

La cohérence textuelle dans la production écrite des apprenants du FLE

Cas des étudiants de 1^{ère} année universitaire à Tébessa

Résumé :

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'analyse des productions écrites des apprenants. Elle vise à identifier les difficultés textuelles auxquelles sont confrontés les apprenants, dans le but de les aider à améliorer leur compétence textuelle. Pour ce faire, cet article, issu de travaux de recherches en linguistique textuelle, précise d'abord les paramètres qui définissent la cohérence, puis ceux qui définissent la cohésion et la textualité. A l'aide d'une grille d'analyse, les maladresses et les incohérences des textes de notre corpus ont été relevées et expliquées.

Mots-clés: cohérence textuelle-procédés de cohésion- argumentation-textualité-coréférence.

Lotfi Gouasmia
Département de français
Université d'Annaba

ملخص:

تندرج هذه الدراسة في إطار تعليمية التعبير الكتابي وذلك بالنسبة للمتعلمين وتهدف الى محاولة تحديد الصعوبات النصية التي يواجهها الطلبة وذلك بغية مساعدتهم على تحسين قدراتهم النصية. ومن أجل ذلك فان هذا المقال بالاعتماد على نتائج الأبحاث في اللسانيات النصية يوضح أولا العوامل التي تحدد الاتساق والانسجام ونصانية النص وباستخدام جدول تحليلي تم استخراج جميع مظاهر اختلال التماسك النصي في العينة محل الدراسة من أجل شرحها.

الكلمات المفتاحية: الانسجام النصي- أساليب الاتساق- الحجاج- النصانية-الإحالات.

Introduction :

Ce travail de recherche est né de préoccupations didactiques. En situation concrète de correction, l'enseignant se retrouve toujours face à un texte d'étudiant dont les carences sur le plan textuel faisant naître en lui un sentiment réel de désarroi et de profonde impuissance. En effet, la difficulté pour l'enseignant est double: comment

formuler précisément à l'étudiant le "ce qui ne vas pas" et comment amener celui-ci à le percevoir et à y remédier.

Face à ce constat, les enseignants se contentent de signaler l'endroit approximatif de la maladresse au moyen d'un point d'interrogation ou bien ils font recours à l'annotation dans la marge "style", bien trop générale et sans grand sens pour l'apprenant. Si les erreurs phrastiques sont généralement localisées avec précision et accompagnées d'une appellation technique (conjugaison, orthographe, etc.); en revanche les maladres constatées à un niveau plus global ne sont pas précisément localisées et les commentaires des enseignants restent souvent imprécis et inadéquats. Cet état de fait révèle que l'enseignant se sent désarmé face aux erreurs constatées au niveau de l'organisation textuelle.

Dans la perspective d'une didactique de l'écrit, il est important de faire la distinction entre les erreurs dites de surface (conjugaison, orthographe etc.) et les erreurs relevées au niveau organisationnel. L'enseignant doit s'adapter aux progrès et aux nouvelles réformes qui prônent la grammaire du texte. A notre avis il doit prendre en charge les erreurs liées au niveau organisationnel au même titre que les erreurs dites de surface.

Convaincu, d'après les recherches récentes, que la production écrite n'est pas un don mais un objet d'enseignement/ apprentissage et face à cet état de fait nous soulevons la problématique suivante :

Quelles sont les principales difficultés textuelles rencontrées par les étudiants des langues étrangères dans l'apprentissage de l'écrit? Et comment peut-on y remédier?

1. Objectifs de la recherche

En ce qui concerne les objectifs de notre étude, nous précisons que nous avons pris conscience du fait qu'il fallait mener une étude visant la promotion à la fois de la didactique et de la production des textes écrits.

D'un point de vue didactique, nous signalons que notre étude a un double objectif: Tout d'abord, elle consiste à repérer et analyser les défauts de la cohésion textuelle chez des étudiants universitaires de Tébessa.

Ensuite, elle cherche à proposer, à partir de l'analyse des défauts signalés dans notre corpus, des dispositifs didactiques qui participeront, entre autres, à améliorer la didactique et la production des textes écrits.

