

PAPER DETAILS

TITLE: LES MARQUES DE REPETITION ET DE PROGRESSION DANS LES TEXTES DES
ETUDIANTS DE FLE

AUTHORS: Meltem ERCANLAR

PAGES: 226-238

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/759221>

LES MARQUES DE REPETITION ET DE PROGRESSION DANS LES TEXTES DES ETUDIANTS DE FLE

Meltem Ercanlar¹

RESUME

À la base de l'élaboration d'un texte, il existe deux principes fondamentaux: la cohérence et la cohésion. Tandis que la cohésion concerne au niveau linguistique du texte (les marques de référence, les connecteurs et la ponctuation, etc.), la cohérence est liée à la représentation cognitive associée au texte. Pour les apprenants du Français langue étrangère, il est indispensable de produire de textes cohérents vers une communication écrite efficace. C'est pour cette raison que nous avons analysé les textes des étudiants au sein du cours « Production Ecrite 2 » afin d'analyser leurs difficultés à employer les marques de répétition et de progression et les connecteurs. Nous avons remarqué que la plupart des étudiants utilisent les marques de répétition et de progression et les connecteurs mais leurs textes sont incohérents et insuffisants. D'après les résultats de cette étude, on peut suggérer que les étudiants ont besoin d'enrichir leur compétence discursive.

Mots Clés: Cohérence, Cohésion, Progression, Répétition, Analyse Textuelle

FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRENCİLERİNİN METİNLERİNDEKİ YİNELEME VE İLERLEME ÖĞELERİNİN İZLERİ

ÖZ

Metin oluşturma temelinde iki temel ilke vardır: tutarlılık ve bağdaşıklık. Bağdaşıklık dil bilimsel boyutla (gönderme belirteçleri, bağlaçlar ve noktalama işaretleri, vb.) ilgilirken tutarlılık metinle ilişkilendirilen bilişsel temsil ile ilgilidir. Fransızca yabancı dil öğrencileri için tutarlı metinler üretebilmek etkili bir yazılı iletişim için kaçınılmazdır. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin yinleme ve ilerleme öğeleriyle birlikte bağlaçları kullanmada yaşadıkları zorlukları tespit etmek amacıyla « Yazılı Anlatım 2 » dersinde yazdıkları metinler incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin çoğunun yinleme ve ilerleme öğelerini kullandıkları fakat metinlerin yine de tutarlılık açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sözlüsel becerilerini geliştirmesi gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Tutarlılık, Bağdaşıklık, İlerleme, Yinleme, Metin Analizi

Introduction

On reconnaît généralement que savoir écrire ne consiste pas seulement à bien enchaîner des lettres les unes après les autres. Un texte n'est pas seulement un assemblage de mots, de phrases ou des paragraphes mais aussi un atout unanime ayant un sens qui se compose de plusieurs éléments. Comme l'indique Gagnon (2008), « un texte, c'est un casse-tête, dans lequel les pièces s'emboîtent les unes dans les autres. Dans un texte comme dans un casse-tête, chaque pièce (chaque énoncé) a sa raison d'être, et la présence de chacune ainsi que la façon qu'elle a de s'arrimer aux autres contribuent à en façonner l'image globale ». Dans l'élaboration d'un texte, on a accepté deux principes fondamentaux pour qu'un texte puisse être lisible et compréhensible: la cohérence et la cohésion. Les marques de cohésion jouent un rôle important au cours de la production textuelle. Elles « ont en effet dans un texte un rôle fonctionnel important puisqu'elles assurent les mises en

¹ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili ve Eğitimi ABD. meltemercanlar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3175-9162.

Received/Geliş: 07/07/2019 Accepted/Kabul: 19/07/2020, Research Article/Araştırma Makalesi

Cite as/Alıntı: Ercanlar, M. (2020), "Les Marques De Repetition Et De Progression Dans Les Textes Des Etudiants De Fle", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 29, sayı 3, s 226-238.

relations et participent ainsi à l'organisation des contenus linguistiques à transmettre » (Favart et Chanquoy, 2007, p. 51).

En même temps que la pratique structuraliste et l'analyse structural des textes, on a accepté unanimement la nécessité du contexte et de l'intégralité du texte. Pour qu'un texte ait un sens, qu'il réfère à quelques concepts (abstrait ou concret), les unités qui le composent ont les caractéristiques spécifiques qui sont étudiées dans le domaine de linguistique textuelle. La question de la cohérence n'est pas nouvelle dans ce domaine. L'intérêt pour cette question a déjà suscité beaucoup de débat. D'autant plus que dans les textes écrits par les apprenants d'une nouvelle langue, cela continue d'être un sujet problématique et difficile. Normalement, un enfant apprend très tôt les règles d'un échange verbal à l'aide de son milieu familial et de son environnement proche. Il sait déjà répondre aux règles de cohérence dans ses dialogues. Mais pour communiquer efficacement à l'écrit, il lui faudra les apprendre. Car les règles de la communication écrite ne sont pas accessibles en générale en dehors de l'école. Par ailleurs, transférer ces règles de la langue maternelle à la langue étrangère peut entraîner quelques difficultés. Parfois on voit que le scripteur (l'étudiant) peut avoir des difficultés à établir des liens entre les informations et qu'il produit des textes qui manquent d'unité et de logique. Dans ce cas, on peut parler de l'incohérence du texte. Pourtant pour une communication écrite efficace, les phrases doivent s'enchaîner entre elles, chacune des phrases doit être thématiquement cohérentes avec les autres et doivent aussi être pertinentes.

