programmes, etc.

Compte tenu de toutes ces considérations, et pour mener à bien notre travail de recherche, la question que nous nous sommes posée est simple : Qu'est-ce qui peut poser problème de cohérence et de cohésion lors de la production d'un texte argumentatif chez les apprenants algériens de la 3ème A.S? Ceci nous a mené à poser d'autres questions, plus détaillées, qui nous aideront à mieux analyser notre corpus :

- 1- Pourquoi ces apprenants n'arrivent-ils pas à organiser l'argumentaire en fonction des articulations du texte ?
- 2- Pourquoi n'arrivent-ils pas à employer correctement les procédés dont dispose la langue française pour éviter la répétition (la substitution, anaphore, connecteurs, le choix d'une progression...)?
- 3- L'apparition des incohérences n'est-elle pas l'indice de techniques pédagogiques inadéquates ?

Quelques exemples d'expressions écrites recueillies, nous permettent de constater que les incohérences ne trouvent pas toujours explication dans le fait que ces élèves ne possèdent pas un vocabulaire riche, ou qu'ils n'aient pas de connaissances des règles de la grammaire française, mais se situe parfois au niveau des méthodes d'enseignement consacrées à la production de l'écrit.

Dans le cas de la règle de répétition, par exemple, nous constatons que l'élève sait que la pronominalisation est une des ressources dont dispose la langue pour permettre la reprise d'un substantif, d'un syntagme ou d'une phrase entière. Que le pronom rappelle son référent (anaphore) ou qu'il l'anticipe (cataphore), le lecteur doit pouvoir l'identifier : or dans les productions des élèves, les ambiguïtés référentielles sont fréquentes et posent des problèmes d'interprétation.

Pour assumer le bon fonctionnement de cette règle, la langue dispose en outre des procédés de définition et de référentiation déictique contextuelle.

- 1- Mes amis ont acheté une voiture et une moto. Cette voiture servira aux promenades familiales.
- 2- Mes amis ont acheté une nouvelle voiture. La voiture servira aux promenades familiales.

On pourrait bien sûr analyser dans les détails les contraintes qui amènent l'élève à choisir entre un déterminant défini (2) et un déictique contextuel, quoi qu'il en soit ce procédé pose problème.

Le rappel d'un substantif peut être obtenu par la substitution lexicale qui permet d'éviter la répétition d'un même lexème. Ce procédé ne pose pas de problème particulier tant que l'on s'en tient à l'emploi d'un synonyme, seul alors le "bagage" lexical de l'élève est responsable de la plus ou moins variété des substituts.

Ex : Dans la partie supérieure de l'image, il y a une voiture rouge dont les portières sont ouvertes. Ce véhicule semble pouvoir contenir un grand nombre de personnes.

En production écrite, l'absence ou l'insuffisance des substituts aboutit à des répétitions lexicales : cette trop grande redondance, le lecteur la percevra aussi comme une certaine forme d'incohérence.

Notre expérience d'enseignant du F.L.E au lycée nous fait souvent observer, lors de la corrections des écrits des élèves certaines formes de contradiction : par exemple, l'élève va passer sans transition d'un type de narration qui est de l'ordre du "discours" dans lequel l'énonciation s'implique à celui "de l'histoire" d'où il s'efface, je devient il... le glissement du temps du discours au temps du récit ne vient pas, le plus souvent, d'une méconnaissance des formes verbales mais de leur valeur, d'où la nécessité de concevoir des exercices permettant de conceptualiser, au niveau du texte, ces deux sous systèmes, de

temps et de personnes verbales. De même les interférences entre temps de l'énonciation et temps de l'énoncé.

De ce fait, nous pouvons avancer l'hypothèse que la plupart des formes d'incohérence ne trouverait pas toujours explication dans l'inconsistance du vocabulaire des élèves ou dans leur manque de connaissances des règles de la grammaire française mais se situerait peut être au niveau des méthodes d'enseignants consacrées à la production de l'écrit.

L'objet de cette étude n'est pas de répondre à cette question. Il vise plutôt à présenter les pièces essentielles du débat sur la recherche en ce sens. Il s'agit de mettre en place :

\_ Une partie théorique dans laquelle nous présentons d'abord, le cadre méthodologique de notre recherche. Ensuite, nous définissons les notions clés de notre recherche, enfin nous présentons les différentes stratégies d'apprentissage et les théories consacrées à l'apprentissage de l'écrit.

\_ Une partie pratique qui analyse le corpus recueilli (productions écrites) auprès des élèves et expose les résultats obtenus. Nous commentons des entretiens réalisés auprès des professeurs du lycée concerné pour connaître leurs opinions sur les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés. Pour finir nous tentons de faire le bilan de notre analyse et de donner des propositions pour améliorer les écrits des élèves.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pensons qu'une telle démarche offre la possibilité aux lecteurs de se situer au cœur de certains débats scientifiques essentiels dans ce sujet.

Dans cette partie nous tenterons tout d'abord de présenter le cadre méthodologique de notre recherche, ensuite nous essayerons de maîtriser les concepts qui ont trait à notre sujet.

Nous commencerons par définir les notions et concepts qui constituent la linguistique textuelle, connecteurs, anaphores, cohérence, cohésion, etc.

Nous aborderons dans un deuxième temps, la relation entre le concept d'apprentissage et celui de langue étrangère (F.L.E). En allant de la notion de langue à celle de langue étrangère, nous distinguerons l'apprentissage de l'acquisition.

Enfin, nous concluons cette partie par une prise de vue sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit notamment dans les nouvelles pédagogies.

### **1-Le cadre préliminaire:**

Le sujet de notre travail de recherche porte sur la cohérence lors de la production d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3eme A.S, série, sciences expérimentales en situation d'apprentissage du F.L.S (Français Langue Seconde). Il est clair que nous puiserons dans le domaine de recherche de la didactique des langues, car c'est la science qui se préoccupe des méthodes de transmission du savoir dans une discipline donnée.

Nous nous sommes intéressés au sous domaine de recherche de la didactique de l'écrit dans la mesure où notre sujet porte sur la cohérence lors de la production écrite d'un texte et parce que ce sous domaine s'intéresse à l'activité scolaire qui a pour objet les fonctionnements formels de la langue et aux problèmes de grammaire, de vocabulaire, de production de l'écrit (au niveau des problèmes de structuration spécifique du discours).

Ce sujet nous intéresse parce que les problèmes liés à la cohérence et à la cohésion constituent une piste de recherche qui a pris de l'ampleur ces dernières années dans les colloques et les publications portant sur la didactique de l'écrit. Ceci nous fait dire que le sujet choisi est d'actualité et présente un intérêt certain.

Aussi, parce que nous avons observé que la cohérence de l'écrit est devenue incontournable pour les enseignants, les conseillers pédagogiques, etc. Etant nous-même professeur d'enseignement secondaire, nous commençons à prendre conscience du fait que le niveau des apprenants dans les productions écrites baisse sensiblement. D'où l'importance de centrer les efforts dans les activités scolaires à ce niveau.

Enfin, parce que l'écrit peut permettre aux apprenants de réussir socialement. Celui qui est capable d'écrire des textes cohérents, de bien reproduire le réel, maîtrisera l'art de la communication. Ses interlocuteurs feront moins d'efforts pour le comprendre. Ceci dit, connaissant l'importance de la communication dans la société, nous sommes tenté de dire que la maîtrise de l'écrit peut aider à gravir plus facilement les échelles sociales. Ne pas maîtriser l'écrit c'est courir le risque d'aller grossir les rangs des illettrés.

## **1-2- Objet de la recherche:**

Notre recherche est centrée sur l'étude, l'analyse des problèmes liés à la cohérence textuelle lors de la production d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens en situation d'apprentissage du F.L.S.

Il s'agira d'apporter une description plus au moins détaillée sur les différentes difficultés qui posent problème de cohérence et de cohésion lors de la production des élèves algériens.

## **1-3-Outils méthodologiques:**

Le travail présenté s'inscrit dans une démarche empirique. Il s'agit de comprendre ce qui se joue, ce qui se passe, sur le plan de l'écrit dans la classe de français. Nous n'avons pas élaboré de séquence didactique particulière pour tester nos hypothèses. Leur pertinence devrait être dégagée de l'analyse du corpus, à partir de notre appareil théorique.

Par souci méthodologique, lors de notre travail de recherche, nous comptons recueillir des données, des informations et interpréter les imperfections et les niveaux de cohérence des écrits de 17 apprenants (ce qui correspond au dixième de l'effectif concerné

par le nouveau programme,170) lors d'un exercice scolaire de type "rédaction", activité d'expression relativement libre qui permet à l'élève de mobiliser ses ressources en français, de combiner des compétences de nature différentes ( grammaticales, discursives, pragmatiques...) en vue de produire un texte significatif au tour d'une macro fonction :argumenter, dans ce cas là.

La consigne proposée est la suivante : Vous avez participé à un débat sur l'interdiction des voitures de circuler au centre ville. Quelle a été votre position par rapport au problème posé et pourquoi ?

Nous justifions notre choix de prendre des copies d'élèves comme corpus de recherche par le fait qu'il semble convenir à notre type de questionnement qui s'intéresse aux problèmes de cohérence lors d'une production écrite.

Le choix de la consigne a été fait par rapport au profil d'entrée en 3eme A.S, notamment celui relatif aux compétences de production : les apprenants devraient être capables :

- De produire un texte écrit sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif.

- D'organiser ses idées (suivre un plan chronologique, un plan logique).

Nous avons opté pour le troisième palier (secondaire) parce que l'enseignement du français comme langue seconde s'inscrit dans une continuité : les apprenants sont censés avoir appris les structures élémentaires de la langue (français) ; les constituants de la phrase, l'alphabet, etc. à l'école primaire.

De l'école fondamentale, les élèves devraient sortir avec un "bagage" lexical et grammatical conséquent, c'est en fonction de cela que les programmes du secondaire sont axés sur l'écrit. Les élèves arrivés à ce niveau devraient employer tout ce qu'ils ont acquis comme mots et systèmes de règles pour produire des textes en fonction de leurs intentions de communication.

Quant à notre choix quantitatif du corpus (une classe), il repose sur le souci de recueillir un maximum de données pour pouvoir permettre une analyse des problèmes posés. Aussi, dans un souci lié à la récurrence : il est nécessaire à nos yeux de prendre un corpus assez important pour détecter les problèmes récurrents propres aux élèves de cette classe. Ce sera un échantillon représentatif des élèves de l'intérieur ouest algérien.

Aussi, une recherche à visée didactique se doit de tenir compte de l'enseignant, élément clef de la situation pédagogique, particulièrement dans les environnements où les contacts avec le français se limitent souvent à l'espace de la classe.

Nous avons invité des enseignants, dans le même établissement, à s'exprimer sur leur métier au cours d'entretiens exploratoires : problèmes d'apprentissage de leurs élèves, méthodes utilisées, formation, et surtout la cohérence textuelle...

Cette démarche offre la possibilité d'avoir une idée de plus près sur le travail effectué en classe et les problèmes posés aux apprenants lors de leur apprentissage.

#### **1-4 Cadre méthodologique :**

La linguistique textuelle, devenue très foisonnante de nos jours, se prête à de nombreuses applications en didactique en s'ouvrant à l'analyse de la production et de la réception des textes. Dans le cadre de notre recherche, nous recourons aux principes, aux concepts et aux théories émanant de cette dernière qui est considérée aujourd'hui comme une discipline à part entière dans les pays de la langue allemande et anglaise.

Dans notre recherche, nous essayons de vérifier si les élèves sont capables de produire des textes cohérents. Et comment se fait leur apprentissage afin d'y parvenir ?

Nous nous référons au programme officiel et à la méthode d'enseignement utilisée.



Nous recourons aux théories rencontrées dans nos lectures pour expliquer les observations faites auprès de notre échantillon, nous mettrons la relation entre le théorique et notre terrain, ce qui nous permettra une bonne analyse du corpus abordée dans le troisième chapitre du travail.

Nous citerons parmi les théoriciens de la linguistique textuelle ; Jean Michel ADAM, Michel CHAROLLES, BRASSART...

## **2- Définition des concepts:**

### **2-1 La linguistique textuelle:**

Selon Jean Michel ADAM la linguistique textuelle « est le secteur d'extension le plus légitime de la linguistique classique, attentif aux contraintes locales générales touchant la phrase et le contexte minimale de deux phrases contiguës ou éloignées »<sup>(1)</sup>. Selon ADAM l'extension de la linguistique phrastique à des enchaînements minimaux de phrases ou propositions connaît actuellement un développement évident. Il présente les travaux de G.KLEIBER la « *perspective transphrastique* » de S.STATI, les recherches pragmatiques d'O. DUCROT et J.C.ANSCOMBRE comme relevant de ce secteur dynamique et intéressant de la linguistique contemporaine et qui appartiennent à la micro linguistique ou grammaire de texte.

Seulement J.M.ADAM a apporté un remaniement dans sa réflexion sur la linguistique textuelle « depuis leur émergence, dans les années 50, l'analyse du discours et la linguistique textuelle se sont développées de façon autonome, sans se situer l'une par rapport à l'autre »<sup>(2)</sup>. Souligne-t-il dans « La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours » toujours dans cet ouvrage, « Postulant à la fois, une séparation et une complémentarité des tâches et des objets de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours, nous définissons la linguistique textuelle comme un sous domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives » c'est donc une redéfinition du champ disciplinaire que propose J.M.ADAM. Il revient sur certains principes adoptés dans ses

---

<sup>1</sup> J.M.ADAM Eléments de la linguistique textuelle, Mardaya 1990, P.15.

<sup>2</sup>J.M.ADAM La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse du discours »

ouvrages antérieurs, notamment dans « Eléments de la linguistique textuelle (1990) « L'évolution théorique et méthodologique la plus importante est venue du renoncement à la décontextualisation et à la dissociation entre texte et discours ».

L'étude du texte traditionnellement abordé en lui-même, prend désormais en considération le contexte dans lequel il s'inscrit comme le préconise l'analyse du discours. Les deux domaines ne sont plus parallèles, mais emboîtés, hiérarchisés, ce qu'indique le sous titre de l'ouvrage « La linguistique textuelle du discours ». La linguistique textuelle n'est donc plus un outil dans le cadre de l'analyse littéraire.

La linguistique textuelle, ou la grammaire de texte comme on l'appelait dans les années 60, cherche à établir une grammaire capable de rendre compte des compétences textuelles d'un locuteur dans sa langue maternelle. Comme l'explique Michel CHAROLLES : « La capacité des locuteurs natifs à distinguer une suite de phrases acceptables formant un texte d'une suite ne formant pas un texte »<sup>(1)</sup>

En s'inspirant de la grammaire générale de CHOMSKY, les linguistes espéraient fournir une description structurale de cette compétence textuelle des locuteurs natifs. Leur projet reposait sur la constatation que toutes les suites de phrases acceptables en tant que phrases ne sont pas forcément acceptables en tant que texte. Les limites de cette approche sont vite apparues. La plupart des chercheurs s'accordent maintenant avec CHAROLLES quand il déclare qu'il n'existe pas au plan de texte des règles de bonnes formation qui s'appliqueraient en toute circonstances et dont les violations comme c'est le cas en syntaxe de phrases feraient l'unanimité.

## **2-2 La définition du texte:**

Nous avons décidé d'utiliser la notion de "texte" telle que définie par J. M. Adam, dans le cadre de sa *linguistique textuelle*; en effet pour ce théoricien tout texte est formé par la combinaison composition d'unités élémentaires. (J. M. Adam; 1999: 18) "Ces unités élémentaires", appelées des propositions, ne sont pas isolées, puisqu'elles se combinent les

---

<sup>1</sup> Michel CHAROLLES « Les études sur la cohérence et la cohésion textuelle depuis la fin des années 60 », Modèles linguistiques, P.46

unes aux autres pour former des paquets de propositions appelés des *périodes* et des *séquences*. De ce fait, il est évident qu'un sujet parlant ne communique généralement pas plus par mots isolés que par phrases ou par propositions non liées.

Il nous reste encore à définir:

- ce qu'est "une proposition" pour J. M. Adam;
- et à voir comment à travers le liage des propositions entre elles, se forment les périodes et les séquences.

### **2-3 La proposition de base:**

Trois critères nécessaires contribuent à former l'unité minimale qu'est la proposition:

#### **a- Un acte de référence générateur d'une représentation discursive.**

Il s'agit ici de poser "explicitement un thème ou objet du discours et en développant à son propos une prédication", (J. M. Adam; 1999: 50).

Ainsi, quand on dispose d'une proposition se posent d'une part:

- la question de sa valence: les verbes à une place comme dans "*Claude court*"; à deux places comme dans "*Claude mange une tablette de chocolat*"; ou à trois places dans "*Claude donne une tablette de chocolat à Mélanie*";
- , et d'autre part: sa valeur: d'état "*Claude est merveilleuse*"; d'action "*Claude téléphone*"; ou d'événement "*la tornade arrache les tuiles du toit*":

À ce noyau propositionnel s'ajoutent très souvent des constituants périphériques tant du syntagme nominal que du syntagme verbal.

Comme exemples de *constituants périphériques*, il y a les circonstants, et les constructions détachées.

#### **b- Une prise en charge énonciative (acte d'énonciation).**

- **Les faits de polyphonie:** pour la vérité/validité de sa proposition, le locuteur (L) a recours soit à "IL/ELLE" vérité (citations d'autorité), soit à "NOUS" -vérité (du discours scientifique, par exemple), ou à ON- vérité (des maximes, proverbes...).

- **Les différentes sortes de discours rapportés:** discours direct, discours indirect, discours indirect libre...
- **Les indications d'un support de perceptions et de pensées rapportées:** effets de point de vue reposant sur le perceptif (voir, entendre, sentir, goûter...), et le cognitif (savoir, connaître).
- **Les indices de personnes:** comme les pronoms, les noms propres, les noms communs...
- **Les déictiques spatiaux et temporels:** comme *hier, demain...cette semaine, je, tu...*
- **Les temps verbaux:** le français dispose de plusieurs temps verbaux contribuant à lier une proposition à une autre.
- **Les modalités:** les différents types de modalités comme *l'assertion, la négation, le réel et l'irréel, le devoir, le vouloir, peut-être, sans doute...*

**c- La valeur illocutoire et l'orientation argumentative:**

La valeur illocutoire est à lier aux actes de discours à valeur performative comme cette proposition tirée de l'un des appels de Pétain: "je vous dis qu'il faut cesser le combat" qui est décrite par J. M. Adam comme un acte performatif directif

L'orientation argumentative se trouve, elle, liée à l'axiologisation, ainsi dans l'exemple qui suit:

[P1] Un inconnu peignait d'ocre les murs du cimetière de Pantin. [P2]

Dujardin errait nu par Saint-Ouen-l'Aumône. [P3] Des fous paraît-il

Dans [P3], on est devant

un point de vue et un jugement (une axiologisation qui disqualifie certains actes jugés socialement déviants)

Cette axiologisation constitue en effet une orientation argumentative explicite dans l'interprétation que doit opérer le lecteur.

## **2-4 Les types de liaages des propositions de base:**

Il s'agit de voir ici quels sont les types de "liages" qui permettent aux propositions d'entretenir des "liens" les unes aux autres, et d'être dans une relation de "combinaison-composition".

Pour J. M. Adam, il existe cinq types de liaages:

### **a- Les liaages du signifié:**

- **La continuité référentielle** (anaphores, co-référence):

Exemple: "Ayant terrassé l'afficheur Achille, ils le tirèrent sur toute la longueur de la passerelle d'Alfortville, puis le précipitèrent".

Dans cet exemple, la continuité référentielle de "l'afficheur Achille" est assurée par une même anaphore pronominale, en l'occurrence "le".