2. Revue de la littérature

2.1. La linguistique textuelle

La linguistique textuelle apparaît au milieu du vingtième siècle à un moment où la grammaire générative dominait sans partage.

La linguistique textuelle ou la grammaire de texte, comme on l'appelait dans les années 60, "cherchait à établir une grammaire capable de rendre compte des compétences textuelles d'un locuteur dans sa langue maternelle" ⁽¹⁾

Cette discipline travaille depuis une trentaine d'année à décrire les marques linguistiques de la cohérence textuelle et à dégager les principes de la structuration textuelle. Elle a élaboré depuis un éventail de concepts et de modèles d'interprétation textuelle, parmi lesquels il convient de mentionner - bien que les chercheurs sont loin d'être d'accord sur leur nombre, leur définition, leur appellation: les anaphores, les connecteurs, les constructeurs d'espace mentaux, etc.

La linguistique textuelle a prouvé sa portée dans l'enseignement que ce soit dans l'enseignement de la langue maternelle (Beguelin, 2000), dans l'enseignement des langues étrangères (Lundquist, 1990), dans l'enseignement de la littérature, dans l'enseignement des langues de spécialité et de la traduction, pour ne mentionner que quelques disciplines auxquelles la linguistique textuelle présente un intérêt didactique.

De plus, la linguistique textuelle permet de focaliser sur les structures textuelles et les réalisations linguistiques de la cohérence qui sont propres à des types de textes particuliers (texte narratif, texte argumentatif.etc.). C'est pourquoi" la linguistique textuelle a trouvé de nombreux débouchés dans les recherches effectuées sur la didactique"⁽²⁾.

2.2. Aspects de la cohérence textuelle

Définir la cohérence textuelle et déterminer les facteurs qui la sous-tendent n'est pas une tâche simple, comme en témoigne la diversité des critères retenus par les spécialistes. La notion de cohérence correspond selon S. Carter Thomas« à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. »⁽³⁾. 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 de communication 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 Michel Charolles : « la cohérence n'est pas une propriété des textes, mais une propriété qu'un ou des lecteurs attribuent à un texte. »⁽⁴⁾.

Dans cette perspective, la cohérence est une affaire d'interprétation, car elle résulte d'un jugement porté sur le texte par le récepteur selon sa propre vision du monde. Toutefois il est essentiel de souligner que la cohérence d'un texte est liée au degré de facilité éprouvée par le lecteur à l'interpréter dans un contexte particulier.

2.3. Définition de la cohésion

Parmi les éléments qui contribuent à assurer la textualité, il n'y pas que la cohérence malgré son caractère englobant. Il y a aussi la cohésion qui a un fondement lexico-grammatical. Tandis que la cohérence inclut dans son étude

les relations sémantiques du niveau linguistique et non linguistique (situationnel, logique pragmatique), la cohésion s'intéresse aux relations de sens que l'on peut observer entre les mots dans un discours. Halliday et Hasan définissent la cohésion comme « l'étude des relations sémantiques entre les phrases d'un discours, réalisées par des éléments de niveau lexicogrammatical. »⁽⁵⁾.

La notion de cohérence 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 très large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte comme l'explique Combettes « d'un côté la cohérence qui a à voir avec l'interprétabilité des textes et de l'autre, les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés. »⁽⁶⁾. Autrement dit la cohérence considère le texte d'un point de vue plus global alors que la cohésion se manifeste par des marques explicites apparaissant au niveau du texte.

2.4. L'organisation thématique

Tout type de discours écrit possède des caractéristiques d'organisation discursive distinctes et des contraintes rhétoriques spécifiques. Un article scientifique ou un conte de fées par exemple, sera rédigé selon une certaine norme, qui influencera à la fois la présentation et l'organisation de l'information.

Cependant, outre une organisation rhétorique, plus ou moins fixe selon le genre du texte, le discours écrit possède également une structure discursive interne qui organise les informations afin de créer un ensemble cohérent.

