

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
UNIVERSITE DE MOSTAGANEM  
FACULTE DES LETTRES ET DES ARTS  
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

OPTION : DIDACTIQUE

**THEME** : LA DIDACTISATION DES OPERATIONS DE  
TEXTUALISATION PROPRES A LA NOUVELLE A TRAVERS DES  
SITUATIONS - PROBLEMES EXPERIMENTEES SUR LES ELEVES

**Présenté par :** Melle BEDDOUBIA Nassima

**Encadré par :** Directeur de recherche : Mme BECHLAGHEM Samira

Co- Directeur de recherche : Mr KRIDECH Abdelhamid

**Membres du jury :**

**Président :** Mme BOUHADIBA Lelloucha

**Examineurs :** Mr BOUANANI Farih

Mme Bensekat Malika

**Année Universitaire : 2008-2009**

# **Sommaire**

## **Introduction**

## **Chapitre 1**

**Enseignement/ apprentissage en classe de FLE**

**L'approche par les compétences**

**Choix méthodologiques dans l'approche par les compétences.**

## **Chapitre2**

**Concepts linguistiques et organisation textuelle.**

**La nouvelle.**

## **Chapitre 3**

**Analyse du corpus.**

**Conclusion.**

**Bibliographie**

**Annexes**

## ***1. Introduction***

Le nouveau programme de français langue étrangère en cycle secondaire s'inscrit dans le cadre d'une nouvelle réforme du système éducatif dont la question a pris ces dernières années, une dimension particulière dans les préoccupations de la société.

Les approches actuelles se distinguent par une participation plus large des partenaires sociaux et la tendance à se libérer des attitudes corporatistes et sectorielles.

La décision d'une nouvelle réforme est née à partir d'un constat qui est fait que l'école ne demeure plus pour l'apprenant la seule détentrice des connaissances car les moyens technologiques submergent le monde c'est pourquoi l'apprenant peut se trouver « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances.

Cet état de fait a interpellé les formateurs sur leur conception de l'école, sur les objectifs et les pratiques mis en place dans le système éducatif algérien.

En revanche, la mutation attendue et les réformes, souhaitées restent dépendantes de l'élaboration d'un projet social partagé.

La question de l'école se pose bien en terme de consensus minimum dans la mesure où l'une de ses missions essentielles est la formation du citoyen ainsi que la consolidation du socle culturel sur lequel s'édifie la nation.

Il est indéniable que dans toute société moderne, le but de l'école consiste à préparer les générations aux défis auxquels elles seront confrontées.

A l'horizon d'un nouveau millénaire, ces défis semblent réels, complexes et pressants en même temps.

### **1.1. Remarques préliminaires**

Il est indéniable que la production écrite demeure une activité essentielle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère car les compétences dues au fonctionnement de la langue chez l'apprenant se manifestent dans l'expression écrite qui est le résultat de son apprentissage.

Notre étude portera sur l'analyse des défauts de cohérence dans les écrits des élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire sur l'identification des lacunes des apprenants ainsi que les défaillances qui existent dans les nouvelles méthodes s'inscrivant dans une nouvelle réforme dont l'objectif est de rendre optimal l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.

Ce sont évidemment les textes produits par les élèves qui représentent un champ d'analyse ainsi qu'un lieu privilégié pour le travail sur ces erreurs.

Faut-il noter aussi, que l'apprenant au secondaire se trouve en phase d'affronter multiples types de textes dont :

- le texte à dominance argumentative ;
- le texte à dominance expositive ;
- le texte à dominance narrative.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de travailler sur les productions écrites des élèves en classe de 1<sup>ère</sup> A.S comme champ d'analyse. Les apprenants de 1<sup>ère</sup> A.S ont eu recours à la langue française pendant plusieurs années, ce qui mène à déduire qu'ils ont déjà eu une imprégnation dans ce domaine. Cependant, la réalité est bien autre, ce qui laisse à penser que les compétences censées être acquises par les apprenants ne sont pas réalisées. Cette dégradation de la maîtrise de la langue est due à plusieurs facteurs dont :

- le nombre élevé des apprenants en classe ;
- les enseignants ne sont pas formés en fonction de ces nouveaux programmes ;
- l'absence des moyens pédagogiques permettant de concrétiser l'enseignement.

Cela dit, l'objectif fondamental que vise le nouveau programme de 1<sup>ère</sup> A.S est de procurer à l'apprenant un apprentissage optimal tant sur le plan oral que sur le plan de l'écrit.

Faut-il noter aussi que pour apprendre l'écrit, il serait nécessaire de maîtriser l'usage des règles de la grammaire phrastique et textuelle.

Notre travail de recherche se présente comme une étape parmi tant d'autres susceptibles d'apporter à l'enseignement/apprentissage quelques éléments d'information sur l'activité de la grammaire textuelle.

## **1.2. Question de recherche**

A travers l'observation d'un cours de grammaire filmé ainsi que les productions écrites des élèves en 1<sup>ère</sup> A.S, quelles sont les opérations de textualisation qui posent problème dans l'écriture d'une nouvelle en classe de 1<sup>ère</sup> A.S ?

Le cours de grammaire aurait-il un impact prépondérant sur les productions écrites des élèves ?

Quel type de grammaire faudrait-il enseigner aux élèves afin qu'ils puissent produire un texte cohérent ?

### **1.3. Hypothèses de recherche**

Dans la didactisation de l'écriture d'un texte, il serait présenté une typologie de textes dans le programme de 1<sup>ère</sup> A.S.

De là, l'on pourrait dire que ce modèle propose des opérations de textualisation propres à la nouvelle et ne prendrait pas en considération les situations –problèmes expérimentées par les élèves en classe.

### **1.4. Objectif de recherche :**

Le but de notre modeste travail est de déceler les lacunes qui existent dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère notamment dans le cours de grammaire qui pourrait permettre à l'élève de produire un texte cohérent.

L'élève est censé maîtriser les règles grammaticales de construction de la phrase et du texte, ainsi une expression écrite bien faite est le reflet d'un enseignement/apprentissage bien réussi.

Dans notre étude, nous avons préféré donner un aperçu sur l'enseignement en Algérie au lendemain de l'indépendance, de voir comment était conçu le programme ; quelles étaient ses orientations, ses directives, ses instructions...

Il ne s'agit en aucun cas d'une recherche historique détaillée mais d'une vision globale et synthétique qui nous permettrait de citer les principales étapes sur lesquelles reposait l'enseignement du français langue étrangère dans le secondaire.

# **CHAPITRE 1**

## **ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN CLASSE DE FLE**

## **2. Les objectifs de l'enseignement secondaire en Algérie entre 1963 et 1983**

Un an après l'indépendance, après des années de colonialisme, d'ignorance et d'analphabétisme, il a fallu mettre en oeuvre de nouveaux programmes dans le domaine de l'enseignement, de changer les orientations, les directives ainsi que les contenus et programmes officiels

Dans le but de rendre à l'élève algérien son identité culturelle à travers l'enseignement/apprentissage l'on s'est appuyé sur la jurisprudence dans la conception de ces nouveaux programmes et de leurs contenus. L'on s'est basé sur trois considérations essentielles qui consistaient à renouveler les programmes dans le but de les adapter aux exigences des apprenants; véhiculer des pensées ainsi que des méthodes modernes, aussi faut-il noter que le point fondamental est que l'école algérienne a pour principal objectif de former des apprenants capables d'avoir un sens d'analyse et d'argumentation. Ainsi, les anciens programmes ont changé car ils étaient marqués par une idéologie capitaliste à caractère colonial. Cependant l'on a voulu diversifier les supports et s'ouvrir vers les autres cultures et c'est pourquoi l'on a introduit la littérature étrangère.

De nouveaux objectifs concernant le français ont été spécifiés dans le but de faire acquérir un savoir, un savoir-être et un savoir devenir afin de préparer des générations futures, aptes à s'ouvrir et à maîtriser le progrès scientifique.

Quant aux objectifs spécifiques, ils ont été mentionnés dans l'instruction du 23-01- 1972 qui en a fixé les modalités d'expérimentation dont :

Le sens critique, la compréhension du discours oral et écrit, la maîtrise de la langue orale et écrite, le sens de la relativité et l'esprit de comparaison, l'aptitude à l'analyse et à la synthèse, le désir de créer et l'expression de sa personnalité, le maniement aisé des instruments de la pensée.

Au niveau linguistique, il s'agit de fonder une base syntaxique et lexicale c'est-à-dire, l'attitude à utiliser les règles grammaticales dans leur ensemble.

Les nouveaux programmes se caractérisent de manière à ce que :

- les œuvres retenues soient considérées comme étant des supports destinés à favoriser l'acquisition de la langue.
- l'accent est mis aussi sur la langue scientifique et technique ;
- le programme mentionne l'énumération d'un certain nombre de points de langue, précise l'ordre dans lequel ils devront être abordés.

Pour ce qui est du niveau méthodologique, les tenants de l'approche structurale et behavioriste ont proposé un schéma méthodologique reconstruit dans son intégralité ; l'unité didactique comprendra trois phases :

- 1- une séquence globale qui sert de présentation ;
- 2- une séquence analytique ;
- 3- et une séquence de réemploi et d'expression personnelle qui sert d'évaluation.

Dans le cadre de ces programmes, il existe quatre activités fondamentales qui sont :

Les activités de compréhension, les activités d'expression, les activités orales ainsi que les activités écrites et qui sont développées par l'enseignant.

Quant au lexique, il est enrichi par l'étude de synonymie, d'hyponymie et d'hyponymie.

Les programmes établis à ce moment là avaient pour objectif de favoriser la communication et la compréhension réciproque entre les peuples ainsi que l'ouverture sur le monde.

L'objectif institutionnel à l'école algérienne est de procurer à l'apprenant une formation de base, d'élargir sa culture générale ainsi que la connaissance des autres.

L'insistance politique avait une mission qui relevait de l'ordre fonctionnel ou pragmatique, c'est-à-dire doter l'élève d'une langue qui lui servirait d'outil ou encore de moyen qui lui permettrait à son tour, d'accéder à un savoir dans le domaine scientifique et technique.

En 1976, le pays s'est retrouvé dans le besoin de former des cadres maîtrisant les échanges économiques, ce qui a mené au besoin de rendre valeur au statut du français, ainsi, de nouveaux objectifs lui furent assignés.<sup>(1)</sup>

Le français sera considéré comme étant une langue étrangère, en revanche, elle jouera un rôle primordial dans l'enseignement/ apprentissage dans la mesure où, elle permet de parvenir aux savoirs scientifique et technique, son objectif consistait à développer des savoirs- faire et non plus des savoirs ou savoirs- être.

C'est en 1981 que les programmes retracent les objectifs généraux propres à l'enseignement du français dans le but de l'enrichir et de l'affiner. Dans la même année, l'on va considérer la première année secondaire comme étant une année qui englobera de manière générale des connaissances tant sur les plans lexical et syntaxique, que sur les plans phonétique et prosodique. Dans ces principes méthodologiques, l'on mettra en évidence l'importance de la maîtrise de l'expression orale et écrite.

---

<sup>1</sup> Programmes de français 1ère A.S, Mars 2005 Direction de l'enseignement secondaire, Commission nationale des programmes.



Le programme de 1<sup>ère</sup> A.S est un programme qui prend en considération la différence de « branches », la « durée » de chaque activité ainsi que la méthode possible pour enseigner.

Nous avons à titre d'exemple, la classe de lettres qui avait pour objectif de développer chez l'apprenant une cohérence de la pensée et porter un jugement de manière à apprécier la cohérence de la pensée d'autrui contrairement aux autres filières scientifiques.

Ceci dit, les objectifs fondamentaux étaient de renforcer les compétences linguistiques chez l'apprenant afin de permettre la communication à caractère scientifique dans les situations quotidiennes.

En somme, l'on peut dire que les programmes de 1983, ont renouvelé les directives ainsi que les contenus des programmes.

## **2.1. Réforme du système éducatif**

«L'enseignement secondaire a pour objet, outre, la poursuite des objectifs généraux de l'école fondamentale, le renforcement des connaissances acquises et la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des élèves et les besoins de la société. A ce titre, il favorise, soit l'insertion dans la vie active, soit la poursuite des études en vue d'une formation supérieure. »<sup>2</sup>

Ensuite, il s'est avéré que le débat autour d'un accord établi entre plusieurs groupes est à deux niveaux.

D'une part, un débat social qui aide à cerner les enjeux et les contraintes et à reconstruire l'image actuelle de l'éducation et de l'école. D'autre part, un débat scientifique et technique qui pourrait préciser les concepts et les problématiques et, qui produit les conditions d'une rationalité de gestion.

Il faut dire que ces deux niveaux sont complémentaires l'un par rapport à l'autre dans la mesure où ils trouvent leur cohérence dans ce qu'il convient d'appeler une culture sociale de l'école.

Il faut dire qu'aujourd'hui, l'on reconnaît toute la nécessité d'une évolution du système éducatif.

Néanmoins, l'identification des innovations attendues, la détermination des priorités d'action et les modalités de leur mise en œuvre semblent encore être des préoccupations secondaires.

---

2 M.E.N : Organisation de l'Education et de la formation en Algérie (ordonnance n°35- 76 du 16 avril 1976). Bulletin officiel de l'éducation nationale. Art 33

Or, bien mener une réforme, c'est d'abord se donner les moyens de concrétiser un processus de transformation progressive du système. C'est aussi être capable de gérer le changement.

En revanche, lorsque l'on examine la réalité des pratiques pédagogiques et de gestion ainsi que le vécu quotidien du système, il semble que celui-ci évolue sous l'effet de sa pesanteur, déterminée par la circulation des flux et le poids de procédures.

Des initiatives particulières tentent de temps à autre de briser cette limite sans pouvoir remettre en cause l'économie générale du système éducatif.

Cela dit, le problème fondamental qui se pose aujourd'hui c'est que l'on doit s'interroger sur les causes de ce décalage afin de déterminer les conditions d'une réelle maîtrise du système et de mettre en place les moyens et les mécanismes d'une gestion efficace du changement.

Il faut noter qu'il est plutôt question de démarche dans ce cadre car, pendant longtemps le débat sur le système éducatif a souvent relevé de l'intuition et de l'idéologie.

Le fait d'idéaliser et de rendre politique les questions d'éducation elles sont devenues un obstacle épistémologique pour l'analyse méthodique de taille basé sur l'ensemble de données et la mesure des effets et des causes.

En fait, l'éducation a pour rôle principal de répondre à un droit fondamental de l'apprenant celui de le doter d'un savoir, de développer son intelligence, c'est aussi important que le droit à la vie auquel il donne sens et valeur.

Son rôle consiste également à accorder un pouvoir d'orientation sociale qu'on ne peut négliger. C'est pourquoi, l'école apparaît comme un enjeu politique essentiel.

Aussi, faut il noter que le peu de place accordée par les gestionnaires du système et ses acteurs aux études de terrain et à l'expérimentation, ne fait qu'aggraver le décalage entre la réflexion, le discours d'une part et la réalité du système et ses pratiques d'autre part.

C'est ainsi que va apparaître l'échec de la gestion du changement dans le système éducatif, ceci sera dû entre autres au fait de son incapacité à se positionner dans le temps, l'espace et la culture et de l'absence de relais méthodologiques entre la réflexion.

Bref, l'absence de programmation cohérente des innovations et l'inexistence de programme qui puisse permettre un suivi et le contrôle rendent difficile toute tentative de réforme sérieuse et rationnelle.

Ceci est dû au fait que les rythmes d'évolution du système éducatif sont aussi lents que complexes particulièrement dans le fonctionnement qui implique justement une bonne maîtrise des processus de changement, de leurs contraintes et de leurs échéances.

Il ne faut surtout pas oublier que le changement qui s'est manifesté sous une nouvelle réforme porte essentiellement sur le produit de l'action d'éducation et de formation, tout changement renvoie aux critères d'appréciations des résultats recherchés.

Qu'il s'agisse de la socialisation, de l'émancipation de l'apprenant, de sa formation en tant que citoyen, de l'acquisition de compétences et de qualifications, toutes les missions de l'éducation et de la formation renvoient à des référents culturels qu'il est nécessaire d'explicitier et d'appliquer.

## **2.2. Système éducatif et système politique**

Le rapport du développement système éducatif au développement socioculturel s'impose comme un élément clé dans toute politique de changement.

Cela dit, l'éducation s'inscrit nécessairement dans un projet de vie dans la mesure où, la revalorisation culturelle des programmes des cycles fondamental et secondaire passe par une meilleure relation des objectifs et des contenus avec les préoccupations de la vie.

Cela s'inscrit dans le projet éducatif dans la mesure où, l'on nécessite un besoin plus au moins conscient et explicite d'identification, d'émancipation et d'intégration.

Il faut noter également qu'aujourd'hui les programmes académiques, centrés sur les savoirs construits, les valeurs formelles, les méthodes d'enseignement principalement fondées sur le discours sont en totale inadéquation avec l'expression culturelle moderne.

La prise de conscience, l'explication des besoins et la construction des savoirs exigent une rénovation pédagogique qui concerne à la fois les savoirs et les attitudes.

Tout ce que nous venons de citer relève du domaine politique qu'on ne peut d'ailleurs pas le séparer de l'éducation dans la mesure où cette dernière en fait partie car le changement qui la touche est avant tout dû à une politique qui dicte des lois et qui sont applicables aussi bien par toute une société que par chacun de nous en tant qu'individu et citoyen faisant partie d'une société consciente et qui tend à évoluer en développant ses systèmes.

Dans ce cadre, le nouveau programme aura pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi.

Afin de réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de passer d'abord d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le

processus de sa formation, des démarches qui le mèneront de manière progressive vers l'autonomie.

### **2.3. L'approche communicative**

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer alors une visée textuelle.

Le programme actuel accorde une place privilégiée à la linguistique de l'énonciation qui pose comme condition préliminaire indispensable la distinction de ce qui est dit c'est-à-dire le contenu du texte ainsi que son intention informative, de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation et en se posant des questions sur :

- Le contexte de l'énonciation (lieu et temps de l'allocution) ;
- Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet- texte.
- L'opacité ou la transparence d'un texte.
- Le degré d'objectivation du discours.
- La focalisation sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire.

L'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé de manière psychologique, idéologique ou culturelle comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais une réalité conçue par lui ; que le destinataire adresse toujours son message à un ou plusieurs destinataires visés.

### **2.4. L'approche par les compétences**

Le programme ne peut plus être basé sur la logique d'exposition de la langue mais, structuré sur la base de compétences à installer.

Cela nous mène à définir la compétence :

C'est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires transversales.

Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre, le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitifs, socio affectifs) à travers des activités pertinentes et le moyen d'apprentissage adéquat.

## **2.5. Les compétences**

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composants (compétence linguistique et compétence textuelle).

Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- La compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés à la linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie . . . etc.).
- La compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers ...etc.).
- La compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objet de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques ...etc.).

### **2.5.1 Compétence de production à l'écrit**

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de plusieurs lecteurs, que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise les discours d'autrui ; c'est donc mobiliser ses savoirs et savoirs- faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication.. C'est aussi faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

Dans le tableau ci- dessous, nous avons une description des capacités à installer dans la production de l'écrit ainsi que les objectifs visés.

Capacités	Objectifs
<b>Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).</li> <li>• Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).</li> <li>• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li> <li>• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li> <li>• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.</li> <li>• Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.</li> <li>• Faire un choix énonciatif.</li> <li>• Choisir une progression thématique.</li> <li>• Choisir le niveau de langue approprié.</li> </ul>
<b>Organiser sa production.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.</li> <li>• Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.</li> <li>• Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.</li> <li>• Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.</li> <li>• Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.</li> </ul>
<b>Utiliser la langue d'une façon appropriée.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire des phrases correctes au plan syntaxique.</li> <li>• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.</li> <li>• Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</li> </ul>
<b>Réviser son écrit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</li> <li>• Définir la nature de l'erreur :</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mauvaise prise en compte du lecteur.</li> <li>- Mauvais traitement de l'information (contenu).</li> <li>- Cohésion non assurée.</li> <li>- Fautes de syntaxe, d'orthographe.</li> <li>- Non respect des contraintes pragmatiques.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).</li> </ul> </li> </ul>
--	--

L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est- à dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité. Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue ce qui relève de l'instruction de ce qui relève de l'indispensable.

Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail, faut-il noter que dans ce dernier la maîtrise de plusieurs langues est indispensable.

Il faudrait également favoriser l'intégration des savoirs, savoirs- faire, et les savoirs- être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

Il faudrait- également développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets.

Le projet qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

## **2.6. Le cognitivisme**

Le concept qui éclaire la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu, constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.
- L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.

- Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.

Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part, au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer en mobilisant toutes ses ressources.

### **3. Choix méthodologiques**

#### **3.1. Le projet**

Un projet, est un ensemble de tâches plus au moins complexes, dans lesquelles l'apprenant s'implique avec ses camarades avec l'aide de son enseignant.

Un projet s'articule autour d'une intention que l'on se propose de réaliser dans un cadre scolaire ou extrascolaire.

Il permet la maîtrise de compétences définies dans le programme sachant qu'une compétence est l'aspect invariant du programme, c'est-à-dire ce que l'enseignant doit faire acquérir à l'élève.

Le projet reste lié au choix de l'enseignant en collaboration avec ses élèves et qui a la charge de les amener à sa réalisation en tenant compte des moyens dont il dispose et des besoins de la classe.

Il s'étale sur une durée variable (une semaine, un mois, un trimestre, ou encore toute une année scolaire). Il peut être mené par un seul apprenant ou par un groupe d'apprenant. Un projet naît à partir d'un intérêt manifeste et permet à l'apprenant de choisir son thème d'activité.

La pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages dans la mesure où la projet incite l'apprenant à faire des recherches personnelles (documentation, interview, contact...etc.), à travailler en groupe, apprendre à communiquer effectivement, à se développer tant sur le plan social qu'affectif et à résoudre un problème dans son contexte social réel.

Aussi, le projet permet d'abord une interaction concernant les enseignants qui doivent se concerter pour la mise en place du dispositif pré pédagogique. Celui-ci permet de s'interroger sur le choix des supports, des situations d'apprentissage, des activités et des procédés d'évaluation.



Cette interaction concerne l'enseignant et les élèves en situation de classe. La nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente dans la mesure où elle permet une plus grande communication aussi bien entre l'enseignant et les élèves qu'entre les groupes d'élèves. Cette interaction enseignant /élèves et élèves /élèves permet un meilleur suivi des élèves en difficulté.

Cela dit, un projet peut prendre divers aspects (enquêtes, interviews...etc.) et aboutit à une production (de ou des apprenants) qui se présentera sous la forme d'un journal, d'un magazine, une représentation théâtrale...etc.

Ainsi, l'apprenant est dans un processus lui permettant d'apprendre à apprendre.

La démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme. Dans le cadre du programme en 1<sup>ère</sup> A.S, il existe trois projets collectifs qui seront obligatoirement réalisés au cours de l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants et négociés avec le professeur. Les trois projets sont les suivants :

**1. Réaliser une campagne d'information sur les rapports hygiène/ santé (en milieu urbain ou rural) à destination des élèves de l'établissement.**

Ce projet vise à :

- transférer les savoirs- faire acquis par l'étude des discours expositifs et des dialogues (production de questionnaires à exploiter) ;
- créer des passerelles entre les différentes disciplines (sciences naturelles, géographie humaine) pour le recueil d'informations ;
- faire prendre conscience des comportements négatifs de chacun.

2- Le second projet s'inscrit dans le cadre :

**« Faire un dossier à partir de questionnaires et/ ou d'écrits de presse sur un des problèmes rencontrés par les jeunes (loisirs, transports, etc.) et en faire une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser et lui proposer des solutions.**

Ce projet vise à :

- transférer les savoirs- faire acquis par l'étude du texte argumentatif ;
- analyser les données d'un problème et rechercher des solutions.