- L'isotopie:

Dans sa définition de cette notion, J. M. Adam cite A. J. Greimas (*Maupassant. Sémiotique du texte*):

L'existence du discours -et non d'une suite de phrases indépendantes- ne peut être affirmée que si l'on peut postuler à la totalité des phrases qui le constituent une isotopie commune, reconnaissable grâce à un faisceau de catégories linguistiques tout au long de son déroulement. (1976: 28)

Exemple:

"[P1] Entre Deuil et Épinay on a volé 1840 mètres de fils téléphoniques. [2] À Carrières-sur-Seine, M. Bresnu s'est pendu à un fil de fer"

Dans cet exemple, l'isotopie est assurée par:

- les "fils" présents dans les deux propositions;
- et par la mort présente à travers le nom de lieu "Deuil" dans [P1], et la pendaison de M. Bresnu dans [P2].
- L'univers de discours:

Cet univers de discours "est attribué à un point de vue anonyme, celui de l'opinion commune".

Exemple:

[P1] Selon la théorie de la relativité générale, l'espace pourrait être très courbé, avec un rayon de l'ordre de la longueur de Plank, soit 10 puissance 35 mètres. [2] Toutefois nous observons que notre Univers est plat sur des distances de 10 puissances 26 mètres. [P3] Ce résultat d'observation diffère des prévisions théoriques de plus de 60 ordres de grandeur

L'emploi de "selon" ajouté à la modalisation du conditionnel "pourrait être" prouve que cette proposition n'est pas prise en charge par le locuteur (L1), mais par un autre locuteur dont le point de vue est rattaché à la communauté partageant son point de vue et son univers de discours.

L'emploi du connecteur "toutefois" à partir de [2] confirme que le lecteur se trouve cette fois-ci devant le point de vue du locuteur (L1) qui réfute la proposition [1]: il s'agit dans [P2] et [P3] de l'univers de discours de la communauté à laquelle appartient (L1).

### **b- Les connexions:**

Cette connexion entre les propositions est assurée par les organisateurs temporels comme *puis* et *après*; les marqueurs de structuration de la conversation comme *bon, ben, pis...*; les marqueurs d'intégration linéaire comme *d'une part, d'abord, ensuite...*; les reformulations comme *bref, en somme...*

Elle peut être assurée aussi par des connecteurs comme *certes, mais, or...*

### **c- L'implication:**

Elle est liée à la "présupposition".

**Exemple:**

"[1] Il n'y pas de bulles dans les fruits. [2] Alors il n'y pas de bulles dans Banga"

Les deux propositions [P1] et [P2] ne seront comprises que si le lecteur dans une sorte de travail présuppositionnel, infère la proposition [P3] absente, et qui est: <CAR il n'y a que des fruits dans Banga>.

#### **d- Les chaînes d'actes de discours:**

Comme on l'a vu dans la partie appelée "définition de la proposition de base", toute proposition comporte un acte illocutoire; et quand le lecteur se trouve devant un ensemble de propositions liées les unes aux autres formant le texte, ce dernier "peut être considéré comme constitué de suites d'actes illocutoires",

#### **e- Les liages du signifiant (rythme):**

Ce genre de liage concerne:

- les reprises des phonèmes comme les allitérations, les paragrammes...;
- les reprises des syllabes;
- les reprises lexicales...

#### **2-5 Les périodes et les séquences:**

Pour J. M. Adam, *l'empaquetage* des propositions (leur mise en paquets) donne soit des périodes, soit des séquences:

L'opération de liage des propositions aboutit à deux grands types de paquets de propositions: des unités textuelles non typées que l'on appellera les périodes et des unités souvent plus complexes et typées que l'on appellera les séquences,

Les *périodes* peuvent prendre deux formes: ou bien elles apparaissent sous la forme d'un regroupement rythmique de propositions et cela par reprises de phonème/graphèmes, lexèmes, syntagmes entiers; ou bien elles prennent la forme d'un regroupement lié pris en charge par des organisateurs ou des connecteurs.

Pour ce qui concerne les *séquences*, J. M. Adam postule qu'il y en a cinq:

- la séquence narrative;
- la séquence descriptive;
- la séquence argumentative;
- la séquence explicative;
- la séquence dialogale.

Ces *séquences* peuvent se combiner les unes aux autres: par exemple, on peut avoir dans un texte une séquence narrative combinée à une séquence descriptive et à une séquence explicative, ou encore une séquence narrative reliée à une séquence dialogale.

## **2-6 La structure compositionnelle du texte:**

Pour J. M. Adam d'autres critères contribuent encore à construire un texte:

Deux macroliaisons complémentaires font d'une suite de périodes et/ou de séquences un texte.

Ces macroliaisons complémentaires sont:

- *les liaisons compositionnelles*: ce type de liaisons concerne la **planification** ;cette dernière suppose que tout texte est régi par des règles et des plans le catégorisant dans un genre ou un sous-genre.

Exemple: le théâtre classique était soumis à une structure en actes; ainsi le drame et la tragédie étaient composés de cinq actes, tandis que la comédie était divisée en trois.

- *les liaisons configurationnelles*: ce type de liaisons concerne la *macrostructure sémantique*; cette dernière suppose que tout texte forme un tout de sens à travers un titre qui le résume. De même qu'elle présuppose qu'un texte peut être divisé en parties formant des unités thématiques.

Les liaisons configurationnelles concernent aussi le *macro acte de discours* qui vise à répondre à une question pragmatique: pourquoi, pour accomplir quel but, quelle visée argumentative, ce texte a-t-il été produit ?

Si nous avons choisi de nous baser sur les apports théoriques de J. M. Adam: c'est parce que la définition donnée par ce théoricien concernant la notion du "texte" nous a paru complète et cohérente;

## **2-7 Les modélisations de l'argumentation:**

Plusieurs auteurs (Toulmin, Adam, Brassart,) se sont penchés sur la structure argumentative pour tenter d'en définir le fonctionnement. Les différents modèles qu'ils



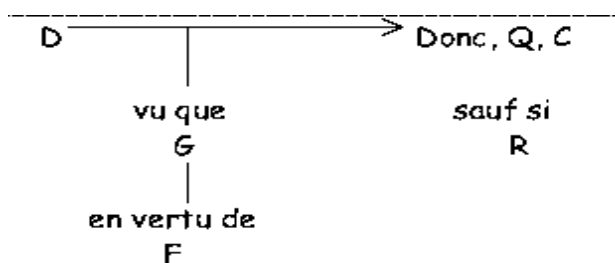
présentent permettent de donner une forme globale à la production argumentative sans toutefois que les auteurs obtiennent un consensus ne dégagant qu'un type de schéma argumentatif.

En production écrite argumentative, quelques auteurs (Adam, Brassart), se réfèrent directement ou indirectement aux travaux de Toulmin - qui est, le précurseur dans ce domaine - sans que lui-même ne se positionne par rapport à un type de production langagière particulière (orale ou écrite). Tandis qu'en production orale, les modèles argumentatif se calent plutôt sur les modèles communicationnels de la conversation ou du dialogue (Adam, Garcia, Golder) alors, qu'à première vue, l'argumentation orale semble plus facile à schématiser que l'argumentation écrite. En effet, la présence physique d'un interlocuteur permet l'échange : le locuteur peut donc prendre appui directement sur les arguments de l'autre pour pouvoir ensuite les accepter, les nuancer, les compléter ou les réfuter.

### **2-8 Des données à la conclusion : le schéma argumentatif de Toulmin (1958) <sup>(1)</sup>**

Toulmin a été un des premiers auteurs à s'intéresser à un possible « schéma argumentatif » Il va s'interroger sur le fonctionnement du passage entre des « données » et une « conclusion » : les arguments doivent être articulés les uns aux autres de manière à ce que l'interlocuteur suive le développement argumentatif du locuteur et considère comme acceptables les raisons avancées. En effet, pour Toulmin, le passage entre les données (D) et la conclusion(C) est autorisé par des garanties (G), appuyées sur un fondement (F), qui peuvent être qualifiées (Q) ou réfutées (R).

Il propose alors le schéma argumentatif suivant

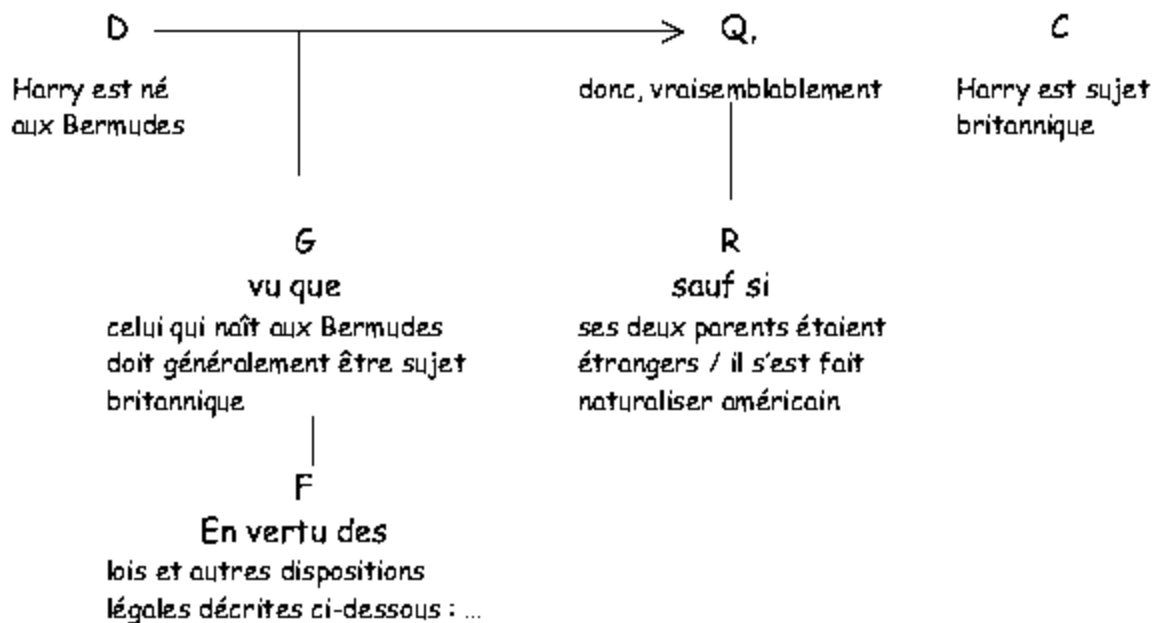


---

<sup>1</sup> TOULMIN S.E, 1958: The uses of Argument, Cambridge, Cambridge University Press

L'argument est le passage de la donnée à la conclusion via le « garant » qui est constitué d'une série de raisons et de justifications. La garantie (G) est explicite et a pour tâche « [D'attester] la solidité de tous les arguments du type approprié et [être] établies d'une manière très différente des faits que nous produisons comme données » alors que les fondements de garantie (F) sont implicites car ils servent d'assurance à la garantie. Ils ne sont dévoilés que lorsque la garantie est mise en question. Les qualificateurs modaux (Q) et les réfutations (R) se distinguent des données et des garanties en apportant un nouvel éclairage sur le passage de la garantie à la conclusion « les qualificateurs (Q) indiquent la force que la garantie confère à ce passage tandis que les conditions de réfutation (R) signalent les circonstances dans lesquelles il faudrait annuler l'autorité générale de la garantie ».

Toulmin illustre son « schéma de l'argument » avec l'exemple suivant

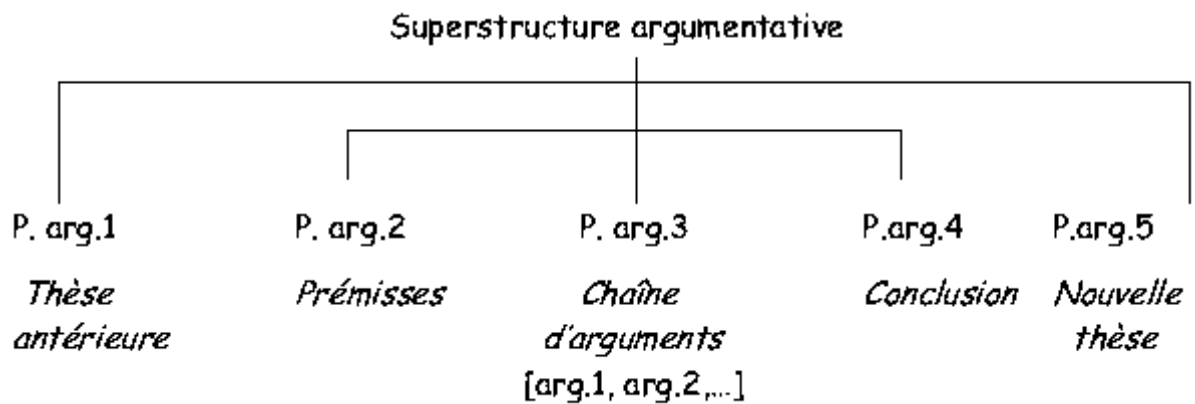


## **2-9 De la superstructure argumentative à la séquence prototypique argumentative : J.M Adam (1987, 1992):**

J.M Adam à la suite des travaux de Sprengher-Charolles (1980), présente, dans le cadre de définitions de typologies textuelles, l'existence de « superstructures textuelles ». Il les définit comme étant « [une] compétence textuelle spécifique complémentaire d'une

compétence textuelle générale qui permet de produire/interpréter des paquets de « phrases » .

Il dénombre sept types de superstructure (narrative, injonctive-instructionnelle, descriptive, argumentative, explicative-expositive, dialogale conversationnelle et poétique autotélique), parmi lesquelles figure donc la structure argumentative qu'il schématise ainsi quelques années plus tard, Adam abandonne l'idée de typologie de texte pour celle de « séquentialité » qui lui permet de distinguer des structures de base à l'intérieur d'une superstructure. Puis, en 1992, Adam abandonne également l'organisation en termes de « superstructure ».



Il propose alors un nouveau modèle général d'organisation de la textualité, composé de différents « plans » ou sous-systèmes en interaction les uns avec les autres. Les trois premiers plans – visée illocutoire, repérage énonciatif et cohésion sémantique - relèvent de la pragmatique et les deux derniers – connexité et séquentialité - de l'organisation propositionnelle.

Au niveau pragmatique, la visée illocutoire définit le but que chacun donne à son texte, le repérage énonciatif concerne l'ancrage des différents plans énonciatifs pris ou non en charge par le locuteur et la cohésion sémantique renvoie à la macrostructure sémantique, à l'organisation globale d'un énoncé. Au niveau de l'organisation propositionnelle, la connexité rend compte de l'organisation générale du texte tandis que la séquentialité présente l'organisation séquentielle des propositions. Les structures séquentielles de base peuvent être narrative, descriptive, argumentative, explicative ou dialogale. Ces différentes séquences peuvent alterner dans un même texte. Adam définit la

séquence comme « une unité constituante du texte, [elle] est constituée de paquets de propositions (les macro propositions), elles-mêmes constituées de  $n$  propositions »<sup>(1)</sup>

Ainsi chacun des éléments constitutifs du texte – qui, nous le rappelons, est pour Adam un objet abstrait - s'emboîte vers une unité de rang supérieur « [texte [séquences [macro propositions [propositions]]]]

En d'autres termes, les propositions sont les composantes d'une unité supérieure, la macro proposition, elle-même unité constituante de la séquence, elle-même unité constituante du texte. Cette définition de chaque unité comme constituante d'une unité de rang supérieur et constituée d'unités de rang inférieur est la condition première d'une approche unifiée de la séquentialité textuelle. » Adam (1992a : 30)

Si, dans ce nouveau modèle, Adam abandonne complètement l'idée de « superstructures textuelles » au profit de descriptions prototypiques, il garde néanmoins celle de la séquentialité. Il définit la séquence prototypique argumentative sur la base du « principe dialogique » qu'il emprunte à Moeschler (1985, cité par Adam, 1992a)<sup>(2)</sup> « Un discours argumentatif [...] se place toujours par rapport à un contre discours effectif ou virtuel. [...] Défendre une thèse ou une conclusion revient toujours à la défendre contre d'autres thèses ou conclusion ». (Moeschler, 1985 : 47, cité par Adam, 1992a : 118)

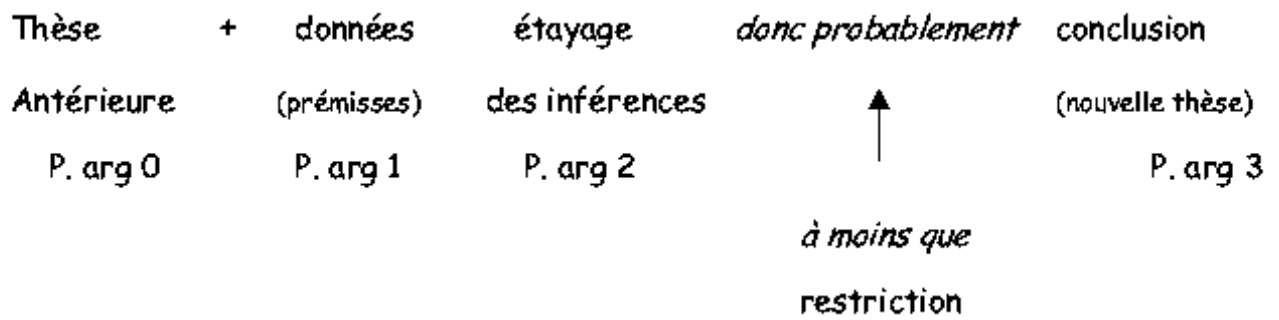
En effet, pour Adam (1992a : 118) <sup>(3)</sup> la place du contre discours est primordiale, voire indispensable. Pour cet auteur, l'argumentation « existe » que parce qu'elle s'insère face à un contre discours. Il propose alors le schéma de la séquence argumentative prototypique suivant en appui sur le modèle de Toulmin (1958, 1989 trd française) :

---

<sup>1</sup> J.M.ADAM, 1992, Textes : types et prototypes, Paris, Nathan

<sup>2</sup> MOECHLER J. 1985 : Argumentation et conversation, Paris, Hatier

<sup>3</sup> J.M.ADAM, 1992, Textes : types et prototypes, Paris, Nathan



La structure séquentielle argumentative est constituée de macro propositions (P. arg) elles-mêmes composées de d'une ou de plusieurs propositions élémentaires. D'une manière générale, il s'agit d'une mise en relation de données tirant vers une conclusion – tout comme pour Toulmin - dont les macro propositions « prémisses » et « conclusion » sont dépendantes les unes des autres. En effet, la (ou les) macro proposition(s) prémisses ne prennent(s) sens qu'en fonction de la conclusion tout comme la (ou les) macro proposition(s) de conclusion n'existent que parce qu'il y a celle(s) prémisses(s).

Ce nouveau modèle garde l'idée de l'ancien schéma en quatre phases : prémisses ou données de départ, présentation d'arguments en faveur (étayage des inférences), présentation de contre arguments (restriction) et conclusion qui intègre l'ensemble des arguments développés (pour et contre) en proposant une nouvelle thèse. La cohérence des relations entre les différents constituants et l'orientation vers la nouvelle thèse est marquée par des indices psycholinguistiques (connecteurs, expressions modalisatrices ou axiologiques, etc.) qui permettent de délimiter les différentes parties du « plan du texte » (Adam, 1992a) tout en participant à la maîtrise du schéma argumentatif.

Toutefois, Brassart (1998) rejette ce schéma de la séquence argumentative prototypique d'Adam (1992) car il considère que la contre argumentation ne fait pas partie de la structure minimale de base. Pour cet auteur, la contre argumentation se développe avec le temps.