Cette structure « peut être analysée selon des perspectives très différentes, qui vont des approches cognitives jusqu'aux approches hyper-lexicalistes. »⁽⁷⁾. L'analyse qui privilégie l'organisation thématique du texte permettra mieux d'analyser efficacement certaines difficultés rencontrées par les apprenants dans l'organisation de leurs écrits.

Le cadre analytique fourni par une étude de la structuration thématique attire l'attention des apprenants sur l'agencement des informations interphrastiques ou intraphrastiques.

En effet, "la phrase n'est pas seulement une structure syntaxique, elle participe à la progression d'un texte "⁽⁸⁾. Elle répartit informations données et informations nouvelles, une fois posée, devient connue et peut ainsi servir de nouveau point d'appui.

Dans une phrase on distingue le thème, ce dont on parle, l'élément connu, et le rhème ou le propos (information nouvelle), qui constitue l'apport d'information.

Les correcteurs vérifient l'organisation linguistique du texte seulement en fonction de la grammaire et du lexique de surface du texte, l'organisation globale est rarement prise en compte.

Toutefois une appréciation de l'organisation d'un texte fera automatiquement partie de tout jugement porté sur sa qualité textuelle. En ne traitant pas de cette composante textuelle, les professeurs et les correcteurs ne fournissent pas aux élèves tous les outils nécessaires à l'amélioration de la qualité de leurs écrits.

3. Corpus et procédure

Pour rendre compte du problème de la cohésion textuelle et pour mener un travail ayant pour but l'investigation de ce problème, nous avons jugé très utile de travailler sur des textes argumentatifs qui ont constitué le corpus de la présente étude. Il suffit de dire que notre corpus est composé de textes argumentatifs écrits produits en situation d'apprentissage par des scripteurs non-natifs.

Notre public était un groupe expérimental composé de 38 étudiants dont 10 garçons et 28 filles. Les étudiants étaient invités à rédiger un court texte d'opinion répondant à la consigne suivante:

Quels sont à votre avis les avantages et les inconvénients de l'Internet ? Justifiez votre point de vue à l'aide de quelques arguments.

Quant à la grille d'analyse des textes produits par les étudiants, il est important de préciser que nous avons fait appel à plusieurs travaux ayant trait à la question de la cohésion textuelle comme celle de Lorraine Pépin (1998) et Odette Gagnon (2003). Grâce à ces travaux, nous avons pu mettre en place une grille d'analyse qui nous a servi d'outil de travail pour analyser notre corpus.

La grille en question nous a permis d'évaluer la qualité de la production écrite des sujets ayant participé à cette expérimentation pour identifier la nature des difficultés qu'ils rencontrent en matière de la structuration textuelle

Le tableau suivant présente les critères retenus pour évaluer la production écrite des étudiants ayant participé à l'intervention didactique.

Tableau : Grille d'évaluation

Compétences	Critères d'évaluation	Oui	Non
La clarté textuelle	- Texte décousu et /ou confus -Texte clair et bien structuré.		
La structuration du texte	-Présence, clarté de l'introduction. -Présence, clarté de la conclusion. -Présence, clarté de la thèse.		

La cohérence textuelle dans la production écrite des apprenants du FLE
Cas des étudiants de 1^{ère} année universitaire à Tébessa

	<ul style="list-style-type: none"> -Présence, la clarté de l'antithèse. -La cohésion entre la thèse et l'antithèse. 		
Les procédés de cohésion	<ul style="list-style-type: none"> -Utilisation des marqueurs de relation. -Emploi des reprises anaphoriques. - Enchaînement inter-phrastique. -Manque de parallélisme syntaxique. 		
La progression des idées	<ul style="list-style-type: none"> -Emploi des organisateurs textuels. -Congruence sémantico-logique. -Rupture de l'organisation thématique. -Problèmes d'annonce d'une organisation hiérarchique. 		

