

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS
Systeme L.M.D

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du
diplôme
De MASTER

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

L'accompagnement des apprenants dans
l'apprentissage de la cohérence textuelle dans la
production écrite en FLE
Cas des apprenants de la 2^{ème} A secondaire

Directeur de recherche :

M.CHELLOUAI Kamel

Présentée par :

MAANANI Safia

Promotion : Juin 2013

Introduction général

Dans l'enseignement- apprentissage des langues, les apprenants sont appelé à écrire. Comparativement avec les autres compétences (compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale), L'habilité de production écrite semble être la plus difficile à mettre en place et à développer chez les apprenants.

En effet, malgré que dans les programmes d'enseignement, la cohérence textuelle n'est pas séparée des connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue et qu'elle est étudiée d'une façon approfondie, en particulier au secondaire, les enseignants de français langue étrangère ne cessent d'évoquer les difficultés que pose l'apprentissage de la production écrite à leurs apprenants qui n'arrivent pas à structurer leurs pensées et leurs idées sous forme de texte régie par un raisonnement logique et une cohérence textuelle.

Aussi, nous avons constaté que ces enseignants rencontrent de grandes difficultés dans l'enseignement de la cohérence textuelle. Ceci nous a amené à formuler les questions suivantes :

- Comment sensibiliser les apprenants aux aspects relatifs à la cohérence textuelle et les accompagner dans l'apprentissage cette composante de la production écrite?
- Quels aides à la rédaction utilisées pour leur faciliter l'apprentissage de la cohérence textuelle ?

En guise de réponse à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les grilles d'auto-évaluation critériées sensibilisent les apprenants aux erreurs de la cohérence textuelle et leur permettent de produire des textes de qualité.

En ce qui concerne notre objectif, il est question de tester l'effet de la stratégie explicite d'enseignement de la cohérence textuelle sur la qualité des textes produits par les apprenants, de plus nous aiderons les apprenants à produire des textes cohérents.

Pour infirmer ou confirmer nos hypothèses, nous allons adopter une démarche praxéologique. Comme il est question dans notre mémoire de sensibiliser les apprenants à la dimension de la cohérence textuelle et de son rôle dans la production écrite, il s'agit dans notre dispositif expérimental de vérifier l'impact des grilles d'auto-évaluation sur la qualité des textes produits par les apprenants.

Pour se faire, nous avons mis en place un protocole composé de trois étapes. Dans la première étape, il s'agit de produire un premier jet qui porte sur la production d'un texte narratif. Pour la deuxième étape, il s'agit d'une séance de réécriture à l'aide d'une grille d'auto-évaluation dont les critères traitent certains aspects de la cohérence textuelle. A la fin on va comparer le premier et le deuxième jet.

Notre travail de recherche est structuré en deux parties: l'une théorique et l'autre pratique. La partie théorique est composée de deux chapitres. Le premier sera consacré à la cohérence textuelle. Le deuxième à son enseignement- apprentissage.

La partie pratique sera composée de deux chapitres dans le premier nous présenterons notre dispositif expérimental: population, corpus, expérimentation, etc. Dans le deuxième il est question d'analyser et d'interpréter les résultats.

Première partie
La cohérence
et son
enseignement-apprentissage

Premier chapitre

La cohérence textuelle

Introduction

La notion de cohérence textuelle se trouve au centre des discussions sur les questions relatives à la qualité d'un texte. Elle correspond à un jugement positif de la part du récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. C'est un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne mais qui l'est aussi sur son adéquation à la situation dans laquelle il est produit. Aussi pour déterminer les critères de la cohérence textuelle, nous situons notre réflexion dans le cadre de la linguistique textuelle.

I-1-La grammaire textuelle

La grammaire textuelle est une branche de la linguistique qui s'est développée à la fin des années 60, dans les pays anglo-saxons sous le nom de « Text-linguistic ». Ce n'est que vers la fin des années 80, que cette linguistique textuelle est apparue dans le milieu francophone en réaction contre la grammaire phrastique.

I-1-1-Définition et objet de la linguistique textuelle

La linguistique textuelle ou la grammaire du texte comme on l'appelait dans les années 60, cherchait à établir une grammaire capable de rendre compte des compétences textuelles d'un locuteur dans sa langue maternelle. Elle ne décrit pas les faits linguistiques selon leur appartenance à des classes mais dans une perspective fonctionnelle.

Son objet d'étude est la définition du lien entre les structures des phrases et le contexte dans lequel, elles sont employées. Ce qui est fondamental est d'étudier la progression de l'information dans un texte et la manière avec laquelle les moyens de la langue (pronoms, temps verbaux,

subordination, etc.) sont exploités par le scripteur pour apporter de nouvelles informations ou reprendre des éléments déjà connus.

En général, la grammaire textuelle indique les éléments qui font qu'un texte est perçu comme cohérent ou non cohérent.

Actuellement, l'objet de la linguistique textuelle est « de mettre en relation des aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastiques et discursifs de l'organisation textuelle »¹. Autrement dit, la linguistique textuelle s'intéresse, non seulement, à l'étude des rapports transphrastiques, mais elle formule aussi des hypothèses sur des unités textuelles qui se rapportent à l'organisation globale des textes telles que ; les superstructures, les séquences et les genres discursifs.

I-1-2-La distinction texte/ discours

La distinction entre la notion de "*texte*" et celle de "*discours*" ne va pas de soi. Certains linguistes utilisent les deux notions indifféremment, d'autres considèrent que loin de se recouvrir, elles désignent deux objets différents.

Toutefois, en linguistique contemporaine, il est communément admis, comme le précise J. M. Adam, que la différence entre les deux notions s'appuie, essentiellement, sur la question du contexte. Aussi, le rapport entre texte et discours peut-être schématisé de la sorte :

DISCOURS = Texte + conditions de production

TEXTE = Discours – conditions de production

¹PERY-Woodley cité par Schirley Carter-Thomas, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000, P. 26.

Partant de cette formule, nous pouvons nous souscrire à la définition proposée par Shirley Carter Thomas pour la notion de discours et celle du texte.

«Le terme de discours n'est pas seulement caractérisé par ses propriétés textuelles mais également par son existence dans une situation de communication particulière. En revanche, le texte est un objet plus abstrait obtenu au moyen de la soustraction du contexte du discours concret »².

Donc, le discours englobe le texte tout en lui ajoutant une dimension pragmatique qui à trait à la prise en compte des paramètres situationnels de la production (le couple énonciateur/énonciataire, le but, le lieu social). Ainsi, le discours est un objet empirique qui se caractérise, non seulement, par un ensemble de propriétés textuelles, mais, aussi, par un ensemble de propriétés pragmatiques relatives aux paramètres contextuels qui président à son accomplissement.

Précisons enfin, qu'avec l'élargissement du champ de la linguistique textuelle, une distinction rigide entre les notions de texte et discours n'est plus de complémentarité. Le texte en tant qu'objet "forme" et le discours en tant que "pratique sociale" se chevauchent comme le fait remarquer C-T. Schirley.

I-1-3-La typologie séquentielle

J. M. Adam a souligné le caractère hétérogène des textes en déterminant les différentes séquences que peuvent renfermer ceux-ci. Sa typologie est fondée sur la séquence qu'il définit comme étant : un réseau relationnel hiérarchique, grandeur décomposable en parties reliées entre

² Ibid. p. 28

elles et reliées au tout qu'elles constituent ; une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie.

En avançant cette définition, J. M. Adam considère la séquence comme une constituante du texte et en même temps une entité constituée de macro propositions qui comportent N propositions.

Concernant les textes hétérogènes, il en distingue deux :

Dans le premier, il y a insertion de type de séquence dans un autre (dialogue dans un récit, description dans une argumentation). Le second cas est celui où diverses séquences sont mélangées. La relation entre ces dernières est alors dominante, et le texte est du type de la séquence qui prédomine.

J. M. Adam retient plusieurs types de structures séquentielles : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif.

I-1-4- La séquence narrative

Elle peut comprendre des propositions descriptives, évaluatives ou dialogales. Sans oublier aussi que le genre narratif renferme plusieurs sous genres ayant chacun sa forme et sa fonction comme : la fable, l'épopée, le roman, le récit théâtral, le récit journalistique, etc.

Pour qu'il y ait récit proprement dit, l'auteur a fixé six conditions qui les résume ainsi :

- a- une succession d'événements qui surviennent dans un temps et qui n'ont de sens que lorsqu'ils sont liés et orientés vers une fin (situation finale).
- b- Une unité thématique.
- c- Des prédicats d'être, d'avoir et de faire d'un sujet d'état.

d- Une transformation des prédicats au cours d'un procès comportant trois moments : la situation initiale, le déroulement introduit par un connecteur qui fait changer l'équilibre du premier moment, et la situation finale.

e- une causalité narrative d'une mise en intrigue ou une logique causale qui explique le déroulement des événements et les relie en un tout ayant un début et une fin.

f- Une évaluation finale (morale) qui complète la séquence narrative et lui donne implicitement un sens.

I-2-La cohérence et les opérations de mise en texte

I-2-1-La cohérence

Elle est considérée comme le jugement d'un récepteur sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné. Ce jugement peut porter sur l'organisation interne du texte comme sur son adéquation à la situation de sa production. Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré, il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes.

Si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résultat de l'interaction avec un récepteur potentiel. Comme l'expliquent C. Preneron et C. Larroque qui ont examiné cette notion, « La notion de cohérence ou d'incohérence d'un discours est une notion relative puisque toute interprétation d'un texte s'appuie pour une part sur la connaissance de l'univers extralinguistique partagé par les interlocuteurs »³

³ S-carter- thomas, *la cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, l'harmanntan, paris, 2000, P. 32

Reinhart établit une échelle de la cohérence en classant les textes sous trois grandes catégories, elle distingue d'abord les textes qui sont « explicitement cohérents » de ceux qui sont implicitement cohérents », enfin il y a des textes « incohérents » (non- cohérents). La différence entre les textes explicitement cohérents et les textes implicitement cohérents n'est pas forcément en avec leur construction logique et grammaticale, ce qui est en jeu ce n'est pas l'intelligibilité finale du texte mais les types de procédures supplémentaires nécessaires de la part du récepteur pour établir cette cohérence, les textes explicitement cohérents par exemple, fond le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur en respectant trois conditions que Reinhart distingue comme la cohésion, la non- contradiction et la pertinence : la condition de non- contradiction avec ce qui précède et la condition de pertinence se réfère aux conditions pragmatiques du discours, c'est-à-dire aux rapports entre les phrases, le sujet général du texte et la situation d'énonciation. Selon le dictionnaire des sciences du langage :

« la notion de cohérence désigne quand à elle les propriétés pragmatiques qui assurent à une séquence textuelle ou discursive son interprétabilité. Notamment par des données informationnelles (portant sur des actions ou des situations) susceptibles d'être congruentes avec le monde de celui qui évalue ces données »⁴.