4- Quant au troisième projet, il consiste à :

**« Ecrire une petite biographie romancée concernant un héros national choisi par la classe, à partir d'informations succinctes à titre d'exemple. »**

L'on peut aussi rédiger une petite nouvelle ou une histoire imaginaire à partir d'éléments données par le professeur.

Ce projet vise à :

- transférer les acquis obtenus par l'étude du récit ;
- permettre le rapprochement avec une autre discipline : l'histoire, par la recherche d'une documentation.
- Faut-il noter aussi que la démarche de projet se fait en deux temps : la conception et la réalisation. Ce qui nous mène à définir ces deux étapes.

### **3.1.1. La conception**

Tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit.

Quant un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) que l'action didactique doit faire émerger par l'évaluation diagnostique.

### **3.1.2 La réalisation**

Afin de permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira la progression, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression ainsi que les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions dans la quotidienneté de la classe.

L'enseignement/ apprentissage s'organise en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir-faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation.

## **3.2. Objectifs de l'enseignement/apprentissage du F.L.E en classe de 1<sup>ère</sup> A.S**

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du F.L.E, il existe un profil de sortie comme il existe un profil d'entrée tant à l'oral qu'à l'écrit.

Pour établir un programme, l'on doit bien sûr se référer à un cadre théorique, notamment le programme de 1<sup>ère</sup> A.S qui s'inscrit dans une nouvelle réforme.

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte.

Cependant, il faut noter que dans le cycle moyen, les apprenants ont été confrontés aux textes considérés comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettait d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors, une visée textuelle.

Dans le nouveau programme on accorde une place privilégiée à ce qui est dit, c'est-à-dire le contenu du texte et son intention informative, de la présence de l'énonciateur dans son propre discours.

Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur, en interrogeant ces traces et l'on se pose des questions sur :

- Le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution) ;
- Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet- texte ;
- L'opacité ou la transparence d'un texte ;
- Le degré d'objectivation du discours ;
- La focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire).

Faut-il noter que dans un texte, plusieurs tâches sont accomplies car l'auteur parle, écrit, communique et construit de l'information en produisant non des phrases isolées, mais en inscrivant les phrases dans des entités plus larges, textuelles ou discursives.

En didactique, on a pensé qu'il y aurait une mutation entre la phrase et le texte, autrement dit, une différence entre les deux.

La question a des implications tant sur le plan théorique que pratique, en admettant une coupure entre la phrase et le texte, l'on admet que la phrase se prête à un jugement de grammaticalité et le texte à un jugement d'un autre type, qui est un jugement de cohérence ou de logique si l'on ose dire.

Cependant, il ne faut pas oublier que le texte est fait de phrases, mais encore, les phrases fabriquent du texte et le constituent. Aussi, faut-il noter que la phrase elle-même est le produit d'un découpage puisqu'elle est agencement et ordination d'éléments qui la constituent.

Dans ce cas là, on pourrait penser que le principe du texte est déjà présent dans la phrase et que la phrase ainsi que le texte procèdent d'une même logique.

## **4. Outils pédagogiques utilisés dans la démarche de l'enseignement/apprentissage**

### **4.1. Le manuel scolaire**

Le manuel scolaire est un outil intentionnellement structuré en vue de favoriser les processus d'apprentissage.

Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme. Cela dit, l'enseignant doit l'utiliser en prenant en considération le niveau des élèves ou s'en servir comme moyen d'inspiration afin de mettre en œuvre d'autres moyens didactiques, comme par exemple un recueil de supports. C'est pourquoi le manuel scolaire demeure indispensable à l'enseignement/ apprentissage en classe de 1<sup>ère</sup> A.S notamment en classe de français langue étrangère.

Faut-il noter également que le manuel utilisé actuellement en classe de 1<sup>ère</sup> A.S est récent.

#### **4.1.1. Ses finalités**

La première année secondaire s'avère être un point de jonction important entre les deux cycles : le moyen et le secondaire dans le cursus scolaire de l'apprenant. C'est pour cela qu'il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage/apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

D'ailleurs, l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. Il doit contribuer en collaboration avec les autres disciplines à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ; les insérer dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan spécifique, il a été élaboré dans cette nouvelle réforme un enseignement du français qui devrait permettre également l'acquisition d'un outil de communication qui donnerait aux apprenants l'occasion d'accéder aux savoirs ; la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.

Il devrait aussi familiariser les apprenants avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.

Une autre finalité s'inscrit dans cette nouvelle réforme de l'enseignement du français, c'est l'ouverture sur le monde afin de prendre du recul par rapport à son propre environnement, dans le but de réduire le cloisonnement et installer des attitudes de tolérance et de paix.

## **4.2. Finalités du programme**

Ajouté à cela, il existe un profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire qui consiste à ce que les apprenants auront acquis au terme du cursus scolaire et que nous allons citer point par point ci-dessous :

Les apprenants auront :

- 1- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- 2- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- 3- exploité efficacement de la documentation, pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes-rendus, de rapports ;
- 4- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ; produit les discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, ou à exprimer une prise de position) ; appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Pour ce qui est de l'objectif intermédiaire d'intégration visé pour le cycle de première année secondaire, c'est que l'apprenant doit être capable de produire un texte écrit ou oral sur l'un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

Quant à l'objectif terminal d'intégration, pour ce même cycle, c'est que l'apprenant doit être capable de produire un discours écrit ou oral relatif à une situation- problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

### **4.2.1. Les objectifs**

#### **4.2.1.1. Les objectifs linguistiques**

- fournir à l'apprenant les outils nécessaires pour qu'il puisse poursuivre des études supérieures ;
- favoriser le développement des habiletés de base pour comprendre et communiquer.

#### **4.2.1.2. Les objectifs méthodologiques**

- promouvoir chez l'apprenant des stratégies d'apprentissage autonome pour lui permettre d'approfondir et élargir ses connaissances ;
- renforcer chez l'apprenant les aptitudes mentales et intellectuelles telles que l'analyse , la synthèse, l'évaluation à travers des activités pertinentes.

#### **4.2.1.3. Les objectifs culturels**

- encourager l'apprenant à explorer différents aspects culturels d'autres communautés linguistiques et donc mieux comprendre et appréhender sa propre culture ;
- favoriser des attitudes positives à l'égard de l'autre.

#### **4.2.2. Les capacités**

Pour produire un texte cohérent, l'élève doit passer par différentes étapes qui sont aussi des capacités ayant chacune d'elles des objectifs.

- La première étape est la planification de sa production sur le plan pragmatique et au niveau du contenu.
- Définir la finalité de l'écrit en choisissant une pratique discursive, ceci en respectant la consigne donnée.
- Rechercher les connaissances qui ont une relation avec la situation de communication.
- Faire un choix énonciatif.
- Choisir une progression thématique.

La deuxième étape consiste à organiser sa production :

- mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication ;
- faire avancer les informations en évitant les répétitions, les contradictions ;
- assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement des liens entre les informations ;
- insérer les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect ;
- Assurer la présentation selon le type d'écrit à produire ;

Dans la troisième étape l'intérêt est d'utiliser la langue d'une façon appropriée ce qui nécessite :

- produire des phrases correctes sur le plan syntaxique ;
- utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit ;

- utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de ce qui est écrit.

Dans la dernière étape, il est nécessaire de réviser son écrit en :

- corrigeant les fautes d'orthographe, de syntaxe ;
- organisation des connaissances (suppression, addition, substitution, déplacement).

Tout travail accompli en situation d'enseignement/ apprentissage est- confronté à une évaluation. Cette dernière est élaborée par celui qui transmet le savoir en classe en fonction du savoir communiqué aux apprenants, l'objectif de cette opération est d'évaluer les connaissances acquises au terme d'un apprentissage visé.

### **4.3. Définition et évolution de la notion d'évaluation**

Il est difficile de traiter d'un sujet aussi vaste que l'évaluation, de plus que la question a fait l'objet de nombreuses études.

Evaluer ou évaluation sont des vocables que l'on définit bien souvent par d'autres tels que contrôler, mesurer, tester, diagnostiquer, expertiser, apprécier, estimer, examiner, noter, inspecter, observer ou encore valider.

Tous ces termes se manifestent largement dans l'aire de référence du concept d'évaluation.

L'enseignant, dans sa classe fait l'évaluation et utilise ce terme pour décrire son action, même si les opérations mises en œuvre diffèrent par leurs intentions et leurs enjeux.

Et, c'est de là, que vient l'imprécision du concept, cependant, dans tous ces cas de figure, on associe évaluation à la définition des objectifs et à l'utilisation d'outils (tests, enquêtes, statistiques...etc.).

Au début, il a été donné une définition à la notion d'évaluation comme étant un ensemble d'épreuves formelles dont on faisait usage lors des étapes marquant le passage de l'état d'enfant à celui d'adulte.

En 1702, elle fut définie comme étant une introduction des examens écrits par l'université de Cambridge en Angleterre.

Au début du 19<sup>ème</sup> siècle, il y a eu l'apparition d'un mouvement de contestation et de critique à l'égard des examens, particulièrement en ce qui concerne les évaluations orales et, ce fut MANN<sup>(3)</sup> qui, présenta ses premières critiques en 1945 à Boston.

Au début du vingtième siècle, il y a l'apparition de deux mouvements ; le premier concernait

l'efficacité du rendement, il avait pour tâche la transposition des méthodes et des procédures du management, empruntées à l'industrie pour rendre le processus éducatif plus efficace, quant au deuxième, ce fut le béhaviorisme qui se divise en deux théories à son tour :

a)- la théorie connectionniste de Thorndike :

« La théorie connectionniste de Thorndike décrit le processus d'apprentissage comme une connection donnée (acquise mécaniquement) qui peut provoquer une réponse déterminée. »

b)- La théorie interactionniste de Skinner :

Skinner ajoute un conditionnement opérant « il devrait être possible écrit Skinner de construire un monde sur lequel tout comportement qui... être puni, n'apparaîtrait que rarement. »<sup>(4)</sup>

En outre, les épreuves d'évaluation ne doivent pas être un obstacle qui, empêcherait les apprenants moins doués de progresser. Certaines de ces caractéristiques relatives aux épreuves d'évaluation certificative devraient être évitées dans les épreuves d'évaluation créées par les professeurs eux-mêmes pour les élèves.

Ces dernières devraient être proposées dans le cadre de l'apprentissage afin de renforcer chez les apprenants des attitudes positives et pour donner lieu à un effet positif.

Il s'agit alors pour le professeur de voir comment il peut concevoir ses épreuves d'évaluation pour que ce soit ces attitudes que l'on privilégie au niveau de l'évaluation.

Il existe un point qu'on ne peut négliger, c'est que les apprenants travaillent en fonction des représentations mentales qu'ils se font de ce qu'est apprendre une langue étrangère et de l'idée qu'ils se font des attentes du professeur. Si les apprenants s'apercevaient que l'épreuve d'évaluation consiste en autre chose que ce que les accents mis dans les activités de classe semblaient annoncer ; ils se contenteront de faire de ce qui est valorisé et ne joueront plus le jeu durant les activités exercées en classe, puisque pour eux il n'a aucune valeur dans la mesure où, ce dernier n'est pas valorisé par des notes qui les aideront dans leur scolarité.

Il faudrait que le type d'évaluation que l'on proposera aux élèves convienne bien sûr à l'approche adoptée en classe.

Aussi, faut-il noter que l'évaluation était limitée aux résultats des élèves ensuite, elle a élargi son champ d'action pour embrasser tous les domaines d'activités, c'est ainsi qu'on l'a désigné comme étant une culture de même que la culture informatique.

Dans le contexte scolaire, l'évaluation ne se limite plus à présent aux acquisitions des élèves, elle s'intéresse désormais à l'ensemble des segments du système : elle touche aux

---

4 ALLAOUA, (M.), (1998), « Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement. » Palais du livre, Alger, p.11



caractéristiques des élèves et des enseignants , à leurs performances, aux programmes et moyens didactiques, au processus enseignement/apprentissage, aux contextes d'apprentissages, à l'organisation de l'institution scolaire, à son fonctionnement et son rendement, aux projets de développement, ainsi qu'aux effets de politiques éducatives....

L'évaluation des acquisitions scolaires, peut produire aussi bien chez l'élève que chez l'enseignant des effets positifs et négatifs. Elle peut organiser les efforts de l'élève, lui permettre de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage. Elle peut également l'inciter à améliorer ses performances et à affermir sa personnalité comme, elle peut le perturber, voire, détruire ses aspirations : elle peut aider l'enseignant à faire le point sur ses pratiques pédagogiques, à repenser ce qu'il désire exprimer, comme elle peut représenter pour lui une corvée.

L'objectif est de rendre l'évaluation positive en la mettant au service de l'action pédagogique pour en améliorer les effets. Pour cela, il faudrait construire un cadre commun à l'enseignant et à l'apprenant qui puisse rendre faciles ces attentes.

En revanche, cette action nécessite un double effort de la part de l'enseignant qui consiste à l'explication des objectifs d'apprentissage concernant les comportements attendus, les attitudes souhaitées ainsi que les capacités et compétences.

L'on peut dire que cette évaluation se limite à sa seule fonction sommative. En ce qui concerne l'évaluation, l'on devrait mettre en œuvre un nouveau dispositif des programmes normalisés en évaluant les performances et les comportements des élèves ainsi que les professeurs.

Ces programmes auront pour rôle de fixer des résultats à atteindre que l'on appellerait des objectifs aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants et, définiront un minimum de compétences mais, qui devront atteindre l'ensemble des apprenants. Afin d'atteindre ces objectifs, il faudrait mettre à la disposition de l'institution des outils fiables qui pourraient effectivement assurer un résultat optimal à l'enseignement/apprentissage.

Lorsqu'un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités c'est- à dire l'ensemble de savoir et de savoir-faire que l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger par l'évaluation diagnostique en premier lieu.

#### **4.3.1. L'évaluation diagnostique**

Dans ce type d'évaluation, l'on propose aux apprenants une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permet à l'enseignant d'avoir une idée et de connaître le niveau des apprenants afin de détecter les

éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique permettront aussi de détecter les lacunes des apprenants, ainsi, l'enseignant peut faire en sorte de mettre au point un plan de formation et de déterminer des objectifs précis ainsi que les contenus de manière plus adéquate.

#### **4.3.2. L'évaluation formative**

Il existe aussi un autre type d'évaluation mais, qui ne se fait pas dans les mêmes conditions que l'évaluation diagnostique dans la mesure où, cette dernière se fait avant d'entamer le projet, tandis que l'évaluation formative intervient au milieu d'un projet c'est-à-dire qu'elle prend une place centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Son rôle est de faciliter la gestion du projet ; d'assurer la qualité de l'information au moment même de sa circulation. Elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.

#### **4.3.3. L'évaluation certificative (ou sommative)**

Quant à ce troisième type d'évaluation, il intervient en phase terminale d'un projet, l'évaluation certificative peut-être établie à la fin d'un trimestre, d'un cycle ou voire même d'une année. Elle permet tant à l'apprenant qu'à l'enseignant la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. Elle permet également de prendre des décisions quant au classement, à la réussite ou à l'échec des apprenants.

#### **4.3.4. Conclusion**

Tout ce que nous avons cité précédemment, relève de la pédagogie du projet, ceci étant des normes qui font partie d'un programme en faveur de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Cependant, il faudrait que l'évaluation n'ait pas pour fonction principale de produire des informations en vue de prendre des décisions concernant le niveau des apprenants dans la mesure où, cette décision positive ou négative qu'elle soit, contribue à un jugement à partir duquel l'on va récompenser l'apprenant ou le sanctionner et annoncer son échec scolaire.

Néanmoins, l'évaluation doit être définie comme étant une action pour mieux agir afin de repérer les lacunes de l'élève et d'y remédier tout en l'encourageant et, en l'incitant à progresser et à améliorer les performances aussi bien de l'apprenant que celles de l'enseignant.

Dans ce cas, l'on doit distinguer les deux types d'objectifs, c'est-à-dire ceux de l'évaluation et les objectifs à évaluer.

# **CHAPITRE 2**

## **CONCEPTS LINGUISTIQUES ET ORGANISATION TEXTUELLE**

## **5. Aperçu historique sur la grammaire**

L'écriture qui paraît simple aujourd'hui, demeurait une tâche difficile dans la mesure où l'école avait pour rôle principal d'apprendre à écrire à tous les élèves, en revanche c'est un mécanisme qui a été conçu lentement et exécuté minutieusement.

Partant de l'école normale à l'école primaire, allant vers le ministère, les rectorats, des lois, des décrets, méthodes nouvelles, réformes.

Peu à peu se sont installées l'école et ses techniques, certains ont raconté l'histoire de l'institution scolaire, les règlements, les examens, les programmes, etc.

Il existe un cadre dans lequel se sont développées la scolarisation du 14<sup>ème</sup> siècle et l'école de Jules Ferry qui a triomphé.

Cependant, l'on ignore beaucoup de choses concernant les contenus et les méthodes propres à l'enseignement. L'institution n'est pas seulement une politique qui est née dans les conflits de la société française du 14<sup>ème</sup> siècle, elle est une école de classe qui diffuse toute une morale, une idéologie ainsi qu'une conception de la vie et de la société.

L'école du siècle dernier n'avait pas seulement pour rôle d'apprendre à lire et à écrire. La moindre activité léguée aux élèves que ce soit la dictée, le texte de lecture ou même les exemples de grammaire, tout entrainait dans un vaste programme qui avait pour objectif la formation et le développement des idées.

Au début, à l'école, l'on a commencé par apprendre l'orthographe aux élèves car elle demeurait une activité ou bien une institution fondamentale dans l'apprentissage de l'apprenant bien que ce fut une tâche difficile car c'est sur ce programme que l'école se développe, s'institutionnalise et que se crée le système scolaire.

L'enseignement de l'orthographe, c'est-à-dire de la lecture et de l'écriture a profondément orienté le développement de l'école, il s'agit ici d'une opération pédagogique qui s'est basée sur des méthodes car, pour apprendre il faut s'exercer en accomplissant des tâches et maîtriser une pratique propre à cet apprentissage.

Cependant, l'acquisition de l'orthographe française pose des problèmes particuliers dans la mesure où, elle est grammaticale et qu'elle exige que l'on mette en œuvre des connaissances grammaticales, des règles de grammaire ou voire même une théorie syntaxique, c'est-à-dire que l'on ne doit pas se contenter de méthodes mais l'on doit accéder à des contenus nouveaux et en permanence.

La pratique de l'écriture demeure l'objectif principal dans l'enseignement/apprentissage et elle se base sur la grammaire qui est considérée comme étant une science et on l'appelle même la linguistique aujourd'hui. Elle est étudiée par des savants, enseignée dans les différents établissements scolaires ou institutionnels, elle a permis la correction des erreurs commises depuis le début de l'enseignement, c'est-à-dire que c'est une discipline qui se développe constamment et qui s'est entourée des meilleures garanties de scientificité.

L'on constate que, depuis deux siècles l'enseignement a constamment associé à l'apprentissage de l'écriture, l'étude d'une grammaire

L'ancien régime a vu apparaître des courants grammaticaux et une réflexion linguistique dont les formes sont riches et modernes.

Dans les premiers temps, la grammaire générale a été le lieu de polémiques et de désaccords, à cette époque elle n'existait pas plus que la philosophie.

Or, ce que l'école enseignait au début du 19<sup>ème</sup> siècle, c'était une grammaire bien précise.

Une grammaire qui évoluait constamment mais qui présentait à chaque époque et partout le même système fondamental à travers tous les pays francophones, cependant, des traits spécifiques nationaux se sont manifestés.

D'ailleurs, la grammaire présentée dans les manuels scolaires de français langue étrangère réunit des notions venues d'une tradition qui date depuis des siècles jusqu'à nos jours.

La prise en compte de l'histoire de la grammaire et de l'histoire de son enseignement date à son tour depuis plusieurs années, dont elle a fait l'objet de multiples études et dans disciplines différentes ainsi que dans divers codes et domaines.

Les études de l'histoire de la linguistique d'une part, d'histoire de l'enseignement, d'autre part montrent clairement la différence entre la grammaire descriptive et la grammaire pour enseigner/apprendre.

Il s'avère que depuis l'antiquité grecque, les pratiques d'enseignement demeurent complexes et entremêlées si l'on ose dire.

A ce propos, CHEVALIER déclare :

« A l'origine grecque, le dispositif de la grammaire est explicitement incrusté dans sa destination qui est l'apprentissage de la langue maternelle sous la forme des discours et le corollaire de cet apprentissage de la langue qui est l'étude des textes oratoires, historiques et poétiques, on s'adresse donc à une classe déterminée dans une situation d'âge et de parole déterminés. »<sup>(5)</sup>

---

5 CHEVALIER, (J.C), (1979), « Analyse grammaticale et analyse logique » Esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire », Langue française, n°41, p.p 20-30

Au début du 17<sup>ème</sup> siècle, il y a eu la parution de la grammaire générale et raisonnée vers 1660, à ce moment là, le terme de syntaxe désigne les contraintes qui pèsent sur l'agencement des mots. Par ailleurs, CHEVALIER <sup>(6)</sup> conçoit que l'ordre des éléments dans l'énoncé relève d'une logique constituée d'un sujet, en d'autres termes, ce que nous concevons. La structure de la proposition se fonde elle-même sur une conception logique des parties du discours, qui sont regroupés en deux ensembles de signes :

- le premier ensemble est celui des signes qui désignent les objets de nos pensées : noms (substantifs et adjectifs), pronoms, adverbes ou prépositions.
- Le deuxième est celui des signes qui désignent les modes de nos pensées : verbes, conjonctions, etc.
- Quant à la centration sur le mot pour la syntaxe et sur l'ensemble organisé pour l'analyse aboutit à des actes grammaticaux différents.

La syntaxe s'intéresse aux parties du discours, c'est-à-dire qu'il s'agit d'identifier des unités et leurs contraintes combinatoires. L'analyse à son tour, s'intéresse à la proposition en tant qu'entité logique et à ses éléments constitutifs.

Les deux concepts de « mot » et de « proposition » viennent de deux domaines tout à fait différents dans la mesure où, l'analyse de la proposition n'aboutit pas à des mots en tant que parties du discours mais, à l'expression du jugement qui sont : sujet, copule et attribut.

L'ordre naturel de la proposition est celui du jugement exprimé à propos d'un concept mais, les grammairiens ARNAUD et LANCELOT relèvent dans les langues des énoncés qui ne sont pas conformes selon eux à « l'expression naturelle de nos pensées ».

Ces irrégularités s'expliquent par le fait que les hommes suivent le sens de leurs pensées autant que les mots dont ils se servent pour les exprimer.

Au 18<sup>ème</sup> siècle, les grammairiens se mettent d'accord de manière générale pour considérer que l'étude des relations entre les propositions constitutives d'une unité de rang supérieur ne relève pas de la grammaire mais de la rhétorique.

En outre, chez les grammairiens du même siècle, il n'existe pas d'accord pour identifier une unité graphique comprise entre deux points.

Contrairement au siècle précédent, qui voit se développer une réflexion grammaticale importante dans le cadre théorique de la grammaire générale, remaniée à partir des études sur

---

6 CHEVALIER. (J.C), (1979). Idem .p 21

la grammaire française, la production grammaticale du 19<sup>ème</sup> siècle semble se concentrer surtout sur les réponses à apporter aux demandes de l'enseignement.

Il est indéniable que toute langue nécessite obligatoirement une capacité d'analyser et de catégoriser ses éléments, ceci ne découle pas du simple acte de parole.

Dans la tradition gréco- latine, comme dans la plupart des langues d'ailleurs, la prise de conscience des catégories a été influencée de manière déterminante par l'invention de l'écriture.

La création d'un système de notation graphique a impliqué une grammaire qui consiste à analyser et à découper la chaîne parlée.

Au 16<sup>ème</sup> siècle, l'essor de l'imprimerie et la production industrielle du livre ont contribué à la diffusion et la normalisation du savoir grammatical. Les études de CHERVEL <sup>(7)</sup> sur la grammaire scolaire montrent les caractérisations et les orientations de cette stabilisation de la grammaire.