4. Résultats

Dans notre étude, nous avons adopté une conception qui privilégie la prise en compte de l'organisation textuelle. Cette approche nous a permis de recenser les difficultés qu'éprouvent les apprenants en français langue étrangère à structurer leurs idées:

4.1. Clarté textuelle

D'une manière générale, les textes produits manquent de cohérence (plus de 60% de productions). Ils sont difficiles à suivre, alourdis de répétitions, parfois opaques. Il s'avère que les étudiants éprouvent une grande difficulté à formuler leurs idées en structurant les phrases selon les règles de la cohérence et de la cohésion textuelle. Ceci prouve, en effet, que la connaissance de la grammaire, de l'orthographe ou de tout autre sous-système linguistique ne représente qu'une partie de la maîtrise du français. En conséquence, un travail sur l'organisation et la structuration d'un texte écrit est nécessaire.

4.2. Utilisation des marqueurs de relation

Un grand nombre d'étudiants (presque 65%) n'ont pas assuré les enchaînements inter-phrastiques ou ont utilisé ces marqueurs d'une façon

inappropriée. Il faut expliquer aux étudiants qu'un paragraphe n'est pas un assemblage de phrases et attirer leur attention sur le rôle de ces marqueurs de relation dans la cohésion de leurs écrits.

Dans certains cas, les connecteurs manquent totalement. Dans d'autres cas, l'emploi d'un connecteur s'avère superflu. Dans d'autres cas encore, le choix du connecteur apparaît complètement inapproprié. Au cours de notre analyse, nous avons constaté un nombre considérable d'emplois erronés des connecteurs qui, au lieu de favoriser la compréhension de lecteur, finissent par l'entraver. Nous avons relevés, d'après notre corpus, un ensemble d'exemples qui témoignent de cette difficulté :

Dans l'exemple suivant, l'apprenant n'a pas assuré les enchaînements interphrastiques. Il juxtapose les phrases l'une à côté de l'autre sans aucun lien logique: c'est au lecteur de reconstituer le sens par lui-même.

(1) « (...) *l'internet est un fruit de technologie, elle contient des informations utiles et l'internet a des points négatives sont beaucoup, elle devient comme un danger (...)* »

Dans l'exemple suivant, nous avons un passage brutal de la thèse à l'antithèse sans aucun marqueur de relation :

(2) « (...) *j'aime l'internet parce qu'elle présente des films et des comics et des reportages et des faits divers. Aussi elle développe l'intelligence. Il y a dans l'internet des choses négatives (...)* »

L'emploi inapproprié d'un connecteur est un type de rupture assez fréquent dans l'écrit des apprenants. On dit d'un connecteur qu'il est utilisé de façon inappropriée lorsque l'emploi de celui-ci brouille les pistes au lieu de guider le lecteur vers une interprétation certaine des rapports qu'entretiennent entre elles les idées d'un texte. Voici un exemple qui illustre bien ce phénomène:

(3) *"les écoliers grâce à l'internet négligent les études et les devoirs scolaires et restent beaucoup devant le micro... »*

"Grâce à " introduit usuellement une cause considérée comme bénéfique par l'énonciateur et enchaîne sur une conséquence positive, désirée, favorablement attendue. Le connecteur approprié dans cet énoncé pourrait être le groupe prépositionnel "à cause de" qui introduit généralement une cause jugée défavorable.

L'exemple ci-dessous, montre également un emploi erroné de « **parce que** »:

(4) *"D'après moi, je pense que regarder l'internet est bien, parce qu'il y a plusieurs raisons. »*

Il s'agit là d'un énoncé tautologique en ce sens que « parce que » a pour rôle de donner la ou les raisons à l'appui de la prédication *assertée* et non d'annoncer leur existence. Le connecteur de causalité « **pour** » assume cette fonction d'anticipation discursive : « *D'après moi, regarder l'internet est bien pour plusieurs raisons. »*

4.3. Reprises anaphoriques

Les textes produits (45%) sont alourdis de répétitions et parfois d'ambiguïtés référentielles. Ceci donne une impression négative sur l'ensemble du texte. L'étudiant aurait pu utiliser un substitut grammatical ou un substitut lexical pour améliorer la qualité de sa production.