A travers cette définition, on considère que la cohérence est la somme des phénomènes (cette fois pragmatiques) qui permettent l'adéquation entre un texte et l'usage attendu ; le jugement de cohérence dépend alors de l'expérience du monde des coénonciateurs et de leurs connaissances respectives. Dans cette perspective, Jean Dillou affirme que :

« La cohérence, contrairement à la cohésion, n'est pas directement soumise à l'aspect linguistique du texte, mais elle dépend des conditions d'interprétation selon un contexte donné, donc, seul le jugement du récepteur

⁴ NEVEU, Franck, *dictionnaire des sciences du langage*, Armand colin, paris, 2004, p.70

permet d'évaluer l'adéquation de l'énoncé par rapport à la situation de l'énonciation »⁵.

Cette perception est confirmée par Shirley Carter-Thomas. En effet, d'après cet auteur :

« La notion de cohérence implique un jugement intuitif, et à un certain degré idiosyncrasique, sur le fonctionnement d'un texte. Si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel »⁶.

En d'autres termes, la cohérence textuelle est associée à la perception, à l'interprétation qui est faite du texte. Elle est d'avantage, le résultat d'une interprétation avec un récepteur potentiel que des caractéristiques internes du texte.

Michel Charolles explique que : *« la cohérence n'est pas une propriété des textes(...) le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme a priori de la réception discursive »⁷.*

Ce besoin de cohérence auquel se réfère Charolles semble important à souligner. Tout lecteur coopératif a tendance à attribuer initialement du sens à ce qu'il lit ou entend. Même face à un texte très dense, dans un domaine très spécialisé, le lecteur hésitera à juger un texte comme incohérent. Selon Charolles : *« tout se passe comme si le récepteur ignorant faisait crédit de cohérence à l'émetteur, admettait qu'il a ses raisons (supérieures aux siennes) et s'efforçait précisément de les retrouver afin de reconstruire le suivi de son discours »⁸.*

⁵ JEANDILLOU, J. F., *L'analyse textuelle*, ARMAND COLIN, Paris, 1997, P.81.

⁶ SCIRLEY, Carter-Thomas, op.cit, p.32.

⁷ Ibid. p.32

⁸ Ibid. p.32

I-2-2-La cohésion

La cohésion est un moyen dont dispose l'émetteur pour créer des relations entre les propositions constitutives d'un texte et les moyens formels qui en assurent l'enchaînement. Elle décrit les liens inter- et intraphrastiques perceptibles à la surface textuelle qui permettent une certaine unité textuelle.

La cohésion textuelle est assurée par divers procédés d'anaphorisation. Parmi ces procédés nous citons : la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale, les présuppositions et la reprise d'inférence.

I-2-3-La cohérence et ces métarègles

La rédaction d'un texte cohérent, nécessite de la part du scripteur la connaissance et la maîtrise des règles qui gouvernent la construction de sa cohérence. Le scripteur qui connaît les règles de la cohérence est, selon M. Charolles : « *en bonne position pour rendre son texte cohérent parce qu'il peut l'analyser correctement.* »⁹.

Ceci dit, nous pouvons, suite aux travaux de M. Charolles, établir l'existence de quatre métarègles de cohérence : la métarègle de progression, la métarègle de répétition et de continuité, la métarègle de non-contradiction et la métarègle de relation.

⁹ VEDA ASLIM-Yeti, *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P: 30. Disponible en ligne sur :

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

I-2-3-1-la métarègle de progression

La règle peut s'énoncer comme suit: « *Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* »¹⁰.

Cette règle stipule qu'un texte ne saurait se contenter de répéter les mêmes propos. Tout texte doit comporter, à la fois, des éléments de reprise d'informations permettant sa continuité thématique, et, de nouveaux éléments d'information qui relancent l'intérêt du destinataire en participant à la dynamique de la communication.

Il existe trois types de progression thématique : la progression à thème constant, à thème linéaire et à thème éclaté (ou dérivé).

La progression linéaire

Le rhème(Rh₁) d'une première phrase ou une partie du rhème) devient le thème(Th₁) de la phrase suivante. Ainsi Rh₁ devient le Th₂, auquel est joint un nouveau rhème(Rh₂) qui devient à son tour thème de la phrase suivante(Th₃).

*« Pierre promène son chien dans le parc. L'animal poursuit un chat. La pauvre bête se réfugie dans un arbre »*¹¹

Cet exemple peut être représenté par le schéma qui suit

¹⁰ CHAROLLES cité par Veda ASLIM-Yeti, *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P: 30. Disponible en ligne sur :

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

¹¹ DJOUIMAA, Nedjla, *Question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2ème année moyenne*, thèse de magistère, option didactique, université de Batna, 2009, p 29

Th₁ → Rh₁

↓

Th₂ (Rh₁) → Rh₂

↓

Th₃(Rh₂)

La progression à thème constant

Il est caractérisé par la présence d'un thème constant, auquel s'adjoignent différents rhèmes successifs :

Th₁ → Rh₁

Th₁ → Rh₂

Th₁ → Rh₃

Ainsi dans ce texte le thème de la première phrase est repris trois fois sous une forme pronominale :

« Les bloyé véchurent alors comme des convalescents. Ils retombèrent peu à peu sur eux même comme des hommes faibles qui se sont mis en colère. Ils s'abondèrent, soudain détendus, après avoir vécu toutes ces années à leur plus haut degré d'attention et d'angoisse. Ils recomposaient avec une patience d'animal »¹²

C'est la continuité d'un même thème de phrase en phrase qui est primordiale, et non pas sa place en début de phrase. Les thèmes eux aussi ne seront pas nécessairement exprimés de façon strictement identique –

¹² LACOSTE, Nicolas – Simonard, Marie Noël, *Lire, écrire au cycle 2 et 3 et en sixième*, Dossiers CEPEC N°44, Graponne, 2000, P 34, disponible sur : www.ac-grenoble.fr/.../Apprendre_a_lire_et_a_écrire_des_textes_au_cyc...

différents moyens linguistiques existent qui permettent de reprendre une même idée thématique.

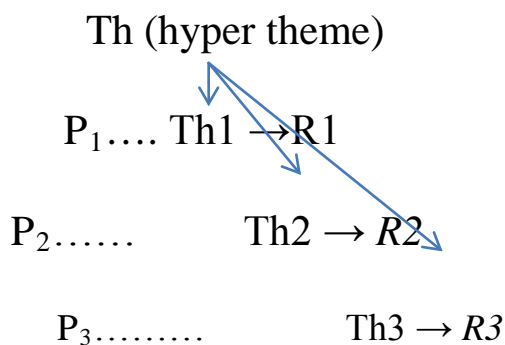
La progression à thème dérivé

Les thèmes sont dérivés d'un "*hyper thème*" celui-ci peut désigner le thème de la première phrase du passage aussi bien que le rhème d'une phrase précédente.

Les phrases suivantes expliquent bien ce type de progression :

« *Pierre a deux animaux domestiques. Son chien aime le confort de la maison. Son chat préfère les courses folles à travers la campagne.* »¹³

Ce qui peut être schématisé ainsi¹⁴



I-2-3-2-La métrarègle de répétition et de continuité

La règle peut s'énoncer comme suit : « *Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments de récurrence stricte* »¹⁵.

Cette règle stipule que tout texte doit comporter dans son évolution des reprises d'éléments sémantiques qui lui assurent continuité et

¹³ DJOUAMAA, Nadjla, op.cit. p 33

¹⁴ COMBETTE, B, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, De Boeck, Bruxelles, 1983, p.92

¹⁵ CHAROLLES, cité par VEDA, Aslim-Yeti, op.cit. P.30

homogénéité au niveau thématique. Cette répétition constitue une condition *sine qua non* dans la construction de la cohérence textuelle.

Pour se faire, la langue met à la disposition du scripteur plusieurs procédés linguistiques, en l'occurrence : la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale, les présupposés et les reprises d'inférence. La maîtrise de ces procédés de reprise, par le rédacteur, est essentielle ; car c'est grâce à ces renvois co-textuels que le lecteur, par un mouvement de pendule, arrive à construire une représentation mentale de la macrostructure globale d'un texte.

•**La pronominalisation ou l'anaphore pronominale** : reprise d'un terme à travers différents types de pronoms tels que pronoms personnels, pronoms démonstratifs, pronoms possessifs, pronoms relatifs ou pronoms indéfinis définie comme la reprise d'information d'un substantif, d'un syntagme, d'une phrase voire d'un énoncé tout entier. Elle se réalise à l'aide d'un substitut pronominal peut être un pronom personnel (il, elle, le, la, lui, leur,...), pronom indéfini (quelques-uns, la plupart,..), possessif (le mien, la tienne, le sien,...), démonstratif (celui, ceux,...) ou même un adjectif possessif et démonstratif.

•**La définitivisation** est un procédé qui consiste à utiliser de déterminants : articles définis et indéfinis ; des adjectifs démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs, numéraux et indéfinis dont la fonction est d'introduire un nom, afin d'assurer le bon fonctionnement de la règle de répétition.

•**l'anaphore nominale ou (l'anaphore lexicale)** : Dans l'anaphore nominale, l'antécédent est repris par un nom ou un groupe nominal.

◆ **Anaphore fidèle** :

Le segment nominal répète l'antécédent avec un simple changement de déterminant.

Exemple :

Il prend sa température avec un thermomètre. Le thermomètre indique 39°.

Le mot “*thermomètre*” se répète mais avec la transformation de l'article indéfini en l'article défini

◆ **Anaphore infidèle :**

L'anaphore infidèle se réalise avec un synonyme ou un hyperonyme.

Exemple :

*Pierre vient d'apprendre à conduire. **Il** roule ce matin-là sur une chaussée recouverte d'une mince pellicule de neige. Soudain, **il** voit déboucher sur sa droite un camion qui **lui** bloque la route. Pour éviter de heurter **ce véhicule**, **le jeune conducteur** appuie sur les freins un peu trop brusquement et c'est le dérapage.*

On voit clairement que le mot “*ce véhicule*” remplace le mot “*un camion*” dans la phrase précédente et “*le jeune conducteur*” ici veut indiquer Pierre. Il existe une relation de synonymie et d'hyperonymie entre le nom “*ce véhicule*” et “*un camion*”, “*le jeune conducteur*” et “*Pierre*”. Le nom général “*véhicule*” fait le lecteur pensé au mot “*camion*” dans la phrase qui précède.

◆ **Anaphore conceptuelle (ou résomptive)**

L'anaphore conceptuelle est : « *la reprise d'un groupe nominal ou d'un segment qui n'apparaissent pas explicitement dans la partie*

précédente du texte. Elle résume le contenu d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un fragment de la partie du texte qui précède »¹⁶.

Exemple :

Ma mère affirme que ma sœur a un caractère difficile. Je ne suis pas de son avis.

Le groupe “*son avis*” dans l’exemple ci-dessus résume le contenu de toute la phrase précédente. Au lieu d’écrire une phrase longue et complexe comme suit : “*Je ne suis pas d’accord avec elle que ma sœur a un caractère difficile*”, l’auteur a exprimé de la même idée que cette phrase par emploi le mot “*son avis*”. Cela n’influence pas l’incompréhension du lecteur et cela aide à rendre léger la phrase.

◆ Anaphore associative

L’anaphore associative est un syntagme nominal défini qui introduit un élément nouveau dans le discours sur le mode du connu parce que relié par une relation « associative » à un élément antérieur dans le discours.

Exemple :

Sophie a épluché une pomme. Elle a jeté la peau à la poubelle.