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) qui adopte l'approche actionnelle, on distingue les compétences générales et communicatives langagières. La compétence communicative langagière comprend trois composantes: compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatique. Selon la compétence pragmatique, l'utilisateur/apprenant produit de petits textes ou des phrases qui s'emboîtent afin de « produire des ensemble cohérents ». Cette capacité est appelée la compétence discursive et elle recouvre les caractéristiques comme: « la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes ; la capacité à les maîtriser en termes de thème/rhème, d'information donnée/information nouvelle ; la capacité de gérer et de structurer le discours en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, ... » (Conseil de l'Europe, 2001). Nous disons donc que la capacité de pouvoir produire des textes ou de petits textes cohérents est impérative pour une production écrite efficace et pour une communication proprement dite.

Les notions "*cohésion* et *cohérence*" sont souvent employées l'une à la place de l'autre. La distinction entre la cohérence et la cohésion est un sujet qui est discuté depuis longtemps. D'après Politis (cité par Can Toker, 2007, p. 61) « par *cohésion*, nous entendons le facteur textuel qui concerne la manière selon laquelle sont liées les composantes de surface d'un texte, c'est-à-dire la *syntaxe*, alors que par la *cohérence*, la manière selon laquelle les idées sont liées entre elles au sein du texte ». Alors que « la *cohésion* d'un texte se réalise à travers des facteurs comme la répétition, le parallélisme, la paraphrase, la référence, la substitution, l'ellipse et les conjonctions », la *cohérence* nous permet de saisir la logique du texte (ibid.). D'après Paret (2003), on préfère aujourd'hui éviter le terme de cohésion parce qu'on ne sait pas bien le délimiter. « Le terme de cohérence, dans son sens large, paraît donc plus approprié ». Quant à J.M. Adam (2006, p. 47), il indique que « tout texte est pris dans une tension entre *cohésion* (liée à la structure thématique, à la connexion et à la concaténation des thèmes successifs) et

progression ». Nous pouvons déduire que ces deux éléments (la cohésion et la progression) sont des composants qui assurent la cohérence du texte en général. Il en résulte que la notion de cohésion est une des unités qui assurent la cohérence du texte. Donc pour fonder la cohérence: il faut la continuité thématique, la progression, la cohésion, la gestion adéquate du temps, etc. Les linguistes et les chercheurs divers qui étudient la cohérence textuelle se focalisent sur les domaines variés. Alors que certains observent les marques de références et la progression, les autres étudient les connecteurs et la ponctuation. Selon Reboul (1998, p. 58), « la cohérence d'un discours dépend de la présence, dans ce discours, de marques linguistiques spécifiques ». Ces marques sont de quatre sortes: 1) les pronoms, les descriptions définies et des expressions qui réfèrent à un élément déjà désigné dans une phrase antérieure, 2) les ellipses, 3) les connecteurs pragmatiques et 4) les temps verbaux. »

Lorsqu'on observe les recherches effectuées sur ce sujet on voit qu'il existe plusieurs travaux réalisés en Turquie (Coşkun, 2011; Karadeniz, 2015; Keklik & Yılmaz, 2013; Özçelebi, 2008) et à la fois à l'étranger (Combettes, 1978; Favart et Chanquoy, 2007; Schnedecker, 1995). Dans ce travail, en admettant le caractère englobant du terme de cohérence, nous nous intéressons plutôt aux règles de répétitions, de progression et aux connecteurs qui assurent la cohérence du texte. Nous définirons les problèmes auxquels les étudiants comme les scripteurs sont confrontés dans leur démarche de construction d'un texte cohérent. Pour ce faire, nous avons utilisé les textes écrits par les étudiants du département du Français Langue Etrangère (FLE) de l'Université Anadolu au sein du cours « Production Ecrite 2 ». Nous avons collecté auprès des étudiants 30 textes narratifs écrits en français sur le sujet « des phobies ». Les participants sont informés des objectifs de recherche et doivent signer un formulaire de consentement volontaire. Les textes ont été analysés selon les critères d'utilisation des marques de répétition, de progression et des connecteurs.