Pour reprendre les termes d'Odette Gagnon, "le scripteur, dont l'objectif est de maximiser la pertinence de son énoncé doit éviter un certain nombre d'écueils qui entravent la cohérence d'une séquence et même provoquent des ruptures référentielles."⁽⁹⁾. Dans notre corpus, nous avons rencontré un certain nombre d'erreurs récurrentes qui retardent le processus d'attribution du pronom au bon référent. Considérons d'abord les deux exemples suivants:

(5) "*Les gens qui regardent l'internet disent que quand il voit il est content et il passe des bonnes moments.*"

(6) "*Avant l'homme ne possède que la télévision parce qu'ils ne peuvent regarder les autres pays....*"

Dans le premier exemple, le lecteur peut deviner que le pronom utilisé « il » remplace « les gens » et dans le deuxième exemple, on peut deviner que le pronom utilisé « ils » remplace « l'homme ». Cependant l'accord erroné du pronom avec son référent provoque la plupart du temps une rupture dans la cohésion textuelle.

La plupart des erreurs de pronominalisation sont dues à la confusion de certains pronoms avec un mot qui appartient à une autre catégorie grammaticale. Dans d'autres cas, il s'agit d'une ambiguïté référentielle causée par l'emploi d'un pronom incorrect.

Il est important de préciser que pour un locuteur non natif, l'emploi des pronoms personnels sujets ou compléments en français représente un défi de taille. Ainsi, pour utiliser un pronom personnel complément, le scripteur doit se demander si l'élément qu'il souhaite remplacer occupe la fonction complément direct ou indirect, si cet élément est féminin ou masculin, singulier ou pluriel et s'il s'agit d'une personne ou d'une chose. Une fois qu'il détient ces informations, il peut enfin choisir le pronom approprié et le placer au bon endroit dans la phrase selon que le verbe de la phrase est conjugué ou à l'infinitif. Il doit également s'assurer que ce verbe n'exige pas l'utilisation d'un pronom disjoint ou tonique puisque dans ce cas, l'apprenant devra faire son choix parmi d'autres pronoms et selon d'autres critères grammaticaux.

Considérons maintenant l'exemple suivant :

(7) "*Tout le monde veut connaître et communique ses amis alors il regarde les sites de connaissances*"

"**Tout le monde**" étant une locution nominale indéfinie dans laquelle le nom a perdu sa valeur propre (Grévisse, n 708, page 1079) ne peut être représenté

par le pronom personnel " il ". Une anaphore infidèle comme "les gens" pour reprendre "Tout le monde" rendrait le texte plus facile à suivre.

Examinons ensuite l'exemple suivant:

(8) *"Dans l'Algérie toute la population a l'internet dans la maison parce qu'on pense que l'internet est nécessaire mais les algériens n'ont pas aussi l'internet qu'ils vont au cybers pour connecter..."* »

A la rigueur, "elle " aurait pu renvoyer plus clairement à "**population** " bien que l'actant sujet soit "un tiers ". Par ailleurs, le pronom "on" peut être perçu comme une anaphore associative référant à une opinion générale.

Un autre type de rupture le plus fréquemment relevé est l'absence de réfèrent lors de l'emploi d'un pronom ou d'un GN démonstratif. Il arrive également que le réfèrent soit trop éloigné. Le lecteur n'arrive pas donc à savoir exactement ce à quoi le pronom ou le GN démonstratif utilisé fait référence, voici un exemple illustratif:

(9) *«les nombreuse inventions de l'homme sont toute importantes parmi toutes les inventions, l'internet est le plus essentiel .ils aident le confort humain et cultivent les gens, les sites par leurs contenus et plusieurs avantages et choses très positives que l'homme utilise... »*

En effet, à la lecture de ce passage, il est difficile d'interpréter le pronom – substitut « ils ». Ce dernier réfère-il aux nombreuses inventions de l'homme ? Est-ce qu'il réfère aux « sites ». Cette ambiguïté référentielle gêne l'interprétabilité de cet énoncé par le récepteur.