L’anaphore associative se base plus sur une association d’idées, le plus souvent sur une relation de tout à partie. Dans l’exemple ci-dessus, on voit que l’antécédent “*une pomme*” est uni à l’anaphorique (*la peau*) par une relation de “*partie-tout*” (*la peau est une partie constituante de la pomme*).

¹⁶http://acedle.org/IMG/pdf/Nasufi_Cah3.pdf, 22/05/2013,17h13

Ces anaphores associatives sont extrêmement importantes dans le discours parce qu'elles permettent à la fois de continuer sur un thème et de faire progresser ce thème en focalisant sur une partie, un aspect particulier.

I-2-3-3-La métarègle de non contradiction

La règle peut s'énoncer comme suit :

« Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure déductible de celle-ci par inférence »¹⁷.

Ceci signifie que la progression du texte ne doit comporter aucune information, aucun élément linguistique ou sémantique contredisant les éléments précédemment exposés, explicitement ou implicitement, dans le texte. Les contradictions possibles dans un texte portent sur diverses dimensions de son organisation : la dimension sémantique, la dimension énonciative, etc.

I-2-3-4-Métarègle de relation

Les trois règles de répétition, de progression et de non-contradiction ne suffisent pas, à elles seules, à commander la construction de la cohérence d'un texte. Le jugement de cohérence ou d'incohérence textuelle dépend, également, d'un modèle d'évaluation "*sémantico-référentielle*" qui est moins lié aux dimensions intrinsèques de l'organisation textuelle.

La rédaction d'un texte cohérent nécessite, donc, la maîtrise d'une quatrième règle, que M. Charolles appelle "*métarègle de relation*". Cette dernière stipule qu': *« il est nécessaire que les actions, états ou événements qu' [une*

¹⁷ CHAROLLES, M, cité par B. Combettes, *la progression thématique*, De boeck, Bruxelles, 1983, P.76.

séquence] énote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue. »¹⁸.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter les différents concepts relatifs de la cohérence et la grammaire textuelle qui serviront de base à notre étude. Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à l'enseignement de l'écrit.

¹⁸ CHAROLLES, cité par Reichler-Béguelin Marie-José, *Écrire en français : cohérence textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux & Niestlé S. A., Neuchâtel (Suisse) – Paris, 1988, p. 127-128.

Deuxième chapitre

L'apprentissage de la cohérence textuelle

Introduction

L'enseignement apprentissage de la production écrite s'est constitué au cours de ces vingt dernières années en un champ de la didactique que sont venus alimenter des travaux de recherche en linguistique et psycholinguistique dans des domaines aussi divers que l'analyse du discours, l'évaluation, la génétique textuelle, ils conduisent à préconiser un apprentissage de l'écriture, sur la clarté textuelle et sur la construction du sens.

Les élèves du moyen rencontrent beaucoup de difficultés et lacunes durant l'exercice de la production écrite.

Dans ce chapitre, nous focaliserons notre attention sur la place de l'écrit dans les approches pédagogique, ainsi la compétence procédurale et son enseignement, puis nous présenterons l'enseignement de la cohérence textuelle.

II-1-La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques

L'acte de communiquer en langue étrangère reste toujours l'objectif essentiel de l'enseignement des langues. Sans oublier le grand souci des méthodologies et des pédagogies, celui d'apprendre à l'élève de s'exprimer oralement et par écrit dans la langue de l'école.

Pour arriver à cet objectif, le chemin sera long et plein de difficultés, mais ce qui nous intéresse, c'est le statut et la place de l'écrit à travers l'enchaînement des méthodologies qui reste instable.

Toute pédagogie de l'écrit se fonde explicitement ou implicitement, sur des choix qu'il est indispensable d'examiner.

II-1-1-La méthodologie traditionnelle

Pour CUQ et GRUCA, « les méthodologies traditionnelles recouvrent toutes les méthodologies basés sur les méthodes « grammaire traduction » et quelques fois la méthode directe, celles-ci s'étalent sur plus de trois siècles et elles prennent des formes variées au cours de son évolution. »¹⁹

Elle constitue la plus ancienne des méthodologies d'enseignement des langues étrangères. Elle est apparue vers la fin du 17ème siècle et utilisée, initialement, dans l'enseignement des langues classiques.

Cette méthodologie vise des compétences de compréhension et de production écrits qui doivent favoriser le langage, c'est-à-dire l'accent est mis sur le vocabulaire et l'observation du monde qui l'entoure.

II-1-2-la méthodologie directe

Face à l'extension du commerce et en fonction de nouveaux besoins sociaux, se répondent fortement un enseignement des langues basé sur l'acquisition de l'oral, par contre, l'écrit est considéré comme un auxiliaire de ce dernier.

Dans cette méthodologie, l'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication, mais plutôt comme une activité subsidiaire à l'oral. Partant de cette conception, l'écriture est reléguée au second plan et les activités d'écriture proposées n'avaient pour autre objectif que de permettre un retour sur les aspects linguistiques présentés, précédemment, à l'oral.

II-1-3-La méthodologie audio-orale

¹⁹ CUQ, Jean Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005, p 254.

Elle a été créée en s'inspirant de la « méthode de l'armée ». Son but était d'amener les apprenants à s'exprimer en langue étrangère, en leur permettant d'interagir dans les communications de la vie de tous les jours.

En visant les quatre habiletés, la priorité est accordée à l'oral par l'utilisation des phrases modèles, insérées dans un dialogue ou hors contexte, pour introduire et pour pratiquer la langue parlée.

Cette méthode renvoyait le passage à l'écrit à une deuxième phase de l'apprentissage de la langue étrangère.

II-1-4-la méthodologie SGAV (structuro- globale audio- visuelle) :

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) s'est développée approximativement à la même époque que la méthode Audio Oral. Dans son élaboration entre 1950 et 1970, cette méthodologie s'est appuyée sur les travaux de recherche de deux équipes : l'institut de phonétique de l'université de Zagreb(Slovénie) et le centre de recherches et d'études pour la diffusion du français(CREDIF) de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, dirigés, respectivement, par le professeur Petar Gubernica et Paul Rivenc.

La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale comme l'indique Guberin : « *c'est la langue parlée qui représente le langage humain* »²⁰. L'écriture n'est considérée que comme un dérivé de l'oral« *la langue écrite n'est qu'une transposition de la langue parlée* »²¹ ; le non verbal (gestes, mimiques...) est très important dans cette méthode.

²⁰ PUREN, Christian ,*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE INTERNATIONAL, 1988. P 345.

²¹ Ibid. P 345.

Dans la méthode SGAV, l'apprenant n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement.

II-1-5-L'approche communicative

L'émergence de cette approche procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 70.

« Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de la communauté européenne, semble alors rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins »²².

Alors, l'enseignement de cette langue visait l'acquisition d'une compétence communicative efficace et la transmission d'un message dans un contexte donné plutôt que la création des phrases hors contexte.

Les objectifs de cette approche se répartissaient en quatre habiletés, à savoir l'oral (compréhension /production) et l'écrit (compréhension/production).

La compréhension et la production orales occupent une place de choix, et s'emploie généralement dans des activités de simulation et de jeu de rôle. Pour l'écrit, il est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage surtout avec la méthode « espace » qui prendra en charge le perfectionnement de l'écrit.

²² MARTINEZ, J. Pierre, *Que sais-je ?*, la didactique des langues étrangères, paris, puf, 2004, P69

II-2-L'enseignement de la production écrite

L'école a longtemps vécu sur une chronologie des apprentissages : on apprenait à lire ensuite on apprenait à écrire. On partait du simple vers le complexe, de l'alphabet vers les mots puis des phrases vers le texte. Par conséquent, c'était un apprentissage tardif.

Jusqu'aux années 60, la lecture, la récitation, les activités orales inspiraient les leçons de vocabulaire, grammaire, orthographe à l'écrit. La grammaire était fondée sur l'analyse logique. La rédaction était le couronnement et la synthèse de l'ensemble des activités du français réalisées au cours de la semaine.

A la fin des années 60, l'enseignement traditionnel de la langue est alors remis en cause. Des conceptions différentes de l'organisation des activités sont apparues. Célestin Freinet préconise une école différente et insuffle des idées nouvelles. Il développe des techniques comme l'imprimerie, la correspondance, le texte libre, les fichiers autocorrectifs permettent une individualisation de l'enseignement.

Les années 70 furent aussi les grandes années de recherche en didactique sur l'apprentissage de la lecture qui se trouva au premier plan des polémiques et des rénovations pédagogiques. Le plan de rénovation de l'enseignement du français préconise des activités de communications. La place de l'oral est réhabilitée, les activités d'écritures sont variées. Le plan Rouchette s'inspire des recherches universitaires sur la linguistique structurale.

En grammaire, on utilisa les exercices structuraux, les reconstitutions de texte, les manipulations syntaxiques.

Dans les années 90 l'interaction lecture – écriture permet d'analyser les textes pour produire de l'écrit. Apparaît alors le terme « d'activités décrochées » qui aide les élèves à produire des textes grammaticalement corrects.

On parle de la grammaire de phrase mais aussi de la grammaire de texte. Des recherches didactiques récentes conduites par l'INRP (institut national de la recherche pédagogique) et sur l'évaluation des écrits ont conçu et mis à l'épreuve des dispositifs de travail favorisant la réécriture des textes par les élèves en les aidant à élaborer des critères de fonctionnement des écrits et en leur proposant des outils de relecture.

Ces différents éléments constituent un apprentissage méthodologique indispensable sur l'écriture.

Actuellement, les enseignants sont les héritiers de tous ces mouvements et dans leur pratique journalière où on retrouve les traces.

II-2-1-La compétence de production écrite

La compétence scripturale a longtemps été considérée dans les classes comme une discipline venant couronner les apprentissages de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. D'après Pierre Largy, l'objectif de l'apprentissage de l'écriture est d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes en respectant les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

Selon Pierre Largy : *«La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture)»*²³.

²³LARGY, Pierre. *Orthographe et illusion, Cahiers pédagogiques*, n° 440, Février 2006, p.20.

Pour J. M. Doutreloux « produire un écrit demande que l'on construise une représentation (l'organisation mentale des contenus de la pensée) des paramètres de la situation dans laquelle se réalise l'activité langagière. »²⁴

Ces points de repères devient guider tout au long de l'écriture le scripteur qui interagit, par l'intermédiaire du texte, avec son destinataire.

Ils ont une incidence sur le choix d'une structure profonde qui va assurer la cohérence du discours et sur la gestion des phénomènes de surface.

« Dans une approche notionnelle- fonctionnelle, apprendre à produire des textes diversifiés, liés à de nouveaux besoins, devient donc un objectif explicite [...]. Les pratiques de classe font place à la créativité de l'apprenant, à sa capacité de penser autrement. Ainsi, des jeux de société, des débats, des dramatisations, des simulations associent l'oral à l'écrit. »²⁵

A partir de cette citation, on peut souligner plusieurs points importants :

- On ne doit pas oublier que l'écriture permet d'échapper à l'instantané et au contexte, qu'elle stimule l'abstraction et l'esprit critique, qu'elle est processus cognitif autant qu'interactif.
- On ne peut dissocier l'oral de l'écrit comme on ne peut dissocier lire de l'écrire.

II-2-L'enseignement de la cohérence textuelle

L'apprentissage d'une langue, comme tout apprentissage, est un processus qui se manifeste par la responsabilisation de l'apprenant face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation de plus en plus difficiles.