### **5.1. La grammaire scolaire**

L'apprentissage d'une langue a toujours besoin de l'apprentissage de sa grammaire qui est à la fois descriptive et normative.

L'enseignement destiné à l'apprentissage de la langue utilise une grammaire scolaire simplificatrice. Elle a pour fonction de faire apprendre la langue la plus correcte possible.

Au début, il existait une grammaire qui évoluait constamment mais qui présentait à chaque époque le même système fondamental à travers tous les pays francophones cependant, des traits spécifiques nationaux se sont manifestés.

Ensuite, est apparue la grammaire scolaire qui est un ensemble de connaissances grammaticales qui s'inscrivent dans le cadre du programme d'étude de la langue française. La grammaire scolaire débute avec « Les éléments de la grammaire française de Lhomond » en 1780.

L'on se présente souvent la grammaire scolaire comme étant une discipline, un système ou encore un ensemble de règles formulées de manière simple et présentées dans des ouvrages ou manuels qui peuvent être à la disposition de tout le monde , ce qui est nettement faux.

Au départ, avec Lhomond mais beaucoup plus clairement à partir de 1820, elle se développe et se présente comme étant un courant grammatical spécifique aux règles propres

---

7 CHERVEL, (A.), (1977), « Histoire de la grammaire scolaire. », Paris, Payot.



et dont, la didactique va mettre en œuvre petit à petit un dispositif particulier ou voire même une théorie syntaxique.

En effet, c'est en 1823 que paraît la nouvelle grammaire française et elle sera rééditée pendant une grande partie du siècle.

Dans le premier quart de ce siècle, l'on va donner une nouvelle approche à la phrase, l'on décide que dans cette dernière, il y a autant de propositions qu'il y a des verbes à un mode personnel. Les deux pédagogues NOEL et CHAPSAL<sup>(8)</sup> commencent à investir le domaine de la phrase complexe que la grammaire spéculative du siècle dernier avait laissé entièrement à la rhétorique. La stabilisation des critères de définition de la phrase, favorisée par la grande diffusion de la grammaire chapsalienne, entraîne un changement dans les pratiques d'analyse. En effet, l'étude de la phrase exige des instruments d'analyse différents de ceux qui ont été mis au point pour la proposition, ce sera le recours à la notion composite de fonction.

La phrase complexe que la grammaire spéculative du siècle dernier avait laissée entièrement à la rhétorique la stabilisation des critères de définition de la phrase, favorisée par la grande diffusion de la grammaire chapsalienne, entraîne un changement dans les pratiques d'analyse. En effet, l'étude de la phrase exige des instruments d'analyse différents de ceux qui ont été mis au point pour la proposition, ce sera le recours à la notion composite de fonction.

## **5.2. Notion de la nouvelle grammaire**

Les principes de la cohérence textuelle font l'objet d'un apprentissage à l'ordre secondaire, c'est-à-dire que l'on n'exige pas de la part des apprenants de rédiger un texte cohérent dans son cycle scolaire avant qu'il soit passé en secondaire, c'est seulement à ce stade là, que l'on va demander à l'élève de produire un texte plus au moins cohérent car, c'est seulement à ce niveau secondaire que l'on va approfondir l'enseignement/ apprentissage des principaux éléments qui permettent la cohérence textuelle tel que les articulateurs logiques ou de classement, le thème ou le rhème. C'est au niveau secondaire que les apprenants sont sensibilisés à la notion de progression de l'information dans la phrase c'est aussi en fonction de la nature de celle-ci.

Or, l'enseignant pourrait sensibiliser les apprenants dans sa classe aux nuances plus complexes des principes de la cohérence textuelle, et de là, il pourrait à son tour exiger de leurs travaux qu'ils soient rédigés de manière à manifester une compréhension organisée de

---

8BESSE. (H.), PORQUIER. (R.), (1984), « Grammaire en didactique des langues. », Paris, LAL, Crefif- Hatier.

leurs lectures faites en cours, qu'il y ait aussi une étude habile, discursive et cohérente de leur façon de rendre compte.

L'observation des marqueurs de relation d'un texte, du système de reprise du thème ou de la progression des idées peut se révéler très riche dans la démarche d'analyse menant à un travail de rédaction, elle est en mesure d'éclairer l'apprenant qui a des difficultés à cerner le contenu d'une œuvre ou d'un texte qui lui est présenté.

Le rôle de l'enseignant est d'éclaircir les principes de la cohérence textuelle de façon graduelle, c'est-à-dire qu'il doit procéder par étape en abordant les points qui paraissent faciles pour aller vers ceux qui sont plus compliqués pour l'apprenant, ceci même s'il doit passer se passer de sa fiche de cheminement personnel car il pourrait avancer en vitesse sans pour autant fournir un apprentissage complet et optimal aux apprenants, de cette manière l'enseignant va éviter que l'automatisme ne gagne sur la réflexion, cela lui permettra également de sortir de la routine qu'il s'imposera au fil des années dans sa classe et qui n'aura évidemment que des conséquences négatives sur les résultats des apprenants qui connaîtront sûrement l'échec.

### **5.3. Conclusion**

La nouvelle grammaire mise sur la logique de la langue, qui sont la phrase et ses constituants, elle incite l'apprenant à la créativité en lui montrant les diverses manières de produire des textes, en ajoutant, en déplaçant, et en remplaçant ou en supprimant des éléments à la structure de base.

La cohérence textuelle ne fait que prolonger cette réflexion sur la phrase en montrant que le texte est un ensemble de phrases organisées de manière cohérente et hiérarchisée.

Elle rend visibles les relations qui permettent d'avoir un texte suivi et qui ait une signification par son unité, des relations qui montrent son organisation et sa progression thématique. Cela dit, en classe de langue, on ne peut pas obliger ou imposer à l'élève de créer un modèle de cohérence, il en serait incapable dans la mesure où cette tâche demeure presque impossible à réaliser même de la part du plus brillant élève. Cependant, l'on doit l'inciter en tant que lecteur à reconnaître les marques linguistiques qui permettent de tisser un texte et d'en apprécier les modalités aussi à entreprendre à son tour en tant que scripteur la technique qui permet de construire des idées cohérentes dans son esprit et qui se manifestent par la suite dans ses écrits.

#### 5.4. La notion de phrase

Multiplés définitions de la phrase on été proposées et selon des points de vue variés que l'on a adopté.

L'on peut dire que la notion de la phrase est l'une des plus discutées de la grammaire, il a été beaucoup écrit à ce propos. Elle demeure l'unité maximale dans l'analyse de la linguistique générale ou l'analyse grammaticale.

Selon BENVENISTE <sup>(9)</sup> la phrase peut-être divisée en segments mais elle ne peut-être intégrée dans une unité plus grande.

En linguistique générative, KATZ et FODOR indiquent que les grammaires cherchent à décrire la structure d'une phrase, séparée des positions dans lesquelles elle peut se trouver dans les discours (écrits et oraux) ou dans les contextes non linguistiques (sociaux ou physiques).

D'ailleurs à ce propos BAKHTINE déclare :

«La linguistique...n'a absolument pas défriché le secteur dont devraient relever Les grands ensembles verbaux : longs énoncés de la vie courante, dialogues, discours, traités, romans, etc. Car ces énoncés là, peuvent et doivent être définis et étudiés, eux aussi de façon purement linguistique comme des phénomènes du langage... la syntaxe des grandes masses verbales...attend encore d'être fondée : jusqu'à présent, la linguistique n'a pas avancé scientifiquement au-delà de la phrase complexe : c'est le phénomène linguistique le plus long qui ait été scientifiquement exploré. On dirait que le langage méthodiquement pur de la linguistique s'arrête ici... Et cependant, on peut poursuivre plus loin l'analyse linguistique pure, difficile que cela paraisse, et si tentant qu'il soit d'introduire ici des points de vue étrangers à la linguistique. »<sup>(10)</sup>

La phrase est considérée aussi comme étant une chaîne d'unités linguistiques organisées suivant les lois grammaticales, c'est-à-dire les différents mots constitutifs de la phrase occupent des places à eux.

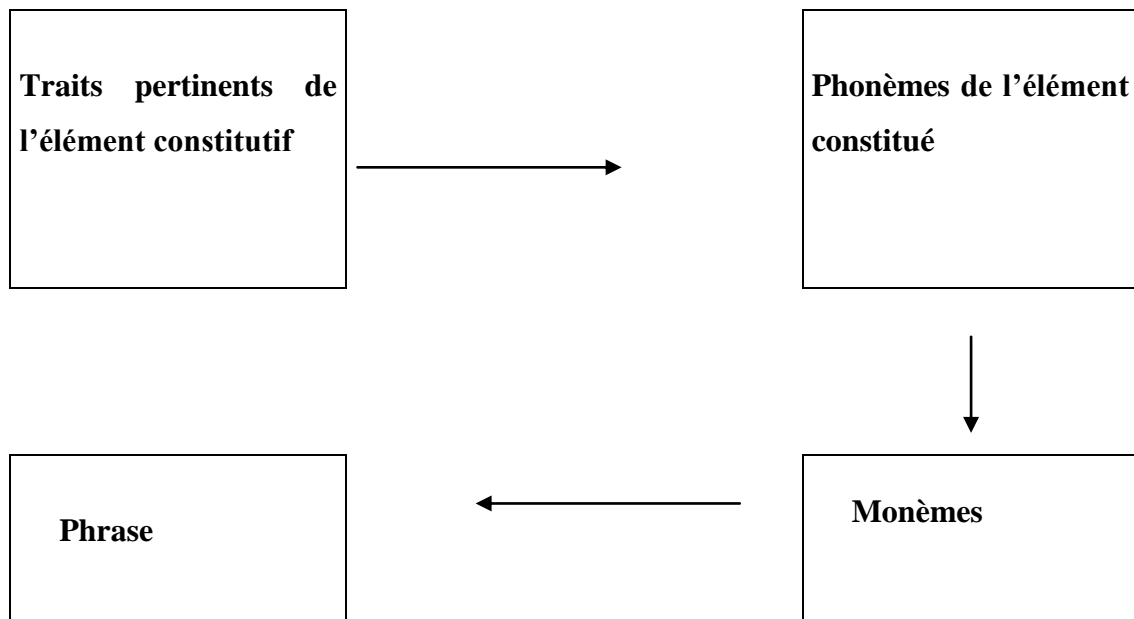
---

9 BENVENISTE, (E.), (1966), « La nature des pronoms », Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard, p.p 251-257

10 BAKHTINE, (M.), (1978), « Esthétique du roman », traduction française, Paris, Gallimard, p.59

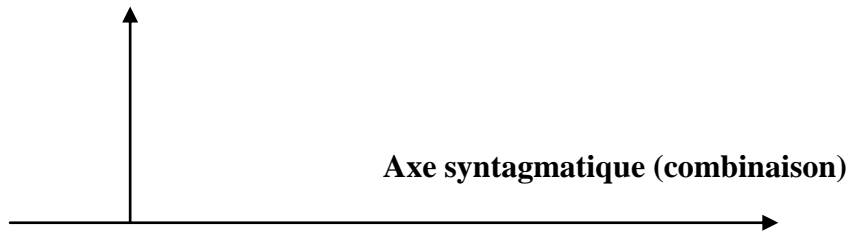
Cependant, ils ne sont pas positionnés arbitrairement, chaque élément de phrase a un environnement particulier. D'après la conception de l'école de Prague, elle comporte trois niveaux de structuration :

- a- le niveau de traits phonétiques ;
- b- le niveau phonétique ;
- c- le niveau monématique.



Une phrase est composée d'éléments, chaque élément est composé de monèmes, chaque monème est composé de phonèmes et chaque phonème est constitué de traits pertinents. Cela dit, toute phrase comporte des axes : un axe horizontal de combinaison qui est l'axe syntagmatique de combinaison et des axes verticaux de sélection qui sont des axes paradigmatisques.

## Axe paradigmatique (sélection)



D'autres définitions ont été données à la phrase par rapport à divers domaines.

En premier lieu, il a été donné une définition à la phrase par rapport à ce que l'on a appelé les limites ou les frontières, en d'autres termes, l'on voit ici évoquer les notions de « silence », de pause ou encore l'intonation, en grammaire, toute phrase est séparée par des signes de ponctuation pour marquer les notions que l'on vient de citer. D'ailleurs, la définition générale que l'on donne à la phrase dans cette discipline est : qu'elle commence par une majuscule et finit par un point, quiconque pourrait reconnaître une phrase en référence à cette définition qui est simple. Cependant, cette définition globale que l'on donne à la phrase met aussi l'apprenant dans la confusion dans la mesure où, il ne distinguera pas l'intervalle entre la phrase orale et la phrase de la langue écrite.

Il a été donné également d'autres définitions à la phrase comme étant une unité d'ordre syntagmatique, c'est-à-dire correspondant à une structure de constituants.

Dans ce cas là, il s'agit d'une phrase postulée, en d'autres termes, on décide d'appeler « phrase » une certaine unité sollicitée et à partir de laquelle, on construit une grammaire qui consiste en l'ensemble de règles permettant de rendre compte de toute langue qui en découle.

Dans le cadre de ce type de signification, l'on considère la phrase comme étant une séquence autonome dans laquelle un énonciateur (le locuteur) met en relation deux termes, un sujet et un prédicat. Dans ce cas là, la phrase est considérée telle qu'une structure qui se charge en quelques sortes et de manière progressive, d'abord, par remplacer la structure par des mots ou groupes de mots de la langue. L'énoncé le plus élémentaire est constitué de « pronom », l'explication de la référence et de la valeur de ces pronoms est laissée à la situation.

On appelle traditionnellement, ce genre de phrases « une phrase complexe » dans la mesure où, les différents compléments, chacun à sa place ont apporté leur contribution pour expliciter le sens dans un message au lieu de le laisser à la situation dans laquelle se trouvent les deux interlocuteurs.

A ce propos MAINGUENEAU dit : « Tout énoncé, avant d'être ce fragment de langue naturelle s'efforce d'analyser, est le produit d'un événement unique, son énonciation, qui suppose un énonciateur, un destinataire, un moment et un lieu particuliers. Cet ensemble d'éléments définit la situation d'énonciation. »<sup>(11)</sup>

### **5.5. Notion de texte**

Il est indéniable que savoir écrire n'est pas seulement tracer des lettres, ce n'est pas non plus le simple fait d'écrire des phrases correctes.

Le texte ne demeure pas un simple assemblage de phrases fussent-elles grammaticales et impeccables au plan de l'orthographe.

L'on peut penser que l'écriture met en jeu des savoirs d'ordre supérieur qui touchent l'organisation du texte ainsi que le sens communiqué. Cela dit, en didactique ces savoirs ne faisaient pas l'objet d'un enseignement spécifique, il ne se manifestent que pendant la correction dans la mesure où l'enseignant constate qu'il est nécessaire d'intervenir à un autre plan que celui de la simple orthographe grammaticale et lexicale.

Ce n'est qu'au début des années soixante-dix, que l'on a commencé à s'intéresser à ce domaine afin d'en approfondir les études et auquel l'on a donné le nom de la grammaire textuelle ou de grammaire de texte.

Il faut noter que la grammaire textuelle est apparue au moment où la grammaire générative dominait. Cette première en a adapté les postulats. L'on pensait que les différences entre le niveau du texte et celui de la phrase était d'ordre quantitatif.

Plus tard, BEAUGRANDE notera que ce qui fait qu'un texte est un texte n'est pas sa grammaticalité mais sa textualité.

Cependant, au début l'on a donné au texte la définition suivante :

Le terme « texte » vient du latin « textum » qui signifie « tissu », c'est un ensemble clos d'énoncés oraux ou écrits.

Un texte de manière globale est un acte de communication par lequel celui qui le produit, cherche à faire passer un message.

Le texte s'adresse à un destinataire qui est le lecteur.

Selon PEPIN Lorraine : « Le texte est un événement séquentiel, linéaire se déroulant dans le temps. »<sup>(12)</sup>

---

11 MAINGUENEAU, (D), (1993), « Eléments de la linguistique pour le texte littéraire. »

12 PEPIN, (L.), (1998), « Renforcer la cohérence d'un texte. », ED Chronique sociale. Lyon.

Il y a également multiples définitions qui ont été données au texte qui, signifie un ensemble de phrases, structuré et cohérent véhiculant un message, réalisant une intention de communication. Dans un texte, les phrases sont organisées par des lois grammaticales.

De nouvelles perspectives de recherches linguistiques s'intéressent aux modes d'enchaînement entre phrases, une linguistique textuelle est ainsi née, et, qui se propose d'étudier une série de phénomènes qui s'exercent entre phrase, comme l'anaphore ou la concordance des temps.

Dans domaine de l'enseignement, l'étude grammaticale apporté essentiellement sur le mot et sur la phrase.

En revanche, un texte est bien autre chose qu'une série de phrases grammaticalement correctes.

Il s'agit d'une unité linguistique qui a ses propres lois dont, certaines relèvent de son type (narratif, explicatif, injonctif...etc.), et de son genre (annonce publicitaire, poésie, conte...), alors que d'autres relèvent de la grammaire de texte. Il est donc nécessaire de définir les règles de structuration d'un texte et de ce qui fait sa cohésion.

Un texte, c'est aussi un ensemble de mots reliés par des lois grammaticales qui contribuent à construire son sens, et chaque type de texte génère ses propres champs lexicaux et sémantiques.

Chaque phrase doit répondre systématiquement à une information donnée.

De nouvelles informations doivent être apportées d'une phrase à une autre et à l'intérieur de chacune, les informations apportées doivent garder un lien de sens entre elles et ce, à l'intérieur d'une phrase dans l'ensemble du texte ou par rapport au contexte, les informations apportées ne doivent en aucun cas être contradictoires.

Il y a également des marques graphiques qui tracent l'organisation d'un texte tel que, le titre, les sous- titres qui sont souvent sous forme de phrase nominales.

Il est caractérisé par ses paragraphes, les procédés typographiques et d'illustrations. Chaque type de texte possède des marques extérieures qui visent à le faire reconnaître comme un tout, ces marques caractérisent le type et le genre de texte cela dit, un texte découpé en paragraphes doit l'être de manière cohérente, c'est -à dire qu'une méthodologie s'impose et qui divise en différentes étapes :

- le paragraphe est un espace de texte compris entre deux a alinéas.

Il remplit des fonctions différentes mais qui se complètent les unes par rapport aux autres, c'est- à dire que le scripteur d'un texte doit l'écrire de manière à permettre à l'œil de se

reposer et à l'auteur d'enregistrer ce qu'il vient de lire ; il doit aussi faciliter la compréhension du texte ; en d'autres termes, l'organiser.

Il doit également inviter le lecteur à vivre le texte, autrement dit, poser des questions à chaque fin de paragraphe, ceci est un exemple car, il peut l'entreprendre autrement à condition de permettre une cohérence entre les paragraphes ou initier un nouveau paragraphe à la fin du précédent par une idée d'introduction dans la mesure où l'on pose une question à la fin d'un paragraphe, celui qui suit doit automatiquement contenir une réponse, et enfin, le paragraphe doit être une unité de sens.

Pour en revenir à la définition du texte, peut être une unité de longueur variable, c'est-à-dire une page extraite d'une œuvre ,un chapitre ,un livre ,une trilogie ou voire même une fresque romanesque.

Le texte est défini aussi comme une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de la communication.

Pour qu'il y ait texte, il faut qu'une séquence d'éléments linguistiques ait une existence concrète, matérielle, qu'elle constitue une énonciation dans le cadre d'un acte de communication interpersonnelle.

Le principe constituant de la textualité est la cohérence, C'est pour le texte un concept équivalant celui de la grammaticalité en ce qui concerne la phrase, il faut dire que, le texte n'est pas la simple juxtaposition de phrases, mais un assemblage qui formerait un tout cohérent.

On peut schématiser le texte de la manière suivante :

Texte = Ph1 + C + Ph2 + C + ..... +Phn.

Dans cette perspective globale cohérente, on découvre un acte énonciatif, un acte de langage qui peut se décomposer en trois actes fondamentaux qui sont les suivants :



1) Acte de référence	Car on parle de quelque chose, un élément réel ou imaginaire.	→ Structure thématique (progression thématique, thème de base)
2) Acte de prédication	Et c'est pour en dire quelque chose ...	→ Structure sémantique
3) Acte de illocutionnaire	Afin de communiquer avec quelqu'un dans une intention spécifique : raconter, décrire, argumenter, informer, expliquer, faire rire ou sourire, divertir, émouvoir ...	→ Structure pragmatique

L'analyse d'un texte doit ainsi se faire de manière ordonnée et méthodique, il y en a qui sont caractérisés par des structures diverses complexes.

Il faut dire que dans un texte, l'on accomplit plusieurs tâches dans la mesure où, à travers ce dernier nous parlons, écrivons, communiquons, nous construisons aussi de l'information en produisant non des phrases isolées, mais en inscrivant les phrases dans des entités plus larges, textuelles ou discursives.

En didactique, l'on a pensé qu'il y aurait une mutation entre la phrase et le texte, autrement dit, une différence entre les deux.

La question a des implications tant sur le plan théorique que pratique.

En admettant une coupure de la phrase au texte, l'on admet que la phrase se prête à un jugement de grammaticalité et le texte à un jugement d'un autre type, qui est un jugement de cohérence ou, de logique si l'on ose dire.

Cependant, il ne faut pas oublier que le texte est fait de phrases, mais encore, les phrases fabriquent du texte et le constituent. Aussi faut-il noter que la phrase elle-même est, le produit d'un découpage, puis qu'elle est agencement et ordination d'éléments qui la constituent.

Dans ce cas là, on pourrait penser que le principe du texte est déjà présent dans la phrase, et que la phrase ainsi que le texte procèdent d'une même logique.

## 5.6. Les différentes notions de texte

L'école est l'espace où l'on apprend à lire et à écrire. La maîtrise de l'écrit constitue un enjeu majeur dans la réussite scolaire puisque c'est à travers l'écrit que l'on évalue les connaissances et les acquis de l'élève.

La notion de texte s'est enrichie de nombreux préfixes où, il n'est pas toujours facile de se retrouver.

GENETTE<sup>(13)</sup> dans son ouvrage, les a cités par ordre alphabétique qui, selon lui, n'est qu'un inventaire naïf qu'il faut organiser.

Ces préfixes sont les suivants : l'architexte, le cotexte, l'épitéxte, l'hypertexte, l'intertexte, le métatexte, l'on prend en compte le réseau de dépendances qu'entretient un texte avec l'ensemble culturel et historique dans le quel il s'inscrit. Cela dit, un texte se nourrit d'autres textes, il s'en fait essentiellement l'écho, il porte la trace d'un intertexte.

Pour revenir à l'architexte, on peut dire qu'il se situe à un certain degré d'abstraction et qui est plus grand que l'intertexte, il vient reconnaître par exemple l'appartenance d'un texte à un genre.

Selon JEANDILLOU<sup>(14)</sup>, « le caractère le plus abstrait de l'architexte explique que les ouvrages spécialisés utilisent davantage la notion d'architextualité.

La remarque vaut aussi pour le couple transtexte / transtextualité, à ce propos, il dit :

« Les types de transtextualité ( ...) se caractérisent par leur abstraction qui va croissant de l'un à l'autre, si l'intertexte repose sur une présence simultanée et strictement délimitable, les relations paratextuelles, métatextuelles s'éloignent toujours plus de son support immédiat(....).»

Dans sa typologie, GENETTE manifeste que le plus haut degré d'abstraction est le propre de l'architextualité.

Quant au métatexte c'est un texte sur un autre, plus précisément, un texte qui signale ou s'interroge sur un fonctionnement. Non seulement il peut, mais il doit faire partie d'un texte. Il ne peut pas exister seul, et encore il n'existe qu'en terme de séquence, que partie d'un texte.

Le cotexte est l'ensemble des éléments paralinguistiques assurant la matérialité du texte. Par contexte, l'on entend aussi l'environnement textuel, verbal d'un segment dans un texte, il est nécessairement endophrasique.