Règle de répétition

Pour qu'un texte soit cohérent, il est indispensable qu'on trouve une continuité entre les phrases et les éléments qui se répètent d'une phrase à l'autre. Chaque texte possède un système de référence qui facilite la lisibilité. Comme l'indique Adam (2006, p. 86), « la continuité référentielle est assurée par des reprises d'éléments introduits en mémoire et ces reprises textuelles sont rendues possibles par certaines propriétés de la langue (...) ». Moirand (1990), propose deux système de référence qu'on peut distinguer face à un texte: une référence externe qui « renvoie à l'univers décrits par le texte » et une référence interne au texte, « c'est-à-dire la reprise, au fil du déroulement verbal, d'un élément déjà représenté antérieurement ». Nous nous intéressons plutôt à cette dernière qui joue généralement deux rôles: anaphorique et cataphorique. Les anaphores sont des mots qui font références aux éléments déjà parlés dans un texte. Ces mots se désignent selon la position qu'ils prennent: on dit l'anaphore quand ils co-réfèrent avec un antécédent ; la cataphore quand ils co-réfèrent avec un précédent. Les cataphores sont aussi des mots anaphoriques. « Les relations sémantiques de co-référence sont dites **anaphoriques** dans la mesure où l'interprétation d'un signifiant dépend d'un autre présent dans le co-texte gauche (anaphore proprement dite) ou dans le co-texte droit (cataphore) » (Adam, 2006, p. 87). Comme l'indique Tesnière (1959 cité par Corblin, 1985), « ...les anaphoriques n'ont par eux-mêmes aucun sens tant qu'ils ne sont pas inclus dans une phrase. En

d'autres termes, les anaphoriques sont des mots vides sur le plan statique. Mais ils deviennent automatiquement pleins sur le plan dynamique ». Par exemple ; dans la phrase « j'aime mon père », l'anaphore « mon » ne désigne par lui-même personne, il prend le sens dans une phrase comme précédente.

Il est possible de voir les classifications diverses des anaphores ; elles peuvent être rencontrées sous des formes différentes. Selon Maillard (1974, p. 59), la plupart des «pronoms personnels» fonctionnent comme segmentaux et tous les adverbes anaphoriques sont des résomptifs » et les pronoms démonstratifs comme (celui-ci; celle-ci; ceux-ci) sont segmentaux ; « ce; ceci; cela; ça » sont résomptifs.

Dans quelques textes des étudiants, nous voyons l'utilisation d'anaphore résomptive. Prenons, par exemple, l'extrait suivant, l'étudiante utilise une cataphore « le » pour référer à « son problème » et « ça » pour référer à « la situation d'être très obsédée » comme une anaphore résomptive.

*Ex.: « (...) Je dois accepter la vie est trop courte à penser toutes les petites choses. Comme vous pouvez le comprendre, **mon problème** est que **je suis très obsédée** et **ça** me rend penser beaucoup. (...) »*

Adam (2006, p. 87) parle aussi d'anaphore fidèle et infidèle ; « l'anaphore est dite fidèle si le même lexème est repris, infidèle si ce n'est pas exactement le même lexème ». Il fait également une distinction entre anaphores pronominales, définies et démonstratives.

- **Anaphores pronominales:** on parle de ce type d'anaphore quand la reprise est faite par un pronom. Dans les textes des étudiants, nous rencontrons souvent ce type d'anaphore. Dans les extraits qui suivent, il est possible de voir l'utilisation des anaphores pronominales des étudiants. Dans l'exemple 1, nous voyons qu'ils utilisent souvent le pronom « ils » et « les » pour référer aux oiseaux et une fois le pronom « me » pour référer à « je »:

*Ex.: « J'ai une phobie sur **les oiseaux**. Quand je **les** vois je ne sais pas ce que je vais faire. J'ai peur surtout qu'**ils** commencent à voler ensemble. Je pense que s'**ils** peuvent voler, **ils** peuvent faire la plupart des choses qui peuvent **me** blesser et d'autres personnes (...) »*

*Ex.: « J'ai une peur bleue **des serpents**. Je **les** déteste at aussi, j'ai une phobie **des mascottes**. **Ils** ont les yeux terribles. J'ai peur **des mascottes** plus que **des serpents**. Car il y a quelque chose dont j'ai plus peur. **Ils** ont une grosse tête. »*

Ces anaphores pronominales sont acceptées comme fidèles car elles n'indiquent aucune nouvelle propriété de l'objet.