²⁴ DOUTRELOUX. J. M, *vers une modélisation de la communication pédagogique*, puf,1986, p26

²⁵ Martinez, pierre, *Que sais-je ? La didactique des langues étrangères*, Puf, paris, 1996, p 99

La notion de cohérence considère le texte d'un point de vue plus global, elle est liée au degré de facilité éprouvé par le lecteur à l'interpréter dans un contexte particulier.

La condition de cohésion désigne l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une autre, *«elle est plutôt attentive à la progression thématique et aux marques d'organisation du texte. Ces marques de cohésion sont autant d'indices d'une cohérence à construire lors de la compréhension et l'interprétation des textes»*²⁶

II-2-La cohérence explicite

Pour qu'un texte soit explicitement cohérent, il faut que la relation logique entre ses phrases soit exprimée par des connecteurs textuels explicites. Ces derniers servent à l'articulation des parties du texte en indiquant les transitions (une addition de renseignement, une justification, une conséquence, un but, une comparaison, une opposition, une cause, une explication, une hypothèse, une définition...) l'ordre et la progression des arguments.

Ils permettent au lecteur de comprendre comment est découpée la pensée, comment elle s'organise et comment elle évolue. Pour parvenir à exprimer une pensée claire et logique, nous devons faire un usage judicieux des différentes valeurs des organisateurs textuels qui peuvent être un mot, une locution, une phrase.

Nous distinguons :

- **Organisateurs pour l'introduction :**

C'est dans l'introduction qu'on présente le sujet du texte. Certains organisateurs textuels présentent les étapes de l'introduction :

²⁶ CUQ. Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du Français*, ASDIFLE, Paris, 1990, p46

◆ **Sujet amené** : Au moment où, au XX^{ème} siècle, à la suite des récentes découvertes...etc.

◆ **Sujet posé** : Nous analysons, nous démontrons que, nous pensons que.....

◆ **Sujet divisé** : D'abord, en premier lieu, en première partie.....

- **Organisateurs pour le développement**

Le développement est le lieu d'opérations intellectuelles nombreuses et variées : on argumente, on explique, on démontre, analyse, compare, oppose....Par conséquent, le choix des organisateurs est considérable. Nous aurons soin de choisir les termes les plus appropriés à la situation : en revanche, on peut démontrer cette affirmation, on doit admettre que,.....

- **Organisateurs pour la conclusion**

Avec la conclusion arrive le moment de faire le bilan, de mettre le point final en un mot de conclure. Plusieurs organisateurs servent à cette fin : pour conclure, concluons, au terme de notre étude, pour résumé.

Nous pouvons dire en conclusion que pour nos apprenants du FLE, ce qui sera considéré comme «bon texte» accessible et abordable, sera un texte qui est «explicitement cohérent» parce qu'il leur aide à bien comprendre un texte en français.

II-2-La cohérence implicite

Un texte est implicitement cohérent, quand la relation entre ses phrases est assurée par des signes de ponctuation. Ces signes ne servent pas seulement, à séparer les phrases, les propositions et les mots pour obéir à un besoin de clarté ou pour marquer une intonation, ils peuvent aussi

marquer une nuance de la pensée, une relation logique entre les phrases. Ils doivent être logiquement interprétés selon le contexte.

La ponctuation est un élément de clarté et elle permet de saisir l'ordre, la liaison et le rapport des idées. Nina Catach définit ces signes de ponctuation comme suit :

«ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, ...»²⁷

Nous pouvons dire enfin, que les unités de ponctuation sont considérées comme des organisateurs textuels, elles sont essentiellement des traces d'opérations de connexion et, plus encore, de segmentation des unités textuelles de la taille de l'expression, de la proposition, de la phrase et du paragraphe.

5-L'importance de l'enseignement de la cohérence textuelle

La cohérence textuelle permet aux élèves de développer des compétences telles que :

- Les aptitudes à la réflexion et à l'analyse

En effet, pour mieux écrire, un bon scripteur cherche toujours à l'assurance de la progression du texte sans perdre de vue de son lecteur. Pour ce faire, il devrait savoir appliquer adéquatement les facteurs de cohérence du texte dans son devoir. Il sait la façon de connecter les idées, les paragraphes.

²⁷SCHNEUWLY, Bernard, *le langage écrit chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé Paris, 1988, p.73

- Le raisonnement logique, la capacité d'écriture avec clarté et concision, la maîtrise de la langue.

La cohérence textuelle permet au rédacteur de développer la capacité d'exprimer de manière concise et structurée ses pensées. Un texte est cohérent lorsque les phrases s'enchaînent les unes aux autres grâce à des liens. Lorsque les liens sont clairs, le message est facile à comprendre. La qualité d'écriture dépend beaucoup de la clarté du message, de la cohérence du texte.

Dans la production écrite, la cohérence textuelle présente un enjeu important. Il est nécessaire que les apprenants prennent conscience de l'importance d'un écrit clair et bien structuré. C'est pourquoi, dès la première production, il est nécessaire qu'ils connaissent les procédés et les facteurs de la cohérence d'un texte. Les pratiques fréquentes de ces activités peuvent leur apporter une bonne compétence de la rédaction.

II-3-L'autoévaluation dans l'apprentissage de la production écrite

Depuis quelques décennies, plusieurs recherches se sont intéressées à la problématique de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage des langues, en générale, et à celui de la production écrite en particulier. Ceci a suscité une évolution des pratiques évaluatives et leur diversification (auto-évaluation, co-évaluation).

Nous distinguons, généralement, trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

II-3-2-Les types d'évaluation

Les types d'évaluations permettent de vérifier le passage d'un état initial à un état final et aussi le cheminement de cette transformation cela donnant des informations sur le déroulement de ce passage.

L'évaluation diagnostique

Ce type d'évaluation intervient au début d'une séance, d'une séquence ou d'un projet. Sa fonction est de permettre à l'enseignant d'établir une progression en fonction des besoins des apprenants. Aussi, il permet à l'enseignant de localiser les difficultés et les besoins des apprenants et à vérifier si les apprenants ont les savoirs et savoir-faire requis pour pouvoir entrer dans un apprentissage déterminé.

L'évaluation formative

Au cours des apprentissages, ce type d'évaluation apparaît après l'évaluation diagnostique et avant l'évaluation sommative. Pour G. Scallon (1982) l'évaluation formative :

« Est un système d'évaluation qui consiste à recueillir, à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un programme d'étude ou d'un cours, des informations utiles dans le but de vérifier périodiquement la qualité de l'apprentissage des étudiants »²⁸.

En ajoutant que ce type d'évaluation favorise le dépistage des déficiences et des difficultés éventuelles dans l'apprentissage.

En outre, pour B. Petit Jean, l'évaluation formative apporte un enjeu essentiel

²⁸ ABRECHI, Roland, *l'évaluation formative : une analyse critique*, De Boeck, Bruxelles, 1991, P.26.

« ... est de rendre ...l'élève acteur de son apprentissage. Dans cette perspective, l'évaluation formative est interne au processus d'apprentissage,...elle est continue, plutôt analytique et centrée plus sur l'apprenant que sur le produit fini »²⁹

Ainsi, le rôle de l'évaluation formative est très important, aussi bien du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant. Elle permet au premier de gérer son cours, de guider et d'accompagner l'apprenant. Pour le deuxième, favorise le développement de son autonomie.

L'évaluation sommative

Elle est dite aussi certificative ou de normative parce qu'elle est pratiquée pendant les examens, les attestations de niveau et à la fin de l'action pédagogique pour contrôler les acquis d'une série de leçons qui sert certifier (ou sanctionner) des savoirs et des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études. Elle vise à vérifier si les objectifs ont été atteints ou non, elle se caractérise par l'attribution d'une note ou d'un classement.

II-3-3-Les critères d'évaluation

L'évaluation se réfère à des normes et à des critères, c'est-à-dire à des modèles dont l'objectif est d'établir comparaison qualitative ou quantitative.

En production écrite, l'évaluation peut porter sur les critères suivant :

²⁹ Op.cit., P.26.

- La pertinence de la production : avec le thème donné, l'élève se sert des éléments des supports, il respecte les contraintes des formes à utiliser.
- La cohérence de la production : il doit construire des phrases forment un écrit qui a du sens.
- La correction de la langue : les formes demandées sont écrites correctement.
- L'originalité de la production : l'élève est créatif, en termes d'idées, et en termes de vocabulaire (s'il introduit dans sa production un élément qui n'était pas demandé dans la consigne).
- Précision et présentation de la copie

II-3-4-Auto-évaluation

L'autoévaluation est le processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage. L'évaluation, par l'élève, de ses propres progrès en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportement ; elle donne à l'élève une conscience et une compréhension accrues de lui-même en tant qu'apprenant.

Selon, le CECR précise l'autoévaluation est un : « *facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage* »³⁰.

L'auto-évaluation se définit donc par le fait que l'apprenant procède par lui-même à l'évaluation du progrès qu'il a réalisé dans ses apprentissages sans recours à une partie tierce partie, autrement un « examinateur ».

³⁰ Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2001, p143.

II-3-4-1-L'importance de l'auto-évaluation

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'évaluation en s'inscrivant dans le cadre d'une pédagogie de réussite, est devenue une partie intégrante du processus d'apprentissage.

Ainsi, dans une classe de langue, l'enseignant se doit de permettre aux s'apprenant de s'auto-évaluer soit de manière libre ou guidée. Cela va aider les apprenants à déterminer leur niveau et à construire des connaissances sur la langue et sur les modalités de son apprentissage.

Les pratique auto-évaluatives aident l'apprenant à développer son esprit critique c'est-à-dire apprendre à organiser son travail, à anticiper et à planifier son activité. Par voie de conséquent l'auto-évaluation est de rendre l'apprenant autonomie, autrement dit elle le responsabilise. Dans cette perspective, l'apprenant l'acteur principal de ses apprentissages.

En gros, disons que l'autoévaluation constitue un facteur important dans la motivation des apprenants, car elle leur donne l'occasion d'en apprécier leur progrès.

II-3-4-2-Les objectifs de l'auto-évaluation

Dans une optique qui favorise le développement de l'autonomie des apprenants, les pratiques auto-évaluatives ont pour objectifs de :

- ✓ Permettre aux apprenants d'en évaluer leur démarche d'apprentissage.
- ✓ Responsabiliser les apprenants et les inciter à se prendre en mains.

- ✓ Aider l'apprenant à apprendre l'appréciation et l'évaluation de leurs apprentissages ; de leurs performances et de leurs compétences.
- ✓ Permettre à l'apprenant de prendre conscience des ses besoins et de ses difficultés.
- ✓ Développer le contrôle de soi.

II-3-4-3 Les outils d'auto-évaluation

L'auto-évaluation est une évaluation de type formatif. Sa pratique nécessite un accompagnement de la part de l'enseignant. Ce dernier se doit d'outiller les apprenants en mettant à leur disposition et/ou en les guidant dans l'élaboration d'aides à l'évaluation et à la réécriture de leurs textes.

Parmi ces aides à la réécriture d'un texte, nous pouvons citer les grilles d'auto-évaluation dont l'objectif est de permettre aux apprenants de se forger une idée plus ou moins exacte sur la qualité de leurs productions écrites.