"La dimension substitutionnelle joue sans contredit un rôle déterminant dans la gestion de la cohérence globale d'un texte"⁽¹⁰⁾. Il est ,en effet, primordial que le réfèrent d'un substitut lexical ou grammatical soit identifiable par le récepteur, si l'on veut maximiser la pertinence des énoncés et ainsi, augmenter la chance d'interprétabilité par le récepteur.

4.4. Cohésion argumentative

Les activités relatives à l'écrit sont préconisées au niveau des programmes du système LMD. Suivant les offres de formation, le contenu des programmes devrait cibler l'installation progressive d'une compétence de production écrite à travers l'étude d'abord du narratif, puis du descriptif, ensuite de l'expositif et enfin de l'argumentatif. D'après une grande majorité d'enseignants, les apprenants maîtrisent mieux l'expositif ainsi que le narratif plutôt que l'argumentatif, alors que celui-ci fait partie de nos délibérations quotidiennes. On a tous à défendre une idée, un point de vue, une opinion, ou un jugement. La majorité des textes produits (presque 57%) ne suit pas un plan de rédaction précis. En effet, les étudiants n'estiment pas encore nécessaire d'organiser leurs écrits selon une structure déterminée. A notre avis, ces étudiants ne peuvent douter que leur texte risque d'être incompris par le destinataire. Il est impératif, donc, d'attirer leur attention sur la nécessité de guider l'interprétation du lecteur, en s'appuyant sur des moyens linguistiques qui assurent la cohérence

de leurs productions. Ces moyens jouent un rôle essentiel dans la cohérence et la dynamique du discours argumentatif. Il faut les initier à reconnaître, à manipuler le schéma argumentatif et à maîtriser le système énonciatif puisque l'apprenant doit offrir une structure rigoureuse et claire, matérialisée par des paragraphes correspondant à des unités de sens et des articulations bien définies.

4.5. Rupture de l'organisation thématique

68% des étudiants seulement ont assuré la continuité thématique et la progression des idées. Les autres copies sont alourdies de ruptures thématiques brutales, qui ont influencé notre jugement sur la production de l'étudiant. En conséquence, il faut attirer l'attention de ces scripteurs sur la nécessité de maîtriser l'agencement des informations thématiques et rhématiques de la phrase c'est-à-dire leur apprendre comment introduire un nouveau référent thématique dans leurs productions et les inciter à réviser les enchaînements phrastiques pour découvrir, par eux-mêmes, les ruptures qui bloquent la compréhension de leurs écrits.

Dans l'exemple suivant, l'apprenant a introduit un nouveau thème « **l'enfant** » d'une façon inappropriée, ce qui a entraîné la rupture de l'organisation thématique de son écrit et a gêné la compréhension de sa production. Certes, il aurait pu garder comme thème « **l'internet** » et assurer la continuité thématique par l'emploi des substituts grammaticaux et lexicaux :

(10) « (...) l'internet (thème 1) donne au public les informations avec les images et les textes et les sites différents. L'enfant (thème 2) développe son intelligence. l'internet (thème 1) est comme un monsieur dans l'école (...) »

Toute séquence textuelle obéissait en principe à une règle générale de continuité et une règle générale de progression. Il est intéressant d'observer comment s'opère, dans les textes d'étudiants l'équilibrage entre la nécessité d'apporter constamment de l'information nouvelle, et celle de référer, notamment sous forme d'anaphores et de recouvrement présuppositionnels, à des éléments déjà validés par le discours antérieur.