A partir du schéma argumentatif en quatre phases d'Adam (1992a), Roussey, Akiguet, Gombert et Piolat (1995) ont évalué, d'une part, les capacités à articuler deux points de vue opposés et l'utilisation du schéma argumentatif chez 20 sujets de 8 ans (CE2) et de 10 étudiants de licence et, d'autre part, la maîtrise de ce même schéma argumentatif banalisé par des connecteurs chez 20 enfants âgés de 9 à 11 ans (CE2 à CM2). Pour chacune des recherches, les sujets avaient pour tâche, assistée par ordinateur, de réorganiser les phrases d'un texte : dans la première recherche les sujets étaient face à une tâche « alpha-oméga » (Brassart, 1988, 1990a, 1990b). Les résultats de la première recherche font apparaître que l'ensemble des adultes ont su reproduire le texte expérimental contrairement aux enfants qui n'ont pas su réorganiser les phrases en deux blocs : argumentatifs et contre argumentatifs. Dans la seconde recherche, les élèves les plus âgés recomposent un texte proche de celui de base. Les auteurs (Roussey, Akiguet, Gombert et Piolat, 1995 : 212) concluent que « la compétence argumentative dépend de la maîtrise du schéma argumentatif qui s'installerait entre 9 et 11 ans ».

Dans une autre recherche, Akiguet-Bakong (1997) a tenté d'identifier l'âge auquel s'amorce la compétence argumentative écrite. Pour ce faire, elle a proposé à des groupes d'enfants de 9 à 11 ans une épreuve d'insertion de connecteurs et une épreuve de réarrangement de phrases, soit avec un support papier crayon, soit avec un support ordinateur. Les résultats obtenus corroborent son hypothèse selon laquelle l'acquisition du schéma argumentatif prototypique est bien liée à l'âge. En effet, concernant l'épreuve de réarrangement de phrases, les enfants de 11 ans produisent des textes regroupant, d'une part, les phrases arguments et, d'autre part, les phrases contre arguments.

A l'oral, Adam (1992a, 1996, 1999) décrit, tout comme pour l'argumentation, l'existence d'une « séquence prototypique dialogale » qu'il distingue de la conversation.

« La conversation gagne à être considérée comme un point de vue psycho-socio-discursif ou comme un genre de discours au même titre que le débat, l'interview, la conversation téléphonique, etc. Le dialogue n'est rien d'autre qu'une unité de composition textuelle (orale ou écrite) ». (Adam, 1992a : 148)

Néanmoins, même si Adam (1992a) considère le dialogue comme un « produit textuel », il adhère au propos de Kerbrat-Oreccioni (1990, citée par Adam 1992a : 147) pour qui le dialogue est partie prenante de la conversation.

« Pour qu'on puisse véritablement parler de dialogue, il faut non seulement que se trouvent en présence deux personnes au moins qui parlent à tour de rôle, et qui témoignent par leur comportement non verbal de leur « engagement » dans la conversation, mais aussi que leurs énoncés respectifs soient mutuellement déterminés ». (Kerbrat-Oreccioni, 1990 : 197)

Adam (1992a, 1996) distingue, au sein de son modèle prototypique dialogal, deux types de séquences : les séquences phatiques et les séquences transactionnelles. Les séquences phatiques sont constituées d'échanges d'ouverture et de clôture ou d'entrée en contact. La séquence-échange étant « la plus petite unité du dialogue » (Adam, 1992a : 156) – définition reprise de Moeschler (1982 : 153, cité par Kerbrat-Oreccioni, 1990 : 224). Les séquences transactionnelles, sont, elles, composées d'unités verbales ou gestuelles permettant de rendre compte d'actes énonciatifs ; Adam (1992a) parle de « clauses ».

Selon Bronckart (1996) le prototype de la séquence dialogale d'Adam (1992a) s'organiserait en trois niveaux : un niveau comportant les deux types de séquence – phatique et transactionnelle –, un second niveau renvoyant aux unités dialogales ou échanges et un dernier niveau constitué en « clauses ».

Mais ce modèle prototypique dialogal rejoint le modèle conversationnel constitué en cinq unités ou rang présenté par Kerbrat-Orecchioni (1990 : 214 sq., 1996 : 36 sq.) à partir du modèle genevois de Roulet et al. (1985).

<b>Unités dialogales</b>	<b>Interaction</b>
	<b>Séquence (ou « épisode »)</b>
	<b>Echange</b>
<b>Unités monologiques</b>	<b>Intervention</b>
	<b>Acte de langage</b>

L'interaction étant une unité communicative de rang supérieur. Elle permet les liens entre les participants, le maintien du cadre spatio-temporel ainsi que les relations entre les thèmes. L'interaction se décompose en séquences. La séquence est constituée de plusieurs échanges, reliés de manière sémantique ou pragmatique, qui se décomposent en séquences d'ouverture et de clôture – ce qu'Adam (1992a, 1996) nomme la séquence phatique – et du corps de l'interaction – la séquence transactionnelle pour Adam (1992a, 1996). L'échange garde ici la définition émise par Moeschler (1982). L'intervention se situe au niveau monologique puisque cette unité est produite par un seul et même locuteur et est constituée d'actes de langage que sont les clauses pour Adam (1992a, 1996).



## **2-10 L'organisation textuelle argumentative : Brassart (1996, 1998) :**

Brassart (1988 ; 1990a ; 1990b) a conduit plusieurs recherches sur l'acquisition du développement du schéma argumentatif, en situation de production écrite, chez des élèves de 8 à 13 ans. Ses résultats montrent l'effet de l'âge sur l'acquisition de la structure du texte argumentatif : elle s'acquiert peu à peu. Ce n'est, à notre connaissance, qu'en 1996 qu'il fera une proposition de schéma argumentatif.

Les résultats d'une première étude menée par Brassart (1988) auprès de 116 enfants de 8-12 ans et de 26 adultes dans une tâche d'écriture argumentative anti-orienté - le texte devait se commencer par « alpha » et pour se terminer par « oméga » - montrent que les élèves de 8-10 ans ne sont pas certains qu'ils doivent produire un texte argumentatif (famille A), les 10-11 ans savent qu'il leur faut produire une réponse argumentative sans pour autant être capables de contre argumenter (famille B) : l'ensemble de leurs arguments sont orientés vers « oméga » alors que les 11-12 rédigent des textes argumentatifs contre argumentés (famille C) en alternant les arguments en faveur d'« alpha » et d'« oméga ». Selon cet auteur, les résultats des 11-12 ans diffèrent peu de ceux des adultes compétents quant au processus de contre argumentation.

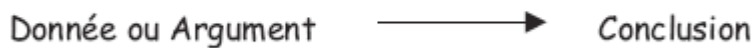
Pour leur part, Piérait-Le Bonniec et Valette (1987), également dans une situation de contrainte argumentative, présentent des résultats différents : la réponse argumentative à la tâche demandée n'apparaît que vers 15 ans.

Ces divergences de résultats sont peut être dues à la situation retenue puisque, selon Brassart (1988), la situation proposée par Piérait-Le Bonniec et Valette (1987) n'appelle pas forcément une réponse argumentative.

Une seconde étude effectuée par Brassart (1990a ; 1990b) corrobore ses premiers résultats. Les 156 élèves de 8 à 13 ans se répartissent, selon un continuum développemental, en trois grandes phases. A 7-9 ans, les textes écrits ne sont pas argumentatifs et plutôt sous la forme « additive » comme a pu le constater Golder (1990, citée par Golder 1992a) en situation de dialogue chez des enfants plus âgés. A 9-10 ans, les premières formes de texte argumentatif apparaissent même si l'ensemble des situations argumentatives proposées n'est pas résolu. Enfin, à 11-13 ans, les enfants sont capables d'une maîtrise minimale de l'argumentation en tant que structure complexe et présentent même quelques contre arguments.

A la suite de cette étude, Brassard (1990a) distingue trois types d'organisation textuelle : certains textes se caractérisent par un « collage d'arguments » sous la forme d'une liste, d'autres présentent un grand nombre d'arguments mais il n'y a pas présence de stratégie argumentative (arguments non organisés, non hiérarchisés), enfin, dans le dernier type, les arguments sont organisés avec des mises en relation entre eux orientés vers une conclusion préalablement établie. A partir de 1996, Brassard (1996, 1998) qualifiera le premier type de texte argumentatif de « tabulaire » (« collage d'arguments ») et le dernier type de texte argumentatif de « sorite ». Ces deux types d'organisation des arguments seraient présents de façon simultanée dans les textes argumentatifs élaborés.

En 1996, Brassart propose un schéma argumentatif en appui également sur celui proposé par Toulmin (1958, 1989 trd française). Son schéma plutôt « minimaliste » qui se réfère uniquement à l'activité de production écrite se définit comme une relation d'étayage dont l'argument peut être réfuté par le destinataire



« Cette « relation [étant] « autorisée » par un Garant ou un Topos ». (Brassard, 1996 : 77, 1998 : 138)

Argument < {Topos} > Conclusion (Brassard, 1998 : 134)

Finalement, pour Brassart

« La structure minimale complète d'un texte argumentatif est [...] celle du syllogisme (prémisse majeure et mineure, conclusion). [...] du syllogisme dialectique. (Brassart, 1998 : 130)

Mais tout en proposant un schéma argumentatif, Brassart (1996, 1998) remet en cause la notion même de schéma argumentatif qu'il trouve « si pauvre ». Il se demande même en quoi il peut vraiment faciliter la maîtrise de la production écrite de texte argumentatif puisque « Les textes argumentatifs naturels se réduisent rarement à une seule relation d'étayage de ce type » (Brassart, 1996 : 78)

Par ailleurs, il considère que la production de « type de texte » (Brassart, 1998 : 127) ne repose pas sur la mobilisation de schémas prototypiques mais est le fruit d'une élaboration cognitive progressive due au repérage des marques de surface et au développement de la compétence communicationnelle par l'apprentissage.

Les modélisations de l'argumentation proposées par ces auteurs (Toulmin (1958, 1989 trd française ; Adam, 1987, 1992a, 1992b, 1996, 1999 ; Brassart, 1996, 1998) ne donnent qu'une représentation linéaire du mouvement de l'argumentation. En effet, si elles montrent bien, notamment chez Toulmin (1958, 1989 trd française) et Adam (1992a, 1992b, 1996, 1999), l'organisation entre les arguments et les contre arguments visant un but particulier elles ne nous permettent pas d'observer le rôle des protagonistes et de l'énonciation dans l'argumentation.

Le modèle prototypique dialogale mis en place par Adam (1992a) en appui sur le modèle conversationnel de Kerbrat-Orecchioni (1990) tient compte, lui, des relations entre les interlocuteurs dont les interactions, définies en séquences, sont inter reliées et encadrées par des séquences phatiques (ouverture et fermeture des échanges).

Enfin, ces modèles de l'argumentation prennent peu en compte le contexte de production défini par Bronckart (1985, 1996) et Burger (2001) comme si argumenter à l'oral (dans le sens de la conversation) et à l'écrit était chose semblable. Dans ce type de modalité orale, le locuteur-oralisateur n'a pas à gérer la dimension dialogique de l'articulation entre les arguments et les contre arguments alors que s'il laisse un message

oral (par exemple sur un répondeur téléphonique) il aura à le faire au sein de sa production tout comme le locuteur-scripteur lorsqu'il produit un courrier.

### **2-11 Cohérence et cohésion:**

Les fondements de la distinction entre les notions de cohésion et cohérence sembleraient communément admis par les linguistes textualistes d'aujourd'hui. La notion de cohésion est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements. La notion de cohérence, en revanche, est généralement caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte comme l'explique Michel CHAROLLES « d'un côté la cohérence qui a à voir avec l'interopérabilité des textes et de l'autre, les marques de relation entre énoncés ou constitutions d'énoncés »<sup>(1)</sup>

Le partage entre les phénomènes relevant de la cohésion et ceux qui relèvent de la cohérence semblerait dépendre pour une grande part d'une perspective qui se borne à une dimension proprement linguistique et d'une deuxième qui prend en considération le monde en dehors du texte.

### **2-12 Aspect de la cohérence textuelle:**

Les notions de cohérence correspondent, selon S.Carter Thomas « à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné »<sup>(2)</sup> car explique-t-elle c'est un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne du texte mais qui l'est aussi sur son adéquation à la situation dans laquelle il est produit. Cela dit, la notion de cohérence implique un jugement intuitif sur le fonctionnement d'un texte. Si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel. Comme l'explique

---

<sup>1</sup>CHAROLLES M., « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60 », Modèles linguistiques, P.53

<sup>2</sup> CARTER Thomas « Cohérence textuelle », pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, l'Harmattan, 2000, P.33

M.CHAROLLES : « La cohérence n'est pas une propriété des textes [...] le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme a priori de la réception discursive »<sup>(1)</sup>.

Toutefois il est essentiel de souligner que la cohérence d'un texte est liée au degré de facilité éprouvé par le lecteur à l'interpréter dans un contexte particulier.

REINHART Taya <sup>(2)</sup> établit une échelle de la cohérence. Elle distingue tout d'abord les textes qui sont « explicitement cohérents » de ceux qui ne sont qu'« implicitement cohérents ». Les textes « explicitement cohérents » sont les textes qui font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur en respectant trois conditions que Reinhart distingue comme la cohésion, la non contradiction et la pertinence. La condition de cohésion implique qu'une phrase doit être attachée à une phrase précédente. La condition de « non contradiction » est une condition sémantique qui spécifie que chaque phrase doit être dans un rapport de non contradiction avec ce qui précède. La condition « pertinence » se réfère aux conditions pragmatiques du discours, c'est-à-dire aux rapports entre les phrases, le sujet général du texte et la situation d'énonciation.

La distinction élaborée par Reinhart nous paraît importante, Dans le cas d'un texte produit en situation d'apprentissage, comme c'est le cas des textes qui constituent notre corpus, il y a un fort impératif de cohérence explicite car le rédacteur du texte sait que son écrit fait l'objet d'une évaluation, il est logique de sa part d'essayer de guider l'interprétation de son récepteur. De plus le professeur/évaluateur va juger le texte sur sa facilité d'interprétation. Ce qui sera considéré comme « bon texte » sera un texte qui est « explicitement cohérent », dans le cadre des consignes préétablies en classe.

Les textes que nous évaluons sont produits dans le cadre d'un exercice qui est la rédaction d'un récit. Il s'agit d'un type d'écrit qui se veut monosémique. Le rédacteur doit mener le professeur/évaluateur point par point à la compréhension de l'histoire. Notre interprétation de la cohérence passera par la facilité que nous avons à suivre les instructions préétablies et à arriver ainsi à une interprétation de la cohérence textuelle au sein du genre en question (récit). Ainsi la cohérence est essentiellement un concept global. La plupart des aspects relatifs à la perception de la cohérence sont étroitement dépendants de la perception individuelle du lecteur. Ces aspects sont pour ainsi dire « invisibles » à la surface du texte.

---

<sup>1</sup> M. CHAROLLES, « Introduction au problème de la cohérence des textes », langue française, N°38,1978

<sup>2</sup> REINHART Taya, « Conditions for text coherence », Poetics Today, Vol.1, P.161

### **2-13 Cohésion:**

Selon Christian VANDENDORPE<sup>(1)</sup> « il ne suffit pas que les différents éléments du texte portent sur thème commun et qu'ils soient organisés de façon à offrir une progression, il faut encore faire en sorte que le fil thématique soit facilement réparable et qu'il puisse être suivi d'une phrase à autre sans exiger d'effort conscient de la part du lecteur. Parfois comparée à une opération syntaxique, cette dimension relève de l'enchaînement des énoncés à l'intérieur d'un texte et est souvent désigné sous le terme de cohésions ». Autrement dit la cohésion désigne l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une autre. Cette notion se distingue ainsi de la cohérence, qui considère le texte d'un point de vue plus global.

Comme il existe une grande variété de moyen d'établir la cohésion d'un texte, nous ne pourrons examiner que les principaux.

### **2-14 Connecteur :**

Le connecteur est un opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase. Ainsi, le morphème *si* est un connecteur dans la transformation :

- Jean vient, je suis heureuse —> Je suis heureuse si Jean vient.

### **2-15 Anaphore :**

- 1- En rhétorique, l'*anaphore* est la répétition d'un mot (ou d'un groupe de mots) au début d'énoncés successifs, ce procédé visant à renforcer le terme ainsi répété. Par exemple : « *Mon bras qu'avec respect toute l'Espagne admire/ Mon bras qui tant de fois a sauvé cet empire, etc.* » (Corneille, le Cid).

---

<sup>1</sup> Christian VANDENDORPE, UNIVERSITE D'OTTAWA

- 2- En grammaire, l'*anaphore* est un processus syntaxique consistant à reprendre par un segment, un pronom en particulier, un autre segment du discours, un syntagme nominal antérieur, par exemple. Ainsi, il y a anaphore par *en* dans la phrase : *Des vacances, j'en ai vraiment besoin*. Il y a anaphore par *tous* dans *Femmes, enfants, vieillards, tous étaient venus*. Le segment représenté est dit *antécédent*.<sup>(1)</sup>

## **2-16 Définition de l'apprentissage :**

Pour répondre à la question qu'est ce que l'apprentissage ? Nous avançons spontanément que c'est l'activité qui consiste à acquérir des connaissances ou de les modifier.

Elle concerne les deux espèces vivantes « l'homme » et « l'animal ».

A notre avis c'est la définition qu'on peut trouver dans tout bon dictionnaire. Le dictionnaire de pédagogie définit l'apprentissage comme suit :

« La période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir-faire nouveau pour lui, et processus par lequel ce savoir nouveau s'acquiert »<sup>(2)</sup>.

A propos de la période ou le temps d'apprentissage nous adhérons à l'idée qu'on apprend durant toute la vie, c'est une activité permanente « toute la vie paraît désormais concernée par un apprentissage »<sup>(3)</sup>. De plus l'apprentissage peut être défini comme activité psychique car l'appropriation d'un savoir et le travail mental effectué pour la domination de ce savoir est qualifié « d'apprentissage ».Georgette GOUPIL et GUY LUSIGNAN dans leur ouvrage « *Apprentissage et enseignement au milieu scolaire* » avancent que : « l'apprentissage est un processus interne »<sup>(4)</sup>, donc il s'agit d'un changement qui se réalise au moment où il y a acquisition d'une représentation mentale sous forme de connaissances.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire de Linguistique, J. DUBOIS.M.GIACOMO,L.GUESPIN, C.MARCELLESI, J.Baptiste MARCELLESI, J.P. MEVEL, Larousse 1994.

<sup>2</sup> Dictionnaire de pédagogie, paris, Ed BORDAS 2000, P.11.

<sup>3</sup> Dictionnaire de pédagogie, paris, Ed BORDAS 2000, P.11

<sup>4</sup> Georgette GOUPIL et GUY LUSIGNAN « *Apprentissage et enseignement au milieu scolaire* » paris, Ed Gaeton Morin 1993, P.08.

L'apprentissage peut être adaptation d'un nouveau comportement envers les événements, les objectifs ou les personnes. Le sujet développe ses habiletés et ses attitudes par rapport à ses expériences passées et en conséquences de ses propres actions, il essaye d'assimiler l'organisation de son environnement, pour régler ses comportements, on épargne ici les changements de comportements des actions innées, telles que la maturation du sujet car ils ne sont pas pris comme apprentissage.

« L'apprentissage, c'est le changement produit dans le comportement ou le potentiel de comportement d'un sujet, dans une situation donnée(...) à condition que ce changement de comportement ne puisse s'expliquer par des tendances innées du sujet »<sup>(1)</sup>

En résumé on peut dire lorsqu'un sujet (humain ou animal) connaît un changement du comportement d'après une expérience vécue et que ce changement n'a pas de relation avec les comportements innés, on l'appelle « apprentissage », ce dernier peut viser les habiletés ou les attitudes.