En permettant la distanciation des apprenants vis-à-vis de leurs textes, ces grilles d'auto-évaluation ont le mérite de favoriser une prise de conscience chez les apprenants de leurs erreurs, en les incitant à les corriger.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés dans un premier temps de déterminer la place de l'écriture dans les différentes méthodologies d'enseignement, Nous avons cherché, pour aborder, dans un second temps, la production écrite et son enseignement, ainsi l'enseignement de la cohérence textuelle.

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à une présentation détaillée au dispositif expérimental

Partie pratique

**L'apport de l'auto-évaluation dans la
maîtrise de la cohérence textuelle en
production écrite**

Introduction

Après une représentation théorique de l'acte de la cohérence textuelle et son enseignement/apprentissage aux apprenants de la deuxième année secondaire, en FLE telles qu'elles sont présentées par les théoriciens, le recours au terrain se fixe comme objectif d'étude d'un fait pédagogique pour mesurer le degré de compatibilité entre ce qui est dit par les spécialistes en la matière et ce qui se fait dans une situation d'enseignement/apprentissage.

III-1-La cohérence textuelle dans le programme

D'après le document d'accompagnement l'écrit- production suppose la maîtrise de la discipline, notamment le fonctionnement des textes mais aussi la reconnaissance de :

- 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.

Selon le même document : « *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, syntaxique et sémantique.*

L'enseignant doit rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur les trois plans suscités. Il doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, le professeur doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritables

avec un enjeu et un destinataire précis »³¹. Ainsi la formulation du sujet de la production écrite devra comporter :

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

Cohésion textuelle : est définie comme la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.

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

Ici, ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion des connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels.

Le texte est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication. Et pour qu'un texte soit jugé cohérent par son destinataire, il faut qu'il obéisse à ces facteurs suivants : continuité thématique/progression de l'information, utilisation des connecteurs, absence de contradiction, organisation des paragraphes...etc.

La cohérence textuelle permet aux élèves de développer des compétences telles que :

- Les aptitudes à la réflexion et à l'analyse

³¹ Document d'accompagnement, 2006, P. 16.

En effet, pour mieux écrire, un bon scripteur cherche toujours l'assurance de la progression du texte sans perdre de vue son lecteur. Pour ce faire, il devrait savoir appliquer adéquatement les facteurs de cohérence du texte dans son devoir. Il sait la façon de connecter les idées, les paragraphes, le raisonnement logique, la capacité d'écriture avec clarté et concision, la maîtrise de la langue.

La cohérence textuelle permet au rédacteur de développer la capacité d'exprimer de manière concise et structurée ses pensées. Un rédacteur qui sait bien présenter les choses avec logique et clarté, sait bien "*tisser*" l'enchaînement des idées dans le texte, va produire un texte coulant, compréhensible et attirant l'attention des lecteurs.

Comme on vient de le voir, un texte est cohérent lorsque les phrases s'enchaînent les unes aux autres grâce à des liens. Lorsque les liens sont clairs, le message est facile à comprendre. La qualité d'écriture dépend beaucoup de la clarté du message, de la cohérence du texte.

Dans la production écrite, la cohérence textuelle présente un enjeu important. Il est nécessaire que les apprenants prennent conscience de l'importance d'un écrit clair et bien structuré. C'est pourquoi, dès la première production, il est nécessaire qu'ils connaissent les procédés et les facteurs de la cohérence d'un texte. Les pratiques fréquentes de ces activités peuvent leur apporter une bonne compétence de la rédaction.

III-1-Présentation de l'expérimentation

III-1-1-La démarche méthodologique

Pour notre analyse du corpus, nous avons adopté une démarche praxéologique : notre dispositif expérimental sera articulé autour d'une expérimentation avec un groupe d'apprenants de 2^{ème} A.S

III-1-2-La nature de l'expérimentation

Le déroulement de notre expérimentation est composé de trois étapes en l'occurrence :

- Première étape : production d'un premier jet (1^{er}jet).
- Deuxième étape : réécriture du 1^{er} jet à l'aide d'une grille d'autoévaluation (2^{ème} jet).
- Troisième étape : analyse comparative de la qualité des textes produits dans le 1^{er} et 2^{ème} jet.

III-1-3-Les caractéristiques de l'expérimentation

III-1-3-1-Le terrain

Notre expérimentation a été menée au lycée de Saïd Abid situé à El-Alia Nord à Biskra.

Concernant le corps enseignant, on en compte cinq (05) dont un en langue française. L'école assure la scolarisation de plus de 1133 élèves âgés entre 14 et 19 ans. 314 d'entre eux sont inscrits en deuxième année secondaire.

Ce lycée dispose de vingt 25classes, ainsi que d'une bibliothèque riche en livres scolaires mis à la disposition des apprenants.

III-1-3-2-Destinataire de l'expérimentation

Notre travail été mené au niveau de l'enseignement secondaire. Les apprenants dont les productions écrites ont fait l'objet de notre analyse, sont des élèves de deuxième année secondaire 2^{ème} A.S au lycée de SAID ABID à Biskra.

La population ciblée est une classe de 18 apprenants dont 8 filles et 10 garçons. L'âge de ces apprenants varie 17 et 18 ans.

Ce travail de recherche, aide donc à enrichir le champ des études, portant sur l'enseignement de la cohérence textuelle, en particulier dans les productions écrites.

Signalons que parmi les 18 apprenants qui ont participé à l'expérimentation ces apprenants ont poursuivis l'expérimentation jusqu'à sa fin. Par conséquent, notre corpus ne sera constitué que des productions écrites de ces derniers.

III-1-3-4-Le corpus

Afin de mener à bien notre recherche, il nous a paru pertinent de recueillir un corpus et de l'analyser à la lumière des approches théoriques présentées dans la partie théorique. Pour ce fait, nous avons confronté les apprenants à une tâche rédactionnelle qui porte sur la rédaction d'un texte narratif. Par la suite nous avons demandé aux apprenants de réécrire leur texte en usant d'une grille d'auto-évaluation. Notre corpus sera, donc, constitué de l'ensemble des textes produits dans les 1^{er} et le 2^{ème} jet.

III-1-3-5-Objectifs de l'expérimentation

A travers cette expérimentation nous visons à tester l'effet de l'accompagnement des apprenants dans l'apprentissage de la production écrite à l'aide d'une grille d'autoévaluation.

III-1-3-6-Le protocole expérimental

Notre analyse du corpus recueilli passe par trois étapes

Première étape : production d'un 1^{er} jet

La consigne porte sur la production d'un texte narratif, elle se présente comme suit:

Vous avez passé vos vacances dans une région qui vous a attirée. Vous voulez la faire découvrir à vos amis et les inciter à la visiter. Rédigez dans une quinzaine de lignes le récit de votre séjour en décrivant les lieux que vous avez visités.

- Utilisez la première personne du singulier « je »
- Utilisez les temps du passé (passé composé et imparfait)
- Utilisez la description statique et itinérante
- Utilisez les figures de style (comparaison et métaphore)

Deuxième étape : séance de réécriture

Pour la deuxième étape, il s'agit d'une séance de réécriture à l'aide d'une grille d'auto-évaluation dont les critères en trait à la cohérence textuelle.

Objectifs pédagogiques

Comme il est question dans notre mémoire de sensibiliser les apprenants à la dimension de la cohérence textuelle et de son rôle dans la production écrite, il s'agit dans notre partie pratique de vérifier l'impact des grilles d'auto-évaluation sur la qualité des textes produits par les apprenants.

Outils didactiques (La grille d'autoévaluation)

Pour aider les apprenants à la réécriture leur texte, nous leur avons proposé une grille d'auto-évaluation. Elle se présente comme suit :

| | oui | non |
|---|-----|-----|
| *J'ai écrit un récit de voyage. | | |
| *J'ai pris en compte mon destinataire (je suis conscient de mon destinataire dans l'écriture de mon récit et je l'ai interpellé au moins une fois). | | |
| *Les trois moments du récit sont visibles dans mon texte. | | |
| *J'ai respecté le temps de la description (imparfait). | | |
| *J'ai respecté le temps des actions (passé composé). | | |
| *J'ai utilisé la première personne du singulier. | | |
| *J'ai utilisé les substituts pour éviter les répétitions (pronoms et synonymes). | | |
| *J'ai bien articulé les phrases et les propositions de mon texte à l'aide de connecteurs logiques et temporels. | | |
| *Mon texte ne contient de contradiction d'une phrase à une autre. | | |

| | | |
|---|--|--|
| *J'ai ajouté de nouvelles informations d'une phrase à une autre, en évitant l'ambiguïté dans les enchaînements. | | |
| *J'ai divisé mon texte en paragraphes. | | |
| *J'ai donné un titre à mon récit. | | |
| *J'ai respecté la ponctuation (majuscules, signes de ponctuation). | | |
| *J'ai écrit mon texte en veillant à sa présentation graphique : propreté, lisibilité et respect de la marge. | | |

Troisième étapes : analyse des productions écrites

Critères et indicateurs d'analyse

En se référant, aux travaux de M. Charolles, nous pouvons établir l'existence de quatre métarègles de cohérence : la métarègle de progression, la métarègle de répétition et de continuité, la métarègle de non-contradiction et la métarègle de relation.

La métarègle de progression

Cette règle stipule qu'un texte ne saurait se contenter de répéter les mêmes propos. Tout texte doit comporter, à la fois, des éléments de reprise d'informations permettant sa continuité thématique, et, de nouveaux éléments d'information qui relancent l'intérêt du destinataire en participant à la dynamique de la communication.

La métarègle de non contradiction

La progression du texte ne doit comporter aucune information, aucun élément linguistique ou sémantique contredisant les éléments

précédemment exposés, explicitement ou implicitement, dans le texte. Les contradictions possibles dans un texte portent sur diverses dimensions de son organisation : la dimension sémantique, la dimension énonciative, etc.

La métarègle de relation

Les trois règles de répétition, de progression et de non-contradiction ne suffisent pas, à elles seules, à commander la construction de la cohérence d'un texte. Le jugement de cohérence ou d'incohérence textuelle dépend, également, d'un modèle d'évaluation "*sémantico-référentielle*" qui est moins lié aux dimensions intrinsèques de l'organisation textuelle.

La rédaction d'un texte cohérent nécessite, donc, la maîtrise d'une quatrième règle, que M. Charolles appelle "*métarègle de relation*". Cette dernière stipule qu': « *il est nécessaire que les actions, états ou événements qu' [une séquence] dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue.* »³².