Pour illustrer le cotexte, il faudrait avant tout choisir un segment dans un texte, cela peut-être

---

13 GENETTE, (G.), (1979), « Introduction à l'architexte. », Paris, le seuil, Palimpsestes.

14 JEANDILLOU, (J.F.), « L'analyse textuelle. », Armand Collin, p 135

un mot ou encore une suite de mots.

Le cotexte est alors composé de ce qu'il y a avant et de ce qu'il y a après le segment sélectionné.

En revanche, une question se pose sur la différence entre **le cotexte** et **le contexte**, pour cela, l'on pourrait d'abord définir la notion de contexte qui recouvre deux domaines à distinguer :

- Le premier étant **le contexte textuel** et qui est ce qui précède / suit un passage dans un texte, entourage linguistique d'un élément (mot, phrase ...).

L'amont et l'aval aident à éclairer ou comprendre un élément.

- Le deuxième étant **le contexte situationnel** et qui signifie : une situation de discours, ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule un acte d'énonciation.

Tout ignorer de la situation d'énonciation n'aide en aucun cas à comprendre ou interpréter un énoncé.

Cela dit, le cotexte n'est qu'un cas particulier du contexte, mais la question de l'entourage, facile à admettre pour le cotexte est moins simple pour le contexte et oblige à préciser l'idée que nous faisons du texte comme objet, comme produit matériel.

Bref le contexte inclut le cotexte quelque soit le code mis en œuvre (Schéma, Tableau, Image). Il inclut ainsi **le paratexte** qui peut se manifester sous forme de notes de bas de page, pour les pièces de théâtre, il peut être sous forme de didascalies, la présentation, les titres ...etc. De manière globale, le paratexte est ce qui entoure le texte, l'ensemble des données extratextuelles : références, renseignements divers sur l'œuvre et l'auteur.

Un bon lecteur le voit comme un second texte, dans ce cas, il s'agirait d'un apport pédagogique. Ces repères aident la lecture et permettent l'émission d'hypothèses avant même la lecture. Le paratexte peut correspondre au **péritexte**.

Quant à la notion d'**hypertexte**, elle est également polysémique, Genette l'illustre par la reprise ou par la parodie. Cependant, il est entrée une nouvelle typologie de Genette<sup>(14)</sup>, mais elle enrichit la réflexion sur le texte.

L'hypertexte peut qualifier un mode de structuration, il peut également qualifier un espace à dimensions.

A ce propos, une définition plus au moins classique a été donnée par LAUFER et SCAVETTA:

« Le texte est un ensemble de paragraphes successifs, réunis en articles ou Chapitres, imprimés sur du papier et qui se lisent habituellement depuis Le début jusqu'à la fin. Un hypertexte est un ensemble de données textuelles Numérisées sur un support électronique et, qui peuvent se lire de diverses

Manières. Les données sont réparties en éléments ou nœuds d'informations  
Equivalents à des paragraphes. Mais, ces éléments, au lieu d'être attachés  
Les uns aux autres comme les wagons de l'un à l'autre lorsque l'utilisateur  
Les active. Les liens sont physiquement « ancrés » à des zones, par exemple  
a un mot ou une phrase. »<sup>(15)</sup>

Une seconde définition a été donnée par ces deux mêmes auteurs mais qui n'est pas aussi classique que la première :

« le préfixe « hyper » est pris dans le sens mathématique d'« hyperspace » c'est-à-dire d'espace à n dimensions pas plus qu'un hypercube, un hypertexte ou un hypermédia n'est directement accessible à nos sens en tant que tels. Le lecteur/visionneur, au fil de sa consultation, en extrait des pages des images et des sons, dont la suite constitue sa version personnelle, son point de vue sur l'hypertexte. »

L'hypertexte est, en fait un texte non linéaire, est aussi un texte ouvert.

Selon les didacticiens, l'arrivée de l'hypertexte via l'informatique est venue modifier leur conception de l'écriture et de la lecture.

Il y a également l'intertexte qui renvoie à l'espace culturel, aux citations, aux genres, aux textes de référence car, un texte ne peut en aucun cas être lu isolément

### **5.6.1. Typologie des écrits**

Les diverses formes d'écrits sociaux utilisent divers supports (livre, dépliant, affiche, journal, lettre, etc.) et possèdent leurs caractéristiques propres.

Un même type d'écrit peut relever de différents types de textes. Nous avons à titre d'exemple : une bande dessinée qui peut être ainsi narrative, explicative ou argumentative.

Une publicité peut- être également narrative, descriptive ou argumentative.

De même une lettre peut-être narrative, argumentative, explicative, voire les trois choses en même temps en enchaînant diverses séquences.

Un écrit obéit à des caractéristiques spécifiques de mise en page, d'organisation, de rubriques.... Ce ne sont pas les exemples significatifs qui manquent : la fiche d'un médicament, la silhouette typée d'une lettre, d'une recette de cuisine, etc.

---

15 LAUFER, (R.), et SCAVETTA, (D.), « Hypertexte, texte, hypermédia. », Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, n°262, 1ère édition, p.3-4

## **5.6.2. Typologie des textes**

### **5.6.2.1. Le texte descriptif**

Ce type présente des arrangements dans l'espace et affirme des énoncés d'état ; les éléments rapportés sont situés dans l'espace. La personne employée est de la troisième (il, elle, ils, elles). Le type descriptif se caractérise par le choix de détails en fonction du texte dans lequel la description s'inscrit. Ses formes verbales de base sont le présent, l'imparfait et l'on se focalise sur le point de vue. Le texte descriptif s'inscrit dans le genre de la description utilitaire à la description littéraire, il est souvent intégré dans un autre type de texte notamment le type narratif.

### **5.6.2.2. Le texte informatif ou explicatif**

Un texte informatif communique un savoir, des données, il vise à combler des lacunes sans prétendre changer l'opinion du lecteur, destinataire. Son objectif est donc d'informer.

L'on pourrait considérer aussi le texte didactique comme étant une variante de type informatif ; dans ce cas de figure, on apporte une explication dès qu'une difficulté supposée surgit, car le texte a pour fonction de faire apprendre quelque chose à quelqu'un de moins savant. Le texte explicatif, cherche à faire comprendre, c'est-à-dire éclairer un problème, à en faciliter la compréhension. C'est ainsi que souvent, un texte qui résout un paradoxe explique un problème apparent, il répond fréquemment à « un pourquoi ? », à « un comment ? ».

Exemple : Comment les dinosaures ont-ils disparus ?

Dans ce type de texte, l'on utilise le plus souvent la troisième personne (il, elle, ils, elles) les verbes sont souvent au présent ou à l'infinitif.

Ce type se caractérise par la réponse à une question ou à un problème énoncé au départ, il y a la présence d'annonces qui font apparaître le plan de l'exposé ainsi que de reprises et d'organisation textuelles logiques destinés à guider le lecteur ou l'auditeur.

On retrouve souvent ce type de texte dans les manuels scolaires, les encyclopédies, articles de presse ou bien dans des articles scientifiques.

### **5.6.2.3. Le texte argumentatif**

Centré sur une prise de position, le texte argumentatif vise à transmettre une opinion, à modifier celle du lecteur (convaincre ou persuader). Ainsi, l'on se place dans le domaine du

débat d'idées : il s'agit de défendre une thèse, d'en réfuter une autre. Il y a un aspect dialogique.

Les indices textuels fréquents que l'on trouve dans ce type de texte sont : discours, connecteurs logiques, modalisateurs ; argumentaire appuyé sur des arguments, des exemples.

Il se caractérise par le but explicite ou non de l'auteur, on veut convaincre, il y a dans ce type l'utilisation d'arguments et de certains organisateurs textuels logiques.

Ce type est souvent retrouvé dans les publicités, critiques de films, livres ou œuvres d'art ou encore le plaidoyer ou la dissertation.

#### **5.6.2.4. Le texte injonctif**

Il a pour objectif l'accomplissement d'un acte d'ordre, il amène à faire agir le destinataire : le texte injonctif formule des ordres, des consignes, des conseils. Ce type présente des analogies avec le texte explicatif (prise en compte des capacités du lecteur, besoin d'exhaustivité, d'ordre dans les informations fournies). Les indices textuels fréquents dans ce type de texte sont : impératif, infinitif, structure algorithmique.

Nous avons à titre d'exemple : les notices de montage, les recettes, les règles de jeux, des consignes à respecter dans un mode d'emploi. Weinrich parle de texte instructif qui a e même sens que le texte injonctif, et d'autres parlent de texte prescriptif.

#### **5.6.2.5. Le texte narratif**

Un texte narratif est centré sur des déroulements dans le temps et affirme des énoncés de faire. Dynamique par définition, il se caractérise par l'emploi prédominant du passé simple et des verbes d'action, de la progression thématique en ligne, l'abondance des circonstanciels de temps. Il s'organise selon un déroulement temporel et causal ; les événements relatés sont liés entre eux par des relations chronologiques et logiques.

Il y a également la rhétorique où l'on parle d'un type textuel qui pourrait englober toutes les productions où domine la fonction poétique.

### **5.7. La notion de discours**

Certains donnent une définition très restreinte au discours, d'autres le considèrent comme étant un synonyme de texte ou d'énoncé.

D'autres pensent que le discours est une unité linguistique supérieure à la phrase. Le discours apparaît comme un prolongement de la grammaire textuelle vers une dimension

transphrastique. La grammaire de texte qui étudie la cohérence des énoncés a pour objet le discours considéré comme une unité totalisante. Maingueneau définit le discours comme étant : « Tout discours peut- être défini comme un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera une construction caractérisée, par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il s'opère. »<sup>(16)</sup>

Le discours est défini également comme étant une séquence orale ou écrite, produite par un locuteur donné dans une situation de communication précise.

Le terme discours est considéré comme étant polysémique ou abstrait. La notion de discours prend un sens par opposition ou lorsqu'elle est comparée avec d'autres notions.

S'opposant à la phrase, le discours peut-être défini comme un ensemble d'énoncés. Quant à la phrase, elle est considérée comme le domaine ultime de l'analyse linguistique, est devenue une unité d'un objet plus grand, le discours.

Ce dernier peut-être implicite ou explicite car la communication qu'elle soit écrite ou orale repose sur un échange d'informations explicites c'est- à dire clairement exprimée, et implicites relevant d'un non dit. L'implicite n'est pas énoncé de façon simple et précise, mais l'interlocuteur est invité à comprendre par lui-même l'énoncé.

Pour M. Charolles, le discours est un « objet problématique », selon lui, sa conceptualisation pose des problèmes largement ouverts où on assiste à un regain d'intérêt pour l'empirisme, à la suite des travaux qui se développent dans le cadre de la pragmatique conversationnelle et de l'ethnographie de la communication et contribuent à stabiliser la notion d'interaction, très largement acceptée.<sup>(17)</sup>

### **5.7.1. Les différents types de discours**

Le terme discours est polysémique dans la langue courante, il renvoie non seulement à un ensemble d'énoncés solennels, qu'à des paroles n'ayant pas de sens précis ou sans effet.

Cependant, le discours peut-être associé à une forme de langage dirigé dans un but précis comme les discours politiques. Il y a dans le discours un ensemble de thèmes et d'idées développés ce qui formerait un système permettant de le produire.

Il est bien évidemment différent par rapport aux situations d'énonciation, nous avons à titre d'exemple le discours d'une lettre n'est pas le même que celui d'un article de journal ou d'un récit imaginaire.

Le discours peut différer en fonction d'une époque à une autre ou d'une personne à une autre.

---

16 - MAINGUENEAU, (D.), (1993), « Eléments de la linguistique pour le texte littéraire. », Edition v sur internet.

17 -CHAROLLES, (M.), FISCHER, (S.), et JAYEZ, (J.), (1990), « Représentations et interprétations. », Edition, le discours, Presses universitaires de Nancy.

### 5.7.1.1. Le discours narratif

Les linguistes considèrent le récit ou le texte narratif comme étant un discours car ils fondent les typologies de texte sur les marques de l'énonciation. Charaudeau <sup>(18)</sup> consacre une partie de l'une de ses œuvres à la compréhension des modes d'organisation du discours qui suppose la mise en avant de différents paramètres qui permettent à leur tour d'établir différents types de classement.

Sa théorie se manifeste dans le tableau ci- dessous :

<b>Types de textes</b>	<b>Modes de discours dominants</b>	<b>Autres modes de discours</b>
<b>Publicitaires</b> -affiches de rue -Magazines	<b>-Enonciatif</b> <b>-(simulation de dialogue)</b> <b>-Variable mais descriptif dans le slogan</b>	<b>Narratif (lorsqu'une histoire est racontée)</b> <b>Plus argumentatif (dans les revues spécialisées).</b>
<b>Presse</b> -fait- divers -éditoriaux <b>Reportages</b> -commentaires	<b>-Narratif et descriptif</b> <b>-Descriptif et argumentatif</b> <b>-Descriptif et narratif</b> <b>-Argumentatif</b>	<b>Enonciatif</b> <b>Selon les cas, effacement ou intervention du journaliste</b>
<b>Tracts politiques</b>	<b>-Enonciatif (appel)</b>	<b>Descriptif (liste des revendications)</b> <b>Narratif</b>
<b>Manuels scolaires</b>	<b>-Variable selon les disciplines mais omniprésence du descriptif et du narratif.</b>	<b>Enonciatif (dans les consignes de travail)</b> <b>Plus argumentatif ( dans certaines disciplines : mathématiques, témoignage, nouvelle, etc.</b>
<b>D'information</b> -recettes -notices techniques -règles de jeu	<b>-Descriptif</b> <b>-Descriptif et narratif (faire)</b> <b>-Descriptif et narratif</b>	

18 -CHARAUDEAU, (R.), (1992), « La grammaire de sens et de l'expression. », Paris, Gallimard, p 646



<b>Récits</b>	<b>Descriptif et narratif</b>	<b>Énonciatif</b>
<b>-romans</b> <b>- nouvelles</b> <b>-de presse</b>		<b>Intervention variable de l'auteur narrateur selon genre (autobiographie, témoignage, nouvelle...</b>

Faut-il noter que le tableau de Charaudeau, avec les modes discours, fait apparaître clairement ce qui inspire la plupart des typologies de textes (ou de discours) proposées par les linguistes et reprises par les pédagogues.

Le discours narratif reflète un récit réel tel qu'un événement qui s'est produit dans la vie quotidienne comme les faits-divers publiés dans les journaux, des événements politiques, les exploits sportifs...etc. Il peut être imaginaire comme on le voit dans les contes ou les bandes dessinées.

Dans le discours narratif qui est le récit, il y a un ou plusieurs personnages qui agissent sur les événements. L'histoire se déroule dans certains lieux et à une époque, les verbes et les indicateurs temporels montrent la succession des actions et leur progression. Dans le discours narratif est introduit le discours descriptif, car un récit est un événement se déroulant dans un temps et un espace, d'où vient la nécessité de définir et de limiter ce dernier afin de plonger le lecteur dans l'histoire.

Faut-il noter que le discours est également orienté car il est d'une part construit en fonction d'une visée et d'autre part, il est une forme d'action dont on réagit sur les autres.

Il peut-être aussi interactif, l'on peut constater cette caractéristique sous la forme orale lorsqu'il s'agit d'un dialogue.

C'est un acte qui doit être non seulement pertinent, mais en plus informatif, en d'autres termes, il est censé apporter des informations nouvelles au destinataire, il obéit à la loi de modalité c'est-à-dire que l'énonciateur recherche la clarté et la concision. Ces marques reflètent bien évidemment le type de discours parfait, néanmoins le discours de manière générale doit être compréhensible apte à faire passer le message que l'on veut communiquer à notre interlocuteur.

## **5.8. La grammaire textuelle**

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 rapports de sens.

Comme la grammaire de phrase se limite à l'analyse de la phrase, on a besoin d'une grammaire textuelle qui prend en compte la jonction des phrases entre elles, et la cohérence textuelle.

La grammaire textuelle est un ensemble de règles d'agencement des phrases dans un texte.

La grammaire de texte s'intéresse à définir les conditions essentielles de la cohérence du texte selon les principes du métalangage.

## **5.9. La cohérence textuelle**

L'on peut dire que la nouvelle grammaire n'est pas seulement une grammaire de l'accord, c'est-à-dire agencer des mots en les identifiant et en les mettant dans des catégories différentes ; elle est aussi une grammaire de la phrase ainsi qu'une grammaire de texte.

La grammaire propose en premier lieu un apprentissage des fondements de la langue en tant que système reposant sur un raisonnement logique.

Il faut noter aussi que la grammaire a pour fonction principale, l'apprentissage des fondements de la langue en tant que système reposant sur un raisonnement logique, en d'autres termes, au lieu d'apprendre à l'élève les constructions grammaticales, il faut d'abord l'inciter à comprendre les principales bases de la grammaire de la phrase, lui apprendre à appliquer ces dernières à ses propres compositions, à construire des phrases non simples mais plutôt compliquées, diversifiées et à en évaluer la validité.

De plus, la nouvelle grammaire a pour objet d'élargir son objet au texte afin que l'élève apprenne les différents moyens linguistiques susceptibles d'assurer la continuité de ses idées d'une phrase à une autre dans une situation de communication, de maîtriser l'effet de sens qu'il vise produire chez le lecteur.

Dans cette situation, le texte est considéré comme étant un ensemble de phrases finement organisées de manière cohérente et hiérarchisée.

La grammaire de texte s'intéresse de façon pratique aux principes qui créent la cohérence textuelle, c'est-à-dire l'organisation, la cohésion et la progression des idées, elle résulte de multiples phénomènes linguistiques dont les facteurs sémantiques et syntaxiques la constituent.

Il ne faut pas oublier que pour rédiger un texte cohérent, cela exige un immense effort de la part de l'apprenant et qui consiste à faire réfléchir ce dernier sur les choix, les essais, les

erreurs, les corrections, les reprises c'est- à dire toutes les activités susceptibles d'augmenter ses connaissances, de forger son autonomie et de lui donner des instruments pour s'exprimer de façon cohérente, car il lui revient de produire un texte en se référant à des œuvres littéraires par exemple. Cependant, la cohérence ne lui sera donnée toute faite par aucun des modèles de dissertations extérieures.

Dans ce type de réflexion, l'enseignant doit être vigilant à l'égard de l'apprenant afin de l'amener à mieux réfléchir et à mettre son travail à termes, en d'autres mots, il pourrait aider l'élève en lui proposant à titre d'exemple une série d'exercices qui lui permettrait de voir plus clair, comme en lui proposant d'abord un texte incohérent en transgressant la règle de non contradiction afin que l'élève découvre les subtilités de la cohérence textuelle.

Il pourrait également initier l'apprenant à la cohérence textuelle en faisant animer devant lui une légende par exemple dans le but de lui expliquer les principes qui développent l'organisation, la cohésion et la progression thématique ; c'est l'animation qui permet de rendre visible le fonctionnement à travers ses interrelations.

Il faudrait aussi que l'on s'emploie à aider l'apprenant dans sa réflexion en lui proposant un regard différent sur l'organisation textuelle, c'est- à dire qu'il faudrait d'abord qu'il reconnaisse la cohérence à l'œuvre dans les textes les plus divers tel que le roman, la poésie, l'essai ou encore le texte littéraire et, que l'apprenant se pose la question sur la manière dont s'y sont pris les réalisateurs de ces œuvres afin de s'exprimer de manière cohérente.

Et de là, les composantes de la cohérence étant connues et comprises, l'élève doit pouvoir les utiliser correctement dans différents contextes de lecture, ceci dans la démarche analytique et notamment dans ses écrits.

Il faut rappeler à la suite de Charolles <sup>(19)</sup> que la production d'un texte ne signifie ni la juxtaposition des phrases, ni la production d'un tas de phrases. Produire un texte narratif signifie selon J.M Adam <sup>(20)</sup> linéariser des phrases décrivant des états ou des événements qui doivent apparaître comme une séquence progressant vers une fin précise.

Selon Charolles l'idée de cohérence se trouve au centre du projet de la grammaire de texte, elle sert à rendre- compte à l'aide d'un système de règles appropriées de ce qui fait qu'un texte est un texte et non une suite de phrases sans rapport. La question de la cohérence est ainsi reliée à la définition normative du texte. Le modèle qui est censé en être dégagé, doit fournir une description structurale.

---

19- CHAROLLES, (M.), (1978), « La cohésion de séquences de propositions dans la macro- structure narrative. », In : Langue française, p38.

20- ADAM, (J.M.), (1991), « Analyses pragmatiques et textuelles, Langue et littérature. », Paris, Hachette.

L'on remarque l'importance des marques linguistiques de continuité dans l'établissement de la cohérence textuelle.

Selon Benveniste <sup>(21)</sup> l'approche de la question par la linguistique de l'énonciation s'oppose à celle de la grammaire de texte par le fait que pour elle « la phrase ne peut servir d'unité entrant dans une organisation supérieure qui est le texte car au-delà de la phrase, il n'existe pas de règles combinatoires stipulant comment les unités de discours doivent être agencées. »

Benveniste note aussi qu'avec la phrase, on quitte le domaine de la langue comme système de signes et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours.

Quant à l'analyse du discours aura pour objectif d'essayer de mesurer comment les locuteurs usent des moyens existant dans la langue pour marquer leur subjectivité.

### **5.9.1. Les facettes de la cohérence**

Il est indéniable que chaque texte est illustré de façon systématique d'éléments d'organisation, de reprise ou de progression de l'information qui forment sa cohérence et dont on va citer quelques exemples :

- Nous avons en premier lieu illustré les articulateurs du discours, ils sont définis comme coordonnants ou compléments de phrases, leur fonction est de permettre au lecteur de suivre l'organisation des idées exprimées en indiquant les rapports spatiaux, temporels ou logiques tel que l'opposition, la conséquence, la cause entre les phrases et entre les paragraphes.

Ensuite, il y a la cohésion des idées, elle est souvent assurée par la reprise du thème d'une phrase à l'autre, cela peut être une personne, une idée ou encore une chose dont on parle et correspond souvent dans sa traduction syntaxique au groupe nominal sujet (GNS).

L'on parvient à garder l'enchaînement de la pensée en répétant constamment le même thème ou le même sujet et, ceci en l'exprimant à chaque fois de manière différente, c'est-à-dire soit par un nom, par un synonyme ou une périphrase. On peut l'exprimer également par un terme générique ou spécifique cela dépend à chaque fois du thème traité dans le texte.

- Enfin, la troisième facette de la cohérence c'est d'examiner la progression des idées qui pourrait permettre le développement du texte, en d'autres termes, on ne peut pas se

---

21- BENVENISTE, (E.), (1966), « Problèmes de linguistique générale1 », Paris Gallimard, p--p 129,130

contenter de répéter sans arrêt le thème ou de le reprendre sans pour autant le doter de nouvelles informations afin de l'approfondir et, qu'on appellerait le « propos ».

Il ne faut pas oublier qu'en règle de grammaire, les informations qui accompagnent le thème ne doivent pas être contradictoires, car si c'est le cas, il n'y aurait plus de cohérence dans le texte, mais obtiendrait surtout une certaine forme d'incohérence dans ce dernier.

Il faudrait noter également que ce principe en raison de sa complexité, n'est pas appliqué dans l'enseignement secondaire en particulier.

Il s'agirait en fait de voir de quelle manière le thème d'une phrase se poursuit dans la phrase qui suit.

De là, on distingue trois types de progression :

- la progression constante
- la progression linéaire ;
- la progression par hyperthème.

1- dans la progression constante, il y a introduction d'un thème qui devient l'élément de reprise d'une phrase à une autre, il est associé à une idée nouvelle et à un nouveau propos.

2-En revanche, cette dernière est opposée à la progression linéaire dans laquelle il y a introduction d'un thème qui devient l'élément de reprise seulement dans la première phrase mais qui ne sera pas forcément repris dans la deuxième ni dans celle qui suivent par la suite.