Nous sommes conscient que définir ainsi le concept « apprentissage » est insuffisant, car le terme est si complexe que l'on n'est pas étonné qu'il ait donné lieu à diverses théories, par exemple les approches cognitives et behavioristes dont on parlera avec plus de détail dans les pages suivantes.

### **3-1 Les stratégies d'apprentissage :**

La didactique s'intéresse non seulement à la façon de transmettre les connaissances mais aussi à la façon dont l'apprenant traite les connaissances car l'efficacité de l'enseignement est fondée sur les connaissances antérieures de l'élève « apprenant » et sur les stratégies qu'il utilise pendant le processus d'apprentissage.

« Les stratégies d'apprentissage sont des opérations cognitives ou métacognitives destinées à faciliter le traitement, l'emmagasinage, le repérage et l'utilisation des informations »<sup>(2)</sup>. On entend par stratégies cognitives, les opérations qui permettent l'organisation, l'élaboration et l'adjonction de l'information ( par exemple la mémorisation

---

<sup>1</sup> Bower et Hilgar in Georgette GOUPIL, Guy LUSIGNAN, idem, P11

<sup>2</sup> Georgette GOUPIL et GUY LUSIGNAN, ibid. P 123



d'une liste de mots). Quand aux stratégies métacognitives, elles relèvent de la conscience et la maîtrise des stratégies cognitives ainsi que des facteurs affectives (Ex : la motivation).

Les stratégies sont censées permettre à l'apprenant d'améliorer son apprentissage par la prise de conscience de ses pensées durant ses activités (ex : écriture, lecture ou la résolution d'un problème). J. Pierre CUQ et I.GURCIA définissent les stratégies d'apprentissage comme « les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre par exemple traduire pour retenir un mot ».

Il existe une différence entre une « stratégie d'apprentissage » et « une tactique d'apprentissage ». « Une tactique est une technique particulière, tandis qu'une stratégie est un ensemble d'opérations planifiées pour atteindre un but dans une situation d'apprentissage ».<sup>(1)</sup>

Parmi les classifications des stratégies d'apprentissage plus connues, celle de MC.KESCHIE et al. Cette classification est résumée dans le tableau suivant :

### **3-2 Classifications des stratégies d'apprentissage selon MC.KESCHIE<sup>(2)</sup> :**

#### **1) Stratégies cognitives :**

A- Stratégies de révision : (réciter et nommer)

B- Stratégies d'élaboration : (permettent de garder l'information dans la mémoire à long terme en faisant des liens.)

C- Stratégies organisationnelles : (permettent de sélectionner l'information et de construire des liens.)

#### **2) Stratégies métacognitives :**

A- Stratégies de planification : (permettent de planifier l'usage des stratégies de traitement de l'information.)

B- Stratégies de contrôle : (pour comprendre la matière et l'intégrer à la connaissance antérieure.)

---

<sup>1</sup> Georgette GOUPIL et GUY LUSIGNAN, *ibid.* P 1

<sup>2</sup> Adaptation de la classification, in GOUPIL Georgette et Guy LUSIGNAN, *Ibid.* P100

C- Stratégies de régulation reliées au contrôle : Augmenter la performance, car elles permettent de vérifier et de corriger le comportement.)

### **3) Stratégies de gestion des ressources :**

A- Organisation du temps.

B- Organisation de l'environnement d'étude.

C- Soutien des autres.

### **3-3 Acquisition et apprentissage :**

J.REZEAU retrace dans sa thèse toute l'histoire qui a entouré le conflit acquisition et apprentissage d'une langue. D'abord il rappelle que l'acquisition relève du « naturel » alors que l'apprentissage est placé dans un milieu institutionnel ceci rejoint les propos de L. DABENE « la distinction contestée par certains entre acquisition( en milieu social et hors intervention pédagogique) et apprentissage (en milieu institutionnel avec guidage pédagogique.) »<sup>(1)</sup> d'après cet auteur nombreux sont les chercheurs qui approuvent que ; prise dans un milieu naturel (social), la langue étrangère est acquise, en revanche lorsqu'elle est appropriée dans un milieu institutionnel (école) la langue étrangère est apprise.

J.REZEAU rappelle que la querelle autour de ce problème de distinction entre acquisition et apprentissage d'une langue a été déclenchée dans le milieu de la recherche américaine sur l'acquisition/ apprentissage d'une langue seconde avec les théories nativistes de N.CHOMSKY ainsi que les travaux de KRASHEN.

Sans trop nous étaler sur ce point essayons de résumer les points de vues de ses autres sur cette distinction.

---

<sup>1</sup> DABENE Louise, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, p29

### **3-4 Les compétences fondamentales dans l'apprentissage d'une langue étrangère :**

Si on envisage d'apprendre une langue c'est bien dans le but de pouvoir parler et écrire en cette langue ; c'est-à-dire l'utiliser comme moyen de communication.

La capacité de communication se situe au centre de la didactique des langues. Dans une situation de communication on trouve un sujet qui envoie un message (émetteur) et un autre qui le reçoit (récepteur) de deuxième côté peut être un groupe de sujets.

Dans une classe de langue étrangère on peut organiser les contenus d'après certaines capacités fondamentales qui s'exercent dans une situation de communication :

	<b>Orale</b>	<b>Ecrite</b>
Production	Parler (rôle du locuteur)	Ecrire (rôle de scripteur)
Compréhension	Ecouter (rôle d'auditeur)	Lire (rôle de lecteur)

#### **Les quatre grands savoir-faire de la communication <sup>(1)</sup>**

D'après le tableau si dessous nous constatons que la communication se réalise à travers deux canaux : l'oral et l'écrit. Elle peut avoir deux objectifs (production ou compréhension).

---

<sup>1</sup>SIMARD Claude, éléments de didactique du Français langue première, Montréal, Ed Renouveau pédagogique, 1997, p65

Dans la production, à l'oral nous utilisons le parlé, et à l'écrit nous utilisons l'écriture. Concernant la compréhension de l'oral on utilise l'écoute et à l'écrit c'est la lecture.

Ainsi on distingue quatre savoir faire : écouter, parler, lire, et écrire.

#### **4-1 L'enseignement de la production écrite au lycée:**

Le système scolaire est caractérisable par une grande hétérogénéité dans les pratique pédagogiques : alors que certains enseignants, allant parfois au-delà des instructions officielles innovent en s'appuyant sur les données de la recherche, d'autres considèrent toute nouvelle commande institutionnelle comme une mode qui passera comme les autres. Ils n'enseignent pas tous, loin 'en faut, de la même manière.

L'enseignement / apprentissage de l'écriture n'est pas épargné par cette hétérogénéité. On trouve les pédagogies traditionnelles, qui reposent sur le principe compétences du savoir écrire. A l'autre extrémité, les pédagogies fortement engagées dans une approche expression communication de l'écriture, ont tendance à s'appuyer sur un principe selon lequel il suffit de faire pour apprendre à faire.

Dans le système scolaire, l'enseignement de la grammaire orthographe a toujours eu tendance à prendre le dessus sur les apprentissages de l'écriture. Domination du principe, qui repose sur le postulat selon lequel l'acquisition mécaniste de savoirs savants sur la langue (mémorisation de règles abstraites) suffit à garantir sa bonne mise en fonctionnement. L'opposition langue/parole se retrouve dans la pédagogie traditionnelle sous la forme d'un « apprends d'abord les règles de la langue, tu pourras ensuite écrire ».

Force est de constater que dans les manuels scolaire récents : pour peu que l'on porte l'analyse au-delà de leur mise en page moderne, des thèmes d'actualité auxquels font référence les textes qu'ils présentent et d'un intérêt nouveau pour les typologies. On voit vite resurgir l'indexation d'un genre textuel à l'étude d'une notion de grammaire. Une telle démarche où la grammaire précède la production du discours n'est favorable à l'enseignement d'aucun d'eux.

Une étude menée par M. Fayol et P. Largy <sup>(1)</sup> est sur ce point éclairant. Ils montrent que, suite à un travail de grammaire sur l'accord sujet-verbe, les élèves obtiennent un bon taux de réussite dans un exercice à trous qui relève de la procéduralisation des connaissances ; par contre, lorsque cette tâche d'application est complexifiée par la présence d'une seconde exigence (mémoriser 5 mots et les rappeler à la suite de chaque phrase), les performances diminuent nettement.

Cela dit, l'écriture, en tant qu'activité cognitive complexe, ne permet pas à l'élève scripteur de focaliser son attention sur la procéduralisation des savoirs savants de la dernière leçon de grammaire, en même temps qu'il gère les procédures, déjà lourdes cognitivement de planification ou de mise en texte. Aussi, un élève qui sait qu'il sera évalué sous l'œil de norme « grammaire-orthographe » aura-t-il tendance à privilégier la grammaire au détriment de la mise en texte. Cela dit, il serait faux de considérer que l'écriture par la grammaire, C. Garcia Debanc propose de « faire de la production écrite le moteur de l'apprentissage de l'écrit (...) les activités de grammaire et orthographe étant programmées en fonction des besoins constatées dans les écrits » <sup>(2)</sup>

(1) FAYOL. M et LARGY. P, 'une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, Langue française 1992, p81-98

(2) GARCIA DEBANC. C, 'L'élève et la production d'écrits', Centre d'analyse syntaxiques, 1990, p99

## **4-2 Enseigner et apprendre à écrire:**

### **4- 2-1 L'enseignement traditionnel de l'écriture:**

L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. Elle se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison....c'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer.

---

<sup>1</sup> FAYOL. M et LARGY. P, 'une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, Langue française 1992, p81-98.

<sup>2</sup>GARCIA DEBANC. C, 'L'élève et la production d'écrits', Centre d'analyse syntaxiques, 1990, p99

Le texte se réduit à un écrit, soit à une description ou à un portrait. Le modèle proposé aux élèves (introduction, développement, conclusion) montre l'absence de théorie textuelle <sup>(1)</sup>.

Quant à la situation de communication : les élèves « font semblant d'écrire à un quelconque destinataire alors qu'ils écrivent au professeur » <sup>(2)</sup>.

Pour l'évaluation : domination des remarques portant sur la mise en texte, envisagée sous l'angle orthographe grammaire-conjugaison, et domination aussi des remarques normatives (bien mal) (ces annotations ne permettent pas la compréhension des erreurs, ni l'amélioration de texte).

Cela dit, les modalités d'enseignement apprentissage de la rédaction sont très limitées :

- L'enseignement des sous-systèmes.
- L'imitation imprégnation des textes modèles.
- L'exemple de la stigmatisation des meilleures des plus mauvaises copies.

#### **4-2-2 L'enseignement de l'écriture selon la nouvelle pédagogie:**

Enseigner la rédaction, c'est nécessairement se préoccuper de décrire et d'expliquer les conditions d'émergence de la clarté dans un texte. Un texte inintelligible, cela tombe sous le sens, n'atteint pas le but visé par le rédacteur. La clarté est ce point zéro de l'efficacité du discours, sa pierre angulaire.

Sous cet angle, la clarté est vue comme l'effet attendu, l'horizon d'attente d'un processus d'écriture maîtrisé, tenant compte de la situation de communication et des acteurs. Une fois ce jugement assumé, il est alors nécessaire de se demander comment s'insère l'objective clarté dans le processus lui-même, quelles sont les opérations qui en favorisent l'atteinte, à défaut de quoi la clarté reste un concept flou, difficile à aborder d'un point de vue pédagogique.

---

<sup>1</sup> Pour reprendre Yves Reuter.

<sup>2</sup> REUTER, YVES, collection didactique du français, édition ESF, 1996, Paris, P17

Dans la langue courante, nous dit le Petit Robert, « est intelligible ce qui peut être compris, se qui est aisé à comprendre ». L'enseignement de la rédaction exige l'adoption du postulat qu'un texte intelligible, compris par son destinataire possède des qualités, des attributs qu'on peut décrire, en dehors des aptitudes cognitives des lecteurs. Dans cette perspective, « la fabrique du sens et sa transmission réussie dans un texte sont redevables d'opérations langagières et discursives » (<sup>1</sup>)

La clarté de l'organisation textuelle est une composante importante de l'interprétation de la cohérence des textes. Dans la plupart des situations de communication écrite, le lecteur s'attend à lire un texte clair et bien structuré. Un texte décousu reçoit un jugement négatif de la part de son lectorat. Toutefois les critères relevant de la cohérence textuelle sont très difficiles à établir.

C'est par une réflexion sur la structuration thématique d'un texte que Carter Thomas S, a abordé la question portant sur l'évaluation de la cohérence textuelle. Selon cet auteur : « Une meilleure appréhension de la dimension thématique de l'organisation textuelle de sa division thème-rhème au niveau phrastique et du développement de sa progression thématique dans une section donnée du texte permettre de mieux cerner certains aspects qui contribuent à la perception de la clarté textuelle » (<sup>2</sup>).

#### **4-2-3 L'écrit et son apprentissage:**

Les enjeux de la construction du sens « La complexité des phénomènes en jeu lors de la difficulté des problèmes à résoudre l'orsqu'on veut amener les écoliers à produire des textes. Ce qu'on leur demande, sans toujours mesurer la charge de travail impliquée, c'est de sélectionner un domaine de référence, de concevoir une organisation (un réseau de relations entre des propositions), de choisir une structure contraintes théoriques, syntaxiques, lexicales imposées par le domaine de référence et ce type de texte choisi, de vérifier en permanence la cohésion du produit, sans oublier bien sûr, d'en contrôler

---

<sup>1</sup> BRONCKART, JP, « Activité langagière, texte et discours », Delachaux et niestlé, 1996, p34.

<sup>2</sup> S. CARTER THOMAS, « La cohérence textuelle » pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, l'Hannattan, 2000, p7.

l'orthographe, la mise en page et la calligraphie (ou la typographie). Gérer toutes ces contraintes dépasse les capacités des enfants (et de nombreux adultes) » (2<sup>1</sup>).

Pour parler de l'apprentissage de la langue écrite, nous avons retenu les concepts de cohérence et de cohésion. Si on estime qu'un texte est un processus discursif qui entretient un nécessaire rapport avec le monde, pour le représenter, opérer sur lui, lui donner sens, on parle alors de cohérence. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que le lecteur puisse le mettre en relation avec la connaissance qu'il a du monde.

La cohérence est également maintenue dès lors que le lecteur sait établir des liens logiques entre les éléments linguistiques présents dans le texte.

La cohésion est située dans le texte. On dit qu'un texte est cohésif s'il existe des relations marquées linguistiquement entre les énoncés. La cohésion d'un texte est notamment assurée par les procédés de reprise (pronoms, déterminants possessifs, et autres substituts lexicaux).

---

<sup>1</sup> La maîtrise de la langue à l'école, CNDP 1992



L'objectif de la présente partie est la vérification de l'hypothèse considérée au départ.

Il s'agit d'abord, de présenter le contexte dans lequel ont été produits les écrits d'élèves constituant notre corpus (contenu du programme, déroulement de la séquence...).

Ensuite, d'analyser l'échantillon des productions d'élèves que nous avons recueilli et d'interpréter les résultats obtenus pour déterminer les éventuelles difficultés auxquelles les élèves sont confrontés.

Puis, de présenter les entretiens réalisés auprès de chacun des professeurs du lycée concerné afin d'avoir une idée de plus près sur le travail effectué en classe et leur opinions sur les problèmes posés aux apprenants au cours de leur apprentissage.

Enfin, de faire le bilan de notre analyse et de présenter des perspectives pouvant contribuer à améliorer l'enseignement de l'écrit.

Les différents tableaux et histogrammes qui figurent dans les pages suivantes expriment les résultats de l'analyse de notre échantillon.

## **1- L'enseignement du texte argumentatif en classe de 3ème A.S et corpus proposé:**

### **1-1- Situation dans le contexte :**

Nous savons que le système scolaire actuel se répartit en trois cycles bien distincts:

- 1/ Le cycle primaire.
- 2/ Le cycle moyen
- 3/ Le cycle secondaire.

Le passage du cycle primaire au cycle moyen est conditionné par l'obtention de l'examen d'entrée en 6ème. Par ailleurs, le passage du cycle moyen à celui du secondaire est conditionné par l'obtention de l'examen qu'on appelle "B.E.M" (Brevet des Etudes Moyennes). Les élèves qui passent cette épreuve accéderont à la première année secondaire.

Comme nous l'avons précédemment annoncé, c'est aux élèves en phase terminale de ce cycle que nous nous sommes intéressés.

L'école que nous avons choisie est située en plein centre ville de Tiaret, elle fonctionne depuis 1985.

La classe que nous avons choisie fait partie de la série " Science expérimentale".

Nous avons jugé nécessaire de centrer notre étude sur ces élèves-là car comme nous le savons, ils ont bénéficié d'au moins neuf années de français, pendant leur cursus scolaire. Ce qui suppose que ces derniers sont en possession d'une certaine compétence plus ou moins importante: ceci fait qu'à l'école moyenne, la compétence linguistique est déjà acquise car au lycée le programme porte essentiellement sur l'écrit.

A présent, il est intéressant que nous présentions le contenu du programme proposé pour ces élèves. Il est évident que seule la séquence concernant le texte argumentatif nous intéressera.

Il est à noter que ces élèves ne bénéficient que de trois heures de français par semaine et que toutes les autres matières (Philosophie, Histoire, Mathématiques, etc.) sont enseignées en langue arabe.

## **1-2- Le contenu du programme:**

L'on retrouve l'organisation dans le deuxième projet du programme officiel de la troisième année secondaire.

Voici le projet: 02:

Organiser un débat d'idée puis en faire un compte-rendu.

Objet d'étude: Le débat d'idées

Intention commentative: Dialoguer pour confronter des points de vue.

Séquence: S'inscrire dans un débat: convaincre ou persuader.

Chaque projet prévu dans le programme est sous-tendu par une intention communicative. Il s'agit de mener l'élève vers une maîtrise des mécanismes et des structures de la langue et renforcer ses capacités à interroger les éléments linguistiques contenus dans un discours pour déceler l'intention communicative du locuteur ( ou du scripteur) en tant que destinataire d'un discours d'une part et rendre perceptible son intention communicative ( l'argumentation, dans notre cas de figure) en tant que producteur du discours d'autre part.

A l'intérieur de chaque séquence, il est prévu un certain nombre d'activités pour mener l'élève vers une maîtrise de l'analyse ou de la production d'un discours.

La séquence est organisée autour de quatre grandes activités:

- 1- Activité de l'oral: cette activité de production orale représente le moment où, collectivement, en groupe ou individuellement les élèves manipuleront les éléments de la langue pour élaborer un discours marqué par une cohérence sémantique et manifester une intention communicative précise énoncée dans la consigne.
- 2- Activité de lecture (compréhension) : cette activité oriente l'élève vers le système d'énonciation, la situation de
- 3- communication et les pertinences linguistiques caractérisant le discours en question, étudié.
- 4- Activité de langue: elle met en évidence ce qui caractérise le support (texte) sélectionné dans une logique de progression vers l'objectif d'apprentissage visé. En d'autres termes, elle fait ressortir les caractéristiques du type de texte étudié. Dans la séquence qui nous intéresse, il est prévu d'étudier en lexique: les verbes d'opinion, lexique thématique et en syntaxe les articulateurs logiques.
- 5- Activité de l'écrit: elle consiste à mettre l'élève devant une situation-problème et lui permettre d'opérationnaliser les acquis. Le professeur fera de cette activité de production le moment où, individuellement les élèves manipuleront les éléments de la langue

pour élaborer un discours marqué par une cohérence sémantique et manifester une intention communicative énoncée dans la consigne.