³² Charolles cité par Marie-José Reichler-Béguelin, *Écrire en français : cohérence textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux&Niestlé S. A., Neuchâtel (Suisse) – Paris, 1988, 1990, p. 127-128.

| Critères | Indicateurs |
|---|---|
| La métarègle de progression/organisation | Redondance |
| Progression de l'information | Ellipse |
| Organisation de l'information | Organisateur textuels |
| | Aliénas |
| | Découpage en paragraphes |
| La métarègle de répétition/continuité | Répétition |
| | Référent ambigu |
| | Genre et nombre |
| La métarègle de non-contradiction | Énonciation |
| | Changement de narrateur |
| | Temps du récit |
| | Sens des mots et des expressions |
| La métarègle de relation | Lien entre énoncé et contexte |

Grille d'analyse des erreurs de cohérence textuelle

III-2-Analyse et commentaire des résultats

Apprenant 01

| La métarègle de progression | | |
|---|-------------------|---|
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | Redondance | / |
| / | Ellipse | / |
| La métarègle de répétition et continuité | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| <p>- ils sortent <u>pour</u> les zones calmes <u>pour</u> se détendre et je préfère la compagnie.</p> <p>- ma famille a décidé de faire <u>un voyage</u> à la maison de ma tante dans le village et après deux jours de la planification <u>d'un voyage</u></p> <p>- sous des arbres de saule <u>et</u> parfumé inspirez rendement de légumes <u>et</u> joué avec des tomates pourries <u>et</u> de boue...</p> | Répétition | <p>- sous des arbres de saule <u>et</u> parfumé inspirez rendement de légumes <u>et</u> joué avec des tomates pourries <u>et</u> de boue...</p> |

| | | |
|--|-------------------------------|---|
| <p>-journées dans une fête ma famille a décidé de faireun voyage à la maison de ma tante dans <u>le village</u></p> | <p>Référent ambigu</p> | <p>-journées dans une fête de ma tante habite <u>le</u> <u>village</u></p> |
| <p>-<u>fêtes</u> est une période qui détend</p> <p>-car <u>ils est</u> l'un des meilleurs endroits agricole non polluants</p> <p>-<u>journées</u> dans une fête ma famille a décidé</p> <p>-les gens là-bas sont <u>une famille</u> et qui sais de <u>ses regards</u> <u>étrange</u></p> | <p>Genre et nombre</p> | <p>- <u>journées</u> dans une fête ma famille a décidé</p> <p>- les gens là-bas sont <u>une famille</u> et qui sais de <u>ses regards</u> <u>étrange</u></p> <p>- je conseille mes camarades a visité zribavisité <u>vous</u> parce que ne pouviez pas quite de cette dreme voyage.</p> |
| <p>La métarègle de non-contradiction</p> | | |
| <p>Enoncés erronés 1 jet</p> | <p>Indicateurs</p> | <p>Enoncés erronés 2 jet</p> |
| <p>- les gens là bas sontune famille et qui <u>sait</u> de ses regards</p> | <p>énonciation</p> | <p>- les gens là bas <u>est</u> une famille et qui <u>sait</u> de ses regards étrange</p> |

| | | |
|--|---|--|
| étrange - quand <u>nous sommes</u> <u>arrivés</u> à la maison | | - quand <u>nous sommes</u> <u>arrivés</u> à la maison |
| - <u>fêtes</u> est une période qui détend l'enseignant et l'apprenant | Sens des mots et des expressions | -Les gens là-bas <u>est</u> une famille, et qui sais de ses regards étrange. |
| La métarègle de relation | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | Liens entre énoncé et contexte | / |

Commentaire

D'après l'analyse de la première copie de cette production écrite, on a constaté que l'apprenant n'a pas respecté la consigne, on parcourant le texte, nous pouvons vu que sur le plan linguistique, elle ne maîtrise pas les règles du pluriel, ainsi des lacunes quand il s'agit de l'accord des verbes, aussi des défaillances au niveau du temps verbal et quelque contradictions. Malgré toutes les fautes prélevées à la surface de l'écrit, la production écrite reste cohérente, car le message a été facilement compris.

Interprétation

De toute évidence, l'apprenant a compris la consigne, qu'il respecte parfaitement la règle de progression, Cette dernière exprime qu'un texte ne saurait se contenter de répéter les mêmes propos afin d'éviter les lacunes au niveau de la répétition.

Quant à la règle de répétition/continuité, on constate que sur le plan linguistique, plusieurs erreurs morphologiques ont été relevées, notamment au niveau des accords des verbes, ainsi qu'en premier jet on remarque que le référent est ambigu, aussi des répétitions dans cette production.

On ce qui concerne la métarègle de non contradiction, la progression du texte ne doit comporter aucune information, aucun élément linguistique ou sémantique contredisant les éléments précédemment exposés, explicitement ou implicitement, dans le texte. Malgré que cette production contienne des contradictions concernant l'accord sujet/verbe, ainsi les fautes au niveau du temps verbaux : temps de la narration (passé composé et imparfait) en premier et deuxième jet ce qui permet de dire que cet apprenant n'a pas assimilé la consigne, mais la production reste cohérente.

Concernant la métarègle de relation, on remarque qu'il est nécessaire que les actions, états ou événements qu'une séquence dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue.

D'après la production de cet apprenant, on a remarqué qu'il décrit les actions réelles de ce voyage.

Apprenant 02

| La métarègle de progression | | |
|---|-------------------|--|
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| -Une <u>très belle</u> <u>wilaya</u> . -La nature de Tlemcene est <u>magnifique...</u> , | Redondance | -Une très belle wilaya. La nature de Tlemcene est magnifique [...]. |

| | | |
|---|----------------|---------------------------------------|
| c'est une <u>le plus belle wilaya</u> dans l'Algérie. | | |
| -vraiment <u>c'est une tré belle wilaya</u> . -généralement, <u>c'est une le plus belle wilaya</u> dans l'Algérie. | Ellipse | -vraiment était une trè belle wilaya. |

| La métarègle de répétition et continuité | | |
|--|--------------------|--|
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| - <u>tlemcene</u> est une ville qu'elle a une grande histoire, jadis <u>elle</u> s'appelait capital de ziyaniyine, au centre de <u>tlemcene</u> il y'a une musée [...] | Répétition | - <u>tlemcene</u> est une ville qu'elle a une grande histoire, jadis <u>elle</u> s'appelait capital de ziyaniyine, au centre de <u>tlemcene</u> il y'a une musée [...] -je te conseille de <u>visites</u> cette région parce que elle miritte ton <u>visite</u> . |

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| <p>-vraiment <u>c'est une très belle wilaya.</u></p> <p>-généralement, <u>c'est une le plus belle wilaya dans l'algérie.</u></p> | <p>Référent ambigu</p> | <p>-vraiment était une très belle wilaya.</p> |
| <p>-à la fin de l'<u>année</u> ...</p> <p>-<u>il</u> se trouve dans le West de l'Algérie.</p> <p>-lalla cité c'est <u>une</u> petite village touristique.</p> <p>-j'observai <u>une</u> autre monde, <u>une petite</u> lac au milieu, <u>une grande</u> hôtel à côté.</p> <p>-c'est une <u>le</u> plus belle wilaya dans l'Algérie.</p> | <p>Genre et nombre</p> | <p>- à la fin de l'<u>année</u> ...</p> <p>- <u>il</u> se trouve dans le West de l'Algérie.</p> <p>-il y'avait <u>une</u> musée...</p> <p>- j'observai <u>une</u> autre monde, <u>une petite</u> lac au milieu, <u>une grande</u> hôtel à côté.</p> |
| <p>La métarègle de non-contradiction</p> | | |
| <p>Enoncés erronés</p> <p>1 jet</p> | <p>Indicateurs</p> | <p>Enoncés erronés</p> <p>2 jet</p> |
| <p>-tlemcene est une ville <u>qu'elle</u> a une grande histoire.</p> <p>-au centre de</p> | <p>Enonciation</p> | <p>-tlemcene est une ville <u>qu'elle</u> a une grande histoire.</p> <p>-lella cité c'est une</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>tlemcene<u>il</u> <u>y'a</u> une musée <u>inclut</u> des maquettes de châteaux et de mosquées, <u>il y'a</u> aussi des roches <u>qu'ils arrivent</u> à 10^{ème} siècle.</p> <p>-lellacité c'est une petitevillage touristique <u>se trouve</u> dans un sommet de montagne.</p> <p>-la nature de tlemcene<u>est</u> magnifique...</p> | | <p>petite village touristique <u>se trouve</u> dans un sommet de montagne.</p> <p>-la nature de tlemcene<u>est</u> magnifique...</p> |
| <p>-au centre de tlemcene il y'a une musée <u>inclut</u> des maquettes <u>de châteaux</u> et de mosquées.</p> <p>- Les gens de tlemcenes<u>sont gentil</u>.</p> | <p>Sens des mots et des expressions</p> | <p>- au centre de tlemcene il y'a une musée <u>inclut</u> des maquettes <u>de châteaux</u> et de mosquées.</p> <p>-les gens de tlemcene<u>étaient gentil</u>.</p> |
| <p>La métarègle de relation</p> | | |

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| \ | Liens entre énoncé et contexte | \ |

Interprétation

Concernant la métarègle de progression, on remarque que tout texte doit comporter, à la fois, des éléments de reprise d'informations permettant sa continuité thématique, et, de nouveaux éléments d'information qui relancent l'intérêt du destinataire en participant à la dynamique de la communication.

On a constaté que dans cette copie l'apprenant maîtrise les règles de progression notamment la progression linéaire et la progression à thème constant, ainsi elle contient des lacunes au niveau de la redondance et l'ellipse en premier et deuxième jet.

Quant à la règle de répétition/continuité, on a constaté assez de répétition dans cette production, ainsi des insuffisances linguistiques frappantes au niveau de la construction de la phrase, de la morphologie, et même pour le lexique, ainsi des grands problèmes concernant le genre et le nombre. En gros c'est un texte linguistiquement défaillant, par contre l'information est bien organisée suivant une structure thématique, des plus claires, donc cohérent.

Concernant la métarègle de non contradiction, on constate que la progression du texte ne doit comporter aucune information, contredisant les éléments précédemment exposés, explicitement ou implicitement, dans le texte. Cet apprenant présente de multiples lacunes, notamment sur le plans

linguistique, tels que les accords sujet/ verbe, ainsi le texte est mal structuré il contient des contradictions.

Commentaire

D'après l'analyse de la deuxième copie de cette production écrite, on a constaté que l'apprenant présente quelques lacunes, sur le plan linguistique, aussi des erreurs d'inattention au niveau du pluriel et l'accord. Il a maîtrisé les règles de la progression thématique aussi il reste infesté d'erreur d'ellipse et de redondance. En gros c'est un texte linguistiquement défaillant, par contre l'information est bien organisée suivant une structure thématique, des plus claires, donc cohérent.