3-Quant à la progression par hyperthème, l'on introduit un thème général, l'hyperthème devient l'élément de reprise de la première phrase c'est- à dire, ce dont on parle ensuite, cet hyperthème éclatera à son tour et donne naissance à multiples autres thèmes auxquels on attache multiples idées nouvelles.

### **5.9.2. La pratique de la cohérence**

En plus des orientations que doit donner l'enseignant à l'apprenant afin de le motiver à produire des textes cohérents, il doit également l'amener à analyser lui-même l'organisation, la cohésion et la progression d'un texte qui appartenait à un auteur ou à un autre élève et qui lui sera présenté. La tâche de l'élève consiste dans ce cas à intervenir directement en sélectionnant, puis en nommant les éléments de la cohérence textuelle repérés correctement.

Cette tâche accordée à l'élève tend à se compliquer car il pourrait s'agir de spécifier par exemple le type de reprise du thème ou le mode de progression utilisé par l'auteur afin d'assurer la cohésion de son texte.

Quelque soit la réponse de l'élève, elle sera une sorte d'évaluation pour lui qui lui permettra de s'améliorer et d'en apprendre encore plus ceci même s'il se trompe car il sera confronté à s'autocorriger, de là, ce sera une firme d'exercices qui seront évidemment favorables à son apprentissage du F.L.E.

Teun Van Dijk <sup>(22)</sup> à partir de l'étymologie « textus » qui signifierait (tissu) met en relief le caractère indissociable des notions de cohérence et de texte.

De là, il explique que la cohérence d'un texte se trouve dans les liens qui se forment entre la microstructure (niveau des phrases) et la macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble).

C'est toutefois Michel Charolles <sup>(23)</sup> qui tente de concilier cohérence et pédagogie en proposant une application de la cohérence textuelle à la correction des textes d'apprenants.

Charolles constate que les enseignants, tant qu'ils corrigent au niveau de la phrase, apportent des remarques précises et bien délimitées ce qui n'est pas le cas concernant le texte.

Charolles propose 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 : aspect contextuel, intention d'énonciation, type de texte) ; la non-contradiction (aucun élément sémantique ne doit contredire un contenu posé ou présupposé).

Il faudrait noter aussi que la cohérence s'appuie sur un principe important qui est l'intégration.

### **5.9.3. L'intégration**

L'intégration est un principe essentiel dans la cohérence textuelle.

Des phrases mal structurées dans un texte ne sont pas partie intégrante de celui-ci. Le lecteur ne peut faire le lien entre ces phrases et le reste du texte car il ne dispose pas d'indices qui lui permettent de faire le rapprochement.

Les défauts d'intégration sont :

---

22- VAN DIJK TEUN, (A.), « Le texte », In Dictionnaire des littératures de langue française, tome III, Bordas.

23-CHAROLLES, (M.), (1978), « Enseignement du récit et cohérence du texte. », dans Langue française, n°38, Larousse,

- la juxtaposition
- l'imprécision
- la mauvaise organisation
- la déviation ainsi qu'un retard des informations.

#### **5.9.3.1. La juxtaposition des informations**

Il s'agit du positionnement des informations dans un texte. Les changements brusques des informations entre deux énoncés adjacents.

Nous avons à titre d'exemple l'introduction de phrases inutiles dans un texte.

Ou bien introduire une suite de phrases juxtaposées sans marqueurs de relations.

#### **5.9.3.2. La mauvaise organisation des informations**

Les phrases répétées ou mal placées relèvent de la mauvaise organisation des informations.

#### **5.9.3.3. L'imprécision des informations**

Les informations dans les phrases ont besoin de clarification pour une meilleure précision.

#### **5.9.3.4. Déviation des informations**

Le lecteur est dévié par une autre information inattendue introduite par le scripteur dans le texte.

### **5.10. La cohésion**

La cohésion est un élément récent dans l'analyse du discours, elle a besoin des compétences linguistiques et textuelles.

On distingue deux types de cohésion :

- la cohésion grammaticale
- la cohésion lexicale
- la référence, la substitution et l'ellipse sont des catégories de la cohésion grammaticale
- la cohésion lexicale est l'ordre lexical, situé au niveau des mots
- la jonction se situe entre le grammatical et le lexical

La cohésion est la qualité d'un texte dont les phrases paraissent reliés entre elles.

La cohésion d'un discours a comme marques linguistiques principales l'anaphore et la cataphore.

La cohésion est aussi la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Un texte doit respecter les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.

La cohésion textuelle peut être complétée au niveau de l'analyse pragmatique par la notion de cohérence.

Dans l'enseignement/ apprentissage en classe de F.L.E, les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés mais la situation extralinguistique ainsi que la proposition des connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels.

Halliday et Hasan<sup>(24)</sup> font partie des premiers qui ont fait la distinction entre la cohérence et la cohésion du discours, en tentant de faire la différence entre la cohérence grammaticale et la cohésion lexicale.

Ils proposent une théorie qui s'engage à étudier la cohésion à travers cinq catégories bien distinctes : la substitution, la conjonction, la référence, l'ellipse et la cohésion lexicale. Les auteurs insistent sur le fait que la substitution, l'ellipse ainsi que la référence sont des sous-ensembles dans la cohésion grammaticale. Quant à la cohésion lexicale, elle fait partie de l'ordre lexical, elle se situe au niveau des mots.

En outre, la conjonction se place en position du milieu entre le grammatical et le lexical. Selon Slatka : « La cohésion se détermine linguistiquement au plan de la signification disparue des conditions matérielles (historiquement déterminés), qui produisent les discours. C'est grâce en partie à la cohésion à l'ordre de son texte que tout discours peut produire l'illusion d'une cohérence. »<sup>(25)</sup>

La synchronisation entre la cohésion thématique et la cohésion sémantique contribue à la continuité sémantique.

Les procédés de la cohésion sont :

- la coréférence
- la continuité sémantique
- la récurrence
- le parallélisme sémantique
- la jonction
- la résonance

---

24 HALIDAY, (M.A.K), et HASAN, (R.), « Cohésion in English », New York, Longman.

25 SLATKA, (D.), (1975), « L'ordre du texte », Etudes de linguistique appliquée, n°19, p.p 36-37.



### **5.11. Cohérence et incohérence**

Un texte cohérent suppose que l'on comprenne facilement sa cohérence formelle interne, en d'autres termes, l'idée centrale qui fait l'unité du propos, même s'il se compose de plusieurs énoncés.

Quant au texte incohérent, le lecteur doit faire appel à un effort plus approfondi celui de reconstitution ou reconstruction des énoncés.

M. Charolles considère que celui qui lit un texte incohérent, se retrouve dans l'obligation d'inventer le lien qui manque entre deux phrases. Il ajoute que « Si quelque difficulté se présente, je ne conclus pas directement à l'incohérence, je conçois qu'il y a un problème et que ce problème a, en principe une solution possible, et que je dois tout faire pour trouver cette solution. »<sup>(26)</sup>

Dans la lecture d'un texte, il est nécessaire de le comprendre en d'en deviner le contenu même s'il est d'une manière ou d'une autre mal exprimés ou encore que les unités soient mal placées.

Ce qui mène à dire que la conception ou l'interprétation d'un même texte est différente d'un enseignant à un autre, car chacun d'eux a sa propre conception ainsi que la manière dont il peut évaluer la production écrite d'un élève, c'est – lui-même que revient la tâche de reconstruire le texte en saisissant les incohérences ou les imperfections afin de l'évaluer, tout ceci se conçoit dans l'esprit de l'enseignant.

### **5.12. Les concepts de « cohérence » et de « cohésion »**

Avant tout, il faudrait noter que les deux concepts de cohérence et de cohésion sont fréquemment utilisés dans l'analyse du discours oral ou écrit. Ceci dans le but de discerner l'agencement ainsi que la hiérarchisation des informations au niveau du texte.

Il y a des propensions qui s'illustrent dans l'emploi de ces deux notions :

La première étant que, aucune distinction n'est établie entre ces deux termes qui sont la cohérence et la cohésion.

J.M Adam <sup>(27)</sup> les conçoit comme étant deux « synonymes » à l'égard de cette première propension, il existe également une autre disposition qui appuie la distinction entre la cohérence et la cohésion. Selon Sophie Moirand, cette distinction « est une démarche

---

26 CHAROLLES, (M.), « (1982), « Etudes sur la cohérence et l'interprétation des discours ». Université de Franche Comté, Besançon.

27 ADAM, (J.M.), (1977), « Ordre du texte, ordre du discours », Pratiques n°3

opératoire, non seulement dans l'enseignement d'une langue étrangère, mais aussi dans l'analyse des discours produits par les apprenants. »<sup>(28)</sup>

Faut-il rappeler noter aussi que la cohésion fait appel aux compétences linguistiques et textuelle, quant à la cohérence, elle est en relation avec des compétences socioculturelle, discursive ou référentielle.

La troisième propension est, que la cohésion est un concept faisant partie de la cohérence.

### **5.13. La progression thématique**

A l'oral l'on peut tolérer une variation thématique, car les propos s'enchaînent et peuvent parcourir une grande variété de thèmes en quelques minutes.

Quant à l'écrit, il accorde beaucoup plus d'importance à la continuité thématique. Cependant, il y a des exceptions où l'auteur d'un roman par exemple veut imiter les conversations ou le monologue de l'un de ses personnages, dans ce cas là, l'on peut estimer qu'il y a une rupture au niveau de la continuité thématique.

En général, un texte développe un thème que l'on présente dans l'introduction, que l'on expose dans la partie centrale et que l'on résume en conclusion. Le thème général est annoncé globalement dans le titre.

Lorsqu'on parle de continuité thématique, cela ne veut pas dire qu'il faudrait uniformiser le propos, car quelque soit le texte, il est amené à traiter des idées variées, en rapportant des faits nouveaux et différents.

Le thème est usité dans deux différents domaines, l'un pour référer à un segment privilégié de la phrase, lorsque celle-ci est appréhendée à l'intérieur de la dynamique textuelle ou pour caractériser l'unité sémantique d'un texte.

La phrase est non seulement une structure syntaxique, mais en plus, elle contribue à la progression d'un texte.

Son rôle consiste à répartir les informations connues et d'autres demeurent nouvelles en appuyant ces dernières sur les premières. L'information nouvelle lorsqu'elle est énoncée, elle devient connue et peut ainsi servir de nouveau comme point d'appui.

Dans la phrase, on distingue le thème c'est-à-dire ce dont on parle, l'élément connu ainsi que le rhème ou le propos qui est en fait l'information nouvelle qui constitue l'apport des informations.

---

28 MOIRAND, (S.), (1982), « Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.

Faut-il noter aussi que l'organisation du texte révèle l'architecture de celui-ci et permet au lecteur de dégager le plan de développement.

Le développement apparaît selon quatre structures fondamentales qui sont :

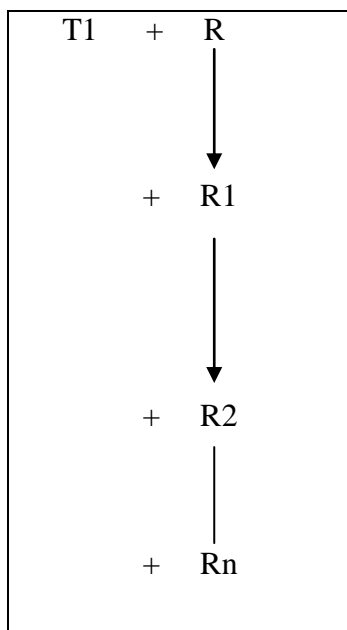
- La progression linéaire
- La progression à thème constant
- La progression à thème éclaté (dérivé)
- La progression combinée

### 5.13.1. La progression linéaire

Dans la progression linéaire, chaque nouveau thème est généré par les propos de la phrase précédente.

### 5.13.2. La progression à thème constant

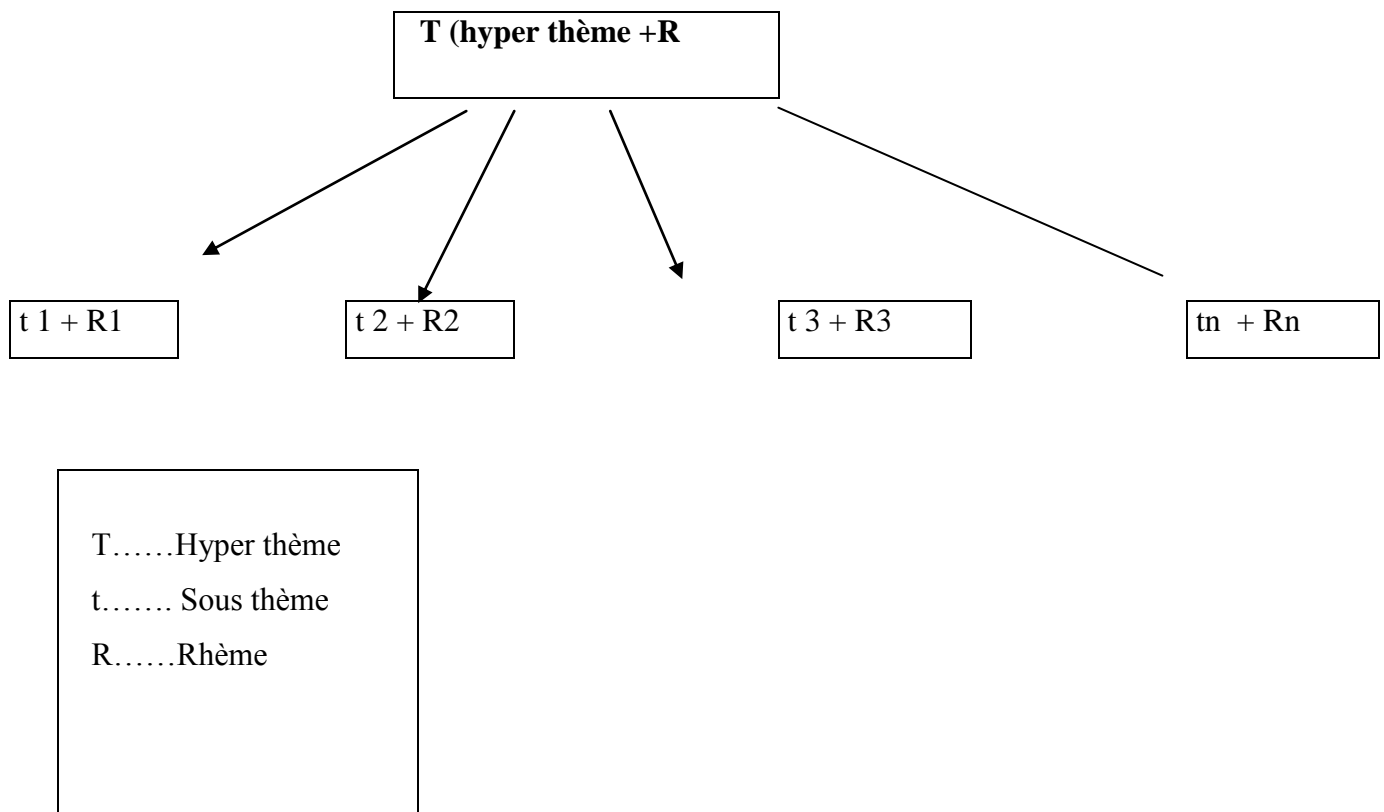
Elle conserve le même point de départ dans toutes les phrases c'est-à-dire le même thème est repris par des substituts divers, est enrichi de plusieurs nouvelles informations.



### 5.13.3. La progression à thème éclaté (dérivé)

Chaque sous-thème est un élément constitutif du thème principal (hyper thème) qui peut ne pas apparaître explicitement, c'est-à-dire que les thèmes sont dérivés d'un hyper thème, l'on

trouve ce type de progression dans la description : les diverses parties de la réalité sont prises comme point de départ de chaque phrase.



#### 5.13.4. La progression combinée

Lorsque le thème atteint une certaine longueur, il présente souvent une combinaison de trois types de progression ((progression linéaire, progression à thème constant et progression à thème éclaté.

Le thème d'un texte correspond à ce dont on parle dans celui-ci, quelle que soit la longueur d'un texte, il est censé être cohérent et, doit construire une représentation, il doit pouvoir être résumé aussi.

Certains parlent de macrostructure sémantique pour désigner le thème d'un texte appréhendé dans son ensemble.

Comme chaque groupe de phrases qui forment une unité sémantique est associable à un thème, un texte comporte des thèmes à de multiples niveaux, le dernier étant censé intégrer tous les autres. Cela fait partie de la compétence des sujets parlants que de pouvoir ainsi synthétiser un grand nombre d'informations dans une structure sémantique unique.

Déterminer quel est le thème d'un texte permet au coénonciateur de l'interpréter, en surmontant ses éventuelles lacunes et en ne retenant, s'il y a plusieurs sens possibles, que

celui qui est compatible avec ce thème. Néanmoins, certains textes peuvent de façon systématique développer plusieurs thèmes à la fois.

Il existe trois types de progressions thématiques : la première est que lorsque le thème grammatical se trouve au début de chaque phrase, la progression s'appelle progression à thème constant.

La deuxième est lorsque le propos de la phrase 1 devient le thème grammatical de la phrase, cette progression s'appelle la progression linéaire.

La troisième est que lorsque le thème grammatical d'ensemble de la première phrase ou hyperthème est éclaté en sous-thèmes dans les phrases qui suivent, dans ce cas là la progression s'appelle progression à thème éclaté, dans ce cas là aussi on part du général vers le particulier.

Cependant, pour qu'il y ait enchaînement des idées et pour éviter une rupture concernant la cohérence dans un texte, il faut introduire des marqueurs qui relient les phrases et qui permettent au lecteur de percevoir ces relations sans pour autant être contraint à comprendre le sens implicite que dissimule le texte.

Ces termes que l'on emploie afin d'assurer la continuité thématique sont des connecteurs.

#### **5.14. L'anaphore**

L'anaphore est un moyen de reprise en grammaire pour éviter la répétition et donner une homogénéité au texte.

Les anaphoriques ou les substituts grammaticaux servent à reprendre un segment du discours antérieur par un élément grammatical souvent un pronom ou un groupe nominal. Ils permettent de rappeler un constituant d'une même phrase ou même d'un autre paragraphe.

En grammaire, une anaphore est un mot ou un syntagme qui dans un énoncé assure une reprise sémantique d'un précédent segment appelé antécédent.

L'anaphore est un procédé fondamental qui participe à la cohérence d'un texte L'anaphore sert à éviter une répétition lexicale

Selon le contexte, le choix de telle ou telle anaphore, pourra dissiper une éventuelle équivoque, ou bien tout au contraire produire une phrase susceptible de revêtir plusieurs interprétations.

Les principales catégories pouvant jouer le rôle d'une anaphore sont le nom, le pronom et l'adverbe.

Il existe une relation entre l'antécédent et l'anaphore une relation de représentation textuelle ou phrastique, l'anaphore étant l'élément représentant et l'antécédent, l'élément représenté.

Lorsque dans une telle relation l'ordre d'apparition de ce deux éléments est inversé, le représentant prend alors le nom de cataphore, et le représenté celui de conséquent.

#### **5.14.1. Les substituts grammaticaux**

Ils sont aussi appelés « anaphoriques », ils peuvent renvoyer à un seul terme ou encore à toute une partie. Ils servent à reprendre un constituant d'une même phrase, ou encore d'une autre phrase ou même d'un paragraphe.

L'anaphore a deux rôles importants ; celui d'éviter la répétition en premier lieu, et de donner une homogénéité au texte ce qui permet la cohésion thématique.

Les substituts grammaticaux renvoient aussi à d'autres éléments qu'ils soient :

- de la même phrase du texte
- d'une phrase à l'autre du texte.
- D'un paragraphe à l'autre

Ces anaphoriques renvoient également à

- un terme ;
- une phrase ;
- à tout un passage du texte.

Les anaphoriques peuvent être aussi :

- des pronoms relatifs
- pronoms de la troisième personne
- pronoms neutres renvoyant à une proposition
- pronoms démonstratifs et interrogatifs
- pronoms possessifs.

Les substituts grammaticaux peuvent être également :

- des adjectifs possessifs
- adjectifs démonstratifs
- articles définis
- substituts lexicaux

#### **5.14.2. Les cataphoriques**

Ils permettent d'assurer la progression, le terme cataphore suppose alors le renvoi à un élément postérieur dans le texte.

### **5.14.2.1. Les substituts lexicaux**

En général, ils servent à éviter la répétition, un mot peut- être remplacé par un autre terme ou une expression semblable, ce terme est donc appelé substitut.

Il existe deux types de substituts : les substituts à valeur générale et les substituts à valeur spécifique.

### **5.15. La cataphore**

La cataphore est un procédé en grammaire qui permet le renvoi à un élément postérieur dans le texte. Un segment cataphorique est suivi de son antécédent.

Selon PEPIN Lorraine<sup>29</sup> « il y a cohésion lorsque tous les éléments d'un texte sont reliés et paraissent cohérents. »

C'est la synchronisation entre la cohésion thématique et la cohésion sémantique qui contribue à la continuité sémantique.

Les procédés de la cohésion sont la récurrence, la coréférence, la continuité sémantique, le parallélisme sémantique, la résonance et la jonction.

Le choix des marques cohésives peut- être déterminé par le type de relation de cohérence ou relation de discours entre énoncés et par le degré de cohésion de ces relations de cohérence.

Certains relient la cohérence à l'interprétabilité du texte ou du discours et la cohésion aux moyens linguistiques (anaphores, répétitions, connecteurs qui permettent d'assurer un lien et une continuité.

### **5.16. Le thème et le rhème**

Le thème et le rhème sont deux concepts qui ont été largement développés par l'école de Prague. L'idée principale de ces deux concepts est que l'information se répartit de manière fonctionnelle dans la phrase une nouvelle information se rajoute à une ancienne.

Aussi faut-il noter qu'un texte est construit de manière à s'appuyer sur des savoirs pré-supposés partagés.

A ce niveau de présupposition extratextuel va, se rajouter un niveau intra textuel. Dans un texte, l'auteur aborde un thème quelconque qu'il développe constamment cependant, en abordant le même thème, l'auteur se retrouve dans l'obligation de répéter quelques thèmes qui ont forcément une relation avec son objet afin de passer le message. Or, nous savons tous que la répétition est considérée comme étant une erreur de style, alors pour s'exprimer, l'auteur

---

<sup>29</sup> Pepin, (L.), (1998) Op-cit

doit être en mesure de faire appel à des termes nouveaux mais, qui doivent toujours avoir un sens qui a une relation avec le thème proposé, c'est ce que l'on appelle la fonction de rappel, elle est assurée, par les outils de la cohésion qui sont les noms coréférentiels et les pronoms.

Il est possible que la thématique au niveau d'un texte qui démarre, puisse être déjà donnée et dans ce cas, elle peut éventuellement être référentielle ou intertextuelle.

Dans cette hypothèse, il est possible de supposer que ces données se retrouveront naturellement dans ce segment de la phrase que la linguistique textuelle appelle **le thème**.

En linguistique textuelle, lorsqu'on parle du « thème » ou du « sujet » d'un texte, on identifie une qualité à savoir la thématique générale de celui-ci, on ne distingue pas au niveau de chaque phrase le segment thématique de celui rhématique, on ne prend pas en compte la distribution fonctionnelle des segments dans la phrase. Or, c'est justement là, la perspective de la linguistique textuelle. Un texte dont la première phrase doit présenter la thématique ou le sujet, dont la première phrase ne peut s'appuyer sur les présupposés, doit de ce fait, considérer la thématique comme étant nouvelle. Mais, du point de vue de la linguistique textuelle cette thématique peut être exprimée aussi bien par le segment thématique que par le segment rhématique de la phrase.

La notion du thème pose un problème de manipulation, il faut admettre que la linguistique textuelle propose une définition propre du thème car jusqu'à présent aucune définition définitive n'a été donnée par cette première.

Dans le texte, un même segment peut évoluer constamment, c'est-à-dire le thème dans telle phrase, peut être rhème dans une autre.