## **2- Analyse du corpus:**

Cette partie expose les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collecte et le traitement des données servant de base aux résultats.

### **2-1- Constitution de l'échantillon:**

La taille de l'échantillon a été fixée à 17 apprenants correspondant au dixième de l'effectif concerné par le nouveau programme de troisième année secondaire, (170)

### **2-2- Dispositif expérimental:**

Tout type de discours écrit possède des caractéristiques d'organisation discursives distinctes. Aussi, outre une organisation selon le genre de texte, le discours écrit possède une structure discursive interne qui organise des informations afin de créer un ensemble cohérent.

Pour tester notre hypothèse considérée au départ à savoir que la plus part des formes d'incohérence ne trouveraient pas toujours des explications dans l'inconsistance du vocabulaire des élèves ou dans leur manques de connaissances des règles de la grammaire française, notre expérimentation se déroulera en trois temps:

- 1- Production d'un texte argumentatif (épreuve de rédaction)
- 2- Analyse des productions
- 3- Interprétation des résultats.

### **2-3- Epreuve de rédaction:**

L'épreuve de rédaction ne comprend qu'un seul sujet, le même pour tous. L'élève est invité à produire un texte argumentatif dans le cadre d'un exercice scolaire. La consigne exige explicitement la rédaction d'un texte dans lequel l'élève doit donner sa position par rapport au sujet et puis la justifier. En voici la consigne proposée:

Vous avez participé à un débat sur l'interdiction des voitures de circuler au centre ville. Quelle a été votre position par rapport au problème posé et pourquoi?

## **2-4- Grille d'analyse:**

Nous avons défini cinq critères pour l'analyse des productions. Ils visent à mesurer principalement deux aspects.

L'aspect communication est évalué selon deux critères.

Le premier critère touche à des aspects de présentation et regroupe le respect de la consigne et la division du texte en paragraphes. Le second porte le contenu c'est-à-dire sur la présence des caractéristiques du texte argumentatif (respect du type).

L'aspect texte est mesuré par trois critères comportant les volets suivants:

Le premier volet vérifie si le texte est pourvu d'une introduction dans laquelle le sujet est posé et la prise de position clairement exprimée d'arguments et une conclusion qui confirme ce qui a été dit ( la structure compositionnelle du texte, selon J. M. ADAM).

Le deuxième porte sur l'organisation thématique.

Le dernier a trait aux enchaînements, d'une part entre les phrases et les propositions (cohésion), d'autre part entre les grandes parties du texte (cohérence).

Il est à noter que l'aspect langue, c'est-à-dire les critères d'orthographe, de vocabulaire et de syntaxe n'est pas pris en considération malgré son importance.

## **3- Analyse des productions:**

Pour mener à bien notre entreprise d'analyse, nous décidons de confronter l'ensemble des productions aux critères de notre premier aspect.

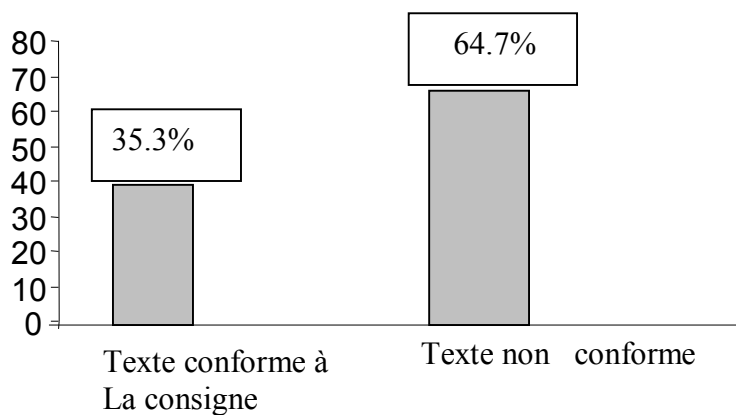
**3-1 Aspect communication :****Premier critère :**

Voici les tableaux présentant les résultats:

**Tableau N°1:** classement des différentes productions analysées

Texte argumentatif	Nombre d'élèves	%
Texte conforme à la consigne (prise de position et argumentation)	06	35.3%
Texte non- conforme (hors sujet et/ou aucune prise de position)	11	64.7%
Total	17	100%

Classement des différentes productions analysées. Texte argumentatif



### Présentation des résultats:

Sur les dix-sept textes produits, seulement six élèves ont respecté la consigne, c'est-à-dire ils ont écrit des textes argumentatifs où ils ont clairement pris position par rapport au sujet et justifié leurs opinions. Les autres sont, soit hors sujet: ils ont parlé de la voiture de manière générale, ou confondu la circulation automobile et embouteillage.

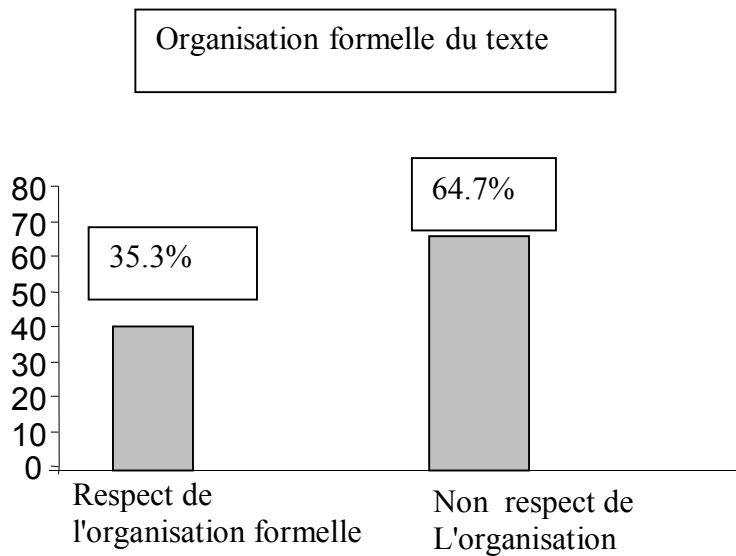
L'on remarque que d'autres élèves ont essayé de faire le compte rendu de ce qui a été dit sur le sujet donné.

### Commentaire:

L'impression globale qui se dégage de l'ensemble des productions n'est pas bonne. La majorité des élèves n'a pas saisi la consigne. Beaucoup ne savent pas de quel type de texte il est question.

**Tableau N°2:** organisation formelle du texte

	Nombre d'élèves	%
Respect de l'organisation formelle du texte(paragraphes)	06	35.3%
Non respect de l'organisation formelle du texte	11	64.7%
Total	17	100%



### Présentation des résultats:

Six élèves seulement sur les 17 ont écrit des textes en respectant l'organisation formelle d'un texte : alinéas avant chaque début de paragraphe.

### Commentaire:

La plupart des élèves ont écrit un amas de mots entassés les uns aux côtés des autres. Certains ont même mis des tirets parfois des étoiles dessinés avant le début de chaque paragraphe.

### Deuxième critère :

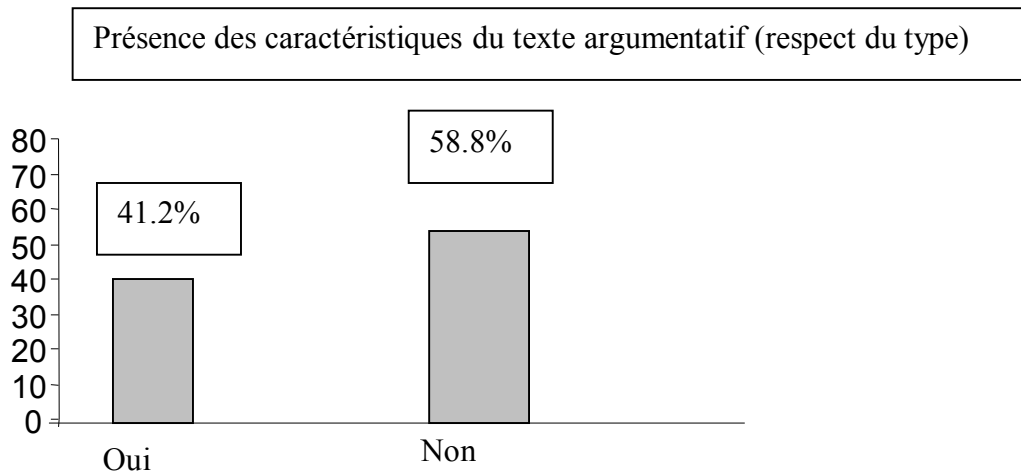
#### Tableau N°3

Présence des caractéristiques du texte argumentatif (respect du type)

	Nombre d'élèves	%
Oui	07	41.2%
Non	10	58.8%



Total	17	100%
-------	----	------



### Présentation des résultats:

58.8% des élèves n'ont pas utilisé, dans leurs productions, des verbes d'opinions ou des expressions équivalentes qui expriment le point de vue. Ces élèves n'ont pas aussi employé des articulateurs logiques exprimant la cause ou la conséquence.

### Commentaire:

Il est à remarquer qu'un nombre assez important d'élèves n'a pas employé les moyens linguistiques et lexicaux propres au texte argumentatif. Malgré le fait qu'ils les ont étudiés en cours de lexique et de grammaire.

Aussi, l'utilisation de ces moyens-là par les autres élèves est souvent mal appropriée. Nous allons démontrer cela au cours de l'analyse de l'aspect texte.

### 3-2 L'aspect texte:

Comme annoncé plus haut, l'aspect texte est mesuré par trois critères comportant trois volets. Pour l'analyse du premier volet, nous décidons de présenter ses résultats sous

forme de tableaux et pour le second et troisième volet, d'apporter une description détaillée des productions des élèves copie par copie

### Premier critère:

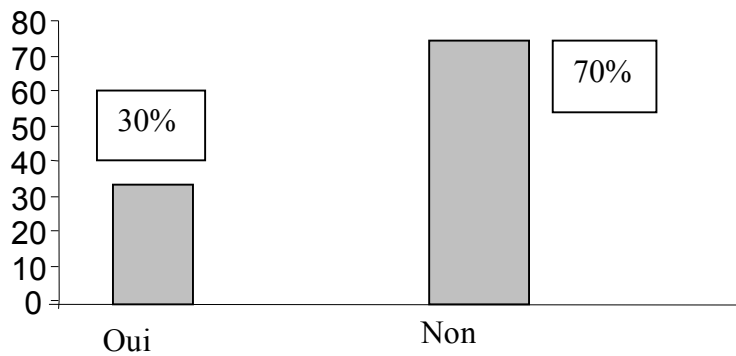
Les tableaux ci-après présentent les résultats de l'ensemble des copies (17 textes)

#### Tableau N°1

La présence et la clarté de l'introduction (la pose du sujet et l'opinion).

	Nombre d'élèves	%
Oui	05	30%
Non	12	70%
Total	17	100%

La présence et la clarté de l'introduction (la pose du sujet et l'opinion)



### Présentation des résultats:

30% des élèves ont commencé leur texte par une introduction claire.

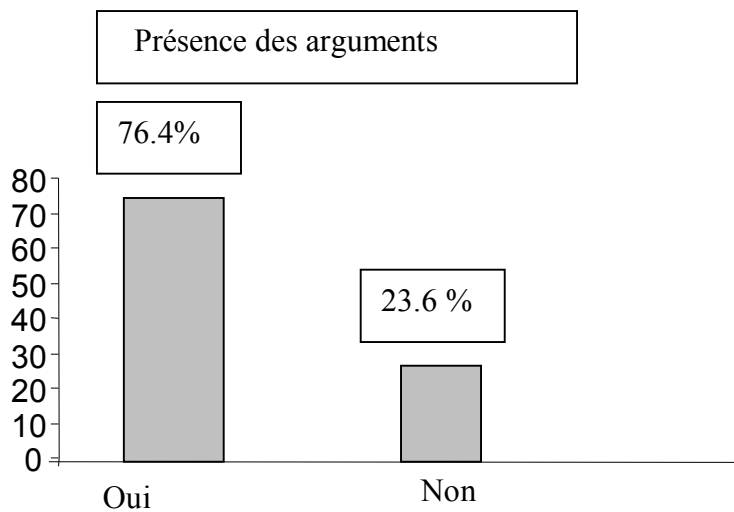
### Commentaire:

Les élèves qui ont omis de commencer leur texte par une introduction dont laquelle ils devraient afficher clairement leur opinion par rapport au débat semblent ignorer l'importance de cette partie du texte argumentatif.

**Tableau N°2**

Présence des arguments

	Nombre d'élèves	%
Oui	13	76.4%
Non	04	23.6%
Total	17	100%

**Présentation des résultats:**

76.4% des scripteurs ont donné des arguments

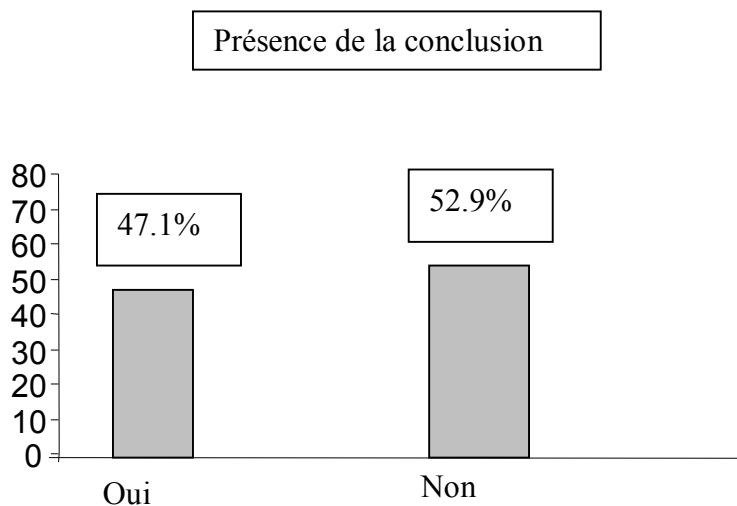
**Commentaire:**

Au cours de l'analyse, nous avons constaté que les arguments donnés par les scripteurs sont souvent mal formulés, mal reliés et très peu développés. Nous allons le montrer dans l'analyse des critères qui suivront.

**Tableau N° 3**

Présence de la conclusion.

	Nombre d'élèves	%
Oui	8	47.1%
Non	09	52.9%
Total	17	100%

**Présentation des résultats:**

47.1% des élèves ont conclu leur texte.

**Commentaire:**

Un nombre important d'élèves semble ignorer l'importance de la conclusion dans un texte argumentatif, ignorant que la structure argumentative passe de données initiales (prémises) à une conclusion à l'aide d'arguments.

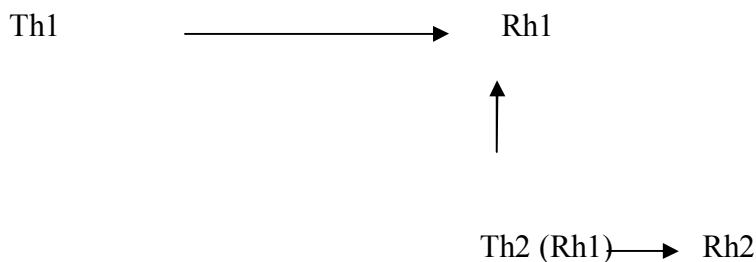
**Deuxième critère:****3-2-1 L'organisation thématique:**

Les études portant sur la dimension thématique de l'organisation textuelle ont produit une divergence d'approche. Nous nous sommes alignés sur les définitions de thème employées par l'école de Prague et notamment celles adoptées par Danes Firbas et Sgall. Nous considérons ces concepts dans une perspective double.

- 1- Thème et rhème sont considérés dans un rapport relationnel. Le thème correspond à ce dont on parle et le rhème à ce qu'on en dit.
- 2- Thème et le rhème sont considérés par rapport au statut du référent: le rhème est généralement nouveau et le thème est généralement connu.

Danes (<sup>1</sup>) a identifié trois principaux types de progression thématique:

a) Progression linéaire:



Le thème d'une phrase (ou une partie du rhème) devient le thème de la phrase suivante. Ainsi Rh1 devient Th2, auquel est joint un nouveau Rhème Rh2 qui peut devenir à son tour le thème de la phrase suivante.

<sup>1</sup> Danes Frantisek, 1974, "Functional sentence perspective and the organisation of the text," ed, Papers in Functional sentence perspective, Prague, Academia

## b) Progression à thème constant:

Ce type de progression est caractérisé par la présence d'un thème constant auquel s'adjoint différents rhèmes successifs.

Th1 → Rh1

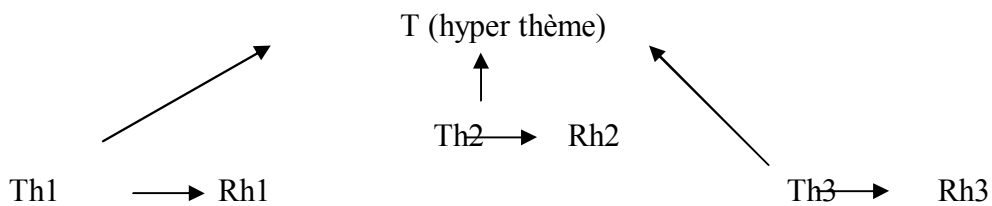
Th1 → Rh2

Th1 → Rh3

Ce thème ne sera pas forcément exprimé de façon identique, mais le référent reste le même.

## c) Progression à thème dérivé.

Les thèmes de chacune des phrases sont issus d'un hyper thème ou d'un hyper rhème



Nous allons procéder de cette manière à une analyse de la situation thématique de notre corpus. Quand nous n'arrivons pas à identifier facilement les parties thématiques et rhématiques et établir une progression thématique cohérente, nous essayerons d'en approfondir les raisons.

**Remarque:**

Nous décidons d'analyser des extraits de différents disfonctionnements au niveau de l'organisation thématique, afin d'éviter la redondance. Il ne s'agit pas d'une analyse quantitative mais qualitative à l'issue de laquelle on essayera de dégager les principales difficultés.

**Copie N°2 (1<sup>ère</sup> ligne)**

"La circulation automobile dans la ville provoque plusieurs problèmes (...)"

11<sup>ère</sup> ligne: "Il y a d'autres qui sont contre parce qu'ils pensent que la voiture est un moyen de transport, de liberté et de joie, je suis pour l'interdiction de l'automobile".

Le rédacteur prend pour thème de la deuxième phrase de ces extraits l'automobile de manière générale, alors que le thème de son texte exprimé dans l'introduction (première phrase) est "la circulation automobile dans la ville". De plus le lecteur est obligé de faire le rapprochement entre ce thème et celui de la première phrase pour se rendre compte qu'on parle de la même chose. Le thème n'est pas facilement identifiable.

L'équilibre entre la stabilité des thèmes et l'apport de nouvelles informations par les rhèmes est un partage délicat. Sans point d'ancrage, c'est-à-dire sans thèmes facilement identifiables, le texte devient vite anarchique et incohérent. Il s'agit d'un problème lié à un décalage au niveau des connaissances partagées entre "émetteur et récepteur": L'élève sait qu'il parle de la circulation automobile mais il ne le communique pas clairement. Il faut que le lecteur puisse identifier sans équivoque les éléments thématiques concernés.

**Copie N°2 17<sup>ème</sup> lignes:**

"Je crois que l'automobile est vraiment un moyen de joie mais il a beaucoup d'inconvénients".

Il s'agit dans cet extrait, d'un problème provenant d'une gestion inadéquate des moyens linguistiques censés assurer la coréférence.

L'élève en voulant reprendre le thème de la 1<sup>ère</sup> proposition n'a pas employé le pronom grammatical adéquat. Le thème n'est donc pas facilement identifiable.