Apprenant 03

| La métarègle de progression | | |
|--|--------------------|---|
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| -cette <u>place est très belle...</u> , <u>tu l'aime cette place si tu regardais</u> <u>carc'est une ville très très belle</u> dans l'Europe | Redondance | - cette <u>place est très belle...</u> , <u>j'ai regardé les étoile, c'est un magnifique,</u> <u>tu l'aime cette place si tu regardais</u> <u>carc'est une ville très très belle</u> dans l'europ |
| / | Ellipse | / |
| La métarègle de répétition et continuité | | |

| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
|---|-------------------------------|--|
| <p>-<u>cette place est très belle...</u>, tu l'aime cette place si tu regardais car <u>c'est une ville très très belle.</u></p> <p>-<u>j'aime cette place beaucoup</u> et <u>j'aime retournera la à notre fois, et avec le temps j'aime reste la.</u></p> | <p>Répétition</p> | <p>-<u>cette place est très belle...</u>, tu l'aime cette place si tu regardais car <u>c'est une ville très très belle.</u></p> <p>-<u>j'aime</u> cette place beaucoup et <u>j'aime retournera la à notre fois, et avec le temps j'aime restela.</u></p> |
| <p>-<u>il y a plusieure</u> de cety comme la rome</p> <p>-tu l'aime <u>cette places</u> si tu regardais car c'est une belle ville dans l'Europe.</p> | <p>Référent ambigu</p> | <p>-<u>il y a plusieure</u> de cety comme la rome</p> <p>-<u>cette place</u> est très belle, est très historique.</p> <p>- tu l'aime <u>cette places</u> si tu regardais car c'est une belle ville dans l'Europe.</p> |
| <p>-j'ai regardé <u>les populaire.</u></p> <p>-<u>ils très gentil,</u> tu l'aime <u>cette places</u> si tu regardais</p> | <p>Genre et nombre</p> | <p>-je regardais <u>les habitant,</u> <u>les musiene...</u></p> <p>-je parle avec <u>les populaire,</u> ils sont très</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | | gentil... - j'ai regardais <u>les étoile</u> . -tu l'aime <u>cette places</u> si tu regardais |
| La métarègle de non-contradiction | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| - <u>je parle</u> avec les touristes, ils très gentil, tu <u>l'aime</u> cette places si tu regardais - <u>je l'aime</u> cette place becoup et <u>j'aime retournera</u> a notre fois. | Enonciation | -cette place <u>est</u> très belle, <u>est</u> très historique - <u>je mangele</u> pizza du itally, et <u>je parle</u> avec les populaire, <u>ils sont</u> très gentil. - <u>j'aime</u> cette place becoup et <u>j'aime retournera</u> la à notre fois, et avec le temps <u>j'aime reste la</u> |
| -j'ai regardé les populaire. -ils très gentil, tu l'aime cette places si tu regardais | Sens des mots et des expressions | -je regardais <u>les habitant,les musiene...</u> et je parle avec <u>les populaire, ils sont très gentil...</u> j'ai regardé <u>les étoile...</u> tu |

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| | | l'aime <u>cette places...</u> |
| La métarègle de relation | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| \ | Liens entre énoncé et contexte | \ |

Commentaire

A partir de notre analyse de cette production écrite, nous avons remarqué que cette apprenant présente de multiples lacunes, notamment sur le plan linguistique, ainsi les erreurs de surface, aussi une mauvaise formulation syntaxique.

Globalement, malgré que l'apprenant ignore les métarègles de progression, de répétition et continuité, ainsi la règle de non contradiction mais le texte reste cohérent.

Interprétation

La règle de progression exprime qu'un texte ne saurait se contenter de répéter les mêmes propos afin d'éviter les lacunes au niveau de la répétition. On a remarqué que cette production contient assez de redondance, ainsi cet apprenant rencontre des difficultés au niveau de la progression thématique.

Quant à la règle de répétition/continuité, on constate que l'apprenant semble respecter la consigne et a construit son texte, en suivant une démarche logique exigée par la narration, il reste que linguistiquement, quelques erreurs jaillissent, notamment en ce qui concerne le pluriel, ainsi

des ambiguïtés au niveau du référent, et aussi assez de répétition en premier et deuxième jet.

On ce qui concerne la métarègle de non contradiction, la progression du texte ne doit comporter aucune information, aucun élément linguistique ou sémantique contredisant les éléments précédemment exposés, explicitement ou implicitement, dans le texte.

Cette production contienne des contradictions concernant l'accord sujet/verbe, et le pluriel, ainsi des lacunes au niveau du temps de la narration (passé composé et imparfait) en premier et deuxième jet ceci dit l'apprenant, en écrivant n'a pas pris le temps de réviser sa production, pour corriger ses erreurs, pour améliorer sa qualité rédactionnelle.

Apprenant 04

| La métarègle de progression | | |
|--|-------------------|--|
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| Adrar devenue <u>ville</u> <u>universitaire</u> et d'industrie se développe rapidement. Ces une <u>ville moderne</u> . | Redondance | Adrar devenue <u>ville</u> <u>universitaire</u> et d'industrie se développe rapidement. A côté de vieux Adrar, <u>une ville</u> <u>moderne est née</u> . |
| / | Ellipse | / |
| La métarègle de répétition et continuité | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | Répétition | / |

| | | |
|--|---|--|
| -Se développe rapidement -ces <u>une ville</u> moderne et <u>exist</u> très boucoup de la ruine. -Du haut de <u>fort turc</u> | Référent ambigu | - <u>Se</u> développe rapidement -a côté de vieux Adrar, <u>une ville moderne</u> est née -Du haut de fort turc |
| / | Genre et nombre | -Des plus <u>belle</u> oasis |
| La métarègle de non-contradiction | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| - <u>Se</u> développerapidement. - <u>ces</u> une ville moderne et <u>exist</u> très boucoup de la ruine. - <u>nous passé</u> ma famille et moi et <u>regarde</u> tout les animaux qui <u>n'est existpas</u> dans moi pays... et <u>allonsles</u> zoo. -du haut de fort turc <u>on découvre</u> | énonciation | -le long de louedest <u>un</u> des attraits majeurs de la ville - <u>Se</u> développe rapidement. -du haut de fort turc <u>on découvre</u> |
| / | Sens des mots et des expressions | / |

| La métarègle de relation | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | Liens entre énoncé et contexte | / |

Commentaire

A partir de notre analyse de cette production écrite, nous avons remarqué que cette apprenant présente de multiples lacunes, notamment sur le plan linguistique, ainsi les erreurs de surface, aussi une mauvaise formulation syntaxique.

En gros c'est un texte linguistiquement défailant, par contre l'information est bien organisée suivant une structure thématique, de plus claires, donc cohérent.

Interprétation

On a constaté dans cette production que l'apprenant présente quelques insuffisances au niveau de la progression du texte. Généralement, cet apprenant maîtrise la règle de progression

Quant à la règle de répétition/continuité, on a remarqué que l'apprenant a compris la consigne qu'il respecte parfaitement néanmoins, il présente sur le plan linguistique des carences au niveau de l'accord des adjectifs dans le deuxième jet. Généralement, cet apprenant maîtrise la règle de réplétion et continuité.

On ce qui concerne la métarègle de non contradiction, la progression du texte ne doit comporter aucune information, aucun élément linguistique

ou sémantique contredisant les éléments précédemment exposés, explicitement ou implicitement, dans le texte.

Cette production contient des contradictions concernant l'accord sujet/verbe, et le pluriel, ainsi des lacunes au niveau du temps de la narration (passé composé et imparfait) en premier et deuxième jet ceci dit l'apprenant, en écrivant n'a pas pris le temps de réviser sa production, pour corriger ses erreurs, pour améliorer sa qualité rédactionnelle.

Apprenant 05

| La métarègle de progression | | |
|---|-------------------------|--|
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | Redondance | / |
| / | Ellipse | / |
| La métarègle de répétition et continuité | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | Répétition | / |
| / | Référent ambiguë | / |
| -un <u>grand</u> foret. -après quelque <u>kilomètre</u> . | Genre et nombre | - <u>Il</u> était belle avec tous les montagnes et les plaines. - <u>le montagne</u> de tkout. - la-bas il- yavait <u>des montagne</u> couverte de |

| | | |
|---|---|--|
| | | verdure et <u>les fleur</u> de tout <u>les couleur</u> |
| La métarègle de non-contradiction | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| -chaque touriste <u>doit</u> visite <u>cette</u> belle ville. - <u>il yon</u> à une grand foret... | énonciation | - pour arriver à ma distigation j' <u>aitraverser</u> Tkout |
| - une <u>grand</u> foret. -après quelque <u>kilomètre</u> . | Sens des mots et des expressions | - <u>Il</u> était belle avec tous les montagnes et les plaienes. - <u>le montagne</u> de tkout. - la-bas il- yavait <u>des montagne</u> couverte de verdure et <u>les fleur</u> de tout <u>les couleur</u> |
| La métarègle de relation | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | Liens entre énoncé et contexte | / |

Commentaire

D'après l'analyse de la cinquième copie de cette production écrite, on a constaté que l'apprenant présente quelques lacunes, sur le plan linguistique, aussi des erreurs d'inattention au niveau de l'accord, il a maîtrisé les règles de la progression thématique.

Généralement, c'est un texte assez court, mais assez consistant en information, l'apprenant a su être concis et précis, par contre l'information est bien organisée suivant une structure thématique, des plus claires, donc cohérent.

Interprétation

Dans la règle de progression, tout texte doit comporter, des éléments de reprise d'informations permettant sa continuité thématique, et, de nouveaux éléments d'information qui relancent l'intérêt du destinataire en participant à la dynamique de la communication.

On a constaté que dans cette copie l'apprenant maîtrise les règles de progression notamment en deuxième jet

Quant à la règle de répétition/continuité, on a constaté aucune répétition dans cette production, ainsi des défaillances linguistiques concernant le genre et le nombre. En général c'est un texte cohérent.

Concernant la métarègle de non contradiction, on constate que la progression du texte ne doit comporter aucune information, contredisant les éléments précédemment exposés. Au cours de notre évaluation de cette copie, on a remarqué des erreurs probablement d'inattention que l'apprenant aurait pu corriger en révisant son écrit, au niveau des accords, et les contradictions, ainsi que la confusion entre la préposition « à » et l'auxiliaire avoir.

Apprenant 05

| La métarègle de progression | | |
|---|------------------------|---|
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | Redondance | / |
| / | Ellipse | / |
| La métarègle de répétition et continuité | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | Répétition | / |
| -quand j'étais petite, je m'attendais à <u>visiter Algerié.</u> | Référent ambigu | -quand j'étais petite, je m'attendais à <u>visiter Algerié.</u> |
| -nous avons convenu <u>visité vide-résident en algerié.</u> | | -nous avons convenu <u>visité vide-résident en algerié.</u> |
| La population <u>Thébas</u> | | La population <u>Thébas</u> |
| - <u>Ses beaux paysage et jardins vertet il sont caractérisés</u> | Genre et nombre | - <u>Ses beaux paysage et jardins vertet il sont caractérisés</u> |
| -j'ai passé la plus belle <u>journées</u> dans cette ville. | | -j'ai passé la plus belle <u>journées</u> dans cette ville. |
| La métarègle de non-contradiction | | |

| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
|---|--|---|
| <p>-un jour notre famille que nous avons convenu visité vide-résident en algerie.</p> <p>-c'estaitmervelleuse ville c'est comme pearl.</p> <p>-il sont caractérisés par la population.</p> <p>-je noublierais jamais cette ville parce que j'ai passé la plus belle journées dans cette ville</p> | <p>énonciation</p> | <p>-un jour notre famille que nous <u>avons</u> convenu visité vide-résident en alger</p> <p>-c'estaitmervelleuse ville c'est comme pearl.</p> <p>-il sont caractérisés par la population.</p> <p>-je noublierais jamais cette ville parce que j'ai la plus belle journées dans cette ville</p> |
| <p>-il sont caractérisés par la population.</p> <p>-je noublierais jamais cette ville parce que j'ai passé la plus belle journées dans cette ville</p> | <p>Sens des mots et des expressions</p> | <p>-il sont caractérisés par la population.</p> <p>-je noublierais jamais cette ville parce que j'ai passé la plus belle journées dans cette ville</p> |
| La métarègle de relation | | |
| Enoncés erronés 1 jet | Indicateurs | Enoncés erronés 2 jet |
| / | <p>Liens entre énoncé et contexte</p> | / |

Commentaire

D'après l'analyse de la sixième copie, on a constaté sur le plan linguistique, plusieurs lacunes, aussi des erreurs d'inattention au niveau de l'accord, le genre et nombre, ainsi les contradictions et les ambiguïtés.