- **Anaphore définies:** « l'anaphore définie apparait généralement dans des enchainements de type: introduction d'un référent sous forme indéfinie puis reprise lexicale identique: un bébé < le bébé, ou presque identique: un petit garçon < le garçonnet » (ibid. 90). Dans les travaux des étudiants, on distingue parfois l'utilisation des anaphores définies. Dans l'exemple suivant, le scripteur d'abord parle des phobies en général et après il identifie ses phobies en utilisant l'article défini « la (phobie) » et un hyponyme « l'acrophobie ». dans ce cas, on peut parler d'anaphore définie infidèle:

Ex. « (...) Chaque personne a plus d'une phobie, en général. Moi aussi, j'ai plus d'une phobie. J'ai la phobie sociale, la phobie des rats, l'acrophobie et la phobie de conduire (...) »

- **Anaphores démonstratives:** l'anaphore démonstrative signale certes l'identification, la mise en rapport avec un segment mis en mémoire auparavant, mais elle le fait en opérant une reclassification de l'objet du discours. Ce type d'anaphore est le moins rencontré dans les textes des étudiants. On voit souvent dans ces textes qu'ils n'utilisent pas d'anaphore démonstrative quand elle est nécessaire. Alors que l'utilisation d'anaphore démonstrative facilite la lisibilité du texte, le manque d'utilisation perturbe la cohérence. Dans les extraits suivants, on voit une seule reprise d'anaphore démonstrative « cette phobie » et « ces blagues » dans chaque texte.

Ex. « (...) dans ce texte je vais vous parler de mes phobies. Premièrement, j'ai acrophobie qui est la phobie de la hauteur. J'ai réalisé ma phobie dans notre balcon et il était très étrange. Parce que je n'avais pas cette phobie avant et je n'ai pas la réalisé (...) »

Ex. « (...) un jour, ma tente est divorcée et on a commencé à habiter avec elle et mes cousins, mon grand cousin, il s'appelle Caner, il aimait faire une blagues mais ces blagues étaient terribles (...). »

La gestion des expressions référentielles par le scripteur (l'étudiant) peut être un défi que l'on doit relever. Le lecteur de son texte doit être en mesure d'identifier aisément et sans ambiguïté ce à quoi fait référence ces expressions. Comme l'indique Gagnon (2008), on peut parler de quelques difficultés courantes à éviter: les ambiguïtés référentielles, les absences de référent, les incomplétudes, les inadéquations ou incompatibilités sémantiques, les inadéquations grammaticales, etc. Nous donnerons quelques exemples suivants tirés de notre corpus:

Ex. « Je ne peux pas croire pourquoi quelqu'un est effrayé de pigeons. C'est absurde. Ils sont les animaux les plus inoffensifs du monde. Peut-être, elle doit acheter un petit oiseau dans une cage. La plupart d'oiseaux ne la mordront pas.

J'ai une idée ! Elle doit aller au zoo. Il y a un genre différent d'oiseaux. Elle réalisera que ces oiseaux sont beaux et impossible à nuire à quelqu'un. Elle peut lire des infos aux oiseaux dans le zoo. Elle peut demander des questions sur oiseaux. (...) »

Dans ce texte ci-dessus, on distingue l'absence de référent ; quand il parle des oiseaux, soudain l'étudiant commence à utiliser le pronom « elle » dans la quatrième phrase. On ne peut pas comprendre à qui réfère cet « elle ». Il continue à l'utiliser jusqu'à la fin du texte. Par ailleurs, il répète le nom « oiseaux » plusieurs fois vers la fin du texte tandis qu'au début, il utilise les hyperonymes « pigeons, animaux, oiseaux ». Or il devrait utiliser des reprises et de différentes catégories d'anaphores pour assurer la cohérence du texte. Ces répétitions excessives perturbent la lisibilité.

Dans l'exemple suivant, nous voyons également que l'étudiant répète plusieurs fois le mot « ascenseur » au lieu d'utiliser des mots de reprises. La répétition successive

du même mot perturbe la cohérence du texte. À cause de cette répétition le texte ne progresse pas:

Ex. « Secondement, j'ai habitude ne pas prendre l'ascenseur. Car, quand j'étais enfant, j'avais bloqué dans l'ascenseur. Je ne pouvais pas prendre l'ascenseur depuis 2 ans. Pour surmonter ma peur, j'avais dû de prendre l'ascenseur. Maintenant, je peux prendre l'ascenseur et j'ai surmonté ma peur (...) ».

Dans un autre exemple qui suit, on voit aussi une ambiguïté référentielle. Le scripteur parle d'un blog tout au début du texte mais il n'explique pas quel blog. Et il utilise le pronom « le mien » mais on ne peut pas comprendre exactement à quoi se réfère ce pronom: la peur du scripteur probablement mais il s'agit d'une utilisation erronée. Il utilise la forme masculine « le mien » au lieu de celle du féminin « la mienne ».

Ex. « J'ai appris ce blog de mon amie et elle m'a dit que votre aide l'a fait lâcher ses peurs qui étaient inutiles. J'espère que je puisse résoudre le mien, mais tout d'abord ; je dois accepter que la vie est trop courte à penser toutes les petites choses. (...) »

Dans les exemples que nous avons cités jusqu'ici, nous observons que l'anaphore joue un rôle signifiant dans la narration pour assurer la cohérence. En effet, les relations des éléments référentiels (anaphorique/cataphorique) assurent la cohérence du texte en permettant un enchaînement linéaire. Le lien co-référentiel est indispensable pour la dynamique du texte mais il faut également une progression pour que le texte ne tourne pas en rond.