La reconnaissance du thème et du rhème dans une phrase se fait au niveau de cette dernière, et cette reconnaissance peut s'appuyer sur le contexte, voire l'amont du texte.

En linguistique textuelle, il y a constamment confusion de l'opposition thème/rhème avec les oppositions connu/inconnu. En fait, c'est le scripteur qui est censé être responsable de l'organisation du thème et du rhème dans la phrase qu'il propose au lecteur car ce dernier risquerait de s'y perdre.

Ainsi, la compréhension de la dichotomie thème/rhème suppose la reconnaissance de la pluralité des points de vue ou des niveaux d'analyse.

La linguistique textuelle entend développer une perspective dite « fonctionnelle » et, reconnaît trois approches dans le domaine : **morphosyntaxique, sémantique et thématique**.

La thématique ne se distingue pas facilement des deux premières et le métalangage grammatical tend à confondre les perspectives.



En réalité, le problème qui se pose en linguistique textuelle c'est, l'identification du thème de la phrase. Certains auteurs cherchent à reconnaître des correspondances entre l'organisation des idées et l'organisation des phrases.

C'est le cas de WEIL dans son ouvrage :

« Les mots sont les signes des idées : traiter de l'ordre des idées. Les grammairiens se sont beaucoup occupés des mots considérés isolément ; ils ont étudié l'enchaînement ; mais la plupart n'ont pas donné une grande attention à l'ordre dans lequel les mots peuvent se succéder. »<sup>(30)</sup>

En fait son objectif à travers l'ouvrage c'est, de dissocier l'organisation des idées de celle syntaxique de s'interroger à partir de là sur les types d'organisation des idées dans les différentes langues, qu'elles soient anciennes ou modernes, de rediscuter à ce niveau de la classification entre des langues qui seraient analogues ou logiques et d'autres transpositions ou inverses.

L'organisation de la pensée épouserait l'organisation syntaxique ce qui n'est pas le cas dans les deuxièmes.

Au niveau de la proposition, WEIL reconnaît l'opposition que l'on fait entre le thème et le rhème aujourd'hui et il note :

« La proposition est l'expression totale d'un jugement, dont les deux parties ne devront jamais se confondre, mais bien se suivre dans l'ordre de l'opération logique de l'esprit. »<sup>(31)</sup>

Le critère de disposition du thème et du rhème sera repris par SLATKA<sup>(32)</sup>

La distinction Thème (Th)- Rhème (Rh) est opérante au plan de la linéarité des constituants ; il s'agit d'explicitier les notions vagues de début, de milieu et de fin de phrase. Dans la perspective fonctionnelle de la phrase, la phrase est conçue comme devant constituer un message organisant la communication et l'information. Aussi trouve mis en place par Firbas le concept fondamental de « dynamique communicative », qui dénote « une qualité manifestée par la communication dans ce développement ». Autrement dit, chaque groupe linguistique porte selon sa place, un degré de dynamique communicative. Ce qui permet de préciser dans quelques mesures chacun des groupes contribue au développement de la communication. On pense alors, que la dynamique communicative augmente par degré du début à la fin de la phrase. Ainsi, le premier groupe (le plus à gauche) qui constitue le thème

---

30 WEIL, (H.), (1879), « De l'ordre des mots dans les langues anciennes aux langues modernes », 3ème édition, Paris, Vieweg.

31 WEIL, (H.), (1879), idem, p42

32 SLATKA, (A.), (1975), « De l'ordre du texte. », in Revue Etudes de linguistique appliquée, n°19, p.p 36-37

(Th) porte le plus bas degré de dynamique communicative ; au dernier (le plus à droite) ou rhème (Rh) est assigné le plus haut degré de dynamique communicative.

Entre le thème et le rhème se situe la transition (+1)... ».

### **5.17. Les connecteurs**

On appelle connecteurs (ou mots de liaison), des mots ou des groupes de mots servant à indiquer le rapport de sens qui existe entre deux propositions, deux phrases, voire deux paragraphes. Avec les connecteurs, en grammaire, on peut considérer que l'on est plus dans les situations implicites dans la mesure où, l'on dispose de marques qui permettent d'assurer la cohérence. Le texte ou la phrase de manière générale, n'est pas l'opposition ou la juxtaposition de segments, quand bien même référentiellement récurrents. Ces segments sont déterminés par des liens qui construisent une hiérarchie, c'est d'ailleurs cette dernière qui fait le principe de la syntaxe.

Selon Fayol, la linéarité d'un texte dépend d'un certain nombre d'unités linguistiques dont la fonction est d'établir des relations entre les phrases successives ou entre les séquences du texte. Il s'agirait donc d'unités qui se distribuent au niveau interproportionnel et inerséquentiel responsable de la cohérence textuelle, appelés connecteurs. <sup>(33)</sup>

Ce principe est aussi valable pour le texte qui est censé être une construction logique, voire un raisonnement.

En général, les connecteurs sont définis comme étant des mots outils qui relient deux propositions en une phrase complexe. Ce sont ces outils qui permettent d'établir des relations logiques entre les contenus. J.M Adam les définit en tant que moyens (outils) qui jouent un rôle au niveau de la cohérence/ cohésion du texte. <sup>(34)</sup>

D'ailleurs, l'histoire de la grammaire montre que les grammairiens ont voulu tout de suite identifier les spécificités, notamment fonctionnelles des mots et de ce fait, ils ont distingué différentes parties du discours, ou encore des classes de mots.

C'est ainsi que les grammairiens ont fondé les concepts de préposition et de conjonction afin de désigner les types de mots en fonction de mise en relation dans le cadre de la phrase.

Cela dit, en grammaire, l'on considère qu'au-delà de la phrase, au niveau du texte que l'on dispose d'outils complémentaires, des outils que la terminologie grammaticale traditionnelle classe comme adverbes tels que les termes (ainsi, donc, aussi, enfin), et locutions adverbiales tels que (en revanche, tout à coup, etc.).

---

33- FAYOL, (M.), (1986), « Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 06 à 10 ans », In Pratiques, p49.

34 - ADAM, (J.M.), (1984), « Des mots au discours, L'exemple des principaux connecteurs. », In Pratiques, p43

La connection peut être assurée autrement que par des mots spécialisés, la langue, à son tour, permet à son utilisateur d'explicitier la cohérence de son discours, il dispose alors, pour cela de formules et peut même construire des propositions.

Comme nous l'avons cité auparavant le rôle des connecteurs logiques consiste à établir un rapport de sens entre deux idées ou deux faits.

### 5.17.1. Quelques connecteurs logiques les plus usuels

<u>Rapports de sens</u>	<u>Connecteurs usuels</u>
Explication et justification	Car, en effet, par exemple, en particulier.
Opposition	Mais, or cependant, pourtant, toutefois, en revanche, néanmoins.
Reformulation	Autrement dit, en d'autres termes, en bref.
Énumération	D'abord, ensuite, et puis, enfin.
Conséquence	Donc, c'est pourquoi, aussi, ainsi, par conséquent.
Conclusion	Enfin, finalement, en résumé, en conclusion.
Addition	Et, aussi, également, de même, de plus.

L'on peut considérer aussi que les connecteurs sont proches des pronoms dans la mesure où, ils permettent d'assurer la connection ou encore la mise en relation.

Cependant, cette similarité a des limites car à la différence des pronoms les connecteurs établissent une relation bipolaire d'une part ; et ils ont une charge sémantique en eux-mêmes d'autre part. Quant aux pronoms considérés comme étant des substituts, ils effectuent un renvoi soit anaphorique soit cataphorique. Ils présentent nécessairement ces deux qualités à la fois. Par contre les connecteurs, ne sont pas considérés comme étant des substituts, lesquels, comme le nom l'indique, n'ont pour valeur sémantique que celle du segment textuel auquel ils renvoient. La valeur que les connecteurs portent permet la classification sémantique de ceci.

Selon LUNDQUIST un connecteur peut être :

**1-Additif** : et de nouveau, encore, également, de plus, aussi, de même, or, voire.

**2-Enumératif** : d'abord, ensuite, enfin, finalement, premièrement, deuxièmement.

**3-Transitif** : d'ailleurs, d'autre part, du reste, en outre.

**4-Explicatif** : car, c'est que, c'est- à dire, en d'autres termes, à savoir.

**5-Illustratif** : par exemple, entre autres, notamment, en particulier.

**6-Comparatif** : ainsi, aussi, plus..., moins..., plutôt, ou mieux.

**7-Adversatif** : or, mais, en revanche, au contraire, par contre, d'un côté, d'un autre côté.

**8-Concessif** : toutefois, néanmoins, cependant.

**9-Causatif, consécutif, conclusif** : c'est pourquoi, donc, ainsi, en effet aussi en conséquence, alors.

**10-Résumé** : bref, en somme, enfin.

**11-Temporel** : d'abord, ensuite, puis, en même temps, plus tard, alors.

Toutefois la classification que nous venons de citer n'est pas universelle et son auteur note que : « Les critères de classification et l'inventaire des connecteurs diffèrent d'un traité à l'autre. »

Il note également : « Il convient de signaler que, d'une part un même connecteur peut se ranger dans plusieurs catégories sémantiques(aussi : additif+consécutif), et que, d'autre part, plusieurs catégories se prêtent à des subdivisions plus fines, par exemple selon leur degré d'insistance( en revanche est plus fort que mais). »<sup>(35)</sup>

Selon les didacticiens, ce constat conduit à s'interroger sur l'utilité du classement sémantique des connecteurs. La valeur d'un connecteur n'est pas réduite à sa valeur en langue.

Cela dit, il est indéniable que la catégorie qui présente la plus grande cohérence est celle des connecteurs métatextuels.

Aussi, faut-il noter qu'il est possible d'envisager une typologie des connecteurs d'une autre nature, une typologie moins sémantique, partant d'une double propriété du langage : la concaténation qui veut dire, l'enchaînement logique et évident des idées, des causes et des effets, des éléments constitutifs d'une phrase, et, l'ordination qui veut dire à son tour, mettre en ordre des éléments qui composent une phrase ou voire une structure.

---

35 LUNDQUIST, (L.), (1980), « La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique textuelle. », Copenhague, Nyt Nordisk Arnold Busk, p.50

La concaténation ou mise en chaîne des segments linguistiques procède de la linéarité du langage.

Parler ou écrire sont deux actions qui consistent à mettre des mots les uns suivis des autres, c'est pourquoi l'on déduit qu'il y a temporalité, voire, une chronologie aussi bien dans les manifestations du langage que dans les textes écrits. Cette chronologie est indépendante de la chronologie événementielle, imposée par le monde.

Nous avons à titre d'exemple le texte narratif où il y a recherche de coïncidence entre les deux types de chronologie.

Quant à l'ordination, sa fonction, consiste à établir entre les segments une relation de type non chronologique, mais hiérarchique et logique. C'est pourquoi, le principe de rection constitutif de la syntaxe ressortit à l'ordination, il y a également ordination dans la planification d'un développement dans l'organisation d'un raisonnement.

Ces deux concepts ne peuvent être confondus mais il faut noter que la concaténation est une contrainte minimale incontournable de la mise en texte.

Selon les didacticiens, c'est à partir de là, que l'on peut distinguer deux types de connecteurs : les forts et les faibles, Les connecteurs faibles selon eux seraient concaténant tandis que les connecteurs forts seraient concaténant et ordinants. Nous avons à titre d'exemple, la conjonction de coordination « et » qui est considéré comme étant un connecteur faible, c'est d'ailleurs ceci qui explique son rendement et sa fréquence dans la mesure où, il est utilisé quasiment partout. Il existe d'autres connecteurs qui fonctionnent de façon similaire, c'est le cas notamment pour : et, puis, et alors, puis, ensuite ces connecteurs sont généralement utilisés couramment dans les discours spontanés et notamment dans les rédactions scolaires

Aussi, faut-il noter que ces connecteurs sont considérés comme étant temporels.

Ceci dit, les valeurs que la grammaire attribue aux différents connecteurs sont des valeurs en langue, c'est-à-dire des valeurs théoriques. Dans l'acte de parole, les connecteurs pouvaient venir confirmer ou modaliser ces valeurs.

## **6. La nouvelle**

Ce travail s'étalera sur tout un trimestre. Concernant la première année secondaire, l'objectif principal est d'entamer le récit de fiction. Parmi les particularités de la nouvelle, on mettra l'accent sur :

- sa brièveté, c'est-à-dire qu'il faudrait la limiter à quelques pages seulement, voire une seule parfois.
- Le fait qu'elle soit un récit complet et achevé.

- Sa structure narrative pourrait être similaire à celle d'un ou des valeurs initiatiques, exemplaires ou moralisatrices, voire philosophiques.

La nouvelle étant un récit court, elle présente éventuellement de nombreux avantages dont :

- l'accessibilité à un plus grand nombre de lecteurs, d'un récit complet.
- l'initialisation au plaisir de la lecture puisque le récit est à chaque fois complet, ce qui peut amener progressivement à des lectures de récits plus longs.

Dans une nouvelle, l'on retrouve toutes les caractéristiques propres au type narratif, mais dans sa dimension fictionnelle.

Une multitude de contenus et de thèmes y sont abordés sous une grande variété de genres (réalistes, humoristique, fantastique, etc.).

Pour l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère en première année secondaire, il est proposé d'aborder la nouvelle à caractère réaliste.

En revanche, et très souvent, l'ensemble de bon nombre de nouvelles se trouve traversé par un effet de fantastique qui situe souvent la nouvelle à la frontière du conte.

L'étude de la nouvelle, peut amener à l'étude du conte et de la fable qui sont des genres presque similaires.

Les apprenants, à ce stade de première année secondaire, devraient en principe être familiarisés avec le conte et la fable au cours des cycles précédents, c'est pourquoi il est probable qu'il serait plus facile d'effectuer la transition entre ces deux genres.

La nouvelle est généralement dépourvue de tout détail superflu dans la mesure où, les personnages sont limités, les décors réduits aux détails nécessaires, l'action étant simple et brève, centrée autour d'un seul événement.

La résolution de l'histoire se fait de manière surprenante ou brutale ; on l'appelle la chute. Elle ne constitue pas une loi du genre mais contribue néanmoins à l'intérêt que l'on peut porter à ce type de récit.

### **6.1. Les aspects de la nouvelle à voir en 1ère A.S**

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en classe de première année secondaire, chaque nouvelle étudiée servira de point de départ à un travail plus approfondi sur ce qui fait la spécificité du texte narratif.

L'étude de l'organisation en séquences de la nouvelle permettra de faire un travail sur la structuration du récit.

L'on abordera à travers des supports divers l'aspect des forces agissant dans le récit. On y verra aussi la structuration temporelle et spatiale (description spatiale) et son lieu direct avec

la narration. Les enseignants étant familiarisés avec ses aspects de l'étude du fait narratif, ceci ne devra pas poser de problème majeur.

Ceci dit, la nouvelle étant un genre narratif spécifique, il convient également de voir ce qui la caractérise. L'on abordera donc de manière progressive les procédés de dissimulations et de dramatisations.

## **6.2. La production de l'écrit**

Il est indéniable que l'apprentissage de l'écrit en tant que production dans une classe, suppose la maîtrise de la discipline, notamment le fonctionnement des textes, mais aussi les reconnaissances de trois points essentiels qui sont :

- \* l'erreur comme indice d'apprentissage ;
- \* l'importance du paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue ;
- \* l'écrit comme lieu privilégié des transferts.

Il faut dire que produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes, car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntactique et sémantique.

Et c'est justement là qu'interviennent les séances de compréhension de l'écrit qui auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet.

Le rôle du professeur est de rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur les trois plans que nous avons cités précédemment c'est- à dire les plans pragmatique, syntaxique et sémantique.

Il doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est avant tout un acte de communication. Le texte est écrit dans un but particulier et à un lecteur particulier, son objectif est surtout de faire passer un message par l'intermédiaire de l'écriture, il doit avoir une présentation particulière c'est- à dire qu'il répond à des normes bien précises.

C'est pourquoi, l'enseignant doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritable avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi, la formulation du sujet de l'expression écrite devra comporter :

- l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit
- les éléments de la situation de communication
- l'objet du discours.

En fait, la préparation de la production écrite se réalise depuis le début jusqu'à la fin du projet.

Autrement dit, au moment de rentrer dans un apprentissage, l'enseignant lors de l'évaluation diagnostique, donnera un sujet aux apprenants qui produiront un premier jet, ce dernier permettra à l'enseignant d'avoir une connaissance du savoir des apprenants et leur niveau ainsi qu'à exploiter les insuffisances sur les quelles il devra davantage focaliser son travail.

Ce premier jet sera constamment travaillé à maintes reprises par les apprenants, corrigé en fonction de l'intégration de nouveau savoir et savoir-faire jusqu'à la production finale.

Les apprenants sont éventuellement aidés par l'ensemble des activités de communication ou de structuration de la langue que l'enseignant leur proposera tout au long du sujet.

Il doit veiller à concevoir à côté, des activités de structuration de langue. Nous avons à titre d'exemple (le passage du discours direct au discours indirect dont le but est seulement de modifier le repérage spatio-temporel et le système des personnes) ainsi que, de véritables activités d'écriture et nous avons comme exemple (le passage du discours au discours indirect) dont le but est une contraction de l'information.

Il s'agira dans ce cas de transmettre un sens qu'on a découvert et que l'on reformule selon une nouvelle situation de communication.

Il existe deux types d'activités que l'on peut proposer aux apprenants :

Les activités de sélection- des activités d'organisation.

Les activités de sélection consistent à :

- la rédaction d'un sujet qui a été à la base de la production d'un apprenant.
- Lecture de sujets suivi d'un questionnaire testant la capacité de l'apprenant à se munir d'information pour sa recherche (sélection des informations dont il peut disposer en fonction de la situation qui lui est proposée)
- Sélection dans un ensemble d'arguments proposés de ceux qui auront plus d'impact auprès de tel destinataire.
- Identification des erreurs, dans des productions d'apprenants, et remédiation.

Quand aux activités d'organisation elles consistent à :

- l'identification du plan d'un texte
- l'élaboration d'un plan détaillé
- la reconstitution d'un texte puzzle
- la production d'un texte cohérent en tenant compte des phénomènes de reprise qui assurent le lien entre les paragraphes (agencement de ces derniers) :
- la rédaction de la suite d'un récit dans la première partie à été donnée au passé composé ou au passé simple (choix d'un mode d'énonciation)



- le passage du passif à l'actif et vice-versa (changement du thème ou du rhème).

Toutes les séances réalisées en classe au cours d'un projet peuvent servir pour trouver des activités de facilitation procédurale. Ces activités doivent permettre une évaluation formative dans la mesure où, l'enseignant peut fréquemment faire le point sur les acquis et les difficultés rencontrées par les apprenants.

Comme nous l'avons cité précédemment, les activités proposées aux élèves en classe de français langue étrangère consistent à préparer ces derniers à la production de l'écrit qui intervient en fin du projet et qui s'avère être une concrétisation de leur apprentissage. Ces activités sont bien sûr divisées en deux groupes (activités d'organisation, activités de sélection), aussi faut-il noter qu'il existe deux types d'activités : orales et écrites, et les deux ont une influence sur l'apprentissage de l'élève car elles contribuent à sa formation pendant son cursus scolaire. Etant donné que notre corpus se divise en deux parties c'est-à-dire les productions écrites des apprenants ainsi que des cours filmés en classe nous avons ajouté à notre recherche un aperçu sur l'oral.

### **6.2.1. L'oral**

Dans ce cas, l'enseignant doit régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où, il fera de l'oral un objet de formation, sachant que la langue orale ainsi que la langue écrite font partie du même code mais ont chacune leurs spécificités découlant de la situation de communication.

Il faut aussi prévoir pour la classe une progression pour l'oral, tout comme cela se fait déjà pour l'écrit, en se fixant bien sûr des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de message oraux.

L'enseignant signifie l'objectif au départ afin de susciter préalablement l'éveil de l'intérêt et mettre en valeur la pertinence de l'écoute chez les apprenants.

Le processus de compréhension des messages oraux étant le même que celui de l'écrit dans la manière d'établir des hypothèses, la vérification pour la prise d'indices ainsi que le résultat de la vérification. Il faudrait également que l'enseignant veille à choisir des supports auxquels l'apprenant peut accéder plus facilement en s'appuyant sur ses connaissances concernant le référent ou le vocabulaire qu'il possède déjà.

Dans l'enseignement secondaire, l'on demande à l'apprenant de réagir oralement à des débats, si le document que l'enseignant propose à l'élève semble plus ou moins difficile, le professeur est dans l'obligation de faire précéder la séance d'une phase d'acquisition du lexique relatif au thème du support en proposant par exemple aux apprenants un terme et en

leur demandant de donner tous les mots auxquels le terme proposé fait penser ou des expressions dans lesquelles l'ensemble des termes peut-être rencontré.

Ce type d'activité facilitera forcément l'écoute du texte.

En outre, faut-il noter que travailler l'écoute, c'est travailler sur quatre grands types de cette dernière dont et que nous allons citer ci-dessous point par point :

**A- l'écoute sélective** : l'apprenant sait ce qu'il doit chercher dans le message, il doit repérer les endroits où il doit puiser l'information.

**B- l'écoute globale** : l'apprenant ne cherche pas quelque chose de précis, il veut seulement découvrir la signification globale du message.

L'on peut citer comme exemple, l'écoute d'un récit afin de resituer en quelques phrases l'histoire.

**C- l'écoute détaillée** : l'apprenant doit reconstituer le texte mot pour mot et nous avons à titre d'exemple une chanson, ou un petit poème, il écoute le texte plusieurs fois.

**D- l'écoute de veille** :

Elle est pratiquée par l'apprenant lorsque, par exemple, pendant qu'il travaille, son attention est attirée s'il y a une intervention de la part de l'enseignant.

### **6.3. Production des messages oraux**

Quant à la production des messages oraux, elle se fait en dehors de l'interaction orale constante inhérente à la relation pédagogique dans laquelle l'apprenant est amené à produire des messages, les occasions de production se présentent quand l'élève réagit oralement face à un texte oral ou écrit soit-il. Ainsi, l'apprenant peut à titre d'exemple, présenter oralement des informations, prendre part à des dialogues, contribuer à des jeux de rôle, restituer un poème, faire des lectures oralisées pour marquer rythme et sens.

#### **6.3.1. L'écrit :**

Avant d'entamer l'écrit, il y a un travail pré pédagogique à réaliser et qui consiste en une approche déterminée. L'approche proposée permet à l'enseignant de s'appropriier les textes qu'il fera étudier aux apprenants.

Elle s'appuie sur un certain nombre d'opérations qui peuvent constituer une grille.

Le texte pose d'emblée un émetteur (locuteur- scripteur) et c'est cette présence qui déterminera la production du sens ; il pose également un récepteur (lecteur actif). Etablir un contact auteur/lecteur permettra à ce dernier de construire du sens graduellement.

Cette approche consiste à analyser l'acte de communication.

Le texte étant une mise en représentation du réel, le référent est cette réalité extérieure au texte que ce dernier se propose d'évoquer ou de représenter. Le référent peut-être vrai lorsqu'on peut vérifier l'authenticité (fait-divers, texte ex positif, etc.), il peut-être aussi fictif et être présenté comme tel (fable, conte, etc.) ou encore accumuler des effets de réalité (nouvelle).

Donc, il s'agira de mesurer les degrés de véracité par l'étude des adverbes de temps et de lieu, des lexèmes qui dénotent, le temps et le lieu.

Le texte est une linéarité discursive dont, les signes linguistiques s'ordonnent selon l'axe syntagmatique c'est- à dire que le sens d'un texte va se construire tout au long de la succession des éléments qui le composent. Dans ce cas, il s'agira donc, de voir, comment le texte progresse de phrase en phrase, comment les informations s'organisent et depuis, le travail s'articule sur de nombreuses étapes dont :

- la séquentialisation, en d'autres termes retrouver les différentes unités de sens qui constituent la chaîne sémantique à partir des articulateurs rhétoriques ou logiques, de l'emploi des temps, de la focalisation et du point de vue.
- La progression thématique à partir des formes de reprises (répétition, pronominalisation, substitution lexicale.)
- Le méta texte qui est un facteur de cohésion interne mais également un facteur de cohésion de la communication par la recherche d'un accord entre l'émetteur et le récepteur.