**Copie N°6 5<sup>ème</sup> lignes:**

"Il faut interdire la circulation dans la ville car elle engendre la pollution et car elle dérange les habitants dans la ville par le bruit des claxons"

Cet extrait vient au début du deuxième paragraphe qui présente une énumération d'arguments pour l'interdiction de la circulation automobile dans la ville. Cependant, à la différence du deuxième arguments ou dans la partie rhématiques, l'élève explique son argument en répondant à la question "comment?" Le premier argument, lui, ne contient

aucune information sur le comment. Il y a absence des éléments rhématiques. Ces éléments véhiculent de manière générale des informations nouvelles. Ce sont essentiellement ces éléments rhématiques qui, en apportant donc des informations nouvelles et non prévisibles, permettent au texte de progresser, sans apports nouveaux le texte piétine.

**Copie N°11:**

"Pour éviter la circulation automobile dans la ville il faut que les gens respectent les lois, il faut faire de nouvelles lois".

Dans cette phrase, l'introduction d'un nouveau référent "nouvelles lois", en tant que ce que nous supposons être un thème de la 2<sup>ème</sup> phrase, nous paraît très brutale. Pourquoi l'élève tient-il à introduire encore un nouveau référent thématique- un référent qui n'est pas développé par la suite? Le lecteur ne peut que se sentir déconcerté. Dans cette 1<sup>ème</sup> phrase, l'élève cherche à établir un rapprochement entre la nécessité de respecter les lois en vigueur. En relisant la phrase nous voyons que les deux rhèmes sont indirectement liés.

Les informations connues dans la 2<sup>ème</sup> phrase sont ainsi véhiculées par le groupe verbal ("faire"). L'interprétation de la structure thématique par les lecteurs aurait été plus aisée si le rédacteur avait nominalisé ces informations en tant que thème de la proposition.

Le fait de créer de nouvelles lois et les respecter permettra de fluidifier la circulation automobile dans les villes.

Le récepteur s'attend d'abord à localiser, puis à identifier les informations connues avant d'intégrer des informations nouvelles dans la structure cognitive déjà établie.

**Copie N°9:**



"La circulation automobile dans les villes augmente jour après jour. Elle devient un problème qu'il faut régler".

Cet extrait provient du début de l'introduction où l'élève devrait poser son sujet (l'interdiction de la circulation automobile dans les centres ville) et donner sa position par rapport au sujet.

La première phrase semble introduire le sujet en expliquant le fait que la circulation automobile dans les villes est devenue trop importante. Toutefois, au lieu d'enchaîner dans la deuxième phrase (Th2), avec des informations permettant de donner des éléments sur sa position, sur l'interdiction ou pas de la circulation automobile dans les villes (par progression linéaire), ce qui aurait été logique car ceci constitue le sujet de sa rédaction, l'élève reprend une partie du premier thème (progression par thème constant). C'est-à-dire (la circulation automobile): en ajoutant des informations assez banales et prévisibles en tant que rhème. Sans forcément menacer une véritable rupture, l'enchaînement entre ces deux phrases paraît très étrange et par conséquent difficile à lire.

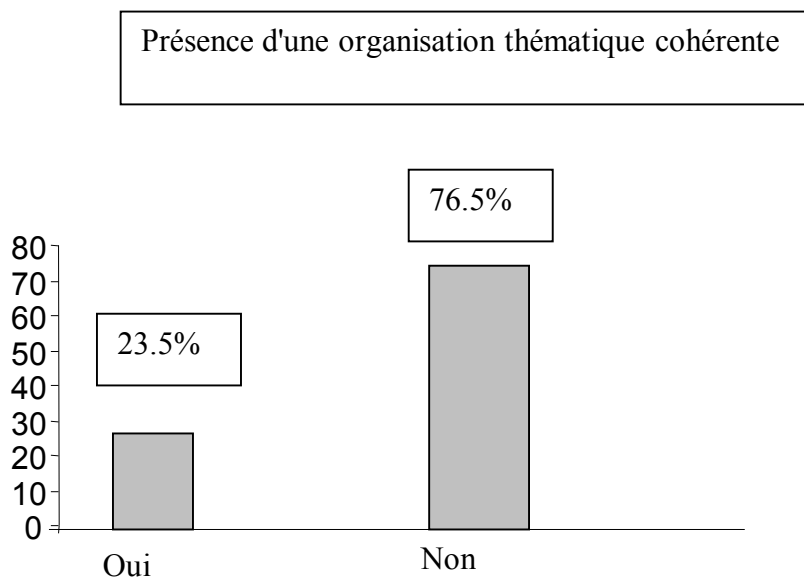
Il s'agit là d'enchaînements phrastiques en apparence arbitraires qui ne permettent pas au lecteur d'établir une relation cohérente avec le reste du texte.

Voici les résultats de notre analyse de l'organisation thématique des productions constituant notre corpus.

**Tableau:**

Présence d'une organisation thématique cohérente

	Nombre d'élèves	%
Oui	04	23.5%
Non	13	76.5%
Total	17	100%



### **Présentation des résultats:**

76.5% des élèves n'ont pas suivi une progression thématique cohérente.

### **Commentaire:**

La progression thématique de ces écrits nous semble peu claire et décousue ce manque de clarté et parfois l'impression d'étrangeté qu'il inspire nous ont amené à faire des jugements négatifs sur la qualité textuelle même des écrits concernés.

Nous constatons également qu'il est difficile aux enseignants d'expliquer aux élèves ces disfonctionnements au niveau de l'organisation textuelle. Généralement dans de tels

cas, l'enseignant s'est contenté de signaler l'endroit approximatif de la maladresse au moyen d'interrogation ou bien à des annotations marginales" style" bien trop générales et sans grand sens pour l'élève.

Si l'enseignant se sent obligé d'avoir recours à de telles pratiques, c'est qu'il se sent désarmé. Il lui manque des moyens pour évaluer plus" scientifiquement" ce niveau d'organisation textuelle et d'apporter des appréciations utiles.

Les ruptures et maladresses relevées au niveau de l'organisation thématique ont des causes diverses. La classification suivante tente de résumer ce qui semble être les principales causes de difficultés : les difficultés dans l'identification de thèmes, le problème de rhèmes insuffisamment accentués, le non respect du contrat donné- nouveau et les progressions thématiques illogiques.

Une approche qui prendrait en considération la dimension thématique d'organisation textuelle pourrait être d'un grand secours à l'enseignant de langues. Certains problèmes qui sont souvent ignorés ou assimilés à de vagues notions de style peuvent être mieux formalisés dans une approche soulignant la dimension thématique de l'organisation textuelle.

Il est certain que du point de vue de l'apprenant, la gestion de la structuration thématique nécessite une bonne connaissance des possibilités offertes par la langue française sur les plans syntaxique et sémantique. Il faut que les élèves soient familiarisés par exemple avec l'utilisation des structures spécialisées telles que les phrases clivées, l'extra position, les énoncés existentiels, les passifs. Ce sont de telles structures qui permettent tout particulièrement de manipuler la structuration thématique.

### **Troisième critère:**

**Enchaînement entre les phrases et les propositions et enchaînements entre les grandes parties du texte.**

La langue française regorge de mots et de locutions qui nous permettent, si nous les utilisons adéquatement, d'exprimer nos idées avec clarté, précision, subtilité. Cependant, aussi remarquables soient-elles, nos idées ne peuvent être porteuses de sens que si elles sont correctement liées ou enchaînées et regroupées dans un ensemble textuel cohérent et bien organisé. Plusieurs éléments peuvent contribuer à la cohérence et à l'organisation du texte.

Parmi les éléments les plus importants nous retenons les suivants, vu que les autres (respect de la structure textuelle, la division en paragraphes) sont déjà abordés plus haut.

- Les mots de substitution (pronoms, synonymes, etc.)
- Les marqueurs de relation.
- Les organisateurs textuels.

### **3-2-2 Les mots de substitution:**

La continuité entre les phrases d'un texte est assurée, notamment par la reprise de l'information. En effet d'une phrase à une autre, certains éléments doivent être repris, sans nécessairement être répétés intégralement, pour créer un fil conducteur qui guidera le lecteur dans sa compréhension du texte. Ces chaînes de reprise se tissent à l'aide de mots comme les pronoms ( il, elle, ils, elles, celui-ci, celle-ci, ceux-ci, etc.). Les déterminants référents (ce cette, ces son, sa, ses, etc.) les termes synonymes (ex: repos, sommeil, détente), génériques (ex, ces qualités pour désigner les termes spécifique générosité, gentillesse), les périphrases (ex: une activité professionnelle rémunérée, pour désigner un emploi), etc. Ces mots permettent de relier un nouveau groupe de mots apparaissant dans le texte à d'autres mots qui ont été mentionnés précédemment et auxquels ce nouveau groupe fait référence.

Dans les extraits suivants nous avons choisi de souligner les mots de substitution pour vérifier que l'élève a bien employé les moyens offerts par la langue française pour la reprise de l'information.

### **Copie N°16:**

"La majorité des gens voit qu'il faut interdire la circulation des véhicules dans la ville parce qu'elle est la source de la mort à cause des accidents qui se passent chaque jour et à cause du nombre d'habitants dans la ville, la circulation aussi menace la tranquillité et le confort des gens par le bruit qui l'engendre. Le plus dangereux c'est qu'elle est la source de la pollution de l'air qui est facteur dans l'effet de serre."

"Mais, le reste des gens disent que cette interdiction n'est pas un problème et qu'il ne faut pas gaspiller le temps à des issues qui n'ont aucune relation."

"A mon avis il faut que tout le monde prenne sa responsabilité en contribuant à cette opération".

Dans cet extrait, la gestion de la progression du thème constant "la circulation automobile dans les villes" qui est le sujet de cette rédaction n'est pas claire et quelque peu déroutante car si l'élève a repris une première fois de manière juste le thème en employant le substitut grammatical "elle", les autres reprises de ce thème faussent complètement la compréhension du texte. En effet, en voulant reprendre une deuxième fois le thème, l'élève a repris une partie du thème c'est-à-dire la circulation demandant ainsi au lecteur un effort supplémentaire et inutile pour comprendre qu'il s'agit bien de la circulation automobile dans les villes.

Dans la quatrième ligne, l'élève a rendu son idée complètement insensée en utilisant le pronom relatif qui (généralement utilisé pour désigner les personnes) à la place "que" et le pronom "L'" à la place du pronom "elle" car ainsi exprimée, cette idée laisse croire que c'est le bruit qui engendre la circulation ou quelque chose de ce genre. Il serait approprié de dire "Le bruit qu'elle engendre". Dans le deuxième paragraphe il semble que l'élève explique que la circulation automobile dans les villes ne pose pas de gros problèmes. De ce fait, l'utilisation de l'expression "cette interdiction" n'est pas adéquate.

L'utilisation du déterminant référent "cette" est totalement injustifiée car le mot "opération" n'est nullement mentionné précédemment.

**Copie N° 7:**

"Tout jour la circulation automobile dans la ville c'est un grand problème parce qu'il provoque les accidents, la mort et la pollution".

Dans la deuxième phrase, l'élève en voulant reprendre le thème de la première proposition c'est-à-dire " la circulation automobile dans la ville", a repris le rhème. Ce qui rend la phrase totalement illisible et incompréhensible. Le choix de la progression linéaire n'est pas approprié.

**Copie N°14:**

"La majorité des gens disent qu'il faut lutter et interdire cette circulation dans la ville: car elle provoque de la pollution, l'encombrement, le bruit et aussi elle donne une mauvaise image de mal organisation"

" Pourtant une vingtaine de personnes trouvent (...) parce que la circulation automobile reste toujours un problème qui est du à cause de la surface ou capacité des routes locales, explosion démographique, les longues distances nous obligent d'utiliser l'automobile (...) et si l'état interdit cette action quotidienne on sera ou? C'est le seul moyen de transport (...)"

"Enfin la circulation automobile reste toujours notre meilleur compagnon de route et on ne peu pas l'interdire"

Dans sa rédaction, l'élève pour reprendre le thème a utilisé deux fois le pronom "elle", deux fois à repris une partie le thème ( la circulation automobile) une fois l'expression "cette action quotidienne" et une fois le pronom "l'" très justement employé.

L'utilisation du substitut grammatical "elle" deux fois dans la même phrase n'est pas judicieux. Cela révèle le manque de moyens linguistiques mis à la disposition de l'élève. Et l'emploi par deux fois d'une partie du thème pour le reprendre démontre et

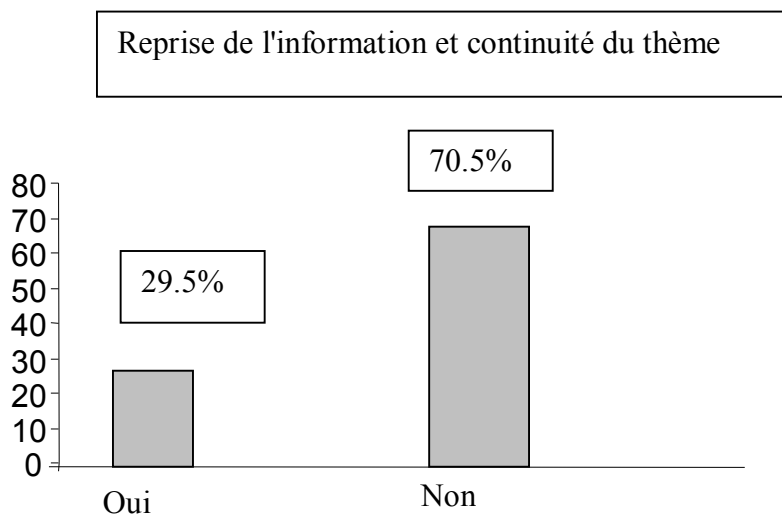
conforte cet état de fait. Quant à l'utilisation de l'expression "cette action quotidienne" elle est trop vague par rapport au thème auquel elle renvoie.

Voici à présent les résultats de l'analyse de l'ensemble des copies.

**Tableau:**

Reprise de l'information et continuité du thème.

	Nombre d'élèves	%
Oui	05	29.5%
Non	12	70.5%
Total	17	100%



**Présentation des résultats:**

Plus de 70% des élèves n'ont pas repris le thème par des mots de substitution.

**Commentaire:**

Nous avons constaté que plus de 70% des élèves n'ont pas repris le thème de leur rédaction par des mots de substitution. Ils se sont contentés de reprendre intégralement ou en partie le thème. Les élèves qui ont repris le thème par des substituts n'ont pas varié dans le choix des reprises. C'est souvent le pronom "elle" qui revient à chaque fois. Il semble que ces élèves ignorent le rôle important que joue les substituts dans la cohérence d'un texte.

### **3-2-3 Les marqueurs de relation:**

En début de phrase, de même qu'en début de paragraphe, on trouve souvent des mots qui permettent d'interpréter la nouvelle phrase en fonction de ce qui a été dit dans la phrase précédente. Ces mots liens, généralement appelés marqueurs de relation, peuvent aussi se trouver à l'intérieur d'une phrase entre elles; il peut s'agir de conjonction, de prépositions ou d'adverbes. Les marqueurs sont des mots des catégories suivantes [des adverbes ou des locutions adverbiales (ainsi, plutôt, ensuite, néanmoins, alors, en somme, etc.).

- Des propositions ou des locutions propositionnelles (depuis, durant, pour, à cause de, en dépit de, etc.).
- Des conjonctions ou des locutions conjonctives (car, mais, or, dès que, parce que, afin que, etc.).
- Certaines expressions courantes (il est vrai que..., cela dit..., admettons que..., convenons-en..., ce qui veut dire..., tout compte fait..., etc.) et d'autres exprimant le temps et l'espace (en 2003, aujourd'hui, en haut, à gauche, etc.) jouent le même rôle sémantique et organisationnel que les marqueurs de relation.
- Le lexique peut aussi exprimer les relations qui existent entre deux phrases ou entre deux parties de phrases. Par exemple des verbes comme expliquer, ou produire, traduisent le fait que ce qui suit constitue, en quelque sorte, une conséquence de ce qui a été dit précédemment et des verbes comme prévenir (de) résulter (de) annonce plutôt une cause.



- Les signes de ponctuation comme les deux points ou le point-virgule peuvent aussi être employés pour lier dix phrases ayant une relation de sens facilement interprétable. Par exemple, les deux-points peuvent être employés pour joindre deux phrases entre lesquelles il existe un lien de cause à effet, ou d'effet à cause.

Voici quelques exemples d'analyse de notre corpus.

**Copie N° 17:**

"La majorité des habitants possèdent des voitures, le matin impossible de rejoindre le travail à temps tout le monde est en retard, c'est toujours la circulation qui est devenu un grand problème".

Dans cet énoncé, l'absence de marqueurs de relation nuit grandement à sa cohérence. Les marqueurs sont porteurs de sens et ils ont, de ce fait, une fonction importante dans la phrase: la fonction sémantique.

En précisant les relations qui existent entre les différents énoncés, les marqueurs permettent aux lecteurs de traiter l'information reçue avec justesse et de faire les inférences nécessaires à une bonne compréhension de ces énoncés.

Il est difficile, dans cet énoncé, pour le lecteur de faire le lien entre le fait que la majorité des gens possèdent des voitures et l'impossibilité de rejoindre le travail à temps. Ces deux informations sont illogiques, contradictoires et même opposées.

Dans la deuxième partie de l'énoncé, la deuxième proposition " c'est toujours la circulation..." est la cause directe de la première " tout le monde est en retard". Mais, l'élève ne l'exprime pas de façon claire. Il serait plus approprié de dire" La majorité des habitants possèdent des voitures, mais il est impossible de rejoindre son travail à temps à cause des embouteillages qui sont devenus un grand problème"

**Copie N°2:**

"Je pense que la circulation automobile cause des problèmes graves comme la pollution, les accidents qui provoquent la mort et en plus elle détruit le monde des hommes"

L'élève a utilisé, dans cet énoncé, deux marqueurs exprimant l'addition et (un cote à cote). L'un deux est donc employé à vide. L'emploi même de ce rapport logique est inapproprié car, dans la proposition qui précède, il semblait énumérer les problèmes que cause la circulation du monde des hommes est la conséquence directe de ces problèmes.

L'utilisation d'un articulateur exprimant la conséquence serait donc plus appropriée.

#### **Copie N°14:**

"La circulation automobile reste toujours un problème qui est dû à cause de la surface ou la capacité des routes".

Dans cette phrase le scripteur a employé deux structures exprimant la cause "dû" et "à cause de". Il ne sait pas que "devoir" est un verbe qui peut annoncer la cause. Il ignore que à travers le lexique, on peut exprimer les relations qui existent entre deux phrases ou entre deux parties de phrases.

#### **Copie N°6:**

"Certains gens disent qu'il faut interdire la circulation automobile dans la ville qu'elle engendre la pollution et car elle dérange les habitants par le bruit des claxons, et il y a autres qui disent qu'il n'est pas nécessaire d'interdire la circulation automobile dans la ville".

La conjonction de coordination "et" peut exprimer, on le sait, plusieurs rapports logiques.

Celle soulignée dans cet énoncé peut exprimer l'opposition car l'élève présente une thèse et une antithèse comme elle peut exprimer l'énumération.

En effet, le lecteur peut être emmené à penser qu'il ne s'agit pas seulement de deux thèses mais de plusieurs.

Il est donc important, lorsqu'on utilise un marqueur de relation, de s'assurer qu'il ne permet qu'une seule interprétation de l'énoncé, sauf si l'on souhaite entretenir l'ambiguïté.

Quant à l'emploi de la conjonction "car" soulignée dans cet énoncé, il est inutile et superflu car le lecteur fait d'emblée les liens sémantiques appropriés puis l'élève a déjà employé cette conjonction précédemment et qu'il a introduit la proposition par une conjonction exprimant l'addition.