La règle de progression

Un texte doit faire progresser le lecteur afin de lui permettre une bonne lecture. Chaque texte doit comporter dans son développement de nouvelles informations pour assurer la continuité, la *progression thématique* du texte. Comme l'indique Moirand (1990, p. 49), « un texte qui ne relie pas ce qui est nouveau à ce qui est connu (c'est-à-dire « posé », déjà « mentionné ») au fur et à mesure de sa progression, perd de sa cohésion et devient incompréhensible pour l'autre ». Cette répétition et progression seront analysées autour des concepts du « *thème* » et du « *rhème* ».

Le thème est défini comme « le connu ou le support de l'information que je veux transmettre ; mon interlocuteur repère ainsi ce dont je vais parler » alors que le rhème est « une information nouvelle dans mon texte (...) et je peux également apporter d'autres informations » (ibid. 46). Dans un texte, comme souligne Gagnon (2008), « chaque information nouvelle prend appui sur celles qui l'entourent et s'accroche solidement à elles ». Comme explique brièvement Combette (1978, p. 95), « le thème contient d'ordinaire des éléments connus du locuteur, ou posés comme connus et acceptés, alors que le rhème porte des renseignements nouveaux ». Comme le montre la figure 1., il propose un test composant de questions/réponses qui permet d'analyser la répartition du thème et du rhème dans chacun des énoncés:

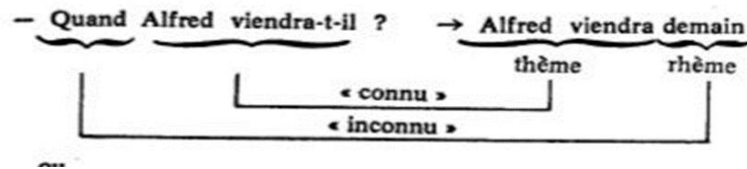


Figure 1. La Répartition du thème et du rhème

Alors que le thème assure la continuité de la compréhension du sens global du texte, le rhème fait avancer le texte. Lundquist (1983, p. 45) appelle le thème « le référent » auquel l'auteur réfère, le rhème comme ce que l'on dit à propos du thème. Thème et rhème peuvent être relevés au niveau du texte et à la fois au niveau de la phrase. La progression du texte n'implique pas une forme fixe, figée ou immuable. On peut distinguer trois grands types de progressions thématiques;

- a. **Progression à thème constant:** elle reprend le même élément comme thème, seuls les rhèmes sont différents d'une phrase à l'autre.

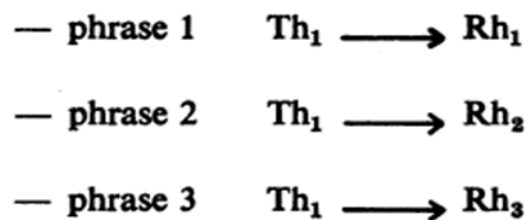


Figure 2. Progression à Thème Constant

Dans les textes des étudiants, on distingue souvent ce type de progression. Prenons, par exemple, l'extrait suivant:

*Ex. « J'ai une phobie **des abeilles**. **Elles** sont terrifiantes. **Elles** peuvent voler partout et **elles** ont pique. Il y a 4 ans je marchais sur le parc et il y avait **un nid d'abeilles**. J'ai regardé en arrière et **les abeilles** venaient à moi. **Elles** m'ont poursuivie près de 200 mètres. (...) »*

La structure de progression de cet extrait est comme suivant:

Ph1 : th1 : je	rh1 : une phobie des abeilles
Ph2 : th2 : elles	rh2 : sont terrifiantes.
Ph3 : th2 : elles	rh3 : peuvent voler partout
Ph4 : th2 : elles	rh4 : ont pique

Dans un autre exemple, on voit également la progression à thème constant ; le scripteur utilise le pronom « je » pour le thème et il ajoute des nouvelles informations à propos de ce thème :

Ex. « Quand **j'**étais petite (Th1), **j'(Th1)**'avais une grande chambre (rh1) et **je (th1)** ne pouvais pas dormir ce temps-là (rh2) parce que **j' (th1)** avais peur d'être seule (rh3). C'est pour cette raison que **je (th1)** pouvais dormir comme allumée l'électricité (avec une lampe)(rh4) ou **je(th1)**m'endormais en regardant la TV (rh5) parce que **j'(th1)**entendais beaucoup de voix(rh6)(...) »

- b. Progression par thématisation linéaire:** le rhème antérieur devient le thème de la partie du texte qui suit:

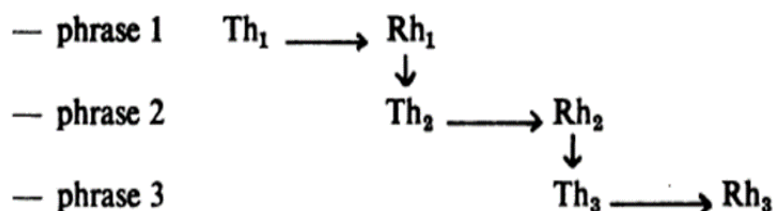


Figure 3. Progression par Thématisation Linéaire

Dans les textes des étudiants, on rencontre souvent ce type de progression. Ils utilisent généralement en même temps une progression linéaire et une progression à thème constant. Regardons les exemples en détail:

Ex. « J'ai **une peur** comme tout le monde. **La mienne** est l'araignée. Ce qui me dérange, c'est **sa marche avec ses sept jambes rapidement**. Quand je la vois à la maison, je ne peux pas la toucher, je mets un verre sur l'araignée pour qu'elle ne puisse pas s'enfuir. Puis, je la regarde jusqu'à ce que mon père ou ma mère vienne à la maison. Puis l'un de deux la prend et finalement je dors heureusement. »

La structure de progression de cet extrait comme suivant:

Ph1 : th1 : je	rh1 : avoir une peur
Ph2 : th2 : la mienne (la peur)	rh2 : est l'araignée
Ph3 : th3 : ce qui me dérange	rh3 : sa marche avec ses sept jambes rapidement
Ph4 : th1 : quand je la vois à la maison	rh4 : je ne peux pas la ...pas s'enfuir.

Le texte commence par une progression linéaire ; le rhème de la première phrase (avoir une peur) devient le thème de la deuxième phrase (la mienne). On voit dans ce

texte aussi l'utilisation fréquente des éléments de reprises ; pour référer à « la peur », il utilise le pronom « la mienne », pour « l'araignée » « sa marche, ses sept jambes, la, elle ». Alors que tous ces éléments de co-référence assurent la continuité, les nouvelles informations posées font progresser le texte.

Dans l'exemple suivant, on voit l'emploi d'une progression linéaire:

Ex. « *Quand j'étais enfant, je n'avais aucune phobie, la vie était plus facile pendant mon enfance, car je ne savais pas la peur. Un jour, ma tante est divorcée et on a commencé à habiter avec **elle et mes cousins**. **Mon grand cousin, il s'appelle Caner, il aimait faire une blagues**. Mais **ces blagues** étaient terribles. **Il** collectait des insectes dans le jardin pour me faire effrayé (...)* »

A partir de la deuxième phrase, on voit une progression linéaire: le rhème de cette phrase « (...) habiter avec elle et mes cousins » devient le thème de la phrase suivante « mon grand cousin, il ». Après, ce thème « il » se répète dans la phrase suivante « il aimait faire une blagues ». Le rhème de cette phrase « une (des) blagues » devient cette fois-ci le thème de la phrase qui suit « ces blagues ». Donc, dans cet extrait, il s'agit d'un emploi de progression linéaire et à thème constant en même temps.

- c. **Progression à thème éclaté/dérivé:** les différents thèmes qui apparaissent dans le texte font référence à un hyperthème qui est annoncé initialement:

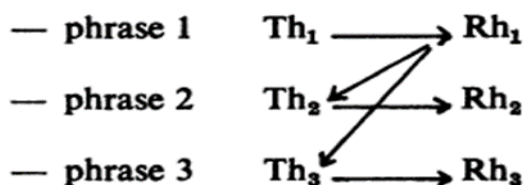


Figure 4. Progression à Thème Eclaté

Dans les textes des étudiants, on rencontre un seul exemple de ce type de progression. Dans l'extrait suivant, le scripteur d'abord annonce qu'il va parler de ces phobies et après il liste ces phobies: acrophobie et nosocomephobie.

Ex. « (...) dans ce texte, je vais vous parler de **mes phobies**. Premièrement, j'ai **acrophobie** qui est la phobie de l'hauteur. (...). Et finalement j'ai **nosocomephobie** qui est la phobie des hôpitaux. (...) »

Le processus de progression est souvent en peu complexe. Car comme l'indique Moirand (1990, p. 49), « il y a des progressions avec des thèmes qui se rejoignent, dont certains disparaissent et parfois reviennent, se croisent et s'entrecroisent. (...) L'important est de retenir qu'un texte se doit de progresser, c'est-à-dire d'apporter de nouvelles informations ou des propos nouveaux ». Sinon, le texte perd de sa cohérence et devient incompréhensible.

Pour assurer la cohérence d'un texte, l'utilisation des mots de reprises et les éléments de la progression ne suffisent pas. Même si le scripteur avance des idées variées en référant à d'autres, on a besoin souvent des mots qui peuvent mettre en relation ces faits différents: ce sont les connecteurs.