Le texte est composé de lexèmes qui ont une signification notamment celle qu'ils ont dans le dictionnaire, mais qui prennent un sens dans l'espace du texte.

Le texte a pour visée d'informer, de distraire, de convaincre, etc.

Cependant, il ne faut pas confondre la recherche de l'enjeu discursif c'est- à dire l'objectif de l'acte de communication au niveau du discours avec l'enjeu textuel. L'enjeu discursif peut-être implicite.

Compétences et objectifs d'apprentissage dans le domaine de l'écrit en classe de 1<sup>ère</sup> A.S :

De façon générale, de la première à la troisième année secondaire, l'élève devrait témoigner d'une capacité d'écrire des textes dont la longueur et la complexité augmentent progressivement et démontrer une connaissance adéquate du code écrit.

Il développera notamment ses capacités à :

<b>Compétences</b>	<b>Objectifs d'apprentissage</b>
1- Déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires.	1-Produire des phrases qui contribuent à réaliser l'intention d'écriture 2- Développer des idées qui contribuent à réaliser l'intention d'écriture.
2-Structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente.	1- Présenter ses idées de façon ordonnée. 2-Utiliser des procédés de structuration et présentations adaptés à la forme du texte. 3-Etablir des liens entre les phrases.
3-Utiliser des mots et des expressions appropriées et variées.	1-Utiliser un vocabulaire précis ; 2- Eviter les redondances par l'emploi des substituts.
4-Utiliser les acquis grammaticaux et lexicaux.	1-Réinvestir les acquis grammaticaux : construction des phrases, ponctuation, orthographe. 2-Utiliser un vocabulaire précis.
5-Relire son texte aux fins de correction et d'amélioration.	1-S'auto-corriger en mobilisant ses connaissances antérieures et en exploitant la documentation disponible.

#### **6.4. Les techniques d'expression écrite et orale**

Savoir produire une expression écrite ou orale nécessite forcément des techniques de base afin de réaliser ce travail.

Ceci dit, savoir utiliser des techniques d'expression écrite ou orale qu'elle soit exige un entraînement de la part de l'élève sur toute l'année et sur tout son cycle scolaire.

Pour que l'apprenant puisse organiser sa parole ou exprimer le fond de sa pensée à l'oral comme à l'écrit en fonction des nécessités de la communication, le programme de première année secondaire dans la classe de français langue étrangère et qui s'inscrit dans une nouvelle réforme, propose la maîtrise des technique suivantes : le résumé, l'exposé oral, la reconstitution de texte, la fiche de lecture et la prise de notes.

Dans cette perspective, nous allons nous focaliser essentiellement sur la prise de notes, mais avant tout nous allons la définir :

## **6.5. La prise de notes**

Elle sert à garder la trace écrite d'un cours, d'une conférence, d'une lecture et parfois même d'un film ou d'une émission de télévision. En effet, la prise de notes a un but pratique et utilitaire :

- elle permet de gagner du temps :
- elle préserve l'essentiel de ce qu'on entend, lit ou voit en dégagant la structure
- elle favorise également la mémorisation dans la mesure où, des études ont prouvé qu'on retiendrait mieux ce que l'on écrit ;
- elle constitue un précieux fond documentaire, indispensable pour réviser une leçon, rédiger un devoir, constituer un dossier, préparer un examen écrit ou o

# **CHAPITRE 3**

## **ANALYSE DU CORPUS**

## ***1. Introduction***

Dans le cadre de notre recherche, nous avons étudié des productions écrites d'apprenants inscrits en 1<sup>ère</sup> A.S, notre échantillonnage se divise en deux parties, en fonction des branches : tronc commun lettres et tronc commun sciences ; l'âge de ces élèves varie entre 14 et 19 ans. Les classes se composent d'apprenants des deux sexes (masculin et féminin), ils sont issus de quatre villages différents mais qui demeurent proches les uns des autres. L'établissement scolaire se situe au centre de ces villages. Les élèves sont scolarisés en français langue étrangère. Le niveau d'apprentissage de ces élèves plurilingues (arabe scolaire, arabe dialectal et parfois berbère).

Il faut noter aussi que les apprenants de 1<sup>ère</sup> A.S, le français n'est pas la seule matière enseignée mais encore il y a l'enseignement de l'arabe qui est la langue officielle et d'autres matières dans la même langue. Ces élèves parlent aussi l'arabe dialectal qui est la langue de communication sociale c'est-à-dire avec leurs camarades, au sein de leurs familles....

D'autre part, il existe certains élèves dont la langue maternelle est le kabyle, ce qui mène à déduire que ces derniers pratiquent trois langues.

La deuxième partie de notre corpus consiste à analyser des cours de grammaire que nous avons filmé, dans cette perspective nous avons pu observer la démarche du cours, le comportement des élèves en classe, leur capacité à évoluer en phase d'apprentissage, quelles sont leurs lacunes....

Cela dit, notre corpus n'est qu'un échantillon parmi d'autres, qui peut toutefois nous donner un aperçu sur l'adaptation des élèves notamment les enseignants au nouveau programme.

Il est indéniable que le déroulement des cours dépend de la méthode sur laquelle s'appuie chaque enseignant afin d'atteindre les objectifs visés en classe. Néanmoins, cette méthode influence sur l'apprentissage des élèves car l'on ne peut négliger le fait que l'enseignant en dépit du changement des programmes qui s'appuient sur une méthode d'apprentissage plutôt qu'une méthode d'enseignement, demeure le guide ainsi que le facilitateur qui aide l'apprenant à acquérir des connaissances, ensuite à les concrétiser que ce soit en classe en particulier ou bien au sein de la société de manière générale.

Toutes les lacunes que nous avons pu relever de notre corpus sont plus au moins présentes dans la plupart des productions écrites des apprenants. Le cours de syntaxe demeure à son tour indispensable quant à l'évolution de l'écrit chez l'élève car c'est en comprenant les règles de base que l'on peut produire un texte plus au moins cohérent. Cependant, il existe plusieurs

types de grammaire telles que la grammaire traditionnelle, la grammaire explicite et implicite, les grammaires structurales, et qui ne sont pas pour autant adoptées dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Il faut noter également que lors de l'analyse de notre corpus filmé, nous avons pu déceler des lacunes qui étaient dues entre autres aux cours proposés par les enseignants ainsi qu'à la manière dont étaient transmises les informations.

## **2. Choix du corpus :**

L'expression écrite que nous avons choisi porte sur la rédaction d'un texte narratif. Il a été donné aux élèves une liste de thèmes élaborée par l'enseignant et qui a été mise à la disposition des élèves, où chacun d'entre eux doit choisir un seul thème qu'il développera à son tour.

Le choix du thème demeure primordial dans le but de motiver les apprenants et favoriser leur disponibilité à traiter le sujet.

**« Il était une fois un chat sauvage qui, ayant faim alla à la chasse dans l'espoir de chasser quelque gibier mais, il ne put rien attraper.**

**Très fatigué, il s'assit au pied d'un arbre pour se reposer, à ce moment là, il vit passer un singe, alors il lui demande de chercher ses puces... »**

### **Consignes :**

A partir de ce passage initial, imaginez la fin de cette histoire tout en respectant les trois étapes du récit et, en utilisant tous les moyens linguistiques que vous avez appris en classe.

Dans le cadre de la réalisation de notre recherche, nous avons réuni en phase d'expression écrite (200) copies d'élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire traitant la rédaction à dominance narrative sachant que ce type de texte s'inscrit dans le programme de cette même année aussi bien pour les classes de sciences que pour les classes littéraires.

Nous avons trié les copies en fonction des classes qui représentent une différence dans les deux branches.

Nous avons obtenu dans la filière de sciences (85) copies, tandis que dans la deuxième branche celle des classes littéraires, nous avons pu collecter (115) copies.

Dans le but de rendre homogène notre corpus, nous avons établi des critères de sélection de copies dont :

- présence du thème dans la rédaction narrative ;
- la production doit être faite en 15 lignes environ ;



- l'assiduité permanente dans le projet de narration ;
- la lisibilité de l'écriture ;
- élève résidant dans une zone rurale ;
- age requis entre 14 et 16 ans.

En établissant ces critères de sélection, nous avons pu exclure de notre échantillonnage collecté **(100)** copies pour les motifs suivants :

- 10**copies dont la rédaction ne dépasse pas 5 lignes ;
- 24** copies dont l'écriture est illisible ;
- 08** copies dont les élèves étaient absents lors des étapes menant à l'aboutissement de la production écrite à dominance narrative, y compris l'entraînement à l'écrit ;
- 20** copies sont hors sujet ;
- 30** élèves entre **17** et **19** ans, dépassant l'âge de 16 ans et qui sont des doublants et des redoublants.
- 08** copies étaient identiques les unes par rapport aux autres.

Ainsi, notre corpus d'analyse est constitué de **(100)** copies d'élèves de 1<sup>ère</sup> A.S du lycée polyvalent de Mendès <sup>(36)</sup> durant l'année scolaire 2006-2007.

Après avoir trié notre corpus en fonction de critères cités auparavant, notre échantillonnage a été élaboré de la manière suivante :

-**2** classes de 1<sup>ère</sup> année secondaire « tronc commun sciences », la première comporte **(30)** élèves dont : **12** filles et **18** garçons, quant à la deuxième elle se compose de **(28)** élèves dont : **20** garçons et **08** filles.

-**2** classes de « tronc commun lettres ».

La première comporte **23** élèves dont : **12** garçons et **11** filles ;

- la deuxième se compose de **19** élèves dont **15** garçons et **04** filles.

Il faudrait noter que le nombre d'élèves dépasse largement celui que nous venons de citer, en revanche ces nombres nous les avons obtenus après avoir fait le tri des copies.

Afin d'élaborer notre recherche, nous avons établi pendant le cours de syntaxe des enregistrements filmés d'une durée de 5 heures afin de les analyser et voir quel impact peut

---

36 Mendès est un village aux alentours de la ville de Relizane.

avoir le cours de grammaire sur la production écrite de l'élève dans les classe de 1<sup>ère</sup> A.S tronc commun « lettres » et « tronc commun sciences ».

Ensuite, nous avons recueilli les copies des apprenants dans ces mêmes classes où les enregistrements ont été faits.

### **3. Analyse du corpus**

#### **3.1. Au niveau de la récurrence**

La récurrence selon M. Charolles « **c'est la reprise des éléments de texte dans son développement linéaire.** »<sup>37</sup>

.

#### **3.2. Au niveau de répétition**

La moitié des apprenants commettent des erreurs à ce niveau là. Cela est sans doute dû au fait que les élèves ne possèdent pas un bagage linguistique assez large afin de l'investir dans leurs productions écrites.

De là, l'on pourrait dire que dans la séquence proposée en classe de 1<sup>ère</sup> A.S, il existe une activité qui consiste à aider les élèves afin d'enrichir leur vocabulaire.

Le lexique thématique ou relationnel sont deux points qui, en principe servent à doter l'élève d'un lexique assez riche dans le but qu'il puisse par la suite s'en servir tant à l'oral qu'à l'écrit. En dépit de cela, le problème de répétition reste irrémédiable dans notre étude de cas ; l'on pourrait déduire à ce moment-là que les activités concernant le lexique sont limités en terme d'exercices, c'est- à dire que le choix des activités de pratique n'est pas varié dans la mesure où, il y a un manque de moyens matériels afin de concrétiser l'enseignement/ apprentissage , d'autant plus que le choix de ces activités dépend de l'enseignant qui à son tour va proposer des activités en fonction des moyens qu'il a à sa disposition. Le deuxième point qui peut éventuellement être la cause de la pauvreté du lexique des apprenants est, que les élèves ne lisent pas assez pour se munir d'un bagage linguistique.

Les apprenants se limitent à ce qu'ils apprennent en classe et ne consacrent pas assez de temps à la lecture de romans par exemple, le journal, les magazines, etc.

---

37 KRIDECH, (A.), (2005), « Approche didactique de la grammaire textuelle en classe de FLE. » Magister en didactique, Université de Mostaganem.

Faut-il noter aussi que dans l'établissement où nous avons pu effectuer notre analyse, demeure dans une zone rurale, sa bibliothèque ne contient qu'un minimum de livres qui, dans la plupart d'entre eux sont en arabe, et pour le peu de livres qui existent en langue française sont des annales pour les élèves de 3<sup>ème</sup> A.S.

48% d'élèves répètent les termes désignant les deux principaux actants du récit sans pour autant utiliser une substitution lexicale ou grammaticale qu'elle soit.

**Exemple :** Il était une fois **un chat** sauvage...**Le chat** alla à la chasse...**Le chat** sauvage était très fatigué...**Le chat** était assis près d'un arbre ...**Le singe** était rusé...**Le singe** cherche...**Le singe** part en courant...

### 3.3. Défauts liés à la substitution lexicale :

Il existe plusieurs types de substituts lexicaux qui ont été évoqués dans le cours de syntaxe dont les substituts à valeur générale, substituts à valeur à valeur spécifique, substituts à valeur appréciative, etc.

Lors du cours que nous avons filmé , nous avons pu remarquer que les apprenants avaient bien assimilés le cours, d'ailleurs les exemples qui ont été donnés par l'enseignant n'étaient pas variés mais cela n'a pas empêché les élèves de comprendre et de donner à leur tour des exemples. Cela dit, le problème qui se pose dans notre étude de cas est que les élèves ont confondu entre les deux principaux actants du récit, par conséquent, l'on a utilisé +des substitutions lexicales sans pour autant citer le terme de remplacement.

08% d'apprenants utilisent la substitution lexicale à un terme placé loin du mot de reprise.

**Exemple :** Le chat sauvage court... Le singe monte dans l'arbre ...**Cet animal** est intelligent parce qu'il a trouver une ruse pour piéger l'autre...

Nous avons pu relever pendant l'enregistrement du cours de syntaxe que l'enseignant avait proposé un exercice où il existe une répétition du terme « passage » et qui n'a pas été remplacé par un substitut sachant que le paragraphe était court.

### 3.4. Défauts liés à la substitution grammaticale « anaphores » :

07% d'apprenant ne maîtrisent pas l'usage des substituts grammaticaux tels que les pronoms relatifs (le pronom manque ou il est inadéquat).

**Exemple1 :** La branche **qui** était attaché le singe est tombée.

**Exemple2 :** Le singe accepte et pendant il cherche....

### **3.5. Défauts liés à la pronominalisation :**

*15%* d'élèves ne maîtrisent pas la pronominalisation.

**Exemple1 :** Quand le chat **il** voit une tortue...

**Exemple 2 :** Le singe, **il** est un animal rusé...

Nous avons pu remarquer lors des enregistrements que l'enseignant lui-même commet ce genre d'erreurs. Nous avons pu relever deux phrases que l'enseignant a énoncé pendant le cours, ces phrases n'ont pas été transcrites par ce dernier, en revanche le langage parlé a aussi son rôle à jouer dans l'apprentissage de l'élève.

« **Fatima, elle aime regarder les matchs de football à la télévision.** »

« **La télévision elle est dangereuse car il y a des films où il y a la violence.** »

### **3.6. Défauts liés à la définitivisation**

*12%* de copies présentent des défauts en relation avec la définitivisation car les élèves ne maîtrisent pas l'utilisation des adjectifs possessifs, démonstratifs ou articles définis pour éviter la répétition (ils sont mal placés ou bien ils ne remplacent pas le terme adéquat, ou alors ils ne font référence à aucun mot cité précédemment).

**Exemple :** Le chat part à la recherche du singe, **on** le suit pour chercher avec lui. (On bien qu'il soit un pronom indéfini, dans notre étude de cas il ne fait référence à aucun terme cité précédemment).

### **3.7. Au niveau de la résonance :**

C'est un procédé de cohésion qui a été introduit par Lorraine Pépin en 1989<sup>(3)</sup> dans le but de maintenir la continuité thématique du discours quand les besoins de la progression exigent l'introduction de termes nouveaux.

*12%* de copies présentent des termes disjoints, cependant, ils demeurent inutiles.

**Exemple :**

Le singe **lui** est un animal rusé car il a profité....

Les termes disjoints évoquent nécessairement, par résonance, la présence de quelqu'un dans le contexte antérieur. Ces termes disjoints sont souvent redondants et inutiles.

### 3.8. Au niveau de la coréférence

La coréférence est la substitution d'un discours en autre qui le représente. Elle est anaphorique lorsque le substitut réfère au contexte antérieur et elle est cataphorique lorsqu'il renvoie à un énoncé subséquent. Les procédés de la coréférence sont : la ponctuation, la définitivisation et la substitution lexicale. La coréférence aide le lecteur par les indices qui lui permettraient de relier facilement le substitut à son antécédent.

La référenciation doit se faire rapidement et automatiquement c'est- à dire que le lecteur ne doit pas chercher l'antécédent d'un substitut.

**3.9. La contiguïté sémantique** Elle est appelée cohésion lexicale, c'est la récurrence des traits sémantiques communs entre deux expressions. Le tout contribue à la continuité thématique.

15% d'élèves ne savent pas placer des termes pour en remplacer d'autres afin d'assurer la continuité thématique.

**Exemple :** Au début, le tigre ne veut pas aider le chat mais après il change d'avis et veut porter secours...**l'animal sauvage** retourne à la forêt en courant. (L'on ignore de quel animal s'agit-il, si c'est « le chat » ou bien « le tigre »).

	<b>R</b>	<b>S.L</b>	<b>S.G</b>	<b>D</b>	<b>P</b>	<b>R.S</b>	<b>L.P.C</b>	<b>C.S</b>
<b>%</b>	<b>48%</b>	<b>08%</b>	<b>07%</b>	<b>12%</b>	<b>15%</b>	<b>12%</b>	<b>03%</b>	<b>15%</b>

**R** → répétition

**SL** → substitution lexicale

**SG** → substitution grammaticale

**D** → définitivisation

**P** → pronominalisation

**R.S** → résonance

**L.P.C** → liaison par connecteurs

**C.S** → contiguïté sémantique

### 3.10. Confusion entre les propositions subordonnées de temps

Dans **05%** de copies, il y a usage de connecteurs temporels introduisant une proposition subordonnée de temps qui consiste à indiquer les circonstances qui précèdent, suivent ou accompagnent l'action de la principale. La proposition subordonnée de temps répond généralement aux questions : Quand ? Depuis quand ?

Elle exprime : la simultanéité, l'antériorité et la postériorité. Les élèves confondent ces trois relations (les connecteurs sont soit mal placés, mal choisis ou demeurent inutiles).

**Exemple1** : Le singe cherche les puces **en même temps** qu'il s'enfuit...

**Exemple 2** : **En attendant que** le singe cherche les puces, il met des insectes dans la tête du chat...

### 3.11. Succession de plusieurs connecteurs logiques dans une même phrase ou le même paragraphe

IL existe plusieurs types de rapports logiques dont la cause, la conséquence, l'opposition, etc. Chacune de ces relations logiques est exprimée par différents termes qu'on appelle connecteurs ou articulateurs logiques ou mots de liaison. En général ces relations sont entamées pendant le cours de manières différentes soit brèves ou de manière précise en donnant des exemples variés où sont proposés plusieurs types d'exercices afin d'évaluer les acquis des apprenants à la fin du cours.

En ce qui concerne les cours que nous avons pu analysé, les connecteurs logiques ont été évoqués de manière très brève, où l'enseignant a entamé le cours en ne donnant qu'une série d'exercice aux élèves sur les articulateurs sans pour autant faire une imprégnation en rappelant aux élèves les règles.

**03%** de copies présentent des phrases où, il y a l'usage de plusieurs connecteurs logiques en même temps.

**Exemple** : ...le singe accepte **c'est pourquoi (consécutif)** le chat le fait confiance, **alors (consécutif)** il dort, **mais (concessif)** le singe **comme (comparatif)** il est malin, **donc (consécutif)** il lui fait un sale coup...

### **3.12. Emploi de deux indicateurs temporels en même temps (simultanéité- postériorité)**

Les indicateurs temporels font partie des caractéristiques du texte narratif dans la mesure où, ils permettent au lecteur de se repérer dans le récit qu'il lit. Cela dit, ces indicateurs varient en fonction des actions, en d'autres termes, le déroulement des événements les uns par rapport aux autres.

Dans notre étude de cas **06%** de copies présentent ce type de défauts.

Les élèves confondent entre les indicateurs qui indiquent les différentes relations exprimant le temps t qui sont (la postériorité et la simultanéité).

**Exemple1 : ...après et pendant que** le chat dort, le singe attache sa queue dans la pierre... (L'élève devait mettre un indicateur temporel exprimant la simultanéité « pendant que- au moment où... »)

**Exemple 2 : Depuis que** le chat a vu la tortue, il l'a appelé... (L'élève aurait pu mettre dès que.

### **3.13. Double emploi de connecteurs temporels**

**06%** de copies présentent des défauts liés à la réutilisation de connecteurs qui se suivent et qui demeurent dans ce cas inutiles.

**Exemple :** Le chat dormait **puis un peu plus tard**, il se réveille et s'aperçoit que le singe est parti...

### **3.14. Confusion entre les propositions subordonnées de temps**

Lors de notre analyse, nous avons pu remarquer que, non seulement les élèves ont commis la faute d'utiliser plusieurs indicateurs temporels dans le même énoncé ce qui engendre une incohérence dans ce dernier, mais aussi, ils ont confondu entre les propositions subordonnées de temps.

Nous avons pu relever **05%** des copies où, il y a usage de connecteurs temporels introduisant une proposition subordonnée de temps qui, consiste à indiquer les circonstances qui précèdent, suivent ou qui accompagnent l'action de la principale. La proposition subordonnée de temps répond généralement aux questions : quand ? Depuis quand ?

Elle exprime : la simultanéité, l'antériorité et la postériorité.

Les élèves confondent entre ces trois relations ou encore les connecteurs sont soit mal placés, mal choisis ou bien ils demeurent inutiles.

## 4. Interprétation des cours filmés

### 4.1. Au niveau de la répétition

#### Dans les classes de lettres

L'enseignant a entamé le cours portant sur les articulateurs logiques.

Il a d'abord évoqué les articulateurs exprimant les différentes relations logiques (la cause, la conséquence, le but, l'opposition et la condition).

Il a commencé par donner aux élèves un exercice d'imprégnation concernant les articulateurs logiques qui consistait à compléter un paragraphe lacunaire par les connecteurs donnés en désordre, dans ce même paragraphe qui a été proposé l'on a pu remarquer qu'il y avait une répétition du terme « **passage** » et qui n'a pas été remplacé par un substitut lexical ou grammatical, cet état de fait laisse penser que pour les élèves, la répétition ne pose pas de problème, c'est pourquoi 48% d'élèves ont commis ce genre de fautes dans leurs productions écrites.

Au niveau de la pronominalisation, nous avons pu remarquer que l'enseignant lui-même a énoncé à plusieurs reprises des phrases où il y a ce genre de fautes.

**Exemple1** : « De quoi **il** parle le texte... »

**Exemple2** : « Fatima **elle** aime regarder les matchs... »

L'objectif de la leçon sur les connecteurs qui permettent d'assurer la cohérence est énoncé aux élèves au début du cours de plus que l'enseignant a pris le soin d'expliquer à ses élèves ce qu'est la cohérence tout en leur donnant un exemple.

Lors de la correction de l'exercice, l'élève (**01**) place l'articulateur adéquat qui est « **mais** », en revanche il le désigne comme étant **consécutif** et non **concessif**.

Certains élèves ont utilisé dans la première phrase l'articulateur « **afin de** » et sont convaincus de sa position, ce qui mène à déduire que ces élèves confondent entre la nature des articulateurs logiques ainsi que la relation qu'exprime chaque connecteur.