La connaissance de certaines réalités peut permettre au lecteur de pallier l'absence de connecteurs. Il n'est donc pas toujours nécessaire de marquer explicitement le lien qui unit deux énoncés.

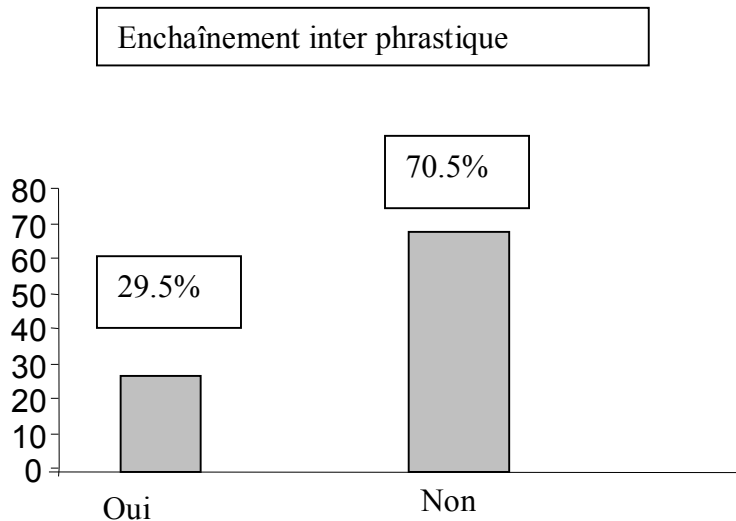
Compte tenu de toutes ses considérations, on peut dire que les incohérences peuvent être engendrées par l'absence, le suremploi ou l'emploi inapproprié de marqueurs.

Voici les résultats de l'analyse des enchaînements entre les phrases et les propositions de notre corpus.

**Tableau:**

Enchaînement inter-phrastique:

	Nombre d'élèves	%
Oui	05	29.5%
Non	12	70.5%
Total	17	100%



### Présentation des résultats:

70.5% des élèves n'ont pas jugé utile de relier les phrases entre elles.

### Commentaire:

Nous avons constaté que la majorité des élèves n'a pas conscience du fait que la mise en forme d'un texte ne consiste pas simplement à aligner des phrases les unes à la suite des autres. Ils ne savent pas que pour qu'il y ait un texte, l'enchaînement et le regroupement des phrases doivent respecter une certaine logique qui donnera au texte une unité, laquelle pourra être jugée cohérente par le lecteur s'il est capable, entre autre, de comprendre l'organisation choisie par scripteur et le raisonnement qui est à sa source.

Nous avons remarqué que l'emploi des signes de ponctuation est inapproprié chez la plupart de ces élèves, quand il n'est pas tout simplement inexistant dans plusieurs cas. Dans ces cas là leurs écrits ne peuvent qu'être décousus, anarchiques et surtout incohérents.

### **3-2-4 Les organisateurs textuels:**

L'organisateur textuel est un mot, un groupe de mots ou une phrase qui révèle l'articulation d'un texte en marquant les transitions entre ces différentes parties et en soulignant l'ordre et la progression des idées ou des arguments. Les organisateurs textuels sont des éléments essentiels à l'unité du texte, à sa cohérence. Ce sont eux qui guident le lecteur du début à la fin du texte. Il est important de signaler que lorsque le rôle des marqueurs de relation dépasse l'enchaînement des phrases et lorsqu'ils structurent l'information en marquant les transitions entre les parties d'un texte, ils occupent, à l'instar de certains autres mots, groupes de mots ou phrases, la fonction d'organisateur textuel. Les marqueurs de relation jouent le plus souvent cette fonction dans des textes à dominante argumentative.

#### **Exemples d'analyse du corpus.**

##### **Copie N° 10:**

"Certains gens que l'interdiction de la circulation automobile dans la ville est très nécessaire mais d'autres personnes sont contre cette idée".

"Alors, quels sont les avantages et les inconvénients de l'interdiction de la circulation automobile dans la ville?"

"Je suis sûr que la circulation provoque plusieurs problèmes comme on a vu toujours: les accidents et les morts et le bruit"

"En plus, elle provoque la pollution par le gaz et les fumées, pour que, j'ajoute mon avis à cette idée car je pense que cette dernière très nécessaire pour éviter ces problèmes et pour vivre dans une ville paisible".

"Mais les autres personnes qui sont contre l'interdiction de la circulation pensent que cette interdiction contre la liberté de leur transport".

"A mon amis ils sont contre parce qu'ils ne peuvent pas se séparer de leurs voitures dans tous les domaines de la vie".

"On conclusion, il faut trouver des solutions pour éviter les problèmes de circulation par des manières différentes et il faut accepter les lois pour éviter le jaillissement du sang".

L'élève a employé le connecteur "en plus", qui fait partie des énumératifs qui jouent un rôle de cohésion entre les phrases et soulignent l'organisation et la progression du texte, dans la partie de l'argumentation qui appuie sa thèse. Nous estimons que ce connecteur est utilisé à vide puisqu'il n'est pas suivi ou précédé d'autres énumératifs comme "d'abord et enfin". Ce qui a pour effet, chez le lecteur, de brouiller les opérations d'anticipation et de rendre toute lecture difficile. Il est aussi à signaler dans ce texte que chaque partie de l'organisation (thèse, argument) devrait correspondre à un changement de paragraphes car la division en paragraphe (ou unités de sens) contribue également à sa cohérence.

Par ailleurs, il est important de donner à chacune des divisions et des subdivisions des longueurs à peu près identiques.

On ne peut pas développer certaines parties du texte de façon très détaillée et traiter rapidement, d'autres parties de semblable importance. Pour que le lecteur puisse suivre la démonstration, il importe de bien présenter chacune des parties du texte à l'aide de jalons énumératifs.

**Copie N°2:**

"La circulation automobile provoque plusieurs problèmes (...) je pense que la circulation automobile cause des problèmes graves (...) mais il y a d'autres qui sont contre parce qu'ils pensent que la voiture est un moyen de transport."

" Je crois que l'automobile est vraiment un moyen de joie mais il a beaucoup d'inconvénients alors je suis pour l'interdiction".

Le dernier paragraphe du texte qui fait office de conclusion est introduit brutalement par un verbe d'opinion, ce qui pouvait laisser le lecteur perplexe. En effet, le lecteur s'attend dans la conclusion à la formation de la thèse du scripteur et non pas son opinion, ce qui est plus logique.

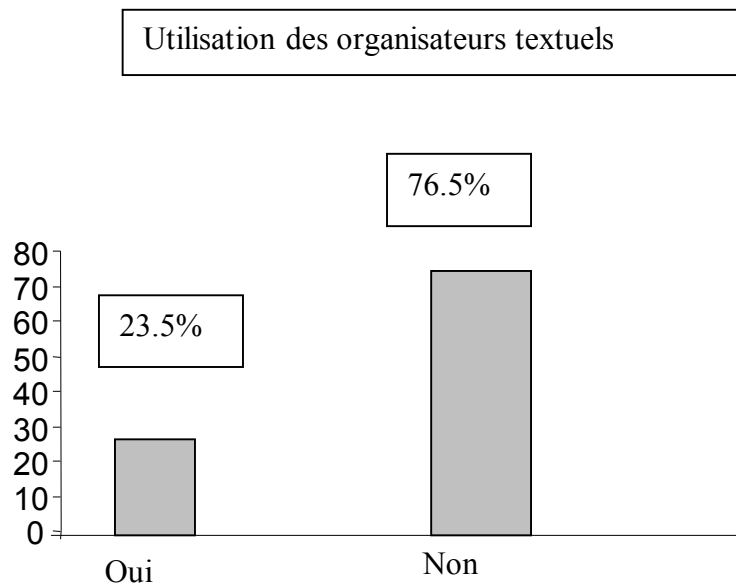
Les organisateurs textuels permettent de marquer différents types de transitions; de temps ou d'espace; énumération, d'ordre ou de succession; d'explication ou de justification; d'opposition ou de concession; de hiérarchisation ou de conclusion. Il semble que l'élève ignore l'importance d'employer les différents types de transition appropriés. Il serait plutôt plus judicieux d'employer dans ce cas des connecteurs comme "en conclusion" ou "en somme..."

## Résultats de l'analyse de l'ensemble des corpus:

### Tableau:

Utilisation des organisateurs textuels

	Nombre d'élèves	%
Oui	04	23.5%
Non	13	76.5%
Total	17	100%



**Présentation des résultats:**

76.5% des élèves n'ont pas utilisé des organisateurs textuels.

**Commentaire:**

Nous avons relevé des exemples d'utilisation des organisateurs textuels dans quatre textes seulement. Il est essentiel de signaler que même dans les textes où les élèves ont employé des organisateurs textuels, beaucoup d'enchaînements ne sont pas appropriés. Ils ont eu, donc, des difficultés à gérer leur emploi.

**4- Entretiens auprès des professeurs:**



Voici à présent les entretiens réalisés auprès des enseignants du lycée concerné. Nous avons retranscrit chacun des entretiens.

### **Le premier entretien:**

Monsieur,

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à nous interroger sur l'un des volets de l'enseignement d'une langue: l'écrit.

Pour mieux comprendre les démarches pédagogiques pratiquées dans l'enseignement de cet important volet et les difficultés rencontrées lors de leur mise en place.

Vos indications nous intéressent fortement. Nous vous garantissons bien évidemment, le plus strict anonymat à vos réponses.

#### **1- Années d'enseignement:**

Plus de 12 ans

De 5 ans à 12 ans

Moins de 5 ans

2- Quelles sont les leçons consacrées à l'enseignement de l'écrit?

L'écrit est la conséquence de l'ensemble des leçons. C'est là où l'élève prouve ce qu'il a appris (expression écrite : Investir les acquis).

3- Utilisez-vous comme support, lors de la présentation du cours de grammaire un texte ou des phrases?

Oui! Et de préférence utiliser le texte support de la séquence, elle même.

-D'abord une imprégnation en prenant des exemples du texte support qui contient généralement les points de langues que le professeur veut traiter avec ses apprenants.

-Ensuite, un exercice d'application sous forme de phrase.

4- Les écrits de vos élèves sont ils de bonne qualité?

Oui

Non

5- Comment les décririez-vous?

Peu d'entre eux sont acceptables

6- Selon vous, quelles sont les principales difficultés que les élèves rencontrent lors de la rédaction d'un texte?

1)- Le problème N°1 est la traduction mot à mot à partir de l'arabe.

2)- Les élèves n'ont pas vraiment pris en charge comme il se doit, par conséquent le déficit en connaissance s'accumule d'année en année.

7- Qu'est-ce qui pourrait, selon vous, améliorer la qualité des textes produits par les élèves ?

-Il faut remettre tout le système scolaire en cause car le savoir, surtout en langues, s'acquiert à partir des premières années scolaires.

### **Le deuxième entretien:**

Mademoiselle,

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à nous interroger sur l'un des volets de l'enseignement d'une langue: l'écrit.

Pour mieux comprendre les démarches pédagogiques pratiquées dans l'enseignement de cet important volet et les difficultés rencontrées lors de leur mise en place.

Vos indications nous intéressent fortement. Nous vous garantissons bien évidemment, le plus strict anonymat à vos réponses.

### **1- Années d'enseignement:**

Plus de 12 ans

De 5 ans à 12 ans

Moins de 5 ans

2- Quelles sont les leçons consacrées à l'enseignement de l'écrit?

- Chaque trois semaine en cours d'expression écrite.

3- Utilisez-vous comme support, lors de la présentation du cours de grammaire un texte ou des phrases?

Selon les cas (niveau, filière) qu'utilise des phrases ou des textes [contenant le point de langue à étudier].

4- Les écrits de vos élèves sont ils de bonne qualité?

Oui

Non

5- Comment les décririez-vous?

Généralement, les écrits de nos élèves sont insatisfaisants (langue, grammaire, richesse des idées, imagination...)

6- Selon vous, quelles sont les principales difficultés que les élèves rencontrent lors de la rédaction d'un texte?

-Texte peu ou pas du tout ponctué (ponctuation)

-Cohérence entre les idées.

-Formulation des phrases.

-Interférence.

7- Qu'est-ce qui pourrait, selon vous, améliorer la qualité des textes produits par les élèves?

-Entraîner les élèves, depuis le bas âge (primaire), à lire des textes, contes...etc.

- L'exercice permanent (tous les cycles) de l'écrit (plan, idée, résumé...).

-Compréhension de l'enseignant: Maîtrise de l'écrit, choix de thèmes adaptés au niveau réel des élèves et intéressants, correction sérieuse des essais (déceler les lacunes et les combler).

### **Le troisième entretien:**

Mademoiselle,

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à nous interroger sur l'un des volets de l'enseignement d'une langue: l'écrit.

Pour mieux comprendre les démarches pédagogiques pratiquées dans l'enseignement de cet important volet et les difficultés rencontrées lors de leur mise en place.

Vos indications nous intéressent fortement. Nous vous garantissons bien évidemment, le plus strict anonymat à vos réponses.

**1- Années d'enseignement:**

Plus de 12 ans

De 5 ans à 12 ans

Moins de 5 ans

2- Quelles sont les leçons consacrées à l'enseignement de l'écrit?

-Expression écrite.

-Compte rendu: amélioration d'un paragraphe.

3- Utilisez-vous comme support, lors de la présentation du cours de grammaire un texte ou des phrases?

- Des phrases (exemples)

4- Les écrits de vos élèves sont ils de bonne qualité?

Oui

Non

5- Comment les décririez-vous?

-Incohérents, pleins de fautes.

-Les élèves ne respectent pas les types de phrases.

6- Selon vous, quelles sont les principales difficultés que les élèves rencontrent lors de la rédaction d'un texte?

-Manque d'informations.

-Les fautes.

7- Qu'est-ce qui pourrait, selon vous, améliorer la qualité des textes produits par les élèves?

- La lecture (les élèves doivent lire pour améliorer leur niveau).
- L'enseignant doit intervenir pour aider les élèves à rédiger un bon texte).
- L'enseignant doit bien expliquer le sujet de l'expression écrite.

### **Commentaire:**

Les entretiens réalisés auprès des enseignantes ont confirmé les résultats de notre analyse à savoir que les productions écrites des élèves sont incohérentes et décousues.

Les enseignants s'accordent tous à dire que cet état de fait n'est pas du uniquement à l'inconsistance du vocabulaire des élèves ou à leur maques des règles de grammaire de la langue française. Ils remettent en cause le système scolaire. Les professeurs semblent désarmés et désespérés par rapport aux difficultés auxquelles sont confrontés les élèves. Ils n'arrivent pas à les identifier de manière précise. Ils n'arrivent donc pas à trouver les solutions adéquates pour améliorer les écrits de leurs élèves.

Aussi, ces entretiens nous ont permis de constater que le temps consacré aux exercices de type rédactionnel est très insuffisant. En effet, demander à un élève de rédiger une fois tous les trois semaines ne permet pas d'améliorer ses capacités rédactionnelles.

Enfin, les professeurs nous ont confirmé que c'est toujours la grammaire de la phrase qui est en vigueur dans les pratiques pédagogiques dans l'enseignement du F.L.E en Algérie.

### **5 Bilan et perspectives:**

Notre présence sur le terrain pendant la réalisation de la séquence qui nous intéresse, nous a permis de constater que lors de la séance de grammaire, les enseignants, en voulant attirer l'attention des élèves sur l'organisation du texte, leur fournissent une liste de connecteurs logiques tels que "puis", "donc", etc. Accompagnés de quelques exercices alors que, à notre sens, il faut prendre le soin d'attirer leur attention sur l'agencement même des informations, inter-phrastiques ou intra-phrastique.

Il s'agit d'un domaine souvent négligé dans les cours de langue. Autrement dit, l'organisation globale du texte est rarement prise en considération. Cela dit, les professeurs ne fournissent pas aux élèves tous les outils nécessaires à l'amélioration de la qualité de leurs écrits. La plupart des formes d'incohérence ne trouvent donc pas toujours explication

dans l'inconsistance du vocabulaire des élèves ou dans leur manque de connaissances des règles de la grammaire française.

Comment intervenir pédagogiquement en vue de remédier à ces problèmes d'ordre relationnel qui ne se rapportent pas nécessairement à la structure lexico syntaxique de la phrase mais aussi et surtout à des contraintes transphrastiques de gestion textuelle.

De la nécessité de varier les exercices.

Les enseignants ont tendance à proposer aux élèves, apprenti rédacteurs des exercices à caractère excessivement global, en les plaçant couramment devant la nécessité de répondre à des sujets de rédaction et donc de produire des textes entiers, sans que les opérations linguistiques et cognitives à l'œuvre dans le travail d'écriture aient explicitées d'une certaine manière.

Toutes les méthodes d'apprentissage de l'écriture fondée sur la grammaire de texte prévoient des exercices ciblés, qui sont de nature à alléger la tâche du scripteur en dissociant les diverses difficultés que pose l'élaboration d'un texte. Cette technique permet à l'étudiant de s'attaquer d'une manière concentrée à un problème précis de "mise en texte" et d'appréhender de manière dissociée une des règles de cohérence textuelle.

Aux exercices de rédaction au sens classique, selon l'erreur à corriger, le mécanisme à mettre en place ou la compétence à faire acquérir, on devrait substituer toute une variété d'exercices qui portent de l'observation jusqu'à la composition en passant par des exercices de repérage et classement de transformation( modification des dispositifs énonciatifs et du repérage dans certaines formes du discours rapporté), de réécriture, de substitution, de complétion, de comparaison( entre les structures de l'oral et celles de l'écrit pour sensibiliser l'élève à ce qui relève de l'un et de l'autre code), sans perdre de vue la manipulation à partir de textes authentiques ou de textes de référence, de manière à associer l'activité de la compréhension à celle de la production. C'est ainsi que l'élève parviendrait à acquérir un certain nombre d'automatismes en matière de composition textuelle, à combler ses carences et à résoudre ses problèmes de production écrite.

Des exercices d'observation pourraient être envisagés à partir de productions déviantes tirés de copies d'élèves ou de textes authentique divers présentant des ruptures, reproduisant volontairement par exemple, la langue orale ou des tons de la langue familière, dont on demande de repérer et de classer les traits, ou encore des structures

interrogatives style direct/style indirect- à comparer pour indiquer dans quelle circonstance de communication on se sert habituellement de chacune.

D'autres exercices de réécriture ou de transposition de l'oral à l'écrit auraient pour objectif de remplacer, dans un texte, par des formules plus élaborées, les verbes et les expressions "passe partout", qui se caractérisent par leur fréquence d'emploi et leur large champ de signification, ou de réécriture des passages, en faisant des phrases plus longues au moyen de propositions subordonnées circonstancielles, relatives ou participiales.

Devant les problèmes posés par l'acte énonciatif du rapport d'énoncé du point de vue de l'encrage énonciatif et de la "contextualisation" de la référence, on peut proposer des exercices où l'on demande de reformuler des énoncés au discours rapporté en assurant la modification de repérage spatio-temporel et du système des personnes dans le discours indirect ou d'adapter un texte de base à une nouvelle situation de communication.

Une des grandes difficultés spécifiques des apprenants arabophones à laquelle toute didactique de l'écrit se doit de faire face, c'est l'emploi à bon escient des temps verbaux, qui, d'une part, assurent, l'ancrage de l'énoncé par rapport à la situation d'énonciation et par rapport à son contexte et d'autre part, contribuent à établir une cohésion textuelle. Pour répondre à cette difficulté majeure, des exercices (notamment sur les temps du passé) ne peuvent que les sensibiliser au lieu évident les valeurs de formes linguistiques et les valeurs énonciatives et contextuelles de ces formes verbales.