Généralement, c'est un texte clair et cohérent.

Interprétation

dans la règle de progression, tout texte doit comporter, des éléments de reprise d'informations permettant sa continuité thématique, et, de nouveaux éléments d'information qui relancent l'intérêt du destinataire en participant à la dynamique de la communication.

On a constaté que dans cette copie l'apprenant maîtrise les règles de progression.

Quant à la règle de répétition/continuité, on a constaté aucune répétition dans cette production, ainsi des défaillances linguistiques concernant le genre et le nombre, ainsi quelques ambiguïtés.

Concernant la métrarègle de non contradiction, on constate que la progression du texte ne doit comporter aucune information, contredisant les éléments précédemment exposés. On a remarqué des erreurs au niveau des accords et les temps de la narration, ainsi des contradictions.

Bilan synthétique

A partir de notre analyse des écrits des apprenants, par le biais de la grille d'auto-évaluation, dans laquelle figurent les critères d'évaluation et les indicateurs qui les accompagnent nous ont amené aux résultats suivantes :

- Au niveau du critère de la morphosyntaxe, les élèves commettent des fautes relatives à des constructions phrastiques correctes. Dans certains écrits, les fautes relatives aux accords entre noms et adjectifs et entre sujets et verbes subsistent.
- La majorité des apprenants n'ont pas fait attention à la règle de répétition et continuité, ainsi la métrarègle de non contradiction.
- Pour ce qui est de la cohérence et de la cohésion, l'absence des enchaînements, au sein des phrases et entre les phrases, rend les écrits des élèves illisibles. Ce qui s'interpréterait par le fait que les élèves, tout au long de leur scolarité, ont ignoré cet aspect majeur et indispensable à l'organisation de leur raisonnement, lors des activités de rédaction.
- Cette absence à la fois de la cohérence et de la cohésion pourrait être attribuée à la non maîtrise de l'emploi des connecteurs

logiques susceptibles d'assurer des liens et des enchaînements logiques et pertinents.

Enfin, Nous pouvons souligner que durant le processus d'acquisition de la compétence de production de l'écrit, les aspects linguistique, syntaxique, organisationnel n'ont pas été pris en charge.

Conclusion générale

Voilà donc, notre timide expérience qui tire vers sa fin. Nous à faire rappeler quand même notre objectif de départ était celui de l'effet de l'accompagnement des apprenants dans l'apprentissage de la cohérence textuelle par le biais d'une grille d'auto-évaluation sur la qualité de leurs textes produits.

Dans beaucoup de situations d'apprentissages des langues étrangères, et plus précisément dans l'apprentissage de l'écrit, on accorde une grande place à la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe. Cependant dans notre travail nous avons adopté une conception qui privilégie la prise en compte de l'organisation textuelle pour aborder certaines questions relatives à cette notion de cohérence de texte.

Dans le premier chapitre, nous avons cherché à élucider, et à mettre en évidence les différents concepts de la cohérence et la grammaire textuelle, quant au deuxième chapitre nous avons déterminé la place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, ainsi la compétence procédurale et son enseignement, puis nous présenterons l'enseignement de la cohérence textuelle.

Le troisième chapitre a présenté la partie méthodologique de notre travail. Nous l'avons commencé par l'évocation de la cohérence textuelle

selon les documents officiels, ainsi une présentation du dispositif expérimental.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats.

Pour recueillir nos données, nous avons choisi une démarche expérimentale. Le déroulement de notre expérimentation sera composé d'un pré-test et d'un post-test précédé d'une grille d'auto-évaluation.

Nous avons jugé utile de recourir au terrain pour mesurer le degré de compatibilité entre ce qui est dit par les spécialistes en matière et ce qui se fait dans une situation d'enseignement/apprentissage. Après l'expérimentation que nous avons effectuée auprès des apprenants de la 2^{ème} A.S, nous sommes arrivés à l'affirmation de la première et la deuxième hypothèse :

- Les stratégies explicites d'enseignement de la cohérence textuelle proposé par les apprenants.
- Les grilles d'évaluation critériée sensibilisent les apprenants aux erreurs de la cohérence textuelle et leur permettent de produire des textes de qualité.

Nous disons, non qu'il faut remplacer l'enseignement s'attachant à la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, et la conjugaison, mais il faut le compléter par un enseignement plus global fondé sur l'organisation textuelle car la prise en compte de la dimension thématique de l'organisation textuelle aidera de façon significative les apprenants à mieux rédiger.

Références bibliographiques

Les ouvrages

- Charolles cité par Reichler-Béguelin , Marie-José, Écrire en cohérence textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Delachaux&Niestlé S. A., Neuchâtel (Suisse) – Paris, 1988, 1990.
- Combette, B, Pour une grammaire textuelle, la progression thématique, De Boeck, Bruxelles, 1983.
- Cuq, Jean Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005.
- Doutreloux, J. M, *vers une modélisation de la communication pédagogique*, langue française 70,1986.
- Franck, Neveu, dictionnaire des sciences du langage, armand colin, paris, 2004.
- Grevisse' Maurice, *Le bon usage*, Duculot, Paris, 1980.
- Jeandillou, J. F., L'analyse textuelle, ARMAND COLIN, Paris, 1997.
- Lacoste, Nicolas, Simonard, Marie Noël, Lire, écrire au cycle 2 et 3 et en sixième, Dossiers CEPEC N°44, Graponne, 2000.
- Largy, Pierre. Orthographe et illusion, Cahiers pédagogiques, n° 440, Février 2006.
- Martinez, pierre, Que sais- je ?, la didactique des langues étrangères, paris, puf, 2004.

- Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE INTERNATIONAL, 1988.
- S-carter- thomas, la cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, l'harmanntan, paris, 2000.
- Schneuwly, Bernard, le langage écrit chez l'enfant, Delachaux et Niestlé Paris, 1988.

Sitographies

- http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v
- www.ac-grenoble.fr/.../Apprendre_a_lire_et_a_ecrire_des_textes_au_cyc...
- Le point du FLE.fr

Les thèses

- Djouimaa, Nedjla, Question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2ème année moyenne, thèse de magistère, option didactique, université de Batna, 2009.
- Veda, ASLIM-YETI, Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation,

Dédicace

Je dédie ce mémoire à :

*Mes chers parents pour leur amour, et leur soutien, pour mon
bonheur et ma réussite.*

A mes chères sœurs Hanane et Amel

A mon frère AbdRafik

A toute ma famille.....

*A tous mes sincères Zahia, Nahla, Ahlem, Samiha, Sara,
Fatiha, et Leila sans oublier les autres.....*

A tous ceux qui me sont chers.....

A mes amies

Pour ceux qui m'aiment et m'estiment.....

Remerciement

Tout d'abord, nous remercions Dieu le tout-puissant pour la volonté, la santé et la patience qu'il m'a données durant tous ces années d'études.

Je remercie mon exceptionnel encadreur M. Chellouai Kamel d'abord de m'avoir fait confiance, ensuite de m'avoir laissé la liberté et le temps nécessaire d'enquêter sur des questions qui m'étaient apparues intéressantes, ainsi sans ses orientations et ses suggestions les plus inestimables, ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour.

J'exprime ma profonde et sincère gratitude à toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail, et qui m'ont encouragé, soutenu tout au long de ce travail. Un grand merci à tous les enseignants du département de Français à Biskra pour leurs précieuses aides et orientations.

TABLE DES MATIERES

| | |
|---------------------------|---|
| Introduction général..... | 2 |
|---------------------------|---|

Première partie

La cohérence et enseignement-apprentissage

Premier chapitre

La cohérence textuelle

| | |
|---|----|
| I-1-La grammaire textuelle | 6 |
| I-1-1-Définition et objet de la linguistique textuelle..... | 6 |
| I-1-2-La distinction texte/ discours..... | 7 |
| I-1-3-La typologie séquentielle..... | 8 |
| I-2-La cohérence et les opérations de mise en texte..... | 10 |
| I-2-1-La cohérence | 10 |
| I-2-2-La cohésion | 13 |
| I-2-3-La cohérence et ces métarègles..... | 13 |
| I-2-3-1-la métarègle de progression..... | 14 |
| I-2-3-2-La métarègle de répétition et de continuité | 16 |
| I-2-3-3-La métarègle de non contradiction..... | 20 |
| I-2-3-4-Métarègle de relation..... | 20 |

Deuxième chapitre

L'apprentissage de la cohérence textuelle

| | |
|---|----|
| II-1-la production écrite dans les méthodologies d'enseignement..... | 23 |
| II-1-1-La méthodologie traditionnelle | 24 |
| II-1-2-la méthodologie directe..... | 24 |
| II-1-3-La méthodologie audio-orale..... | 25 |
| II-1-4-La méthodologie audio-visuelle..... | 25 |
| II-1-5-L'approche communicative..... | 26 |
| II-2-L'enseignement de la production écrite..... | 27 |
| II-2-1-La compétence de production écrite | 28 |
| II-2-2-L'enseignement de la cohérence textuelle..... | 29 |
| II-2-2-1-La cohérence explicite..... | 30 |
| II-2-2-2-La cohérence implicite..... | 31 |
| II-2-3-L'importance de l'enseignement de cohérence textuelle..... | 32 |
| II-3-L'autoévaluation dans l'apprentissage de la production écrite..... | 33 |
| II-3-1-Les types d'évaluation..... | 34 |
| II-3-2-Les critères d'évaluation..... | 35 |

| | |
|--|----|
| II-3-4-Auto-évaluation..... | 36 |
| II-3-4-1-L'importance de l'auto-évaluation..... | 37 |
| II-3-4-2-Les objectifs de l'auto-évaluation..... | 37 |
| II-3-4-3Les outils d'auto-évaluation..... | 38 |

Partie pratique

L'apport de l'auto-évaluation dans la maîtrise de la cohérence textuelle en production écrite

| | |
|--|----|
| III-1-La cohérence textuelle dans le programme d'études..... | 41 |
| III-2-Présentation de l'expérimentation..... | 44 |
| III-2-1-La démarche méthodologique..... | 44 |
| III-2-2-La nature de l'expérimentation..... | 44 |
| III-2-3-Les caractéristiques de l'expérimentation..... | 44 |
| III-2-3-1-Le terrain..... | 44 |
| III-2-3-2-Destinataire de l'expérimentation..... | 45 |
| III-2-3-3-Le corpus..... | 45 |
| III-2-3-4-Objectifs de l'expérimentation..... | 46 |
| III-2-3-5-Le protocole expérimental..... | 46 |
| III-2-3-5-1-Première étape : production d'un 1 ^{er} jet...46 | |
| III-2-3-5-2-Deuxième étape : séance de réécriture.....46 | |
| III-2-3-5-3-Troisième étapes : analyse des productions écrites..... | 48 |
| III-2-Analyse et commentaire des résultats..... | 51 |
| Bilan synthétique..... | 72 |
| Conclusion générale..... | 74 |
| Références bibliographiques..... | 77 |
| Annexes..... | 79 |