D'autres apprenants, conçoivent que le connecteur « **à condition que** » serait suivi d'un verbe à l'imparfait, cela est dû à leur méconnaissance de la règle, de plus dans la phrase qui leur a été donnée ce même articulateur était suivi du verbe « avoir » au subjonctif « ait » sachant que les verbes conjugués à l'imparfait prennent la terminaison « **ait** » avec la deuxième personne du singulier.

Dans la deuxième étape, l'on a entamé la leçon concernant les articulateurs de classement :

Lors de la correction de l'exercice, l'on remarque que les élèves trouvent la bonne réponse, en revanche il est difficile pour eux de justifier leurs choix.



En troisième lieu, le cours portait sur les connecteurs de temps (chronologiques).

L'exercice consistait à compléter un paragraphe lacunaire par les indicateurs temporels qui conviennent.

Parmi les articulateurs donnés, il y avait « autrefois », l'on a pu remarquer pendant le cours que les élèves confondent entre « autrefois » et « une autre fois » étant donné que ces deux termes sont des homonymes.

Lors de la correction, les élèves n'ont pas eu de difficultés dans la mesure où, ils se sont référés aux temps des verbes afin de placer les articulateurs. Ce que l'on a pu relever lors de ces cours, c'est que l'enseignant a fait un choix d'exercices qui ne sont pas variés, notamment pour les articulateurs logiques ainsi que l'exercice portant sur les articulateurs chronologiques.

L'enseignant a procédé de la même manière pour deux points de la langue où l'intervalle n'est pas grand mais qui restent différents quand même, ce qui mène à déduire qu'il n'y a pas de divergence dans les choix concernant les activités de pratique.

Le deuxième cours que nous avons analysé s'est déroulé avec les classes de sciences, il portait sur les substituts lexicaux et grammaticaux. Contrairement au premier cours l'enseignant a d'abord commencé par donner des exemples écrits au tableau où il y a les deux types de substituts (lexicaux et grammaticaux). Ensuite l'on a expliqué quelle était leur fonction dans les énoncés qui consistait à éviter la répétition.

Le premier cours portera sur les substituts. L'on a commencé à définir les quatre types de substituts lexicaux, choses qui sont faites par l'enseignant d'ailleurs, et non pas les élèves.

Il a été donné un exemple pour chaque type, le premier étant le substitut à valeur générale, l'on insistera sur le fait qu'un substitut lexical est toujours précédé d'un déterminant démonstratif et qui s'accorde avec lui en genre et en nombre.

Faut-il noter aussi qu'en grammaire les pronoms démonstratifs sont « **anaphoriques** » lorsqu'ils remplacent un nom qui est repris dans un énoncé

**Exemple :** et ce spectacle, c'était bien ?

Ils sont « **déictiques** » lorsqu'on les place devant un nom qui renvoie à un être, une chose ou une réalité de l'environnement sur lesquels on veut attirer l'attention

Exemple : Qui a apporté ces gâteaux ?

Le deuxième type de substituts qui a été évoqué est le substitut à valeur spécifique.

Ensuite c'est le substitut à valeur appréciative, pour ces deux types de substituts, l'enseignant a utilisé le même exemple.

L'on peut déduire qu'il a procédé de la sorte dans le but de simplifier la compréhension du cours aux apprenants, en revanche, les nouvelles méthodes consistent à favoriser l'apprentissage des «élèves et ce, en les laissant libres de choisir et de trouver eux- mêmes des exemples notamment dans les cours de syntaxe.

**Exemple 1 :** Mohamed Dib → cet auteur (substitut à valeur générale).

**Exemple 2 :** Mohamed Dib→ cet auteur célèbre (ajout d'un adjectif qualificatif : substitut avec appréciatif).

Nous remarquons dans ce cours que l'enseignant seul explique et donne des exemples, quant aux élèves, ils ne font que recopier ce qui a été écrit au tableau. De là, l'on peut conclure que l'on est toujours dans une démarche d'enseignement et non pas une méthode d'enseignement/ apprentissage, ce qui est opposé à ce que dictent les approches dans les nouvelles méthodes.

Le dernier type de substituts est le substitut à valeur récapitulative, ce qui veut dire regrouper une liste de mots en un seul terme, c'est ce qu'on appelle aussi le terme générique.

L'exemple qui a été donné par l'enseignant était le suivant :

-rouge- blanc- vert- bleu→ couleur.

Ensuite ce sont les élèves qui ont donné divers exemples.

L'on a pu remarquer que pendant le cours il y a un élève qui participe en classe en répondant à toutes les questions du professeur et en corrigeant les exercices, chose qui voudrait dire qu'il a bien assimilé la leçon ; cependant, dans sa copie nous avons constaté qu'il n'y a pas utilisation de substituts.

Faut- il noter également que le cours portait sur les divers types de substituts, néanmoins, il n'a été donné qu'un seul exercice et qui portait sur les substituts à valeur générale.

Nous avons pu remarqué lors de l'analyse des copies que les élèves font des erreurs au niveau de l'interférence c'est- à dire qu'ils confondent les mots dans les différentes langues, il a eu dans notre étude de cas la confusion entre l'anglais et le français. Cela est sans doute dû au fait que l'élève qui se retrouve dans l'incapacité de trouver l'articulateur adéquat, il fait recours à une autre langue étrangère qui selon lui pourrait combler le vide et que cela pourrait passer sans que l'enseignant s'en aperçoive.

Exemple : Le singe hésita because....

L'utilisation du terme « because » qui pourrait remplacer l'articulateur « parce que » en français laisse penser que l'élève a bien assimilé le sens de son énoncé, qu'il est en mesure

d'utiliser des connecteurs indiquant une relation logique mais il lui arrive parfois d'oublier ces connecteurs.

#### **4.2. Interprétation des erreurs commises par les apprenants**

Avant toute chose, nous tenons à signaler dans notre modeste travail que les nouvelles réformes ont mis en œuvre tout un programme riche et qui contient d'importantes et diverses approches déjà adoptées dans des pays développés et qui ont apporté leurs fruits au niveau de l'évolution ainsi que le développement du savoir chez les apprenants.

Cela étant dit, ces nouvelles réformes en dépit de ce qu'elles peuvent apporter à l'école algérienne en terme de formation, l'on pense qu'elles ont négligé ce qui semblerait fondamental afin de concrétiser l'enseignement/ apprentissage en classe et pas seulement en classe de FLE, mais aussi dans toutes les matières enseignées dans cette dernière. Ce manque se présente dans la fourniture des moyens matériels qui devraient contribuer à rendre optimal l'enseignement/ apprentissage et qui demeurent fondamentales dans la mesure où, l'absence de ces moyens rendrait l'application de ces programmes difficile et la paralyserait en quelques sortes ; la formation des enseignants est à son tour dans la mesure où, la majorité des professeurs étaient habitués à enseigner avec l'ancienne méthode où tout reposait sur ces derniers.

Les nouvelles réformes s'opposent à l'ancienne démarche car l'enseignant dans ces premières, demeure un acteur parmi les autres dans la classe ; ce changement dans les méthodes a déstabilisé les enseignants. Ce qui a influencé leur manière de transmettre les connaissances aux élèves, leur manière d'évaluer ces derniers.

L'on a pu remarquer que l'établissement dans lequel nous avons pu faire l'analyse de notre corpus se trouvait dans une zone rurale. De ce fait, il existe un manque en terme de moyens qui pourraient éventuellement contribuer à rendre l'enseignement/ apprentissage favorable à l'apprenant. Ce qui mène à penser que cela pourrait faire partie des causes qui seraient comme un obstacle dans l'évolution de l'écrit chez nos élèves.

##### **4.2.1. Au niveau de la répétition :**

Pour remédier au problème qui se pose au niveau de la répétition, nous avons pensé que la lecture est un moyen qui pourrait être favorable à l'apprenant dans la mesure où, c'est une activité qui assignerait à l'élève un certain nombre d'éléments qui contribuent à faire évoluer ce premier en matière de production de l'écrit. Ces éléments sont multiples dont l'enrichissement de son lexique.

#### **4.2.2. Défauts liés à la substitution lexicale**

A ce niveau là, nous pensons que lors des cours de grammaire présentés en classe, il faudrait s'approfondir lorsqu'il s'agit de transmettre des connaissances aux élèves, c'est-à-dire qu'étant donné que le professeur est libre dans ses choix d'exercices, il faut éventuellement utiliser les moyens qui seraient disponibles tel que l'usage du dictionnaire, tâche qui présentera un double avantage aux élèves, d'une part, cela leur permettra d'apprendre à utiliser un dictionnaire chose que la plupart de nos élèves ignorent ; d'autre part, d'enrichir leur lexique.

#### **4.2.3. Succession de plusieurs connecteurs logiques dans une même phrase :**

L'utilisation de plusieurs articulateurs dans le même énoncé serait sans doute due au fait que les élèves ont un manque de connaissance en lexique, ce qui va leur poser problème au niveau de l'interprétation des idées en langue étrangère car, il est indéniable que l'apprenant n'est pas dépourvu d'imagination, cependant, il se trouve dans l'impossibilité d'exprimer son imaginaire ; c'est pourquoi afin d'explicitier son texte il fait usage de différents articulateurs pensant qu'il va l'enrichir en remplaçant les mots par des connecteurs.

Le deuxième point serait sans doute aussi, la consigne que l'on donne à l'apprenant dans l'élaboration du plan de la rédaction, qui est de réinvestir tous les moyens linguistiques appris en classe ; en particulier si ces moyens ont été enseignés dans la même séquence, c'est-à-dire pendant les étapes qui ont précédé la production de l'écrit.

#### **4.2.4. La contiguïté sémantique**

Dans notre cas, les apprenants ont personnifié deux actants qui sont le singe et le chat, tous les deux étant des animaux, par conséquent dans certaines copies les élèves n'ont pas élucidé le rôle de chacun de ces actants, ils se sont contentés de rédiger une succession d'actions sans pour autant léguer à chacun de ces animaux sa fonction dans le récit.

L'on peut déduire que dans leurs esprits, les apprenants pensent que le lecteur peut effectivement deviner le rôle de chacun de ces actants dans la mesure où, le début de l'histoire leur a été donné, de plus que dans leurs représentations mentales vis-à-vis des deux principaux actants sont claires car dans certaines copies, l'on a qualifié chacun de ces deux animaux qui sont tout à fait différents l'un de l'autre, le singe étant un animal rusé tandis que le chat ne l'est pas.

#### **4.2.5. Au niveau de la résonance**

Dans 12% des cas, nous avons rencontré ce type de défauts notamment chez les élèves dans les classes littéraires. Lors du cours que nous avons filmé, l'on a pu remarquer que le professeur lui-même a énoncé des phrases telles que « Fatima, elle aime le football. ».

Ce qui mène à déduire que pour les apprenants ceci n'est pas une faute dans la mesure où, elle a été dite par celui qui leur transmet un savoir

## **Conclusion :**

Notre modeste travail n'est qu'un échantillon parmi d'autres qui s'est intéressé à la grammaire de texte qui demeure relativement récente.

Notre recherche consistait à repérer et analyser les lacunes que peuvent avoir les apprenants dans leurs productions écrites suite à un enseignement/apprentissage à partir d'un programme qui s'avère récent et qui s'appuie sur de nouvelles approches.

Ceci dit, l'enseignement/apprentissage contient multiples éléments qui permettent à l'élève d'apprendre et de s'instruire.

La grammaire permet au même titre que les autres éléments de doter l'élève d'un bagage assez riche en langue française.

L'enseignement de la grammaire permet aux apprenants de développer leurs capacités à produire des textes cohérents à condition qu'elle soit enseignée aux élèves de manière à les motiver et de prendre en considération les obstacles auxquels ils se heurtent au fur et à mesure qu'ils apprennent, de tenter de trouver des solutions en fonction des situations problèmes rencontrées en classe.

IL est nécessaire aussi de développer chez les apprenants un savoir- faire et non pas une masse de savoirs accumulés de manière incohérente.

Il faudrait mettre l'élève dans une situation d'apprentissage et pas seulement dans une situation d'enseignement ou d'instruction.

Il est important d'une part de proposer aux apprenants des types de textes à lire pour qu'ils puissent en produire à leur tour.

D'autre part, un apprentissage de la production de l'écrit qui ne prendrait pas en considération la grammaire textuelle ne pourrait atteindre les objectifs visés, c'est pourquoi il est nécessaire de prendre en considération les notions fondamentales telles que la cohérence, la cohésion ainsi que les typologies textuelles car, produire un texte dans une langue étrangère pour l'élève nécessite la maîtrise de la grammaire dans la mesure où cette dernière a pour fonction d'expliquer et décrire la langue.

Il faudrait aussi favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoirs- être par l'application de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

Il est nécessaire de favoriser chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité ainsi que l'envie d'apprendre par la réalisation collective des projets.

Ce dernier obéit à des intentions pédagogiques, par conséquent, il constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

Le principe fondamental est d'appliquer la démarche d'apprentissage et non d'enseignement, en d'autres termes appliquer des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie.

Ceci dans le but d'installer chez l'apprenant des compétences qui lui permettront de continuer à apprendre de manière naturelle et spontanée même après sa sortie de l'école.

Cela dit, pour aboutir à un enseignement/apprentissage adéquat, il faudrait aussi fournir les moyens appropriés afin de le concrétiser, de doter l'enseignant ainsi que l'apprenant des outils qui leurs permettraient de concrétiser la tâche de l'enseignement /apprentissage et qui demeurent indispensables à ces derniers.

Notre modeste travail n'est en aucun cas exemplaire ou parfait si l'on ose dire car il présente certaines insuffisances.

En revanche, nous souhaitons avoir mené à bon terme l'éclaircissement sur quelques points concernant la grammaire de texte et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Même si nous avons tenté de répondre à certaines questions, il reste encore des lacunes à compléter et d'autres questions auxquelles l'on doit répondre, car une recherche n'a de conclusion que dans une invitation à la poursuivre afin de mieux la dépasser...

**REFERENCES**

**BIBLIOGRAPHIQUES**



## Bibliographie

- ADAM, (J.M), (1984), « Des mots au discours. L'exemple des principaux connecteurs », In Pratiques, p43.
- ADAM, (J.M.), (1991), « Analyses pragmatiques et textuelles. », Langue et littérature, Paris, Hachette.
- AIT BOUDAUD, (I.), (1999), « L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie), Guides, Approche, p.6.
- ALLAOUA (M), (1998.), « Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement ».Palais du livre, Alger, p.11
- BAKHTINE, (M), (1988), « Esthétique du roman », traduction française, Paris, Gallimard, p.59
- BENVENISTE, (E), (1996), « La nature des pronoms », Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard, p.p251-257
- BENVENISTE, (E.), (1966), « Problèmes de linguistique générale 1. », Paris Gallimard, p-p 129-130
- BESSE, (H), et PORQUIER, (R.), (1984), « Grammaire en didactique des langues », Paris, LAL ; Credif –Hatier
- CHARAUDEAU, (R.), (1992), « La grammaire de sens et de l'expression. », Paris Gallimard, p646.
- CHAROLLES, (M.), (1978), « Enseignement du récit et cohérence du texte », dans Langue française, n°38, Larousse.
- CHAROLLES,(M.), (1978), « La cohésion de propositions dans la macro- structure narrative. », In, Langue française, p58.
- CHAROLLES, (M.), (1982), « Etudes sur la cohérence et l'interprétation des discours ». Université de Franche Comté, Besançon.
- CHAROLLES, (M.), (1988), « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 », Modèles linguistiques, Tome X, Fascicule, p-p45-46
- CHAROLLES, (M.), FISCHER, (S.), et JAYEZ, (J.), (1990), « Représentations et interprétations. », Edition, Le discours, Presses Universitaires de Nancy.
- CHERVEL, (A), (1997), « Histoire de la grammaire scolaire. », Paris, Payot

- CHEVALIER, (J.C), (1979), « Analyse grammaticale et analyse logique.Esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire. », Langue Française, n°41, p.p20-30.
- FAYOL, (M.), (1986), « Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez ll'enfant de 06 à 10 ans », In Pratiques, p49
- GENETTE, (G), (1979), « Introduction à l'architexte », Paris, le seuil, Palimpestes.
- HALIDAY, (M.A.K), et HASAN, (R.), « Cohesion in English », New York, Lorgman.
- JEANDILLOU, (J.F), « L'analyse textuelle. », Paris, Armand colin, p135
- KRIDECH, (A.), (2005), « Approche didactique de la grammaire textuelle en classe de FLE. » Magister en didactique, Université de Mostaganem.
- LAUFER, (R.), et SCAVETTA, (D), « Hypertexte, texte hyper media. », Paris, PUF, Coll. que suis-je ?, n°262,1ér édition, p.p3-4
- LUNDQUIST, (L), (1980), « La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique textuelle. », Copenhague, Nyt Nordisk Arnold Busk, p.50
- MAINGUENEAU, (D), (1993), « Eléments de la linguistique pour le texte littéraire. », Edition v sur internet.
- MOIRAND, (S.), (1982), « Enseigner à communiquer en langue étrangère. », Paris, Hachette.
- PEPIN, (L.), (1998), « Renforcer la cohérence d'un texte. », ED. Chronique sociale, Lyon.
- SLATKA, (A), (1975), « L'ordre du texte. », in Rvue Etudes de linguistique appliqué, n°19, p.p36-37.
- VAN DIJK TEUN, (A.), « Le texte » In Dictionnaire des littératures de langue française, tome III, Bordas.
- WEIL, (H), (1879), « De l'ordre des mots dans les langues anciennes aux langues modernes. » ,3éme édition, Paris, Vieweg.

### **Documents officiels**

- **Bulletin officiel de l'éducation nationale, article 25, p 16.1979.**
- **Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> A.S « Lettres », Office national des publications scolaire, (2005)**
- **Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> A.S « sciences », Office national des publications scolaires, (2005)**
- **M.E.N, Organisation de l'éducation et de la formation en Algérie (ordonnance n° 35-76 du 16 avril 1976), Bulletin officiel de l'éducation nationale, Art 33**
- **Programme de français 1<sup>ère</sup> A.S, Mars 2005, Direction de l'enseignement secondaire, Commission nationale des programmes.**

### **Sites Internet**

- **http:// [www.nige.ch/lettres/frans/Carnet/biblio/charrol88.html](http://www.nige.ch/lettres/frans/Carnet/biblio/charrol88.html). (25-05-2007)**

## Table des matières :

1. Introduction .....	p02
1.1. Remarques préliminaires .....	p02
1.2. Question de recherche .....	p03
1.3. Hypothèses de recherche .....	p04
1.4. Objectifs de recherche .....	p04

### Chapitre1 Enseignement/apprentissage en classe de FLE.

2. Les objectifs de l'enseignement secondaire en Algérie entre 1963et1983 .....	p05
2.1. Réforme du système éducatif .....	p07
2.2. Système éducatif et système politique .....	p09
2.3.L'approche communicative .....	p10
2.4. L'approche par les compétences .....	p10
2.5. Les compétences .....	p11
2.5.1. Compétence de production à l'écrit .....	p11
2.6. Le cognitivisme .....	p13
3. Choix méthodologiques .....	p14
3.1. Le projet .....	p14
3.1.1. La conception .....	p16
3.1.2. La réalisation .....	p16
3.2 Objectifs de l'enseignement /apprentissage du F.L.E en classe de 1 <sup>ère</sup> A.S .....	p16
4. Outils pédagogiques utilisés dans la démarche de l'enseignement/apprentissage .....	p18
4.1. Le manuel scolaire .....	p18
4.1.1.Ses finalités .....	p18
4.2Finalités du programme .....	p19
4.2.1Les objectifs .....	p19
4.2.1.1Les objectifs linguistiques .....	p19
4.2.1.2Les objectifs méthodologiques .....	p20
4.2.1.3Les objectifs culturels .....	p20
4.2.2Les capacités .....	p20
4.3. Définition et évolution de la notion d'évaluation .....	p21
4.3.1L'évaluation diagnostique .....	p24
4.3.2. L'évaluation formative .....	p24
4-3-3L'évaluation certificative .....	p24
4.3.4Conclusion .....	p24

### Chapitre2 Concepts linguistiques et organisation textuelle

5.Aperçu historique sur la grammaire .....	p26
5.1La grammaire scolaire .....	p29
5.2La notion de la nouvelle grammaire .....	p30
5.3Conclusion .....	p31
5.4La notion de phrase .....	p32
5.5Notion de texte .....	p35
5. Les différentes notions de texte .....	p38
5.6. Typologie des écrits .....	p41

5.6.1 Typologie des textes .....	p41
5.6.1.1Le texte descriptif .....	p41
5.6.1.2Le texte informatif ou explicatif .....	p42
5.6.1.3Le texte argumentatif .....	p42
5.6.1.4Le texte injonctif .....	p43
5.6.1.5Le texte narratif .....	p43
5.7 La notion de discours .....	p43
5.7.1 Les différents types de discours .....	p44
5.7.1.1 Le discours narratif .....	p45
5.8 La grammaire textuelle .....	p47
5.9La cohérence textuelle .....	p47
5.9.1Les facettes de la cohérence .....	P49
5-9-2Lapratiquede la cohérence .....	p50
5.9.3 L'intégration .....	p51
5.9.3.1 La juxtaposition des informations .....	p52
5.9.3.2. La mauvaise organisation des informations .....	p52
5.9.3.3. L'imprécision des informations .....	p52
5.9.3.4. Déviation des informations .....	p52
5.10 La cohésion .....	p52
5.11. Cohérence et incohérence .....	p54
5.12. Les concepts de « cohérence » et de « cohésion » .....	p54
5.13. La progression thématique .....	p55
5.13.1. La progression linéaire .....	p56
5.13.2. La progression à thème constant .....	p56
5.13.3. La progression à thème éclaté .....	p57
5.13.4. La progression combinée .....	p57
5.14. L'anaphore .....	p58
5.14.1. Les substituts grammaticaux .....	p59
5.14.2. Les cataphoriques .....	p60
5.17. Les connecteurs .....	p63
5.17.1. Quelques connecteurs les plus usuels .....	p64
6. La nouvelle .....	p67
6-1Lesaspectsdela nouvelle à voir en 1 <sup>ère</sup> A.S .....	p68
6-2La production de l'écrit .....	p68
6-2-1L'oral .....	p71
6-3Production des messages oraux .....	p72
6-3-1L'écrit .....	p72
6-4Les techniques d'expression écrite et oral .....	p74
6-5La prise de note .....	p74

### Chapitre3 Analyse du corpus

1. Introduction .....	p75
2. Choix du corpus .....	p76
3. Analyse du corpus .....	p72
3.1. Au niveau de la récurrence .....	p78
3.2. Au niveau de la répétition .....	p78
3.3. Défauts liés à la substitution lexicale .....	p79
3.4. Défauts liés à la substitution grammaticale »anaphores » .....	p79
3.5. Défauts liés à la pronominalisation .....	p80

3.6. Défauts liés à la définitivisation .....	p80
3.7. Au niveau de la résonance .....	p80
3.8. Au niveau de la coréférence .....	p81
3.9. L contiguïté sémantique .....	p81
3.10. Confusion entre les propositions subordonnées de temps .....	p82
3.11. Succession de plusieurs connecteurs logiques dans une même phrase .....	p82
3.12. Emploi de deux indicateurs temporels en même temps .....	p83
3.13. Double emploi de connecteurs temporels .....	p83
3.14. Confusion entre les propositions subordonnées de temps .....	p83
4. Interprétation des cours filmés .....	p84
4.1. Au niveau de la répétition .....	p84
4.2. Interprétation des erreurs commises par les apprenants en classe .....	p87
4.2.1. Au niveau de la répétition .....	p87
4.2.2. Défauts liés à la substitution lexicale .....	p88
4.2.3. Succession de plusieurs connecteurs logiques dans une même phrase .....	p88
4.2.4. La continuité sémantique .....	p88
4.2.5. Au niveau de la résonance .....	p89

Conclusion .....	p90
------------------	-----

Références bibliographiques .....	p92
-----------------------------------	-----

## Annexes

# **ANNEXES**