Notons pour terminer que l'enseignement grammatical et linguistique devant cesser d'être marqué par l'étude du rôle fonctionnel d'unités minimales (morphème, monème, syntagme) au sein de cette unité plus vaste qu'est la phrase, laquelle ne peut pas constituer le cadre dans lequel traiter des phénomènes relatifs à la communication, alors qu'on a fini, en Europe depuis les années 70, par reconnaître l'unité-texte, comme unité linguistique par entière et assister au foisonnement de nombreuses grammaires textuelles plus ou moins calquées sur les grammaires de phrase existantes.

## **Conclusion:**

L'analyse du corpus nous a révélé que la majorité des écrits des élèves de cette classe de 3emeA.S sont décousus et incohérents. Cette analyse nous a permis de répertorier les difficultés auxquelles sont confrontés ces élèves:

- difficultés dans la reprise de l'information et continuité du thème.
- Difficultés dans l'emploi et l'utilisation des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.
- Difficultés à inscrire clairement leurs écrits dans une intention de communication (discours).
- Difficultés dans la division du texte en paragraphes.

Dans la plupart de ces écrits, l'on ne retrouve même pas les caractéristiques du genre du texte exigé dans la consigne. Pourtant, ce genre est étudié dans la même séquence. Le programme officiel est porté essentiellement sur l'écrit: chaque séquence (dans laquelle on étudie un genre bien précis) se termine par une épreuve de rédaction (expression écrite).

Cette analyse nous a aussi montré que les élèves n'ont pas conscience de la dimension texte.

Comme si, pour eux, il s'agissait de s'exprimer sur le sujet sans aucun ancrage dans un genre quelconque.

Nous avons constaté, par notre présence sur le terrain et par l'analyse du corpus que la méthode adoptée dans la présentation des cours ne donne pas de résultats satisfaisants.

Les élèves ont écrits des textes décousus, incohérents et parfois illisibles. Par ailleurs, il est important de signaler que beaucoup de textes composant notre corpus sont très courts

Ce qui dénote des difficultés relationnelles de ces élèves.



Il ne s'agissait nullement pour nous d'entreprendre une étude exhaustive d'analyse des cohérences dans les écrits d'élèves. L'objectif que nous nous sommes proposés d'atteindre, à savoir la description détaillée de la compétence relationnelle de quelques élèves de 3emeA.S a pu être réalisé grâce à:

- 1- L'observation du déroulement des différentes activités de la classe.
- 2- Une analyse des écrits de ces élèves.

Ainsi le programme d'enseignement spécifique à la 3emeA.S et l'observation du déroulement des activités en classe nous ont révélé que le texte continue à être sacrifié au profit d'une approche prédominante de la grammaire de la phrase et que l'étude du discours dans une perspective textuelle est quasi absente des préoccupations de l'enseignement de la langue française malgré la nouvelle réforme opérée ces dernières années. Pourtant, les théories, les définitions du texte ne le présentent plus (depuis longtemps) comme une suite de phrases grammaticalement correctes et ayant un sens intelligible, mais comme une unité qui a ses propres lois dont certaines relèvent de son type (texte narratif, argumentatif...) et de son genre (annonce publicitaire, conte...) alors que l'autre relèvent de la grammaire, mais d'une grammaire du texte. Il est donc nécessaire d'apprendre aux élèves les règles de structuration d'un texte et de ce qui fait sa cohérence.

Notre analyse révèle que nos informateurs continuent à avoir beaucoup de difficultés lors du travail de rédaction:

- difficultés dans la reprise de l'information et continuité du thème.
- Difficultés dans l'emploi et l'utilisation des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.
- Difficultés à inscrire clairement leurs écrits dans une intention de communication (discours).
- Difficultés dans la division du texte en paragraphe.

Toutes ces considérations permettent, à notre avis, de mieux comprendre les raisons qui font que les élèves ont tant de peine à améliorer leur niveau en production écrite et empêchant les enseignants de faire acquérir une compétence de rédaction, une compétence à construire globalement un texte écrit. Le texte écrit n'est pas seulement l'espace où l'on apprécie, chez le scripteur, le degré d'acquisition et d'assimilation des règles lexico syntaxiques, stylistiques, orthographiques, mais aussi de celle relatives à la planification du texte et à la gestion transphrastique de l'information, en un mot, aux règles de cohérence textuelle.

L'enseignement de la langue écrite devrait, en effet, se fixer pour objectif de sensibiliser les apprenants à la manière dont s'organise une séquence ou un paragraphe et au type d'arrangement et de succession des éléments linguistiques dans cet ensemble textuel. Le texte est alors considéré comme un ensemble clos, d'énoncés ou un tissu d'éléments dont il convient d'étudier les différents constituants et de la façon dont ils se présentent selon un certain ordre; un texte ne peut être compris que s'il est cohérent, c'est-à-dire, si ses différents éléments sont reliés entre eux par des rapport de sens étroits. Il convient, à ce titre, d'initier les apprenants aux procédés et techniques qui participent à la cohérence d'un texte, à savoir les procédés de reprise de progression de l'information, les organisations textuelles, qui continuent ç briller malheureusement par l'absence dans les écrits des élèves.

Et pour que le savoir-faire rédactionnel ne reste pas considéré comme l'apanage mystérieux de quelques rares élèves dotés d'un talent individuel, à distinguer de tous les autres qui " ont fort peu de chance de s'en sortir", il faut bien promouvoir de nouvelles pratiques pédagogiques en didactique de l'écrit. Il faut également que l'enseignant trouve le moyen de se défaire des exercices traditionnels qui visent à faire maîtriser la structure de la phrase ou bien des exercices d'écriture à caractère excessivement global habituellement proposés aux apprenants ayant déjà acquis les compétences que nous sommes censés leur faire acquérir.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pensons qu'il est possible à partir de cet essai d'organiser, ou de réfléchir à un enseignement de l'écrit plus cohérent et plus efficace.

Nous espérons que les indications que nous avons données sur notre sujet seront utiles aussi bien aux profanes qu'aux spécialités et qu'elles stimuleront la recherche dans ce domaine.

- ADAM J.M. , 2005« *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse du discours* » Paris : Armand Colin, collection « Coursus »
  - \* 1990, « *Eléments de la linguistique textuelle* » Mardaga, P.15.
  - \* 1992, «*Les textes : types et prototypes* », Paris, Nathan
  
- ASCOMBRE Jean-Claude / DUCROT Oswald, 1988 « *L'argumentation dans la langue* », Pierre Mardaga, Liège
  
- BELLENGER Lionel, 1978 « *Les techniques d'argumentation et de négociation* », Entreprise moderne d'édition, Paris
  
- BOWER, Gordon H. et HILGARD, Ernest R. (1981), « *Theories of learning*» cinquième édition, The Century Psychology Series,, Prentice Hall, New-Jersey, 647 pages .
- BRONCKART J.P., 1996 « *Activité langagière, texte et discours* », Delachaux et Niestlé, p34.
- CARTER THOMAS, 2000 « *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit* », l'Harmattan, p7.
- CHAROLLES Michel., 1988 « *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60* », Modèles linguistiques, P.53
  - \* 1978 « *Introduction au problème de la cohérence des textes* », langue française, N°38,
  - \* 1988 « *Les études sur la cohérence et la cohésion textuelle* » Modèles linguistiques, P.46.
  - \*1989, « *Analyse du discours : grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualisation* »,Le Français aujourd'hui.

- COMBETTES Bernard, 1977 « *Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte* », Pratique,13.
  - \*1986 « *Introduction et reprise des éléments d'un texte* », Pratique,49.
  - \*1996 « *Facteurs textuels et facteurs sémantiques dans la problématique de l'ordre des mots : Le cas des constructions détachées* », Langue française.
- DABENE Louise, 1994 « *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* », Hachette, Paris, p29
- DANES Frantisek, 1974,"*Functional sentence perspective and the organisation of the text,*" ed, Papers in Functional sentence perspective, Prague, Academia
- Dictionnaire de pédagogie, 2000, paris, Ed BORDAS, P.11.
- DUBOIS J., GIACOMO M. GUESPIN L.,2007« *Dictionnaire de Linguistique* », Larousse.
- FAYOL M. et LARGY P. 1992, « *une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale* », Langue française p81-98
- GARCIA DEBANC C., 1990 « *L'élève et la production d'écrits* »', Centre d'analyse syntaxiques, p99
- GOUPIL Georgette et Guy LUSIGNAN,2006 « *Adaptation de la classification* », Montréal : Chenelière Éducation. Ibid. P100
  - \* 1993 « *Apprentissage et enseignement au milieu scolaire* », Ed Gaeton Morin, paris P.08.
- 1992 « *La maîtrise de la langue à l'école* », CNDP
- Jaubert Anna, 2005 « *Cohésion et cohérence : Etudes de linguistique textuelle* », éd. Broché.
- MARCELLESI C. J. Baptiste, MEVEL J.P, 1994, Larousse

- MOECHLER J. 1985 « *Argumentation et conversation* », Hatier Paris. P17  
Pour reprendre Yves Reuter Paris
- REINHARD Taya, 1979 « *Conditions for text coherence* », Poetics Today, Vol.1, P.161,
- REUTER Yves, 1996 « *collection didactique du français* », édition ESF.
- SIMARD Claude, 1997 « *éléments de didactique du Français langue première* », Ed Renouveau pédagogique, Montréal, p65,
- TOULMIN S.E, 1958''*The uses of Argument*'', Cambridge, Cambridge University Press

à l'aide des routes.

En fin la circulation automobile

reste toujours notre accompagnie

quasi dienne et on veut pas l'interdire

nécessaire à l'analyse ces méfaits.



Grand problème de circulation  
La majorité des habitants  
possèdent des voitures, le matin impossible  
de rejoindre le travail à temps tous  
le monde est en retard, c'est toujours  
la circulation qui est devenue un grand  
problème de temps, de santé et de vie  
ou l'air empuant et devenu polluer  
de gaz carbonique, beaucoup d'accident  
mortelle suite à la vitesse, malgré  
leurs ces problèmes négatifs on ne peut  
pas s'empêcher de la voiture elle est  
devenue indispensable à l'homme.  
Peut se déplacer de ville à ville en cas  
de long distance, impossible d'avoir  
cette grande circulation  
La solution est de construire  
plus de route large, des ponts,  
des métros sous terrains surtout



La circulation des automobiles est devenu notre moyen qui nous pousse à s'intéresser = Est ce qu'on est obligé de participer à l'interdiction de la circulation des automobiles dans la ville? et pourquoi?

La majorité des gens veulent qu'il faut interdire la circulation des véhicules dans la ville parce qu'elle est la source de la mort à cause des accidents qui se passent chaque jour et à cause des membres des habitants dans la ville, la circulation aussi menace la tranquillité et le confort des gens par le bruit qui elle s'engendre. Le plus dangereux c'est qu'elle est la source de la pollution de l'air qui est facteur dans l'effet de serre.

Mais, le reste des gens disent qu'ils (cette interdiction) ne s'agit

~~est~~ pas d'un problème. et qu'il faut pas gaspiller le temps et des issues qui n'ont aucune solution.

A mon avis il faut que tout le monde prends sa responsabilité! contribuant à cette opération. S'agit d'un pas à l'avance pour nous assurer un environnement propre et une vie saine.

Prévoir  
L'opération?



~~Amant~~ d'avis, je suis tout à fait  
d'accord pour l'industrialisation de l'homme  
même s'il y a un excès  
de vitesse, les chauffeurs ne respectent  
pas les vitesses et il y a beaucoup  
d'accidents, en plus, les victimes l'ont  
la pollution de l'air, les habitants de la  
ville leur proximité sont atteints de  
maladie pulmonaire. Enfin, les  
épouses perçoivent des embouteillages.



La technologie est la source du développement dans notre temps et on peut considérer la voiture comme ses résultats. Mais est-ce que la circulation automobile dans la ville présente des inconvénients? Si l'état doit être plus ~~organiser~~ organiser cette circulation? ~~ou pas?~~

~~disent~~ La majorité des gens ~~proposent~~ proposent qu'il faut limiter et interdire cette circulation dans

la ville: car elle provoque de la pollution, ~~et~~ l'encombrement, le bruit, et aussi elle donne une mauvaise image de ma organisation.

~~peuvent~~ peuvent une réglementation comme (qu'il faut pas) qui doit pas être très sévère ou des utilisateurs des voitures par circulation automobile n'est tout phénomène qui est dû à ~~cause~~ cause <sup>de</sup> démographique, des longues et obligés ~~de~~ utiliser ~~de~~ <sup>de</sup> cette manière (davantage), beaucoup d'état interdits cette action qu'est



Plus la circulation.

Dans les villes ~~est~~ beaucoup

des gens, donc elle cause les accidents

80% dans les grandes villes et les

bruit et le problème de pollution dans

ce tout c'est la pollution qui-t-il

danger par la route des hommes

Donc la circulation est

dangerouse.



plus rapides, plus confortables

Se diriger peut il autonome le porte  
que - il est raison mais

Je suis contre l'autonome car il  
toucher le levier et la grosse  
et de prendre d'argent et pendant les  
accident et toujours les pays  
recherche ses conséquence de cette  
probleme

~~avec~~ ma vie l'autonome est dans  
- de elle qui a le plus beaucoup  
la vie de l'homme



la plus pour de les gens, la grande  
ville il ya des gens qui posent  
cette question. Attendez la circulation  
automobile sans la ville Elle a ~~pas~~  
des incertitudes?

Un groupe de gens qui pose cette  
idée parceque la circulation  
automobile sans la ville fait des  
des bruits et de pollution cause  
de la pollution de l'air et la source  
de la mort  
et un autre groupe qui contre de  
cette idée parceque la circulation  
automobile sans la ville sème un  
autre germe a la voyage et sème de  
temps pour respirer et éviter le bruit  
Pour éviter la circulation  
automobile sans la ville il faut que  
les gens ne posent la question et il faut



mesurer mais d'autres personnes sont contre  
cette idée.

Alors, Quelle sont les avantages et les inconvénients  
de la interdiction de la circulation automobile  
dans la ville?

Je suis sûre que la circulation proque  
plusieurs problèmes comme ça ne toujours:

les accidents et les morts et le bruit

En plus, elle provoque la pollution par les gaz  
et les fumées, par ça, j'ajoute mes avis à cette

idée car je pense que cette dernière très  
nécessaire pour éviter ces problèmes et pour  
vivre dans un ville paisible.

mais d'autre ces autres personnes qui sont contre  
l'interdiction de la circulation pensent que  
c'est interdiction contre la liberté de leurs  
transports

Et moi aussi, ils sont contre parce qu'ils ne  
peuvent pas se déplacer de voitures dans

pour éviter les problèmes de circulation  
des manières différentes et il faut  
les les pour arrêter la pollution



Les moyens existants comprennent les  
pennelasse de signalisations, les feux de  
circulation et les marques routiers sur  
la chaussée, la régulation du trafic  
en zone urbaine se traduit également  
par la mise en place unique de certaines  
rues par la création de carrefours  
giratoires, de passages piétons,  
de couloirs réservés au transport  
publics.

Afin de réduire la vitesse de véhicules  
aussi que faire des nouvelles routes de  
différents chemins en utilisant les ponts  
Il faut aussi éviter le stationnement  
des véhicules dans la route et faire  
stationner les véhicules au parking,



ville ~~est~~ a des inconvénients et des avantages.

L'automobile est un bon moyen de transport et elle est importante pour tout le gens et cette moyen est un instrument qui connaît un développement mais l'automobile présente des problèmes inconvénients comme la circulation automobile qui fait plusieurs problèmes et qui perd le temps pour les gens qui travaillent et même et la circulation fait plusieurs problèmes et moi je pense que l'automobile est un bon moyen de transport qui est importante mais elle est présente plusieurs inconvénients comme la circulation et le problème responsable a ce problème si le problème qui ne utilise pas bien cette moyen.



la mort c'est un grand problème  
par ce que il prend a les accident et  
la mort et a la nation.  
Tous les accident, il agit par cause de  
circulation parce <sup>que</sup> ce que ~~étaient~~ certain  
gens disent qu'il faut être stopper  
tout simplement il faut interdire la  
circulation dans la ville parce ~~ce~~ il  
prend beaucoup. Par exemple pour  
les accident et la mort et la nation



problème dans ces lieux donc certains  
gens disent qu'il faut être stopper  
et pour cela il faut interdire la  
circulation dans la ville car elle  
engendre la pollution et car elle  
dérange les habitants des villes par  
le bruit des claxons. et il y a  
d'autres qui disent qu'il n'est  
pas nécessaire d'interdire la circulation  
des automobiles : Il me semble qu'il faut

prendre avec nos moyens.



La vie des gens et cela par le temps  
qui passe sans rien de plus  
Seulement attende dans la voiture  
Justicia que les autres voitures qui  
ne tirent, devant partent et lorsqu'il  
de ~~les~~ gens il se trouvent en allant  
à un travail où un vers divers  
importants.

peu nos problèmes il faut que l'état  
construit des grande route pour  
avoir nos grandes circulation  
et aussi il faut construire des  
parcings pour que les voitures  
qui s'arrête ne stagnent pas les  
autres voitures qui circule dans  
les rues.



Prend le négative plus ?  
problèmes de ces accident ? et comment l'ité

Tout ces mal faire ?

La nouvelles technologi prend les mal, au même

temps les bien. tout ces personne posse de une

voiture est un chose formidable mais le mal

est la circulation dans les villes et les mouvement

de ce dernier qui menace les être vivants, et pour

ça on occupe la majorité de la société contre se

nouvelle parice que les machine plus que l'opposition

et pour ça au même temps il faut : éviter les

douleurs de les autre (les victimes, les armes,

les paroliers) et respecter dans tout les gens  
et la loi



secours et des accidents dans les routes et des victimes principalement ces les enfants :

Adams ce cadre on a besoin des interdictions de la circulation automobiles dans la ville.

Il y a des gens voit pour l'intention de la circulation automobiles dans la ville et il y a des gens voit contre.

Les gens qui pour ces les gens qui conviens qui passe dans les rues des mille morts et ces des victimes de les accidents

et il y a des gens voit contre l'intention de la circulation automobiles dans la ville voit des gens qui achètent des Parmails et des voitures pour la galérie c'est de prendre autour de ces accidents.

des publicité et il y a pour et

les cordes et on a besoin des pour

Signalisation revenue et

Signalisation de la circulation

Il y a pour fait des agents

circulation dans les les grands villes.



des personnes qui sont pour et d'autres personnes sont contre. Comment faire pour éviter la circulation automobile.

Je pense que la circulation automobile cause des problèmes graves comme la pollution, les accidents qui provoquent la mort et en plus elle détruit l'humanité de l'homme. C'est pour ça que je suis avec l'interdiction de la circulation automobile.

Mais il y a d'autres qui sont contre parce qu'il pense que la voiture est un moyen de transport et de liberté et de joie.

Je crois que l'automobile est vraiment un moyen de joie mais il y a beaucoup d'inconvénients alors je suis pour l'interdiction.



vous surimposent, et vous vous que  
tous sont pour ou contre l'introduction  
de ce ~~libre échange~~ ?  
m.c. cette

X la majorité pense que la circulation  
des marchandises dangereuses est la  
perte source de la mort à cause  
des accidents quotidiens, et les  
embouteillages, le non respect de  
code de la route, et ce qui force  
les gens à être malade à l'aide, craintive  
et les rend méchant, menaçant -  
enolant et agressifs, et aussi ce  
phenomene menace notre environnement  
à cause du pollution qui provoque  
l'effet de serre.

Malgré tout ces inconvénients  
la plupart des gens préfère  
vivre en ville, sans la ville

Belle  
courses et paysages.