Dans un autre exemple, l'utilisation du substitut lexical « **ces derniers** » a créé un malentendu communicatif chez le récepteur puisqu'il a provoqué une rupture dans la progression thématique adoptée par l'apprenant dans sa copie :

*(11) « L'internet donne des informations aux **petits enfants**. **Les grands** trouve dans elle aussi des choses de la vie. Mais **ces derniers** regardent beaucoup des temps et négligent les devoirs. »*

L'examen de l'exemple ci-dessus permet de noter une rupture dans la continuité thématique puisque le syntagme nominal « **ces derniers** » a besoin d'être interprété. Est-ce qu'il représente une continuité thématique pour « **petits enfants** » ou pour « **les grand** »? En effet, des termes comme « **ces derniers** » ont un rôle référentiel indéterminé pourtant nous pouvons déclarer que,

sémantiquement, l'élément « **ces derniers** » renvoie beaucoup plus à « **petits enfants** » qu'à « **les grands** ».

Dans l'exemple suivant, l'introduction erronée d'un nouveau thème dans le paragraphe a causé une rupture dans la progression des idées.

(12) *"L'ordinateur a joué un grand rôle dans notre société et a changé beaucoup de chose. Ce phénomène devient le centre de la culture dans l'Algérie et tous les pays du monde."*

L'expression "**ce phénomène**" considéré par l'apprenant comme continuité thématique pour "**l'ordinateur**", semble à la fois non précise et peu utile. Par ailleurs l'anaphore lexicale "**cette invention**" semble plus approprié dans ce contexte.

En effet, la communication écrite exige un grand degré de précision pour la signalisation des référents employés en tant qu'éléments thématiques. Etant donné que la communication écrite implique l'absence d'un récepteur en direct et une certaine distance dans l'espace et dans le temps, les référents proposés doivent être facilement identifiable pour le lecteur. Toutefois, il nous semble que les textes produits par nos étudiants sont souvent caractérisés par un manque de prise en compte de ses contraintes. Les étudiants ont tendance à considérer qu'un élément référentiellement saillant à leurs yeux au moment de l'écriture le sera tout autant pour le lecteur présumé. Souvent ils ne réfèrent pas aux éléments thématiques concernés avec suffisamment de précision.

"Au centre de la question de cohérence textuelle au sein de l'écrit, figure le problème de l'organisation thématique. Si les informations véhiculées par le texte ne sont pas présentées de façon telle qu'elles puissent être facilement traitées par un interlocuteur donné, la communication sera difficile à établir."⁽¹¹⁾ Selon nous, une sensibilisation aux différents aspects relatifs à l'organisation thématique (la division de la phrase en une partie thématique et une partie rhématique, la progression thématique des textes et en particulier les structures syntaxiques permettant de manipuler la structure thématique) pourraient aider de façon significative ces rédacteurs de 1^{ère} année universitaire.

5. Propositions et remédiations didactiques

La formation des enseignants reste étrangère aux perspectives récentes issues de la grammaire textuelle et de l'analyse du discours. En conséquence, ces enseignants ne prennent pas en charge dans leurs corrections les "malformations" textuelles". Notre intérêt pour cette recherche sur les phénomènes liés à la cohérence textuelle tient surtout à ce que son apprentissage, doit être inséré dans les programmes scolaires. Il est impératif donc que les étudiants bénéficient d'un cours de production écrite centré sur la textualisation (progression et conservation de l'information au cours du texte, connexion, problèmes des anaphores et de coréférence, les organisateurs textuelles, les procédés de cohésion textuelle).

Nos propositions porteront sur deux aspects qui sont étroitement liés l'un à l'autre: **conception d'un programme d'enseignement/ apprentissage de la cohérence textuelle et la pratique corrective.**

5.1. En ce qui concerne le programme d'enseignement/apprentissage

Connaissant bien le contenu des programmes de Français à l'université de Tébessa, nous ne doutions pas que les étudiants de niveau universitaire disposaient d'assez de connaissances déclaratives et procédurales, pouvant leur permettre d'écrire des phrases correctes. Cependant ces derniers éprouvent de grandes difficultés à formuler leurs idées en structurant les phrases selon les règles de la cohérence et de la cohésion textuelle. Ceci prouve que la connaissance de la grammaire, de l'orthographe ou de tout autre sous-système linguistique ne représente qu'une partie de la maîtrise du français.