Les Connecteurs

Un autre moyen pour construire la cohérence d'un texte est l'utilisation de connecteurs. Dans la maintenance de la cohésion d'un texte, les connecteurs jouent un rôle très important. Moirand (1990, p. 51) définit les connecteurs comme « les mots dont la fonction est de relier une phrase à une autre, un paragraphe à un autre, mais aussi d'indiquer, par là même, quel type de relation sémantico-logique est impliqué ». Lors de la rédaction d'un texte, un changement d'aspect ou de thème requière généralement l'emploi d'un connecteur. Cela facilite l'interprétation du texte et de lier les idées antérieures avec les nouvelles. L'emploi correct des connecteurs rend plus lisible les textes et permet d'éviter les erreurs d'interprétation. Mais souvent, nous voyons que l'utilisation des connecteurs par les étudiants pose problème ; ils utilisent rarement ou inadéquatement les connecteurs.

Dans notre corpus, nous avons vu que les textes des étudiants contiennent divers connecteurs comme:

- Enumératif: d'abord, premièrement, deuxièmement, finalement.
- Explicatif: car, c'est-à-dire.
- Illustratif: par exemple.
- Adversatif: mais.
- Causatif/consécutif/conclusif: c'est pourquoi, donc, ainsi, en effet, aussi, c'est pour cette raison que, parce que.
- Temporel: d'abord, puis, après, enfin.

Les connecteurs les plus utilisés par les étudiants sont « mais, parce que, et, puis ». Cependant, quelques-uns de leurs textes manquent des connecteurs nécessaires. Dans le texte qui suit, il s'agit d'une rupture entre le premier paragraphe et le deuxième ; il manque d'un élément transitoire comme « par ailleurs, de plus, aussi, etc. »

Ex. « J'ai une peur bleue des serpents. Je les déteste et aussi, j'ai une phobie des mascottes. Ils ont les yeux terribles. J'ai peur des mascottes plus que des serpents. Car il y a quelque chose dont j'ai plus peur. Ils ont une grosse tête.

J'ai peur des ascenseurs, donc j'ai peur de rester dans l'ascenseur longtemps. C'est pourquoi, je pense que j'ai un peu claustrophobe. Il y a aussi des personnes qui vivent cette phobie dans une situation difficile. (...) »

Dans un autre exemple, il existe un problème de continuité. Il semble que les phrases se juxtaposent les unes après les autres sans aucun élément de reprise ou de connexion. C'est à cause du manque d'éléments de co-référence et aussi de connecteurs.

Ex. « Est-ce que vous avez peur de l'obscurité et de la claustrophobie ? Oui, j'ai peur de l'obscurité et j'ai peur de la claustrophobie. J'ai regardé beaucoup de films d'horreur. C'est la vraie phobie. Je crève de trouille ! C'est très absurde parce que je n'ai pas peur

des araignées. Ne riez pas ! Les araignées sont très petites. La plus effrayante est la solitude. Je ne veux pas être seule. Tout est temporaire mais la solitude est permanente. »

Conclusion

On sait désormais que la cohérence d'un texte dépend de plusieurs facteurs interalliés. Dans cette étude, on a essayé d'analyser les trois d'entre elles: la règle de continuité (les éléments de co-référence), la règle de progression (la progression thématique) et l'emploi des connecteurs. À partir des textes écrits des étudiants, nous avons révélé quelques points qui nous semblent assez remarquables:

- La cohérence ne constitue pas un problème majeur dans les textes des étudiants mais pourtant il est primordial de renforcer la cohérence et la cohésion dans leurs textes. Nous voyons que la plupart d'entre eux s'efforcent d'employer dans leurs textes des marques de cohésion et de cohérence ; ils utilisent les connecteurs, les reprises, les éléments de co-référence, etc. Néanmoins, il y a des textes incohérents et textuellement insuffisants.
- Nous avons remarqué que les étudiants utilisent plutôt les anaphores pronominales. Les anaphores définies et démonstratives peinent à trouver une place dans leurs textes. Par ailleurs, l'utilisation de celles-ci peut parfois poser des problèmes ; ils peuvent les utiliser inadéquatement.
- Un autre point que nous avons observé est que la progression et la continuité thématique des textes est assez uniforme. Leurs textes progressent généralement autour du même thème, c'est-à-dire d'un thème constant ou parfois linéaire. Ils répètent souvent les mêmes informations. Seulement quelques 'un d'entre eux peuvent constituer un texte complètement pertinent et cohérent.
- Les connecteurs qu'ils utilisent sont assez riches ; mais généralement ils utilisent les mêmes connecteurs comme « et, mais, parce que, puis ». Dans certains textes, nous voyons des ruptures et le manque de connecteur ; les phrases sont détachées.

On a déjà cité qu'il existe plusieurs facteurs qui influencent la cohérence d'un texte. Pour l'enseignement de la production d'un texte cohérent et lisible, on doit définir tous ces facteurs et déterminer la place qu'ils occupent dans la gestion globale de la cohérence textuelle. Après avoir observé les productions des étudiants, nous pouvons proposer quelques consignes qui sont destinées à faire acquérir des savoirs et des compétences textuelles nécessaires aux étudiants. La linguistique et l'analyse textuelle favorisent chez les apprenants le développement de la capacité de la compréhension écrite et orale et aussi la production écrite et orale (Korkut, 2015). Savoir reconnaître les différents types de textes et les analyser permet à l'apprenant à mieux comprendre ce qu'il lit et ce qu'il entend. Avoir conscience des éléments de cohésion et de cohérence assure le suivi de la continuité du texte et donc, la production d'un texte cohérent et lisible. Sans savoir analyser et comprendre un texte, il est difficile de produire un texte compréhensible. Donc, il est indispensable pour les apprenants d'une langue étrangère les études sur les traits textuels comme les marques de cohésion et de cohérence. Comme propose Özçelebi (2008), il est nécessaire d'« apprendre / enseigner à travailler sur les

types de progression thématique, particulièrement sur les diverses reprises anaphoriques, les connecteurs spatio-temporels et logiques, et par conséquent, à (re)construire la cohésion d'un texte/discours ».

Afin d'enrichir l'emploi des éléments de reprises, de progression et des connecteurs, les étudiants doivent être encouragés. Cela peut être réalisé en se basant d'abord sur l'analyse des textes écrits. Il est possible de demander aux étudiants premièrement de trouver dans un texte des éléments de reprises et le schéma de progression et après, d'écrire un texte en changeant ces éléments. Il faut inciter l'utilisation de divers connecteurs et différents mots de reprises pour enrichir leurs textes. Ils doivent prendre conscience de la règle de progression et des types de progression thématique pour que leurs textes ne tournent pas en rond. Mener ce type d'activité permet de sensibiliser les étudiants à l'analyse textuelle et leur faire comprendre la nécessité d'employer ces éléments textuels. Et finalement, les enseignants également doivent enrichir et varier leurs activités de lecture et d'écriture et créer un échange plus actif avec les apprenants. Il ne faut pas oublier que lire et écrire sont des actes intimement liés, donc pour faire acquérir aux apprenants la compétence à écrire des textes cohérents, il est recommandé de commencer par la lecture et l'analyse de différents types de textes authentiques.

Bibliographie

- Abdülkerim, K. (2015). Metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Adam, J. M. (2006). *La Linguistique Textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Combettes, B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue Française*, 38, 74-86.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer [CECR]*, Paris: Didier.
- Coşkun, E. (2011). Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 881-899.
- Favart, M. & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts, *Langue française*, 3(155), 51-68. Consulté le 1 Mars 2017 à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-3-page-51.htm>.
- Gagnon, O. (2008). La cohérence du texte: mieux la définir pour mieux la maîtriser, l'enseigner, l'évaluer. Dans D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo, & C. Beaudet (Eds.), *Proceedings of the International Conference « de la France*

au Québec: l'écriture dans tous ses états », Poitiers, France. Consulté le 2 Janvier 2017 à l'adresse <http://www.ecritfrancequebec2008.org>.

Keklik, S. & Yılmaz, Ö. (2013). 11. Sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 139-157.

Korkut, E. (2015). Metin Dilbilim ve Dil Öğretimi. Dans E. Korkut & İ. Onursal Ayırır (Ed.), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*, Ankara: Seçkin.

Lindquist, L. (1983). *L'Analyse textuelle: méthode, exercices*. Paris: CEDIC.

Maillard, M. (1974). Essai de typologie des substituts diaphoriques [Supports d'une anaphore et/ou d'une cataphore]. dans *Langue française*, 21. Communication et analyse syntaxique, 55-71. Consulté le 8 April 2017 à l'adresse http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1974_num_21_1_5665.

Moirand, S. (1990). *Une Grammaire des Textes et des Dialogues*. Paris: Hachette.

Özçelebi, H. (2008). Grammaire textuelle et analyse du discours: Méthodes de lecture pour les textes non littéraires dans l'enseignement du FLE. Thèse de doctorat non publié. Université Hacettepe, Ankara.

Paret, M. C. (2003). La « Grammaire » textuelle. *Québec Français*, 128, hiver, 48-50.

Reboul, A. & Moeschler, J. (1998). *Pragmatic du discours*. Paris: Armand Colin.

Schnedecker, C. (1995). Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle: les problèmes de continuité référentielle. *Pratiques*, 85, 3-25.

Tokel, C.F.C. (2007). De la compréhension écrite à l'expression écrite dans l'enseignement du FLE. Thèse de maîtrise non publié, Université de Hacettepe, Ankara.