En conséquence, notre première proposition consiste à dire qu'il nous convient de revoir les programmes de production écrite en vigueur, de sorte que les nouvelles avancées dans le domaine de la linguistique textuelle et de la pragmatique trouvent une place prioritaire dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Les Résultats du post-test prouvent que l'enseignement/apprentissage de l'écrit reposant sur la cohérence et la cohésion textuelle peut améliorer la compétence textuelle des étudiants. Il convient donc que les étudiants bénéficient d'une approche centré sur le texte plutôt qu'une approche inspirée la grammaire traditionnelle (grammaire de la phrase).cette approche textuelle amènera les étudiants à consolider leurs apprentissages de la structuration de leurs écrits.

5.2. La pratique corrective

L'évaluation de la production écrite chez les étudiants n'est source d'aucune difficulté majeure lorsqu'on se limite à une évaluation de leurs compétences orthographiques et grammaticales. C'est lorsque vient le temps d'évaluer leurs capacités à construire un texte que l'enseignant se sent désarmé d'où le recours à des annotations marginales telles que " ce n'est pas un texte", "le texte tourne en rond".

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

En conséquence, notre deuxième proposition préconise que l'enseignant doit se doter, dans la mesure du possible, d'un cadre correctionnelle objectif

basé sur une nomenclature des erreurs de grammaire textuelle récurrentes au même titre que les erreurs phrastiques. La pratique correctrice doit faire un réel progrès avec l'élaboration d'un vocabulaire de dénomination technique référant aux différents aspects des malformations textuelles. Le registre actuel fait d'annotations vagues et impressionnistes, n'a aucune utilité didactique.

Conclusion

Ces difficultés ne sont pas une surprise pour nous parce que les programmes en cours n'abordent les aspects de la cohérence textuelle que rarement et d'une manière implicite. Les programmes actuels ont, certes, pu installer une certaine maîtrise de l'agencement des informations au sein de la phrase mais nos étudiants (d'après leurs copies) ne savent pas comment assurer les enchaînements interphrastiques par un simple connecteur logique.

Ceci signifie qu'en plus de maîtriser les sous-systèmes de la langue dans laquelle il rédige, le scripteur doit avoir en même temps une représentation aussi claire et explicite que possible de ce qu'est un texte, des manifestations de sa textualité, de sa cohérence, de sa fonction et de son destinataire.

La présente étude est le fruit d'une réflexion ayant affaire aux problèmes que rencontrent les étudiants universitaires de Tébessa. Dans cette optique, nous tiendrons à dire que cette étude se limite au premier axe de la textualité qui concerne la cohésion et la cohérence textuelle. En ce sens, nous n'avons pas rendu compte tout au long de cette étude du 2^e axe, c'est-à-dire de l'aspect pragmatique qui vise l'interprétation des textes écrits.

Références bibliographiques :

- 1- Vandendorpe, C. 1995. "Au-delà de la phrase: la grammaire du texte" in *pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Québec : Editions logiques, p 83.
- 2- Carter-Thomas, S. 2000. *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan, p 41.
- 3-Ibid., p 45.
- 4- Charolles, M. 1988. « Les études sur la cohérence et la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années 60 » in *Modèles Linguistiques*, p 58.
- 5-Holliday, M.A.K., Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London :Editions Longman, p 23.
- 6- Combettes, B. 1987. « Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants » in *Langue française*, n° 38, p 12.
- 7- Pepin, L. 1998. "Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle » in *Correspondance*, vol.4, n°2, p 29.
- 8- Carter -Thomas, S., op.cit, p 53.

- 9- Gagnon, O. 2003. « Apprécier la cohérence d'un texte ; l'arrimage des énoncés » in *Québec français*, n° 128, p 62.
- 10- Lundquist, L. 1993. "La cohérence textuelle argumentative: illocution, intention et engagement de consistance" in *Revue québécoise de linguistique*, vol.22, n° 02, p 109.
- 11-Chartrand, S-G. 2001. " Les composantes d'une grammaire du texte " in *Correspondance*, vol.7, n°1, p17.